

A GYAKORLÓTÓL A SZAKMAI FEJLESZTŐ ISKOLÁIG



LÍCEUM KIADÓ

**A GYAKORLÓTÓL
A SZAKMAI FEJLESZTŐ ISKOLÁIG**

A GYAKORLÓTÓL A SZAKMAI FEJLESZTŐ ISKOLÁIG

Szerkesztette:

Falus Iván és Szűcs Ida

Szerzők:

Borsodi Csilla Noémi
Dobosné Földi Brigitta
Falus Iván
Gaskó Krisztina
Garbaczné Olasz Andrea
Kocsis Rita
Nagyné Fóris Katalin
Orgoványi-Gajdos Judit
Ringert Csaba
Subrt Péter
Szűcsné Hütter Eszter
Szűcs Ida



Eger, 2021

Szakmai lektor:

K. Nagy Emese

Nyelvi lektor:

Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-200-7 (print)

ISBN 978-963-496-201-4 (online)

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKKÉ Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes

Nyomdai előkészítés: Csombó Bence

Borítóterv: Orgoványi-Gajdos Judit

Megjelent: 2021-ben

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
Resume	10
<i>Falus Iván – Nagyné Fóris Katalin:</i>	
1. A gyakorlótól	13
<i>Falus Iván:</i>	
2. A kutatási eredmények összegzése témakörönként és javaslatok.....	17
<i>Szűcs Ida:</i>	
3. A szakmai fejlesztő iskola	43
<i>Borsodi Csilla Noémi:</i>	
4. Az iskola mint iskolaszervezet	51
<i>Gaskó Krisztina – Szűcs Ida:</i>	
5. Az iskola légköre	89
<i>Garbaczné Olasz Andrea – Szűcsné Hütter Eszter:</i>	
6. Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje	115
<i>Kocsis Rita – Subrt Péter:</i>	
7. Az iskola külső megítélése	157
<i>Szűcs Ida:</i>	
8. Az iskola önfejlesztő tevékenysége	183
<i>Ringert Csaba:</i>	
9. Pályázatok hatása az iskola közösségére és közvetlen környezetére, valamint a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása a gyakorlóiskolában	231
<i>Dobosné Földi Brigitta:</i>	
10. Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése	251
<i>Orgoványi-Gajdos Judit:</i>	
11. A gyakorlóiskola szerepe a tanárjelöltek felkészítésében	289

ELŐSZÓ

A pedagógusképzés nagy dilemmája, hogy hogyan érhető el, hogy az egyetemekről kikerült pályakezdő tanárok felkészültek legyenek a rájuk váró feladatokra. Jelenleg ugyanis problémaként jelentkezik, hogy – bár az egyetemek jelentős hányada rendelkezik gyakorlóiskolával – az egyetemi kurzusok és a gyakorlóterepet jelentő iskolákban történő felkészítés között diszharmónia van, amelynek oka, hogy a két intézménytípus között általánosságban nem kellő mértékű és színvonalú a szakmai kommunikáció, együttműködés. A probléma megoldása újfajta megközelítést igényel, amelyhez nem elegendő néhány strukturális változtatást tenni. Ez a könyv erre az útkeresésre kínál megoldást, azt szorgalmazva, hogy a kiegészítő jellegű egyetemalapú képzés irányából el kell mozdulni egy együttműködő, a felek számára egyenlő partneri viszonyt megtestesítő modell, azaz a szakmai fejlesztő iskola irányába.

A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School) koncepciója egyike azoknak a szervezeti modelleknek, amelyek a fenti problémára megoldást kínálnak, de ez a változtatás szemléletbeli, szerkezeti és tartalmi módosításokat igényel a tanárképzés rendszerében. A képzésben célként megjelölt, az együttműködésre alapozott munka nemcsak a hallgatók tanulását kell hogy támogassa, hanem ösztönöznie kell a kísérletezést, az innovációt és a kutatásokat is. A szakmai együttműködés kulcsfontossággal bír, mert hozzájárul a tudásmegosztás széles körben való megvalósulásához és a tanárjelöltek, a pedagógusok és az oktatók összetettebb és hatékonyabb szakmai fejlődéséhez. A szakmai fejlesztő iskolákat tehát úgy kell kialakítani, hogy azok a tanárképzésben részt vevő intézmények, a diákok és a hallgatók tanulási szükségleteire épülő, a kutató-fejlesztő munkát középpontba állító, az együttműködést lehetővé tevő intézmények legyenek, amelyek a pedagógusjelölt hallgatók hatékony felkészítését segítik. Az eredményes munka alapfeltétele, hogy a képzéshez kapcsolódó partnerintézmények, illetve a tanárképzésben érintett résztvevők a kapcsolataikat új alapokra helyezték, aminek jellemzője a felek között megvalósuló egyenrangú viszony. Jellemző továbbá, hogy ennek a szakmai tanulóközösségnek a tagjai az egyetem és a gyakorlóléhely oktatóin kívül más külső oktatók (pl. gyógypedagógus), valamint a szülők is, akik hasznos információkkal szolgálhatnak a tanárjelöltek számára.

Mivel a hazai tanárképzés párhuzamos képzési modellje a hallgatók elméleti és a szakmai gyakorlati felkészítését a tanulmányi időben egymással párhuzamosan lehetővé teszi, ezért a felkészítés hatékonyságának a növeléséhez jelentős segítséget nyújthat a képző intézet és a hozzá tartozó gyakorlóiskola partneri kapcsolatának a tökéletesítése. Az együttműködés eredménye a tanárképzős hallgatók szakmai fejlesztése, gyakorlatorientált felkészítése, a tanulás támogatása és a különböző kutatások megvalósítása.

E kötet, amelynek a címe *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*, az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájának szakmai iskolává való átalakítása iránti igény indokait és lehetőségét mutatja be, ugyanakkor tartalma túlmutat egyetlen felsőfokú intézmény pedagógusképzéssel összefüggő, gyakorlati terepen megvalósuló feladatainak a megjelenítésén. Vagyis a kötet hasznos mindazon intézmények számára, akik elköteleződnek a gyakorló és felkészítő feladatokat ellátó szakmai fejlesztő iskola létrehozása mellett.

A kötet kilenc szerző írását foglalja magában, a szerkesztők gondos válogatása eredményként. Az írások fő kérdése az, hogyan lehet az elméleti és a gyakorlati képzést szorosabbá és hatékonyabbá tenni, és vajon ezzel a gyakorlóiskola betölti-e majd azt a szerepét, hogy sokoldalúan, a tanulói populáció heterogenitásához igazodva készíti fel a hallgatókat. Ugyanakkor kérdés az is, hogyan lehetnek az egyetem elméleti képzésében a szaktudományi, pszichológiai és pedagógiai kurzusok egymást feltételező, tartalmilag és szerkezetileg összefüggő tantárgyak, és mindez hogyan szolgálja a hallgatók gyakorlati ismereteinek a megalapozását, a gyakorlóterepen végzett munka sikerességét. Ennek a szoros szakmai és szervezeti együttműködésnek a kívánalma, hogy a gyakorlóiskolák az egyetemekkel együttműködő szakmai fejlesztő iskolákká váljanak.

A kötetben fellelhető elemző írások által választ kapunk arra is, hogy mit értünk a két intézménytípus (egyetemi és közoktatási) között létrejött, azonos státuszt jelentő munkakapcsolaton, hogyan valósítható meg az elmélettől a gyakorlat irányába haladó (Theory to practice model) vagy az elméletet alkalmazó (Application of theory model) modell. Választ kapunk arra is, hogy hogyan képzelhető el, hogy az egyetem és az iskola között valódi integráció valósuljon meg. Információt kapunk arról, hogy a hallgatók, a gyakorlóiskolai pedagógusok és az egyetemi szak módszertani oktatók között hogyan valósul meg, valósulhat meg a tartalmi összehangoltság, illetve arról, hogy mikor jó egy gyakorlóiskola a szakmai önfejlesztés tekintetében. Az adott válaszokban ott rejlik, hogy az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai tanárok a hallgatók eredményesebb felkészítése miatt szorosabb együttműködést valósítsanak meg, valamint az egyetemi képzési tartalom és a gyakorlóiskolai tevékenységek harmonizálása történjen meg.

A kötetben található kutatások kitérnek az egri gyakorlóiskola tevékenységének a bemutatására és arra is, hogy egy ilyen intézmény mikor felel, felelne meg a szakmai fejlesztő műhely (fejlesztő iskola) kritériumainak. Az írások között megtalálható az iskola mint szervezet bemutatása, amely szintén fontos eleme a szakmai műhely létrejöttének. Olvashatunk továbbá az iskola légköréről, a színvonalát meghatározó tényezőkről, a külső megítéléséről és az önfejlesztő tevékenységéről. A kötetben a pályázatoknak a szakmai munkára kifejtett hatása és teljesítményformáló ereje hangsúlyosan jelenik meg.

A kötet rendkívül izgalmas és a gyakorlóiskolák tekintetében új utat kijelölő szakmai anyag. Ha egyetlen mondatban kívánunk útmutatást nyújtani a szakmai közösség számára, akkor

az üzenet a következő: a gyakorlóiskolák tekintetében ma kirajzolódó hiányosságok csak úgy szüntethetők meg, ha a tanárképzés egy lényegesen gyakorlatiasabb irányba mozdul el, amelynek feltétele a szakmai fejlesztő iskolák létrejötte.

K. Nagy Emese
Eger, 2021. március 18.

RESUME

One of the most important aims of Initial Teacher Education is to provide synthesis of theory and practice. Hungarian Initial Teacher Education (ITE) is based on a concurrent model which means that disciplinary part and practical trainings are given at the same qualification time (European Commission, Eurydice, 2015). In Hungary, the structures of the training courses start from the theoretical preparation. Pre-service teachers need to take part in three kinds of school practice. There are two (short) school practices in group form of the candidates parallel with the theoretical courses set in a university-based practice school. While after the training there is a long individual teaching practice (“block practice”) at a non-university-based school (Hungarian Government, 2012).

The university-based practice schools have existed for more than 150 years in Hungary, for 80 years in Eger. They serve as sample schools the role of which is to strengthen theory by practice. There have been debates whether we need these practice schools or not. Opponents argue that pre-service teachers should face real-life like situations since the very beginning of their teaching practice. Proponents say that we should not ignore what is emphasized by theory: becoming a professional teacher is a long multi-staged process, thus practice must not contradict the most recent theory.

One of the most significant achievements of Hungarian Initial Teacher Education is the establishment and maintenance of practice schools. On the one hand, we must rely on experience gained by them during the last decades when we try to work out a new complex system of Initial Teacher Education, Teacher Trainees’ Induction and Advanced Training of Professional Teachers. On the other hand, we should explore to what extent they meet the requirements of the 21 century’s Teacher Education. The new type of practice school provides successful teaching for students, effective training for pre-service teachers and high-quality researches conducted by educators in cooperation with teachers.

The case-study presented in this book focuses on the present state of a typical practice school to explore the most important steps on the way to achieve higher quality. The rationale of the previously described attempts is that universities training teachers are becoming regional centers of Initial Teacher Education, Teacher Trainees’ Induction and Advanced Training of Professional Teachers in Hungary. The new role requires practice schools to become Professional Development Schools which work in cooperation with universities and are able to:

- conduct researches concerning public education and Initial Teacher Education,
- provide high-quality education for students of the practice school on primary and secondary level,
- become a Learning Organization (Community),

- provide proper conditions for teachers' professional development,
- prepare teachers for conducting Advanced Training of Professional Teachers in their region,
- carry out tasks based on regional needs,
- become a model for the schools of the region.

This research aims at being the first phase of a long-term research development and becoming a permanent action-research with continuous feedback and corrections to reach the goal of becoming a self-developing Learning Organization (Community).

The research was conducted by university educators, teachers of the practice school, students of the doctoral school based at the university. The variety of the research group greatly contributed to the results and all members benefited from the wide-scale cooperation. The main fields of the research were:

- the practice school as an organization,
- the school climate,
- the quality of education, achievements and potential of recruitment of the practice school,
- the evaluation of the practice school in the clients' point of view,
- the impact of projects supported by the European Union, Innovation at the practice school,
- the ways supporting equity for students with special needs,
- the role of the practice school in preparation of pre-service teachers for teachers' profession,
- professional development at the practice school,
- cooperation of the practice school and the university in research and development.

The measuring tools exploring the fields of research were developed by the researchers individually, then the tools were discussed, analyzed and corrected at workshops. Interpretation of the results was carried out in the same way.

This book presents the results of the case-study, summaries and conclusions to achieve goals of Professional Development School, furthermore, conclusions, recommendations referring to wider context of educational reform are shown.

1. A GYAKORLÓTÓL ...

FALUS IVÁN – NAGYNÉ FÓRIS KATALIN

A pedagógusképzésnek, mint néhány más szakmának is, lényeges eleme az elméleti és a gyakorlati képzés szintézise.

A gyakorlatok egy része az elméleti képzés befejezése után tanítani kívánt tudományterületekre, másik része a pedagógiai mesterségre készít fel. Mind a két terület igényli az elméleti ismeretek megszerzését, mind pedig a gyakorlás lehetőségeinek biztosítását. Jó esetben ezek a területek egymással összefüggésben alakulnak ki.

A gyakorlatok egy részét az elméleti tanulással párhuzamosan végzik a hallgatók, vagy a képző intézmény falai között, vagy iskolai terepen. A gyakorlat másik része iskolákban, az elméleti képzés befejezése után valósul meg. Az orvosképzéssel sok rokonvonást mutat a pedagógusok képzése. Az orvosok is átjárnak a klinikákra már az elméleti képzéssel párhuzamosan is, aztán pedig huzamosabb gyakorlaton vesznek részt.

Nagy gondot kell arra fordítani, hogy az elméletben megtanultakat megerősítse az a gyakorlat, amellyel a hallgatók szembesülnek. Ezt a tényt felismerve a hazai pedagógusképzésben már közel 150 éve létrehozták az első gyakorlóiskolát, az úgynevezett „mintaiskolát”. Egerben is több mint 80 éves múltra tekint vissza a gyakorlóiskola.

Gyakorta képezi vita tárgyát, hogy vajon szükség van-e speciális, a képzőintézményhez kötődő gyakorlóiskola fenntartására. Látszólag meggyőzőnek tűnik az az érv, hogy menjenek átlagos iskolákba a hallgatók, hiszen ilyen körülmények között kell majd tanítaniuk, jobb, ha mindjárt ezt látják, ezt tanulják meg. Ez a nézőpont figyelmen kívül hagyja a pedagógussá válás folyamatának fokozatos jellegét és azt a már korábban említett tényt, hogy a gyakorlatnak nem szabad ellentmondania a legkorszerűbb elméleti ismereteknek.

