

A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői
a jelenkori Magyarországon

Tóth-Pjeczka Katalin Judit

PTE BTK

Pedagógia szak

2016

Konzulens: Dr. Mrázik Julianna

Külső konzulens: Szegedi Eszter

Tartalom

1. Bevezetés	3
2. Elméleti összefoglaló a nemzetközi szakirodalom alapján	5
2.1. A tanári munka hatása a tanulói teljesítményre	5
2.2. A tanárok közötti együttműködés, mint eredményességi tényező	7
3. A tanárok közti együttműködési környezet elemzése.....	12
3.1. Ki(k)? – Szereplők.....	13
3.1.1. A tanárok jellemzői/sajátosságai	14
3.1.2. A tanárok szakmai felkészítői	17
3.1.3. Az iskolavezetés jellege.....	21
3.1.4. Tanárjelöltek, hallgatók.....	22
3.1.5. A tanár a jogszabályok tükrében	23
3.2. Mit? – Az együttműködés jellege.....	25
3.2.1. A tanári együttműködések hazai karaktere	26
3.2.2. Az együttműködés jellege a jogszabályok tükrében	29
3.3. Mikor? - Az időtényező.....	30
3.3.1. Tanári túlterheltség.....	30
3.3.2. Az együttműködésre kijelölt idő	31
3.3.3. Jogszabályok változása.....	32
3.4. Hol? – A lehetőségek tere	34
3.4.1. A fizikai tér	34
3.4.2. Együttműködés a különböző oktatási szinteken	35
3.4.3. Az intézményi és tanári autonómia.....	36
3.5. Hogyan? – A tanári munka értékelése az együttműködés szempontjából	39
3.5.1. A pedagógus munka értékelésének problematikája	39
3.5.2. A pedagógus értékelési rendszer és a szabályozási környezet.....	42
3.5.3. Sztenderdek és indikátorok a pedagógus értékelésben.....	44
3.5.4. A folyamatos szakmai fejlődés	45
3.5.5. Tanárképzőkre vonatkozó elvárások.....	46
3.6. Miért? – Közös cél(ok)	49
3.6.1. A tanárok szakmai IKT felhasználása	50
3.6.2. A sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) integrációja	52
3.6.3. A tanulói agresszió kezelése az iskolában	54
4. Összefoglalás	58
Felhasznált szakirodalom	61
Mellékletek	64

1.Bevezetés

Az oktatási rendszer kulcsa a tanár. A tanárok és a tanári munka minősége határozza meg legmarkánsabban az oktatás minőségét.

Szakdolgozatom témáját keresve ezt a két tételmondatot éreztem legerősebben kirajzolódni az oktatással, neveléstudománnyal foglalkozó kutatásokból, nemzetközi szakmapolitikai tanulmányokból, amelyeket dolgozatomban bemutatok. Ugyanezek a gondolatok köszönnek vissza az oktatásról véleményt formáló szélesebb társadalmi közegben is, a szülők vagy a média megnyilvánulásaiban. Évszázadok óta foglalkoztatja a filozófusokat, tudósokat, nevelőket a kérdés, hogy milyen a jó tanár. Mára már a filozófiai és etikai megközelítések mellé a tudományos eszköztár is felsorakozott, számos pedagógiai kutatás vizsgálja a kérdéskört.

Így a fenti állítások ma már nem pusztán értékalapú filozófiai elméletet és/vagy naiv meggyőződést tükröznek, hanem – mint azt a dolgozatom 2. fejezetében bemutatom - számos empirikus vizsgálat is alátámasztja a megközelítés jogosságát, ezért szakdolgozatom kiindulópontjaként fogadtam el ezeket.

A versenyszférától, a közszférán át a civil szféráig, a különböző szektorokban végzett szakmai tevékenységem során egyaránt megtapasztaltam, hogy az együttműködés mennyire megsokszorozhatja a rendelkezésre álló erőket, jelentős mértékben növelve a teljesítményt. Meggyőződésemmé vált, hogy a fejlődés egyik leghatékonyabb módja az együttműködés, így, amikor önkéntes együttműködőként kapcsolódtam a Tempus Közalapítvány szakmai tevékenységéhez, lelkesedéssel tapasztaltam, hogy a tanári együttműködés területén tájékozódhatom.

Mint a kutatásom tájékozódó szakaszában kiderült, a külföldi diskurzusban már jelen levő, nálunk inkább még csak nyomokban jelentkező téma, a kutatások alapján szoros összefüggésben áll a tanári eredményességgel. Ugyanakkor, az oktatásban az együttműködés még egy nem teljesen kiaknázott erőforrás. Ez alapján úgy gondolom, előrevivő lehet egy a témára irányuló hazai kutatás.

Dolgozatom egyrészt a szakirodalom tematikus szűrése nyomán kiemeli és hangsúlyozza a tanári együttműködés témájához és annak általam vizsgált aspektusaihoz kapcsolódó teoretikus alapokat, a vonatkozó nemzetközi és hazai

szakirodalmat, bemutatja a tanári együttműködéshez kapcsolható pedagógiai szakpolitikai indíttatású kutatások tapasztalatait és a mai magyar oktatáshoz kapcsolódó jogi és szabályozási dokumentumok elemzésén keresztül kísérletet tesz a makroszinten jelentkező gátló és ösztönző tényezők azonosítására. Tehát az idehaza még nem, illetve kevésbé kutatott tanári együttműködés témakörét kívánja feltérképezni.

Munkámhoz kutatómódszertani alapként a szakirodalom-feltárást alkalmaztam, amelyben a kultúrakutatás, mint határtudomány eredményeit is bevontam.

A szakirodalomból kinyert adatokat saját értelmező munkám alapján egy - a tudományos kutatásban – újszerű szempontrendszer alkalmazva rendszereztem, mivel törekedtem a jelenség minél sokoldalúbb körbejárására. A vizsgált tényezők csoportosításakor a tényfeltáró kérdéssor mentén haladtam, amely egyben új elemeket is hozott a vizsgálatomba, így egyszerre rendszerező és feltáró eszközként volt jelen munkámban.

Az adatok kinyerésének folyamatában előbb a vonatkozó szabályozási dokumentumok szelekciója, majd azok tartalomelemzése következett. A dokumentumelemzés során oktatásügyi és kapcsolódó törvényeket, rendeleteket, valamint egyéb szabályozási dokumentumokat (Köznevelés-fejlesztési stratégia, Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez) vizsgáltam.

Az elméleti keretek szintetizálása és a szabályozási környezet áttekintése mellé kiegészítőként, illusztrációként helyeztem el azokat a következtetéseket, melyeket egyrészt a kutatás tájékoztató szakaszában, másrészt a kutatás folyamatában felvett, félig strukturált szakértői interjúkból vontam le.

Elfogadva a kiindulási pontot, mely szerint a tanári együttműködés kulcs a szakmai fejlődéshez és az oktatási rendszer eredményességéhez, azzal is egyetérthetünk, hogy egy pedagógus-fejlesztési stratégia kidolgozásához fontos lépés felmérni, hogy a magyar oktatási rendszeren belül, mely tényezők gátolják és melyek segítik a tanárok szakmai együttműködését. Dolgozatom végén táblázatba foglalva is összegzem ez irányú kutatómunkám eredményét.

2. Elméleti összefoglaló a nemzetközi szakirodalom alapján

2.1. A tanári munka hatása a tanulói teljesítményre

Az 1990-es években tudományos kísérletet végeztek az amerikai Tennesseeben, melynek során a tanárok munkájának hatását vizsgálták a diákok teljesítményére. A kutatásban 50 százalékpontos különbséget figyeltek meg a tanulók teljesítményében mindössze 3 éves tanári periódus eredményeként. (Sanders&Rivers, 1996).

William Sanders professzor és June C. Rivers munkája mellé sorakoztathatunk még egyéb vizsgálatokat, amelyek ugyan más megközelítésben foglalkoztak a tanári munka minőségének a tanulók teljesítményére vonatkozó hatásával, ám a végkövetkeztetések hasonlóak.

Eric A. Hanushek, John F. Kain és Steven G. Rivkin 1997-ben a 'Teachers, Schools and Academic Achievement' (Tanárok, iskolák és tanulmányi eredmények) című tanulmányukban osztották meg kutatási eredményeiket: „Miközben -úgy tűnik - az iskolák erős hatással bírnak a teljesítménykülönbségekre, ezek a hatások leginkább a tanári minőség különbségeiből erednek.” (Hanushek - Kain – Rivkin, 1997)

A Stanford Egyetem tanára, Linda Darling-Hammond az 1999-ben megjelent munkájában kutatásait összegezve így ír: „Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív analízis eredményei azt sugallják, hogy az oktatáspolitikai befektetés a tanárok minőségébe kapcsolatban állhat a diákok teljesítményével. A kvantitatív analízis mutatja, hogy a tanárok felkészülésének mértéke és a végzettség messze a legerősebben korrelál a tanulók eredményeivel az olvasás és a matematika területén” (Darling-Hammond, 1999)

2005-ben az OECD nemzetközi összehasonlító elemzést készített az eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása céljából. E pedagóguspolitikai program zárójelentéseként kiadott Teachers Matter (magyarul A tanárok számítanak) című összefoglalója így fogalmaz: „A legszélesebb konszenzus az, hogy a 'tanári minőség' a legfontosabb iskolai változó, ami a diákok teljesítményét befolyásolja.” (OECD, 2005)

2007-ben egy nemzetközi összehasonlító elemzés vizsgálta 25 ország - köztük a tanulási eredmények terén 10 legkiemelkedőbben teljesítő - oktatási rendszerének sajátosságait. A cél az volt, hogy beazonosítsák a legfontosabb karaktervonásokat, amelyek kiemelkedően sikeressé tesznek egy oktatási rendszert. Az azóta első McKinsey-jelentésként híressé vált riport megállapította, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező együttes megvalósulására van szükség: (1) a megfelelő emberek váljanak tanárrá, (2) eredményes oktatókká képezzék őket, és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer. (McKinsey & Co., 2007) Vagyis három tényezőtől kettő a tanárok és a tanári munka minőségére vonatkozik.

Tehát, az eddigi egyik legátfogóbb és a szerkezet tekintetében legkülönbözőbb rendszereket összehasonlító vizsgálata is arra a következtetésre jutott, amire a fentebb említett kutatások sora: a tanárok döntően befolyásolják az oktatás színvonalát.

Természetesen adódik ebből a kérdés: hogyan lehet a tanári munka minőségén javítani?

Világszerte különböző társadalmi berendezkedésű és értékrendszereken nyugvó szakpolitikai vezetések változatos oktatáspolitikai lépéseket hívtak és hívnak életre ebben a kérdésben. Javítják az iskolák felszereltségét, változtatnak a képzési struktúrán vagy csökkentik az egy tanárra jutó diákok számát. A nemzetközi kutatások azonban arra az eredményre jutottak, hogy ezek a reformintézkedések, még a növekvő oktatási ráfordítások mellett sem befolyásolták döntően a tanulók teljesítményét. (McKinsey & Co., 2007)

A mai magyar oktatás- és szakmapolitikai diskurzusban is többek között erről folyik a vita. A kormányzati álláspont a központosításban és egységesítésben látja a megoldást, a szakmai ellenzék oldala a helyi irányítás és a sokszínűség mellett érvel. A magyar tanárképzés megújításában a bolognai-reformtól az osztatlan képzési rendszerig több hullámban újra és újra előtérbe kerül a szaktárgyi felkészítés és/vagy az általános tanári pedagógia-pszichológiai felkészítés javára történő hangsúlyeltolódások kérdése.

A közoktatás/köznevelés irányításában folytonosan új elemek, új szabályozások jelennek meg. Van-e ebben a gyorsan változó és erős polémiaival jellemezhető oktatási erőterben olyan eszköz, amely nem elméleti alapon és feltételezhetően, hanem bizonyosan segíti a tanári munka minőségének fejlődését?

2.2. A tanárok közötti együttműködés, mint eredményességi tényező

Michael Fullan és Andrew Hargreaves a *Professional Capital* (Szakmai tőke) című munkájában található, erre a kérdésre is vonatkoztatható egyfajta válaszát irányadónak tekintem dolgozatomban. A szerzők a professzionális vagy szakmai tőke fogalmát vezetik be a nemzetközi gazdasági szótárba. A humán tőkéből, szociális tőkéből és döntési tőkéből összeálló szakmai tőke koncepciója a pedagógus hivatásra is vonatkoztatható. A humán tőke fogalma alatt a gazdaságtudomány az egyéni tulajdonságok, ismeretek, készségek, szokások összességét érti, amely leginkább az egész életen át tartó tanulással fejleszthető. A szociális tőke a kapcsolatrendszerben rejlő erőforrások összefoglaló elnevezése. Ezek mellé állítja Fullan és Hargreaves a *döntési tőkét*, amely a minőségi munkát végző, tapasztalt kollégák melletti szakmai tapasztalatszerzésből származtatott erőforrás. Komplex munkák esetén a döntések többtényezős rendszerben kell, hogy szülessenek, ahol elméleti alapon nem leírható és megtanulható együtttható-hálózatban kell tájékozódnia a szakmai döntéshozónak. Akár a jogi, akár az orvosi pályát hozzuk példának, érzékelhető, hogy a gyakornoki vagy rezidens évek éppen ezeknek a döntési helyzeteknek a tanulmányozására szolgálnak. Több száz esetet kell látnia az elméleti tudást már birtokló szakembernek, mire kellő biztonsággal képes mérlegelni az összetett rendszer tényezőinek szerepét, fontosságát, súlyát egy adott helyzetben, a megfelelő döntés meghozatala érdekében. A pedagógiai, nevelési helyzetek is többnyire ilyen összetett esetek, ahol a tanárnak nem csak az adott oktatási célt kell szem előtt tartania, de a helyzetben résztvevő tanulók szociális, mentális, érzelmi állapotától kezdve a környezeti tényezőkön át a többi résztvevőig, számos vagy számtalan tényező alapján kell döntenie, miképpen viselkedik egy adott iskolai szituációban.

A szerzők felhívják a figyelmet a szakmai együttműködés jelentőségére. Kollaboratív vagy együttműködő szakmai kultúrának nevezik azt a tanári magatartást, ahol a pedagógusok a szükséges technikai kooperáción túlmutató, a szakmai fejlődést célzó kollaborációban dolgoznak, egymásnak rendszeresen fejlesztő hatású visszajelzést adnak és megosztják egymással jó gyakorlataikat éppúgy, mint azokat a kihívásokat, amelyekre még nem találták meg a megoldást. Ez a fajta szakmai együttműködés fejleszti leghatékonyabban a szakmai tőkét, az orvosi vagy jogi munkához hasonlóan a pedagógus hivatását is.

A tanári szakma természetében jelen van egy fajta individualisztikus vonás, mely magányos küzdelemre predesztinálhatja a pedagógust. Ám ennek nem feltétlenül kell így maradnia – állítja a Professional Capital szerzőpárosa. Tudatos szakmai együttműködéssel, a nemzetközi szakirodalom által „*kollaboratív tanulásnak*” nevezett magatartásformával, olyan mértékű professzionális fejlődés érhető el, amely az egyénekenkénti haladás szintjein messze túllép.

A szakmai színvonal mindenképpen erősödik ott, ahol az együttműködés erősebb, ennek pedig gazdasági vonzata is lehet. Nem véletlen, hogy az utóbbi évtizedekben az angolszász országokban sok gazdaságtudománnyal foglalkozó szakember is kutatja az oktatási rendszerek különböző elemeit és annak hatásait a társadalmi folyamatokra. Különösen a fejlett ipari országok és a világgazdasági vezető szerepüket megőrizni kívánó államok fordulnak nagy érdeklődéssel az oktatásfejlesztés felé. A Szakmai tőke teoretikusai által vázolt professzionális fejlesztési modell a legfejlettebb oktatási rendszerek számára éppúgy előrelépési lehetőséget kínál, mint ahogy az alacsonyabb fejlettségi szinten működő rendszerek számára.

Fullan és Hargreaves hivatkozik Susan Rosenholtz úttörő jellegű kutatására (Rosenholtz, 1985), mely az iskolák hatékonyságát vizsgálta.

Rosenholtz kétféle iskolát különböztet meg: a leragadt, mozdulatlan típusút és a mozgásban levőt (*stuck and moving*). Az előbbire jellemző, hogy a tanárok egyszerűnek látják a tanítást, nem működnek együtt egymással, ritkán kérnek segítséget. Ezekben az iskolákban gyengébben teljesítenek a tanárok, mint azokban az iskolákban, ahol az együttműködés kultúrája virágzik, s ahol a tanárok folyamatos tanulása része a munkafolyamatoknak.

A „*szakmai tőke*” fogalmának megalkotói a mozgásban lévő intézményi kultúrát mutatják fel követendő példaként. Állításuk szerint, a tanárok munkája nem egyszerű, az orvosi és jogász munkához hasonlóan széleskörű ismereteket igényel és tudományos alaposágot. Mégsem írható le egzakt tudományként. A szakmai kompetenciához, magas szintű szakértelemhez elengedhetetlen az a fajta gyakorlati tapasztalat, ami az orvostudományban például a rezidens évek alatt halmozódik fel, s amit egyedül nem, csak kollegiális együttműködésben és a gyakorlott kollégák mellett szerzett döntési minták sokaságán keresztül szerezhet meg a szakember.

„Mint az orvoslás, a tanítás is egy tökéletlen tudomány, szüksége van gondolkodó szakemberek közös munkájára, hogy a hatékonyságát maximalizálja.”
(Hargreaves&Fullon, 2012)

A kollegiális együttműködés a professzionalizmus fogalmköréhez vezet, vagyis ahhoz a fajta magatartáshoz, ami a magas színvonalú teljesítményhez köti az önmagára irányuló elvárásokat. „A fogalomkör klasszikus definíciója szerint a következő jellegzetességek együttállása alkotja a professziót:

- Specifikus tudás, szaktudás és szakmai nyelv
 - Közös gyakorlati sztemderdek
 - Hosszú és szigorú képzési és képesítési folyamat
 - Monopólium a (szakma által) nyújtott szolgáltatások fölött
 - Szolgálati etika, akár elhivatottság a 'kliensekkel' kapcsolatban
 - Az irányítás, a diszciplína és a (szakmai) felmentések önszabályozása
 - Autonómia az információkkal megalapozott diszkrecionális döntéshozásban
 - Komplex ügyekben együttműködés más professziókkal
 - Elkötelezettség a folyamatos tanulás és szakmai fejlődés mellett.
- (Hargreaves&Fullon, 2012)

Egy 2010-ben Szegedi Eszter által folytatott kutatásból kiderül, a magyar pedagógusok véleménye szerint a színvonalas oktatási rendszer működésének legfontosabb ösztönzője a pedagógus szakma presztízsnövekedése, amely még a piacképes bérezésnél is fontosabbnak tűnik a válaszok alapján. Ehhez a presztízsnövekedéshez jelentősen hozzájárulhatna a pedagógus szakma professzionalizálódása, amelyet a szakma képviselői közti együttműködés segíthet (Szegedi, 2014).

