

Doktori (PhD) értekezés

**ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK SZAKMAI
FEJLŐDÉSE – NARRATÍVÁK A RENDSZEREN BELÜLRŐL**

Bordás Andrea

Debreceni Egyetem

BTK

2017.

EGYETEMI DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE – NARRATÍVÁK A RENDSZEREN BELÜLRŐL

Bordás Andrea

Témavezető: prof. dr. SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS



DEBRECENI EGYETEM

Humán Tudományok Doktori Iskola

Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Debrecen, 2017.

**Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése
– narratívák a rendszeren belülről**

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

Írta: **Bordás Andrea**, okleveles pedagógia–magyar szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
Nevelés- és Művelődéstudományi Programja keretében

Témavezető: **Prof. Dr. Szabó László Tamás**

(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20...

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

*Én, Bordás Andrea 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 odaitélt doktori fokozatot.
Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be, és azt nem utasították el.*

.....
Bordás Andrea

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	1
1. A témaválasztás indoklása.....	1
1.1. A témaválasztás indoklása – szubjektív felhangokkal.....	1
1.2. A témaválasztás indoklása tudományos köntösben.....	3
2. A disszertáció témája.....	6
3. A téma relevanciája.....	9
4. A kutatás kérdésfelvetései.....	13
5. A szerző kutatói alapállása.....	15
6. A tudományosság kvalitatív kutatásokra vonatkoztatott kritériumai.....	23
7. A disszertáció szerkezete.....	28
II. Helyzetkép a romániai pedagógusok szakmai fejlődéséről oktatáspolitikai dokumentumok és kutatások tükrében	30
1. Az alapképzés rendszerének változásai és jelene.....	31
1.1. A tanító- és óvóképzés átalakulása intézményi változók tükrében.....	32
1.2. A tanárképzés átalakulása intézményi változók tükrében.....	35
1.3. Az óvó-, tanító- és tanárképzés alakulása tartalmi változók tükrében.....	39
2. A továbbképzés rendszerének változásai és jelene.....	41
3. A pedagógusképzési és -továbbképzési rendszer nemzetközi összehasonlításban.....	49
4. Összefoglalás.....	58
III. Tanuláselméleti előzmények	60
1. A konstruktivizmus irányzatai.....	61
2. Szociális konstruktivizmus a különböző tudományokban.....	64
3. A kutatás során alkalmazott tanuláselméletek.....	65
3.1. Vigotszkij szocio-kulturális elmélete, Cole kulturális pszichológiája.....	65
3.2. Szituatív tanulás – A tanulás mint részvétel.....	67
3.3. Kollaboratív tudásteremtés (a tanulás mint társas konstrukció).....	74
3.4. A gyakorlatközösség modellje (A tanulás mint társas részvétel).....	75
IV. Pedagógusok szakmai fejlődése	80
1. Pedagógusok szakmai identitásának alakulása.....	81
2. A reflektivitás szerepe a pedagógusok szakmai fejlődésében.....	84
3. Szociális-konstruktivista tanuláselméletek alkalmazása pedagógusok szakmai fejlődésének kutatásában.....	86
3.1. Szituatív tanulás a munkahelyen.....	88

3.2.	Kollaboráció és kollegialitás.....	91
3.3.	Tanuló szakmai közösségek – tanulás mint részvétel és konstrukció.....	94
3.3.1.	A tanuló szakmai közösségek jellemzői	98
V.	Partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődése	106
1.	Kutatási téma, cél és stratégia összefüggései.....	106
2.	A kutatás résztvevői	108
4.	A kutatás módszerei	111
3.1.	Adatgeneráló módszerek.....	111
3.2.	Adatelemző módszerek	113
VI.	A kutatás adatai: Narratívák a rendszeren belülről.....	120
1.	Individuális szint	120
<i>N1.</i>	<i>A változás és változtatás narratívája</i>	<i>120</i>
N1.1.	Képzési előnyök és hátrányok.....	122
N1.2.	Rutin és kísérletezés az osztályteremben.....	125
N1.3.	Igazodás a változó generációkhoz	132
N1.4.	Személyes változás	137
<i>N2.</i>	<i>A szakmai fejlődés melletti elköteleződés narratívája</i>	<i>142</i>
N2.1.	Továbbképzések	143
N.2.1.1.	Szakmai tanulás drámapedagógiai képzéseken	155
N2.2.	Szakirodalom-olvasás	160
2.	Interperszonális szint.....	165
<i>N3.</i>	<i>A kell és a lehet harcának narratívája.....</i>	<i>165</i>
N3.1.	Intézményi kontextus.....	166
N3.1.1.	Dokumentáció.....	167
N3.1.2.	Óralátogatás.....	169
N3.1.3.	Megosztott gyakorlat	172
N3.1.4.	Informális beszélgetés.....	174
N3.2.	Intézményközi kontextus	177
N3.2.1.	Szervezési szokások.....	178
N3.2.2.	Informális beszélgetés.....	179
N3.2.3.	Óralátogatás.....	180
N3.2.4.	Megosztott gyakorlat	181
3.	Rendszerszint	182
<i>N4.</i>	<i>Alternatív lehetőségek: az alulról szerveződés narratívája</i>	<i>183</i>

VII. A kutatás eredményeinek értelmezése: Szabályozás, kutatások és elmesélt valóság ...	188
1. Individuális szint	189
2. Interperszonális szint	203
3. Rendszerszint	208
VIII. A disszertáció következtetései	215
Tanulmányozott oktatáspolitikai, oktatásirányítási dokumentumok	219
Hivatkozott szakirodalom.....	221
Táblázatok jegyzéke.....	238
Ábrák jegyzéke	239
Mellékletek	240

I. Bevezetés

1. A témaválasztás indoklása

1.1. A témaválasztás indoklása – szubjektív felhangokkal

Az, hogy tanítói majd tanári pályát választottam, alapvetően két okra vezethető vissza: voltak olyan tanáraink, amilyen nem szerettem volna lenni, és voltak olyanok, amilyen én is szerettem volna lenni. Hogy melyik volt az első gondolat, lehetetlen ma már megállapítani, de talán fölösleges is ezen elmélkedni. Az elsőbbség messze nem olyan fontos, mint a pozitív és negatív példaképek, iskolai helyzetek, emlékek motiváló ereje. Lassan húsz éves tanári pályafutásom során aztán voltak olyan helyzetek, amikor úgy viselkedtem, úgy oldottam meg egy problémát, mint az a tanárom, aki miatt a tanári pályát választottam, és voltak olyan helyzetek, amikor úgy, ahogy ő sosem tette volna. Azokat is „utánoztam”, akikre mindig úgy gondoltam, hogy „tanárként én sosem fogok így viselkedni”, s ha ezt észrevettem magamon, elszégyelltem, vádoltam, majd racionális érvekkel meggyőztem magam, hogy nem tehettem másképp. Az ember, főleg ha tanár, remekül alkalmazza a kognitív disszonancia elméletét: hiszen a többiek is ezt teszik, így tanítanak, így bánnak a gyerekekkel. De ez az önvigasztalás sosem volt igazán hatásos. A kudarcok mellett persze volt olyan is, amikor nem követtem a negatív példát, sikerült a tudatomba beleégett cselekvésmintát valami mással, – megítélésem szerint – jobbal helyettesíteni. A „legyőztem magamat és azt a régi tanárt, akivel sohasem értettem egyet, mindig harcoltam” érzése sikerélménnyel töltött el, újabb megoldandó problémára vártam, kihívásra, mert meggyőződtem róla, hogy ezáltal gyarapodik a pedagógiai tudásom. A katedra két oldalán szerzett osztálytermi tapasztalat folyamatos dialógusban érett tudássá bennem.

De nemcsak tapasztalataimból tanultam, hanem a középiskolai¹ és egyetemi szintű szakmai képzésem tartalmából is. Az elméletből leginkább akkor, ha egyedül vagy tanári segítséggel áthidalhatóvá vált a szakadék, ami a gyakorlattól elválasztotta, ha sikerült reflektívitásunkat tudatos műveletként a megértés szolgálatába állítani, ha sikerült a gyakorlatban látottakat, tapasztaltakat az elméleti pedagógia nyelvén elmondani, illetve ha sikerült az elméleti pedagógia fogalmait a hétköznapi gyakorlat nyelvére lefordítani. A dialógus itt a gyakorlat és az elmélet között valósult meg. Években, tanulási órákban számolva ez volt tanonckodásom legrövidebb időszaka. Ezt követte az iskola, a közoktatás világa: nem az osztályteremé, amelyről már beszéltem, és ahova belépve „magam ura”

¹ A középiskolai szakmai képzés a nagyváradai tanítóképző líceumban szerzett tudásra vonatkozik.

lehettem, hanem az iskoláké, ahol tanítottam, és ahol kollégákkal találkoztam, ahol addig számomra láthatatlan szabályok határozták meg cselekvéseimet. Igazgatói önkény, felsőbb utasítás, iskolai szabályzat, mentori támogatás, tantestületi gyűlések, szünetbeli csevegések, miközben könyvekkel, dolgozatokkal megrakodva keressük az osztálynaplót – ismerős helyzetek ezek azoknak, akik dolgoztak iskolában.

De az iskola színterén kívül is találkoztam kollégákkal, s ezek a találkozások legalább olyan hatással voltak rám, mint az előbbiek. Versenyeken, iskolán kívüli programokon, ún. pedagógiai körökön², továbbképzéseken egyaránt tanultam kollégáimtól, megfigyelve az ő munkastílusukat, módszereiket, pedagógiai, leginkább didaktikai kérdésekről beszélgetve, vagy egy-egy továbbképzésen új helyzetekben próbálva ki magamat. Leghatékonyabbnak, pedagógiai munkámat leginkább befolyásolónak azok a továbbképzések bizonyultak, amelyek nem értek véget a 30-60-120 óra után, hanem formális vagy informális keretek között folytatódtak. A kollegiális kapcsolatok szorosabb, szakmai barátsággá, mondhatni közösséggé alakultak, s mint ilyenek, többszörös szerepet láttak el: egyrészt számtalan olyan információval gazdagítottak, amelyek saját iskolám kommunikációs csatornáin keresztül nem jutottak el hozzám, másrészt a merev iskolai kultúrával szemben kötetlen lehetőséget biztosítottak a gyerekekről, gyereknevelésről való gondolkodásra, összefoglalva erősítették szakmai identitásomat, hozzájárultak szakmai fejlődésemhez. Van harmadrészt is, és ez legalább olyan fontos, mint az előzőek: minden értelemeli közösség, amelyben a részvétel kihívást és örömet is jelentett, védőhálóként védett a kiégés ellen.

A témaválasztás tehát – pedagógusok szakmai közösségeinek, szakmai fejlődésének vizsgálata – szubjektíven indokolt. A témához vezető út megtalálása mégsem volt problémák nélküli, talán épp azért, mert nagyon is határozott elképzelésem volt arról, mit is akarok kutatni. Előbbi mondatom kisebb pontosítást igényel: mindaddig, míg a szakirodalomban meg nem találtam explicit módon kifejtve, elképzeléseim homályos sűrű erdőben tévelyegtek, és sehogy sem látták a kiutat. A különböző pedagógusképzéssel, -továbbképzéssel, pedagógusok szakmai fejlődésével foglalkozó kutatásokat és elméleteket a szerint válogattam, tartottam meg és vetettem el, hogy mennyire „rímelték” saját megélt szakmai tapasztalatomra, a kollégáimmal folytatott beszélgetések tanulságaira. Implicit tudásom akkor vált számomra is kifejezhetővé – s ami még fontosabb, mások számára is érthetővé –, amikor dialógusba léptem azokkal a szellemi–szakmai elődökkel, akik már rég előrébb jártak a témáról való tudásban, mint én.

² A pedagógiai kör tanidőben, legtöbbször a tanórak felfüggesztésével zajló folyamatos/kurrens továbbképzés, amely kötelező, de kreditpont vagy más elismerés nem jár érte. Megszervezésük a Megyei Tanfelügyelőségek feladatkörébe tartozik. Az azonos tantárgyat tanító pedagógusok megyénként vagy körzetenként minden félévben egyszer vesznek részt pedagógiai körön az Oktatási Minisztérium által körvonalazott és a tanfelügyelőségek által pontosított időpontban. Általában egy bemutató órán való részvételt és az azt követő megbeszélést jelent.

1.2. A témaválasztás indoklása tudományos köntösben

Az utóbbi évtizedekben világviszonylatban s így az Európai Unióban is kiemelt figyelmet kapott a minőségi oktatás, az eredményes iskolarendszer kérdésköre. Az oktatás fontosságának hangsúlyozása annak a gazdaságpolitikai felismerésnek a következménye, miszerint tudásalapú társadalom és tudásalapú gazdaság megvalósíthatatlan minőségi oktatás nélkül, hiszen csak a minőségi oktatás képes a diákokat a munkaerőpiacon szükséges, könnyen átkonvertálható tudások, a sokszínű társadalomban való beilleszkedéshez szükséges szociális képességek birtokába juttatni. A neveléstudományi szakemberek után az oktatáspolitikusok számára is nyilvánvalóvá vált, hogy minden eredményes oktatási rendszer kulcsfigurája a pedagógus. Tudományos, szakmai és politikai, gazdasági érdekek találkoztak akkor, amikor számos nemzetközi pedagóguskutatás eredményeként (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2014; OECD, 2016b) a pedagógusok szakmai tudásának, folyamatos szakmai fejlődésének biztosítása kiemelt szerepet kapott a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban és nemzeti oktatásszabályozási dokumentumokban, irányelvekben is (lásd az EU Oktatás és képzés 2020 keretrendszerét, az országos munkaprogramokat). Habár minden országban sajátos az oktatási rendszer változásának, változtatásának folyamata, a közép-kelet-európai tagországokban kifejezetten a nemzetköziesedés, az EU fő csapásvonalához való igazodás jellemzi a jelen oktatáspolitikáját (Halász, 2005; Șerbănescu, 2011b). A pedagógusképzés és –továbbképzés vonatkozásában ez közös irányelvek (Oktatás és képzés 2010, Oktatás és képzés 2020), valamint a kompetenciák és minősítések közös keretrendszerének (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) kidolgozását jelenti (Európai Unió Tanácsa, 2009).

A pedagógusokkal mint szakmai csoporttal való foglalkozás háttérében mind a nemzetközi (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Hargreaves & Evans, 1997; Darling-Hammond & Sykes, 1999; Lieberman & Miller, 1994; 2008), mind a magyar szakirodalomban (Golnhofér & Nahalka, 2001; Golnhofér, 2003; Nagy, 1999; 2004; Szivák, 1999; Hermann, és mtsai., 2009) az a szemlélet áll, hogy a pedagógiai folyamatnak és a pedagógusok komplex, soktényezős munkájának megértése hozzásegítheti a következő generációkat az adott kor kihívásainak megfelelő, hatékony tanítási-tanulási folyamat megtervezéséhez, megszervezéséhez, irányításához, a tanítási-tanulási folyamat eredményesebbé tételéhez, s közvetve a jobb jövő alakításához. Napjaink gyorsan változó társadalmi, gazdasági és legfőképpen információs környezete egészen új kihívások elé állítja az iskolát, a pedagógust. A gyakorlatban sokszor még mindig az ismeretátadás, szemléltetés pedagógiai kultúráját őrző iskola a tanulási környezet teljes átalakulásával és egy polarizálódott társadalommal találta magát szemben.

Ebben a megváltozott környezetben a pedagógus az a cselekvő, legnagyobb befolyással bíró aktor, aki egyrészt mindennapi munkája során különféle társadalmi problémák keresztútjába, másrészt az egymást váltó oktatáspolitikai döntések és folyamatosan megújuló pedagógiai nézetrendszerek, módszertani elgondolások folyamányaként különféle követelmények elé kerül. Ebben a szakmai léthelyzetben az állandó önfejlesztés, szakmai önképzés elengedhetlenné válik. A szerepelvárások bővülése egyúttal a pedagógus hagyományos szerepeinek elvesztésével és eddig ismeretlen szerepkövetelményekkel is jár. Az EU-s oktatáspolitikai dokumentumok értelmében (Oktatás és képzés, 2010; 2020) az iskolának olyan autonóm tanulókat kell képeznie, akik egész életükön át képesek tanulni, aktívan bekapcsolódni a tudásalapú társadalomba, felismerik és tiszteletben tartják a különböző kultúrákat. Ehhez viszont olyan pedagógusokra van szükség, akik saját maguk már rendelkeznek az EU oktatáspolitikai dokumentumaiban megfogalmazott kompetenciákkal, és arra vonatkozó tudással, hogy melyek a leghatékonyabb stratégiák ezeknek a kompetenciáknak kialakításában.

Ha csak az utóbbi 15-20 év tanárképzéssel és –továbbképzéssel kapcsolatos politikáját figyeljük, jól látható a minőségi pedagógusképzésre, és –továbbképzésre (Halász, 2005) (Şerbănescu, 2011b), s ugyanakkor ennek homogenizálására való törekvés (Nagy, 2009). A nemzetközi pedagóguskutatások (Barber & Mourshed, 2007; Hermann és mtsai., 2009; OECD, 2014b) a pedagógusképzési és továbbképzési rendszerek sokszínűségének és változatosságának bemutatása mellett ezeket a törekvéseket erősítik meg olyan irányvonalakat jelölve ki a nemzeti oktatáspolitikák és a pedagógusképzésről, -továbbképzésről való gondolkodás számára, amelyek minden oktatási rendszerben érvényesek lehetnek.

A pedagógus szakmai fejlettsége mint az oktatási folyamat eredményességét legerőteljesebben meghatározó tényező nem kérdőjelezhető meg. A tanári munka minőségét viszont nem a könnyen azonosítható és szokásosan mért személyes háttérváltozók (pl. a pedagógusok életkora, neme, tanítással eltöltött éveinek száma) határozzák meg, hanem az, hogyan értékelik a pedagógusok saját szakmai gyakorlatukat, tapasztalataikat, a külső szakmai támogatást, a szakmai munkájukkal való elégedettségüket, én-hatékonyágukat, vagyis az, hogy milyen képet/valóságot építenek fel magukban tapasztalataik, esetleg az egymással folytatott diskurzusok során (Day at al., 2007; Donné, Fraser, & Bousquet, 2016). Szükségszerű tehát olyan minőségi pedagógusképzési és –továbbképzési rendszerek létrehozása, amelyek akár fogalmi váltást is képesek generálni a pedagógusok, pedagógusjelöltek gondolkodásában.

Az oktatási változások, változtatások világában a pedagógusképzés sajátos helyzetben van, mivel a pedagógus maga a változás, változtatás egyik legjelentősebb faktora és aktora (Fullan, 1994; Hargreaves & Evans, 1997), esetleg ellenlábasa. Az oktatáspolitikai, akármilyen

modern rendeleteket, szabályozásokat, minőségbiztosítási eljárásokat, sztenderdeket dolgoz is ki, a pedagógusok, a szülők és az iskolavezetés nélkül képtelen lesz a tervezett reformok megvalósítására (Darling-Hammond, 1996), s tulajdonképpen a pedagógus lesz az, aki majd az oktatáspolitikai elveket gyakorlatba ülteti. Ezért kiemelten fontos szerepet kap a pedagógusképzés, -továbbképzés során elsajátított szemlélet, mert az határozza majd meg a pedagógus rugalmasságát, változtatási hajlandóságát, proaktív magatartását a pedagógiai kultúra megváltoztatásában.

A pedagógusok munkája és szakmai fejlődésük számtalanszor került a pedagógiai kutatások homlokterébe, de az oktatáspolitikai érdeklődés megerősödése az utóbbi évtizedekben megsokszorozta a témában születő kutatásokat, tanulmányokat. A pedagógusok szakmai fejlődését alapvetően két nézőpontból közelítik meg a kutatók: az egyéni életút, karrier szempontjából vagy a szervezeti, munkahelyi feltételek felől (Little, 1992). Az első, elfogadottabb nézőpont fő kérdései arra vonatkoznak, hogy hogyan tanulnak meg a tanárok tanítani, milyen szakaszok különböztethetők meg professzionális fejlődésük során, hogyan tartják fenn a szakmával szembeni elkötelezettségüket vagy milyen tartalmak alkotják a pedagógiai tudást, s ezek a tartalmak hogyan rendszereződnek. A második nézőpontot képviselő kutatók azt vizsgálják, milyenek az oktatás, a pedagógusképzés, -továbbképzés szervezeti keretei, és ezek hogyan befolyásolják a professzionális fejlődést, az oktatáspolitikai döntések, az oktatási rendszer adta lehetőségek hogyan strukturálják a pedagógusok karrierjét, professzionális fejlődését. Az intézményi szint vizsgálatára és a pedagógusok intézményi közegben megvalósuló szakmai fejlesztésének lehetőségeire és hatékonyságára főként az utóbbi évtizedek szervezelméleti kutatásai, az iskola mint tanuló szervezet koncepciója hívta fel a figyelmet.

Habár az első nézőpont szakirodalma hosszabb múltra tekint vissza, ezért gazdagabb is (Berliner, 2005), dolgozatomban ez utóbbi szemléletet követem. A pedagógusok szakmai fejlődését azokban a közösségi lehetőségek, strukturális keretek által határolt térben vizsgálom, amelyekben a romániai magyar pedagógusok mindennapi munkájukat végzik. Ezek egy részét Románia oktatási rendszere, az oktatásirányítás és –szabályozás dokumentumaiban a professzionális fejlődés számára továbbképzések, szakmai közösségek révén biztosít, kötelez, lehetővé tesz. Más részüket viszont a szakmai fejlődés nevében alulról szerveződő kezdeményezések, pedagóguscsoportosulások az oktatási rendszer továbbképzési struktúrájától függetlenül hozzák létre, épp ezért az oktatási rendszer irányítói, külső megfigyelői vagy vizsgáló számára talán láthatatlanok is. A pedagógusok hangját (Nagy, 2006) felerősítő narratívák a rendszeren belülről mutatják meg azokat a neuralgikus pontokat, amelyek számukra jól érzékelhetőek. A témaválasztást és a szokatlan megközelítésmódot (narratívákra épülő kvalitatív kutatás) épp az indokolja: a tudományos közösség számára

hallhatóvá tenni azoknak a véleményét, hangját, meglátásait, akik „benne élnek”, épp ezért mindenkinél jobban ismerik az oktatási, továbbképzési rendszert. Nélkülük ugyanis minden oktatási reform kudarcba fullad.

2. A disszertáció témája

Romániában az utóbbi évtizedek³ oktatási reformfolyamatait az európai normákhoz (Erdei & Márton, 2007; Csete, Papp, & Setényi, 2010; Péter, 2006) és különböző nemzetközi szervezetek (pl. OECD, Világbank) elképzeléseihez való igazodás (Szolár, 2007; Marga, 2002) jellemzi. Reális hosszú távú célok, illetve a célok megvalósításához elengedhetetlen feladatok következetes véghezvitele hiányában viszont a sokszor eklektikus és olykor egymás ellenében ható kisebb-nagyobb oktatási reformfolyamatok nem tudták átalakítani azt az erősen központosított, hagyományosan francia típusú kontinentális oktatási rendszert, mely a romániai oktatásügyet jellemzi (OECD, 2000; Stark, 2014; Bordás, 2015b). Az oktatási rendszer decentralizációját, majd az európai normákhoz való igazodást zászlójára tűző romániai reformfolyamatok valóban hoztak némi változást pl. a tantervi tartalmak, a tankönyvek, a finanszírozás (Szolár, 2007), az ellenőrzési-értékelési rendszer, a középfokú szakképzés, a pedagógusképzés és továbbképzés (Iucu, 2004, 2005; Péter, 2007; Szabó-Thalmeiner, 2013b; Zoller, 2013; 2014; Stark, 2012a; 2012b; 2014; Bordás, 2015b), a minőségbiztosítás (Márton, 2007; Szabó-Thalmeiner, 2013a) területén. Mégis, az iskola és az iskolarendszer egésze szervezatként még mindig erősen centralizált és bürokratizált, elszámoltatási rendszerben működő szabályozási keret jellemzi (Zoller, 2013), hierarchikus felépítésű⁴, alacsony az intézmények önrendelkezési szabadsága (Jigău, Mihaela (ed.), 2009), képtelen a helyi közösségek igényeivel összhangban fejlődni (OECD, 2000; Iosifescu et al., 2001, 2002, idézi Mandel & Papp, 2007). A pedagógusi pálya presztízsének s ezáltal minőségének, eredményességének fejlesztésében a következetlen oktatáspolitikai változások és a megfelelő finanszírozás hiánya folyamatosan kerékkötőként működnek (Péter, 2006).

Az egyik probléma az, hogy a minőség és hatékonyság céljaira hivatkozó decentralizációs reformok nem az iskolarendszer megreformálásával foglalkoznak, hanem a kormányzat azon törekvéseit szolgálják, hogy az oktatás piacosításával az állam minél jobban kivonja magát annak finanszírozásából, csökkentse az irányítási felelősséget (Szolár, 2007). A másik probléma az oktatási rendszer túlpolitizált volta, vagyis a politikai pártok túlzott hatalma

³ Gyakorlatilag 1990 óta zajló folyamatos módosítások, de rendszerszerűen meghirdetett oktatási reformként 1998 óta

⁴ A minisztériumnak alárendelt tanfelügyelőségek megyénként biztosítják a minisztériumi rendeletek betartatását az oktatási intézményekben.

az oktatáspolitikai területén a szakértőkkel szemben (OECD, 2000) ezáltal tartva meg a felügyeletet, a folyamatos monitorozást, ellenőrzést a rendszer felett. A harmadik probléma az oktatási rendszer megváltoztatásában döntő szerepet játszó aktorok, a pedagógusok léthelyzete. A reformok ellenére korlátozott szakmai autonómiával, de nagyon szerteágazó szereprepertoárral rendelkező pedagógusok jellemzően negatívan viszonyulnak a reformhoz, s ez a hozzáállás a reformfolyamatba való bevonódásukat is befolyásolja (Iosifescu et al., 2001; Péter, 2007). A pedagógusok mint a felülről jövő, rendeletek által szabályozott és folyamatosan változó elképzelések mentén körvonalazódó oktatási reform végrehajtói kevéssé elkötelezettek, nem vállalnak felelősséget a reform megvalósításáért, habár különböző kutatások (Bîrzea, 1993; Cristea, 1993) már a 90-es években felhívták a figyelmet szerepük fontosságára.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése gazdasági és politikai okokból vált az ezredforduló óta a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai kulcskérdésévé is. Romániában a pedagógusok társadalmi megbecsültségének emelése az oktatási reform hivatalos retorikájában különböző intézkedések révén megjelenik ugyan, a pedagógusok megítélésében azonban szakmájuk általános társadalmi megbecsültsége messze alulmarad a nemzetközi átlagokhoz viszonyítva (Péter, 2006)⁵. Ez befolyásolja mind a szakmához, mind a reformok által igényelt változtatásokhoz való hozzáállásukat. A szakmai fejlődésre való törekvést kötelezővé tevő oktatáspolitikai döntések a pedagógus szakma professzionalizációját ássák alá. Előíró jellegüknél fogva nem demokratikus módon támogatják az önképzést, figyelmen kívül hagyják, hogy a szakmai önképzés, önfejlesztés iránti igény nemcsak oktatáspolitikai előírások, szabályozások betartása mentén szerveződő tevékenység, hanem legtöbbször a pedagógusok belső igénye, védelem a beszürkülés, kiegészítés ellen, segítség a hatékony, eredményes munkavégzéshez, a munkában történő önmegvalósításhoz.

A romániai oktatási rendszer változásának szakaszai a reformok és a politikai hatalomváltások mentén jelölhetők ki, bár ezek a határok ritkán egyértelműek. A diktatórikusan centralizált oktatási rendszer 89-es lezárása után az átmenet, a kezdeti, sokszor véletlenszerű reformok időszaka következik (1990–1995) a 84/1995-ös Tanügyi Törvénnyel bezárólag, majd a Világbank támogatásával megvalósuló szisztematikusan meghirdetett oktatási reform előkészítése, magának a reformnak a gyakorlatba ültetése és korrekciója (1996–2004), végül az EU-s keretrendszerek bevezetésének időszaka (2005-től napjainkig), melyet újból két kisebb de egymásra épülő szakaszra tagolhatunk: a Bolognai-rendszerhez

⁵ A 2013-as TALIS kutatás, melyben Románia is részt vett, ezt az állítást nem erősítette meg. A romániai pedagógusok munkával való elégedettsége szinte minden indikátorban a nemzetközi átlaghoz közelít vagy meghaladja azt. Egyetlen indikátorban érzékelhető lemaradás a nemzetközi átlaghoz képest („a pedagóguslét előnyei egyértelműen felülmúlják a pedagóguslét hátrányait”), ahol a romániai pedagógusoknak csak 64,3%-a válaszolt pozitívan, a 77,4%-os nemzetközi átlaghoz képest.

való csatlakozás (2005–2010), illetve az új Tanügyi Törvény gyakorlatba ültetésének évei (2011-től). Az ezredforduló előtti utolsó évektől egyre határozottabb célként megjelenő EU-konformmá válás törekvéseit jól mutatják a rendszer átláthatóságát szolgáló, és 2006 óta rendszeresen megjelenő, elérhető Jelentések a közoktatásról és a felsőoktatásról, valamint a 2011-es Tanügyi Törvény első megfogalmazásának paragrafusai. A törvénytől való folyamatos eltérések, a módosító rendeletek által generált állandó visszalépések, a régi formákhoz való visszatérések viszont legtöbb esetben épp azért valósulnak, valósulhatnak meg, mert sem az ország közgondolkodása, sem az oktatáspolitikai képviselői, sem az oktatási rendszer szereplői (pedagógusok, tanulók, szülők) nincsenek felkészülve/felkészítve a decentralizációval járó feladatokra, az újfajta szemléletre, a felelősségteli döntéshozatalra (OECD, 2000). Az 1998-ban meghirdetett Oktatási reformfolyamatnál már tapasztalt megtorpanás, visszafordulás ismétlődik meg ebben az időszakban. A reformok, változtatások gyakorlatba ültetésének egyik legnagyobb hátráltató tényezője, hogy a jogi keretek, strukturális, tartalmi szabályozások soha nem egységesen jelennek meg, hanem időbeli eltolódásokkal, akár 3-4 évet is kell várni, mire egy rendelethez kidolgozzák a megfelelő módszertanokat és a gyakorlatba ültetik őket (Csete, Papp, & Setényi, 2010). Nem ritka, hogy időközben az eredeti rendeletet már módosították, akár hatályon kívül is helyezték.

Ugyanakkor a reformfolyamatok erősen bürokratikus, top-down jellegű terjedése nem igazán kedvez a demokratikus szemlélet meghonosításának: a pedagógus társadalom csak újabb nyűgként, adminisztratív teherként fogja fel a folyamatos, de bizonytalan változtatásokat. A “kettőt előre, egyet hátra” és az “egyed jobbra, egyed balra” lépéskombinációk nagyon lassan visznek előre. Sem a munka minőségét, sem a pedagógus pálya presztízsét nem emelik (Bordás, 2015b). Iucu (2005) kutatása arra mutat rá, hogy a pedagógus szakma társadalmi presztízsének növelése nélkül lehetetlen az oktatási reformot fenntartani, megvalósítani. A hazai, nemzetközi mérések eredményei (MECT, 2006; 2007; OECD, 2010; 2014; 2016), az oktatás minőségének ellenőrzésével és javításával megbízott hazai szervezetek (ISE⁶, ARCIP⁷, Comisia Prezidențială pentru Analiza și Elaborarea Politicilor⁸) és független szakértők (Stas, 2014) évek óta azt jelzik, hogy az oktatási reformok hatástalanok, hiszen mind a mai napig nem vezettek el a diákok eredményességének növekedésében mérhető, minőségi változáshoz.

⁶ Institutul de Științe ale Educației, az aktuális oktatási minisztériumnak alárendelt, azzal kapcsolatban álló szakmai intézet, melyet az 1982-ben bezárt Pedagógiai és Pszichológiai Kutatóintézet helyett hoztak létre 1990-ben

⁷ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, a Közoktatás Minőségbiztosításáért felelős Román Ügynökség.

⁸ Comisia Prezidențială pentru Analiza și Elaborarea Politicilor din domeniile educației și cercetării - 2007 januárjában létrehozott kormányzati bizottság, amely az oktatás és kutatás területén volt hivatott a politikák elemzésére és kidolgozására.

A pedagógusképzés és -továbbképzés reformja az egész fentebb vázolt folyamat egyik szegmense, amely szervesen kötődik a többi reformfolyamathoz (pl. tantervi, értékelési reform, a finanszírozás, az iskolavezetés reformja). A közép-kelet-európai országok pedagógusképzésében bekövetkezett rendszerkövetelményi változások általában, s így Romániában is, egyfajta modernizációs kényszerként értelmezhetők (Barabási, 2002), amelyek épp azért nem képesek megvalósítani a hozzájuk fűzött reményeket, mert nem építenek kellőképpen a hazai igényekre és lehetőségekre, hanem az EU és Románia közti felül-alulrendeltségi viszony, s így a top-down típusú reformok magasabb, nemzetközi színje jelenik meg bennük.

3. A téma relevanciája

Az EU Oktatás és képzés 2020 keretrendszere révén, amely az oktatás hatékonyságának és minőségének javítását tűzte ki célul, a tanári alap- és folyamatos szakmai továbbképzés is egyre inkább a figyelem középpontjába került (Zoller, 2013). Ez nemcsak oktatásirányítási rendeletekben, a pedagógusok kötelezettségeiben jelent meg, hanem a finanszírozásban is. A továbbképzések finansziális támogatása egyrészt az állam részéről továbbképzésre szánt összegek, másrészt különböző állami intézmények Európai Uniós pályázatai révén valósul meg. Az átgondoltabb, rendszeresen ellenőrizhető EU-s oktatási keretrendszerhez való igazodás vélhetően a romániai oktatáspolitikai egymás ellenében ható rendeleteit is képes egy irányba terelni, ezáltal olyan viszonylagos stabilitást és következetes fejlesztési irányvonalat teremtve a romániai oktatási rendszerben, amire az utóbbi negyed században nem nagyon volt példa. Az EU-s követelmények válogatás nélküli átvétele, megfelelő előtanulmányok nélküli alkalmazása azonban ugyanolyan veszélyeket rejt magában, mint az eddig tapasztalt irány nélküliség.

A pedagógusképzés, -továbbképzés mint az oktatási rendszer eredményességét befolyásoló probléma azonosítása már a legkorábbi reformfolyamatok során megtörtént (Iucu & Panisoara, 1999; 2000). A romániai pedagógusképzés, s benne a gyakorlati képzés összehasonlítása más európai országokkal minden szinten a hazai viszonyok hátrányát jelezte (Barabási, 2002; 2008; OECD, 2016b). A McKinsey-jelentés (Barber & Mourshed, 2007) következtetése, miszerint a tanári munka minősége jelentősen meghatározza a diákok iskolai teljesítményét, nemzetközi szinten előterébe állította a pedagógusképzés, -továbbképzés kérdéskörét a neveléstudományi kutatásokban és az oktatáspolitikai döntésekben egyaránt. EU-s projekteken való részvétellel, pályázati pénzek lehívásával⁹ egyfajta továbbképzési bumm kezdődött 2007-től Romániában (Bordás, 2015b; Jigău, 2009; MECTS, 2010; 2011). A

⁹ Az Európai Szociális Alap finanszírozott és a román Oktatásügyi Minisztérium által kiírt pályázatok

pedagógusok széles rétegeit célzó, változatos tematikájú kötelező továbbképzési programok a kormányzat szemében az oktatási rendszer minőségének és eredményességének zálogai, habár szakértők gyakran hangot adtak a képzések minőségi kritériumainak betartásával kapcsolatos aggályaiknak (Iucu, 2005; Jigău, 2009; Serbănescu, 2011). A TALIS (2013) kutatás a Romániai eredmények ellentmondásosságával számtalan kérdést vet fel, amelyekre a disszertáció megpróbál választ keresni. Az, hogy a számtalan továbbképzés ellenére sem javultak azonban számottevően a romániai diákok eredményességi mutatói, olyan rendszerhibát jelez, amit nem lehet kötelező továbbképzésekkel megoldani, mélyebben, máshol kell keresni a problémát.

Az oktatási rendszer számos eleme közül a disszertáció a pedagógusok szakmai fejlődését veszi górcső alá, azt elemzi, mi okozza a szakmai fejlődésbe, fejlesztésbe történő folyamatos egyre nagyobb mértékű investálás ellenére az oktatási eredményesség stagnálását. A disszertációban ennek a problémának a feltárására vállalkozom, mégpedig azáltal, hogy a gyakorló pedagógusok szemszögéből mutatom be az oktatási rendszer, a továbbképzések világát, végigvesszük a szakmai fejlődés lehetőségeit és szakmai identitás fejlődéséről alkotott elképzeléseket.

Az oktatáspolitikai döntések nagyrészt rendszerszintű változtatásokat és az egyénre vonatkozó szabályozásokat tartalmaznak. A nagy átfogó reformok és a reformok által előírt továbbképzések azonban nem lehetnek hatékonyak, ha nem veszik figyelembe az egyéni és az intézményi igényeket. A diákok eredményességének egyik legjelentősebb befolyásoló hatású tényezőjeként számon tartott tanári munka minősége (Hermann és mtsai., 2009; OECD, 2014; 2016b) nagymértékben függ a saját pedagógiai kompetenciák hatékonyságába vetett hittől, a szakmai fejlődésbe fektetett időtől és energiától, a pozitív iskolai légkörtől, a kollegiális együttműködéstől, a tanári munka professzionális értékelésétől. A 2009-es TALIS kutatás kimutatta, „az egész oktatási rendszerre ható beavatkozások helyett, csak a tanárok egyénre szabott, fejlesztő szakmai támogatása lehet hatékony” (Hermann és mtsai., 2009:7), valamint a pedagógusok tudásmegosztó, tudáskonstruáló közösségei. A 2012-es TALIS kutatás eredményei egyértelműen az intézményi szintű szakmai fejlesztési programok, hatékonysága mellett érvelnek (OECD, 2014; 2016b). Azok a pedagógusok, akik gyakran vesznek részt minőségi továbbképzéseken, s ezáltal nő szakmai magabiztosságuk, erősödik ön-hatékonyságuk, akiknek több alkalmuk van megosztani tudásukat, együtt dolgozni a kollégáikkal, hatékonyabb oktatási stratégiákat használnak, így eredményesebbek is lesznek (Donné, Fraser, & Bousquet, 2016). Az egyes intézmények pedagógiai kultúrája, tanítási szokásai az osztályok és iskolák összetétele, klímája sokkal meghatározóbbak a pedagógusok tanítási stratégiáikat és ennek következtében megvalósuló eredményességet illetően, mint

olyan személyes háttérváltozók, mint a megkérdezettek életkora, neme, tanítással eltöltött éveinek száma (Day et al., 2007). A szociológiai kutatások megszokott háttérváltozói alacsony magyarázó erővel bírnak azokban a pedagógustársadalmat vizsgáló tanulmányokban is, amelyek a TELEMACHUS 2014 (n=1056) kutatásra alapoznak (Pusztai, & Morvai, 2015). Bacskai (2015a) kutatása, amely intragenerációs társadalmi tőkeként tekint a pedagógusok kollegiális együttműködésére, azt mutatta ki, hogy az alacsony státuszú szülői kompozícióval rendelkező iskolákban a pedagógusok rákényszerülnek az együttműködésre, de ebből előnyt kovácsolnak saját maguk és diákjaik számára.

Az iskola mint szervezet fejlesztése egyfajta átmeneti szintet képez az egész rendszert átfogó oktatási reform és az egyéni fejlesztési igények és szükségletek között. Mind az egyéni fejlődés, fejlesztés, mind a rendszer reformja hiábavaló, ha a kettőt összekötő intézmények nem képesek a változásokkal lépést tartani. Az alapképzés, a munkába lépés, a folyamatos továbbképzések alatt kialakuló pedagógusidentitás és azok a formális és informális intézményi vagy intézményközi keretek, amelyek a pedagógus mindennapi munkájának kontextusát képezik, a pedagógusok szakmaiságán keresztül indirekt módon, együttesen és egymást befolyásolva válnak az oktatási rendszer eredményességét meghatározó tényezőkké. Az oktatási rendszert befolyásoló oktatáspolitikai döntések, reformok és a tágabb társadalmi gazdasági változások éppúgy hatással lesznek ezekre a tényezőkre, mint az egyes intézményekben, szervezetekben kialakuló interperszonális kollegiális kapcsolatok. Közvetve azok az oktatáspolitikai döntések lesznek pozitív hatással a diákok eredményességére, amelyek a szakmai fejlődés során a pedagógusok munkahelyi körülményeire is reflektálnak.

A romániai pedagógusképzéssel kapcsolatos tanulmányok, gyakran hasonlítják össze a hagyományos (90-es évek elejét) és az aktuális helyzetet (pl. 2000-es évek eleje), s az új képzési rendszer adta pozitívumokat emelik ki, pl. a kompetenciaalapú pedagógusképzést, az interaktív oktatási és alternatív értékelési módszerek használatát, a reflexív tanári attitűd kialakítására való törekvést (Iucu, 2004). Habár az oktatáspolitikai döntések és az oktatásirányítási rendeletek szintjén az újítás valóban megvalósult, a legtöbb kutatás mégis hatalmas hiányosságokat tár fel a pedagógusképzés és -továbbképzés terén: a pedagógiai gyakorlat időtartama kevés, a képzési tartalom nincs összhangban a közoktatásban elvárt pedagógiai tudással és képességekkel, a kezdő tanárok számára nincs kiépített mentor rendszer, a gyakorlóéveket záró véglegesítő vizsga formális, elméleti jellegű (Iucu, 2005; Jigău, 2009; Szabó-Thalmeiner, 2013b; Bordás, 2015b).

A disszertációban a pedagógusok szakmai fejlődését érintő változások három szintjének (az oktatási rendszer makroszintje, az intézmények interperszonális viszonyokba ágyazott szervezeti mezoszintje, a pedagógus fejlődésének individuális mikroszintje)

összevetésére és elemzésére teszek kísérletet, arra keresem a választ, hogyan hatnak egymásra ezek a szintek. Az alapképzést követően a pedagógus munkájának minőségét a folyamatos szakmai fejlődés biztosítja, mely formális, informális vagy non-formális módon valósulhat meg az intézmény keretein belül és az intézmény keretein kívül is. Ezeknek a különböző formáknak az egymásra hatását nem szabad figyelmen kívül hagyni a pedagógusok szakmai fejlődésének kutatásában. Amikor különböző vizsgálatok a pedagógus-továbbképzési rendszert vizsgálják (Iucu, 2005; Jigău, 2009; Serbănescu, 2011) tipikusan a periodikus továbbképzéseket, esetleg az előmeneteli rendszert (Jigău, 2009; Zoller, 2013) veszik górcső alá. A folyamatos fejlesztés során megvalósuló szakmai fejlődés általában kimarad a látókörből, bár több kutatás (Jigău, 2009; Bordás, 2015a) tanúsága szerint a pedagógusok jelzik azt, hogy mekkora jelentősége van a mindennapoknak, az iskolai, intézményi miliőnek, a különböző szinteken szervezett módszertani és pedagógiai köröknek saját szakmai fejlődésük folyamatában. A disszertációban épp ezért kiemelt helyet kap az iskolában vagy iskolán kívül informális és non-formális körülmények között megvalósuló folyamatos fejlődés vizsgálata, illetve azoknak a helyzeteknek a vizsgálata, amelyeket az oktatásszabályozási rendszer kötelezően előír ugyan, de teljesítésüket semmilyen módon nem értékeli (intézményi, körzeti, megyei módszertani körök).

Pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatában a szituatív tanulás elméletének alkalmazása külföldi, főként angol nyelvű szakirodalomban gyakori. Magyar nyelvterületen mindeddig aránylag kevés figyelmet kapott. A disszertációval ezt a hiányt pótolom, regionális színezetet adva a kutatásnak azáltal, hogy a partiumi romániai magyar pedagógusok közösségét tekintem alappopulációnak.

Nem megszokott, hogy az oktatási rendszer különböző szintjén dolgozó pedagógusokat együtt vizsgálja egy kutatás, bár találunk rá példát a szakirodalomban (lásd TELEMACHUS 2014). A disszertációban két dolog indokolja ezt: egyrészt a folyamatos szakmai fejlődés szabályozásának minden oktatási szinten egységes követelményrendszere, másrészt a kutatási terepen fellelhető szakmai csoportosulások heterogén összetétele. A folyamatos szakmai fejlődés formális lehetőségeiben (az előmeneteli rendszer fokozatai, struktúrájuk, a továbbképzési kötelezettség teljesítésére vonatkozó szabályozás, a folyamatos fejlődés hivatalosan előírt alkalmai: intézményi, körzeti, megyei módszertani körök) nem találunk különbséget a különböző oktatási szinteken. Az előírások szintjén különbségek csak szaktárgyi tartalmak tekintetében tapasztalhatók, aminek vizsgálatára viszont nem tér ki a kutatás. A kutatási terep előzetes ismerete alapján az is egyértelmű volt, hogy a hivatalos fejlesztési, fejlődési lehetőségek mellett a pedagógusok egy része megkeresi vagy létrehozza azokat az alkalmakat, közösségeket, amelyek stimulálják saját szakmai fejlődését. Habár nem

mindennapi és nem minden pedagógus között elterjedt „szokás” ez, mégis vannak olyan hosszú múltra visszatekintő, legtöbbször valamilyen alternatív pedagógiai irányzat, esetleg egy tanulmányi verseny körül kialakuló pedagóguscsoportok, amelyek vizsgálata új adalékokkal szolgálhat az alulról szerveződő tanuló szakmai közösségekről alkotott tudásunkhoz. A drámapedagógiai műhelyek és a műhelyekhez szorosabban vagy lazábban kapcsolódó tagság vizsgálata azért is indokolt, mert lassan két évtizede léteznek a romániai magyar pedagógiai kultúrában. A drámapedagógiai műhelyek tagságának heterogenitása pedig annak a következménye, hogy maga a drámapedagógia sajátos oktatási stratégiaként különböző szakterületeken és oktatási szinteken is jól alkalmazható.

A különböző oktatási szinteken dolgozó pedagógusok együttes vizsgálata arra is lehetőséget ad, hogy a szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek közötti hasonlóságokat és különbségeket, ezek egymásra hatásának mechanizmusait feltárjam.

4. A kutatás kérdésfelvetései

A pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatában három szint különbözhető meg: az oktatás intézményrendszerének makroszintje, amely az oktatáspolitikai, oktatásirányítási döntések történeti ívének lenyomataként közösségi, intézményi szokásokban artikulálódik, s azokban vizsgálható, az egyes intézmények interperszonális viszonyokba ágyazott mezoszintje, amely a professzionális fejlődés számára előírászerűen biztosított vagy alulról kezdeményezett közösségi lehetőségek vizsgálatát kívánja meg, és a pedagógus fejlődésének individuális mikroszintje, amely az egyéni elképzelések vizsgálatában valósítható meg. Elsődleges kutatási kérdéseim a három vázolt szint egymásra hatásának vizsgálatára irányulnak

- Az oktatás intézményrendszerének makroszintje, az egyes az intézmények interperszonális viszonyokba ágyazott mezoszintje és a pedagógus fejlődésének individuális mikroszintje közötti kölcsönhatások miképpen befolyásolhatják a pedagógusok szakmai fejlődését, a szakmai fejlődésről kialakított elképzeléseiket?

Az elsődleges kutatási kérdések megválaszolásához szükséges az egyes szintek részletes megvizsgálása, épp ezért a vizsgálati szinteknek megfelelően fogalmaztam meg további, másodlagos kutatási kérdéseimet.

Individuális szint

- Milyen dimenziók mentén, milyen elemekből építik fel és értelmezik a pedagógusok saját szakmai identitásukat?
- Saját szakmai fejlődésük szempontjából mely külső/belső tényezőket azonosítják támogató, melyeket gátló tényezőként?

- Hogyan értékelik a pedagógusok a tanulási tevékenységek a hatékonyságát? Milyen tanulási formákat, metaforákat kapcsolnak jellemzően az egyes tanulási tevékenységekhez, kontextusokhoz?

Az individuális szinten való vizsgálódás eredményeképpen az válik majd nyilvánvalóvá, hogy a pedagógusok hogyan élük meg, hogyan építik fel és értelmezik saját szakmai identitásukat a folyamatos szakmai fejlődés folyamatában. A gyakorló pedagógusok szemszögéből bemutatott oktatási és továbbképzési rendszer olyan kontextust biztosít ezeknek az alternatív identitásváltozatoknak, történeteknek, amely segíti a megjelenő motivációk, gondolatok, érzelmek, viselkedésformák megértését.

Interperszonális szint

- Milyen kollegiális interakció-típusok jellemzik a szakmai fejlődés kontextusait?
- Milyen kontextusokban azonosíthatóak a tanuló szakmai közösségek jellemzői?

Az interperszonális szint tudományos hozadéka, hogy olyan, a magyar és a román szakirodalom számára újszerű fogalmakat alkalmaz a pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatában, mint a szituatív tanulás, a kollaboratív tudásteremtés és a gyakorlatközösségek. A fogalomhasználat egyúttal a látásmódot is meghatározza, s azoknak a helyzeteknek a vizsgálatát helyezi előtérbe, amelyek a kutatásokból legtöbbször kimaradnak, habár az oktatásszabályozási rendszerben fontos szerepet kapnak (intézményi, körzeti, megyei módszertani körök), illetve a szakmai fejlődés nevében létrejövő alulról jövő kezdeményezéseket, amelyek az oktatásirányítás számára gyakorlatilag láthatatlanok, ellenőrizhetetlenek. A disszertációban mindezek vizsgálata épp azért kap kiemelt helyet, mert tanuló szakmai közösségekként értelmezve őket itt ragadható meg legjobban a kollaboratív tudásteremtés, a szituatív tanulás. A közösségek vizsgálata lehetőséget teremt az egyéni elképzelések vizsgálatára, de azt is láthatóvá teszi, hogy különböző romániai magyar pedagógusközösségek milyen gondolkodásmintákat, tudáselemeket, gondolatrendszereket hoznak létre az értelemegyeztetések, -egyeztetések kommunikatív folyamatában.

Rendszerszint

- Milyen kölcsönhatás fedezhető fel az oktatási rendszerre jellemző szokások, a kialakult szakmai diskurzusok és a tanuló szakmai közösségek között?
- Milyen lehetséges magyarázatokkal szolgálnak a kutatás során feltárt narratívák a TALIS kutatás eredményei és a romániai diákok nemzetközi méréseken elért alacsony teljesítményei között fennálló ellentét megmagyarázására?

Az előző szintek következtetéseit és magyarázatait figyelembe véve rendszerszinten válnak értelmezhetővé a közösségi, intézményi szokásokban, s azok átöröklődési

mechanizmusában artikulálódott problémák és megoldások, pl. a pedagógusok szakmai fejlődését befolyásoló oktatáspolitikai, oktatásszabályozási irányelvek gyakorlati megvalósulásának problémái, az oktatási rendszer hatékonyságának és eredményességének problémái, amelyek főként más oktatási rendszerekkel való összehasonlításban válnak nyilvánvalóvá. A rendszer szinten tetten érhető szokások, mechanizmusok az egész oktatási rendszerben gyakran rejtett módon, észrevétlenül érvényesülő gondolkodásmód lenyomatai, vizsgálatuk épp ezért nemcsak egy-egy adott csoportról, de az egész oktatási rendszerről ad képet.

A három különböző szint elemzésével, összevetésével, arra keresem a választ, hogyan hatnak egymásra ezek a szintek, és a kölcsönhatások miképp befolyásolhatják direkt módon a pedagógusok szakmai fejlődését, indirekt módon pedig az egész oktatási rendszer eredményességét, változását.

5. A szerző kutatói alapállása

A paradigmaticus és módszertani sokszínűség mint érték jelenik meg napjaink oktatáskutatási palettáján (Berliner, 2002; Halász, 2013), disszertációmmal ezt a sokszínűséget kívánom gazdagítani, annál is inkább, mivel a kvalitatív kutatás “színei” a magyar oktatáskutatási palettán kevésbé vannak jelen. Az oktatási környezetben születő narratívák segítenek megérteni azt a világot és azt az oktatási kultúrát, amiben élünk, ugyanakkor a narratívák, mint gondolkodásformák és a reprezentáció lehetséges változatai meg is teremtik azt a világot, amiben pedagógusként önmagunkat értelmezzük (Bruner, 2004). A disszertáció során arra vállalkozom, hogy a pedagógusok által alkotott narratívákat – melyek saját szakmai fejlődésükről, létükről szólnak – rendszerezem, ütköztetem egymással, s ezek által meséljem el a pedagógusok szakmai fejlődésének történeteit. Ugyanakkor ezek a személyesen megélt és elmesélt, sokszor közösen megalkotott történetek egy törvények és szabályozások által jó behatárolt keretben bomlanak ki. A keret és a tartalom közötti hangsúlyeltolódások mutathatnak rá a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését biztosító képzési és továbbképzési rendszer hiányosságaira, hibáira, esetleg megoldásaira.

Ontológiai, episztemológiai elkötelezettségem a társadalomtudomány hermeneutikai, megértő, narratív irányzataira, valamint a szociálpszichológia és a szociális konstruktivizmus hagyományaira épít. A társadalomtudományokban elfogadott az az álláspont, miszerint a vizsgált valóság, a kutatás és a kutató is társadalmilag felépített entitás, vagyis történelmileg, társadalmilag és kulturálisan meghatározott (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Babbie, 2008; Creswell, 2012). A társadalom szövete nem független attól, ahogyan a valóságot a benne élő, azt vizsgáló emberek felépítik (Polányi, 1958/1994; Kincheloe, McLaren, &

Steinberg, 2011); a társadalmi valóságról szóló tudásunk pedig kontextuális, a kor történelmi-kulturális-társadalmi keretei közé beágyazott (Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011). Disszertációm mint interpretatív neveléstudományi kutatás alapvetően konstruktivista-relativista ontológiára épít, tudatosan vállalva, hogy a világ, a megfigyelt jelenségek nem függetlenek szemlélőjüktől, a világot mi magunk konstruáljuk, és vannak közvetlenül meg nem figyelhető jelenségek is (Gulyás és mtsai., 2013).

Berliner (2002) a helyi körülményekbe ágyazott, partikuláris problémákkal való foglalkozás fontosságára hívja fel a figyelmet. Szerinte a pedagógiai jelenségek komplexitásának vizsgálatát ezek a kutatások másképp¹⁰ szolgálják, mint a nagymintás kutatások, és egyik kutatási szemlélet abszolutizálása sem helyénvaló (Berliner, 2002). Szabolcs Éva a "vállaltan szubjektív, nyitott konfliktusokat felvető kvalitatív vizsgálatokban" (Szabolcs, 2001: 88) látja a jövőt, Sántha (2009) pedig a kvalitatív és kvantitatív szemlélet összeegyeztethetőségében.

Németh (2005; 2013; 2015) a történelmi fejlődési ív bemutatása után jut el napjaink sokszínű oktatáskutatói gyakorlatának bemutatásához, ahol a kvalitatív paradigmában megférnek egymás mellett a fenomenológiai, etnográfiai, interakcionista, konstruktivista kutatások ugyanúgy, mint Foucault hatalmi viszonyokat elemző kutatásai, a kritikai diskurzuselemzés vagy a pedagógiai valóság performatív vonatkozásainak vizsgálata. Az oktatáskutatás globális trendjeinek bemutatása során Halász (2013) megjegyzi, hogy az új kutatási divatok mindenképp hasznosak, ezek a felmerülő, megoldásra váró új problémákkal, kihívásokkal együtt viszik ugyanis előre az oktatáskutatást. A különböző kutatási paradigmákban gondolkodók között megvalósuló párbeszédnek „nem feltétlenül vezetnek konszenzushoz, sőt, a teljes közmegegyezés amennyire nem kívánatos, éppannyira elérhetetlen is” (Kelly, 2006: 44.).

Az angolszász szakirodalom jellemzően a pozitivistá episztemológiától való elhatárolódás mentén mutatja be a különböző egymás mellett élő oktatáskutatói irányzatokat: Guba és Lincoln (1994) például posztpozitivistá, kritikai és konstruktivistá paradigmákról beszél. Sleeter (2001) három, a pozitivistá episztemológiától jól elkülönülő episztemológián alapuló kutatási irányzatot különböztet meg a neveléstudományi, s azon belül kifejezetten a pedagógus-kutatásokban: fenomenológiai, narratív és emancipatórikus kutatásokat. Cohen, Manion és Morrison (2007) interpretatív, kritikai, komplexitás- és káoszelméletre alapuló, illetve feminista kutatási kategóriákba tömöríti a különböző kutatási irányzatokat. Taylor és Medina (2013) hagyományos és viszonylag új neveléstudományi kutatási paradigmákról

¹⁰ A partikulárist, a helyi színezetet tudják megragadni, ami a neveléstudományi kutatások komplex, soktényezős, állandó változásban, alakulásban lévő világában nagyon fontos

beszél, s az újak között az interpretatív, a kritikai, a posztmodern és a multi-paradigmatikus kutatási irányzatokat sorolja fel. Mackenzie és Knipe (2006) a pozitivista, posztpozitivistá paradigmán kívül három paradigmát azonosít: az interpretatív/konstruktivistá, a transzformatív és a pragmatikus paradigmát. Abban sincs azonban egyetértés, hogy egy-egy kategóriába pontosan milyen kutatási módszertant, eszköztárt használó kutatás kerülhet, mivel a különböző módszertani elgondolások és eszköztárak megújult formában, esetleg más kutatási célt is szolgálva jelennek meg a különböző kategóriákban.

A német pedagógiában és oktatáskutatásban is hasonló trendeket figyelhetünk meg, a hangsúlyok viszont eltolódnak. A hermeneutikai kutatások között nagyobb szerepet kapó történeti-filozófiai kutatások és a kritikai megközelítés (Habermas kritikai elmélete vagy a marxista kritika) kiemelt helyzete egyaránt magyarázható a német nyelvű neveléstudományi kutatások tudománytörténeti fejlődésének sajátosságaival (Lenhart, 1994; Wulf, 2003).

A disszertációban követett interpretatív (fenomenológiai–konstruktivistá) kutatási irányzat az interszubjektív tudáskonstruálásra, a valóság társadalmi felépítettségére alapoz és a szubjektív jelentésteremtés, a kontextusok, a különböző nézőpontok vizsgálatára, a mindennapi életet irányító láthatatlan, implicit szabályok és mintázatok feltárására helyezi a hangsúlyt. Célja egy olyan konszenzuson alapuló konstrukció, modell megalkotása, amely informatívabb és komplexebb is a résztvevők egyéni konstrukcióinál (Guba & Lincoln, 1994). Helyi, partikuláris jelenségek holisztikus megértésére törekszik azáltal, hogy belülről, a résztvevők szemszögéből, a résztvevők bőrébe bújva, szemléli és elemzi a jelenségeket figyelembe véve azokat a kontextusokat is, amelyek körülveszik és meghatározzák tapasztalatait.

A humán tudományok idiografikus jellegét hangsúlyozza az interpretatív szemlélet, ahol az egyedi, a különös megragadása, az individuális viselkedés, egyedi jelenségek megértése a cél, nem az általános összefüggések feltárása, mint a természettudományoknál (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Németh, 2015). A hallgatólagos tudás, az egyéni konstrukciók felszínre hozása érdekében olyan módszertant használnak, amely lehetővé teszi a kutató és a résztvevő közötti közvetlen interakciót (Guba & Lincoln, 1994). Habár nem utasítják el teljesen a kvantitatív módszereket sem, jellemzően kvalitatív kutatási módszerekkel találkozunk itt, a kutatók gyakran nyúlnak az etnográfia, antropológia, hermeneutika eszköztárához, vagyis résztvevő megfigyelőként vannak jelen, interjú technikákat használnak. A leírtakból következik, hogy az interpretatív kutatás minden formája érzékeny a kutató nézőpontjára, aki beágyazott az adott kor társadalmi-kulturális kontextusaiba. Erre a pozícióba ágyazott tudásra folyamatosan reflektál is a kutatás. A résztvevők hangja mellett a kutató hangját is fel lehet fedezni a kutatási beszámolóknak,

hiszen a személyes tudás, a jelentésadó tudat aktivitása nem hagyható figyelmen kívül a kutatás során sem (Sleeter, 2001; Mackenzie & Knipe, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Guba és Lincoln (1994) szerint a kutató mint szenvedélyes résztvevő jelenik meg, aki a kutatásban megvalósuló többszólamúság¹¹ rekonstrukciójának facilitátora. Azáltal, hogy megfogalmazza, rekonstruálja a vizsgált személyek gondolatait, más nézőpontokkal ütközteti őket, és a kutatási módszerként használt csoportos interjúban eleve a jelentések egyeztetése folyik, a kutatás maga facilitálja a változást. Mindez azt is maga után vonja, hogy a kutatás szükségszerűen értékorientált, a kutató értékei jelentősen meghatározzák a vizsgálat eredményeit. A kutató facilitálja a vizsgálati folyamatot (meg az egész vizsgálatot is).

Az interpretatív kutatások lehetővé teszik a különböző jelenségek közötti komplex kapcsolatok bemutatását, a változás folyamatának és tapasztalatának vizsgálatát (esetleg a változás hiányának vizsgálatát) egy specifikus tapasztalat kontextusában (Sleeter, 2001). Sajátos viszony alakul ki az interpretatív kutatásokban az elmélet és az empiria között: az elmélet ugyanis nem feltétlenül előzi meg az empiriát, hanem ezek folyamatos egymást segítő felépítése jellemző (Mészáros, 2014). Az interpretatív szemléletben mindaz, amit a társadalomtudományi (s értelemszerűen a neveléstudományi) kutatások során valóságként fogunk fel és vizsgálunk (helyzetek, viselkedésmódok és különböző szövegekben testet öltő gondolatok, stb.), már maga is egy konstrukció: a társadalmi cselekvők által adott értelmezés a körülöttük lévő világra, saját magukra (Berger & Luckmann, 1967; Rapos, Gaskó, Kálmán, & Mészáros, 2011). A disszertációban a társadalmi valóságot – s ezen belül kiemelten a pedagógiai valóságot – annak jelenségeit és jelentéseit úgy tekintem, mint a társadalmi cselekvők állandó, soha be nem fejezhető konstruálási folyamatában létrejövőt. A pedagógiai jelenségek nem önmagukban álló entitások, hanem nagyon erősen kapcsolódnak egy pedagógiai jelenség- és jelentéshálóba, ami pedig az adott társadalmi, történelmi, politikai, ideológiai, gazdasági körülmények által meghatározott, s ebben a meghatározottságában sem statikus, hanem folyamatosan változó. A kontextus változása mellett, a kutatás résztvevőinek és a tudományos paradigmák változásának következtében a neveléstudományi kutatások gyakorlatilag soha nem lehetnek teljesen befejezettek (Berliner, 2002), folyamatosan újabb és teljesebb megértésre törekszenek.

A német szellemtudományos hagyomány posztmodern recepciója alapján abból indulhatunk ki, hogy a valóság nem kint vagy bent van, hanem a külső-belső tapasztalatok, a kint és a bent egymásrataltságában, abban a folyamatos újraalkotásban létezik, amit verbális valóság léte ellenére sokszor abszolút valóságként fogadunk el. Ez a konstruált valóság azonban nem egységes; a világgal és egymással folyó interakciók folyamatában minden

¹¹ Saját és a résztvevők többszólamúságát is igyekszik prezentálni.

értelmező a saját valóságát építi fel segítségével hívva olyan, számára már adott értelmező rendszereket, mint a nyelv, a kultúra vagy épp egy tudományos paradigma. Épp ezért az egyéni felépítményeknek vannak közösen felépített, s így hasonló vagy majdnem azonos elemei. A folyamatos dialógus ebben a szemléletben a közös valóság- és jelentésalkotás, vagyis az értelmezés alapja.

Mivel a pedagógiai jelenségek nagy része közvetlenül nem figyelhető meg, vagy mélyebb, közvetlenül nem hozzáférhető jelentést hordoz, illetve indukál, a kutató feladata az értelmezés során a kontextuális kereteket figyelembe véve a jelenségek különböző jelentéseit (akár a változás folyamatában), valamint ezek kapcsolatát felmutatni. A folyamatos újraértelmezést pedig egyértelműen meghatározza az a tradíció, tudományfelfogás, amibe belenőtünk, amiben szocializálódtunk. A tradíció által megalapozott előfeltevéseink újabb szövegekkel, helyzetekkel lépnek dialógusba, így hozva létre az éppen aktuális értelmezést. Ebben a hermeneutikai megközelítésben a folyamatos párbeszéd során alakuló jelentésháló vezet el a pedagógiai valóság mélyebb megértéséhez. A párbeszéd a vizsgálatban mint személyek, szövegek, narratívák, beszédmódok párbeszéde értelmeződik. A kutató és a kutatott entitás között megvalósuló pedagógiai jelentésalkotás diskurzív folyamatában – a kvantitatív, kvalitatív és vegyes módszertanon alapuló kutatásokban egyaránt – a különféle perspektívák, a kutatásba bevont diszciplínák és elméleti irányzataik sokfélesége segíti a mélyebb, pontosabb megértést (Berliner, 2002; Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011; Halász, 2013; Berry, 2015).

Eben az „új konstruktivista szemléletben” a tudást értelmezési és konstruálási folyamatok eredményének tekintik, az elmélet pedig megkérdőjelezhető, dekonstruálható és rekonstruálható (lásd pl. megalapozott elmélet). Jelentős helyet foglalnak el azok a kutatások, amelyek a társadalmi valóság makrofolyamatainak kvantitatív vizsgálata helyett mikroszkopikus vizsgálatokat végeznek (Németh 2015), ahol a hangsúly az interpretálás folyamata felé tolódik (Grix, 2002; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Sántha, 2009), amelyben egyre nagyobb szerepet tölt be a diskurzus, a narratíva és a jelentésalkotás konstruktív jellege.

A 20. század végétől ’a megértés mint létmód’ és a nyelvi-konstruációs paradigma azokban a megértő, fenomenológiai-hermeneutikai törekvésekben gyűrűzik tovább, amelyek a német szellemtudományos gondolkodás folytatásai, továbbgondolásai. Olyan új módszertani elgondolásokat is kidolgozó irányzatok jönnek létre ezen a talajon, mint az Alfred Schütz nevéhez köthető fenomenológiai alapú megértő társadalomtudomány¹², Garfinkel etnometodológiája¹³ vagy a Mead és Goffman nevével fémjelzett szimbolikus

¹² Megértő társadalomtudomány, szociológia = mindennapi életvilágokban megjelenő társadalmi világ

¹³ Az emberek teremtik meg a saját valóságukat, folyamatosan értelmezik tapasztalataikat

interakcionizmus¹⁴ (s a későbbi interpretatív antropológia vagy a kritikai, a feminista irányzat is, hogy néhány példát említsek).

Ha a társadalomra, s a társadalmi jelenségekre ugyanúgy tekintünk, mint egy szövegre, Geertz (2001b) szerint realisabb lehetőségünk van a vizsgált jelenségek és értelmük összekötésére, a látható, megismerhető világ mögötti összefüggések feltárására, mint a hagyományosan kemény tudományok pozitivista szemléletét használva. „A nyelvi-konstrukciós paradigmán belül a tényt nem a tudattól független objektív állapotok, intézmények, struktúrák, cselekvések jelentik, hanem a tudatban, a nyelvben, a beszédben, a szövegben interpretált objektív valóság” (Szabó M., 1998, p. 282.). A kvalitatív kutató, mondja Denzin és Lincoln (2011), olyan, mint a patchwork készítő vagy a jazzmuzsikus, aki improvizál, és egymás mellé helyezi a valóság különböző oldalait, ezeknek az oldalaknak a soha véget nem érő dialógusában interpretálva, teremtve meg a vizsgált tapasztalat pszichikai, érzelmi egységét. A nemzetközi pedagógiai szakirodalom összefoglalóan a 'bricolage' metaforát használja azokra a leginkább kvalitatív szemléletű kutatásokra, amelyek sokszor különböző tudományterületekről kölcsönzött elemeket, módszereket, elméleteket újr felhasználva, új funkciót adva nekik hoznak létre új jelentéseket, értelmezéseket (Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011). Ez a szemlélet a társadalom- és humán tudományok határának elmosódása révén a társadalomtudományok nyelvi fordulata után terjedt el.

Kutatásomban ezt a brikolőri kutatói nézőpontot képviselem azáltal, hogy hallhatóvá teszem az oktatási rendszeren belülről megszólaló különböző narratívákat, prezentálom és interpretálom az oktatáspolitikai és oktatásszabályozási dokumentumok által felállított követelményeket, illetve különböző oktatáskutatások eredményeit. A jelentésteremtésben mindvégig a három oldal (oktatáspolitikai, oktatáskutató, gyakorló pedagógus) véleményeinek ütköztetésére és egyeztetésére törekedtem.

Az elmosódó műfajok és később, az interdiszciplinaritás időszakában, amikor a humán tudományok és a művészetek egyre erőteljesebben éreztetik hatásukat a tudományos világban, a társadalomkutató kénytelen brikolőrré¹⁵ válni, vagyis megtanul más diszciplínákból kölcsönözni, mindent felhasználni, ami a „keze ügyébe kerül” (Denzin & Lincoln, 2011). A társadalomtudományokban a brikolőr olyan kvalitatív kutató, aki a kutatási terep kontextusában keresi kérdéseit, és a válaszok megtalálásához saját maga hozza létre, aktívan

¹⁴ A társadalmi valóság a mindennapi életben érhető tetten. A mindennapi élet = egyének közötti interakciókból álló folyamat, melyet meghatároznak a nyelv és a közösen kialakított szimbólumok – az emberek maguk építik fel életüket azáltal, hogy jelentéstelivé teszik

¹⁵ A bricoleur, bricolage szavak magyarul barkácsolót, barkácsolást jelentenek. Mivel a magyar neveléstudományi szaknyelvben előttem már használták magyar helyesírással az idegen nyelvű kifejezést, én is ezt tartottam meg.

konstruálja meg különböző, gyakran esztétikai eszközeit, módszereit, illetve sokszor szokatlan módon kombinálja más diszciplínákra is támaszkodva módszertani tudásának elemeit. A terminust magát leggyakrabban Claude Lévi-Strausshoz vezetik vissza (Denzin & Lincoln, 2011; Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011), aki intellektuális brikolőrként tekint a naiv népek mítoszalkotóira. A világertelmezés nyugati logikus tudományos gondolkodástól eltérő módját, pedig brikolázként azonosítja, ahol a háttérben a nyelv rejlik mint a legnagyobb barkácsoló, „a világstruktúrák racionális mozgatója” (Bókay Antal, 2006). Lévi-Strauss a művészetet jelöli ki, mint a tudományos és mitikus gondolkodás közötti teret, amely mindkét tudáskonstruálási mód sajátosságait magán hordja. Épp ezért a brikolázs fogalmat könnyen átvette a művészetelmélet, a képzőművészet és az irodalomtudomány egyaránt¹⁶. A brikolázs minden területen az értelemkonstrukciók megformálásának sajátos módját jelenti. Nemcsak a mitikus gondolkodás, de minden más tudásforma vagy kulturális kifejezőmód is alkalmazza ezt az eljárást: heterogén repertoárt használva fragmentumokból, ’talált tárgyakkól’, félkész töredékekből, nyersanyagokból épít fel egy váratlan, előre láthatatlan struktúrát (Lévi-Strauss, 1962). Bókay szerint „a barkácsoló nem indifferens nyersanyagot, hanem olyan dolgokat használ, amelyek régi alkalmazások maradványai, elemei, amiket egykor eltett, hogy ‘majd csak jók lesznek valamire’. Ezek az önmagukban is komplex, korábbi értelmüket töredékesen őrző elemek azonban az új konstrukció hatására elvesztik régebbi értelmüket, és eredeti tartalmuktól függetlenül egy új összefüggés részeivé válnak” (Bókay, 2006: on.). Szerinte tartalomtól függetlenül a barkácsoló által kitalált új funkció, új rendszer a sikeresség fokmérője.

Sajátos a brikolázs kutatás abban az értelemben, hogy egy újfajta, *brikolőr* kutatói attitűdöt igényel, amit a magyar oktatáskutatásban explicit módon még kevesen alkalmaznak (lásd pl. Mészáros, 2014). A különböző nézőpontok egyidejűsége, a többszólamúság vagy – ha tetszik – a jelenség több lencsében, lencsén való tükröződése és visszatükrözése során különböző perspektívák konfrontálódnak, s ezeknek a különbségeknek a felfedése segíti a kutatót a valóság intuitív megragadásán való túllépésben és új tudásformák kidolgozásában (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011). A brikolázs kutatások szükségszerűen fluidak, változók. A nyitottság, rugalmasság, kreativitás a brikolőr attitűd alapelemei. A brikolázs jellegű kutatásnak nincs jól megszabott módszertani leírása, szigorúan betartandó lépései, a kutató, tudós épp azáltal bizonyítja kutatói, tudósi létét, hogy kreatívan megkonstruálja kutatását, s mindezt tényekkel, módszertani elképzelésekkel alá is támasztja. A brikolőri attitűd következményeként a reflexiónak épp ezért különleges, kiemelt szerepe van ezekben a kutatásokban.

¹⁶ Gyakorlatilag ezzel rokon Seymour Papert barkácsolás-felfogása is, aki a hatékony tanulást barkácsolásként fogja fel, s ez a konstruktivista pedagógiája alapja.

Steinberg (2015) a brikolázs kutatásra vonatkozóan így fogalmaz: a kutatóról, önmagunkról (kutató önmagunkról) szerzünk új információkat, tudást, amint elkezdjük megérteni, milyen hatással van tudományos munkánkra ontológiai, episztemológiai felfogásunk, elméleti kereteink, szakmai beszélgetéseink. Ezek megértése vezethet a kutatás tipikusan rejtett dimenzióinak feltárásához, ugyanakkor saját (kutatói) sorsunk fölött is ezáltal rendelkezhetünk. Például úgy, hogy meg tudjuk védeni álláspontunkat egy más ontológiai, episztemológiai, metodológiai oktatáskultúrában szocializálódott, és azt alkalmazó kérdezővel szemben. A brikolőr különös figyelmet szentel arra, hogy az adott kutatási hagyományba való beavatódása ne tegyen vakká. Ezért folyamatosan figyeli és ütközteti a különböző nézőpontokat, hogy láthatóvá váljanak az átjárási felületek (Kelly, 2006). Ezek a hermeneutikai párbeszédnek jelentősen hozzájárulnak egy-egy interpretatív neveléstudományi kutatáson alapuló tanulmány végső formájának kialakulásához.

A narratív kutatásokat sokan az interpretatív kutatások egyik formájaként értelmezik (Taylor & Medina, 2013), mások leggyakrabban a posztmodernhez kötve különálló kutatási irányzatként definiálják (Sleeter, 2001; Mészáros, 2014). A narratív szemlélet a 70-80-as években terjedt el a társadalomtudományokban például Ricoeur munkássága nyomán. A posztmodern által kínált történetmondási szabályok eltérnek a klasszikus történetmondás szabályaitól, a nagy átfogó történetek és elméletek helyébe a partikuláris igazságok, történetmozaikok kerülnek, amelyeket minden mesélő saját tapasztalati alapján szervez és épít történetté, kiemelve a számára fontos részeket és elfelejtve/elhallgatva a jelentékteleneket. Az, ahogyan az ember történetépítés során rekonstruálja, s ezáltal interpretálja tudását, tapasztalatát legalább olyan fontos, mint maguk a tapasztalatok, a tudás tartalma. A személy élettörténete, a kontextus, amelyben megélte, és amelyben elmeséli tapasztalatait, meghatározza, hogy mely elemeket szelektálja ki, hogy milyen perspektívákat hoz be a témáról való beszélgetésbe, s ezáltal mit emel tudás státuszba (Sleeter, 2001). „A történetmondás egy mód, – és egyúttal lehetőség is arra –, hogy a tapasztalat szilánkjait, cserépdarabjait összerakjuk, azzal a céllal, hogy újraépítsük az identitásunkat, a közösséget és a hagyományt, ahova tartozunk” (Casey, 1995: 215). A narratív kutató az identitás, a tapasztalat és a tudás közötti kapcsolatokat vizsgálja. Bruner (2004) szerint a narratívum a logikai-tudományos gondolkodás mellett a gondolkodás másik, legalább olyan fontos, de a nyugati kultúrában elhanyagolt, bizonyos értelemben lenézett formája.. Saját narratíváink kulturális világképünk kifejeződései, általuk formáljuk meg identitásunkat, helyezük el magunkat a világban. A megélt élet elválaszthatatlan az elbeszélt élettől. Ez nyitott utat a pedagógusoknak, hogy publikálják a tanításról szóló elképzeléseiket (Casey, 1995).

A narratív szemlélet a pedagógiában a 90-es évek Amerikájában hódított (lásd pl. Bruner munkásságát). A tanítás-tanulás folyamatának reflektív, elmélkedő megközelítését jelenti. Filozófiai háttere a fenomenológia – az interpretálás gyakorlatát fejleszti tovább az iskola a megélt tapasztalatok megosztása és leírása által.

6. A tudományosság kvalitatív kutatásokra vonatkoztatott kritériumai

„Végső soron sosem leszünk képesek tökéletesen különbséget tenni az objektív valóság és saját szubjektív tapasztalataink között” (Babbie, 2008: 58)

Nem kétséges, hogy különböző társadalmi, kulturális kontextusba beágyazódott tudományos hagyományok eltérő hit-, érték- norma-, és tudásrendszereik következtében ugyanarról a világról egészen más felfogást tesznek közzé (Grix, 2002). Az eltérő igazságokat pedig a különböző ontológiai és episztemológiai alapokon nyugvó kutatások eltérő metodológia szerint, egymáséitól különböző módszerekkel támasztják alá. A kvalitatív kutatásokra jellemző többszólamúság a kvalitatív kutatásokra vonatkoztatott módszertani kritériumokban is megnyilvánul. Az alapján, hogy hogyan viszonyulnak a metodológiai elvekhez, az elvek szükségszerűségéhez, négy csoportba sorolhatók a kvalitatív kutatók: a hagyományos metodológiai elvekhez szigorúan ragaszkodók csoportjába, ezen elvek transzformált változatait kidolgozók csoportjába, a kvalitatív kutatások számára speciális metodológiai elvek kidolgozását hirdetők csoportjába és a mindenféle módszertani követelményhez való igazodást elvető, szabad kvalitatív irányzatot¹⁷ követők csoportjába (Sántha 2007, 2009). Mindezek mellett megjelent egy olyan minőségértékelési, minőségbiztosítási kritériumrendszer is, amely a hagyományos akadémiai modelltől eltérően a tudományos közösség ítéletét nem tekinti kizárólagos minőségi mércének, és a minőségfogalmat a gyakorlatra tett hatással tágítja ki. A gyakorlatorientált kutatás minőségkritériumainak a kidolgozása és elfogadtatása még hosszú vitákat generál a közeljövőben (Halász, 2013) nemcsak a kvalitatív, de a kvantitatív kutatások körében is.

Mindezeknek köszönhetően kvalitatív kutatásoknál nem beszélhetünk egyértelmű, kidolgozott kritériumrendszerrel. Mondhatni ahány szerző, annyi kritériumrendszer. S habár ezek a kritériumrendszerek sokban hasonlítanak egymáshoz, mindegyik magán viseli alkotója egyéni jegyeit. A kvalitatív kutatások napjainkban történő virágzása újabb és újabb kritériumokat tár a kutatói közösség elé. Lincoln (2011) és Seale (2011) üdvözlik a

¹⁷ Sántha ezt az irányzatot gyakran a művészi jelzővel is illeti, ami negatív értékítéletet, és a művészi folyamatokkal kapcsolatos előítéletet sugall.

hagyományos és újszerű kritériumok képviselői közötti dialógust, szerintük ugyanis ez fog hozzájárulni a kvalitatív kritériumok formálódó rendszerének tökéletesedéséhez, bár végleges minden kvalitatív kutatásra érvényes kritériumrendszer kialakítását esélytelennek látják. A posztmodern és a konstruktivizmus szellemében sokkal inkább a kritériumok parciális, kontextusfüggő érvényességéről kell beszélnünk. Sántha (2009) szerint minden kvalitatív kutatáshoz érdemes kidolgozni az aktuálisan érvényes kontextusfüggő kritériumokat.

Kutatásomhoz kvalitatív kritériumkatalógus kidolgozását választottam, mert ez tekintettel van a kutatás egyedi profiljára, átláthatóvá teszi a kutatási folyamatot, ugyanakkor a kritériumrendszer formálható, sokoldalú megközelítésre, több szempontú alátámasztásra ad lehetőséget, a szakértelemre és a kreativitásra alapoz. Nehézséget jelentett azonban ennek a kritériumkatalógusnak a kialakítása, hiszen kérdés volt számomra, melyek a legfontosabb, a kutatásom szempontjából legrelevánsabb kritériumok. E probléma megoldásához hasonló jellegű kutatásokat (Mészáros, 2005, 2014) és kutatómódszertannal foglalkozó szakirodalmat (Sántha, 2007, 2009; Creswell, 2012; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Guba & Lincoln, 1994; Lincoln, [1995]2011; Seale, 2011) tanulmányoztam, ezek alapján állítottam össze kutatásom kritériumkatalógusát.

A posztmodern szemlélet és a társadalomtudomány feminista paradigmája egyaránt azt hangsúlyozza, hogy a kutató személye (értékrendje, társadalmi helyzete, neme) befolyásolja a kérdésfeltevést. A kvalitatív társadalomkutató csak törekedhet az objektivitásra, de abszolút objektivitás soha nem érhető el, csak társadalmi közmegegyezés lehetséges (Babbie, 2008), ami viszont gyakran hatalmi, hierarchizáló eszközzé válik (Thun, 1996; 2002). Perjés (2005) a pragmatista filozófiai hagyományra építő tudományos megismerés értéktelítettségére, értékorientáltságára, s az így nyert eredmények korlátozott érvényűségére hívja fel a figyelmet. Mészáros (2014) azt hangsúlyozza, hogy kvalitatív-interpretatív kutatást eleve nem lehet értéksemlegesen művelni, a *kutatónak önmagára és a kutatásra vonatkozó reflexióiban* kötelessége feltárni azokat az *értékdimenziókat*, amelyek mentén mozog. A társadalomtudományokban ugyanis ez a reflexió segíti az olvasót és a szerzőt is önmaga pozicionálásában a tudományos mezőn belül, és biztosítja a kutatás háttérében mozgó érdeklődés, érdekek, nézetek, társadalmi körülmények, kimondatlan metodológiai megfontolások és előfeltevések láthatóvá tételét. Bourdieu (2005) szerint az önreflexió a tudományosság garanciája a társadalomtudományokban, mert szabályozza a külső feltételek olyan következményeit, amelyek hatással lehetnek a tudomány művelésére. A reflexiót úgy kezeli mint az ellenőrzés eszközt, amellyel kordában tudja tartani eljárásait, elfogultságait.

Az objektivitás és semlegesség gyakorlatilag kivitelezhetetlen, illetve ezek nevében is csak elfogult (valamilyen ideológia, értékrendszer mellett hitet tevő) kutatást lehet végezni,

hiszen a társadalomtudományi kutatásokban a kutató és a kutatott jelenség, fogalom, témakör egyaránt társadalmilag megkonstruált (Bourdieu, 2005; Sántha, 2009; Babbie, 2008). A szubjektív kordában tartása érdekében, ami a kvalitatív kutatásokban kétségtelenül megjelenik, az antropológiai, etnográfiai jellegű pedagógiai kutatásokat végzőknek a *fegyelmezett, reflektált-szubjektív*¹⁸ (Golnhofer, 2001; Erickson, 1984; Anderson-Levitt, 2006), az akciókutatást, interpretatív kutatást végzők számára pedig a *kritikai szubjektív*¹⁹ (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Lincoln, 2011) alkalmazását javasolják. Mindkét minőségbiztosítási elv a kutatói tudatosság folyamatos jelenlétét és felmutatását igényli. A kutató épp ezért minden olyan adatot, bizonyítékot, előfeltevést, kutatói attitűdöt bemutat, amely a vizsgálatot érinti (Golnhofer, 2001; Sántha, 2007; 2009), ezáltal engedve belátást a kutatás folyamatába, és kritikai dialógust hozva létre a különböző nézőpontok között. A nézőpontok folyamatos ütköztetése, egyeztetése garantálja a kutatás minőségét, az eredmények hitelességét. Ugyanakkor kvalitatív kutatóként annak is tudatában kell lennünk, milyen következményei vannak módszertani döntéseinknek, az alkalmazott tudástermelési folyamatok többlethozadékai és hiányosságai, hogyan határozzák meg megértésünket, leírásainkat, kritikai hozzáállásunkat (Seale, 2011; Kincheloe & Tobin, 2009).

A kvalitatív kutatás ciklikus jellege, párhuzamos folyamatai (Sántha, 2008; 2011) lehetőséget teremtettek a kezdeti kérdések folyamatos cizellálására, az adatgyűjtés és adatelemzés során szerzett tapasztalatok fényében az újragondolásra, a legmegfelelőbb eljárások, személyek kiválasztására. Ezt a kvalitatív kutatásra jellemző ciklikusságot, melyet hermeneutikai körként is említenek, a fegyelmezett szubjektív elvével együtt Sántha (2007, 2009) a kvantitatív kutatásokban elfogadott objektív minőségkritériumának kvalitatív megfelelőjeként értelmezi.

A kvalitatív kutatási metodológia azon formáját választottam, mely már az adatgyűjtéstől, s azután is folyamatosan *aktív kutatói hozzájárulást igényel a kutatási folyamat egyediségének felépítésében*. Az adatgyűjtésben alkalmazott módszerek és az elemzés során felhasznált stratégiák sem voltak mechanisztikusak, hosszú kutatási munkát, tudatosságot és ugyanakkor *kreativitást* is igényelt az interjú előtti felidézést támogató drámapedagógiai elemeket tartalmazó foglalkozásnak a kidolgozása és alkalmazása. A foglalkozás során született produktumok elemzésekor, értelmezésekor, ugyanúgy, mint az

¹⁸ A fegyelmezett szubjektív fogalma Margaret Meadtól származik, aki antropológiai, etnográfiai kutatások során használta, figyelmeztetett fontosságukra (Wolcott, 2002)

¹⁹ A tények és az értelmezések különválasztása (Coghlan & Brydon-Miller, 2014), a tudatossági állapotok váltásának képessége, a tudatosság magas foka (Reason & Rowan, Heron), ami segít észrevenni másoknál a finom változásokat a személyes, pszichikai állapotban, segít feltárni a dialektikus kapcsolatokat, az ellentmondásokat az elbeszélte történetekben. Ugyanígy fontos az öntudatosság a kutatási folyamatban, ami személyes, szociális változáshoz vezet (Lincoln, 2011: 407)

interjúkban megszólaló narratívák azonosítása, értelmezése során a kvalitatív módszertan szabad irányzatának *nyitottságát, rugalmasságát* használtam ki, majd ötvöztem a kvalitatív kutatások fegyelmezett irányzatának precízségével a részletes dokumentálás, viszonylagos teljességre törekvő kódolás által. Mindezt a tudományosan és módszertanilag megalapozott kutatói eszköztár kreatív felhasználásával végeztem nagy gondot fordítva arra, hogy a tudományosság kvalitatív kutatásokra vonatkoztatott kritériumait betartsam.

Kritériumként *a kutatási folyamat interszubjektív kiterjeszhetősége* teremtette meg az alapot az eredmények megfelelő értékeléséhez és biztosítja a kutatás érvényességét, megbízhatóságát. Vagyis jelen esetben alaposan és következetesen dokumentáltam:

- saját kutatói álláspontomat (mit, miért, hogyan, mi célból vizsgálók),
- az adatgyűjtési eljárásokat (milyen módszereket hogyan alkalmaztam, milyen új eljárásokat fejlesztettem ki, ezek mennyire feleltek meg a probléma feltárására),
- az interjúk átírási szabályait,
- az adatokat, az adatok értékelési technikáit (a számítógépes program használatának bemutatása, kategóriák, alkategóriák, szempontrendszer),
- saját észrevételeimet minden egyes adatgyűjtés alkalmával (kontextusról, az adódó szituációkról, a kutatás résztvevőiről),
- a kutatás során hozott döntéseket, a felmerült problémákat a kutatás korlátait, a mintavételt, a módszerválasztást, az eszközök korrekcióját illetően.

Részletesen indokoltam a kutatás kérdésfeltevését, azt, hogy miért az adott kutatási stratégia, kutatási módszerek mellett döntöttem, mi határozta meg a mintavételi stratégiát. Módszertani tudásra és kutatói tudatosságra egyszerre szükségem volt ebben a folyamatban. Arra törekedtem, hogy a kutatási adatok minél részletesebben támasszák alá állításaimat, s ehhez a megfigyeléseknél a sűrű leírás módszerét, az interjúszövegeknél pedig a több szempont szerinti kódolást használtam.

Gyakori vád az interpretatív kutatásokkal szemben az általánosíthatóság hiánya. Guba és Lincoln (1994), Lincoln (2011), Mészáros (2014) és mások a *valószínűsíthetőséget* emelik kritériummá ezekben a kutatásokban. Itt a pontos részletes megfigyelések és leírások, a kontextusok tisztázása, más kutatókkal és magukkal a kutatottakkal való eszmecsere és negatív példák keresése által vált megvalósíthatóvá. A romániai magyar pedagógusok valóságának hiteles és valószínű képét kapja így az olvasó. A különböző megyékben, különböző oktatási szinteken dolgozó pedagógusok interjúinak összevetése rávilágított azokra a hasonlóságokra és különbségekre, amelyek a szakmai fejlődéssel kapcsolatban a különböző életkorú, különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusok körében valószínűleg

megjelennek. A kutatás eredményei egyértelműen a *helyi kontextusba ágyazottak*²⁰, megértésüket nagymértékben segíti a szocio-kulturális kontextus, a helyi oktatáspolitikai állapotok ismerete, ugyanakkor az életkortól, nemtől, szakmától, iskolatípustól, földrajzi helytől függetlenül megjelenő helyzetek valószínűleg az egész romániai oktatási rendszerről, s ebben a magyar pedagógusok szakmai fejlődésének potenciáljáról mondanak értékítéletet.

A kritikai iskola képviselőitől (Freire, [1970] 2005; Mészáros, 2010) kölcsönöztem a *transzformativitás kritériumát*, ami a kutatás transzformatív hatásában nyilvánul meg. Az interpretatív kutatásokban jellemző kölcsönös bizalom, ami a kutató és a kutatás résztvevői között kialakult, meghatározta a kapott adatok minőségét. Ugyanakkor a transzformativitás a közösséghez való visszacsatolás kritériumát is jelenti: vagyis azt, hogy nemcsak a kutatói közösség számára tartozunk elszámolással, nemcsak nekik kutatunk, hanem annak a szűkebb-tágabb közösségnek (populációnak) a számára is, akik kutatásunkban részt vettek. A szerzett tudást érdemes visszaforgatni azokhoz, akiknek a körében kutattunk (Lincoln, 2011; Denzin, 2009), ugyanis a kutatás során megfogalmazott problémákkal és következtetésekkel való szembesítés, és ezek tudatosítása (társadalmi) változást hozó folyamatot indíthat be a kritikai gondolkodás biztosítása által. A romániai magyar pedagógusok hangjának hallhatóvá tételével a kritikai pedagógia azon célját hivatott megvalósítani a disszertáció, mely szerint azokat, akiknek nem hallatszik a hangjuk, akiket hagyományosan elhallgattatnak, és nem kapnak szerepet a kultúraformálásban, támogatni kell abban, hogy aktív szerepet vállalhassanak saját tanulási, fejlődési folyamataikban.²¹ Ugyanilyen fontosnak tartom azt is, hogy a gondolatok közvetlenül a kutatott populációhoz is eljussanak, ők is újragondolják, újraírják identitásukat általa. Ebben az értelemben a disszertáció gondolkodásra, új narratívák megfogalmazására serkentő, akciókutatás jellege domborodik ki.

A kutatás által termelt tudás minősége, igazságértéke Kincheloe és Tobin (2009) szerint nem az objektív valóságnak való megfeleléstől függ, hanem inkább a tudástermelés módjaival, a konstruált szelf természetével, az ontológiai, episztemológiai keretek szerepével kapcsolatos, amiben a kutató dolgozik, és azoknak a kapcsolatoknak a dinamikájával, amelyek ezen meghatározó tényezők és az általunk vizsgált jelenségek téri-időbeli folyamatai között létrejönnek. A pedagógiai jelenségek, folyamatok komplexitásának megragadásához

²⁰ A nézőpot-elmélet képviselői (Haraway, hooks) szerint a nagy, általános igazságokat, metanarratívákat általánosítható tudást bemutató kutatások megtévesztőek, félrevezetőek, hamisak. Szerintük az argumentálás kontextuális háttérét fel kell tárni, és tudomásul kell venni, hogy szövegek (a kutatási beszámolók is) mindig részlegesek, befejezetlenek; szociálisan, kulturálisan, történelmileg, nemileg, fajilag beágyazottak (Lincoln, 2011).

²¹ A kritikai pedagógiában sokszor a tanár elnyomóként, a tanuló elnyomottként jelenik meg. Az oktatási rendszer egy magasabb fokán vizsgálva az elnyomást maga az oktatási rendszer és az azt képviselő intézmények válnak elnyomókká és a pedagógusok elnyomottakká, akik már magukévá tették a domináció struktúráit, amiben léteznek, (Freire, 2005) és az osztálytermekben ugyanezt az elnyomó struktúrát reprodukálják.

elengedhetetlen ez a szemlélet. Éppen ezért kutatásomban figyelembe veszem *a jelenségek komplexitását*, s tudatában vagyok annak, hogy e komplexitás sohasem érheti el abszolút értelemben a teljességet. A komplexitás, amit én kutatói szerepemből látok, s amit más szerepeim is támogatnak (pedagógus, drámapedagógus, nő), soha nem lehet teljes, hiszen akármennyi dimenziót tárok is fel és követek, mindig lesznek újabbak. A disszertáció a valóságnak csak egy olvasata. A feltárt jelentések a kutató és a résztvevők egyezkedési folyamatának eredményei, és az egyezkedés a megírás után is tart, sőt újakezdődik csak más szinten: a tudományos diskurzusok egyezkedésének szintjén. Újabb és újabb jelentésrétegek, életvilágok tárulhatnak fel belőle és általa, de egy disszertációnak, s az olvasó türelmének is, vannak határai, korlátai, amelyeket érdemes betartani.

Jelen kutatás a romániai magyar pedagógusok világába vezet. Saját többszörös szerepem (egykori romániai magyar közoktatásban dolgozó tanár, drámapedagógus, oktatás-kutató, egyetemi oktató) nagyban segítette a vizsgált folyamatok feltárását, megértését. Ugyanúgy, mint a résztvevő megfigyelések során a közeledés, távolodás sajátos dinamizmusában a részletekre fókuszálás az egész kontextus teljességében nyert értelmet, s az egész is csak úgy érthető meg, ha látjuk, értelmezzük a mikrofolyamatokat.

7. A disszertáció szerkezete

Jelen bevezető fejezet után a disszertáció második fejezetében csak a romániai pedagógusok identitásának alakulása szempontjából fontos, a disszertáció témájához kapcsolódó oktatáspolitikai kereteket vázolom előbb a pedagógusképzésben (két szinten: az óvó- és tanítóképzésben, valamint a tanárképzésben), majd a pedagógus-továbbképzésekben. Mind a tanító- és óvóképzés, mind a tanárképzés tekintetében főként a magyar nyelvű képzés sajátosságain belül fókuszálok néhány kontextuális (alkalmazás, előmenetel, mobilitás, karrierlehetőségek), intézményi (pl. a képzési szint emelése, a képzés időtartamának változásai, az intézményi profilbővítés) és tartalmi (a pedagógusi professziót alkotó részterületek arányai, kombinációi) változóra (Szabó L. T., 1998). A rövid történeti áttekintéssel, mely az elmúlt 25-30 év változásait tekinti át, az a célom, hogy betekintést nyújtsak abba a szakmai, pedagógiai képzettség szempontjából mérhetetlenül fragmentált világba, mely a romániai (magyar) pedagógusok világát jellemzi. Tehát nem neveléstörténeti áttekintést kap az olvasó, hanem egyfajta láttelepet arról, hogyan befolyásolták az elmúlt évtizedek kontextuális, intézményi, tartalmi változói a pedagógusképzést, ezáltal a pályára kerülő pedagógusok felkészültségét, valamint a pedagógus-továbbképzést, s általa a pályán lévők folyamatos szakmai fejlődését.

A disszertáció harmadik fejezete a kutatás szempontjából fontos tanuláselméleti előzményeket mutatja be. Itt a konstruktivizmus irányzatainak rövid összehasonlítása után a tanulás társas, társadalmi meghatározottságát hangsúlyozó szociális konstruktivista szemléletet mutatom be főként Vigotszkij és Cole munkássága alapján. Ebben a szociális konstruktivista szemléletmódban gyökereznek a disszertáció témája szempontjából fontos tanuláselméletek: a szituatív tanulás elmélete, a kollaboratív tudásteremtés és a gyakorlatközösség elmélete. Valamennyi jelzett elmélet más tudományágak (pl. cselekvésemélet, kulturális antropológia, tudásmenedzsment, szervezetelmélet) keretein belül fejlődött, alakult, neveléstudományi alkalmazásukra azonban ma már számos példát találunk.

A negyedik fejezet a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatára koncentrálna, azokat a tanuláselméleteket vonultatva fel, amelyek a pedagógiai gyakorlati tudás, a tacit tudás kialakulása szempontjából fontosak. Implicit munkahelyi tanulás, a kollégáktól való horizontális tanulás minden pedagógusközösségben megvalósul. A reflektivitás fejlődése pedig hozzájárul a szituatív tanulás során elsajátított tacit tudás kommunikálható tapasztalattá alakításához. A szakmai fejlődést támogató tanuló szakmai közösségekben ezek a tanulási folyamatok megsokszorozódnak, és lehetőség nyílik a kollaboratív tudásteremtésre is. A fejezet felépítése jelzi azt a párhuzamosságot, amire a gyakorlatközösségek és a tanuló szakmai közösségek elmélete épül: a szakmai fejlődés és a szakmai identitás fejlődése egymással összekapcsolódó folyamatok, s mindkettőben meghatározó szerepe van a pedagógust körülvevő társas környezetnek, illetve a tágabb oktatáspolitikai, társadalmi kontextusnak. A pedagógusok szakmai identitását mint a tapasztalatok interpretálásának és újraértelmezésének állandó folyamatát (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) értelmezem disszertációmban, tulajdonképpen ez indokolja a választott kvalitatív, interjúkutatási dizájnt is.