A magyarországi pedagógusképzés egyik fontos vívmánya a gyakorlóiskolák megteremtése és működtetése. Ma, amikor az eredményes, hatékony pedagógus alap-, bevezető és továbbképzés egységes rendszerét kívánjuk létrehozni, támaszkodhatunk a gyakorlóiskolák több évtizedes tapasztalatára. Egyszersmind fel kell tárnunk, hogy a jelenlegi gyakorlóiskola mennyiben felel meg azoknak az elvárásoknak, amelyeket a 21. századi pedagógusképzés vele szemben támaszt. Annak az új típusú iskolának, amelyben eredményesen tanítják a tanulókat, hatékony képzési környezetet nyújtanak a tanárjelöltek számára, és amely az egyetemi oktatókkal közösen pedig igényes kutatások végzésére nyújt lehetőséget.

Az a kutatás, amelyet ebben a kötetben mutatunk be, éppen arra irányult, hogy kiderítse, hol tart ma egy tipikus gyakorlóiskola, melyek azok a legfontosabb fejlesztési feladatok, amelyeket a kívánt új minőség elérése érdekében meg kell valósítani.

A pedagógusképző egyetemek regionális központtá válnak mind a pedagógusképzés, mind pedig a pedagógus-továbbképzés területén. Ez az új funkció indokolja, hogy a gyakorlóiskola olyan szakmai fejlesztő iskolává váljék, amely alkalmas az egyetemmel együttműködve:

- a közoktatás és a pedagógusképzés szempontjából fontos kutatások végzésére,
- az iskola alapvető funkciójának megfelelően az általános és középiskolai tanulók magas színvonalú nevelésére és oktatására,
- az iskola folyamatos önfejlesztésére,
- az iskola pedagógusai számára a folyamatos szakmai fejlődés feltételeinek megteremtésére,
- a pedagógusok felkészítésére a régió belül továbbképzési feladatok ellátására,
- regionális támogatói feladatok ellátására,
- több szempontból is modell szerep betöltésére a régió iskolái számára.

A jelen kutatás célja a szakmai fejlesztő iskolává válás folyamatát megalapozó diagnosztikus értékelés. Azaz a kutatás akkor teljesebbé válik, ha folyamatos akciókutatássá válik, megtervezésre kerülnek a cél eléréséhez szükséges lépések, és folyamatos visszajelzések, korrekciók révén az iskola önfejlesztő jellege tovább formálódik, tanulóközösséggé válik. A jelenlegi helyzet feltárására alapvetően két módszert alkalmaztunk:

- az iskolai dokumentumok (pedagógiai program, versenyeredmények, pályázatok adatai) elemzését és kérdőíveket
- a tanároknak,
- tanulóknak,
- szülőknek,
- tanárjelölteknek,
- egyetemi oktatóknak,
- a beiskolázás előtt álló óvodások és a városi 8. osztályos tanulók szüleinek kiküldött kérdőívek adatainak minőségi és statisztikai módszerekkel történt mennyiségi elemzését.

A kutatást egy egyetemi oktatókból, gyakorlóiskolai tanárokból és az EKE doktoranduszaiából álló kutatócsoport végezte (Dorner László EKE, Kovács Kristóf EKE, Lengyelné dr. Molnár Tünde EKE, Tóthné Parázsó Lenke EKE, Racskó Réka EKE, Göncziné Kapros Katalin EKE, Orgoványi-Gajdos Judit, EKE doktorandusz, Zagyváné Szűcs Ida, EKE doktorandusz, Kocsis Rita, EKE doktorandusz, Subrt Péter, EKE doktorandusz, Bencze Rita, EKE doktorandusz, Dobosné Földi Brigitta, EKE doktorandusz, Borsodi Csilla Noémi, EKE doktorandusz, Nagyné Fóris Katalin, tanár EKE gyakisk., Garbaczné Olasz Andrea, tanár, EKE gyakisk. Pócs Mária Magdolna, tanár, EKE gyakisk., Ringert Csaba, tanár, EKE gyakisk., doktorandusz, Szűcsné Hütter Eszter, tanár, EKE gyakisk., Pap Zoltán, tanár, informatikus, EKE gyakisk.). A kutatócsoport vegyes összetétele nemcsak a kutatás eredményességéhez járult hozzá, hanem az egymástól történő tanulás számára is kiváló lehetőséget biztosított.

Az egyes témacsoportok megválaszolásához szükséges mérőeszközöket egy-egy személy dolgozta ki, majd ezeket a kutatócsoport megbeszélésein elemeztük, korrigáltuk. Hasonló módon történt az SPSS program által vizsgálandó kérdések megfogalmazása és részben az adatok értelmezése is.

1. A kutatást az alábbi részterületeken végeztük:
2. Az iskola mint iskolaszervezet
3. Az iskola légköre
4. Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje
5. Az iskola külső megítélése
6. Pályázatok hatása az iskolai szereplőkre, innováció az iskolában
7. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése
8. Az iskola szerepe a pedagógusjelöltek felkészítésében
9. Az iskola önfejlesztő tevékenysége
10. Az iskola és az egyetem kutatás-fejlesztésben történő együttműködése

Az alábbiakban az egyes területeken kapott eredmények rövid összegzését, következtetéseket, majd az iskolafejlesztés számára megfogalmazható javaslatokat foglaljuk össze. Végezetül az egyes részterületeken túlmutató javaslatokat írjuk le.

Kutatásunk mérőeszközeinek és statisztikai adatainak elérhetősége:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KF3NzKZttQpkLYIeULoAOqGumMsNEjIS?usp=sharing>

2. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE TÉMAKÖRÖNKÉNT ÉS JAVASLATOK

FALUS IVÁN

Összegzések

I. Az iskola mint szervezet

A szakmai fejlesztő iskola koncepciójának megalapozását megelőzően az egri Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájának „állapotfelmérő” vizsgálata az iskolaszervezet kapcsán a következő eredményeket hozta:

1. Vizsgálatunk eredményei arra mutattak, hogy – legalábbis az általunk vizsgált intézmény esetében – a pedagógusok és szülők közötti kapcsolat elsősorban osztályfőnök–szülő kapcsolatként értelmezendő, emellett zömében fogadóórákra, szülői értekezletekre szorítkozik a kapcsolattartás. Jellemzően szervezési feladatok, esetleg fegyelmezési problémák, kiemelkedő tanulói teljesítmények azok a kérdések, amelyek miatt a pedagógusok megkeresik a szülőket. Jellemzően a szülők keresik a pedagógusokat, ám kevésbé az internet adta lehetőségeket vagy bármely kommunikációs eszközt veszik igénybe, inkább az intézmény által szervezett, speciálisan erre szolgáló alkalmakkor látogatnak el az iskolába (fogadóóra, szülői értekezlet), esetleg spontán módon beszélgetnek a pedagógusokkal, mikor egy rendezvény alkalmával vagy gyermekükért menve megjelennek az iskolában. Elképzelhető, sőt, több mint valószínű, hogy az elmúlt időszakban a körülmények lényeges megváltozása e gyakorlatot is gyökeresen átformálta. Ahhoz azonban, hogy erről biztos képet kapjunk, mind a jelen, mind egyéb gyakorlóiskolákban vizsgálnodni lenne érdemes.
2. Vizsgálatunk egy további nehézségre, lehetséges kihívásra is felhívja a figyelmet, nevezetesen arra (és hangsúlyozzuk, bár ez a helyzetkép egy konkrét gyakorlóiskola 2015 és 2017 közötti időszakra vonatkozó készülségi állapotát, erősségeit, kihívásait, illetve egyfajta félig-meddig naiv SWOT-analízisét mutatja be, de szélesebb körű vizsgálattal feltárható, hogy az erősségek általánosságban jellemzőek-e, illetve a kihívások rendszerszintűek-e), hogy a nevelőtestülettel jellemzően nem beszélgetnek a tanárjelöltek az általunk megkeresett intézményben. Ez felveti a kérdést: jellemző lehet-e, hogy a gyakorlati helyek nem vonják be a tanárjelölteket a munkába, nem tekintik őket

„kollégának”? Ily módon biztonságérzetük, közérzetük negatívan alakulhat, és ez a körülmény eredményeiket, tanárrá válásuk gördülékenységét is ronthatja. A kedvező viszony a tanárjelöltekkel ugyanis lényeges kritérium.

3. Az előző két (1. és 2.) ponthoz köthető azon eredményünk is, mely szerint az általunk vizsgált iskolában a szülők és tanárjelöltek közt gyakorlatilag semmilyen kommunikáció nem volt, a hiányterületi pedagógusok feladatkörébe a tanárjelöltek csak csekély mértékben láthattak bele. A tanárjelölteket tehát célszerű nem csupán a kollektíva szakmai együttműködésébe, illetve szabadidős tevékenységeibe bevonni, hanem az iskola teljes arcát érdemes megmutatni nekik, hisz a tanárrá válás része a szülőkkel való kapcsolattartás technikáinak fejlesztése is. Természetesen – mint arra rámutattunk – ezt tovább nehezíti, hogy szinte kizárólag az osztályfőnök státuszú pedagógusok azok, aki rendszeresen kommunikálnak a szülőkkel.
4. Az előző két (2. és 3.) pontban vázolt megállapításokkal összhangba hozható, hogy az általunk megkérdezett tanárjelöltek arról nyilatkoztak, hogy a hagyományörzést célzó ünnepségeken jelentős számban vehetnek részt, ám a szervezésben annál kevesebben. Bár biztosított volt a részvételük az iskola életét érintő főbb eseményeken, azonban úgy nyilatkoztak, hogy a kapcsolódó szervezési feladatokba alig-alig jellemző, hogy bevonják őket. Egy szakmai fejlesztő iskola kialakítása során érdemes lehet megfontolni, hogy a szakmai fejlesztés már a tanárjelölti időszakban elkezdődik, így e feladat megtanulását is célszerű időben megkezdeni, amennyiben ez pedagógusként része lesz a tanárjelölt élete mindennapjainak.
5. Az iskola életében részt vevő tanárjelöltek az intézmény légkörét alapvetően kellemesnek ítélték. Összességében kijelenthető, hogy mind a pedagógusokkal, mind a diákokkal való kapcsolatukkal elégedettek voltak, nem észlelték problematikusnak beilleszkedésüket. Ez a szakmai fejlesztő iskolává válás esetén mindenképpen lényeges kritérium, hiszen a kedvező közérzet az eredményes munkavégzés egyik elengedhetetlen feltétele.
6. Hátrányként jelent meg, hogy nincs konkrét hely az adott iskolában, ahol a szakvezetővel való megbeszélés folyna, illetve nincs állandó tartózkodási helye a hallgatónak. Lehetőségként a tanáriban való megbeszélés, a folyosón történő egyeztetés vagy a tanteremben való beszélgetés jelenik meg a vezető tanárral. Egy lehetséges szakmai fejlesztő iskola koncepciójának kidolgozása során célszerű arra is odafigyelni, hogy az effajta helyszín adott legyen, illetve amennyiben az iskola jelenlegi infrastruktúrája, annak napi igénybevételi gyakorlata azt nem teszi lehetővé, érdemes elgondolkodni azon, milyen módon lehetne pótolni e hiányosságot.
7. Az iskola és a szülői közösség évek óta megszervezi a Szülők-Nevelők Jótékonyági Bálját, mely egyre nagyobb népszerűségnek örvend, ez egy szakmai fejlesztő iskola esetében lényeges pozitívum lehet.

II. Az iskola légköre

1. A pedagógusok túlnyomó többségének megítélése szerint az iskola mint iskolaközösség (diákok, pedagógusok, szülők, hallgatók, oktatók) jól működik. A két épület nevelőtestülete közötti együttműködést a pedagógusok több mint 50%-a megfelelőnek tartja, de a tanárok több mint egyharmada vegyesen ítéli meg a kérdést. Eredményeink alapján elmondható, hogy az iskolát bemutató értékek közötti választásban kis eltérések mutatathatók ki a pedagógusok nézeteiben, emiatt nincs igazán kiemelkedő érték a pedagógusok körében. A pedagógusok szerint az általunk felsoroltak közül elsősorban a külvilágra való nyitottság és a fejlődésre való ösztönzés a legjellemzőbb tulajdonsága a gyakorlóiskolának. A pedagógiai klíma tekintetében az iskola arculatának határozottabb megjelenítését tartják fontosnak a pedagógusok, ami összecseng azzal a véleményünkkel, amely szerint a közös teljesítmények elismerése az egyik legmeghatározóbb érték számukra. A pedagógiai klímát a kérdőívet kitöltő pedagógusok véleménye szerint szükséges lenne javítani, de abban megosztottak, hogy ez egyáltalán lehetséges-e. Az iskola irányítottságával és demokratikus légkörével kapcsolatban a két telephely pedagógusainak válaszai között eltérések mutatkoznak: a Bartók téri épületben dolgozó pedagógusok elégedetlenebbek ezen a területen, mint a Barkóczy úti épületben dolgozók.
2. A tanulók véleménye szerint a közösségi jelleg, a fejlődésre való ösztönzés és a külvilágra való nyitottság a legjellemzőbb tulajdonsága a gyakorlóiskolának. Ez összhangban áll a pedagógusok véleményével, amely szerint az egyik legjellemzőbb tulajdonsága az iskolának a külvilágra való nyitottság. A Kreatív Klíma teszt eredményei alapján a bátortás, a vélemény szabad megfogalmazása, valamint a tudatos tanulás (célok mentén) támogatása a leginkább jellemző vonásai a gyakorlóiskolának. Ugyanakkor a kihívások vonatkozásában nem minden esetben érzik úgy a tanulók, hogy fontos dolgokat tanulnak az iskolában; ezt erősítette meg a kategória közepes szintű értékelése és a határozatlan választ adók magas aránya is. Maguk a pedagógusok is érzik ezt a problémát, amelyet a Pedagógiai Percepció Klíma teszt a tanulók motiváltságára vonatkozó kategóriájában született válaszok is megerősítenek. Az iskola irányítottságának megítélése kapcsán a pedagógusokkal ellentétben a Bartók téren tanuló diákok azok, akik jobbnak ítélik meg az iskola irányítottságát.
3. A szülők és gyermekeik megítélése az iskola klímájára vonatkozóan nagyon hasonló, hiszen a szülők is a közösségi létet, a külvilágra való nyitottságot és a fejlődésre való ösztönzést tartják az iskolai klíma legjellemzőbb tulajdonságainak. Összességében a szülők jobbnak ítélik meg az iskola irányítottságát, mint a gyermekeik, és válaszaikban sem mutathatók ki olyan fokú különbségek az épületek esetében, mint a diákoknál.

III. Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje

1. A szülők elvárásai a gyakorlóiskolával szemben

A szülők legfontosabb elvárásai az iskolakezdés előtt, hogy a tanárok jól tanítsanak, a gyerekek jól érezzék magukat az osztályközösségben, és jó legyen a tanár-diák kapcsolat. Elvárás a színvonalas idegennyelv-oktatás. Azt vizsgálva, hogy ezek az elvárások mennyire teljesültek, elmondhatjuk, hogy a szülők nagy része elégedettségét fogalmazta meg a felsorolt tényezők tekintetében.

2. Az iskola vezetése

Az iskolavezetés munkájára vonatkozó kérdésekre a pedagógusok 60%-a semleges választ adott, tehát nem foglalt állást, míg az iskola eredményességét befolyásoló tényezők közt a többség nem jelölte be a vezetés színvonalas munkáját. Ezzel összefüggésben megjegyzendő, hogy többen kifogásolták a beazonosíthatóságot a kitöltésnél.