Több évtizedes oktatói és oktatásfejlesztő működésük alapján Fullan és Hargreaves professzor azt állítja, hogy "azok a tanárok, akik együttműködő szakmai kultúrában dolgoznak, jobban teljesítenek, mint akik egyedül munkálkodnak."
(Hargreaves&Fullon, 2012)

A fentiekén túl, természetesen még számos érv szólhat a tanári együttműködés mellett:

- Az együttműködés lehetőség a szakmai fejlődésre, akkor is, ha semmi más nem változik a rendszeren belül. Tehát az anyagilag legkilátástalanabb helyzetben is használható fejlődési forma.

- Az együttműködés során többféle tanári gyakorlat ismerhető meg, többféle minta közül lehet kiválasztani a hatékonyakat, illetve a körülményeknek leginkább megfelelőeket. Így fejlődik és bővül folyamatosan a tanárok eszköztára. Nagyobb módszertani eszköztár pedig könnyebb és hatékonyabb munkát eredményez. A hatékonyságnövelés pedig a munka lényegéből, feladatjellegéből következően mindig cél.
- A munkában való közös részvétel több szempontot hoz felszínre, amelyek párhuzamos figyelembe vétele folytán szélesebb körű szakmai eredmények születhetnek. Az együttműködések a pedagógia, mint tudomány és gyakorlat fejlődését is felgyorsítják.
- A szakmai együttműködés természetesen a konfliktusok lehetőségét is magában hordozza. Ez ugyan a résztvevők számára eleinte érzelmileg nehéz lehet, ám a jó csapathoz tartozás, a közösségi érzés átélése után, nem pusztán közérzetjavító hatású lehet a tanárok számára, hanem a hivatásukkal való elégedettséget és a pályán maradást is erősítheti. Csökkentheti a stressz és a kiégés rizikóját.
- A konfliktusok feloldása új lehetőségeket teremt, segíti a kimozdulást az elakadási pontokról, közömbösségből, hosszútávon pedig az alkotószándék nélküli, passzív pedagógusmagatartás eltűnéséhez vezethet. A pedagógus szakma megújítása során fontos cél lehet azon pedagógus arányának csökkentése, akik nem elhivatottságból, hanem egzisztenciális kényszerből vannak jelen a pályán, s jelenlétük visszahúzó erőként hat mindenfajta szakmai fejlesztéssel szemben.
- Nem utolsó sorban pedig a tanárok közti együttműködés modell is lehet, jó minta a diákoknak, iránymutatás a következő nemzedék számára.

A tanári közösségen belüli szakmai együttműködés nem függ egyértelműen az oktatási rendszer által meghatározott struktúráktól, sem a tartalmi szabályozástól. Noha nem feltétlenül független a társadalmi mintázatoktól, nemzeti sajátosságoktól, de az együttműködés olyan erőforrás, ami bárki számára elérhető. Olyan erőforrás, ami támogatja a minőségi építkezést függetlenül politikai beállítódástól, elvi hovatartozástól és elméleti irányzatoktól. A tanári együttműködés egy olyan útkereső, forrongó rendszerben is, mint a jelenlegi magyar közoktatás, a fejlődés motorja lehet.

Fullan és Hargreaves professzorok teóriájával egybecsengő állítást tartalmaz a 2010-es második McKinsey-jelentés is, amely alapján Magyarország oktatási rendszere abba a fázisba tehető, ahol a pedagógushivatás megerősítése kell álljon a fókuszban annak érdekében, hogy a rendszer feljebb léphessen az eredményesség lépcsőjén. (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010)

3. A tanárok közti együttműködési környezet elemzése

A tanári együttműködés gátjaira és ösztönzőire vonatkozó szakirodalom hiányában a pedagógusokra, a tanárképzőkre, az iskolai teljesítményre, a pedagógusok értékelésére és az iskolarendszerek eredményességére vonatkozó pedagógiai kutatások eredményeiből, vagyis egy széles spektrumú pedagógiai szakmai irodalomból gyűjtöttem össze és értelmeztem azokat, amelyek a tanári együttműködés általam vizsgált dimenziójában relevánsak.

A minél átfogóbb kép kialakításához, a minél szélesebb körű elemzés érdekében a tanári együttműködést korlátozó és segítő elemeket a tényfeltáró elemzések kérdéskörei alapján vettem számba és csoportosítottam. Vezérfonalam tehát a Ki? Mit? Mikor? Hol? Hogyan? Miért? kérdéssor volt:

Az 1.) kérdéskörben a szereplők aspektusát elemzem.

- Kik a tanári együttműködés szereplői?
- Kik azok, akik közvetlen ráhatással vannak a tanárok együttműködésére?

A 2.) kérdéskör a Mit?

Itt az együttműködést magát teszem nagytitkos alá. Kérdéseim, hogy

- mit értünk pontosabban együttműködés alatt?
- mi jellemzi a kívánatosnak tartott kooperációt?

A 3.) kérdéskör a Mikor? Itt az idő perspektívát vizsgálom.

- Van-e idő az együttműködésre?
- Mikor van idő az együttműködésre?
- Hogyan befolyásolja az idő a tanári együttműködést?

4.) kérdéskörként a Hol? kérdőszót használom, amely alatt nem csak a térbeli és az oktatási rendszeren belüli elhelyezkedést, de ennél tágabb értelemben a lehetőségek terét is vizsgálom.

- Van-e lehetőség az együttműködésre?
- Hol van lehetőség az együttműködésre?

Az 5.) kérdéskör a Hogyan? kérdése.

- Hogyan értékelhető a tanári együttműködés?
- Hogyan használható a tanári együttműködés az értékelésben?
- Hogyan kapcsolódik a tanári munka értékelése az együttműködéshez?

A 6.) Miért? kérdésnél az okokra és a célokra egyaránt gondolok.

- Miért van szükség a tanári együttműködésre?
- Mi az oka és mi lehet a célja a tanári együttműködésnek?
- Milyen célokat tudunk meghatározni a tanári együttműködés dimenziójában?

Az alfejezetek végén - a formai szokásoktól eltérően - külön bekezdésben összegzem az adott együttműködési tényezőre vonatkozó következtetéseimet, az áttekinthetőség és az ösztönző és gátló jelenségek könnyebb számbavétele céljából.

3.1. Ki(k)? – Szereplők

A tanárok közötti együttműködést akadályozó és segítő tényezők vizsgálatakor az első kérdéskör, amit közelebbről megvizsgálok, hogy kik a tanári együttműködés szereplői, illetve, hogy a kulcsszereplők, a tanárok miként válhatnak együttműködővé?

Kik azok, akik közvetlen ráhatással vannak a tanárok együttműködésére?

Kik a tanári együttműködés szereplői? Erre a kérdésre nyilvánvaló a válasz: a tanárok. Mivel, a *tanári együttműködés* vizsgálatakor a nemzetközi szakirodalomból indultam ki, az innen származó kifejezést használom, ahol a *tanár* (teacher) kifejezés egy szélesebb, általánosabb körre vonatkozik - amit hazánkban inkább a *pedagógus* fogalomkör fed le - témámat a pedagógusok eme szélesebb értelmezésére vonatkoztatom akkor is, ha a mindennapi szóhasználatban szűkebb értelmű *tanár* kifejezést használom.

Ebben a fejezetben megvizsgálom az együttműködésben részt venni tudó tanárok sajátosságait: attitűdjét, képességeit, készségeit.

A pedagógusok szakmai tudására, nézeteire, viselkedésére, így az együttműködésükre is közvetlen hatással a nekik mintát adó tanárképzők vannak, ide értve a mentortanárokat is, akik a szakmába való gyakorlati bevezetést hivatottak segíteni.

Közvetlen hatása van még a tanári munka során a kollégáknak és a felettesnek, vezetőnek, vagyis az iskolaigazgatónak.

Itt ejtek szót arról is, hogy kik válhatnak tanárrá, mi tudható azokról, akik a tanárképzést elkezdik, akikből feltételezhetően tanár válik?

Ezek alapján 4 alfejezetben vizsgálom a szereplők jellegzetességeit, az együttműködés szempontjából meghatározó vonásait, majd az 5. alfejezetben elemzem a kapcsolódó jogszabályokat.

3.1.1. A tanárok jellemzői/sajátosságai

Mi jellemzi azt a tanárt, aki hajlandó együttműködni, nyitott az együttműködésre? Van-e megkülönböztető jegye a kooperációra képes és kész pedagógusnak? Ha igen, melyek ezek?

Milyen tanári személyiségjegye, gondolkodásmód, beállítódás, attitűd, szakmai nézetrendszer lehet gátja vagy ösztönzője az együttműködésnek?

A nemzetközi összehasonlító kutatások közül a TALIS-kutatásban számos olyan elemet találtam, amiről érdemes említést tenni a tanári együttműködés témájához kapcsolódóan. Ezek közül itt azt fejtem ki, amely a kulcsszereplőket, a tanárokat az együttműködésre való készség, alkalmasság szempontjából jellemzi.

Teaching and Learning International Survey (röviden TALIS) név alatt indult el az a vizsgálat, amely az oktatás körülményeit hivatott feltárni nemzetközi összehasonlítás formájában. A TALIS-kutatást az OECD végezte 2008-ban. A felmérésbe 23 országot vontak be, közöttük Magyarországot is. Országonként 6000 tanárt kérdeztek meg munkájukról és 200 olyan iskolát választottak ki, amelyekben az alapfokú oktatás felső szakaszában folyik a tanítás (Magyarországon ez az 5-8 évfolyam). Ez az első, kormányok által kezdeményezett nemzetközi kutatás, amely a tanárokat kérdezte meg a tanítás és a tanulás körülményeiről. 4 fő területet vizsgáltak:

- a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit,
- a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit,
- a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és
- az iskolavezetés jellemző sajátosságait. (TALIS, 2008)

Ez a kutatás nem pusztán címében (Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői) és témájában, de abban a tényben is, hogy a pedagógusok véleményét mérték fel a vizsgálat során, megmutatja a tanári munka minőségének fontosságát. Így

dolgozatom témájához, a tanári együttműködést gátló és ösztönző tényezőkhöz jelentős adatokkal szolgál, több résztémánál is hivatkozhatok rá.

A tanárok szakmai meggyőződése

A szakirodalom alapján két fő tanári attitűd figyelhető meg a tanítással kapcsolatban: instrukcionista és konstruktivista.

Instrukcionista néven nevezik a direkt tudásközvetítésre beállított felfogást, amely szerint „a tanár feladata, hogy egy adott tudásanyagot világos, érthető és strukturált formában közvetítsen a tanulóknak, feltárja és megmagyarázza a helyes megoldást, a diákokat egyértelműen megoldható feladatokkal szembesítse” (TALIS, 2008)

A konstruktivista felfogás szerint a pedagógus dolga, hogy a tanulók természetes kíváncsiságát, felfedezőkedvét mozgósítsa, lehetőséget adjon arra, hogy a problémák különböző megoldási módjaival kísérletezzenek és hagyja, hogy a diákok a tanóra megtervezett struktúráján változtassanak, mert abból indul ki, hogy a tanulók a tanulás folyamatának aktív részvevőiként szerezhetik meg leghatékonyabban az ismereteket.

A konstruktivista szemlélet a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a diákokkal való együttműködésre épít. Megállapítható, hogy a konstruktivista pedagógiai szemlélet természeténél fogva a diákokkal való együttműködésre ösztönöz, s ezáltal a sokoldalú és szélesebb körben való együttműködésre is nyitottabbá, képesebbé formálja azt a tanárt, aki e gondolkodásmód szerint végzi munkáját.

Nem mellékes megemlíteni itt a TALIS-kutatás azon megállapítását, amely az együttműködést ösztönző konstruktivista tanári beállítódást összekapcsolja a tanári eredményességgel:

„Kutatási eredmények szerint a konstruktivista szemléletmód hatékonyabban fejleszti a tanulók gondolkodási és következtetési képességét, mint a tanulás és tanítás direkt tudásátadás jellegű megközelítésmódja.” (Staub – Stern, 2002)

A konstruktivista felfogás tehát bizonyos tanítási célok tekintetében hatékonyabb, eredményesebb gyakorlatra vezet. A professzionalizálódás folyamatának szempontjából sem mellékes, hogy a tanár mit gondol a tanulásról, a saját tanári szerepéről, s ezen keresztül a követendő tanári magatartásról.

„A TALIS-vizsgálat közvetlen összefüggést mutatott ki a pozitív iskolai légkör, a tanárok szakmai meggyőződése, együttműködése, a pedagógiai munkával való

elégedettség, a szakmai fejlődés és a különféle tanítási technikák között.” (Hermann–Imre–Kádárné Fülöp– Nagy– Sági– Varga, 2009)

Tehát jobban érzi magát mind a diák, mind a tanár az együttműködésre építő rendszerben. Ez a közérzeti elem pedig a rendszer hosszútávú működőképessége szempontjából is fontos stabilizáló tényező.

A konstruktivista nézetet valló és munkájában erre építő tanár tehát nyitottabb az együttműködésre, mivel maga a szemléletmód a folyamatos és sokirányú együttműködésre épít. A TALIS-országokban erőteljesebb a pedagógusok konstruktivista beállítódása, mint a tudásközvetítői szerepfelfogás. De jelentős különbségek vannak az egyes pedagógusok beállítódásában azonos országon belül. Ez jelzi, hogy itt nem rendszerszintű, hanem inkább egyéni szintű jelenség figyelhető meg. Ugyanabban az oktatási rendszerben, akár ugyanabban az intézményben is jelen lehet mindkét szemlélet.

A kutatás nem a tényleges tanítási gyakorlatot, hanem a tanárok véleményét mérte fel. Magyarországon a tanárok - a nemzetközi átlaghoz hasonlóan – többségében konstruktivistának vallják magukat, de hogy a tanítási gyakorlatban is megjelenik-e ez a szemlélet, az már nem igazolt tény. A beavatkozási szükségletek és lehetőségek feltárása érdekében szerepe lenne egy a megvalósuló tanári gyakorlatra vonatkozó felmérésnek, amely a szakmai beállítódás összefüggésében vizsgálódik.

Az általam folytatott szakértői interjúk is alátámasztják e kérdéskör jelentőségét. Minden a tanári együttműködés területén primer tapasztalattal bíró szakember megemlítette az akadályozó tényezők között a tanári attitűd szerepét.¹

Az együttműködést ösztönző tényezőnek tekinthető, hogy a magyar tanárok többsége konstruktivista felfogású.

Ugyanakkor beazonosításra vár még a megvalósuló gyakorlat jellege.

A szakmai fejlődés igénye

Akár a tanári együttműködés, akár a mögötte meghúzódó távlati cél, a szakmai fejlődés vonatkozásában vizsgáljuk a pedagógusokat, mindenképpen

¹ A szakdolgozat mellékletében szereplő 5 szakértői interjúból 4-re jellemző a primer tapasztalat a tanári együttműködés területén.

kívánatos az a fajta egész életen át tartó tanulásra való nyitottság és készség, amely a 21. századi európai polgár számára létfontosságú, s amelyben a pedagógusoknak, mint tudásmunkásoknak vagy tanulászakembereknek élen kell járniuk, jó példát kell mutatniuk.

A pedagógiai munkát fejlesztő tevékenységekben való részvétel a magyar pályakezdő tanárok esetében jelentősen alul múlja a TALIS-átlagot.

„A magyar pedagógusok általában kevésbé gondolják, hogy egyes területeken szükségük lenne szakmai továbbképzésre, mint a TALIS-országok átlaga.” (Hermann– Imre–Kádárné Fülöp– Nagy– Sági– Varga, 2009)

Ez a szemlélet gátja lehet az együttműködésnek, hiszen az együttműködés egyik fontos célja az egymástól való tanulás, a közös erővel való szakmai fejlődés. Az a pedagógus, aki nem érzi szükségét a szakmai fejlődésnek, nem gondolja, hogy munkája még fejleszthető, valószínűsíthetően kevésbé látja szükségét - az időt és energiát igénylő - fejlesztő célzatú együttműködésnek, vagyis kisebb a motivációja az együttműködésre. A professzionalizáció folyamatát leginkább ez az egyéni tényező, a szakmai fejlődés belső igényének hiánya akadályozhatja.

Magyarországon a tanári együttműködésnek gátja az tanári attitűd, amely nem igényli a fejlesztést, a szakmai színvonal erősítését.

3.1.2. A tanárok szakmai felkészítői

A szereplők kérdéskörét vizsgálva felmerül, hogy a leendő tanárok látják-e az együttműködés példáját az őket képző oktatóknál és mentoroknál? A tanárképzők vajon mennyiben ösztönzői és mennyiben gátjai a tanári együttműködésnek, hiszen ők közvetlen hatással bírnak a tanárok szakmai felfogására, majdani tevékenységére.

A tanárképzők nézetrendszere

Stéger Csilla: Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után című doktori disszertációjában egy ritkán vizsgált területet vett górcső alá: a tanárképzők nézet- és kapcsolatrendszereit kutatta.

Munkájában leírást ad a hazai tanárképzés átalakulásáról. Történeti áttekintést ad a 1993. évi LXXX. felsőoktatásról szóló törvénytől (az intézményi autonómia kialakulása) kezdve a 2005. évi CXXXIX. törvény (a bolognai reform, azaz a több ciklusú képzési forma) bevezetésén keresztül a 2011. évi CCIV. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény általa újra bevezetett osztatlan tanárképzésig.