Az ötödik fejezet a kutatás módszertanának bemutatása. Ebben a fejezetben a kutatás résztvevőit, az alkalmazott adatgeneráló és adatelemző módszereket mutatom be. A hatodik fejezetben a pedagógusokkal készült interjúk legfontosabbnak ítélt témáit narratívákban összegzem individuális, interperszonális és rendszerszinten. Ezt követi a hetedik fejezet diszkussziója, melyben a kutatási kérdések mentén értelmezem a narratívákban feltárt és bemutatott eredményeket. Végül a nyolcadik fejezettel, a következtetések megfogalmazásával zárom a disszertációt.

II. Helyzetkép a romániai pedagógusok szakmai fejlődéséről oktatáspolitikai dokumentumok és kutatások tükrében

A TALIS kutatás (OECD, 2016b) Sexton (2007) szakmai professzionalizáció-modelljét veszi alapul és alkalmazza pedagógusokra. A modell szerint egy szakma professzionalizálódását a professzionális tudás, a döntési autonómia és a minőséget garantáló szakmai testületek határozzák meg. A TALIS kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy ezek a területek az alap- és továbbképzések során, a mindennapi iskolai életben fejlődnek és fejleszthetőek, épp ezért a tervszerű oktatáspolitikának kiemelten figyelnie kell rá. Az alapképzés tartalma, hosszúsága és minősége egyaránt meghatározzák a pedagógus szakmai magabiztosságát, sikerességét (Darling-Hammond, 2000). A kutatások azt bizonyítják, hogy a minőségi továbbképzési lehetőségek, akciókutatások képesek a pedagógiai tudást fejleszteni, összekötni az elméleti és gyakorlati tudás elemeit. A szakmai autonómia gyakorlásának terepe az osztálytermi döntések mellett az iskola mint intézmény, ahol a pedagógusok az intézmény életével kapcsolatos számtalan területen bekapcsolódhatnak a döntéshozásba. A szakmai testületek pedig önmagukban hordozzák a belső minőségbiztosítás lehetőségét, amennyiben diákjaik, saját és egymás eredményességéért is közösen vállalnak felelősséget (OECD, 2016b).

Az intézményi autonómia kérdéskörének megvilágítására példaként hozható az oktatási rendszer kontextuális változói közül az alkalmazási gyakorlat. Mivel a kontextuális változókat (alkalmazás, előmenetel, mobilitás, karrierlehetőségek) a tanügyi törvények szabályozzák, a kontextuális változókban bekövetkezett módosulások az egész pedagógus-társadalmat egységesen érintik. Az alkalmazási gyakorlat menetének változtatásában is megfigyelhető ugyanaz az átgondolatlanság, bizonytalanság, illetve nyitás majd visszazárás, mint szinte minden oktatáspolitikai, oktatásirányítási döntésnél. A címzetes pedagógusi állásba való alkalmazás feltétele a sikeres versenyvizsga²². A 2011-es törvény értelmében két fontos változás következett be: a tanfelügyelőségektől az egyes intézmények vagy időleges intézményi társulások hatáskörébe került annak tartalmi oldalával (pl. tételkészítés) együtt a szervezés, a megvalósítás, mindemellett az addigi kizárólagosan írásbeli, elméleti vizsga helyett egy gyakorlati és egy írásbeli vizsga teljesítése lett a követelmény. Ezáltal a 2012-

²² A romániai magyar köznyelvben 'tituláris' vagy 'titu' vizsga, ami a román 'concurse de titularizare' kifejezés átvétele.

2013-as tanévben az iskola autonómiát kap a pedagógusok rekrutálásában, alkalmazásában. A túl nagy és hirtelen jött autonómiával, szakmai felelősséggel azonban az iskolák nem tudtak mit kezdeni, számos olyan problémával szembesültek az intézményvezetők, az intézmények és a pedagógusok, amelynek a megoldásához nem rendelkeztek megfelelő kompetenciákkal (pl. tantárgyanként pedagógiai, módszertani tételek kidolgozása a vizsgázók számára). 2013-ban időleges intézményi konzorciumok jönnek létre a versenyvizsga megszervezése érdekében, az írásbeli vizsgák teteleit pedig központi szervezetként a CNEE (Centrul Național de Evaluare și Examinare / Nemzeti Értékelési és Vizsgáztatási Központ) biztosítja. A következő tanévtől már megyei szinten szerveződő vizsgacentrumok működnek, ugyanúgy központi írásbeli tételekkel.

Romániában főként a professzionális tudás területén, vagyis intézményi és tartalmi változókban történtek változások az utóbbi évtizedekben. A pedagógusok szakmai fejlődése az európai normákhoz és alapelvekhez való igazodás nyomán az alapképzés és a folyamatos szakmai fejlődés kontinuumaként értelmeződik a romániai oktatáspolitikai és oktatásirányítási dokumentumokban. Habár az osztálytermen belül az 1998-ban elkezdett oktatási reformnak a következtében valóban megnövekedett a pedagógusok döntési autonómiája, az intézményi döntéshozás átalakulása és az intézményi szakmai autonómia még várat magára. A pedagógusok szakmai testületei a folyamatos változások következtében annyira fragmentáltak, hogy kevésbé képesek valódi belső minőségbiztosítást megvalósítani, közös szakmai felelősségvállalást biztosítani. A mentori testület összeállításának hatékonysága kérdéseket vet fel, a pályakezdekők pályaszocializációját segítő programok nem kidolgozottak, az intézményi, intézmények közötti szakmai csoportok pedig kevésbé működnek tanuló szakmai közösségként.

1. Az alapképzés rendszerének változásai és jelene

A romániai pedagógusképzésben jelenleg négy képzési szintet tudunk megkülönböztetni: a szakközépiskolai képzésként működő pedagógiai líceumi tanító- és óvóképző osztályokat, a felsőoktatási alapszakként működő, ugyancsak kettős képesítést biztosító tanító- és óvóképző szakot²³, valamint a tanárképzés két modulját, az elsőt, amely a kötelező oktatásban, azaz az általános iskola felső tagozatában (gimnáziumi osztályokban) és a középiskola első két évfolyamán való oktatásra jogosít fel, és a második szintű modult, ami minden ennél magasabb szintű oktatási intézményben való oktatásra (középiskola felső

²³ Hivatalos elnevezése: 'Pedagogia invatamantului primar si prescolar', azaz Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája.

osztályai, felsőfokú szakképzés, felsőoktatás²⁴). A jelenleg pedagógusként dolgozó szakemberek többnyire e képzések valamelyikét vagy ezek elődjét végezték el (pl. tanítóképző kollégiumot²⁵, főiskolát²⁶, egységes tanárképző modult), esetleg többet is közülük. Ahhoz, hogy megértsük milyen továbbképzési igényei vannak vagy lehetnek a pedagógusoknak, meg kell vizsgálnunk, mit biztosított az az alapképzési rendszer, amely előkészítette a jelenleg pedagógusként dolgozókat.

A következőkben az intézményi, majd a tartalmi változók tükrében mutatom be a romániai óvó-, tanító- és tanárképzést.

1.1. A tanító- és óvóképzés átalakulása intézményi változók tükrében

A jelen óvó- vagy tanítónői különféle képzési szinteken végeztek, s az alapvégzettséghez a törvényi előírások értelmében sokszor újabbakat szereztek. A szakmai, munkahelyi besorolás (ami egyúttal a fizetési szintekbe való besorolást is befolyásolja) különbséget tesz ezek között a végzettségek között:

- a középiskolai és posztliceális végzettség munkahelyi besorolása: 'educatoare', 'învățătoare', azaz óvónő, tanítónő;
- a főiskolai végzettség munkahelyi besorolása: 'institutor în învățământul preșcolar', 'institutor în învățământul primar', azaz óvodapedagógus, iskolapedagógus²⁷;
- az egyetemi végzettség munkahelyi besorolása: 'profesor pentru învățământul preșcolar', 'profesor pentru învățământul primar', azaz az óvodai oktatás tanára, illetve az elemi oktatás tanára.

A kommunista éra tudatos nemzetiségromboló politikájának egyik legfőbb beavatkozási pontja a pedagógusképzés volt. 1989-ben az országban két magyar nyelvű tanítóképző osztály működött: egyik Nagyváradon, a másik Székelyudvarhelyen. Ezekbe az osztályokba²⁸ több megye diákjai felvételiztek a megyék számára meghatározott helyekre (Bihar megye pl. 8 helyet kapott). Az óvónői-, tanítói szakma akkor, mint megbecsült, viszonylag jól fizetett biztos értelmiségi állás, és a helyek korlátozott száma is erős szelekcióként működött: általában a legjobb képességű tanulók jelentkeztek pedagógiai

²⁴ A felsőoktatásban való oktatáshoz nem feltétlenül szükséges a pedagógiai modul elvégzése.

²⁵ A rendszerváltás után a sürgető pedagógushiány betöltésére létrejött középiskola utáni, de nem felsőfokú képzés (részletesen lásd: Szabó-Thalmeiner, 2005).

²⁶ A Bolognai-rendszer bevezetéséig a tanító- és óvóképzés 1999-2005 között főiskolai képzésként működött

²⁷ Az institutor szónak nincs a magyar nyelvhasználatban megfelelője, ezért az iskolapedagógus kifejezés nem a legszerencsésebb fordítás, de ez tükrözi legjobban a változást

²⁸ 1987-ben még kettős képesítést kaptak a végzősök, de 1984-ben már csak tanítóképző osztályt hirdettek. Ennek egyik oka, a magyar nyelvű óvodák hiánya (Nagyváradon egyetlen magyar nyelvű óvoda működött 3 párhuzamos csoporttal), másrészt az, hogy tanítói képesítéssel óvónői munkahelyet el lehetett foglalni, de fordítva nem.

liceumba. Ez a képzés tartalmától függetlenül is meghatározta a képzés minőségét. Az 1989 után bekövetkező politikai átalakulások és reformok megváltoztatták a pedagógus szakma társadalmi megbecsültségét, és alapvető fordulatot hoztak a tanítóképzés megszervezésébe. Az addig 4 éves középiskolai képzést az 521/1990-es rendelet 16. paragrafusa 5 évvé alakította²⁹ (vagy tanító, vagy óvónő) nemcsak az újonnan felvételiző, hanem a képzésben már két éve bent lévő diákok számára is, és a társadalmi igények függvényében az előző évekhez képest megháromszorozta a felvételre kiírt helyek számát³⁰. Ezzel a felvételi eddigi szigorú szelekciója jelentősen meggyengült, s a szakma ettől függetlenül is bekövetkező folyamatos presztízsvesztése az évek során mindezt tetézte. A szakképzett pedagógusok fenyegető hiányának pótlása érdekében a szakképesítés nélkül dolgozók számára lehetővé vált egy három éves posztliceális képzés elvégzése, mely kettős képesítéssel és a pedagógiai liceumot végzettekkel azonos munkaköri jogkörrel látta el a végzetteket, de nem számított felsőfokú képzésnek.

A 84/1995-ös Tanügyi Törvény 64. paragrafusa az első olyan intézkedés, amely a tanító- és óvóképzést felsőfokú képzéssé emelésével próbálkozott azáltal, hogy jogi keretet biztosított a felsőoktatási intézményeken belül pedagógiai profilú 3 éves kollégiumok létrehozására³¹. Erre a lehetőségre válaszolva jöttek létre előbb 1997-ben Nagyváradon, majd 1999-ben Erdély szerte a különböző hazai és magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett tagozataiként működő Tanítóképző kollégiumok, ahol a pedagógiai liceumot végzettek számára a 3 évessel párhuzamos, 2 éves képzést tett lehetővé a törvény. 2005-től a felsőoktatási szakok kínálatában megjelenő új szak (*Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája*) felsőfokú tanulmányokat és tanári besorolást biztosít a végzetteknek. A pedagógiai, pszichológiai tárgyak mellett a hallgatók szaktárgyakat és azok óvodai illetve iskolai módszertanát is tanulják a három év alatt. A BA képzés elvégzése mindkét szakmában lehetővé teszi az elhelyezkedést. Az óvó-, tanítónőknek és a középfok alsó szakaszában tanítóknak (49/2014-es sürgősségi kormányrendelet értelmében) nincs szükségük didaktikai mesterire vagy a pedagógiai modul második szintjére, ugyanis a középiskolai tanító- és óvóképző³² vagy az egyetemi Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak elvégzése a pedagógiai modul I. szintjének elvégzéseként értelmezhető (238§(7)). Ez a rendelet némiképp

²⁹ Ebben a túlsúfolt tanítóképzős tanterv és a szombati nap munkaszüneti nappá alakítása is közrejátszott.

³⁰ Országosan 1430-ról 5000-re dagadt a pedagógiai liceum diákjainak száma: ez a magyar vonatkozásban a meglévő képzési helyeken az osztályok megduplázását és új tanító- és óvóképző osztályok létesítését jelentette pl. Nagyenyeden, Szatmárnémetiben, Zilahon, Marosvásárhelyen, Kézdivásárhelyen.

³¹ Ez a rendelkezés hármassal képesítést írt elő: az óvó- és tanító szak mellé a főiskolásoknak idegen nyelv, képzőművészet, zene és testnevelés közül még egy szakot kellett választaniuk, és a diploma feljogosította őket ezeknek a szakoknak az általános iskola felső tagozatában való oktatására.

³² Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy egy középfokon szerzett képesítés felsőfokon elismerhető.

szokatlan az európai oktatási környezetben, hiszen egy alsóbb ISCED szinten teljesített képzést egy magasabb ISCED szinten ismer el.

Míg a középiskolai képzésben a tanító és óvóképzés időszakosan különböző tanmenettel működött, a főiskolai képzés már egyértelműen integrált formában valósult meg, vagyis az óvodai és elemi oktatás számára képzett pedagógusok ugyanazokat a tantárgyakat tanulták (Szabó-Thalmeiner, 2005) s tanulják a felsőfokú képzésben. Az, hogy ki melyik pályán helyezkedik el, inkább az egyéni ambícióktól és nagy valószínűséggel a rendelkezésére álló munkahelykínálattól függ, mint a képzéstől magától. Mindeközben a középfokú tanító- és óvóképzés kisebb megszakításokkal (1999-2002, 2006-2008, 2012³³ között), komoly tartalmi és strukturális változtatásokkal³⁴, de túlélte a képzés felsőfokú szintre emelését, és mind a mai napig működik. A végzettek jogosultak óvónői vagy tanítói helyek elfoglalására azzal a feltétellel, hogy 2018-ig elvégzik a szakjuknak megfelelő felsőfokú képzést.

A tanító- és óvóképzés folyamatos változtatásában több motívumot vélünk felfedezni: a képzési szint emelésével egyrészt a szakma presztízsének emelését és az európai normáknak való megfelelést, a tanítóképző líceumok állandó „újraéledésével” pedig azt a minőségkonceptiót, melyet a hagyományos középiskolai pedagógusképzés a gyakorlati képzésre való erőteljesebb fókuszálásával képvisel. Az óvó- és tanítóképző főiskolák, majd az egyetemi szakok oktatógárdáját, humán erőforrását kezdetben javarészt az egykori pedagógiai líceumok oktatói jelentették, akik igyekeztek mindazt a tudást és formális, informális kapcsolatrendszert (pl. a gyakorlóiskolákkal), mely rendelkezésükre állt, egy egészen új struktúrába beilleszteni, miközben a pedagógiai líceumok is igyekeztek megtartani tanáraikat, újakat toborozni. A rendszerváltás után felvirágzó, újonnan alakuló magyar nyelvű tanító- és óvóképző líceumi osztályok³⁵ a felsőfokú képzés bevezetésével azonban veszítenek vonzerejükből, a felsőoktatási intézmény közelsége, a fokozatosan csökkenő társadalmi igények, a szakma társadalmi megbecsültségének csökkenése és a pedagógusképzők átpártolása miatt a középfokú pedagógusképzés veszített színvonalából, és több helyen megszűntek (pl. Szatmárnémeti, Kolozsvár), vagy csak időszakosan (pl. Zilahon négyévente indul magyar tanítóképző osztály) működtek a pedagógiai líceumok tanító-, óvóképző profilú osztályai (Stark, 2014). A tartalmi változások követték a képzési szint változásait (erről

³³ Az évszámok mindig a kezdő évfolyamra utalnak. Az indított szakok menet közben már nem változtak, kivéve 2001-ben és 2012-ben, amikor a szakot évközben változtatták át tanító- és óvóképzővé, holott a jelentkezők szabadidő-szervező, illetve csecsemőgondozó szakra iratkoztak be.

³⁴ Pl. a 2001-es újraindítástól kezdve újból csak 4 éves a képzés, a tanmenet is sokat változott az évek során.

³⁵ A rendszerváltás előtt csak Nagyváradon és Székelyudvarhelyen volt magyar nyelvű tanító- és óvóképző osztály. 1990-től egyrészt ezekben a líceumokban megduplázódott a diákok létszáma, másrészt nemegyszer régi hagyományokat folytatva az évek során magyar nyelvű tanító-, óvóképző osztályok indultak Nagyenyeden, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben, Kézdivásárhelyen és Zilahon.

részletesen lejjebb). Habár nem mondhatjuk, hogy a képzési struktúra változása vagy a pszichológiai, pedagógiai, gyakorlati tárgyak mennyiségi növekedése, mely az utóbbi évek középiskolai és felsőoktatási tanmeneteinek változásában is megfigyelhető, egyértelműen a szakmai felkészítés minőségi javulását is eredményezi, mégis az alapképzés jelenti a kiindulópontot ahhoz, hogy a szakmai tudás a folyamatos szakmai fejlődés során érvényre juthasson, megvalósulhasson, és magasabb szintre emelkedhessen (Barabási, 2002).

1.2. A tanárképzés átalakulása intézményi változók tükrében

Az utóbbi 30 évben a tanárképzés is rengeteg strukturális, tartalmi változáson ment keresztül. 1989 előtt a tanári alapképzés megszerzésének két módja volt: egyik a három éves tanárképző főiskola elvégzése, ami a párhuzamos tanárképzési modell megvalósulásának nevezhető, a másik a tudományegyetem elvégzése, ahol a hallgatók kötelezően hallgattak néhány a pedagógus pályához szükséges tárgyat, de ezek nagy része inkább ideológiai jellegű volt³⁶. Habár az egyetemeken a szaktudományos és a pedagógiai képzés nem vált el egymástól, a tanított tartalmak jellegéből és minimális mennyiségéből adódóan túlzás lenne (párhuzamos) tanárképzési modellként tekinteni rájuk.

1990 után a tanárképzés jogi helyzete és tartalma szinte évente változik. Első fázisban a szakok tanmenetébe opcionális tantárgyként beillesztett pedagógiai-pszichológiai tárgyak, a szakmódszertan és a pedagógiai gyakorlat teljesítése vált a tanári oklevél megszerzésének feltételévé. A tanárképzés intézményesülése csak 1993 után kezdődik: az 5398/1994-es minisztériumi rendelet Egyetemi pedagógiai szemináriumok, a 84/1995-ös oktatási törvény³⁷ 68. paragrafus a Tanárképző Intézetek (Departament pentru Pregătirea Personalului Didactic) létrehozásáról rendelkezik, amit a 4356/1996-os miniszteri rendelet³⁸ pontosít. 1996-tól beszélhetünk párhuzamos tanárképzési formáról, amikor különálló intézetként létrejönnek a Tanárképző Intézetek azon a 9 romániai állami egyetemen, ahol addig is volt pedagógiai és pszichológiai katedra. 2003-tól az 5542/2003-as minisztériumi rendelet alapján megfelelő szakképzett személyzetet felmutatni képes magánegyetemek is létrehozhattak Tanárképző Intézeteket. Így 2005-re 52 egyetemen – köztük 8 magánegyetemen – működik tanárképzés. Ebben az időszakban központi kezdeményezésből különböző kormányrendeletek alapján (pl. 3345/1999³⁹) a tanárképzés tartalmát többször is átstrukturálják, kibővítik (1999,

³⁶ A pedagógiai, pszichológiai tárgyak a szociológiai, pszichológiai és neveléstudományi karok 1977-es bezáratása utána csak a filozófia karok keretén belül éltek tovább. 1990-től rendeződnek ezek a tudományok újból katedrákká és fakultásokká.

³⁷ Legea nr. 84/1995 Legea învățământului

³⁸ O.M.nr. 4356/11.07.1996 – Regulamentul privind organizarea și funcționarea DPPD

³⁹ O.M.nr. 3345/25.02.1999 cu privire la reforma formării inițiale de pregătirea specialistului pentru cariera didactică și noul curriculum.

2001, 2003) a tanmenetek módosításával (Şerbănescu, 2011b). A romániai egyetemi képzésben 1998-tól jelentkező eltömegesedés, ami főként az intézményi önfinanszírozási rendszer bevezetésével kapcsolható össze, a tanárképzésre is negatívan hat, a „futószalagos tanárképzés” (Székely, 2003; Birta-Székely, 2005) minden próbálkozás és tantervi módosítás ellenére sem képes megszabadulni az évtizedek óta folyamatosan jelentkező problémáitól: a képzés elméleti túlsúlyától, a kontraszelekciótól (Fodor, 2000; Şerbănescu, 2011a; 2011b) A pedagógusi munka presztízsének folyamatos csökkenése pedig csak tetézi ezt a helyzetet (Iucu & Panisoara, 1999; 2000; Iucu, 2005; Péter, 2006).

A Bolognai rendszer újabb strukturális és tartalmi változást hoz a tanárképzésbe a két szintű pedagógiai modul megjelenésével. A pszichopedagógiai modul két szinten valósulhat meg: az I. szintű képzés a BA képzéssel párhuzamosan 6 féléven keresztül, a II. szintű pedagógiai képzés pedig az MA képzéssel párhuzamosan 4 féléven keresztül folyik. Mindkét szinten 30-30 kreditet kell összegyűjtenie a hallgatónak pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati tárgyakból. A pszichopedagógiai modult két egymásra épülő szintje különböző oktatási szinteken való tanításra ad képesítést: az első szint a kötelező oktatásban (az általános iskola felső tagozata és a líceum IX-X. osztálya), a második szint a kötelező oktatás utáni képzésben való oktatásra jogosít fel. A modulok a szakképesítéssel párhuzamosan, de az egyetemi képzés befejezése után is felvehetők, így a párhuzamos és a követő tanárképzési modell egymás mellett éléséről beszélhetünk. A posztgraduális képzés azonban, ami a három, illetve két év tantárgyainak 1-1 évbe sűrítését jelenti, felbontja a tanárképzési kerettanterv elég jól követhető tantárgylogikai rendszerét. Az I. szintű pszichopedagógiai modul gyakorlatilag a Bologna-rendszer bevezetése előtt létező tanárképzési struktúrát veszi át, ami ugyancsak 6 féléves volt.

A követő pedagógusképzési modell megvalósulását a didaktikai mesteri képzés teszi/tenné lehetővé, amelyet már a Bologna-rendszerre való áttéréőről rendelkező 288/2004-es Törvény életre hívott, és a 1/2011-es Tanügyi törvény is megerősített. A 3841/2012-es minisztériumi határozat által előírt felvételi és tanulmányi rendszer, a képző és a gyakorló intézmény közötti szorosabb együttműködés, az abszolváló vizsga, mind-mind a tanárképzés minőségi javítását célozták. A didaktikai mesteri képzés a maga 2 éves 120 kreditpontos felépítésével a két modulhoz képest sokszoros pszichológiai és pedagógiai tudással vértelmezhető volna/vértelmezhető fel a pályára lépő tanárokat. A 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet és az 5745/2012-es minisztériumi határozat azonban több mint egy év halogatás után ellehetetleníti a didaktikai mestert azáltal, hogy lehetővé teszi a régi modulos rendszer visszaállítását. Újabb visszalépésként a 49/2014-es sürgősségi rendelet megerősítette ezt a tendenciát úgy, hogy a tanárképzés megújítása érdekében, amikor a didaktikai

mesterikkel egyenrangúvá tette az addig is létező pedagógiai modulokat. Habár a szakértők és különböző szervezetek (pl. Federația Coaliția pentru Educație) folyamatosan visszahozzák a didaktikai mesteri témáját az oktatáspolitikai diskurzusba, a módszertan kidolgozatlansága és szabályozatlansága miatt kevés egyetem próbálkozott eddig ezzel a lehetőséggel, s a próbálkozások inkább továbbképzést, mint tanári alapképzést nyújtanak⁴⁰.

A pedagógusképzés minőségi problémái a kontraszelektivitás (Fodor László, 2000) mellett annak is köszönhető, hogy sem a többségi, sem a magyar nyelvű oktatás szempontjából nincs és nem is volt valóságos igényfelmérés és ehhez igazított képzés kínálat. A pszichopedagógiai modul I. szintjét, mivel ingyenes, sokkal többen veszik fel, mint amennyien valóban tanárok akarnak lenni. Inkább egyfajta második lehetőségként tekintenek rá (Birta-Székely, 2005). A magyar nyelvű oktatási hálózat szempontjából az sem lényegtelen, hogy mekkora magyar közösség igényeinek felméréséről és kielégítéséről van szó: szórványról, átmenetről vagy tömbmagyarságról. A szórványban és elzárt, távol eső kis településeken sokkal gyakoribb, hogy nem szakképzett oktatók töltik be a pedagógusi állást, míg a tömbmagyarság településein, nagyobb városokban és vonzáskörzeteikben épp ennek ellenkezője tapasztalható (Márton, 2015). A legmegfelelőbb emberek pályára vonzását és pályán tartását célzó romániai oktatáspolitikai döntések helyett inkább közepes minőségű túlképzéssel találkozunk, bár az EU oktatáspolitikája nem ezt irányozza elő a tagországok számára. A képzések színvonala természetesen nagymértékben függ az intézménytől, az intézmény humán erőforrásától és hagyományaitól.

Az 1. táblázat a pedagógusképzés minden szintjét egymás mellé helyezve mutatja be az intézményi változókban végbement átalakulásokat. A pedagógusképzést, -továbbképzést érintő rendeletek közül csak azokat a legfontosabbakat illesztettem a táblázatban jelölt évszámhoz, amelyek a képzési szintben, a képzés időtartamában, vagy az intézményi profil bővítésében hoztak változást.

A jelenleg pályán levő pedagógusok derékhada⁴¹ nagyjából 1985 és 2005 között végezte az alapképzést, vagyis abban az időszakban, amikor az intézményi változókban a legnagyobb átalakulások mentek végbe, sokszor következtlenül. A tanító- és óvónők nagy részénél ez dupla alapképzést jelent, hiszen az erős szakmai hagyományokra épülő középiskolai

⁴⁰ Pl.: Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești: didaktikai MA – Neveléstudományok (nyelv és kommunikáció, valamint matematika és természettudományok specializációval), magyar nyelven egyetlen egy pedagógiai jellegű mesteri érhető el a BBTE-n, de az nem didaktikai MA

⁴¹ A TALIS 2013 adatai alapján a pedagógusok szinte 60%-a a 30-49 év közötti életkori csoportba sorolható be. Nagyjából ugyanezt az értéket (56%) mutatják a 2011-es Népszámlálási adatok is (lásd 1. melléklet), bár a pedagógusok és az egyéb iskolai személyzet elkülönítésének hiányában nincsenek egészen pontos adataink a vizsgált populációról. Más statisztikai forrás hiányában ezekből visszaszámolva kaphatunk hozzávetőleges képet arról, hogy mikor végeztek közép és/vagy felsőfokú alapképzést a különböző oktatási szinteken dolgozó pedagógusok.

1. táblázat: A romániai pedagógusképzési rendszer szerkezeti és tartalmi változásai a törvények függvényében.

Középiskolai Posztliceális	Tanító-, óvóképzés		Tanár- képzés		év	A pedagógusképzést és az alkalmazási gyakorlatot érintő rendeletek	A pedagógus-továbbképzés változását érintő rendeletek
	Főiskolai Egyetemi	Főiskolai Egyetemi	Főiskolai Egyetemi	Főiskolai Egyetemi			
4 év					2014	O.M. 4802 – a véglegesítő vizsga szervezése	O.M. 3240 – a továbbképzés módszertana
*					2013		O.M. 3129 – a továbbképzés módszertana
4 év					2012	O.M. 5745 – a tanárképzés megszervezése	O.M. 5484 – a továbbképzések megfeleltetése, elismertetése
					2011	O.M. 5560 – alkalmazási gyakorlat L. 1 Tanügyi törvény	O.M. 5485 – mentori testület O.M. 5561 – a továbbképzés módszertana
					2010		
					2009		
					2008	O.M. nr. 4316 – a tanárképzés tanterve	O.M. 5720 – a továbbképzés módszertana (5 évente 90 kredit)
					2007		
					2006		
					2005		
4 év					2004	L. 288 – a Bologna rendszer bevezetéséről	L. 349 – a pedagógusok besorolása
					2003	O.M. 4237 – tanárképzés tanterve	
					2002		
					2001		
					2000		
					1999	O.M. 3345 – tanárképzés megszervezése	
					1998	O.M. 3642 – felsőfokú tanító-, óvóképzés	O.M. 3770 – a továbbképzés módszertana
					1997		L.128 – a továbbképzés kötelezettség
					1996	O.M. 4356 – DPPD megalakulása	(5 évente 1 képzés)
5 év					1995	L. 84 (131) Tanügyi törvény – pedagógiai kollégiumok	L.84 – a továbbképzés jog
					1994		
					1994	O.M. 5398 – pedagógiai szemináriumok	
					1993		
					1992		
3 év					1991	H.G. 461 – pedagógiai posztliceum	
					1990	H.G. 521– 5 éves középiskolai képzés	
4 év *5 év					1989		
					1988		
					1987		
					1986		

Forrás: Tanulmányozott oktatáspolitikai, oktatásirányítási dokumentumok (saját szerkesztés)

szintű képzés elvégzése után a főiskolai/egyetemi szintű képzést is elvégezték. A tanároknál viszont más a helyzet. Az addigi három éves pedagógiai főiskolák helyét teljesen átvették a tudományegyetemek, s ez komoly tartalmi változásokat is hozott. Mind a mai napig érzékelhető a tanárképzésben a tudományelméleti tárgyak dominanciája a pedagógiai-pszichológiai tárgyakkal szemben.

1.3. Az óvó-, tanító- és tanárképzés alakulása tartalmi változók tükrében

A szakmai standardok alapján kidolgozott tantervek jelenleg mind az óvó- és tanítóképzés, mind a tanárképzés számára meglehetősen szűk mozgásteret biztosítanak az intézmények számára. A helyi specifikumokhoz való igazodás csak a választható tantárgyakban és a tantárgyak logikai-időrendi sorrendjének változtatásában valósulhat meg (Stark, 2014), de még így is sokkal nagyobb mozgásteret enged a felsőfokú tanító- és óvóképzőben, mint bármelyik más képzési formában.

A tanárképzős kerettanterv három tantárgyblokkból áll: a magtanterv tantárgyaiból (alapozó pszichológiai és pedagógiai tárgyak, valamint szakmódszertanok és pedagógiai szakgyakorlat), a kiterjesztett tanterv tantárgyaiból (kiegészítő pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani, gyakorlati tárgyakkal) és két opcionális tantárgyból. Mivel a pedagógiai modul két egymásra épülő szintből áll, az első szinten gyakorlatilag csak az alapozó tantárgyakat tanulják a diákok (pl. úgy kerülhetnek az általános iskola felső tagozatába tanárként, hogy nem tanultak fejlődéslelektant, a tanított korosztály életkori sajátosságait!). Ez, az egyetemek autonómiájából fakadó különbségektől eltekintve, nagyjából megfelel a Bolognai rendszer előtti tanárképzési tartalomnak. A mesterképzésben a kiterjesztett kurrikulum és a választható kurrikulum tantárgyait találjuk. Az opcionális tantárgyakon kívül az alapozó és a kiegészítő pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani, gyakorlati tárgyak mind a kerettantervben meghatározottak.

A tanárképzés, valamint a közép- és felsőfokú óvó- és tanítóképzés tanterve is folyamatos változáson ment keresztül az utóbbi három évtizedben. A képzési idő különbségei és a különböző oktatási szintek eltérő feladatai egyaránt megnehezítik a négy különböző pedagógus-képzési forma tartalmi összehasonlítását. A *2. táblázat* szemlélteti azt a jól látható változást, ami minden szinten megvalósult: a pedagógiai tárgyak diverzifikálódtak, és a felsőfokú képzésben (főként mesteri szinten) jelentős aránynövekedés is tapasztalható a szaktantárgyakhoz képest. Ennek ellenére az óvó- és tanítóképzés és a tanárképzés tartalmi összetételében mindvégig megmaradt a hatalmas különbség a tanító-, óvóképzés javára (Szabó-Thalmeiner, 2005). Míg a felsőfokú óvó- és tanítóképzésben a pedagógiai,

pszichológiai tárgyak a képzési időnek körülbelül 65%⁴²-át töltik ki, addig a tanárképzésben ez hozzávetőlegesen ma is csak 15, illetve 22 %. A közép- és felsőfokú óvó- és tanítóképzés összevetésből a pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati tárgyak óraszámát tekintve az derül ugyan ki, hogy a középiskolai képzés több lehetőséget biztosít ezeknek a tartalmaknak az elsajátítására, a képzési idő és a két szint követelménybeli különbségei azonban arra figyelmeztetnek, hogy a középiskolai képzés előnyei látszólagosak, miközben számos hátránnyal is kell számolni. A pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati tantárgyak óraszámát az általános műveltséget biztosító más tantárgyaktól, az azokban való elmélyüléstől fosztják meg a tanítóképzők diákjait. Ez a tendencia az évek során egyre erősödött, hiszen a valamikori túlsúlyos tanítóképzős kerettantervben (ez gyakran napi 8 órát jelentett), ami az általános műveltség tantárgyait ugyanolyan óraszámában tanította, mint az elméleti líceumokban, mára megcsappant a heti óraszám. A középiskolai szintet végző óvó-, tanítónők így nem szakmai, hanem általános tudásbeli hátrányban lehetnek felsőoktatási képzést végző társaikkal szemben.

2. táblázat: *Pszichológiai, pedagógiai tárgyak a tanárképzés és a felső- illetve középfokú tanító-, óvóképzés kerettantervében az évek tükrében.*

	Tanárképzés				Felsőfokú tanító- és óvóképzés		Középfokú tanító- és óvóképzés	
	2002-2003	2004-2005 ⁴³	2014-2015		2004-2005	2014-2015	2004-2005	2014-2015
			1.Modul (BA)	2.Modul (MA)				
Kötelező pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak	2,73%	4,9%	7,60%	7,29%	25%	22%	7,94 %	9,4%
Választható pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak		3 %	-	7,29%	6%	11%	(7,94 %)	(6,83 %)
Tantárgydidaktikák, szakmódszertanok	1,82%	2,2%	4,56%	3,65%	17%	17%	16,67 %	22,22 %
Pedagógiai gyakorlat	3,63 %	2,7%	1,96%	3,65%	19%	15%	11,11 %	11,97 %
Pszichopedagógiai tantárgyak óraszámában az képzés alatt	252	322	376	252	1404	1421	1620	1836
Pszichopedagógiai modul tárgyai százalékban	8,2%	12,8%	15,4%	21,9%	67%	65%	35,7 %	43,6%
Szaktárgyak (kiegészítő tárgyakkal), általános műveltségi tárgyak	91,8%	87,2%	84,6%	78,1	33%	35%	64,29 %	56,41 %

Forrás: Szabó-Thalmeiner, 2005 (saját szerkesztés).

Pszichológiai-pedagógiai szakmai felkészültség szempontjából a jelenleg csak alapképzést végző, ennek következtében az általános iskola felső tagozatán tanító

⁴² Mivel nincs egységes kerettanterv meghatározott óraszámokkal, hanem a tanmenetek összeállításában követendő arányokat adnak meg, minden felsőoktatási intézmény maga dönthet az egyes tantárgyakhoz rendelt óraszámokról és kreditekről. A hozzávetőleges számításban a kötelezően betartandó heti óraszámokat a tantárgyak mennyiségét és a hetek, szemeszterek számát vettem figyelembe, s ezek alapján számítottam átlagot. Ilyen értelemben ezek nem pontos statisztikai adatok, inkább csak hozzávetőleges mérőszámok.

⁴³ Az adatok egy- és kétszakos órák átlagát jelzik.

pedagógusok vannak a leghátrányosabb helyzetben, számukra biztosítja az egyetemi képzés a legkevesebb lehetőséget a pedagógus szakmához szükséges tudásban való elmélyülésre. Ha belegondolunk, hogy ez egyben a közoktatásban dolgozók legszélesebb rétege is, akkor a folyamatos szakmai fejlődés és fejlesztés szükségszerűsége kétségbevonhatatlan. Mellettük a pályára lépés pillanatában ugyanígy hátrányos helyzetben voltak azok, akik 2000-ig egyetemi hallgatóként választható tantárgyként vették fel azt a 6-8 félévnyi tantárgycsomagot, ami a tanári diploma elnyeréséhez akkor szükséges volt, s ezzel a diplomával az oktatás valamelyik szintjén tanítanak. A pályára lépés szakmai hátrányait természetesen különböző módokon lehet orvosolni: erre biztosít(ana) lehetőséget a véglegesítő vizsgáig az ún. gyakornoki év.

2. A továbbképzés rendszerének változásai és jelene

A továbbképzési rendszer szervesen kötődik az alapképzési rendszerhez. Ma a gyakornoki év az alap- és továbbképzés folyamatosságának egyik jellegzetes eleme, ami minimálisan egy, maximálisan öt évig pályakezdő státuszban tartja a pedagógust. A gyakornoki évben a kezdő pedagógus ugyanazokkal a jogokkal és kötelezettségekkel rendelkezik, mint a végleges pedagógus, épp ezért a gyakornoki státusz nehezen értelmezhető: pozitív megkülönböztetéssel, könnyítéssel, valódi segítségadással ritkán jár együtt, stresszforrást okozó ellenőrzésekkel, vizsgákkal viszont annál inkább. Az eredetileg 2 éves gyakornoki időszakot, mely már a pedagóguskarrier első lépcsőfokának számított, s így – habár a felsőoktatási intézmény szervezte – egyértelműen elvált az alapképzéstől, 2011-ben a képzés kontinuitásának jegyében átminősítették, s a dokumentumok szintjén ez lett az összekötő kapocs az alapképzés és a folyamatos továbbképzés között. A valóságban ez a feladatkörök átcsoportosítását jelentette, vagyis egy viszonylagos autonómiával rendelkező felsőoktatási intézményi szintről a tanfelügyelőségekhez, s általuk a központi oktatásirányítási szervezetekhez került. Különböző rendeletek értelmében (1/2011-es Tanügyi Törvény, 49/2014-es rendelet) ezt az évet mentor segíti, és az egy év után lehetőség van véglegesítő vizsgát tenni, ami a tanfelügyelő vagy módszertanosok által végzett óralátogatások és az országosan egységes írásbeli vizsga által megerősíti a jelölt pedagógusi kompetenciáit. A véglegesítő vizsga az utóbbi években számos tartalmi, strukturális, szervezési változáson ment át, de ezek a változások is a megszokott romániai mintát követik: nyitnak a modern követelmények irányába (pl. 2011 után négy évig a gyakorlat és az elmélet összekapcsolását célozták a gyakorlati-módszertani fókuszú vizsgatételek), majd visszazárnak, és újabb központosítást jelentenek (pl. 2011-től az alapképzést biztosító intézmény helyett a

tanfelügyelőségek szervezik az oktatásért felelős Minisztérium megbízásából, országosan egységessé válnak a tételek és a javítás, a vizsgatételek újból elméleti jellegűek lettek).

Románia hagyományosan karrieralapú foglalkoztatáspolitikát követő ország (Bordás, 2015b), ahol a pedagógusok kezdő fizetése meglehetősen alacsony, de a pályán eltöltött évekkel és a folyamatos továbbképzés részeként értelmezett előmeneteli rendszerben való előrelépéssel növelhető. Vagyis a továbbképzésben való részvétel egyik külső motivációja pénzügyi. Mindemellett olyan kényszerítő körülmények is motiválják a továbbképzési kötelezettség teljesítését vagy túlteljesítését, mint a munkahely megtartása, ugyanis az iskoláskorú populáció körében fokozódó demográfiai csökkenés, a 2011-től bevezetett normatív finanszírozás, és az iskolahálózat racionalizálása, számos esetben intézmény- illetve osztályösszevonásokkal, vagyis pedagógusi állások megszűnésével járt. A továbbképzések, magasabb iskolai végzettség mind-mind előnyként jelent meg a munkahelyért (vagy egy-egy jobb munkahelyért) folytatott versengésben.

A folyamatos szakmai továbbképzés az oktatáspolitikai dokumentumokban két területet fed le: egyrészt a folyamatos szakmai továbbképzést, másrészt a pedagóguskarrier előmeneteli rendszerét (Zoller, 2014). A folyamatos szakmai továbbképzés ma is érvényes négy típusát még a 128/1997-es törvény és a 3770/1998-as minisztériumi rendelet szabályozza. Ezek szerint beszélhetünk folyamatos/kurrens fejlődésről, az előmeneteli rendszerben való részvételről, periodikus továbbképzésről és új diploma szerzésével szakmai átképzésről. A 3. táblázat a továbbképzés-típusok különböző szempontok szerinti összehasonlítását mutatja be. *A kurrens fejlődés* az iskolai élettel többé-kevésbé szoros összefüggésben működő informáló és formáló jellegű tevékenységeket foglal magába, mint pl. az intézményi, szakos módszertani megbeszéléseket, a megyei pedagógiai és módszertani köröket, tudományos ülészekokat, tapasztalatcseréket, különböző szervezetek által rendezett képzéseket, a fokozati vizsgákra való előkészítéseket, belföldi vagy külföldi tanulmányi időszakokat (pl. a doktori disszertáció megírására). *Az előmeneteli rendszer* több éves gyakorlati és elméleti felkészülést, illetve pedagógiai kutatást is igénylő vizsgákat foglal magába. A II. és az I. fokozat, két szakaszból áll: a pedagógusi kompetenciák gyakorlat szintjén történő felmérését egy elméleti vizsga, illetve egy pedagógiai, módszertani, kutatás elkészítése, megvédése kíséri, melyet egy felsőoktatási intézmény szervez, felügyel. A kiváló tanár⁴⁴ fokozatra a minisztérium által jóváhagyott helyeknek megfelelően a megyei Pedagógusok Házában lehet jelentkezni, ahol az I. fokozatihoz hasonló procedúrán megy keresztül a jelölt, a pedagógiai kutatás témája viszont szélesebb körből meríthet, magába foglalva az intézménymenedzsmentet, IKT-t (részletesen lásd: Bordás, 2015b). Ez utóbbin kívül az előző kettő 2011 előtt is része volt a rendszernek, és

⁴⁴ Profesor-emerit

3. táblázat: A pedagógus-továbbképzés lehetséges típusainak összehasonlítása időtartam, jelleg, kreditek, finanszírozás szempontjából.

A továbbképzés típusa	Formái, időtartama	Jellege/kreditek	Finanszírozás	
Folyamatos/kurrens továbbképzés	- intézményi, szakmódszertani megbeszélések (néhány óra)	Kötelező Nincs kredit	Az intézmény fedezi + önfinszírozás	
	- körzeti/megyei pedagógiai és módszertani körök (néhány óra)	Kötelező Nincs kredit	A tanfelügyelőség, az intézmény fedezi + önfinszírozás	
	- tudományos ülészek, tapasztalatcserék (néhány óra)	Választható Beszámítható a 90 kreditbe	A szervező intézmény fedezi + pályázati pénzek + önfinszírozás	
	- különböző szervezetek által rendezett képzések, (néhány óra - 120 óra)	Választható Beszámítható a 90 kreditbe	A szervező intézmény fedezi + pályázati pénzek + önfinszírozás	
	- a fokozati vizsgákra való előkészítések, (néhány óra)	Választható Nincs kredit	A szervező intézmény fedezi (a részben önfinszírozott fokozati vizsgák része)	
	- belföldi vagy külföldi tanulmányi időszakok (pl. a doktori megírására) (fél év - 1 év)	Választható Beszámítható a 90 kreditbe	Ösztöndíjak, fél éves fizetett tanulmányi szabadság + önfinszírozás	
Az előmeneteli rendszer továbbképzései	- véglegesítő (1 – 5 év) - II. fokozat (2 év) - I. fokozat (3 év) - Mestertanár	Kötelező Választható Lefedi a 90 kreditet	Elsőbbséget élvez a központi pénzalap elosztásában + önfinszírozás (beiratkozási díj ⁴⁵)	
A periodikus továbbképzés akkreditált képzései	- 5 évente esedékes képzések a CNFP által meghatározott tartalommal ⁴⁶	Időtartam (óra)	Kötelező ⁴⁷ A tanfelügyelőségek osztják tovább a megmaradt pénzt + pályázati pénzek (pl. POSDRU) + nagyrészt önfinszírozás	
		rövid (90-120)		30-40 kr.
		közepes (170-200)		60-70 kr.
	hosszú (240-280)	90-100 kr.		
	- Tematikus, moduláris rendszerben kidolgozott továbbképzések a pedagógusi igényeknek megfelelő tartalommal - Az oktatási reform miatt előírt képzések a CNFP által meghatározott tartalommal - Speciális programok ⁴⁸	tematikus (10-20)		1-5 kr.
		rövid modul (21-40)		6-10 kr.
		közepes modul (41-60)		11-15 kr.
hosszú modul (61-89)		16-25 kr.		
Átképzés	- új felsőoktatási szak (BA, MA) - új tantárgy tanítására feljogosító képzés	Választható Beszámítható a 90 kreditbe	önfinszírozás	

Forrás: OMEC nr. 4611/2005; Jigău, 2009 (saját szerkesztés).

⁴⁵ Egyetemi központtól függően változik a beiratkozáskor fizetendő összeg.

⁴⁶ Kutatóegyetemek által akkreditált szakmai fejlesztési programok; az oktatás-politikát és oktatásstratégiát segítő, ún. kiegészítő és transzverzális kompetenciákat alakító programok.

⁴⁷ Beszámítható a 90 kreditbe.

⁴⁸ Például: Socrates, Leonardo.

lényegüket tekintve ezek változatlanok maradtak. A fokozatok megszerzésének tartalmi, formai és adminisztratív oldalát a tanügyminisztérium a fokozatszerzés éves módszertani útmutatójának kidolgozása révén szabályozza (erről részletesen lásd: Bordás, 2015b); így az meglehetősen központosított, viszonylag kevés autonómiát ad a szervező intézményeknek. *A periodikus továbbképzés* az 5 évente 90 kreditpont összegyűjtéséhez szükséges rövidebb vagy moduláris rendszerben kidolgozott hosszabb időtartamú továbbképzéseket jelenti, amelyek tartalma egyrészt attól függ, hol tart az oktatási reformfolyamat, mely kialakítandó pedagóguskompetenciák kerültek előtérbe, másrészt attól, milyen igények merülnek fel a pedagógusok, az iskolák részéről. Az 5561/2011-es határozat 90§ alapján a szaktantárgy és annak módszertana, pedagógia és pszichológia, IKT és felhasználása az oktatásban, alternatív oktatási stratégiák kompetenciaterületek mellett ide tartoznak, és kiemelt szerepet kapnak a vezetőképzések, az oktatásmenedzsmenttel és törvénykezéssel, az intézményi menedzsmenttel, humán erőforrás fejlesztéssel, a pedagógusok értékelésével/minősítésével adatelemzéssel foglalkozó képzések is (Șerbănescu, 2011a; Bordás, 2015b). *Szakmai átképzésnek* minősül minden olyan képzés, ami egy új tantárgy oktatására vagy más pedagógiai munkakör betöltésére jogosítja fel elvégzőjét.

A 2001-es évtől Románia folyamatosan próbál tanárképző és –továbbképző rendszerén az Európai Unió szabályozásaihoz idomulva változtatni. A kezdeti és folyamatos pedagógus- és menedzserképzés rendszerének fejlesztési stratégiája (*Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar 2001-2004*) alapján a következő célokat tűzte ki az Oktatásügyi, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium:

- a pedagóguskarrier professzionalizálása,
- az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyának megteremtése a pedagógusképzésben a képzés kinyújtásával a véglegesítő vizsgáig,
- a pedagógus-továbbképzési programok piacának kialakítása,
- szakmai kreditrendszer bevezetése,
- a továbbképzések optimalizálása érdekében hatékony intézményi struktúra kiépítése,
- az IKT alkalmazásának elsajátítása minél több pedagógus által,
- a szakképzetlen pedagógusok professzionális fejlesztése.

A továbbképzési rendszer alakulásában három nagy, egymással összefüggő motívum jelenik meg: a közoktatási rendszer reformja következtében kialakuló kényszerváltozások (pl. új tanterv, új értékelési formák bevezetése, az iskola-előkészítő osztállyal az iskolarendszer strukturális változása, IKT használata az oktatásban, az iskola mint önálló közigazgatási

intézmény, az igazgató mint menedzser), a pedagógusképzési rendszerhez köthető változások és a pedagógus-továbbképzést, a továbbképzési politikákat is érintő EU-s pályázati finanszírozási rendszerek és követelmények (pl. POSDRU⁴⁹) (Bordás, 2015b). Ezek a változások főként a periodikus továbbképzések mennyiségi és minőségi expanziójához kötődnek, míg a másik három típus (a véglegesítő vizsga kivételével) szinte változatlan maradt.

Amikor különböző kutatások a pedagógus-továbbképzési rendszert vizsgálják (Iucu, 2005; Jigău, 2009; Șerbănescu, 2011a; 2011b) tipikusan a periodikus továbbképzéseket, esetleg az előmeneteli rendszert (Jigău, 2009; Zoller, 2013) veszik górcső alá. A folyamatos/kurrens fejlesztés során megvalósuló szakmai fejlődés általában kimarad a látókörből, bár több kutatás (Jigău, 2009; Bordás, 2015a) tanúsága szerint is a pedagógusok jelzik azt, hogy mekkora jelentősége van a mindennapoknak, az iskolai, intézményi miliőnek, a különböző szinteken szervezett módszertani és pedagógiai köröknek. A disszertációban épp ezért kiemelt helyet kap a folyamatos fejlődés vizsgálata.

Míg a 84/1995-ös Tanügyi Törvény 159-165. paragrafusainak rendelkezéseiben a folyamatos szakmai fejlődés a pedagógus joga, ami továbbképzések és átképzések révén valósul meg, addig a 128/1997-es Törvény 33. paragrafusa és az azt megerősítő módszertan (3.770/1998) már 5 évente kötelezővé teszi egy továbbképzésen a részvételt, amitől csak bizonyos (nem részletezett) esetekben lehet eltérni. Az 1998-ban bevezetett oktatási reform, mely főként a tantervet és az értékelési folyamatokat érintette egy multiplikátor rendszerben működő ún. továbbképzési „vízesést” indított el, mely során az oktatási reform legfontosabb elemei minden pedagógushoz elértek. A törvényi változásokkal párhuzamosan szakértők nagy mintán (N=1729) végzett kérdőíves kutatása (Iucu & Panisoara; 1999; 2000) igazolta, hogy ebben az időszakban a törvényi változások ellenére a pedagógusok a továbbképzést inkább jognak, mint kötelességnek tekintik, és saját szakmai fejlődésük, lehetőségeik tekintetében kevésbé tudatosak. A kutatás végső következtetése az, hogy az oktatási rendszer minőségi változásához a célok, a tartalmak és a módszerek mentén is újra kell gondolni a pedagógus-továbbképzés egész rendszerét Romániában.

A pedagógusi munka alacsony társadalmi presztízse, elégtelen szociális, morális és anyagi megbecsülése miatt a pályán jellemző kontraszelekció (Fodor, 2000) leküzdése érdekében az utóbbi évtizedben Románia az Európai Unió stratégiai célokkal összhangban az Oktatás és képzés 2010, majd később az Oktatás és képzés 2020 munkaprogramok értelmében főként a pedagógusképzési és -továbbképzési rendszeren változtatott. Olyan Európai Unió

⁴⁹ POSDRU - Programului Operațional Sectorial în Domeniul Resurselor Umane - a humán erőforrás fejlesztésébe fektetett EU-s strukturális alapok elosztását felügyelő program, melynek kiemelt célja volt többek között az oktatási rendszer javítása, a munkaerőpiachoz való alkalmazkodás elősegítése, az egész életen át tartó tanulás gondolatának hirdetése.

oktatáspolitikai dokumentumok tanulságai, mint a Liszaboni Nyilatkozat (2000), a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000), a Koppenhágai Nyilatkozat (2002), az Európa Tanács 2005 márciusi ülése a romániai oktatáspolitikai dokumentumokban megjelenő célok és prioritások, stratégiai programok mentén jól kitapinthatóak (Șerbănescu, 2011b). A 2000-es évektől kezdődik meg a továbbképzést biztosító intézményrendszer (pl. tanfelügyelőségek, CCD⁵⁰, DPPD⁵¹), bővítése, s a minőségbiztosítás nevében egy újabb kormányzati/intézményi szint, az ellenőrző testület létrehozása (pl.: CNFP⁵², ANPCDEFP⁵³), amelyek az alap- és továbbképzésben érvényes programok, a kreditrendszer, a képzési politika kidolgozásával, az alap- és továbbképzési programok akkreditálásával és ellenőrzésével foglalkoznak. A 2009 óta érvényben lévő szabályozás szerint (5720/2009) kötelezően 90 transzferábilis szakmai kreditpont megszerzése a folyamatos továbbképzés teljesítésének feltétele. Ezt a 90 kreditet periodikus, az oktatási reform által előírt vagy tematikus, moduláris, nem szakspecifikus továbbképzésekből lehet összegyűjteni. A törvény teljesítettnek tekinti a 90 kreditnyi továbbképzési kötelezettséget, ha a pedagógus az 5 éves periódusban véglegesítőzött, valamilyen didaktikai fokozatot szerzett, doktori tanulmányokat folytatott, a szakterülettel vagy neveléstudománnyal összefüggő mesteri képzést, illetve legalább három féléves egyetem utáni képzést végzett el.

Jigău (2009) nagymintás kutatása (N=1186) szerint ebben az időszakban a 2000-es évek elején megjelenő továbbképzés-dömpingről és a bevezetett kreditrendszerről megoszlik a pedagógusok véleménye. Habár üdvözik a továbbképzési piac bővülését, a változatosabb s olykor tartalomban (IKT az oktatásban, projektmenedzsment, interaktív módszerek az oktatásban) és módszerekben (interaktivitás, hagyományos és online változatok) is valóban a pedagógusok igényeit kiszolgáló továbbképzéseket, mind a képzések minőségében, mind a kreditrendszer alkalmazásában látnak problémákat. A pedagógusok 70%-a elégedett a képzés minőségével, és 2/3-a a következő tanévben is tervezi a továbbképzésen való részvételt, a legerősebb motivációs tényező az oktatásban alkalmazható, új kompetenciák szerzése, ezekre ugyanis az oktatási tevékenységek sikerének zálogaként tekintenek. Az egyik legnagyobb azonosított probléma az iskolával mint szervezettel függ össze: az egyéni továbbképzésen résztvevő pedagógusok nagy része úgy látja, hogy nem kap kellő támogatást az intézmény részéről a továbbképzésen tanult kompetenciák, a továbbképzésről hozott új ötletek

⁵⁰ Casa Corpului Didactic – Tanügyi háza, a tanfelügyelőség mellett, azzal szoros együttműködésben álló, a továbbképzések szervezéséért felelős intézmény

⁵¹ Departamentele de Pregătire Profesională a Personalului Didactic – a 84/1995-ös törvény és az O.M. 4356/1996 minisztériumi rendelet alapján működő egyetemi pedagógusképzési és továbbképzési központ

⁵² Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar – a 604/2001-es Kormányhatározat hozta létre

⁵³ Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale – az európai oktatási projektekben való részvételt szorgalmazó állami szervezet

megvalósításra, gyakorlatba ültetésére. Habár a képzési tartalom disszeminációja informális úton megtörténik, nincs semmiféle intézményi törekvés arra, hogy az egyének tudását az iskola mint szervezet integrálja, sőt, az intézményi kultúra legtöbbször minden változásnak ellenáll. Így a továbbképzések hatása főként az osztályteremben mutatkozik meg, az iskolai szintű iniciatívák ritkán valósíthatók meg.

A továbbképzések akkreditálása és minőségbiztosítása ellenére és következtében (mivel épp ezek miatt túl nagy a bürokrácia, ami a tartalomtól vonja el a figyelmet) a minőséggel kapcsolatos kételyek számos kutatásban felmerülnek (Iucu, 2004; Jigău, 2009; Bordás, 2015a; 2015b), ugyanakkor a továbbképzések finanszírozási rendszerére vonatkozó szabályozások jogossága, igazságossága is megkérdőjeleződik (Szabó-Thalmeiner, 2013b; Bordás, 2014a). Az államilag támogatott továbbképzések az állami kontroll alatt tartott intézmények és szervezetek (pl. Pedagógusok Házai, Tanfelügyelőségek) egyeduralmához vezettek (Jigău, 2009; Bordás, 2015b), s ennek a helyzetnek a fenntartását segítik az EU-s pályázatok is. A piaci, sőt sokszor a szakmai szereplők is (pl. egyetemek) kiszorulnak a finanszírozási versenyből, a minőséggel kapcsolatos kételyeket vetve fel.

A továbbképzési rendszer Jigău (2009) által kimutatott negatívumait igyekszik az 1/2011-es Tanügyi Törvény és a továbbképzési kreditek elismertetésének módszertana (5562/2011) orvosolni azáltal, hogy határozottan az iskola kezébe helyezi az addig „levegőben lógó”⁵⁴ folyamatos szakmai fejlődés monitorozását és ellenőrzését (Bordás, 2015b), egyúttal nagyobb felelősséggel és döntési joggal ruházva fel az intézményeket. Az igazgatók, a módszertani szakmai közösségek vezetői, az iskola folyamatos szakmai fejlődésért felelős bizottsága és a tanárok tanácsa is javasolhatja tagjainak különböző kompetenciák fejlesztése érdekében különböző továbbképzéseken való részvételt. Ugyanígy az iskola mint intézmény pedagógus-továbbképzésbe való bevonásának tendenciáit láthatjuk abban, hogy a II. és I. fokozatra beiratkozni kívánó pedagógus a 3240/2014-es határozat értelmében a beiratkozás előtti évben a tanfelügyelőség helyett már az iskola vezetőségének nyújtja be kérvényét a folyamatos szakfelügyelet elvégzésére. Az iskola vezetőtanácsának jóváhagyása után az iskola továbbítja a kérvényt a tanfelügyelőség felé, ahol összegyűjtik és iktatják azokat. Ezek a lépések azonban inkább csak adminisztratív pluszmunkát róttak az intézményre, vagyis újabb bürokratikus, és nem tartalmi, lényegi változtatások. Az oktatási intézmények szervezatként való fejlődését nagymértékben hátráltatta az, hogy a 2011-es tanügyi törvény életbe lépésétől kezdve a módszertanok kidolgozatlanságára hivatkozva a

⁵⁴ Azt is mondhatnánk, hogy 2011-ig a törvény nem szabályozta mereven a továbbképzések ellenőrzését. Ez minden pedagógus egyéni felelőssége és feladata volt, ami sok esetben oda vezetett, hogy a pedagógus nem élt továbbképzési jogával, elmulasztotta továbbképzési kötelezettségét.

vezetői (tanfelügyelők, intézményvezetők) versenyvizsgákat⁵⁵ évekig halogatták, megbízott igazgatók és tanfelügyelők látták el a vezetői munkaköröket. Mindez nem a pedagógusok vagy a megbízott vezetők munkájának minőségéről árulkodik, hanem magának az oktatási rendszernek a merevségéről, s egyben instabilitásáról, ami viszont kihat a rendszerben dolgozók munkájának minőségére.

A romániai pedagógusképzés és továbbképzés gyakorlatát éppúgy, mint oktatáspolitikáját, egyenlőtlenség, eklektikusság jellemzi. A megörökölt oktatási, s ezen belül pedagógusképzési, -továbbképzési rendszer sehogy sem illik a közben átalakult társadalmi, politikai feltételekhez. A folyamatos átalakítás, a külső elvárásoknak (Világbank, OECD, EU) való megfelelés kényszere által irányított toldás-foldás nem vezetett a pedagógus szakma társadalmi presztízsének javításához. Nemzetközi összehasonlításban a diákok eredményességi mutatói (PISA, PIRLS, TIMSS), de a tanári fizetések ijesztően alacsony értékei⁵⁶ is azt jelzik, hogy a rendszer több eleme is komoly revízióra szorul. Habár a Europe 2020 stratégiai program kontextusában a gazdasági növekedés és társadalmi inklúzió szempontjából is a kulcsfontosságú az oktatás, az oktatás fejlesztésének és az oktatásban dolgozó humán erőforrás fejlesztésének kérdése (European Comision, 2014), Romániában független oktatáspolitikai szakértők és oktatáskutatók által kigondolt, az egész oktatási rendszer javítását célzó átfogó stratégia, s ennek állami finanszírozása még várat magára. Az Oktatási Minisztérium gondozásában 2006 óta rendszeresen megjelenő éves Jelentések a nemzeti közoktatási és a felsőoktatási rendszer állapotáról⁵⁷ nem helyettesítik a hatékony stratégiát, habár kétségek nélkül legalább valamennyire átláthatóvá teszik a rendszert. Románia Oktatás és képzés 2020 munkaprogramra benyújtott tervezetét mint stratégiaileg megalapozatlan tervezetet az Európai Közösségek Bizottsága nem tartotta megfelelőnek, visszautasította és elmarasztalta az országot, amiért nem tanult az előző évek hibáiból. Mindemellett, az EU-konform stratégia megszületése után az is fontos lenne, hogy a jól megalapozott stratégia mellett az oktatáspolitikusok meg az oktatás irányítói kitartsanak, és a rendszer folyamatos monitorozása mellett csak úgy, illetve annyit változtassanak, amennyit feltétlenül szükséges.

⁵⁵ A tanfelügyelők versenyvizsgáira 2015-ben, az igazgatók, aligazgatók versenyvizsgáira 2016-ban került sor.

⁵⁶ A 2013-2014-es tanévben az Eurydice (2014) adatbázisa alapján 43 ország és tartomány közül Romániában a legalacsonyabb a pedagógusok és iskolavezetők fizetése (European Comision, Eurydice, 2014), ráadásul 2009 óta a fizetések csökkenése tapasztalható: az alapfokú oktatásban dolgozóknál 5-10, a középfokú oktatásban dolgozóknál 13-17 %-kal.

⁵⁷ 2006-2010 között egy dokumentumban, 2011-től külön dokumentumban elemzik szakértők statisztikai adatok mentén a romániai oktatási rendszert: Raport asupra stării sistemului național de învățământ (Jelentés a nemzeti oktatási rendszer állapotáról), illetve Raport asupra stării sistemului național de învățământ preuniversitar din România (Jelentés a felsőoktatási szintet megelőző nemzeti oktatási rendszer állapotáról Romániában) és Raport privind starea învățământului superior din România (Jelentés a felsőoktatás helyzetéről Romániában).

3. A pedagógusképzési és -továbbképzési rendszer nemzetközi összehasonlításban

A romániai oktatási rendszer eredményességének és a pedagógusképzési, -továbbképzési rendszer összefüggéseinek vizsgálatára kiváló lehetőséget adnak a tanulók nemzetközi eredményességi mutatói és a nemzetközi pedagóguskutatások. A 2013-as TALIS-kutatás (OECD, 2014) és a TALIS-PISA link (Donné, Fraser, & Bousquet, 2016) számszerű adatai általános helyzetképet vázolnak a romániai pedagógusképzési, -továbbképzési rendszerről. A két kutatás által biztosított nemzetközi összehasonlítási alap, más megvilágításba helyezi a romániai oktatási rendszer eredményessége és a pedagógusképzési, továbbképzési rendszer hatékonysága közötti összefüggéseket. Ugyanakkor a kutatások adatai számos, a disszertáció szempontjából is fontos problémára világítanak rá, ez indokolja a két kutatás disszertáció szemszögéből fontos eredményeinek rövid bemutatását ebben a részben.

Mindkét kutatás (TALIS, TALIS-PISA link) abból az alapállásból indult ki, hogy a pedagógusok a minőségi oktatás legfontosabb tényezői, épp ezért folyamatos szakmai fejlődésük elengedhetetlen a minőségi oktatás érdekében (Barber & Mourshed, 2007). A TALIS kutatásból általános képet kaphatunk arról, hogyan vélekednek a pedagógusok és az intézményvezetők az őket körülvevő szakmai keretrendszerrel, az alapképzéssel és a továbbképzésekkel, ezek szabályozásáról, milyen támogatásban részesülnek oktatási tevékenységeik során, szakmai fejlesztésük során, hogyan értékelik az osztálytermi és iskolai légkört, mennyire elégedettek a munkájukkal, szakmai képességeikkel. A kutatás a hatékony oktatási környezet elemeit veszi sorra különböző témák és itemek révén. Ezek némelyikéről még nem egyértelműen bizonyított ugyan, hogy valóban hozzájárulnak-e, s ha igen hogyan járulnak hozzá a tanulók eredményes tanulásához, újabb adatok nyérése érdekében azonban a kutatók fontosnak tartották vizsgálatukat. A TALIS-PISA link adatbázisából az derül ki, hogy nyolc ország, köztük Románia matematikatanárai által használt tanítási stratégiák hogyan befolyásolják a tanulói eredményeket, és határozzák meg az oktatás minőségét. Mivel a kutatás eredményei iskolai szinten értékelhetők, azt is megtudhatjuk belőle, hogy a pedagógusok, a diákok és az iskolák mely sajátosságai kapcsolódnak össze bizonyos tanítási stratégiák használatával. A kutatás 3 stratégiát különböztet meg: aktív tanulás⁵⁸, kognitív aktiválás⁵⁹ és tanár által irányított oktatás⁶⁰. A leggyakrabban alkalmazott oktatási stratégia a

⁵⁸ A diákok elköteleződéséhez való segítségnyújtás saját tanulási folyamataikban. Jellemző a csoportmunka, IKT eszközök használata és a diákok önértékelése.

⁵⁹ A diákok számára kihívást jelentő helyzetek, amelyek motiválják és stimulálják a magasabb rendű tanulási képességeiket, mint pl. a kritikai gondolkodás, problémamegoldás, döntéshozatal.

⁶⁰ Tanulmányozáson, memorizáláson, ismétlésen alapuló tanítási gyakorlatok, ahol a pedagógus a legfontosabb szereplő a tudásátadásban, a diákok pedig befogadók.

8 országban a tanár által irányított oktatás. Ennek lehetséges magyarázata, hogy ez a leginkább időtakarékos, leggyengébb módszertani felkészültséget igénylő stratégia, mely a legalacsonyabb szintű tanulás iránt elkötelezettséget követeli meg a diákoktól, a tanulói eredményesség a folyamatos külső kontroll miatt mégis magas. A másik két stratégia mind a tanártól, mind a diákoktól sokkal aktívabb hozzáállást, elköteleződést kíván meg.

A nemzetközi kutatás az elemi oktatásban (ISCED 1) illetve az alsó és felső középfokon (ISCED 2, 3) tanító pedagógusok véleményét reprezentálja ugyan, de Romániában csak az alsó középfokon tanítók vettek részt a kutatásban (197 iskolából N=3286 a becsült populációból 68 810). Mivel a mintavétel intézményi szinten zajlott, az igazán kis iskolák (ahol 20-nál kevesebb pedagógus dolgozik) nem kerültek be a mintába. A romániai alminta nagyjából igazodik a nemzetközi átlaghoz: 69,2%-a nő, az átlagéletkor 41,6 év. Leggyakoribb a 30-40 közötti korosztály, akik az alminta 38,6 %-át teszik ki, ami feltűnően magas százalékszám a nemzetközi átlaghoz képest (lásd: 4. táblázat). A pedagógusok szakmai fejlődését mint egyéni életutat vizsgáló kutatásokból ugyanakkor azt is tudjuk, hogy ez a korosztály tud a legaktívabb és leginnovatívabb lenni az oktatásban, mert kellő tanítási tapasztalattal, rutinnal rendelkezik már ahhoz, hogy tudatosan kísérletezni kezdjen. Ugyanakkor nem kell elfelejtenünk, hogy a romániai tanárok között javarészt ez az a korosztály, amelyik közvetlenül a rendszerváltás előtti és utáni időszakban végezte a szakirányú alapképzést benne a kötelező vagy modulszerűen választható, de mindenképpen minimális pszichológiai, pedagógiai felkészítéssel. Ennek tudható be Iucu és Pănișoară (1999, 2000) kutatási eredménye is, akik a 2000 előtt alapképzést végzőket kérdezve azt találták, hogy a megkérdezettek nagyon nagy arányban veleszületett személyiségjegyek és intuitív pedagógiai érzék szerencsés együttállásában, nem pedig a szakmai felkészültségben látják a pedagógus hatékonyságának, eredményességének titkát.

4. táblázat: A tanárok nemi és életkori megoszlása a TALIS kutatásban.

	Nők %-ban	Életkori csoportokban %-ban						Átlag- életkor
		25 év alatt	25-29 év között	30-39 év között	40-49 év között	50-59 év között	60 év felett	
Románia	69.2	3.6	9.9	38.6	21.0	17.9	9.0	41.6
TALIS-átlag	68.1	1.9	10.0	29.2	28.8	23.8	6.3	42.9

Forrás: OECD, 2013 (saját szerkesztés).

A romániai pedagógusok sokkal elégedettebbek a teljesített pedagógusképzési programok minőségével, saját szakmai felkészültségükkel, mint a nemzetközi átlag. Habár a megkérdezett pedagógusok 97,1 %-a részt vett valamilyen pedagógusképzési formában, az intézményvezetőkhez intézett kérdésekből az derül ki, hogy ők csak a pályán lévők 41,9%-át sorolják a kvalifikált és jól teljesítők közé. Az intézményvezetők és a tanárok válaszai közötti

diszkrépancia főként a pedagógusok minőségi munkája vonatkozásában válik nyilvánvalóvá. Az oktatott tárggyal kapcsolatos tárgyi tudással való elégedettség szempontjából a romániai pedagógusok a legelégedettebbek a nemzetközi mezőnyben, s a másik két területen (pedagógiai, módszertani tudás, gyakorlati tudás) is csak Malajzia és Izrael előzi meg Romániát (lásd 5. táblázat). Ez azonban nem feltétlenül jelent pozitív eredményt. Ha az előző fejezetben leírt folyamatos tartalmi változásokkal, a pedagógiai, gyakorlati tárgyak alacsony óraszámával, az intézményvezetők válaszaival vagy épp a PISA-eredményekkel vetjük össze ezt az adatsort, akkor inkább kérések, kétségek merülnek fel az elemzőben, mint megnyugtató válaszok.

5. táblázat: *Az alapképzés által nyújtott felkészültséggel való elégedettség a pedagógiai munka különböző területein⁶¹ (%-ban azoknak az aránya, akik jónak vagy kiválónak minősítették tudásukat)*

	Pedagógusképzési programban részt vevők %-ban	Nagyon jól vagy jól felkészültnek érzi magát különböző területeken		
		Tantárgyi tárgyi tudás	Pedagógiai, módszertani tudás	Gyakorlati tudás
Románia	97,1 %	99.8 % ⁽¹⁾	98.5 % ⁽³⁾	98.1 % ⁽³⁾
TALIS-átlag	89,8 %	93.2 %	88.9 %	88.6 %

Forrás: OECD, 2013 (saját szerkesztés).

Șerbănescu (2011a) pályakezdők szakmai képességeit feltérképező országos szinten reprezentatív kutatása a TALIS eredményekkel ellentétes, illetve az intézményvezetői válaszokat megerősítő következtetésekre jutott: a pedagógiai és a gyakorlati felkészítést a pályakezdők sem minőségi, sem mennyiségi kritériumok alapján nem tartják megfelelőnek, annak ellenére, hogy maguk a pályakezdők minden téren (önképzés, kapcsolatépítés, tervezés, oktatás, értékelés) felkészültebbnek érzik magukat, sokkal magasabbra értékelik saját pedagógiai kompetenciáikat, mint az őket ellenőrző tanfelügyelők vagy módszertanosok. De míg itt magyarázatként a pályakezdők önreflektív képességének kialakulatlanságával számolhatunk, a TALIS kutatásnál ez már nem lehet magyarázó tényező, hiszen javarészt nem pályakezdőkkel van dolgunk.

Az intézményvezetőknek feltett iskolai klímavizsgálatra vonatkozó kérdések alapján Romániában az átlagosnál pozitívabb eredményeket kapunk. Az igazgatók értékelései alapján mind a diákokhoz, mind a pedagógusokhoz kapcsolódó faktorok kevésbé negatív eredményeket mutatnak. A nemzetközi átlagnál kevésbé jellemző a késés, a hiányzás, a csalás, a fizikai, verbális erőszak, alkohol- és droghasználat a diákok részéről, a késés, hiányzás, diszkrimináció a pedagógusok részéről és jobb a diák-tanár kapcsolat is. A romániai intézményvezetők válasza alapján a pedagógusok legnagyobb hányada kedvező, a kooperációt, kölcsönös megbecsülést, támogatást biztosító szakmai légkörben dolgozik (lásd:

⁶¹ A zárójelben jelzett számok a nemzetközi rangsorban elfoglalt helyet jelzik.

6. táblázat). Az iskolai légkört befolyásoló diák-tanár kapcsolatra utaló kérdésekben a pedagógusok válaszai már nem mutatnak eltérést a nemzetközi átlagtól.

6. táblázat: Az iskolai szakmai klíma jellemzői az intézményvezetők szemszögéből⁶² (%-ban azoknak az intézményvezetőknek az aránya, akik intézményükre jellemzőnek értékelték a kijelentéseket).

	Megosztott közös pedagógiai nézetek	Az iskola és a helyi közösség közötti kooperáció magas	A munkaközösség nyílt beszélgetésben tárgyalja a problémákat	Egymás ötleteivel szemben kölcsönös tisztelet jellemző	A sikerek megosztásának kultúrája jellemző
Románia	93,6 %	97,7 % ⁽¹⁾	99,2 % ⁽²⁾	99,1 % ⁽³⁾	97,6 % ⁽²⁾
TALIS-átlag	87,1 %	75 %	92,7 %	93,1 %	90 %

Forrás: OECD, 2013 (saját szerkesztés).

Ami viszont az iskolai anyagi forrásokat és az iskolai autonómia biztosítását jelenti, Románia messze a nemzetközi átlagok alatt marad. A didaktikai eszközök, számítógépek, oktatási szoftverek, internet-elérés, könyvtári felszereltség hiányosságait tetézik az iskolai autonómiához kapcsolódó költségvetési gondok, az alkalmazottak és az oktatási-nevelési elvek kiválasztásának és megvalósításának gondjai. Az iskolának nincs felelős döntési joga a pedagógusok fizetésének, fizetésnövekedésének megállapításában, az iskolai költségvetés intézményi igények szerinti elosztásában, nincs jelentős beleszólása tanárai és diákjai kiválasztásába, a diákok nemzeti szintű értékelésébe, a tananyag tartalmának kiválasztásába. Mint azt a 7. táblázatból láthatjuk, az igazgatók a nemzetközi viszonyításban lényegesen több időt töltenek adminisztratív teendőkkel, a produktív, rendezett intézményi környezet fenntartásával (óralátogatások, fegyelmezési ügyek intézésével), mint amennyi időt szakmai fejlesztői, munkaközösség-fejlesztői szerepükre tudnak szánni. Míg nemzetközi viszonylatban a munkaközösség szakmai fejlesztésével, kollaboratív kultúra létrehozásával, támogatásával töltenek több időt az intézményvezetők, s a másik két feladatkörrel kevesebbet, Romániában épp ellentétes tendencia fedezhető fel: az adminisztrációs teendők és az intézményi környezet fenntartása veszi el a legtöbb időt.

7. táblázat: Az iskolavezetés fő feladatkörei (%-ban azoknak az intézményvezetőknek az aránya, akik a kutatást megelőző 12 hónapban gyakran vagy nagyon gyakran végeztek ilyen jellegű tevékenységet).

	Románia	TALIS-átlag
Adminisztrációs teendők	89 %	54 %
Produktív, rendezett intézményi környezet fenntartása	87,5 %	57,5 %
Szakmai fejlesztés, kollaboratív kultúra létrehozása	85 %	69,33 %

Forrás: OECD, 2013 (saját szerkesztés).

⁶² A zárójelben jelzett számok a nemzetközi rangsorban elfoglalt helyet jelzik

A folyamatos szakmai fejlődés részeként a romániai tanárok a nemzetközi átlagnál alacsonyabb arányban (83,3% a nemzetközi 88,4%-os átlaghoz képest) vettek részt periodikus továbbképzéseken, bár a képzésekkel eltöltött napok száma messze meghaladja a többi ország átlagát. A nemzetközi tendenciának megfelelően a nők, az állandó munkaszerződéssel rendelkezők, a régebb óta pályán lévők, a nagyobb településen dolgozók gyakrabban jelentkeznek továbbképzésre, bár minden tekintetben elmaradás tapasztalható a nemzetközi átlagoktól. A részvételi hajlandóságot a nemzetközi átlaghoz képest erőteljesebben korlátozza a szakmai fejlődés finanszírozásának problémája, a képzési tematikának a pedagógusok igényeivel, a képzés idejének a munkaköri beosztással való összeegyeztethetlenségének problémája, valamint a munkáltatói támogatás hiánya. Az EURIDYCE 2013-as adatbázisával összhangban a TALIS-kutatásból is az derül ki, hogy Románia egyike azon országoknak, ahol a továbbképzés minimális pénzügyi vagy más jellegű támogatással, de kötelezettségként jelenik meg a pedagógusi munkaköri leírásban. Lényegesen többen finanszírozzák saját maguk továbbképzéseiket (20,9% a nemzetközi 5,7%-os átlaghoz képest), mint más országokban, és nem jellemző más támogatás nyújtása sem: munkaidő alatti képzés, fizetékiegészítés, szabadnapok. A képzés túl magas költsége a lehetőségek hiánya mellett a továbbképzésre való jelentkezés tipikus korlátozó tényezője. Ez gyakorlatilag a fentebb tárgyalt alaphelyzet más szinten való megjelenése.

A romániai oktatási rendszer szabályozásával, az előmeneteli rendszerrel, a pedagógusok kötelezettségeivel (pedagógiai körök, módszertani körök) magyarázható a TALIS (2014) kutatás azon eredménye, miszerint a romániai pedagógusok szignifikánsan nagyobb arányban vesznek részt szakmai hálózatokban, tudományos kutatásokban, mentori tevékenységben, a kollégák óráinak látogatásában. A kurrens/folyamatos továbbképzésen való részvétel azonban a szabályozások szintjén nem értékelhető kreditponttal, a részvétel kötelezettség. Jigău (2009) kutatása épp azt tárja fel, hogy a pedagógusok érzékelik ezeknek az alkalmaknak a szakmai fejlesztő jellegét, viszont a továbbképzések szabályozásának szintjén ezek a tevékenységek semmilyen módon nem rekompenzálódnak. A pedagógus szakmai fejlődése így a pedagógus személyes ügye, s itt a legnagyobb problémát mezoszinten tapasztaljuk, ugyanis szinte teljesen hiányzik az intézményi érdekek és igények képviselője (Zoller, 2015), az intézményi támogatás. Más típusú továbbképzéseken (workshopok, szemináriumok, konferenciák) azonban az átlagosnál kevesebb romániai tanár vesz részt. A továbbképzés tartalmától⁶³ függetlenül a nemzetközihez képest a romániai megkérdezettek

⁶³ A továbbképzések azonosított tartalmait a TALIS-kutatásban: tantárgyi tudás, pedagógiai, módszertani kompetenciák, tantervi tudás, értékelés, IKT-eszközök használata, tanulók viselkedése és osztálymenedzsment, intézménymenedzsment és adminisztráció, individuális tanulás, speciális igényű tanulók oktatása, multikulturális, többnyelvű környezetben való tanulás, nem tantárgyspecifikus képességek fejlesztése

nagyobb százaléka elégedett a továbbképzéssel, tartja hatékonyak szakmai fejlődése szempontjából, a továbbképzési igények viszont nem minden témakörben kielégítettek.

A megfelelő iskolai légkör, az iskola autonómiája bizonyítottan pozitív hatást gyakorol a diákok teljesítményére. Ezért az iskolai légkör olyan jellemzői, mint a döntéshozásban való részvétel, a diákok és tanárok közti kapcsolatot, az erőszak hiánya, a kölcsönös tisztelet, a megosztott vezetés, valamint az intézményvezetési stratégiák meghatározzák a diákok és a pedagógusok mindennapi környezetét, befolyásolják, hogy mennyire hatékony az illető tanulási környezet. Itt két elemre térek ki, amelyek a kellemes és fejlesztő jellegű munkahelyi légkör szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak: a pedagógusok támogatottságára és kooperációjára. Az, hogy a romániai tanárok főként formális értékelés során a nemzetközi átlagnál gyakrabban kapnak visszajelzést az intézményvezetőtől, a kollégáktól vagy más, iskolán kívüli szakértőktől (pl. tanfelügyelő, szakmódszertanos), ugyancsak a szabályozási rendszer sajátosságának és ellenőrzés-centrikusságának tudható be. Az elismerés különböző formáinak gyakoriságában Románia a finansziális, fizetésben megjelenő elismerésen kívül, minden téren meghaladja a nemzetközi átlagot, és a pedagógusok nagyobb százalékban ítélik munkájukra pozitív hatásúnak a visszajelzéseket. Mindebben azonban inkább a tanügyminisztérium által kidolgozott, a tanfelügyelőségek és az iskolavezetés által alkalmazott, szabályozási és ellenőrzési rendszer teljes elfogadását, egyfajta konformizmust (önbecsapást) vélünk felfedezni, mint a hivatalos ellenőrzési és szabályozási rendszer tudatos végiggondolását. A romániai oktatási rendszert vagy annak elemzésével foglalkozó szakirodalmat kicsit is ismerő számára hamisan csengenek a TALIS kutatás eredményei, mi szerint: a pedagógusok több mint fele nem feletteseik adminisztratív jellegű munkájának tekinti a nagyszámú, gyakori ellenőrzést és formális értékelést, fejlesztési tervek készülnek saját szakmai fejlődésük érdekében, jól végiggondolt értékelési rendszeren alapul a pedagógusok értékelése, a rendszeresen alulteljesítő pedagógusokat elbocsátják.

A pedagógusok közötti kooperáció méréséhez a TALIS kutatás két faktorba rendezi az itemeket: koordinációra, azaz az oktatási folyamatban megvalósuló eszköz- és tudáscserére, illetve szakmai kollaborációra (lásd: 8. táblázat). Az elsőben Románia a nemzetközi átlaghoz hasonló eredményeket ért el, bár a didaktikai eszközök cseréjére utaló kérdésnél kétszer annyian válaszoltak tagadóan. A szakmai kollaborációra vonatkozó kérdésekben azonban feltűnően kevesebben válaszolnak negatívan, mint nemzetközi téren, vagyis a szakmai kollaborációt sokkal jobbnak ítélik a romániai pedagógusok, mint más országok oktatói.

(problémamegoldás, tanulni tanulás), nem munkaszpecifikus kompetenciák fejlesztése, új technológiák a munkahelyen, karrier-tanácsadás.

8. táblázat: *Pedagógusok kooperációjának hiánya: soha nem tapasztalt ilyen tevékenységeket (a mutató faktorba rendezett százalékos értékei).*

	Románia	TALIS-átlag
Koordináció, eszköz- és tudáscsere az oktatási folyamatban	7,975 %	7,175 %
Kollaboráció	18,325 %	30,95 %

Forrás: OECD, 2013 (saját szerkesztés).

Ha az igazgatói feladatkörökre adott válaszokkal (7. táblázat) vetjük össze ezeket az adatokat, akkor azt látjuk, hogy az iskolák nagy százalékában a kollaboratív szakmai kultúra kialakításánál vannak sürgetőbb gondok is, mégis a nemzetközi átlaghoz képest Romániában jóval magasabb arányban hoznak az igazgatók olyan jellegű döntéseket, végeznek olyan munkát, ami a kooperáció különböző formáit erősíti, vagyis az igazgatói megítélés ellentmond a tanárinak. A mezo- és makroszinten ható oktatásszabályozási és -irányítási rendszer ismeretében kérdésként és lehetséges magyarázatként is merül fel az adatokat elemzőben, hogy valóban olyan mértékű-e a pedagógusok közötti kooperáció, mint ahogyan azt a pedagógusok a TALIS kutatás adatai alapján észlelik, vagy pedig egészen más fogalmi rendszerekben gondolkodnak a kutatók, másban az igazgatók és megint másban a romániai gyakorló pedagógusok.

A TALIS kutatás feltárta, hogy Romániában a szakmai kollaboráció szignifikánsan függ valamennyi szakmai fejlődést biztosító lehetőség (kurzusok, workshopok, konferenciák, szemináriumok, óralátogatások, új képesítés szerzése, szakmai hálózatban, pedagógiai kutatásban, mentorálásban való részvétel) kihasználásától, az oktatási folyamatban megvalósuló koordináció, eszköz- és tudáscsere viszont nem függ a workshopokon való részvételtől, az individuális vagy kollaboratív kutatási tevékenységtől. A pedagógusok énhatékonyság érzése, munkával való elégedettsége pedig szignifikánsan függ a kollégák közötti kooperáció mértékétől.

Ebben a forráshiányos és az iskolai autonómiát egyáltalán nem támogató oktatási környezetben a pedagógusok nemcsak pedagógiai, pszichológiai alapképzettségükkel, hanem a munkájukkal és énhatékonyságukkal is a nemzetközi átlagnál elégedettebbek (lásd: 9. táblázat). Az énhatékonyságban mind az osztályszervezési, fegyelmezési hatékonyságra (pl. az osztálytermi kihágások kezelése, a fegyelemre vonatkozó elvárások érvényesítése), mind az oktatási hatékonyságra, az adekvát módszertani tudás alkalmazására (pl. kérdések előkészítése, alternatív módszerek használata), mind pedig a diákok tanulással szembeni elköteleződéséhez való hozzájárulására (pl. a diákok segítése a tanulási folyamat felértékelésében, az iskola iránt érdektelen diákok motiválása) vonatkozó kérdéseket a nemzetközi átlagnál magasabban értékelték a romániai tanárok. A munkával való elégedettség különböző

faktoraiban az értékek nagyjából a nemzetközi átlaghoz közelítenek, bár a romániai tanárok elégedettebbek saját iskolai teljesítményükkel, a munkahelyi környezetükkel, és a szakma társadalmi presztízsét is magasabbra értékelik a kutatás nemzetközi átlagánál.

9. táblázat: *Én-hatékonyság és elégedettség (a megkérdezettek hány százaléka érzi magára jellemzőnek vagy nagyon jellemzőnek).*

		Románia	TALIS-átlag
Én-hatékonyság	az osztályszervezésben (osztálymenedzsmentben)	97,925 %	86,125 %
	az oktatásban	97,375 %	84,675 %
	a diák elköteleződéséhez való hozzájárulásban	93,775 %	79,2 %
Elégedettség	a saját iskolai teljesítménnyel	97,0 %	92,6 %
	a jelenlegi munkahelyi környezettel	88,625 %	85,925 %
	általában a tanári professzióval	75,625 %	78,475 %
	a tanári professzió társadalmi megbecsülésével	34,7 %	30,9 %

Forrás: OECD, TALIS 2013 (saját szerkesztés).

Az intézményi forrásokra, autonómiára, intézményvezetésre, továbbképzésekre, a kollégák közötti kooperációra és az én-hatékonyságára, elégedettségre vonatkozó válaszok adatainak egymás mellé helyezése olyan lehetséges értelmezést kínál, amely számos diszkrépanciát megvilágít: a túlszabályozottság, a forráshiány, a felelősségvállalás, a döntési jog, az anyagi támogatás hiánya, amit az intézmény és a pedagógus is megtapasztal, a saját munkáért, a munka minőségéért vállalt felelősség csökkenését vonja maga után. A kiskorúként kezelt pedagógusoktól és a rendszer utasításainak végrehajtóiként funkcionáló iskoláktól hiába várják el, hogy felelősséget vállaljanak saját maguk és diákjaik eredményeiért, és jobban teljesítsenek. Valódi anyagi, erkölcsi, szakmai támogatás, megbecsülés hiányában a pedagógusok úgy érezhetik, hogy mindezek ellenére, mindezekhez képest mindent megtesznek, amit ebben a rendszerben megtehetnek, ezért elégedettebbek munkájukkal és saját hatékonyságukkal is, mint a nemzetközi átlag.

A TALIS és a PISA kutatás adatainak összekötését lehetővé tevő kutatás (Donné, Fraser, & Bousquet, 2016) az iskola tanítási kultúrájának fontosságára hívja fel a figyelmet. Az egyes iskolák tanárai által alkalmazott oktatási stratégiák, technikák ugyanis nagyon szoros összefüggést mutatnak iskolán belül, vagyis az iskolában, informális beszélgetések alkalmával megosztott gyakorlatok, az intézmény kollaboratív kultúrájától függetlenül nagyon nagy erővel hatnak: egy iskolán belül ugyanazokat a stratégiákat, módszereket alkalmazzák leggyakrabban. Épp ezért a kutatók a továbbképzések, szakmai hálózatok, mentorprogramok intézményi beágyazását javasolják. A szakmai fejlődést elősegítő tanári közösségek kialakulása a folyamatos szakmai fejlődés kulcsa lehet. Ilyen tanuló szakmai közösségek létrehozásában és támogatásában pedig kiemelt szeretet kap a kooperáció, a kollaboráció különböző formáit lehetővé tevő és bátorító intézményvezetés.

Az iskola jellemzőitől függően az aktív tanítási stratégiák (különösen a hátrányos helyzetű iskolákban) és a kognitív aktiválás (különösen az előnyös helyzetű iskolákban, jól teljesítő diákoknál) szignifikánsan pozitívan, a tanár által irányított oktatási stratégia pedig szignifikánsan negatívan hatnak a Romániai diákok matematikai eredményességére. Sőt az aktív tanulási stratégiák használata a diákok motivációjára is szignifikáns hatással volt. A romániai iskolák tanítási kultúráját szemlélve azonban azt látjuk, hogy a nyolc vizsgált ország közül egyedül itt örvend a direkt tanári irányítás megkérdőjelezhetetlen sikernek, messze megelőzve a másik két, bizonyítottan hatékonyabb tanítási stratégiát. Az aktív tanítás és a kognitív aktiválás stratégiájának használatát legerőteljesebben a pedagógusok nézetei, illetve a kollégák közti kollaboráció és az osztályok összetétele magyarázzák. Az intézményi „tanítási kultúra” elméletét (Echazarra & al., 2016) véve alapul, azt mondhatjuk, hogy Romániában kiemelt szerepet kell szánni az iskola mint intézmény szakmai fejlesztésének ahhoz, hogy a kevésbé hatékony tanítási kultúrát le lehessen cserélni egy hatékonyabbra. Ebben pedig az oktatás-orientált iskolai vezetésnek, az intézményvezetőnek kulcsszerepe van. Az iskolán kívüli továbbképzések, amelyek izolálják a pedagógust kollégáitól, kevésbé hatékonyak, ugyanis nehéz a továbbképzési tartalmakat, az ott megélt lelkesedést, motivációt egy olyan munkaközösség számára továbbítani, amely nem nyitott, esetleg még ellen is áll mindenféle változásnak (Donné, Fraser, & Bousquet, 2016; Szabó L. T., 2010).

A TALIS és a PISA-TALIS link kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy nem elégséges csak továbbképzési lehetőségek biztosítása a pedagógusok számára, a megfelelő finansziális, intézményi támogatás, visszajelzés is szükséges ahhoz, hogy a kívánt változás, szakmai fejlődés bekövetkezzen. A pedagógusok közötti kollaboráció fontosságát, szakmai fejlesztő hatását is egyértelműen bizonyítják a kutatások: ezt egyrészt a diákok jobb eredményei, másrészt a pedagógusok magasabb fokú hatékonyságérzése, munkával való elégedettsége jelzi. Összevetve a PISA és a TALIS kutatás nemzetközi és romániai eredményeit, kétségeink támadnak, vajon ugyanarról az országról szólnak-e a jelentések, s kérdések merülhetnek fel bennünk: hol a hiba, hol csúsznak el az eredmények, miért nem mutatkozik a romániai diákok eredményességi mutatóiban az oktatás hatékonysága, ha a pedagógusok a nemzetközi átlaghoz viszonyítva jóval pozitívabban értékelik az alap- és továbbképzési rendszer számos aspektusát. A TALIS-kutatásban a pedagógus-továbbképzéssel, a képzések anyagi vagy más juttatások által történő támogatásával, az iskolák felszereltségével kapcsolatos kérdésekben, vagyis ahol objektív értékekhez kötöttek a válaszok, Romániát nemzetközi viszonylatban a legrosszabb eredményeket mutató országok között találjuk, viszont ott, ahol a pedagógusok magas szintű szakmai reflexiójára, reális önértékelésre van szükség, Románia feltűnően végletes, pozitív eredményeket ért el. Jelen

disszertáció kvalitatív kutatásában elemzett interjúk épp azokat a hézagokat értelmezik, amelyeket a kvantitatív statisztikai adatok nem képesek megmagyarázni.

4. Összefoglalás

A disszertációban tárgyalt tematika szempontjából jelen fejezet három fontos adalékkal szolgált.

Elsősorban képet kaphatott az olvasó arról, hogy a különböző kontextuális, intézményi, tartalmi változók hogyan befolyásolják a pedagógusok szakmai felkészültségét és fejlődését. Az alapképzettség és a továbbképzések szintjeinek, formáinak, tartalmainak és minőségének különböző kombinációi az utóbbi 25-30 évben olyan fragmentált pedagógus-társadalmat hoztak létre Romániában, amely sokféleségével tűnik ki, amelyről semmiképp nem lehet egységesen beszélni, egységesen értékítéletet mondani. A fragmentáltság azonban nem csak, és nem feltétlenül foglalkozások, tantárgyak, oktatási szintek között érzékelhető, hiszen pl. az óvó- és tanítónők kettős képesítése, a tanári dupla szakok, a gimnáziumi és líceumi tanárság közti átjárhatóság, a tanárképzésben a Bologna rendszer előtti azonos képzési tartalmak mind-mind ez ellen a fragmentáltság ellen hatnak. Egy-egy strukturális változás (képzési idő, profil, szint módosulásai) nemcsak az intézmény humán erőforrását, de a hagyományait is gyökeresen megváltoztatta (pl. tanítóképző líceumok alakultak majd megszűntek, lásd Szatmárnémeti esete, a tanári gárda egy része átvándorolt a felsőoktatási intézménybe, stb.). Az intézményi és tartalmi változások egyfajta vertikális tagozódást hoztak létre: nem mindegy, hogy a pedagógus, mikor melyik intézményben végezte az alapképzését, mint ahogy az sem, hogy éppen abban az időszakban milyen humán erőforrással rendelkezett az adott intézmény, vagy hogy milyen motiváció vezérelte a hallgatót a képzés során. Ha figyelembe vesszük azt, hogy az alapképzés a pedagógus fejlődésének kezdeti, legrövidebb, időszaka, amit azután a mindennapi munka világában egy sokkal hosszabb fejlődési periódus követ különféle továbbképzések és pedagógus testületekhez való tartozás révén, akkor nem tekinthetünk el a fentebb vázolt minta továbbképzésekre, oktatási intézményekre, sőt az egész oktatási rendszerre való alkalmazásától sem.

Másodsorban a pedagógus-továbbképzések területén felfedezhette az olvasó az Európai Unió követelményeihez való igazodást a kontextuális, intézményi, tartalmi változókban egyaránt. A kontextuális változók közül érdemes kiemelni a továbbképzések jogkörének törvényi változását (jogból kötelezettséggé alakulás), intézményi változók közül pedig a továbbképzések minőségének biztosításával, akkreditációjával megbízott egész intézményrendszer kiépülését, a továbbképzések rendszerének diverzifikációját, bár

különböző kutatások alapján ezekhez nem kapcsolódnak egyértelmű pozitív visszajelzések a pedagógusok részéről. A tartalmi változók érdekes kettősséget mutatnak: míg a periodikus továbbképzések, majd az előmeneteli rendszerhez kötődő képzések is rendeletről-rendeletre folyamatosan változnak, a kurrens továbbképzés egyes alkalmait (módszertani, pedagógiai körök) a szabályozás szintjén kevésbé érintették a változások. Ugyanígy a megmerevedett intézményi szint kritikáját fogalmazzák meg azok a kutatások (Jigău, 2009; Zoller, 2015), amelyek kitérnek a továbbképzések hasznosulásának vizsgálatára. Legnagyobb problémaként az iskolával mint szervezettel összefüggő kérdéseket, az intézményi támogatás hiányát, a minőség ellenében ható túlzott bürokratizálódási folyamatokat, az oktatási rendszer merevségét és instabilitását azonosíthatjuk. A folyamatos változások és változtatások világában a már meglévőhöz (pl. pedagógusok előmeneteli rendszere), hagyományoshoz (pl. tanítóképző líceumok állandó újraeledése), biztoshoz való ragaszkodás kényszere az egész oktatási rendszer szintjén tetten érhető. A kontextuális, intézményi és tartalmi változókban tapasztalt diszharmonia az egész oktatási rendszerre rányomja bélyegét.