3. Az iskola eredményességét befolyásoló tényezők

Fontosnak tartottuk annak tisztázását, hogy a pedagógusok mely pedagógiai célokat tűzik ki leginkább munkájuk során. Az adatok alapján kiderült, hogy a pedagógusok többsége a gondolkodás fejlesztését és a tanulók aktív tevékenységét látja legfontosabb célnak.

A pedagógusok jellemezték saját tevékenységüket. Többségük saját szaktudását kiválónak tartja, a szakirodalmat viszont ezen válaszolóknak csak egy része követi, és tudásmegosztásra sem hajlandó minden önmagát kiváló szaktudásúnak ítélő pedagógus. Az önreflektív szemlélet a válaszolók többségénél jelen van saját bevallásuk szerint. Érdekes viszont, hogy közel egyharmaduk nem mindig készül óravázlattal.

A válaszadó pedagógusok és szülők szerint a pedagógusok motiváltsága és szakmai felkészültsége segíti leginkább az iskola eredményességét. A tudásmegosztást ennél a kérdésnél is kevesen jelölték fontosnak, jóval nagyobb arányban említik a jó felszereltség fontosságát. Az egyetemmel való együttműködést a pedagógusok nagy része nem érzi lényegesnek a nagyobb eredményesség érdekében.

A színvonalas tehetséggondozást viszonylag kevesen gondolják az iskola eredményességét pozitívan befolyásoló tényezőnek.

A pedagógusok motiváltsága és jó felkészültsége, magas szintű szakmai tudása nagymértékben befolyásolja az iskola eredményességét mind a pedagógusok, mind a szülők véleménye szerint. A szülők véleménye természetesen megosztottabb ezekben a kérdésekben. A jó felszereltség és infrastruktúra is a befolyásoló tényezők között szerepel.

4. Az iskola eredményességét akadályozó tényezők
A pedagógusok és a szülők is úgy vélekednek, hogy a pedagógusok túlterheltsége a legnagyobb akadályozó tényezője az iskola fejlődésének.
Fejlődést gátló tényező a tanulók felkészületlensége is, de ebben a pedagógusok felelősségét is meg kell vizsgálni.
5. Infrastruktúra és szervezési feltételek
A gyakorlóiskola felszereltsége néhány területen kiemelkedő (természettudományos labor, projektorok), viszont vannak elhanyagolt területek (nyelvoktatás, informatika), ahol hiányoznak az eredményes munkához szükséges eszközök.
Sok szülő kifogásolja a Bartók téri udvar állapotát és a menza korszerűsítését. Sokan említik, hogy az órarend sok lyukasórát tartalmaz, és a tanítási nap a délutánba nyúlik. Igen nagy számban kifogásolják a szülők a menzai étkezés minőségét.
6. Differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás
A gyakorlóiskolában a pedagógusok válaszaik szerint figyelembe veszik a tanulók egyéni képességeit, segítik a tanulókat, ha lemaradnak, illetve a tehetséges tanulók fejlődése, kibontakozása is biztosított. Ez a törekvés a pedagógiai célok vizsgálatakor egyértelműen kirajzolódott, hiszen a többség fontosnak tartja az egyéni tanulási képességekhez, adottságokhoz való alkalmazkodást. Amikor azonban az iskola eredményességét befolyásoló tényezőket vették számba, viszonylag kevesen jelölték a színvonalas tehetséggondozást. A pedagógusok sokféle tevékenységet megneveztek a tehetséggondozás és felzárkóztatás területén. Ezekből a felsorolásokból azonban nem lehet következtetni ezen tevékenységek eredményességi fokára.

IV. Az iskola külső megítélése

A szakmai fejlesztő iskola koncepciójával összefüggésben az egri Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájával kapcsolatos kutatás részeként az intézmény külső megítéléséről is végeztünk vizsgálatot. Az iskolaválasztás előtt álló szülők körében végzett kutatás a következő eredményeket hozta:

1. Az óvodások szüleinek véleménye alapján a gyakorlóiskola a város elismert iskolái közé tartozik, bár a többi iskolához képest jelentős különbség az esetek többségében sem pozitív, sem negatív irányban nem tapasztalható a gyakorlóiskola megítélésében.

2. Összevetettük a gyakorlóiskola profilját az óvodások szüleinek elvárásaival. Általában igen nagy eltéréseket találtunk a szülők által fontosnak tartott jellemzők és a gyakorlóiskoláról kialakult vélemény tekintetében. Érdekes felfigyelni arra, hogy a szülők által a legfontosabbnak tartott öt jellemző közül négyben a gyakorlóiskola viszonylag gyengén „teljesít”, míg a gyakorló kimagasló erőit (elismerten jó iskola, színvonalas az idegen nyelvek oktatása, van lehetőség versenyeken való részvételre, színvonalas a művészeti képzés) kevésbé tartják fontosnak az óvodások szülei. Ez arra utalhat, hogy az iskola erőnyeivel ugyan tisztában vannak a szülők, de a számukra legfontosabbnak tartott érvek nem hangsúlyosak a gyakorlóiskoláról alkotott megítélésben. A jó hírű, elismert gyakorlóiskola talán nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a szülők megismerjék példaértékű oktatási profilját, és kevesebb teret kap az intézmény nevelési koncepciójának megismertetése.
3. A szülők az iskolaválasztás szempontjából fontosnak tartják az intézmény felszereltségét, a speciális étkeztetés megoldását, a gyermek egyéniségének figyelembevételét, a tanulócsoportok optimális létszámát.
4. A mintában szereplő nyolcadik osztályos diákok szüleinek vélekedésével kapcsolatos vizsgálat kimutatta, hogy a gyakorlóiskola a többi gimnáziumhoz hasonló megítélésben részesül. Elgondolkodtató azonban, hogy az iskola gimnáziumi tagozatának elismertsége nem éri el az általános iskoláét. Különösen azért érdemes figyelni erre az értékre, mert a gyakorlóiskola általános iskolai tagozata átlagon felüli eredményt ért el ezen a területen. Természetesen itt is szem előtt kell tartani, hogy a szülők által legjobbnak tartott iskolákkal történt az összevetés.
5. A szülők nem ismerik egyformán jól az iskolákat. A következő területeken tűnik jelentősebbnek a szülők tájékozatlansága: nem ismerik a tanárok tanítási elveit, nem tudják megítélni a gyakorlóiskolát és azt, hogy a pedagógusok szeretik-e a munkájukat és a gyerekeket.
6. Figyelemre méltó, hogy a 8. osztályosok szülei az óvodások szüleihez hasonlóan szintén a gyermekközpontú pedagógia és a jól működő közösség meglétét hangsúlyozzák. A szaktárgyi ismeretek megszerzésére, az iskolán kívüli tevékenységekre a gimnáziumi tagozaton is nagy hangsúlyt fektet a gyakorlóiskola. A szülők elismerik ezeket az értékeket, azonban fontosabbnak tartják, hogy a gyermekük jó kapcsolatot tartson fenn tanáraival és diáktársaival. Ez a szülői elvárás érthető, hiszen a gyermek közérzete befolyásolja iskolai teljesítményét.
7. Mind az óvodások, mind az általános iskolások szüleinél a legfontosabb tényezők a pedagógusok személyisége, attitűdjei. A pedagógusok nevelőmunkája szinte mindkét rész minta számára fontos, de az általános iskolások szüleinél a pedagógusok nevelő szerepe hangsúlyosabbnak tűnik.

8. A pedagógusok és a szülők partneri viszonya az óvodások szüleinek megítélése szerint fontosabb, mint az általános iskolások szüleinek véleménye szerint.
9. A pedagógusok oktatómunkájával kapcsolatos elvárások között igen fontos szerephez jut az idegen nyelvek oktatása, főképpen az általános iskolások szüleinél találtunk magas átlagot.
10. Az iskola elismertsége is fontosabb az általános iskolások szülei számára, bár a rangsorban ez a tényező mindkét rész minta esetén csak a középmezőnyben helyezkedik el.
11. A csoportbontás, a szakkörök, sportkörök, a versenyeken való részvétel mindkét rész minta számára csupán közepesen jelentős tényező. Az iskola fő profiljába tartozó művészeti képzés igen alacsony átlagokkal szerepel mindkét szülői csoportnál, sőt az általános iskolások szüleinek megítélése szerint a színvonalas művészeti képzés csupán az utolsó helyen szerepel a fontossági rangsorban.
12. Az iskola elhelyezkedése és infrastruktúrája szintén nem tartozik a legfontosabb jellemzők közé. Az akadálymentesítés mindkét rész mintánál az utolsó előtti helyen szerepel a rangsorban, az iskola könnyű megközelíthetősége az általános iskolások szülei szerint kevésbé fontos tényező, mint ahogyan azt az óvodások szülei megítélik.
13. Az iskolaválasztást befolyásoló tényezőkből kitűnik, hogy a gyermek életkorától teljesen függetlenül mindkét rész mintánál az adott iskolába járó diákok szüleinek véleménye, illetve a pedagógusok tanácsa a legfontosabb tényező az iskolaválasztásnál. Az iskola hírneve, külső adottságai, képzési kínálata a legkevésbé fontos szempontok a szülők számára. A mintában szereplő nyolcadik osztályosok szüleinek többsége úgy gondolja, hogy az iskolaválasztást gyermekük döntése, tervei, érdeklődési köre, tudása és képességei befolyásolják, tehát nagy teret adnak a gyermek önálló választásának. Megjegyezzük, hogy a nyílt napokat csupán két válaszadó említi befolyásoló tényezőként.

V. Az iskola önfejlesztő tevékenysége

A gyakorlóiskola szakmai fejlesztés szempontjából történő vizsgálata során a pedagógusok, oktatók és hallgatók nézeteit elemeztük. Célunk az volt, hogy feltérképezzük, a szakmai fejlesztő iskolává váláshoz milyen lépéseket szükséges megtenni a jövőben egy gyakorlóiskolának.

A rendelkezésre álló adatok alapján egyértelműen kijelenthető, hogy

1. az iskolavezetés és a pedagógusok is a szakmai fejlesztés és fejlődés elsődlegességét vallják, a magas szintű szakmai tudást elsősorban az iskolában tanuló gyermekek fejlesztése érdekében kívánják felhasználni,

2. a pedagógusok magasra értékelik szakmai tudásukat, és intenzíven tesznek is e tudás fejlesztéséért,
3. bár a gyakorlóiskola tudásmegosztó szerepének nem tulajdonítanak akkora jelentőséget, mint a más iskolák számára nyújtott példamutatásnak, mégis kiemelkedő a tudásmegosztásban részt vevők száma,
4. az egyetemmel való együttműködést és a hallgatók támogatását kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok, az egyetemmel való közös kutatások eredményeinek a megítélése nem egyértelműen pozitív, viszonylag kevesen vesznek részt ilyen kutatásokban, inkább saját szakmai tudásuk fejlesztésében kamatoztatják az egyetemmel való kooperációt,
5. a gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége nagymértékben hatással van a hallgatók nézeteire, ugyanakkor a hallgatók többet várnak az egyetemtől és a gyakorlóiskolától: kedvezőbb lenne számukra, ha a képzés tartalmi és szervezési vonatkozásában hatékonyabb egyeztetés valósulna meg a két intézmény között, másrészt a gyakorlóiskolai, a tanórára fókuszáló képzést szeretnék kitéríteni az egész iskolára és az iskolai környezetre is.

VI. Pályázatok hatása az iskola közösségére és közvetlen környezetére, valamint a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása a gyakorlóiskolában

1. A pályázatok hatására az infrastruktúra fejlődése folyamatos volt, és nagyban segítette a pedagógiai innovációt is.
2. Az iskola minden esetben olyan célokat igyekezett megjelölni, majd projektszemléletben megvalósítani, amelyek egyértelmű fejlesztési célként szerepeltek az oktatási stratégiai dokumentumokban.
3. Kiemelkedő fejlesztési célterület volt a pedagógusok és tanulók digitáliskompetencia-fejlesztése, amelyben a gyakorlóiskola a magyarországi iskolarendszert tekintve bizonyosan az élen jár.
4. A másik jelentős fejlesztési terület a természettudományos oktatáshoz kapcsolódik. Az iskola mindhárom telephelyén jelentős infrastrukturális és szakmai fejlesztéseket valósított meg a pályázatok segítségével. Létrehozásra került két korszerű, minden természettudományos tartalom oktatására alkalmas, professzionális laborterem, amelyekben új, innovatív tudásszerzésre nyílik lehetőség.
5. Az iskola mellett, hogy infrastrukturálisan kiépítette a Csevice Erdei Iskolát, a hozzá kapcsolódó programokkal elérte a minősített erdei iskolai címet.
6. A pályázatok tekintetében a harmadik nagyobb terület egyértelműen a pedagógusok szakmai munkájának megújításához, az innovációhoz kapcsolódott. A pályázati

konstrukciók célterülete a hátránykompenzáció, az adaptív oktatás, a differenciálás, a kompetencialapú oktatás, a keresztntantervi fejlesztések és a tanórán kívüli innovatív tevékenységek témakörébe sorolható.

7. A nevelőtestület gyakorlatilag teljes egészében részt vesz a pályázatok megvalósításában, jöllehet, az egyéni kompetenciák függvényében bizonyos aránytalanságok tapasztalhatók.
8. A tanulók számára a pályázatok mind a tanórai, mind a szabadidős tevékenységek területén jelentős új lehetőségeket biztosítottak. A szakmai innovációk, újszerű pedagógiai eljárások tetszenek a diákoknak. A korosztályi szokásokból adódóan érthető módon a digitális eszközökkel való munka aratja a legnagyobb sikert, de a kooperatív technikák, projektmunka is megjelenik válaszaik között.
9. A szülők az iskola pályázati tevékenységét részben ismerik. Általában igaz, hogy ami közvetlenül érinti a szülői közösséget, azzal szembeül, foglalkozik igazán. A szülők nincsenek teljes mértékben tisztában azzal, hogy az egyes szakmai fejlesztéseknek milyen indokoltsága van, illetve milyen céllal és milyen forrásból valósulnak meg.

VII. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése

A különféle iskolai dokumentumokat, valamint a pedagógusok, hallgatók, diákok és szülők nézeteit elemeztük arra a kérdésre keresve a választ, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való bánásmód szempontjából miért jó egy gyakorlóiskola. Feltérképeztük, hogy az érdekelt felek nézeteinek figyelembevételével az Eszterházy Károly gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává válásához milyen lépéseket szükséges megtenni a jövőben.