Stéger egy nemzetközi és egy hazai kutatás eredményeit mutatta be disszertációjában. Egy kérdőíves felmérés eszközt használó nemzetközi összehasonlító vizsgálatban az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) 27 országának minisztériumi felelőseit, szakembereit kérdezték a tanárképzés jellemzőiről, a reformokról és a tanárképzési programok szerkezetéről. E kutatás megállapításai között találjuk, hogy az európai felsőoktatási reformok mögött a tanárképzésben elsősorban a szakmai megújulás igénye állt, másodsorban a tanári életpálya vonzóvá tétele, harmadsorban a szakmódszertani felkészítés erősítése, s csak 10. volt a fontossági sorrendben a szaktárgyi felkészítés elmélyítése. Ennek ellenére a reformok megvalósítása során mégis a szaktárgyi tudás elmélyítése felé toldott el a tanárképzés rendszere, akár a tanári munkára való felkészítés és a gyakorlat rovasára is.

Ennek az ellentmondásnak negatív élet némileg talán tompíthatja a kutatásnak az a megállapítása, hogy a még folyamatban levő „finomhangoló reformok” a tanári felkészítés erősítését célozzák.

Azt, hogy az időközben újra átalakult, ezúttal osztatlan képzésűvé váló magyar tanárképzésnek sikerült-e ezt a célt elérni vagy valóban ez irányba halad-e, érdemes lenne egy külön kutatás tárgyává tenni.

Már csak azért is, mert az utóbbi évtizedekben a hazai tanárképzésről szóló diskurzusok fő vitapontja éppen ez a kérdéskör: a szaktárgyi tudást kell erősíteni vagy az általános pedagógiai-pszichológiai tárgyak hangsúlyozásával az általános tanári készségeket, a nevelői eszköztárat kell erőteljesebben fejleszteni? E kérdés mentén kettészakad a tanárképzők társadalma és az ellentét ma is jelen van.

Stéger fenti kutatása azt bizonyítja, hogy a gyakorlatban győzött a szaktárgyi oldal, s a reformok - céljaikkal ellentétben - nem az általános tanári készségek megerősítését szolgálták.

Hogyan kapcsolódik mindez a tanári együttműködés kérdésköréhez? Stéger így ír: „...a tanári felkészítés ott lehet valóban eredményes, ahol a képzés valamennyi területén az oktatók és tanárok pedagógiai szemlélete, értékei és

véleménye a jó tanár mibenlétéről megegyezik, és a tanárképzők csoportja teamként működik együtt.” (Stéger, 2012)

A jó tanár mibenlétében nem egyező szemléletű tanárképzők a rendszer működtetéséhez szükséges szinten együttműködnek, ám a csapatmunkától távol áll ez a korlátozott kooperáció.

A Stéger által vezetett Szervezeti kommunikáció a tanárképzésben című vizsgálat 2011-ben zajlott. A kérdőíves felmérést a 36 magyarországi tanárképzőből 10-ben folytatták. Ez az intézményi kör a tanári mesterképzésre felvételt nyert hallgatók 78-86%-át képezi. Az attitűdmérés skálás mérőeszkővel történt. A kérdőíves felmérés során oktatók, szakmódszertanosok, modulfelelősök, koordinációs munkatársak nézeteit vizsgálták. A nézetnyalábok alapján kirajzolódik a fő vitafront: hol a helye a tanárképzés vezetésének? Az irányításért küzdő két oldal: a pedagógiai-pszichológiai felkészítést erősíteni kívánó, reformpárti szereplők és velük szemben a konzervatív pedagógiai nézeteknek megfelelő tanári szerepértelmezéssel párosuló irány, amely a diszciplína kezében akarja tartani a tanárképzés vezetését.

A két irány tanári szerepről alkotott nézeteiben gyökeresen eltér. Ez a nézetkülönbség igen aggályos a tanárképzés eredményessége szempontjából. Ahogy Stéger Csilla fogalmaz: „Az attitűdök kialakítása szempontjából elfecsérelt idő a képzés, ha a képzők az alapvető értékekben és célokban nem egyeznek meg. ...Úgy tűnik tehát, hogy a probléma nem konkrétan a reformmal, hanem az azt övező, Európától leszakadó attitűdökkel, a korábbi viszonyokat minden áron fenntartani akaró pozícióharcra van, melyben a tanárképzés és az oktatási rendszer stratégiai érdekei és szükségletei háttérbe szorulnak.” (Stéger, 2012)

Az együttműködéshez elengedhetetlen feltétel a közös cél, ennek hiányában közös tevékenységekről lehet szó, de nem együttműködésről, hiszen maga a fogalom olyan folyamatot jelöl, amelyben két vagy több személy vagy szervezet dolgozik együtt a közös cél elérésének érdekében. Stéger eredményei tehát az együttműködés szempontjából is relevánsak.

A magyarországi tanárképzőkre vonatkozó kutatások alapján arra lehet következtetni, hogy nem csak egy erős ösztönző elem hiányzik, amikor a tanárképzők között nem tapasztalható mély szakmai együttműködés, de kifejezetten gátló tényezőként jelen van az eltérő nézetrendszerű tanárképzők közötti pozícióharc.

Mentortanárok

A magyar oktatási rendszerben 2013 őszén került bevezetésre a pályakezdő tanárokat támogató mentorálás.

Az új tanárt az iskolai gyakorlatba a mentor vezeti be. A mentor-mentorált kapcsolat tehát az első iskolán belüli kooperációs minta. Ez egy sajátos együttműködési forma, ami habár nem kölcsönös partnerségre, inkább a kezdő támogatására összpontosít, ám a hivatásbeli együttműködés számos elemét hordozhatja, és lehetőség arra, hogy az új tanár a támogató, segítő szakmai együttműködést tapasztalhasssa meg. Ezt a mintát a későbbiekben szakmai partnerségeiben is követheti. Elmondható tehát, hogy a mentorrendszer bevezetése a tanári együttműködés szempontjából ösztönző lépésként jelent meg.

A TALIS-kutatás a tanárok indukciós (bevezető) időszakra vonatkozó tapasztalatait is felmérte. Vizsgálták az iskolai beilleszkedés periódusát, vagyis hogy milyen segítséget kap az új tanár munkája kezdetén. A felmérés megállapította, hogy az indukciós időszak leginkább csak a friss diplomásoknak jár, az is inkább az iskolai munkába való bevezetés, kevésbé az együttműködési mintákkal való megismertetés. Megállapította továbbá, hogy az indukciós időszak szervezésére vonatkozó intézmények közötti együttműködés hiányzik Magyarországon.

Az OECD által megkérdezett iskolaigazgatók szerint a mentorálás elterjedt és nagyon fontos, Magyarországon a pályakezdő tanárok azonban kisebb arányban számoltak be arról, hogy részesültek volna mentorálásban.

Ez a tény felveti a kérdést, hogy valóban, a gyakorlatban is működik-e a mentorálás vagy csak egy ideál, ami felé – jó esetben - halad a rendszer?

A kutatás azt is megállapította, hogy Magyarországon a mentor szaktárgya kisebb arányban egyezik a mentorált szaktárgyával, mint a TALIS-átlag. Ez alapján szakértők azt a következtetést vonják le, hogy a mentorálás Magyarországon inkább az iskolai beilleszkedést, mintsem a tantárgy tanítását segíti.

A nem szaktárgyi együttműködés fontos, segítheti a tanári nevelő munka fejlesztését, leginkább az általános pedagógiai készségek és jó gyakorlatok megvalósulását.

Ugyanakkor kihagyott lehetőség a szaktárgyi kollegiális együttműködés, amely a szakmódszertani területen való professzionális fejlődési irányát jelentené.

Összességében megállapítható tehát, hogy míg a mentorrendszer bevezetése önmagában ösztönzője és jó példája lehetne a tanári együttműködésnek, addig a gyakorlati megvalósulás, illetve annak hiányosságai nem hatnak ösztönzően.

3.1.3. Az iskolavezetés jellege

Közvetlenül befolyásolja a tanárok együttműködését a pedagógusok vezetőjeként jelenlevő iskolaigazgató. A már többször idézett TALIS-kutatás, az iskola vezetéséről is készített felmérést.

Az iskolavezetés stílusát két fő irány határozza meg:

-szakmai irányító

-adminisztratív

„Magyarországon az igazgatói magatartás jellemzően szakmai irányító típusú, de a TALIS-átlagnál jobban jelen vannak a bürokratikus vezetés sajátosságai is.” (Hermann– Imre–Kádárné Fülöp– Nagy– Sági– Varga, 2009)

Ez 2008 óta változhatott, hiszen időközben az oktatási rendszerben lezajlott központosítással, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ kezében összpontosuló irányítással az iskolaigazgatók döntési jogköre szűkült, s ezzel párhuzamosan -a napi működtetés anomáliáiból fakadóan - munkájuk adminisztratív jellege erősödött, noha az oktatási irányítás kommunikációja szerint a pedagógiai vezetést ez nem gátolja. Az eddigi rendszerátalakítás hatásairól nincsenek erre vonatkozó adataink, mivel Magyarország nem vett részt a második, 2013-as TALIS-kutatásban.

A 2008-as TALIS-kutatás tanúsága szerint nincs összefüggés a vezetési stílus és a tanárok didaktikai szemlélete között, a szemléletformálás annyiban függ az iskolavezetőtől, hogy ad-e jó példát, illetve, hogy milyen szakmai együttműködésre ad teret. Azt, hogy az irányítása alatt dolgozó pedagógusnak milyen pedagógiai szemlélete van, közvetlenül nem befolyásolja az iskolaigazgató vezetési stílusa.

Az iskolavezetés azonban jelentős hatással van magára a tanári együttműködésre: „A szakmai irányító típusú vezetők mellett a tanárok között úgy tűnik, jobb az együttműködés, gyakoribb a teammunka.” (Hermann– Imre–Kádárné Fülöp– Nagy– Sági– Varga, 2009) Ez érthető is, hiszen a szakmai jellegből egyenesen következik az a fajta professzionalizálódásra törekvés, amely a szakmai együttműködés karaktervonása is.

A szakértői interjúkban is több helyen jelentkezik az az állítás, mely szerint az intézményvezetők kulcsszerepet töltenek be az iskolán belüli tanári együttműködés megvalósulásában. Az oktatásfejlesztéssel foglalkozó szakértő, az oktatáskutató, a fejlesztőpedagógus és az iskolai agresszió kezelésével foglalkozó programvezető-pszichológus egyaránt hangsúlyozza az intézményvezetők ösztönző erejét az együttműködés terén.

Amennyiben a magyar iskolaigazgatók – saját bevallásuknak megfelelően - jellemzően szakmai irányító típusúak, az ilyen típusú vezetés pedig ösztönzőleg hat a csapatmunkára, megállapítható, hogy a magyar iskolaigazgatók vezetői munkájában meg volt a lehetőség, hogy az együttműködésre ösztönző erőként hasson. Jelen időben sajnos nincs tényszerű alapunk ilyen jellegű megállapításra.

3.1.4. Tanárjelöltek, hallgatók

A tanári rekrutáció és szelekció kérdésköre, pontosabban az, hogy kiket vonz és fogad be a tanárképzés azért lényeges, mert az együttműködés célja a szakmai fejlődés, a mind magasabb színvonalú teljesítmény, amelynek eléréséhez szükséges képességek jelenléte feltétele a szakmai fejlődésnek.

Magyarországon - sok más országhoz hasonlóan - a kontraszelekció érvényesül a tanártársadalomban. Évtizedek óta vizsgálatok sora (Ferge et al., 1972; Deák–Nagy, 1997; Imre N., 2004) hívta fel a figyelmet arra, hogy kontraszelekció észlelhető a pedagógusképző intézményekbe jelentkezőknél.

Míg az 1960-as években a legjobb képességű diákok egyforma valószínűséggel választottak tanári vagy más pályát, az 1980-as, 1990-es évekre viszont a tanárként elhelyezkedők már a rosszabb képességűek közül kerültek ki.

A kutatások szerint hazánkban is mutatkoznak negatív, önszelekciós hatások. “Azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményeik, a diplomát szerettek közül pedig nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak (lásd Varga, 2007; Kárpáti, 2008: 205; Ercsei, 2011).” (Sági-Ercsei, 2012)

A tanári együttműködés tekintetében a pálya felhígulása korlátozó elem lehet, amennyiben nagyobb arányban vannak jelen a szakmai fejlődésre nem törekvő vagy nagyobb szakmai teljesítményre alkalmatlan dolgozók, akik az erőfeszítések

minimalizálásával kizárólag az egzisztenciális fennmaradást célozzák. Ők passzív súlyként nem csak nem viszik előre a tanári hivatást, de jelenlétük, rossz példájuk visszahúzó erőként hat a rendszer többi tagjára is.

A bevezetésben már említett McKinsey-jelentésben az iskolarendszereket kiemelkedővé tevő 3 tényező közül az első épp a szelekció volt, vagyis, hogy a tanárképzésbe az arra legalkalmasabbak kerüljenek be, a legkiválóbbak közül toborozzák a tanárjelölteket.

A tanárképzésbe bekerülők szelekciójának problematikájánál egy másik fontos szempont, a Hargreaves és Fullon professzorok által emlegetett gazdasági aspektus. Rendszerszinten kevesebb költséggel jár, ha csak azokat a személyeket képezzük tanárrá, akik személyiségükben erre alkalmasak, mintha mindenkit beengedünk a képzésbe. Ha sokkal több tanárt képzünk, mint szükséges, nem csupán a gazdaságosság szempontját nem tartjuk szem előtt (a több tanár képzése egyenlő több ráfordítással), de a munkaerő minőségromlását is támogatjuk, hiszen lehetővé tesszük, hogy a szelekció csak a képzés alatt vagy rosszabb esetben a tanári munka során, vagy még rosszabb esetben egyáltalán nem zajlik le.

Habár a tanárképző szakma presztízs-érdekeit is szolgálná a tanárképzés minőségi célú kapacitásszűkítése, természetesen irracionális elvárás, hogy a szakma fogalmazza meg a tanárképzés rendszerének gazdaságossági szempontú átalakítását, hiszen ebben maguk a tanárképzők intézményi és egyéni szinten is egzisztenciálisan ellenérdekeltek. Ugyanakkor nem a jelenlegi oktatási rendszer 'legjobbja', hanem a kreatív energiahordozókra fókuszáló pálya-alkalmassági szűrés a pedagógusszakma professzionalizálódását célzó megoldás lehet.

A tanári együttműködés tekintetében is gátló tényező, a pálya felhígulása, amennyiben nagyobb arányban vannak jelen a szakmai fejlődésre nem törekvő vagy nagyobb szakmai teljesítményre alkalmatlan dolgozók.

3.1.5. A tanár a jogszabályok tükrében

Ebben a fejezetben azt keresem, ma Magyarországon mi a hivatalosan megfogalmazott társadalmi elvárás a tanárok irányába a szakmai együttműködés vonatkozásában. Ennek megfelelően a tanárképzés kimeneti követelményeit kell megvizsgálni először, hiszen a tanárokkal szembeni elvárások itt fogalmazódnak

meg hivatalosan. Ezt a területet korábban a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, jelenleg pedig a 8/2013. (I. 30.) a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló EMMI rendelet szabályozza. A két dokumentumban hasonlóan jelenik meg a tanári együttműködésre vonatkozó elvárás, így azt mondhatjuk, ez a terület már tíz éve jelen van a tanárképzési követelményrendszerben.

A jelenlegi szabályozás a rendelet 1.7 pontjában ír a kommunikációról, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén. Mind az ismeretek, mind a képességek valamint az attitűdök területén is megjelenik a követelmény:

- „A végzett tanár ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait. Tájékozott a szülőkkel és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól. „
- „Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkel, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően. Képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit és ezen a téren önmagát fejleszteni. „
- „A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon. Kész együttműködni a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben. ... Reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.”
- „Együttműködés és felelősségvállalás jellemzi szakmájával, szakterületével, illetve azok képviselőivel kapcsolatban. ... Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására. Egyenrangú partner a szakmai kooperációban.”

A tanári együttműködés egyik fontos alapozása megtörtént azáltal, hogy a tanári kompetenciák közé bekerülve, részletesen kifejtve, elvárásként jelenik meg

minden végzett pedagógus számára ismeretek, készségek és attitűdök terén egyaránt.

Ugyanakkor a teljes helyzetkép feltárása érdekében érdemes lenne közelebbről megvizsgálni, hogy vajon a tanárképzés napi gyakorlatába mennyire épült be ez a kompetenciarendszer.

A másik vonatkozatható pont, hogy a 3.1.1. alfejezetben már kifejtett konstruktivista tanulásfelfogásra és tanári nézetrendszerre jellemző elem, a tanulói együttműködésre építő szemlélet is megjelenik elvárásként a tanári kompetenciák kifejtésénél:

„1.5.3. A végzett tanár fontosnak tartja a tanulás és a tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra. Elismeri, hogy a megfelelő tanulási légkör megteremtéséhez figyelembe kell venni a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit. Törekszik a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyságának érdekében....”

A tanári együttműködésre ösztönzőként ható rendszerszintű tényező lehet, hogy a képzési és kimeneti követelmények a szakmai együttműködést több vonatkozásban is követelményként jelenítik meg.

3.2. Mit? – Az együttműködés jellege

A Mit? kérdéskörnél az együttműködésre fókuszálva, magát az együttműködési tevékenységet, annak jellegét vizsgálom. Olyan kérdésekre keresem a választ, mint:

- Mit értünk együttműködés alatt? Mi jellemzi a kívánatosnak tartott kooperációt?
- Vannak-e idevágó, a tanári együttműködés természetével, karakterével kapcsolatos tudományos megállapítások?
- Milyen sajátosságai vannak annak a magatartásformának, amelyet a szakmai fejlődés szempontjából példaértékű együttműködésnek tekinthetünk? Mi tükröződik ebből a jogszabályokban?

3.2.1. A tanári együttműködések hazai karaktere

A fentebb említett TALIS-kutatásnak vannak erre vonatkozó megállapításai is. A tanári együttműködés két típusa: 'csere és koordináció' (exchange and coordination) valamint a 'hivatásbeli együttműködés' (professional collaboration) megnevezett kooperációs forma. Ez utóbbi alatt a teammunkában történő tanítást, az óralátogatást, a fejlesztő visszajelzéseket, a koordinált házi feladatokat és a szakmai fejlődés iránti elköteleződést értette a vizsgálatokat végző szakértői csapat.

A kutatási eredmények szerint a „*csere és koordináció*” típusú együttműködés lényegesen elterjedtebb kooperációs forma a tanárok körében, mint a „*hivatásbeli együttműködés*”.