Harmadrészt a TALIS 2013 kutatás bemutatása nemzetközi kontextusba helyezte a romániai pedagógusok szakmai fejlődésének kérdését. Az előzőekben tárgyalt kontextuális, intézményi és tartalmi változók problematikussága függvényében a nemzetközi összehasonlítás következtetései számos kérdést vetnek fel, melyek közül legfontosabb TALIS 2013 kutatásban feltűnően magasra értékelt személyes szakmai felkészültség, az intézményi légkörrel való elégedettség és a gyenge PISA eredmények a között feszülő ellentét kérdése. Továbbá kérdés az, hogy hogyan értelmezhető a romániai pedagógusok szakmai felkészültséggel, saját teljesítménnyel való elégedettsége az alap- és továbbképzések minőségi problémáinak és a gyenge tanulói eredményességnek a tudatában. Mi magyarázza az iskolai klíma feltűnően pozitív értékelését, amikor hazai kutatások épp intézményi szinten tártak fel legtöbb hiányosságot? Mit értenek a pedagógusok és mit az intézményvezetők kollaboráción, kooperáción, koordináción, eszköz- és tudáscserén az oktatási folyamatban? Az oktatási rendszer instabilitásnak, diszharmonijának tudatában az is kérdésként merül fel a kutatóban, hogy mi okozza a pedagógusok viszonylagos elégedettségét saját teljesítményükkel, a munkahelyi környezettel, a tanári professzió társadalmi megbecsültségével, általában a tanári professzióval. A TALIS kutatás és a PISA-TALIS link is főként gyakoriságokat, együtt járásokat tudott megállapítani, a problémakérdések megválaszolása azonban a számok mögött meghúzódó mélyebb jelentések feltárását igényli. A szakmai fejlődésre jellemző helyzetek azonosításával, feltárásával és elemzésével a disszertáció erre törekszik.⁶⁴

⁶⁴ A disszertáció írása során végzett kutatás alapul szolgált néhány már megjelent tanulmányhoz. Lásd: Bordás, 2016.

III. Tanuláselméleti előzmények

A pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatát, körülményeit, tényezőit vizsgálva először azokat a tanuláselméleteket veszem górcső alá, amelyek képesek megmagyarázni a felnőttek munkaalapú tanulásának komplex folyamatát, ami munkahelyi és munkahelyen kívüli körülmények között megy végbe, és a folyamatos változás állapotát tartja fenn. Mai, gyorsan változó világunkban a tanuláselméletek exponenciális sokszorosodásának lehetünk tanúi. Nem csak a pszichológia területéről érkeznek új tanuláselméletek, hanem a neurológia, szociológia, szervezetelmélet területéről érkeznek is. A tanulás komplexitásából, multidimenzionális jellegéből fakadóan ez a több szempontú megközelítés tulajdonképpen követelmény, hiszen mindegyik elmélet „igaz” a maga nemében, de egyértelmű fókuszuk, diszciplináris meghatározottságuk miatt csak a tanulás jelenségének bizonyos aspektusait képesek megvilágítani (Wenger, 2014; D. Molnár, 2013). A tanulás hagyományos, csak pszichológiai megközelítése számos értelemben korlátozza a tanulás multidimenzionális folyamatának megértését (Jarvis, 2014; Wenger, 2014; Illeris, 2014; Waring & Evans, 2015). Éppen ezért olyan tanuláselméletek mellett döntöttem (pl. Wenger, Lave, Jarvis), amelyek viszonylagos teljességre törekednek (még ha ezt nem is érik el), legtöbbször a pszichológia és szociológia metszetében születtek, és megpróbálnak komplexitásukkal túllépni az egydimenzionalitás gátjain.

A tanuláselméletek rendszerében való elhelyezésük után röviden bemutatom azokat az elméleteket, amelyeket a pedagógusok szakmai fejlődésének értelmezésében használni fogok. A különböző elméleti megközelítések közötti eligazodást nehezíti, hogy egyes elméletek különböző más elméletekkel szorosabb vagy kevésbé szoros kapcsolatban vannak, az idők folyamán maguk is fejlődtek, és hatottak egymás kialakulására, fejlődésére. A tanulás értelmezésével összefüggésben a pszichológiában megkülönböztethetünk behaviorista, kognitív, fejlődéslélektani, konstruktivista és szociális megközelítéseket. Mindezek mellett, ezekhez többé kevésbé kapcsolódva megjelennek a tanulásnak olyan más tudományágakból származó megközelítései, mint a neuropszichológiai, a cselekvéseméleti, a szocializáció elméletével foglalkozó és a szervezetelméleti megközelítések (Wenger, 2014). Dolgozatom koncepcuális keretét a neveléstudományokban is használt pszichológiai elméletek (főként a szociális konstruktivizmus különböző perspektívái), valamint cselekvés- és szervezetelméleti megközelítések adják.

1. A konstruktivizmus irányzatai

„Tévedés azt hinni, hogy a költő érti az életet, és mint valami tanítómester, elmagyarázza. A költő nem érti az életet, és éppen azért ír, hogy az írással mint tettel, megértse.” (Kosztolányi Dezső)

Habár a mottó a költőről, a művésztől szól, érvényessége a tudósra, sőt az értelmező, megértő emberre is vonatkozik. Művészet és tudomány összeillesztése ezen a ponton azért is indokolt, mert maga a konstruktivizmus mint az orosz képzőművészet avantgárd irányzata jelent meg legelőször a 20. század elején. Művészetük a fennálló kánonnal való szakítást jelentette, ami magába foglalja a hagyományos művészi kifejezésformák és – főként a képzőművészet esetében – a művészet ábrázoló funkciójának tagadását, s ezáltal esztétikai szinten a fennálló társadalmi renddel szembeni támadást is. Az esztétika mellett társadalomfilozófiai eszmék is mozgatják az első konstruktivistákat, művészetük épp ezért legalább annyira esztétikai, mint társadalmi tett. Fő célkitűzésük, hogy láthatóvá tegyék a világ belső szerkezetét: a fizikai és a társadalmi valóságot mozgató, háttérben lapuló erőket, összefüggéseket.

Maga a konstruktivizmus szó néhány évtizeden belül számos tudományterületen megjelenik olyan metonimikus jelentésváltozáson esve keresztül, amelynek során a létező belső szerkezet megmutatása, a világkonstruálás vált elfogadott jelentéstartalmává. S ez a világkonstruálás egyszerre jelenti majd a későbbiekben az individuum belső képeinek önálló konstruálását és a valóság társadalmi felépítését is. Passzív szemlélőből az ember a társadalom és saját valóságának aktív ágensévé válik, olyan entitássá, aki képes saját magát vagy valami mást (pl. az őt körülvevő társadalmi rendet) megváltoztatni, megalkotni.

A konstruktivizmust egyfajta ernyőfogalomként értelmezve azt mondhatjuk, hogy minden konstruktivista elképzelés (beleértve a filozófiai, szociológiai, tudáselméleti elképzeléseket is) alapja az elme tudáskonstruáló szemlélete és a valóság társadalmi felépítésének gondolata (Gadamer, 2003; Ropolyi, 2003; Bourdieu, 2005; Boros, 2007). Ez a neveléstudományban és témánk szempontjából azt jelenti, hogy (1) az emberi tudás konstruálás eredménye, vagyis a tanulás nem más, mint aktív értelemkonstruálási tevékenység (Feketéné Szakos, 2002; Nahalka, 1997a; 2003; 2013; Waring & Evans, 2015), (2) ami nem független az egyént körülvevő szociális, kulturális kontextustól, az adott korban és társadalomban rendelkezésre álló tudáskonstruálást elősegítő vagy korlátozó külső feltételektől: a környezettől (pl. digitális környezet), eszközöktől (nyelv, tudományok, számítógépek, tudásmegosztást lehetővé tevő hálózatok) (Jarvis, 2014; Illeris, 2014; Waring & Evans, 2015). Feketéné Szakos Éva a személy élettörténetére, és a megélt tapasztalatoknak, cselekvéseknek tudáskonstruálást meghatározó szerepére hívja fel a figyelmet: „elménk a

külső, tőlünk független realitást nem tudja 'visszatükrözni', 'leképezni', hanem élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg a valóságainkat” (Feketéné Szakos 2002: 30). Mindez összecseng a posztmodern gondolkodás azon tételével, miszerint „a világot nem felfedezzük, hanem leírjuk, 'elbeszéljük'” (Mihály, 1998: 32.), s mindenki felelős a saját belső világának felépítéséért.

Waring és Evans (2015) a konstruktivista perspektíván belül a tudással, tanulással foglalkozó elméleti megközelítések rendszerezése során a valóság objektív – szubjektív, individuális – szociális értelmezési tengelyeit állította fel. Az így létrejövő térben/koordinátarendszerben a konstruktivizmus négy változatát különbözteti meg, amelyekhez egyenként több kutató munkássága, több különböző elmélet sorolható, sőt olyanokkal is találkozunk, akinek munkássága két konstruktivista perspektívába is besorolható. A hagyományosan kognitív és szociális konstruktivizmus felosztást (Cobb 1994; Greeno, 1997) cizellálja Waring és Evans (2015) strukturálása (1. ábra).

Objektív Egy külső valóság létezik						
Individuális A tudást individuálisan konstruáljuk	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Kognitív konstruktivizmus (pl. Piaget, Vigotszkij) A tudás az aktuális helyzet interpretációja, az egyén és a környezete közötti megelőző interakciók alapján</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Szocio-konstruktivizmus (pl. Vigotszkij, Bruner) A tudás közös alkotása a másokkal való interakció során – a csoport közösen alkot tudást, az egyén saját jelentéseket teremt – az egyéni és a közös integráns része az egyenletnek</p> </td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Radikális konstruktivizmus (pl. Glasersfeld) A tudás individuálisan épül fel, szubjektív értelmezései a tapasztalatoknak – az individuum saját egyéni tapasztalataira alapoz</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Szituatív konstruktivizmus (pl. Rogoff, Greeno, Resnick, Lave) A hangsúly nem az individuális vagy a csoportos jelleg van, hanem a specifikus kontextuson, amit befolyásolhat az egyén és a csoport is – mindenkinek más társas tapasztalatai vannak, többszörös valóságok léteznek egyszerre</p> </td> </tr> </table>	<p>Kognitív konstruktivizmus (pl. Piaget, Vigotszkij) A tudás az aktuális helyzet interpretációja, az egyén és a környezete közötti megelőző interakciók alapján</p>	<p>Szocio-konstruktivizmus (pl. Vigotszkij, Bruner) A tudás közös alkotása a másokkal való interakció során – a csoport közösen alkot tudást, az egyén saját jelentéseket teremt – az egyéni és a közös integráns része az egyenletnek</p>	<p>Radikális konstruktivizmus (pl. Glasersfeld) A tudás individuálisan épül fel, szubjektív értelmezései a tapasztalatoknak – az individuum saját egyéni tapasztalataira alapoz</p>	<p>Szituatív konstruktivizmus (pl. Rogoff, Greeno, Resnick, Lave) A hangsúly nem az individuális vagy a csoportos jelleg van, hanem a specifikus kontextuson, amit befolyásolhat az egyén és a csoport is – mindenkinek más társas tapasztalatai vannak, többszörös valóságok léteznek egyszerre</p>	Szociális A tudást szociálisan konstruáljuk
	<p>Kognitív konstruktivizmus (pl. Piaget, Vigotszkij) A tudás az aktuális helyzet interpretációja, az egyén és a környezete közötti megelőző interakciók alapján</p>	<p>Szocio-konstruktivizmus (pl. Vigotszkij, Bruner) A tudás közös alkotása a másokkal való interakció során – a csoport közösen alkot tudást, az egyén saját jelentéseket teremt – az egyéni és a közös integráns része az egyenletnek</p>				
<p>Radikális konstruktivizmus (pl. Glasersfeld) A tudás individuálisan épül fel, szubjektív értelmezései a tapasztalatoknak – az individuum saját egyéni tapasztalataira alapoz</p>	<p>Szituatív konstruktivizmus (pl. Rogoff, Greeno, Resnick, Lave) A hangsúly nem az individuális vagy a csoportos jelleg van, hanem a specifikus kontextuson, amit befolyásolhat az egyén és a csoport is – mindenkinek más társas tapasztalatai vannak, többszörös valóságok léteznek egyszerre</p>					
Szubjektív Lehetséges valóságok léteznek						

1. ábra: Konstruktivista perspektívák Waring és Evans (2015) alapján.

Forrás: Waring és Evans, 2015: 44 (saját szerkesztés).

Az első csoportba/bal oldali oszlopba tartozó hagyományosan kognitív konstruktivista irányzatok kialakulásához főként biológusok, agykutatók, a pszichológia és a pedagógia kognitív szemléletének képviselői (mint: Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld, Hugo Dingler és az „erlangeni iskola” köre, Paul Lorenzen, Humberto Maturana és Francesco Varela, Gerhard Roth, P. Cobb, L.P. Steffe, J. Gale) járultak hozzá, a szociális konstruktivizmus kialakulásához pedig főként a szociális kérdések iránt nyitott pszichológusok (pl. Lev S. Vigotszkij, Leontiev, Luria, Michael Cole, Engeström), neveléstudósok (Horst Siebert, Jerome Bruner), antropológusok és szervezetszociológiával, szervezetfejlesztéssel foglalkozó

szakemberek (Jean Lave, Etienne Wenger, Agyris, Schön, Senge) és a szociológusok, filozófusok (mint: Paul Watzlawick, Peter Berger és Thomas Luckmann, Niklas Luhmann és Stefan Jensen, Hejl, Reich) társadalom-, kultúra-, művészet-, tudás-, és tudományelméleti kutatásai járultak hozzá (Feketéné Szakos 2002a; Parker–Goicoechea 2000).

Az irányzatok, főként az individuális és a szociális oldal, vonatkoztatási rendszerükben, célértelmezésükben, módszereikben is eltérnek egymástól, mégis, mivel egy tőről fakadnak, úgy állnak szemben egymással, hogy közben kiegészítik egymást (Cobb 1994; Bereiter 1994, Greeno 1997). Az utóbbi évtizedekben a két oldal (individuális, szociális) egységesítésének, egy közös elméletben való integrálásának igénye is felmerült (Packer & Goicoechea 2000, Vosniadou 1996, idézi Waring & Evans, 2015), aminek megvalósítását Eraut (2004a), Illeris (2014), Jarvis (2014), Resnick, Cobb, Bereiter, Vosniadou, Jaworski, Tynjälä, Waring és Evans munkái példázzák (Waring & Evans, 2015).

A disszertációban is alkalmazott személet, azaz a szociális konstruktivizmus képviselői a társas helyzetekben való részvételt, a kialakuló kapcsolatokat (mester és tanítvány, régi motoros és új belépő között), a tapasztalatokat, a tevékenységeket és a történelmi változásokat hangsúlyozzák (Parker–Goicoechea 2000). A fizikai, társas és kulturális kontextus szerintük nem függetleníthető a tudáskonstruálás folyamatától, a (fizikai, társas és kulturális) kontextus (amiben egy tevékenység végbemegy) ugyanúgy integráns része a tevékenységnek, mint a tudáskonstruálás folyamatának. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a környezet segít a belső konstruktumok „állványozásában”, stimulál, biztat (Resnick, 1991), hanem arról, hogy a környezettel való interakció nélkül elképzelhetetlen a belső konstruktumok közötti kapcsolatok össze- és átszervezése, fejlődése, mert a megismerés egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy társas jellegű. Az, ahogyan az egyes emberek és a különböző társadalmi csoportok, társadalmak gondolkodnak, tudásreprezentációik – a tudás „objektivizálódott” megnyilvánulásai pl. a művészetben, tudományban, kultúrában – azoknak az interakcióknak a termékei, amelyeknek alkotóik – legyenek azok személyek vagy csoportok – részesei voltak az idők során (Soltis, 1981; Putnam & Borko, 2000).

Dolgozatomban a konstruktivista szemlélet szociális nézőpontját hangsúlyozom, de nem hagyom figyelmen kívül az individuális tanulás, fejlődés folyamatát sem. Teszem ezt egyrészt azért, mert kutatási témám, a pedagógusok tanuló szakmai közösségei eleve szociális konstruktivista szemléletet kíván, másrészt pedig azért, mert a magyar szakirodalomban méltánytalanul kevésbé jelenik meg ez a nézőpont.

2. Szociális konstruktivizmus a különböző tudományokban

Filozófiai gyökereinek köszönhetően a szociális konstruktivizmus legfontosabb témái, axiómái a kezdetektől jelen vannak a pszichológiában, a neveléstudományokban, a szociológiában. Nagyon sokféle elmélet magába foglalja a tudás szociális környezetben és környezet által való felépítésének gondolatát, egységes szociális konstruktivista paradigmáról azonban nem lehet beszélni. Attól függően, hogy önmeghatározásukban milyen szerepet kap a szociális konstruktivizmus, Bodor a pszichológiában (2002) erős és gyenge szociális konstruktivista irányzatokról beszél, az előbbihez a diskurzív és a narratív pszichológiát, az utóbbihoz a szociokulturális pszichológiát, a szociális reprezentációk elméletét és a dialogikus pszichológiát illeszti. Ezeknek a pszichológiai irányzatoknak a középpontjában a narratívum vagy a diskurzus áll, amelyek segítenek önmagunk és mások megértésében (Bodor, 2002). Tulajdonképpen Mead-től és Vigotszkijtól kezdődően a szociális konstruktivizmus (Pléhnél konstrukcionizmus) lényege az, hogy „az ember saját maga mint cselekvő Én – és saját belső világa is – valójában a másokkal folytatott interakcióból alakul ki. Az Én fogalma a Másik fogalmából vezethető le” (Pléh, 1999: 3).

A szociális konstruktivizmus elméleteiben mindenhol kiemelt szerepet kap a fogalmi gondolkodás, az értelmezés, és a beszéd, a nyelv, s ezek valamilyen formában mindig az emberek interakciójában létrejövő megegyezés termékei. Különös jelentőséget kap itt egy-egy fogalom vagy jelenség kulturális, történelmi kontextusa, és az a változás, amin az idők folyamán ezek a fogalmak keresztülmennek. A fogalmakat jelölő szavak jelentése tehát – azáltal, hogy társadalomfüggő –, nagyrészt függ a kultúra állapotától és a történelmi kortól is (Gergen & Wortham, 2001). A szociális konstruktivisták tág tanulásértelmezésében a tudásszerzés és a hozzáértés mindig magába foglalja a közösségben, kapcsolatokban való részvételt, és az egyén valamint a társadalmi valóság/ társas világ átalakítását is (Parker–Goicoechea, 2000).

A pszichológia szociális konstruktivista elméletei azért bírálják a kognitív pszichológiát, mert az dekontextualizálja, ezáltal túlzottan leegyszerűsíti az ember mentális tulajdonságait, s azokat az innatizmus elve alapján az emberrel veleszületettnek tételezi, valamint a jelentés konstrukciójáról az információ feldolgozásának gépies felfogására helyezi a hangsúlyt (Pléh, 1999; Bodor, 2002). A szociális konstruktivizmusban az individuális fejlődésre való összpontosítás hiányát, az egyén proaktív magatartásának figyelmen kívül hagyását szokták kritizálni, valamint a társas közeg túlzott hangsúlyozását.

A neveléstudományokban a szociális konstruktivizmust Vigotszkij nevéhez kötik, aki a tudást elválaszthatatlannak tartja a konstruálás szituációjától. A szociális konstruktivizmus

az egész-rész relációval dolgozik (Gessler, 2009), a társadalmi átalakulás folyamatát célozza meg nevelés által. A szociális konstruktivizmus számára az egyén fejlődése a társas interakciók következménye. A társas interakciókban válnak az egyéni belsővé tétel számára elérhetővé a megosztott kulturális jelentéstartalmak. A környezettel való tranzakció közben történik meg a tudásteremtés a környezet és az egyén egyidejű változásával. Az individuum és társas, kulturális miliő közötti dialektikus kapcsolat van az elemzések középpontjában (Richardson, 1997, idézi Abdal-Haqq, 1998).

A szociokulturális elmélet szerint a tanulás az aktuális tudásteremtési folyamatban való kollektív részvétel, ahol az egyéni tudás létrehozásában hangsúlyozott szerepet kap a kontextus, az interakció és a helyzetfüggőség (Cole–Engeström, 1993).

3. A kutatás során alkalmazott tanuláselméletek

A pluralitás jegyében több párhuzamosan élő tanuláselmélet bukkant fel a 20. század második felében. Ezek nagyon sok jellemzőben hasonlítanak egymásra, legtöbbször ugyanazokkal a fogalmakkal manipulálnak, de mindig mást helyeznek figyelmük középpontjába, mást fejlesztenek tovább, más típusú kutatások konceptuális kereteként funkcionálhatnak (Wenger, 2014). A pedagógusképzések és –továbbképzések kedvükre válogathatnak belőlük a szerint, hogy melyik segíti őket jobban céljaik elérésében. De nem ritka, hogy ezeket a tanuláselméleteket nem tudatosan, nem következetesen használják, hanem mindegyikből kiemelik a számukra legmegfelelőbbet, brikolázként mozaikszerűen illesztve össze elméleti háttérüket. Az integratív tanuláselméletek (Illeris, 2014; Jarvis, 2014) az individuális és társas oldal egyenjogúságát hangsúlyozzák. A szociális konstruktivizmust forrásként tekintő, ehhez az irányzathoz szorosan kötődő tanuláselméletek, tanulással foglalkozó modellek bemutatásában jómagam is ennek a két egymást kiegészítő oldalnak az egyensúlyára törekszem hangsúlyt fektetve azokra az elemekre, amelyek a szociális tanuláselméletekben lehetőséget adnak az individuális fejlődésre.

3.1. Vigotszkij szocio-kulturális elmélete, Cole kulturális pszichológiája

Nemcsak a magyar fordító, de az angolul, oroszul olvasó is valószínűleg bajba kerül, amikor a Vigotszkij elméletéből kinövő kulturális pszichológiával és elnevezéseivel, névváltásaival találkozik: szociokulturális, szociokognitív, kulturális pszichológiai irányzat, kulturális-historikus cselekvésemélet. A pszichológiában Vigotszkij, Aleksei Leontyev, Michael Cole

neve fémjelzi az irányzatot, melynek egyik legfontosabb megállapítása, hogy nem lehet megismerni az embert társadalmi környezetének megismerése nélkül.

Vigotszkij elsősorban fejlődéslélektani kísérletei közben fejlesztette ki elméletét, melynek alaptézise, hogy az emberi tudás társadalmi, történelmi, kulturális kontextusba ágyazott. Vigotszkij arra törekedett, hogy egy komprehenzív tudományban egyesítse a vitázó pszichológiai elméleteket, és ebbe bevonja a többi társadalomtudományt is, pl. a francia szociológiát. Habár törekvését nem koronázta siker, és a korabeli politikai viszonyok sem kedveztek elmélete szélesebb körű disszeminációjának, munkásságával nagymértékben hozzájárult a szociokulturális pszichológia kialakulásához (Cole & Scribner, 1978). A francia szociológia (pl. Durkheim), az antropológia (pl. Thurnwald, Levy-Bruhl), Marx és Engels társadalomszemlélete több helyen rajta hagyta nyomat Vigotszkij elméletén. Világosan kinyilvánítja a gyermeki tudat, gondolkodás általa kidolgozott fejlődéslélektanikájának rokonságát Durkheim szociológiai elméletével, s összeköti mindezt a pszichológiában – Piaget szerint – már közhelynek számító gondolattal, hogy mások tudatának jelenléte nélkül, vita nélkül nem születhet meg a tudás: „a logikus gondolkodás szükséglete és maga az igazság megismerése a gyermeki tudatnak más tudatokkal való érintkezéséből születik meg” (Vigotszkij 2000: 77).

Elméletének egy másik alapvető eleme, a mediálás fogalma. A jel- és eszközrendszerek (pl. a nyelv, kultúra, elméletek) mediálják a környezetet, vagyis a társadalom kulturális fejlettségi fokának megfelelően közvetítik az ember számára az információkat (Cole & Scribner, 1978). A beszéd mint közvetítő közeg egyszerre hordozza magában a társadalmi környezet történelmi fejlettségi fokát, és ad lehetőséget a fogalomalkotás produktív jellegének kibontakozására. Az ember a magasabb rendű pszichikai műveletek során aktívan megváltoztatja, mondhatni az adott jel- és eszközrendszer segítségével értelmezi az ingerszituációt, majd az értelmezésnek megfelelő választ ad rá, de ebben a válaszban éppúgy benne van az eszköz- és jelrendszer által közvetített világkép, mint az értelmezés folyamatában.

Vigotszkij és követői számára a beszéd a társadalmi érintkezés eszközeként és a kifejezés, megértés eszközeként jelenik meg (Vigotszkij, 2000). Számukra a beszéd és a gondolkodás társas, társadalmi eredetű, épp ezért az ember mentális élete, gondolkodása, tudása és kognitív fejlődése szoros kapcsolatban van azokkal a „kulturális produktumokkal”⁶⁵ (artefacts), amelyeket az évezredek során az ember alkotott. Vagyis a különböző eszközök, tárgyak, de a cselekvési rutinok, rítusok, hiedelmek, maga a nyelv vagy a vallás, a kultúra, a tudomány, amely egy gyermeket születése pillanatában körülvesz, éppúgy meghatározza a

⁶⁵ A félreértések és félrevezető asszociációk elkerülése érdekében a kulturális produktumok kifejezést fogom használni. Olyan jel és eszközrendszerekre kell itt gondolnunk, mint pl. a nyelv, a vallás vagy a számrendszer, az írás.

gyerek fejlődését, mint a biológiai-genetikai adottságok vagy társas környezete. Az emberi tanulás sajátosan társadalmi természetű, hangsúlyozza Vigotszkij (1978), és előtérbe állítja azt a folyamatot, amelynek során a gyermek belenő az őt körülvevők „intellektuális életébe”, vagyis a kompetensebb társ közvetítésével társadalmi tapasztalatokra tesz szert (Ilyash, 2008).

Vigotszkij elméletében különös jelentőségű a „legközelebbi fejlődési zóna”⁶⁶ fogalma, amely a kompetensebb társ szerepét hangsúlyozza a kölcsönös interakció révén megvalósuló tanulás folyamatában, aminek ebben az értelmezésben egyik legfőbb jellemzője a „közös konstruálás” (co-construction). A szociális környezet, amely az embert körülveszi itt egyszerre jelent társast (kompetensebb személy), társadalmi és kulturálist, sőt történelmi is (a kompetensebb személy ismeri és közvetíti különböző szimbolikus rendszerek révén azt a kultúrát, amit a társadalom a történelem során létrehozott) (Vygotsky, 1978). Kutatásai azt mutatják, hogy „a legközelebbi fejlődési zónának közvetlenebb jelentősége van a szellemi fejlődés dinamikájára és az eredményességre nézve, mint a gyermek fejlődése aktuális színvonalának” (Vigotszkij, 2000, 273). Szociális tanuláselméletében Vigotszkij az ember individuális fejlődésének társadalmi és kulturális meghatározottságát hangsúlyozza (Vygotsky, 1978), épp ezért különösen fontosak az egyént a társadalomba „bevezető”, a társadalom kultúráját „hordozó” közösségek, amelyek körülveszik. A közösségben folytatott interakciók hozzájárulnak a fogalomképzés produktív, alkotó folyamatához.

A kulturális pszichológia kifejlődése a 60-as évektől Michael Cole munkásságához köthető, aki hangsúlyozza, hogy „a korábbi generációk által a kultúrán keresztül továbbadott tapasztalatoktól függ az, hogy miképp szervezik az emberek tevékenységeiket”, a kultúra „a nyelvben kódolódik, és fizikai tárgyakban, hiedelmekben, értékekben, szokásokban és tevékenységekben testesül meg”, vagyis „a kultúra formálja a fejlődés menetét azzal, hogy sajátos alakzatba rendezi a biológiai és tapasztalati tényezők kölcsönhatását” (Cole, 1998: 39-40). Cole (2005) a kulturális-történelmi pszichológia három alapelvét a következő módon fogalmazza meg: (1) a mesterséges tárgyak (eszközök) közvetítők; (2) a kultúra történelmi fejlődés eredménye; (3) a mindennapi funkciók elemzésének a gyakorlatban kell gyökereznie. Ezeknek az alapelveknek mentén fogalmazza meg Vigotszkij következtetését, hogy „a kulturális viselkedés minden eszköze lényegében társas” (Cole, 2005: 110).

3.2. Szituatív tanulás – A tanulás mint részvétel

A tanulás szituatív elméletét többen (Parker & Goicoechea, 2000) nemcsak új elméletnek, de új paradigmának gondolják, amelynek új ontológiai és episztemológiai alapjai

⁶⁶ Vigotszkij az aktuális fejlettségi szint fölött elhelyezkedő sávot nevezte legközelebbi fejlődési zónának, ami egy kompetensebb társ, az aktuális kulturális-történelmi tudás képviselője segítségével érhető el, egyedül nem.

legalább annyira különböznek az eddigiektől, mint annak idején a konstruktivizmus a viselkedéslélektantól. Lave és Wenger (1991) a szituatív szemlélet híd szerepét hangsúlyozza a kognitív és a behaviorista nézőpont között. Nézetem szerint ez a nézőpont, habár valóban szemléletváltást igényel, új jelenségek fókuszba helyezését, mégis a nyugati kultúrába való beágyazottsága, történelmi-kulturális megalapozottsága Hegeltől kezdődően több társadalomtudós munkásságában is tetten érhető (erről részletesen lásd: előbb).

A szituatív tanulás fogalmának történelmi gyökereit Dewey, Kerschensteiner, Piaget és Vigotszkij munkáiban kell keresnünk. A klasszikusok művei szolgáltak alapul a szituatív megértés (Lave – kogníció a gyakorlatban, Resnick – szociálisan megosztott kogníció, Rogoff – irányított részvétel), majd a szituatív tanulás (Brown–Collins–Duguid – kognitív tanonckodás, Spiro és mstai – kognitív flexibilitás, Lave és Wenger – szituatív tanulás, Wenger – gyakorlatközösség) különböző elméleteinek kidolgozásához (Gessler, 2009). Anélkül, hogy bármelyik szituatív tanuláselméletet kiemelném, itt inkább egy általános bemutatását adom azoknak a problémáknak, amelyeket ezek az elméletek felvetnek.

Linda Allal (2001) a szituatív tanuláselmélet három forrását említi: a tevékenységet, az enkulturációt és a nyelvet. A *tevékenység, gyakorlás* közben megvalósuló tanulás hangsúlyozása az elmélet erőteljes szociokulturális és cselekvéseméleti meghatározottságát mutatja. Vigotszkij, Luria és Leontiev gondolatainak finn (Engeström, 1987) és amerikai (Cole, 1985) interpretációja köszön vissza lépten-nyomon a szituatív elmélet kidolgozóinak munkáit olvasva. Nem kell elfelejtenünk, hogy az amerikai gondolkodásmódban ekkor már Dewey révén hagyománya van a tevékenység és a szociális környezet kölcsönhatására való utalásnak, Vigotszkij is őt követve vallja, hogy a szociális környezet azáltal van hatással a gyermek fejlődésére, hogy részt vesz benne, elsajátítja témáit, módszereit, készségeit, érzelmi töltését (Rogoff, 1995; Cole, 2005). A szituatív tanuláselmélet képviselői a kognitív irányzat túlzott kognícióra, mentális folyamatokra koncentráltóságát kritizálják, azt, hogy a kontextuális helyzeteket, amelyben a tanulás valójában megvalósul zavaró változókként kiiktatják a vizsgálódásból. A kognitív pszichológia szituativitásra való vakságát kívánják a tudás kontextuális jellegének kidomborításával, a tanulási szituációnak a tanulás fogalmába való integrációjával ellensúlyozni (Rogoff, 1995; Gessler, 2009). Ugyanakkor érezhető a csoport vezetőjének, Jean Lavenek az antropológusi szemléletmódja is, aki amellet érvel, hogy a tanulás minden formájában *enkulturáció, bevonódás egy közösség kultúrájába*, ami jelentheti itt egy kisebb csoport, közösség vagy a tágabb értelemben vett társadalom kultúráját, azaz szokás- és eszközrendszerét⁶⁷ is (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave, 1997; Lave &

⁶⁷ A kognitív eszközrendszer fontosságának hangsúlyozás újból Vigotszkij elméletére utal vissza.

Wenger, 1991; Allal, 2001). Az eszközrendszerről szólva kapcsolódik be a diskurzusba, a nyelvészet szemiotikai ága (Kirshner & Whitson, 1998, idézi Allal, 2001).

Lave munkatársaival Marx, Bourdieu, Giddens társadalmi gyakorlat- és cselekvéseméleteire valamint, a pszichológia új cselekvéseméletének képviselőire támaszkodva vizsgálta a hétköznapi életben vagy egy mesterség fortélyainak elsajátítása közben megvalósuló tanulást. Mindeközben olyan tanuláseméletet dolgozott ki, amely a tevékenykedés közben létrejövő tudás természetét magyarázza és azt a folyamatot, ahogyan az emberek valamilyen tevékenység gyakorlása közben társas közegben náluk hozzáértőbb mesterek segítségével tanulnak (Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991). A szituatív tanulásemélet kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak az összehasonlító kultúraközi kutatások, annak (újra)felfedezése és hangsúlyossá válása a pszichológiában és más társadalomtudományokban is, hogy tudásunk, tanulásunk kultúra- és helyzetfüggő (Cole, 2005). A tanulás formális, informális, non-formális formáinak meghatározásával egy időben Jean Lave 70-es években kezdett antropológiai kutatásai a hétköznapi tanulás, megértés szituatív jellemzőire fókuszáltak (Rogoff & Lave, 1984; Lave, 1997). Lave egészen más szempontból igyekszik megérteni a tanulás folyamatát, mint a neveléstudomány képviselői. A formalitás módja és az abból adódó jellemzők helyett az eltérő tanulási kontextusokat és a különböző helyzetekben megvalósuló tevékenységeket emeli ki, és az egyéni tanulási folyamat kulturális, társadalmi és történelmi meghatározottságát, ezek kölcsönhatását elemzi. Értelmezései sokszorosán kötődnek szociológiai, tudásszociológiai, antropológiai, etnográfiai elméletekhez. Ebben a szociológiai-antropológiai értelmezésben a tanulás a szocializáció természetes következménye, ami a megélt tapasztalaton és a körülöttünk lévő környezeten, a környezettel létesített kapcsolatainkon múlik. A tanuláshoz nem feltétlenül szükségesek a formális keretek, mindig megtörténik, bármilyen helyzetbe, csoportba kerül az ember.

Lave és munkatársai kísérletei, megfigyelései azt igazolják, hogy a természetes, mindennapi tanulási folyamat, ugyanúgy, mint a gyakorló szakember tanulása, sokkal jobban hasonlít a mesteremberek inaskodására, tanonckodására⁶⁸, mint az iskolai tanulásra. A gyakorló szakemberek hétköznapi szituációkban legtöbbször pontatlanul vagy rosszul meghatározott problémákkal találkoznak; nincsenek az iskolai tanulásra jellemző, jól körülhatárolt, meghatározott problémák. A tanulás eredményeként sem fix jelentéseket, megváltoztathatatlan fogalmakat fog kapni a gyakorló szakember, hanem alkalmazható jelentést és társadalmilag konstruált fogalmakat, ugyanúgy, mint a hétköznapi tanulás során.

⁶⁸ Michael Cole Kulturális pszichológia c. könyvének magyar nyelvű fordításában az angol apprenticeship inaskodásként van fordítva, saját fordításomban viszont már hamarabb használtam a tanonckodás szót, minthogy a magyar fordításra rátaláltam volna. Mindemellett a tanonckodás pozitívabb jelentéstartalommal bír, magában hordozza a cselekvést magát, ezért tartottam meg és használtam a disszertációban saját fordításomat.

Mindezek még pontosabb megértéséhez járulhat hozzá Brown, Collins és Duguid (1989) különböző tanulási szituációkat összehasonlító táblázata (10. táblázat).

10. táblázat: *A hétköznapi, az iskolai és a szakmai tanulás összehasonlítása.*

A TANULÁS	Hétköznapi tanulás	Az iskolai tanuló tanulása	Gyakorló szakember tanulása
Forrása	Hétköznapi történetek	Törvények, szabályok	Köznapi modellek
Eszköze	Szituáció	Szimbólum	Fogalmi szituációk
Tartalma	Sürgős problémák, dilemmák	Jól-körülhatárolt, meghatározott problémák	Rosszul/pontatlanul meghatározott problémák
Eredménye	Alkalmazható jelentés és társadalmilag konstruált megértés	Fix jelentés és megváltoztathatatlan fogalmak	Alkalmazható jelentés és társadalmilag konstruált megértés

Forrás: Brown, Collins & Duguid, 1989: 35.

A szituatív tanulás elméletében a tanonckodás metafora központi szerepet tölt be, és több szerzőnél visszatérő fogalomként válik. A szituatív tanulás szakmai fejlődésre való alkalmazása a szakma szempontjából kiemelt helyzeteknek a gyakorlatban való megértését, a szakmai hagyományba való belenövést, a szakmai közösség szociálisan strukturált tevékenységeibe való bekapcsolódást, bevonódást jelenti. A szakmai tudás ebben az értelmezésben a gyakorlat során, a gyakorlatra való folyamatos reflexió és a szakemberek által folytatott dialógusok keretei között jön létre. A szituatív tanulás átlépi a világ megismerésének episztemológiai vitáját, dichotómiáját azáltal, hogy a fogalmak és a tapasztalat helyett egy harmadik elemre, a részvételre helyezi a hangsúlyt (Brown, Collins & Duguid, 1989). A szituatív perspektíva tanulás-metaforája az „itt és most” helyzetében egyesíti a szembenálló entitásokat: összefogja az elméletet és a gyakorlatot, a tudást és alkalmazását. Ezek a dichotómiák a szituatív perspektívában tulajdonképpen érvényüket veszítik, mert nem szemben állnak, hanem meghatározzák és megtermékenyítik egymást, és így, közösen járulnak hozzá egyszerre az egyén és a társadalom fejlődéséhez (Brown, Collins & Duguid, 1989). A megismerés mindig helyzethez kötött, abba a szituációba beágyazott, amelyben létrejön, társas jellegű és más emberek között megosztott (Putnam & Borko, 2000).

A szituatív tanulás meghatározásakor Rogoff (1995) gyerekek kulturálisan szervezett tevékenységekben megvalósuló tanulási folyamatait tanulmányozta. Megfogalmazásai – főként akkor, ha szakmai tanulásra vonatkoztatjuk – a felnőttek tanulására is érvényesek: azáltal, hogy az ember társaival és nála tapasztaltabbakkal kimondott vagy hallgatólagos szabályok szerint kollaborálva részt vesz saját közössége gyakorlatában, különböző társadalmilag strukturált tevékenységek rutinjaiban, a részvétel során a későbbiekben alkalmassá válik további, mélyebb bevonódást és komplexebb egyéni hozzájárulást igénylő tevékenységekben való részvételre. A szituatív tanulás során létrejövő fejlődést Rogoff (1995)

három különböző szinten véli vizsgálhatónak: individuális, interperszonális és közösségi/intézményi szinten. A szintek között nem hierarchikus a kapcsolat, szétválasztásuk inkább a különböző fókuszokra való odafigyelést szolgálja. Mivel a szintek folyamatosan hatnak egymásra, egybeszövődnek, egyszerre vannak jelen, mindegyik megértéséhez szükség van a másik kettőre is.

Rogoff mindhárom szinten egy-egy olyan metaforát használ a szituatív tanulás megragadásához, amely a szakmai fejlődés folyamatának vizsgálatakor is hasznos lehet. Ezért a továbbiakban a három szintet Rogoff (2005) tanulmánya alapján interpretálom.

Közösségi szinten Rogoff (2005) a tanonckodás már ismert metaforáját használja az enkulturáció folyamatának vizsgálatára. Enkulturáció során kulturálisan kifejlődött kognitív eszközrendszerek segítségével kulturális lényé válunk és másokat is azzá teszünk (Brown, Collins & Duguid, 1989). Tanonckodás során az egész kultúra elsajátítása közben nézetrendszert, jellemző cselekvésmintázatokat és egyes (kognitív) eszközök használatát is megtanulják a résztvevők. Az elsajátítás itt nem passzív befogadást jelent, de még csak nem is belső konstrukciót, hanem különböző szituációkban alkotó hozzáállást, kreatív erőfeszítést, hogy megértsék a társadalmi történéseket, és hozzájáruljanak a társadalmi aktivitáshoz, a kultúrához, amibe belenőnek. A kulturálisan szervezett autentikus tevékenységekbe⁶⁹ való személyes bevonódást és az egyéni törekvéseket meghatározzák azok a tevékenységek, amelyek során a tapasztaltabb résztvevők támogatást biztosítanak az új belépőknek a gyakorláshoz. Ilyen módon az új belépők és a régi tagok egyaránt aktívan járulnak hozzá a közösségi kultúra szokás-, hagyomány-, érték- és gondolkodásrendszerének megőrzéséhez, megváltoztatásához, újabb jelentések teremtéséhez. Épp ezért vizsgálható ezen a szinten az intézményi struktúra, a tevékenységek közösségi, intézményi aspektusai, a szokások, közösségi gyakorlatok kialakulása és ezek öröklődési mechanizmusai, folyamatos változásai. A történelmi, intézményi kontextus ismerete elengedhetetlen ezen a szinten.

A tanonckodás azt jelenti, hogy az újonnan belépő fokozatosan elkezd az adott kultúra kognitív eszközrendszerét használni. A fogalmi eszközök, a szokások mint a kultúra kumulált bölcsességének tükrözői, társadalmi egyezkedés, megegyezés eredményei, épp ezért változóak. A közösség és szemlélete legalább annyira meghatározza azt, hogy hogyan használnak egy eszközt, mint az eszköz maga. A tudás, megismerés pedig sok mindenben hasonlít egy eszközre: csak használat közben lehet teljesen megérteni működését, megismerni

⁶⁹ Az autentikus tevékenységek az adott kultúra megszokott rutinszerű tevékenységei, amelyek kifejezik, magukban hordozzák magának a kultúrának a leglényegibb tulajdonságait. A matematikának mint kultúrának a megértés, a gondolkodás az egyik legjellemzőbb tulajdonsága, ezt fejezik ki a problémák, amelyek egy matematikus számára mindig megoldásra várnak. Autentikus tevékenység = a megszokott kulturális gyakorlat tevékenységei. A kultúrával koherensek, értelemteliek. Nemcsak a szakértők tudnak autentikus tevékenységeket végezni, hanem a kezdők is.

jellemzőit, használva megváltozik a használó elképzelése a tudásról/eszközzel, és az eszközök használata révén a kultúra nézet-hitrendszere is átszarmazik a használóba (Brown, Collins & Duguid, 1989). Pl. a kvantitatív kutatási módszerek között „szocializált” neveléstudós a kvantitatív gondolkodást, kultúrát sajátítja el, a kvalitatív kutatási módszerekben megmártóztott kutató pedig kvalitatív módszereken keresztül látja ugyanazt a világot. Nemcsak eszközhasználatukban (itt módszereik) fognak különbözni, de abban is, amit látnak, pedig ugyanazt a jelenséget vizsgálják. Ugyanígy különbség lesz a pedagógusok nézetei és tevékenységei, módszer- és eszközhasználata között az alapján, hogy milyen fogalmi eszközökkel manipulálnak, hogy tartalom- vagy kompetenciaközpontú, pedagógus- vagy gyerekközpontú oktatási környezetben szocializálódnak. A gyakorló szakembereket közös vagy hasonló feladataik, hiteik, nézeteik szövevényes hálójában is összekapcsolja, hiszen folyamatos közös értelemegyeztetések során értik meg, értelmezik tevékenységeiket (Geertz 1983, idézi Brown, Collins & Duguid 1989). A szakmai közösségek, a gyakorló szakemberek csoportjai azért fontosak, mert ebben a közegben, szociális támogatással történik meg az enkulturáció.

Interperszonális szinten az irányított részvétel fogalmát vezeti be Rogoff. Ez egyrészt Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna-koncepciójára, másrészt az abból kinövő „állványozás”⁷⁰ fogalmára támaszkodik, és abból a gondolatból indul ki, hogy az ember akkor is egy interperszonális folyamat részese, amikor csak megfigyel másokat, vagy explicit módon nincs más jelen⁷¹. A kulturálisan strukturált tevékenységek sajátos célorientáltsága, a résztvevők közös törekvései teszik irányítottá a részvételt ezekben a szituációkban. A kezdők, az új belépők mások cselekvéseit figyelve, azokat értelmezve, tapasztaltabb társaikkal folyamatos interakcióban együtt strukturálják a szituációt és jelölik ki a szerepeket, mindenki számára biztosítva a résztvevő pozíciót. Kommunikáció során minden helyzetben új tudás jön létre, a kialakult fogalmak pedig maguk is szituatívak. Tehát nem arról van szó, hogy az egyik fél többet tud, a másik kevesebbet, és a többlettudást átadják, hanem arról, hogy az adott helyzetben, kommunikáció révén teremtik meg a megértés közös alapját. Folytathatunk dialógust szövegekkel, sőt a szövegek is egymással. Ezt teszik az egymásra reflektáló tudományos vagy irodalmi szövegek. De ez történik akkor is, amikor eltérő élettörténetekkel rendelkező emberek megpróbálnak beszélgetésükhöz közös tudásalapot létrehozni. A

⁷⁰ Az angol megfelelőre 'scaffolding' nem találtam jobb szót, és a magyar pedagógiai szakirodalomban is fordították már állványozásként. Jelentése: segítségadás, az a folyamat, amikor a tanító egyfajta állványt készít a tanuló számára, biztos pontokat jelöl meg, hogy az fel tudjon kapaszkodni rajta.

⁷¹ Az utolsó gondolat magyarázatra szorul. Rogoff példája a házi dolgozat (esetleg disszertáció) megírásának esete, amikor az ember egyedül ül otthon a számítógépe mellett vagy papírral, ceruzával a kezében. Lényegében nincs mellette senki, nem lép interakcióba senkivel, mégis kapcsolatba lép a tanár magyarázataival, az elképzelt olvasó elvárásaival, sőt, az egész világ jelen van a különböző kulturális termékekben (könyvek, folyóiratok, internet) objektívalódott gondolatok által.

kommunikáció, ami itt megvalósul egyszerre partikuláris és általános abban az értelemben, hogy az itt és most-ra úgy vonatkozik, ahogy a fogalmakkal előzetesen találkoztak az emberek, vagyis személyes élettörténetük és maga a szociokulturális környezet is tükröződik benne, hiszen a fogalmak, amelyekkel operálunk szociokulturális általánosítások. Ebben a helyzetben a kommunikáció involváltságot, erőfeszítést feltételez az egyénektől a nézetek összeillesztése érdekében. Az összeillesztés pedig nem egyszerűen az ismeretek, a megértés elemeinek összegyűjtése, valamilyen kognitív séma szerinti rendszerezése, hanem valami új létrehozása, ami minőségileg más, mint az egyének tudásának összege. A résztvevők azáltal fejlődtek, változtak, hogy társaikkal együtt részt vettek a helyzetben, kapcsolatba kerültek, megegyeztek, probléma-megoldási módokat lestek el egymástól, miközben egyéni motivációval valamilyen közös célt követtek.

Individuális szinten az egyén a tevékenységekbe való bevonódás révén olyan képességekre, tudásra tesz szert, amely lehetővé teszi számára azt, hogy a későbbiekben ő maga megváltoztassa a szituációt, amelyben tevékenykedik. Az individuális fejlődés itt inkább létrejövés-ként, változásoként értelmezendő, mint elsajátításként. A hangsúly magán a változás folyamatán van, nem az eredményen, annál is inkább, mert végleges eredmény nincs, hiszen az egyén újabb és újabb szituációkban mindig változik. A kognitív pszichológia internalizáció fogalmának ellentétezeként kidolgozott 'participatory appropriation' fogalmában a tudás birtoklása, raktározása helyett a részvétel során folyamatosan változó tudásra, a tudás működtetésére kerül a hangsúly. Az ismételt részvétel által megvalósuló tanulás, mindig egy újabb helyzetben való benn-létet feltételez, mégpedig úgy, hogy az előzetes és utólagos helyzetek is kivetítődnek az épp aktuális szituációra. Ezáltal a gondolkodás, a reprezentáció, az emlékezés, a tervezés olyan aktív folyamatok, amelyek összekötik a jelent a múlttal és a jövővel. A résztvevők egyéni megértésbeli változása meghatározza a következő alkalmak erőfeszítéseit, a bevonódás mértékét. Dewey gondolata jelenik itt meg, aki szerint a tudás a részvétel egy módja, ami annál értékesebb, minél hatékonyabb, vagyis minél jobban segíti az adott helyzet kedvező megoldását. Ezen a szinten az identitás kialakulása és változása tanulmányozható, az, hogy hogyan vesz részt az ember különböző kulturálisan strukturált tevékenységekben, hogyan változtatja meg a bevonódás mértéke saját részvételét ezekben a tevékenységekben.

A magyar szakirodalom igen kevés szerepet szentel a szituatív tanuláselméleteknek, általában egy-két mondat, kifejezés erejéig, említésképpen szerepel a kognitív főáram mellett (Csapó, 2002; D. Molnár, 2011). Amikor mégis megjelenik, leginkább a virtuális technológia világát (Davis et al., 2005; Turcsányiné, 2005) vagy az iskola kultúráját (Perjés, 2003) kutató írások szakirodalmát gazdagítja. Ez utóbbiban nem szituatív tanúlással, hanem konnekcionista

modellekkel találkozunk, ami Assmann kulturális emlékezetfogalmának kiterjesztéseként ugyanúgy forrásként jelöli meg Margaret Mead, Bourdieu, Halbwachs munkásságát, mint a kulturális pszichológia és a szituatív tanuláselméletek. A fentebb bemutatott szituatív tanuláselméletek tehát hiánypótlóak a magyar szakirodalomban.

3.3. *Kollaboratív tudásteremtés (a tanulás mint társas konstrukció)*

Scardamalia és Bereiter a szituatív tanulás első kritizálói közé tartoztak. Egyfajta alternatívaként dolgozták ki a kollaboratív tanulásról szóló elképzeléseiket. A kollaboratív tudásteremtés során a résztvevők, miközben együttesen oldanak meg egy problémát, folyamatosan ún. tudásépítő diskurzust használnak. A kollaboratív tudásteremtés egyéni, megértést előtérbe állító, értelmező és az ezt követő, közösségi tudásteremtést lehetővé tevő szakaszában, a tudásépítő diskurzus egyformán fontos. A második fázis produktív interakciói, decentralizált, nyitott tudásteremtési folyamatai, a csoportkogníció bővítését célozzák (Scardamalia–Bereiter, 1994). A csoportbeli és különböző csoportok közötti interakciókban élő társadalmi tudás változik meg ebben a folyamatban (Scardamalia & Bereiter, 2003). Ebben viszont kiemelt fontossága van az időnek. A csoportalakulás szociálpszichológiai törvényszerűségeivel számolva Harry Daniels és munkatársai (2007) is azt emelik ki, hogy a horizontális tanulás, az egymás tanulásaért vállalt felelősség, a közös megosztott célok kialakulása időigényes folyamat, és nem folyamatosan hanem kisebb szünetekkel, megszakításokkal valósul meg.

A kollaboráció a megosztott alkotás, felfedezés aktusa, amihez a résztvevők magas fokú kognitív involváltságára és felkészültségére van szükség, csak így valósulhat meg a kollaboratív folyamatban a közös megértés. A tudásteremtés során az új információ nem asszimilálódik az előzetes tudáskonstruktumba, hanem problematikus elemként kezelendő, amit értelmezni kell. Bereiter az önszabályozó stratégiák fontosságára hívja fel a figyelmet és arra, hogy a kollaboratív tanulás hatása nem magától a párok, csoportok között megvalósuló dialógustól, hanem attól a konstruktív tevékenységtől függ, ami közben megvalósul. Bereiter munkatársaival a tudásépítő diskurzusokat tartja a kollaboratív munka középpontjának, de hangsúlyozza, hogy a problémára koncentrált beszélgetések és a kollaboratív tanulás kapcsolatának bizonyítása a siker elérésében még bizonyításra vár (Chan, Burtis & Bereiter 1997).

Míg a szituatív tanulás képviselői azt vallják, hogy a tanulás minden formájában *enkulturáció, bevonódás egy közösség kultúrájába* (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991; Allal, 2001), addig a kollaboratív tanulás képviselői azt hangsúlyozzák, hogy a tanulás nem megy végbe magától, implicit módon, illetve egészen más

szintű, minőségű tanulásról beszélhetünk akkor, ha a kollégákkal folytatott tudásépítő diskurzus, lehetőséget ad a szituatív tanulási tartalmak felszínre hozására, kognitív szinten való tudatosítására (Scardamalia & Bereiter, 1994). Ehhez azonban elengedhetetlen a résztvevők tudatos részvétele, célorientáltsága, elkötelezettsége és egy olyan szakmai közösség, amely mindezt lehetővé teszi.

A szervezetekben és a lazán kapcsolódó szervezetek között megvalósuló kollaboratív tanulás nem más, mint a világ, a társadalom komplex formákban történő értelmezése, ezen értelmezések megkérdőjelezése és válaszadás a kritikus szemlélők által felvetett kérdésekre, kihívásokra. A válaszok természetesen nagymértékben függenek annak a szervezetnek, iskolának a szemléletétől, amelyikhez a válaszadó tartozik, hiszen a csoporttagság meghatározza gondolkodását, sőt identitását is (Daniels, et al. 2007).⁷²

3.4. A gyakorlatközösség modellje (A tanulás mint társas részvétel)

A gyakorlatközösség modellje a tanulás cselekvés- és szervezetelméleti megközelítése, amely olyan, a mindennapi környezetben megvalósuló tanulási lehetőségek feltárása révén kristályosodott ki, mint a munkahelyi tanulás, családban, közösségben létrejövő tanulás. Egyértelműen épít Vigotszkij szociokulturális elméletére, és tulajdonképpen a szituatív tanulás továbbgondolásaként, gyakorlati alkalmazásaként fogható fel. Lave a hétköznapi tudással foglalkozva az előzőekben már bemutatott munkája folytatásaként amerikai vállalatoknál kereste a szituatív tanulás alkalmait, és munkatársával, Etienne Wengerrel a *Situated learning: legitimate peripheral participation* című könyvében, 1991-ben alkotta meg a gyakorlatközösség (community of practice) fogalmát. De a koncepciót, az elméletet erősen a szervezetszociológia és a tudásmenedzsment felé fordulva 1998-ban Wenger dolgozta ki. Későbbi munkatársaival (Wenger, McDermott, & Snyder 2002) kifejezetten vállalati környezetben végzett kutatások alapján folyamatosan továbbfejleszti, egyre gyakorlatközelibbé, alkalmazhatóbbá alakítja modelljét. A modell oktatásban való alkalmazása mind osztályszinten, mind a tanárok csoportjainak szintjén nagyon hamar elkezdődött. Az addig tanulócsoportnak, munkaközösségnek nevezett csoportokról szóló legtöbb tanulmány fél szó erejéig megjegyzi, hogy a csoportot gyakorlatközösségként értelmezi, mert teljesülnek a Wenger által felállított feltételek, vagy egyszerűen anélkül használja a gyakorlatközösség fogalmát, hogy pontosan kifejtene, mit is ért alatta. A továbbiakban épp ezért részletesen bemutatom a gyakorlatközösség modelljét, ami csak egy eleme annak a gondolkodásmódnak, amely a tanulás szociális meghatározottságát bizonyítja.

⁷² Előzetes kutatásainkban az ONK közösségét és a szakkollégiumokat elemeztük a kollaboráció és a gyakorlatközösségek elmélete szempontjából. Lásd: Andl és mtsai., 2011; Bordás & Ceglédi, 2012

Wenger (1998) saját szociális tanuláselméletét két tengely metszéspontjában helyezi el: az elméleti háttérrel biztosító tengely két végpontján a társadalmi struktúrák elmélete, valamint a szituatív tapasztalat elmélete található; a vizsgálat tárgykörének tengelyét pedig a társadalmi gyakorlat elmélete és az identitáselméletek határozzák meg. A tanulás mint társas részvétel számára azt jelenti, hogy az ember aktívan részt vesz a közösségek gyakorlatában alakítva azt, identitását pedig ezekben a közösségekben interakciók, tevékenységek révén szerzett tapasztalatai építik fel. Egy munkacsoportban való részvétel nemcsak azt határozza meg, hogy mit csinálunk, de azt is, hogy kik vagyunk, és hogyan értelmezzük azt, amit teszünk. Ugyanakkor tudatában van annak, hogy a cselekvésekben, interakciókban való részvétel minden esetben a kultúrába, a történelembe ágyazott. Így a részvétel ezekben az interakciókban, cselekvésekben a társadalmi struktúrák reprodukálását és megváltoztatását is eredményezheti. Elméletében a tanulás kettős eszköz: a társadalmi gyakorlat fejlődésének, az újonnan érkezők befogadásának eszköze, illetve az egyéni identitás fejlődésének, átalakulásának eszköze is (Wenger, 1998).

A gyakorlatközösség tulajdonképpen tipikus szervezetelméleti, tudásmenedzsmenti modell. Az „egyéni önérdék szerinti kommunikáció” (Dombrádi, 2009) itt alárendelődik a szervezet céljainak, a hatékony munkafolyamatot előtérbe állító nagyon is pragmatista tudásmenedzsment felfogásának. Az önérdék a gyakorlatközösség modelljében a dolgozó azon törekvése, hogy minél kevesebb erő- és energia-befektetéssel a leghatékonyabban érje el a megkívánt teljesítményt, a közérdek pedig az, hogy a szervezet számára hasznos tudások a szervezeten belül fennmaradjanak, mindenki számára elérhetővé váljanak. Ebben az értelemben a gyakorlatközösségek koncepciójában alapvető fogalmak a részvétel és a tárgyiasult tudás, ami megjelenhet a nyelv, különböző dokumentumok, mozdulat- vagy gyakorlatsorok által. A participáció, a kommunikáció, és az intenció építi fel ezeket a gyakorlatközösségeket (Wenger, 1998). Felfedezhető a hasonlóság Niklas Luhmann elgondolásával, aki „a szociális világot kommunikációkon alapuló szelekciós folyamatok sorozataként írja le, amelyek önszerveződő rendszereket hoznak létre és stabilizálnak” (Dombrádi, 2009: 9).

Polányihoz (1994) és Vigotszkijhoz (1978) hasonlóan a tanulás társas jellegének meghatározásakor Etienne Wenger (2000) azt hangsúlyozza, hogy a tudás mindig magába foglalja a közösség előzetesen hosszú éveken-évszázadokon át összegyűjtött tudását (pl. arra vonatkozóan, hogyan kell a közösség minden tudásával, kompetenciájával felvértezve felismerhetően csoporttagként, kompetens tagként viselkedni egy közösségben), és a személyes tapasztalatot, amire az egyén tett szert. Ebben a felfogásban tanulás tulajdonképpen akkor jön létre, amikor a közösség által meghatározott tudás és saját tapasztalataink

találkoznak és konfrontálódnak. A tanulás a társadalmi tudás és a személyes tapasztalat közjátéka, egy dinamikus, kétoldalú kapcsolat az emberek és a társas tanulási környezetek között, amelyekben részt vesznek (Wenger, 2000).

Wenger a tudást és a tanulást három szinten látja értelmezhetőnek: az egyén szintjén arról van szó, hogy az egyes emberek csatlakoznak egy-egy közösséghez, elköteleződnek mellette, és elsajátítják a közösség gyakorlatát, rutinjait, ugyanakkor hozzáteszik saját tudásukat is a már meglévő tudáshoz, gyakorlathoz; a közösség szintjén a gyakorlat folyamatos finomítása, a tevékenységek pontosítása folyik épp az előbb említett egyéni hozzájárulások révén, valamint a tagság új generációinak biztosítása; a szervezeti szinten akkor valósul meg tanulás, ha a szervezetnek sikerül fenntartania a már meglévő gyakorlatközösségeket, hiszen ezek a gyakorlatközösségek biztosítják hatékonyságát (Wenger, 1998).

A gyakorlatközösség fogalmának megalkotói abból az alapvetésből indulnak ki, hogy nemcsak az emberi létezésnek, de a tanulásnak is centrális aspektusát adja az a tény, hogy társas lények vagyunk. Ugyanakkor a szituatív tanulás kutatásából levont tanulságok hatására a tanulást a mindennapi élet részeként fogják fel, ami nem kötődik tantermekhez, könyvekhez, tanárokhoz, sokkal inkább azokhoz a csoportokhoz, közösségekhez, ahová tartozunk, amelyek munkájában, tevékenységében részt veszünk. A tudásunk kompetencia kérdése, ami azt is jelenti, hogy a kompetencia elsajátításához feltétlenül részt kell vennünk azokban a tevékenységekben, helyzetekben, ahol ezek a dolgok megtanulhatóak. A tanulás végső soron jelentésalkotás, ami annak a képességünknek köszönhető, hogy a világot és a világgal való kapcsolatunkat értelemteliként tudjuk felfogni (Wenger, 1998).

A gyakorlatközösségek „az emberek önkéntes szakmai csoportosulásai. Céljuk, hogy tagjaik megosszák egymással hasonló érdeklődésüket, és tanuljanak egymástól. A közösséget bizalom, kölcsönös megértés, az őszinte dialógus bátorítása és biztonság jellemzi” (Tomka, 2009:89). Ha alaposan megvizsgáljuk ezt a meghatározást, semmi különöset nem találunk benne, igazából nem sokban különbözik a szociálpszichológia megszokott kritériumdefinícióitól arról, hogy mit nevezünk közösségnek. Wenger (1998, 2000) alapvetően három jellemzőt emel ki, amely kritériumoknak érvényesülniük kell ahhoz, hogy egy szakmai csoportot gyakorlatközösségnek nevezünk: egy adott területre vonatkozó szaktudás (hozzáértés), egy problémakör iránti közös érdeklődés, elköteleződés, mondhatjuk szenvedély (motiváció) és a közös gyakorlat (részvétel), amelyet együttműködve dolgoznak ki annak érdekében, hogy a tagok a lehető leghatékonyabban dolgozhassanak és tanulhassanak. A közérdek és a bizalom, valamint a tudás megosztásaként értelmezhető kölcsönösség hasonlóképpen alapvető sajátossága a gyakorlatközösségeknek. A wengeri elmélet három építőelemének szerepét Tomka összefoglalásában a *11. táblázat* mutatja be.

11. táblázat: *A szakmai közösségek építőelemeinek szerepe.*

Szakterület	Közös alapot és közös identitásérzést hoz létre. Legitimálja a közösséget. A tagokat részvételre és közreműködésre inspirálja. Útmutatást nyújt a tanuláshoz, és értelmet ad a tetteknek. Behatárolja a tagok számára, hogy milyen tudást érdemes megosztani. Lehetővé válik a résztvevők számára, hogy felismerjék a megérzésekben és a félkész ötletekben a lehetőséget.
Közösség	A tanulás közösségi szövetét biztosítja. Segíti a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló interakciókat és kapcsolatokat. Bátorítja az ötletek feltárását, az egyéni hiányok felfedését, a nehéz kérdések megfogalmazását. Serkenti a másokra való figyelési képességet, a valahová tartozás tanulást ösztönző érzését adja.
Gyakorlat	A közösség tagjai által megosztott közös keretek, ötletek, eszközök, információk, stílusok és dokumentumok együttese. A közösség által kifejlesztett, megosztott és karbantartott specifikus tudás. Biztosítja a közös munka hatékonyságát.

Forrás: Tomka, 2009: 82

A gyakorlatközösségek formájukat tekintve nagyon változatosak: méretük, élet-tartamuk, lokális szétszórtságuk, homogenitásuk, szervezettségük, egységhez való tartozásuk illetve láthatóságuk tekintetében is különbözhetnek egymástól. A gyakorlatközösség és a formális szervezet kapcsolata szerint Wenger és munkatársai öt különböző típust különböztetnek meg: fel nem ismert, kalózkodó, legitim, támogatott, valamint intézményesült közösségek. Vezetésük minden esetben más kihívásokkal, feladatokkal párosul (Tomka, 2009). McDermott azonos rangú társak önkéntes, informális csoportjairól beszél, amely csoportok sokszor láthatatlanok maradnak a szervezet formális struktúrái alatt, és marginális szerepet töltenek be egy szervezetben (Tomka, 2009). Az ideálisan működő szervezetben a formális és informális együttműködés egyensúlyban van egymással, mindkettő egyszerre van jelen.

A szakmai közösségek felépítésében négy koncentrikus kör jelenti az egyre bővülő, és a közösség céljaitól egyre távolabb eső tagságot, éppúgy, mint a szociometria megszokott kördiagram ábrázolásában (2. ábra). A mag az az elkötelezett szűk szakértői csoport, amelyik előkészíti a tevékenységeket, találkozókat, tervezi, irányítja a közös munkát. Két jelentős szerepkör is elkülöníthető itt: a közösségi koordinátor mintegy az adminisztrációs feladatokat vállalja magára, a szakértő, véleményformáló, avagy guru pedig a legnagyobb szaktekintély, aki meghatározza az egész közösség gondolkodását. Az aktív csoport tagjai is rendszeresen részt vesznek a fórumokon, a szakmai munkában, de ők nem terveznek, nem foglalkoznak az előkészítő munkával, inkább csak ötleteiket, tudásukat adják hozzá ahhoz. A periférikus résztvevők ritkán vesznek részt az alkotó folyamatokban, ők vannak a legtöbben. Azért válnak különösen fontosakká, mert periférikus helyzetük új nézőpontokkal gazdagítja a

munkát. Ők azok, akik legkönnyebben válhatnak egy új gyakorlatközösség alapítójává, amikor a tapasztalatokat átviszik egy új csoportba. A kívülálló csoportja ugyanúgy hathat termékenyítőleg a gyakorlatközösség munkájára, mint a periférikus résztvevőké, de ők nem nevezhetők a gyakorlatközösség tagjainak, csak szemlélődnek, kíváncsiskodnak (Tomka, 2009). Idővel viszont a külső koncentrikus kör tagjai egyre beljebb kerülhetnek. A tagság ilyen jellegű csoportosítása erősen érzékelteti a szerzők menedzseri, szervezetelméleti beállítódását. A gyakorlatközösségek megfigyelése során a kutatók, mint minden élő szervezetnél, itt is megtalálták a fejlődés vonalát. Az viszont, hogy egy közösség mennyi idő alatt járja be a fejlődés útját, meddig életképes, főként a tagok igényeitől valamint a szervezet biztosította lehetőségektől függ. A tervezés, az indítás, az érés (növekedés), az elmélyülés (fenntartás, megújulás) és az átalakulás vagy megszűnés öt életszakasza különböző feladatok és dilemmák elé állítja a közösség vezetőit (Tomka, 2009).



2. ábra: A gyakorlatközösség tagsági köreinek szerkezete.
Forrás: Tomka, 2009: 92.

Végezetül elmondható, hogy a gyakorlatközösségek a horizontális tanulás, az innováció horizontális szakmai közösségeivé válhatnak nemcsak az üzleti életben, de bármilyen tudásteremtésben érdekelt szervezetben, így az iskolában is. A gyakorlatközösség arra irányítja a figyelmet, hogy a másoktól, mások segítségével történő tanulás mindennapi gyakorlatunk része, és legalább olyan hasznos és hatékony, mint ha egyedül szerezzük meg a tudást. A másokékból, kommunikációból megszerzett tudás ráadásul a mienktől különböző nézőpont többletével is gazdagítja tudásunkat (Dombrádi, 2009). Ugyanakkor persze a félreértés kétszeres veszélyével is fenyeget. De az egyértelmű, hogy a szinergia jelensége a gyakorlatközösségben hatványozottan jelenik meg. Nem egyszerűen a tudás összeadódásáról van szó, hanem egy olyan többlettudás kialakulásáról, mely csak közösségben valósulhat meg.

IV. Pedagógusok szakmai fejlődése

A pedagógusképzés és -továbbképzés elméletében és gyakorlatában a szociális konstruktivista elméletekben kiemelt helyet foglal el a munkahelyen, munka közben megvalósuló szituatív tanulás, az ismeretek közös konstruálása, a konceptuális térképek megosztása és közös építése. A pedagógiai tudás ebben a szemléletben „egy társadalmi csoport közös teljesítménye, amelyre saját köznapi gyakorlata és interakciója során tett szert” (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2005:89). A tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés folyamatában is az önkéntesség jegyében megvalósuló együttműködést, a közös gondolkodást, a nyílt párbeszédet szorgalmazza.

Disszertációmban azokat a sokak számára láthatatlan szálakat kutatom, amelyek az oklevéllel igazolható képzések és továbbképzések mögött – bizonyos értelemben előtt és után – léteznek. A nyugati közoktatási rendszerek régóta tudomásul vették azoknak a pedagógusközösségeknek a létét és szakmai innovációs munkáját, amelyek a továbbképzésektől hol függetlenül, hol azokkal szorosan összekapcsolódva gombolyítják láthatatlan fonalukat (Teachers’ Professional Development, 2010). A magyar és a román közoktatásban is jelen vannak hasonló szakmai csoportosulások, tanuló szakmai közösségek, akik tagjaik és közösségük professzionalizálódását tűzik ki célul, s ehhez megosztják tudásukat és különféle tevékenységekben új tudást teremtenek. Vizsgálódásaimnak ezek a tanuló szakmai közösségek a célcsoportjai. De a szociális konstruktivizmus szemszögéből vizsgálódva sem hagyhatom figyelmen kívül a szakmai közösségeket alkotó individuumok fejlődését, tanulási mechanizmusait. Ebben pedig kiemelt jelentőséget kap a szituatív tanulás (Jurasait-Harison & Rex, 2013), és a szakmai identitás kialakulásának tanulmányozása.

Érdeklődésem azért fordult a pedagógusok szituatív tanulása és a tanuló szakmai közösségek felé, mert a pedagógusképzés és továbbképzés kutatása során a neveléstudomány szakemberei itthon és külföldön egyaránt arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából az alapképzés, továbbképzések és az előzetes tapasztalatok mellett még néhány fontos elemmel kell számolni: a munkahelyi tanulás szituatív, szándékolatlan jellegével (Eraut, 2004a), aminek egyik legmeghatározóbb helyszíne maga az osztályterem (Borko, Hilda, 2004), a másik pedig a pedagógiai kultúra, melyet az egyén számára a szűkebb vagy tágabb pedagógustársadalom közvetít (Nagy, 2010). Számolni kell tehát azzal a munkahelyi környezetben létrejövő tapasztalattal (Eraut, 2004a; 2004b), mely a csoportkultúrával és a megélt életeseményekkel együtt meghatározza a pedagógus szakmai identitását és fejlődését (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Clarke, Hyde, & Drennan,

2013; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Day & Kington, 2008; Cohen, 2010). Ez egyúttal indokolja a vizsgálódás időszerűségét is.

1. Pedagógusok szakmai identitásának alakulása

Habár a szociális konstruktivista tanulásméletek a tanulás, a szakmai fejlődés társas meghatározottságára reflektálnak, nem hagyják figyelmen kívül az egyénben individuális szinten zajló folyamatokat sem. A szituatív tanulás és a gyakorlatközösségek elméletének konceptuális keretében ezen a szinten az identitás kialakulása és változása tanulmányozható (Rogoff, 2005; Wenger, 2014). A szakirodalomban az identitás fogalma nem egyértelmű, túlfeszített, számtalan egymással versengő meghatározással találkozunk (Pataki, 1997; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Cohen, 2010). A posztmodern kor szubjektumfelfogása alapján az identitás társadalmi, kulturális konstrukció (Kovács, 2011), interszubjektív térben kialakuló viszonyjelenség (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), s ugyanígy az emberi identitás részterületeként értelmezett szakmai identitás is. Az identitás-meghatározások közül interpretatív-narratív kutatói alapállásom értelmében Bruner (2004) és Erikson (1991, idézi Thun, 2014) meghatározásait találtam legmegfelelőbbnek a disszertáció ezen részének megalapozásához. Ezek szerint az ember identitása a reflektált élettörténet terméke, tehát elbeszélő struktúrában szerveződik (Thun, 2002), a narratív módon felépített identitásunk segít megtalálni helyünket a kultúránkban (Bruner, 2004).

Jelen kutatásban nem hagyható figyelmen kívül a nemi, nemzeti identitás kérdése sem, de ezeket inkább mint adott kereteket, háttérváltozókat, a társadalmi struktúrába a megismerés eszközeként beépült objektivált tudásokat (Bourdieu, 1994, idézi Kovács, 2011) tekintem. Nem állítom pedagóguskutatásom fókuszába a gender témát, de számolok azzal, hogy a megkérdezettek 98%-a nő, így identitáskonstrukciójukat is nőként alkotják meg átvéve és alkalmazva a társadalmi közgondolkodás vélekedéseit (Thun, 2007).

Napjainkban tudatos identitásképzésről beszélünk, mert a társadalom növekvő tagoltsága és az egyén individualizációjának előtérbe kerülése miatt az egyértelmű hagyományos identitáskategóriák helyébe lehetséges identitásváltozatok léptek. Az identitás a társadalmi változások okán folyamatosan változó, választott, teljesítménynek minősülő kategória; az egyéni és a társadalmi oldal találkozásában születő folyamatos önmeghatározás, „társadalmi és társas termék” (Pataki, 1997). A két oldal elkülönítése nehézkes. A személyes identitás az egyéni élettörténetek „folyamatos szubjektív meg- és átszerkesztése” (Pataki, 1997) a szociális identitás révén lehetséges, ami a társadalmi azonosításunk, csoporthoz tartozásunk kifejeződése, s így társadalmilag, kulturálisan beágyazott.

Kutatásom nagymértékben támaszkodik Pataki (1997) identitás-meghatározására. Szerinte az identitáselemek „nem rendezetlen tudáshalmazok, hanem már *magában a kultúrában* mintázott, modellszerű alakot öltenek, amelyek alternatív cselekvési lehetőségeket rendelnek hozzá egyazon pozícióhoz. Az egyén alternatív identitásmintákból s azok egybeszervezése révén alkotja meg társadalmi azonosságtudatát. A minta a *kultúra* része, az identitás pedig ennek *pszichikus leképeződése*, kognitív sémája” (Pataki, 1997: 362). Ha sikerül az egyes pedagógusok megnyilvánulásaiban az alternatív identitásmintázatok változásának az azonosítása, akkor nemcsak az egyénekről, de az őket körülvevő szűkebb-tágabb emberi, oktatási, társadalmi rendszerről is képet alkothatunk, mert a történetekben kifejeződnek/reflektálódnak a környezet társadalmi és kulturális értékei, normái, struktúrái (Rex, Murnen, Hobbs, & McEachen 2002, idézi Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Pedagógusok szakmai identitásának kutatása az utóbbi évtizedekben főként az angol nyelvű szakirodalomban jól elkülönülő területté alakult (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Cohen 2010; Clarke, Hyde & Drennan, 2013). Beijaard, Meijer, Verloop, (2004) szerint a kutatások alapvetően három irányt mutatnak: a szakmai identitás változásának folyamatát vizsgáló írások, a szakmai identitás jellemzőinek identifikálására törekvők és a szakmai identitást történetekben bemutató írások. Kutatásomban az első és az utolsó változathoz csatlakozom – a szerzők is ezeket tartják a szakmai identitás kutatásának járható útjának.

Az osztálytermi környezetben, szituatív helyzetben létrejövő szakmai fejlődés vizsgálata elválaszthatatlan a pedagógus gyakorlati tudásának vizsgálatától. Ez maga után vonja a pedagógus szakmai identitásának vizsgálatát is (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). A gyakorlati tudás szituatív, legkönnyebben történetekben ragadható meg. A gyakorlatról, a gyakorlat során végbemenő szakmai fejlődésről tett megnyilatkozásaikban, amelyek gyakran történetek, osztálytermi epizódok elmesélését jelentik, a pedagógusok tulajdonképpen megalkotják saját szakmai identitásukat. Connelly és Clandinin (1990; 1999) koncepciójában a pedagógusok azért mesélnek történeteket, mert ezáltal biztosítják létüket pedagógusként, ezáltal értelmezik önmagukat pedagógusként. A történetek elmesélése, újramesélése, a reflexió általi újraélése biztosítja a pedagógus szakmai identitásának fenntartását.

Gyakorlatközösségekben való részvétel által az identitás folyamatosan fejlődik (Wenger, 1998; 2000; 2014). A gyakorlatközösségben megvalósuló tanulás közben az egyén felfedezi, hogyan vesz részt az aktuális csoportfolyamatokban, mivel járul hozzá, hátráltatja a gyakorlatközösség munkáját, ezáltal is definiálja saját identitását. A tapasztalat és a csoporttagság egymást informálják, változtatják meg, így fejlődik az identitásunk.

A pedagógusok szakmai identitásának kutatása a magyar szakirodalomban változatos képet mutat. Leggyakrabban olyan kutatásokkal találkozunk, amelyek (mint a TELEMACHUS 2014) nagymintás vizsgálatokban kvantitatív módszertannal igyekeznek a szakmai identitás jellemzőit azonosítani például értékpreferenciák, nevelési célok, továbbtanulási motivációk alapján. Pusztai (2015) pályaszocializációt és retenciót támogató erőkre fókuszáló nevelésszociológiai kutatása a felekezeti képzés identitásformáló hatásait emeli ki. A végzettek speciális hivatástudatát, retencióját, ami a professzió iránti elkötelezettségben, a felekezeti intézményi szektorhoz és az egyes intézményekhez fűződő lojalásban nyilvánul meg, a felekezeti pedagógusképzés hosszútávú, és az eredményes pályaszocializáció pozitív hatásaként értelmezi. Márkus (2015) a továbbképzési igények, Bocsi (2015) a gyereknevelési értékek, Engler (2015) a tanulási motívumok, Kovács (2015) pedig a szakmai célok eltéréseiben véli felfedezni a szakmai identitás különböző változatait. Kutatásaik azt igazolják, hogy az oktatási szint hatással van a szakmai fejlődésről való elképzeléseikre: az alapfokon tanítók mind mennyiségi, mind tartalmi szempontból motiváltabbak a továbbképzésen való részvételre.

A magyar szakirodalomban viszonylag kevesen fordulnak a pedagógus-identitás alakulásának narratív kutatása felé, közülük Thun Éva munkássága emelkedik ki. Thun (2002) a pedagógusnők identitáskonstrukciójának folyamatában nem a szakmapolitikai diskurzusok (nemtelen, absztrakt személyiségvonások, professzionális kompetenciák) a meghatározóak, hanem a pedagógusi társadalmi csoport tagjai között folyó zárt diskurzusok. Ezekben a diskurzusokban kiemelt szerepet kapnak az interperszonális viszonyok, amelyekben mindennapi életüket élék és amelyekből, amelyek körül sajátos jelentéstartalmakat építenek ki. Az így megfogalmazott szakmai identításban, ami a tapasztalatok mentén épül ki, az autonómia létfontosságú kategória, az oktatás humanista tradícióira alapoz, a humanista értékdimenziók iránti elkötelezettség fogalmazódik meg bennük (nem a technokrata, racionális, funkcionális célok). Nagy Váci Krisztina (2014) 18 középiskolai nyelvtanárral készített interjúkutatása a tantermi alapú személyes elméletekből felépülő tudás valamint készségek és attitűdök elemzését a pedagógiai szelf témáinak bemutatásával szemlélteti.

Kutatásom alapját képezi Day (2011) azon kijelentése, amely szerint a pedagógus szakmai identitása a mindennapos munkavégzés kontextusában értelmezhető. A tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul ki a pedagógusok szakmai identitása, az a mód, ahogyan önmagukat pedagógusként értelmezik. A szakmai identitás a tapasztalatok interpretálásának és újraértelmezésének állandó folyamata (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Day, 1999; Kerby 1991, idézi Clarke, Hyde, & Drennan, 2013; Nagy-Váci, 2014; Thun, 2002), így folyamatos változásban létezik. A szakmai identitás alakulásának folyamatában

azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk az identitás, a kontextus és az érzelmek közötti kölcsönhatásokat sem (Day & Kington, 2008).

A pedagógus nem birtokolja szakmai identitását, hanem folyamatosan használja azt. A disszertációban a szimbolikus interakcionizmus talaján kidolgozott szerep-identitás fogalmát használom a pedagógusok szakmai identitásának meghatározásához. A szerep-identitás egyrészt a különböző külső társadalmi elvárások által keretezett érték, és magatartáshalmaz, ami az adott társadalmi–történelmi–kulturális kontextus terméke, másrészt helyi szinten, az aktuális szituációban dől el, hogy a pedagógusszerep mely aspektusai kapnak jelentőséget. A beszéd, mint a szerepidentitás konstrukciójának eszköze lehetővé teszi a jelentésnyilvánítást az egyén részéről és a jelentések felfogását, azonosítását a környezet más fontos személyei részéről. A kollégák közötti párbeszédnek során – erre a fókuszcsoportos interjúkban látunk majd példát – ezeknek a jelentéseknek a folyamatos egyeztetése zajlik, még akkor is, ha explicit módon nem a pedagógusi szerepidentitásukról beszélnek, hanem csak elmesélnek egy osztálytermi történetet (Cohen, 2010).

2. A reflektivitás szerepe a pedagógusok szakmai fejlődésében

A reflektivitásnak a pedagógusok szakmai fejlődésében betöltött szerepét nem lehet kétségbe vonni. Számos szerző és kutatás bizonyítja (Schön, 1983; Berliner, 2005; Szabó L. T., 1999; 2000; Kimmel, 2006; Szivák, 2010), hogy az elsőként Dewey által leírt folyamat, amely során a szituációban megjelenő érzelmi tapasztalat beindítja a keresés folyamatát, s megtörténik a tapasztalat kognitív meghatározása és a jelentésalkotás, minőségi változást képes hozni a pedagógus munkájába. Az elsődlegesen érzelmi tapasztalat kognitív, kommunikálható tapasztalattá, reflexióvá válik (Elkjaer, 2014). A pedagógus szakmai fejlődése attól függ, hogy elméleti és tapasztalati tudására alapozva hogyan értelmezi a pedagógiai kontextust (Kimmel, 2006), milyen mértékben képes a reflektivitás révén problematizálni a megélt tanítási szituációkat, s azokat potenciális tanulási szituációkká alakítani (Jarvis, 1992, idézi Pitsoe & Maila, 2013). Éppen ezért tekintik a pedagógusok szakmai fejlődésével foglalkozó kutatók (Schön, 1983; Berliner, 2005) a reflektivitást egyértelműen a kompetens tanár jellemzőjének, aki képes kritikailag hozzáállni saját szakmai gyakorlatához, képes a helyzetek tudatos elemzésére, értékelésére, újragondolására ezáltal biztosítva az önellenőrzést és a folyamatos fejlődést (Szivák, 2010). A reflektivitás segít kilépni a rutinból, adaptálódni a tanulók igényeihez (Szivák, 2010; Pitsoe & Maila, 2013).

A reflexió tartalmát, irányát, folyamatát, megvalósulási módját, közegét illetően számtalan rendszerezés készült a szakirodalomban (Szivák, 2010). Ezek közül a *12. táblázat*

Valli (1997, idézi Szivák, 2010) osztályozását mutatja be, ami a reflexió minőségi szintjeit és tárgyát egyezteteti.

12. táblázat: *A tanári reflexió szintjei.*

Típus	A reflexió tartalma (tárgya)	A reflexió minősége (értelmezési keretek)
Technikai reflexió	Általános, az oktatásra és az oktatás szervezésére vonatkozó viselkedések, amelyek kutatási eredményeken alapulnak	A saját produkció (performance) hozzáillesztése a külső előírásokhoz
A cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni reflexió	A saját tanítási gyakorlat	A döntéseket a saját tanítási helyzet alapján hozza meg
Deliberatív reflexió	A tanítással kapcsolatos megfontolások egész sora, például a diákok, a tanterv, tanítási módszerek, óratervezési, tanulásszervezési módszerek	Különböző gyakorlati szempontok és kutatási eredmények mérlegelése
Személyes reflexió	A tanulók személyes fejlődése és saját személyes szakmai fejlődése, valamint a tanulókkal való viszony áll a középpontban	Mások hangjára és a belső hangra való odafigyelés
Kritikai reflexió	Az oktatás tartalmi, morális, politika dimenziói	Az iskolázás céljainak etikai kritériumok (szociális igazságosság, esélyegyenlőség) fényében való vizsgálata

Forrás: Szivák, 2010: 18. old.

Eraut (2004b) úgy találta, hogy a munkahelyi tanulási szituációk hasznosítása annak függvénye, mennyire vannak tudatában a pedagógusok annak, milyen explicit módon ki nem fejezett tudásokat használnak a gyakorlatuk során. Kutatásai eredményeképpen négy lehetőséget jelölt meg:

- a gyakorlatot anélkül veszi át másoktól, hogy értené az alkalmazás okait, vagy tudatában lenne bármilyen kapcsolódó tudásnak;
- a gyakorlatot logikailag, tapasztalatai révén tudatosan építi fel, de a tudatosság az idő folyamán eltűnik, és vele együtt annak a képessége is, hogy megmagyarázza, indokolja gyakorlatát;
- a gyakorlatot meg tudja magyarázni kapcsolódó elméleteket idézve, de a gyakorlat kritikai értékelésének hiányában nem tud szembeszállni semmilyen kihívással;
- a gyakorlatot nemcsak igazolni tudja, hanem a periodikus újraértékelés következtében folyamatos kritikai kontroll alatt tartja.

A reflexió azonban nemcsak egyéni folyamat, nemcsak az egyénen belül létrejövő konstrukció, hanem jellemzően kollegiális természetű. A kollégák közötti beszélgetések újabb szempontokat, viszonyítási pontokat hozhatnak be az egyén önértékelési folyamatába.

Együttműködő iskolai kultúrában a beszélgetések reflektív dialógusai bizonyítottan hozzájárulnak a reflexió magasabb szintre emeléséhez (Kimmel, 2006; Szivák, 2010). Míg individuális szinten a reflexió az egyéni elméleti és gyakorlati tudás, a szakmai identitás, az én-hatékonyság érzése és a szakmai elégedettség szempontjából fontos, addig intézményi szinten gyakorlatilag elengedhetetlen egy csoport kultúrájának megváltoztatásához. Az egyén önreflexiója, melynek során ő maga felismeri a megértésében bekövetkezett változást (Swan et al., 2002; Lowery, 2002; Pitsoe & Maila, 2013), a csoportgondolkodás változásának legbiztosabb pontja. Ezáltal válik a reflektivitás az interperszonális kapcsolatok által átítatott intézményi szint megújulásának, az iskola tanuló szervezetté alakulásának egyik legfontosabb elemévé (Szivák, 2010).

3. Szociális-konstruktivista tanulásemelések alkalmazása pedagógusok szakmai fejlődésének kutatásában

Az ezredforduló környékén megvalósuló történelmi, társadalmi, gazdasági átstrukturálódás, az új információs és kommunikációs technológiák fejlődése, valamint az élethosszig tartó tanulás paradigmájának talaján a tudásalapú/tanuló társadalom gondolatának megjelenése fokozatosan új megvilágításba helyezte a felnőttek tanulásának fontosságát. A munkahelyi tanulás felértékelődése és a témát boncoló tudományos kutatások előterébe kerülése (Illeris, 2014), illetve a tudásmenedzsment robbanásszerű fejlődése nagyrészt a gazdasági szektor gyors változásának és rendkívül komplex környezetének köszönhető, ahol a versenyképesség megtartása érdekében elengedhetlenné vált a vállalatok folyamatos fejlesztése, alkalmazkodása az új piaci feltételekhez⁷³. A munka-alapú tanulással szemben a munkahelyi kontextus és a munkahelyi tanulás csak az utóbbi évtizedekben kapott valamivel több figyelmet a munkahelyi tanulás kutatásokban, különösen így van ez, ha a pedagógusok szakmai tanulásáról beszélünk (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2013). A munka-alapú tanulás fogalma inkább a képzések világának a munkahelyhez közelítését, a gyakornokoskodás valódi munkahelyi körülmények közötti megvalósulását eredményezte, vagyis a formális képzések átalakítását. De továbbra is figyelmen kívül és kihasználatlanul hagyta a munka során akaratlanul is megvalósuló informális tanulást, szakmai fejlődést. A gyakorlatközösség és a tanuló szervezet elmélete épp ezt az űrt tölti be. A munkahelyi tanulás szerepének átértelmezése révén alakultak ki olyan fogalmak mint gyakorlatközösség (Lave & Wenger,

⁷³ A disszertáció írása során végzett kutatás alapul szolgált néhány már megjelent tanulmányhoz. Lásd: Bordás, 2015c

1991), tanuló közösség (Faris, 2006), tanuló szervezet (Senge, 1998), tanuló régió (Kozma, 2010, 2014; Forray & Kozma, 2014).

Stéber és Kereszty (2015) tanulmányában összefoglalja és rendszerezi az informális tanulásnak a munkahelyi tanulásban elfoglalt szerepéről szóló kutatásokat. Ezek szerint az informális tanulás a felnőttkori tanulás alapvető formája, és a munkahelyi tanulás 70-90% tekinthető annak. A gazdasági szektorban jellemző kiélezett versenyhelyzet és az iskolai struktúrák állandóságra törekvése/ megmozdíthatatlansága egyaránt magyarázza, hogy a gazdasági ágazatokban hamarabb jelent meg az informális, szituatív munkahelyi tanulás segítése és az ezt biztosító társas és fizikai környezet kialakítása, mint az iskolákban, oktatási intézményekben. A munkahelyi tanulásról szóló tudás iskolai környezetbe való becsatornázása pl. az egész életen át tartó tanulás párjaként megjelenő folyamatos szakmai fejlődés és a tanuló szakmai közösségek fogalmain keresztül történik az oktatáspolitikai diskurzusokban (lásd. Teacher Matter, stb.).

A minőségbiztosítási rendszerek kihívásaira válaszoló tanuló szervezet (Senge, 1998) elméletét vette át és alkalmazta az iskolai menedzsment leghamarabb. Ennek egyik oka épp az, hogy az oktatás világának egyre komplexebbé válásával számos új probléma jelent meg, amelyek hagyományos módon értelmezhetetlenek, megoldhatatlanok. Jócskán találunk olyan elképzeléseket, amelyek a vállalati munkaszervezés, tudásmegosztás, és a megosztott vezetés eredményeit és elveit helyezik át az oktatási intézmények szintjére azzal a céllal, hogy a tudásmenedzsment vívmányait a tudás átadására szakosodott intézményekben is alkalmazzák. Példa lehet erre a szakmai fejlesztő iskola (Darling-Hammond, 1996; Abdal-Haqq, 1998; Kotschy, 2003; Niemi, 2005) vagy az iskola mint tanuló szakmai közösség (DuFour, 2004), tanuló szervezet elképzelése (Senge, 2000; Grandrieux & Cannon, 2012; Baráth, 2014). Probléma akkor jelentkezik, amikor a vállalati, gazdasági világban működő modelleket reflektálatlanul veszik át és alkalmazzák az iskolák világára, figyelmen kívül hagyva az oktatási-nevelési intézmények céljaiból, feladataiból, társadalomban betöltött szerepükből fakadó sajátosságokat.

A pedagógusok szakmai fejlődésének tanulmányozása jellemzően a pedagógiai tudás típusainak elkülönítésével (Falus, 2001; 2006; Korthagen & Lagerwerf, 1996 stb.), a pedagógusi fejlődés szakaszolásával (Maynard & Furlong, 1995; Berliner, 2005; Falus, 2004), az elméleti tudás gyakorlatba ültetésének problematikájával foglalkozik, a tanulás láthatatlan oldala a rejtett tantervhez hasonlóan a neveléstudományi kutatások számára sokáig láthatatlan maradt. Nem véletlen az összefüggés a pedagógusok informális, szituatív tanulása és az iskolai rejtett tanterv között. Tulajdonképpen ugyanaz a folyamat zajlik le intézményi szinten, az oktatási rendszer szintjén a pedagógusok tanulása szempontjából, mint amiről a rejtett

tantervvel foglalkozó szakemberek (Szabó, L. T., 1988; Portelli, 1993, idézi Tomasz, 2006) beszélnek a diákok akaratlanul megvalósuló, kalkulálatlan tanulásáról. A pedagógusnak ugyanúgy kell deklarált és rejtetten ható intézményi, intézményvezetői, a tanári szereppel kapcsolatos társadalmi elvárásokhoz és értékrendekhez, a kollégák csoportnormáihoz alkalmazkodnia, mint az iskolába járó gyerekeknek a pedagógusi értékrendekhez, a diákság csoportnormái által alakított értékrendhez vagy épp a szülői ház értékrendjéhez. Az iskolai életvilágok nemcsak a diákokra, de a pedagógusokra is hatnak, a pedagógusoknak azonban proaktív magatartással nagyobb lehetőségük van arra, hogy ezt az életvilágot megváltoztassák. S mindehhez szociális konstruktivista felfogásban mindkét esetben alapvetően a társas környezetben való aktív részvétel járul hozzá.

3.1. Szituatív tanulás a munkahelyen

A kognitív pszichológia és a szakmai fejlődés perspektívájából figyelve is tagadhatatlan a pedagógusok tanulásának szituatív és szociális jellege és az, hogy a tanulás tevékenységekben való részvétel által valósul meg (Kwakman, 2003). Eraut (1994, 2004a, 2004b) szerint a munkahelyi tanulás előrejelezhetetlen, nem döntés kérdése, hanem elkerülhetetlen eredménye az új szituációkban új problémákkal, esetekkel való találkozásnak. A pedagógusi munka ráadásul ún. ‘hot action’ forró helyzetek kontextusában zajlik, ahol a pedagóguson kívüli faktorok (körülmények, személyek, stb.) folyamatosan változtatják a szituációkat, mindig új, eddig ismeretlen kombinációját hozva létre a valóságalelemeknek. Ezekben a kontextusokban a pedagógus szituatív tanulása nagymértékben függ attól, hogy rutinként vagy speciális helyzetként értékel-e egy adott szituációt és milyen szintű reflexió, majd pedig milyen cselekvés követi azt. Ez a folyamat határozza meg a tanulás intencionalitását, azt, hogy implicit (tudatosulás nélküli, szándékolatlan), reaktív (a szituációra való válaszadásban megvalósuló) vagy deliberatív (tanácskozó, szándékos, célorientált, tudatos időráfordítást és gondolkodást, esetleg megbeszélést igénylő) tanulási formáról van-e szó. Ezek a tanulási formák gyakran megvalósulnak osztálytermi, intézményi környezetben (Eraut, 2004a; 2004b).

Eraut (2004a) szerint a pedagógusok tapasztalati tudása esetleges, szegmentált, hiszen nagyrészt atipikus helyzetekből konstruálódik, ezért a sztereotípiák és a félreértelmezések, rossz döntések elkerülése érdekében folyamatos kritikai ellenőrzés alatt kell tartani. Ugyanerre utal Mitchell (2013), is amikor a szituatív tanulás hatékonyságát és eredményességét a résztvevők tudatosító tevékenységében látják. Az, hogy rutinként vagy tanulásra alkalmas helyzetként azonosítanak és kezelnek-e bizonyos szituációkat, hogy ebben

mennyire tudatosítják, és hogyan határozzák meg saját szerepüket, felelősségeiket az adott szituációban, hogy mennyi időt szánnak a helyzetek elemzésére, meghatározza szakmai fejlődésük minőségét. Szignifikáns fejlődés létrejött a pedagógus jellemzőitől, irányultságától és attól a környezettől is függ, amelyben dolgoznak.

Eraut (2004a) a gyakorlatban megvalósuló tanulásának négy tipikus esetét írja le, amely pedagógusokra alkalmazva a következőképpen alakul:

- Más pedagógusokkal részvétel csoporttevékenységekben valamilyen közös cél elérése, külső követelményeknek való megfelelés érdekében: ide sorolhatjuk az iskolán belül vagy kívül szerveződő tantárgyi munkaközösségek együttműködését pl. valamilyen új tanterv, tanmenet, arra vonatkozó javaslat érdekében; esetleg különböző versenyek, iskolai programok közös megszervezését, több pedagógust bevonó projektek megvalósítását;
- Lehetőség mások tevékenységének megfigyelésére, másokkal való együttműködésre, mások meghallgatására munka közben: ennek példái az óralátogatások különböző változatai, a mentorálás;
- Munka közben kihívást jelentő feladatok megoldása: pl. egy-egy problémát jelentő osztály, gyerek, szülő kezelése, atipikus helyzetek megoldása;
- A kliensekkel való munka: itt a tanulókkal és szüleikkel való mindennapi munkát jelenti, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy egyre teljesebb megismerésük által új szempontokat hozzon a munkába.

Láthatjuk, hogy míg az első két eset a kapcsolatok fontosságára és a horizontális tanulásra helyezi a hangsúlyt, ahol a kollaboráció és az irányított részvétel adja a tanulási lehetőséget, addig a második két eset a szituatív tanulásra, a tapasztalatok feldolgozására helyezi a hangsúlyt, ahol a tanulási lehetőséget nagyrészt a reflektivitás biztosítja. Eraut (2004a) nem emeli ki külön a horizontális tanulási feltételek között megjelenő értelem-teli beszélgetések fontosságát, ugyanis szerinte az a tanulás, ami az említett esetekben megvalósul, informális, épp ezért nagyrészt láthatatlan, maguk a résztvevők ritkán azonosítják tanulásként; és az a tudás, ami így létrejön tacit tudás, amit nehéz a tudásról szóló kodifikált, propozicionális tudás fogalomhálójába beilleszteni, a szakember számára hiányzik az a nyelvi kódrendszer, amivel ezt megtehetnék. (Ezek a tények egyúttal meg is nehezítik a kutatók dolgát.) Kihangsúlyozza viszont azt, hogy a társas közegben megvalósuló tanulásban a kapcsolatoknak meghatározó szerepük van. Ezzel egyúttal arra is felhívja a figyelmet, hogy a szakmai munka és szakmai tanulás érzelmi dimenziója sokkal jelentősebb, mint azt általában elismerik. Ez az oka annak is, hogy a munka sikeressége és a munkahellyel való kapcsolat erősen összefüggnek egymással. Eraut (2004b) kutatásai azt bizonyítják, hogy szakmai

fejlődés szempontjából a kollégák informális támogatása sokkal fontosabbnak, hasznosabbnak bizonyult, mint a formálisan kialakított segítségi rendszer. Éppen ezért a tanuló szakmai közösségek szakirodalmából ismerős csoportléggör kialakítását, fenntartását javasolja, melyben a bizalom, az egymás tanulásaért való felelősségvállalás, a tudásmegosztás értéként jelenik meg. Ennek megvalósítása és fenntartása azonban a tudatos menedzsment feladata és felelőssége, spontán módon ugyanis nagyon kevés csoport képes pozitív tanulási léggör kialakítására.