A rendelkezésre álló adatok alapján a következő kijelentéseket fogalmazhatjuk meg:

1. az iskolai dokumentumok és a pedagógusok is azt vallják, hogy rendkívül fontos feladatuk a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megfelelő fejlesztése és az egyéni bánásmód megvalósítása a gyakorlóiskolában;
2. a pedagógusok nagy része tart egyéni foglalkozásokat tanulóinak, sokféle módszert alkalmazva a tehetséges tanulók és lemaradók felzárkóztatása érdekében;
3. a gyakorlóiskolában tanítók kiemelten fontosnak tartják az egyéni képességfejlesztést, s ezzel összefüggően az óráik túlnyomó részében a diákok egyéni képességeit helyezik előtérbe, tudatosan figyelnek a fejlesztésre;
4. a pedagógusok eltérő nézeteket vallanak a tehetség gondozás és felzárkóztatás témakörében zajló továbbképzésekről, és az iskolai elvárásokkal ellentétben tehetség gondozással kapcsolatos tréningeken vennének részt szívesebben;

5. a pedagógusoknak nagyobb igénye lenne olyan továbbképzésekre, amelyeket saját maguk választhatnak ki, nem az intézmény követeli meg tőlük;
6. a tanulók nézetei szerint a gyakorlóiskola magas szinten végzi a tehetséges gyermekek fejlesztését, rengeteg versenyen vesznek részt, viszont kevésbé érzik egyértelműnek az egyéni bánásmód, a tanulásban való segítségnyújtás érvényesülését;
7. hiányolják a tanórákon az egyéni személyre szabott feladatokat, és többségük tanulmányi eredményének javulását nem a fejlesztő óráknak, sokkal inkább saját szorgalmuknak és a téma érdekességének tudják be;
8. a hallgatók felkészítését a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésére kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok, s a hallgatók sem érzik magukat e területen felkészültnek;
9. az egyetemi képzés és a gyakorlati képzés közötti összhangot közepesnek ítélik a pedagógusok és hallgatók egyaránt, nem rajzolódik ki a két intézmény közötti együttműködés;
10. a szülők számára az iskolaválasztás szempontjából fontos a felzárkóztatás, viszont kevésbé elégedettek ugyanezzel a gyermekük iskolába kerülése után;
11. a versenyeken való részvételt nem tartják olyan fontos szempontnak iskolaválasztáskor, ugyanakkor gyermekük bekerülése után sokkal inkább elégedettek azzal.

VIII. A gyakorlóiskola szerepe a tanárjelöltek felkészítésében

1. Az iskolai dokumentumokból jól kirajzolódik, hogy a gyakorlóiskola kiépítette az általa kitűzött célok eléréséhez szükséges hallgatói és vezetőtanári tevékenységek komplex rendszerét (SZMSZ, 2016, Sándor, 2011; Dudás, 2011, 15/2006. [IV.3.] OM rendelet).
2. A szakvezetők, az egyetemi oktatók és maguk a tanárjelöltek is eltérően ítélik meg az egyetemi kurzusok és a gyakorlóiskola tanárképzésben betöltött szerepét. Ennek okaként az egyetemi és a gyakorlóiskolai képzés összhangjának hiányát látjuk.
3. A tanárjelölteknek több lehetőségük is adódik a tanórákhoz kapcsolódó pedagógiai jellegű ötleteik megvalósítására. A tanórán kívüli foglalkozásokba ugyanakkor kevesen tudnak bepillantást nyerni, és még kevesebben próbálhatják ki szakmai képességeiket ezeken a területeken (felzárkóztatás, tehetséggondozás).
4. A kísérletezéshez hozzátartozik, az intézményi szakmai háló megismerése (fejlesztő- és gyógypedagógusok, szülők, gyermekvédelmi szakember), amire szintén korlátozottan van lehetőségük a jelölteknek. A hallgatók jelentős többsége úgy érezte, hogy a csoportos iskolai gyakorlatok során nem láthatott bele a nevelőtestület működésébe.
5. A gyakorlóiskolai tanárok fontosnak tartják a hallgatók visszajelzéseit, és úgy vélik, a jelöltekkel való együttműködés megfelelő szintű.

6. A jelöltek a meglátogatott órák színvonalával és a vezetőtanárok szakmai felkészültségével nagymértékben elégedettek.
7. A kutatási eredmények igazolták, hogy a gyakorlóiskola kiemelkedő mértékben biztosítja a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek fejlődését, beleértve a szaktárgyhoz kapcsolódó tervezési és értékelési folyamatokat, valamint a szaktárgy tanításához kapcsolódó módszerek, eszközök megismerését és kipróbálását.
8. Az intézmény által kitűzött és a hallgatók professzionális felkészítésére fókuszáló célok nem minden tekintetben tudnak megvalósulni. Ezen hiányosságok egy kisebb csoportja intézményi szintű probléma, másik (nagyobb) csoportja azonban rendszer szintű problémákat takar, mert olyan, a gyakorlóintézmények széles körében megjelenő nehézségekre irányítja a figyelmet, amelyeket a tanárképzéshez kapcsolódó, korábbi szakirodalmi adatok is jeleztek (N. Kollár, 2008; Jancsák, 2012).
9. A tanárjelöltek hiányként fogalmazták meg, hogy nincs elég lehetőségük a tanári szerepek (osztályfőnöki munka), az iskolában fejlesztő feladatokat ellátó kollégák és a szülőkkel való kapcsolattartás széles körű tanulmányozására.
10. Az állításokra vonatkozó átlagértékek szerint a hallgatók az egyéni bánásmódot igénylő tanulók csoportos keretek között történő tanulási tevékenységének megszervezéséhez szükséges pedagógiai kompetenciák (differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás) fejlődését csak közepes mértékben érzékelték. Ezen területek azok többek között, amelyekre a hallgatók és a tanárok egyöntetű véleménye alapján az egyetemi kurzusok és a csoportos iskolai gyakorlatok legkevésbé biztosítják a felkészülést.
11. A gyakorlóiskolai tudásmegosztással kapcsolatban elmondható, hogy az ismeretközvetítés alapvetően tanár/oktató irányából a hallgató/gyermek felé történik. A tanárok közül ugyanakkor többen jelezték, hogy a hallgatótól is rengeteget tanulnak, új módszereket, játékokat ismernek meg általuk. A vizsgálat rávilágított arra is, hogy bár a felek az együttműködés szintjével elégedettek, a gyakorlótanítással összefüggő, tanárok és oktatók közötti tudásmegosztás hiányos.

IX. Az iskola és az egyetem kutatás-fejlesztésben történő együttműködése

Eredmények az oktatói kérdőív alapján:

1. A pályán eltöltött idő valóban óraszámcsökkenéssel jár együtt, ez azonban korántsem olyan erős, mint várnánk. A túlterhelésről korábban mondottakat tehát ez az adat is alátámasztja.
2. Az oktatók szerint az egyetemi képzés egyáltalán nem készít fel a szervezetben létezés elemeire, úgymint a kollégákkal és a szülőkkel való együttműködés, valamint az adminisztráció és az osztályfőnöki tevékenység.
3. Fontos feladatnak tűnik, hogy az egyetemi oktatók sokkal világosabbá tegyék, mit is jelent az egyetemi képzés interpretációjában a pszichológia és a pedagógia, s hogyan transzponálható mindez a szakmódszertan és a mindennapi terepmunka keretei közé.
4. A tanárképzés és szakmai gyakorlat egymás mellé kerülését, a képzésben való egyforma szerepük kialakítását igényelnék a folyamat résztvevői.
5. Az oktatók elégedettsége leginkább a tanárjelöltek munkájának segítségével, értékelésével, a tantárgyi tanítással, a tanárképzési tartalmak és programok tervezésével kapcsolatban nyilvánvaló.
6. A közös kutatásokra, fejlesztésekre vonatkozó elégedettségi értékek alacsonyak, ennek tulajdonképpen nem pusztán a létező együttműködések minősége, sokkal inkább a bizonytalanság és a közös fejlesztések, kutatások hiánya lehet a magyarázata.
7. Az oktatók a gyakorlótanítás tárgyi feltételeivel inkább elégedettek, és a leggyengébbnek a jelöltek diszciplináris felkészültségét ítélik.
8. A válaszadók szerint a tanítási módszerek, a szakmódszertani tudás jelenti a képzés alapját.
9. A gyakorlóiskolai feladatok fontosságával kapcsolatban a nagyon fontos kategóriába kerültek még a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és a más iskoláknak történő példamutatás.
10. A gyakorlóiskola megítélése nagyon jó, az összes pozitív tulajdonság a lista élén, míg az összes negatív (korlátozó, régmódi, rideg) alacsony átlagértékkel a végén található. Elgondolkodtató a demokratikus jelző alsó-közép helyezése, míg a jól irányított az élmezőnyben szerepel.

Eredmények a pedagógus kérdőív alapján

1. Az egyetemi oktatókkal való együttműködéssel való elégedettség az alsó középmezőnyben helyezkedik el, a 7. helyen.
2. A tantestületi munkamegosztás nem éri el a 3,0 értéket, ami mégiscsak azt sugallja, hogy a szervezeti tanulás és a tanuló közösség még nincs a működés homlokterében.
3. A tanári kérdőívből kiválogatott néhány együttműködést, amelyek az egyetemmel való együttműködésről, annak hiányáról és a folyamatos önfejlesztésről szólnak, a szakmai

fejlesztő iskolává válás kritériumainak egy részét a gyakorlóiskola nem éli meg szakmailag tudatos reflexióval.

4. Közepesen erős korreláció van a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztése és a kutatásokban, nemzetközi együttműködésekben való részvétel között pedagógia-pszichológiai és szakterületi kutatásokban egyaránt, valamint az egyetemmel való kutatási együttműködés és a nemzetközi együttműködésben való részvétel között is.
5. A tanárok tehát érzékelik azokat a belső összefüggéseket, amelyek a kutatási együttműködés, a folyamatos pedagógiai fejlesztés és az egyetemmel való kooperáció között van.

Javaslatok

X. Az iskola mint iskolaszervezet

Kutatásunk összegzésekor néhány – napjainkban is mérlegelhető/mérlegelendő javaslatot fogalmaztunk meg:

1. A tanárjelöltek gyakorlatai vonatkozásában esetleg megfontolásra érdemes, hogy több belelátást nyerhetnének az iskola életében szerepet játszó foglalkozásokba, rendezvényekbe. A következő lehetőségekkel élhetnének a pedagógusok:
 - 1.1. A tanárjelöltek bevonása felzárkóztató, tehetségfejlesztő foglalkozásokba, szabadidős programokba, csoportépítést segítő elfoglaltságokba. Amennyiben megvalósítható, érdemes lenne bevonni őket egy-egy értekezlet, fogadóóra lebonyolításába, esetleg online csoportokban is kommunikálhatnának szülőkkel.
 - 1.2. A pedagógusok és tanárjelöltek kapcsolatának erősítése érdekében be lehetne vonni a hallgatókat közös, iskolai, illetve iskolán kívüli projektekbe, együttműködhetnének a diákönkormányzatot segítő pedagógussal, támogathatnák a gyakorlóiskola arculatának fejlesztését diákokkal közösen írt kisebb online cikkek, blogok által, népszerűsítve ezzel a gyakorlóiskola és az egyetem munkáját, együttműködését is, közelebb hozva azt a fiatalokhoz, későbbi lehetséges tanárjelöltekhez. Az osztályfőnöki órákon beszélgethetnének ezekről, építhetnék a közösséget, hiszen jelenleg sok esetben e foglalkozásokat csupán „letanított óraként” élhetik meg a tanárjelöltek.
 - 1.3. Az online felületek szerepét a tanárjelöltek és tanulók, valamint az általában vett iskolahasználók körében célszerű lenne kiaknázni, hiszen a nappali tagozatos hallgatók és a tanulók számára is kedvelt kommunikációs felületek ezek.

- 1.4. Érdekes elképzelés lehet, hogy a félév/tanév kezdetén, mikor a tanárjelölt megtudja, mely osztályoknál lesz gyakorlaton, előzetesen interneten megismerkedne az osztály zárt online csoportjával (legtöbb iskolában, így vélhetően a gyakorlóiskolában is vannak ilyenek), melyet szabadidős programok követnének, és csak ezt követően kerülne sor a tanórák megtartására.
- 1.5. Érdemes lehet közös szabadidős programokat, játékokat szervezni az iskola több szereplője – tanárok, diák, tanárjelöltek, szülők – számára, mely fakultatív, mégis közösségépítő jellegű lenne. Elengedhetetlen lenne olyan programok megvalósítása, melyekben a tanárjelöltek is a közösség tagjának érezhetnék magukat, és nem csupán a vezetőtanár „feladatának”.

Az 1.1., 1.2. és 1.4. számú javaslatnak a járványveszély ideje alatt is pályaszocializációt támogató szerepe lehet. Egy szakmai fejlesztő iskola koncepciójának kialakítása során tehát érdemes lehet arra is odafigyelni, hogy ilyesfajta online interakciókban helyt kapnak-e a pedagógusjelöltek.

XI. Az iskola léggömbje

1. Tekintettel arra, hogy az évtizedes egységesítési törekvés ellenére sem sikerült a pedagógusok körében teljes mértékben elfogadtatni, hogy a két iskola egységet képez, és hogy az egyes épületek közösségéhez való tartozás meglehetősen erős, meg kellene találni annak a módját, hogy a két egység lényegében önállóan tevékenykedjen, és csak egymás munkájának segítése érdekében működjön együtt. Azaz nagyobb épületenkénti autonómiára, az egyéni sajátosságok érvényesítésére kellene módot adni.
2. Fel kellene tárni, hogy az iskola értékeinek megítélésében miért mutatkozik lényeges különbség a két épület diákjainak válaszaiban. Ezt követően lehet megtenni a szükséges lépéseket a kedvezőbb irányba.

XII. Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje

Javaslatok az iskola vezetőségének:

1. Nagyobb mértékben vonja be a pedagógusokat a szakmai döntésekbe, gondolja át az alulról jövő kritikákat, és demokratikusabb légkört alakítson ki!

Javaslatok a fenntartónak, a vezetőségnek és a pedagógusoknak:

1. Szorosabbá kellene tenni az egyetem oktatói és a gyakorlóiskolában dolgozó pedagógusok együttműködését a hallgatók összehangoltabb és hatékonyabb felkészítése érdekében.
2. Az infrastruktúrán, iskolai felszereltségen még lehet javítani, fejleszteni, így olyan pályázatok írására lenne szükség, melyekben az eszközök fejlesztésére van lehetőség.
3. Szükséges az iskola mindkét épületében egy-egy megbeszélőszoba, ahol a vezetőtanárok és a hallgatók nyugodt körülmények között tudják a megbeszéléseiket folytatni.
4. Egy szakmai fejlesztő iskola feladatköre jóval nagyobb, mint egy átlagos köznevelési intézményé. Ahhoz, hogy a gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává váljon, és a pedagógusok aktívabban vegyenek részt kutatómunkában, szakmai műhelyek tartásában – melyek nagyon időigényes tevékenységek –, tehermentesíteni kell őket olyan feladatok alól, amelyeket a pedagógiai asszisztensek is el tudnak végezni. Szükség lenne tehát bizonyos személyzeti fejlesztésekre.

Javaslatok az iskola vezetőségének és a pedagógusoknak:

1. A kommunikáció javítása, hiszen a szülőknek kevés információja van az iskolában folyó munkáról.
2. Az egyetemmel való szorosabb együttműködésre való törekvés új tanárok alkalmazásánál, nagyobb támaszkodás az egyetem ez irányú ajánlásaira, javaslataira.
3. Az egyenletes munkaterhelés megvalósítása a tantestületben.