A *csere és koordináció* jellegű együttműködés a rendszer funkcionálásához szükséges tevékenység, ahhoz, hogy az oktató-nevelő tevékenység a megszokott rend szerint működhessen, az iskolai rendezvények problémamentesen folyhassanak, az intézmény működőképes legyen. Amolyan létfenntartó jellegű aktivitás, nem hordoz magában fejlesztőerőt, nem alkot, vagy csak korlátozottan alkot újat, nem célja a szakmai fejlődés.

Az OECD felmérés magyar kivitelezői és az eredmények értelmezői hivatkoznak Rosenholtz 1989-es és Clement-Vandenberghe 2000-es kutatásaira, amikor felhívják a figyelmet, hogy a kooperatív szemléletmód és gyakorlat amellet, hogy erősíti a professzionizmust, erősíti a saját hatékonyságba vetett hitet és jelentősen óv a stressztől és a kiégéstől. A tanárok szakmai kollaborációját ösztönző rendszer kiépítése tehát a pedagógusok támogatásának egyik formája lehet.

Erről a *hivatásbeli együttműködésről* szól Fullan és Hargreaves professzorok által a Professional Capital című munkában megfogalmazott javaslat is. Ők felhívják a figyelmet arra is, hogy nem minden fajta együttműködés egyaránt hatékony.

Az általuk balkanizált tanári kultúraként címkézett (balkanization) viselkedésmintát, mi magyarul leginkább a klikkesedés szóval szoktuk jellemezni. Ez az informális együttműködési forma az ösztönös vonzódásból ered, amely a hasonlókat egy csoportba tömöríti és távol tartja a másfajta gondolkodású, értékű embereket. Az így kialakult csoportok között többnyire hatalmi küzdelmek, pozícióharcok is dúlnak, még ha nem is látványosan. Itt nem az az elsődleges, hogy a nagy közös csoport minél nagyobb célokat érjen el, hanem, hogy a nagy csoporton belül a saját klikk kerüljön vezető pozícióba. Ez természeténél fogva a nagy csoport

eredményessége szempontjából nem a leghatékonyabb rendszer. Ugyanakkor, maga az informális jelleg nem hiányozhat akkor, ha az együttműködést maximális hatékonyságra akarjuk beállítani. Az informális vonások fontosak, mert ezek teszik élővé, emberivé és élhetővé a szabályozott rendszereket. Az informális elemeknek köszönhető komfortérzés szükséges a rendszer hosszútávú zavartalan működéséhez.

A pusztán formalitásra építő, informális elemeket nem tartalmazó másik együttműködési forma, amelyet a szerzőpáros az *erőltetett kollegialitás* (contrived collegiality) névvel illet. Itt az adminisztratív vezetés által szabályozott, erősen kontrollált formában működik a tanárok közötti együttműködés. Ez a fajta kooperáció a formális, bürokratikus procedúrákkal jellemezhető (pármunka, adatvezérelt értekezlet, adatcsoportok stb.). Ez a tevékenységforma nagyon hasznos olyankor, amikor el akarunk indítani egy mély szakmai együttműködést. Kezdetekben mindig szükség van az irányt adó, hatékonyságot biztosító munkaszervezésre. A későbbiekben azonban, amikor már jól működő kooperációban dolgoznak az elkötelezett tanárok, akkor az ilyen fajta túlszabályozottság inkább gátja az újításnak és fejlődésnek, mint segítője.

Fullon és Hargreaves megismerteti olvasóit a *professzionális tanulási közösség* (Professional Learning Community, PLC) fogalmával, amely Shirley Hord nevéhez fűződik. Ezek a közösségek a kollaboratív tanulás mintái, amelyekben elkötelezett pedagógusok folyamatosan együtt dolgoznak egy közös pedagógiai cél érdekében, partnerként kezelve egymást, fókuszálva a diákjaik érdekében végzett tanulási folyamatra, amely szakmai munkájukat előbbre viszi, fejleszti.

Ezt a fajta *hivatásbeli együttműködést* állítja Fullon és Hargreaves követendő jó példaként. Azt a szervezett partneri munkát értik ez alatt, amely nem nélkülözi az informális jellemvonásokat, hiszen a tanárok önkéntes, meggyőződésen alapuló elkötelezettségére épül.

A 2007-es McKinsey-jelentés is kifejti a tanári együttműködés jellegét és szerepét: "A sikeres rendszerek némelyike arra ösztönözte a tanárokat, hogy egymástól tanuljanak. A tanárok általában egyedül dolgoznak. A legeredményesebb rendszerek némelyikében, így Japánban és Finnországban azonban együttműködnek, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin, és támogatják egymás fejlődését. Ezekben a rendszerekben olyan környezetet teremtenek, ahol a közös tervezés, az oktatás értékelése és a munkatársaktól érkező

visszajelzések természeteseek, és az iskolai élet mindennapos részei. Ily módon a tanárok folyamatosan fejlődnek.” (McKinsey & Co., 2007)

Az oktatási szakirodalomban és a nemzetközi színtereken, valamint néhány hazai innovatív intézményben is megjelenik az iskolák tanulóközösséggé alakításának javaslata, amely nem csak a tanulókat, de a tanárok csoportjait is intézményi szintű tanulóközösséggé alakítaná. A fentiekben részletezett hivatásbeli együttműködés kialakulásában azonban akadályt jelent Magyarországon az osztályszociális szinten uralkodó versengő beállítódás. Többek között a magyar társadalomnak ezt a karakterjegyet, a versengő jellegét állapította meg a GLOBE-kutatás is (Global Leadership Effectiveness and Organizational Behavior), amely a nemzeti és szervezeti kultúrát – azok tapasztalati (gyakorlat) és normatív (érték) értelmezését kilenc változó alapján mérte 62 országban. (House–Hanges– Javidan– Dorfman– Gupta, 2004)

A posztoszocialista országokban a drámai változások egyik lényege az volt, hogy az állampolgároknak meg kellett tanulniuk a versenyre épülő piacgazdasági struktúrában a lehető legsikeresebben létezni, el kellett sajátítaniuk a versengés készségét. A tanulás sikerült, ám úgy tűnik, még hosszabb időre van szüksége a társadalomnak, míg az újonnan beépült versenyszellem mellé az együttműködési készség is helyére kerülhet.

Köztünk él még a nemzedék, amelynek tagjai átértékelték a verseny nélküli gazdasági berendezkedést, s vele megszokták a kötelező kooperáció kiüresedett frázisához való tartalmatlan alkalmazkodást. Az a generáció pedig, amelyben az ön- és közérdek felismeréséből származó, belső igényből fakadó együttműködési készség munkálkodik még csak most kezd felnőttkorba érni. Amíg osztályszociális szinten nincs meg az együttműködési készség, addig nem meglepő, hogy a társadalmi norma az iskolában is tükröződik és a tanárok között sem virágzik a mély szakmai kooperáció.

A nemzetközi kutatások szerint tehát Magyarországon az egyszerűbb tanári együttműködési forma a bevett gyakorlat, ami a szakmai fejlődést nem célozza, pusztán az iskola működését szolgáló szükségszerű technikai kooperációban merül ki. Ez a gyakorlat egyenesen következik a társadalmi beágyazottságból, a társadalom történeti-kulturális változása adja azt a szociokulturális környezetet, amely az együttműködésnek inkább gátja, nem pedig segítője.

A tanári együttműködés meggyökeresedése szempontjából akadályozó tényezőként jelenik meg az a társadalmi norma, amely a versenyt az együttműködés elé helyezi.

3.2.2. Az együttműködés jellege a jogszabályok tükrében

Az együttműködésnek az a szintje, amely az oktatási rendszer működtetéséhez szükséges, intézményi szinten természetesen jelen van. De vajon mennyire segítik a rendszerszintű elemek annak a mély együttműködési formának a jelenlétét, amelyet korábban kifejtettem, s amelyre – a szakirodalom alapján – a 'hivatásbeli együttműködés' kifejezést használtam?

Erre vonatkozóan megint csak a korábban már idézett képzési és kimeneti követelményekre tudok utalni első körben. A rendeletben részletesen kifejtve jelennek meg azok az elemek, amelyek a *hivatásbeli együttműködésre* jellemzőek: szakmai megújulási igény, a szakmai segítségkérés és partnerség, a szaktárgyi és nem szaktárgyi együttműködés és a kezdeményezőkézség a kooperáció és a szakmai innováció területén is.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. Törvényben (Nkt.) is találunk az együttműködésre vonatkozó bekezdéseket:

„35.§ (1) A pedagógus alapvető feladata...

b) a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel egyénileg foglalkozzon, szükség szerint együttműködjön gyógypedagógussal konduktorral vagy a nevelést, oktatást segítő más szakemberekkel, hogy a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló felzárkózását elősegítse...

r) a gyermek, tanuló érdekében együttműködjön munkatársaival és más intézményekkel'

A 326/ 2013. (VIII. 30.) számú kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről a minősítő vizsga és a minősítési eljárás tartalmánál, vagyis a 7. § -ban sorolja fel, hogy mely pedagóguskompetenciákhoz kapcsolódó indikátorok alapján minősíti a bizottság a pedagógus munkáját. Közöttük a kommunikáció az együttműködés és a problémamegoldás egy logikai csoportba sorolódik. Nem véletlenül, mivel a minősítési kézikönyv fejlesztői alapul vették a kimeneti követelményekben rögzített pedagógus kompetenciákat.

Rendszerszinten tehát elvileg megjelenik az együttműködés ösztönzése, nem találunk viszont az együttműködés mikéntjére vonatkozó iránymutatást. Hiányzik a

kooperáció megvalósulását segítő protokollok és szakmai sztenderdek kidolgozása. Az együttműködés útjainak kidolgozatlansága pedig a komplex rendszerek – biztosan ilyenek a XXI. századi európai oktatási rendszerek – velejárójaként gátolja az együttműködés megvalósulását a hétköznapi gyakorlat szintjén.

A *hivatásbeli együttműködés* a szabályozás elvi szintjén ösztönzőként jelen van, ám a megvalósításhoz szükséges konkrét együttműködési utakat, sztenderdeket és ösztönzőket még ki kell dolgozni.

3.3. Mikor? - Az időtényező

Kevés emberi tevékenység van, amelyben az időtényező ne játszana szerepet, a tartós tevékenységek esetében pedig – mint például a tanári együttműködés – az idő szerepe hatványozottan fontossá válhat. Kérdéseim:

- Van-e idő az együttműködésre?
- Mikor van idő az együttműködésre?
- Hogyan befolyásolja az idő a tanári együttműködést?
- Mit mondanak a kutatások az időtényező szerepéről?
- Miként jelenik meg az időtényező a jogszabályok tükrében?

3.3.1. Tanári túlterheltség

A kérdés, hogy van-e idő a tanári együttműködésre, felveti a tanári túlterheltség kérdéskörét. Az együttműködés igen időigényes tevékenység. Ráadásul nem csak plusz időt követel, de az együttműködők közötti időbeli összehangoltságot is megkívánja. Ha egy iskolarendszerben a tanárok túlterheltek, nyilván ez az együttműködést akadályozó tényezőként jelenik meg.

A jól teljesítő oktatási rendszerekben a tanárnak van elég ideje. Az oktatás területén legjobban teljesítő országok egyikéről ezt olvashatjuk: „Valójában, Finnországban a tanárok relatíve kevesebb időt töltenek tanítással, mint más országokban dolgozó szaktársaik.” (Hargreaves – Michael Fullan, 2012)

A TALIS-kutatás szerint Magyarországon a tanárok óraszámában a nemzetközi átlagnak megfelelő leterheltségben dolgoznak. Ám az átlagosnak mondható óraszám mellett azonban megjelenik a leterheltségnek egy másik aspektusa. Ahogy

azt Sági Matild és Varga Júlia elemzésében olvashatjuk: „...bár a magyar pedagógusok munkaidőterhelése a nemzetközi átlagnak megfelelő, a pedagógusok mégis a második legnagyobb problémának a munkaterhet érzik. Különösen az olyan adminisztratív és kisegítő feladatokat tartják terhesnek, amelyek nem kívánnak magas szintű szakmai felkészültséget.”

A túlterheltség kezelésére létezik követhető jó példa a nemzetközi szakmai minták közül: az oktatást segítő személyzet, a pedagógiai asszisztensek munkába állítása. A magyar közoktatás is felvette elvi lehetőségei közé ezt a jó mintát, azonban a gyakorlatban az arányokat nem sikerült még jelentősen megváltoztatni: „Magyarországon minden második pedagógus dolgozik olyan iskolában, ahol az iskolaigazgató szerint a segédszemélyzet hiánya jelentősen hátráltatja az oktató-nevelő munkát” – állapítja meg a TALIS-kutatás.

A tanárok leterheltségének, növekvő szakmai kihívásainak trendjét állapítják meg azokban a friss hazai kutatásokban, amelyek a pedagógus munkáját segítő személyek elérhetőségét kutatták. Az egész napos iskola bevezetésének hatásait felmérő vizsgálatok során a pedagógusok szakmai támogatottságát is vizsgálták és megállapították:

„A hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban tanító pedagógusok számára a segítő személyek hozzáférése nem általános. Éppen a hátrányos helyzetű iskolakategóriákban, ahol a HH tanuló aránya 36% feletti, s ahol jobban érintettek a pedagógusok is szignifikánsan rosszabbnak mondható az általunk kérdezett valamennyi segítő személy elérhetősége.” (Imre A., 2015)

Az oktatást segítő pedagógiai személyzet hiánya tehát akadályozza az iskolai oktató-nevelő munkát, ez pedig negatívan hat az általam vizsgált dimenzióra, a tanári együttműködésre is a tanári túlterheltség okán.

3.3.2. Az együttműködésre kijelölt idő

A másik kérdés, hogy mikor van idő az együttműködésre?

Itt is hivatkozom a Professional Capital című munkára, ahol a finn példáról számolnak be a szerzők. Arról is, hogy a látványos sikereket elért finn iskolarendszerben a legkisebb a tanárok óraszám – de nem az egy tanárra eső tanulóké. Valamint arról is, hogy a finnek a tanároknak kijelölt időt adnak az együttműködésre.

Amennyiben megvan a megfelelő idő mennyiség és megvan az időkeret, hogy mikor kell valamit elvégezni, sokkal nagyobb valószínűséggel történik meg az adott feladat elvégzése.

Szintén idevágó nemzetközi kutatási eredmény a 2007-es McKinsey-jelentés, amelyben ez olvasható: „Finnország: A tanárok heti egy délutánt a tantervek és óratervek közös kialakításával töltenek. Mivel az országos tanterv csak a célokat határozza meg, az azok eléréséhez vezető utat nem, a tanároknak együtt kell működniük a saját iskolájuk igényeihez szabott tanterv és tanítási stratégia kialakítása során.”

3.3.3. Jogszabályok változása

A szabályozás szintjén a 2013. szeptember 1-től hatályba lépett tanári kötött munkaidő témaköre kapcsolódik a tanári együttműködés kérdéséhez.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 62. §-ának 5. és 6. bekezdése rendelkezik a pedagógusok munkaidejéről ily módon:

“(5) A nevelési-oktatási és a pedagógiai szakszolgálati intézményekben pedagógus-munkakörökben dolgozó pedagógus heti teljes munkaidejének nyolcvan százalékát (a továbbiakban: kötött munkaidő) az intézményvezető által - az e törvény keretei között - meghatározott feladatok ellátásával köteles tölteni, a munkaidő fennmaradó részében a munkaideje beosztását vagy felhasználását maga jogosult meghatározni.

(6) A teljes munkaidő ötvenöt-hatvanöt százalékában (a továbbiakban: neveléssel-oktatással lekötött munkaidő) tanórai és egyéb foglalkozások megtartása rendelhető el. A kötött munkaidő fennmaradó részében a pedagógus a neveléssel-oktatást előkészítő, neveléssel-oktatással összefüggő egyéb feladatokat, tanulói felügyeletet, továbbá eseti helyettesítést lát el.”

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a pedagógusok 32 munkaórát kötelesek az iskolában tölteni – beleértve a heti 22-26 óra neveléssel-oktatással lekötött munkaidőt - és az intézményvezető által kijelölt feladatot végezni.

Ez jelenthetné azt, hogy az együttműködésre több lehetőség van, hiszen a kötelező tanórák feletti időben is bent vannak még a tanárok az intézményben. Ám, mivel ezt a plusz időt az iskolaigazgató töltheti ki feladatokkal és ezek között az együttműködés nem kijelölt feladat, így nem hogy nem kooperációra ösztönző

elemként, de a többletmunka miatt inkább gátként hat ez a szabályozás a tanárok közötti hivatásbeli együttműködésre. Az az idő, amit a pedagógusok a tanórákra való készüléssel és egyéb ahhoz kapcsolódó feladatokkal (pl. adminisztráció) töltöttek, most nagyrészt kitölthető olyan kötelezettségekkel, amelyek lehetetlenné teszik, hogy az adott időt a korábbi feladatokra fordítsák. Ettől még a korábbi feladatokat is el kell végezni (óra előkészítés, dolgozatjavítás, szülői kapcsolattartás stb.), s azok az utóbbi időben nem hogy nem csökkentek, de az adminisztratív terhek éppen nőttek.

Imre Anna és kollégái által 2015-ben az egész napos iskola bevezetésével járó hatások vizsgálatakor többek között kitértek a tanári kötött munkaidő bevezetésének hatásaira is. Az Eredményesség és társadalmi beágyazottság című kötetben bemutatott kutatása összegzésében Imre Anna így fogalmaz:

“A pedagógusok munkaideje több helyen úgy lett kialakítva, hogy nem maradt az intézményen belüli együttműködésekre és közös szakmai munkára szánható idő...Így nemcsak a pedagógusok felkészítéséhez esetleg szükséges támogatások hiánya tehető szóvá, de az önerőből történő, együttműködésekre épülő tanulási lehetőségek is háttérbe szorulhatnak. Mindez azzal jár, hogy az iskolában töltött idő növekedése ellenére sem erősödik az együttműködések jelentősége, nem növekszik a gyakorlati és szakmai tanuló közösségek kialakulásának esélye sem.”