Kwakman (2003) a pedagógusok munkahelyi tanulását tanulmányozva a tanulási tevékenységeiket helyezte figyelmé fókuszába. Négy alapvető tanulási tevékenységet azonosított a szakirodalom és egy általa végzett interjúk kutatás alapján: a szakirodalom-olvasást, a kísérletezést, a reflexiót és a kollaborációt. Míg az első három tevékenységet individuálisként azonosította, a negyedikben a kollégák szerepét hangsúlyozza. Kutatásai azonban nem támasztják alá a szakirodalom állításait, miszerint a munkahely a szakmai tanulás egyik legfontosabb terepe, ugyanis a survey kutatásban megkérdezett pedagógusok (542 hollandiai általános iskolai tanár) csak nagyon ritkán és kevésbé változatos tanulási tevékenységben vesznek részt a munkahelyükön. A részvételt inkább olyan személyes faktorok befolyásolták, mint pl. a szakma iránti attitűd vagy az érzelmi kimerültség. A feladatkörrel, munkahelyi környezettel kapcsolatos kontextuális faktorok csak indirekt módon, a személyes faktorok mediálásán keresztül befolyásolták a tanulási tevékenységekben való részvételt. Mindez azt is jelenti, hogy ahhoz, hogy a munkahelyi tanulás megvalósuljon, megfelelő infrastruktúra szükséges. Hargreaves (1997, idézi Kwakman, 2003) szerint azokban a közösségekben valósul meg munkahelyi tanulás, amelyekben állandó a reflexió és az interakció a kollégák között, épp ezért ún. erős szakmai közösségek. Stoll, Fink és Earl (2003) a pedagógusok 7 'r'-es tanulási görbéjét⁷⁴ rajzolja fel, melyben a fentiekén kívül szerepel még a gyakorlás és továbbfejlesztés, az írás és a kutatás is.

Mindezeket egybevetve a szakmai tanulás tevékenységeit több szempont alapján is csoportosíthatjuk, lehetnek társas vagy magányos jellegűek; formálisan előírtak vagy spontánul megjelenők, passzív vagy aktív magatartásra ösztönzők. A társas/horizontális tanulás tipikus formái az óramegfigyelések, a beszélgetés, a kollaboráció; míg magányos tevékenységnek számít a szakirodalom olvasása, az írás, különböző tervek készítése; speciális a társak szempontjából magányos, de a pedagógiai munka jellegéből fakadóan társas szituatív tanulás, vagyis az osztálytermi kísérletezés, reflexió, valamilyen módszernek a begyakorlása is. A formálisan előírt tevékenységek oktatási rendszerenként változhatnak, de a spontánul megjelenők között kell megemlítenünk a kollegiális beszélgetéseket, az osztálytermi

⁷⁴ Angolul a 7 'r': reflecting, rehearsing and refining, reading, 'riting, researching, relating, risking.

kísérletezést, egy-egy helyzetre való reagálást, s az arra vonatkozó reflexiót. Passzív magatartást csak a megfigyelés vár el a pedagógustól, főként, ha nem követi a látottak megbeszélése, kognitív feldolgozása. Habár egyértelműen nem lehet megítélni egyik vagy másik tevékenységtípus hatékonyságát sem, a szociális konstruktivizmus és a szituatív tanulás szemszögéből nézve az aktív magatartásra ösztönzők, a társas környezetben megvalósulók, mélyebb hatást tudnak elérni a pedagógus szakmai fejlődésében, mint a passzív, magányos tevékenységek.

Az iskolai szakmai közösségek nagy mértékben befolyásolják azt, hogy az egyén a lehetséges szakmai önfejlesztési módok közül melyiket tartja megvalósíthatónak, melyiket alkalmazza. Pusztán a közösségben való részvétel által is tanulnak a résztvevők: amikor egy pedagógus belép egy tanári szobába, egy számára új tanári közösségbe, elsajátítja azokat a szokásokat, technikákat, praktikákat, melyeket ez a közösség alakított ki magának. A szokások, technikák, praktikák egyformán vonatkozhatnak a tanórán alkalmazott módszerekre, etikai kérdésekre vagy épp szakmai fejlődésre. Különösen nagy hatása van ezeknek a friss diplomás pedagógusra, akinek pedagógiai nézetrendszere, gyakorlati tudása, probléma-felmérési, önelemzési képessége még nagyon bizonytalan. Első éveiben a körülötte lévő tapasztaltabb személyektől, a megélt helyzetekből fog legtöbbet tanulni. Erre a tanulási formára figyelt fel, s tette elmélete központi elemévé Lave és Wenger (1991). A szituatív tanulás (Rogoff & Lave, 1984; Lave, 1997) és a periférikus részvétel legitimációja, a tanonckodás (Lave & Wenger, 1991) tulajdonképpen ennek a tanulási formának a leírása.

3.2. Kollaboráció és kollegialitás

A pedagógusok kollaboratív szakmai fejlesztésének lehetőségéről és szükségességéről már a 90-es évektől folyik a szakmai diskurzus. A kollaboratív cselekvések és a kollegiális kapcsolatok jelentik azokat a fontos munkafeltételeket, amelyek a pedagógusok és az iskolák fejlődését is befolyásolják (Kelchtermans, 2006). Hargreaves (1998) szerint a kollegialitás és a kollaboráció híd szerepet tölt be az iskola fejlesztés és a pedagógusok egyéni fejlesztése között. Hargreaves és Dawe (1990) a pedagógusok személyes gyakorlati tudására, pedagógiai tartalmi tudására és kreativitására alapozva a kollaborációban látták a pedagógusok izolációjának megszüntetésének és szakmai fejlesztésének lehetőségét is. Az elmúlt negyed évszázadban az együttműködő tudásteremtés egyik legmegfelelőbb terepeként a tanuló szakmai közösségeket azonosították, s ezek oktatáspolitikai implementálása az USA-ban meg is történt, de a TALIS (2009, 2013) kutatás is arra a következtetésre jutott, hogy tanuló szakmai közösségek létrehozása és működtetése meghatározó formája lehet a pedagógusok

folyamatos szakmai fejlődésének. Attól azonban, hogy munkaközösségekbe szervezik a pedagógusokat, és lehetőséget teremtenek a találkozásra (netán kötelezővé teszik azt), még nem biztosítják a tanuló szakmai közösségek hatékonyságát, a kollaboratív szakmai fejlődést (Kelchtermans 2006). Little (1990), Hargreaves (1999) és Kelchtermans (2006) arra figyelmeztetnek, hogy sem a tanuló szakmai közösségek, sem kollaboráció nem vezet mindig a várt eredményhez. Az előnyök mellett mindkét elképzelés számos veszélyt is magában rejt (pl. csoportgondolkodás, autonómia hiánya, a kritikus szem hiánya, az individuum alulértékelése, a status quo megtartására irányulás), tehát csínján kell bánni az általános hasznosíthatóság, eredményesség hirdetésével. Az adminisztratív módon szabályozott és ellenőrzött, kötelező, implementációra koncentráló kollegialitás, ami időben és térben behatárolt, nem járul hozzá a pedagógusok professzionális fejlődéséhez (Hargreaves, 1999). A valódi együttműködésen alapuló kollegialitás bármikor spontán módon létrejöhet, a tagok önként vesznek részt ezekben az interakciókban és céljuk a diákok, az iskola, önmagunk és egymás fejlesztése.

Számos kutató (Forte & Flores, 2014; Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010; Burbank & Kauchak, 2003; McCotter, 2001; Dooner, Mandzuk, & Clifton, 2008) vizsgálta, mely tényezők járulnak hozzá, és melyek gátolják a hatékony kollaboratív tanulást. A kutatók arra jutottak, hogy a hatékonyságot a tanuló szakmai közösségek jellemzői (pl. egymástól függés, interdependencia, elkötelezettség, közös célok létezése, a vezetés mint mediáló faktor a kollaboratív kultúra erősítésében) mellett olyan különböző egyéni és csoportjellemzők is elősegítik, mint pl. a résztvevők fejlődési szükségleteinek hasonlóságai, a csoport kohéziója, kommunikációs kultúrája. Ugyanezek hiánya, szervezeti és strukturális problémák (idő, munkafeltételek), a motiváció, a személyes hozzáállás (pl. individualisztikus szakmai kultúra), az interperszonális kapcsolatok és a belőlük adódó feszültségek értelemszerűen gátolhatják is a hatékony kollaborációt. Forte és Flores (2014) azt találta, hogy a kollaboratív munka problémái és korlátai leggyakrabban nem egyéni szinten, hanem az intézmények szervezeti szintjén értelmezhető. Épp ezért az oktatási intézmények vezetőinek hatalmas szerepe és feladata van a tanuló szakmai közösségek megfelelő működésének biztosításában és a folyamatosan változó iskolai és iskolán kívüli környezetben az egyensúly fenntartásában (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010). A kollaboráció azonban nem fog egyik napról a másikra kialakulni az iskolákban, hosszú tudatos fejlesztési és önfelkészítési folyamat eredménye.

Little (1990) és Rosenholtz (1989) a kollegialitás és a kollaboráció különböző típusait különböztették meg pedagógusoknál attól függően, milyen a tagok között az interakció, és mennyire függenek egymástól. Szerintük minél magasabb szintű az interdependencia, minél

értelemtelibbek az interakciók, annál magasabb szintű tanulás mehet végbe. A legalacsonyabbtól a legmagasabb szintű interdependenciáig a kollegiális interakció típusok a következők:

- Történetmesélés és letapogatás: folyosókon, tanári szobákban fordul elő leggyakrabban, amikor a pedagógusok saját tanítási tapasztalataikról, esetekről, egy tanulóval, osztállyal kialakult egyedi problémáikról mesélnek.
- Segítség és támogatás: belátást enged egymás gyakorlatába, a tanítási tapasztalatok megosztását azok kritikai elemzése követi és visszajelzések adása egymás számára.
- Megosztás és oktatási segédanyagok, ötletek cseréje: tananyagok, módszerek, ötletek megosztása, amelyek lehetővé teszik a kollégáik számára, hogy belelássanak a másik mindennapi rutinjába. Ez gyakran a tantervről folytatott produktív beszélgetéseket eredményez.
- Közös munka, oktatási problémák megoldása, tervezése: a pedagógusok kollektív felelősséget éreznek a tanításért, innovatív tanítási gyakorlat kifejlesztése érdekében közösen oldanak meg problémákat, közösen terveznek, közben pedig megosztják tapasztalataikat, ötleteiket, módszereiket.

Meirink, Imants, Meijer és Verloop (2010) kutatásai azt bizonyították, hogy munkacsoporton belül a kölcsönös egymástól függésnek kulcsszerepe van a pedagógus tanulásában. A kollaboráció viszont akkor határozza meg lényegesen a tanulás minőségét, ha beszélgetés és ötletmegosztás mellett osztálytermi kísérletezésre buzdít, és ha konkrét artefaktumok készülnek a kollaboráció eredményeként, amelyek létrehozásában mindenki egyformán szerepet vállal. A kölcsönös függés és az elköteleződés sokkal inkább a pedagógusok egyéni jellemzőitől, motivációjától, proaktív magatartásától függ, mint szervezeti keretektől. A tanuláshoz fontos, hogy a pedagógusok megéljék saját autonómiájukat.

Kelchtermans (2006) Clement/Vandenberghe alapján konzervatív és progresszív professzionalizmust különböztet meg. Míg az elsőben a kollaboráció konkrét problémák, iskolai helyzet megoldására törekszik (Little kollegiális interakció típusai tulajdonképpen mind ezen a szinten maradnak), addig a másodikban elkerülhetetlen a tanítási gyakorlat mögött meghúzódó nézetek megkérdőjelezése és újragondolása. Ez az ún. mély tanulás szükséges a tanítási gyakorlat megváltoztatásához. Ehhez azonban bizalmi, biztonságot nyújtó kollegiális kapcsolatok szükségesek. Kelchtermans felhívja a figyelmet ennek a mély tanulásnak az érzelmi dimenziójára is.

Habár a kollaboráció számos szociális-érzelmi pozitívummal jár a pedagógus számára (támogatás, elfogadottság, stb.), nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a kollaboratív

munkával járó feladatok növelik a munkaterhelést, a stresszt, így a kiégés veszélyét hordozzák (Kelchtermans, 2006). A kollaboratív tevékenységeket a legtöbb kutatás a szervezeti kultúra kontextusába ágyazza. A szervezeti kultúra határozza meg, hogy a kollaboráció milyen formái elfogadottak, lehetségesek, ugyanakkor a pedagógusok közös munkája képes megváltoztatni ezt a kultúrát Kelchtermans (2006).

3.3. *Tanuló szakmai közösségek – tanulás mint részvétel és konstrukció*

A nyugati oktatási rendszereteket a 80-as évek végétől az oktatás minőségének javítása érdekében az oktatási reformok gyakorlatba ültetésének törekvései jellemzik. A kutatók, akik a reformtörekvések sikertelenségét okát vizsgálták szervezetelméleti, szervezetszociológiai, illetve a tudásmenedzsment felől érkező magyarázatokban találták meg a megoldást. Rájöttek arra, amit aztán későbbi kutatások is megerősítettek, hogy a pedagógusok kulcsfontosságú figurái a reformok gyakorlatba ültetésének. Ugyanakkor a képzések, újítások és reformok hatása gyakorlatilag elvész egy olyan kultúrában, szakmai környezetben, ahol a pedagógusok többsége nem vett részt az aktuális képzésen, nem érti a reformot, nem motivált, és nem kap a képzés után további támogatást a változtatásra (Fullan, 1994, 2001; Hargreaves–Evans, 1997; Robson, 2006; Szabó L. T., 2010; Ceglédi, 2012). Habár az egész oktatási rendszer reformja elképzelhetetlen annak az iskolai kultúrának a megváltoztatása nélkül, amelyben a pedagógus mindennapjait tölti, ez még nem elégséges a változáshoz. Esetenként azonban mindezen feltételek együttes teljesülése sem elégséges a szemléletváltáshoz, a továbbképzés gyakorlatban való hasznosulásához (Liskó, 2004). Jellemzően a pedagógusok azokat a továbbképzéseket ítélték hatékonynak, azoknak a képzéseknek volt szemléletváltó hatásuk, amelyek hosszan tartottak, a pedagógusok lehetőséget kapnak a szituatív tanulásra: saját osztályaikban, gyerekközösségeikben kipróbálhatták a továbbképzésen elsajátítottakat (Little, 1992; Foulger, 2005; Stoll et al., 2006; Lieberman & Miller, 2008; Ceglédi, 2012, Kovács 2015), és szupervízió vagy csoportos kollaboratív munkában vettek részt, amelynek során saját osztálytermi tevékenységüket elemezheték, tesztelheték, finomíthaták (Swan–Swain, 2010; Hermann és mtsai., 2009; Ceglédi, 2012; Barber & Mourshed, 2007; Ottlik, Imre, & Veres, 2007). Az egyéni erőfeszítés, bevonódás nemcsak a továbbképzés zárt terében és idejében valósult meg, hanem a hétköznapi tanítási gyakorlatot is képes volt megváltoztatni.

A szociális konstruktivizmus talaján kinövő szituatív tanulás elmélete, a szervezetelmélet, a szervezetszociológia és a tudásmenedzsment együttesen járultak hozzá a tanuló szakmai közösségek elméletének kibontakozásához. A szakmai fejlődést befolyásoló

valamennyi faktor összekapcsolása szükséges a kívánt reformok eredményes gyakorlatba ültetéséhez, önmagában ugyanis egyik sem elegendő a közoktatás minőségének javítására: sem az oktatáspolitikai rendeletek, sem az iskolai szervezetfejlesztések, sem az új pedagógusképzési iniciatívák, sem pedig a pedagógusok egyéni ambíciója (Lieberman & Miller, 1994; Darling-Hammond, 1996). A rendszerszemlélet nevében Senge és munkatársai (2000) is arra figyelmeztetnek, hogy egyetlen szinten sem lehet kizárólagos változtatásokat elérni, hiszen az oktatás különböző szintjein történő változások hatnak egymásra, befolyásolják egymást. Ahhoz, hogy egy egész rendszeren változtatni tudjunk, elengedhetetlen megismerni a rendszer különböző szintjein ható mentális modelleket, a tagok gondolkodását és azokat az interakció-típusokat, amelyek a tagok között létrejönnek.

Ha az oktatáspolitikai biztosítja a szakmai fejlődés megvalósulásának keretét, törvényi és pénzügyi feltételeit, az oktatási és képzőintézmények a tartalmi és szervezeti feltételeket, a pedagógusok pedig aktív ágensként a fejlődés tapasztalati és motivációs bázisát, nemcsak az egyes pedagógusok pedagógiai kultúrája⁷⁵, de az egész oktatásrendszerre jellemző pedagógiai kultúra megváltozhat. Fullan (1994) abban látja a 21. század oktatásának megújítását, hogy a pedagógusok nem várják, hogy a rendszer, amelyben dolgoznak, magától megváltozzék, hanem szakmai autonómiájuk gyakorlása által törekednek – akár a helyi közösséggel vagy az oktatáspolitikai döntésekkel szembefordulva – a professzionális kultúra megváltoztatására. A mindenkori pedagógiai kultúrát fenntartó csoportok (vagyis közvetlenül a pedagógusok, az intézményvezetők és közvetetten az oktatáskutatók, oktatáspolitikusok) teremtik meg és közvetítik a szélesebb társadalmi rétegek felé a pedagógiai kultúrát. Épp ezért a pedagógiai kultúra alakításában kiemelt szerepük van a pedagógusok egy adott intézményen belül vagy azon kívül szerveződő szakmai közösségeinek, különösen, ha ezek a közösségek saját professzionális tudásuk fejlesztését tűzik ki célul.

Hargreaves és Evans (1997), Senge és munkatársai (2000) az oktatási rendszer három szintjének aktorai (oktatáspolitikusok, neveléstudósok, oktatáskutatók és gyakorló pedagógusok) közötti együttműködés szükségességét hangsúlyozzák a pedagógiai szakmai kultúra, az iskolai élet megváltozása érdekében. A pedagóguskutatások eredményei és tapasztalatai alapján, főként az USA-ban és Nyugat-Európában, a fentebb említett célok érdekében már több évtizede elkezdődött a továbbképzési rendszerek átalakítása két dimenzió, egy térbeli és egy időbeli dimenzió mentén. A térbeli dimenzió az iskola világával

⁷⁵ Pedagógiai kultúrának tekintjük a The Routledge International Encyclopedia of Education (2008) megfogalmazása alapján azokat a szokásos cselekvésformákat, interakció-mintázatokat, amelyeket a pedagógus munkatapasztalata során interiorizál, létrehoz, majd reprodukál. Mindezek olyan érték és cselekvésrendszeré állnak össze, amelyek a pozitív vagy negatív változásokra reagálnak. Vagyis a pedagógiai kultúrák egyrészt fenntartják, másrészt megkérdőjelezzik a status quo-t.

való tudatos, menedzsmentszerű foglalkozást, a továbbképzések iskolákhoz illesztését, az iskolavezetés átalakítását jelentette a megosztott vezetés (Lieberman, 1990; Darling-Hammond 1996), az iskola mint tanuló szervezet vagy az együttműködő iskola koncepciója (Boyd & Hord, 1994; DuFour, 2004; Faris, 2006) alapján. Az idődimenzió a képzések idejének meghosszabbítását, s egyúttal új szervezeti keretek létrehozását is jelentette a folyamatos mentorálás, coaching, szupervízió formájában. A pedagógus pályán tartásához szükséges feltételek megteremtése és a szakmai fejlődés kontinuumként való szemlélete együttesen befolyásolták ezeket a változtatásokat (Teachers' Professional Development 2010).

A tanuló szakmai közösségek (professional learning community) a két dimenzió keresztmetszetében jöttek létre egyrészt iskolán belül, másrészt iskolán kívül, iskolák között. Az első változat az iskolákba hozott továbbképzések, az iskolafejlesztés koncepciójának eredménye. A kutatók, esettanulmány-készítők (MacGilchrist, 1996; Chandler-Olcott, 2002; Hipp et al., 2003; Olivier, 2003; Stoll et al., 2006; Stoll & Louis, 2007; Bell-Angus et al., 2008; Hoban, 2008; Mitchell & Mitchell, 2008; Westheimer & Joel, 2008; Horn, 2010; Schechter, 2010) főleg a kezdetekben az iskolán belüli szakmai közösségeket és az iskolák szervezeti fejlesztésével kapcsolatos kezdeményezéseket vizsgálva a szervezeti tanulására irányítják a figyelmet, arra, hogy az eredményes és hatékony iskolákban a tanári munkaközösségek gyakorlatközösségként jellemezhetőek (Day & Gu 2007). A második változat létrejöhet egy-egy továbbképzés meghosszabbodásaként a résztvevők önkéntes vállalásai alapján vagy különböző oktatási, pedagógusképzési intézmények együttműködése, projektjei révén. A kutatók ezeket az együttműködéseket értelmezik gyakorlatközösségként és a tagok (pedagógushallgatók, gyakorló pedagógusok, kutatók, pedagógusképzésben oktatók) professzionális fejlődésében alapvető elemként határozzák meg ezekben az ún. tanuló szakmai közösségekben való aktív részvételt (Lieberman & McLaughlin, 1992; Burn & Edwards, 2007; Daniels et al., 2007; Edwards & Mitton, 2007; (Cassidy et al., 2008; Cziko 2008; Ellinger, 2008; Lieberman & Miller, 2008; Moir & Hanson, 2008; Shinohara & Daehler, 2008; Taylor & Otinsky, 2008). Induláskor mindkét vázolt út top-down stratégia, de ha a sikeresség, az érdeklődő pedagógusok önszerveződése, képes fenntartani ezeket a kezdeményezéseket, akkor szervezeti szinten valósul meg a folyamatos szakmai megújulás. A résztvevők közötti megnövekedett társas interakció (Day, 2010), a társas kapcsolatháló kialakulása meghatározza az oktatási reformokhoz való hozzáállást, az iskolák (szervezetek) változásának, fejlődésének gyorsaságát, irányát, mélységét (Daly, Moolenaar, Bolivar, & Burke, 2010).

A tanuló szakmai közösségekről szóló szakirodalom egy része (Little, 1992; Hord, 1997a, 1997b, Darling-Hammond & Sykes, 1999), főként azt hangsúlyozza, hogy amikor a pedagógusok egymással együttműködve dolgoznak, a szervezeten, intézményen belül megnő a

tanítási-tanulási folyamat minősége, a pedagógusok kompetensebbnek érzik magukat az aktuális problémák kezelésére (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Lieberman, 1995; Darling-Hammond, 1996). Ugyanakkor a szervezetek, iskolák közötti gyakori interakciók, partnerségek, tapasztalatcserék is növelik a pedagógusok hatékonyságát (Darling-Hammond, 1996). A több esettanulmányt követő összefoglaló tanulmányok (Samaras et al., 2008; Lieberman, & Miller, 2008) azokat az általános jellemzőket ragadják meg, amelyek mentén a tanuló szakmai közösségek azonosíthatóak. Senge (1990/1998), Lave és Wenger (1991), valamint Wenger (1998) könyveinek megjelenése után következetesen a gyakorlatközösségek három alapvető kritériumának tanulmányozták és fogalmazták meg kritériumként a tanuló szakmai közösségeknél (Lieberman, & Miller 2008): a közös érdeklődési területet és elkötelezettséget e mellett, folyamatos interakciók révén részvételt a közösség munkájában, valamint a kollektív tudás létrehozása és fejlesztése érdekében megosztott gyakorlatot (Wenger, 1998).

A tanulás tartalmára és a csoportokban akaratlanul végbemenő szociálpszichológiai jelenségekre azonban az elméletek nem utalnak, és ez az a pont, ahol a közösségben létrejövő tanulást a legtöbb kritika éri (Jaffe et al., 2008; Tarnoczi, 2006). Egy-egy ilyen tanuló közösség ugyanis, ha a már említett feltételek nem valósulnak meg (nem egyértelműek a közös célok, nincs megosztott vezetés, nincsenek egyenlőségi, függési viszonyok és ezáltal felborul az egyensúly, nincs őszinte légkör, nem tiszta, értelemtelis a kommunikáció, hiányzik, vagy háttérbe van szorítva a külső szem, a kritikus barát) könnyen elszigeteltté, zsarnokivá válhat, ahol felüti fejét a konformitás, az indoktrináció, az előítéletes, sztereotípiákban való gondolkodás, a társas lazsálás veszélye. Olyan a szociálpszichológiában vizsgált jelenségek ezek, amelyek bármely csoportos emberi tevékenység során megjelenhetnek (Karau & Williams, 1993).

A pedagógusok tanuló szakmai közösségeinek koncepciójával és gyakorlatával szemben megfogalmazott kritikák a menedzserializmus gondolatvilágának az iskolák világába való átültetésének jogosságát is megkérdőjelezzik. Tarnoczi (2006) szerint a tanuló szakmai közösség csupán megtévesztés, annak elhitése a pedagógusokkal, hogy valóban dönthetnek értékeikről, céljaikról, miközben a helyi vezetők vagy az oktatáspolitikai által hivatalosan hirdetett eszmék szivárognak be és válnak kötelező érvényűvé a közösség közreműködése által. A manipuláció különböző technikáit azonosítja Tarnoczi a tanuló közösségek működésében, melyeknek semmi más céljuk, mint a változás, változtatás zászlaját lobogtatva megtartani az oktatás, az oktatási intézmények és szereplőik status quo-ját.

A pedagógusok szakmai fejlődésével foglalkozó kutatások körében a magyar és a román szakirodalomban is kevésbé találkozunk olyannal, amelyik vállaltan a szociális konstruktivizmus szemléletében készült volna. A tanulmányok zöme – még akkor is, amikor

egy pedagógusközösséget nevez meg vizsgálata tárgyául – a pedagógust mint individuumot vizsgálja. Az iskola tanuló szervezetként való vizsgálatára viszont ma már szép számmal lehet példát említeni a magyar és a román szakirodalomban (Győri, 2003; Budai, 2006; Halász, 2007; Mayer, 2007; Ruzsa, 2007; Szabó, Singer, & Varga, 2011; Goraș-Postică, 2002; Bezede, 2016), a szociális konstruktivizmus és a tanuló szakmai közösségek koncepciójának alkalmazása azonban viszonylag ritka. A szociális konstruktivizmus és konstrukcionizmus elméleti hátterét Rapos, Gaskó, Kálmán, és Mészáros (2011) használják az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásakor. Falus Iván (2002) a tanárok egyéni szakmai fejlődésének különböző szakaszainak tárgyalásakor a pedagógusok szituatív tanulási helyzeteiről, diskurzusközösségeiről (beszélgető közösség) ír, Kotschy Beáta (2003) a pedagógusképzés külföldi példájaként a szakmai fejlesztő iskolák modelljéről. Ez a modell a román neveléstudósok érdeklődését is felkelti (Mitescu-Lupu & Pașca, 2010; Mitescu-Lupu, 2010), akik a CHAT, a gyakorlatközösségek és a periférikus részvétel legitimizálásának modellje alapján mutatják be a szakmai fejlesztő iskolák modelljét. A román szakemberek egy angliai példán keresztül jutnak el az egyetem és a gyakorlóiskola szorosabb együttműködésén alapuló, gyakorlatközpontú pedagógusképzés gondolatához. Iosifescu (2010) a gyakorlatközösség elméleti modelljét mutatja be, s annak alkalmazhatóságát bizonyítja az iskolai tanácsadók szakmai fejlődésében. A szociális konstruktivizmus gondolatvilága a kollaboratív tanulás, a tudásmegosztás fogalmaival a magyarországi és romániai neveléstudomány berkeibe is az IKT-alapú oktatás révén szivárog be (Molnár P. & Kárpáti, 2009; Turcsányiné, 2005; Dorner & Major, 2008; Dorner, 2007, 2010; Peytcheva-Forsyth, 2009).

3.3.1. A tanuló szakmai közösségek jellemzői

Az iskolán belül és kívül szerveződő tanuló szakmai közösségek közötti legnagyobb különbség az, hogy míg az iskolai munkaközösségek szakmai fejlesztésébe az oktatáspolitikai hatása erőteljesebben érvényesül, így legtöbbször a felülről lefelé ható, sokszor formalizált, strukturált folyamatok jelennek meg, addig az iskolán kívüli szakmai közösségeknél az önfejlesztő jelleg dominál. Mind az iskolai, mind az iskolán kívüli közösségek lehetnek multidiszciplinárisak, ami nemcsak a különböző tantárgyakat, osztályokat tanító pedagógusok jelenlétét teszi lehetővé, de más kapcsolódó szakmákét is, pl. pszichológus, gyógypedagógus, szociális munkás. A többféle szakmai háttér mindig többféle különböző nézőpontot is jelent, és ez sokat segíthet egy probléma megoldásánál. Ugyanakkor az iskolán kívüli tanuló szakmai közösségek arra is lehetőséget biztosítanak, hogy azonos tantárgyat azonos iskolaszinten tanító pedagógusok találkozzanak, cseréljenek tapasztalatot. A kutatás során intézményen

belüli és intézményen kívüli, azaz több iskola, oktatási intézmény pedagógusait összekötő tanuló szakmai közösségekkel foglalkozom.

A tanuló szakmai közösségeknek, talán sokszínűségük, hihetetlen formai, tartalmi változatosságuk miatt, nincs egyértelmű definíciójuk. Mégis létezik egyfajta konszenzus arról, mit nevezhetünk a pedagógusok tanuló szakmai közösségének: a pedagógusok egy olyan csoportját, akik megosztják gyakorlati tapasztalataikat, tacit tudásukat, kritikailag közelítenek egymás gyakorlatához egy folyamatos, reflektív, együttműködésen alapuló tanulási folyamatban, ahol az egyéni tudás a közösség tudását építi, ezáltal segítve elő az egyéni fejlődést (Stoll & Louis, 2007).

A pedagógusok közösségeit vizsgáló kutatások középpontjában a közösség kettős szerepe áll: a támogatás, amit a csoporttagok egymás számára biztosítanak és a közösség adta tanulási lehetőség. Egymás *kölcsönös támogatása* minden tag számára fontos, az egyéni szakmai fejlődés ugyanis nem egy egyenesen felfelé ívelő pálya, gyakran találkozunk benne megtorpanásokkal, stagnálással, esetleg visszaeséssel, vagy épp hirtelen megugrásokkal, erőteljesebb fejlődéssel. Ezek az ingadozások egyrészt a közszféra, az oktatáspolitikai és az adott oktatási rendszer pedagógusképzésbe, -továbbképzésbe való befektetésének, másrészt a személyes befektetés mértékének függvényei. Az általában izoláltan egy-egy osztályban a gyerekekkel egyedül dolgozó pedagógust sokszor láthatatlanul körül vevő közösség, a tanárok közötti kapcsolatok minősége meghatározza a szakma iránti attitűdöt, az önfejlesztéssel kapcsolatos elgondolásokat, magát a szakmai fejlődését (Stoll et al., 2006; Lieberman & Miller, 2008; Horn, 2010), az osztálytermi tanulási-tanítási folyamatokat, azok eredményességét (Rosenholtz, 1989; Daly et al., 2010; OECD, 2016b).

A tanuló szakmai közösségeket az különbözteti meg a mindennapi tanári közösségektől, hogy tudatosan törekszenek az egyén és a közösség fejlődésére is. Iskolakutatások már régóta azonosították a hatékony tanári közösséggel rendelkező ún. 'fejlődő intézményeket', amelyek képesek munkájukba integrálni kintről jövő gondolatokat (Rosenholtz, 1989). McLaughlin és Talbert (2001) tanári közösség csoportosításában az innovatív⁷⁶ közösségeket emeli ki, ahol a pedagógusok professzionális fejlődése, a fejlődés motivációja, a közös nyelv kialakítása áll a középpontban. A tanuló szakmai közösségek sikeres működésében legtöbbször külön kiemelik a *közös cél* meghatározó szerepét, ugyanis a

⁷⁶ Az *innovatív közösségek* a pedagógusok tanulását összekapcsolják a tanulók tanulásával: a tanulókkal szemben magas elvárásokat állítanak fel, és együtt dolgoznak ki olyan pedagógiai gyakorlatot, ami minden diáknak hasznos. A *gyenge tanári közösségek* a munkatársak izolációját erősítik, és nem értékelik a professzionális fejlődést. A tudásátadást tartják az iskola legfontosabb feladatának, a tanulókkal szemben alacsony elvárásokat állítanak fel, és a tanulókat passzivitás jellemzi. Az *erős hagyományos közösségek* olyan értékeket, normákat osztanak meg, amelyek nem vezetnek innovációhoz, a tanulók fejlesztéséhez. Jellemző a diákok névcsoportokra bontása, a legjobb képességekkel rendelkező tanulókat a legtapasztaltabb tanárok, a leggyengébbeket a legtapasztalatlanabbak tanítják (McLaughlin & Talbert, 2001).

tagok tulajdonképpen egy jól meghatározott cél köré szerveződnek. Mint minden szakmai közösségben (Tomka, 2009) a pedagógusok szakmai közösségeiben is a tudás létrehozása, terjesztése, illetve az egyéni fejlődés, a tanítási gyakorlat eredményességének növelése a végső cél. Találunk tananyagot, tantervet, óraterveket, mérőeszközöket készítő csoportokat, egy-egy tantárgy, tudományterület tanítását (Barbara, Bell-Angus, et al., 2008; Kessler, & Wong, 2008), új tanítási módszereket, stratégiákat (Beck, Kosnik, & Cleovoulou, 2008) elsajátító közösségeket, IKT-n alapuló oktatási eszközök használatát (Hoban, 2008), tanuló csoportokat, osztálytermi kutatásokat végző teameket, egy-egy speciális probléma (pl. multikulturális környezet, hátrányos helyzetű gyerekek) kezelését (Mitchell & Mitchell, 2008; Freese & Strong, 2008) kidolgozó csoportokat. A csoportok tulajdonképpen addig léteznek és működnek tanuló szakmai csoportként, amíg képesek a célra, a problémára koncentrálni, és akkor újulnak meg, ha egy probléma megoldása után újabb értelmes feladatot találnak maguknak. A szakmai célok hiánya, a kötetlen együttlétek, ahol „csak” a kollégák megismerése, a közös együttlét a cél messze nem olyan hatékony csoportszervező erő a pedagógusok számára, mint a saját pedagógiai gyakorlatuk megújítását szolgáló tevékenységek (Lieberman & Miller, 2008).

A tanuló szakmai közösséget jellemző *megosztott értékek és nézetek* megfelelő alapot teremtenek a közös döntések meghozásához (Louis et al., 2006). Tulajdonképpen ezeknek a közös értékeknek a mentén alakul ki a résztvevők csoportidentitása és szakmai identitása is. A tanuló szakmai közösségek maguk építik folyamatosan szakmai kultúrájukat. Ez hosszú folyamat, több éves gondos, elkötelezett munka szükséges hozzá a tagok részéről, hit minden egyén autonómiájában, integritásában, ami a kollektív fejlődést biztosítja az évek során (Hargreaves & Evans, 1997). A szakmai kultúra érzelmi és intellektuális erőkre épül. Az érzelmi kapcsolatok, a morális támogatás, kölcsönös segítség, bizalom, ugyanolyan fontos helyet kapnak az erős professzionális kultúrákban, mint a közös ügy, amiért dolgoznak (Little 1990, idézi Hargreaves & Evans, 1997). Day (1997) szerint a hatékony tanítás a fejet és a szívet egyformán igényli, és interperszonális környezetben valósul meg. Ugyanez igaz a pedagógusok szakmai tanulására is. Stoll és Louis (2007) vizsgálataiból az is kiderült, hogy a támogató, elégedettséget keltő munkakörnyezet, csökkenti a pedagógusok pályaelhagyási tendenciáit, és gazdagítja a munkatársak valamint a vezetők repertoárját a komplex problémák megoldását illetően. A tanuló szakmai közösségek barátságos, támogató légkört képesek teremteni. A közösségben megtapasztalt szakmai fejlődés érzése, a közösség és a szakma iránti elkötelezettség erősödése (Westheimer; 2008), az intézményvezetés formája (megosztott vezetés) hozzájárul a pedagógusok pozitív önértékeléséhez, mentálhigiéjéhez, ezáltal nyújtva védelmet a kiégés ellen (DiPardo & Potter, 2003; Szekszárdi, 2006; Bordás, 2010).

Az esettanulmányok többsége a hatékonyan működő szakmai csoportoknál *megosztott vezetésről, kollektív felelősségvállalásról* beszél (Stoll et al., 2006; Westheimer, 2008). Ez a pedagógus autonómiáját, az iskolai döntésekbe való beleszólási jogát emeli ki, így a feladatokkal együtt a közös munkáért vállalt felelősség, tanulók és a kollégák tanulása iránti felelőssége is megoszlik. A szabályos keretek, rendszeres találkozások, saját szokások, normák kialakítása a szakmaiság, a reflektív gyakorlatelemzés tükrében segíti problémamegoldást, a problémák újrafogalmazását. A szokásos, csak adminisztratív, bürokratikus ügyekkel foglalkozó közösségekkel ellentétben, ahol gyakran elmaradnak a találkozások, leszakadnak tagok, mert nincs miről beszélni és fölösleges időtöltésnek, unalmas, fárasztó kötelezettségnek tűnnek a tanácskozások, a tanuló szakmai közösségekben a tagok a fejlődés lehetőségét látják a találkozásban, és aktív részvételükkel mindig hozzá is járulnak a fejlődéshez (Caldwell, 1997).

A tanuló szakmai közösségekben való részvétel alapja az *önkéntesség*. Wenger (1998) azt figyelte meg, hogy a vállalatoknál észrevétlenül, pl. kávézás közben szerveződő csoportok akarva-akaratlanul a munkájukról beszélnek, és miközben önként vesznek részt ezekben a tevékenységekben, megosztják egymással tudásukat. Biztosak lehetünk abban, ha két tanár leül beszélgetni, még akkor is, ha nem ugyanabban az iskolában, nem ugyanazt a tantárgyat, nem ugyanazon az oktatási szinten tanítanak, néhány percen belül az iskoláról, saját gyakorlatukról fognak beszélgetni. Tudatosan továbbképzésre rendelt pedagógusok viszont sokszor nem saját gyakorlatukról beszélnek, hanem arról, amit szerintük elvárnak tőlük. Wenger a vállalati szférában olyan terek, időkeretek létrehozását javasolja, ahol ezeknek a spontán alakuló közösségeknek lehetőségük van találkozni. Az iskolákban vagy iskolán kívüli környezetben is hasznos olyan tér- és időkeret kialakítása, ahol a pedagógusok „gyerekmentes” környezetben találkozhatnak egymással, értelemteli kapcsolatban eszmét cserélhetnek (Westheimer 2008). A pedagógusok munkakörébe ugyanis a konkrét tanórai gyakorlat, az órákra való felkészülés mellett a folyamatos professzionális tevékenységek is beletartoznak.

A gyakorlatközösség kialakulásában az *időnek* meghatározó szerepe van. Az egyszeri nyári továbbképzésekkel ellentétben a tanuló szakmai közösségek képesek az érdeklődést az idő folyamán fenntartani, fókuszálni (Westheimer, 2008). Négyfaktoros befektetési modelljében Little (1992) is fontos szerepet szán a szakmai fejlődésre szánt időnek, amit a szakmai fejlődésére költött pénz mellett olyan személyes befektetésnek tekint, amely meghatározza a pedagógus helyét egy adott oktatási rendszer keretei között. A pedagógus továbbképzéssel, folyamatos önképzéssel kapcsolatos kötelezettségei, a rendszer által felkínált lehetőségek és az ezekért kapott juttatások, jutalmak az éppen aktuális oktatáspolitikától, az

országoként eltérő törvényi szabályozástól függnék, de az, hogy egy pedagógus mennyi időt szán szakmai fejlődésére, önmotiváltságától és környezete szakmai kultúrájától függ.

A tanuló szakmai közösségek mindenképp *dialogikus* közösségek, de nem a harmonikus baráti csevejek hanem valódi, értelemteli beszélgetések színterei. Lieberman és Miller (2008) magának a közösségnek a kialakulásában nagyon fontos szerepet szán az időnek és a közösségen belül az ún. *őszinte beszéd* (honest talk) kialakulásának. Ez utóbbi alapfeltétele annak, hogy a későbbiekben valódi tudásmegosztásról, tudásteremtésről beszélhessünk. Ahhoz, hogy az őszinte beszéd a csoporttagok között létrejöhessen, olyan bizalomteli légkörnek kell kialakulnia, amely egymás véleményének, egymás szakmai hozzáértésének tiszteletén alapszik. Ez nem jelent kritika nélküli elfogadást. Az együttműködő kultúra nem a vita hiányának megtestesülése, hanem inkább az egyéni, a megszokottól eltérő nézetekkel szembeni nyitottságé (Stoll et al. 2006; Westheimer, 2008). A vélemények ütköztetése nagyon is fontos elem, mely az indoktrináció, a nyájszellem ellen véd. A tradicionális iskolai közösségekben egyfajta hallgatólagos megegyezés él arról, hogy szabályellenes társainkat provokálni, világos, egyenes állásfoglalásra kényszeríteni, hiszen az a jó kolléga, aki mindenben egyetért a többiekkel, mindent helyesel. A konszenzus illúziója viszont nem segít a problémák mélyebb elemzésében, meglátásában. Ezek a „pseudoközösségek” csak úgy tesznek, mintha közösségek lennének, valódi tanulásra képtelenek. Tulajdonképpen tökéletes ellentétei a kollegiális kultúráknak, ahol érték a bizalomteli légkör, a reflexió, a becsületes, „fair” feedback egymás munkájára, a felelősségvállalás, és elfogadott a véleménykülönbség, a gondolatok sokszínűsége, esetleges szembenállása (Lieberman–Miller, 2008). Ez utóbbit az oktatás változásával, változtatásával foglalkozó szerzők is a fejlődés, a változás motorjaként azonosítják (Hargreaves & Evans, 1997; Fullan, 1994; 2001).

Az iskolán kívüli szakmai közösségek legnagyobb előnye az a diverzitás, ami a tagok szakmai, attitűdbeli beállítódásában, látásmódjában tapasztalható. A többszörös perspektíva ugyanannak a problémának sokkal pontosabb képét képes adni. Little (1990) az iskolai kereteket túllépő professzionális közösségeket tartja a professzionális tanulás legértékesebb formájának. Más iskolák pedagógusaitól mint „kritikus barátoktól” (Caldwell, 1997) kapnak ötleteket, visszajelzéseket. Olyan gyakorlatokhoz férhetnek hozzá a találkozások során, amelyek összehasonlítási alapot jelentenek és a reflexió forrását saját megszokott munkájukhoz, munkastílusukhoz. Az így létrejövő informális társas struktúrák lehetőséget teremtenek az információtranszferre, és az új tudás kifejlesztésére egyének és szervezetek között (Ahuja, 2000; Tsai Ghoshal, 1998, idézi Daly, Moolenaar, Bolivar, & Peggy, 2010).

Paavola és Hakkarainen (Paavola & Hakkarainen, 2005) a közösségben, társakkal megvalósuló tanulást új fénybe helyezte a tanulás monologikus, dialogikus és triologikus

megközelítése által, és ezzel a tanuló szakmai közösségek vizsgálatát is szemponttal gazdagította. A monologikus tanulás, amit a megszerzés metaforájával illetnek, a mentális struktúrák összerendezését jelenti, mint a radikális konstruktivisták elképezéseiben. A dialogikus tanulásnak, amihez a részvétel metaforáját illesztik, az interakció, a szituatív megismerés az alapja, közösségben, párbeszédekben, egyezkedés révén valósul meg. Ezek a formák bármilyen szakmai közösségben megvalósulnak, a tanuló szakmai közösségekben azonban a tanulás harmadik formája is megjelenik: a triadikus tanulás vagy tudásalkotás. Szerintük a tanuló szakmai közösségek, nemcsak párbeszédre teremtenek lehetőséget, hanem a dialógus által meghatározott célok és megfelelő feltételek között új tudás létrehozására is. Azokban a szakmai közösségekben, ahol minden tag érdekelt és elkötelezett az adott téma iránt, ahol a résztvevők kölcsönös függőségi viszonyban vannak egymással (nem pedig hierarchikus, hatalmi viszonyban) és a közösségi gyakorlat javítása érdekében megosztják egymással tudásukat, az interakciók során kollektív tudásteremtés, triadikus tanulás folyik. Ebben a tudásteremtési folyamatban kollektív és individuális nézetek találkoznak és ütköznek, de a közös értelmezés, egymás nézőpontjainak megértése, egyeztetése során új tudás jön létre nemcsak egyéni, hanem közösségi szinten is. Az együttműködő tudásteremtés olyan ciklikus folyamat, amelyben az egyéni értelmezés és a közösségi tudásteremtés folyamatosan kiegészítik és előrelendítik egymást (Scardamalia – Bereiter 1994, 2003). A tudásteremtés a szociális konstruktivista felfogásban nem egyértelmű, nem befejezett; nem a tanulás eredménye van a középpontban, sokkal inkább maga a folyamat.

13. táblázat: Szociális és intellektuális készségek fejlődése egy tanuló közösségben.

Társas, szociális készségek	Intellektuális fejlődés
személyes találkozások,	közös dialógusban megvalósuló tevékenységek, amelyek során létrejön a tudás
demokratikus környezet: a vezetés, a felelősség megosztása	támogatás, stimulálás, saját tanulásuk, függetlenségük fejlesztésére
a közösen kialakított elképzelések a közösség céljairól, működési rendjéről, és ezek explicitté tétele	lehetőség biztosítása önmaguk kipróbálására, kockázatvállalásra, feltételezéseik, elképzeléseik megvitatására
biztonságos intellektuális környezet, ahol kényelmesen, minden félelem nélkül lehet komoly problémákról is beszélni	a tudásmegosztás révén megnövekedett megosztott szakértelem egy-egy témában (azok is szakértökké válnak, akik régebben nem voltak azok)

Forrás: Samaras et al., 2008 (saját szerkesztés).

Anasztasia P. Samaras és munkatársai (2008) a közoktatásban, a felsőoktatásban és a munka világában megjelenő tanuló közösségekről készített esettanulmányok alapján szűrik ki azokat a legfontosabb jellemzőket, amelyek a különböző tanulási színtereken hatékonyá teszik a tanuló közösségeket. A 13. táblázatban két csoportba soroltam a legfontosabb hatékonyságot elősegítő jellemzőket a szerint, hogy inkább a társas, szociális készségek

kialakulásával vagy inkább a csoporttagok intellektuális fejlődésével állnak kapcsolatban. Samaras és munkatársai hangsúlyozzák, hogy a szociális és az intellektuális fejlődés egyforma fontosságú a tanuló közösségekben, és egyik sem képzelhető el a másik nélkül, kölcsönös függés tapasztalható a teljes értékű taggá válás folyamata és a tudás gyarapodása, a tudásteremtés folyamata között.

A tanuló szakmai közösségek egyszerre színterei az *egyéni, a kollektív és a szervezeti tanulásnak* (Hipp et al., 2003). Senge (1998) azért hangsúlyozza a dialógus fontosságát, mert szerinte az teremti meg a hidat az egyéni és szervezeti tanulás között. Ahhoz, hogy a szervezeti tanulás mint a pedagógusközösségben végbemenő tanulási forma értelmezhetővé váljék, meg kell érteni, hogy nemcsak a pedagógusok individuális tudásának együttes gyarapodásáról van itt szó, hanem arról, hogy a közös tudást együttesen építik fel, konstruálják a résztvevők. A tanulás nem más, mint tudásteremtés, amihez elengedhetetlen a tagok aktív részvételén alapuló tudásmegosztás, a folyamatos interakció. A wengeri gyakorlatközösségnek s így értelemszerűen a tanuló szakmai közösségeknek is az a lényege, hogy megteremtik azt a legalkalmasabb keretet, ahol a tacit tudás⁷⁷ elsajátítható. Ugyanakkor a tacit tudás explicitté fordítása, és a hirdetett nézetek, szemlélet a cselekedetekben való megnyilvánulása az elméleti és a gyakorlati tudás közötti távolság miatt csak többszörös átfordítással, elvonatkoztatások, általánosítások és konkretizálások során hidalható át.

A pedagógusok számára a tacit tudás elsajátítása különösen fontos, mert a gyakorlati pedagógiai tudás legnagyobb mértékben hallgatólagos, vagy ahogy Schön nevezi „cselekvésbe ágyazott tudás” (Berliner, 2005), olyan „kontextusfüggő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását és végül eredményes megoldásukat” (Falus, 2001: 24). A gyakorlatközösségek, a tanuló szakmai közösségek a gyakorlati tudás átadásának ideális terepei (Lieberman & Miller, 2008).

Lieberman és Miller (2008) tudatos tudás-munkásoknak nevezi a pedagógusokat, akik a tanuló szakmai közösségekben mentális térképeiket osztják meg egymással. A szerző abból az alapelvből indul ki, hogy a pedagógusok mindig tacit tudásuk, implicit elméleteik alapján cselekszenek az osztálytermi gyakorlatban, még akkor is, ha nem ismerik fel őket. Minden pedagógus rendelkezik egy készségeket, képességeket, elméleteket, cselekvéseket magába foglaló gyakorlatrepertoárral, s ezek mentális térképeikben rendeződnek el. A tudásrepertoár megosztásával új cselekvésbe ágyazott tudás jöhet létre. Ebben a folyamatban a tudás felépítése és alkalmazása egyformán a tanulás elemei. A szakmai közösségek tagjai

⁷⁷ Hallgatólagos, szavakkal nehezen kifejezhető személyes tudás, mely a személy cselekedeteiben, tapasztalataiban gyökerezik, és eszményeiben, értékeiben, érzéseiben ölt testet (Tomka 2009)

megosztják, egymás felé kommunikálják, újrafogalmazzák és közösen megalkotják a tudást (Tomka, 2009), így válnak innovatív közösségekké.

Westheimer (2008) a tanuló szakmai közösségek és az ezt kutató szakirodalom tanulmányozása során egy hat tételből álló összefüggő célrendszert tárt fel, amely minden szakmai közösség életre hívásának, fejlesztésének hátterében ott munkálkodik. Az elképzelés elkötelezett hívei (legyenek azok kutatók, oktatáspolitikusok vagy gyakorló pedagógusok) szerinte mind egyetértenek abban, hogy:

- az osztálytermi gyakorlat javítása a tanulók tanulási eredményeinek javulásához vezet,
- az önfejlesztő szakmai közösségek hatékonyan segítik a kezdő tanárok tanulását,
- az intellektuális érdeklődés kultúrájának megteremtése a pedagógusok és a tanulók körében is, a szakmai önképzés fontosságának tudatát erősíti,
- a szerepek körforgása, a megosztott vezetés révén a pedagógusok is megtapasztalják mit jelent egy pedagóguscsoport vezetőjének lenni,
- a közösségekben csökken az elidegenedés érzése,
- a szakmai közösségek társadalmi igazságosságra, demokráciára nevelnek.

Összefoglalásul Stoll és munkatársai kutatási (2006) eredményeit szeretnénk röviden bemutatni, felvillantva azokat az elemeket, amely a pedagógusok önfejlesztő szakmai közösségeinek hatékonyságát legnagyobb mértékben befolyásolják: megosztott értékek és elképzelések; kollektív felelősség vállalása a tanulók tanulásaért; reflektív szakmai érdeklődés; a gyakorlat deprivatizációja; a tagok bevonása a fejlesztési tevékenységekbe; az egyéni és csoportos tanulás egyidejű támogatása. Mindezek mellett még fontos lehet az új tudás keresése, a kíváncsiság (Hord, 2004), a tacit tudás folyamatos átkonvertálása megosztott tudássá interakciók révén (Fullan, 2001), a csoporttagok között kialakuló kölcsönös bizalom, az inkluzív tagság (klikkesedés elkerülése), a nyitottság, a közösség vezetésében a tartalomra és a folyamatra fordított figyelem egyensúlya (Lieberman & Miller, 2008).

Egy szakma, s azon belül egy közösség sajátosan kialakuló szimbolikus jelrendszere viselkedési mintát és értelmezési keretet nyújt tagjainak, meghatározza identitásukat (Beare, Caldwell, & Millikan, 2003). Az egyén fejlődése a közösségben végbemenő interakciók során valósul meg, s míg ő maga megtanulja a közösség kultúráját, egyúttal fejleszti is azt saját tudásának megosztásával, újszerű elképzeléseivel, elgondolásaival (Wenger, 1998). A tudás létrejöttéhez épp ezért elengedhetetlen egy olyan közösség, amely a tanulást elősegíti, s emellett a tudásteremtés helyszíne is. Az a tény, hogy minden tag megosztja saját tudását a többiekkel, mindenkinek kettős szerepet biztosít ezekben a tanuló közösségekben: valamilyen sajátos tudás forrásává, átadóivá és mások tudásának befogadóivá, értelmezőivé is válnak egyszerre.

V. Partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődése

1. Kutatási téma, cél és stratégia összefüggései

A kutatás tárgya és célja egyaránt befolyásolja a kutatási stratégia kiválasztását (Bordás, 2011). Ontológiai, episztemológiai álláspontból, de a kutatási témából is következett, hogy kvalitatív kutatási metodológiát használjak, hiszen ez alkalmas leginkább a társas környezetben megvalósuló tanulás jelenségének vizsgálatára oly módon, hogy megvilágítja a társas (társaktól, társakkal való) tanulásról való elképzelések tapasztalati szintjét, ugyanakkor, mint Feischmidt (2006) mondja, lehetőséget ad e tapasztalatok egyéni illetve kollektív konstrukciójának a vizsgálatára is.

A kutatás módszertanát erőteljesen meghatározza a hermeneutika társadalomtudományi percepciója. Mivel a paradigmaticus és módszertani sokszínűség mint érték jelenik meg napjaink oktatáskutatói palettáján (Halász, 2013), disszertációmmal ezt a sokszínűséget kívánom gazdagítani, annál is inkább, mivel az interpretatív, kvalitatív kutatás "színei" a magyar oktatáskutatói palettán kevésbé vannak jelen. A téma pedig megkívánja azt a fajta mikroszkopikus vizsgálatot (Németh, 2015), amit csak egy kvalitatív vizsgálat képes megvalósítani.

A hermeneutikai alapú kutatásokban, ahogy azt Fenyő megfogalmazza „az igazi cél sokkal inkább annak láthatóvá tétele, ami a kultúrában „öslakos” számára magától értetődő és így láthatatlan. A megértő társadalomtudós tevékenységét a horizontok közelítéseként, az interpretáció folyamata során éppen a „magától értetődésekre” való rácsodálkozásként írhatnánk le.” (Fenyő, 2002: 36)

Ahogy az irodalomelméletben a hermeneutikai megközelítés magát az irodalmi szöveget helyezi a kutatás, értelmezés középpontjába a pozitívista alkotói életrajzhoz kötöttséggel, a szöveg létrejöttének a pillanatnyi szituáció által való meghatározottságával szemben, ugyanúgy a hermeneutikai társadalomtudomány is a szövegeket vizsgálja. Az irodalmi szövegekhez hasonlóan a társadalomtudomány szövegvalósága is önálló életet él, elszakad alkotójától és a létét meghatározó alkotói intenciótól, saját jelentéstartalommal rendelkezik, megszólítja az olvasót, kérdéseket tesz fel, párbeszédet folytat az olvasóval és végül, de nem utolsósorban, nyelvi megformáltsága, a nyelv metaforikussága következtében többszólamúsága lehetővé teszi, hogy ugyanannak a szövegnek több érvényes értelmezése, olvasata is lehetséges legyen. A szövegek lehetséges világát teremtjük meg, amikor

olvasóként beemeljük a lehetőségként létező valóságnak azokat az elemeit, viszonyait, helyzeteit, amelyre a szöveg utal (Szabó M., 2003: 42).

Az irodalomban használt hermeneutikai szemlélet mintájára a társadalomtudományi szövegek megértése nem objektív, nem biztosítható a végérvényes, örökké érvényes megértés, de a szubjektivizmus – épp a dialogikus tevékenység által – elkerülhető. A szövegvalóság értelmezésében így arra törekedtem, hogy minél pontosabban visszaadjam azt, ahogyan az interjúban megszólalók a valóságot látják, s ahogyan szövegeikkel azt értelmezik. A valóság strukturálása érdekében a disszertáció különböző témájú narratívákat mesél el. Ezek a narratívák nem egy-egy pedagógus konkrét történeteinek az újramesélései, hanem olyan ismétlődő akciókból, motivációkból, történetelemekből összegyűrt történetek, amelyek a megkérdezett pedagóguscsoportok, a pedagóguscsoportok valóságkonstruálási tevékenységét jellemzik. Mondhatjuk, hogy az általam használt értelmezésben a narratívák a gadameri “horizont-összeolvadás” termékei. Gadamer (2003) felfogásában mindenki rendelkezik egyfajta implicit tudással a világról. Ez a tudás biztosítja számunkra a horizontot mások világának megértéséhez. S mivel a horizont nyitott az idegenre, az újra, a horizont-összeolvadás, mindig új értelmezést hoz létre, az értelmező által hozott tradíció összeolvad az értelmezendő tradícióval, valami új születik (Fenyő 2002). A horizont-összeolvadás fogalmát felfoghatjuk úgy is, hogy az értelmezés során a „szöveg különböző alkalmazásainak – megszületésének és egyes értelmezéseinek – szituációi összeolvadnak. Így minden egyes értelmezés újbóli alkalmazást, újbóli horizont-összeolvadást, és így a szöveg számára új és új értelmet eredményez, aminek csak szélsőséges határesete, hogy a szerző megalkotja a művet, hiszen ez is voltaképpen ugyanolyan alkalmazás” (Márton M. , 2007:12)⁷⁸. A disszertációban a Golnhofer és Szabolcs (2005) által használt narratíva-fogalmat alkalmazom, melyben a narratíva mint egy lehetséges magyarázó elvrendszer, a pedagógusok világát megfogó, azt értelmező konstrukció értelmeződik.

A narratívák révén közvetített jelentések a nyelven mint médiumon keresztül válnak nyilvánvalóvá. A narratíva értelmezésében olyan jelentéseggyüttes, amely egy fontos témáról, kérdésről szól. Mindenki másképp rakja össze ezeket a jelentéseggyütteseket – a diskurzusok, interjúk szövegéből nem az objektív valóságot tudjuk kiolvasni, hanem azt, ahogyan a pedagógusok ezeket a kérdéseket látják. Nem az igazságot keresem a szövegek elemzésekor, hanem azt, hogy ki, kik állítják magukról, hogy az igazság birtokában vannak, s ezt milyen nyílt vagy rejtett hatalmi narratívákkal próbálják igazolni. A nyelv a gondolatok, jelentések felszínéként értelmezhető, ezért az elemzésben kiemelt szerepet kapnak a nyelvi

⁷⁸ Az itt bemutatott módszertani megalapozás nagyrész előzetesen már publikált munkámra támaszkodik. Lásd: Bordás, 2011.

kifejezés olyan különleges formái, mint a metafora, hasonlat. Cél kritikailag közelíteni az igazságról, tényekről, értékekről, eseményekről alkotott sztereotípiákhoz (Carver, 2004).

2. A kutatás résztvevői

Mivel az elemzés három szinten történik, a minta bemutatásában is követem ezt a hármas tagolást. A minta összeállításánál három különböző szempontsort vettem figyelembe: az általános személyes jellemzőket (életkor, foglalkozás, régiség a tanügyben, munkahely, a munkahely településtípusa, különböző vezetői szerepek), az intézményi és a megyei tantárgyi munkaközösséghez tartozást és a drámapedagógiai műhellyel való kapcsolatot. Ezek a szempontok időnként egymásnak ellentmondva lehetetlenné tették, hogy minden szempontból egyenletes mintát hozzak létre, de a kvalitatív kutatásokban nem is szükséges olyan típusú reprezentativitásra törekedni, mint a kvantitatívban. Inkább a telítettségi határt⁷⁹ és saját elemző-, feldolgozó kapacitásomat vettem figyelembe az interjúalanyok számának meghatározáskor.

Összesen 51 pedagógussal készítettem interjút. A minta nemi megoszlás tekintetében az alapsokaságot követi, az óvó és tanítónők tanárokhoz viszonyított aránya, és a tanári pályán is tapasztalható elnöiesedés miatt a minta erősen nőies jellegű, az 50 nő mellett egyetlen férfi tanár szólal meg az interjúban. A kutatásban vegyesen vettek részt a két megyében az oktatás különböző szintjén magyar nyelven tanító pedagógusok: 14 óvónő, 21 tanítónő és 16 tanár. A tanárok csoportja viszont több szempontból is heterogén. Egyrészt a szerint, hogy az oktatási intézmények mely szintjén tanít: vannak csak alsó középfokon (6), csak felső középfokon (3), mindkét szinten⁸⁰ (4) és felsőoktatásban tanítók (3). Mivel a tanárok a tanított diszciplínák szerint markánsan elkülönülő csoportokat alkotnak, igyekeztem a heterogenitás mellett egy-egy csoportot fókuszba helyezni, ezért a tanított tantárgy alapján a tanárok csoportja, 3 alcsoportra bontható: magyartanárok (10), matematika tanárok (3) és pedagógia tanárok, gyógypedagógusok (3). A diszciplináris különbségek miatt fontosnak tartottam, hogy több diszciplína képviselői is megszólalhassanak, de legalább egy diszciplína képviselőinek hangját jobban halljam. A drámapedagógiával való kapcsolat miatt esett a választás a magyartanárokra. Ennek köszönhető a minta egyenletlensége életkor és oktatással eltöltött

⁷⁹ Ugyanazoknak a gondolatoknak az ismétlődését nevezzük telítettségi határnak. A magyartanárokkal készített interjúban volt ez legerőteljesebben érezhető, főként az alapképzésre és a pedagógiai, módszertani körökre vonatkozó válaszokban, amikor többen különböző interjúban nagyon hasonló megállapításokat fogalmaztak meg.

⁸⁰ Az egész iskoláztatást átfogó egyházi intézményeknél, illetve az alsó és felső középfokot átfogó magyar intézményeknél jellemző, hogy a tanárok, amennyiben végzettségük ezt lehetővé teszi, nem specializálódnak egy oktatási szintre, hanem szabad átjárás van oktatók tekintetében a szintek között.

évek száma tekintetében is. A drámapedagógiai képzéseken a tanárok körében messze túlreprezentáltak a 11-20 év tanítási tapasztalattal rendelkező magyartanárok, ezért az interjúalanyok közé is sokan kerültek be ebből a csoportból (lásd 14. táblázat).

14. táblázat: A résztvevők eloszlása foglalkozás és a pedagógusként eltöltött évek szempontjából

A pályán eltöltött évek száma	0-2 év	3-10 év	11-20 év	21-36 év
Foglalkozás				
Óvónő	3	4	4	3
Tanítónő	1	5	8	7
Tanár	1	2	12	1

Forrás: a disszertáció adatbázisa (saját szerkesztés).

A résztvevők életkor és a pályán eltöltött évek szempontjából nem oszlanak meg egyenletesen, viszont ugyanúgy mint a romániai pedagógus populációban (Lásd 1. Melléklet), a 30-49 év közöttiek képezik a derékhadat. A kutatás és az elemzés során figyelembe vettem, hogy mindazok a gondolatok, narratívák, jellemzően a pedagógus-karrierjük közepén álló, ugyanakkor legszámosabb réteg véleményét tükrözik. Az óvónők, tanítónők és tanárok között is találunk speciális szerepekkel rendelkező pedagógusokat. Óvónők közül ketten, tanítók közül öten, tanárok közül ugyancsak ketten gyakorlatvezető mentorok, azaz tanítási gyakorlatra fogadnak egyetemi hallgatókat. A résztvevők között megszólal egy igazgató, egy volt megyei tanfelügyelő és két módszeratni kör felelős és három szakmai továbbképzéseket vezető tréner is, akik sajátos szerepükből kifolyólag más szemszögből látnak rá a szakmai fejlődés folyamatára és kontextusaira.

A kutatás 51 résztvevője közül 25-en vidéken (6-an vidéki városban, 19-en falun vagy községben) tanítanak, 26-an pedig megyeszékhelyen. A két megye etnikai megoszlás tekintetében hasonló, bár Szatmárban nagyobb a magyar kisebbség aránya. Mindkét megyében vannak olyan területek, ahol többszoros magyarságról, és olyanok, ahol szórványról beszélhetünk. Azoknak az intézményeknek egy része, amelyekben a megkérdezett pedagógusok tanítanak, épp ezért vagy teljesen magyar nyelvű intézmény (itt külön meg kell említenünk a megyeszékhely elemi és gimnáziumi osztályokkal is rendelkező líceumait, amelyek egy része egyházi fenntartású) vagy tagozatos, tehát román és magyar osztályokkal, csoportokkal egyaránt rendelkezik.

15. táblázat: A kutatás résztvevőinek megoszlása intézmény és településtípus szerint

		Az intézmény területi elhelyezkedése	
		megyeszékhely	vidék
Az intézmény típusa	egynyelvű (magyar)	12	12
	többszoros (tagozatos)	15	12

Forrás: a disszertáció adatbázisa (saját szerkesztés).

A 15. táblázatban láthatjuk, hogy az intézmény és a település típusa szerint egyenletesen oszlanak meg a résztvevők. Összesen 28 különböző intézmény 37 tantárgyi munkaközösségének képviselőit szolgáltattam meg az interjúkban. Így vannak azonos intézmény azonos tantárgyi munkaközösségébe tartozó pedagógusok is, akiktől az interjúk során egy-egy munkaközösség működéséről árnyaltabb, több szempontú képet kaphattam kiiktatva a személyes vélemények esetleges torzító hatását. A résztvevők a tanított tantárgy és oktatási szint függvényében 12 különböző körzeti vagy megyei módszertani körhöz tartoznak.

A mintavétel harmadik szempontja a drámapedagógiai műhelyhez való tartozás. Ide csak a Bihar megyei pedagógusokat soroltam be, Szatmárban ugyanis egészen másképp alakult a drámapedagógiai műhely sorsa. A körökbe való besoroláshoz a Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely adatbázisát használtam, amelyben 1997 óta vezetnek a résztvevők névsorát foglalkozással, munkahellyel együtt. A kívülálló körébe azokat a pedagógusokat soroltam, akik még nem, vagy csak egyszer vettek részt a drámapedagógiai műhely által szervezett foglalkozáson (ez nem jelenti, hogy nem találkoztak már más módon a drámapedagógiával, de a műhelyhez még kevés élmény, kapcsolat fűzi őket). Periférikus résztvevőknek tekintetem azokat, akik 2-6 alkalommal vettek részt a műhely tevékenységein, és azokat is, akik csak időről időre, nagyobb megszakítások után jelennek meg a rendezvényeken. Aktív tagoknak tekintetem azokat, akik legalább 7 alkalommal részt vettek a műhely munkájában és folyamatosan, hosszabb megszakítások nélkül jelen vannak a rendezvényeken. A belső mag azoknak a pedagógusoknak a csoportja, akik a műhely rendezvényeinek szervezésében, lebonyolításában aktív szerepet vállalnak.

16. táblázat: A Bihar megyei résztvevők megoszlása foglalkozás és a Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely tagsági körei szerint

	Belső mag	Aktív tagság	Periférikus résztvevők	Kívülálló
Óvónők	0	4	8	3
Tanítók	5	4	6	3
Tanárok	1	4	7	1

Forrás: a disszertáció és a Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely adatbázisa (saját szerkesztés).

A 16. táblázatban látható foglalkozás szerinti eloszlás egyúttal azt is jelzi, hogy milyen tendenciák figyelhetők meg a műhely tagsági köreiben. Az, hogy a belső mag mintája jórészt tanítónőkből áll, annak tudható be, hogy a magot 80 %-ban tanítónők alkotják. A többi tagsági körben nagyrészt egyenletesen oszlanak meg a pedagógusok, a kívülállóknál az óvónők magas aránya a pályakezdő óvodapedagógusoknak köszönhető. A tanítók létszámbeli fölénye minden körben észlelhető. A Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely adatbázisát mint

alappopulációt elemezve a tanítók létszámbeli fölénye minden körben észlelhető, ugyanakkor az is jól látható, hogy az egyes tagsági körök között a határok nem egyértelműek és nem véglegesek, a tagság folyamatos mozgásban és változásban van, kívülállókból periférikus résztvevők lesznek, periférikus résztvevőkből pedig aktív tagok, de az sem ritka, hogy az egykor aktív tagok hosszú évek múlva jelennek meg újból mint periférikus résztvevők.

4. A kutatás módszerei

3.1. Adatgeneráló módszerek

A kvalitatív kutatás során meghatározó az, hogy milyen módon jutunk adatokhoz. Az adatgenerálás mint módszer „rugalmas és érzékeny arra a társadalmi kontextusra, amelyben létrejött” (Mason, 2005; 13). Adatgeneráláshoz a megfigyelés és az interjú módszerét alkalmaztam.

A kutatásban 10 fókuszcsoportos és páros, valamint 6 egyéni interjú transzkribált szövegtéstét elemeztem. Az interjúk a 2013-2014-es tanév során készültek Nagyváradon és Szatmárnémetiben. A félig strukturált interjú alakulását, a témák egymás után rendeződését nagy mértékben meghatározta az interjúalanyok gondolkodása, a beszélgetés fonala, de arra minden esetben kiemelt figyelmet fordítottam, hogy a kutatás szempontjából fontos témákról mindenhol essen szó. Ilyenek a szakmai fejlődés, szakmai továbbképzések, iskolán belüli tantárgyi munkaközösségek/óvodai munkaközösségek, és ezek szerepe a szakmai fejlődésben, megyei, körzeti tantárgyi munkaközösségek és találkozási alkalmak (ún. pedagógiai, módszertani körök).

A fókuszcsoportok létszáma négy és kilenc fő között változott. Iskolai végzettség, életkor, nem, társadalmi háttér szerint nagyrészt homogén csoportokat igyekeztem összeállítani. A fiatal pályakezdőkkel és a több éve pályán lévőkkel külön csoportokban készültek az interjúk. Foglalkozás szerint azonban két óvónővel folytatott fókuszcsoportot kivéve mindegyik heterogén összetételű volt: óvónők, tanítónő és tanárok vegyesen vettek részt benne. Minden esetben ismerték egymást a résztvevők, ez a hasonló társadalmi és élethelyzet miatt gyakorlatilag eleve elkerülhetetlen volt, ugyanakkor a tárgyalt témák miatt fontosnak is tartottam, hogy a fókuszcsoport résztvevői ismerjék egymást, és lehetőleg ne legyenek közöttük konfliktusok. Így egyrészt kontroll szerepet tölthettek be egymás számára, másrészt bátrabban mondhatták el saját véleményüket egy-egy témával kapcsolatban (Vicsek, 2006). Ugyanakkor a társaknak való megfelelés, a homlokzatépítés veszélyével is fenyegetett, épp ezért tartottam elengedhetetlennek egyéni interjúk készítését is. A legmélyebb, leginkább

önreflektív interjúk az egyéni és egymást jól ismerőkkel készített interjúk lettek. A páros interjúk (összesen 3) résztvevői eredetileg egy fókuszcsoporthoz tartoztak volna, de az időbeosztások egyeztetési problémái miatt a véletlen alakította ki az első páros interjút. Itt az így kialakult intim, baráti hangulat járult hozzá az interjú mélységéhez, a gyakori önreflexiókhoz, s ugyanez az önreflektív légkör, mélység jellemezte a másik két páros interjút is.

Az interjúk témafelvetése az identitásrepresentáció szempontjából a szakmai identitás bizonyos alternatíváit mozgósította, aktualizálta (Patakinál (1997): operatív, aktualizált identitás), így ez valamelyest torzítja az eredményeket. De maga a torzítás elkerülhetetlen volt és természetes, ha arra gondolunk, hogy a szakmai fejlődés folyamatáról szóló interjúban senki nem fogja azt mondani, hogy az nem fontos, még ha az anonimitása biztosítva is van. A fókuszcsoporthoz ráadásul a többi kolléga előtt mutatott identitásrepresentáció miatt is születhettek kozmetikázott válaszok. Ezek a stratégiák azonban a pedagógusok hétköznapi beszélgetéseiben is éppúgy jelen vannak, mint interjúhelyzetben, tehát tulajdonképpen a valóságot tükrözik. Ezekkel a torzításokkal a kutatás során számoltam (erről lásd később a kódoknál: a beszélő száma/személye, a szöveg típusa, kifejezőmódja, az elemzés folyamatában pedig a szövegek megformáltságának nyelvi, nyelvtani oldalára való odafigyelést, fontos esetekben ezek jelzését), hiszen elkerülhetetlenek voltak. A beszélgetés kötetlen légköre, a be-beszótt anekdoták, valamint az interjúzó és a résztvevők közötti bizalmi viszony viszont oldották az esetleges feszültséget. Mindezek ellenére a nyelvi megfogalmazás önkénytelenül is "elárulta" azt, ki használ homlokzatvédési technikákat, ki távolítja el magától a problémát, mintha nem is saját magáról beszélne, s ki beszél őszintén (erről lásd később a kódoknál: a beszélő száma/személye). A szakmai fejlődésre adott válaszok mindenesetre nem egységesek, s épp ez a diverzitás mutatja, hogy a társas interakciókból, homlokzatvédésből fakadó eltolódással számolva is fel lehet állítani egy kategóriarendszert.

Lundek és Collin (2004, idézi Cohen, 2010) arra figyelmeztetnek, hogy társas identitás (mint amilyen a pedagógusok mint csoport, az óvónők, tanítónők, tanárok mint alcsoport) kialakítása gyakran a környezet, a körülöttünk élő emberek értékeinek, világnézetének, felfogásának kritikai reflexió nélküli átvételét jelenti. A kollegiális beszélgetések sok esetben ennek a legmegfelelőbb terei. A fókuszcsoporthoz épp ezért az elemzés interperszonális szintjén különös figyelmet fordítottam a párbeszéd során létrejövő tudáskonstruálási folyamatokra, az identitáskonstruálás diskurzív stratégiáira.

3.2. *Adatelemző módszerek*

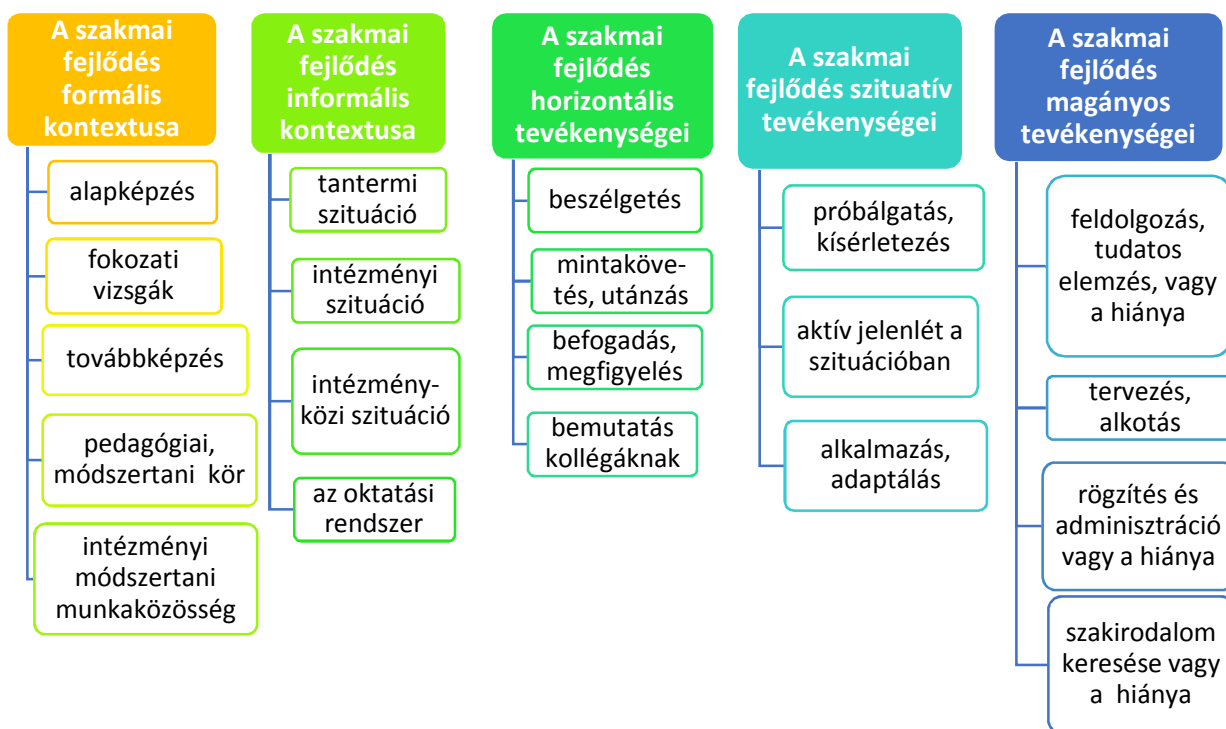
Az elemzés kritikai, hermeneutikai szemléletben (Foucault, 2000; Geertz, 2001a; Szabó M., 2003; Fenyő, 2008; Sántha 2009; Bordás, 2011a) készült, fokozott figyelmet fordítottam a dialógusok során kialakuló közös jelentésekre, ezeknek a jelentéseknek a kialakulására, a kollektív tudáskonstruálás és –értelmezés megragadására (Denzin, 2009). Habár figyelembe vettem, s az elemzés során utalok is rájuk, a pedagógusok személyes adatait nem kezelem a kvantitatív kutatásokban megszokott módon háttérváltozóként (Mason, 2005). Sokkal inkább a megélt és megosztott tapasztalatok alapján kirajzolódó összekapcsolódásokat, ellentéteket emelem ki, hiszen azok a társadalmi jelenségek, amelyek itt szóba kerülnek, társadalmi konstrukciók, amelyek továbbgondolására a fókuszcsoport kiváló lehetőséget adott. A magas fokú reflektív tanári magatartás (Szabó L. T., 1999) mindvégig elősegítette a fókuszcsoport értelmező közösségként való működését (Pusztai, 2011a; Pusztai 2011b).

Az elkészült és transzkribált interjúk során 450 oldalnyi gépelt szöveg keletkezett, amiben benne foglaltattak az interjúk alapadatai (helyszín, időpont, résztvevők jellemzői: végzettség, foglalkozás, munkahely, a tanügyben eltöltött évek száma) és az interjúkat követő egyéni reflexióim is. Az idézett szövegeknél nagyrészt megtartottam az eredeti leírást, csak a megértést gátló, a verbalitásból fakadó elemeket iktattam ki, illetve szükség esetén zárójelben jeleztem a vissza és előreutalások illetve az elhallgatások szövegkontextusból érthető tartalmát. A fókuszcsoportoknál megtörtént, hogy ketten egyszerre szólaltak meg, néhány szó erejéig egyszerre beszéltek, ilyenkor // jellel jelöltem a párhuzamosan folyó mondatokat. A folyamatos beszéd szöveg megakadását, az elhallgatásokat, mondatok be nem fejezését, szókeresést ...-tal jeleztem. Amennyiben a disszertáció szövegébe nem építettem be az egész szövegrészt, csak annak legfontosabbnak ítélt mondatait, a közbeékelte mondatok kivágását így jeleztem: (...).

Az így kapott szövegtörzset az Atlas.ti 6.1 program segítségével elemeztem. Az elemzésnél a keresztszekcionális kategorikus indexálás során az indexkategóriákat mint lezáratlan forrásokat kezeltem, hogy a releváns adatokat később össze tudjam kapcsolni (Mason, 2005). Az első kategorikus indexálás során az interjú öt nagy témakörének megfelelően (szakmai fejlődés, szakmai továbbképzések, iskolán belüli tantárgyi munkaközösségek/óvodai munkaközösségek, és ezek szerepe a szakmai fejlődésben, megyei, körzeti tantárgyi munkaközösségek és találkozási alkalmak, ún. pedagógiai, módszertani körök, a drámapedagógiai műhely) tagoltam az interjúszövegeket, amennyire ezt az egész szövegtést megengedte. Egyes megszólalások, megnyilatkozások ugyanis a feltett kérdés, témakör ellenére más témába is beletartoztak, gyakoriak voltak a témák közötti összevetések, és átutalások. Ezért ezeket a szövegrészeket már itt két témához tartozóként kódoltam, a

kódok kialakításakor és kódcsaládokba rendezésekor pedig tovább finomítottam a rendszert. Az eredetileg felvetett témakörök mellett nagy erővel jelent meg több interjúban is a személyes fejlődés témaköre, amely időnként átfedte ugyan az eddigi témaköröket, ugyanakkor jelentőségét sokkal nagyobbra értékelttem, mint hogy egy nagy témakör altémájaként kódoljam. Mivel az Atlas.ti 6.1-es program lehetőséget adott rá, a témaköröket és egyes szövegrészeket már ebben az első elemzési fázisban megjegyzésekkel láttam el, amely megjegyzések a későbbi elemzési folyamatot és a disszertáció megszövegezését is segítették.

A kódolás során minden témakörön belül az altémák jelentették az elsődleges tartalmi kódokat. Eredetileg egy-egy személy megszólalását kódoltam elemzési egységként, de ezt megnehezítették a fókuszcsoporthoz kialakult párbeszéddek, és az is, hogy helyenként egy-egy megszólalás több altémára volt bontható. Ezért formai szempontok helyett inkább tartalmi szempontokat véve figyelembe különböző kódolási egységek alakultak ki: egyetlen vagy több beszélő tematikus szövegegységei, amelyek állhatnak egy kifejezésből, mondatból, vagy akár több bekezdésből is. A kódolási egységek eme változatosságából is következik, hogy igen nehéz háttérváltozóként kezelni és bármilyen statisztikai elemzésnek alávetni az egyes személyek foglalkozási, munkahelyi, életkori, stb. jellemzőit. Az egyes kódok interjúkba való beágyazottságából ugyanígy téves következtetéseket vonhatna le a statisztikai elemző, hiszen nagyon változó az, hogy csak említés szintjén beszél az interjúalany egy adott témáról, vagy részletesen kifejti azt.

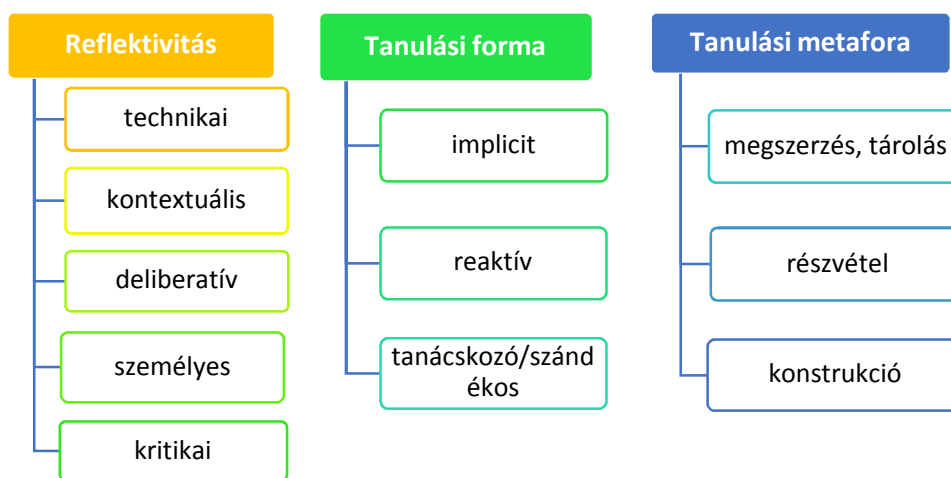


3. ábra: A szakmai fejlődés és a tanulási tevékenységek kódcsaládjai. (Saját szerkesztés.)

A tartalmi kódokat kódcsaládokba rendeztem, majd az elemzés folyamatában, ha szükségesnek tartottam szuperkódokká alakítottam. A kódcsaládok tulajdonképpen az elemzés szempontjából meghatározó konceptualizált fogalmak vizuális rendszerezései (3. ábra). Egyes kódcsaládokat a szakirodalom (pl. 'a szakmai fejlődés tartalma' család) és az előzetesen tanulmányozott romániai oktatási rendszer szerkezete, szabályozásai (pl. a szakmai fejlődés formális kontextusa) alapján állítottam fel, másokat inkább az interjúalanyok szövegeire támaszkodva.

Habár eredetileg a fenti kódokat csak a szakmai fejlődés értelmezéséről szóló általános szövegek elemzésében gondoltam használhatónak, hamarosan kiderült, hogy az elkülönített témák sokkal jobban összefolynak, mintsem vártam volna, így a kódokat használtam más tematikus egységeknél, például a továbbképzések kódolásánál is.

Mivel a reflektivitást és a tanulási formákat különösen fontosnak ítéltam az elemzés szempontjából, ezeknél a szakirodalom alapján hoztam létre egy-egy kódcsaládot. A szakmai fejlődés tevékenységeinek három különböző szuperkódba való besorolása tulajdonképpen az elemzés folyamatában történt az interjúkból kibomló jelentéstartalmak alapján. Később ezeket a kódokat egyenként és szuperkódként is használtam az elemzés folyamatában.

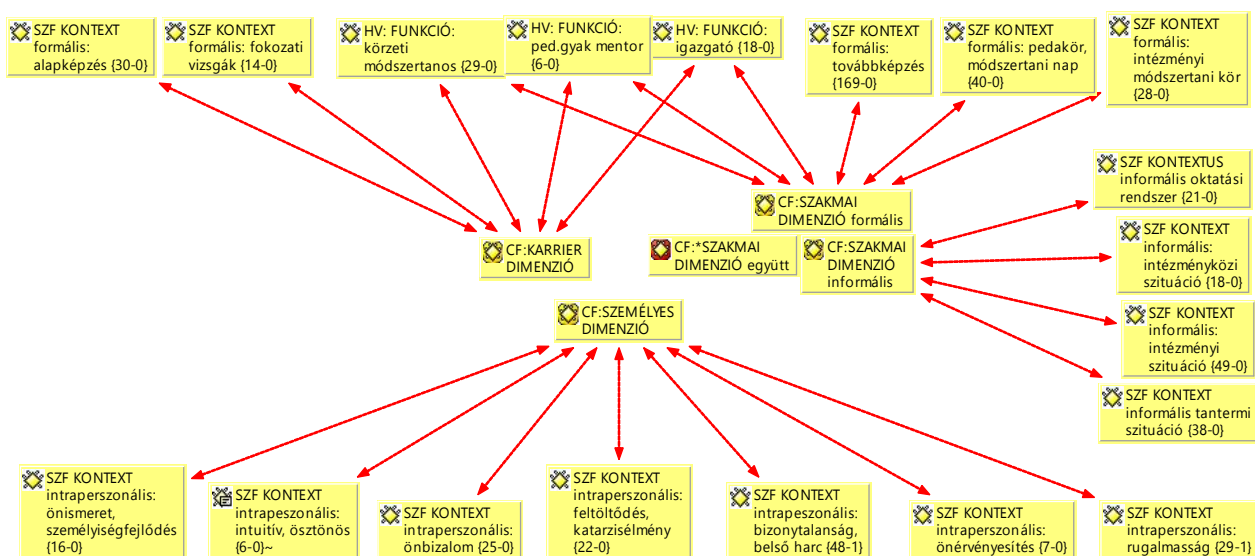


4. ábra: A reflektivitás, a tanulási forma és a tanulási metaforák kódcsaládjai (Saját szerkesztés.)

A fentihez hasonlóan hoztam létre a tanuló szakmai közösségek légkörére, aktivitására, a vezetésre jellemző kódcsaládokat, a drámapedagógiára, a drámapedagógia vonatkozó kódcsaládot, s bennük pozitív és negatív kódokat: a pozitív kódok a jellemző meglétére, felismerhetőségére utalnak (pl. a vezetésre utaló kódok közül: döntési helyzetekbe a tanárok bevonása, autonómia, támogatottság megélése, közösen kialakított célok, egyértelmű feladatok, felelőségek, megosztott vezetés, stb), a negatívak pedig ezek hiányára. Amikor egy-egy gondolat újból és újból visszatért egy másik interjúban ún. intertextuális motívumokat hoztam létre, ezek nagy részét a szövegből vett kifejezésekkel jelöltem. Ilyenek pl.: „a dráma szelektál”,

„egykori katarzisélmény”, megújulás, változás, világmegváltás, net-generáció, „kamu”, „kis bizalmi körök”, rendszerkritika, érzelmi nevelés, intuitív tanítás, differenciált oktatás, megfelelési kényszer. Ezek tulajdonképpen egymáshoz nem kapcsolódó kódok, különlegességük, hogy legtöbbször pont ugyanazt a gondolatot jelenítik meg. Ezen kívül voltak olyan kódok is, amelyeket nem soroltam egyetlen kódcsaládba sem, ilyenek pl. az önbizalom, magabiztosság, önérvényesítés, intézményi kultúra, felelősség, érzelmi hatás, információátadás.

A szuperkódokat a különböző kódok összevonásával és különböző kódok keresztmetszetében alkottam meg. Ilyen pl. a tapasztalati tanulás kód, ami magában foglalja a reflexió fokát, a szakmai fejlődés aktivitást feltételező tevékenységeit és a tanuló szakmai közösség légkörének, vezetésének néhány kódját. Az elemzés folyamatában szuperkódként alkottam meg a karrier, szakmai és személyes dimenziókat is. Az alábbi ábra a három dimenzióhoz tartozó kódok kapcsolatrendszerét szemlélteti.

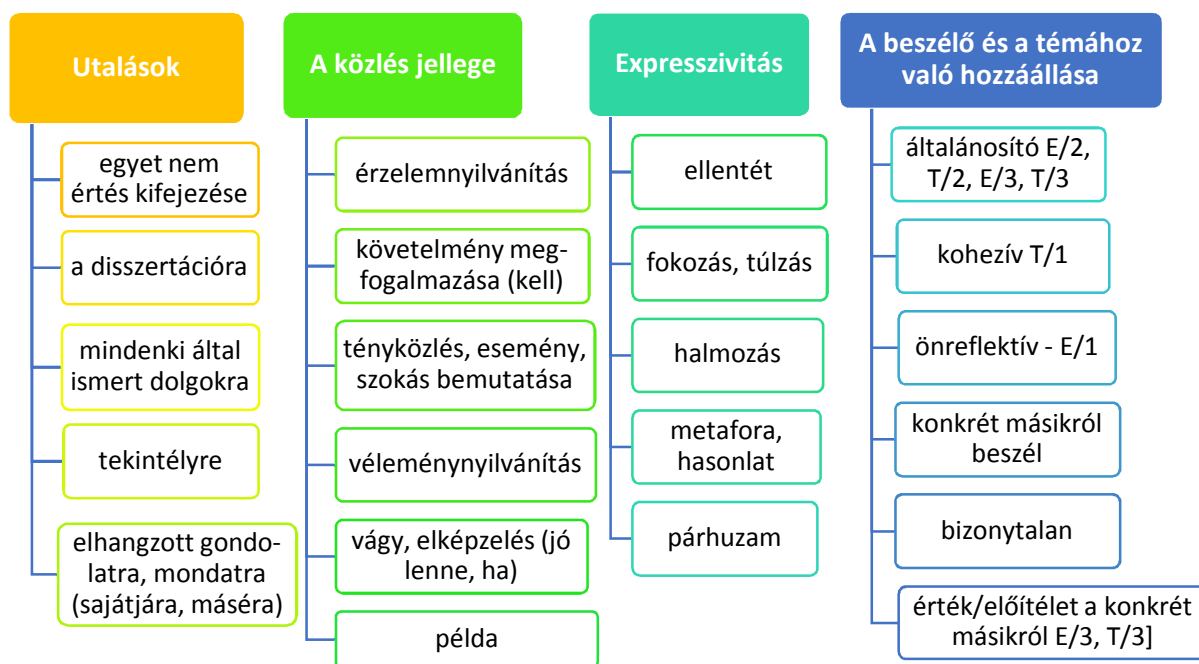


5. ábra: A dimenziók kódcsaládjai (saját szerkesztés).

Az első két dimenziót a pedagógusképzési és az oktatásszabályozási rendszer struktúrája részben eleve kijelölte a szakmai fejlődés formális lehetőségei révén. Ezek az elemek magában a romániai magyar pedagógiai kultúrában pontosan körülhatárolt jelentéseket hordoznak, s mint ilyenek a külső szemlélő számára is jól láthatóak, épp ezért az ábrán a felső sorba rendeztem őket. Oldalt és az alsó sorban a szakmai és a személyes dimenzió olyan elemei helyezkednek el, amelyek, habár a szakirodalomban néhol felfedezhetők (lásd pl. Eraut, 2004b), a kódolás során váltak nyilvánvalóvá. Tartalmukat tekintve érvényességük – főként ami a személyes dimenziót illeti – csak jelen kutatás résztvevőire vonatkozatható, de mint a szakmai fejlődés érzelmi dimenziója valószínűleg más csoportoknál is felfedezhető lenne. Az oktatási rendszert kívülről vizsgálók számára minden bizonnyal láthatatlanok ezek az elemek, csak a rendszeren belülről érzékelhetőek és kvalitatív

módszerekkel fedezhetőek fel. Az azonosított „láthatatlan” elemek listája korántsem teljes. A kódolás és az elemzés folyamatában főként az intraperszonális, azaz személyes kontextus elemei számtalanszor változtak. Bizonyos, eredetileg függetlenként kezelt kódokat beillesztettem a kódcsaládba (pl. önbizalom, önérvényesítés), más kódokat összevontam (pl. rugalmasság, rugalmatlanság). További összevonások viszont a kódok által hordozott jelentéstartalmak elvesztését okozták volna, ezért megtartottam őket, még ha viszonylag alacsony is a szövegbe való beágyazottságuk.

Különlegesen voltak azok a kiszólások, amelyek magára a disszertációra vonatkoztak, vagy fókuszcsoportban egymás gondolataira reflektáltak. Ehhez hasonlókból állt össze az utalások kódcsaládja. A tartalmi kódok mellett ún. stilisztikai, nyelvi kódokat is használtam. A szövegek olvasása közben feltűnő volt az egyes szövegrészek közötti különbség a nyelvi megfogalmazás szintjén. Így alakultak ki a stilisztikai, nyelvi kódok, amelyek egy része a 6. ábrában olvasható. A beszédmódot és beszédben használt számot, személyt az értelmezés során a távolítás–tudatosítás fokmérőjének mutatójaként értékeltem.



6. ábra: *Stilisztikai, nyelvi kódok kódcsaládjai.*
(Saját szerkesztés.)

A kódok és családok az interjúk olvasása és újraolvasása során szaporodtak, pontosabban körvonalazódtak és elhatárolódtak egymástól. A disszertációírás és oktatói feladataim összeegyeztetésének nehézségeiből adódóan a kódolást nem egyszerre végeztem el, hanem időnként több hónapos kihagyások után. Ez az időbeli többszöri kódolás biztosítja a kódok megbízhatóságát.

A tartalmi és formai kódok alapján a szakmai identitásváltozás folyamatának vizsgálatához az interjúkban négy különböző szövegtípust azonosítottam: analitikus,

elbeszélő/narratív, általános helyzetleíró és poétikus szövegrészek. Az első két szövegtípust Cohen (2010) vizsgálatai alapján azonosítottam, bár ő az elbeszélő szövegtípusnak csak egy változatát⁸¹ emelte ki elemzésében. A másik két szövegtípus elnevezése az interjúk olvasata alapján kialakult kategória.

Az analitikus szövegrészek reakciók a témafelvetésekre, kérdésekre adott magyarázatok, ahol gyakoriak az ok-okozati összefüggések, általánosítások, a téma kiszélesítése, tágabb kontextusba emelése. Ebben a szövegtípusban merülnek fel újabb témák, fogalmazódnak, meg explicit módon értékek, magatartásformák, elvárások. Az analitikus szövegtípus a reflektivitás által biztosított tudatosítás tere.

Az **elbeszélő/narratív** szövegtípusok kikapuk a mélybe, valóságforrások. A történetek alkotják azt a realitásbázist, amire az előbbi általános helyzetleírások felépülnek. Az egyes történetek kialakítását a történetmesélés tradíciója, a létező szokások, a közmegegyezés éppúgy meghatározza, mint a mesélés pillanata, annak társas körülményei, az egyéni aspirációk, célok. A történetekben a pedagógusok szituatív gyakorlati pedagógiai tudásukat osztják meg, s még ha a közmegegyezés szabályaihoz alkalmazkodva építik is fel ezeket a történeteket, mindig személyes célt szolgálnak: az identitás kialakítását, megerősítését, fenntartását vagy épp átalakítását.

Az általános helyzetleíró szövegtípusban megszokott osztálytermi gyakorlatok leírásaival találkozunk. Gyakran csak felületes érzékeltetései a mindennapi valóságnak, semmiképp nem pontos, dramaturgiaiailag megszerkesztett események, cselekmények. Inkább a pedagógus általánosított szokás és nézetrendszerét tükrözik, olyan képet, amit a pedagógus saját magáról mutatni, láttatni akar. Sokszor képzelt, kitalált, vágyott vagy jövőbeli helyzetek, többes számban vagy személytelenül megfogalmazott szövegrészek. Igazán érdekesek az elemzés számára azok az általános helyzetleírások lesznek, amelyek az idő során megváltoztak, megkérdőjeleződtek, vagy épp a beszélgetés pillanatában válnak vita, egyezkedés tárgyává. Az analitikus és az általános helyzetleíró szövegek gyakran kombinálódnak, összefolynak. Ennél a két szövegtípusnál jelenik meg jellemzően, hogy a résztvevők közösen alkotják meg (co-construction) a szöveget.

A negyedik szövegtípust poétikusnak neveztem el a feltűnő számú a metaforikus kifejezés miatt. Jellemzőjük az erős érzelmi töltet. Sokszor kombinálódnak analitikus vagy elbeszélő szövegekkel. Gyakran a helyzet, jelenség (érzelmi) tudatosításának pillanatai, a ráismerés, a felismerés pillanatai, igazi aha-élmények a beszélő számára.

⁸¹ Kutatásában a személyes történetek jelentőségét és hozzájárulását kutatja a szakmai identitás kialakulásának vizsgálatában pedagógusoknál.