Javaslatok a pedagógusoknak:

1. Az iskolájukban végzett magas színvonalú munkát, jó gyakorlatokat, kipróbált módszereket mutassák be műhelymunka, illetve továbbképzések során! Vállaljanak bemutatóórákat saját kollégáik előtt és más iskolákban tanító kollégák előtt is!
2. A szöveges válaszokból kiderül, hogy mindössze 1 pedagógus ad tanulásmódszertani segítséget a lemaradóknak. Javasoljuk, hogy ezt a segítséget minden pedagógus adja meg a tanulási gondokkal küzdőknek.
3. A szakmai fejlődés érdekében elengedhetetlen a szakirodalom nyomon követése.
4. A magas színvonalú tanórák megtartásához fontos a minden órára való tervezés.

XIII. Az iskola külső megítélése

A szakmai fejlesztő iskolává váláshoz a következő javaslatokat fogalmazzuk meg a fenntartó és az iskolavezetés számára:

1. Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők közül mindkét részmintára esetén a legfontosabb az adott iskolába járó diákok szüleinek véleménye, tapasztalatai, valamint az óvónők, általános iskolai tanárok tanácsa, javaslatai. Célszerű lehet a gyakorlóiskola kommunikációs stratégiájának, marketingtevékenységének újragondolása. Intenzív kapcsolatot kell ápolni ezekkel az intézményekkel, minden lehetséges fórumon meg kell ismertetni velük az iskola elfogadó, gyermekközpontú értékrendjét.
2. A szülők tájékozatlansága az iskolákkal kapcsolatban általános jelenség. Érdemes jóval nagyobb hangsúlyt fektetni a szülők tájékoztatására, az iskolákban zajló élet bemutatásra.
3. A nyolcadik osztályosok szülei kiemelkedően nagy arányban a gyermek döntésére hagyatkoznak az iskolaválasztásnál. Ez alapján úgy tűnik, hogy az iskolaválasztás előtt álló nyolcadik osztályos gyerekeket kell leginkább megszólítani, számukra kell vonzóvá tenni a gyakorlóiskolát. Megjegyezzük, hogy a nyílt napok kevésbé fontosak a szülők számára, mint ahogyan azt feltételeztük. A nyílt nap leginkább csak megerősíti a gyermeket a választásában.
4. A gyakorlóiskola profiljában a művészeti képzés az egyik leghangsúlyosabb elem. Hasznos lehet a képzés megismertetésének erősítése, újragondolása.

Javaslataink a pedagógusok számára:

1. Az óvodások szüleit az iskolaválasztásnál a tanítónők személyisége nagymértékben befolyásolja. Érdemes minden lehetőséget, fórumot megragadni arra, hogy a leendő elsősök szülei megismerhessék a gyakorlóiskolában dolgozó tanítónőket.
2. Az iskola légkörére, a pedagógusok nyitottságára, rugalmasságára, igazságosságára utaló tényezőcsoportra érdemes volna nagyobb hangsúlyt fordítani.
3. Érdemes lenne elemezni, hogy miért éppen a szülők által fontosnak tartott tényezőkben ér el a gyakorlóiskola viszonylag alacsony értékeket (például elfogadó, gyermekközpontú légkör). Egyrészt meg kellene mindent tenni annak érdekében, hogy ezekben kérdésekben jobbak legyenek a valóságos mutatók, illetve ott, ahol jók (például a pedagógusok kiemelkedő szakértői tudása, versenyeken való részvétel), erről folyamatosan kellene tájékoztatni a szülőket.
4. Meg kell határozni, hogy mely tényezők vonatkoznak az iskoláról kialakult képre, és melyek az iskola tényleges tevékenységére. Ezt csak a nevelőtestület döntheti el a rendelkezésére álló egyéb adatok alapján.

XIV. Az iskola önfejlesztő tevékenysége

A szakmai fejlesztő iskolává váláshoz javaslatként fogalmazzuk meg a fenntartó és az iskola-vezetés számára:

1. az egyetem és az iskola szélesebb körű együttműködésének ösztönzését mind a két intézmény, mind pedig az intézményekben dolgozó pedagógusok és oktatók között,
2. az egyenrangú partneri viszony erősítését a hétköznapi kommunikációtól egészen a közösen végrehatott kutatásokkal bezárólag;

az iskolavezetés számára:

1. a hallgatók tanári professzióra való felkészítéséhez a gyakorlóiskolai mozgásterük kiszélesítését, a szakmai önfejlesztés perspektíváinak hatékonyabb bemutatását és annak megvalósítását,
2. a hallgatói visszacsatolások beépítését gyakorlati képzésük fejlesztésébe,
3. a gyakorlati problémák megoldását és innovációk támogatását ösztönző kutatások felkarolását, és az ehhez nélkülözhetetlen kutatómódszertani képzések erősítését a pedagógusok számára;

a pedagógusok számára:

1. az egyetem irányában a hallgatók képzésével kapcsolatos problémák megoldására a kezdeményező szerep felvállalását, konkrétan a problémák kommunikálását a megfelelő tanszékek irányába,
2. a hallgatók intenzívebb bevonását az iskolában megvalósított szakmai fejlesztési programokba, tantestületi, munkaközösségi szinten megjelenő önfejlesztő tevékenységekbe;

az oktatók számára:

1. az általános pszichológiai, pedagógiai, valamint szakmódszertani és szaktudományi területeken dolgozó oktatók aktívabb kapcsolatteremtését a gyakorlóiskola pedagógusaival képzési és kutatási területeken,
2. a hallgatók elméleti és gyakorlati képzésében felmerülő problémák hatékonyabb észlelését és kommunikálását a megfelelő tanszékek irányában.

XV. Pályázatok hatása az iskola közösségére és közvetlen környezetére, valamint a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása a gyakorlóiskolában

1. A gyakorlóiskolai pályázati tevékenység a továbbiakban is feleljen meg a szakmapolitikai elvárásoknak, ugyanakkor fontos a széles körű nevelőtestületi konzultáció is.
2. Alakuljanak olyan szakmai fejlesztői csoportok, akik az elvárt pályázati tartalmakat előkészítik, és segítik a megvalósítást!
3. Az infrastrukturális fejlesztések tudatossága érdekében készüljön egy teljes intézményi helyzetelemzés a rendelkezésre álló oktatási terek hatékony felhasználásáról, illetve a következő években elvárt fejlesztésekről! Ezt mindenképpen szükséges összehangba hozni a várható demográfiai mutatókkal, illetve a szakmapolitikai fejlesztési elképzelésekkel (pl.: 9 évfolyamos oktatás, Komplex Alapprogram).
4. Az infrastrukturális fejlesztés részeként ki kell térni a fenntartható eszközpark fejlesztésére is, kiemelt figyelemmel a korszerű digitális eszközök használatára, a Digitális Oktatási Stratégiához illeszkedve.
5. Megfontolandó a nyitott, akár üveggel ellátott oktatási terek bevezetése. A jelenlegi tantermi gyakorlatban ez nem jellemző Magyarországon, ugyanakkor nagy segítség lehet a tanárjelöltek gyakorlatában és a szakmai munka megosztásában is.
6. A pedagógusok módszertani innovációja ne legyen pályázati megvalósításhoz kötött, hanem érdemes olyan szakmai munkacsoportokat alakítani, amelyek célja a meglévő tudás továbbadása az önfejlesztő tevékenység elősegítése érdekében.
7. A gyakorlóiskola pedagógiai intézete alkalmas szervezeti keretet adhat egy belső képzési rendszer kialakítására, amely során a különféle szakmai ismeretek átadására, készségfejlesztésre lehetőség nyílik.
8. Az egyetem módszertanos munkatársai és a gyakorlóiskolai pedagógusok, szakvezetők között alakuljon ki egy folyamatos szakmai konzultáció! A gyakorló pedagógusoknak legyen lehetősége megismertetni a tevékenységüket a módszertanos kollégákkal!

XVI. Kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése

A szakmai fejlesztő iskolává válásához javaslatként fogalmazzuk meg a fenntartó és az iskola-vezetés számára:

1. az egyetem és az iskola szélesebb körű együttműködésének ösztönzését mind a két intézmény, mind pedig az intézményekben dolgozó pedagógusok és oktatók között,
2. az egyetemi képzés és a gyakorlatok összehangolását;

az iskolavezetés számára:

1. a hallgatók tanári professzióra való felkészítéséhez a gyakorlóiskolában lévő lehetőségek kiaknázását, a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének megfigyelésének lehetőségét és gyakorlatban történő fejlesztését,
2. a hallgatói visszacsatolások beépítését gyakorlati képzésük fejlesztésébe,
3. az iskola segítségével történő tanulói előrehaladás, fejlődés több csatornán történő kommunikálását a szülők és diákok felé egyaránt,
4. a pedagógusok továbbképzésének támogatását az általuk lényegesnek tartott témákban;

a pedagógusok számára:

1. a diákok számára az egyéni segítségnyújtás magasabb szintre emelését, nemcsak a kiemelt figyelmet igénylők, hanem minden tanuló esetében,
2. a hallgatók intenzívebb bevonását az iskolában megvalósított tehetséggondozásba, felzárkóztatásba, differenciált tanórai tevékenységekbe,
3. az egyetemi oktatókkal való szorosabb kapcsolattartást az oktatási tartalmak összehangolása, valamint az egyetem és gyakorlóiskola szakmai munkájának folyamatos felülvizsgálata, az esetenként szükséges korrekciók elvégzése érdekében.

XVII. A gyakorlóiskola szerepe a tanárjelöltek felkészítésében

A szakmai fejlesztő iskolává válásához javaslatként fogalmazzuk meg:

1. Szükséges a képzési rendszer gyakorlatiasabb irányba való elmozdulása. A nemzetközi példák alapján ez megnyilvánulhat egyfelől a gyakorlatiasabb egyetemi kurzusban, az iskolai gyakorlatok diverzitásában, a gyakorlati idő növekedésében, a képzőintézmények és oktatók közötti új partnerségi modellek kialakításában.
2. Az egyetemalapú képzés irányából el kell mozdulni a partnerek számára egyenlő partneri viszonyt megtestesítő modell irányába.
3. Szükséges az egyetem és a gyakorlóiskola tanárképzésben betöltött szerepének tisztázása, valamint a két intézmény képzéshez tartozó tartalmi összhangjának megteremtése.
4. A szakmai együttműködés továbbá ki kellene hogy terjedjen a gyermekek és a tanárjelölt hallgatók tanulási szükségleteikre vonatkozó közös kutatásokra is.
5. Szükséges lenne hangsúlyozni a többirányú tudásmegosztást, melynek forrása adott esetben maga a tanárjelölt (pl. új módszerek) vagy a szülő (gyermekével kapcsolatos információk) is lehet.

6. Lehetőséget kell adni a jelölteknek az intézmény szakmai hálójának megismerésére (fejlesztő- és gyógypedagógusok, szülők, gyermekvédelmi szakember), valamint a szakemberekkel, szülőkkel való kapcsolat felvételére.
7. Lehetőséget kell adni az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való tanórai (differenciálás) vagy tanórán kívüli (felzárkóztatás, tehetséggondozás) foglalkozásokhoz kapcsolódó kompetenciák fejlődésére.
8. Lehetőséget kell adni a tanári szerepek (osztályfőnök, tehetséggondozás, felzárkóztatás stb.) széles körű megismerésére a jelöltek tanórán kívüli tevékenységekbe való bevonásával (szülői értekezlet, osztályfőnöki óra, szakkör, tanulószoba, felzárkóztatás, tehetséggondozás).

XVIII. Az iskola és az egyetem kutatás-fejlesztésben történő együttműködése

Javaslatok az iskola vezetőségének és a pedagógusoknak:

1. Az iskola mint szervezet része kell hogy legyen egy átfogóbb rendszerszintű keretnek, melyben mint hálózati csomópont jelenik meg az iskola, és részt vesz a top-down és bottom-up folyamatokban.
2. Törekedni kell az egyetemen folyó oktatás-kutatásba való intenzívebb bekapcsolódásra, mivel ez pozitívan hat az oktatás színvonalára.
3. Cél a kutatásban való intenzívebb részvétel az oktatás módszertani sokszínűsége érdekében.
4. Az egyetemmel való partnerség egyúttal lehetőség a szakmai fejlődésre, továbbképzésre.
5. Tantestületi munkát, az azon belüli együttműködést erősíteni kellene, mert a szervezeti tanulás és az iskola mint tanuló közösség erősítéséhez ez nélkülözhetetlen.
6. Ha a gyakorlóiskola szakmai tanuló iskolává szeretne válni, fontos lenne egymás óráinak intenzívebb látogatása, a jó gyakorlatok megosztása és más iskolák szakmai közösségeivel való kapcsolatépítés.

Javaslatok az egyetemi oktatóknak:

1. A gyakorlóiskola tanárait célszerű lenne bevonni az egyetemen folyó kutatásokba.
2. A kutatásoknak választ kell adniuk a gyakorló pedagógusok aktuális szakmai kérdéseire.
3. A pedagógusok számára olyan kutatásalapú tudást kell biztosítani, amely az osztálytermi tanítás-tanulási folyamat során hasznosítható.
4. Az egyetemen folyó oktatás-kutatást és a tanári gyakorlatot érdemes szorosabban összekapcsolni, ezáltal az oktatók és tanárok közötti partnerség is erősödhet.
5. Az egyetem és a gyakorlóiskola közötti együttműködés hierarchikus jellegét partneri együttműködés kell hogy jellemezze.

6. A gyakorlóiskolával való partnerség erősítése az egyetemen folyó tanárképzést is erősíti, és elősegítheti a tanítási gyakorlat megújulását.

Javaslat az egyetem tanárképzésért felelős vezetői számára:

Ahhoz, hogy az egyetem és a gyakorlóiskola közötti partnerség erősödjön, szükséges lehet egy „Közös Munkatér” megteremtésére, ahol az egyetemi oktatók, a gyakorlóiskola tanárai és a hallgatók szakmai együttműködése megvalósulhatna. Mivel a partnerség erősítése a cél, fontos lenne, hogy minden aktor kilépjen a saját „komfortzónájából” (az oktató az elméleti képzés színteréből), a gyakorló tanár a mindennapi tanítás teréből. Ebben az új térben a szerepek átalakulnak, és igazi demokratikus, partneri kollaboráció alakulhatna ki.

Általános javaslatok

A gyakorlóiskolából a szakmai fejlesztő iskolává válás útján megtenni szükséges lépéseket célszerű a szakmai fejlesztő iskola alapvető jellemzői szerint csoportosítani:

- az iskola alapvető funkciójának megfelelően az általános és középiskolai tanulók magas színvonalú nevelésére és oktatására,
- az iskola folyamatos önfejlesztése,
- az iskola pedagógusai számára a folyamatos szakmai fejlődés feltételeinek megteremtése,
- a pedagógusok felkészítése a régió belül továbbképzési feladatok ellátására,
- regionális támogatói feladatok ellátása,
- több szempontból is modell szerep betöltése a régió iskolái számára,
- a közoktatás és a pedagógusképzés szempontjából fontos kutatások végzése,
- az egyetem és a gyakorlóiskola egységes szervezetté formálása,
- iskolaépületi autonómia biztosítása.