A Pedagógus 2010 című kutatás részletesen felmérte a pedagógusok munkával töltött idejét. “Az adatok első áttekintése után úgy tűnik, hogy a pedagógusok órára készüléssel, tanulóértékeléssel stb. töltik a legtöbb időt. Ez heti átlagban 807 percet, közel 14 órát jelent. A következő legnagyobb időigényű tevékenységcsoport az asszisztensi jellegű tevékenységek csoportja, vagyis az olyan szervezési, illetve nem szigorúan pedagógiai jellegű adminisztratív tevékenységek csoportja, amelyek végzéséhez nem feltétlenül szükséges pedagógusi előképzettség. Ezek a tevékenységek 4 és fél órát tesznek ki átlagosan egy héten. A gyermekekkel és szülőkkel való külön foglalkozás ennél valamivel kevesebb, heti átlagban 3,7 óra. Pedagógusi adminisztráció átlagosan heti 3 óra, a pedagógusok egymással folytatott szakmai kontaktja viszont minimális átlagos időtartamot vesz el a hétből. A nagy szórásértékek azonban minden tevékenységcsoportnál jelzik, hogy pedagógusonként nagyon nagy eltérések vannak.” (Pedagógus 2010..., 2010)

Összeadva a fenti számokat ($14+4,5+3,7+3=25,2$ óra/hét) és hozzáátéve a 32 óra kötött munkaidőt, nem lesz meglepő az említett kutatás másik megállapítása: “A pedagógusok egy 1-5-ig terjedő skálán értékelhették, hogy mekkora problémát

jelentenek számukra bizonyos, a munkájukkal járó nehézségek. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok számára a legnagyobb problémát az országos oktatásirányítás kiszámíthatatlansága jelenti. ... A második legnagyobb probléma a munkaterhelés ... A legkevésbé problémás területnek a kollégákkal és az iskolavezetéssel való együttműködést érzik a pedagógusok.” Ez követhet akár abból a tényből is, hogy erre a tevékenységre minimális időt tudnak fordítani a tanárok – mint arra a kutatás is rámutatott.

A pedagógusok terhelése tehát a 32 órás kötött munkaidő bevezetésével egyértelműen növekedett. A tanári túlterheltség pedig nem kedvez az együttműködésnek.

Az együttműködés ösztönzője lehetne Magyarországon az időtényező, amennyiben a tanárok – a nemzetközi átlaghoz viszonyítva – nincsenek túlterhelve, ám a rendszerben van egy ellenmondás a munkaterhek kérdésében, mégpedig a tanárokat terhelő adminisztratív és segédmunka jellegű feladatok jelenléte, amelyet tovább növelt a 32 órás kötött munkaidő bevezetése. Nem ösztönzi az együttműködést továbbá az sem, hogy nincs kijelölt idő az együttműködésre.

3.4. Hol? – A lehetőségek tere

Hol valósul meg az együttműködés? Ezzel a kérdéssel nem csak a térbeli elhelyezkedésre, de ennél tágabb értelemben a lehetőségek terére is rákérdezek. Van-e tér, lehetőség az együttműködésre?

- Hol van lehetőség az együttműködésre?
- Mire mutatnak rá a nemzetközi kutatások és annak hazai vonatkozásai?
- Mit olvashatunk ki erre vonatkozóan a jogszabályokból?

3.4.1 A fizikai tér

A tanári együttműködés konkrét fizikai tere az iskolában található. A másik lehetséges tér dimenzió az online tér, amiről majd később, a 3.6.3. alfejezetben ejtek szót.

Setényi János, oktatásfejlesztő-szakértővel folytatott interjúban megfogalmazott véleménye alapján a tanári szobák kialakítása semmiképpen sem

ösztönzője, inkább akadálya az együttműködésnek, a teammunkának. Ezt a tényezőt áthidalhatónak tekinthetjük, hiszen az iskola egyéb terei, tantermei a tanórákon kívüli időben rugalmasan alakíthatóak lennének, tágabb teret adhatnának a különböző méretű kooperációs csoportoknak, ugyanakkor plusz erőfeszítést igényelnek a résztvevőktől, tovább terhelik az egyébként is soktényezős, így nem könnyen megvalósítható együttműködési folyamatot.

A fizikai komfort hiánya a munkahelyen nem ösztönzi az együttműködést.

3.4.2. Együttműködés a különböző oktatási szinteken

A Hol? kérdéskörnél a fizikai téren túl, az iskolarendszer különböző szintjein való együttműködési lehetőségek is egy vizsgálandó dimenzió. Ismét a fentebb említett interjúban elhangzó oktatásfejlesztő szakértői véleményre hivatkozom, amikor azt írom, hogy más-más az együttműködési hajlandóság, készség és gyakorlat a közoktatás különböző szintjein: az óvoda, az alsó tagozat, a felső tagozat és a középiskola szintjén. Az óvodapedagógiában több évtizedes gyakorlat az aktív hivatásbeli együttműködés az óvodapedagógusok között, s ez az utóbbi évtizedben a pedagógiai asszisztensek bevonásával is kiegészült. Ezen a szinten a pedagógusok megosztják tapasztalataikat, jó példákat és jellemzően csapatban vagy párban dolgoznak.

Az alsó tagozat szintjén az együttműködésbeli minőségi előrelépést a kéttanítós-modell bevezetése hozta. Így az utóbbi két évtizedben egyre inkább elterjedt nem csak a feladat- és felelősségmegosztás, de egymás aktív szakmai támogatása is.

A pedagógusok közötti együttműködés a szintek közötti vertikális átmenetben és a felső tagozat, valamint a középiskola szintjén viszont leginkább a *csere* és *kooperáció* jellegű tevékenységi formákra korlátozódik - állítja a szakértő.

Az alsós tanítók és a felső tagozatos tanárok közötti különbség az együttműködési hajlandóságban más általam folytatott interjúban is visszaköszön. A sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkoztató fejlesztő szakember meglátásai szerint is nagyobb hajlandóságot mutatnak az együttműködésre, könnyebben mobilizálhatóak az alsó tagozaton tanító pedagógusok.

E jelenség mögött rejlő okok feltárása vezethet új együttműködést ösztönző lehetőségek kidolgozásához.

3.4.3. Az intézményi és tanári autonómia

A Hol? kérdésre válaszolva a harmadik általam vizsgált dimenzió a lehetőségek tere. Itt tehát az együttműködés lehetőségét vizsgálom, vagyis azt a kérdést, hogy milyen döntési jogköre van helyben az együttműködni kívánó szakemberek csoportjának?

Az együttműködésnek akkor van tere, ha érdemi befolyással bír a szakmai munkára, ehhez pedig az kell, hogy az együttműködő szakemberek dönthessenek lényeges szakmai kérdésekben.

Ez a csoportautonómia kérdésköréhez kapcsolódik, hiszen, ha nincs lehetőség dönteni fontos szakmai kérdésekről, akkor az együttműködés beszűkül vagy teljesen értelmetlenné, lehetetlenné válik.

Azzal, hogy a tanárok közötti mély szakmai kooperáció tekintetében mennyire fontos a helyi, iskolai autonómia sok helyen találkozhatunk a nemzetközi szakirodalomban.

A Szakmai tőkében Hargreaves és Fullon a világszerte sikertörténetként ismert finn példára hivatkozik, amikor az autonómia kérdését említi:

„A tanárok az iskolázás minden szintjén elvárják, hogy a szakmai autonómia teljes körét megkapják, hogy gyakorolhassák, amire képezték őket: tervezni, tanítani, diagnosztizálni, kivitelezni és értékelni. Azt is elvárják, hogy megkapják e célok eléréséhez szükséges időt mind a normál osztálytermi feladatokon belül és kívül.”
(Hargreaves&Fullon, 2012)

A tanárság természeténél fogva értelmiségi létforma, amelyet lényegében a tanár akkor tud megélni, ha döntési szabadsága van, hogy gondolkodjon, mérlegeljen és válasszon szakmai felkészültsége és ítélőképessége alapján. Amint a központi túlszabályozás elveszi a lehetőségek terét, a szakma értelmiségi jellege kérdőjeleződik meg, s a tanár olyan munkakörben találja magát, ami már nem az, ami mellett pályaválasztásával elköteleződött. Az autonómia ilyen aspektusból nézve szakmai létkérdés.

Az OECD által vezetett, tanulói eredményességet vizsgáló kompetenciamérések, ismert nevén a PISA-felmérések, 2009-es értékelésének vezetői összefoglalójában pedig ez áll: „A legsikeresebb iskolarendszerek nagyobb autonómiát adnak az egyes iskoláknak pedagógiai program és saját fejlesztési politikájuk kialakítására...Azokban az országokban, ahol az iskoláknak nagyobb az

autonómiája afelett, hogy miként tanítanak és hogyan értékelik a tanulókat, a diákok általában jobban teljesítenek." (PISA 2009..., 2009)

Az iskolai autonómia jelentős összetevője az iskola légkörének és a tanítási munka eredményességének, állítja a TALIS-vizsgálat is. E vizsgálat idején, 2009-ben még az iskolai autonómia Magyarországon a nemzetközi átlaghoz viszonyítva erősebb volt. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól Klikk-rendszerként emlegetett centralizáló átalakulás – ideértve a tantervi és tankönyvpiaci centralizációt is - nyomán azonban csökkent az iskolák pedagógiai döntési jogköre is. A központosítás a fenntartóhoz kötötte a munkáltatói jogokat, így az intézményvezetői autonómia is jelentősen sérült. Ennek hatásait összehasonlító elemzésekből nem ismerjük, mivel a TALIS- kutatás 2. körében Magyarország már nem vett részt, a hazai vizsgálatok pedig még kevésbé állnak rendelkezésre.

Az autonómia vizsgálata a jogszabályokban

A hivatásbeli együttműködésnek akkor van tág tere, lehetősége, ha az együttműködők között egyenrangú partneri viszony áll fenn. Másképp fogalmazva, feltétele a demokratikus gondolkodásmód és a demokratikus működési formák közösség általi alkalmazása.

A tanárok demokratikus elköteleződésének elvárható mértéke azonban a jogszabályok alapján változott. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről még így fogalmaz a végzett tanárral szembeni társadalmi elvárásokról:

„-demokratikus értékelkötelezettséggel és felelősségtudattal rendelkezve kész a sajátjától eltérő értékek elfogadására, nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására,”

Az ennek helyébe lépő, azóta hatályossá vált új szabályozás a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről már így fogalmaz:

„Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt.”

Tehát a tanárok demokratikus elkötelezettségét megelőzi egy értékorientált szemlélet, „a demokratikus gondolkodás irányában való nyitottság” megfogalmazás pedig a korábbihoz képest visszalépést jelent. Ez az elmozdulás jelzi és egyben

eredményezheti is azt a környezetváltozást, ami a tanárok hivatásbeli együttműködésének nem kedvez. Az egyenlő felek közötti demokratikus partneri viszony ugyanis alapfeltétele és egyben ösztönzője a mély szakmai együttműködésnek.

Az autonómia közvetett, elvi jelenlétének tekinthető mind egyéni, mind kollektív szinten az, hogy az iskolai szervezetre és a közoktatási/köznevelési tartalmakra vonatkozó dokumentumokban (NAT, kerettantervek) csak az alapműveltségi tartalmakat határozzák meg központilag, a cél elérésének útjait nem.

A csoportautonómia kérdéskörében közvetlenebb módon a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) illetve annak végrehajtási rendelete meghatározó, hiszen itt körvonalazódnak a pedagógusok és az iskolák döntési jogkörei. Az Nkt. 63. §-ának b) c) és f) pontjaiban található az autonómia szempontjából értelmezhető megfogalmazások:

„A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy...

b) a pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés-oktatás módszereit megválassza,

c) a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket, ruházati és más felszereléseket, ...

f) a nevelőtestület tagjaként részt vegyen a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programjának megalkotásában, elfogadásában és értékelésében, gyakorolja a nevelőtestület tagjait megillető jogokat,”

Az iskolák pedagógiai programjának meghatározása, a tankönyvválasztás, a tanulmányi cél elérésének módja, az ehhez használt iskolai felszereltség, mind olyan kérdés, amelynek eldöntése a jogszabályok alapján tehát a pedagógus, illetve az intézmény szintjén van. Ugyanakkor érdemes szélesebb értelmezési keretben is vizsgálni a törvényi szabályozáshoz kapcsolódó rendszerszintű elemeket.

A tankönyvválasztás szabadságánál például fontos tényező a kísérleti tankönyvekhez való ingyenes hozzáférés. A 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a köznevelési tv. végrehajtásáról így rendelkezik:

„7. § (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza...

b) az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül...

bc) az oktatásban alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit, figyelembe véve a tankönyv térítésmentes igénybevétele biztosításának kötelezettségét,”

Így a tankönyvjegyzékben szereplő többi tankönyvvel szemben ezek a gyorsan kifejlesztett, akkreditációs eljárás nélkül a tankönyvjegyzékre került kísérleti tankönyvek óriási előnnyel indulnak a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ által fenntartott iskolákban. A tankönyvek pedig jelentősen meghatározzák, de legalábbis befolyásolják a tanulási célokat, még erőteljesebben a tanári munka módját.

Az iskola felszereltségének szintjén a valós döntési jogkör szintén távolabb került az iskolától, hiszen a központi intézményfenntartó, nem pedig a helyi önkormányzat, még kevésbé az intézményvezető határoz a finanszírozásról. A helyi ügyekre is vonatkozó és kiható a központi oktatásirányítás, a szubszidiaritás elvének megsértése, általánosan nem kedvez a csoportautonómiának, amely viszont fontos ösztönzője lenne a tanári együttműködésnek.

A csökkenő intézményi és tanári autonómia tanári együttműködést gátló tényező ma Magyarországon.

3.5. Hogyan? – A tanári munka értékelése az együttműködés szempontjából

Az együttműködés megvalósítása a korábban leírtak alapján minőségi kérdés, ezért érdemes megvizsgálni az együttműködést és az értékelés kapcsolódó aspektusait is, illetve az együttműködés és a pedagógus munkájának értékelése közti összefüggéseket.

- Hogyan értékelhető a tanári együttműködés?
- Hogyan használható a tanári együttműködés az értékelésben?
- Hogyan kapcsolódik a tanári munka értékelése az együttműködéshez?

3.5.1. A pedagógus munka értékelésének problematikája

Milyen a jó tanár? Mi tesz egy tanárt eredményessé? Ezek alapvető kérdések, mégis hosszú évek kutatásai után sem tudnak egyszerű válaszokat adni rájuk.

Linda Darling-Hammond negyven év amerikai kutatási eredményeit összefoglaló jelentésében meggyőzően vázolta, hogy önmagában sem a pedagógus általános képességei és intelligenciája, sem a tantárgyi tudása, sem képzettségi-végzettségi szintje (diploma jellege és minősége), sem pedig a tanítási gyakorlatának hossza – tehát egyetlen, könnyen, egyszerűen mérhető és számon tartható tényező – sem mutatott jelentős kapcsolatot az általa tanított tanulók iskolai teljesítményével, vagyis a pedagógus munkájának eredményességével (Darling-Hammond, 2000). (Sági, 2006). Tehát sem egyetlen, sem több könnyen és egyszerűen mérhető és vizsgálható tényezővel nem adható meg a fenti kérdésre a válasz.

Goldhaber a maga kutatásai nyomán lényegében ugyanezt fogalmazta meg 2002-ben.

Ahogy Sági Matild fogalmaz: „a pedagógusok munkájának eredményességét nem lehet egyszerű mérőszámokkal, indikátorokkal mérni, ehhez komplexebb módszerek szükségesek, amelyek során jelentős, célra orientált osztálytermi megfigyeléssel is bővíteni kell a mérési módszerek tárházát. ... a pedagógusi teljesítmény teljessége a maga komplexitásában hat”

Fullon és Hargreaves szakmai tőke fogalma is erre a tényre épül: a tanítás összetett, komplex, bonyolult feladat. A komplex helyzetekben szükséges döntésekhez rendkívül sokoldalú szempontrendszert kell egyszerre mérlegelnie a tanárnak. Ebből következik, hogy az ő munkájának értékelése is soktényezős alapul, nem egyszerűsíthető le egy-két szempontra.

A tanári eredményességre vonatkozó vizsgálatoknak ennek ellenére sikerült azonosítani az iskolák és tanárok eredményességét befolyásoló néhány alapvető tényezőt. Edmonds 1979-ben 5 kulcsfaktort azonosított:

- megfelelő (szakmai) vezetés,
- az alapkészségek fejlesztésének előtérbe helyezése,
- rendezett és biztonságos környezet,
- magas elvárások a diákok ismereteit illetően,
- a tanulói előrehaladás gyakori értékelése.

A későbbi kutatások ezeket megerősítették, illetve kiegészítették (Scheerens, 2004):

- a pedagógusok közötti szakmai együttműködés minősége,
- a szülők bevonása,
- az oktatás tartalma és minősége,

- az iskolai illetve osztálytermi klíma. (Gyökös, 2015)

A 2004-es kutatási eredményben tehát szerepel a pedagógusok közötti szakmai együttműködés minősége, mint a tanári eredményességet meghatározó legfontosabb kulcsfaktorok egyike.

Egy további – haza terepen - viszonylag új fogalom megjelenése formálja jelentősen a tanári munka értékelésével foglalkozó nemzetközi szakértői véleményeket: a folyamatos szakmai fejlődés. Az angol szakirodalom által *continuing professional development (CPD)* kifejezéssel jelzett tevékenység az egész életen át tartó tanulás pedagógus szakmai megfelelője. Az Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre), a brit University of London Oktatási Intézetének tagjaként működő szervezet - kezdeményezte az együttműködésen alapuló szakmai önfejlesztés hatásait vizsgáló kutatás áttekintését, ami 2003-ban meg is jelent (Cordingley et al., 2003). A tanulmány az 5-16 éves korosztályt oktató pedagógusok esetében vizsgálta, hogy hogyan hat az együttműködésre épülő folyamatos szakmai fejlődés (CPD) a tanítás-tanulás folyamatára. „Megalapozottan bizonyították, hogy a pedagógusok folyamatos és együttműködésen alapuló szakmai önfejlesztése szélesíti a tanárok pedagógiai és tanulás–módszertani repertoárját, erősíti képességüket, hogy módszereiket a diákjaik igényeihez tudják igazítani, növeli önbecsülésüket, önbizalmukat, és mélyíti az elhatározást az önképzés és fejlődés folytatására.” (MacGilchrist B., Myers K., Reed J., 2004)

Arra is bizonyítékot szolgáltatottak, hogy a pedagógusok illetően önfejlesztése kedvezően hat a tanulók tanulási folyamataira, motivációjára, és tanulmányi eredményeire.