A szövegtípusok nem mindig választhatók szét egymástól, sokszor összefolynak, összekapcsolódnak. Az elemzés kódolást követő fázisában az elemzés aktuális szempontja szerint értékes szövegegységeket mikroszkopikus vizsgálat alá vettem, újraolvastam, ha szükséges volt új kódokat alkottam, és értelmező megjegyzésekkel láttam el. Az adatok magyarázatában az összehasonlítást és a leírást használtam mint alapelvet. Az értelmezés során megjegyzésként leírt memó-k nagymértékben segítettek összehasonlító munkámat. Az interjúkat kvalitatív kutatóként nemcsak szó szerint, hanem interpretatív és reflektív módon is elemeztem. A különböző kódcsaládok szövegekre vetítése során ezeknek a kódcsaládoknak a keresztmetszetében bukkantak fel azok a témák, helyzetek, amelyek nagyobb hangsúlyt kaptak a disszertációban: a pedagógusok szakmai identitása, tanuló szakmai közösségek.

A narratívák az elemzés folyamatában alakultak ki. Az egyes szinteken a narratívák írás közben folyamatosan alakultak, az idézett szövegrészek mikroszkopikus elemzése újabb és újabb szempontokat, hasonlóságokat és különbségeket, újabb kapcsolódási pontokat tárt fel. Az eredmények bemutatása során olyan volt, mintha regényt írnék valódi szereplőkkel, cselekménnyel. A szereplők azonban sokszor nem az én elképzeléseim szerint cselekedtek, s ilyenkor kellett nagyon odafigyelni a pedagógusok hangjára.

VI. A kutatás adatai: Narratívák a rendszeren belülről

Az interjúk kutatás eredményeként bemutatott narratívák olyan motívumcsokrok, amelyek valamilyen rendezőelv mentén összekapcsolódnak. Kialakításukban segítségemre volt az Atlas.ti.6 program, a kódok és kódcsaládok, idézetek, kommentárok és elméleti megjegyzések összekapcsolódásának és összeszővődésének megértését lehetővé tevő grafikai ábrázolás. De alapjaiban a narratívák a fejekben alakultak: a 16 interjúszöveg többszöri átolvasása és kódolása során dekonstruált egységeket új egységgé formálva. A narratívák sajátos szervező elve minden esetben azoknak a kódoknak a kapcsolat- és összefüggésrendszere, amelyek az adott szövegrészekhez kapcsolódnak. Az elemzés individuális, interperszonális és szervezeti szinten közelít a szakmai fejlődés problémájához, bár ezek a szintek a valóságban folyamatosan kölcsönhatásban állnak egymással. Munkámat nehezítette, hogy ugyanaz az idézet gyakran mindhárom szinten új információkat szolgáltat a szakmai fejlődés mikéntjéről, ezért mindhárom szinten értelmezhető. A három különböző szint multifokális lencseként (Borko, 2004) működött az elemzés során, abban segített, hogy adekvát konceptuális keretben az illető szinten megvizsgálható problémákra fókuszálta a figyelmet. A helyzetek, idézetek meghatározott szinten való elemzése és értelmezése mindig az adott fókusz függvénye.

1. Individuális szint

NI. A változás és változtatás narratívája

Az egyik legerőteljesebb intertextuális motívum, ami minden interjúban újból és újból megjelent a változás, változtatás motívuma. A pedagógusok számtalan történetet, anekdotát, gondolatot megosztottak egymással s velem a kutatás során. Ezekből a történetekből és gondolatokból barkácsoltam össze a disszertáció kutatási részét. Ráhangelőként álljon itt ez egyszer reflektálatlanul, kutatói elemzés nélkül egy történet, hogy az olvasó képet kapjon abból a hangulattól, amit az interjúzó megtapasztalt.

„Jó lenne egy tükör. vagy egy régi videofelvétel, és a folyamatot végignézni. hogy lássuk a fejlődést. ... De arra rájöttem, hogy a teljesítménycentrikus tanító néniéből, aki 18 évesen voltam, hogyan váltam (mosoly) olyan tanító néniévé, akinél az érzelmi nevelés dominál. Mert most ez az elsődleges, és a teljesítmény majd lesz, ha lesz, és az majd bekövetkezik idővel. Mert volt egy édes kicsi gyermekem, első tanító évem során, 4 évig kitartott. Egy F. Danika, egy falusi kislány. Úgy képzeld el, mint a filmekben, kicsi harisnyában, székelharisnyában, és a fekete gumicsizma. Na így jött az ünnepekre. És nehezen ment a szorzás. Elkértem az

anyukájától, hogy a 4-es busszal menjen haza a faluba, és hazavittem, hogy megtanítsam neki a szorzótáblát. Heteken keresztül. De nekem nem jutott eszembe, hogy kellene ebédeljen a gyerek. Szerencsére a nagymamának igen. (nevetés) És akkor először a nagy szempillájú Danikát megetette, ezt ösztönből tudta a nagymamám, hogy egy gyereknek enni kell. Nekem mint tanítónak az volt a táplálék, hogy megtanítsam a szorzótáblát. Most 28 év után – de remélem, hogy ez sokkal hamarabb bekövetkezett már az életemben – tudom, hogy nem ez a fontos. Ez a gyerek... átvészelte, semmilyen lelki sérülést nem szenvedett valószínűleg azért, mert nagyon szerettem ezt a gyereket. Azért is hívtam az otthonomba, de a szeretés mellett ez volt a fő célom, hogy nekem meg kell tanítani a szorzást neki.

Milyen érdekes, hogy mi változtatta meg ezt a képet már akkor. Elmentem családlátogatni, és egy nagyon egyszerű, pici házban laktak, falu végén, egy lenti pince szobában. Mikor bementem, hallom már kint, hogy Danika felolvassa a gyász híreket az újságból, s mikor bementem, egy olyan kép fogad, hogy nagymama fekszik az ágyban, Danika egy hokedlin, egy kicsi széken kuporog mellette, s a Hargita Népéből olvassa a gyász híreket hangosan. Ez a kép, ezt így látva a 18 éves tanítónak azt üzentem, hogy fejezd be D. a szorzótábla tanítását, és ezt a gyereket szeressed. És most már ilyen kép nem kell, hogy a szeretés legyen a legfontosabb. nincs is már ilyen gyerek.” (D., tanítónő)

Részletes szakmai életúttörténetek csak a próbainterjúban jelennek meg, mivel a kutatás ezt követő szakaszában az életút végiggondolását, ábrázolását és részletes elmesélését beépítettem az interjúkat megelőző foglalkozásokba, ahol a résztvevők egymásnak mesélték el saját szakmai fejlődésük folyamatát 4-5 fős párhuzamos csoportokban. Habár a szakmai életút jelentősen befolyásolja a pedagóguspályáról és a szakmai fejlődésről való gondolkodást, a disszertáció fókusza szempontjából nem ítélték elsőrendűnek minden résztvevőnél a folyamat végigkövetését, így ezekről nincs szó szerinti, rögzített anyagom. Azt feltételeztem, hogy a szakmai fejlődésről kifejtett értelmezésekbe a résztvevők ennek a folyamatnak a kutatás szempontjából legfontosabb elemeit mindenképp visszahozzák. Az interjúkban számtalan helyen történik is utalás a foglalkozás során megélt élményekre, tapasztalatokra.

Az interjúkban a szerint jelennek meg a szakmai életutak illetve annak egyes szakaszai, mozzanatai, hogy ki mekkora jelentőséget tulajdonít saját szakmai fejlődésében a pályakezdéstől megtett útnak, az út egyes szakaszainak. Éppen ezért a szakmai fejlődéstörténetek, a változás narratívái, időnként hosszú ívet fognak át, és sorra vesznek minden állomást, máskor csak egy felvillantott képből vagy néhány jelzőből állnak, amelyek a szakmai életút jelenlegi szakaszában jellemzik a megszólalót. Az interjúkban mégis felbukkanó történetek, részletek nem az élettörténet individuális folyamata miatt fontosak, hanem azért, mert a pedagógus azáltal, hogy kiragadja és valamilyen állítást támaszt alá, példáz vele, megkülönböztetett státuszba is helyezi.

A disszertációnak nem célja a szakmai élettörténet kutatása, azt viszont egyes megnyilatkozásoknál fontos jelezni, hogy mennyi és milyen tapasztalattal rendelkezik a megszólaló. A szakmában töltött évek száma pedig nem mindig arányos a tapasztalatok feldolgozásának, reflexiójának minőségével, a pedagógus fejlettségi szintjével. Épp ezért ahol

szükséges az idézeteket értelmező szövegben jelzem, hogy a Berliner-i szakaszolás szerint újonc, középhaladó, tapasztalt, jártas vagy szakértő pedagógus megnyilatkozásával van-e dolgunk.

A szakmai fejlődésnek célja és eredménye is egyben a változás, az állandó megújulás. Az újdonság, változatosság igényként jelenik meg a kiindulási oldalon, a különböző interakciók terében zajló keresés, próbálkozás, kísérletezés a folyamat során azonosítható feladatok, a megváltozott viselkedésformák, interperszonális viszonyok pedig mind a változás lehetőségei és a folyamat eredményei és egy újabb változás kiindulópontjai is egyben. Jóformán lehetetlen a változás kiindulópontjának egyértelmű kijelölése. A témák gyakoriságából és a felbukkanás sorrendjéből arra lehet következtetni, hogy a továbbképzéseken és a tantermi, csoportszobai helyzetekben megélt tapasztalatot tekintik a pedagógusok szakmai fejlődésük elsőrendű, a kollegiális kapcsolatokat másodrendű, a szakirodalom böngészését pedig harmadrendű befolyásolóként. A szituatív tanulás elméletét alkalmazva individuális szinten főként az első kettőre fókuszálók, és csak utalásszerűen az utolsóként említett szakirodalom-olvasásra.

N1.1. Képzési előnyök és hátrányok

A szakmai fejlődés megalapozásaként az alapképzés kérdése, nemcsak a pályakezdőknél, de a tapasztaltabb generációknál is elő-előbukkan. Az alapképzés megítélése attól függően, hogy milyen oktatási szinten és melyik intézményben valósult meg, változatos képet mutat, semmiképp nem beszélhetünk egységes szemléletről. Az értékelések erősen személy és intézményfüggők. A tanító- és óvónők képzésértékeléseiben folyamatos a két képzési szint összehasonlítása, ennek eredményeként viszont a két megyében épp ellentétes tendencia fedezhető fel: Bihar megyében általában a pedagógiai líceum kap pozitívabb megítélést, Szatmár megyében viszont egyértelműen a felsőoktatási képzés. De Bihar megyében is találkozunk olyan idősebb generációhoz tartozó pedagógusokkal (40-49 év közötti), akik a középiskolaival összehasonlítva a „felnőtt fejjel” felsőfokú képzésben megszerzett tudást minőségileg magasabb szintűnek értékelték, és kifejezetten hasznosnak ítélték. Olyan is előfordult, hogy ugyanazon intézményt (például a nagyváradi tanítóképzőt) korszakonként másképp vagy ugyanabban a korszakban pozitívan és negatívan is értékelték (G: „... bekerültem ugye ebbe az iskolába, ahol a szakmailag kellett volna fejlődni, ... ez egy végtelen csalódás volt”, B: „... kikerültünk a tanítóképzőből, jó, hogy módszertanilag felkészítettek bennünket, mert viszonylag egész jól fel voltunk készülve”). Mindezek utalhatnak az egyes képzéseket működtető líceumok, egyetemek, tanszékek intézményi kultúrájának

sajátosságaira, az intézményi kultúra és a képzés minőségének változására, valamint az egyéni igények, értékítéletek különbözőségeire is. Az egyes képzések és az intézményi kultúra reális értékeléséhez azonban egészen másfajta kutatást kellene végezni, sokkal több kutatási alannyal, erre a disszertáció nem vállalkozik, inkább csak mintázatok kitapogatására, felvázolására.

A tanítóképző líceum elvégzése után egyetemi tanárképzésbe jelentkezők pedagógiai tartalmi tudásukat egyértelműen a pedagógiai líceumhoz kötik, és jelentős előnynek tekintik előzetes pedagógiai végzettségüket a pedagógiai líceumot nem végzettekkel szemben. Az egyetemi tanárképzés megítélése azonban nemcsak náluk, hanem minden résztvevőnél egyértelműen negatív: a pedagógiai, pszichológiai, módszertani felkészítés, a gyakorlati képzés hiányáról vagy alacsony minőségéről számolnak be a tanárok.

Ha a szakmai tudás, a pedagógusidentitás alakulását a szituatív tanulás szemszögéből értelmezzük, mely szerint a tanulás participáció a közösség gyakorlatában, kultúrájában, akkor a látható képzettségi mutatók (megszerzett diplomák) szempontjából a tanárok dupla hátrányban vannak a tanító-, óvóképzősökhöz képest. A pedagógusok közötti diskurzusok ezt az előny-, hátrányelméletet tartják fenn. A tanári gyakorlati képzés időbeli korlátaiból adódó hátrányhoz a mentor által végzett tudatos, irányított részvétel hiánya adódik hozzá a legtöbb tanári interjúban. A középfokú tanítóképző elvégzése viszont erőforrásként értelmeződik a gyakorlatba való bevezetés, a gyakorlatban való részvétel szempontjából, habár, mint azt már írtam, a különböző intézmények, sőt ugyanazon intézmény különböző korszakainak megítélése sem egységes. A személyes vélemények egyik vagy másik intézmény, korszak előnyeit emelik ki, ezeknek a személyes véleményeknek az érvényességi köre azonban kiterjed, amikor beolvadnak a tágabb társadalmi diskurzusba, és az eredeti vonatkozási kerettől függetlenné, általános érvényűvé, tágabb kategóriákra alkalmazhatóvá válnak. Ennek jellemző példája a másoktól, idősebb generációktól hallott ítélet sokszor kritikus hozzáállás nélküli interiorizációja, elfogadása. A lentebb idézett interjúrészlet második mondata már olyan általánosítási szinten fogalmazza meg a saját tapasztalatra rímelő külső személytől érkező értékelést, ami kizár minden más nézőpontot, a nagy kategóriák („pedásnak lenni”, „egyetemistának lenni”) alternatív magyarázatait, a kivételeket.

„Mondjuk ő (itt: idősebb, tapasztalt kolléganő) is ugyanazt mondta, hogy nekem sokat jelentett, hogy én peda licisként kerültem be a tanügybe,... Mert pedásnak lenni, vagy csak egyetemistának lenni, ebben a folyamatban nem mindegy.” (I., óvónő)

Amint azt a fenti idézet is mutatja, az általánosítás során az intézmények egyedi pozitív és negatív jellemzői elvesznek, sokkal fontosabbá válik a képzési szint megítélése, mint az egyes intézmények különbségeinek érzékeltetése. Számtalan hasonló általánosítás, tartja fenn a pedagógiai líceum nimbuszát a pedagógusok egymás közötti beszélgetéseiben, pl.: „*abból a vég vászonból való (vagyok)*”. A diskurzusokban másokkal szembeni előítélet, de

saját magukra vonatkoztatott előítélet formájában is gyakran megjelenik pl. az az elképzelés, miszerint azok, akik csak felsőfokú tanító- vagy tanárképzéssel rendelkeznek szakmailag sokkal kevésbé kompetensek, módszertanilag kevésbé felkészültek, kevésbé elkötelezettek a szakmai fejlődés iránt. Atipikus helyzetnek számít, amikor ennek ellenkezője derül ki, vagy valaki épp maga éli meg ezt, és a közgondolkodást megdöntendő folyamatosan hangoztatnia kell saját példáját.

Az interjúk a szakmai identitás társadalmi, társas konstrukciójának folyamatába engednek belátást: a pedagógiai líceumot végzettek „mi tudata”, szociális identitása a lehangosabb szólam a pedagógus lét alternatív identitásváltozatai között. Olyannyira hangos, hogy más csoportok tagjai épp ettől az identitásváltozattól való elhatárolódás révén alakítják ki saját alternatív identitásváltozatukat: nem ritkák az „*én nem végeztem peda licit*” vagy a „*kollégák, akiknek nincsen meg a pedás előképzése*” típusú mondatok, megjegyzések.

“És elmondom nektek, mindenki előtt, hogy én nem végeztem peda líceumot, mint a lányom, viszont soha nem éreztem hátrányát, mert teljesen autodidakta módon képeztem magam. És ott volt anyukám, aki tanítónő volt, és tőle a legjobb ötleteket vettem át. Én nem tagadom a szaktudás jelentőségét ... Én azt mondom, hogy ennek elsősorban bentről kell jönnie, a szakmaiságnak.” (H., óvónő)

A képzési „hátrányok” ellensúlyozásának tipikusan láthatatlan lehetőségei közül néhányra kaptunk példát az előbbi interjúrészletben. Ezek a kreditpontok, képzettségi mutatók mentén elkönnyvelhetetlen, épp ezért láthatatlan fejlődési, hátránykompenzációs lehetőségek viszonylag ritkán kerülnek be a társadalmi diskurzusba, de az interjúkban felismerésként, önmegerősítésként gyakran előkerültek. A kollégák, képzők és gyerekek mellett a családtagok is gyakran bekerülnek abba a társas mezőbe, amely a szakmai identitás kialakítása szempontjából fontos. A családot mint támogató, mintaadó közeget a pedagógusok tanulási motivációjában Engler (2015) is azonosította. A családi példakép (pedagógus szülő) viszonylag ritán de nagyon nagy erővel jelenik meg az interjúkban, szerepe többszörös szocializációs szintéren kifejtett hatása miatt fontos.

Az informális szakmai tanulás tipikus eseteit azonosíthatjuk hátránykompenzáló tényezőként: az osztálytermi szituatív tanulást, a kollegiális beszélgetéseket, egymás gyakorlatának kötetlen megismerését, a kooperációt, kollaborációt, az önreflexiót. A kvalitatív kutatás kerete nem engedi meg az általánosítást, de lehetséges értelmezést ad: a tanároknál a képzési „hátrányok” ellensúlyozásaként gyakrabban, nagyobb intenzitással jelennek meg a láthatatlan hátránykompenzációk: a tudatosságra törekvés, a reflexió magas szintje, a proaktivitás, a tanítási-, tanulási helyzetek, kihívások keresése, a tanulók hangjára figyelés, a kritikai hozzáállás az oktatási rendszerhez. Természetesen a tanító-, óvónők között is találkozunk nagyon reflektív, proaktív, kritikai hozzáállású személyekkel, és a tanároknál is

ezek hiányával, alacsony szintjével. Mindezzel nem a pedagógusok minősítésére szeretném felhívni a figyelmet, hanem inkább arra a rejtett hatásra, amit a pedagógus kategóriák megítélésében a társadalmi diskurzus okoz: a képzés, képzettség minőségéről szóló előítéletek közgondolkodást alakító, mediáló hatására, és a személyes oldal láthatatlanságából fakadó alábecsülésére.

Az egyéni szakmai identitás felépítésében jelentős szerep jut a láthatatlan dimenzióknak, de a csoportos identitás megalkotásában szinte csak a látható mintázatok hatnak. Ezeknek a látható és láthatatlan mintázatoknak az egyik legnagyobb veszélye az, ahogyan a látható mintázatot a pedagógus elkezdi magára alkalmazni, és pl. remek pedagógusi képességei ellenére is egy negatív szakmai identitást alakít ki magáról, vagy arra pazarolja energiáját, hogy bizonyítson, kisebbségi érzését kompenzálja. Személyiségtől, a rendelkezésre álló megküzdési stratégiáktól függően azonban az is előfordulhat, hogy ami valakinek veszélyeztető tényező, az másnál motiváló tényező lesz, és a kompenzálás olyan proaktív magatartássá alakul, ami facilitálja a szakmai fejlődést.

NI.2. Rutin és kísérletezés az osztályteremben

Ebben a fejezetben azokat a megnyilatkozásokat vizsgálom, amelyek az osztályteremben, gyerekek körében megvalósuló szituatív tanulásra utalnak.

A változás, változtatás igénye alapvetően tantermi/csoportszobai tapasztalatból fakad. Annak a fejlődésnek, tanulásnak a tudatosítása viszont, ami a tantermi szituációkban megvalósul, nagyon változatos képet mutat. Az interjúk során jól azonosítható az a csoport, akiknél a tapasztalatokból, a tapasztalatok elemzéséből való tanulás anélkül, hogy kirekesztene más tanulási lehetőségeket (pl. kollegiális beszélgetések, továbbképzések során megvalósuló tanulás), markánsan rányomja bélyegét a szakmai fejlődésről való gondolkodásra, és az a csoport, akiknél a tantermi tapasztalatok tudatosítása alig jelenik meg az interjúk során. Ez utóbbi csoport jellemzően külső hatások következményeként értelmezi a szakmai fejlődést, míg az előző csoport az egyén proaktív, önszabályozó magatartását, önfejlesztési képességét emeli ki a szakmai fejlődés folyamatában.

A munkahelyi tanulás informális jellege és ennek jelenősége erőteljesen kidomborodik az interjúkban. Eraut (1994) tanulmányával megegyezően azt találtam, hogy a pedagógusok munkahelyi, azaz intézményi környezetben megvalósuló szakmai fejlődésük megragadása érdekében olyan eseteket említenek, amelyek az implicit, a reaktív és a tanácskozó/szándékos tanulás megvalósulásait példázzák.

A bevezető, ráhangoló kérdésnek szánt *Mit jelent számodra a tanítás, az, hogy*

pedagógus vagy? már az első próbaintervjúnál az általam kutatott téma velejébe vágott. A szituatív tanulás kérdésköre anélkül jelent itt meg, hogy konkrétan rákérdeztem volna. Kutatóként igazi aha-élmény volt az, ahogyan A. személyesen fogalmazza meg Eraut (2004) tanulmányának tudományos következtetéseit, miszerint a munka és a tanulás nem egymástól független, hanem nagyon is egymást fedő területek: a munkahelyi tanulás legjelentősebb része nem a munkahelyen kívüli képzéseken, környezetben valósul meg, hanem a munkahelyi szituációban. Abból a tapasztalathalmazból, amit ebben az első interjúban „zúdítottak rám” a résztvevők, remekül lehet csemegézni. A későbbi interjúk közül főként néhány egyéni és páros interjúban jelenik meg a munkahelyi informális tanulás gondolata hasonló erővel. Általános helyzetleírások és elbeszélő szövegrészek biztosítják leggyakrabban a tényanyagot, melyben az informális tanulás osztálytermi szituatív tanulás képében jelenik meg intenzíven.

*„Nekem rögtön kérdés volt, hogy **tanítok vagy tanulok**. Tehát rögtön kérdésre hangolt, szerintem folyamatosan tanulunk. Tehát istenigazából a tanításban annyit, akkora **változások** vannak, és akár minőségi vagy akár személyes változások, emberi változások vannak, hogy én nem is tudom azt, hogy tanítok vagy tanulok.”* (A., általános iskolai matematika tanár)

A tanításnak mint folyamatos tanulási, fejlődési lehetőségnek a felfogása bontakozik ki a fenti interjúrészletből. Az implicit tanulás a munkahelyen a tanítás folyamatában, a hétköznapi interakciók során akaratlanul is végbemegy, anélkül, hogy tudatosulna, mit is tanult a pedagógus. Azonban ha a pedagógus kellően figyelmes, reflektív, észreveszi saját magán, tanítási tevékenységeiben ezt a változást. A szakmai fejlődés elválaszthatatlan az emberi, személyes fejlődéstől, változástól, az implicit tanulás nemcsak szakmai életükre, hanem személyes fejlődésükre is hat.

A leggyakrabban megfogalmazott hatás a megkérdezett pedagógusoknál a határozottság, magabiztosság. Ez összecseng Eraut (2004) kutatásainak eredményeivel, aki a karrierjük közepén lévő pedagógusoknál Bandura én-hatékonyság fogalmával hozza összefüggésbe a magabiztosságot. Kialakulása a proaktív magatartás következménye, ami az osztálytermi szituációkban eleve elkerülhetetlen. Ezért is értékeli a pedagógusok legnagyobb része az osztálytermi tanítási gyakorlatot elsőrendű fontosságúnak saját szakmai fejlődése szempontjából. A munka közbeni tanulási lehetőségek megtalálása fokozza a proaktivitást, az elköteleződést, így a szakmai fejlődés jelentős motiváló tényezőjévé válik. A munkahelyzetek kihívásként való értelmezése a tanulási faktorok egyike Erautnál a visszajelzés, támogatás és önbizalom, elköteleződés mellett (Eraut 2004).

Az első évek tapasztalatszerzése kapcsán az interjúkban a személyes fejlődés érzésével párhuzamosan megjelenik mindaz, amit egy újoncnak a szakmából jellemzően meg kell tanulnia, „amit sehol nem tanítanak”, s amit elméletben nem is lehet megtanulni: helyzetek gyors és hatékony megoldása (I: *„**aztán idővel erre kialakult egy ilyen kis saját***

módszerem”), megfelelő viselkedés, a szülőkkel és a gyerekekkel való kommunikáció különböző helyzetekben, a tanulásszervezés különböző módjainak kipróbálása, a gyerek életkori és egyéni képességeihez való alkalmazkodás (B: „*én tőlük tanulom ezt, mert úgy érzem, hogy én ezt másutt nem tanultam*”). Ezek a reaktív tanulás helyzetei (Eraut 2004), amelyek egy szituációra való válaszadásból, magában a tanítási akcióban születtek. (Az, ahogyan az újoncokkal és fiatal középhasaladókkal készített fókuszcsoportban ezeket a gyakorlati tudásokat, fogásokat egy-egy történetmesélés révén megosztják egymással már interperszonális szinten lesz érdekes.)

Az osztálytermi szituációban anélkül, hogy a pedagógus tudatosan tanulni, fejlődni akarna lehetőség adódik arra, hogy a kezdő pedagógus megtanuljon a gyerekektől valamilyen tartalmat (pl. számára ismeretlen játékokat), vagy a gyerekek révén találjon, dolgozzon ki számára addig ismeretlen módszert. Az eseti tudás létrejöttét, ami a gyakorlati tudás része, az akaratlanul, észrevétlenül létrejövő tanulás pillanatainak tudatosítása biztosítja, s a helyzetek tudatos feldolgozásának eredményeként a következő hasonló szituációban már más szinten tud részt venni, cselekedni a pedagógus. Az újonc pedagógusok, habár rengeteg olyan esetet mesélnek el az interjú során, amelyben próbálgatással tudásra tettek szert, még nem tudatosították saját maguk számára ezeket a helyzeteket, s időnként meg is fogalmazzák, hogy valamilyen tudásukra csak az interjú kapcsán, beszélgetve ébredtek rá. A szakmai fejlődésről alkotott képükben legtöbbször sokkal erőteljesebb a hiányérzet, a ’nekem ezt senki nem tanította’ gondolata és az ehhez kapcsolódó bizonytalanság érzése, mint a próbálkozás, kísérletezés bátorsága. Próbálkozásairól is inkább bizonytalanul nyilatkoznak:

*„Érzem, hogy változtam. **Míntha felnőttem volna ehhez az egészhez (mosoly)**, mert amikor odakerültem, akkor tényleg furcsa volt. Nem tudtam, hogy hogyan kezeljem. Nyilván, odajöttek szülők, őket is, meg a gyerekeket is. Furcsa volt, mert nem voltam még ilyen helyzetben **ezt sehol nem tanítják**. ... tehát nekem ez volt a tanulás, hogy gyakorlatilag bejön-e. Gyakorlatilag **kísérletezek, ami lehet hogy nem jó, merthogy nem, nem a legjobb dolog**, de azt is pontosan tudtam, hogy mi az, ami nem jó, tehát amikor az nem jött be, azt akkor többet nem (alkalmaztam).” (U., óvónő)*

A kísérletezés motívuma az alapképzés már említett módszertani hiányosságai okán a tanárok beszámolóiban főként a hályogkovácosság metaforájával összefonódva jelenik meg az első évek tapasztalati tanulására való visszaemlékezésben. A tervekhez sokkal inkább ragaszkodó megkérdozett újonc tanító- és óvónőkhöz képest a tanárok egyrészt merészebben, rugalmasabban viszonyulnak a pályakezdés helyzetéhez, a diákokkal való találkozáshoz, az osztályok kezeléséhez, másrészt meghatározó módszertani tudás és felkészültség nélkül inkább saját diákkori tapasztalataikra, egyéni érdeklődésükre, értékrendszerükre és a próbaszerencse elvre építenek, nagyobb teret engednek a reaktív tanulás lehetőségeinek. Ez a hályogkovácosság készlet folyamatos tudatosításra, önreflexióra, fejlődésre, ami hamarabb

vezet a tapasztalatokból való szándékos, tanuláshoz, mint a tervekhez való merev ragaszkodás.

*„Szóval, az az igazság, hogy akkor, amikor elkezdtem tanítani, én arról, hogy mit jelent tanítani, én semmit nem tudtam, de az égedta világon semmit. ... És úgy jöttem ki (az egyetemről), hogy **ez egy nagy kaland**, és itt vannak ezek a gyerekek, persze, fiatalok vagyunk, a gyerekek akkor jobban kapcsolódnak egymáshoz, ezt ti is tudjátok, és akkor **valahogy ebben a baráti légkörben elmennek az órák**. De én nem mondom azt, hogy annyira nagy szakmaiságom volt az én magyar óráimon, inkább **tapasztalatok híján próbáltam azt megoldani, ami nekem fontos volt az irodalomból**, ... Ez, ez egy legalább 3-4 évig, hát hogy is mondjam, inkább csak a tapasztalatban mélyült, mintsem hogy, mint tudatosításában, hogy most egészen pontosan mit is játszunk. **Mert játék volt a gyerekekkel.**” (F., középiskolai magyartanár)*

A modellezés módszerének egyéni felfedezéséről szóló következő beszámoló utal az alapképzés tartalmi hiányosságaira (jelen esetben főként a pedagógiai tartalmi tudás hiányára) éppúgy, mint a megszólaló leleményességére vagy arra a képességére, hogy meghallja a gyerekek hangját. A következő megszólalónak a munkahelyi informális tanuláshoz a tanácskozó/szándékos formáját, azt a folyamatot sikerül megragadnia, ahogy a tantárgyi tartalom megtanításának erős motivációja kikényszerít egy megoldást, ami jónak bizonyul, és beépül a pedagógus szakmai tudásába.

*„Ő. falu, nagyon kicsi létszámmal, és annak a belső köre, amikor tényleg azt megtanulni, hogy hogy tanítsam a matematikát, amit én értek, de nem tudom átadni. (...) És akkor én nagyon-nagyon sokat tanultam a lányoktól, mert **ők jelezték a legtöbbször, hogy nem látják, nem látják. Itt kezdtem el pálcikázni**, amit a mai napig csinálok, és pakolgotok, kifele, hogy akkor itt van, akkor ott van, akkor fogd meg, akkor papír, akkor vágd ki, aha, háromszög, akkor azt vágd ki. **Ezt határozottan diákoknak köszönhetem, tehát abszolút ők..., a diákoknak köszönhetem**, ők mondták, mert mondták, hogy nem látjuk, nem látjuk, és akkor elkezdtem gondolkodni, hogy akkor jó, hát akkor mit csinálunk belőle, mert az ábra az nem ugyanaz. (...) **Tőlük, abszolút tőlük tanultam.**” (A., általános iskolai matematika tanár)*

Az előző, újoncoktól származó megnyilatkozásokkal, mondatokkal szemben itt már a kompetens/jártas? tanár reflexiója érhető tetten, ami egyrészt beszámol az akció közbeni, akció utáni reflexiónak arról a folyamatáról, amelyben középhaladóként az adott tanítási helyzet folyamán különböző döntéseket hozott meg („**ők jelezték a legtöbbször, hogy nem látják. Itt kezdtem el pálcikázni**”), másrészt egy beszéd közben megjelenő személyes reflexióról, ami tudatosítja a diákok szerepét saját szakmai fejlődésében és ezáltal össze is kapcsolja a kettőt („**Ezt határozottan diákoknak köszönhetem, tehát abszolút ők..., a diákoknak köszönhetem**”). A gondolkodásnak ez a metakognitív szintje a cselekvések tudatos monitorozását vonja magával, ami kiterjeszti számára a tanulási helyzetek felismerésének lehetőségét. A gyakorlati tudás részeként lerakódó eseti tudás, a probléma (a lányok jelzik, hogy nem látják a térmértani ábrázolást) vezet el az akaratlagos cselekvéshez, a tudatos kísérletezéshez, amit a tapasztalati tanulás legjellemzőbb módjaként azonosítottak a kutatás résztvevői.

A konkrét osztálytermi szituációk mellett főleg az óvó- és tanítónőknél nagyon erősen jelen van a tevékenységekre, órákra való felkészülés képe is. Az első években ez főleg az órákban, napokban mérhető időt jelenti, amit a megtanítandó tartalom feldolgozásával, a legmegfelelőbb módszerek és stratégiák és tanulásszervezési módok kiválasztásával, a tervek elkészítésével tölt az újonc.

„Itt meg főleg, minden napra lecketervvel kell készülni, és minden héten bemutatni. Itt azért van mögötte munka, tehát itt nekem nem volt elég csak a vasárnap. Jó, tapasztalattal már elég a vasárnap, de nekem még kellett a péntek, szombat, vasárnap. De az is úgy, hogy reggeltől estig készülni az egész hétre. Akkor a héten sem a lábamat lógattam, hanem még akkor is rákészülni, és ezt lehet másképpen kellett volna, és ezt átgondolni, a lényeg hogy nagyon sok munka, nagyon sok.”(L., tanítónő)

Ebben a szakaszban a tervezés inkább külső követelmények által kikényszerített magatartás, mint tudatos szakmai önfejlesztés. Biztonságérzetet, fogódzót nyújt a még „kezdő, bizonytalan, naiv” újoncnak, ugyanakkor gyakran korlátok közé is szorítja. A pályakezdőnek a folyamatos felkészülés, a folyamatos készenléti állapot a mindennapi valóság, ez sokszor lelki, érzelmi teherként nehezedik az interjúalanyokra. A belső (önmaguknak) és külső (gyerekeknek, szülőknek, feletteseknek, előírásoknak, az alapképzésben tanultaknak, az egykori tanárnak) követelményeknek való megfelelés és a „mélyvízbe dobtak” képe több újonc interjúalanyánál is előkerül:

„Szerintem túl sok az elvárás most, én kezdő pedagógusként túl sokat elvárok magamtól” (T., óvónő)

„Én is másképp álltam hozzá, és nehezebb volt és tragikusabban vettem fel az egészséget. ... Az furcsa volt így mélyvízbe... egyedül, mindent. Na de most már úgy érzem, hogy tényleg felnőttem már ehhez az egészhez”. (K., óvónő)

A lehetséges tanulási helyzetek erős negatív érzelmi tapasztalata tulajdonképpen megnehezíti a szándékos, elemző gondolkodásmód megjelenését. A szituáció olvasására a mintafelismerés, a döntéshozásra az azonnali válasz, a cselekvésre a rutinszerűség jellemző, mely csak helyzeti tudatosságot, implicit tanulást tesz lehetővé. A félelem és bizonytalanság érzése főleg akkor jelenik meg erősen, ha nincs mellettük támogató kolléga. A tapasztaltabb társ, az irányított részvétel szükségessége/szükséglete itt egyértelműen megjelenik. A támogatást, megerősítést nyújtó kollegiális viszonyt, ezeknek az interakcióknak a hatását az interperszonális szinten elemzem (erről részletesen az elemzés interperszonális szintjén).

Néhány év távlatából ez az időszak a tervekhez való merev ragaszkodás képét idézi, és helyét átveszi a rutin, ami az energia-megtakarítás szempontjából hasznos ugyan, de hosszútávon a szakmai fejlődés ellenében hat (Szabó L. T., 2010). Habár csak 13 interjúalanyánál jelenik meg a rutin kérdésköre részletesebben kifejtett témaként, megítélése éles határt szab a pedagógusok közé. A rutinnal szembeni pozitív hozzáállással a középhasaladó pedagógus azon tudására utalnak legtöbbször a kutatás résztvevői, ami különösebb erőfeszítés

nélkül lehetővé teszi az ismétlődő, megszokott tantermi helyzetek megoldását, biztonságérzetet ad, lehet rá alapozni a tanítási folyamat irányításakor. A mintafelismerés, az azonnali válasz, a rutincselekvés a kezdő pedagógus számára egy vágyott állapot, melyben implicit tanulás jöhet létre.

*„Tehát most van **egy biztonságérzete** az embernek, egy olyan stabil pontja... Mindent kellett tudni, hogy mikor hol van, honnan kapom elő, honnan veszem elő: **ez már egy 5 év után már egy rutin.**” (I., óvónő)*

A rutinnal szembeni elfogadó hozzáállás a kompetens tanár azon tudására utal, hogy a rutin a fejlődés szükségszerű velejárója, ami segíti a munkát. A gyors mintafelismerés, intuitív döntéshozás, a döntések által pontosított rutin jellemzik ezeket a helyzeteket, amelyek a reaktív tanulás helyzetei. Metakognitív szinten implicit módon folyik a helyzetek monitorozása.

„A rutin az mindenképp. Az elkerülhetetlen, és egy adott időpontban kell is. Vannak dolgok, amik jók, amik bejáratottak, azokat simán lehet használni.” (R., általános iskolai magyartanár)

Van viszont egy olyan csoportja is a pedagógusoknak, akik rendelkeznek egyfajta kritikai reflektív habitussal, megkérdőjelezzik saját rutinjaik hasznosságát és ki akarnak lépni a rutinszerűen végzett munkából, harcba szállnak a rutinnal. Olyan negatív konnotációkat ébresztő metaforák jelennek itt meg mint „*a mókuserék, a hétköznapi tanítás bugyra*”, ami tulajdonképpen a pokol bugyraira való irodalmi utalás. Az a feszültség, ami a saját magáról fenntartott szakmai identitás és a megélt tapasztalatok alapján a jelenben felépülő identitás között létrejön, cselekvésre készítet. M. ahhoz, hogy fenntartsa kreatív, aktív ágensként munkálkodó pedagógus identitását tudatosan új módszerek, lehetőségek után néz („*nincs olyan, hogy megállni valamivel kapcsolatban, nem tudnék ugyanúgy tanítani valamit kétszer*”). A szakmai fejlődésnek egy újabb köre kezdődik ezzel, amelyben a deliberatív reflexió és a tanácskozó/szándékos tanulás kaphat nagyobb szerepet.

*„Abban fejlődtem, úgy érzem, az elejéhez képest, hogy **magabiztosabb vagyok, határozottabb vagyok**, jobban átlátom a dolgokat, a gyerekeket is úgy érzem, hogy jobban ismerem, jobban tudom kezelni az adott helyzeteket. Ebben változtam, amit nem szeretek, az hogy néha úgy érzem, hogy elmegyek úgymond a **rutin** felé, tehát hogy nincs meg az az újdonság, ami volt az elején.” (M. középiskolai magyartanár)*

A rutin fogalmával ellentétben jelenik meg a folyamatosan kísérletező pedagógus képe, aki odafigyelve a gyerekek igényeire, képességeire és lehetőségeire igyekszik „elég jól” megoldani a problémás helyzeteket. Az óratervekhez való ragaszkodás helyett már a kezdettől egyfajta intuitív tanítási stílusként a módszertani rugalmasságot, a kísérletező, újító hajlamot emeli ki néhány interjúalany. Ők – a többséggel ellentétben – nem a tervekhez való ragaszkodásban, hanem a kísérletezésben, valami újnak, másnak a kipróbálásában ragadják meg már az első évek szakmai tapasztalatának lényegét. A rutin felé haladó fejlődéssel szemben ők a tudatos változtatást, fejlődést hangsúlyozzák, amelyben saját aktív,

újdomságkereső magatartásuk meghatározó.

*„Hiába van meg egy forgatókönyvem, az sosem tud ugyanúgy lezajlani, hanem mindig valami újabbat beleteszek. Hát így a tanítás terén a **módszertani megújulás** az, ami a fejlődés.”* (NY., egyetemi oktató)

A tapasztalat hozza meg a kísérletező pedagógusnál a rutin helyett azt a fajta rugalmasságot, ami lehetővé teszi a gyerekekre való odafigyelést is.

*„Ha abból indulunk ki, hogy együtt vagyunk, és együtt léktetünk egy ilyen közösséggel, akkor tulajdonképpen **egy kísérlet az egész**. Egy olyan kísérlet, ami soha nem ismétlődik, (...) Velem 20 év alatt nem fordult elő, hogy ugyanolyan helyzetben találjam magam. Lehet, hogy (...) **megjűdek egy olyan helyzettől, amihez hasonló már volt az életemben, de ugyanakkor ezt meg kell oldani**, nem ugyanazokkal a módszerekkel, nem ugyanazokkal az eszközökkel, hanem teljesen másként. Ez, hogy folyamatosan tanuljuk (a mesterséget), és hogy kísérletezünk, van egy ilyen kísérletezés íze az egésznek. Pont emiatt, azt hiszem, hogy nagyon sok **leleménységet tanulunk az életben ezektől a gyerekektől**. (...) Szerintem mindenkivel előfordult itt, hogy új játékokat fedezett fel, magába, és jött ki belőle, új ötletekkel jött elő, teljesen, tehát eszébe nem jutott előtte 5 órával, otthon, hogy ő ezt fogja eljátszani azon az órán, de el fogja játszani, és akkor ezáltal már tanultál valamit.”* (G., tanítónő)

Az osztálytermi tapasztalati tanulás alapvetően két egymással ellentétben álló témát vet fel a pedagógusok körében: a próbálgatás, kísérletezés és a rutin kérdéskörét. Míg az újoncok a fejlődést főként abban látják, hogy a próbálkozások időszakából a biztonságot adó rutin időszakába érkeznek, addig a középhaladó, kompetens szintet meghaladó pedagógusok épp a rutin tagadása által biztosított szabad kísérletezésben látják szakmai fejlődésüket. Habár kísérletezésre minden fejlődési szinten találunk példát, a kísérletezés felfogása, indoka nagyon különböző, és nem feltétlenül függ össze sem a pályán eltöltött évekkkel, a megszerzett tapasztalatokkal, sem a tanított korosztályok jellemzőiből adódó különbségekkel. Inkább identitásbeli különbségekre lehet következtetni, arra, hogy a pedagógusok hogyan határozzák meg, hogyan építik fel tanítási tapasztalataikon alapuló történeteikből saját identitásukat. A továbbiakban a változás, változtatás motivációját, az ezt követő reakciókat és megoldási lehetőségeket vázoló fel, amelyek együttesen rajzolják ki a pedagógusok különböző identitástípusait.

Maga a megújulás – mint a szakmai fejlődés azonosítható igényének a motivációja – igen változatos képet mutat: belső és külső motivátorokkal egyaránt találkozunk itt. Belső motivátorok az érzelmi faktorok: pl. félelem, elégedetlenség, megfelelési kényszer, becsvágy, egyfajta egészséges versenyszellem, sikerélmény vágya. Ezeket gyakran külső hatások, illetve különböző szerepekből adódó külső motivátorok váltják ki: a gyerekek igényeinek felmérése, a tanulók, a társadalom, a külső elvárások változása, a mentor szerep, különböző vezetői szerepek. A szakmai fejlődés folyamatából nem hagyhatók ki az affektív, motivációs faktorok, csak ezekkel együttesen megy végbe kognitív és viselkedésbeli változás

*“Rengeteg, 28 éve tanítok, és még mindig kutakodok. **Minden szeptember elsején úgy érzem, hogy elfelejtettem tanítani.**”* (D., tanítónő)

Habár ezt a mondatot egyetlen pedagógus fogalmazta meg, több vagy kevesebb tapasztalattal rendelkezők is kimondhatták volna, mégsem tették. Mi van, mi lehet ennek a mondatnak a hátterében? Ha egyszeri ránézésre értelmezzük, akkor félelem, bizonytalanság, kételkedés. Ugyanakkor nagyon magas szintű kritikai reflexió, s épp ez az, ami miatt a fiatalabb, tapasztalatlanabb újonc vagy középhasadó szinten lévő pedagógusok nem fogalmazznak meg hasonló gondolatokat, nem jutnak el az önmagukkal (és az interjúzóval) való őszinteségnek erre a fokára. De ha mellétezzük az ide kapcsolódó szövegrészeket, még árnyaltabb képet kapunk az okokról.

N1.3. Igazodás a változó generációkhoz

Több interjúban visszatérő motívum a megváltozott és folyamatosan változó gyerekgenerációk képe, ami váltásra, változásra, változtatásra sarkall. Önvizsgálat, nézőpontváltás, és változatos módszerek keresése a jellemző. Az általánosítások, szlogenek szintje és a tudományos igényű net-generáció magyarázatok mellett legerőteljesebb a személyes kapcsolatokból származó tapasztalatra utalás. Mivel a témát minden esetben az interjúalanyok vetették fel, a problémafelvetés és a hozzá való viszonyulás minősége egyúttal azt is jelzi, milyen mértékben szembesülnek a problémával. A kutatásban részt vevő óvónőknél gyakorlatilag nem jelenik meg, a tanítóknál viszont már figyelmet kap a probléma, igazán érintett csoport azonban egyértelműen a tanárok, akik a gyerekek életkori sajátosságaiból adódóan is kénytelenek másképp kezelni ezt a helyzetet, mint alsó tagozaton tanító társaik.

A tapasztalt (20-25 évnél több munkatapasztalattal rendelkező) pedagógusok (csak tanító és óvónők) előszeretettel hasonlítják össze a jelen generációit pályakezdésük generációival, a rendszerváltozás előtti generációkkal. Habár nyomaiban a társadalmi berendezkedés változására is utalnak ezek a megnyilatkozások, mégis alig érhető tetten a reflektív szemlélet, ritkán és kevéssé értelmezik a változások okait, következményeit, mintafelismerésükre előítéletesség, társadalmi diskurzusok reflektálatlan átvétele, azonnali, gyors válaszadás jellemző, és a megoldáskeresésüket is inkább az utilitarizmus (gyorsan nagy hatásfokkal alkalmazható, készen kapott módszerek), mint a helyzet alapos elemzése, vizsgálata jellemzi. Mindez lehet a középhasadó szinten való megrekedés jele, de személyiségbeli tényezőkkel is magyarázható.

*„Ami ezelőtt 30 éve működött, az már most nem állja meg a helyét, a **gyerekek teljesen másképp viszonyulnak a dolgokhoz**, teljesen más a gyerekanyag, tehát kell mindig megújulni, nem lehet leragadni azon a szinten.”* (B., tanítónő)

Ugyanennek a generációnak más képviselői, illetve a 10-15 évvel fiatalabbak, akik eljutottak legalább a kompetens tanár szintjére, részletesen elemzik a problémát, a gyerekek szociokulturális háttere, a technika fejlődése, az osztálytermi körülmények közt megvalósuló iskolai tanítás hogyanja és tartalma, valamint a digitális környezet nyújtotta tanulási lehetőségek és tartalmak minősége és mennyisége között tátongó óriási szakadékban látják a probléma forrását. Ennek feloldására láthatóan több utat találnak: a szigorú fegyelmen és távolságtartáson alapuló tanár-diák kapcsolat fellazítását (ez az utóbbi negyedszázadban folyamatosan kisebb-nagyobb lépésekben folyt), az érzelmi hatást, érdeklődést biztosító aktivizáló módszerek alkalmazását, illetve a gyerekek „digitális” kultúrájában való megmártózást. Az érzelmi hatás mint eszköz inkább a tanítók körében kedvelt, a gyerek-kultúrával (digitális szubkultúrával) való ismerkedés, pedig inkább a tanárok körében.

A környezet, s vele együtt a gyerekgenerációk változása kihívásként motivál, mondhatni kényszerít a gyerek valóságának megismerésére. A pedagógusok arról számolnak be, hogy ráébredtek arra, nem zárkozhatnak be a tantárgy, a tanári, a pedagógusi lét elefántcsontornyába, akkor is ki kell tekinteniük belőle, érdeklődően figyelve az új generációk kultúráját, ha ez az újfajta kultúra a saját értékrendjükkel nem egyezik. Bizonyos esetekben ez a megváltozott kultúra egy másfajta szemléletmódot, értékrendszert jelent, amelyben a klasszikus (pl. a tanított irodalmi szövegekben megjelenő) értékek már nem, vagy kevéssé értelmezhetők (pl. egész más szemszögből értelmezik Lapaj alakját Mikszáth művében, mint a tanár), legtöbb esetben viszont kifejezetten a digitális kultúrára való utalást jelenti.

*„Tehát hogy a számítógépet, az internetes portálokat, amit ők böngésznek, ... **naprakészen lenni** azzal, hogy mi az, ami onnan átvehető, és egy kicsit más formában vagy másképpen találva a gyerekek számára ... hasznosítható”. (J., általános és középiskolai magyartanár)*

Tetten érhető az interjúkban az újabb és újabb generációkat negatívan értékelő társadalmi diskurzus is (Ezek a mai gyerekek! Ezek a mai fiatalok! Ezek a mai szülők! Bezzeg a mi időnkben!), de ez már egyáltalán nem a digitális bennszülöttekre, nem a net-generációra vonatkozik, hanem nagy általánosságban a fiatalabb generációkra. Jellemzően a panasz-kultúrát tovább éltető storykban, felvázolt osztálytermi helyzetekben, csattanóra végződő anekdotaszerű történetecskékben találjuk meg, amelyek beindítják a hallgatóság mesélőkedvét, és reflektálatlanul csúsznak egymásra a történetek, míg az interjúkészítő le nem állítja a folyamatot. A történetek hol diákokról, hol szüleikről szólnak, s a lentebb olvashatókhoz hasonló következtetésekkel záródnak:

„G: Az a baj, hogy a mai szülők olyan, olyan savanyúak..., egyszer kértünk olyat tőlük, hogy öltözzenek be farsangra a szülők is. Totálisan fel voltak háborodva, és senki nem öltözött fel csak a gyerekek. (...) pedig elvárják azt, hogy az óvónő beöltözzön (nevetés: ismerős a helyzet a többi jelenlévőnek is). Mert, az természetes. Kérdezték, hogy mi minek öltözzünk fel. Óvónőnek.

I: miért, ha te szülő maradsz, akkor te miért ne maradnál óvónő!”(G. és I., óvónők)

*„A mai gyerekek már annyira gépfüggők, hogy úgy mondjam, annyira az elektronikus felszerelések függői, ...
... a gond az, hogy egyre kisebb háttérismerettel érkeznek a gyerekek az iskolába, és akkor a tanárra egyre nagyobb súly nehezedik ...
... a mai gyerekek a gyors sikerhez vannak hozzászokva, és nagyon hamar visszalépnek, tehát hogy amint az első kudarcélmény megvan, rögtön visszalép, és inkább feladja, nem küzd. Sajnos a gyerekek többségére ez a jellemző, legalábbis az általános iskolában.” (K., általános iskolai magyartanár)*

Az egyértelmű és azonnali értékítélet, az általánosítás, az instant, reflexszerű gondolkodás teszi majdnem lehetetlenné a konstruktív megoldások felé a továbblépést, ha az illető pedagógus hasonló helyzettel találkozik. S habár K. a beszélgetés során sok jó megoldást, lehetőséget sorol fel, ezek legnagyobb része csak feltételes módú, vágyott tevékenység. Nem ritka, hogy ugyanaz a pedagógus fogalmaz meg egyszer konstruktív megoldásokat, máskor zsákutcába vezetőket, amelyek a szakmai fejlődés megrekedéséhez vezetnek.

Vannak olyan szituációk, amikor, ha meg is történik a problémás helyzetnek egy elsőfokú elemzése, az azonosított okoknál (a szülők, a szűkebb környezet felelőssége és szerepe a gyereknevelésben) tehetetlenül megállnak a pedagógusok. Ez frusztráltságot, szakmai elégedetlenséget okoz. A szakmai fejlődés, a változás gátjaiként értelmezett helyzetekben a pedagógusok egy része azt fogalmazza meg, hogy egyedül marad a problémával, sem kollegiális, sem vezetői, sem társadalmi támogatást nem kap, esetleg még magánéleti kapcsolatai sem erősítik meg (ennek részletes tárgyalására interperszonális szinten térek vissza).

„Nálam, amelyik generáció éppen következik. És hogy jó anyagú év volt, avagy sem, hogy termékeny év volt, avagy sem, hogy melyik soron volt termékeny vagy sem... a szülőket kicserélném úgy egy az egyben. A gyermek maradhat ... (mély csend, senki nem reagál) Nem kéne kicserélni, csak megtanítani őket egyáltalán szülőkné lenni.” (L., tanítónő)

A gyerekek igényeinek feltérképezésével szoros összefüggésben jelenik meg főleg annak az igénye, hogy az éppen tanított tantárgyat, tartalmat változatos módszerekkel és stratégiákkal kedveltté, elsajátíthatóvá tegye a pedagógus. A középhaladó és annál magasabb fejlődési szinten lévő tanítóknál nagyon nagy erővel jelenik meg ebben a kontextusban a differenciálás gondolata. Számos konkrét példával (pl. a gyerekek sajátos értelmi, érzelmi, szociális képességeihez, és lehetőségeihez, a tanulási ütemükhöz igazodás) szemléltetik a differenciált tartalom- és munkaszervezés szükségességét, ugyanakkor arról számolnak be, hogy az osztálytermi szituációk közül ez az egyik legégetőbb és legnehezebben megoldható probléma számukra. Olyan probléma, aminek megoldása kutatást, új módszereket igényel, továbbképzések keresésére serkent. Ez egybecseng Szabó László Tamás (2009) következtetéseivel, aki az egyre heterogénebbé váló gyerekcsoportokat kényszerítő körülményként értelmezi a pedagógusok megújulása, a korszerű pedagógiai eszköztár kialakítása érdekében.

„Hogy lehet valami kevésbé, a gyerekek számára kevésbé izgalmas dolgot úgy megtanítani, hogy ne aludják végig, és nézzék folyamatosan a telefonjaikat órán, akkor gondolom, hogy próbálkozunk legalábbis valamivel” (NE., középiskolai magyartanár)

A tanároknál a gyerekek igényeinek feltérképezése a módszertani megújulás mellett a tanított tantárgy tartalmi korszerűsítésének (főleg irodalmi szövegekről van itt szó) befogadhatóvá tételének gondolatával, a tanterv, a szintzáró vizsgák tartalmának és követelményeinek kritikai szemléletével párosul. A kritikai szemlélet táplálja a kényszerhelyzetben, kettős szorításban kialakuló belső küzdelmet: a tantervi követelményeknek való megfelelés kényszerét, mert ez a vizsgák miatt a diák érdeke, és a gyerek igényeinek figyelembevételét, mert ez pedig személyiségfejlődése miatt a diák érdeke. A tanároknál gyakori, hogy a tantárgyi tartalom megtanításának erős motivációja vezeti el őket a módszertani megújulás szükségességének gondolatához, ami aztán gyerekek igényeinek feltérképezésére késztet. Mivel óvodában és az elemi tagozaton nincsenek a gyermek életét befolyásoló kimeneti vizsgák, ez a tematika náluk másképp jelenik meg. Az óvodapedagógusok és a tanítónők kevésbé kritikusan szemlélik a tantervet. Megszólal olyan nagy tapasztalattal bíró tanító is, aki kiemelten hangsúlyozza a tankönyvvel szemben a tantervi követelmények fontosságát, és olyan óvodapedagógus is, aki apró részletességgel elemzi, milyen hibákat rejt a tanterv és folyamatos elégedetlenségének ad hangot. A kompetens vagy annál magasabb szinten lévő tanítók és óvónők rendszeresen jelzik a tanterv kritikai elemzésén bölcsen túllépve, s annak a tudatában, hogy annak megváltoztatásába úgysem tudnak beleszólni, hogy a tanterv helyett az aktuálisan vezetett gyerekcsoport, az egyes gyerekek igényeit veszik figyelembe tanítás során. De mindkét mintacsoportnál lényegesen kevesebbszer jelenik meg a tantervvel, tantervi követelményekkel, tartalommal való vívódás képe, mint a tanároknál.

Erősen újításra és változatosságra motiváló szerep lehetne az egyetemi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó mentor szerep. Minden foglalkozási kategóriában találkoztunk legalább két olyan pedagógussal, aki fogadja valamely felsőoktatási intézmény gyakorlatozó diákjait, de közülük csak kettőnél (egy óvó- és egy tanítónő) történik utalás a mentor szerep és saját szakmai fejlődésük pozitív kölcsönhatására. Egyiküknél a folyamatos szakmai megújulás motivációjaként jelenik meg a mentor szerep, másuknál pedig emellett mint a megújulás lehetősége is.

*„Amúgy az, hogy vannak gyakorló pedagógusok, vagy jelöltek jönnek, az is. Állandóan megújulni, állandóan újszerű lenni. Ne ugyanazt hozzam! Most már azt is bánom, hogy miért nem írtam le, hogy mi volt már, **hogy ne hogy ismétljem, hogy valami újat mutassak nekik.** Ez is ösztönöz erre az állandó kutakodásra.” (D., tanítónő)*

*„Több mint 10 éve szakgyakorlatra járnak hozzám a kisóvónénik. **Nagyon sokat kell készülnöm.** Tehát ez nem abból áll, hogy ott beesek, és akkor improvizálok, hanem bizony, én nagyon sokat ülök a számítógép előtt. ... Képzeljétek el, mikor jönnek azok a lányok, és*

megkérdem, hol voltál szakgyakorlaton, elmondják. És hoznak ötleteket, és én ellopom tőlük anélkül, hogy ők észrevennék. És most már kezdem észrevenni a kolléganők stílusát. Van, amikor rákérdezek, A.-nál voltál? Igen. Jó. És ez, ami nagyon-nagyon sokat segít. Én nagyon örülök, hogy szakgyakorlatra járnak hozzám.” (H., óvónő)

Az, hogy a tanároknál ennek a fajta kölcsönhatásnak a felfedezése nem történik meg, a tanárképzés és a tanító-, óvóképzés egyetemi tantervének különbségéből és a gyakorlat megszervezéséből is származhat. A tanító-, óvóképzésben 6 féléven át kötelező pedagógiai gyakorlattal⁸² szemben a tanárképzésben mindössze két félév⁸³ áll rendelkezésre. Tanító- és óvónőknél sokkal hosszabb ideig, gyakrabban gyakorlatoznak az egyetemisták, többet hospitálnak, míg a kutatásban részt vevő tanárok 1-2 bemutató óra tartásáról számoltak be. Ez a mennyiségi különbség minőségi eltéréshez is vezet, amit nemcsak a mentor-szerep felfogások, de az alapképzés általános megítélése is alátámaszt.

Összefoglalásképp azt mondhatjuk, hogy az óvodapedagógusok szinte alig érzékelik a megváltozott és folyamatosan változó tanulógenerációk problémáját, inkább az egyéni különbségekre való odafigyelés jelenik meg az ő megnyilatkozásaikban, mint az óvodásgenerációk általános képe. A legfelületesebb és a legelmélyültebb megnyilatkozások is tanítóktól származnak, ez pedig sokkal inkább a megélt tapasztalatok minőségi feldolgozásával, mint az életkorral vagy a szakmában eltöltött évekkal magyarázható. Az éppen tanított generációk sajátosságait jellemzően a tanítók magyarázzák a véletlennel. Ahogy a gyerekek életében egyre nagyobb szerepet töltenek be az oktatási intézménytől független valóságos és virtuális kontextusok és azok szereplői, a pedagógusok problémaérzékenysége, önreflektív magatartása is mélyül. Az alsóbb tagozaton tanítóknál csak néhány kivételes esetben találkozunk hasonló mélységű problémaelemzéssel, ami egyik esetben az illető pedagógus szakértői fejlettségi szintjének, másik esetben pedig a témában (net-generáció) épp elvégzett továbbképzésnek köszönhető. Tendenciaszerű az, ahogyan a tanárok fogalmazzák meg véleményeiket a változó generációkról. Az elmélyült reflexiók ennél a csoportnál a leggyakoribbak ugyan, de ezt jelentősen befolyásolja a tanított tantárgy jellege (pl. magyartanároknál folyamatosan előbukkanó téma, míg a matematika szakosoknál szinte meg sem jelenik), és a tanári munka tudatosságának mértéke. A megváltozott és folyamatosan változó generációk problémája a tanított gyerekek életkori sajátosságaival mutat legerősebb összefüggést.

Itt meg kell jegyeznünk azt is, hogy a generáció szóhasználat a tanítóknál általában négy éves ciklikusságot jelent (kivételt képeznek az osztatlan osztályban tanítók), a közbeeső évfolyamokat sokkal felületesebben ismerik, és az új generáció érkezésekor nagyobb

⁸² 2 félév hospitálás + 4 félév tanítási gyakorlat heti 2-4 órában

⁸³ 1 félév hospitálás + 1 félév tanítási gyakorlat heti 3 órában

szakadékot érzékelnek a régiek és az újak között, nagyobb váltásra, „visszalépésre” van szükségük. Ezzel szemben a tanárok ritkábban szembesülnek ekkora szakadékkal az egyes generációk között, hiszen szinte minden évfolyamon egyszerre tanítanak, és fokozatosan tudják követni tanítványaik fejlődését. Vagyis a ’generáció’ szó személyes tapasztalatokon alapuló mentális képe inkább a tanítókat fenyegeti általánosítással, a véletlennek, mint magyarázó tényezőnek az azonosításával.

A foglalkozási határoknál erősebb/valódibb határokat szab a probléma észlelésének és elemzésének minősége, a tudatos reflexió szintje, amely alapjaiban határozza meg, hogyan reagálnak a pedagógusok a felvetett problémára. A gyengülő generációkról szóló társadalmi diskurzus átvétele a pedagógus fejlődési szintjétől függetlenül, azzal fenyegeti leginkább a gyakorló szakembert, hogy érdektelenné válik a gyerekek igényei iránt, értékítéletet fogalmaz meg róluk, és olyan terveket szövöget, amelyeknek a megvalósításához sem társadalmi, sem anyagi tőkével sem megfelelő kompetenciákkal nem rendelkezik, vagyis az aktuális helyzetben megvalósíthatatlan. A tantárgyi tartalom, kultúra és érték közvetítés motivációja – a generációk változásából fakadó igényekre való odafigyelés következtében – a módszertani kultúra megújításának szükségességével és gyakran a tantervi követelmények kritikai szemléletével, a tantervi tartalmak megváltoztatására tett javaslattal párosul. A gyerekek igényeinek tudatos feltérképezése vezet legegyszerűbben az új módszerek, stratégiák kereséséhez, ami a tanterem, csoportszoba világából a szakmai fejlődés egy másik szakaszába és színterébe vezet bennünket, a továbbképzések világába. A tantermi helyzetekben kialakult megújulási/megújítási motiváció az osztályterem túl is hat, főként a továbbképzések terében.

NI.4. Személyes változás

Az osztályterem informális szakmai kontextusához és a drámapedagógiai képzésekhez kapcsolódóan jelennek meg leggyakrabban és a legnagyobb intenzitással a pedagógus személyiségét, személyes fejlődését középpontba állító beszámolók. A résztvevők által többször említett ’váltani tudás’ képessége nemcsak módszertani megújulásra utal, hanem személyiségbeli fejlődésre is. A pedagógiai célok (ami kezdetben inkább a tartalommal kapcsolatos, és csak középhaszoló, kompetens szinten változik érték- és kultúraközvetítéssé, illetve a gyerek személyiségfejlesztésére fókuszálónak) elérése során nemcsak szakmai tapasztalatszerzés valósul meg, hanem a pedagógusidentitás kialakulása is. Azt hogy ki hogyan dolgozza fel a pályakezdés és az évek során felgyülemlett tapasztalatokat, sok mindentől függ, s a személyiségnek, a beállítottságnak nagyon nagy szerepe van benne. A szakmai fejlődés mély érzelmekkel társuló „emberi oldala” kihagyhatatlan a fejlődés folyamatából.

„*Én szerintem gyökereiben az⁸⁴ ott volt, csak nem tudtam, hogy ennek nevezik, nem tudtam a pszichológiai háttérét, nem volt ennyi ismeretem természetesen róla. Csak ösztönszerűen. Tehát ösztönből éreztem azt, hogy **kell lennie valamilyen módszernek, technikának, amitől élményszerű lesz a tanítás. Az élményszerűen tanítani, szerintem az zsigerben volt.** (...)*

*Az jut eszembe: képzős koromban, diplomatanítás, szörnyű lecke: Bucuresti, inima tarii. Románul. Nem tudtam, hogy hogyan lehetne élményszerű. És képzeld el, hogy élményszerű az volt, hogy zenei aláfestésre olvasni. Abban az olvasmányban volt egy kicsi leíró rész. Természetesen lemezjátszó, bakelit lemezjátszó. Gheorghe Zamfir zenéjére volt a ráolvasás, **amitől szintén elájult az én tanárom.***

***Erre nem tanított senki.** Ez megint az volt, hogy mitől tudom én ezt a száraz leckét valami olyanná tenni, hogy valamitől **legyen valami érzelmi hatása.** És a szép zenére ráolvasni az érzelmileg nagyon jó, jóleső érzés. És ez elérte a, elértem a célomat. Tehát akkor bennem volt: *kis 18 éves, fiatal lány, semmilyen tapasztalattal és olyan szakmai tudással, ami nagyon módszeres. És az érzelmi nevelésről nem is volt szó, abban az időben.*” (D., tanítónő)*

A részlet a reflektív beszéd két fajtájának (Cohen, 2010) az analitikus beszéd és a történet folyamatos váltakozásának dinamikájából épül fel, mint ahogy a pedagógus identitás felépülését is ennek a kettőnek a kölcsönhatásában látjuk. A történet példázza az önelemzést, a szakmai identitás explicit megfogalmazását célzó analitikus bevezető részt, a tételmondatot: „*Az élményszerűen tanítani, szerintem az zsigerben volt*”. A történet elmesélésével megtörténik az újraértelmezés, és ezáltal újabb értékek felfedezése, beazonosítása, az értékrend pontosítása a következtetések levonása pillanatában. Az élményszerű tanításból a történet közbeékelésével így lesz érzelmi nevelés.

Az egykori tapasztalat elmesélésével a pedagógus azokat az értékeket hangsúlyozza, amelyek pedagógiai identitását akkor ott és most is meghatározzák: az ’öztönszerűen tanítani’, ’élményszerűen tanítani’, ’a nehéz („szörnyű”) lecke megszépítése, megszelídítése, gyerekre szabása’, a ’pedagógiai kreativitás’, ’érzelmi hatás’, ’érzelmi nevelés’. A kreatív, élményszerűen tanító, érzelmekre ható pedagógus mint a szakmai identitás belső magja kap a tanár részéről külső megerősítést, a véghezvitt cselekvésekben, a magatartásban az egykori tanár felismeri és elismeri a felvázolt szakmai szerepidentitás változatot. A „*kell lennie valamilyen módszernek, technikának*” és a szöveg tágabb kontextusa végig jelzi, hogy ez nem egy megszokott szakmai szerepidentitás-változat, hanem a környezet, az aktuálisan létező pedagógiai kontextus kínálatának ellenében megfogalmazott identitás, ami azért is nyer különös jelentőséget, mert több, mint húsz év után is érvényes. Ilyen fokú intuitív tanításszemléletről azonban nagyon kevesen tesznek tanúbizonyoságot pályakezdekor.

A folyamatos fejlődés motivációja nemcsak a tanulókkal való találkozás, hanem az önmagunkkal való szembesülés is. Ennek példája a következő részlet.

„*Cortazárnak van egy novellája, a kis egypercese a könyvről, amelyiknek nem lehet tudni, hogy melyik a mérgezett oldala, és hogyha ahhoz érsz, meghalsz. Úgy ez (a mindennapi gyakorlat) kicsit olyan, hogy lapozod, lapozod, és akkor egyszer csak belefutsz valamibe, ami*

⁸⁴ A drámapedagógia

annyira **teljesen szembesít vagy önmagaddal, vagy valamivel**, hogy megborzong az ember hirtelen. És hát kellene ezek a megrázó élmények. Annak a tudása, hogy ezt hogy tudod kezelni magadban vagy másokban, ez megint egy tudás, azt gondolom. Illetve annak a tudását, hogy még **korántsem vagyok befejezett sem mint pedagógus, sem mint ember**, és igenis szükségem van mások véleményére, és szükségem van arra, hogy tanuljak, és arra hogy képezem magam, és nem nyugodhatok meg, **nem engedhetem át magam a rutinnak**. Igen, ennek a tudatosítása, hogy nagyon sokfélék vagyunk, és ne kövesedjek én bele egyfajta módszertanba, hanem ... **Tulajdonképpen megnehezítette az életemet az, hogy én ezzel (a drámapedagógiával) találkoztam.**” (F., középiskolai magyartanár)

A tükörbenezés, az önreflektivitás magas fokáról tanúskodik a fenti részlet. Kutatóként ez volt az egyik olyan pillanat, amikor az interjúzás abban az értelemben akciókutatássá változott, hogy nem hagyta maga után változatlanul a terepet, hanem a belső vívódások kihangsúlyozása révén a beszélő szakmai identitását erősítette meg. Memo-ként az interjú gépelésekor rögzített megjegyzésem a következő volt: *ez az a bekezdés, amikor úgy érzem, értelme volt interjút készíteni, és nem tudom félretenni a megfogalmazás iránt érzett esztétikai érzelmeimet*. Metaforikus megfogalmazásba ágyazott önfeltárásnak vagyunk tanúi, melyben a pedagógus rugalmassága, változásra való képessége kap kiemelt hangsúlyt. A rugalmasság, saját pedagógusi korlátaik megkérdőjelezése és folyamatos feszegetése több tanári interjúban megjelenik:

„*De módszertanilag kell fejlődni, és ezt érzed a katedrán. Érzed a katedrán, amikor ezelőtt 3-4 évvel a gyerek pislogva nézett, mert olyan érdekes volt, amit mondtál, és ma már hát éppen nem kell fejre állni, de majdnem, ahhoz, hogy le tudd kötni a figyelmét. **Teljesen más, teljesen más módszereket igényel** most ez a generáció. És nagyon sokszor érzem azt, hogy itt van baj a tanári társadalomban, nem tudunk olyan gyorsan adaptálódni, mint ahogy a gyerekek fejlődnek, illetve amennyi információt kapnak. ...Mi felét nem, mi felét nem...*” (R., általános iskolai magyartanár)

A személyes nézőpont és a megfogalmazás, kinyilatkozás révén megvalósuló elemzési, tudatosulási folyamat az, ami a következő interjúrészlet relevanciáját adja. R. olyan személyes tudást fogalmaz meg, amelyben az érzelmek nagyon fontos szerepet kapnak. Ellenáll és ellentmond annak a társadalmi diskurzusnak, amely lehetővé tenné számára az öngazolást, miszerint az újabb és újabb generációk egyre gyengébb képességűek. A gyerekek igényeire való odafigyelés, a gyerekek hangjának meghallása készleten mélyebb önelemzésre, bár az önelemzésnek ezt a szintjét már nem vállalja fel egyedül, hanem kohezív módon fejezi ki T/1-ben, ugyanúgy, mint az előbbi interjúalany. A “mi tanárok általában vagyunk rugalmatlanok” vállalhatóbb, mint az, hogy “én vagyok rugalmatlan”, s épp ezért a megnyilatkozás még mindig az öngazolás egy szintje, de olyan szint, amelyen a problémát beazonosította, ahonnan tovább lehet lépni.

„*Valahányszor visszajöttem szabadságról⁸⁵, nekem az volt a döbbenetes, hogy mindig újabb és újabb gyerekcsoportokkal találkoztam, már úgy érve, hogy 2 év kiesés is olyan sokat jelentett abban, hogy mintha minden megváltozott volna körülöttük. Hogy énnekem mintha úgy megállt*

⁸⁵ Gyerekevelési szabadságot ért alatta

az idő, és akkor közben újabb és újabb gyerekcsoportokat kaptam, és **egyre nehezebb volt, egyre nehezebbnek tűnt az, hogy megfeleljek a tanári pályának.** Ezt tapasztaltam, hogy nagy változást követelt tőlem. Hogy folyamatosan változni, mert..., és aztán most gondolkodtam, frissében azon, hogy mindig azt mondjuk, hogy gyengül a gyerektársaság, meg minden, holott most is vannak nagyon jó képességű gyerekek, csak az a helyzet, hogy próbáljuk ráruházni a régi dolgokat az új generációra, és ez nem igazán működik.” (S., általános iskolai magyartanár)

Az osztálytermi helyzetek sikerként vagy kudarcként való megélése és a megfelelő módszertani felkészültség vagy egyszerűen csak egy támogató közösség hiánya olyan negatív spirált képez, ami az én-hatékonyság érzésének csökkenését, a munkával való elégedetlenséget, érzelmi kimerültséget okoz.

M: Néha meg az, hogy vannak nekem ilyen pillanataim, amikor nem látom értelmét az egésznek.

K: De minek nem látod értelmét?

M: Annak, amit tanítok, amiért tanítok, úgy az egésznek

K: Az irodalomtörténetnek például?

M: nemcsak, hogy irodalomtörténet, tehát látom azt a távolságot, úgymond, a tananyag, és amit kellene, a kimeneti követelmények és itt ami van valójában (között), és néha úgy érzem, a kettő egyáltalán nem találkozik, **meg kell erőszakoljam a gyerekeket ahhoz, hogy ez az egész meglegyen.** (M., általános és középiskolai magyartanár)

A sikertelenség, mint atipikus helyzet különleges figyelmet kap a pedagógus tudásszerkezetében. A negatív érzelmi tapasztalat (úgy érzem,... meg kell erőszakoljam a gyerekeket ahhoz, hogy ez az egész meglegyen), amelyben saját magát agresszorként éli meg M., ellentétben áll a tanári szerepről kialakított képével. Ez a tanári én-hatékonyság csökkenését eredményezi, kognitív szinten pedig (nem látom értelmét az egésznek) a szerep elutasítását. Akkor, amikor a pálya közepén magabiztosságot, szakmai elégedettséget kellene éreznie, az én-hatékonyság csökkenését, szakmai kompetenciái hiányát éli meg. M. más megnyilvánulásaiából (pl. nem tartom magam jó tanárnak) is arra következtethetünk, hogy a tanárszereppel vívott harca egyúttal az oktatás rendszerrel vívott harc is, amelynek kilátástalansága, saját személyiségbeli jellemzői és a megfelelő támogatás hiánya együttesen a kiegész felé sodorhatja őt.

Az osztálytermi/csoportszobai helyzetekben megélt pozitív és negatív érzelmek hatására és a reflektív feldolgozás következményeképpen a változás, változtatás motívuma tudatossá válik, és a pedagógusok egy része elkezdi keresni azokat az alkalmakat, amelyekben szakmailag fejlődhet.

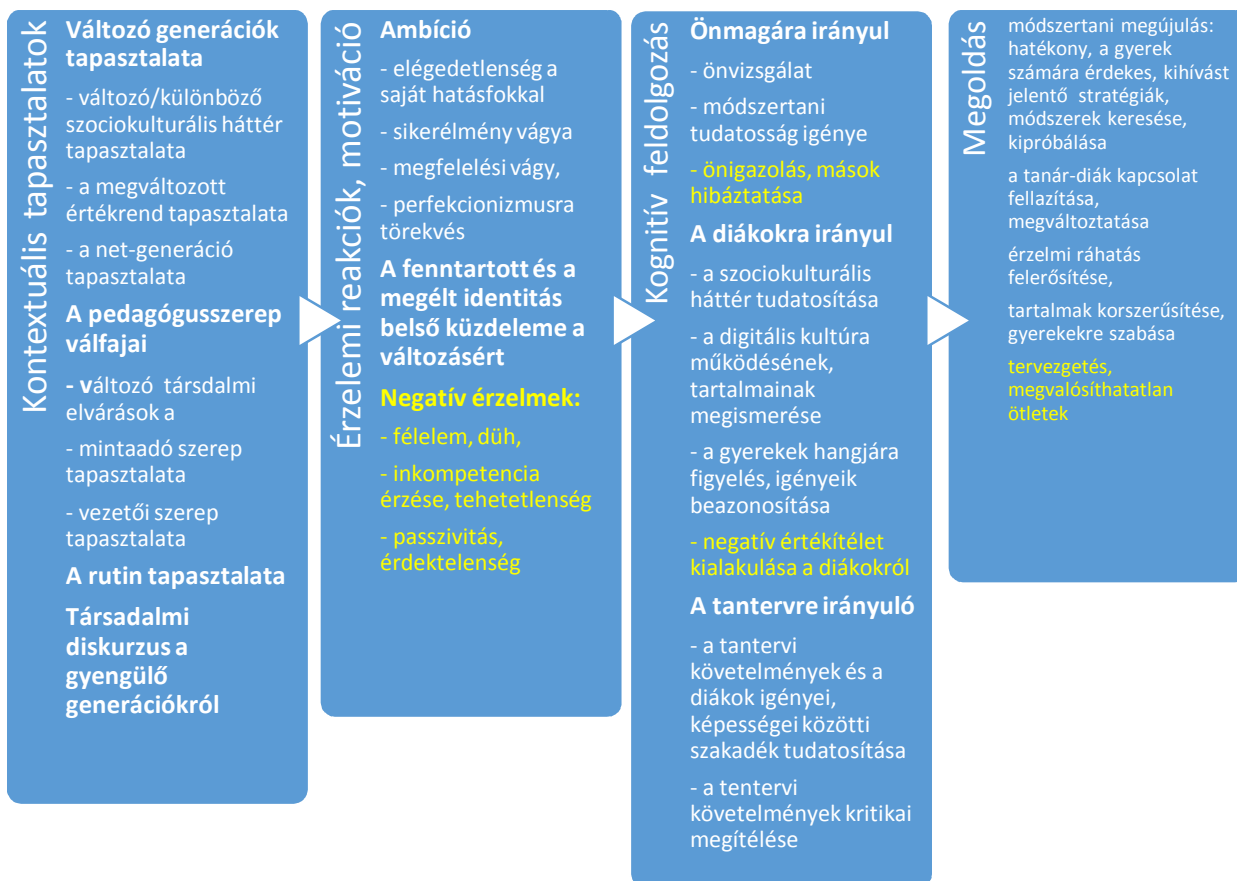
„A szakmai fejlődés azért fontos hogy egyre tudatosabban tudjak tanítani, hogy egyre jobban tudjam, mit csinálok, szóval ez ilyen, ez a hályogkovács története, de hogy egyre jobban tudjam.” (F., középiskolai magyartanár)

A kollégákkal való beszélgetések (lásd később, az interperszonális szintnél) és a továbbképzéseken való részvétel képezik a lehetséges tanulási alkalmak legnagyobb hányadát. Emellett ritkábban ugyan, de a szakirodalom, internetes portálok tanulmányozását

is említik. E két utóbbi tevékenység egyértelmű célja a módszertani megújulás, új, változatos módszerek keresése, amelyek megkönnyítik a hétköznapi tanítási helyzeteket, a gyerekek feltárt igényeihez igazodnak és megkönnyítik a tantervi követelményekben előírtakat teljesítését. Mindkét esetben a szakmai fejlődés iránti elköteleződés az aktív magatartás legfontosabb motívuma. Ezekről a következő részben lesz szó.

Összefoglalás

A *Változás, változtatás narratívájának* összefoglalásaként a 7-es ábra azt a folyamatot szemlélteti, amely az osztálytermi szituatív tanulás során megvalósul. Az érzelmi reakciók és a kognitív feldolgozás különválasztása csak a modell átláthatósága miatt szükséges. Bár egy szituációban a tapasztalat előbb vált ki érzelmi reakciót, amit kognitív feldolgozás követ, a gyakorlatban és az interjúkban is lehetetlen olyan egyértelmű határnak a megszabása, ameddig csak érzelmi, és amelytől kezdve már csak kognitív feldolgozásról beszélünk. A két dimenzió folyamatosan egymásba szövődik a szövegek szintjén is: érzelmi és kognitív feldolgozásra utaló mondatok, kifejezések sokszor váltják egymást. Az emocionális és kognitív oldal szétválasztása mindenképp mesterséges, a modellezés következménye.



7. ábra: Az osztálytermi szituatív tanulás lehetséges forgatókönyvei. (Saját szerkesztés)

Azt mondhatjuk, hogy az osztálytermi kontextusban a **rutin** és a **kísérletezés** az a két ellentétes kategória, amely a pedagógusok szakmai és személyes fejlődésének háttérében

mozgatórugóként működik. Főként a sikertelennek ítélt pedagógiai helyzetek azok, amelyek kiváltják a pedagógusokban a fenntartott és a megélt identitás belső küzdelmét. A teljesítménymotiváció mint személyiségvonás (Kelley, 1984, idézi Szabó, 1997) és a helyzethez kapcsolódó érzelmek erőteljesen befolyásolják a helyzet kognitív feldolgozását, a megoldást. Olyan negatív érzelmek, mint a félelem, a düh, az inkompetencia, tehetetlenség érzése passzivitásba, érdektelenségbe csaphatnak át, olyan kognitív csapdákat állítva a kudarckerülő pedagógus elé, mint az önigazolás, mások (pl. gyerekek, kollégák, felettesek, szülők, az oktatási rendszer) hibáztatása, előítéletek gyártása. Ezekből születnek megoldásként a megvalósíthatatlan tervek, ötletek, amelyek újabb kudarc felé viszik a pedagógust. A sikerorientált személyiséggel rendelkező pedagógus kihívásként értékeli a helyzetet, sikervágya reális önvizsgálatot eredményez, serkenti a módszertani tudatosság, a gyerekek hangjára való odafigyelés igényét. A csapdák elkerülésében és a problémahelyzetek sikeres feldolgozásban a megkérdezett pedagógusok szerint nagy szerepe van a módszertani kultúrát fejlesztő továbbképzéseknek, a megfelelő intézményi környezetnek, a társas/kollegiális, támogatásnak, megerősítésnek, azoknak a stresszoldó szünetbeli beszélgetéseknek, közös kávézásoknak, amelyekről a pedagógusok rendszeresen beszámolnak, s amelyek a gyakorlatközösségek elméletében is oly fontos helyet foglalnak el.

N2. A szakmai fejlődés melletti elköteleződés narratívája

Az elköteleződés narratívája három jól elkülöníthető, de motivációjában, céljaiban megegyező „fejezetre bontható”: és a továbbképzések világa, a kollegiális kapcsolatok és az egyéni szakirodalom-böngészés melletti elköteleződésre, bár ezek között is van összefüggés. Tudatosan mindhárom térben a tanácskozó/szándékos tanulás jelenik meg, amit meghatároz az új ismeretek megszerzésének szándékos tevékenysége (Earut, 2004). A pedagógusok legtöbb esetben a tanulás megszerzés metaforáját használják ezekben a kontextusokban, az így megszerezhető tudásra úgy tekintenek, mint birtoktárgyakra, amelyeket össze kell és lehet gyűjteni, és minél több van belőle, annál jobb az oktatás minősége. Ilyen értelemben a legfontosabb összegyűjtendő a kollégák tapasztalata, jó gyakorlatai, a továbbképzésről, a szakirodalomból pedig a gyakorlatban hasznosítható különböző módszerek, technikák, tartalmak. Habár a részvétel metaforája is megjelenik, jellemzően továbbképzési helyzetekben, illetve a kollégákkal folytatott beszélgetésekben, ezt kevésbé értékeli tudatos/szándékos tanulásként. A részvétel metaforájához a továbbképzések és a kollegiális kapcsolatok világában is az érzelmi jóllét, nem pedig a szakmai fejlődés fogalma kapcsolódik.

Az esetek többségében az előző narratívában feltárt problémákra való megoldáskeresés történik, és a problémamegoldás által a tanulás mint lehetséges melléktermék jön létre. A szakmai fejlődés melletti elköteleződéssel párhuzamosan, sokszor ebbe beékelődve megjelenik témaként a csoport és a személyes jóllét, személyes fejlődés melletti elköteleződés. Ezeket részben érintettem A személyes fejlődés/változás narratívája részben, ezért itt külön már nem tárgyalom, de látni fogjuk, hogy az interjúalanyok számára ezek egymástól elválaszthatatlanok.

A TALIS kutatások magyarországi eredményeihez hasonlóan (Sági, 2011) a szakmai fejlődés melletti elköteleződés narratívájában a szakmai fejlődés hagyományos formái dominálnak: a tanfolyamokon, szakmai műhelyekben való részvétel, szakmai beszélgetés kollégákkal, szakirodalom olvasása. Az óralátogatásokat a pedagógiai körök, tantárgyi munkaközösségek kapcsán megemlítik ugyan, de megítélésük nagyon ambivalens. A pedagógiai kutatás még ennél is ritkábban kerül szóba főként a tanári karrier folyamatának kényszerítő körülményei között, hiszen az I. fokozat megszerzéséhez pedagógiai kutatást kell végeznie a pedagógusnak. A kutatás tanulási értékének azonítása azonban a narratívában szinte elhanyagolható, ugyanis csak azoknál az interjúalanyoknál jelenik meg, akiknél a pedagógusi életút épp aktuálissá teszi azt: a fokozatszerzés folyamatában vannak, és I. fokozati dolgozataikat írják. Szakmai hálózatok munkájában, mentorálásban való részvételt csak néhány pedagógus említ érintőlegesen, oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvételt pedig egyáltalán.

Individuális szinten azokat dimenziókat fogom bemutatni, amelyekben a szituatív tanuláshoz van legnagyobb jelentősége, és amely dimenziók mentén a megkérdezett pedagógusok saját önfejlesztő tevékenységüket leggyakrabban értelmezték. A társas hatás, az interperszonális kapcsolatok kihagyhatatlan elemei ezeknek a dimenzióknak.

N2.1. Továbbképzések

A továbbképzésekre való jelentkezés motivációja és a továbbképzések megítélése szorosan összefügg egymással. Az interjúkból sejthető, hogy a pedagógusok portfóliójában sokkal több képzés szerepel, mint amelyeket az interjúk során kiemelnek, de az is valószínű, hogy az interjú során a számukra fontosakat emelik ki. A felnőttek és azon belül is kiemelten a pedagógusok tanulási motivációjának kutatási eredményeinek tükrében válnak értelmezhetővé a továbbképzési részvétel motivációi, melyek között jelen kutatásban is első helyen szerepel a praktikusság, a társas kapcsolatok keresése, a menekülés a napi rutin elől, a korábbi tanulási tapasztalatok során kialakult érdeklődési, tanulási vágy (Kotschy, 2007; Csoma, 2002). Ezek

mellett a javában belső motivációk mellett ritkábban ugyan, de megjelenik a kvalifikációs szükséglet is mint külső motiváció, ám legtöbbször csak mint mellékes, alulértékelt motiváció. Ez főként a kvalifikációs szükségletet kielégítő továbbképzések minőségi megítélésének következménye. A képzési-továbbképzési, karrierépítési rendszerben elfoglalt helyük, alacsony pontértékük miatt a továbbképzések alig jelentenek lehetőséget a jobb anyagi helyzet vagy egzisztenciális jóllét elérésére, így ezek a külső motivációk csak újabb felsőoktatási képzések (pl. felsőfokú tanítói, óvónői diploma, mesteri fokozat megszerzése) vagy a pedagóguskarrier (véglegesítő, II., I. fokozat), illetve a pedagógusi pozíció elfoglalásáért szervezett vizsgák esetén játszanak jelentősebb szerepet. A továbbképzéseken szerzett pontok csak viszonylag ritkán, olyan válsághelyzetben jelenthetnek előnyt több más tényezővel együtt (pl. diákok versenyeken elért eredményei, mentor funkció, megjelent publikációk, stb.) mint pl. egy munkahelyi pozíció megtartása, ha létszámcsökkentésre kerül a sor vagy egy új pozíció elfoglalása, ha a versenyvizsga-eredmények alapján pontegyenlőség lép fel. Bár a létszámcsökkentés mint valós probléma jelen volt a kutatás lefolytatásának időszakában, a megkérdezettek közül senki nem emelte ki ezt a fajta kvalifikációs szükségletet mint továbbképzésre kényszerítő körülményt.

Eraut (2004) a tanulás érzelmi dimenziójára hívta fel a figyelmet. A tanulás érzelmi meghatározottsága különösen feltűnővé válik, ha a pedagógusok továbbképzési motivációját vizsgáljuk: a rutin előli menekülés, a pozitív visszajelzés igénylése (megerősítés vágya), a társakkal töltött idő erős érzelmi töltetet biztosít a tanulásnak. Ugyanakkor ezeket a motívumokat tipikusan a továbbképzés „második körében” említik a pedagógusok, vagyis akkor, amikor egy adott továbbképzés alkalmával már megtapasztalták azt, hogy az képes ebbéli érzelmi igényeiket is teljesíteni, és „biztosra mennek”. Vagyis a képzésekre való visszajárásban az érzelmi tényezőknek fontosabb a szerepük, mint a kognitívoknak. A továbbképzési kínálat feltérképezése és értékelése szűrőként működik: a képzés megvalósítási módja, és a képzők, illetve a képzés szervezőinek megbízhatósága a két legmarkánsabb szempont.

Az osztálytermi, csoportszobai tapasztalatok, a szakmai fejlődés során átélt változtatás, újítás motívuma vezet át a gyakorlati munka világából a továbbképzések világába. Inspirációt, új ötleteket, megvalósítási lehetőségeket várnak és keresnek legtöbbször a pedagógusok a képzések során. Ezekben a megnyilatkozásokban a keresés, a megújulás folyamata, megvalósulási módja lényegesebb, mint maga a megújulás tartalma („szeretem az újat, szeretem az új kihívásokat, mindig valami új, valami más”, “az ember érzi, hogy állandóan benne van a dologban” (értsd: a szakmai élet körforgásában)). A továbbképzés

témája, tartalma iránti kíváncsiság, érdeklődés viszont az egyik legjellemzőbb motivációs faktor, melynek következtében belső szükségletté válik az önfejlesztés.

A szakmai fejlődés melletti elköteleződés mértékére a továbbképzésekre járás gyakoriságából, a képzésre szánt idő és pénz mennyiségéből, és abból a cseppet sem merkantilis hozzáállásból következtethetünk, amely a kvalifikációs szükséglet ellentétéként folyamatosan megjelenik:

*„Amit észrevettem, hogy ami nagyon sokat segített, azok ezek a továbbképzések, amire **nem a papírért jelentkezőnk**, hanem azért jelentkezőnk, mert tényleg úgy érezzük, hogy **ér valamit és tanulunk belőle**”* (N., középiskolai magyartanár)

*“Hát de nem mondta senki, hogy menjél drámapedázni, meg élménypedázni. De mondom, **én így érzem jól magam**. Mondom, nem érdekel a szakmai előmenetel (...) Csinálhattam volna mást is. Így is megkaptam az uramtól, hogy már megint nem a család az első, de azt mondtam, hogy én ezt, én ezt szeretném. Úgyhogy általában úgy szoktam választani képzést, hogy ami érdekel, akkor **megpróbálok tűzön-vízen át azon részt venni, mondjon bárki bármit**”* (T., tanítónő)

A metaforikus kifejezések, a túlzások az érzelmi túlfűtöttség jelei. Az elkötelezettség legmagasabb fokán az áldozathozatalt emelik ki a résztvevők. Ennek egyik szemléletes példája T. megfogalmazása. A történetmesélés során felépített szakmai identitás a befektetett munka, idő, energia, és a meghozott áldozatok miatt válik kiemelt értékűvé. Little (1992) négyfaktoros befektetési modelljével magyarázva: a tanulási, fejlődési motiváció önmagát generálja, hiszen minél többet fektet be valaki a saját szakmai továbbképzésébe, annál fontosabbá is válik számára a saját szakmai identitása.

*“Mikor voltak X. drámaképzései, terhesen is, **szülés előtt is rohantam, hogy már azt kérdezte, nem szülöm meg azonnal a játék során?** Nyugi, még nem. Vagy Z. tartotta itt az intenzív egy hetesét, azt is mondtam, **hogy étlen-szomjan is, de itt vagyok. Vagy elszaladtam utána Budapestre is a képzésre, mert azt mondtam, hogy érdekel az élménypedagógia, mert az olyan, mintha a drámapedagógia ikertestvére lenne**”* (T., tanítónő)

Az interjúk felerősítik a negatív referenciacsoport képét, ők azok, akik csak pontokért, papírért, másoknak való megfelelési vágyból, kényszerből járnak szakmai továbbképzésre. Negatív referenciacsoportként jelennek meg azok is, akik nem fogadják el a szakmai kihívásokat, és inkább kifogásokat keresnek pl. egy új módszer kipróbálása során adódó problémák megoldása kapcsán; akik az érdemi, gyerekekkel végzett munka helyett az adminisztrálás nagyon is hitelesített felhőjébe bújnak. Rejtetten vagy nyíltan itt jelennek meg a szakmán belüli és különböző szakmák közötti feszültségek

“Mintha ugyanaz az 50 magyartanár lenne mindenhol Erdélyben, a versenyeken, a továbbképzéseken.” (J., általános iskolai magyartanár)

„Rácsodálkoztam most is, hogy még milyen tanárok léteznek a földön. ... Tehát mindig az időhiányra panaszkodva mondják, hogy nem tudnak ilyen osztályfőnöki órát tartani, aminek tematikája van, és ráhúznak, mondjuk egy drámaórát, foglalkozást vagy egy élménypedagógiai foglalkozást. Be kell írni a jegyeket, a hiányzásokat igazolni kell, stb.” (D., tanítónő)

„Gyermekelem, téged nem tanítottak meg játszani az óvodában.” (A., tanítónő)

A szociálpszichológia által leírt társas identitás felépítésének egyik stratégiáját (Sminth & Mackie, 2004) használják tulajdonképpen a pedagógusok, amikor saját csoportjukat nagyra értékelve a másik csoportot pedig leértékelve csoporthoz tartozásukkal saját önbecsülésüket tartják fenn. A negatív referenciacsoport képe sem ennek a referenciacsoportnak a létezését, sem a hiányát nem bizonyítja, inkább egyfajta viszonyítási pont, amihez képest többé vagy kevésbé határolják el magukat a pedagógusok. Nem minden interjúba hozták be a negatív referenciacsoport képét az interjúalanyok. Amikor viszont előkerült, a fókuszcsoportokban voltak, akik egyáltalán nem nyilatkoztak, volt néhány radikálisnak nevezhető hangadó, és voltak a reflexív, mérsékelten megnyilvánulók.

A továbbképzések során megvalósuló tanulás tekintetében e két utóbbi csoport számolt be a legtöbb olyan esetről, amelyben a tanulás valóban tetten érhető. Ezt időnként minimalizmus jellemzi (B.: *„ha csak egy jó gondolatot, egy hét után megkapok, akkor én azt mondom, hú, ez jó volt”*), máskor pedig a tanulási szituációk részletes kifejtése. Ugyanakkor gyakran az időbeli korlátokra, tartalmi megvalósításra vonatkozó kétségeiknek is hangot adnak, (É.: *„az a kevés továbbképző, ami elérhető, és amit meg tudtam valósítani, oda elmentem, az kevés ahhoz, hogy szakmailag toppon tartson”*). Feltételezhető, hogy a beszélgetés passzív résztvevői részben maguk is az említett negatív referenciacsoportnak a tagjai, de ezt az adott társas körülmények között nem akarták, nem tudták kinyilvánítani, vagy identitás-meghatározásuk során kevésbé élnek a társas összehasonlítás stratégiájával.

A praktikusság nagyrészt a tanulás megszerzés metaforáját hívja elő akár a módszerek (K.: *„mindegyikből kiszedni azt, amit tudunk működtetni, nem árt, hogyha tudunk több félért mert van amiből válogatni”*), akár a tartalom terén, de helyenként a pedagógus tanulásának részvétel metaforája is kapcsolódik hozzá (A.: *„ami nagyon megérte nekem is: a gyakorlat, amikor engem dolgoztattak az, mutatta, hogy hogy dolgoztassak”*). Ugyanakkor ezek a megfogalmazások legtöbbször megmaradnak az általánosság szintjén, csak nagyon ritkán van konkrétan megnevezett tartalom, az viszont mindig az osztálytermi gyakorlat során beazonosított problémákra, a tantárgy tanításának aktuális kérdéseire, a gyerekek igényeire reflektál, pl. a klasszikus és kortárs irodalmi befogadhatóságára, a hátrányos helyzetű, tanulás nehézséggel küzdő gyerekek tanításával kapcsolatos kérdésekre (M.: *„én inkább arra próbálok hangsúlyt fektetni, hogy abban fejlődjek, amire nekik igényük van, illetve ami az ő tanításukhoz szükséges”*). A továbbképzésekkel kapcsolatban a presztízs-motiváció csak szakmai előrelépést vagy kiemelt szakmai szerepet jelentő helyzetekben jelenik meg nyíltan, egyes interjúalanyoknál a már-már dicsekvésnek ható sokféle képzés elemzés- és értékelésmentes felsorolása viszont ugyanígy presztízmotivációt sejtet.

A szakmai fejlődés motivációjának érzelmi dimenziói erőteljesebben domináltak a beszélgetéseket. Egyrészt hosszabban, részletesebben beszélnek róla az interjúalanyok, másrészt sokkal jellemzőbbek a metaforikus megfogalmazások, a poétikai jellegű szövegek.

A mindennapokban megtapasztalt rutin ellenképei a feltöltődést, az aha-élményt biztosító továbbképzések. Ezt a terepet a narratívákban erőteljesen dominálják a drámapedagógiai képzések, amelyekhez olyan metaforák kapcsolódnak, mint a wellness, a módosult tudatállapot („*kinek a cannabis, kinek a dráma*”), a dependencia („*annyira rákaptunk, hogy hihetetlen*”) vagy a „varázslatos világ”.

*„Abban a percben, hogy beléptem (a drámapedagógiai képzésre), ez egy más világ lesz. És aztán megint hó, vissza a való világba, az olyan rossz, amikor vége van. Én úgy érzem, hogy bekerültem valami, megint valami **varázslatos világba**: a társaság, ott az egésznek a feelingje. Utána pedig úgy, ... úgy megint úgy hozzáér a hideg falhoz, úgy hozzáérsz. Az úgy feltölt, és abban segít, hogy továbbblendülj.”*(N., tanítónő)

Ebben a poétikus szövegrészben az interjúalany folyamatosan két világot állít szembe: az egyik varázslatos, ami feltölt, és változást idéz elő azzal, hogy támogatja a holtpontról, aktuális állapotból való továbbmozdulást, a másik pedig a valóság világa, ami a maga hidegségével, tényeivel felébreszt a varázslatból. A fejlődéshez, a lelkesedés és a szakma iránti elkötelezettség fenntartásához van szüksége BM-nek erre a varázslatos világra, mint az az interjú későbbi részéből kiderül. Hasonlóan erős érzelmi élményekre vágyik a következő megszólaló is:

*„Mindig vágyom ilyen **katartikus élményekre**, amit természetesen azóta sem kaptam meg, mióta Rozika néni nekünk megadta. De reménykedek, még mindig reménykedek. 28 év után is főleg most, hogy hátha”*(D., tanítónő)

Az érzelmi elköteleződés itt nemcsak általában a szakmai fejlődés, de egy adott módszer, egy meghatározott szakmai közösség, egy-egy meghatározó pedagógusszemélyiség mellett is megtörténik. A már ismert és szakmai kompetenciájuk, személyes hozzáállásuk miatt elismert képzők nevével fémjelzett képzéseknél maga a képző a motiváció. A módszer melletti elköteleződés a szakmai fejlődéssel párhuzamosan megjelenő személyes fejlődés igényével és ennek az igénynek a teljesülésével kapcsolható össze. Az egyik képzés hatásaként létrejövő változás egy következő képzés számára motivációs alappá válik. Pl. a drámapedagógia változást előidéző hatása a részvételi motiváció érzelmi töltetként jelenik meg még akkor is, ha a változás megfogalmazása az általánosítás szintjén marad („*engem nagyon megváltoztatott, úgy gondolom, a dráma elsősorban*”). Akik mélyebben elemzik személyes változásuk és a dráma összefüggéseit, a csoportmunkában, az érzelmek tudatosításában, az önmagukra figyelésben látják a hatás lényegét.