1. Az iskola alapvető funkciójának megfelelően az általános és középiskolai tanulók magas színvonalú nevelése és oktatása

A gyakorlóiskoláról megállapítható, hogy a városban az általános iskolák között jó, a gimnáziumok között valamivel gyengébb elismertségnek örvend. Természetesen közvetlen kapcsolat az iskola presztízse és tényleges teljesítménye között nem fogalmazható meg. Kölcsönhatás azonban fennáll. A jó minőségű munka, a hozzáadott érték tükröződik az iskola presztízsében, és minél jobb az iskola elismertsége, annál nagyobb közegből merítheti tanítványait.

Annak elérése érdekében, hogy a gyakorló a régió kiemelkedő színvonalú iskolái közé tartozzon, szükség van arra, hogy minden tantárgyból jelentős számú kiemelkedő pedagógussal rendelkezzen. A jelen helyzetben mindenképpen szükség van ilyen kiemelkedő pedagógusok szerződtetésére. A bevezetésre kerülő új pedagógusképzési rendszer lehetővé teszi, hogy a regionális központok ne csupán az alapképzésnek, hanem a továbbképzésnek is központjává váljanak. Ehhez szükség van a továbbképzés területén működő vezetőtanárookra is. Ez a jelentős elismeréssel, munkaidő-kedvezményel járó pedagógusi státusz módot adhat az iskola testületének erősítésére.

A pedagógusok jelenleg is nagy jelentőséget tulajdonítanak a szakmai munkaközösségeknek. Az iskolai munka minőségének javításában, a tanulószervezetté válásában nagyon fontos szerepük van a munkaközösségeknek, a munkaközösség-vezetőknek. Az iskola hatékonyabb szervezetének kialakulásához jelentős mértékben hozzájárulhat, ha a szűkebb értelemben vett iskolavezetéshez szorosan kapcsolódik egy szélesebb aktíva, amit a szakmai munkaközösség vezetők alkothatnak.

2. Az iskola folyamatos önfejlesztése

A pályázatok, az innováció jelentős szerepet játszott az iskola fejlesztésében az elmúlt időszakban is. Mint az ezzel kapcsolatos összegzésből kiderül, a pályázatok főként az oktatáspolitikai elvárásoknak megfelelően kerültek kiírásra, ezekben az iskola jelentős mértékben részt vett, esetenként erejét meghaladó mértékben is. Az önfejlesztés érdekében az új feladatokat, az iskola új szerepét szem előtt tartva feltétlenül ki kell dolgozni egy rövid és egy középtávú stratégiát, amely részletezi a jelenlegi helyzettől a kívánt célig vezető út lépéseit. Ez a stratégia megfelelő iránytű és szűrő lehet a pályázatok, az iskolai továbbképzések kiválasztásában egyaránt.

Az egyetemi háttér igen jelentős támaszt jelenthetne, amelyet az iskola mindeddig a két intézmény kapcsolatának hiányosságai miatt nem használt ki kellőképpen. Az új feladatok teljesítése mind az egyetem, mind pedig a gyakorlóiskola számára nemcsak lehetővé, de elengedhetetlenné is teszi a szorosabb kapcsolat megteremtését.

3. Az iskola pedagógusai számára a folyamatos szakmai fejlődés feltételeinek megteremtése

A szakmai fejlesztő iskola pedagógusaival szemben az eddigieket meghaladó elvárások fogalmazódnak meg: a régió pedagógusainak továbbképzése, számukra bemutatóórák tartása, támogatás biztosítása, innovációik segítése, tananyagfejlesztés, iskolakutatás stb. Ezek a feladatok igénylik a gyakorlóiskolai pedagógusok folyamatos és célirányos továbbképzését. Nem az egyes adott lehetőségeknek kell meghatározniuk a továbbképzéseken történő részvételt, hanem a feladatokhoz és a pedagógusok igényeihez kell

megteremteni a lehetőségeket. A képzésekben kiemelt szerepet kell kapniuk a stratégiaiához illeszkedő közös testületi képzéseknek, a kutatáson, fejlesztésen keresztül történő szakmai fejlődésnek.

4. A pedagógusok felkészítése a régió belül továbbképzési, regionális támogatói feladatok ellátására

A gyakorlóiskola pedagógusainak általános szaktárgyi és módszertani felkészültsége a vizsgálat tanúságai alapján jónak mondható, a kollégák többsége azonban ennek a tudásnak a megosztására (továbbképzés tartására, módszertani útmutatók, cikkek megírására, bemutatóórák tartására, műhelymunkák vezetésére) már nem vállalkozik. Ennek az új feladatkörnek a teljesítésére céltudatosan fel kell készíteni a gyakorló pedagógusait.

5. Több szempontból is modell szerep betöltése a régió iskolái számára

Nyilvánvalóan, ez a szerep a legösszetettebb. Az iskola kapuinak átvitt és konkrét értelemben egyaránt meg kell nyílnia a régió iskolái, pedagógusai előtt. Láttatni kell, hogy milyen színvonalon folyik az oktatás-nevelés, milyen a kapcsolat a szülőkkel, hogyan szerzik az ismereteiket a pedagógusok, hogyan járulnak hozzá a pedagógiai ismeretek gyarapításához. Más tekintetben a jelenlegi gyakorlóiskola modellértékű lehet az ország többi régiója számára az egyetem és a szakmai fejlesztő iskola újszerű kapcsolatát illetően is.

6. A közoktatás és a pedagógusképzés szempontjából fontos kutatások végzése

A pedagógusképzésben és a pedagógus-előmeneteli rendszer magasabb fokozatainak elvárás a kutatásalapúság. Azaz a pedagógusnak a kutatási eredmények felhasználására alapozva kell munkáját végeznie, és magának is képesnek kell lennie tantermi kutatások végzésére, illetve nagyobb léptékű kutatásokban való közreműködésre. Vizsgálódásunk adatai ebben a tekintetben mutatták a legnagyobb eltérést a kollégák jelenlegi felkészültsége, attitűdjei és a szakmai fejlesztő iskola elvárásai között. Ezen a területen szükséges az ismeretek elsajátítása, valamint az iskolán belül és az egyetemi oktatókkal együttműködésben gyakorlati kutatások végzése. Ezek során tapasztalati úton el lehet sajátítani a tantermi kutatások alapvető módszereit. (Jelen kutatásnak is volt ilyen képző hatása.) Az iskolába a régióból érkező tanárok, tanárjelöltek is igényelhetik a vezetőtanárok ilyen jellegű szakértelmét.

7. Az egyetem és a gyakorlóiskola egységes szervezetté formálása

A gyakorlóiskola és az egyetem kapcsolatának hiányosságaira a vizsgálat több ponton is felhívta a figyelmet: az egyetemi oktatók tájékoztatatlansága az iskolai gyakorlatról, ennek következtében a felkészítés hiányosságai, a gyakorlóiskolai tanárok tájékoztatatlansága az egyetemen oktatott új ismeretekkel kapcsolatban. Ezek a fogyatékoságok már a mostani feladatok esetén is megmutatkoznak. Abban az esetben, amikor a régió gyakorló pedagógusai szakmai fejlődésének támogatása lesz az egyetem és az iskola közös feladata, akkor a két intézmény összehangolt elméleti és gyakorlati képzési rendszerét kell integrálni. Szervezetileg erre a célra a tanárképző központ válhat alkalmassá. Ennek a szervezeti egységnek hidat kell képeznie az egyetem és a gyakorlóiskola, az elméleti és a gyakorlati képzés, az alapképzés, a gyakornoki képzés, a továbbképzés és a pedagógusok támogatása között. Az integrált szervezet kialakítása, módszereinek kidolgozása nem halasztható feladat.

8. Az egyes telephelyek autonómiájának biztosítása

Az eddigiekben a szakmai fejlesztő iskola általános, egységes követelményeinek elérése érdekében fogalmaztunk meg javaslatokat. A továbbiakban az iskola sajátosságaihoz illeszkedő speciális feladatokra hívjuk fel a figyelmet. A gyakorlónak speciális adottsága, hogy két korábbi iskolából jött létre, amelyek szemlélete, hagyományai is eltérőek voltak. Az eltelt több mint egy évtized sem volt elegendő ahhoz, hogy a kollégák egységes egésznek tekintsék az iskolát, hogy ne az egyes telephelyek jelentsék számukra az igazi közösséget. Úgy látszik, hogy a teljes egységesítés, azonosság nehezen elérhető feladat, és talán nem is kívánatos. Viszonylag nagyobb önállóságot lenne célszerű biztosítani a telephelyi vezetésnek, megőrizve az egységes vezetésből fakadó előnyöket. Az egységes, összehangolt stratégia alapján a telephelyi vezetőknek, vezetésnek nagyfokú szabadságot célszerű biztosítani, mivel az egységes stratégia céljainak elérésében más szintről indul az iskola, eltérő utak, módszerek szükségesek. (Pl. a vezetés, a testület erősítésében is eltérőek a feladatok.)

Az igazgatónak ebben az új helyzetben nem az egyes telephelyek belső ügyeinek intézése, hanem az összehangolás, az intézményközi kapcsolatok fenntartása lehet az alapvető feladata.

9. Az új vezetés, az új feladatok, a változások kiaknázása

A vizsgálat azt igazolta, hogy a gyakorlóiskola ismertsége és presztízse is növelhető volna megfelelő belső intézkedésekkel és elsősorban megfelelő tájékoztatással, PR-tevékenységgel. Az új feladat, a régió pedagógusainak szakmai fejlesztése, az új továbbképzési rendszer módját ad kiemelkedő pedagógusoknak az iskolába vonzására vezetőtanári beosztásban.

Ez a pozíció ugyancsak vonzóvá tehető az egyetemi módszertani képzésbe történő bekapcsolódás révén.

A PR-tevékenységnek kiindulópontja lehet a változások és az ezzel együtt járó fejlesztések, minőségjavítási lehetőségek hangoztatása. Mint korábban jeleztük, a helyi sajtó, televízió mellett az utánpótlást biztosító óvónők, a 8.-osok pedagógusai játszanak kiemelkedő szerepet az iskolaválasztás befolyásolásában. Törekedni kell arra is, hogy az eszterházyi gyerekek és szüleik is az iskola jó hírnevének propagátorai legyenek.

10. A fenntartó feladatai a szakmai fejlesztő iskola kialakítása érdekében

Az épületek jelenlegi kihasználtságuk mellett nem teszik lehetővé a tanárjelöltek megfelelő elhelyezését sem. Amennyiben az iskola feladatai kibővülnek a gyakorló pedagógusok fogadásával is, még akutabb feladat lesz a megfelelő megbeszélőtermek biztosítása. (Esetleg a TISZK-épület nyújthat ehhez megfelelő helyet.)

Mint korábban említettük, az új feladatok szükségessé teszik a továbbképzést támogató vezetőtanári pozíciók létesítését a továbbképzési költségkeret terhére. Ez a lépés egyúttal lehetővé tenné kiemelt felkészültségű pedagógusok vonzását azokra a szakterületekre, amelyekre az iskolának erre szüksége van.

A fenntartó feladata az egyetem és az iskola szerves együttműködési feltételeinek a megteremtése (egységes szemléletmód, közös munkálkodás az alapképzésben és a továbbképzésben, közös kutatások, belső továbbképzések szervezése stb.). Ezt a feladatot az erre a célra kibővített tevékenységi körű Pedagógusképző Központ láthatja el. A Központ SZMSZ-ének, személyi állományának létrehozásakor biztosítani kell a két intézmény kiegyensúlyozott részvételét.

A jelen kutatás a diagnózis felállításának céljából készült. Meghatározta, hogy a gyakorlóiskola jelenlegi helyzetében milyen mértékben felel meg a szakmai fejlesztő iskolával szemben támasztott elvárásoknak. Annak érdekében, hogy az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködése révén ezeket a célokat el lehessen érni, szükséges egy konkrét, a két telephely eltérő sajátosságait figyelembe vevő fejlesztési stratégia kidolgozása és ennek alapján a stratégia megvalósítására egy akciókutatás lebonyolítása.

3. A SZAKMAI FEJLESZTŐ ISKOLA

SZŰCS IDA

Bevezetés

A 80-as, 90-es években az USA-ban dolgozták ki a szakmai fejlesztő iskolák koncepcióját. Ez az új fogalom teljesen újraértelmezte a tanárképző intézmények és a gyakorlóiskolák hagyományos kapcsolatát. A jövő tanárképzéséért felelősséget vállaló szakemberek egy teljesen újfajta együttműködés képét rajzolták meg. Továbbléptek a „gyakorló közösség” (community of practice) (Stephenson, 1999; Wenger és Lave, 2003) fogalmán, amely a hallgatók érdekeit jobban szem előtt tartva, a képző intézmény domináns szerepét hangsúlyozva képzelte el az elmélet és a hétköznapi valóság közelítését, nem vitatva olyan lényegi elemeket, mint a közös értékek, a rugalmasság, a nyitottság, a felelősségvállalás és a folyamatos szakmai megújulás. Tanulmányunk célja, hogy egy rövid szakirodalmi áttekintést adjunk a szakmai fejlesztő iskola koncepciójának megértéséhez.

Szakmai fejlesztő iskola fogalma és követelményei

A koncepciót az amerikai The Holmes Group fogalmazta meg először. A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School) egy olyan intézmény, amely a tanárok, oktatásirányítók szakmai fejlődése számára optimális lehetőséget biztosít, s ezzel együtt a felsőoktatási szakemberek szakmai relevanciáját is növeli azáltal, hogy a szakmai kérdéseket a hallgatókat is bevonva közösen gondolják végig, közösen keresik a feladatok megoldásának lehetőségeit, megosztják a képzési feladatokat, együttműködve kutatják a pedagógiai gyakorlat problémáit, közösen valósítják meg a hallgatók szakmai felügyeletét. (The Holmes Group, 1986, 1990)

Darling-Hammond kiemeli, hogy a tanárképzésben részt vevő valamennyi ágens egyenrangú félként működik közre fejlesztve szakmai tudását és a tanárképzés gyakorlatát. Ennek segítségével a tanárképzés új modelljei dolgozhatók ki (*Darling-Hammond*, 1994).

Egy másik definíció szerint a szakmai fejlesztő iskolák a tanárképzésre vonatkozó közös tudás, az elmélet és a gyakorlat összehangolását teszik lehetővé (*Johnson*, 1996; *Lieberman*, 1988; *Lieberman és Miller*, 1990).

A hagyományos gyakorlóiskola és a szakmai fejlesztő iskola különbségeit emeli ki a következő két fogalmi meghatározás:

A fejlesztő-kutató tevékenység és a továbbképzés, amelyben részt vesznek tanárok, kutató oktatók, hallgatók és oktatásirányítók egyaránt, olyan széles együttműködési bázist jelentenek, amely nem hasonlítható a hagyományos gyakorlóiskolai – szinte kizárólag csak a pedagógusképzésre irányuló – tevékenységhez. Az utóbbiakból általában hiányzik az innovációnak, a gyakorlat megújításának és a közös kutatásnak az igénye (Shen, 1993).