A pedagógusok munkájának értékelése kapcsán az értékelő rendszer jellegéről is szót ejtek. Halász Gábor a Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében című tanulmányában kifejti: az értékelési rendszerek egyik fontos dimenziója, hogy az értékelés fejlesztő, támogató céllal folyik-e, vagy pedig elszámoltató, minősítő funkciója van. Ez az értékelés szakmai-pedagógiai beágyazottsága, vagyis annak a biztosítása, hogy az értékelés a tanulás reformját szolgálja, azaz ne egyszerűen csak utólagos minősítés legyen, hanem járuljon hozzá magának a tanuláshoz az átalakulásához.

Mindez nyilvánvalóan értelmezhető a tanári munka, a pedagógusok szakmai fejlődésének értékelésével összefüggésben is.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon ma hazánkban a pedagógusok értékelési rendszerében a hangsúlyok inkább az elszámoltatás vagy a fejlesztés irányába tolódnak-e el? A tanári együttműködés végső célja a szakmai fejlődés, amelynek támogató, ösztönző eszköze lehet a tanári munka értékelése is.

A tanári munka értékelése az egyik fókuszja volt a TALIS-kutatásnak is, mely több ténytet is megállapított:

„A tanárok a munkájukról való visszajelzéseket gyakorlati támogatásként élik meg, különösen akkor, ha ezek abban segítik őket, hogy hogyan kezeljék az iskolában előforduló speciális helyzeteket.”

A kutatásból az is kiderül, hogy a pedagógusok azokra a tényezőkre figyelnek leginkább, amelyekről visszajelzést kaptak.

A tanárok közötti együttműködés egyik fontos eleme a kollégáktól jövő fejlesztő szándékú és hatású visszajelzés. A megfelelő formában kialakított értékelési rendszer tehát jótékony hatású, a szakmai színvonal erősítéséhez, szakmai fejlődéshez vezet, amennyiben a hibák korrekcióját segítő visszajelzések dominálnak - a minősítő jelleg helyett.

3.5.2. A pedagógus értékelési rendszer és a szabályozási környezet

A Lisszaboni stratégia, az EU 2010, később az EU 2020 keretprogram, továbbá más meghatározó uniós dokumentumok is deklarálják, hogy az európai versenyképesség növekedésének az oktatási rendszerek eredményessége a legfontosabb sarokköve, azoknak pedig a tanári hatékonyság növelése. A tanári hatékonyság növelésének pedig egyik lehetséges eszköze a tanári munka fejlesztő jellegű értékelése és egy körültekintően átgondolt ösztönző rendszer bevezetése.

Magyarország 2013 szeptemberében vezette be a korábbi gyakorlathoz képest jelentősen új alapokra helyezett pedagógus-előmeneteli rendszert, melyhez kidolgozták a pedagógusminősítés folyamatát támogató jogszabályi változásokat is. Ennek keretében készültek el a tanfelügyeleti és az önértékelési standardokat tartalmazó kézikönyvek, melyek indikátorokra épülő pedagógiai értékelési rendszer elindítását célozták.

Az új pedagógus értékelési rendszerrel párhuzamosan elindított tanári életpálya-modell egy olyan előmeneteli-rendszer, mely szándékai szerint a pedagógusmunka minőségének emelését célozta szavatolva a minőséghez köthető

differentiált bérezést, továbbá a jogalkotói szándék szerint mindez segítheti a pedagógusok elkötelezettségét saját szakmai fejlődésük iránt. Ez a nagyszabású jogalkotási lépés az új rendszer gyermekbetegségeinek korrekciója után a minőségbiztosítás fontos része is lehet, ahogyan azt az Útmutatókban is megfogalmazzák:

„Az életpálya központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét. ...Az előmeneteli rendszer a hangsúlyt a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére helyezi, és összekapcsolja a szaktanácsadást, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést (tanfelügyeletet) és a minősítési eljárást a nevelés-oktatás minőségének javítása érdekében” (Útmutató..., 2013)

Habár a tanári munka értékelése egy komplex terület, amelynek ideális szakmai protokollja ma is a nemzetközi szakmai viták középpontjában szerepel, a magyar oktatáspolitikai határozott lépést tett azáltal, hogy bevezette a pedagógus értékelési rendszert, felállított egy pedagógus életpálya-modellt, rögzítette a tanári munka értékelésének sztenderdjeit és indikátorait, és kinyitotta a folyamatos szakmai fejlődés alternatív útjait, köztük a tanárok hivatásbeli együttműködését is.

Ugyanakkor a pedagógusok értékelési rendszerében ma nagy hangsúlyt kap a külső értékelő (szakfelügyeleti) elem, amely a differenciált bérezéssel összekötve inkább minősítő, mint fejlesztő hatású. A fejlesztő hatás irányába azáltal mozdulhatna el a rendszer, ha a társak általi és vezetői értékelés egyrészt meghatározóbb szerepet töltene be, másrészt a korrekciós lehetőségek is beépülnének az értékelési szisztémába. Ez az együttműködés szempontjából is előrelépést jelentene.

Kialakítható lenne olyan pedagógus-értékelési rendszer, amely a tanári együttműködést is figyelembe veszi. Ez alatt olyan szempontrendszer kidolgozását értem, amelynek alapján az egész iskola diákokra gyakorolt fejlesztő hatását, s benne a csapatmunka eredményességét is mérik. Ez ösztönzőleg hatna a tanári együttműködésre, s ugyanakkor a diákok összehangolt fejlesztését, mint közös célt nagyban szolgálná. Ennek előkészítéseként egy nemzetközi, a pedagógusi munka értékelésére vonatkozó gyakorlatokat feltáró kutatás segíthetne a jó példák beazonosításában.

A pedagógus-értékelési rendszer jelenlegi formájában az együttműködést nem ösztönzi, inkább minősítő jellegű, mint fejlesztő hatású.

3.5.3. Sztenderdek és indikátorok a pedagógus értékelésben

A szakmai együttműködés követelménye a kézikönyvek szerint, sztenderdek formájában és indikátorok alapján a pedagógus értékelési rendszer részét képezi. A sztenderdek és a hozzájuk tartozó indikátorokat tartalmazó dokumentumot az emberi erőforrások minisztere fogadta el 2013-ban: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Ez az összefoglaló dokumentum egészíti ki a pedagógusok értékelési rendszerének szabályozási dokumentumát, amely a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

Az Útmutató részletekbe menően kibontja a közoktatási rendszerben dolgozó pedagógusokkal szembeni elvárásokat. Az együttműködésre vonatkozó 7. kompetencia – mely a dolgozatom 3.1. pontjában bemutatott képzési és kimeneti követelményekkel összhangban áll, azokra épít - indikátorai például így jelennek meg a dokumentumban:

„Nyitott a szülő, a tanuló, az intézményvezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire, felhasználja őket szakmai fejlődése érdekében.

A diákok érdekében önállóan, tudatosan és kezdeményezően együttműködik a kollégákkal, a szülőkkel, a szakmai partnerekkel, szervezetekkel.’

A szakmai munkaközösség munkájában kezdeményezően és aktívan részt vállal. Együttműködik pedagógustársaival különböző pedagógiai és tanulásszervezési eljárások (pl. projektoktatás, témanap, ünnepség, kirándulás) megvalósításában.’

A tanári együttműködés témaköréhez annak céljánál fogva szorosan kapcsolható a 8. kompetencia is: *Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.* E kompetencia indikátorai:

8.1. Tisztában van szakmai felkészültségével, személyiségének sajátosságaival, és képes alkalmazkodni a szerepelvárásokhoz.

8.2. Saját pedagógiai gyakorlatát folyamatosan elemzi és fejleszti.

8.3. Tudatosan fejleszti pedagógiai kommunikációját.

8.4.Rendszeresen tájékozódik a szaktárgyára és a pedagógia tudományára vonatkozó legújabb eredményekről, kihasználja a továbbképzési lehetőségeket

8.5.Munkájában alkalmaz új módszereket, tudományos eredményeket.

8.6.Rendszeresen tájékozódik a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről, konstruktívan szemléli felhasználhatóságukat.

8.7.Élő szakmai kapcsolatrendszert alakít ki az intézményen kívül is.

8.8.Részt vesz intézményi innovációban, pályázatokban, kutatásban.

8.9.Aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek

Együttműködésre ösztönző elem, hogy a pedagógusok munkájának értékeléséhez meghatározták a szakmai sztenderdeket és indikátorokat, melyek között szerepel a szakmai együttműködés és az elkötelezettség a szakmai fejlődés iránt.

3.5.4. A folyamatos szakmai fejlődés

A tanári munka értékelésével szorosan összefüggő másik dimenzió az elméleti háttért kifejtő alfejezetben leírt folyamatos szakmai fejlődés (CPD).

A folyamatos szakmai fejlődés támogatására vonatkozó szabályozás, a 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről kiegészítésekkel ellátott 2013-as módosítás, melyben a tanári együttműködéshez közvetlenül kapcsolódó változást figyelhető meg.

Itt a tanári együttműködést ösztönző elem jelenik meg, amikor a hétvévenkénti 120 órás továbbképzés egynegyedét szakmai együttműködési formákban megvalósíthatóvá szabadítja fel a jogszabály:

‘5. § (3) Az (1) bekezdésben foglalt hétvévenkénti továbbképzés legfeljebb huszonöt százaléka teljesíthető az e bekezdésben foglaltak útján együttesen:

a)köznevelési kutatást támogató ösztöndíjas programban való részvétellel,

b) gyakornoki felkészítésben szakmai segítőként való részvétellel,

c) nem szervezett, a szakmai felkészültség gyarapítását, képesség fejlesztését célzó tevékenységgel (a továbbiakban: önképzés), amely megvalósulhat mások tapasztalatainak megfigyelésével (óralátogatás) vagy munkaformák,

eljárások, technikák, módszerek saját gyakorlatban való kipróbálásával és bemutatásával (bemutató óra),'

Ösztönző elem, a tanári továbbképzés rendszerében történt változás, amely a tanári együttműködést, a kollaboratív tanulást a szakmai fejlődés lehetséges útjának jelöli ki.

3.5.5. Tanárképzőkre vonatkozó elvárások

A 3.1.2. ponthoz is kapcsolható az a tényező, ami ha nem is közvetlenül, mégis szorosan kötődik a tanári együttműködés és pedagógus értékelés témaköréhez. Ez pedig a tanárképzőkre vonatkozó szakmai elvárások területe. Ezt az elemet azért itt tárgyalom, nem a korábbi fejezetben, mert egyszerre kapcsolódik a minőségi oktatás szabályozott elvárásokon alapuló kérdésköréhez és a minőségi munka értékeléséhez.

Amint az oktatás minősége függ a pedagógusok minőségétől, úgy a pedagógusok minősége függ az őket képző oktatók minőségétől. Megvizsgálom a tanárképzőkkel kapcsolatos elvárásokat, ahogyan azt korábban a végzett tanárookra vonatkozó elvárásokkal tettem.

A tanárképzőkre ugyanaz a szabályozás vonatkozik, mint a többi felsőoktatásban dolgozó oktatóra. Ma Magyarországon a jogszabályok alapján az egyetemen tanító tanároknak -tanársegéd-től az egyetemi tanárig - nem kell számot adniuk a tudásátadásra vonatkozó ismereteikről és készségeikről. A vonatkozó jogszabály a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, amelyben ezt olvashatjuk:

„28. § (1) Ha a felsőoktatási intézmény foglalkoztatási követelményrendszere szigorúbb előírást nem tartalmaz

a) a tanársegédi munkakörben történő alkalmazás feltétele a doktori képzés megkezdése,

b) az adjunktusi munkakörben történő alkalmazás feltétele a doktori fokozat megszerzése.”

Először a főiskolai docensnél jelenik meg bármilyen tudásátadással kapcsolatos elvárás: „alkalmas legyen a hallgatók, a tanársegédek tanulmányi,

tudományos, illetve művészi munkájának vezetésére, továbbá rendelkeznek megfelelő szakmai gyakorlattal.”

Azonban sem az alkalmasság, sem a megfelelő gyakorlat fogalomköre nincs meghatározva. Nem elvárás tehát, hogy egy főiskolai illetve egyetemi oktató rendelkezzen pedagógiai végzettséggel, sem diplomával igazolt andragógiai szakértelemmel.

Ahogy Mrázik Julianna fogalmaz a témában: “A felsőoktatók pedagógusszakmai továbbképzése megoldatlan. Azaz a szakma megítélését nem csupán a hiteltelen és rossz teljesítményt nyújtók, hanem a pedagógusszakmailag képzetlen tevékenykedők egyaránt befolyásolhatják... Sürgető feladat a hiányzó felsőoktatás-pedagógiai felkészítés és szaktudás pótlása...” (Mrázik, 2010)

Ebben a jogi környezetben egyelőre csak remélhetjük, hogy minden Magyarországon működő felsőoktatási intézményben az országosan meghatározottnál szigorúbbak a követelmények, és minden tanárképző rendelkezik a tudásátadásra vonatkozó legmagasabb fokú ismeretekkel és készséggel. Rövid vizsgálatot végezve, az 5 legnagyobb tanárképző intézmény belső szabályozási dokumentumain kerestem a tudásátadási kompetenciákra vonatkozó követelményeket. A foglalkoztatási követelmény-rendszerek vizsgálata nem hozott megnyugtató eredményt, egyetlen egyetemenél találtam oktatásminőségi elvárásokat. A kérdés jelentőségét megvilágíthatná egy a mai magyar tanárképzők vonatkozásában a pedagógiai szakértelemre, a korszerű tudásátadás módszereire fókuszáló kutatás.

Az Európai Bizottság 'A tanárképzők támogatása' (Supporting Teacher Educators) című kiadványa ír arról, hogy ez a jelenség Európa szerte jellemzi a felsőoktatást. Ugyanakkor fel is hívja a figyelmet, hogy „szükség van annak világos meghatározására, hogy mit kellene tudniuk és mire kell képesnek lenniük azoknak, akik a tanárokat tanítják.” (European Commission, 2013)

Az Európai Bizottság ajánlásokat is megfogalmaz:

„-rendszeres párbeszéd során a kulcsszereplők bevonásával egy közös cél meghatározása a tanárképzés területén

-tisztázni, definiálni a tanárképzőkkel szembeni elvárásokat képzettség és kompetenciák vonatkozásában

-az előző lépések után a tanárképzési szakmába való bekerülés kritériumainak meghatározása, valamint a továbbképzési, folyamatos szakmai fejlődés mérföldköveinek meghatározása

-folyamatos szakmai fejlődéshez szükséges utak megteremtése

-minden tanárképző bevonása – az aktuális szakmai szintjük szerinti megfelelő indukciós programba

-szakmai együttműködés promotálása

-a különböző tanárképző intézmények kooperációjának átstrukturálása, rendszerszintű minőségbiztosítás bevezetése”

A fentiekben tehát ismételten a tanári együttműködés szerepének hangsúlyozása jelenik meg, a professzionalizálódás irányába mutató oktatáspolitikai törekvésekkel.

Az Európai Tanárképzésért Egyesület (ATEE, Association for Teacher Education in Europe) állásfoglalása szerint is óriási a képzők felelőssége, mert az ő szakmai színvonaluk nem csak a pedagógusképzés minőségére és a jelöltek felkészülésére, hanem a pálya vonzerejére és a szakma minőségére is hatást gyakorol, ezáltal az egész oktatást befolyásolja. Ennek folytán ez a szakmai szervezet ki is dolgozott egy szakmai sztenderdekre és indikátorokra vonatkozó ajánlást.

E tekintetben a szakma hazai képviselői is példaértékű munkával tűnnek fel az európai mezőnyben. A szakmai szervezetek kezdeményező és az oktatáspolitikai arculatot formáló aktív szerepét hangsúlyozva az Európai Bizottság jó példaként állítja az európai közösség elé a Tanárképzők Szövetsége (TKSZ) munkáját.

A tanárképzők széles körére váró feladat, hogy saját maguk számára olyan magas szakmai színvonalat állapítsanak fel követelményként, amely megalapozza a hivatás presztízsnövekedését. „...Döntő szerepe van a hiteles pedagógusszerep-megformálásnak, azaz a szakma társadalmi megítélése elsősorban a hivatás kivitelezői, művelői körében dől el, azaz saját szakmaiságukban, hiteles tevékenység-megvalósításukban.” (Mrázik, 2010)

A tanárképzők pedagógusszakmai elvárásrendszerének -akár belülről induló - kialakítása ösztönzőleg hathatna a tanári együttműködésre, s még inkább közvetlenül a szakmai fejlődésre.

3.6. Miért? – Közös cél(ok)

A Miért? kérdésnél az okokra és a célokra egyaránt gondolok.

- Miért van szükség a tanári együttműködésre?
- Mi az oka és mi lehet a célja a tanári együttműködésnek?
- Található-e a szabályozásban ösztönző vagy gátló elem?

Az együttműködés oka és célja összekapcsolódik: az ok, ami az együttműködést szükségessé teszi, azok a szakmai kihívások, amelyekkel még nem birkózott meg a pedagógus szakma. Ez egyben kijelöli azt a célt is, ami az együttműködés eredményeként elérhető. A szakmai fejlődés -amelyet az együttműködés is céloz – konkrét területeinek beazonosítását tartom itt fontosnak.

Amikor együttműködésről beszélünk, akkor természetesen az együttműködés résztvevői számára egyaránt fontos, közös célt kell meghatározni. E tekintetben a belső problémameghatározásnak és az alapján történő célkitűzésnek van döntő jelentősége.

A belső problémameghatározásban megint a TALIS-kutatásra hivatkozom, hiszen itt maguktól a terepen dolgozó tanároktól kapott információ alapján azonosították be a kihívást jelentő fókuszpontokat. Az OECD által vezetett kutatás alapján megállapítható, hogy Magyarországon a tanárok elsősorban három területen igényelnek szakmai segítséget. Ezek a területek jelentik a legnagyobb problémát a tanároknak, itt érzik leginkább szükségét a szakmai fejlesztésnek. Külső megfigyeléssel beazonosíthatók lehetnek más fejlesztendő területeket is, de ezeken a területeken maguk a tanárok is hiányokat élnek meg szakmai eszköztárukban. Ez a három terület a következő:

- a diákok iskolai agressziója,
- a sajátos nevelési igényű gyerekek integrációjának feladata és
- a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek. (TALIS, 2009)

A fentiek alapján a továbbiakban a tanári együttműködés aspektusából külön-külön vizsgálom a tanulói agresszió kezelése az iskolában, az SNI-s gyerekek integrált tanítása és a tanárok szakmai IKT felhasználásának problémakörét.