*„Nemcsak tudásban akartam fejlődni (...) Vannak olyan dolgok, amit így végig szeretnék élni, mert úgy érzem, hogy az is előrevisz valamilyen szempontból. (...) Volt még ilyen tapasztalatom drámapeda képzés során, hogy **rájöttem, hogy nagyon sok mindent elzárunk***

*magunkban, de tanárként a legkevesebb időnk saját magunkra van. én így látom ezt. Mindenkiel foglalkozunk. Foglalkozunk a gyerekekkel, a szülővel, az iskolával, mindennel az ég egy adta világon, de amikor nekünk van valami problémám, arra most nincs időm, azt félreteszem, azt eldugom, eltemetem, stb. És néha **egy-egy ilyen képzés engem úgy megszokott ütni lelkileg**, hogy nagyon. De kell. És rájöttem, hogy erre szükségem van. (...) Vannak olyan érzéseim, amikről nem is tudtam, hogy vannak. Ez így érdekes”*(M, középiskolai magyartanár)

Szembetűnő a mondat, a gondolat közepén történő személyváltás: az E/1-ben elkezdett gondolat T/1-be vált, amikor közös tanári tapasztalatról beszél az interjúalany, s onnan hirtelen visszavált E/1-be, amint visszatér a saját problémáihoz. A képzés folyamatosan provokál, önvizsgálatra készítet, személyes kihívások elé állít, s ha abból az alaptételből indulunk ki, hogy a pedagógus egész személyiségével részt vesz a nevelési folyamatban, a drámaképzés szerepe a szakmai fejlődés szempontjából is felbecsülhetetlen, ugyanis hiánypótló. Ugyanakkor egyáltalán nem mondhatjuk, hogy ez a fajta elmélyült önelemzés, tudatos személyiségfejlesztésként értelmezett drámapedagógiai képzés/képződés minden megkérdozett, a drámapedagógia iránt elkötelezett pedagógusra érvényes lenne. A „gyűjtögetők”, a reflexió alacsonyabb szintjén lévők, nem számolnak be hasonló élményekről. A reflektivitásra nyitott személyiség és a reflektivitást támogató módszer szerencsés találkozásában születik meg a személyes fejlődés lehetősége. Ezt a lehetőséget főként a krízishelyzetben lévő vagy a magas szintű önismerettel rendelkező pedagógusok használják ki. M.-nél egy régebb óta húzódó krízisről lehet szó, erre utalnak a gyakorlattal, saját szakmai fejlődésével kapcsolatos más megnyilvánulásai is. A disszertáció kitűzött célja azonban nem az egyéni esetelemzés, hanem inkább annak megragadása, hogyan értékelik a szakmai fejlődésükben közrejátszó faktorokat a résztvevők.

A társas közeg mint szakmai fejlődést stimuláló tényező a továbbképzések kapcsán egyértelműen megjelenik. A folyamatosan aszimmetrikus kapcsolatokban, nagyrészt izolált munkát végző pedagógusok a továbbképzések egyik legnagyobb vonzerejének és egyúttal értékének tekintették a „hasonszörűekkel” való találkozás lehetőségét, a csoport támogatást, kihívást, ingerlő hatást jelenthet számunkra (Maróti 2005, idézi Sz. Molnár, 2009). Ez egyformán fontos tényező volt a drámaképzések és más képzések számára is. Még a „pontos”/kamu továbbképzések értékelését is megváltoztathatja, ha a pedagógusoknak lehetőségük van az adott témáról beszélgetni:

*„A továbbképzőknek, én úgy érzem, hogy a legnagyobb erénye sok minden negatívum mellett, a találkozások. Tehát nem föltétlen azzal az anyaggal való találkozás, amit a továbbképzőn kapsz, hanem **a találkozás a hasonszörűekkel, a kollégákkal, és a közös beszélgetések, a szünetek**, amikor meg lehet problémákat beszélni.”* (R., általános iskolai magyartanár)

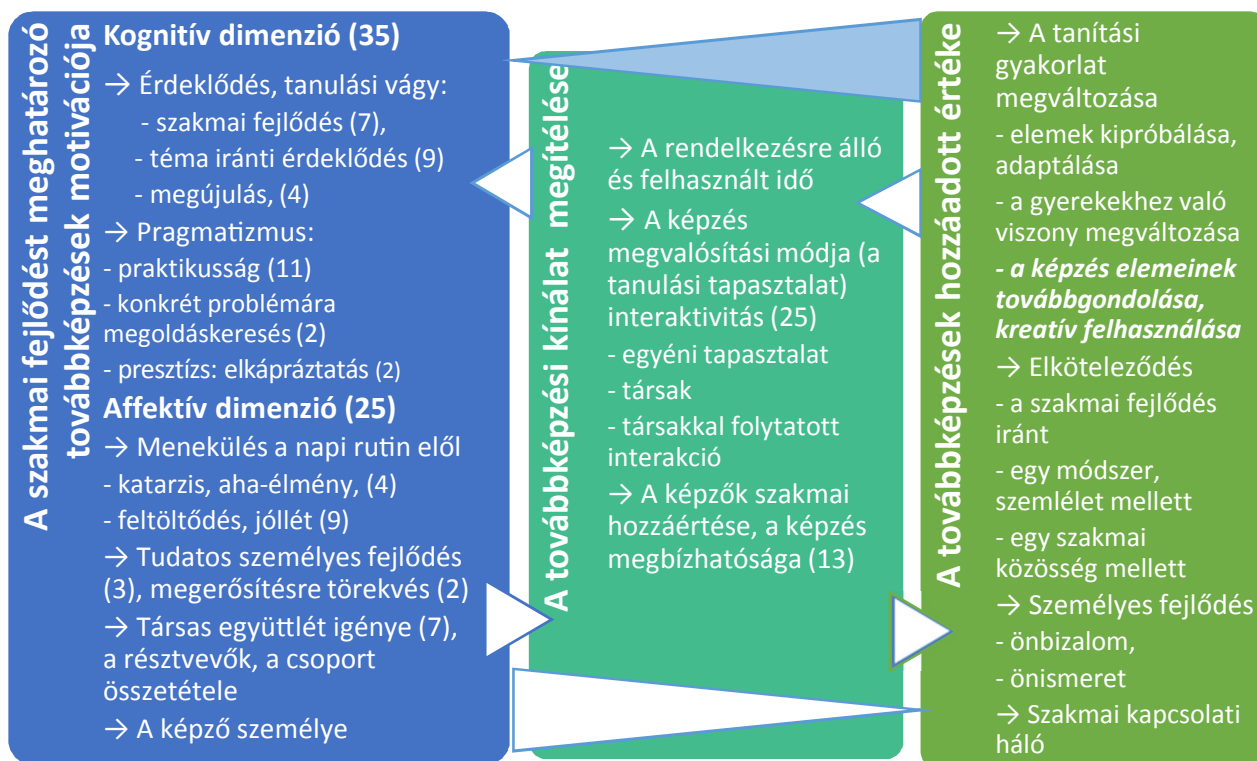
Az viszont, hogy milyen jellegű problémákat és milyen szinten sikerül megbeszélni, a pedagógusok szerint egymás elfogadásától, a csoportban kialakult bizalomtól függ. A csoport-

összetétel meghatározza a pedagógus részvételi motivációját különösen akkor, ha pl. online rendszerben látja, kik jelentkeztek be egy-egy képzésre. Többször megjelenik az interjúkban a társas befolyásolásnak ez a közvetlen módja: azért megyek, mert ő is megy, ha én megyek, őt is hívom magammal, akiről azt gondolom, érdekelheti a téma, nyitott az illető képzés iránt. A szakok, foglalkozások közötti átjárás biztosítása („oldja a kasztot”), az előítéletek oldása, a különböző nézőpontok ütköztetése különleges erénye lehet egy-egy továbbképzésnek.

„Az utóbbi időben próbáltam inkább olyanokat keresni, ahol más szakos kollégákkal vagyunk együtt, az félelmetesen jó tud lenni. Annyira meghatároz minket a tantárgy is, amit tanítunk, (...) eleve a hozzáállás, a viszonyulás, másféleképpen viszonyul az ember (...) jó, hogyha mindenféle tantárgyterületről (jövünk).” (F., középiskolai magyartanár)

A kollégák mint motivációs faktorok fontos szerepet töltenek be nemcsak a továbbképzések választásában, de egyáltalán a szakmai fejlődésben. Ennek a problémakörnek a részletes tárgyalása, hogy mindez hogyan valósul meg, az interperszonális szint feladata.

Az interjúk tanúsága szerint a pedagógusok továbbképzési motivációit három különböző terület táplálja: az osztálytermi szituációkból fakadó reális igények (ezek „sodornak” a praktikusság felé), a pedagógus személyes érdekelttsége (a személyes jóllét iránti igény: szakmai fejlődés belső igénye, személyiségfejlesztés, társas kapcsolatok iránti igény) és az előzetes továbbképzési tapasztalatok, amelyek egy csoport vagy egy módszer melletti elköteleződést segítik. A továbbképzések megítélése egy következő továbbképzés választásánál mint motivációs elem funkcionál, így a továbbképzési motivációk és a továbbképzésen szerzett tapasztalatok folyamatosan hatnak egymásra, megerősítik vagy gyengítik egymást.



8. ábra: A továbbképzések hatásmechanizmusa (Saját szerkesztés)

A továbbképzési szituációban megvalósuló szakmai fejlődés elemzésében és értelmezésében is Dewey elméletét veszem alapul, miszerint a szituációban megjelenő érzelmi tapasztalat hatására történik meg a tapasztalat kognitív meghatározása, majd kommunikálható tapasztalattá, reflexióvá alakítása. Épp ezért a képzések megítélésében az affektív és a kognitív elemek egymással kölcsönhatásban egyaránt hatnak, ugyanúgy, mint a motivációnál. A továbbképzési szituációban megélt tanulási tapasztalat a szituációban való részvétel módjától függ, annál értékesebb a szituációban való részvétel, minél jobban segíti egy-egy helyzet megoldását, minél hatékonyabb. Ezt a gondolatot a pedagógusok szakmai fejlődésének, azon belül a továbbképzések hatásának vizsgálatában alkalmazva, megérthetjük, miért annyira fontos a továbbképzések megítélésében a hasznosíthatóság, a tudás alkalmazhatósága.

Az interjúk tanúsága szerint a továbbképzésekből származó tanulási tapasztalatot más kutatásokkal összhangban (Ceglédi, 2011; Kovács, 2015) négy tényező befolyásolja: az idő, a továbbképző személye, szakmai felkészültsége, a képzés magvalósítási módja (a szituatív tanulás lehetősége) és a praktikusság (lásd: 17. táblázat). Ezek a szempontok egymással összefüggésben jelennek meg, most az elemzés miatt mégis különválasztom őket. Az idő a

17. táblázat: A továbbképzések értékelése kritériumok alapján.

Szemponatok	„Kamu” továbbképzés	Értékelt „interaktív” továbbképzés
idő	meg nem tartott vagy kihasználatlan, a résztvevők megítélésében elpocsékolt továbbképzési órák	Megtartott, értékesen felhasznált órák
a továbbképző személye, szakmai felkészültsége	szakmailag inkompetens, felületes, csak a tananyagra koncentráló, magamutogató, tudására túlzottan büszke	hatékony, szakmailag kompetens, precíz, hiteles, szakmai vitára nyitott, az emberi kapcsolatokra, a pedagógusokra odafigyelő, jó emberismerettel, szakmai alázattal rendelkező
a szituatív tanulás lehetőségének biztosítása	Passzivitásra kényszerít Megszerzés metaforája A képző „prezentálja” magát Értelmetlen látszattevékenységek	Aktivitásra, a saját szakmai fejlődés iránti felelősségvállalásra, interaktivitásra készítet Megszerzés, részvétel és konstrukció metaforája Lehetőség értelemteles beszélgetésre kollégákkal
praktikusság	Egyáltalán vagy alig használható az osztálytermi gyakorlatban Elméleti, hiányzik a gyakorlat	Azonnal felhasználható az osztálytermi gyakorlatban Elmélet és gyakorlat egyensúlya Innovációra serkent

(Saját szerkesztés)

legritkábban említett értékelési szempontot, kihasználását a továbbképző személyétől teszik függővé, de megítélése nagymértékben a továbbképzés magvalósítási módjától függ. A képző biztosítja a lehetőséget az interaktivitásra, a szituatív tanulásra, ezért ez a két szempont nagyon gyakran összekapcsolódik a szövegrészekben. A magvalósítás módja pedig szoros kapcsolatban áll az alkalmazás, a hasznosíthatóság kérdéskörével, ami már a motivációnál is fontos dimenzió volt. A négy szempont alapján két továbbképzéskép fedezhető fel a szövegekben: a „kamu” továbbképzések és a hasznos továbbképzések képe. Ezek a képek

időnként fedik a hivatalos, félhivatalos vagy nem hivatalos képzések képét, de nincs minden esetben megegyezés közöttük, ezért ezt a terminológiát csak hivatkozási keretként használom.

(1) A rendelkezésre álló és a képzők által valóságosan felhasznált időnek az értékelésében, abban, ahogyan ezt az időt megélték a pedagógusok, objektív és személyes elemek fonódnak össze. Objektív szempont a továbbképzés valóságos hossza, óraszám, szubjektív viszont az, ahogyan ennek kihasználtságát a pedagógus megéli. A meg nem tartott vagy kihasználatlan, a résztvevők megítélésében elpocsékolt továbbképzési órák a továbbképzés általános értékét rombolják, és a kamu továbbképzés képét építik fel. Ezzel szemben állnak azok a megnyilvánulások, amelyekben az értékes szabadidő feláldozása (délutánok, hétvégék, vakáció, pihenésre szánható idő) magától értetődő, és a továbbképzési tartalom értékessége révén pozitív érzelmi töltettel bír. Ezek az értékelt továbbképzés képét építik.

(2) A képzők megítélésének bemutatására két tulajdonságlistát gyűjtöttem össze az interjúszövegek alapján. Nem meglepő módon a jó és a rossz tanár ellentétére emlékeztetnek ezek a listák. Az egyikben egyfajta ideális/idealizált elkötelezett pedagógusképet vélhetünk felfedezni, aki az egész személyiséggel tanít, a másikban pedig a szakmunkás és a menedzser képe ötvöződik. A hatékony, szakmailag kompetens, precíz, hiteles, az emberi kapcsolatokra, magukra a képzett pedagógusokra odafigyelő, jó emberismerettel és szakmai alázattal rendelkező, szakmai vitára nyitott képzőket nevezik meg egyfajta identifikációs modellként a pedagógusok (É.: „*az ügyes ,a tapasztalt, és a nem saját egóját fényezni akaró tréner az nagyon fontos,*” R.: „*ők adnak személyesen is nagyon sokat adnak, tehát nemcsak az, amit hoz magával, hanem ő, maga az ember*”). Ennek ellenképe a szakmailag inkompetens, felületes, csak a tananyagra koncentráló, magamutogató, tudására túlzottan büszke képző. Jellemzően ők az alulértékelt, szakmailag kevésbé hatékony, „kamu” képzésekről szóló történetekben jelennek meg.

A képző szakmai felkészültsége, személyisége és hozzáállása tűnik a mérleg nyelvének, ők képesek a képzés megítélését ellenkező előjelűvé változtatni. Ez a változtatás mindkét irányban megvalósulhat, bár a magas érzelmi értékkel bíró továbbképzések leértékelése, alulminősítése viszonylag ritkábban (összesen 3 alkalommal) történt meg.

“Nekem olyan hiányérzetem volt, mindamellet, hogy olyan előadók voltak, akiket én már láttam máskor és lehet, hogy elvárásaim voltak velük szemben. De azt éreztem, hogy olyan félvállról vették, olyan adok is, meg nem is, itt vagy is, meg nem is. ... Azt mondtam, hogy akkor én most hátrébb lépek még 2 lépéssel (a drámától), mert úgy érzem, hogy nekem nem ez kell. Nekem ez most kevés volt. Én még várok (a drámával) kapcsolatosan most. És keresgéltem így most másfele.” (ZS., tanítónő)

Arra kapunk példát a fenti szövegben, hogy a képzővel/képzéssel szemben támasztott túl magas igény, hogyan akadályozza meg az elköteleződést, vagy vezet új irányok kereséséhez. A másik két hasonló esetben a résztvevők a képzők szakmai hibáira, rossz

példájára tanulási lehetőségként tekintenek, ami a személy iránti elköteleződést meggátolja ugyan, de képzés tartalma, az illető módszer, alternatív pedagógiai irányzat iránti elköteleződéshez a lehetséges problémahelyzetek tudatos elemzésével nagyon is hozzájárul:

*„Tehát én akkor annyi mindent tanultam, hogy egy játékfoglalkozás alatt mit ne tegyek. De a negatív modellből. Tehát az, ezen úgy elgondolkodtam, hogy **nekem az nagyon nagy előrelendítő volt**”.* (S., pedagógia szakos egyetemi oktató)

A hivatalos, „pontos” továbbképzések negatív megítélésén egyértelműen a képző tud változtatni. Ilyenkor halljuk, hogy a képzés „emberfüggő”, rajta múlik ugyanis az, hogy mennyire veszi komolyan a feladatát, mennyire ért a tárgyalt témához és hogyan valósítja meg mindezt, ad-e alkalmat az eszmecserére, amit főként a tanárok nagyon magasra értékelnek. Szakmai és emberi szempontok egyaránt döntenek egy-egy képző megítélésekor. A fejlesztési hatékonyságuk, interaktivitásuk, miatt magasra értékelt továbbképzéseknél a képző személye egyfajta etalon, ami garantálja a tartalmi, formai, szervezési minőséget.

*„**Úgy vagyunk összekötve**, hogy ő nekem nagyon-nagyon fontos, én mindig **libabőrös vagyok**, a témakörtől kezdve a precizitásig.”* (A., általános iskolai matematikatanár)

*“Nekem a szakmai életemben az volt a legnagyobb, tehát amikor **a földig esett az állam**. Az egy akkora élmény volt, mint **másnak a buddhizmussal való...** (találkozás). Én egy hét után én úgy éreztem, hogy **180 fokot, vagy még többet fordult...** (a világ), az valami fantasztikus volt. Na, mondjuk ehhez kellett, R. néni, meg É.. De hát akkor ők mind a ketten, **tényleg a csodát...** (mutatták meg). Úgy tudtak dolgokat megmutatni, úgy tudták ezt a módszert bemutatni, hogy énnekem akkor..., én akkor egy hétig nem aludtam, és nem éreztem, hogy nem aludtam.”*(N., tanítónő)

A szövegek poétikai jellege (metaforák, túlzások, elhallgatások) megint az érzelmi telítettség fontosságára mutat rá. Az átélt katartikus élmények több interjúban mint az érzelmi elköteleződés első, legerősebb lépcsőfokai jelennek meg. Az ezekhez hasonló érzelmi telítettségű élményeknek az újbóli megélése iránti igény válik a következő képzések részvételi motivációjává. Itt nem a szakmai tartalom, hanem az érzelmi érintettség a meghatározó. Az érzelmi elköteleződés után vagy azzal párhuzamosan megvalósuló kognitív tudatosítás a további fejlődés szempontjából válik fontossá.

(3) A továbbképzések értékelésekor legtöbbször a képzések megvalósítási módját, a szituatív tanulás lehetőségének biztosítását alkalmazzák szempontként.

Az elméletiekkel szemben a pedagógusok egyértelműen előnyben részesítik azokat a képzéseket, amelyek lehetőséget adnak az aktivitásra, a részvételre, a társakkal folytatott interakcióra, amelyekben a pedagógus saját tanulásáért felelősséget vállalhat. Ezekben a továbbképzési szituációkban a megélt tanulási tapasztalat nagyon hasonló a mindennapi gyakorlat során megélt tapasztalatokhoz, így könnyen át is vihetők oda. Ennek a képzéstípusnak a jellemzésére az „interaktív képzés” fogalma jelenik meg leggyakrabban az interjúszövegekben, ahol az interaktivitás a pedagógusok egyéni tapasztalatszerzését (Á.: „*te saját magad jössz rá arra, hogy hogyan is kellene... megtapasztalod magát a*

megtanulnivalót”), a társakat és a társakkal folytatott interakciókat (I.: *„különböző iskolákból, különböző megyékből, különböző, helyzetekből érkező tanár kollégákkal tudod megosztani a gondjaidat, dolgaidat (...) akkor lehetett ütköztetni az erdélyi problémákat az ő helyzetükkel, (...) ez egy nagyon-nagyon hasznos párbeszéd volt”*) foglalja össze. A szituatív, kollaboratív tanulás képe, a részvétel vagy a konstruálás metaforája pozitív töltettel, sokszor mély érzelmekkel asszociálva jelenik meg a szövegekben (A: *„hogya csoportban dolgozol, akkor egyik ötlet szüli a másikat”* – *“egyszerűen hogy látom, hogy az emberek jól érzik magukat, maga az hogy nevetés...”*; E: *“könnyedség, vagy az a lebegés féle állapot, ahogy feladatokat meg lehet oldani”*). Az interaktivitás kérdéskörében a megítélés fontos szempontja a hasznosíthatóság, alkalmazhatóság. Ennél sokkal ritkábban ugyan, de megjelenik az innovációra serkentés motívuma. Az interaktivitás ugyanakkor nem jelenti az elméleti tartalmak szükségességének tagadását. Főként tanárok körében megvan az igény a képzések elméleti és gyakorlati oldalának egyensúlyban tartására.

Az interaktivitás ellentétéként jelennek meg a passzivitásra, (mondhatnánk hagyományos iskolai tanulásra) készítő megvalósítási módok. Itt a tanulás hiányához és hasznosíthatatlanságához negatív asszociációk kapcsolódnak: az értelmetlen időtöltés, időrablás, a látszattevékenységek képe, sőt a szakmai fejlődés akadályozásának képe

„Az időnket azt rettenetesen elvette, az energiáidat is, mert bármennyire is tudod, ... pont azért vette el szerintem az energiát, mert tudtad, hogy kamu az egész” (A., általános iskolai matematika tanár)

„A pontos továbbképzés az a továbbképzés, ami azért van, hogy legyen, ami elveszi a délutánjaidat, (...) A lényeg az volt, hogy flipchartra írjuk fel, amit fel kell írni, fényképezzük le, hogy legyen meg a dokumentáció, és ha hiányoztunk, hiányoztunk, ha nem, nem (...), de legyen meg az interneten az a letöltött óraszám.” (F., középiskolai magyartanár)

Ha az előbb lelkesedés szólalt meg a szövegekben, most felháborodás és irónia.

A passzivitásra ítélt továbbképzéseket egy helyen a kötelező pedagógiai körökkel hasonlítja össze az egyik résztvevő, ami a hivatalos, kötelező, értelmetlen asszociációt hívja elő. Nem ritka, hogy a kamu – interaktív szembeállításban a kötelező – szabadon választott, a romániai – magyarországi képzési rendszert, illetve a romániai román – romániai magyar pedagógustársadalmat hasonlítja össze az interjúalanyok minden esetben az utóbbiak javára. A nemzeti identitás, a kisebbségi lét diskurzusa kúszik be a képzések megítélésébe. A társas identitás elméletét használva válnak értelmezhetővé azok a torzítások, túlzások és általánosítások, amelyek a nemzeti referenciacsoport pozitív megítélését jellemzik. Mindez tulajdonképpen egy a szociálpszichológiában jól ismert stratégia az önbecsülés, pozitív önértékelés fenntartására: amely során önértékelésünket abból szerezzük, hogy saját csoportunknak preferáljuk a külső csoportokkal szemben (Sminth & Mackie, 2004):

„Én túl⁸⁶ is részt vettem, néhány továbbképzőn és rengeteg ...-(et tanultam). Tehát az interaktív! A szó szoros értelmében fejleszt. Ezek meg, az itteniek, megmaradnak a teória szintjén”. (F., óvónő)

“Mintha feltaláltuk⁸⁷ volna a spanyolviaszt. De nem tudom miért, mert akik drámaznak, vagy akik már régóta járnak, azok tudják, miről van szó. Én ültem ott, nézetem, hogy minek kell ebből vizsgázni, meg miért kell ezt jegyzetelni, mikor ezt már régóta csináljuk. Tehát jó az, hogy csinálja a román tagozat is, én nem mondom, hogy nem jó, nagyon jó. De ne úgy tegyünk, minthogyha most született volna meg a dolog”. (C., óvónő)

Ezekben a szövegrészekben felismerhető az a később (interperszonális szint) is visszatérő pedagógustársadalmi diskurzus, mely szerint minden, ami hivatalos (vagyis a romániai Oktatási Minisztériumhoz kötődik), negatív értékelettséget kap: passzivitást, kényszert, időpocsékolást eredményez, fölösleges, hasznosíthatatlan, gyakran túlzottan elméleti, a gyakorlattól eltávolodott. Tulajdonképpen, az a képzés, amit pontokkal elismernek (vagyis hitelesítik jogosultságát) nem is lehet értékes. A nem hivatalos képzések viszont (s ezek között sok a Magyarországon végzett vagy magyarországi előadó által tartott képzés), amelyekért nem, vagy érdemükön alul, kevés pont jár, magas pozitív érzelmi értékelettséget kapnak, hasznosnak, hatékonyak ítélik őket. A pedagógusok továbbképzési tapasztalatai alapozzák meg és tartják fenn ezt a diskurzust, s bár nem lehetetlen vele szembeszegülni, nem is megszokott dolog, s csak azokra a pedagógusokra jellemző, akik az osztálytermi szituációk értékelésekor is magas szintű reflektivitásról tettek tanúbizonyságot.

Értelemszerűen a képzők és a továbbképzés megvalósítási módja együttesen határozzák meg azt, hogyan értékelnek a pedagógusok. A hiteles pedagógus által tartott interaktív továbbképzések többszörös értéke a felületes képzős által tartott kamu képzéssel szemben nyilvánvaló. (esetleg koordinátarendszerben megrajzolva) A képzés valódi hatékonyságához azonban nemcsak ez a külső keret járul hozzá, hanem a pedagógusok tanulási stílusa és ebből eredő tevékenységük is, az, hogy hogyan mozognak a pedagógusok ebben a továbbképzési térben, hogyan tekintenek a továbbképzés tapasztalataira, hogyan elemzik, értékelik, rögzítik azokat, és hogyan lépnek ki a továbbképzések teréből, hogyan ültetik gyakorlatba a tanultakat. Arra a kutatás nem ad lehetőséget, hogy a továbbképzések gyakorlati hasznosulását, s az ahhoz vezető utat felmérjem, de az interjúkban megjelenő gyakorlati példák, az, ahogyan a továbbképzéseken tanultakról és azok alkalmazásáról beszélnek az interjúalanyok, képet ad a képzések szakmai fejlődésre gyakorolt hatásáról. Mivel a továbbképzés során megvalósuló tanulás témáját a drámapedagógiai képzések kapcsán részletesebben bontották ki az interjúalanyok, így a következő esettanulmányként is értelmezhető rész a drámapedagógiai képzések hatásmechanizmusát szemléltetik.

⁸⁶ Értsd: Magyarországon

⁸⁷ Értsd: a romániai oktatási rendszer feltalálta volna

N.2.1.1. Szakmai tanulás drámapedagógiai képzéseken

Az interaktivitás iránti igény azért jelenik meg a továbbképzések értékelésében annyira hangsúlyosan, mert a részvétel általi tanulást helyezik a megkérdezett pedagógusok előtérbe, amikor szakmai fejlődésről beszélnek. A tanítási gyakorlat továbbképzés hatására való megváltozásáról, megváltoztatásáról akkor számolnak be leggyakrabban, ha a továbbképzés biztosítja a szituatív tanulást. Ebben az esetben egyenes út vezet az átélt gyakorlatból az irányított gyakorlatba. Habár ez a folyamat sem mentes a reflexiótól, a kognitív feldolgozástól, hiszen az illető játék, gyakorlat, módszer alkalmazásának célját, lehetőségeit és adaptálását végiggondolja a pedagógus, mégsem biztosított a mélyreható változás. A már meglévő tudáskonstruktumhoz a pedagógus hozzáilleszti az újabb elemeket anélkül, hogy a konstruktumot át kellene szervezni, meg kellene változtatni. A következő két interjúrészlet azt szemlélteti, hogy ugyanazt a jelenséget két különböző pedagógus egészen más szemszögből nézi, másképp interpretálja. Míg az első megszólaló elégedett elért eredményeivel, azzal, hogy a tanultakból néhány elemet integrál tanítási stílusába, a második ezt a helyzetet félmegoldásként értelmezi.

*„Én valahogy úgy vagyok a drámapedagógiával is, hogy a hagyományos utakon, a kitaposott régi utamon megyek szépen előre, de **megtűzdelem alternatív módszerekkel** az óráimat meg a tevékenységeket. Azt nem vetjük el, a régit. Tehát mi annak idején a pedagógiai líceumban, mi nagyon alapos szakmai képzésben részesültünk, tehát nagyon nagy emberek tanítottak, és nagyon nagy hangsúly volt fektetve a módszertani részre, azt nagyon megtanultuk, azért az nagyon fontos” (L., tanítónő)*

*„Az a gond, hogy **mindenhol csak egy kicsi szelet**. Hát azok a továbbképzések arra jók, ilyen volt a drámapeda, élménypeda, mindegyikbe egy **kicsit belekóstoltam**, arra lett volna jó, hogy megízleld, és akkor menjél, keressél egy hosszabbat, egy mélyebbet, vagy pedig autodidakta módon elmélyülj, és akkor fejlesszed magad. De mivel ez nem valósul meg, csak ott a képzésen..., jó, tudsz, **tudod színesíteni a munkádat, de nem, alapjában megváltoztatni nem.**” (É., általános iskolai magyartanár)*

Habár minkét általános helyzetleíró szövegrészben E/1-ben kezdik a pedagógusok saját helyzetüket részletezni, a múltra pillantást vagy éppen a jövőbe nézést már általános alany végzi. Míg az elsőnél a társas identitás, a pedagógiai líceumot végzettek csoportjához tartozás presztízse határozza és akadályozza meg a pedagógiai gyakorlat gyökeres megújítását, addig a második megszólaló, mint az az interjú későbbi részeiből kiderül, az igazgatói szerep rovására írja a változást, és a változtatáshoz szükséges elmélyülés elmaradását.

Egy-egy hatékonyan ítélt továbbképzés a pedagógusok szerint képes megváltoztatni a nézet, szemléletrendszer. A drámapedagógiai képzések kapcsán a pedagógusok leggyakrabban a gyerekekhez való viszonyuk, hozzáállásuk megváltozásáról számoltak be. Ezt a változást tulajdonképpen a pedagógusszerep változásaként értelmezhetjük: a hagyományos pedagógus-diák alá-fölérendeltségi viszony partneri viszonyná alakulását

fogalmazzák meg legtöbben. Habár legtöbben egyetértenek abban, hogy a drámapedagógia változást hozott szakmai fejlődésükbe, a szemléletváltás mibenlétét nagyon nehezen fogalmazzák meg a pedagógusok.

*„Mert azért én pl. azt a nagyon visszás helyzetet élem meg, és az utóbbi időben egyre inkább, hogy lehet, hogy én olvasok itt 87.000 tanulmányt, lehet, hogy én akarom magam fejleszteni szakmailag, járok továbbképzésekre, de mintha egyre reménytelenebb volna minden, **egyre kevésbé... Nagyon visszás minden. Egyre kevésbé hiszek abban, hogy meg lehet valakit változtatni. Ezt jó értelemben vegyék. Egy kamasz elvileg gyúrható, de gyakorlatilag nagyon sokszor azt látom, mintha nem volna már útja semerre se, csak saját magába bemerevedve fog ő olyannak maradni. És van olyan, akit érettségi után is pont olyannak látok sajnálatos módon, mint amilyennek tapasztaltam. De hogy itt van ez a módszer, és ez a módszer meg folyton azt sugallja neked, hogy ha te felnőttként tudsz változni, akkor hidd már el, hogy **mindenkiben vannak utak.** És azért, nagyon sokféle teherrel jövünk, és ezek a terhek nem mindig teszik lehetővé azt, hogy észrevegyem, hogy forduljon, hogy mozogjon. Nem tűnik nagyon pesszimistának? Ez nekem most egy teljesen aktuális kérdésem, problémám is.”*** (F., középiskolai magyartanár)

Míg sokaknak a drámapedagógiával való találkozás egy katartikus élmény volt, ami megtanította másképp látni őket, s azonnal belevetették magukat a drámajáték sűrűjébe, minden lehetségest kipróbáltak a tanítványaikkal, addig mások első találkozáskor megijednek attól a felelősségtől és másfajta szereptől, amit a dráma tanárként tőlük kér. Arra is kapunk példát az interjúban, hogy a dráma iránti kezdeti lelkesedés az évek során megkopik.

„Most én nem mondom, hogy addig nem alkalmaztam úgynevezett didaktikai játékot, vagy nem mondókáztunk, nem énekeltünk, nem táncoltunk, nem játszottunk, de valahogy ez azért mégis más volt. Egy plusz, egy más. Mert hát azért a színjátszás és a színház eszközei azért csak-csak, és igen, tehát hogy az első években konkrétan nagyon, nagyon, nagyon, nagyon.

K: Új módszerek jöttek be, vagy máshogy csináltad?

*Én nem, hozzáadtam, valahogy a személyiséget, **a gyerekekhez való viszonyulásomat változtatta meg,** sokkal toleránsabb lettem... sokkal, sokkal,... Próbáltam valahogy másképp megközelíteni a problémákat. Úgyhogy biztos, hogy az a generáció, akiket akkor tanítottam, amikor én ezzel megismerkedtem, azok biztos, hogy.... Tehát természetesen azóta, – tehát most is, most is nagyon hatással, hát hatással van rám, – **de abból az első csillogásából biztos, hogy már vesztett,** mert ..., mert ez így van, ez így. De azért még mindig...”* (N., tanítónő)

Ha részletesen elemezzük BM, és a leírthoz hasonló helyzetben lévő pedagógusok témába vágó szövegrészeit, azt találjuk, hogy külső és belső körülmények egyaránt hozzájárultak ehhez a lelkesedésvesztéshez. Külső körülményként legtöbbször az aktuálisan tanított gyerekek problémái és azok megoldására figyelés azonosítható, ami sürgető jelenléte miatt más módszerek, képzések keresése felé irányítja a pedagógust nem hagyva teret és időt a drámával való foglalkozásnak. (Itt az osztálytermi tanulásánál tárgyalt differenciálás problémakörére utalhatunk vissza.) Belső tényezőként a drámában való tudatos fejlődés motivációjának, valamilyen egyértelmű cél elérésének hiányát azonosíthatjuk, s ezekhez kapcsolódóan a pedagógus aktivitásának, proaktív magatartásának hiányát. A szakmai kihívásként megélt helyzetek, ha mégoly elítéltek is kényszerjellegük miatt (pl. az I. fokozati vizsga, az inspekciók, pedagógiai körön nyílt óra tartása), célként lebegnek a pedagógus előtt

és szakmai aktivitásra serkentik. De ha ezek a célok megszűnnek, azok, akik kezdetben jegyzeteltek, foglalkozásokat találtak ki, stb., ma már nem teszik, beleengedik magukat a mindennapok rutinjába. Ezt az „elkényelmesedést” sokszorosán felerősíti a drámapedagógiai képzésekről szóló szövegekben a „wellness” motívumának túlbujánzása. A „*csak játszani megyek, csak azért megyek, hogy jól érezzem magam*” típusú megfogalmazás a drámapedagógiai képzésekre járó pedagógusok diskurzusaiban visszatérő elemként van jelen, és a társas összehasonlítás hatásmechanizmusai révén terjed is a közösségben, és rombolóan hat a tudatos szakmai fejlődésre.

Visszatérve az egyéni tanulási tapasztalatok rögzítéséhez, azt látjuk, hogy a tudatos, szelektív jegyzetkészítés, a tanultak végiggondolása és akár többszöri rendszerezése vezet el ennek a hagyományos oktatással szembeni szemléletnek a tudatos fenntartásához, s ezzel együtt nemcsak a készen kapott, kipróbált gyakorlatok alkalmazásához, adaptálásához, hanem valami újnak a kitalálásához, a tanítási gyakorlat innovatív megújításához. A tanácskozó/szándékos tanulással együtt járó nagyon aprólékos, végiggondolt egyéni kognitív elemző, szintetizáló munkáról van itt szó, amit nem pótolhat a továbbképzési helyzetben megvalósuló implicit tanulás, vagy érzelmi átélés.

*“Ha készen adják (a jegyzetet) az jó, kinyomtatva. Szoktam, hogy én mindig este, gyorsan, ami a fejemben van, és ami nekem fontos, azt leírom. De olyan is van nagyon gyakran, hogy valamit előhívogat az a játék, és leírom azt is, amit majd szeretnék vele csinálni, hogy el ne felejtsem. (...) Valamikor ott helyben, rögtön leírom, hogy el ne felejtsem, ami pedig kimarad vagy elmarad, hát az ügyis ... Az, hogy milyen gyakran veszem elő majd azokat a jegyzeteket, amikor készülök ... Ha konkrétan egy bemutató foglalkozás, akkor rengeteget előveszek, de előfordult már olyan nyár, hogy mielőtt eltettem volna egy végleges helyre vagy egy dossziéba, **elővettem, újrarágtam, kinagyítottam magamnak.** Nem feltétlenül írom gépbe, hanem inkább **átírom láthatóbban, érthetőbben, összegyűjtöm, adok neki egy címet,** és úgy teszem el. És akkor az előkerül, előkerül.” (D., tanítónő)*

Látnunk kell azt is, hogy itt egy plusz motiváció is megjelenik a tanultak feldolgozásakor: nemcsak az osztálytermi alkalmazás miatt fontos D.-nek a rendszerezés, hanem saját képzői szerepének fenntartása, a képzői szerephez szükséges tudás biztosítása miatt is. Nemcsak összegyűjti az ötleteit („*ki tudja, mi mikor lesz jó*”), hanem átszervezi őket, előre tervez. Egy ehhez hasonló újraírás, újrendszerezés következményeként egy másik pedagógus a valami új létrehozásának tárgyiasult módját választotta: játékgyűjteményként adta ki a lejegyzetelt, összegyűjtött játékokat. A hasonló tudatos rendszerező munka azonban a legtöbb pedagógusnál elmarad, csak vágy, terv szintjén jelenik meg. Vannak, akik saját jegyzeteiket vagy a képzőktől kapott vázlatokat alkalomadtán előveszik („*magyartanároknak volt, kimondottan magyartanároknak, nagyon-nagyon jó volt, nekem az olyan hasznos volt, hogy én máig élek belőle*”), de még ha adaptálásra, az adott korosztályra, csoportra való alkalmazásra sor is kerül, a tartalom átstrukturálása legtöbbször hiányzik. Vannak, akik

egyáltalán nem készítenek jegyzeteket, mert a megélést, a begyakorlást tartják szakmai fejlődésük és a tanulás szempontjából a leghatékonyabbnak. A továbbképzési helyzetben megvalósuló implicit vagy reaktív tanulás eredményessége azonban nagymértékben függ a helyzetre vonatkozó reflexió mértékétől.

*„Én már úgy gondoltam már az első pillanattól, hogy addig jövök, **míg a részemé válik minden játék**, és amikor elolvasom a leckét, akkor nekem beugrik, hogy igen, azzal kell. És akkor azért kell mindig jöjjek, hogy gyakoroljak.” (L., óvónő)*

S végül vannak, akik azonnal alkalmazni szeretik a tanultakat: egyrészt azért, mert akkor másfajta tapasztalatként rögzülnek bennük a játékok, gyakorlatok, másrészt azért, mert maguk a gyerekek lesznek az információtárolók. Ezt a több interjúban is előkerülő jelenséget szemlélteti az alábbi interjúrészlet:

„Ja hát tényleg, egy olyan is van (nevetés) tehát frissiben megtanítani. Azt szoktam mondani, hogy új játékokat tanultam, és ők is boldogok, én is boldog vagyok. És ez is egy jó módszer jegyzetelés helyett.” (Á., tanító)

A jegyzetelés elmaradása drámapedagógiai képzéseknél a feldolgozott témától és a dráma sajátos működésmódjától, érzelmi hatásától is függ. Nem ritka, hogy a drámapedagógiai képzések önismeret-, személyiségfejlesztő jellegét „használják ki” a pedagógusok, egyfajta mentálhigiénés igényüket elégítik ki általa. Nem tévesztendő ez össze a már emlegetett „wellness”-szel. Itt nem lelki kényeztetésről van szó, hanem nagyon is kemény belső lelki munkáról.

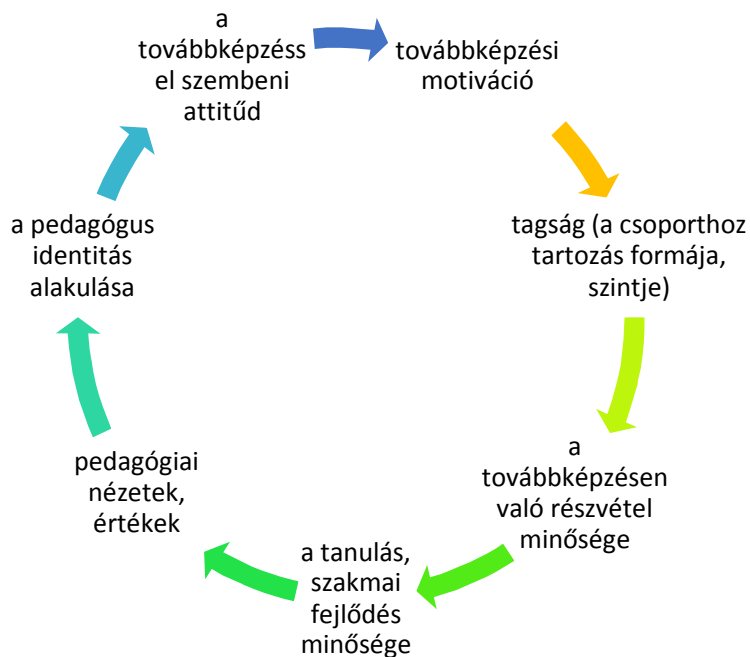
*„De pl. a foglalkozás, ami most is volt, azt úgy viszem haza, hogy azon úgy gondolkozom sokáig. Vagyis hogy az úgy **elég mély nyomot hagy benned**, összefoglaltat veled olyan dolgokat, amire eddig te nem gondoltál, és az, az valahogy bennem zajlik az a folyamat.” (É., egyetemi tanár)*

*„Nagyon nagy szükségem volna különben rá (a jegyzetelésre), mert el..., megtörténik, hogy elfelejtem. De tudod, hogy mi a helyzet? Arra jöttem rá, hogy ennek nem az az egyik oka, hogy csak mint a vicceket elfelejtem, hanem hogy ez **annyira személyesen történik mindig meg, és akkor az ember elsősorban az élményekkel vagy az érzésekkel marad, és nem feltétlenül az oktatással.**” (F., középiskolai magyartanár)*

Ha a disszertáció szempontjából érdekes drámapedagógiai képzéseken a részvételi motivációt, a képzés megítélését és hozzáadott értékét vizsgáljuk és összehasonlítjuk a nem drámapedagógiai képzésekkel, akkor azt látjuk, hogy ennél a képzésnél sokkal erőteljesebben jelenik meg az érzelmi dimenzió mindhárom területen. Ez egyrészt annak köszönhető, hogy a dráma melletti elköteleződés egy hosszabb folyamat eredménye, másrészt annak, hogy nemcsak egy módszer, egy alternatív pedagógiai irányzat mellett köteleződnek el a pedagógusok, hanem egy közösség mellett is. Ennek tárgyalása azonban az interperszonális szint feladata.

A továbbképzések hatásrendszerének a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésére gyakorolt hatását Senge (1998) rendszerszemléletű modelljének adaptációjával szemléltetem (9. ábra). Senge rendszerszemléletű modelljében a jellembeli és személyiségbeli tulajdonságok, a részvételi motiváció, a csoporthoz tartozás szintje és formája, a továbbképzésekben

való részvétel módja, a megvalósuló tanulás, szakmai fejlődés minősége, a pedagógiai nézetek, értékek változás, a pedagógus identitás alakulása és a továbbképzéssel (továbbképzésekkel) szembeni attitűd egymást meghatározó, megerősítő vagy gyengítő láncszemei egy spirálszerű folyamatnak. Ahhoz hogy az egyes elemeket vizsgáljuk, az egész rendszert látnunk kell, tudni, milyen helyet foglal el az illető elem a rendszerben (Senge, 1998). Bármelyik elemet változtatjuk is meg, az egész rendszer változik, de mivel az emberek által fenntartott, embereket magába foglaló rendszerekben az ok és okozat sokszor időben és térben is távol esik egymástól, nehéz egyértelmű ok-okozati összefüggéseket feltárni (Bordás, 2012).



9. ábra: A pedagógusképzések, -továbbképzések és a szakmai fejlődés folyamata Senge (1998) rendszerszemléleti modelljének alkalmazásával. (Saját szerkesztés)

Az előzőekben elemzett interjúrészletekben nem tértem ki részletesen a csoporttagság fogalmára, mert annak hatásait inkább a következő interperszonális szinten elemzem majd, de ugyanúgy, mint ahogy már a képzésre jelentkezés motivációjában is megjelentek a kollégák mint motivátorok, a továbbképzés során is jelen vannak. Minél inkább tagjának érzi magát a pedagógus annak a csoportnak, amelyben a továbbképzés zajlik (az erdélyi magyar pedagógusok, a magyartanárok, a tanítók, óvónők csoportjának, a drámapedagógusok csoportjának, egy adott iskola munkaközösségének) annál több mindent tapasztal és ért meg az adott csoport szokás és értékrendszeréből, ő maga is megtanulja és fenntartja az adott közösség kultúráját, s ezen belül pl. a közösség jellemző diskurzusait. Az adott diskurzusok (csak játszani megy; módszereket, játékokat gyűjt, hogy alkalmazhassa; saját személyes fejlődését, önismeretét tartja szem előtt), hatnak a részvétel minőségére, arra, hogy a tapasztalatokat hogyan építi fel megismerő, értelmező tevékenysége során a pedagógus, a továbbképzési szituációban mit értelmez tanulásnak, szakmai fejlődésnek és mit nem. A

pedagógiai nézetek, értékek változása hosszú folyamat, melyhez minden egyes képzési tapasztalat hozzá tud tenni valamit. A képzésen való részvétel minősége közvetlenül is befolyásolja a pedagógus identitásának alakulását. Az, ahogyan a továbbképzésekről mesélt történeteikben, helyzetelemzéseikben, poétikus szövegeikben a pedagógusok saját identitásukat felépítették nagy valószínűséggel azt is befolyásolni fogja, hogyan ültetik gyakorlatba a tanultakat, mennyire látják eredményesnek, hasznosnak a képzést, s mennyire lesznek motiváltak egy következő képzésen való részvételre. A kamu és az interaktív képzések képe nem egyszeri tapasztalatból épült fel, hanem több pedagógus többszöri tapasztalatából, de a továbbképzés választásakor ezek a képek az individuális motivációkra hatnak.

A továbbképzések egyik legnagyobb eredményének természetesen az osztálytermi gyakorlat megváltozását, a nevelő-oktató tevékenység hatékonyságának növelését tekinthetjük, de emellett nem szabad megfeledkeznünk a pedagógus személyes fejlődéséről, a szakmai fejlődés melletti elköteleződés megerősödéséről és egy olyan pedagógusokból álló kapcsolati háló kiépüléséről sem, amelyben az egyén szakmai fejlődéséhez támogatást, biztatást kap.

N2.2. Szakirodalom-olvasás

A szakirodalom-olvasására való utalás a kollégákkal folytatott beszélgetésekhez, a továbbképzésen való részvételhez képest viszonylag ritkán (összesen 42 kódolt egység) jelent meg a szakmai fejlődésről szóló diskurzusban. Igen változó, és a szakirodalom-olvasáshoz való hozzáállást meghatározó, hogy mit értenek a pedagógusok szakirodalom alatt: vannak, akik régi egyetemi jegyzeteket, amelyeket el is ítélnék, mert nem kapnak választ bennük a kérdéseikre, csak „*egy óriási nagy maszlagot*”; vannak, akik szaktárgyi témával foglalkozó írásokat, amelyek megítélése a csoporton belül szélsőséges, de legnagyobb részük valamilyen pszichológiai, módszertani témát taglaló írásra gondol, amikor szakirodalomról beszél. A papír alapú szakirodalom mellett az IKT-s eszközök, az internet adta lehetőségek, portálok nagyon erőteljesen jelennek meg forrásként. Mivel a kutatás nem fókuszált a két forrás közötti különbségre, amikor szakirodalom-olvasásról beszélek a könyveket és digitális forrásokat együtt kezelem.

A szakirodalom-olvasás általános kevésbé pozitív megítéléséhez negatív viszonyítási pontként való megjelenítése nagyban hozzájárul. Legtöbbször az interaktív jellegüknél fogva pozitívként értékelt továbbképzések ellenpólusaként jelenik meg az olvasás, de a kollégákkal való szakmai tartalmú beszélgetéseket is magasabbra értékelik a résztvevők, mint a szakirodalom olvasását. Ezekben a szövegrészletekben a szakirodalom mint elmélet áll szemben a gyakorlattal még akkor is, ha egy konkrét játékleírásról, vagy módszerről van szó.

A részvétel, az a szituatív tanulás, ami egy játék, módszer kipróbálása során valósul meg, a legtöbb résztvevő szerint hatékonyabb a szakmai fejlődés szempontjából, vagyis megkönnyíti az alkalmazást, adaptálást. A két tevékenységtípusra implicit módon alkalmazott tanulásmetafora áll szemben egymással: szakirodalom-olvasást a megszerzés metaforájával, a gyakorlatorientált képzést pedig a részvétel metaforájával azonosítják a résztvevők, s a kettő párharcából, főként mivel a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó módszertani kérdésekről beszélünk, az utóbbi kerül ki győztesen. Látnunk kell azonban azt is, hogy amikor ezekben a helyzetekben a pedagógusok a részvétel-metaforát hangsúlyozzák, a háttérben nagyon sokszor tulajdonképpen a megszerzés motívuma áll, a gyűjtögetés, és nem a gyarapodás.

„Szeretjük⁸⁸ a legalább felében gyakorlati képzéseket, mert ott látod. Ha egymás közt is játszunk el egy-egy helyzetet, vagy egy gyakorlatot végzünk, az már egyfajta rutin, már rálátsz a dologra, de az, ha elolvasod könyvből, az nem ugyanaz.” (J., általános iskolai magyartanár)

A szakirodalom-olvasás ezekben az összehasonlító szövegekben passzív tevékenység jelenik meg. Külön érdekessége ezeknek a szövegrészeknek, hogy kivétel nélkül minden megszólaló átvált E/1-ből E/2-be („*Átolvastam, és azt mondtam, hogy ezt csak úgy lehet, hogyha először **megéled**, aztán **tudod** alkalmazni. Hiába **olvasod** könyvből.*”), sőt itt-ott még a feltételes mód („*végigülnél*”) és a ható igék is megjelennek („*leemelhetsz*”). Ez az általánosító, eltávolító szándék társadalmi közgondolkodást is sejtet a háttérben, nemcsak megélt tapasztalatot.

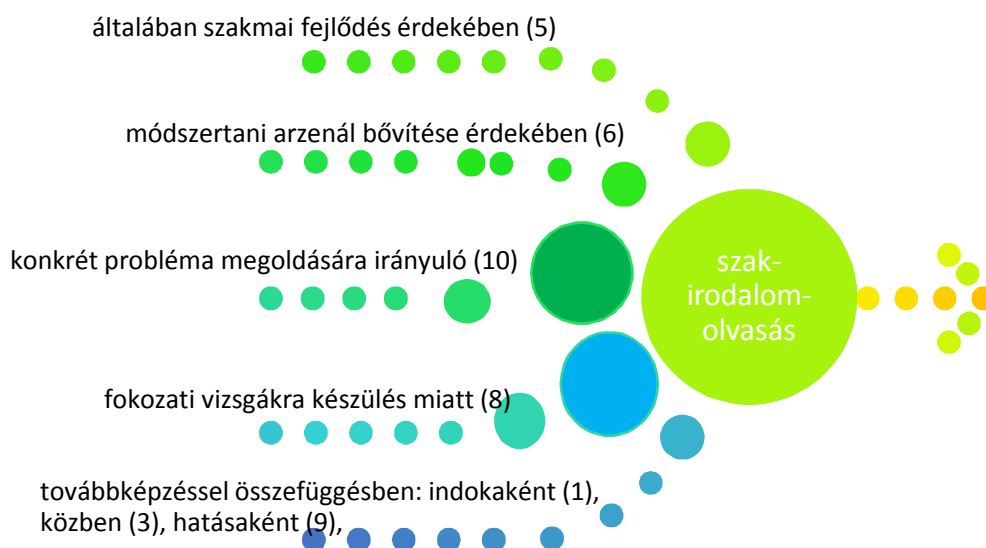
Sokkal inkább személyes tapasztalatokat tükröz az, ahogyan a szakirodalom-olvasás a kollégákkal való beszélgetéssel szemben jelenik meg: itt nemcsak a szembeállítás feszültségéről, hanem hatékonysági sorrendről is tanúskodik a diskurzus. Nincs személyváltás, végig E/1-ben fogalmaznak a megkérdezettek. Ha önkéntes, akkor a szakirodalom-olvasást mint a szakmai fejlődés szempontjából hasznos és fontos tényezőt elismerik, de annál hatékonyabbnak fejlesztőbb hatásúnak tartják a kollegiális beszélgetéseket; illetve „ha nincs ló, jó a szamár is” alapon, ha nincsenek kollégák, akikkel a kérdéses helyzeteket meg lehet tárgyalni, akkor kénytelenek a szakirodalomhoz fordulni, ahogy egyikük ebben a helyzetben fogalmaz: „*csak a szakirodalomra vagyok hagyatva*” (I). A fokozati vizsgákhoz kapcsolódó kényszer szakirodalom-tanulmányozás azonban mély érzelmeket vált ki, de itt nem annyira a szakirodalom ellenpólus jellege domborodik ki, mint inkább a fokozati vizsgák rendszerének kritikája.

*„Ez az összeülés és beszélgetés nagyon fontos, az volt a legjobb rész a kettesnek, az összes többit tiszta szívből utáltam, és főleg amikor be kellett vágni azt a fajta elméletet, amit **nem éreztem, hogy mi köze van az én** (munkámhoz, fejlődésemhez)... Elolvasni azt a 77 fajta bibliográfiát, amiről én tudom, hogy még csak be sem tudom vinni az órára, mert a gyerekeket nem is érdekli irodalomból, hogy mit írt Dávidházy Péter Arany János X kritikájáról. És én*

⁸⁸ Egy tanárházaspár egyik tagja, aki itt mindkettőjükre vonatkoztatva fogalmazza meg mondanivalóját.

akkor nagyon dühös is voltam erre a rendszerre. Fecsérlik itt az időmet.” (F., középiskolai magyartanár)

A 10. ábra szemlélteti, milyen motivációk húzódnak a szakirodalommal való foglalkozás háttérében. Mivel azonban a kvalitatív elemzésben nem a számok számítanak, hanem inkább a számok mögött rejtőző tartalmak, a szakirodalom-olvasás indokainak látszólagos egyensúlya meg is borul, amint elkezdjük aprólékosan megvizsgálni, elemezni az ide vágó szövegeket. Kevésbé kifejtve, inkább csak egy felsorolás részeként jelenik meg a téma az általános szakmai fejlődés indoknál, ráadásul az öt kódolt szövegegységből kettő arról tanúskodik, hogy a szakirodalom-olvasás nem, vagy nem kielégítően valósul meg: „*utána kellene még többet olvasni*”. A módszertani arzenál bővítése érdekében megvalósuló szakirodalom-olvasás tipikusan a megszerzés-metaforával jellemezhető tanulás. A fentebb említett elmélet-gyakorlat vitát behozó, eltávolító stílusú szövegek java ide sorolható.



10. ábra: A szakirodalom-olvasás motivációi. (Saját szerkesztés)

A szakirodalom mint ötleteket, a problémákra válaszokat adó „túrkáló” jelenik meg a következő részletben a magasabb értéket képviselő szépirodalommal szemben. A keresésre fordított idő nincs egyensúlyban az eredményekkel.

„Én az időmnek nagyon sok részét mai napig azzal töltöm el, amit néha sajnálok, mert a kutakodás olyan hosszú idő, és amit kapok, az nagyon kevés. Tehát sokáig ücsörgök rajta, nézegetek, és sokat ülök a számítógép előtt. Valamilyen témába belekapcsolódom, és akkor megtalállok egy jegyzetet és még egy, még egyet, még egy gondolat. Na, ilyenkor így kiírom ilyen ficujkákra, vagy egy olyan füzetbe, ami éppen az az évi füzetem. Tehát ezzel a kutakodással sok-sok idő elmegy. s néha az az érzésem, hogy jobb lenne helyette szépirodalmat olvasni. Na, ezt aztán beleírod. Rengeteg, 28 éve tanítok, és még mindig kutakodok.” (D., tanítónő)

Sokkal nagyobb figyelmet kap a szakirodalom-olvasás, ha egy konkrét probléma megoldására irányul, ezt jelzi a modell nagyobb köre. Ilyenkor a szakirodalom legtöbbször a gyakorlat kiegészítője, segítője szerepébe lép, de az is megtörténik, hogy épp ennek a támogató szerepnek a hiányáról számolnak be a pedagógusok. Jellemző, hogy egy tanári

interjúban jelenik meg a pedagógiai-pszichológiai-módszertani szakirodalomra való „éhség”. Áttételesen az alapképzés kritikáját olvashatjuk a következő szövegben. Ebben az esetben a tanítási gyakorlat során kihívásként megélt szituációk tapasztalata provokálja ki a proaktivitást, a szándékos, kereső/deliberatív tanulást és vezet el a szakirodalom kereséséhez, olvasásához. Ezzel a proaktív magatartással kompenzálja F. a képzési hiányosságok okozta hátrányokat, a „*hályogkovácsságot*”. Ráadásul proaktív magatartása érzelmi megerősítéssel járt együtt (...engem meglepett fiatalelként), ami fenntartja, táplálja a keresést, még akkor is, ha a magáraulatóság érzés is megjelenik a szakirodalom „tengerében”.

„Amikor én szembesültem újabb meg újabb akadályokkal, meg problémákkal, ahogy te is mondod, hogy már a szabadidőben is ezen gondolkodsz, én úgy kezdtem el olvasni ilyen szakirodalmat, olyan szakirodalmat. És engem meglepett fiatalelként, hogy mennyi mindent lehet még erről tanulni vagy tudni, vagy kitalálni, és ez, ez persze jó, ha az ember felfedezi közben, de azért persze nem lett volna rossz, ha az ember ezeknek legalább felét, vagy 10 %-át tudom akkor, vagy hogy milyen irányba induljak el, ha kérdéseim vannak, vagy egyáltalán mit kezdjek. És ez egy kicsit, ez a magadra utaltság, ez nehéz.” (F., középiskolai magyartanár)

Az interjúalanyok többször konkrétan megnevezik azt a szűkebb és tágabb kihívást jelentő problémát, problémakört, ami a keresést, böngészést kiváltja: egy konkrét tartalom hatékony megtanítása (M.: „*hogyan lehet Balassit úgy tanítani, hogy érdekes legyen, vagy a Bánk bánt mégis közösen úgy elolvasni, hogy valami megmaradjon belőle. És akkor állandóan az ember agya pörög, olvas, rengeteget keresek az interneten is*”), az iskola átstrukturálása miatt kialakult új helyzet (A.: „*tavaly ugye előkészítő osztályom volt, és nagyon-nagyon éreztem a hiányát annak, tehát a tudásom hiányát, hogy még mindig nem elég az, amit tudtam, rengeteget kell utána olvasnom*”), vagy ami a leggyakrabban fordul elő: a gyerekek eltérő igényeinek és lehetőségeinek figyelembevétele („*a diagnosztizálhatatlan esetek*”, a differenciálás kérdésköre).

A szakirodalom-olvasás hasznáról és hatékonyságáról a fokozati vizsgákra való felkészüléssel kapcsolatosan hangzanak el a legszélsőségesebb vélemények. Ez egyrészt a fokozati vizsgák struktúrájának, tartalmi felépítésének megkérdőjelezéséből, másrészt abból a felismerésből adódik, hogy minden negatívumuk ellenére, ezek a vizsgák sokszor hasznos, értékes szakirodalmi tájékozottsághoz vezetnek, felráznak a hétköznapi rutinjából, kimozdítanak a komfortzónából, új megoldások keresésére serkentenek, megtermékenyítik a gyakorlatot (L.: „*nagyon sok mindent össze, kiolvastam, vásároltam, kipróbáltam, ahhoz, hogy én 3. osztályban, majd az I. fokozati vizsgámon majd én brillírozzak*”). A fokozati vizsgák szakirodalmának tartalmi megítélése függ attól, hogy a II. fokozati vizsga tartalmi átstrukturálása mennyire érintette az illetőt és attól, hogy milyen oktatási szinten dolgozik a pedagógus. Az időszakos (2010-13 közötti) módszertani, pedagógiai-pszichológiai tartalmi túlsúlyt egyértelműen pozitívan értékelik a pedagógusok. Az elméletnek a gyakorlatra való

folyamatos visszacsatolásának, a módszertani megoldások tudatosításának igénye szólal meg a következő részletben:

*„Most amiben vagyok, ez az önképzés, most úgy érzem, hogy az elméleti részt ezzel a felkészüléssel úgy helyrerakom. ... Meg olyasmikre jövök rá, hogy most nevéen nevezem a gyereket, amit tulajdonképpen én használtam, vagy tudom, és akkor, ez van, és nem a spanyolviaszt találtam fel, hanem réges-régen tudják, és van neve is. Ilyenekre rávilágít most ez a dolog,... rákényszerít a módszertani szakirodalomra,... Jó ezt most elővenni. **Látni, hogy mi az elméleti háttére ennek a váltásnak vagy változásnak, amiben benne vagyunk.** Aztán nyilván ennek majd lesznek olyan, már látom előre, hogy **most így szárnyalok**, hogy alig várom, hogy megvalósítsam, és aztán nem feltétlenül fog az úgy működni, ahogy elképzelem, de azért ezek így jó, jó dolgok.” (R., magyartanár)*

A pedagógiai, módszertani szakirodalom megerősíti az osztálytermi tanítási helyzetben szerzett szituatív tudást, rendszerez, és hozzájárul a tudatosabb, ugyanakkor energikusabb, kreatívabb cselekvéshez. Körülhatárolja a tanítás világában érzékelhető változások biztos keretét, és megadja azt a tudást, amellyel és azt a szabadságot, amelyben a pedagógus merhet kísérletezni, újítani. Ugyanakkor R. megfogalmazza azon félelmét is, hogy terveit, a szakirodalom által láttatott lehetőségeket nem tudja megvalósítani, az elméletet nem tudja megfelelően gyakorlatba ültetni.

A tanároknál a szakterület elméleti tudását összefoglaló szakirodalmi tételek voltak alapvetően megosztóak, inkább negatívan értékelik őket (lásd előbb: „... *tiszta szívből utáltam... elolvasni azt a 77 fajta bibliográfiát...*”), de találunk olyan pedagógust is, aki megtalálta a módját annak, hogy a legújabb szakirodalmi tanulmányok tartalmát beépítse munkájába (tipikusan középiskolai irodalomtörténet tanításról van itt szó).

*„Végül is, közvetve segítenek. Nem közvetlenül, mert nem mondhatom azt, hogy most feltétlenül tárgyi tudás, de csak az **ember utánanéző dolgoknak, rákényszerül, hogy utánanézzon dolgoknak, és hogyha nem lenne így, akkor valószínűleg sokkal inkább elpunnyadtunk volna**, és sokkal inkább bekerültünk volna abba a mókuserékbe, ami a hétköznapi tanítás bugyra, **ami miatt sosem jut eszembe egy tanulmányt elolvasni. Még ha szídjuk is, meg gyakorlatilag nem biztos, hogy ettől jobb tanár leszel, de azért egy picit megmozgat, egy picit olyan emberekkel ülsz össze beszélgetni, amiről, akikkel máskor nem tennéd, tehát hogy szóval biztos valami közvetett pozitív hatása van. Ezt így látom utólag, amikor benne voltam, akkor nem biztos, hogy ilyen nyugodt voltam (nevet).**” (I., középiskolai magyartanár)*

A fokozati vizsga és a szakirodalmi tájékozódás értékelése összefolyik ebben a szövegben, de itt is megjelenik a kollégákkal folytatott értelemtelemi beszélgetésekkel való összehasonlítás, ami néhány év távlatából nézve sokkal pozitívabb megvilágítást kap, mint a szakirodalommal való megküzdés nehézsége. Arra is találunk példát, hogy egy kolléga I. fokozati vizsgadolgozata indítja be az érdeklődést egy adott téma iránt, és vezet a téma szakirodalmában való elmélyüléshez (E.: *„**akkor kezdtem** ezeket az interaktív módszereket **körültapogatni, és akkor az ő nyomán utánanézni, hogy ha neki matekórán működik, akkor nekem miért ne működne magyar órán is?**”).*

A szakirodalom tartalmi megítélése főként a magyartanároknál jelenik meg, ami abból adódik, hogy többeknek volt viszonylag közeli élménye a fokozati vizsgákkal kapcsolatban. A szakmai életesemények így torzítják kicsit a képet, illetve homályos foltokat hagynak a tanítónők, óvónők, és más tantárgyat tanító tanárok véleményének térképén a fokozati vizsgák és a szakirodalom-olvasás összefonódásával kapcsolatban, mivel az ő diskurzusaikba nem, vagy kisebb intenzitással jelent meg összekapcsolódva a két téma.

A továbbképzések és a szakirodalom-olvasás hármass kapcsolódást mutat. Egyetlen egyszer vezet az irány a szakirodalomtól a továbbképzések felé, ez is negatív értékelést kap. A következő kapcsolódástípust is inkább negatívan értékelik a pedagógusok: a továbbképzés közben, annak részeként, mintegy házi feladatként felhagyott szakirodalom értéke messze elmarad az interaktív, tapasztalati tanulást biztosító képzésektől, bár a szakirodalom adta rendszert és ennek pozitív hatását a tanításra felismeri egy megszólaló (*„úgymond ötleteket tartalmazott, olyan dolgokat, amik segítenek a tanítás folyamatában, ami rendszeresebbé teszi egy picit az én agyamat is, meg helyre is hoz, de nem vették ezt énszerintem kellőképpen komolyan”*). Legtöbbször a továbbképzések mint inspiráció jelennek meg a pedagógus számára a szakirodalom-olvasás terén. Rávilágítanak egy-egy problémára, új szemszögből mutatják, felkeltik a pedagógus érdeklődését, aki olvasás révén elkezd elmélyülni az adott témában. Természetesen nem minden továbbképzés képes felkelteni a pedagógus érdeklődését, és nem mindegyik elégíti ki szakirodalmi „éhségét” (*„sokszor arra lenne igényed, hogy a forrásanyagaiból adjon (a képző)”*). (A továbbképzések értékelését lásd előbb.) De ugyanaz a továbbképzés, ugyanaz a probléma sem vált ki ugyanolyan hatást, érdeklődést, van, aki nyíltan kijelenti, hogy egyáltalán nem szokott szakirodalmat olvasni, megelégszik a továbbképzési szituációban implicit módon szerzett tudással, a kollégája pedig aktívan tesz azért, hogy ez az implicit tudás elmélyüljön.

2. Interperszonális szint

N3. A kell és a lehet harcának narratívája

A kell és lehet harcának narratívája szűkebb és tágabb munkahelyi kontextusban is értelmezhető. Szűkebb munkahelyi kontextus alatt az intézményen belül megvalósuló tanulási/fejlődési tevékenységeket és alkalmakat értem, tágabb munkahelyi kontextus alatt pedig az intézményen kívül, vagy intézmények között megvalósuló alkalmakat.

N3.1. Intézményi kontextus

Minden oktatási intézmény szakmai testülete ún. módszertani bizottságból⁸⁹ áll össze. Ezek a bizottságok gyűjtik össze az intézmény azonos, rokon vagy egy műveltségi területhez tartozó tantárgyat, esetleg azonos oktatási szinten/nyelven oktató pedagógusait. Minimálisan három személy alkothat egy módszertani bizottságot, amelynek vezetőjét a szabályozó dokumentum (5115/2014) szerint titkos szavazással választják meg a tagok. A formálisan létrehozott bizottságok vezetői felelősek a tagok szakmai munkájának minőségéért, összehangolásáért, támogatásáért és ellenőrzéséért. A bizottságok kötelesek havonta összegyűlni illetve annyiszor, ahányszor az igazgató, a módszertani bizottság vezetője vagy a tagok igénylik ezt. Minden bizottság éves tevékenységtervet készít, amelyben megjelennek a rendszer adta kötelező elemek (pl. a tantervek, tantárgyi programok követelményeinek implementálása az intézmény diákjai számára megfelelő szinten; diagnosztikus, szummatív értékelések; vizsgákra, országosan elismert versenyekre való felkészülés), az iskola hagyományos rendezvényei (ünnepi műsorok, megemlékezések, sportvetélkedők, stb.) és az adott pedagógusok érdeklődésének középpontjába kerülő témák, tevékenységek is. A módszertani bizottságok viszonylag szabad kezet kapnak abban, hogy a kötelezőn kívül milyen tartalommal töltik fel terveiket, és hogyan szervezik meg ezeket a tevékenységeket. Lehetőség van a módszertani bizottságok körében olyan tevékenységeket folytatni, amelyek a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését (pl.: óralátogatás, tapasztalatcsere, tudományos dolgozatokat bemutatása a nevelést, oktatást érintő témákban, a kezdő pedagógusokat mentorálása főként a tanmenet tervezését illetően), az oktatási tevékenység minőségbiztosítását (a helyi tantervek kidolgozása, feladatlapok, tudásmérő tesztek összeállítása, a diákok tanulmányi eredményeinek monitorozása) szolgálják, valamint olyan tevékenységeket, amelyek a diákok előrehaladását biztosítják (pl. az intézmény diákjai számára felzárkóztató, előkészítő, tehetséggondozó programok, közös tevékenységek).

Az interjúk tanúsága szerint ezek a módszertani bizottságok két szinten működnek: formálisan az előírásnak megfelelően elkészített dokumentumok szintjén és informálisan a tagok között megvalósuló interperszonális kapcsolatok szintjén. Az interjúalanyok többsége nem volt tisztában a módszertani bizottságok törvényi szabályozásának tartalmával, mikéntjével, s így „látatlanban” azokat általában mint kötelező rosszat, formalitást említik, olyan megszabott keretrendszerrel, amit át lehet hágni, ki lehet játszani, hiszen értelmetlen papírgyártás, a szakmai fejlődéshez tartalmilag nem ad hozzá semmit. Ugyanakkor az

⁸⁹ Catedre, comisii metodice – legalább 3 tagból álló bizottságok, amelyekben az azonos tantárgyat, rokon tantárgyakat vagy egy műveltségi területhez tartozó tantárgyakat tanító tanárok/pedagógusok tartoznak

interjúalanyok általában kiemelik a szakmai közösségen belül informálisan működő kapcsolatok jótékony hatását saját szakmai fejlődésükre, ezekben látják a módszertani bizottságok lényegét, tevékenységük értelmét. Viszont ezeket az informális kapcsolatokat, találkozásokat egyik interjúalany sem azonosítja a bizottságok működését szabályzó módszertanban megtalálható elvárt/lehetséges tevékenységi formákkal többnyire azért, mert nem vagy csak felületesen ismerik a szabályozó dokumentumot. Két interjúalanyon kívül, akik jelenlegi (iskolaigazgató) vagy egykori (tanfelügyelő) funkciójukból adódóan más szemszögből látják az intézményes oktatás szervezeti felépítését, senki nem nevezett meg olyan konkrétumot, ami arra utalna, hogy pontosan ismeri a módszertani bizottságok működésének szabályzatát. Ezt, úgy tűnik, a dokumentáció elkészítéséhez hasonlóan mellékes, formális feladatnak tekintik, ami nem befolyásolja az elvégzett munka szakmai értékét, maximum elveszi az időt az érdemi munkától. A formális és informális működés csak az esetek kis számában fedi egymást.

N3.1.1. Dokumentáció

Szinte minden interjúban megjelenik a „lepapírozás” jelensége, vagyis a katedrafőnök és/vagy a munkaközösség tagjai az igazgató és a jövőbeli ellenőrzések számára – mintegy mellékesen – elkészítik a papírmunkát, de azután, mivel sokszor nem is fedi a valóságot, félreteszik. Az értékelő megjegyzésekből kitűnik, hogy nem tartják fontosnak a saját szakmai munka dokumentálását, s ha ez a dokumentálás meg is történik, az inkább látszat, mint valóság. További elemző, kutató, tudatosító tevékenység semmiképp nem kapcsolódik hozzá.

*„Papíron van, de nem tartjuk meg a foglalkozásokat, tevékenységeket. (...) **Papíron létezik, papíron úgymond működne.** Nem tartom ezt így hatékornak, ahogy működik. (...) Mert megbeszéljük egymással bármilyen gond és probléma adódik, viszont a papírmunkának nagyon nem vagyunk a hívei.”*(B., tanítónő)

„... minden félévben 2 dolgot kell bemutatni, ez csak papírszinten működik”. (J., általános iskolai magyartanár)

Az oktatási intézményekben szükséges dokumentáció nagy részének készítését a pedagógusok nem „valódi munkaként” értelmezik, hanem fölösleges teherként, ami elvonja az időt a gyerekekkel való foglalkozástól, a „valódi munkától”. Az a természetesség, amivel a „*papíron létezik*” kifejezést használják az interjúalanyok, arra enged következtetni, hogy ebben a szervezeti kultúrában ez valóban elfogadott dolog, nem érdemel ennél több szót, hiszen mindenki evidenciaként kezeli. A szervezeti kultúra pedig ebben az esetben nem egyetlen intézményre, hanem az oktatási rendszer egészére érvényes. Bizonyítja ezt az, hogy azok a pedagógusok is ugyanilyen természetességgel használják a „*papíron létezik*” kifejezést, akik olyan intézményben dolgoznak (szám szerint kettőben), ahol súlya van a dokumentációkészítésnek, vagy azért mert az intézmény vezetője fontosnak tartja, nyomon

követi a dokumentációkészítés folyamatát, vagy azért mert a módszertani bizottság vezetője megosztja ennek felelősségét társaival. Az említett pedagógusok hosszabb ideje (több mint tíz éve) dolgoznak ezekben az intézményekben, ahol a vezetők törekvése ellenére sem sikerült még olyan szervezeti kultúrát megalapozni, ami ellentétes az egész oktatási rendszer látszatorientált kultúrájával.

A módszertani bizottságok működését szabályozó dokumentum, az elkészített dokumentáció és a valóságban kifejtett munka kapcsolatát a következőképpen lehet szemléltetni: mivel a dokumentációk nagyon sokszor „képzelt” követelményrendszer, tévhitek és fantáziák, esetleg előzetes sablonok alapján készülnek, közel sem fedik azt a változatos tevékenység-halmazt, aminek a megvalósulásáról az interjúalanyok beszámolnak. A szabályozó dokumentumot összevetve a valós, elvégzett tevékenységekkel, amelyekről a pedagógusok beszámolnak, sokkal több egyezést látunk, mint különbséget. Tulajdonképpen az a torzítás okozza a dokumentáció és a valós tevékenység közötti diszkrepanciát, ami a szabályozó dokumentum hiányos, felületes ismeretéből fakad. Ennek egyik oka lehet, bár egyik interjúalany sem emelte ki, hogy valamennyi szabályozó dokumentum román nyelven létezik, és a tanítási nyelvtől függetlenül román nyelven kell elkészíteni is.

Van viszont arra is példa, hogy a módszertani bizottság vezetője felmérte bizonyos dokumentumok hasznosíthatóságát, elkészítésük hatékonyságát, ezért nagy tudatossággal kezeli a dokumentumkészítést, és ebbe a kollégákat is bevonja, még ha a kollégák nem is feltétlenül tudják, miért történik mindez. Habár itt sem beszélhetünk még kollaboratív tanulásról, a közös cél, megosztott felelősség, feladatok és tudás, a kölcsönös függési viszonyok olyan tanuló szakmai közössége utalnak, ahol a bizalmi légkör előmozdítja a szakmai munkát.

„– Én nem is tudtam, ilyen dolgokról (módszertani bizottságokról)!

– Katedrafőnökök kell legyen.

– Van, van katedrafőnök, aki úgymond ír jelentést, de azt is szinte együtt írjuk, mert bevezettünk egy ilyen rendszert nálunk, hogy gyakorlatilag minden tevékenységet vagy bármit, azt feljegyezzük egy ilyen word táblázatba vagy mi a szöszbe, és akkor abba mindenki írja a katedrajelentést, mert egyszerűen felejtjük el, annyi minden van.” (É. 32 éves tanárnő)

A dokumentációval való „bajlódás” mint időveszteség jelenik meg szinte minden interjúban. Mindezek összefoglalásaként már meg is született a témával kapcsolatban az attribúciós folyamat jellegzetes hibáit összefoglaló, saját magukat felmentő, öngazoló mondat: *Az, akinek rendben vannak a papírjai, nem végez rendes oktató-nevelő munkát; aki viszont az oktatás-nevelésre helyezi a hangsúlyt, annak nincs ideje papírokat gyártani.* Ennek az attitűdnek a megváltoztatásához (Horváth 2006) az egész rendszernek, az oktatási rendszer hordozta szervezeti kultúrájának és nagy valószínűséggel a túlzott dokumentációs elvárásoknak kellene megváltoznia, de amíg a romániai oktatási rendszerben mint szervezeti kultúrában a

formális keretek betartása mindennél fontosabb, és elfogadott a „lepapírozás” jelensége, valamint ez az attitűd hozzájárul a szervezetben való viszonylag kényelmes állapothoz, ami teret enged a szakmai önmegvalósításnak, a „valódi munkának”, nincs sok esély ennek az attitűdnek a megváltoztatására, a „lepapírozás” jelenségének eltűnésére.

A dokumentációkészítést és az ahhoz való hozzáállást leginkább az iskolavezetés és a külső minőségbiztosítás közeledése befolyásolja. Más külső tényezők (az intézmény mérete, székhelye, a munkaközösség közös tere, ideje) kevésbé vannak hatással erre. A pedagógusok munkatapasztalata viszont nagymértékben befolyásolja azt, hogyan vélekednek a pedagógusok a papírmunkáról: míg a fiatal pályakezdők mindent a dokumentációnak megfelelően, „papírforma szerint” szeretnék elvégezni, a több tapasztalattal rendelkezők felületesebben végzik el a papírmunkát. Az egyik fiatal kollégát negatívan „katonás”-nak minősíti az egyik tapasztaltabb kolléganő, amiért az folyamatosan rendbe szedi mindenki dokumentációját. Igaz, utána elismeri, hogy mindenhol jól jön egy-egy szigorúbb, szabálykövetőbb személyiség is, aki azokra a dolgokra figyel, amelyekre mások nem tudnak, nem szoktak.

A módszertani bizottságok működését szabályozó dokumentumban előírt tevékenységek közül a megemlítés vagy bővebb témakifejtés szintjén azok a tevékenységek kerültek elő, amelyek a pedagógusok véleménye szerint hozzájárulnak a szakmai fejlődésükhöz. Ilyenek az egymás óráinak látogatása, előre kijelölt tudományos, szakmai témát tárgyaló megbeszélések, extrakurrikuláris tevékenységek szervezése, saját osztálytermi munkájukat segítő eszközök (feladatlapok, tudásmérő tesztek) megosztása, közös megalkotása, valamint informális, szünetbeli beszélgetések. A továbbiakban ezeket a tevékenységeket és az ezekhez kapcsolódó nézeteket mutatom be.

N3.1.2. Óralátogatás

A hivatalosan elvárt tevékenységek közül az egymás óráinak a látogatása osztotta meg legjobban az interjúalanyokat. Egy részük ezt is csak formalitásként kezelte, ami nem járul hozzá a szakmai fejlődéshez, volt viszont olyan pedagógus is, aki kifejezetten hiányolta, igényelte volna a kölcsönös óralátogatást, sőt olyanok is, akik az óralátogatás alternatívájaként a tanórákutatáshoz (Gordon Győri, 2009) hasonló formát találtak és próbálták ki. Az interjúalanyok kis létszámú iskolák esetében arról számoltak be, hogy nehézséget okoz az óralátogatások megszervezése a helyettesítés megoldása miatt, hiszen többnyire több iskolában dolgozó, ingázó tanárokkal dolgoznak, akik nem töltik egész napjukat az illető iskolában. Különböző okok miatt itt is megjelenik a „lepapírozás”, ilyen lehet az óralátogatástól remélt szakmai fejlődés alacsony hatásfoka, esetleg nyelvi okok:

„Tehát adok be anyagot, pl. egy lecketerv formájában, és akkor a végén egy román absztraktszerű valamit írok, amit nem értenek a kollégák, mert én ugye a román szaknyelvet nem ismerem, ők meg próbálják kitalálni.” (J. 42 éves tanár)

Az óralátogatások alapvetően a hierarchiai láncot követik fentről lefele vagyis: az igazgató, ha fontosnak tartja, ellenőrzi a pedagógusait (főként a kezdőket), a minőségbiztosításért felelős pedagógus ellenőrzi a módszertani bizottságok vezetőit, ők pedig saját bizottságuk tagjait. A tapasztaltabbak, sokszor nagyobb szakmai tudással rendelkezők látogatják a tapasztalatlanabbak, kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők óráit. Az óralátogatásoknak így legtöbbször elvész a tanító-oktató, példaadó funkciója, inkább az ellenőrzés, minőségbiztosítás kerül előtérbe. Az viszont teljes mértékben személyfüggő, hogy mi kerül be a módszertani bizottság jegyzőkönyvébe: a valóság, reális értékeléssel, pontszámokkal (ez meglehetősen ritka), vagy egy megszépített kép, amit esetleg kísér egy szóbeli építő, kritikai megjegyzéscsomag.

„Az az igazság, hogy én sem mondom meg azt, ami annyira, ami nekem nem tetszik. Mert **nem merem azt megtenni a kollégáimmal**, szemben, hogy én most, én bemenjek oda, és osszam az ész, tehát, nem, nem tudom azt úgy. Én mindenkinek a legmagasabb pontot adok, vagy minősítést, mert le kell írni, hogy puncte tarti⁹⁰ meg puncte slabi⁹¹ minden óra végén. Hát én mindig csak a jóhoz írok. Mondjuk én szoktam kapni ettől a mi főnökünktől. Ő⁹² nekem ad, mond rosszakat, de én meg nem tudom mondani.” (Á. 47 éves tanítónő)

Az óralátogatásokkal szemben megfogalmazott legtöbb kritika az őszinte beszéd hiányára vonatkozik, viszont amikor a pedagógus maga kerül a kritikus székébe, visszariad a lehetőségtől és a felelősségtől. A kritikai megjegyzésekhez a fenti részletben látott hozzáállás a legjellemzőbb: inkább elkerülik a nyílt szembekerülést azokkal, akikkel folyamatosan együtt dolgoznak, akiket pozitív vonatkozási csoportként azonosítanak (Berentés, 2006). Más módszertani körhöz, és (a fenti részletből kivehetően) kulturális szempontból is más vonatkozási csoporthoz tartozó személytől viszont elfogadható a kritika, illetve számára megfogalmazható a keményebb kritika, hiszen nincs mindennapi szoros munkakapcsolat, nem történt/történik meg a vele való azonosulás. A vonatkozási csoporttagság azonban befolyásolja a személyészlelést: a saját vonatkozási csoportot (itt: magyar tanítónők az iskolában) a reálisnál pozitívabban értékeli a tag, vagy még ha lát is hibákat, nem teszi őket szóvá, úgy tesz, mintha nem lennének a kényelmetlenségek elkerülése érdekében.

Az interjúk során egyetlen módszertani bizottság tagjai között sem volt olyan bizalmi légkör, amiben az őszinte kommunikáció lehetővé tette volna, hogy egymás óráit kritikus szemmel tudják figyelni és elemezni a résztvevők anélkül, hogy ezt valaki személyeskedésnek venné. A bemutató órák tartásának megkerülése betudható a kollégákkal szembeni

⁹⁰ erősségek

⁹¹ hiányosságok

⁹² Más módszertani körhöz, nyelvi kultúrához tartozó személyről van szó

bizalmatlanságnak), a kapcsolatok háttérben lapuló ki nem mondott munkahelyi konfliktusnak, szakmai irigységnek, meg nem értettségeknek, ellenségeskedésnek, esetleg annak, hogy ők maguk nem biztosak annyira szakmai tudásukban, önmagukban, hogy a közvetlen kollégák előtt vállalják az esetleges hibáikat.

„Én még olyan tanítói közösséget nem láttam, ahol őszinteség lenne, sajnálatos módon” (G., tanítónő)

*„Mégsem tudom azt mondani, hogy bemehetnék nyugodt szívvel és azt mondhatnám a legidősebb kollégámnak, aki a nem tudom milyen felelős, hogy légy szíves gyere be, mert én ezt most nem tudom, hogy jól csinálom-e, én merek segítséget kérni amúgy, szerintem mindnyájan tudjátok, hogy adott esetben, **de itt nem merném azt mondani, mert tudom azt, hogy nem őszinte a reakció,** illetve nem bízom, nem tudok benne megbízni.” (C., tanítónő)*

Jellemző viszont, hogy épp ezek a pedagógusok vágnak olyan kisebb pedagógusokból álló támogató csoportra, ahol be- és megmutathatnák magukat ugyanúgy, mint azok a pedagógusok, akik nyelvi, létszámbeli korlátok/határok miatt „kényszer” módszertani körök tagjai, vagyis nincs az intézményben még egy ugyanolyan szaktantárgyat tanító kollégájuk. Mindaz, ami a valóságban nem teljesül, megjelenik az igények/vágyak szintjén. Számukra megoldást jelenthetnek a nagyobb körből merítő megyei, körzeti pedagógiai, módszertani körök.

Az óralátogatások hierarchiai láncaának fordítottja, a lentől felfele irány működik viszont az óvodákban, ahol az idősebb kolléga mellé párként kerülő fiatal a gyakorlatban spontán módon tudja megfigyelni és ellesni a szakma csínját-bínját. Viszont ezek nem „hivatalosan” kijelölt óralátogatási alkalmak, nem születik róluk jegyzőkönyv, nem, vagy ritkán kíséri őket módszertani megbeszélés, inkább véletlenszerű, spontán tanuláshoz, informális beszélgetésekhez hasonlítanak ezek az alkalmak, mint a módszertan által előírt óralátogatáshoz. Az 51 interjúalany közül egyetlenegy számolt be olyan esetről, amikor a hierarchia magasabb fokán álló pedagógus – az interjúalany, mint a módszertani bizottság vezetője – tartott bemutató órát a hierarchiai sorban alatta állóknak, vagyis a kollégáknak, a módszertani bizottság tagjainak azzal a céllal, hogy mintát adjon, tapasztalati úton új, alternatív módszerekkel ismertesse meg a kollégáit:

*„Mi a községben vagyunk többen, tizen- valamennyi tanító néni, s akkor **én tartottam nyílt órát nekik,** mert senki nem akart románórát tartani, bemutató órát, katedrán belül. És mondtam, hogy jó, akkor tartok én, ha már úgyis rám sóztátok, **mert én vagyok a katedrafőnök, és ugye ki mutasson nekik példát?** (...) És el voltak ájulva a tanító nénik, hogy jó, hát románórán is lehet drámapedázni. **Tehát én szeretem megosztani.**” (T., tanítónő)*

Az, hogy a vállalkozó kedvű pedagógus őszinte visszajelzésként élte meg a kollégák lelkesedését, egyértelmű. De annak igazolására, hogy valóban őszinte kommunikáció zajlott-e a helyszínen, erre az interjú és az általam használt kutatási módszer nem alkalmas.

Azokban a módszertani bizottságokban, ahol kellemes munkahelyi légkörről, sok közös munkáról, szervezésről számolnak be, a módszertani bizottság keretein belül tartható

bemutató órák kérdését szinte tabuként kezelik, vagy nem veszik számba lehetőségként, inkább alternatív megoldásokat keresnek. Az óralátogatások alternatív formájaként többen, különböző iskolákban és oktatási szinten dolgozók is beszámoltak olyan élményről, amikor egy kollégával közösen tervezték meg az órát vagy egy egész tanulási egységet, s miután közösen vagy egyenként a saját osztályukkal, csoportjukkal megtartották, újból leültek megbeszélni a tapasztalatokat. Ez a megoldás tervek szintjén is előjött: *„beszéltük, hogy kellene közös magyar órát tartani a két osztálynak, mert vannak ilyen párhozamos osztályaink”* (É. 32 éves tanárnő). Jelen kutatás azt nem tudja megállapítani, hogy a tervek, illetve a tanórákatás-szerűen megtartott tevékenységek mennyire voltak sikeresek, hogy milyen mélységű, minőségű szakmai tanulás jött létre az említett alkalmak alatt, az viszont egyértelműen megállapítható, hogy a pedagógusok igénylik ezeket a közös szakmai tevékenységeket, motiválja és segíti őket, ha valakivel meg tudják osztani a felelősséget és a tapasztalataikat is.

A tevékenységek, tanórák elemzése, önelemzése inkább csak a formalitás, a hivatalos papír kitöltése miatt történik. Mint ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta: *„nem vagyunk még erre megérve”*, vagyis a megkérdezett pedagógusok java nem tud objektíven tekinteni saját vagy kollégái szakmai tevékenységére, inkább erős érzelmi töltet jellemzi a pedagógusi munkához való hozzáállásukat. Alapvetően inkább a szakirodalom által (Chan, Burtis, & Bereiter, 1997) nagyra értékelt szakmai diskurzus hiánya jellemzi az óralátogatásokat, pedig ezek a problémára koncentráló, tudásépítő diskurzusok jelenthetnék a tanulás forrását a résztvevőknek. Ezek nélkül csak szituatív tanulásról, vagy egyéntől függően a kollaboratív tanulás első, egyéni szakaszának megvalósulásáról beszélhetünk.

N3.1.3. Megosztott gyakorlat

A módszertani segédanyagok közös kidolgozása, megosztása, közös rendezvényszervezés a kollaboráció és a szituatív tanulás kivételes helyzetei, a tanuló szakmai közösségé fejlődés csírái lehetnek. Két interjúban jelent meg a tapasztalatcserének olyan tárgyiasult formája, amikor a pedagógusok egymással feladatlapot, feldolgozandó tananyagot is megosztottak vagy együtt készítettek el. Ez jellemzően az általános iskola felső tagozatán vagy a középiskolában tanító tanárok között valósult meg. Az egyik iskolában a katedrafőnök kezdeményezésének köszönhetően a tematikusan, külön mappákban összegyűjtött oktatási, módszertani segédanyagok állnak az iskolában a módszertani bizottság tagjainak rendelkezésére, amelyeket szabadon használhatnak és gyarapíthatnak.

„Van ez a fajta nyíltság, amiben senki nem őrizgeti nagyon féltve a saját titkát, módszereit. Feladatlapokat cserélünk, még a múltkor úgy neveltük is, hogy egyikünk készít egy feladatlapot, mindenki felhasználja, a saját osztályának. Van egy feladatlapnak 7-8 verziója,

ugyanahhoz a témakörhöz, és ezeket szabadon használhatjuk, és magunknak teremtjük meg azt a fajta módszertani segédletet, amit aztán fel tudunk használni” (F., magyartanár)

A kollaboratív tanulás egyik legszembetűnőbb példája a fent olvasható részlet, amiben a munkaközösség tagjai megtalálták a tudásmegosztásnak azt a módját, ahogyan segíthetik egymást, saját szakmai fejlődésüket, és még a módszertan által előírt követelményhez is igazodnak. Nemcsak az előkészületekben, hanem a gyerekek produktumainak értékelésében is segítenek egymásnak ebben a módszertani bizottságban, teljesen nyitottak és átláthatóak mindenki számára szakmai anyagai.

Hasonló szakmai nyitottság jellemző azokban a kis létszámú módszertani közösségekben, ahol közel azonos korú és szakmai múltú kollégák⁹³ kerülnek össze, esetleg egyszerre. Ők mintegy egymást támogatva állnak szemben az intézmény többi kollégájával:

*„nem egyedül voltam új, hanem ő is új volt. És ez azért adott egy ilyen **biztonságérzetet**, hogy na akkor **most támogatjuk egymást**. De mind a ketten bizonytalanok vagyunk, együtt mégis... mégis” (I., óvónő).*

Ugyanakkor a közösen szervezett különböző versenyek, iskolán kívüli tevékenységek az esetek felében a szoros szakmai kapcsolat mellett egyfajta baráti viszonyt is kialakítanak. A kollaboratív tanulás viszont, ahogy a szakirodalom is írja (Daniels et al., 2007), megszakításokkal, megtorpanásokkal tarkított, lassú folyamat, és nem lehet figyelmen kívül hagyni a pedagógusok személyiségéből fakadó különbözőségeket. Konfliktusokkal, ellenszenvvel, a munkahelyért való versengéssel terhelt módszertani bizottságokban szinte lehetetlen közös munkát, megosztott tudást várni, különösen, ha a módszertani bizottság vezetője is implikálódik ezekbe a folyamatokba. Az interjúk során viszonylag kevés ilyen példát tudok felmutatni, 2-3 intézményben viszont annyira elmérgesedett helyzettel találkoztam, ahol a közömbösség, az érdektelenség vagy a tettetés lett az egyetlen járható út. Ezekben az esetekben, az intézményben magasabb státusszal rendelkező vezetők felelőssége és kötelessége lenne beavatkozni, ez viszont láthatóan nem történik meg vagy nyelvi akadályok miatt vagy azért, mert a vezetés maga is diszkriminál, nem tud objektív lenni.

Az intézmény hagyományos rendezvényeinek, különböző tematikus nyílt napjainak megszervezése, projektek menedzselése, esetleg új programok kitalálása minden esetben hozzájárul az interperszonális kapcsolatok megerősödéséhez, a szakmai tudatosság, a tudásépítő diskurzus jelenléte viszont a feltárt adatokkal nem igazolható. Inkább azt látni, hogy azok a pedagógusok, akik fontosnak tartják ezeknek a tevékenységeknek a megszervezését, túlterheltek (S.: *„sajnos annyi az ilyen extrakurrikuláris tevékenység, hogy arról szinte nem is tudunk beszélgetni, hogy mi történik az órán”*), így nem is jut idő a reflexióra, önreflexióra, mert azonnal újabb feladatot kell teljesíteniük.

⁹³ Pl. a tanítóképző liceum elvégzése és néhány év tanítás után végezték el a tanár szakot, vagy ugyanabban a felsőoktatási intézményben szereztek diplomát.

Viszonylag ritkán jelenik meg a különböző módszertani bizottságok közötti interakció, inkább az jellemző, hogy a hivatalos/formális módszertani bizottságokba való besoroltságon felül létezik egy informális kapcsolatháló, ami módszertani hovatartozástól függetlenül köti össze az intézményen belül hasonlóan gondolkodó pedagógusokat egy-egy közös cél, pl. egy gyerekeknek szóló rendezvény megszervezése érdekében. Az iskolán kívüli programok, versenyek szervezése teljesen független az iskola méretétől és székhelyétől vagy az oktatási szinttől. Az iskola vezetése az, ami leginkább befolyásolja, hogy a pedagógusok kényszerként, kötelező nyűgként fogják-e fel ezeknek a rendezvényeknek a megszervezését, vagy önként jelentkeznek ötletekkel, és vállalnak felelősséget egy-egy program megszervezéséért. Az autoriter iskolavezetés hatására kötelező íze lesz még azoknak a programoknak is, amelyekben a pedagógusok nagy része örömmel vesz részt.

N3.1.4. Informális beszélgetés

A módszertani bizottságokban informális módon megvalósuló szakmai beszélgetéseket értékelték a legegységesebben pozitívan az interjúalanyok. Kivétel nélkül mindenki kiemelte, hogy a kollégákkal (nem csak a módszertani bizottságon belüliekkel) való diskurzusok termékenyítőleg hatnak saját szakmaiságukra. Ezeknek a beszélgetéseknek, még ha nem tudásépítő diskurzusok is, csak a témában folytatott kollegiális csevejek, különös fontosságát az bizonyítja, hogy a kollégák jelenlétének, az informális beszélgetéseknek a motiváló, egymást megerősítő hatása van.

Az egészséges versengés és az együttműködés folyamatosan kiegészítik egymást azokban a közösségekben, ahol egy alap bizalmi légkör már kialakult. Az ellenséges hangulatú közösségekben az informális beszélgetések inkább a klikkesedést erősítik, a versengés pedig túlzott méreteket ölt. Azokban az interjúban/iskolában, ahol felmerült a versengés, szakmai irigység mint a közös munkát, érdemi szakmai beszélgetést gátló tényező, a szövegek erős negatív érzelmi töltetet hordoznak, felháborodottság, keserűség, fásultság árad a hangokból. Az interjúalanyok viszont arról számolnak be, hogy a módszertani közösségen kívüli szakmai kapcsolataikban élük ki és elégítik ki a szakmai beszélgetés iránti igényüket. Ez, mint egy jól működő védekezési mechanizmus, megóvja őket az intézményen belüli elmagányosodás, elszigeteltség kiterjedésétől, ami később a kiégéshez is hozzájárulna.