„A szakmai fejlesztő iskola abban különbözik a meglévő gyakorló iskolától, hogy az egyetemi oktatók, kutatók, vezetőtanárok-mint egyenrangú partnerek-együttműködésén nyugszanak. A közösen kidolgozott, új tudományos eredményekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő korszerű eljárások kimunkálásának és terjesztésének műhelyei, amelyekben a kutatás, a tanárképzés és továbbképzés egymást segítve valósul meg. Ez a modell feltételezi a műhelybe rendszeresen bekapcsolódó, a hallgatók és a kezdő tanárok munkáját segítő, jól képzett mentorok széles hálózatát is.” (Shen, 1993. 78.)

A gyakorlott tanár továbbfejlődését az innováció, a kutatás, a fejlesztés biztosítja, ebbe érdemes bevonni a tanárjelölteket is. Így válhat az iskola megújulásra képes alkotóműhelyé (Falus, 2002).

Az iskola és a képző intézet új típusú partneri kapcsolatának megteremtéséhez négy alapfeltétel szükséges:

- tanárképzős hallgatók felkészítése a gyakorlatra,
- szakmai fejlesztés,
- kutatás,
- a tanárképzős hallgatók tanulásának támogatása.

Mindezek a feltételek új típusú szerepeket, feladatokat fogalmaznak meg a résztvevők számára. Ebben a partneri együttműködésben gyakran előfordul, hogy a kutató lesz a tanár vagy a tanár a kutató, az oktatók pedig hallgatókká válnak. Ahhoz, hogy a felsorolt kezdeti feltételek megvalósuljanak, új típusú feladatokat kell végrehajtaniuk az igazgatóknak, a tanároknak és természetesen az egyetemi oktatóknak. Az együttműködés a kulcsszó, amely az egymással való kapcsolatok tudatos alakítását, formálását vonja maga után (PDS Standards).

Kérdésként fogalmazhatjuk meg, hogy milyen fokú együttműködés szükséges a sikeres munkához. Romerdahl és Gerhke kutatásuk során arra a következtetésre jutottak, hogy azokban a szakmai fejlesztő iskolákban sikerült valódi kollegiális viszonyokat létrehozni a résztvevők között, ahol sokrétű innovatív tevékenységet folytattak. A szűkebb feladatkör ellátása nem igényelte a közös gondolkodás, döntéshozatal demokratikus formáit, egy mérsékelt autokratikus vezetési rendszer is eredményeket tudott felmutatni (Romerdahl és Gerhke, 1993; Kotschy, 2003).

Clark szerint az iskola tanárainak és minden résztvevőnek a neveléssel kapcsolatos legfőbb értékekben egyet kell érteniük. Ezek közül legfontosabb a tanulók önálló és kritikus gondolkodásának fejlesztése, a demokratikus nevelés, a teljes emberré, „humannummá” nevelés, az esélyegyenlőség megteremtése és a multikulturális nevelés fontossága iránti elkötelezettség. Ezért az intézmény élén olyan vezetőknek kell állniuk, aki képesek a demokratikus irányításra:

- a döntéshozatali folyamatokban egyenrangú szakemberként kezelik a pedagógusokat,
- a gyakorló hallgatókat bevonják az iskolai élet minden szintű tevékenységébe,
- a szülőket a közös munkában érdekelt partnerként kezelik (Clark, 1999).

Szintén magas szintű együttműködésről ír Falus Iván. Az egyetemek és gyakorlóhelyek szemléletbeli egységének fontosságára, újfajta egyenlőségen alapuló partnerkapcsolat megteremtésére hívja fel a figyelmet annak érdekében, hogy minél hatékonyabban valósuljon meg a tanárképzés (Falus, 2004).

Az együttműködésnek több dimenziója rajzolódott ki előttünk a fogalmi meghatározások feldolgozása során. Az egyik dimenzió az iskola és az egyetem együttműködése, amely már a fentebb vázolt együttgondolkodásból indul ki. Tovább lépve együttműködést jelent a napi gyakorlaton alapuló szakmai párbeszéd, amely a képzés során szerzett empirikus tudás fontosságát emeli ki, ugyanis a képző intézményekben tanult könyvszagú idealizmus és az iskolai helyzetek valósága nagymértékben nehezíti a pályakezdő pedagógusok munkáját (Nagy Mária, 2004). Goodlad (1986) szerint ha egy iskola jobbá kíván lenni, akkor jobb tanárookra van szüksége, ahhoz, hogy jobbak legyenek a tanárok, az egyetemek számára hozzáférhetővé kell tenni a mindennapi iskolai gyakorlatot. Az egyetem és az iskola példaértékű együttműködését kell tehát megvalósítani.

Szintén az iskola és az egyetem együttműködésének egyik lehetősége, amikor az egyetem oktatói és az iskola tanárai közösen végeznek kutatásokat. A kutatás segítségével a szakemberek a gyakorlati problémák megoldásának kereséséből indulnak ki, és gazdagítják a tudományos ismereteket is (Kotschy, 2003). Richardson fontosnak tartja a pedagógusok által megvalósított kutatásokat szakmai elhivatottságuk növelésében. A tanár tudja igazán, mit jelent a pedagógiai mindennapok világa. A tanárok által végzett kutatások eltérnek a szimplán külső kutatók által megvalósított kutatástól, és nagyobb lehetőséget biztosítanak a gyakorlat javítására. A tanárokat olyan gondolkodásmód jellemzi, amely eltér a kutatók lineáris megközelítéseitől. A tanárok által végrehajtott kutatások segítik őket abban, hogy jobban elfogadják a kutatások eredményeit, és beépítik azokat hétköznapi gyakorlatukba. A tanári kutatások növelik a kutatás validitását, ugyanis a hivatalos kutatások nem mindig igazodnak a tanárok sajátos kontextusban megfogalmazott azonnali igényeihez (Richardson, 1994). Berliner szerint az ilyen típusú kutatások a tapasztalt szakemberek tudásának kamatoztatását jelentik. Szerinte nemcsak

az általános és a középiskolai tanárok az oktatás szakemberei, hanem az egyetem oktatói is. Vannak a tanárok között olyanok is, akik tudatosan kutatásra szánják el magukat. Bármilyen tevékenységet is végeznek az oktatás szakemberei, továbbképzéseket szerveznek, workshopokat tartanak, minden ilyen tevékenységnek vannak gyakorlati vonatkozásai. Ezeknek a kutatása, a kísérletezés a tanárok által alapvetően hozzájárul a szakmai fejlődésükhöz, a jobb tanításhoz (*Berliner, 1992*).

Az együttműködés egy másik dimenziója az iskolán belül valósul meg. A tanárképzős hallgató együttműködését jelenti a szakvezetővel, mentorral, a tanárok kisebb-nagyobb csoportjaival (*Shen, 1993*). Az együttműködés harmadik dimenziója pedig az iskola tanárainak együttműködése a különböző önfejlesztő tevékenységek kezdeményezésében, lebonyolításában. Erről még a tudatosság kapcsán később szólunk.

A továbbiakban egy másik nagyon fontos követelményét kívánjuk felvázolni a szakmai fejlesztő iskoláknak. Ez pedig a szélesebb szakmai kontextus. A kutatók hangsúlyozzák, hogy fontos, hogy a hallgatók minél szélesebb területen tegyenek szert szakmai tapasztalatokra. Ez azt jelenti, hogy ne csak a tanórai tanítás élvezzen prioritást, hanem a tanári munka más szegmensei is (*Russel, 1988*). A reflektivitás kapcsán erősíti meg ezt a gondolatot *Calderhead* is, aki szerint a képzés során a hallgatók szintjéhez igazodó feladatok és azok végrehajtása széles körű lehetőségeket tár elébük, hogy fejlesszék reflektivitásukat, kialakítva bennük ezzel a folyamatos szakmai fejlődés igényét (*Calderhead, 1989*). Az elmélet és a gyakorlat közötti közvetlen kapcsolatteremtést segítik a tanítási és iskolai gyakorlatok és azok megbeszélése a vezetőtanárral, a gyakorlathoz kapcsolódó elemző kurzusok, a kutatási feladatok végrehajtása. Mindezek együtt segíthetik a hallgatót a tanári munka mibenlétének megértésében (*Falus, 2004*). *Shen* szerint a tanárképzős hallgatókat már kezdettől fogva szocializálni kell a tanári szerepekre, feladatokra, így lehetséges a hallgatók nézeteinek, tudásának, képességeinek fejlesztése. A szocializáció alatt azt érti, hogy a tanárképzős hallgatókat bevezetik egy adott közösségbe, megismertetve velük a tanári munka legszélesebb spektrumát. Fokozatosan kapcsolódnak be a különböző iskolai feladatokba, nem csak a tanításba, a számukra biztosított példaértékű programok segítségével, így lehet megalapozni a szakmai fejlesztés igényét és elérni a szakmai elkötelezettség növelését (*Shen, 1994*).

Az együttműködés, a tanári pálya minden területének megismertetése és megismerése mellett a szakmai fejlesztő iskolák harmadik fontos követelményeként kell megemlítenünk a tudatosságot. Valójában az előző két követelményből egyenesen következik a harmadik, hiszen az együttműködés és a pálya minden szegletének megismertetésére való törekvés mind a tanároknak, mind a hallgatóknak növeli szakmai elhivatottságukat. Ennek révén figyelnek erősségeikre, hiányosságaikra, és tudatosan törekszenek fejleszteni azokat a területeket, amelyekben a gyakorlatuk során fény derül a hiányokra. A tanár szakmai tudatossága hat a tanulók teljesítményére. Erre utal *Barth* (2001), aki szerint a tanárok szakmai fejlődése és

a diákok tanulása nem független egymástól, sőt: „A tanárok és diákjaik vagy kéz a kézben haladnak a tanulás útján – vagy egyáltalán nem haladnak”. Ezen felül hihetetlenül nagy példaértékkel bírhat egy diák számára, ha úgy ismerheti meg a tanárát, mint akiben erős a tudásszomj, és aki kész a tanulásra. A nevelő a legfontosabb feladatának tartja, hogy saját maga szolgáljon példaképül a diákoknak. Elfogadtatja velük, hogy a tanulás az életünk része, s ha a diákok is azt látják, hogy ezt a felnőttek komolyan veszik, akkor ez rájuk pozitívan hat (Barth, 2001). A tanárok által kifejtett közös erőfeszítések a tanítás és a tanulás folyamatainak javítására erősen megmutatkoznak a diákok előmenetelén és az iskola egészének fejlődésén is (Hargreaves, 2003).

Lisko Ilona kutatása is megerősíti ezeket a megállapításokat. A pedagógusképzés hatékonyságáról írt tanulmányában kijelenti, hogy összefüggés mutatható ki az iskolák továbbtanulási eredményei és a továbbképzett pedagógusok aránya között (Lisko, 2004). Különösen értékesek ezek az erőfeszítések, ha a pedagógus nem valamiféle külső kényszernek vagy elvárásnak engedelmessé válik, hanem belső meggyőződése lesz a tanulás motorja (MacGilchrist, Myers és Reed, 1997).

Felmerül a kérdés, hogy milyen módon lehet biztosítani a tudatosságot a szakmai önfejlesztés során. A szakértők szerint a pedagógusok legalább hét különböző módon járhatják be a „tanulási görbét”:

- reflexió – a tapasztalat feldolgozása; vizsgálódáson alapuló gondolkodásmód; metatanulás (vagyis a saját tanulási folyamat tanulmányozása); a saját maguk és a diákok által tanultak összekapcsolása;
- gyakorlás és továbbfejlesztés – a pedagógiai készségek gyakorlása és továbbfejlesztése;
- olvasmányok – egyénileg vagy olvasókönyvben;
- írás – naplózás/feljegyzések az osztálytermi tapasztalatokról;
- kutatás – az osztálytermi és iskolai gyakorlat egyes aspektusainak kutatása;
- kapcsolatok – tapasztalatcsere és kölcsönös támogatás hangsúlyozása, pl. párban tanítás, mentorálás, együttes akciókutatás, egymás készségeinek fejlesztése (peer coaching), közös tervezés, egymás munkájának kölcsönös megfigyelése és visszacsatolás;
- kockáztatás – új ötletek kipróbálása és kockázatvállalás (Stoll, Fink, és Earl, 2002).

A tanulás végbemehet a valós munkavégzés során (on the job), egyénileg vagy csoportban. Megvalósulhat az iskolán kívül, például más intézményekbe szervezett szakmai látogatások révén, szakmai továbbképző központokban vagy felsőoktatási intézményekben.

Az iskolán belül is számtalan tanulási lehetőség kínálkozik az akciókutatásoktól az órák látogatásán és megfigyelésén, a mentoráláson keresztül az együtt tanításig (MacGilchrist, Myers és Reed, 1997).

Szintén a tudatosság, de annak magasabb szintje valósul meg akkor, amikor a tanárok vezetői szerepet töltenek be a szakmai fejlesztés megvalósításában. Saját maguk javasolnak,

szerveznek különböző programokat, pl. közös projekteket, workshopokat, egymás mentorálását, tanácsadást, akciókutatást vagy intézményen kívüli továbbképzéseket (*Muijs és Harris, 2007*).

A tudatosság nemcsak a pedagógus szintjén megjelenő belső tudatosságot jelenti, hogy élni kíván-e a fentebb említett lehetőségekkel, esetleg kezdeményezője, szervezője ezeknek a tanulási lehetőségeknek, hanem jelenti a vezetés szintjén megjelenő tudatosságot. Azt, hogy az iskolavezetés nem bízta ezt a véletlenre. A nevelőtestület minden tagjának képzési igényeit figyelemmel kísérik, és megtervezetten törekszenek ezen igénynek kielégítésére. A képzési terv egyensúlyban tartja a személyek, csoportok és az egész munkaközösség igényeit, belső és külső képzési formákat, illetve a rövid távú és a hosszú távú célokat. A szoros kapcsolat az egyes tanárok egyéni fejlődése és az oktatási intézmény egészének eredményessége között, amit elsősorban a tanulás minősége és mennyisége alapján mérnek, mindinkább az iskolák legfőbb törekvése (*Reed és Learmonth, 2001*).

A tudatosság tehát nélkülözhetetlen feltétele a szakmai fejlesztő iskoláknak. Megteremti a lehetőséget a tanulásra és arra, hogy a megszerzett tudás hasznos ismeretté válhasson – vagyis értelmesen felhasználva a diákok előmenetelének és teljesítményének javára váljon.