Mivel a közös célok kérdéskörénél konkrét pedagógiai fókuszterületekről van szó, kezelendő problémagócokról, a tényfeltáráson túl a problémamegoldások lehetőségét is meg akartam mutatni, ezért mindegyik pontnál konkrét jó példát, jó

gyakorlatot is bemutatok, melyeket félig strukturált interjúk keretében tártam fel. A jó példák kutatásba való beemelésével is prezentálom, hogy maga a kutatási tevékenység is fejlesztő elem lehet a pedagógus hivatás professzionalizálódásának folyamatában.

Először a pedagógusok IKT felhasználásának problémakörével kezdem, mivel ez a terület – mint az a következő alfejezetben láthatóvá válik - a tanári együttműködés szempontjából is kiemelt jelentőségű.

3.6.1. A tanárok szakmai IKT felhasználása

A tanárok által megjelölt egyik legnagyobb kihívás a számítógépes ismeretek, az infokommunikációs technológiai eszközök használatának területe. Az IKT eszközök használatában a tanári együttműködésnek kiemelt szerepe lehet, hiszen a digitális technika eszközei az együttműködés eszközei is egyben. Az együttműködés során fejlődhet az IKT eszközhasználat készsége és ez a készségfejlesztés az együttműködés lehetőségét is tágítja, egymást erősítő folyamatként, felfelé vezető spirálként.

Amikor az együttműködés terét vizsgáltam, említést tettem a virtuális térről, az együttműködés online teréről. Az online tér nyitott abban a tekintetben, hogy lehetőséget teremt átívelni a fizikai tér határain és segít legyőzni az idő bizonyos fajta korlátozó jellegét. E nyitottságánál fogva széles lehetőséget ad az együttműködésre, s így a tanári együttműködés ösztönzőjévé válhat, feltéve, hogy ennek az online térnek a használatához szükséges alapkészségek megerősödtek az adott felhasználói körben.

„Jelenleg Magyarországon az európai tagállamok között az egyik legalacsonyabb az IKT-val támogatott tanórák aránya, amelynek egyik fő oka nem elsősorban a megfelelő technológiai eszközök, hanem a pedagógusok megfelelő képzettségének, motivációjának és támogatásának a hiánya. ...

Magyarországon a pedagógusok kevesebb, mint 20%-a használ a tanórák több, mint 25%-ban IKT eszköz támogatást.” (Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014)

A Köznevelés-fejlesztési stratégiában az is olvasható: „Magyarország messze lemaradva (27%-os arány, az európai átlag 80%) utolsó a rendszergazdák (IKT koordinátorok) biztosításában, holott megfelelő szakszemélyzet hiányában az

összetett IKT eszközrendszer kezelésére a pedagógus önmagában nem képes megfelelő hatékonysággal.”

A 277/1997. (XII.22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről rendelkezik a tanárok 7 évenkénti továbbképzési kötelezettségéről, ám a hozzáférést nagyban hátráltatja a terület forráshiányos állapota. Többek között erre a tényre is a TALIS-kutatás hívta fel a figyelmet.

A megfelelő pénzügyi támogatás hiányában a pedagógusok számára jó lehetőség, hogy a tanár-továbbképzés rendszerében a szakmai fejlődés 25%-a alternatív együttműködési formákban is megvalósulhat. Erre az IKT eszközök használatában való jártasság megszerzése kifejezetten alkalmas terület.

„A pedagógusok nemzetközi szinten az IKT eszközökkel támogatott tanórák megtartásához elsősorban online közösségekből gyűjtenek támogatást, ötleteket, motivációt. Magyarországon az ilyen irányú közösségépítés fejlesztése szükséges, javítva a hazai pedagógusok közötti kommunikációt.” (Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014)

Ilyen online közösségre jó példa a *Gamification a magyar oktatásban* nevű zárt csoport a Facebookon.

Ez az online közösség azt célozza, hogy a gamifikáció, vagyis játékosítás oktatási gyakorlata iránt érdeklődő pedagógusokat segítse azáltal, hogy virtuális teret nyit a tudásmegosztásnak és a szakmai együttműködésnek. Ezen a platformon jó példákat, bevált gyakorlatokat, a területhez kapcsolódó újdonságokat osztják meg egymással a tanárok, ugyanakkor a felmerülő nehézségek és problémák is teret kapnak.

A gamifikáció játékos elemek és játéktervezési technikák használata nem játékos környezetben. A játékosítás, mint eszköz, tanulásszervezési módszerként és/vagy motivációs eszközként használható az oktatás minden szintjén.

A csoport alapítójával folytatott interjúból kiderült, ez a csoport azokat a tapasztalatokat képes adni a közösség tagjainak, amelyeket például a mentorprogram hivatott biztosítani: kezdő tanárok számára a támogatásnak az a formája, amely segít a szakmai építkezésében. Ugyanakkor a pályán régebben aktív és új utakat kereső pedagógusokat egyaránt megerősíti a fejlődést célzó kísérletezésben, az új gyakorlatok beépítésében, segít feldolgozni a kudarcélményeket és megóv a szeparáció önbizalom-romboló hatásától.

Az interjú is alátámasztja azt a fentebbi állítást, miszerint az online tér az együttműködés szempontjából is ösztönzőerővel bír. Azt a szakmai támogató közeget biztosíthatja az online teret szakmai jelleggel használó pedagógusnak, amely a minőségi munkát támogatja.

Az online együttműködés előnye, hogy az azonos érdeklődési körű pedagógusokat kapcsolja össze, így – a tantestületen belüli együttműködéshez képest is - koncentráltan van jelen a támogató attitűd, amely az együttműködést és a szakmai fejlődést ösztönzi.

Az online tér ösztönzően hathatna Magyarországon is a tanári együttműködés tekintetében, azonban a pedagógusok széles körében hiányoznak az IKT használathoz szükséges alapkészségek.

3.6.2. A sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) integrációja

A TALIS-kutatás során a tanárok által említett másik kihívás a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált oktatása. „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

A 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.) 47. §-a rendelkezik a Sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók nevelése, oktatása témakörében

Nkt 61.§ (4) “A pedagógusok tevékenységét szakértők, szaktanácsadók segítik. A szaktanácsadó feladata a pedagógusok munkájának szakirányú (tantárgyi vagy sajátos pedagógiai területen igényelt) segítése, véleményezése, konzultációk, továbbképzések, szakmai fórumok szervezése. A szaktanácsadó központi szakmai irányítás mellett látja el feladatait.”

A szakszolgálatok és iskolák együttműködését a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről és a 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a köznevelési törvény végrehajtásáról szabályozza. Intézményi szinten az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI)

és az utazó gyógypedagógusi szolgálat, valamint részben a pedagógiai szakszolgálat hivatott támogatni az integrált nevelést megvalósító pedagógusok munkáját.

„Jelenleg az SNI tanulók közel 63%-ának nevelése, oktatása integrált keretek közt történik. Az integrált keretek közt történő oktatásban, nevelésben kiemelt szerepet játszanak az utazó gyógypedagógusi hálózatok, melyek túlnyomórészt az EGYMI-k keretei közt működnek” (Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014)

A jogszabályok alapján a problémakört a különböző szakmák közötti együttműködést megvalósítva, intézmények kooperációjában az inkluzív nevelés ideálja felé haladva, az Európai Unió befogadást segítő, nyitottságra ösztönző irányelveinek megfelelően rendezték.

Ha közelebbről megnézzük a gyakorlatban működő valóságot, akkor már nem biztos, hogy ilyen rendezettnek látjuk a helyzetet.

Szakértői interjút folytattam Farkas Gabriella fejlesztőpedagógussal, a dabasi járási pedagógiai szakszolgálat korábbi vezetőjével, aki a sajátos nevelési igényű gyerekeket nagy arányban befogadó dabasi Igazgyöngy Általános Iskola vezetőjeként is tevékenykedett.

Az interjúban megfogalmazottak alapján a szakember-ellátottság egyenetlen, gyakorlatilag földrajzi területenként igen eltérő arányban megoldott. Így az ország számos pontján nem csak a gyógypedagógusok, fejlesztő szakemberek és az SNI-s tanulót integráló intézmény pedagógusai közötti együttműködés nem megoldott, de a törvény által előírt fejlesztő tevékenységhez sem jutnak hozzá a tanulók.

Mindeközben az integrációban kulcsszerepet játszó pedagógusok hatékony folyamatvezetéshez szükséges szakmai felkészítése sok helyen hiányzik.

A Köznevelés-fejlesztési stratégiában is megfogalmazódik a helyzetértékelés és a célzott beavatkozás szükségessége: “Az inkluzív és adaptált keretek között folytatott oktatási tevékenységeket ugyanakkor a jövőben további fejlesztésekkel kell támogatni.”

Ez szükséges lenne ahhoz, hogy az országban minél több helyen létrejöhessen olyan együttműködés az integrált nevelést megvalósító pedagógusok között, mint amiről interjúalanyom beszámolt.

Az Igazgyöngy Általános Iskola tanári testülete csapatmunkában dolgozott ki egy sajátos pedagógiai programot, amely az élményalapú pedagógia szemléletére építve, közösségi programokra fókuszálva, az átmenetek közötti fokozatosságot

biztosítva, kis létszámú osztályokban tanítva pedagógus-gyógypedagógus kéttanítós-modellt alkalmazott. Az egész napos iskolát – tíz évvel a hivatalos rendszerszintű reform előtt – úgy vezették be, hogy délelőtti és délutáni pihenőidőszakokat iktattak be a gyerekek életkorának megfelelő terhelhetőség figyelembevételével. A változatos, alternatív formákban megjelenő mindennapos testnevelés ebben az iskolában a mozgás örömteli jellegét és fejlesztő hatását egyaránt képviselte.

A hivatásbeli tanári együttműködés nem csak a pedagógiai program kidolgozásában, de a mindennapos gyakorlatban megjelent, minden pénteken délután tervező és esetmegbeszélő üléseket tartva.

A mindennapok gyakorlatából leszűrődő tapasztalatokat, a bevált módszereket és a fontos szemléletbeli kérdéseket intézményközi együttműködésben is megosztották szakmai napok keretein belül, ílymódon a járásban a pedagógusok integrációs módszertani felkészítésének motorjaként működtek.

Miközben törvényi szinten jelen van az együttműködés az SNI-s tanulók integrációjában szerepet játszó szakemberek között, az együttműködést gátolja a szakember-ellátottság egyenetlensége, valamint a szakmai protokollok kidolgozása és bejáratása.

3.6.3. A tanulói agresszió kezelése az iskolában

„Az alapfokú iskolázás felső szakaszában a diákok agresszív viselkedése a TALIS átlagnál jelentősebben gátolja az oktató munkát Magyarországon. Az átlagot meghaladó mértékű a tanórai rendzavarás, a vulgáris beszéd, a rongálás, a lopás, más tanulók fizikai vagy lelki bántalmazása. Az iskolák 71%-ában ezek a napi munkában nehézséget okozó tényezők.” (Hermann–Imre-Kádárné Fülöp-Nagy–Sági –Varga, 2009)

Jelenleg az iskolai agresszió kérdésköre leginkább a filozófiai érték alapú pedagógiai szakirodalmi cikkezésben, kezelése pedig intézményi vagy egyéni szintű válaszokban jelenik meg. Miközben számos módszer vagy helyi kezdeményezés jelent már meg egyes iskolák válaszaként a problémára (pl. Arizona szoba, Békés Iskolák, KIP), a szakma rendszerszinten kevésbé foglalkozik az iskolai agresszió kérdésével, sem annak megoldási lehetőségeivel. Mivel - a tanárbántalmazás

kérdéskörét leszámítva - nem jelenik meg az oktatási jogszabályokban, sem az oktatás stratégiai fejlesztési dokumentumaiban nem található erre vonatkozó utalás, kimondható, hogy rendszerszinten tág tere van az előrelépésnek.

Az előbbieket alapján feltételezhető, hogy ezzel a problematikával a tanárképzésben sem találkozhatnak kellő mértékben a leendő tanárok. Érdekes lenne egy kutatás keretében megvizsgálni, vajon a tanárképzők ma hogyan készítik fel a pedagógusjelölteket az iskolai agresszió kezelésére.

A kortársbántalmazás, rongálás, trágár beszéd, tanórát zavaró fegyelmezetlenség mind az iskolai agresszió megjelenési formái, amelynek kezelése nem tartozhat kizárólag egyetlen tanár felelősségi és hatáskörébe. A probléma hatékonyan akkor kezelhető, ha a tanárok, akik az ilyen gondokat okozó diákokkal rendszeres kapcsolatba kerülnek együttes erővel, összehangoltan tevékenykednek, hogy feltárják a probléma gyökerét és megoldást találjanak a helyzetre.

Az ilyen jellegű magatartási problémák megoldása nem csak nem egyszerű, de rövidtávon nem is valósulhat meg, csak hosszútávú és többirányú szakértelem együttes alkalmazásával lehetséges. Ez az a terület, ahol a pedagógus számára funkcionális szükséglet az együttműködés a saját tanárkollégái mellett a pszichológussal, nevelési tanácsadóval és sok esetben a gyermekvédelmi szakemberekkel.

Az iskolai agresszió kezelésében való együttműködésnek ma Magyarországon nincsen rendszerszinten kialakított formája, hiányoznak a problémakörben érintett különböző szakemberek együttműködését segítő protokollok, ahogyan azt a Juhász Judit és Szegedi Eszter által folytatott 2015-ös kutatás a korai iskolaelhagyás vonatkozásában is megállapította (Juhász és Szegedi, 2016).

Hatékony szakmai és szakmaközi együttműködésre azért a magyar oktatásban is látunk jó példákat. Az iskolai agresszió kezelése terén a Pressley Ridge Alapítvány szervezésében zajló 'Nobadkid' Program például egy jó gyakorlat.

A Pressley Ridge Alapítvány Magyarországon 2003 óta a viselkedésük miatt „problémásnak” bélyegzett gyerekek és fiatalok oktatását, segítségét, gondozását végzi úgy, hogy mindeközben kiemelt figyelmet fordít a családokkal, a nevelőkkel és a pedagógusokkal való együttműködésre, a velük való közös munkára. Speciális módszerrel segít az érzelmileg zavart és viselkedésükkel gondot okozó fiataloknak. Magatartásmódosító rendszerük képes a „problémás gyerekeket” eljuttatni oda, hogy

sikeresen vissza tudjanak integrálódni családjukba, lakókörnyezetükbe, illetve iskolájukba.

A program során az iskola egésze bevonódik a problémakezelésbe, a tanárok és segítő szakemberek együttműködnek, hogy a helyi viszonyokra szabják azt a jutalmazó rendszert, amelynek alkalmazása megindítja a kapcsolatújraépítési folyamatot a problémás tanuló és környezete között. Ezek után minden pedagógus aktívan részt is vesz a program folyamatos és egész tanéven át folyó működtetésében.

Ez az együttműködés itt nem csak a problémakezelés eszköze, de kikerülhetetlen és alapvető elem, amely nélkül nem működhet a magatartásmódosító-program.

Szakértői interjút folytattam Rózsa Mónikával, a Pressley Ridge Alapítvány munkatársával, a program szakmai vezetőjével. Az interjúban megfogalmazottak alapján a pedagógusokkal való együttműködésben a szemléletformálás, a pedagógusi attitűdváltás a legnagyobb kihívás, hiszen a tanárok maguk is az érzelmileg terhelt szituáció résztvevői.

Ugyanakkor a bevonás, a primer tapasztalatszerzés a legjobb ösztönzőerő a pedagógusok számára, hogy megtapasztalva a rendszer hatékonyságát, a látható eredmények attitűdváltásra készítsék a korábbi eszköztelenség következtében kiégett tanárokat. Ezek alapján az iskolai agresszió kezelésében történő tanári együttműködés kulcstényezője lehet a programot az adott iskolába bevezető intézményvezető.

A fentebb említett különböző fókuszpontú példák azt hivatottak illusztrálni, hogy a közös célkitűzések erősíthetnék, ösztönözhetnék a tanárok közötti együttműködést annak érdekében, hogy a tanárok együtt találjanak hatékony megoldást olyan kihívásokra, mint például a diákok agresszív magatartása, a sajátos nevelési igényű gyerekek hatékony integrálása vagy az IKT eszközök tanórai felhasználása.

További közös célok is beazonosíthatóak, mint például a lemorzsolódás csökkentése vagy a hátránykompenzáció problematikája. Az oktatási rendszeren belül az újabb és újabb problématerületek megjelenése elkerülhetetlen, hiszen az iskola és a társadalom folyamatos változásával különböző, eddig nem látott kihívások

jelentkeznek a tanárok számára, amelyekre együttműködve tudnak leghatékonyabban megoldásokat találni.

4. Összefoglalás

Dolgozatomban körbejártam a tanárok szakmai együttműködésének, kollaboratív tanulásának kérdéskörét, illetve számba vettem a hivatásbeli kooperáció gátló és ösztönző tényezőit a mai magyar oktatási rendszerben. Összegzés képpen az egyéni, intézményi, rendszerszintű és társadalmi elemeket külön csoportosítom, illetve a dolgozat mellékletében táblázatos formában is összegzem.

Először az együttműködést segítő, ösztönző elemeket sorolom fel:

Egyéni szinten:

- A szakmai fejlődést célzó, mély együttműködést segítő egyéni szintű tényező, hogy a tanárok többsége mára már konstruktivista tanulásfelfogást vall magáénak, vagyis beállítódásuk alapján a partneri viszonyra épülő tanár-diák kapcsolat, a tanár, mint tanulásszervező, facilitátor, mentor, segítő, együttműködő, nem pedig a tudás egyszemélyű hordozója jelenik meg a tanulási folyamatban.

Mind az egyéni, mind az intézményi, mind a rendszerszinthez köthető:

- Az autonómia kérdésköre, amely a jogi szabályozás tükrében, deklaráció formájában mind a tanárok, mind az intézmények szintjén biztosított.
- A pedagógus értékelési rendszer bevezetése, valamint az ennek alapjául szolgáló kompetenciák sztenderdek és indikátorok alapján történő részletes meghatározás, mely a mély, hivatásbeli együttműködési típust jellemzi.