Azokban az intézményekben, ahol megfelelő vagy annál jobb a közösség tagjai között a kapcsolat, spontán módon alakulnak ki szakmai kérdések megvitatására, kollaboratív tudásépítő diskurzusokra alkalmas rituális alkalmak. Ilyenek pl. a nagyszüneti kávézások, a lyukas órák, de olyan módszertani bizottsággal is találkozhatunk, amelynek tagjai jóval az oktatási feladatok elkezdése előtt megérkeznek az intézménybe, csak azért, hogy egy tea, kávé

mellett megbeszéljék ügyes-bajos dolgaikat. Azokban az intézményekben, ahol két nyelve folyik az oktatás, egyetlen kivételtől eltekintve megfigyelhető a nyelvi határok mentén történő elkülönülés. A kisebb 10-15 fős pedagógusközösségek számára a tanári szoba elegendő és megfelelő teret nyújt a találkozásnak. Nagyobb intézményekben, mint ahogy azt a gyakorlatközösségek szakirodalma jelzi (Lave & Wenger, 1991), az is meghatározó a tanuló szakmai közösségek kialakulása szempontjából, hogy ezeknek a módszertani csoportoknak van-e lehetőségük elhúzódni egy jól elkülönített térbe. Egyik esetben az iskolában betöltött sajátos funkciót, és az azzal járó teret használják ki a pedagógusok a találkozásra, beszélgetésre:

*„Jó a viszony román kollégákkal nagyon, velük is. De azért inkább... Én vagyok a könyvtáros is. A nagyszünetben, én ott vagyok a könyvtárban, és **akkor nekünk megvan a kis könyvtári klikkünk. (...) Mondjuk az iskolában külön nekünk nincs pedakörünk. A mi peda körünk az az, amit elmondtam.**” (N., tanítónő)*

Egy másik esetben a bizottságnak saját „kuckója” van, ahol minden szünetben a többi pedagógustól elkülönülve tudnak találkozni, beszélgetni a tagok. Ebben a közösségben fedezhetők fel leggyakrabban a tanuló szakmai közösség és az együttműködő tudásteremtés jellemzői. Az interjúkban többször is megjelentek ezzel a közösséggel szemben kinyilvánított pozitív, érzelemteli értékítéletek.

*„Ahogy mondtam már, **én nagyon-nagyon szeretem azt, hogy ezzel a másik 5 kollégával én nagyon sok mindent meg tudok beszélni ... Meg én azt gondolom, hogy ez egy olyan kivételezett helyzet, amiért nem lehetek elég hálás.**” (F., középiskolai magyartanár)*

Nemcsak a fent említett interjúalany, hanem többen folyamatosan hangsúlyozták a közösségnek a saját szakmai fejlődésére gyakorolt pozitív hatását. A pályakezdő pedagógusok mind arról számolnak be, hogy számukra a tapasztalt pedagógus valóságos kincsésbánya volt, és többnyire lehetett velük szakmai kérdésekben vagy akár nagyon praktikus, szervezési, önmenedzselési kérdésekben dialógust folytatni. Ezek a tapasztaltabb kollégák mentor funkcióba kerülnek akkor is, ha nem végeztek el semmilyen hivatalos továbbképzést, nincs a mentorságukat igazoló oklevelük, és nem jár érte semmilyen plusz anyagi juttatás.

*„Most ebben az évben van még 2 kolléganőm, és **nagyon sokat tanultam tőlük, mert na, én még kezdő vagyok,** és mindig, most is kérdeztem tőlük: milyen szabadtéri játékokat ismertek? Mindig nagyon segítenek. Most én vagyok egyedül, az óvodából, úgyhogy hétfőn nekem lesz a dolgom, hogy elmondjam, hogy mit is tanultam meg itt a drámapedagógiai napon. Úgyhogy el fogom mesélni nekik.” (E., óvónő)*

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az emberi tényezőt, hogy a pedagógusok saját módszertani bizottságukon vagy tanári munkaközösségükön belül gyakran szimpátia, közös vagy hasonló értékek mentén választják ki azokat, akikkel érdemben beszélgetnek, akikkel megosztják tudásukat, tapasztalatukat, akikkel új ötleteket dolgoznak ki. Az oktatási intézményben folyó informális beszélgetések javarészt a beszámolók alapján az iskolai/óvodai

élethez kapcsolódnak: többen számoltak be a fentebb példázotthoz hasonló továbbképzésekkel kapcsolatos informális tudásmegosztásról, az órai sikerek és sikertelenségek, fejlesztési, javítási lehetőségek megbeszéléséről.

*„Tényleg azt kell mondanom, hogy **a legtöbbet a gyerekekről beszélünk, és az osztályokban történő dolgokról, igen, meg hogy hogyan tudnánk változtatni, meg hogyan tudnánk jobbá tenni.** (...) Szoktunk így ötletelni, hogy mit tehetnénk azért, hogy jobban menjenek a dolgok.”*
(N., tanítónő)

Ezek a beszélgetések hasonlítanak a legjobban az együttműködő tudásteremtés második szakaszára, ahol a problémára koncentrálnak szakmai diskurzusok a közösség fejlődését szolgálják. Az interjúk adatai azonban nem teszik lehetővé azt, hogy a tudásteremtés folyamatát vizsgáljuk, csak arról kapunk képet, hogyan tekintenek a pedagógusok ezekre a szakmai beszélgetésekre. Az interjúk másodelemzése viszont lehetőséget ad majd (egy másik tanulmány keretében) annak vizsgálatára, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések során hogyan osztották meg tudásukat a résztvevők és hoztak létre új tudást egy-egy felvezetett témával kapcsolatban.

Az intézményi tantárgyi munkaközösségek is nagyon sokfélék. Szervezettségük, a befektetett munka minősége és mennyisége alapvetően az iskola vezetőségétől függ, attól, mennyire veszik komolyan a hivatalos előírásokat. Találkozunk olyan iskolával, ahol a hivatalos szabályozásnak megfelelően minden papír a helyén van, s a papírok mögött valódi tevékenységek vannak, meg olyannal is, ahol párhuzamos könyvelés folyik: látszattervékenységekről elkészülnek a hivatalos jegyzőkönyvek, s közben egészen más szakmailag értékes tevékenység folyik, amit sok esetben nem is dokumentálnak. Az interjúalanyok, azt az oktatási rendszert ellenségüknek tekintik, amely csak fölösleges papírmunkát ad ezáltal akadályozva őket a valódi osztálytermi, gyerekekkel, szülőkkel folytatott munkában, ráadásul semmilyen módon nem értékeli – hiszen nem tudja felmérni – erőfeszítéseiket.

Az interjúk tanúsága szerint nagy a diszkrépancia a módszertani bizottságok valósága, képzelt és valójában elvárt feladatai között. A spontánul is létrejövő gyakorlatközösségekben a szituatív tanulás olyan természetes módon jelenik meg, hogy a pedagógusok java nehezen verbalizálta ezeket a folyamatokat. Ez egyúttal annak a jele is, hogy a reflexivitás, a szakmai fejlődés tényezőinek és folyamatainak tudatosítása változó mértékben jellemző a megkérdezetteknek. A reflexió, önreflexió révén létrejövő egyéni értelmezés – mint a kollaboratív tudásteremtés első szakasza – azonban kikerülhetetlen ahhoz, hogy a módszertani bizottságok munkája átlépjen a második, közösségi tudásteremtés fázisába. Nem lehet azon csodálkozni, hogy alig egy-két olyan módszertani bizottságról kaptunk képet, ahol az együttműködő tudásteremtésnek megvannak az előfeltételei, esetleg a csirái, hiszen a

szabályozó dokumentumok sem támogatják, bár nem is tiltják, akadályozzák az együttműködő tudásteremtést.

Minden külső tényezőnél fontosabbnak tűnnek azok a szociálpszichológiai jelenségek, illetve belső személyes feltételek, amelyeknek előmozdíthatják vagy hátráltathatják a szakmai fejlődést. A disszertáció keretei, adatai ezek elemzésére nem adnak módot, de a további kutatások számára kijelölnek két lehetséges irányvonalat. A szociálpszichológiai jelenségek közül a társas összehasonlítás, a referenciacsoportozás vagy egy csoporttól való elkülönülés folyamatait, stratégiáit, a belső személyes feltételek közül pedig a bizalmi légkör kialakulását meghatározó személyes kapcsolatokat, motivációkat, értékeket, a szakmai fejlődés melletti elkötelezettséget lenne érdemes tovább vizsgálni.

N3.2. Intézményközi kontextus

A módszertani pedagógiai körök lehetőséget adnak egy megyében/körzetben azonos oktatási szinten vagy azonos tantárgyat tanító pedagógusok találkozására. A tizenkét módszertani pedagógiai körzet, amelyhez a megkérdezett pedagógusok tartoznak, nagyon változatos képet mutat a pedagógiai körök világáról. Az év elején tartandó módszertani tanácskozások megszervezése a tanfelügyelők feladata, a tematikát a minisztériumi rendeletek és a helyi aktualitások határozzák meg. Ezek inkább informatív találkozások, ahol az aktuális év újdonságait mutatják be, beszámolnak az előző év eredményeiről. A tanácskozásokon való részvétel minden pedagógus számára kötelező. Ilyenkor a tantárgytól függően több százan is összegyűlhetnek egy-egy megyében. A vizsgált módszertani csoportok közül a matematika tanárok tartoznak a legtöbb tagot tömörítő csoportba, ahol a vizsgálat idején magyar és román nyelven tanító pedagógusok együtt vettek részt, majd a magyartanárok, tanítók és óvónők. Az utóbbi csoportok számára azonban román kollégáiktól külön szervezi meg a tanfelügyelő az év eleji tanácskozást.

A tanácskozások nagy csoportjai bomlanak kb. 50-100 fős módszertani közösségekké az intézmény székhelyétől függően a félévente tartandó pedagógiai körök alkalmával. A magyar tanítóknál pl. a lakosság nemzetiségi megoszlása alapján Bihar megyében külön körzetet alkotnak a megyeszékhelyen tanítók, a megyeszékhely vonzáskörzetében és a megye különböző térségeiben oktatók. Matematika tanároknál a megyeszékhely is két körzetté oszlik a létszám miatt. A tanfelügyelőnek alárendelt módszertani kör felelősök a tanfelügyelőtől (azaz közvetve a minisztériumtól) kapják meg az egyes alkalmak tematikáját, megvalósítási

formáját, esetleg javaslatokat ezekre. A körök tehát országosan megszabott időben⁹⁴, hasonló formában, hasonló témákat járnak körül. A pedagógiai körök szabályozásából adódó korlátok határt szabnak a találkozások szakmai fejlesztésre gyakorolt hatásának, ugyanakkor lehetőségeket is teremtenek, aminek kihasználása láthatóan a módszertani kör felelősétől és a tantárgyi módszertani kör szokásaitól, kultúrájától függ. Ezeket a szokásokat a módszertani kör felelőse meg tudja változtatni. A disszertáció keretei nem adnak lehetőséget a tizenkét különböző módszertani kör különbségeinek és e különbségek okainak részletes feltárására, de az interjúkból képet kapunk arról, milyen szempontok alapján tekintik a pedagógusok működőképesnek és hatékonynak ezeket a találkozási alkalmakat.

Az intézményi tantárgyi munkaközösségek tanácskozásai és a megyei vagy körzeti módszertani tanácskozások, pedagógiai körök jelentik a felülről szervezett csoportokat, alkalmakat, amelyeknek hivatalosan is kettős funkciója van: egyrészt a tájékoztatás, másrészt a fejlesztés. A módszertani körök világa rendkívüli változatosságot mutat. Mondhatjuk, hogy ahány kör, annyi féle. Az viszont világos, hogy tantárgyi és vezetői különbségek is árnyalják a képet. Mégis a két funkció mentén két alapvető típus különíthető el: az informáló és a fejlesztő. Az informáló típushoz lényegileg negatív asszociációk kötődnek, ami abból fakad, hogy az oktatástechnológia felvirágzásának korában a rendszer hierarchiájának csúcsáról (a minisztériumtól) sokszor ezeken a csatornákon keresztül szóban érkezik meg hivatalosan az információ a pedagógusokhoz. A rendszer elmaradottságának kritikája többször is megfogalmazódik az egyéni interjúkban és a fókuszcsoportokban. A fejlesztő típusú pedagógiai körök, még ha csak próbálkozás szintjén működnek is, mindenképpen pozitívabb megítélést kapnak. Ebben a típusban a siker záloga a vezető személyisége és szakmai felkészültsége.

N3.2.1. Szervezési szokások

A pedagógusi köznyelv gyakran összemossa a két különböző alkalmat. Habár pedagógiai körre kérdeztem rá az interjúkban, néhány válasz egyértelműen a tanácskozásokra vonatkozott (és egyértelműen negatív értékítéletet hordozott). Épp ezért most együtt kezelem ezeket a tevékenységeket. A pedagógiai körök tantárgyi meghatározottságára a szervezési keretektől, szokásokból (pl. a protokoll kezelése), a vezetői kommunikációból is következtethetünk.

Ezzel szemben olyan pedagógiai körök képe is kikristályosodik, ahol az együttlét, a házigazdák és a vendégek közötti tisztelet, a vendégszeretet és a kölcsönösség, a közösség és

⁹⁴ Ilyenkor nincs tanítási nap, csak azoknak a diákoknak kell iskolába menniük 1-2 órára, akik ún. nyílt órákon vesznek részt.

a szakmai fejlődés jelenik meg értéként, ahol cél az, **hogy a résztvevő pedagógus „úgy menjen el, hogy érdemes volt ide eljönni. Ha csak azért volt érdemes, mert jó hangulatú volt, akkor azért, de inkább úgy, hogy hangulat, plusz valami új...”** (D., tanítónő).

A pedagógiai körökkel szembeni elégedettség vagy elégedetlenség legfontosabb oka azonban nem a szervezés, szervezettség, hanem a tevékenység tartalma vagy tartalmatlansága, hasznossága vagy haszontalansága, értelemtelítettsége vagy értelmetlen volta.

“Én megmondom őszintén, hogy az, ahogy zajlik nálunk ez az egész, ennek semmi értelme. Tehát szerintem tényleg lehetne vagányul csinálni, meg úgy, hogy lenne értelme, sokféle lehetőség van benne. De egyszerűen peda körök vannak, hogy legyenek. Mert ha ott vagyok, ha nem, ugyanaz”. (E., tanítónő)

A tartalmi újítás, formai megreformálás gondolata konkrét elképzelések szintjén a magyartanároknál jelenik meg legerőteljesebben, akik közül többen is a különböző témával, különböző módszerekkel, formában dolgozó párhuzamos munkacsoportokat látják a pedagógiai körök számára járható útnak. Ez adna lehetőséget a sokak által kritizált tömegesség csökkentésére, a különböző személyes szakmai igények kielégítésére és egyúttal az alternatívák számára is.

“Mondjuk, hármat tudok elképzelni. Ne legyen kötelező mind a hármon részt venni. X-eljél be kettőt. Lesz valahonnan egy agytröszt meghívva, aki tényleg jó dolgokat tud mondani, tehát tényleg legyen egy tudomány. Legyen egy játékokból felkészítő, egy irodalom órán használható, akár egy drámapedagógus vezetésével. És akkor legyen egy ilyen tanárok interaktív munkacsoportja, akik kidolgoznak valamit. Dolgoznak ezen, azon, amason. (...) Egy ilyen 3 részes valamit el tudok képzelni, mert én bejövök T⁹⁵-ből erre a pedakörre, ez egy találkozó, és egy óra és hazamegyek, hát nem fáj, de aki É⁹⁶-ról jön, az köszöni szépen, egy óráért elbattyogjon.” (E., általános iskolai magyartanár)

N3.2.2. Informális beszélgetés

Az informáló és a fejlesztő típusú pedagógiai körnél is kiemelik a résztvevők a szervezett vagy spontán beszélgetések fontosságát, hiszen ezek azok az alkalmak, amikor ugyanarra az oktatással kapcsolatos problémára különböző perspektívákból lehet rátekinteni.

„(A körfelelős) elmondja ezeket az infós dolgokat, csomó információt, tényleg, és abban a kicsi szabadidőben, ami van, akkor egymással beszélgetünk. És akkor a beszélgetések alatt felmerül az, hogy te ezt hogy csinálod, te ezt hogy vagy hogy nem, vagy hogy kéne, vagy nézd milyen jó ez a szemléltető azon a falon, amelyik osztályban vagyunk.” (G., tanító)

Itt kell megjegyeznem, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során is ez történt, és több csoport visszajelzése volt az, hogy hasonló jellegű irányított beszélgetésekre nagyon nagy szükségük lenne a pedagógusoknak. A társakkal dialogikus tanulásban megszerezhető tudás iránti nyitottság mindenképpen azt jelzi, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésük szempontjából nagyon fontosnak tartják ezeket az értelemtelet, őszinte beszélgetéseket. A pedagógiai körök egyik megszokott stratégiája a bemutató óra váltotta ki a legnagyobb vitákat

⁹⁵ 20 km-re a várostól

⁹⁶ 40 km-re a várostól

a fókuszcsoporthoz. Az ellenzők a látszatevékenység utáni látszatbeszélgetéseket kifogásolták leggyakrabban, a pártolók pedig annak a lehetőségét emelték ki, hogy visszajelzést kapjanak, illetve betekintést nyerjenek mások gyakorlatába.

N3.2.3. Óralátogatás

A módszertani körök megszokott menetében az óralátogatás és az erre való reflektálás a legáltalánosabb forma, ami minden oktatási szinten, minden tantárgyi közösségnél megjelenik.

Az óralátogatás az intézményi munkaközösségi környezethez hasonlóan itt is nagyon szélsőségesen értékelt formája a szakmai fejlesztésnek. Míg intézményi szinten túl szűk a meritési bázis a megfelelő kollégák megtalálására, akikkel bizalmi kapcsolatban őszintén és kritikai szemlélettel lehetne a megtartott, látott órákat elemezni, addig körzeti/megyei szinten túl széles a spektrum, túl sokan vannak jelen ahhoz, hogy az a fajta bizalmi légkör kialakulhasson, amelyre a támogató, segítő interakció-típusokhoz szükség van. Éppen ezért érzékelik a pedagógusok mesterséges, mesterkéltnak érzett helyzetként, és utasítják el („*olyan mesterséges helyzet, úgy hülyeség az egész nyíltóra, ahogy van.*”). A nyílt órák, ahol 20-30 pedagógus ül bent a gyerekek mellett a teremben, vagy a videóra felvett órák, tevékenységek, amelyeket közösen tömegesen újra lehet nézni és elemezni nem biztosítják a megfelelő interperszonális kapcsolatokat, közelséget. Az intézményi szinthez hasonlóan itt is ugyanolyan eredményekre jutottam, mint Little (1990), Hargreaves (2001), Dooner, Mandzuk és Clifton (2008): a pedagógusok nagy része inkább nem mond semmit, csak felületesen értékel, örül, hogy volt, aki megtartsa a nyílt órát és nem neki kellett tartania. A bemutató órák egyik legnagyobb haszna a megszólalók szerint az, hogy betekintést enged más kolléga gyakorlatába, más szemléletmóddal találkozhat általa a pedagógus, amivel összehasonlíthatja magát. Ez legtöbbjük szerint főként kezdő pedagógusok számára hasznos, illetve akkor, ha valami újat, tud mutatni a pedagógus. Az önreflexió, amit a látott óra kivált, és ennek a megbeszélésének az igénye nagyon ritkán jelenik meg:

„Teljesen egy normális óra, amiből a másik tanul, tehát minden, minden mozzanatából, mert olyan, mintha magadat látnád ott a katedránál, és akkor jobban látod kívülről, kívülállóként, pl. a hibákat, vagy az apróbb ... de a pozitív dolgokat is természetesen, hogy mi az, ami jó benne, hogy mi az, amit én így csinálnék, és mi az, amit én másképp csinálnék, az nagyon hiányzik, hogy ezeken a körökön inkább ilyesmikről beszéljünk, (...) De szerintem ezt tényleg csak ilyen kisebb műhely formájában valósulhat meg” (NE., középiskolai magyartanár)

A látott óra elemzésével általában sokkal kevesebb időt töltenek, sokan hamissága („kamuszöveg”, „mézesmázosság”) vagy kényessége miatt nem is tartják fontosnak, habár az esetleges a szemléletváltáshoz éppen az a tudásépítő kritikai dialógus szükséges, amelyben a tanítási tapasztalatok megosztását kritikai elemzés, egymás számára adott visszajelzések kísérik, amiről a következő interjúalany beszél.

“C.: Ilyenkor általában az van ugye, ezért nem biztos, hogy ez feltétlen jó, és pont erről beszélt I., amikor felvetette, hogy minek (legyenek nyílt órák pedakörön)? Mert ugye nem vagy őszinte, illetve...”

K.: Pont az a kérdés, hogy mennyire voltak őszinték a hozzászólások.

*C.: Igen, hát vagy azért nem vagy őszinte, mert nem akarsz rosszat a másiktól, vagy általában **nem vagy őszinte, és ebből van elég.** Én nem tudom, én..., hát biztos, hogy sok olyan dolog volt, hogy csak a pozitívumokat emelték ki. Mondom, D. kifejezetten arra világított rá, ami nem feltétlenül pozitívum volt. De jó (volt), nem éreztem én ennek semmi negatívumát, nagyon örültem annak, hogy olyan néz...*

K.: Kritikusan néz?

C.: Igen, kritikusan nézi végig. Nekem ez fontos. Tehát ha most mindenki csak jót mond, kenetet, és jót mond, az nem feltétlenül..., ahogyan tette ezt az észrevételt, az jó volt. És jót tudunk beszélgetni utána.

K.: Tehát az neked is fejlesztő volt?

B.: Igen, én kifejezetten örültem, hogy hozzám jött be”. (B., C. és I., tanítónők)

Megjelenik tehát a pedagógusoknak egy olyan csoportja is, akik kifejezetten igénylik a nyílt őszinte építő kritikát, mert látják annak fejlesztő erejét. Többen nemcsak vágyak szintjén beszélnek erről, hanem megélt tapasztalatként, ahol az értékelő, tudásépítő dialógus nem egyoldalú, hanem minden fél nyitott arra, hogy mások tapasztalatait befogadja, esetleg továbbgondolja. Személyes érzékenységtől és tanulási motiváltságtól egyaránt függ viszont az, hogy milyen körben tartják elképzelhetőnek ezt a fajta kommunikációt.

N3.2.4. Megosztott gyakorlat

A módszertani segédanyagok közös kidolgozása, megosztása, közös rendezvényszervezés elvétve jelenik meg hivatalos intézményközi szinten. A módszertani kör felelősének, a tanfelügyelőnek, esetleg a szervező intézmény kezdeményezésének következtében főként a tanítóknál, elvétve a magyartanároknál találunk magasabb szintű interakció-típust igénylő megoldásokat: közös óratartás, tantervkészítés, tanulmányi kirándulás, interaktív tevékenységek, beszélgetés az előkészítő osztályról (gyakorlat megosztásának lehetősége), közös tudásteremtés, módszertani repertoár bővítése (pl. minden iskola hozzon egy játékot/éneket, tanítsa meg), versenyek után közös tapasztalatcsere.

Ezekben a helyzetekben sokszor nem annyira a tudatos szakmai fejlődés, mint inkább a versengés válik motivációs tényezővé. Az azonos szakon, azonos oktatási szinten dolgozó pedagógusok közötti kollaborációt gyakran a kényszer szüli, majd személyes, érzelmi motívumok tartják életben. Ennek tipikus esete az oktatási rendszer struktúrájának változásaként az előkészítő osztály tanítókkal szemben támasztott követelményeire való reagálás, amely informális tapasztalatcsere-megosztással indult, de támogató szakmai csoporttá alakult.

Az ismeretalkotás metaforája csak elvétve jelenik meg az interjúkban. Az iskolai munkaközösségekben és a pedagógiai körök esetében is egy-egy közös program

szervezésekor, versenyfeladatok, tételek kidolgozásakor utalnak a pedagógusok együttműködő tudásteremtésre. Gyakoribb azonban a monologikus és dialogikus tanulás, a triadikus tanulás inkább igényként jelenik meg a pedagógiai körökön. Csak magyartanárok számolnak be a felülről szervezett, több pedagógust tömörítő szakmai közösségek keretében triadikus tanulásról. A tudásalkotás itt tanterv és vizsgatétel javaslatok formájában tárgyiasult, s habár a javaslatok tartalmukban egyéni kezdeményezéseket tartalmaztak, magának a javaslattevésnek a gondolata a minisztériumból jövő direktíva megvalósulása volt. Az oktatáspolitikának azt a szándékát tudjuk kiolvasni ebből a gesztusból, hogy a pedagógusokban megerősítsék a saját munkájuk felett érzett kontrollt. Ugyanakkor az, hogy ezeket a javaslatokat később nem látták megvalósulni, gátját is szabta az esetleg kialakuló további egyéni kezdeményezéseknek. A pedagógiai köröket nagyrészt olyan fórumként értékelik a pedagógusok, amelyek csak az információk, tudás fentről lefelé való áramoltatását szolgálják több kevesebb sikerrel, de semmiképp sem alkalmasak a hierarchia különböző szintjei közötti kölcsönös kommunikációra, a vertikális határok átlépésére. Az egyenrangú felek között megvalósuló, horizontális tudásmegosztást és tudásalkotást pedig gátolja a szakmai közösség tagjainak túl nagy száma. Egyetlen olyan példát említenek az interjúkban, ahol a dialogikus tanulás és tudásmegosztás jól működött, s ebben főként a pedagógiai kör vezetőjének csoportvezetői, szakmai kompetenciáját emelték ki.

A disszertáció ezen része bepillantást engedett a romániai oktatási rendszer kulisszái mögé. A tanárok hangja a forma és a tartalom, a “kell” és a “szeretném” harcát erősíti fel. Ebben a harcban egyelőre a forma diadalmaskodik, az előírt formalitások betartása elől nehéz kitérni, de a megszületett alternatív megoldások (közös óratartás, rituális szakmai beszélgetések, kollaboratív dokumentációkészítés) azt mutatják, hogy a pedagógusok előtérbe helyezik a tartalmilag minőségi munkát a formaival szemben.

3. Rendszerszint

A disszertáció terjedelmi korlátai miatt itt egyetlen rendszerszinten is értelmezhető jelenségre térek ki részletesen: a drámapedagógiai műhelyekre. A drámapedagógiai képzések, s részben a műhelyek individuális szakmai fejlődésben betöltött szerepét már bemutattam *A szakmai fejlődés melletti elköteleződés narratívájában*, itt azt elemzem, hogy az egyes műhelyek fejlődését hogyan befolyásolják a pedagógusképzési és -továbbképzési rendszer más elemei, illetve milyen módon képes a műhely ezt a rendszert alakítani.

N4. Alternatív lehetőségek: az alulról szerveződés narratívája

A vizsgálat középpontjában álló két drámapedagógiai műhelyt (a nagyváradi és a szatmári⁹⁷) előzetes kutatások során már elemeztem, tanuló szakmai közösségé válásuk lehetőségeit és buktatóit azonosítottam (Bordás 2011b; 2012; 2014b). A két műhely fejlődése és története közötti különbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy számos külső körülmény és belső tényező (személyes motivációk, tagsági körök, vezetés) egyaránt meghatározza a drámapedagógiai képzések körül, a résztvevő tagokból alakuló műhely létét. Ott, ahol a hivatalos továbbképzési rendszer (megyei szinten) nem biztosít megfelelő minőségű magyar nyelvű szakmai továbbképzési lehetőségeket, egyfajta légtüres továbbképzési tér jön létre. Ezt a légtüres teret tölti be és foglalja el szinte egyeduralgoként a dráma műhely mint alulról jövő kezdeményezés. Nem tagadható a személyes tényezők (egyéni motivációk, stb.) szerepe ebben a folyamatban, mégis látnunk kell, hogy bizonyos mértékben a kényszerhelyzet szüli itt az egymás szakmai fejlődéséért vállalt felelősséget, a pedagógusok proaktív magatartását. Ott, ahol a hivatalos továbbképzési rendszer (megyei szinten) – például felsőoktatási intézmények továbbképzései révén – megfelelő minőségű magyar nyelvű szakmai továbbképzést biztosít, kevesebb esélye van a drámapedagógiai képzések körül egyfajta műhely kialakulásának, a drámapedagógiával foglalkozók inkább individuális motivációiknak, érdekeiknek megfelelően foglalkoznak saját szakmai fejlődésükkel, nem alakul ki a kollektív felelősségvállalás kényszere, hiszen a szakmai fejlődés biztosításával megbízott felsőoktatási intézmény színvonalas továbbképzések szervezésével átveszi ezt a felelősséget.

A belső tényezők közül a vezetői szerep(ek) jelentik a legmeghatározóbb erőt: ott van nagyobb esélye dráma műhelynek kialakulni, ahol egy elkötelezett, szakmailag megbecsült, felkészült pedagógus felvállalja a vezetői szerepet és kézbe veszi az irányítást, kezdeményezést, csapatot gyűjt maga köré, hogy céljait megvalósítsa. A Nagyváradi Dráma műhely magja kezdetekben (1997-2002) a szakmai fejlődés iránt elkötelezett pedagógusokból rekrutálódott, amikor viszont elérte a kritikus csoportnagyságot (6-8 fő), különböző hallgatóságos szelektációs szempontok határozták meg a terjeszkedési folyamatot. Ezek között a ki nem mondott szelektációs szempontok között feltűnően nagy szerepet kapnak a csoporttagok interperszonális viszonyai, személyes kapcsolatai más pedagógusokkal. Míg a kezdeti szakaszban az alakulás, önszerveződés külső kötöttségektől, elvárásoktól mentes folyamatának vagyunk tanúi, a későbbiekben a csoport tudatos alakítása már a tagok (főként a vezető) elképzelései, igényei szerint folyik.

⁹⁷ A Szatmári Dráma műhely kifejezést a megfogalmazás egyszerűsítése miatt használom annak tudatában, hogy ez csak egy hipotetikus fogalom, Szatmári Dráma műhely ugyanis nem létezik. Erről részletesen lásd később.

„De kitartó tagok azok, akik maguk szervezőkké is váltak, a drámanapok szervezőivé. (...) Szerintem olyan emberek, akik ugyanúgy, mint annak idején én, felfedezték ennek a drámának a közösségfejlesztő erejét és beleszerettek ebbe a módszerbe, és állandóan visszajártak a meghirdetett tanfolyamokra. És egyszer csak akkorára nőtt ez, mert egyedül úgysem bírtam volna megszervezni, hogy barátként segítettek, és egyszer csak ez lett, hogy lett egy műhelynek nevezett csapat.”(D., tanítónő)

Mindvégig megmarad azonban a csoport működésének informális jellege: semmilyen módon nem hivatalosítják létezésüket, a külvilág számára inkább mint baráti társaság léteznek, nem mint a pedagógusok szakmai fejlesztését felvállaló szervezet. Szövetséget kötnek viszont a megyei Pedagógusok Házával, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségével és adott pillanatban a Partiumi Keresztény Egyetemen is, így ezeknek a szervezeteknek, intézményeknek az égisze alatt szervezik meg a továbbképzéseket. A Pedagógusok Házával kötött szövetség mindkét fél számára előnyökkel jár: a Pedagógusok Háza így biztosít magyar nyelvű képzést a megye pedagógusai számára, a Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely pedig 1-5 kreditpontos, tematikus rendszerben kidolgozott akkreditált továbbképzésként számolhatja el a jelentkezők számára a saját képzéseit. A pedagógus-továbbképzési rendszer infrastruktúrája ilyen módon ad lehetőséget arra, hogy egy alulról szervezett kezdeményezés hivatalosan elismert továbbképzéssé váljék.

A Szatmári Drámapedagógiai Műhely fejlődésében kezdetektől egészen másféle erők hatnak: habár nem mondhatjuk, hogy teljesen hiányzik az alulról jövő kezdeményezés, a pedagógusok önszerveződése, mégis nagyobb hatással bír a felsőoktatási intézmény és oktatói gárdája, illetve az oktatási rendszeren kívülről érkező támogatás egy olyan közszereplőtől, aki kapcsolati és anyagi tőkéje révén a város életébe is számos változást hozott. A felsőoktatási intézmény drámapedagógiában jártas pedagógusa és a tanító-, óvóképzős tantervben 2000-től opcionális tantárgyként jelen lévő drámapedagógia eleve más alaphelyzetet teremt Szatmárban mint Bihar megyében, ahol a drámapedagógia csak 2013-tól kerül be a PKE-n újonnan induló tanító- és óvóképző tantervébe, Nagyváradi Állami Egyetemen viszont még akkor sem. Szatmáron a Gyermekközpontú Oktatásért Munkacsoport (GYOM) 2003-as megalakulása hivatalos és finanszírozott alapot is biztosított az alternatívákban való gondolkodásra. A pedagógusok számára tehát adva volt a lehetőség a munkacsoporthoz s ezáltal a drámapedagógiához való csatlakozásra.

„A drámapedagógiát szemeltük ki, mint egy olyan módszert vagy olyan irányzatot, amit meg lehetne ismertetni a pedagógusokkal, merthogy ez teljes mértékben gyermekközpontú szemléletmódot közvetít.”(NY., egyetemi oktató)

Hangsúlyoznunk kell, hogy itt a drámapedagógia csak egy az oktatási folyamat megreformálásának lehetséges módszerei közül, míg Nagyváradon a drámapedagógia köré épül egy olyan pedagóguscsoport, akik a módszer által látják megváltoztathatónak saját

pedagógiai gyakorlatukat. A szülői szerepből is működő közszereplő és a GYOM-ban vezető szakmai szerepet vállaló pedagógusok távozásával az alternatív mozgalom közösségi szinten megreked, individuális szinten viszont tovább folytatódik. A felsőoktatási intézmény mellett létesülő új háttéregyesület, melynek célja különböző továbbképzések szervezése, gyakorlatilag átveszi a GYOM feladatkörének egy részét betöltve azt a légtüres továbbképzési teret, amely Nagyváradon megmaradt, és lehetőséget adott a Drámaműhely kialakulásának.

Külső és belső tényezők szerencsés találkozása (légtüres továbbképzési tér és megfelelő vezető) együttesen járultak hozzá a Nagyvárad Drámaműhely fejlődéséhez. Ennek az együttállásnak a hiánya, és helyette másfajta együttállások Szatmárban a váraditól különböző fejlődési utat kínálnak a pedagógusok szakmai fejlődésében elkötelezett szerveződések számára.

Az interjúk tanúsága szerint a szakmai fejlődésre, szakmai tanulásra lehetőséget adó közösségi alkalmak közül a pedagógusok elsőként a továbbképzéseket említették. A továbbképzésekről való beszélgetésben a drámapedagógiai képzések hivatkozási és összehasonlítási alapul szolgáltak. Az „olyan, mint a dráma” és a „nem olyan, mint a dráma” különbsége nemcsak tartalmában, de a képzés során használt módszerekben, időnként a képzők attitűdjében, az egész képzés szemléletében testesült meg. Egy-egy képzés megítélése azonban messze nem volt egységes. A drámapedagógiai továbbképzések azért képeznek viszonyítási alapot, mert mindazokat a sajátosságokat megtestesítik, amiktől a pedagógusok zöme jónak ítél egy képzést: önként választott, interaktív, sok gyakorlati, kevés elméleti tudást ad, érzelmileg hat, változatos, lehetőséget teremt a kollégák megismerésére, elfojtott energiákat szabadít fel a játék révén, szellemileg, lelkiileg feltölt. Az interjúalanyok szinte valamennyien egyetértenek abban, hogy a drámaképzés személyiségfejlesztő hatású: a szakmailag kevésbé tudatos réteg „lelki wellness”-ként, a tudatosabb csoport pedig az itt kapott számtalan különböző perspektíva előnyeit emelve ki a megújulás lehetőségeként tekint rá.

A drámaműhely belső diskurzusai a csoportdinamika szempontjából is érdekesek. Tanúi lehetünk a periférikus résztvevők aktív taggá válásának, és annak, hogyan hoznak be új gondolatokat, amiket a mag vagy az addigi aktív tagság elutasít, nem tekint értéknek. Az újonnan érkező és a drámapedagógia értékeit (kultúráját) figyelmen kívül hagyó pedagógusokkal szembeni negatív vélemény, amit „rég drámás” fogalmaz meg a következő részletben, egyéni szinten elemezve a pedagógus szakmai fejlődéshez való hozzáállására van hatással és hosszútávon a drámától, a drámapedagógiai műhelytől való eltávolodáshoz vezethet.

„Azt érzem, hogy ez is kezd átmenni ebbe a peda körös dologba. megjön 30-40 vagy 100 pedagógus. Jó, van 20, aki azért jön mert őszintén meg akarja nézni, de van 60, aki megint

costumas⁹⁸-ban beül, és akkor most én itt vagyok, és akkor én majd mondok valamit vagy nem mondok, és megint úgy érzem, hogy nem arról szól a dolog, mint amiért annak idején ez az egész elindult. Nem azért mentem oda drámázni legelőször, hogy mindenki (tudjon róla, hogy én ott vagyok)..., hanem én tényleg aktívan részt akartam venni valamiben”. (V, általános iskolai magyartanár)

Mindaz, ami a drámapedagógiai képzések ellenképeként jelenik meg a legtöbb interjúban, a „pontos, kamu továbbképzések” és a pedagógiai körök kötelező látszattevékenységei, férköznek be az újonnan érkezők egy csapatával. Mindennek szervezeti szinten azért van kiemelt jelentősége, mert a wellness-diskurzussal együtt jelentősen gyengítik a drámapedagógiai műhelyről mint tanuló szakmai közösségről eddig felépített képet.

A drámapedagógiai képzéseinek főként a szakmailag tudatosabb, idősebb pedagógusoknál jelenik meg az egymástól, egymás reakcióiból, gondolataiból való tanulás gondolata. A drámapedagógiai foglalkozások dialogikus felépítettsége ellenére viszonylag kevesen értékelték a foglalkozások során egymás között létrejövő dialógusok fejlesztő hatását. A játékokban, a foglalkozások során feldolgozott szituációkban való részvétel tanulásban betöltött szerepét viszont valamennyien nagyra értékelték. A tapasztalati, szituatív tanulás fontosságát messze a többi tanulási forma fölé helyezték az interjúalanyok.

Az ismeretalkotás metaforája csak elvétve jelenik meg az interjúkban. Az iskolai munkaközösségekben és a pedagógiai körök esetében is egy-egy közös program szervezésekor, versenyfeladatok, tételek kidolgozásakor utalnak a pedagógusok kollaboratív tudásteremtésre. A meglepő az, hogy a drámapedagógiai képzések során is ritkán említenek olyan tanulási tapasztalatokat, amelyek ebbe a kategóriába sorolhatók, holott egy-egy tabló, jelenet, stb. megalkotása tipikusan kollaboratív tudásteremtés. A közösség és a dráma, mint tanulási forma adta kollaboratív tudásteremtési lehetőségeket a résztvevők szinte egyáltalán nem tudatosítják. Több fókuszcsoporthoz tartozó interjúban is felmerült viszont annak az igénye, hogy a résztvevők közösen, szakmai felügyelet mellett tervezzenek, esetleg próbáljanak ki drámaórákat, játékokat, ezáltal kapva megerősítést drámapedagógiai tudásukat illetően.

„...tehát hogy lenne egy hely, ahova a drámakedvelők összeülnének, és megosztanák egymással a tapasztalataikat. Vagy egy új játékot találtam, akkor ezt bemutatom és kipróbáljuk együtt. Nem feltétlenül a kritika és a letolás végett, hanem hogy jó, ezt még hol lehetne (használni). Ilyen brain storming-szerűen. Annyi ötletet kaphatsz így egy asztaltársaságtól is! Hogy ezt talán beépíthetem a későbbiekben, vagy ezt inkább hanyagoljuk. Tehát mindenképp kipróbálás szinten összeülni, megbeszélni.”(G., éves tanító)

Habár egyéni szinten a létező és működő drámapedagógiai műhely, a szakmai megújulás egyik legerőteljesebb mozgatórugója, a fenti interjúrészlet tanúsága szerint a résztvevők mégsem élik meg tanuló szakmai közösségként a drámapedagógiai műhelyben való tevékenykedést. A műhelyben

⁹⁸ Costumas magyarul 'kiskosztüm' - a kiemelt román szóhasználat (más román szavakat nem használ a beszélő az interjú során) egyúttal arra is utal, hogy ettől a jelenségtől nemzeti identitása révén is elhatárolódik. A szövegrészben ugyanakkor a costumas egy másfajta, a formalitást előtérbe helyező mentalitásnak a szimbóluma.

megvalósuló tanulást főként monologikus és dialogikus tanulással lehet azonosítani, a triologikus tanulás inkább igényként jelenik meg.

A kisebbségi lét mint alaphelyzet jelenik meg, épp ezért ritkán tematizálódik a pedagógusok interjúiban. Leghangsúlyosabban a pedagógiai körök színterén találkozunk vele, olyan helyzetekben, ahol a kisebbségi és többségi nemzet képviselői együtt vannak jelen, s ez összehasonításra ad lehetőséget.

“Vannak pedakörök, hát tudom én a román, matektanároknak, ott minden bemutató óra, tehát ott mese nincs”. (E., általános iskolai magyartanár)

“B.: Na, hát amit még A. kihagyott a matekes körökről: ha szeptemberben van, akkor azzal kezdődik, h. minket lecsesznek

A.: jaj igen.

B.: Lecsesznek, mert az érettségi eredmények, a nyolcadikos eredmények...

A.: Igaz

*B.: 2018-ban lesz ugye Gyulafehérváron a nemzetközi matek tantárgyverseny, és hogy már kell rá zse, meg mindenféle. Szóval nálunk így kezdődik a **szeptemberi izé**.*

A.: Ez igaz

B.: Nem tart tovább, mint egy órát. Kijelölik, hogy melyik iskolában lesz a következő kör. De ez így piszokul rosszul jön ki. És mi tényleg, A-val hátul ülök, és megjegyeztem A-nak, hogy ezek honnan tudják, hogy 2018-ban Gyulafehérvár hol lesz? (nevetés)” (A. és B. Matematika tanárok)

A szövegrészletben a pedagógus reakciója – hátul ül, megjegyzéseket téve szórakoztatja saját magát és társait – az ellenállás egy fajtája, ugyanakkor az a könnyedség, amivel ezt a helyzetet kezelik arra enged következtetni, hogy a mindennapokban is megengedik maguknak a mi és az ők ilyen jellegű elkülönítését. A nemzeti identitás kérdése itt különvállik ugyan a pedagógusidentitás kérdésétől, van ahol ez a két identitás egymást erősítve csúszik egymásra. Explicit módon nincs ugyan kimondva az interjúkban, de többször érezhető, hogy a drámaműhelyt mint magyar specialitást tartják számon a pedagógusok. A drámaműhely önmeghatározásába mindenképp beletartozik az is, hogy magyar pedagógusok alkotják.

VII. A kutatás eredményeinek értelmezése: Szabályozás, kutatások és elmesélt valóság

A pedagógusok szakmai fejlődéséről három tükröt tart elénk a disszertáció: az oktatáspolitikai szándékok megnyilvánulásaiként az oktatásszabályozási dokumentumok (törvények, határozatok és módszertanok) tükrét, a nemzetközi pedagóguskutatások által mutatott Románia-képet és a pedagógusok rendszeren belüli narratíváiból születő képet. A három kép egymásra való reflektálódásának tárgyalása, és az elsődleges kutatási kérdés megválaszolása előtt lássuk előbb a disszertáció kutatásának eredményeként megszülető narratívákból kialakuló képet.

Az elemzés és értelmezés eredményeként létrejövő narratívák három különböző szinten rendszereződnek: individuális, interperszonális és szervezeti szinten. Individuális szinten két egymással szoros kapcsolatban lévő narratíva bontakozik ki, *A változás és változtatás narratívája*, valamint *Az elköteleződés narratívája*. Mindkét narratíva a pedagógusok szakmai fejlődését, s annak belső megélését, értelmezését tárgyalja az első osztálytermi helyzeteket véve górcső alá, a második pedig osztálytermen kívüli szituációkat. Interperszonális szinten *A kell és a lehet harcának narratívájában* az intézményi és intézményközi kontextusban létrejövő szakmai kapcsolatok, a tanuló szakmai közösségek léte, megvalósulásuk lehetséges formái és ezek hatása jelenti a kutatás fókuszát. Szervezeti szinten az *Alternatív lehetőségek: az alulról szerveződés narratívája* mutatja be azt a kutatásom szűkebb fókuszaként választott alulról szerveződő pedagógusközösséget, mely explicit módon nem áll szemben az aktuális oktatáspolitikával, az oktatáspolitikát megtestesítő hatalom képviselőivel, hanem megpróbál a létező meglehetősen autoriter oktatásvezetés mellett alternatív lehetőséget kínálni a pedagógusok számára. Az alternatív lehetőségek narratívája erőteljesen jelenik meg a tanuló szakmai közösségek, pl. a drámapedagógiai közösségek felépítésében. A hagyományostól eltérő módszertani kultúra, amit a drámapedagógia és más alternatív pedagógiák közvetítenek, egyúttal a hagyományostól eltérő szemléletet is biztosítanak a résztvevők számára, az alternativitás így szemléletváltásra és a szakmai fejlődés megszervezésének módjára egyaránt utal.

A kutatás különböző szinteken megfogalmazott kérdéseire egységesen válaszolva azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok narratívái számos ponton ellentmondanak mind az oktatáspolitikai, oktatásirányítási dokumentumokban megfogalmazottaknak, mind a nemzetközi pedagóguskutatások romániai eredményeinek. A pedagógusok nagy része kevésbé van tudatában annak, milyen oktatáspolitikai változások indukálják az alapképzés és a

továbbképzés folyamatos változásait. Az EU-s oktatáspolitikai szabályozások inkább csak a szlogenek szintjén jutnak el hozzájuk. Az oktatási rendszerben elfoglalt státuszuktól függően azonban felfedezhető elkülönülés: a pedagóguskarrier valamennyi specifikus, nagyobb felelősséggel járó szerepében (tanfelügyelő, igazgató, módszertani kör felelős) az érvényben lévő szabályozásokhoz, azok jelentőségéhez való tudatosabb hozzáállás kapcsolódik. A pedagógusok nagy többsége sokkal erőteljesebben koncentrálna „befele”, a saját szakmai fejlődésére, az általa tanított gyerekek fejlődésére, mint a folyamatosan változó szabályozásokra.

A következőkben a kutatás különböző szintjein megfogalmazott kérdések alapján értelmezem az eredményeket. Az egyes szinteken megfogalmazott értelmezések azonban gyakran más szintekre vezetnek. Az interperszonális és rendszerszintű értelmezések pedig minden esetben támaszkodnak az alsóbb szinteken bemutatott eredményekre, következtetésekre.

1. Individuális szint

➤ *Milyen dimenziók mentén, milyen elemekből építik fel és értelmezik a pedagógusok saját szakmai identitásukat?*

Az interjúk elemzése során a pedagógusok identitáskonstruálási folyamatában három markánsan elkülönülő dimenziócsoporthoz különböztettem meg: a karrier dimenziót, a szakmai dimenziót és a személyes dimenziót. A disszertáció keretei és az alkalmazott kutatási metodológia sem teszik lehetővé, hogy az egyes pedagógusok szintjén megvizsgáljuk, ki milyen arányban válogat a dimenziók identitásmintáiból. Mivel sem a foglalkozási kategóriák, sem a tanítási tapasztalat éveit alapján kvantitatív módon (a kódok beágyazottságát tekintve) nem állapítható meg jelentős különbség a különböző kategóriák között, a továbbiakban a megkérdezett pedagógusok identitáskonstruálásában általános jellemző tendenciák felvázolására töreksem.

A három dimenzió elemeinek kombinációjából számtalan alternatív identitásmintázat hozható létre. Nagyrészt belőlük válogatva, azokat egybeszervezve alkotják meg a pedagógusok is saját identitásukat. A karrier dimenzió a képzettség szintjére és az oktatási rendszer által biztosított karrierlehetőségekre vonatkozik: az előmeneteli rendszerben elfoglalt pozícióra, a betöltött speciális szakmai szerepekre. A szakmai dimenzió a szakmai fejlődés tipikus kontextusait és a szakmai fejlődés szempontjából meghatározó speciális szakmai szerepeket foglalja össze. Itt jelennek meg legszembevetőbben, a stilisztikai kódok szintjén is jelölten (kohezív beszéd) a szociális identitás olyan kategóriái, mint a foglalkozási, munkaközösségi, nemzeti csoporthoz tartozás, vagy az azoktól való elhatárolódás. A

személyes dimenzió a személyes fejlődésre, illetve a különböző helyzetekben megélt érzelmekre, lelkiállapotokra vonatkozó kódok összefoglalása.

Az egyes dimenziókhoz tartozó kódok beágyazottságát vizsgálva azt láthatjuk, hogy a szakmai dimenzió dominálja az identitáskonstruálást. Az összevont kódok száma, az interjú témája, és a kódok nagyon különböző kiterjedése is okozója ennek az értelemszerű dominanciának. Épp ezért a kutató számára nem a számszerű eredmények, hanem az egymáshoz kapcsolódások mikéntje, a dimenziók tartalma érdekes és tanulságos. A személyes dimenzió elemeinek változatos kontextusokban való felbukkanása és a szakmai dimenzióval való szoros összefonódása megerősíti azoknak a kutatóknak az álláspontját, akik az érzelmi tényezők szakmai fejlődésre gyakorolt kiemelkedő szerepére hívják fel a figyelmet (Eraut, 2004a; Day, & Kington, 2008). A karrier dimenzió alulreprezentáltsága azt jelzi, hogy a megkérdezett pedagógusok sokkal kevésbé koncentrálnak az amúgy is szűkös karrierlehetőségekre. Habár láthatóság, elszámolhatóság szempontjából a karrier dimenzió elemei (végzettség, fokozati vizsgák, speciális szakmai szerepek) fontosak, és általában a pedagógus szakma presztízsét hivatottak emelni a társadalomban, a szakmai fejlődés folyamatában csak aktualitásuk révén kapnak szerepet az identitáskonstrukciókban. Az egyes dimenziók alul, illetve felülreprezentáltsága az interjúkban Thun (2002) kutatásához hasonlóan azt mutatja, hogy a szakmai identitás konstrukciójában sokkal fontosabb szerepet kapnak a pedagógusok között zajló diskurzusok, mint a végzettséget, pedagóguskariert középpontba állító szakmapolitikai diskurzusok.

Karrier dimenzió

A köznapi beszéd szintjén a végzettség pontos megnevezése olyannyira nem fontos, hogy a 35 óvó- és tanítónő közül egyedül egy jelezte a bemutatkozásnál a munkahelyi besorolás pontos megnevezésével (az elemi oktatás tanára) végzettségét is. Az, hogy az alapképzettség mennyire válik identitáskonstruáló elemmé attól is függ, hogy maga a jelenség (pedagógiai líceum, felsőfokú tanítóképzés) mennyire mélyen gyökerezik a társadalmi diskurzusban, és milyen tartalmi elemeket, milyen minőségfogalmakat csatolnak hozzá a végzettek. Az alapképzettség megítélésében főként a pedagógiai líceum körül olyan pozitív jelentéstartalommal bíró társadalmi diskurzus alakult ki az elmúlt fél század során, amely a „képzősök”, „pedások” szociális identitását folyamatosan fenntartja. De ugyanígy alakul ki a felsőfokú intézmények képzéseinek megítélése körül is a társadalmi diskurzus. A pedagógusképzés intézményi változásaiban végbement változások (pl. képzési szint megváltozása) miatt a felsőfokú tanítóképzés megítélésében még inkább konkrét intézményhez kötődő tendenciákat látunk, mint az egész képzési szintre érvényes általánosításokat: az egyes intézmények képzésének megítélésében pedig hatalmas

különbségek vannak. A tanárképzés körül kialakult társadalmi diskurzus egyértelműen negatív jelentéstartalommal bír, amit nemcsak a képzés résztvevői, de az oktatás más szintjein dolgozó pedagógusok és kutatók (Iucu, Panisoara, 1999; 2000; Birta-Székely, 2005; Szabó-Thalmeiner, 2005; Şerbănescu, 2011a) is megerősítenek. A megítélés tartalmi középpontja mind a pedagógusok diskurzusaiban, mind a szakirodalomban (Szabó-Thalmeiner, 2005; Barabási, 2008; Şerbănescu, 2011a) minden esetben a pedagógusi munkára való gyakorlati felkészítés.

A végzettség szakmai identitást meghatározó kategóriaként való használatára három változat fedezhető fel az interjúkban: a képzőintézmény szakmai presztízsének hangsúlyozása; az alapképzés és a folyamatos szakmai fejlődés egymást kiegészítő jellegének tudatosítása; illetve az egyéni képességek (intuitív tanítás), egyéni hozzájárulás (önképzés) hangsúlyozása az alapképzés alulértékelésével egyidejűleg. Mivel az egyes változatok semmilyen háttérváltozó (foglalkozás, életkor, a szakmai fejlődés szakasza, intézménytípus, településtípus) mentén nem jelölnek ki egyértelmű csoporthatárokat a pedagógusok között, valószínűsíthető, hogy egészen más, kontextuális vagy személyiségbeli jellemzők határozzák meg használatukat. Ilyen kontextuális tényezőnek tekinthetjük a páros és csoportos interjúkban az interjúalanyok egymásra hatását, az interjú közben kibontakozó értelmezéseket, a társas összehasonlítást. Néhány interjúban egy-egy expresszívabb beszélő vagy expresszív, vitaindító kifejezés hatására az alapképzés témája nagyobb teret kapott, mások is kapcsolódtak hozzá, kiegészítették, saját példájukkal pontosították a képet. Főként azokban az interjúkban jelent ez meg, ahol tanítóképző líceumot végeztek és nem végeztek egyszerre voltak jelen. Itt a „képzősök”, „pedások” szociális identitása a társas összehasonlítás mentén szinte minden alkalommal előkerült, és lehetőséget teremtett a beszélőknek egy szűkebb szakmai alcsoporthoz való tartozás vagy az attól való elhatárolódás kifejezésére: olyan tanár, tanító, óvónő, aki pedagógiai líceumot is végzett versus olyan tanár, tanító, óvónő, akinek „csak” felsőfokú pedagógiai oklevele van. Eredményeink azokkal a kutatásokkal csengenek egybe, amelyek a képzőintézmény pályaszocializációt, pedagógiai gondolkodást befolyásoló hatását tárják fel, hangsúlyozzák (Yerian, & Grossman, 1997; Darling-Hammond, 2000; Kotschy, 2003; Pusztai, 2015).

A pedagógusképzés és a pedagóguspálya presztízsének vizsgálata szempontjából a felsőfokú pedagógusképzéshez asszociált javarészt negatív vélemények azok részéről, akik az oktatási rendszerben dolgoznak, épp a pálya és a képzés presztízsének emelése ellenében hatnak. A felsőfokú képzéshez kapcsolódó vélemények minden bizonnyal tükrözik a képzések minőségét is, de a véleményalkotásban a már létező társadalmi diskurzusoknak is szerepük van. A felsőfokú pedagógusképzéshez kapcsolódó, kivételnek tekinthető pozitív vélemények,

a fehér hollónak számító minőségi, gyakorlatorientált felsőfokú pedagógusképzések nem képesek sem a pedagógusi, sem az ösztársadalmi diskurzusokat megváltoztatni, s főleg nem egyik napról a másikra. A lassan ható pozitív értékítéletek azonban később az intézmény által szervezett továbbképzéseknél térülnek meg, amikor az intézmény által nyújtott minőségi felsőfokú képzés motiváló tényezővé válik a továbbképzési kínálatra jelentkezők számára.

A két vizsgált megye pedagógusainak identitásalkotásában egyedül a karrier dimenzióban, mégpedig a képző intézmények megítélésében találtam eltéréseket. Szatmár megyében inkább a felsőfokú tanítóképző elvégzése számít presztízsnak, Biharban pedig a líceum, ami a két megye eltérő hagyományaival és intézményi infrastruktúrájával magyarázható. Míg Nagyváradon a megkérdezettek és kollégáik emlékezetében a líceumi tanítóképzés megélt valóságként jelenik meg annak közel félszázados folyamatos jelenléte és működése okán, Szatmáron a rendszerváltozást követő években működő tanítóképző líceum helyét 2000-től fokozatosan átvette a BBTE felsőfokú képzést biztosító pedagógusképzése. A végzettség és bizonyos képzőintézményhez való tartozás a pedagógusok társas identitásának részét képezi, ezért kap kiemelt jelentőséget akkor, amikor szakmai identitásukról beszélnek. A vélt és valós képzési hátrányok leküzdése érdekében látható és láthatatlan hátránykompenzáló mechanizmusokat indítanak be a pedagógusok. A látható hátránykompenzáció (felsőfokú végzettség, MA fokozat, pedagógusi fokozatok megszerzése, elszámolható, kreditpontot érő továbbképzések elvégzése), habár külső elismeréssel jár, gyakran alulértékelt a pedagógusok között. Sokkal magasabb értéket kapnak a láthatatlan hátránykompenzáció különböző mechanizmusai: a tudatosságra törekvés, a reflexió magas szintje, a proaktivitás, a tanítási-, tanulási helyzetek kihívások keresése, értelemteli beszélgetéseket, mély (gyakran érzelmi szinten ható) tanulást biztosító továbbképzések, a tanulók hangjára figyelés, a kritikai hozzáállás az oktatási rendszerhez. A képzettségnél és a képzőintézménynél fontosabb viszonyítási pont a szakmai fejlődés értékelésében a szakmai továbbképzéseken való részvétel és a mindennapi pedagógiai gyakorlat.

A pedagógusok karrierlehetőségei szempontjából kiemeltnek tekinthető fokozati vizsgák egyértelműen akkor kerültek be a pedagógusok identitáskonstruálási folyamatába, ha a pedagógusok életpályáján éppen aktuálissá váltak. A részletes témakifejésekből nyilvánvalóvá válik, hogy nem a fokozat megszerzésével járó presztízst tartják fontosnak a pedagógusok, hanem a szakmai fejlődés lehetőségét. Attól függően változik a pedagógusok hozzáállása a fokozati vizsgákhoz, hogy milyen tartalmi követelményekkel szembesültek az írásbeli vizsgák során. A szaktárgyi tudást számon kérő, túlzottan elméleti tételsorokat fölöslegesnek, mindennapi munkájuk szempontjából irrelevánsnak, a szakmai fejlődést

inkább gátló, mint támogató elemnek tekintik. Üdvözlük viszont azt a változást⁹⁹, ami a módszertani tudást helyezte előtérbe az említett vizsgákon. A vizsgák gyakorlati szakaszában a megtartott órákra a tanfelügyelőtől, intézményvezetőtől, módszertanos tanártól, illetve I. fokozati vizsga esetén egyetemi tanároktól kapott visszajelzések megítélése személyfüggő, valószínűleg az éppen aktuális vizsgáztató bizottságtól is függ, de gyakran felmerül a hitelesség – mesterkéeltség kérdésköre. A kritikai hozzáállást a vizsgázó támadásként élheti meg, hiszen nem megszokott, főleg nem ebben a helyzetben, hogy a tanórát alaposan kielemezzék pozitívumaival s negatívumaival együtt (ennek értelmezésére rendszerszinten még kitérek). Az utóbbi évtizedekben elterjedt kutatás-alapú pedagógusképzés, -továbbképzés elképzeléseivel (Chandler-Olcott, 2002; Cassidy et al., 2008;) csengnek össze az interjúk tanulságai: I. fokozati vizsgához kapcsolódó módszertani-tudományos dolgozat megírását és eközben a mentorral, társakkal való megbeszéléseket értékelték a legeggyöntetűbben pozitívan azok az interjúalanyok, akik épp benne vannak a szakirodalom-feldolgozási, kutatási folyamatban. A dolgozat megírása lehetővé teszi számukra az elmélyülést egy őket foglalkoztató témakörben, ugyanakkor ebben a pedagógusok számára sokszor ismeretlen és szokatlan kutatási térben irányított részvétellel, egy mentor segítségével sokkal könnyebb eligazodni. A pedagógusok egyéni önfejlesztési igényei és a romániai előmeneteli rendszer szabályozásai találkozhatnak ezen a ponton.

A karrierlehetőségek közül ki kell emelnünk azokat a speciális szakmai szerepeket, amelyek az oktatási intézmények és az egész oktatási rendszer struktúrájához, irányításához kapcsolódnak. Mivel egyes a szerepek (pl. igazgató, módszertani kör felelős) sajátosságukból kifolyólag a másokkal való viszonyban, interakcióban válnak érdekessé. Individuális szinten azt érdemes megfigyelnünk, mennyire hangsúlyozza megszólalásaiban speciális szerepét az, aki rendelkezik ilyennel. A speciális szerepre való utalás mindenkinél témafüggő és adekvát. Nem, vagy alig találkozunk túlzó, presztízsnövelő kinyilatkoztatásokkal, sokkal inkább azzal a felelősséggel, amit a szerep magában hordoz. Az elvárásokkal ellentétben a speciális szakmai szerepek sokkal többet adnak hozzá az identitáskonstrukció szakmai dimenziójához, mint a karrier dimenzióhoz.

Szakmai dimenzió

A szakmai dimenzió két jól körülhatárolható szegmensét a formális és az informális kontextusok adják. A kontextusok szétválasztásának kritériuma az oktatásszabályozási rendszerben elfoglalt pozíciójuk, nem a tanulási tevékenység vagy a tanulási forma, ami

⁹⁹ Az interjúk készítésének időszakában a tanügyminisztérium felelős bizottságai néhány évig épp a módszertani tudás felmérésére helyezték a hangsúlyt a fokozati vizsgákon, azóta azonban minden visszaállt a régi kerékvágásba

közben megvalósul. Formális kontextusként értékeltem tehát a törvények, rendeletek, előírások által szabályozott helyzeteket, habár a pedagógusok folyamatosan számoltak be itt is informális tanulási lehetőségekről; informálisként pedig azokat a kontextusokat, amelyeket közvetlenül, rendeletek révén kevésbé szabályozottak, közvetve viszont az egész oktatási rendszer, az intézmények kultúrája erőteljesen meghatároz. Az informális szakmai dimenzió elemei azért is érdekesek, mert közvetlenül a formális szakmai kontextussal összekapcsolódva jelentek meg az interjúkban legtöbbször anélkül, hogy explicit módon tematizáltam volna a kérdést (tipikusan ilyen az osztálytermi szituáció).

Habár a szakmai kontextus mindkét szegmenséhez sok pozitív értékítélet kapcsolódik, a negatív értékítéletek duplájával találkozunk a formális oldalon az informálishoz képest. Az interjúalanyok beszédmódját tekintve a vágyként, feltételezésként vagy követelményként megfogalmazott gondolatok legnagyobb része a formális oldalhoz kapcsolódik. Ezen belül is markánsan rajzolódik ki a tanárok véleménye: a pedagógiai, módszertani körökre utaló javító szándékú megfogalmazások a formális kontextusok kifogásolható működésére utalnak. Míg az óvó- és tanítónőknél a pedagógiai, módszertani körök megítélés láthatóan attól függ, melyik körzetbe tartoznak, addig a tanároknál az elégedetlenség és a kritikai észrevételek, a hiányosságok számbavétele és a lehetőségek megfogalmazása körzettől, szaktantárgytól függetlenül jellemző. Szakmai (jelen esetben hatalmi jelentéstartalommal is rendelkező) szerepeik erőteljesen meghatározzák, hogyan viszonyulnak ehhez a problémát jelentő helyzethez a pedagógusok, ugyanakkor a választott hozzáállás egyúttal pozicionálja is őket az oktatási rendszerben. Az interjúk alapján azonosított viszonyulás-típusok a kritikai hozzáállás és a proaktivitás mértékében különböznek egymástól: elfogadás/vágyakozás, panaszkodás, elhatárolódás, nyílt állásfoglalás/javaslattevés, változtatás. Az első két viszonyulás-típus nemcsak hogy nem hasznos, de individuális és intézményi szinten még káros is lehet, ugyanis az emocionális fertőzés jelensége révén táplálják azon pedagógusok kiégését, akik a megszokottnál jobban igénylik a társas összehasonlítást (Bordás, 2010), arról nem is beszélve, hogy mindenféle változtatás ellen hatnak. Az elhatárolódás („bezárom az ajtót, és az osztályban azt csinállok, amit akarok”) a rendszerrel való szembefordulás egy passzív formája, egyfajta menekülés, amely individuális szinten és a tanulók számára hasznos lehet, intézményi vagy rendszerszinten már kevésbé az. A nyílt állásfoglalás/javaslattevés viszonylag ritkán jellemző a pedagógusokra (az 51 interjúalanyból hatan említenek ilyen esetet), ahol viszont megjelenik ott vagy valamilyen speciális szakmai szereppel (és sejtetően személyiségbeli jellemzőkkel) kapcsolódik össze, vagy a drámapedagógiai továbbképzéseket, mint támogató elemet azonosítják benne. Az interjúk tanúsága szerint az alulról jövő változtatási kezdeményeket nem veszik figyelembe, sőt arra is kapunk példát, hogy

megtorolják. Az erősen centralizált oktatási rendszerben formális kontextusokban változás csak felülről következhet be, akkor, ha olyan pedagógus kap, vállal szakmai/hatalmi szerepet, aki a változtatások elkötelezettje. Az egyéni iniciatíváknak inkább az informális szakmai kontextusokban van meghatározó szerepük.

A kollégákkal kialakított viszony, és a kollégákról kialakított kép, egyúttal azt is megmutatja, melyek azok az értékek, amelyek mentén a pedagógusok önmagukat értékelik. Számos interjúban, főként a továbbképzések témakörében visszatérő motívumként jelenik meg az „én kontra mások”, „mi kontra mások” típusú öndefiníció, és az az általánosító megállapítás, hogy a továbbképzéseken mintha mindig ugyanazokkal a kollégákkal találkozna az ember. A kijelentés intertextualitása, több interjúban szinte szóról szóra való megjelenése, egy újabb társadalmi, pedagógustársadalmi diskurzus létét sejteti, amely a továbbképzési hajlandóság, a továbbképzéseken való részvétel alapján két vagy három kategóriába sorolja a pedagógusokat. Az egyik kategóriába a szakmai fejlődésére, képzésére gondot fordító pedagógusok tartoznak, akik belső motivációból gyakran járnak továbbképzésre, függetlenül attól, hogy kreditpontot ér-e a képzés vagy sem. Interjúalanyaim ebbe a kategóriába helyezik saját magukat. A továbbképzési kreditpontok összegyűjtése érdekében ők is vesznek részt olyan hivatalos szervek által szervezett továbbképzéseken, amelyek 60-90 kreditpontot érnek, de hangsúlyozzák, hogy a továbbképzés tartalma, a tanulási lehetőség sokkal fontosabb számukra, mint a kreditpontok. A második és harmadik kategória időnként összemosódik, mindenesetre ők azok, akik nincsenek jelen, akikről harmadik személyben lehet beszélni. Az egyik csoport tudatos pontvadászként, a másik bezárkózóként jellemezhető. A pontvadászok csak olyan továbbképzéseken jelennek meg, amelyek kreditpontot érnek, elszámoltathatóak, a bezárkózók pedig maximum a kötelező képzéseken, de ha lehet, akkor ott se. Éppen a disszertáció által feltárt szituatív tanulás irányította rá a figyelmet ennek a hármas kategorizálásnak az előítéletességére, arra, hogy milyen magas presztízsnak örvendenek a továbbképzések a pedagógusok gondolkodásában. Ugyanakkor, amikor ezt az összefüggést értelmezzük, nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a megkérdezettek egy továbbképzéshez, képzéssorozathoz kapcsolódóan lettek megszólítva, úgyhogy még ha csak periférikus résztvevőként is, de valamilyen módon jelen vannak a drámapedagógiai továbbképzések világában. A drámához való viszony, s mindaz, ami a drámapedagógiához kapcsolódik (jellemzően: tolerancia, nyitottság, játszani tudás, kreativitás, spontaneitás) ezeknél a pedagógusoknál a szakmai identitás részét képezi.

Az intézményi kontextusban az informális elemek beágyazottságukat és tartalmukat tekintve is sokkal nagyobb szerepet kapnak, mint a formális helyzetek. A pedagógusok szakmai identitásuk felépítésében sokkal fontosabbnak ítélik azokat az interperszonális

kapcsolatokat, intézményi hatásokat, amelyek egy-egy oktatási intézményben érik őket, mint a rendeletek által előírt dokumentálható és dokumentálandó formális helyzeteket.

Az informális kontextusok a legalkalmasabbak arra, hogy a pedagógus saját szakmai identitásának a változását nyomon kövesse. Jellemzően két útvonallal, s ezek végpontjában négy identitásváltozattal találkozunk. Az óvó- és tanítónőknél a szigorú, módszertani előírásokat betartó, tananyagra koncentrálnó pedagógus képe a rutinos, intuitív, kísérletező gyerekcentrikus pedagógus képévé alakul; a tanároknál pedig a bizonytalan, hályogkovács módjára próbálkozó pedagógus képe a szakmai fejlődésében tudatos pedagógus képévé. A képek természetesen a felvázoltaknál árnyaltabbak, minden beszélőnél egyéni színezetet kapnak. Mindkét „úton” meghatározóak a tanított gyerekekkel és a kollégákkal kialakított interperszonális kapcsolatok.

A személyes dimenzió nem választható el mereven a szakmai dimenziótól, általában valamilyen formális vagy informális szakmai kontextusban, azzal összefüggésben jelenik meg. Az osztálytermi informális környezethez köthető rutin és kísérletezés nemcsak a szakmai, de a személyes fejlődés táptalaja is. A szakmai bizonytalanságok, a különböző értékek (pl. gyerekközpontúság, innovativitás) mentén folytatott belső arcok olyan személyiségjegyek kialakulását eredményezik, mint az önbizalom, magabiztosság, önérvényesítés, önismeret, illetve a tolerancia, rugalmasság, nyitottság.

Ugyanakkor a személyes dimenzióban a pedagógusok gyakran fogalmaznak meg olyan jelenségeket, amelyek egyértelműen kiegészésre utalnak, és azokat a lehetőségeket is, amelyekkel ezek ellen védekeznek. Kiemelt figyelmet kap a hasonló gondolkodású kollégák, szakmai közösségek keresésének igénye. Az egyéni igények és a drámaműhely által biztosított lehetőségek (évi 1-2 továbbképzés, ahol hasonló gondolkodású kollégákkal találkozhat) találkoznak itt. A drámaműhely diskurzusaiban a 'dráma mint feltöltődés' szakmai és személyes jelentéstartalmakat egyaránt hordoz. A szakmai fejlődés érzelmi dimenziója és annak fontossága válik láthatóvá a személyes dimenzióban.

A megkérdézett pedagógusok saját szakmai fejlődésüket természetes folyamatként értelmezik, ami sokkal inkább a mindennapok pedagógiai gyakorlatába és körülményeibe ágyazott jelenség, mint külső szabályozások által előírt és meghatározott. Az aktuálisan ható minőségbiztosítást és szakmai előrelépést szabályozó fokozati vizsgák, a felsőfokú képzés követelménye inkább csak az aktualitásuk időszakában hatnak, később a mindennapi osztálytermi tapasztalat értelmezése és értékelése veszi át a helyüket. Számptalan példát látunk az interjúkban arra is, hogy a tanári én-hatékonyág érzése hogyan befolyásolja a tanári pályáról, munkáról való gondolkodást.

➤ ***Saját szakmai fejlődésük szempontjából mely külső/belső tényezőket azonosítják támogató, melyeket gátló tényezőként?***

A szakmai fejlődést támogató és gátló tényezők individuális, interperszonális vagy rendszer szinten érhetők tetten. Az értelmezést megnehezíti, hogy néhány tényező megítélése nem teljesen egységes az interjúkban. Főként az individuális szinten ható tényezőknél látjuk azt, hogy ami az egyik pedagógus számára támogató tényező, a másik számára gátlóvá válhat. Tipikusan ilyen a rutin, ami a pályakezdők értelmezésében támogató tényező, a pálya közepén állók számára pedig időnként fejlődést gátló tényezővé válik, helyét átveszi a rugalmasság, a tudatos kísérletezés. Az, hogy mit azonosítanak támogató vagy gátló tényezőként nagy mértékben függ a mindennapi diskurzusoktól, ezt támasztja alá az, ahogy a csoportos interjúkban egymás megnyilvánulásaira reagálva más-más jelenség tematizálódik erőteljesebben: pl. az első próbainterjú egyik vezértémája: „a gyerekek tanítanak meg tanítani”; az egyik, főként vidéki pedagógusok körében végzett interjú vezértémája: „én jobban csinálom, mint a kollégáim”; a pályakezdőkkel készített interjúé pedig: „túl sokat várnak tőlem, pályakezdőtől”. Ezek alapján azonban nem lehet a különböző kategóriákba tartozó pedagógusok gondolkodását megítélni. Az intézményközi kontextusok, köztük a drámaműhely találkozásainak értéke épp abban rejlik, hogy ezeket a klikkekben folyó diskurzusokat (legyenek azok pozitív vagy negatív jelentéstartalmúak, építő vagy romboló hatásúak) nyitottá, hallhatóvá teszi más klikkek, csoportok vagy a klikkekből kimaradók számára is. Egyúttal a diskurzusokkal való szembeszállásra, a diskurzusok vitájára is lehetőség nyílik.

Az egyértelműen hasonlóképpen értékelt támogató és gátló tényezők már többet mondanak el a pedagógusok szakmai fejlődéséről, a fejlődés belső és külső körülményeiről.

Individuális szinten a szakmai fejlődést motiváló, támogató tényezők között kiemelt helyet foglalnak el a kihívást jelentő, tudatos kísérletezésre alkalmat adó osztálytermi helyzetek, s ezeknek a tapasztalatoknak a reflektív elemzése. A helyzetek egy része másokkal való találkozásból fakad, és reaktív tanulást eredményez: gyengébb képességű diákokkal, változó diákgenerációkkal, a netgenerációval való találkozásból születik meg például a differenciálás, a módszertani kultúraváltás szükségességének gondolata. De ugyanilyen jelentőségű akár osztálytermi, akár továbbképzési helyzetben a saját maga szakmai határaival való találkozás is, ami épp az erős érzelmi érintettség okán motivál fejlődésre: itt a hályogkovács metaforájával, a képzési hátrányok láthatatlan kompenzációs lehetőségeinek diskurzusával találkozunk. A pályakezdők az alapos felkészülésben, a módszertani lépések betartásával történő tervezésben, a rutinban látnak támogató erőt, olyan tényezőkként azonosítván ezeket, amelyek biztonságot adnak, megóvják őket a kudarctól. A kreativitás, az

én-hatékonyság megélése, a saját tanári énképnek való megfelelés, a szakirodalom tanulmányozása főként a 10-15, vagy annál több éve pályán lévő pedagógusoknál jellemző.

Mindezekkel szemben gátló tényezőként a szakmai identitás vágyott, elérendő képénél az önreflexió során fogalmazódott intraperszonális jellemvonások, szokások ellentétei bukkannak elő, illetve olyan képességbeli hiányosságok, amelyek a társas összehasonlítás során válnak nyilvánvalóvá: szakmai és személyes bizonytalanság, rugalmatlan gondolkodás, a rutinba való beleragadás, érzelmi fáradtság, illetve az érdeklődés, kompetencia, egyéni felelősségvállalás, proaktivitás hiánya. Ha az interjúrészletek alapján ezeknek a tényezőknek az érzelmi hátterét kezdjük boncolgatni, akkor szinte valamennyinek a hátterében a félelmet találjuk: félelem egy új helyzettől, a sikertelenségtől, mások megítélésétől, s legfőképpen a saját magukkal való találkozástól. Eraut (2004b) kutatásaihoz hasonlóan én is azt találtam, hogy a tanulás érzelmi dimenziója meghatározó a szakmai fejlődésben, és tartalmától függően segíti vagy gátolja azt.

Interperszonális szinten főként informális intézményi és intézményközi helyzetben abszolút meghatározó a *kollégáktól való horizontális tanulás*. A kollégák közötti bizalmi légkör, amiben megoszthatók a problémák, a megoldásukhoz szükséges tudás, esetleg az egyéni gyakorlat is, mindenhol a szakmai fejlődést támogató tényezőként jelenik meg. Míg a pályakezdők főként a tapasztaltabb kollégáktól tanonckodva lesik el a szakma fortélyait, s ezeket a helyzeteket emelik ki mint támogató tényezőket, a tapasztaltabbak a szakmai kérdések állandó jelenlétét és az informális beszélgetések fejlesztő jellegét hangsúlyozzák kollegiális, baráti beszélgetéseikben. Az informális kapcsolatok legtöbbször sokkal erőteljesebben hatnak a szakmai fejlődésben, mint a formális szerepek: a hivatalos mentor szerep, amit kreditpontos továbbképzéssel lehetett megszerezni, feljogosít ugyan a mentori feladatok elvégzésére, de igazán mentorrá, a szakmai fejlődést támogató kollégává az informális kollegiális kapcsolatokon keresztül válik a pedagógus függetlenül attól, hogy elvégezte-e a képzést vagy nem.

A kooperáción, kollaboráláson alapuló kollegiális kapcsolatok, habár ritkábban fordulnak elő, mindig pozitív érzelmek, értékítéletek kapcsolódnak hozzájuk. A formális intézményi és intézményközi kontextus szakmai fejlődést támogató hatását a társas összehasonlítás révén képesek elérni pl. a nyílt órák révén. Az interaktivitást, kollégákkal való tapasztalatcserét biztosító továbbképzéseknél az interperszonális kapcsolatok válnak az értelemtelességi beszélgetések és tevékenységek motorjaivá. A közös érdeklődés alapján kialakuló szakmai kapcsolatháló a személyes jóllét, a megelégedettség, a valahova tartozás érzésével a szakmai fejlődés érzelmi motivációját képezi. Az interperszonális kapcsolatok olyannyira fontossá válnak, hogy egy-egy továbbképzés választásánál nem a képzés tartalma, hanem a

képzés résztvevői válnak motiváló tényezővé. A támogató, elfogadó kollegiális légkör iránti igény fogalmazódik meg ezekben a szokásokban. A tizenkét különböző körzeti/megyei módszertani körből kettőben számolnak be a személyes kapcsolatok és az értelemteli tanulási alkalmak találkozásáról. Ezek azok a pedagógiai körök, amelyeken szívesen vesznek részt a pedagógusok, tanuló szakmai közösségként értelmezik őket, ahol az őszinte beszéd dominál, megszólalhat a kritikus barát, és egymás szakmai fejlődéséért megosztott felelősséget vállalnak a tagok.

A szakmai fejlődést gátló tényezőként a megszólalások két harmadában a pedagógusok a támogató munkaközösség hiányát azonosították. Az egyszerű hiánytól, amit többen „magadraultság”-ként fogalmaztak meg, a „savanyú társaságon” át egészen az ellenségeskedésig az interperszonális kapcsolatok széles tárházával találkozunk itt. A beszámolók több mint felében találkozunk gyenge tanári közösséggel (McLaughlin & Talbert, 2001), ahol fokozott a kollégák izolációja, a professzionális fejlődés nem érték, hanem irigység tárgya, az egymás fejlődéséért vállalt megosztott felelősség pedig egyáltalán nem létezik.

A továbbképzések, az intézményi módszertani megbeszélések és a pedagógiai körök formális kontextusában intertextuális motívumként többször megjelenő gátló tényezőket az egész oktatási rendszer szintjén kell értelmeznünk, ezek ugyanis nem egyedi jelenségek, hanem pontosan körülhatárolt jelenségek, amelyeket a pedagógiai kultúrában jártas ember könnyedén azonosít. A továbbképzésekhez kapcsolódóan a 'pontos' vagy 'kamu' továbbképzések jelentik a pedagógusok zárt diskurzusainak fő témáját. Tartalmi, módszertani, szervezésbeli hiányosságokat azonosítanak, amelyek miatt valódi, mély tanulás nem valósulhat meg ezeknél a továbbképzéseknél. A szakmai fejlődést gátló tényezőként jelenik meg még a megfelelő tartalmú vagy nyelvű (azaz magyar nyelvű) továbbképzések és az anyagi támogatás hiánya, valamint a képzések korlátozott időtartama, ami nem ad lehetőséget az elmélyülésre. Az intézményi módszertani megbeszélések és a pedagógiai körök látszattevékenységei (a lepapírozás jelensége) ugyanígy több interjúban megjelennek, a pedagógusok jelentéktelenségüket, jelen formájukban fölöslegességüket hangsúlyozzák. Habár nem ritka, hogy szakmai autonómiájukkal élve saját képükre formálják az intézményi módszertani megbeszéléseket, ahol horizontális tanulás, kollaboráció jön létre, mégsem azonosítják ezeket a tevékenységeket az intézményi módszertani körök tevékenységeivel, inkább egyfajta kettős elszámolásnak vagyunk tanúi. Hasonló gátló tényezőkkel találkozunk a pedagógiai körökön is: szervezési problémákat, a tevékenységek látszatjellegét, a kihasználatlan tanulási lehetőségeket hangsúlyozzák a pedagógusok. A leírások alapján a legtöbb pedagógiai kör tipikusan „pseudo-közösség” (Liebermann & Miller, 2008), ahol a konszenzus illúziója fontosabb, mint a tagok tanulása, az őszinte beszéd, és értelemteli

beszélgetések helyett fölösleges időtöltés, pletykálás folyik, a „kritikus barát” (Caldwell, 1997) szerepből való megszólalás pedig elképzelhetetlen vagy kényelmetlenséggel, negatív következményekkel jár.

Rendszer szinten értelmezendők a kivételek is: a szakmai fejlődést előtérbe állító szakmai közösségek, a tanulási lehetőségeket kihasználó pedagógiai körök és a pedagógus elméleti és gyakorlati tudását valóban gyarapító továbbképzések. Az, hogy ilyen kivételekkel találkozunk, azt jelzi, hogy a rendszer inkább a képzések formái, szervezési mint tartalmi oldalára gyakorol hatás. Mindhárom kontextusban nagymértékben a vezetőtől függ, de intézményi módszertani tanácskozásokon a résztvevő pedagógusoktól is, hogy miként töltik meg tartalommal, jelentéssel a tevékenységeket. Egy-egy továbbképzésen, módszertani, pedagógiai körön kialakuló légkör (pl. „a dráma arra tanít, hogy higgyek”) meghatározó a szakmai fejlődés és egy-egy szakmai csoport iránti elköteleződés szempontjából. A tizenkét pedagógiai körből mindössze kettőben találkozunk az intellektuális, szakmai fejlődés és a társas, szociális kapcsolatok összhangjára való törekvéssel, ami Samaras és munkatársai (2008) szerint a tanuló közösségek hatékonyságának növeléséhez elengedhetetlen.

A romániai iskolarendszer a mai formájában, struktúrájával inkább kereteket biztosít a pedagógusok számára egy-egy szakmai közösségen belül megvalósuló tanulásra. A tartalom szabályozása nem annyira merev, lehetőséget ad az egyéni iniciatíváknak, a kérdés inkább az, hogy a pedagógusok mennyire élnek szakmai döntési autonómiájukkal, mennyire vállalnak aktív szerepet a professzionális kultúra megváltoztatásában. Ez lenne ugyanis Fullan (1994) elképzelésében az egész oktatási rendszer megváltoztatásának az alapja. Ugyanakkor azáltal, hogy a pedagógus egyszerre több szakmai közösség tagja, elkerülhető az indoktrináció veszélye, ha csak nem ugyanazzal az egyedül érvényes állásponttal találkozik a pedagógus minden szakmai közösségben, amit az oktatás irányítói előírnak. A harmadikutas szakmai pedagógusszerveződések létjogosultságának egyik alapköve épp az lehet, hogy az autonómiát, a szólásszabadságot, a szabad gondolkodást képviseli egy hierarchikusan felépített és erősen centralizált rendszerben. Felvetődik a kérdés, hogy a dráma-műhelyek, mint tipikus harmadikutas szerveződések képesek-e ezt a funkciót betölteni (egyáltalán felfogják, látják-e ilyen jellegű szerepüket), vagy szép lassan besorolnak és észrevétlenül az oktatáspolitikai, oktatásirányítási eszközöké lesznek.

➤ ***Hogyan értékeli a pedagógusok a tanulási tevékenységek a hatékonyságát? Milyen tanulási formákat, metaforákat kapcsolnak jellemzően az egyes tanulási tevékenységekhez, kontextusokhoz?***

Az 51 pedagógussal készített interjúkban az oktatási szint, az intézményi környezet vagy a tanítási tapasztalat mentén nem rajzolódott ki egyértelmű határvonalak a szakmai

fejlődésről, tanulási tevékenységek hatékonyságáról. A fiatal, pályakezdő pedagógusok természetesen más problémákkal szembesülnek, más problémák foglalkoztatják őket, mint a több évtizede pályán lévők. Az idő múlásával és a pedagógiai tapasztalat gyarapodásával természetes módon növekszik a reflexió szintje, de nem mutatható ki egyenes arányú fejlődés. Az egyes kontextusokban megvalósuló tanulási tevékenységek sokkal inkább meghatározzák azt, hogy milyen tanulási metaforák, milyen tanulási formák azonosíthatók az interjúkban.

Az előmeneteli rendszer fokozati vizsgálóihoz főként magányos tanulási tevékenységek kapcsolódnak (szakirodalom-olvasás, írás), amelyekhez a tudatosulás magas foka és egyértelműen a megszerzés metaforája társul. Eraut (2004b) kutatásaival összhangban azt találtam, hogy a megkérdezett pedagógusok szakmai fejlődésük szempontjából kevésbé tartják fontosnak ezeket a formálisnak ítélt vizsgákat, a szakmai fejlesztési potenciált inkább az egyéni befektetett munka, mint a vizsgarendszer adja. A fejlesztő hatásúnak ítélt továbbképzések horizontális és szituatív tanulási tevékenységeket (kollégákkal való beszélgetés, mások gyakorlatának megfigyelése, valamint aktív jelenét a szituációban, próbálgatás, kísérletezés), implicit, reaktív és tanácskozó/szándékos tanulást is biztosítanak a pedagógus számára. A kollégák informális támogató hatása tehát nagyon fontos a továbbképzések során, mint ahogy ezt Engler (2015) is kimutatta. Leggyakrabban a participáció metaforát kapcsolják a továbbképzésekhez, a helyzetek megélése, kipróbálása pedig érzelmi hatásuk miatt fontos. A drámapedagógián kívül gyakorlatilag alig számolnak be a pedagógusok olyan típusú továbbképzésről, amely hosszabb időkerete és felépítése révén lehetővé tette a tanultak kipróbálását, gyakorlatba ültetését és reális visszacsatolást. Habár a visszacsatolásra, az osztálytermi környezetben kipróbált tevékenységek elemzésére, megbeszélésére tudatosan a drámapedagógiai képzések sem törekednek, a képzés során informális beszélgetések formájában ez részben megvalósul.

A formális és az informális intézményi, intézményközi kontextusokban értelemszerűen a horizontális tanulási tevékenységek (mások gyakorlatának megfigyelése, saját gyakorlat megosztása, mintakövetés, beszélgetés, kollaboráció) dominálnak, hiszen ez a kontextus kínál megfelelő terepet az egymással való találkozásra. Az alacsony fokú aktivitást, minimális egyéni hozzájárulást igénylő tanulási szándékkal szervezett tevékenységeknél (pl. bemutató óra), a pedagógusok magasabbra értékelik azokat a ritka alkalmakat, amikor valódi kollaborációt, csoportmunkát, tudásmegosztást kérnek tőlük, illetve a spontán módon kialakuló beszélgetéseket. Mások gyakorlatának megfigyelése és a gyakorlat mintaszerű alkalmazása implicit tanulásra utal, ahol a megszerzés metaforája dominál: kifejezetten tudatos végiggondolás nélkül egy-egy ötlet, trükk ellesése a cél. Az együttműködő tudás-teremtés metafora nagyon ritkán, de leginkább itt, az intézményi és/vagy megyei módszertani

körök kontextusában jelenik meg két kolléga vagy egy kisebb csoport összedolgozása révén. A példaként bemutatott kollaboratív tevékenységek kivétel nélkül, sikeres, motiváló helyzetek a pedagógusok számára, viszont sokkal ritkábbak, mint az igényként, vágyként megjelenő kollaboráció.

Azokban a formális továbbképzési helyzetekben (körzeti/megyei pedagógiai körök, intézményi módszertani kör tevékenységei, továbbképzések, fokozati vizsgákra felkészítő képzések) amelyek passzivitásra ítélik a pedagógust, ahol nem történik érdemleges munka, a kollegiális beszélgetések átveszik a szakmai fejlesztő tevékenységek szerepét és szinte egyedüli fejlesztő lehetőségként jelennek meg. A beszélgetések szerepét és helyét a szakmai fejlesztő tevékenységek pedagógusok által felállított hierarchiájában az is emeli, hogy a beszélgetések a tudásmegosztás, tudásteremtés mellett a kellemes, támogató kollegiális légkör megteremtéséhez is hozzájárulnak. A nyelvi vagy infrastrukturális okok miatt kollégáktól izoláltan dolgozó pedagógusok elsőként emelik ki a kollegiális kapcsolatok, az értelemteli beszélgetések hiányát. Az, hogy van kivel beszélgetniük, legalább olyan fontos a szakmai fejlődés szempontjából, mint az, hogy szakmai kérdéseket vitatnak meg. A beszélgetések tudatosság, tudatosítás szempontjából széles skálán mozognak, a tudásszerzés és a tudásteremtés metaforája egyaránt kapcsolódik hozzájuk. A mély tanulást elősegítő, részletes elemzésen alapuló beszélgetések legtöbbször igényelt, vágyott tevékenységként jelennek meg, de a megfelelő bizalmi légkör hiánya miatt, mint ahogy azt a szakirodalom is jelzi (Lieberman, & Miller, 2008), megvalósíthatatlanok. Eraut (2004a) tanulmányával ellentétben azt találtam, hogy a pedagógusok tanulásként azonosítják, és nagyon fontosnak, szakmai fejlődésüket tekintve meghatározónak tartják a kollegiális beszélgetéseket.

Az osztálytermi kontextus egyértelműen a szituatív tanulási tevékenységek megvalósulási terepe, itt van lehetőség kipróbálni, adaptálni a tanultakat, próbálkozva, kísérletezve új dolgokat felfedezni, vagy csak a szituációban jelen lenni és azáltal tanulni. Az osztálytermi helyzetek azáltal tanítanak, hogy nélkülözhetlenné válik az egyéni hozzájárulás, az aktív jelenlét a szituációban. A pedagógusok önreflektív képességeik függvényében tudatosítják az osztálytermi szituációkban rejlő tanulási potenciált, ez alapján jellemzően implicit vagy reaktív tanulásról beszélhetünk itt. A participáció metaforája uralja az osztálytermi helyzetekben létrejövő tanulási folyamatot; kivételes esetekben, főként az intuitív, spontán magatartást, a kreativitást és rugalmasságot hangsúlyozó pedagógusoknál megjelenik a tudásteremtés metaforája is.

2. Interperszonális szint

➤ *Milyen kollegiális interakció-típusok jellemzik a szakmai fejlődés kontextusait?*

A horizontális tanulást kontextustól függetlenül magasra értékelik a pedagógusok. Az alapképzés és a fokozati vizsgák kivételével minden kontextusban ugyanolyan gyakorisággal hoznak példákat különböző kollegiális interakció-típusokra, és azok hasznosságát, szakmai és személyes támogató jellegét hangsúlyozzák. Bizonyos kontextusokban (pedagógiai körök, intézményi/tantárgyi munkaközösségek) azonban leggyakrabban hiányként vagy igényként, vágyként vannak megfogalmazva a kölcsönös függést, intenzívebb bevonódást igénylő kollegiális interakció-típusok (segítségadás és támogatás, megosztás, közös munka), és csak az alacsonyabb szintű, a szakirodalom szerint kevésbé hatékony (Little, 1990) történetmesélés, letapogatás jelenik meg valóságos elemként.

Történetmeséléssel, letapogatással gyakorlatilag minden kontextusban egyformán találkozunk. Ezeknek a spontán, problémára koncentráló szakmai beszélgetések az értékét az adja, hogy egyúttal érzelmi támogatást nyújtanak a résztvevőknek, a „nem vagyok egyedül ezzel a gonddal” tudata segíti a pedagógusokat abban, hogy saját érzéseik helyett a diákok problémáinak megoldására koncentráljanak. Bizonytalanság, tanácstalanság akkor jelenik meg, amikor még ez az interakciótípus is hiányzik a pedagógusok mindennapjaiból.

A segítségadást és támogatást jelentő interakciótípus, melyben egymás gyakorlatába engednek betekintést a kollégák, és amely lehetővé teszi a kritikai hozzáállást saját és társaik gyakorlatához is, legtöbbször személyes, érzelmi okok (sértődés, félelem) miatt hiúsul meg. Kutatásaim igazolják (Little, 1990; Hargreaves, 2001; Dooner, Mandzuk, & Clifton, 2008) eredményeit, miszerint a pedagógusokra a jó kollegiális kapcsolatok fenntartása érdekében a konfliktuskerülés jellemző, a véleménykülönbséget pedig néhány esetet leszámítva nem tanulási lehetőségként, hanem konfliktusforrásként kezelik. Dooner, Mandzuk és Clifton (2008) szerint ezekre a helyzetekre az adódó véleménykülönbségek érzelmi és kognitív dimenziójának tudatos szétválasztása és adekvát kezelése jelenthetné a megoldást. Ez viszont egyrészt személyes fejlesztést igényel, másrészt túlmutat az interperszonális kereteken és a szervezeti kultúra, tehát a rendszerszint hatáskörébe tartozó probléma.

Megosztott vagy közösen elkészített oktatási segédanyagok csak tanári interjúkban jelennek meg. Ez egyrészt utalhat a tanítói és óvónői körökben erősebb szakmai individualisztikus kultúrára (Forte & Flores, 2014), illetve arra, hogy az ilyen jellegű segédanyagoknak (feladatlapok, szöveggyűjtemények) a tanított tantárgy, korosztály és a tanári – tanulói munka értékelésének sajátosságaiból adódóan a tanárok tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. Azon intézmények tantárgyi munkaközösségén belül gyakoribb ez a

típusú interakció, ahol a tanuló szakmai közösség kialakulásának feltételei adottak, pl. van külön tanári szoba, lehetőség az elhúzóadásra. Ugyanakkor a tanítók számolnak be az egyetlen olyan esetről, amikor a kollaboratív munkában készülő közös munkatervek az intézmények határain túllépve segítették az önként kapcsolódó tagok munkáját. Hasonló, intézményi határokon átnyúló tantervíró, tantervértékelő tevékenységekről a magyartanárok is beszámoltak, azoknak a tevékenységeknek viszont a körzeti/megyei módszertani körök szolgáltatott formális keretet, így a tevékenységeken való részvétel semmiképp nem nevezhető önkéntesnek.

A kollegiális interakció-típusok legmagasabb fokán található közös munka intézményi keretek között tanítóknál és tanároknál is megjelent, igaz viszonylag ritkán (összesen három megvalósult esetről számolnak be a pedagógusok). Az intézményi tantárgyi munkacsoportok tevékenységeként az óralátogatások helyett a közös óratartás alternatív megoldásként jelent meg a tapasztalatok megosztására. Ugyanezzel a kéttanáros formával körzeti, megyei pedagógiai köröknél bemutató óraként találkozunk. A tervként, vágyként többször megjelenő alternatív óratartás mint kollaboratív tudásteremtés a jövőben ezeknek a tevékenységeknek alapeleme lehet.

“Házon belül” a szakmai fejlődést elősegítő külső körülmények között megemlíthetjük a csoport nagyságát, a rendelkezésre álló infrastruktúrát (elkülönülést, intimitást biztosító terek) és időt, a vezetés minőségét¹⁰⁰, a pedagógusok terheltségének fokát, vagyis a bizottság működését szabályozó dokumentum, valamint az iskolavezetés, tanfelügyelőség által előírt feladatok mennyiségét és minőségét. Az intézmény székhelye, mérete nem, a tantárgyi munkaközösség mérete viszont már befolyásolja a kollaboratív tanulást. A kisebb, 3-5 fős munkaközösségekben dolgozók számottevően többször számolnak be a kollaboratív tanulás különböző formáiról, mint a nagy tantárgyi munkaközösségek résztvevői. Az is egyértelmű, hogy azok a tantárgyi munkaközösségek, amelyek számára biztosított (vagy akik biztosítják a maguk számára) a térbeli elkülönülés a tanári közösség többi tagjától, már a térszervezés miatt is gyakrabban kerülnek spontán kapcsolatba egymással, mint azok, akik egy nagy közös tanárban, legtöbbször egy hosszú asztal körül töltik szüneteiket. Az interakció-típusok intézményen belül és intézményközi szituációban is láthatóan az iskola társas-szervezeti felépítésével függ össze (Rosenholtz, 1989). Az intézményvezető mellett a kollégák is jelentős szerepet töltenek be az intézmény szervezeti felépítésében, a szervezeti lehetőségek kihasználásában.

Habár tevékenységként gyakran említik, a szakmai tanulás szempontjából a szakirodalomhoz képest sokkal alacsonyabbra értékelik a pedagógusok a közösen szervezett

¹⁰⁰ Céljait, stratégiáit, módszereit, a rendelkezésre álló eszközöket

tevékenységeket: versenyeket, iskolán kívüli tevékenységeket, projekteket. A mindennapi munka mellett ezeknek az extrakurrikuláris tevékenységeknek a felhalmozódása túlterheléshez vezet, s a pedagógusok itt a kollaboratív munkának inkább azt a paradoxonát érzékelik, hogy miközben a csoportban, társakkal végzett munka meglepéssel tölt el, és önértékelésre is pozitív hatással van, kimerüléshez vezethet (Kwakman, 2003). A beszámolókból úgy tűnik, ezek az iskolán kívüli tevékenységek a romániai oktatási rendszerben az alternatív pedagógiai gondolkodás megnyilvánulási és megvalósulási formái, amelyeknek nehezen sikerül a mindennapi pedagógiai gyakorlatba beépülni, épp ezért póttasként terhelik az alternatívák iránt fogékony, gyermekközpontúságot fontosnak tartó pedagógusokat.