Az intézményi és a rendszerszint határán lévő tényezők:

- A magyar oktatási rendszerben funkcionális szempontból hagyományosan a szakmai irányító típusú intézményvezetés volt jellemző, amely vezetési stílus mellett a csapatmunka és a tanári együttműködés gyakoribb.
- Az SNI-s gyerekek integrált nevelését segítő szakmai együttműködések elvi megfogalmazása a szabályozó dokumentumokban megtörtént.

Rendszerszintű elemek:

- A tanárképzés kimeneti követelményei között megjelenik a szakmai együttműködés, tehát szabályozási szinten már jelen van egy elvárás a tanárok irányába.
- Bevezetésre került a mentorrendszer, amely a tanári együttműködés első mintája a pályakezdő pedagógusok számára, mely megkönnyítheti az indukciós folyamatot.
- A tanártovábbképzés rendszerében kinyílt a lehetőség, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésük érdekében folytatott tevékenységüket együttműködés formájában valósítsák meg.
- A pedagógusok számára is - elvileg - elérhető a nyitott online tér, amely az együttműködést megkönnyíti és elősegíti.

A számos ösztönző elem után, az akadályozó tényezőket is szintek szerint csoportosítom.

Egyéni szinten:

- Feltételezhetően helyenként jelen lévő ellentmondás a kommunikációs szinten megjelenő konstruktivista szemlélet és a megvalósuló gyakorlat között.
- A magyar tanárok körében az európai átlagnál jelentősebb a szakmai fejlődést nem igénylő attitűd, amely természeténél fogva nem abba az irányba mutat, mint a szakmai fejlődést célzó tanári együttműködés.

Intézményi szinthez és rendszerszinthez egyaránt kötődik:

- Az iskolaigazgatók döntési jogkörének szűkülése.
- Az intézményi autonómia csökkenése a gyakorlatban, a rendszertényezők összességének köszönhetően.
- Az együttműködéshez szükséges fizikai komfort hiánya.

Rendszerszinten akadályozó tényező:

- A tanárképzők eltérő nézetrendszere, a köztük lévő pozícióharc, valamint a leendő tanárok irányába is ható együttműködési minta hiánya, akadályozza a tanárok közötti együttműködés meggyökeresedését.
- A mentorrendszer gyakorlati megvalósulásának hiányosságai, amely már az indukciós időszakban negatív együttműködési mintát ad a pályakezdő tanárnak.
- A tanárjelöltek és tanárok kontraszelekciója, mely évtizedek óta csökkenti a szakmai teljesítmény minőségét - együttműködésben a pedagóguspálya presztízsromlásával - az anyagi megbecsültség romlásának következtében.
- Együttműködési utak, sztenderdek és ösztönzők hiánya.
- A tanári túlterheltség, amely a pedagógiai asszisztencia szükségéhez az adminisztratív terhek növekedéséhez egyaránt kapcsolható jelenség.
- A kötött munkaidő bevezetése, amely tovább növeli a tanári túlterheltséget.
- Az együttműködésre kijelölt idő hiánya.
- A pedagógus értékelési rendszer minősítő jellege a fejlesztő jelleg rovására.
- A tanárképzésben jelentkező pedagógusszakmai elvárások hiánya.
- Egyetlen szakember ellátottság például az SNI-s integráció területén.
- A tanárok IKT felhasználói készségének hiányosságai akadályozzák az online terek nyújtotta együttműködési lehetőségek kihasználását.

Társadalmi szinthez köthető elem:

- A tanári együttműködés kialakulását akadályozza az osztársadalom versengő jellege is, melyben az együttműködés még nem képvisel a versennyel egyenlő értéket.

A fentiek alapján látszik, hogy míg számos ösztönző elem beépült a mai magyar oktatási rendszerbe, tételesen több gátló tényezőt találhatunk a pedagógusok hivatásbeli együttműködésének területén, s ezek nagyobb erővel is hatnak a professzionalizálódás folyamatára. Szándékom szerint dolgozatom hozzájárulás annak beazonosításához, mely területeken lehet és szükséges beavatkozni, hogy a magyar pedagógia szakmai színvonalát erősítsük és a magyar pedagógusokat a minőségi munkavégzésben, professzionális fejlődésben támogassuk.

Felhasznált szakirodalom

- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In Education Policy Analysis Archives Volume 8 (1) p 1.
- Deák Zs.–Nagy M. (1997) Tanári pálya és életkörülmények. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest
- Eredményesség az oktatásban - Dimenziók és megközelítések. (2015) Szerk.: Szemerszki Marianna Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Ferge Zsuzsa (1972) A pedagógusok helyzete és munkája. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest
- Goldhaber, D. (2002) The Mystery of Good Teaching in Education. Next Spring/2002
- Gyökös Eleonóra (2015) Az iskolák teljesítményének nyomában – Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Eredményesség az oktatásban OFI, Budapest
- Halász Gábor (2002) Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. in Új Pedagógiai Szemle
- Hanushek, E.A. – Kain, J.F. – Rivkin, S.G. (2005) Teachers, Schools and Academic Achievement. In Econometrica, Vol. 73, No. 2, 417–458
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (2012): Professional capital: Transforming Teaching in Every School. New York, NY: Teachers College Press
- House, R. J. – Hanges, P. J. – Javidan, M. – Dorfman, P. W. – Gupta, V. (eds.) (2004): Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies, (Vol. 1), 2004. Thousand Oaks,
- Hermann Z. – Imre A. – Kádárné Fülöp J. – Nagy M. – Sági M. – Varga J. (2009) *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői* . Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Imre Anna (Szerk.) Eredményesség és társadalmi beágyazottság. (2015), Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Imre Nóra (2004) Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. In Pedagógusképzés 2. Évf. 3. Sz. 79-96.
- Juhász J. – Szegedi E. (2016) A CROCOOS projekt keretében végzett iskolai lemorzsolódás témájú kutatás eredményei. in Széll Krisztián (szerk.):

Iskolafejlesztési lehetőségek: utak és dimenziók. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (megjelenés alatt)

- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei, Eger, EKF
- MacGilchrist B., Myers K., Reed J.(2004) The Intelligent School. Sage Publication London
- McKinsey & Co. (2007) Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Magyarul megjelent: az OKA 2008. Január 25-i sajtótájékoztatójára.
- McKinsey & Co. , Mourshed–Chijioke–Barber (2010) How the world's most improved school systems keep getting better?
- Mrázik Julianna (2010) A tanárképzés helye helyzete a PTE-n, Pécsi Tudományegyetem, 2010
- Nikitscher Péter (2016) Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. OFI, Budapest
- OECD (2010) Pisa 2009 Results: Executive summary.
- OECD (2005) "Teachers Matter" Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD.
- Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérleg vizsgálata (2010), Társi-Tudok
- Rosenholtz, S. J.(1985) Effective Schools: Interpreting the Evidence. in American Journal of Education, Vol. 93, No. 3, pp. 352-358.
- Sanders- Rivers (1996) Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievements. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sági Matild (2006) A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. in Az eredményes iskola Szerk.: Lannert Judit és Nagy Mária, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Sági Matild – Ercsei Kálmán (2012) A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. in Pedagógusok a pályán Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Sági Matild - Varga Júlia: Pedagógusok. www.ofi.hu Letöltés ideje: 2016. 04.20.
- Staub, Fritz C. - Stern, Elsbeth (2002) The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental

evidence from elementary mathematics. In Journal of Educational Psychology, Vol 94(2), 344-355

- Stéger Csilla (2012) Tanárképzési helyzetkép a bologna reformok után. ELTE Doktori Iskola
- Supporting Teacher Educators. European Commission, 2013
- Szegedi Eszter (2014) Szót érteni tanárokkal. A tanári kompetenciamodell hatékony kommunikációja a pedagógusok felé. in (Szabolcs- Garai szerk.): Neveléstudományi kutatások közben – válogatás doktori hallgatók munkáiból. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 128–139.
- TALIS: Teacher And Learning International Survey. Draft report. (2009). OECD.

Vizsgált szabályozási dokumentumok:

- 2011.évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (Nktv.)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (NAT)
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről (Kkk)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (Kkk)
- 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről
- 1997. Évi XXXI. Tv a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (Gyvt.)

- Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014)
<http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf> Letöltés ideje: 2016. 09.23.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. (2013). Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag, Oktatási Hivatal

Mellékletek

1. számú melléklet:
A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői összefoglaló táblázat
2. számú melléklet:
Interjú kérdéssorok
3. számú melléklet:
Az interjúk hanganyaga
Elérhetőség: <https://www.youtube.com/user/tothpieczka>

1. számú melléklet:

A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői összefoglaló táblázat

		GÁTAK	ÖSZTÖNZŐK
Egyéni szint	<i>Ki</i>	Ellentmondás a tanárok kommunikációjában megjelenő szakmai szemlélet és a gyakorlat között 3.1.1.	Konstruktivista tanulásfelfogás terjedése 3.1.1.
		Szakmai fejlődést nem igénylő tanári attitűd jelenléte 3.1.1.	
Intézményi szint		Intézményvezetők döntési jogkörének szűkülése 3.4.3.	Szakmai irányító típusú intézményvezetők 3.1.3
Rendszerszint / intézményi szint	<i>Hol</i>	Csoportautonómia hiánya rendszertényezők összességének köszönhetően 3.4.3.	Autonómia jogi deklarációja 3.4.3.
		A fizikai komfort hiánya az iskolában 3.4.1.	
Rendszerszint	<i>Ki</i>		A tanárképzés kimeneti követelményei között megjelenik az együttműködés 3.1.5.
		Tanárképzők eltérő nézetrendszere, pozícióharc, együttműködési minta hiánya 3.1.2.	
		Mentorrendszer gyakorlati megvalósulásának hiányosságai 3.1.2.	Mentorrendszer bevezetése 3.1.2.
		Tanári kontraszelekció 3.1.4.	
	<i>Mit</i>	Együttműködési utak, sztenderdek és ösztönzők hiánya 3.2.2.	A hivatásbeli együttműködés tükröződik jogszabályi szinten 3.2.2.
	<i>Mikor</i>	Tanári túlterheltség 3.3.1.	
		Kötött munkaidő 3.3.3.	
		Együttműködésre kijelölt idő hiánya 3.3.2.	
Rendszerszint	<i>Hogyan</i>	A pedagógus értékelési rendszer minősítő jellege a fejlesztő jelleg rovására 3.5.2.	Megjelentek a pedagógusértékelés sztenderdjei és

			indikátorai, köztük az együttműködés 3.5.3.
Rendszerszint			A továbbképzési rendszeren belül a kollaboratív tanulás lehetősége jelen van 3.5.4.
		Tanárképzők pedagógusszakmai elvárásrendszerének hiánya 3.5.5	
	<i>Miért</i>	A tanárok IKT felhasználói készségének hiányosságai 3.6.1.	Együttműködést megkönnyítő nyitott online tér jelenléte. 3.6.1.
		Egyenetlen szakember-ellátottság például az SNI-s integráció területén 3.6.2.	
Társadalmi szint		A versenyt az együttműködés elé helyező társadalmi norma 3.2.1.	

2. számú melléklet

A szakértői interjúk kérdéssorai

1. Interjú a tanári együttműködés témakörében

Interjúalany: Setényi János, oktatási szakértő, oktatásfejlesztő

Interjú felvételének időpontja: 2016. 04.11.

Interjúkérdések:

-Milyen olyan fejlesztési programok történtek Magyarországon az elmúlt 25 évben, amelyekben megtalálható volt a tanárok együttműködését célzó, a tanárok egymástól való tanulását segítő elem?

-Volt-e olyan, ami kifejezetten erre irányult? Mennyire fókuszált tudatosan a tanárok fejlesztésére, együtt tanulására?

-Mi hívta elő az igényt, hogy a fejlesztés létrejöjjön? Illeszkedett-e valamilyen nemzeti stratégiához, nagyobb fejlesztési tervhez?

-Kik voltak a fejlesztés elsődleges résztvevői, célszemélyei?

-Mi volt a fejlesztő program kitűzött célja?

-Hogyan valósult meg a fejlesztés?

-Mik voltak a folyamat elemei?

-Mi volt a folyamat megvalósult eredménye?

-Milyen nem várt eredményt, hatást hozott a fejlesztőprogram?

-Van-e elérhető értékelése a fejlesztési programnak?

-Támogatta-e /ill. hogyan támogatta a fejlesztőprogram a

-tanárok bevonódását a döntésekbe?

-innovatív ötletek születését, megvalósítását?

-mély/holisztikus tanulást?

-Volt-e a tanárok együttműködésének valamilyen működési alapelve, stratégiája?

-Megjelent-e a résztvevők között a csoportidentitás erősítése, mint cél? Hogyan?

-Milyen típusú segítségre számíthattak egymástól a résztvevők? mentálisan, érzelmileg, szakmailag stb.

-A résztvevők belső indíttatásból, önkéntes alapon vagy külső kényszerre vettek részt a programban?

-Befolyásolta-e a program a résztvevők szakmai elkötelezettségének mértékét?

- Hozzájárult-e a program a méltányosság előmozdításához közvetlenül a célcsoportnál vagy közvetve (pl .valamilyen tanulócsoportnál)?
- Milyen hatással volt a program a célcsoport tanulására?
- Mérhető/érzékeltető volt-e a program hatása a diákok teljesítményében?
- Mely tényezők támogatták a fejlesztő folyamatot? Mi tette lehetővé a fejlesztést?
- Volt-e a fejlesztőprogramot akadályozó, veszélyeztető körülmény? (személyes, strukturális, csoportos, szervezeti, külső)

2. Interjú a tanári együttműködés témakörében

Interjúalany: Imre Anna, oktatáskutató

Interjú felvételének időpontja: 2016. 04.12.

Interjúkérdések:

- Vannak-e a tanári együttműködésre, a tanárok kollaboratív tanulására vonatkozó hazai kutatások?
- Hogyan jelenik meg a tanári együttműködés a hazai kutatásokban?
- Mióta van jelen a tanári együttműködés a hazai kutatásokban?
- Milyen szabályozásra vonatkozó kutatási eredményekről lehet beszámolni a tanári együttműködéssel összefüggésben?
- Milyen vonatkozásban vizsgálták eddig idehaza a tanári együttműködést?
- Milyen eredményekre vezettek a témához kapcsolódó kutatások?
- Mit lehet elmondani a nemzetközi trendekhez való kapcsolódásról a tanári együttműködés területén?

3. Interjú az SNI-s tanulók integrálásának témaköréhez

Interjúalany: Farkas Gabriella, fejlesztőpedagógus, az egykori Dabasi Járási Pedagógiai Szakszolgálat vezetője, az egykori dabasi Igazgyöngy Általános Iskola intézményvezetője

Interjú felvételének időpontja: 2016. 09. 10.

Interjúkérdések:

- Mi jelenti a legnagyobb kihívást a tanároknak az SNI-vel kapcsolatban?

- Milyen együttműködésekéről van tapasztalata?
- Mi a legnagyobb kihívás a tanárokkal való együttműködésben?
- Milyen eredményeket lát? Hogyan segített az együttműködés a problémamegoldásban?
- Tapasztalatai szerint kik azok, akik nyitottak az együttműködésre? Mi jellemzi őket?
Van-e közös jellemzőjük?
- Mit tanult Ön az együttműködés során?
- Kapott-e Ön szakmai segítséget az együttműködésben/ az együttműködésnek köszönhetően?
- Lát-e valamilyen gátló tényezőt, ami akadályozza a tanárokat az együttműködésben?
- Mivel lehet ösztönözni a tanárokat az együttműködésre?
- Tapasztal-e hiányosságokat az SNI-s gyerekek integrációjának jelenlegi szabályozásában?
- Tud-e más példaértékű kezdeményezésről helyi, járási, megyei vagy más szinten?

.....

4. Interjú az iskolai agresszió kezelésének témaköréhez

Interjúalany: Rózsa Mónika, a Pressley Ridge Alapítvány szakmai vezetője, pszichológus

Interjú felvételének időpontja: 2016. 09.30.

Interjúkérdések:

- Mutassa be röviden a magatartásmódosító programot!
- Mi a szerepe a különböző szakemberek közötti együttműködésnek ebben a programban?
- Milyen eredményei vannak a programnak? (Mérhetőek-e az eredmények?)
- Mi a legnagyobb kihívás a tanárokkal való együttműködésben?
- Tapasztalatai szerint kik azok, akik nyitottak az együttműködésre? Mi jellemzi őket?
Van-e közös jellemzőjük?
- Mit tanult Ön az együttműködés során?
- Kapott-e Ön szakmai segítséget az együttműködésben/ az együttműködésnek köszönhetően?

- Lát-e valamilyen gátló tényezőt, ami akadályozza a tanárokat az együttműködésben?
 - Mivel lehet ösztönözni a tanárokat az együttműködésre?
 - Tud-e más iskolai agresszió ellen ható programról, egyéb témában folyó kezdeményezésről, központi szabályozásról, intézkedésről?
 - Mit lehetne tenni még az iskolai agresszió visszaszorításáért rendszerszinten?
-

5. Interjú a tanárok szakmai IKT használatának kérdésköréhez

Interjúalany: Barbarics Márta, a Gamification a magyar oktatásban Facebook-csoport alapítója és működtetője, matematika-angol szakos középiskolai tanár

Interjú felvételének időpontja: 2016.10. 07.

Interjúkérdések:

- Miért indította el a Gamefication Facebook csoportot ?
 - Mi a legnagyobb kihívás ebben a munkában?
 - Milyen eredményeket lát?
 - Hogyan hat ez az online csoport a saját tanári munkájára?
 - Mi a legnagyobb kihívás a tanárokkal való együttműködésben?
 - Tapasztalatai szerint kik azok, akik nyitottak az együttműködésre (online vagy offline)? Mi jellemzi őket? Van-e közös jellemzőjük?
 - Mit tanult Ön az online együttműködés során?
 - Kapott-e Ön szakmai segítséget az online együttműködésben/ az együttműködésnek köszönhetően?
 - Lát-e valamilyen gátló tényezőt, ami akadályozza a tanárokat az együttműködésben?
 - Mivel lehet ösztönözni a tanárokat az együttműködésre?
 - Lát-e valamilyen rendszerszinten jelentkező hiányosságot a tanárok IKT felhasználásának kérdésében?
 - Ismer-e más hasonló hazai kezdeményezéseket?
-