Az oktatási rendszer által nyújtott és biztosított keretekre a pedagógusok nagy része kötelezetően elvégzendő, fölöslegesnek értékelt feladatként tekint. Azokban a kollegiális interakció-típusokban vélik felfedezni leginkább szakmai fejlődés lehetőségét, amelyek bizalmi légkörben valósulnak meg (szakmai beszélgetések, közösen elvégzett feladatok), és a tanuló szakmai közösségekre, kollaboratív tanulásra hasonlítanak. Az oktatási folyamat során felmerülő problémákra koncentrálnak beszélgetések hiánya azonban feltűnő. Tudatos tervezés és vezetés nélkül nem is kivitelezhető ezeknek a problémáknak az eredményes megbeszélése. Pozitív, elfogadó, nem ellenőrzésre, hanem szakmai bizalomra építő vezetés mellett a tantárgyi munkaközösségek nagyobb felelősséget vállalnak az iskola életét meghatározó rendezvények szervezésében. Az interjúalanyok azt hangsúlyozzák, hogy a vezetők felől érkező pozitív megerősítés elősegíti a közös értékek és érdekek (elsősorban a gyerekek érdekei) mentén szervezett rendezvények kidolgozását. Az autoriter vezetésű iskolákban a pedagógusok úgy érzik, a vezetőség csak kihasználja speciális szakmai tudásukat, a kollaboráció helyett itt inkább a rivalizálás jellemző. Meirink és munkatársai (2010) kutatásaihoz hasonlóan az, hogy a munkaközösségek tagjai törekednek-e saját maguk számára tér és idő biztosítására, leginkább a személyes kapcsolatok minőségével, a pedagógusok egyéni aktivitásával, közös munkájával magyarázható. A szervezeti körülmények fontosak, de negatív szervezeti körülmények ellenére is léteznek reziliens pedagógusok, pedagógusközösségek, akiknek a munkakedve, szakmai fejlődés iránti motiváltsága nem törhető le.

➤ ***Milyen kontextusokban azonosíthatóak a tanuló szakmai közösségek jellemzői?***

Tudatos tanuló szakmai közösség építésre nem találtam példát, utalást az interjúmban, találkoztam viszont olyan spontán módon létrejött, mellékesen kialakult vagy részben tudatosan alakított közösségekkel, amelyek ha nem is minden szempontból, de hasonlítanak a szakirodalomban leírt tanuló szakmai közösségekre, azoknak valamelyik típusára. Nem jelenti azt, hogy valóban csak ennyi ilyen tapasztalatban volt részük, hanem inkább azt, hogy

mennyire tekintik szakmai tanulásnak ezeket az alkalmakat, mentális térképükben hova helyezik, mi tartozik a szakmai tanulás mintájába bele, mi nem.

A pedagógiai körök informális terében a szükséghelyzet hozta létre az egyetlen olyan konkrét problémamegoldásra irányuló tanuló szakmai közösséget, amely a tagok önkéntes részvételén alapult. Az előkészítő osztály bevezetésével a 2012-2013-as tanévben az előkészítő tanítók új kihívással szembesültek, amikor frissen kidolgozott, az addig megszokottól eltérő (integráló) szemléletet közvetítő tantervekkel, új munkatervírási követelményekkel találták szemben magukat. A helyzet megoldására jött létre önkéntes alapon az a csoport, amelynek tagjai a pedagógiai körök alkalmaitól immár függetlenül, viszonylagos rendszerességgel hosszabb időn keresztül találkoztak egymással felelősséget vállalva saját és egymás szakmai fejlődéséért, valamint az oktatott gyerekek fejlődéséért. Mivel a tanuló szakmai közösség működéséről szóló rövid elbeszélések az interjúalanyok gondolkodását tükrözik, nem pedig magukat a történéseket, kutatóként nem volt lehetőségem mélyen belelátni a működési folyamatokba. Az interjúalanyok által felépített valóság képe viszont megosztott vezetésre, a különböző nézetek iránti nyitottságra, őszinte, bizalmi légkörre utal. A kollegiális interakció-típusok valamennyi típusáról beszámolnak a csoport tagjai egyszerű történetmeséléstől, letapogatástól egészen a kollaboratív tanuláshoz, az együttműködő tudásteremtésig. A szakirodalomban leírtakhoz hasonlóan (Stoll et al., 2006; Samaras, 2008) a probléma megoldásával ez a tanuló szakmai közösség fel is bomlott, de a tagok között kialakult támogató jellegű, bizalmi kapcsolatok nem szűntek meg, és tanuló szakmai közösségként való működésük példája a pedagógiai körök révén a következő előkészítő tanító generáció számára lehetséges útmutatóvá vált. Rendszerszinten elemezve ennek a példának a hatását, azt látjuk, hogy még az a pedagógiai kör sem tudta megtanulni, átvenni tagjaitól ezt a kollaboratív viselkedésmintát, amelyik az összes vizsgált közül a leginkább hasonlít a tanuló szakmai közösségekre. Ez egyrészt a tudatos szakmai tanuló közösséggé alakítás hiányával, másrészt a második generációnál a probléma kevésbé égető voltával, megváltozásával¹⁰¹ magyarázható. A konkrét probléma megoldása köré szerveződő, kollaboratív tudásteremtő tanuló szakmai közösség ilyen módon egyedüli jelenség maradt.

A pedagógiai körök formális terében is találkozunk elszórtan a tanuló szakmai közösségek néhány jellemzőjével. Ezek léte tipikusan a kör vezetőjétől függ: akkor valósulnak meg, amikor a kör vezetője maga jön az iniciatívával. Az interjúkban alulról jövő kezdeményezések megvalósulásával nem találkoztam, visszautasításukkal, semmibe vételük-

¹⁰¹ A 2013-2014-es tanévben, az előkészítő osztályok második generációjának azóta is érvényben levő tanterve már sokkal kisebb szakmai autonómiát hagy a pedagógus számára, merevebb kereteket ír elő a fejlesztési követelmények, tantárgyi tartalmak, munkaformák terén.

kel viszont igen. Az a vizsgált tanítói körzeti pedagógiai kör kumulálja magában a legtöbb tanuló szakmai közösség jellemzőit, amelynek megbízott vezetője, habár valószínűleg nem olvasta Wenger (1998) vagy Lieberman és Miller (2008) erre vonatkozó megállapításait, a mindennapi pedagógiai munka hatékony mechanizmusait igyekszik a pedagógiai körökön is működtetni, és explicit módon törekszik a szakmai fejlődés és a társas kapcsolatok fejlődésének egyensúlyára. Itt fedezhető fel leggyakrabban a kollegiális interakció-típusok legszélesebb skálája; a vezető olyan munkamódszereket és szervezési formákat alkalmaz a találkozásokon, amelyek lehetővé teszik a pedagógusok számára az értelemteli találkozást, beszélgetést, a gyakorlat és a tudás megosztását, ezáltal a kollektív felelősségvállalást egymás szakmai fejlődéséért. Megosztott értékekről és nézetekről, megosztott vezetésről azonban nem beszélhetünk itt: sokkal inkább a csoport vezetőjének szakmai dominanciájáról, ami a vezető részéről egyfajta megtanítási, megjavítás belső motivációval párosul. Ezt jelzi az is, hogy rajta kívül nagyon kevesen mernek kritikus barátként megszólalni, azt viszont többen igénylik, hogy ő kritikus barátként fogalmazza meg a véleményét, ami a nyitott kommunikáció felé vezető úton az első lépésnek tekinthető (Caldwell, 1997). A csoport kultúrájának még nem része az őszinte beszéd, a tagok legnagyobb része inkább a konszenzus illúziójának fenntartására törekszik, igyekszik elkerülni a nyílt véleménynyilvánítást, ha az szembeütközik valaki más véleményével. A bemutatott szakmai közösség létszáma, a tagok gyakori váltakozása és az évi 2-3 találkozási alkalom, vagyis az oktatási rendszer által biztosított struktúra objektív tényezőként gátolja a tanuló szakmai közösséggé alakulást. Ebben a strukturális keretben valószínűleg ez a legtöbb, ami megvalósulhat.

Iskolai kontextusban az egész iskola vagy egy-egy tantárgyi munkaközösség szintjén is felfedezhetnénk a tanuló szakmai közösségre utaló jeleket. Iskolai szinten ez egyáltalán nem jellemző. Néhány interjúban megjelenik ugyan a „rendes igazgató” képe, aki jóváhagyja, megengedi a pedagógusok alulról jövő kezdeményezéseit, aki felelősséget vállal a pedagógusok szakmai fejlődéséért és különböző képzetek iskolai keretek között való megszervezésével segíti azt, de minden iskolai közösség távol van a tanuló szakmai közösséggé vagy tanuló szervezetté válástól. A tantárgyi munkaközösségek szintjén sokkal inkább tetten érhetők a spontánul kialakuló gyakorlatközösségek. Ezek habár megsokszorozzák az informális munkahelyi tanulás határfokát, inkább az alacsonyabb szintű kollegiális interakció-típusok révén fejtik ki hatásukat, csak ritkán és esetlegesen jutnak el a tanuló szakmai közösségektől elvárt kollaboratív tanuláshoz. A pedagógusok személyes jóllétét, munkával, munkahellyel való elégedettségét viszont nagy mértékben meghatározzák.

A szakmai fejlődés iránti elköteleződés az önkéntes alapon szerveződő szakmai közösségekben igen erőteljes; a motiváció, tanulási szokások, a tanulás értelmezése

szempontjából azonban számos különbség észlelhető a tagok között. Ezek a különbségek nagyrészt vezetői, környezeti hatásokra vezethetők vissza. Az alulról szerveződő tanuló szakmai közösség inkább ott teljesedik ki, ahol egy elkötelezett vezető társakra talál, és szakmai továbbfejlődési igényeiket nem elégítik ki a felülről szervezett szakmai tanulási alkalmak, esetleges továbbképzések, ahol a pedagógusképző, -továbbképző intézmények kevés vagy minőségileg kifogásolható kínálatot állnak elő. A továbbképzések közül a viszonylagos rendszerességgel megrendezett drámapedagógiai képzések, illetve egy-egy felsőoktatási intézményhez kötődő képzések biztosítják a visszatérők számára a tanuló szakmai közösségbe tartozás lehetőségét. Ezek közül a képzések közül a disszertáció csak a drámapedagógiai képzésekre fókuszált. Bár maga a drámaműhely sem működik teljes mértékben tanuló szakmai közösségként, itt fedezhető fel egyértelműen az önkéntes részvétel és a periférikus résztvevők legitimizációjának folyamata, amely során az új belépők eltanulják a drámaműhely és a drámapedagógiai képzések által képviselt értékeket, nézeteket, egyfajta szervezeti kultúrát. Egymás kölcsönös támogatása, a megosztott értékek, nézetek, egymás szakmai fejlődéséért vállalt kölcsönös felelősség inkább csak a drámaműhely magjához tartozó tagok, vagy a képzések során kialakult kisebb baráti csoportok tagjai között érzékelhető. A kollégák szakmai fejlődéséért vállalt kölcsönös felelősség inkább csak az információ-továbbításban, a szervezésben érhető tetten: egy intézményből érkezők vagy egykori csoporttársak például értesítik egymást a képzésről, a találkozási lehetőségről. Az új belépők is leggyakrabban személyes kapcsolatokon keresztül szereznek tudomást a képzésekről. A szakmai kapcsolatháló növekedéséhez és diverzifikálódásához a drámapedagógiai képzések mindenképpen hozzájárulnak.

3. Rendszerszint

➤ *Milyen kölcsönhatás fedezhető fel az oktatási rendszerre jellemző szokások, a kialakult szakmai diskurzusok és a tanuló szakmai közösségek között?*

A különböző oktatási kontextusokban megjelenő, ismétlődő jelenségek az egész oktatási rendszerre jellemző tulajdonságok, amelyek vélhetően az egész oktatási rendszer kultúrát áthatják, így nagyon nagy befolyással vannak a rendszer részeként az egyének gondolkodásmódjára, szakmai elkötelezettségére, valamint magának a rendszernek a működésmódjára, fejlődési, változási potenciáljára.

Legszembetűnőbb rendszerszokásként a 'lepapírozás' jelenségét kell megemlítenünk, aminek rendszeres és különböző formális tanulási kontextusokban való megjelenése sejteti, hogy mindent átszövő kultúrafüggő jelenségről van szó. Ide tartozik minden olyan

tevékenység, ami az elszámolhatóság jegyében a fölösleges, felületes vagy nem is létező események, folyamatok adminisztrációját, papíron való rögzítését jelenti. Értelemszerűen ez a jelenség főként formális kontextusokban jelenik meg: pl. továbbképzési kontextusban aláírással számolják el a meg nem tartott órákat, fényképekkel a meg nem tanított tartalmat, tantárgyi munkaközösségeknél jegyzőkönyvvel a meg nem tartott tevékenységeket. A legtöbb pedagógusnál mindenféle elkönyvelés negatív jelentéstartalommal bír, és nem ritka, hogy ez a negatív jelentéstartalom általában áterjed a papír-ceruza alapú kognitív feldolgozás minden formájára, pl. a továbbképzésen tanultak rögzítésére. A pedagógusok olyan természetességgel, magával érthetőséggel használják a lepapírozás fogalmát, ami azt jelzi, hogy az adott viselkedésmód/jelenség a kultúrában teljesen elfogadott. Erre utalnak a kiszólások („tudod, ez úgy van”, stb.) is.

Az előmeneteli rendszerben való előrelépéshez szükséges óralátogatások, óraértékelések, és a pedagógiai, módszertani körök nyílt óráinak értékelése során folyamatosan felmerül az őszinte beszéd hiánya. Rendszerszokásként azonosíthatjuk a bemutató órák felületes, pozitív értékelését, amelytől csak kevés esetben térnek el a pedagógusok és a speciális szakmai szerepek képviselői is. A normától való eltérés viszont mindig ellenérzést, esetleg felháborodást kelt. Az órákat követő megbeszélések során tapasztalt felületes, csak a pozitívumokat hangsúlyozó értékelés fenntartásában a pedagógusok maguk a partnerek, hiszen tudják, hogy ők is bármikor kerülhetnek hasonló helyzetbe. Ezzel egy újabb olyan látszatviselkedést azonosítottunk, amelyet az oktatási rendszer struktúrája tart fenn. Épp a felületes értékelés szokása jelzi, hogy nem fontos, szakmailag fejlesztő tevékenységként, hanem csak a felettesek adminisztratív feladataként tekintenek rá. Az intézményi szintű óralátogatások habár kötelező tevékenységek, csak kevés esetben valósulnak meg, sokszor itt is csak lepapírozás történik, jelezve azt, hogy a pedagógusok nem értenek egyet a rendszerkövetelményekkel, ezért inkább megkerülik őket. Mindkét feltárt eredmény ellentétben áll a TALIS kutatás azon eredményével, amely szerint a romániai tanárok nagyobb százaléka nem a felettesek adminisztratív munkájának tekinti a nagyszámú, gyakori ellenőrzést, a formális értékelést. Az eredmények közötti diszkrepancia a referenciacsoporthoz való tartozás és a kognitív disszonancia csökkentésének szociálpszichológiai jelenségével (Smith, & Mackie; 2004) magyarázható. A rendszerhez való adaptálódás „csalásra” kényszerít. (Ezt viszont egy hivatalos, kérdőíves kutatásban nem lehet beismerni, egy baráti beszélgetésben igen – a disszertációban választott kutatási metodológiája ehhez hasonló eredményekben nyer igazolást.) Ahhoz, hogy az értékítéleteikkel ellentétes tettet a pedagógusok elfogadják, igazolni tudják saját maguk és a külvilág számára is, kénytelenek a rendszer értelmetlennek tekintett elemeit hasznosként

beállítani, vagyis nem adminisztratív feladatként tekinteni az ellenőrzésekre. Az interjúkból az derült ki, hogy a pedagógusok nagy része nem egymás óráinak látogatása ellen szólal fel, hanem a mód ellen, ahogyan ezek a nyílt órák, ellenőrzések megvalósulnak. A külső szemlélők tömeges jelenléte, illetve a szakmai előmenetelhez kötődő óráértékelések épp annak a bizalmi, őszinte légkörnek a kialakulását teszik lehetetlenné, amiben a fejlődés megvalósulhatna.

A kevés hasznot hozó, szakmai fejlődés szempontjából hatástalan látszattervékenységek, értelmetlennek ítélt követelmények szorosan kapcsolódnak a lepapírozás jelenségéhez, tulajdonképpen ezek a kiváltó okai. Olyan mondatok, mint *“pedagógiai körök vannak, hogy legyenek”*, tökéletesen kifejezik azt, hogy mekkora értéket tulajdonítanak neki egyes pedagógusok. Ugyanide kapcsolódik a szabályozások folyamatos változása mellett is bizonyos működési mechanizmusok merevsége. Ezekre minden pedagógus másképp reagál: vannak akik háborognak (*„eleinte érdekelt, meg hóbörögtem, meg háborogtam, de aztán rájöttem, hogy hiába”*), vannak akik szemet hunynak a rendszer hibái fölött, és a saját szűkebb feladatkörükre koncentrálnak, és vannak, akik belátják, mennyit áll módjukban aktuális pozíciójukból a helyzeten változtatni, és az alapján cselekszenek. Mivel általában minimális a szabályozó rendszerek megváltoztatásának esélye, a pedagógusok úgy érzik, az osztálytermi történéseken kívül alig van döntési autonómiájuk, a rendszerhez kell igazodniuk. Így válik a rendszerhez való igazodás megszokott viselkedésformává, ami gyakran akkor is hat, amikor lehetőségük van az egyéni kezdeményezésre. A kivételek mentén alakulnak ki azok a szakmai fejlődés szempontjából magasra értékelt csoportok, tevékenységek, amelyek alternatívát kínálva próbálják megváltoztatni az oktatási rendszert (pl. drámapedagógiai műhely, alternatív megoldások pedagógiai körökön: tanulmányi kirándulás, interaktív, tudásmegosztást, együttműködő tudásteremtést lehetővé tevő kiscsoportos tevékenységek). A konfliktuskerülés, a felelősségvállalás elhárítása is főként formális szakmai tanulási kontextusban jelenik meg, például a nyílt órák kapcsán.

Tulajdonképpen az oktatási rendszer szintjén megfigyelhető szokások mindegyikében (a lepapírozás jelensége, a látszattervékenységek, a konfliktuskerülés, a felelősségvállalás elhárítása) felfedezhető a látszattervékenység jelleg, ami helyenként szakmai inkompetenciát, máskor a felületes munkát hivatott eltakarni. Ezek nemcsak a tanuló szakmai közösségek, de általában a pedagógusok szakmai fejlődése, az oktatási rendszer eredményessége ellen hatnak. Az őszinte, bizalomteli légkör, az értelemtelességek, a folyamatos érdemi interakció a tagok között minden tanuló szakmai közösség kialakulásának az alapja, és a szakmai fejlődés, a kollaboráció szükséges kontextusa (Lieberman, 1990; 1995; McCotter, 2001; Hord, 2004; Kelchtermans, 2006; Meirink et al., 2010). A formális kontextusokhoz kapcsolódó negatív

jelentéstartalmú diskurzusok (pl. a látszattevékenységek) eleve a formális kontextusokkal szembeni negatív attitűd kialakulását eredményezik, ezzel gátolva ezeknek a helyzeteknek tanuló szakmai közösséggé alakítását. A formális kontextus csak abban az esetben telik meg pozitív jelentéstartalommal, ha értelemteli tevékenységeket, támogató kollegiális légkört képes biztosítani a pedagógusok számára.

A disszertáció során feltárt szakmai diskurzusokban a TALIS-kutatással ellentétes eredmény rajzolódik ki: a szakmai felkészültséggel való elégedetlenség a tanárok csoportjában erőteljesebben szólal meg, de a gyakorlati képzés hiányosságait más pedagóguscsoportok is szóvá teszik. A szakmai felkészültséggel való elégedetlenség diskurzusai főként akkor jelennek meg, amikor a különböző törésvonalak (képzési szint, képzettség) mentén fragmentált pedagóguscsoportokat egymás között hasonlítják össze az interjúalanyok Ennek magyarázatához felhasználhatjuk Bocsi (2015), Márkus (2015), Pusztai (2015) kutatásait, akik azt állapították meg, hogy a különböző foglalkozáscsoportok eltérő gyereknevelési és továbbképzési igényekkel rendelkeznek; így értelemeszerű a csoportok elhatárolódása. Habár a drámaműhely nagy érdeme, amint azt az egyik interjúalany megfogalmazta, hogy „oldja a kasztot”, a pedagógustársadalomból ide is átszivárognak a törésvonalak mentén való összehasonlítások általánosításai. A Nagyváradi Drámaműhely magjába például csak kivételes esetben kerülnek be tanárok vagy óvónők. Habár néhány megszólalónál a drámás identitás felülírja a tanított gyerekek életkorából, a tanított tantárgyak jellegéből fakadó ún. foglalkozási identitást, kérdés és további kutatás tárgya marad, hogy a drámás identitás valóban erősebb-e a foglalkozási identitásnál.

A drámaműhelyhez való tartozás sok esetben egy újabb törésvonalként értelmeződik, megerősíti az érdekből, kreditpontokért továbbképzésre járók és a belső motivációból, szakmai önfejlesztésben részt vevők közötti szakadékot. Ebben a helyzetben az ők és a mi egyúttal a szakmai társas identitás meghatározásának az alapja. Mint ilyen, a drámaműhelyhez tartozók szakmai identitásuk megalkotásában egyúttal átveszik a társas identitás olyan elemeit is, amelyek esetleg rájuk személy szerint nem jellemzőek, vagy eddig nem voltak jellemzőek: ilyen például az önfejlesztő, elkötelezett, gyermekközpontú pedagógus képe, aki az oktatási folyamatban nagyra értékeli az aktív tevékenykedés, a játék, az érzelmi hatás szerepét. A drámapedagógiai gondolkodás és a Drámaműhely kultúrája így „fertőzi meg” a résztvevőket, akik előszeretettel használják a megfertőzöttség metaforáját, amikor a drámapedagógiához való viszonyukról van szó. A Drámaműhely mint intézményi kereteken túlnyúló tanuló szakmai közösség képes a létező diskurzusok ellenében hatni vagy épp azokat megerősíteni.

➤ ***Milyen lehetséges magyarázatokkal szolgálnak a kutatás során feltárt narratívák a TALIS kutatás eredményei és a romániai diákok nemzetközi méréseken elért alacsony teljesítményei között fennálló ellentét megmagyarázására?***

A disszertációban bemutatott problémák részben azt is magyarázzák, hogy miért olyan gyengék nemzetközi összehasonlításban a romániai diákok eredményei (OECD, 2016). Jelen kutatás számos interjúrészte mond ellent a 2013-as TALIS-kutatás azon eredményeinek, mely szerint a romániai középiskola alsó tagozatán tanító pedagógusok a nemzetközi átlagnál felkészültebbnek érzik magukat az alapképzés elvégzése után (Mirescu, 2014). Az interjúkban a középiskolai tanárok jelzik leggyakrabban bizonytalanságukat, a hiányos pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzettséget, az egyetemi tanárképzés során a gyakorlati képzés időbeli korlátait s az abból adódó hátrányokat, amihez hozzáadódik a mentor által végzett tudatos, irányított részvétel hiánya. Meghatározó módszertani tudás és felkészültség nélkül a tanárok sokkal gyakrabban támaszkodnak saját diákkori tapasztalataikra, egyéni érdeklődésükre, értékrendszerükre és a próba-szerencse elvre, mint az óvó- vagy tanítónők, akik sokkal inkább a módszertani előírások, megszokások „rabjai”. A helyzetek gyors és hatékony megoldásának kényszere a tanulók egyéni sajátosságaira, aktuális igényeire való odafigyelést, folyamatos reflektivitást, s ezáltal a saját szakmai fejlődés monitorozását teszi lehetővé. Habár a kvalitatív kutatás nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását, azt mondhatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok közül a tanárookra volt jellemzőbb a magas szintű reflektivitás, a tudatos önfejlesztés igénye. A pedagógiai, módszertani gyakorlati tudással való elégedettség a képzettség szempontjából töredezett pedagógus-társadalomban inkább a konfliktuskerülésnek, a felelősség elhárításának tűnik, mint megfelelő felkészültségnek. A sokszor tartalmilag, szervezésileg is kifogásolható továbbképzéseken a pedagógusok kötelező jellegük miatt részt vesznek ugyan, de nagyon esetleges az, hogy az iskolai tanítási gyakorlatba be tudják, be akarják-e építeni az ott tanultakat. A kollégák, az intézményi légkör, az intézményben kialakult diskurzusok kiemelt szerepet kapnak a szakmai tanulásban.

A nemzetközi és hazai kutatások (Eraut, 2004a; 2004b; OECD, 2014b; 2016; Bacskai, 2015a; Engler, 2015) eredményeivel összhangban az interjúkban megszólaló pedagógusok is a szakmai fejlődés egyik legfontosabb faktoraként említik meg a támogató kollégákat, a kollégákkal való együttműködést, a kedvező iskolai légkört, a fejlődés gátjaként pedig ezek hiányát. A témában végzett más kutatások (Jigău 2009) is felhívták már a figyelmet arra, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésük tekintetében sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az osztályteremben, az intézményben vagy pedagógiai körökön szerzett szakmai tapasztalatnak, mint ahogy azt az oktatásszabályozási előírások értékelik. A szituatív tanulás, a kollaboráció, a tanuló szakmai közösségek mind-mind felmerülő valós igényként jelennek meg,

megvalósulásuk legnagyobb gátja pedig a kontextuális körülmények (anyagi, időbeli ráfordítás) mellett az intézményi és egyéni professzionális autonómia hiánya. A drámapedagógiai műhelyek bizonyos értelemben önkénytelenül is kielégítik a pedagógusok támogató, elfogadó szakmai közösség iránti igényüket, de tudatos és tervezett tanuló szakmai közösséggé alakító tevékenység hiányában az intézményesülésnek való ellenállás során inkább csak amatőr próbálkozások maradnak.

Az interjúk arra hívják fe a figyelmet, hogy a TALIS-kutatás kollaborációra vonatkozó mutatóit a pedagógusok nem sorolják egyértelműen a valódi szakmai kollaborálás mutatói közé. A rendszer adta szabályozásból és irányításból fakadó elemek (iskolai tantárgyi módszertani csoportok, megyei vagy körzeti pedagógiai, módszertani körök, az I. fokozati vizsga pedagógiai kutatáson alapuló dolgozata), amelyeket szakmai hálózatként, kollaborációként vagy épp individuális, csoportos kutatásként azonosíthattak a lekérdezettek, az interjúalanyok számára legtöbbször csak látszatra azonosíthatók ekképp. Habár tényleg részt vesznek ezeken a szakmai fejlődést elősegítő, kooperatívnak nevezhető tevékenységeken, a lényegi munka hiánya miatt a megkérdezett pedagógusok legtöbbször nem tekintik kollaboratív tevékenységnek azokat. A TALIS-kutatás során azonosított kooperációs mutatók magas eredményeit a disszertációban feltártak fényében óvatosan kell kezelnünk.

A szakmai fejlődés szempontjából megnyugtató romániai TALIS eredmények és a nyugtalanító PISA eredmények közötti ellentétet részben az oktatási rendszer szokásai, részben az eltérő fogalomértelmezések, a kvantitatív kutatásból fakadó hiányosságok magyarázhatják. A disszertáció során feltárt pedagógusok zárt belső köreiből kialakuló diskurzusok az oktatási rendszer szempontjából azért fontosak, mert irányítják a pedagógusok figyelmét, értékrendszerét. A szakmai fejlődésről szóló narratívák pedig ezekhez a diskurzusokhoz illeszkednek, meghatározva ezáltal a szakmai fejlődés melletti elköteleződést, tudatosságot, felelősségvállalást. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a disszertációban feltárt eredmények egy speciális közösség, a romániai magyar pedagógusok közösségén belül is egy kisebb alcsoportot alkotnak a drámapedagógiai műhelyekhez való kapcsolódás révén. A kisebbségi lét narratíváját, mely érezhetően jelen van az interjúszövegekben, és a romániai magyar pedagógustársadalomban például kisebbségi tanulási útvonalakban realizálódik (Stark, 2013), a disszertáció nem fejtette ki részletesen, csak az *alternatív lehetőségek: az alulról szerveződés narratíváján* belül. A nemzeti identitás alapján való elhatárolódás hangsúlyozása a pedagógiai kultúra lehetséges különbözőségeire irányítja a figyelmet: a romániai magyar pedagógusok elképzeléseiben legalábbis él egy, a sajátjuktól eltérő, román pedagógiai kultúra képe. A disszertáció és a TALIS-kutatás

eredményei közötti különbségek magyarázatánál tehát nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy a disszertáció a romániai pedagógustársadalom egy jól körülhatárolható csoportjának hangját erősítette fel. A romániai pedagógustársadalom disszertációban bemutatott fragmentáltsága eleve kérdéseket vet fel a TALIS-kutatás eredményeinek általánosíthatóságával kapcsolatban.

A disszertációban elemzett három különböző szint folyamatosan hatást gyakorol egymásra. Mint láttuk, az értelmezések is átcsúsznak egy fentebb vagy lentebb lévő szintre. Az interjúk kutatás eredményeként a pedagógusok szakmai fejlődésének individuális szintjén viszonylag kevés, illetve olyan problémákat azonosítottunk, amelyek egy felsőbb szintről megoldhatóak lennének. Az interperszonális viszonyokba ágyazott mezoszinten, ami az intézményi és intézményközi viszonyokra is kiterjed, sokkal erőteljesebben hatnak az egész oktatási rendszert jellemző, szakmai fejlődést gátló szokások. A rendszerszinten érvényesülő szokásokat valószínűleg a társadalmi diskurzusok határozzák meg, ennek vizsgálatára azonban a disszertáció már nem tért ki. A három szint közötti kollaboráció, egyeztetés lehet az alapja a szakmai fejlődést minden szinten támogató oktatási tér létrehozásának.

VIII. A disszertáció következtetései

Az individuális szinten megfogalmazott kérdésekre adott válaszok

Individuális szinten két narratíva körvonalazódott: a változás és változtatás narratívája, ami főként az osztálytermi szituatív tanulás történéseire, az alapképzés megítélésére helyezi a hangsúlyt, és a szakmai fejlődés melletti elköteleződés narratívája, ami mintegy ezt folytatva a szakmai fejlődés különböző magányos tevékenységeit mutatja be, valamint azt, milyen nyomokat hagy a szakmai fejlődés a pedagógus személyiségén.

A pedagógusok szakmai identitásképzési folyamatában három dimenzió elemei kapnak szerepet. A szakmai dimenzió formális kontextusai közül a továbbképzések, az informálisak közül pedig a mindennapi pedagógiai gyakorlat dominálja az identitásképzés folyamatát. Az előírt intézményi szakmódszertani megbeszélések és a körzeti vagy megyei pedagógiai és módszertani körök informális csatornákon keresztül kifejtett hatása sokkal erőteljesebb, mint a formális hatás. A szakmaival szoros összefüggésben jelennek meg a személyes dimenzió elemeiként a pedagógusok által legfontosabbnak ítélt személyiségjegyek: önbizalom, magabiztosság, önismeret, tolerancia, rugalmasság. A karrier dimenzió elemei (végzettség, fokozati vizsgák, speciális szakmai szerepek), habár a szakmai fejlődés szempontjából a társadalom számára leginkább látható, elszámolható elemek, inkább csak aktualitásuk révén kapnak szerepet az identitáskonstrukciókban.

Mindhárom dimenzióban azonosítható a társadalmi, szakmai diskurzus néhány eleme, és az a hatás, amit a pedagógusok gondolkodására kifejtnek. A karrier dimenzióban a képzési előny és hátrány témaköre a szakmai tanulási tevékenységek, azaz a látható és láthatatlan hátránykompenzáló mechanizmusok értékelésében, valamint a 'pedások' szociális identitásában nyilvánul meg. A szakmai dimenzió formális továbbképzési kontextusában a 'valódi' és a 'kamu' továbbképzések szétválasztása az egyik fő diskurzus, ami egyúttal a 'továbbképzésre járók' társas szakmai identitását is megteremti. A szakmai dimenzió osztálytermi kontextusában jellemzően a rutin és a próbálkozás/kísérletezés harcát ecsetelő diskurzusban születik meg a szakmai fejlődés melletti elkötelezettség, s ezen belül kiemelten a továbbképzési motiváció igénye. Intézményi és intézményközi kontextusban a valóság és az igények diskurzusa válik hangsúlyossá, itt hangzik el legtöbbször a tanuló szakmai közösséghez tartozás igénye. A személyes dimenzióban a továbbképzésekhez kapcsolódóan az érintettség, az érzelmi hatás, a feltöltődés igénye, az intézményi, intézményközi kontextus-hoz kapcsolódóan pedig a biztonságot nyújtó támogató közösség igénye jelenik meg.

Saját szakmai fejlődésük szempontjából a pedagógusok a kihívást jelentő, tudatos kísérletezésre alkalmas osztálytermi helyzeteket, a kollégáktól való horizontális tanulás

különböző formáit, a szakmai fejlődést és társas kapcsolatokat egyaránt előtérbe állító támogató szakmai közösségeket, a tanulási lehetőségeket kihasználó pedagógiai köröket és a pedagógus elméleti és gyakorlati tudását valóban gyarapító továbbképzéseket tekintik támogató tényezőnek. A szakmai fejlődést gátló tényezők főként hiánykategóriaként jelennek meg: egyes személyes jellemvonások hiánya, bizonyos kompetenciákban észlelt hiányosságok, s az ebből fakadó bizonytalanság, a támogató munkaközösség hiánya, valamint a továbbképzések, módszertani/pedagógiai körök tartalmi, módszertani, szervezésbeli hiányosságai.

A pedagógusok szakmai fejlődésük szempontjából a szituatív és horizontális tanulási tevékenységeket hatékonyabbnak ítélik, és gyakrabban használják, mint a magányos tanulási tevékenységeket. Magányos tanulási tevékenységek (szakirodalom-olvasás, írás) főként az előmeneteli rendszer képzéseihez, vizsgáihoz kapcsolódnak, ritkábban kihívást jelentő osztálytermi szituációk, illetve továbbképzési helyzetek váltják ki. Mindhárom esetben a megszerzés metaforájával jellemezhető megvalósuló szakmai tanulás, de csak akkor értékelik hatékonynak, ha a tudatosulás magas foka társul hozzá, e nélkül fölösleges, időfecsérlésként élik meg. Szituatív tanulási tevékenységekről (aktív jelenét a szituációban, próbálgatás, kísérletezés) jellemzően osztálytermi, valamint interaktív megvalósítási módjuk miatt magasra értékelt továbbképzési helyzetben számolnak be a pedagógusok. A helyzetek megélése, tevékeny kipróbálása mindkét esetben érzelmi hatásuk miatt fontos: osztálytermi helyzetben motiváló hatásuk a szakmai fejlődés lehetőségeinek kiaknázása felé vezet, továbbképzési helyzetben pedig a tanultak alkalmazása, adaptálása felé. A participáció metaforájához a pedagógus reflektivitásától, saját szakmai én-hatékonyosságával való elégedettségétől függően kapcsolódik az implicit vagy tudatos, delibertaív, tanácskozáson alapuló tanulás igénye. A formális és az informális intézményi, intézményközi kontextusokban értelemszerűen a horizontális tanulási tevékenységek (mások gyakorlatának megfigyelése, saját gyakorlat megosztása, mintakövetés, beszélgetés, kollaboráció) dominálnak. A tartalom nélküli, alacsony hatásfokúnak ítélt találkozások során a kollegiális beszélgetések átveszik a szakmai fejlesztő tevékenységek szerepét és szinte egyedüli fejlesztő lehetőségként jelennek meg. A beszélgetések itt inkább implicit tanulási formát jelentenek, amihez a tudásszerzés metaforája kapcsolódik. A tartalommal teli, helyenként a társas kapcsolatok fejlődésére is figyelmet fordító pedagógiai körökön az egyszerű kollegiális beszélgetések mellett gyakrabban jelennek meg a horizontális tanulás intenzívebb bevonódást, kölcsönös függést, igénylő, és nagyobb hatékonyságot biztosító formái, például a kollaboratív tanulás.

Az interperszonális szinten megfogalmazott kérdésekre adott válaszok

Interperszonális szinten a kell és a lehet harcának narratívája mind az intézményi tantárgyi munkaközösségek, mind a megyei/körzeti pedagógiai körök kapcsán felmerül. A főlegesenek, szakmai fejlődés szempontjából haszontalannak ítélt tevékenységek állnak itt szemben a horizontális tanulás elhanyagolt, ki nem használt lehetőségeivel.

A kollegiális interakció-típusok szakirodalom által legkevésbé értékelt formájával, a történetmeséléssel, letapogatással találkozunk leggyakrabban az interjúkban. Ez az interakció-típus kontextustól függetlenül átszövi a pedagógusok mindennapjait, a pedagógusok belső szakmai diskurzusai ezekben a beszélgetésekben alakulnak ki és hagyományozódnak generációról generációra vagy terjednek egyik intézménytől a másikig. Hatásukat semmiképp nem szabad alulbecsülni. A kölcsönös függést, intenzívebb bevonódást igénylő kollegiális interakció-típusok megvalósulása (segítségadás és támogatás, megosztás, közös munka) jól megtervezett, strukturált tevékenységeket, bizalmi légkört és a pedagógusoktól nagyobb fokú tudatosságot igényelnek. Ahol ezek a feltételek hiányoznak, az interakció átcsúszik történetmesélésbe, a másik gyakorlatának letapogatásába. Kutatásaim igazolják Little (1990), Hargreaves (2001) Dooner, Mandzuk és Clifton (2008) eredményeit, miszerint egymás gyakorlatának megfigyelése és értékelése során a pedagógusokra a jó kollegiális kapcsolatok fenntartása érdekében a konfliktuskerülés jellemző, a véleménykülönbséget pedig néhány esetet leszámítva nem tanulási lehetőségként, hanem konfliktusforrásként kezelik. Oktatási segédanyagok megosztása, közös elkészítése vagy közös munka ritkán jellemző az interjúalanyokra, speciális helyzetek hívják elő, vagy egy-egy intézményi tantárgyi munkaközösség szokásai. Meirink és munkatársai (2010) eredményeihez hasonlóan én is azt találtam, hogy a személyes kapcsolatok minősége, a pedagógusok egyéni aktivitása és közös munkája nagymértékben magyarázza a munkaközösségekben szokásossá váló interakció-típusokat.

Tanuló szakmai közösségek tudatos építésére nem találunk példát az interjúalanyok beszámolóiban; véletlenszerűen, egy probléma orvoslása érdekében létrejött időleges tanuló szakmai közösségre, igen. A pedagógusok által pozitívan értékelt szakmai közösségek akár továbbképzési, akár intézményi, intézményközi kontextusban léteznek, a tanuló szakmai közösség több jellemzőjével is rendelkeznek, megvan bennük a potenciál a tanuló közösséggé válásra, de a megvalósuláshoz tudatos tervezés szükséges. A pedagógus-továbbképzési, oktatásirányítási rendszer struktúrája a pedagógiai körök és az intézményi tantárgyi munkaközösségek tanácskozásai révén lehetséges kereteket ad a tanuló szakmai közösségek számára, de ez kevésnek bizonyul ahhoz, hogy a tanuló közösség létrehozásához szükséges elköteleződések, kezdeményezések egyáltalán kialakuljanak, vagy megvalósuljanak. A

hivatalos rendszeren kívül vagy azzal párhuzamosan könnyebben alakulnak ki tanuló szakmai közösségek. A személyes tényezőknek (egyéni motiváltság, szakértelem, stb.) és interperszonális kapcsolatoknak sokkal nagyobb szerepük van a tanuló szakmai közösséggé alakulásban, mint a rendszer adta lehetőségeknek, kereteknek.

A rendszerszinten megfogalmazott kérdésekre adott válaszok

Rendszerszinten egyetlen narratíva kifejtésére vállalkozik a disszertáció. Az oktatási rendszer szintjén megfigyelhető szokások (pl. a lepapírozás jelensége, a látszattevékenységek, a konfliktuskerülés, a felelősségvállalás elhárítása) nemcsak a tanuló szakmai közösségek, de általában a pedagógusok szakmai fejlődése, az oktatási rendszer eredményessége ellen is hatnak. Az alternatív lehetőségek narratívájában bemutatott az alulról szerveződő szakmai közösség azért fontos, mert alternatívát mutat ebben a szakmai fejlődés szempontjából kedvezőtlen környezetben a pedagógusok számára.

A szakmai fejlődés szempontjából megnyugtató romániai TALIS eredmények és a nyugtalanító PISA eredmények közötti ellentétet részben az oktatási rendszer szokásai, részben az eltérő fogalomértelmezések magyarázhatják. A pedagógiai, módszertani gyakorlati tudással való elégedettség a képzettség szempontjából töredezett pedagógustársadalomban inkább a konfliktuskerülésnek, a felelősség elhárításának tűnik, mint megfelelő felkészültségnek. A sokszor tartalmilag, szervezésileg is kifogásolható továbbképzéseken a pedagógusok kötelező jellegük miatt részt vesznek ugyan, de nagyon esetleges az, hogy az iskolai tanítási gyakorlatba be tudják, be akarják-e építeni az ott tanultakat. A kollégák, az intézményi légkör, az intézményben kialakult diskurzusok kiemelt szerepet kapnak a szakmai tanulásban.

A disszertáció során feltért pedagógusok zárt belső köreiből kialakuló diskurzusok az oktatási rendszer szempontjából azért fontosak, mert irányítják a pedagógusok figyelmét, értékrendszerét. A szakmai fejlődésről szóló narratívák pedig ezekhez a diskurzusokhoz illeszkednek, meghatározva ezáltal a szakmai fejlődés melletti elköteleződést, tudatosságot, felelősségvállalást.

Tanulmányozott oktatáspolitikai, oktatásirányítási dokumentumok

- Legea 1/2011 educației naționale. Act din data 05/01/2011, emis de parlamentul. Publicat in Monitorul Oficial nr. 18 la data 10/01/2011.
- Ordonanță de urgență 92/2012 privind luarea unor măsuri în domeniul învățământului și cercetării, precum și în ceea ce privește plata sumelor prevăzute în hotărâri judecătorești devenite executorii în perioada 1 ianuarie-31 decembrie 2013. Act din data 18/12/2012, emis de guvernul. Publicat in Monitorul Oficial
- Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative. Act din data 26/06/2014. Publicat in Monitorul Oficial nr. 486 la data 30/06/2014
- Ordin nr. 4356/1996 - Regulamentul de organizare si functionare a D.P.P.D.
- Ordin nr. 3.770/1998 privind aprobarea Metodologiei formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 261 bis din 13 iulie 1998
- Ordin nr. 3312/23.02.1998 privind Regulamentul de organizare si desfasurare a practicii pedagogice;
- Ordin nr. 4237/13.06.2003 privind Planul de invatamant al Departamentelor pentru Pregatirea Personalului Didactic
- Ordin nr. 4343/17.06.2005 privind Programul de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a D.P.P.D.
- Ordin MECI nr. 5720/20.10.2009 privind aprobarea Metodologiei formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar. MECI. Publicat în Monitorul Oficial nr. 747 la data 03/11/2009
- Ordin MECTS nr. 5616/11.11.2010. pentru aprobarea Metodologiei cadru privind miscarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2011-2012.
- Ordin MECTS nr. 5484/2011 din 29/09/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind recunoașterea și echivalarea competențelor profesionale dobândite formal, nonformal sau informal de către cadrele didactice care ocupă funcții de educatori/educatoare, institutori/in stitutoare, învățători/învățătoare, maistru - instructor, antrenor, în vederea ocupării funcției didactice de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de instruire practică, respectiv profesor- antrenor în cluburile sportive școlare, palatele și cluburile copiilor. Publicat in Monitorul Oficial, Partea I nr. 735 din 19/10/2011
- Ordin MECTS nr. 5485/29.09.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice. M.Of. nr. 739 / 20.10.2011.
- Ordin MECTS nr. 5557/7.10.2011 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a concursului pentru ocuparea funcțiilor de inspector școlar general, inspector școlar general adjunct din inspectoratele școlare și de director al casei corpului didactic. Publicat în Montorul Oficial Nr. 753/ 26.10.2011.
- Ordin MECTS nr. 5560/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei cadru privind mobilitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2012-2013. MECTS Publicat în Montorul Oficial nr. 758 din 27 octombrie 2011
- Ordin MECTS nr. 5561 /7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind formarea continua a personalului din învățământul preuniversitar. MECTS Publicat în Montorul Oficial nr. 767 din 31 octombrie 2011.

- Ordin MECTS nr. 5562/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind sistemul de a cumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile. MECTS, Publicat în Monitorul Oficial Partea I. Nr. 785 din 4 noiembrie 2011.
- Ordinul MECTS nr. 5745/2012 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică MECTS. publicat în M.Of. 657 al României 17.09.2012.
- Ordin MECTS nr. 6239/14-11.2012 privind aprobarea Metodologiei cadru privind mobilitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2013-2014. MECTS Publicat în Monitorul Oficial
- Ordin MEN nr. 3129/2013 pentru modificarea și completarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5.561/2011. Act din data 01/02/2013, emis de MEN publicat în Monitorul Oficial nr. 84 la data 07.02.2013.
- Ordinul MEN nr. 5451/12.11.2013 privind aprobarea Metodologiei cadru privind mobilitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2014-2015. MECTS Publicat în Monitorul Oficial
- Ordin MEN nr. 4802/2014 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ. Publicat în Monitorul Oficial, Partea I. nr. 772 din 23 octombrie 2014.
- Ordinul MEN nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar Publicat în M. Of. nr. 23 și 23 bis din 13 ianuarie 2015.
- Ordinul MEN nr. 3240/26 martie 2014 privind modificarea și completarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5.561/2011 Publicat în Monitorul Oficial nr. 340 la data 08/05/2014.
- Ministerul Educației și Cercetării. Direcția Generală pentru Educație Continuă, Formarea și Perfecționarea Personalului Didactic. *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar 2001-2004.*
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2010). *Raport asupra Stării sistemului național de învățământ.* București: MECTS
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2011). *Raport asupra Stării sistemului național de învățământ.* București: MECTS.
- International Standard Classification of Education ISCED 2011, Montreal. Retrieved 03 05, 2015, from UNESCO (2012)
- Commission of European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2008.* Commission staff working document. SEC (2008) 2293 final, 20 July 2008. [EU Commission - SEC Document]
- Commission of European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009.* Commission staff working document. SEC (2009) 1616 final, 23 November 2009. [EU Commission - SEC Document]
- Commission of European Communities (2011). *Progress towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2010/2011. SEC (2011) 526 final, 18 April 2011.* [EU Commission - SEC Document]

Hivatkozott szakirodalom

- Abdal-Haqq, Ismat. (1998). *Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory*. Washington DC: ERIC Digest. Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Allal, Linda. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (3), o.n.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2006). Ethnography. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 279–295) AERA, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Andl Helga, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Dominek Dalma, Molnár-Kovács Zsófia, Tözsér Zoltán. (2011). Az ONK mint szakmai tanuló közösség: Az "ONK 2010" kutatás eredményeinek összefoglalása. In: Kozma T., Perjés I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban: törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 345-364.
- Apostu, Otilia; Balica, Magdalena; Fartusnic, Ciprian; Florian, Bogdan; Horga, Irina; Novak, Cornelia; Vionea, Lucian. (2015). *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară.
- Babbie, Earl. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bacskai Katinka. (2015a). *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bacskai Katinka (2015b). Kihívást jelentő iskolák tanárai Szlovákiában. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 82–94). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Barabási Tünde. (2002). A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 102 (2), 179–201.
- Barabási Tünde. (2008). *A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük: az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és a romániai magyar tanítóképzési rendszerben*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Barbara, Bell-Angus; Davis, Greta; Donohue, Zoe; Kowal, Maria; McGlynn-Stewart, Monica. (2008). DICEP: Promoting Collaborative Inquiry in Diverse Educational Settings. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice* (pp. 19–30). New York Inc.: Springer-Verlag.
- Barber, Michael; Mourshed, Mona. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* New-York: McKinsey & Company.
- Batáth Tibor. (2014). Az iskola mint tanuló szervezet. In Benedek A., Golnhöfer E. (szerk.), *Studies in Educational Science* (pp. 243–263). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Beare, Headley; Caldwell, Brian J.; Millikan, Ross M. (1998). Az iskolai kultúra fejlesztése. In Balázs É. (szerk.), *Oktatásmenedzsment. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból* Budapest: Okker Kiadó. <http://ofi.hu/az-iskolai-kultura-fejlesztese> Letöltve: 2013.05.23.
- Beck, Clive; Kosnik, Clare; Cleovoulou, Yiola. (2008). A Whole-School Approach to Urban Educational Renewal: Community, Collaboration, and Leadership. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice* (pp. 73–84). New York Inc.: Springer-Verlag.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C.; Verloop, Nico. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

- Beijaard, Douwe; Verloop, Nico; Vermunt, Jan D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Berliner, David C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20.
- Berliner, David C. (2005). Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3 (32), 2005/2, 71–92.
- Berry, K. (2015). Research as Bricolage: Embracing Relationality, Multiplicity and Complexity. In K. Tobin & S. R. Steinberg (eds.), *Doing Educational Research (Second Edition). A Handbook* (pp. 79–110). Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Bezede, Rima (2016). *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*. Chisinau: Centrul Educațional PRO DIDACTICA.
- Birta-Székely Noémi. (2005). Szemelvények az erdélyi magyar tanárképzés múltjából és jelenéből. *Pedagógusképzés*, 3 (32), 2005/1, 93–105.
- Bîrzea, Cezar. (1993). Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc. *Revista de pedagogie*, 41 (1-2), 7–18.
- Bocsi Veronika (2015). Pedagógusok gyermeknevelési értékei az intézményi szint és a pedagógiai célok tükrében. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 140–155). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Bodor Pál. (2002). Konstruktivizmus a pszichológiában. *BUKSZ – kritikai írások a társadalomtudományok köréből*, 14 (1), 67–74.
- Bókay Antal. (2006). *Bevezetés az irodalomtudományba*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bordás Andrea. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19 (4), 666–672.
- Bordás Andrea. (2011a). A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In Kozma T., Pataki Gy. (szerk.), *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat* (pp. 199–214). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bordás Andrea. (2011b). Pedagógusok szakmai tanuló közössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. *Magiszter*, 9 (2), 47–56.
- Bordás Andrea. (2012). Valós igények teljesülése a "mintha" birodalmában. A Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely mint szakmai tanuló közösség. In Fóris-Ferenczi R., Demény P. (szerk.), *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban* (pp. 159–170). Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság.
- Bordás Andrea. (2014a). Dominancia és szabadság egy pedagógusokkal készített fókuszcsoportos interjú tanításértelmezéseiben. In Ceglédi T., Gál A., Nagy Z. (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Régió és oktatás sorozat IX. kötet* (pp. 23–34). Debrecen: CHERD-Hungary.
- Bordás Andrea. (2014b). Hogy áll Szatmárban a drámapedagógia? In Stark G., Baranyai T., Szabó-Thalmeiner N., Végh B. B. (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései* (pp. 471–485). Státus Kiadó, Csíkszereda.
- Bordás Andrea. (2015a). Megtölteni a formát tartalommal – avagy: hogyan fordíthatóak át a romániai tanári munkaközösségek kötelezettségei lehetőségekké? In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 207–222). Nagyvárad – Budapest: PARTIUM-PPS-ÚMK.
- Bordás Andrea. (2015b). Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In Chrappán M. (szerk.), *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok* (pp. 103–140). Debrecen: Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.

- Bordás Andrea. (2015c). Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben. In Kozma T., Kiss V., Jancsák Cs., Kéri K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 13-26.
- Bordás Andrea. (2016). A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Régió*, 24 (4), 211-239.
- Bordás Andrea, Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek szinterei In Dusa Á., Kovács K., Nyüsti Sz., Márkus Zs., Sörös A. (szerk.) *Egyetemi élethelyzetek: Ifjúságszociológiai tanulmányok* (pp. 9-52). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Borko, Hilda. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 11, 3–15.
- Boros Gábor. (2007). *Filozófia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Budapest: Gondolat.
- Boyd-Dimock, Victoria; Hord, Shirley M. (1994). Schools as Learning Communities. *Issues ... about Change*, 4 (1), 1–8.
- Brown, John Seely; Collins, Allan; Duguid, Paul. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Bruner, Jerome. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Budai Ágota (szerk.). (2006). A tanulószervezet. Rendszerben gondolkodás, rendszeralkotás az iskolában és a visszajelzés jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (3), 27–34.
- Burbank, Mary D.; Kauchak, Don. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 499–514.
- Burn, Katherine; Edwards, Anne. (2007). Learning in and cross the professions. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 397–401.
- Caldwell, Brian J. (1997). The impact of self-management and self-government on professional cultures of teaching: a strategic analysis for the twenty-first century. In A. E. Hargreaves, *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In* (pp. 62–77). Birmingham: Open University Press.
- Carver, Terell. (2004). Diskurzuselemzés és a „nyelvi fordulat”. *Politikatudományi Szemle*, 13 (4), 143-148.
- Casey, Kathleen. (1995). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21 (1), 211–253.
- Cassidy, C., Donald Christie, N. C., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D., & Wilson, A. (2008). Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, 34 (2), 217–235.
- Ceglédi Tímea. (2012). „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik.” – Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány). In Sági M. (szerk.), *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat* (pp. 159–232). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Chan, Carol; Burtis, Jud; Bereiter, Carl. (1997). Knowledge building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change. *Cognition and Instruction*, 15 (1), 1–40.
- Chandler-Olcott, Kelly. (2002). Teacher research as a self-extending system for practitioners. *Teacher Education Quarterly*, 29 (1), 23–38.
- Clarke, Marie; Hyde, Abbey; Drennan, Jonathan. (2013). Professional Identity in Higher Education. In B. M. Kehm & U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* (pp. 7–21). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

- Cochran-Smith, Marilyn; Lytle, Susan. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Coghlan, David; Brydon-Miller, Mary. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Cohen, Jennifer. (2010). Getting recognised: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (3), 473–481.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education. Sixth edition*. New York: Routledge.
- Cole, Michael. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146–161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, Michael. (2005). *Kulturális pszichológia*. Budapest: Gondolat.
- Cole, Michael; Cole, Sheila. (1998). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Cole, Michael; Scribner, Sylvia. (1978). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.), *Vygotsky, L.S. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 1–14). Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). Stories to live by: Teacher identities on a changing professional knowledge landscape. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin (eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (pp. 114–132). London: Canada: Althouse Press.
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research — 4th ed*. Boston: Pearson.
- Cristea, Sorin. (1993). Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice. *Revista de pedagogie*, 41 (1-2), 19–31.
- Csapó Benő. (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris.
- Csete Örs; Papp Z. Attila; Setényi János. (2010). A Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In Bitskey B. (szerk.), *Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006-2008* (pp. 125–165). Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal.
- Csoma Gyula. (2002). Felnőttoktatási sajátosságok. In Mayer J. (szerk.), *Problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Budapest: Oktatókutató Intézet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-05-csoma-felnottoktatasi>. Utolsó letöltés: 2013.10.12.
- Cziko, Christine. (2008). Meeting at the Café to Do Teacherly Things: Community and Competence in Teacher Preparation Program. In A. Lieberman & L. Miller (eds.), *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning* (pp. 41–55). New York, London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- D. Molnár Éva. (2011). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20 (11), 3–16.
- D. Molnár Éva. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of educational administration*, 48 (3), 359–391.
- Daniels, Harry; et al. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 521–538.
- Darling-Hammond, Linda. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4–10.
- Darling-Hammond, Linda. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166–173.

- Darling-Hammond, Linda; Sykes, Gary (eds.). (1999). *Teaching as the Learning Profession: A Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, Niki; Niederhauser, Dale; Compton, Lily; Lindstrom, Denise. (2005). Az iskolával kapcsolatos új fogalmak a 21. században: a virtuális iskola mint szociokulturális tevékenység. *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (7-8), 95–105.
- Day, Christopher. (1997). Teachers in the twenty-first century: time to review the vision. In A. E. Hargreaves (ed.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In* (pp. 44-61). Birmingham: Open University Press.
- Day, Christopher. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Day, Christopher. (2011). The new lives of teachers: research which influences. *Orbis Scholae*, 5 (2), 7–29.
- Day, Christopher; Gu, Qing. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423–443.
- Day, Christopher; Kington, Alison. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7–23.
- Day, Christopher; Sammons, Pam; Stobart, Gordon; Kington, Alison; Gu, Qing. (2007). *Teachers Matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds), *The SAGE Handbook of Qualitative research. Fourth Edition* (pp. 1–19). Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Dilthey, Wilhelm. (1974). *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest: Gondolat.
- DiPardo, A., & Potter, C. (2003). Beyond cognition. A Vygotskian Perspective on Emotionality and Teachers' Professional Lives. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Mille (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 317–345). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Donné, Noémie Le; Fraser, Pablo; Bousquet, Guillaume. (2016). "Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALISPISA Link Data", *OECD Education Working Papers, No. 148*. Paris: OECD Publishing.
- Dooner, Anne-Marie; Mandzuk, David; Clifton, Rodney A. (2008). Stages of collaboration and realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 564–574.
- Dorner Helga. (2007). *Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése*. Budapest: MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia, Budapesti Műszaki Főiskola, 2007. augusztus 23–24.
- Dorner Helga. (2010). *Online instructor roles and effects of online mentoring in CSCL environments in communities of pre- and in-service teachers*. Szeged: PhD értekezés.
- Dorner Helga; Major Éva. (2008). A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében. *Iskolakultúra*, 18 (11-12), 3–22.
- DuFour, Richard. (2004). Schools as Learning Communities. What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.
- Echazarra, Alfonso; et al. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>: OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing.
- Edwards, Anne; Mitton, Trevor. (2007). Looking toward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 503–519.

- Elkjaer, Bente. (2014). O teorie a învățării pentru viitor. In K. Illeris (ed.), *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință* (pp. 136–163). București: Editura Trei.
- Ellinger, Matt. (2008). Increasing Elementary Teacher's Fundamental Math Content Knowledge and Developing a Collaborative Faculty. In A. Lieberman & L. Miller (eds.), *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning* (pp. 73–84). New York, London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Engeström, Yrjö. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engler Ágnes (2015). A felnőttkori továbbtanulás közösségi vetületei. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 169–183). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Eraut, Michael. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, Michael. (2004a). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.
- Eraut, Michael. (2004b). Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201–221). London & New York: Routledge.
- Erdei Itala; Márton János. (2007). *Romániai Magyar kistérségi iskolahálózatok. Működés és jövőkép. Kutatási beszámoló*. Kolozsvár: <http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/iskolahalozatok.pdf> Letöltve: 2015.06.06.
- Európai Unió Tanácsa. (2009). *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”)*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)).
- European Comision, Eurydice. (2014). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14*. Eurydice Facts & Figures. Education and Training.
- European Commimision. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Lifelong Learning: Education and Training policies School education and higher education.
- F. Michael Connelly; D. Jean Clandinin. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2–14.
- Falus Iván. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11 (2), 21–28.
- Falus Iván. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12 (6-7), 75–80.
- Falus Iván. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 14 (3), 359–374.
- Falus Iván. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Faris, Ron. (2006). *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns Within A Nested Concept of Social Learning Environments*. <http://members.shaw.ca/faris/LC.htm> Letöltve: 2011. marc. 17.
- Feischmidt Margit. (2006). Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései. In Feischmidt M., Kovács É. (szerk.), *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban*. Budapest/Debrecen: Digitális tankönyv, PTE-BTK Kommunikációs Tanszék. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/indexa2f3.html?option=com_tanelem&id_tanelem=829&tip=0. Letöltve: 2013.05.07.
- Fenyő Imre. (2002). Hermeneutika és tradíció. *Iskolakultúra*, 11 (12), 31–45.
- Fenyő Imre. (2008). Hermeneutika és társadalomtudomány – Zygmunt Bauman nyomán. In Kiss E., Buda A. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai* (pp. 392–402). Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára, DE Neveléstudományi Intézete.

- Fleming, Mike; Bresler, Liora; O'Toole, John. (2015). Introduction. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole (eds.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 1–6). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fodor László. (2000). Tanárképzés és reform. In Fodor L., *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról.* (pp. 47–55). Kolozsvár: Educatio.
- Forray R. Katalin; Kozma Tamás. (2014). Tanuló városok: alternatív válaszok a rendszerváltozásra. In Juhász E. (szerk.), *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás eredményei* (pp. 20–50). Debrecen: CHERD.
- Forte, Ana Maria; Flores, Maria Assunção. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91–105.
- Foulger, Teresa. (2005). Innovating Professional Development Standards: A Shift to Utilize Communities of Practice. *Essays in Education*, 14 (1), 1–14.
- Freese, Anne R.; Strong, Amber P. (2008). Establishing a learning community as a site to explore our multicultural selves. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice.* (pp. 103–116). New York: Springer-Verlag.
- Freire, Paulo. ([1970] 2005). *Pedagogy of the Oppressed.* London – New York: Continuum.
- Freire, Paulo. ([1974] 2005). Education as the Practice of Freedom. In P. Freire, *Education for Critical Consciousness* (pp. 3–78). New York: Continuum.
- Fullan, Michael. (1994). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform.* London, Bristol: The Falmer Press.
- Fullan, Michael. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.).* New York, London: Teachers College Press, Routledge Falmer.
- Gadamer, Hans-Georg. (2003). *Igazság és módszer.* Budapest: Osiris.
- Geertz, Clifford. (2001a). Anti-antirelativizmus. In C. Geertz, *Az értelmezés hatalma* (pp. 344–373). Budapest: Osiris Kiadó.
- Geertz, Clifford. (2001b). Elmosódott műfajok: a társadalmi gondolkodás átalakulása. In C. Geertz, *Az értelmezés hatalma* (pp. 304–323). Budapest: Osiris Kiadó.
- Gergen, Kenneth; Wortham, Stanton. (2001). Social construction and pedagogical practice. In K. Gergen (eds.), *Social construction in context* (pp. 115–136). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gessler, Michael. (2009). Situated Learning and Cognitive Apprenticeship. In R. Maclean; & D. Wilson (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 1611–1625). Springer Science+Business Media.
- Golnhofer Erzsébet. (2001). *Az esettanulmány.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Golnhofer Erzsébet. (2003). Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1 (1–2), 101–106.
- Golnhofer Erzsébet; Nahalka István. (2001). *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Golnhofer Erzsébet; Szabolcs Éva. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Goraș-Postică, V. (2002). Învățarea ca dimensiune de existență a unei organizații. *Pro Didactica*, 6 (16), 8–15.
- Grandrieux, Delphine; Cannon, Jennifer. (2012). *Gondolkodás az oktatásról – Forгатókönyvek.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Green, J.; Camilli, G.; Elmore, P. (2006). *Handbook of complementary methods in education research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, AERA.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5–17.
- Grix, Jonathan. (2002). Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research. *Politics*, 22 (3) 175–186.

- Guba, Egon G.; Lincoln, Yvonna S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gulyás László és mtsai. (2013). *Bevezetés a tudományfilozófiába*. <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/BevTudfil/book.pdf>. Letöltve: 2015.08.19.
- Győri Anna. (2003). Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (10), 109–120.
- Halász Gábor. (2005). A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi áttekintés „A pedagógus szakma megújításának kihívásai” c. szakmai szemináriumon elhangzott előadás kiegészített változata. *A pedagógus szakma megújításának kihívásai*. Budapest: <http://halaszg.ofi.hu/download/Pedagogus-politika.htm> Letöltve: 2010.09.21. 11:29:53.
- Halász Gábor. (2007). Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (3-4), 37–45.
- Halász Gábor. (2013). Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, 1 (1), 64–90.
- Hargreaves, Andy; Dawe, Ruth. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 227–241.
- Hargreaves, Andy; Evans, Roy. (1997). Teachers and educational reform. In A. Hargreaves & R. Evans, (eds.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back* (pp. 1–18). Birmingham: Open University Press.
- Hargreaves, David. (1998). *Creative professionalism. The role of teachers in the knowledge society*. London: Demos.
- Hargreaves, David H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 122–144.
- Hermann Zoltán; Imre Anna; Kádárné Fülöp Judit; Nagy Mária; Sági Matild; Vagra Júlia. (2009). *Pedagógusok – az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hipp, Kristine Kiefer; Stoll, Louise; Bolam, Ray; Wallace, Mike; McMahon, Agnes; Thomas, Sally; Huffman, Jane Bumpers. (2003). An International Perspective on the Development of Learning Communities. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (p. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED478734.pdf>. Letöltve: 2010.11.11.). Chicago.
- Hoban, Garry F. (2008). Lights, Camera, Action! Using Slowmation as a Common Teaching Approach to Promote a School Learning Community. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice* (pp. 45–58). New York Inc.: Springer-Verlag.
- Hord, Shirley M. (1997a). *Professional Learning Communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, Shirley M. (1997b). Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues ... about Change*, 6 (1), 1–8.
- Hord, Shirley M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York: Teachers College Press.
- Horn, Ilana Seidl. (2010). Teaching Replays, Teaching Rehearsals and Revision of Practice: Learning From Colleagues in a Mathematics Teacher Community. *Teacher College Record. The Voice of Scholarship in Education*, 112 (1), 225–259.
- Illeris, Knud. (2014). O înțelegere cuprinzătoare a învățării umane. In K. Illeris (ed.), *Teorii contemporane ale invatarii: autori de referinta* (pp. 21–44). Bucuresti: Editura Trei.

- Ilyash György. (2008). Nyelvfilozófiai inspirációk és pszichológia. *Világosság*, 2008/6., 63–78.
- Iosifescu, Carmen. (2010). Comunitățile de practică. un posibil instrument de dezvoltare profesională a consilierilor scolari. *Revista de Pedagogie*, 58 (2), 15–23.
- Iucu, B. Romita; Panisoara, I. Ovidiu. (1999). *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 1, Proiectul de reforma al invatamantului preuniversitar*. București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Iucu, B. Romita; Panisoara, I. Ovidiu. (2000). *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 2, Proiectul de reforma al invatamantului preuniversitar*. București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Iucu, Romiță. (2004). *Formarea cadrelor didactice – Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educational.
- Iucu, Romiță. (2005). *Formarea cadrelor didactice (Patru explicații de politică educațională în România)*. București: Centrul Educatia 2000+, UNICEF <https://danagavreliuc.files.wordpress.com/2011/10/romita-iucu-diagnoza-formarea-cd.pdf>.
- Jaffe, David; Carle, C. Adam; Phillips, Richard; Paltoo, Lucy. (2008). Intended and Unintended Consequences of First-Year Learning Communities: An Initial Investigation. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 20 (1), 53–70.
- Jarvis, Peter. (2014). Cum să înveți să fii o persoană în societate: învățând să fii eu. In K. Illeris (ed.), *Teorii contemporane ale invatarii: autori de referinta*. (pp. 45–67). București: Editura Trei.
- Jigău, Mihaela (ed.). (2009). *Formarea profesională continuă în România*. București: Institutul de Științe ale Educației.
- Jurasaitė-Harbison, Elena; Rex, Lesley A. (2013). Teachers as informal learners: workplace professional learning in the United States and Lithuania. *Pedagogies: An International Journal*, 8, (1), 1-3, 1–23.
- Karau, Steven J.; Williams, Kipling D. (1993). Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 681–706.
- Kelchtermans, Geert. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220–237.
- Kelly, Gregory J. (2006). Epistemology and educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 35–55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, AERA.
- Kessler, Cristy; Wong, Caroline. (2008). Growing Our Own. A Learning Community Partnership between a University and a Public Middle School. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice* (pp. 59–72). New York Inc.: Springer-Verlag.
- Kimmel Magdolna. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4 (33), 3-4, 35-50.
- Kincheloe, Joe J.; Tobin, Kenneth. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4 (3), 513–528.
- Kincheloe, Joe L.; McLaren, Peter; Steinberg, Shirley R. (2011). Critical Pedagogy and Qualitative research. Moving to the Bricolage. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th edition*. (pp. 163–179). Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Klein Sándor. (2007). A tanulószervezet a tanuló társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (3-4), 4–10.
- Korthagen, Fred; Lagerwerf, Bram. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161–190.
- Kotschy Beata. (2003). Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1 (1-2), 109–117.

- Kotschy Beáta. (2007). A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái. In Falus I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 156–176). Budapest: Gondolat.
- Kovács Edina. (2011). A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In Kéri K. (szerk.), *Társadalmi nem és oktatás. Konferenciakötet*. Pécs: PTE BTK "Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/index.html>, Letöltve: 2015.05.12.
- Kovács Edina. (2015). Pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tervei társadalmi nemi dimenzióban. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 184–194). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kozma Tamás. (2002). "Pedagógiai paradigmáink". In Csapó B., Vidákovics T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 23–38). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás. (2010). „Tanulórégiók”. In Fenyő I., Rébay M. (szerk.), *Felszántatlan területeken* (pp. 203–225). Debrecen: Csokonai Kiadó.
- Kozma Tamás. (2013). Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány*, 1 (1), 91–105.
- Kozma Tamás. (2014). A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In Juhász E. (szerk.), *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei* (pp. 4–19). Debrecen: CHERD-H.
- Kuhn, Thomas S. (1962/2002). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Osiris.
- Kwakman, Kitty. (2003). Factors affecting teachers’ participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149–170.
- László János. (1999). *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Budapest: Scientia Humana/Kairosz.
- Lave, Jane. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner, J. A. Whitson (eds.), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17–37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lave, Jane; Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lenhart, Volker. (1994). Educational Research in United Germany. In J. Calderhead (ed.), *Educational Research in Europe* (pp. 14–20). Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Lévi-Strauss, Claude. (1962). *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, Ann (ed.). (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol, Pennsylvania: Falmer Press (School Development and the Management of Change Series).
- Lieberman, Ann. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 591–596.
- Lieberman, Ann; McLaughlin, Milbrey W. (1992). Networks for Educational Change: Powerful and Problematic. *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 673–677.
- Lieberman, Ann; Miller, Lynne. (1994). Problems and possibilities of institutionalizing teacher research. In S. Hollingworth, & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform, 93rd Yearbook, part I* (pp. 204–220). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Lieberman, Ann; Miller, Lynne. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York, London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Lincoln, Yvonna S. ([1995]2011). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretative Research. In P. Atkinson & S. Delamont (eds.), *SAGE Qualitative Research Methods* (pp. 399–413). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.: SGAE.

- Liskó Ilona. (2004). A pedagógus-továbbképzések hatékonysága. *Educatio*, 13 (3), 391–405.
- Little, Judith Warren. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536.
- Little, Judith Warren. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 170–193). London and Washington DC: Falmer Press.
- Lowery, Norene Vail. (2002). Developing reflective teachers in context. The Impact of Professional Development Schools. In I. N. Guadarrama, J. Ramsey, & J. L. Nath (eds.), *Forging Alliances in Community and Thought. Research in Professional Development Schools*. Greenwich: Information Age Publishing.
- MacGilchrist, Barbara. (1996). In the United Kingdom / Linking Staff Development with Children's Learning. Educational Leadership. *Improving Professional Practice*, 53 (6), 72–75.
- Mackenzie, Noella; Knipe, Sally. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16 (2), 193–205.
- Mandel Kinga; Papp Z. Attila (szerk.). (2007). *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ.
- Márkus Edina (2015). Magyarországi pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tanulási tervei. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 107–127). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Marga, Andrei. (2002). Reform of Education in Romania in the 1990s: A Retrospective. *Higher Education in Europe*, 27 (1-2), 123–135.
- Márton János. (2007). A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője. In Mandel K., Papp Z. A. (szerk.), *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban* (pp. 21–44). Csíkszereda: Soros Oktatási Központ.
- Márton János. (2015). Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás*, 4 (1), 9–38.
- Márton Miklós. (2007). Tudjuk-e, mit beszélünk? *Világosság*, 2007/6, 11–20.
- Mason, Jennifer. (2005). *Kvalitatív kutatás*. Budapest: József Műhely.
- Mayer József. (2007). A tanulószervezet és az eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (3-4), 46–58.
- Maynard, Trisha; Furlong, John. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kerry & A. S. Mayes (eds.), *Issues in mentoring* (pp. 10–24). London, New York: Routledge in association with The Open University.
- McCotter, Suzanne Schwarz. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17 (6), 685–704.
- McLaughlin, Milbrey W.; Talbert, Joan E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Palo Alto, CA: University of Chicago Press, Center for Research on the Context of Secondary Schools.
- Meirink, Jacobiene A.; Imants, Jeroen; Meijer, Paulien C.; Verloop, Nico. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 161–181.
- Mészáros György. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15 (4), 84–101.
- Mészáros György. (2010). Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 10 (1), 14–33.
- Mészáros György. (2014). *Szubbkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Iskolakultúra.
- Mihály Ottó. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest: Okker.

- Mitchell, Ian; Mitchell, Judie. (2008). The Project for Enhancing Effective Learning (PEEL): 22 Years of Praxis. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice* (pp. 7–18). New York: Springer-Verlag.
- Mitchell, Rafael. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39 (3), 387–400.
- Mitescu-Lupu, Mihaela. (2010). Învățarea profesiei didactice între participare la o comunitate de practică educațională și apartenența la o comunitate de învățare. *Revista de Științe ale Educației*. 2010/2, 64–71.
- Mitescu-Lupu, Mihaela; Pașca, Eugenia Maria. (2010). Inovații ale parteneriatului școală-universitate în programele românești de formare inițială a cadrelor didactice. *Revista de Științe ale Educației* 2010/1, 34–40.
- Moir, Ellen; Hanson, Susan. (2008). The New Teacher Center Forum: Developing a Community of Practice. In A. Lieberman & L. Miller (eds.), *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning* (pp. 61–72). New York, London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Molnár Pál; Kárpáti Andrea. (2009). Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 59 (2), 48–60.
- Mulcahy, Dianne. (2011). Teacher Professional Becoming: A Practice-Based, Actor-Network Theory Perspective. In L. Scanlon (ed.), *"Becoming" a Professional - an Interdisciplinary Analysis of Professional Learning* (pp. 219-244). Dordrecht: Springer.
- Nagy Mária. (1999). Tanári munka és minőség. *Educatio*, 8 (3), 507–516.
- Nagy Mária. (2006). A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.), *Az eredményes iskola*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/ii-eredmenyesség/tanarok-hangja>, Letöltve: 2011.02.10.
- Nagy Mária. (2009). Tanárképzés és a Bologna-folyamat. *Educatio*, 18 (3), 306–316.
- Nagy Mária. (2010). *Teher-e a pedagógusmunka? Intézményvezetői interjúk tanulságai*. http://www.tarki-tudok.hu/file/Pedteher/igazgato_i_interjuk_elemzese.pdf: Tárki-Tudok.
- Nagy-Váci Krisztina. (2014). Kezdő középiskolai nyelvtanárok tanáridentitás-fejlődése. In Torgyik J. (szerk.), *Sokszínű pedagógiai kultúra* (pp. 395–401). Komarno: International Research Institute.
- Nahalka István. (1997a). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7 (2), 21–33.
- Nahalka István. (1997b). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7 (3), 22–40.
- Nahalka István. (2003). A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (3), 28-38.
- Nahalka István. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1 (4), 21–33.
- Németh András. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh András. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*. 2013/1, 18–63.
- Németh András. (2015). A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, 115 (3), 255–294.
- Niemi, Hannele; Jakku-Sihvonen, Ritva. (2005). Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3 (2), 93–111.
- OECD. (2000). *Analiza politicii naționale în domeniul educației: România*. București: OECD, Copyright România Ministerul Educației Naționale.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results. Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>: OECD.

- OECD. (2014a). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>: OECD.
- OECD. (2014b). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>: PISA OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS*. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>: OECD Publishing.
- Olivier, Dianne F. (2003). Assessing Schools as Professional Learning Communities. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (eds.), *Restructuring schools as professional learning communities* (pp. 67–74). Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: Scarecrow Education.
- Ottlik András; Imre Anna; Veres Péter. (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Budapest: OKM.
- Paavola, Sami; Hakkarainen, Kai. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14 (6), 535–557.
- Parker, Martin J.; Goicoechea, Jessie. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychology*, 35(4), 227–241.
- Pászka Imre. (2007). *Narratív történetformák a megértő szociológia nézőpontjából*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Pataki Ferenc. (1997). Identitás – személyiség – társadalom. In Lengyel Zs. (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Perjés István. (2003). *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Budapest: Aula Kiadó.
- Perjés István. (2005). *Társadalompedagógia*. Budapest: Aula Kiadó.
- Péter Lilla. (2006). Romániai magyar tanítók presztízsről a román oktatási reform folyamatában. *Szociológiai Szemle*, 16 (3), 87–100.
- Péter Lilla. (2007). A romániai magyar pedagógusok véleménye a tantervi decentralizációról. *Educatio*, 16 (3), 508–518.
- Peytcheva-Forsyth, Roumiana. (2009). Based on the communal constructivism course design an attempt to break up the transmission model of university teaching. *Revista de pedagogie*, 57 (7-9), 169–176.
- Pitsoe, Victor; Maila, Mago. (2013). Re-thinking Teacher Professional Development through Schön's Reflective Practice and Situated Learning Lenses. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (3), 211–218.
- Pléh Csaba. (1999). A konstrukcionizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra*, 9 (6-7), 3–14.
- Polányi Mihály. (1958/1994). *A személyes tudás I-II*. Budapest: Atlantisz.
- Pusztai Gabriella. (2011a). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 20 (1), 48–61.
- Pusztai Gabriella. (2011b). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2015). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 195–206). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella, Morvai Laura (szerk.). *Pálya – Modell*. Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Putnam, Ralph T.; Borko, Hilda. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4–15.
- Rapos Nóra; Gaskó Krisztina; Kálmán Orsolya; Mészáros György. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Resnick, Lauren B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1–20). Washington, Dc: American Psychological Association.
- Robson, Jocelyn. (2006). *Teacher professionalism in Further and Higher Education. Challenges to culture and practice*. London, New York: Routledge.
- Rogoff, Barbara. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. d. Rio, & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogoff, Barbara; Lave, Jane; (eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ropolyi, László. (2003). Tudomány megértő módban. In Schwendtner T., Margitay T. (szerk.), *Hermeneutika és tudományfilozófia* (pp. 218–238). Budapest: L'Harmattan.
- Rosenholtz, Susan J. (1989). *Teachers workplace: The social organization of schools*. New York.: Longman.
- Ruzsa Ágota. (2007). A tanulószervezet és a nem formális tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (3-4), 24–35.
- Sági Matild. (2011). Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 61 (10), 5–17.
- Samaras, Anastasia P.; Freese, Anne R.; Kosnik, Clare; Beck, Clive (eds.). (2008). *Learning Communities in Practice*. New York Inc.: Springer-Verlag.
- Sántha, Kálmán. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17 (6-7), 168–177.
- Sántha, Kálmán. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, Kálmán. (2011). *Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265–283.
- Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl. (2003). Knowledge Building. In *Encyclopedia of Education*. (2nd ed.) (pp. 1370–1373). New York: Macmillan Reference, USA.
- Schechter, Chen. (2010). Success as Leverage for Professional Learning Community: Exploring an Alternative perspective for School Improvement Process. *Teachers College Record*, 112 (1), 182–224.
- Schön, Donald. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seale, Clive. ([2002]2011). Quality Issues in Quantitative Inquiry. In P. Atkinson, & S. Delamont (eds.), *SAGE Qualitative Research Methods* (pp. 385–397). Los Angeles: SAGE.
- Senge, Peter M. (1998). *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: HVG Rt.
- Senge, Peter M.; Cambron-McCabe, Nelda; Lucas, Timothy; Smith, Bryan; Dutton, Janis; Kleiner, Art. (2000). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Sexton, Michael. (2007). Evaluating teaching as a profession – implications of a research study for the work of the teaching council. *Irish Educational Studies*, 26 (1), 79–105.
- Shinohara, Mayumi; Daehler, Kristen B. (2008). Understanding Science: The Role of Community in Content Learning. In A. Lieberman & L. Miller (eds.), *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning* (pp. 85–96). New York, London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

- Sleeter, Christine E. (2001). Epistemological Diversity in Research on Preservice Teacher Preparation for Historically Underserved Children. *Review of Research in Education*, 25 (2000-2001), 209–250.
- Sminth, Eliot T; Mackie, Diane M. (2004). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Soltis, J. F. (1981). Education and the concept of knowledge. In J. F. Soltis (ed.), *Philosophy and education* (pp. 95–113). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Stark Gabriella Mária. (2012a). Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. Esettanulmány a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézetéről. *Educatio*, 21 (1), 133–139.
- Stark Gabriella (2012b): A romániai magyar pedagógusképzés a felsőoktatás változásainak tükrében. In: Buda A., Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai* (pp. 397–403). Debrecen: Kiss Árpád Archívum könyvsorozata, VII.
- Stark Gabriella Mária.(2013). Pedagógusképzés és/mint kisebbségi tanulási útvonal? *PedActa*, 3 (1), 79-89.
- Stark Gabriella Mária. (2014). Pedagógusképzés Romániában: a pedagógiai líceumi oklevéltől a bolognai MA/MSc oklevélig. In Németh N. V. (szerk.), *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. századi tanárképzésről és tanáiról* (pp. 59–78). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Stas, Marian. (2014). Starea Educației, atac la siguranța națională a României. *Tribuna Învățământului*, LXV, nr. 1229/3109, 1–14.
- Stéber Andrea; Kereszty Orsolya. (2015). Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 65 (9-10), 30–44.
- Steinberg, Shirley. (2015). Proposing a Multiplicity of Meanings: Research Bricolage and Cultural Pedagogy. In K. Tobin & S. R. Steinberg (eds.), *Doing Educational Research (Second Edition). A Handbook* (pp. 111–132). Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Stoll, Louise; et al. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258.
- Stoll, Louise; Fink, Dean; Earl, Lorna Maxine. (2003). *It's about Learning (and It's about Time). What's in it for schools?* London, New York: Routledge / Falmer, Taylor & Francis Group.
- Stoll, Louise; Louis, Karen Seashore. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire, England: Open University Press.
- Swan, Karen; et al. (2002). Situated professional development and technology integration: the CATIE mentoring program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (2), 169–190.
- Swan, Malcolm; Swain, John. (2010). The impact of a professional development programme on the practices and beliefs of numeracy teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 34 (2), 165–177.
- Szabó László Tamás. (1988). *A "rejtett tanterv"*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szabó László Tamás. (1998). *Tanárképzés Európában*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Educatio Kiadó.
- Szabó László Tamás. (1999). Reflektív tanítás. *Educatio*, 8 (3), 500–506.
- Szabó László Tamás. (2000). A reflektív paradigma neveléstudományi szempontból – egy fogalom színe és visszaja. *Pedagógusképzés*, 2000/1-2, 133–140.
- Szabó László Tamás. (2009). Pedagógusképzés és továbbképzés. In *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Tudástár.
- Szabó László Tamás. (2010). *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.

- Szabó Mária; Singer Péter; Varga Attila. (2011). *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Szabó Márton. (1998). A politikai szemantika lehetőségei. A társadalomtudományok nyelvi-konstrukciós fordulata és a politológia. In Szabó M. (szerk.), *Diszkurzív térben. Tanulmányok a politika nyelvéről és a politikai tudásról* (pp. 280–309). Budapest: Scientia Humana.
- Szabó Márton. (2003). A szövegvalóság elve, Paul Ricoeur a hermeneutikai társadalomtudományról. In Szabó M. (szerk.), *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések. (Posztmodern politológiák)* (pp. 30–43). Budapest: L' Harmattan.
- Szabolcs Éva. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi. (2005). Az erdélyi magyar tanár- és tanítóképzés összehasonlító vizsgálata. *Magiszter*, 3 (2), 19–56.
- Szabó-Thalmeiner Noémi. (2013a). *Akkreditációs eljárások a romániai közoktatásban*. Letöltve: 2015.06.08.: TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop311/Akkreditacio_Romania_T311.pdf.
- Szabó-Thalmeiner Noémi. (2013b). *Tanártovábbképzés Romániában. Pedagógustovábbképzés. Nemzetközi áttekintés*. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Szabo_Thalmeiner_Noemi_Tanartovabbkepzes_Romania_ban.pdf (Letöltve: 2015.04.27.): Oktatási Hivatal. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001.
- Székely Noémi. (2003). 21. századi elvárások a tanári hivatással szemben. *Magiszter*, 1 (1), 12–25.
- Szekszárdi Júlia. (2006). Az iskolák belső világa. In Halász G., Lannert J. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (pp. 278–312). Budapest: OKI.
- Szivák Judit. (1999). *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata. PhD értekezés*. Budapest: ELTE.
- Szivák Judit. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. HU: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szolár Éva. (2007). Ki finanszírozza a romániai közoktatást? *Magyar Pedagógia*, 107 (3), 205–231.
- Sz. Molnár Anna. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 7 (2-3), 199–200.
- Șerbănescu, Laura. (2011a). *Diagnoza și perspectivele sistemului formării inițiale pentru cariera didactică*. București: <https://www.researchgate.net/publication/301292797>. (Letöltve: 2016.01.15.)
- Șerbănescu, Laura. (2011b). *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Editura Printech.
- Tarnoczi, Joseph. (2006). Critical Reflection on Professional Learning Communities in Alberta. *Electronic Journal of Sociology*, 10 (3), <http://www.sociology.org/content/2006/tier2/tarnoczi.html> Utolsó letöltés: 2014.10.28. 20:18.
- Taylor, Monica; Otinsky, Gennifer. (2008). Pre-Service Teachers and Sixth Grades Explore Social Justice as a Community of Inquiry. In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (eds.), *Learning Communities in Practice*, (pp. 31–44). New York: Springer Verlag.
- Taylor, Peter C.; Medina, Milton Norman D. (2013). Educational Research Paradigms: From Positivism to Multiparadigmatic. *The Journal of Meaning-Centered Education*, 1, <http://www.meaningcentered.org/journal/volume-01/educational-research-paradigms>. (Letöltve: 2016.03.18.)
- Thun Éva. (1996). "Hagyományos" pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 5 (3), 404–416.

- Thun Éva. (2002). A nőtudomány és a társadalmi nemek tudománya. I-II. rész. *Magyar Felsőoktatás* 2002/3-4., 47–48, 50–51.
- Thun Éva. (2007). A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról. A társadalmi nemek kereteibe foglalva. *Educatio*, 16 (4), 623–636.
- Thun Éva. (2014). A pedagógusnők élettörténet narratívákban elbeszélte szakmai identitáskonstrukciója. In Bognárné Kocsis J. (szerk.), *Tanulmányok a pedagógia világából. Írások a Neveléstudományi Műhelyből* (pp. 38–55). Veszprém: Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar.
- Tomasz Gábor. (2006). *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. https://www.academia.edu/1477798/A_rejtett_tanterv_fogalom_%C3%A9s_kutat%C3%A1sok_2006_: kézirat. (Letöltve: 2016.02.01.)
- Tomka János. (2009). *A megosztott tudás hatalom*. Budapest: Harmat.
- Turcsányiné Szabó Márta. (2005). Kollaboratóriumok – a Colabs-projekt eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (7-8), 132–147.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics. (2000). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Vygotsky, Lev Semyonovitch. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Waring, Michael; Evans, Carol. (2015). *Understanding Pedagogy: Developing a Critical Approach to Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization - the Critical Journal of Organization, Theory and Society*, 7 (2), 225–246.
- Wenger, Etienne. (2014). O teorie sociala a invatarii. In K. Illeris (ed.), *Teorii contemporane ale invatarii: autori de referinta* (pp. 379–397.). Bucuresti: Editura Trei.
- Wenger, Etienne; McDermott, R.; Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Harvard Business School Publishing.
- Westheimer, Joel. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Third Edition* (pp. 756–783.). New York, Abingdon: Routledge/Taylor and Francis Group and Association of Teacher Educators.
- Wolcott, Harry F. (2002). Ethnography? Or Educational Travel Writing? In Y. Zou, & E. Trueba (eds.), *Ethnography and Schools. Qualitative Approaches to the Study of Education* (pp. 27–47). Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowan & Littlefield Publishers, INC.
- Wulf, Christoph. (2003). *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Münstre/New York/München/Berlin Waxmann.
- Yerian, Suzanne; Grossmann, Pamela L. (1997). Preservice Teachers' Perceptions of Their Middle Level Teacher Education Experience: A Comparison of a Traditional and a PDS Model. *Teacher Education Quarterly*, (3), 85–101.
- Zoller Katalin. (2013). A romániai továbbképzési rendszer jelene. *PedActa*, 3 (2), 13–26.
- Zoller Katalin. (2014). Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének megjelenítése a román oktatáspolitikában. In Németh N. V. (szerk.), *Képzők és képzettek. Pillanatképek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról* (pp. 79–98). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Zoller Katalin. (2015). A tanárok és iskoláik – Az intézményi és tanári jellemzők szakmai továbbképzéssel való összefüggései. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya - Modell* (pp. 128–139). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A romániai pedagógusképzési rendszer szerkezeti és tartalmi változásai a törvények függvényében.	38
2. táblázat: Pszichológiai, pedagógiai tárgyak a tanárképzés és a felső- illetve középfokú tanító-, óvóképzés kerettantervében az évek tükrében.	40
3. táblázat: A pedagógus-továbbképzés lehetséges típusainak összehasonlítása időtartam, jelleg, kreditek, finanszírozás szempontjából.	43
4. táblázat: A tanárok nemi és életkori megoszlása a TALIS kutatásban.	50
5. táblázat: Az alapképzés által nyújtott felkészültséggel való elégedettség a pedagógiai munka különböző területein.	51
6. táblázat: Az iskolai szakmai klíma jellemzői az intézményvezetők szemszögéből.	52
7. táblázat: Az iskolavezetés fő feladatkörei.	52
8. táblázat: Pedagógusok kooperációjának hiánya: soha nem tapasztalt ilyen tevékenységeket.	55
9. táblázat: Én-hatékonyság és elégedettség.	56
10. táblázat: A hétköznapi, az iskolai és a szakmai tanulás összehasonlítása.	70
11. táblázat: A szakmai közösségek építőelemeinek szerepe.	78
12. táblázat: A tanári reflexió szintjei.	85
13. táblázat: Szociális és intellektuális készségek fejlődése egy tanuló közösségben.	103
14. táblázat: A résztvevők eloszlása foglalkozás és a pedagógusként eltöltött évek szempontjából.	109
15. táblázat: A kutatás résztvevőinek megoszlása intézmény és településtípus szerint.	109
16. táblázat: A Bihar megyei résztvevők megoszlása foglalkozás és a Nagyvárad Drámaműhely tagsági körei szerint.	110
17. táblázat: A továbbképzések értékelése kritériumok alapján.	150

Ábrák jegyzéke

1. ábra: Konstruktivista perspektívák Waring és Evans (2015) alapján.	62
2. ábra: A gyakorlatközösség tagsági köreinek szerkezete.	79
3. ábra: A szakmai fejlődés és a tanulási tevékenységek kódcsaládjai.	114
4. ábra: A reflektivitás, a tanulási forma és a tanulási metaforák kódcsaládjai.	115
5. ábra: A dimenziók kódcsaládjai.	116
6. ábra: Stilisztikai, nyelvi kódok kódcsaládjai.	117
7. ábra: Az osztálytermi szituatív tanulás lehetséges forgatókönyvei.	141
8. ábra: A továbbképzések hatásmechanizmusa (Saját szerkesztés)	149
9. ábra: A pedagógusképzések, -továbbképzések és a szakmai fejlődés folyamata Senge (1998) rendszerszemléleti modelljének alkalmazásával. (Saját szerkesztés)	159
10. ábra: A szakirodalom-olvasás motivációi. (Saját szerkesztés).	162

Mellékletek

1. számú melléklet

A közoktatási alkalmazottak (pedagógusok, adminisztratív, kiegészítő személyzet) nemi és életkori megoszlása Romániában 2011-ben.

	Nők aránya %-ban	Életkori csoportok %-ban						Összes közoktatási alkalmazott	Amiből pedagógus
		25 év alatt	25-29 év között	30-39 év között	40-49 év között	50-59 év között	60 év felett		
Közoktatási alkalmazottak	73,19 %	3,50 %	8,98 %	30,63 %	25,64 %	27,17 %	4,32 %	359662	72,19%

Forrás: Institutul National de Statistica, Recensamant, 2011

A pedagógusok nemi és foglalkozásbeli megoszlása Romániában a 2013-2014-es tanévben.

	Létszám foglalkozásonként	Képesítéssel rendelkezők %-ban	Nők aránya %-ban
Óvodapedagógus	35433	96,90 %	99,60 %
Tanító	50857	98 %	88,60 %
Általános iskolai tanár	74597	96,60 %	69,80 %
Középiskolai tanár	56843	97,5 %	69,10 %
Más (szakiskolában, posztliceumban tanító tanár)	2075	97,2 %	69,70 %
Összesen	21985		

Forrás: Apostu, et al., 2015

INTERJÚTERV

Bemutakozás: keresztnév

Háttérváltozók: életkor, foglalkozás: oktatási szint, tanított tantárgy, a pályán eltöltött évek száma, az intézmény települése, jellege (szintjei, tagozatos-e, felekezeti iskola), drámapedagógiai képzéseken való részvétel

Felvezetés: Mit jelent számodra a tanítás?

SZAKMAI FEJLŐDÉS

Mit jelent számodra a szakmai fejlődés? Miért fontos? Mi motivál benne?

Mikor, milyen kontextusokban valósul meg?

Ha az interjúalany nem említi, rákérdezni a következőkre (hogyan járulnak hozzá a szakmai fejlődéshez):

- formális helyzetben:
 - o folyamatos kurrens továbbképzés alkalmai: intézményi, szakmódszertani megbeszélések, körzeti/megyei pedagógiai és módszertani körök
 - o előmeneteli rendszer továbbképzései: fokozati vizsgák
 - o periodikus továbbképzések akkreditált programjai, más továbbképzési programok
- informális helyzetben:
 - o osztálytermi szituációk
 - o kollegiális beszélgetések
 - o más

Kontextusonként az individuálási fejlődéshez:

Milyen tanulási tevékenységek támogatják legjobban szakmai fejlődésedet? Mely formákat értékeled leginkább pozitív, fejlesztő hatásúnak? Miért?

A különböző kontextusokban megszerzett tudásodat hogyan ülteted át a gyakorlatba? Mi segít, mi gátol ebben?

Van-e alkalom, lehetőség megosztani az újonnan tanultakat, tapasztaltakat pl. kollégákkal? Hol, mikor, hogyan?

Miben válik láthatóvá, méhetővé számodra a szakmai fejlődésed? Kapsz-e erről külső megerősítést? Mikor, hol, kitől, hogyan?

A kontextusokban kapsz-e támogatást, stimulálást a fejlődésre? Kapsz-e lehetőséget arra, hogy kipróbáld magad? Vannak-e olyan helyzetek, amiket kihívásként élsz meg?

Hogyan segítik a különböző kontextusok tevékenységei a pedagógustársadalomhoz való kötődésedet, kapcsolódásodat?

A szakmai fejlődésben mit, mennyire, hogyan befolyásol az intézményi környezet, kultúra?

Mi a leghatékonyabb módja számodra az önfejlesztésnek?

Tanuló szakmai közösség jelleg (intézményi, szakmódszertani megbeszélések, körzeti/megyei pedagógiai és módszertani körök, drámaműhely esetében)
Van-e valamilyen speciális szereped a közösségben? Szeretnél-e szerepet vállalni? Jelezted-e ezt? Kaptál-e visszajelzést erről?
Vannak-e közös céljai a közösségnek?
Mennyire jellemző a tiszta kommunikáció, az őszinte beszéd, a bizalomteli légkör ezekben a kontextusokban?
Mennyire jellemző egymás kölcsönös támogatása?
Vannak-e szakmai viták, szakmai egyet nem értések? Hogyan kezelik ezeket?
Születik-e a közös tudás? Ennek érdekében megosztják-e az emberek egymással a gyakorlatot?
Mennyire vagy elkötelezett a műhely/a dráma iránt? Miben nyilvánul meg az elkötelezettséged?
Mi az, amit te tudsz hozzáadni a közösség szakmai kultúrájához?

DRÁMAPEDAGÓGIA, DRÁMAPEDAGÓGIAI MŰHELY

Hogyan értékeled a drámapedagógiai tudásodat? (minimum, alap, közép, haladó, mesterszint)
Hogyan, mi által befolyásolta a drámapedagógiával való találkozás a szakmai fejlődésedet?
Van-e olyan tudás, ami 40-50 óra drámázás után mindenkinek a sajátja? Mi ez a közös tudás?
Van-e különbség a drámával való találkozás előtti és utáni tanításodban?
Hogyan határoznád meg, mi a Nagyvárad Drámaműhely?
Milyen a kapcsolatod a Műhellyel? Tagja vagy-e a Műhelynek? (Mag, aktív tag, periférikus résztvevő, kívülálló)
Mitől, mikortól érzed magad tagnak?
A drámaműhely milyen programjairól tudsz? Melyek a legnépszerűbbek, leghasznosabbak?
A műhely maga, hozzájárul-e a szakmai fejlődésedhez?
Más alkalmakat (a műhelyen kívül) is keresel drámázásra?
Másképp viselkedsz-e drámán mint egy másik továbbképzésen, mint az iskolában? Van-e arra bármilyen szabály, minta, hogy hogyan kell viselkedni a drámanapokon/drámaműhelyben?
A NDM-hez tartozás jelent-e valami többletet a szakmai identitásod szempontjából? Előnyei vagy hátrányai vannak? Melyek ezek?

Történeti ív (azoknak, akik régebb óta jelen vannak a drámaműhely életében)

Kitűzött céljaiban változott-e a műhely az évek során? Van-e egyértelmű közös cél? Mi az?
Hogyan láttad a műhelyt, amikor még nem voltál benne, hogyan látod most?
Szerinted az évek alatt változott-e a műhely (struktúra, szervezethez, tevékenységek, stb)
Számodra érzékelhető volt-e bármilyen változás, fejlődés, megtorpanás? Mi volt a műhely eddigi legnagyobb válsága? Hogyan oldották meg? Mit tanultak belőle? (szakmai válság, közösségi válság, működési válság, elképzelésben)
Volt-e hatása a szűkebb (Bihar megyei), tágabb pedagógustársadalomra?