Összegzés

A szakmai fejlesztő iskola koncepciója több vonatkozásban is meghaladja a tradicionális gyakorlóiskola–képző intézet modellt. Az egyik különbség, hogy a tanári szerepeket, feladatokat szélesebb kontextusba helyezve kívánja bemutatni a tanárképzős hallgatónak. Nemcsak az osztályteremben gyakorolja a hallgató a tanári szerepeket, hanem az osztálytermen kívül is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az osztályteremből kilépve betekintést nyer egy valódi iskola hétköznapjaiba. A másik különbséget az együttműködés fogalmával fedhetjük le. Ez jelenti egyrészt a képző intézmény és az iskola közötti együttműködést (közös értékek, közös gondolkodás, közösen kidolgozott elvek, programok a pedagógusképzésre vonatkozóan, közös kutatások). Másrészt együttműködés jellemzi az iskolán belül a pedagógusokat a szakmai fejlesztés vonatkozásában. Ennek pedig egyenes következménye, hogy a hallgatók nemcsak az osztályteremből lépnek ki az iskola szélesebb közegébe, hanem belépnek a tanári szobába, a közösségi terekbe, és aktív résztvevői lesznek az iskola életének, bekapcsolódva különböző szintű és struktúrájú szakmai együttműködésekbe. Az ilyenfajta kollegiális együttműködés előfeltétele lesz majd professzionális fejlődésüknek. A harmadik különbség pedig a tudatosság szintjében ragadható meg. Ez jelenti a tanárok belső igényét a szakmai megújulásra, a gyakorlati problémák megoldására, akár kezdeményező és vezető szerepet is vállalva bizonyos önfejlesztő tevékenységek megvalósításában, de jelenti a vezetés tudatos és átgondolt tervezését, amelynek során figyelembe veszik a tanárképzés, az iskola és a tanárok igényeit.

Felhasznált irodalom:

- Barth, R. S. (2001): Teacher Leader, *Phi Delta Kappan*, 82, 443–449.
<https://doi.org/10.1177/003172170108200607>
- Berliner, D. (1994): Teacher expertise In: Husén, T. és Neville Postlethwaite, N. T. (szerk.) *The international encyclopedia of education*, 2, 10, 6020–6026, Pergamon, London.
- Calderhead, J. (1989): Reflective Teaching and Teacher Education, *Teacher and Teacher Education*, 5, 43–51, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X89900188>, letöltve: 2016. július 9. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Clark, R. W. (1999): Effective Professional Development Schools. Agenda for Education in a Democracy V.3 Jossey-Bass, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. (1994): Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. In: L. Darling-Hammond (szerk.), *Professional development schools: schools for developing a profession*, Teachers College Press, New York, 1–27.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár, *Iskolakultúra*, 6/7, 76–80, http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_076-080.pdf, letöltve: 2016. július 9.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata, *Educatio*, 3, 359–374, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/961.pdf>, letöltve: 2015. június 1.
- Goodlad, J. I. (1986): *School-University Partnerships and Partner Schools*, College of Education, University of Washington, Seattle, 89.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York, 129.
- Johnson, K. E. (1996): The role of theory in L2 teacher education (THE FORUM). *TESOL Quarterly*, 30, 765–771. <https://doi.org/10.2307/3587933>
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák - a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés*, 1/1-2, 109–117.
- Lieberman, A. (1988): *Building a professional culture in schools*, Teachers College Press, New York.
- Lieberman, A. és Miller, L. (1990): Teacher development in professional practice schools, *Teachers College Record*, 92, 105–122.
- Lisko Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága, *Educatio*, 3, 391–405.
- Lynch, D. és Smith, R. (2012): Teacher education partnerships: an Australian research-based perspective, *Australian Journal of Teacher Education*, 37,11, 8, <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss11>, letöltve: 2016 július 7. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.7>
- MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed J. (1997): *Inteligens iskola*, Paul Chapman Publishing Ltd., http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf, letöltve: 2016 február 5.

- Muijs, D. és Harris, A. (2007): Teacher leadership in (in)action: three case studies of contrasting schools. *Educational, Management, Administration and Leadership*, 35, 1, 111–134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Nagy Mária (2004): A Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio*, 3, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf>, letöltve: 2016. július 10.
- Professional Development Schools, NCATE Standars, <http://www.ncate.org/ProfessionalDevelopmentSchools/tabid/497/Default.aspx>, letöltve: 2016. július 10.
- Reed, J. és Learmonth, J. (2001): Revitalising teachers' accountability: learning about learning as a renewed focus for school improvement, *Journal of In-Service Education*, 11–28, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580100200145>, letöltve: 2015. március 10. <https://doi.org/10.1080/13674580100200169>
- Richardson, V. (1994): Conducting Research on Practice, *Educational Researcher*, 23, 5, http://www.jstor.org/stable/pdf/1177027.pdf?_=1468747074531, letöltve: 2016. július 10. <https://doi.org/10.3102/0013189X023005005>
- Romerdahl, N. és Gehrke, N. (1993): The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- Russell, T. (1988): From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice. In: Calderhead, J. (szerk.). *Teachers' professional learning*, Falmer Press, London.
- Shen, J. (1993): Voices from the field: School-based faculty members vision of preservice teacher education in the context of a professional development school. (Occasional paper No.16.) University of Washington, Seattle.
- Stephenson, J. (1999): Corporate capability: Implications for the style and direction of workbased learning, Research Centre for Vocational Education and Training, Sydney, New South Wales, www1.11e.mdx.ac.uk/iclml.asp, letöltve: 2016. július 7.
- Stoll, L., Fink, D., és Earl, L. (2002): *It's about learning (and it's about time)*, Routledge/Falmer.
- The Holmes Group (1986): Tomorrow's teachers. East Lansing, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf>, letöltve: 2016. július 10.
- The Holmes Group (1990): Tomorrow's schools. East Lansing, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf>, letöltve: 2016. július 10.
- Wenger, E. és Lave, J. (2003): Communities of practice, http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm, letöltve: 2016. július 7.

4. AZ ISKOLA MINT ISKOLASZERVEZET

BORSODI CSILLA NOÉMI

1. Bevezetés

Egy iskola hatékonyságát, az ott zajló munka eredményességét jelentős mértékben befolyásolhatja az adott intézmény szervezeti kultúrája, az adott kultúrában betöltött hely – mint kollektív elvárás – személyes megélése (azzal való azonosulás vagy épp ellenézés) az egyes résztvevők részéről, továbbá ezek nyomán a kialakult/formálódó légkör, melyben az eredményességet célzó folyamatok zajlanak. Több élménye/elvárása/vélekedése lehet az egyes pedagógusoknak arról, hogyan is „működik”/”működjön” az iskola, hogyan, milyen elvek, illetve mely célok mentén kell(ene) közösen munkálkodniuk a pedagógusoknak, a vezetőségeknek (illetve a teljes „iskolahasználói közösségnek”, mely esetében szintén szervezetikultúra-függő, milyen erős szálon kötődnek egymáshoz, és milyen mértékben tekinthetők a „közösség” részének az egyes tagok, mint például a szülő, a gyermek és a „hiányterületi” pedagógus vagy éppen a pedagógiai munkát segítő). Igen nehéz meghatározni, mit is jelent maga az iskolaszervezet kultúrája, hiszen a kultúra mindent átfogó jellege teszi nehezzé, hogy megragadjuk sajátosságait. Nem lehet élesen elkülöníteni a szakmai, pedagógiai és szervezeti működés mögött rejlő értékeket és meggyőződéseket (Serfőző, 2005). Az iskola minden iskolahasználó (tanuló, tanár, diák) számára mást jelent, és még az egyes „csoportokon” belül (pl. tanulók körében) sem egységes a megítélése (hiszen van, aki egy „vidám helyként”, míg más „börtönként” gondol rá). A pedagógusok közül némelyek talán a szakmai együttműködés színterének, míg mások pusztán „munkahelynek” tekintik (Ollé, 2006). Megállapítható mindenesetre, hogy a légkört, az iskolahasználók iskolaközösségként való öndefinícióját mindig az adott szervezeti kultúra határozza meg, hiszen befolyásolja a pedagógusok és tanulók közérzetét (Serfőző, 2005).

1.1. Tanulmányunk felépítése

A szervezeti kultúra jelenségvilága igencsak átfogó, így szakirodalmi háttérelmzésünket általános szervezettelméleti alapozással együtt négy, kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket, valamint azok vizsgálatát három nagyobb logikai egységre bontottuk. Szakirodalmi áttekintésünk szerkezete a következő:

1. szervezeti kultúra fogalmával kapcsolatos elméleti háttér,
2. a tanárok vélekedése a szervezeti kultúráról,

3. a szülők bevonódottsággal kapcsolatos nézetei,
4. a tanárjelöltek közérzete, bevonódottsággal kapcsolatos helyzetmegítélése.

Kutatási kérdéseink ennél szélesebb körűek voltak, kitértek ugyanis a szülők és iskola kérdéskörén belül a szülők és osztályfőnök, valamint a tanulók és tanárjelöltek kapcsolatára. Jelentős átfedés volt a szervezeti kultúra és légkör, illetve a vonzó iskola kérdésköre között, így témánkból ennek okán emeltük ki pl. a tanulók és pedagógusok kapcsolatát.

2. Az iskola mint szervezet

Az iskola szervezeti kultúráját több forrás azonosítja a klímával. Ezekre e fejezetben nem térünk ki, hiszen azt kötetünk egy másik tanulmányában vizsgáljuk. A légkör és a (z iskola) szervezeti kultúr(á)ja közti kapcsolat ugyanakkor vitathatatlan, mivel a légkör fogalma alatt a szervezetben megélt komfortérzést, munkahelyi közérzetet együttesen értjük. A közérzet, légkör vizsgálata azonban minden esetben a szervezeten belül történik, és eltérő szervezeti-kultúra-típusokhoz eltérő klíma társulhat. A klíma befolyásolja továbbá a szervezeti kultúra alakulását, fejlődését is (Csapó és Csécséi, 2011; Golnhofner, 2006). Léteznek írott (Szervezeti és Működési Szabályzat), valamint íratlan – az intézmény kollektívája, közössége által formált és fejlesztett – szabályok, melyek az iskola egész arculatát meghatározzák. E szabályok segítenek a közösségben „élő és működő” embereknek, hogy átlássák, adott szervezetben mi a „jó”, mi a „rossz”. E normák általános és sok esetben nem tudatosult megjelenési formái bizonyos tartalmaknak és hiteknek, melyeket a szervezet tagjai – iskola esetében az iskola tanárai, dolgozói, tanulói és jelen esetben a tanárjelöltek – elfogadnak, követnek. Több kutató vitázott már azon, vajon az iskoláknak mint szervezeteknek van-e kultúrája. Azon is folynak a viták, hogy milyen szélesen értelmezhető, illetve hogy a tanulócsoporthoz szubkultúraként vagy a kultúra részeként említhető-e, illetve hogy a teljes iskolahasználó közösséget belesorolhatjuk-e (Bruner, 1973; Woods, 1983). Létezik olyan megközelítés is, mely nem a tagok, hanem a szervezet működési struktúrája felől – szervezetelméleti megközelítésben – vizsgálja a kultúrát (Hoy és Miskel, 1987). Ez utóbbi statikus szervezetelméleti modellek megalkotását célozza, melyek az iskola világára nehezen értelmezhetőek, így – pusztán az elméleti háttér átláthatóvá tétele céljából – jelen tanulmányunk keretében nem vállalkozhatunk ezek bővebb kifejtésére, csak felsoroljuk azokat. Legismertebb közülük Harrison és Handy később továbbfejlesztett modellrendszere, mely a szervezetet minden esetben a vezető felől vizsgálja. Csapó és Csécséi e kultúrátípusokat görög istenekhez hasonlítva mutatja be (Csapó és Csécséi, 2011). E tipológiák a következők:

1. Klubkultúra (vezetőközpontú) – Zeusz isten,
2. Szerepkultúra – Apolló (a vezető és a beosztottak itt munkahelyi szerepük alapján kerülnek „felcímkezésre”),
3. Feladatcultúra – Athéné (a vezető és beosztottak feladatellátó személyek, a hierarchia csökkentésére való törekvés jellemzi),
4. Személyiségcultúra – Dionüszosz (minden egyes személyiség autonóm, kevésbé jellemző az együttműködés, sok esetben, ha van is, csupán látszólagos, ugyanakkor magas szintű az autonómia).

Csapó és Csécséi, akik átfogóan vizsgálták mind a szervezeti kultúrát, mind a légkört, azon állásponton vannak, hogy önmagukban ezen kultúrátípusok nem értelmezhetők, és nincsenek „tisztá típusok”. A kultúra fejlődését, az abban való szerepvállalás megélését, a közérzetet és azáltal a légkört is befolyásolja a környezet (ez inkább az utóbbit, így ennek részleteit nem tárgyaljuk), valamint a történetek, hagyományok, történések.

Izgalmas – bár szintén többé-kevésbé statikus – kultúraelméleti megközelítés *Hofstede* hagyománymodellje (mely ha belegondolunk, a pedagógussá válás korthageni modelljére emlékeztet).

E megközelítés – nagy vonalakban – a következőket foglalja magában:

1. eleve elfogadott feltételezések, vélekedések, nézetek, hitek,
2. értékek (a szervezet deklarált értékrendje, pl. Szervezeti és Működési Szabályzat),
3. mítoszok, hősök, szimbólumok (a szervezet alapvető és rejtett értékei, értékrendje; követendő és elfogadott szerepmoდეllek, elvárások; hősnek tekinthetők nem csupán a szerepmoდეllek, hanem az intézmény kiemelkedő, szervezeti célok elérésében élen járó, innovatív pedagógusai is),
4. normák, szabályok, rituálék (szervezet szokásai, mintái) (*Csapó, Csécséi*; 2011; *Golnhofér*, 2006; *Hofstede*, 1991).

Hofstede e modellt később fiával együtt a következő módon fejlesztette tovább:



1. ábra: A kultúra hagyománymodellje. (Forrás: Hofstede és Hofstede, 2008)

E továbbfejlesztett változat (1. ábra) jól illusztrálja a szervezeti struktúra dinamikus mivoltát, és általános érvényűnek, bármely szervezettípusra érvényesíthetőnek tűnik. A gyakorlatok azok, melyek a hagyomány egyes elemeit összekapcsolják, azok tartják életben és működtetik a szervezetet, legyen szó tantárgyi tartalmakra vonatkozó oktatási stratégiákról vagy pedagógiai jó gyakorlatok kipróbálásáról és alkalmazásáról, esetleg valamely iskolai hagyomány kialakításáról.

Bár jelen munkánknak nem célja, igen izgalmas megközelítés ez, hiszen a szervezeti kultúra a pedagógussá válás folyamatában „valahol” tartó személyekből és diákjaikból áll, valamint szülőkből, akik szintén saját vélekedéseik mentén élnek meg az iskolához tartozást. Számunkra e modell annyiban érdekes, hogy mind a tanárjelöltek szervezeti kultúrához való viszonyát, mind a pályán különböző szakaszán álló pedagógusok vonatkozó reflexióit vizsgáljuk.

2.1. A tanárok közérzete a szervezeti kultúrában

A pedagógusok a tanári közösségben egyszerre több feladatot is elláthatnak. Tagjai természetesen a nevelőtestületnek, egy tantárgyat oktatók csoportjának, egyéb munkaközösségeknek. (Tagjai lehetnek jelen esetben egyéb, pl. osztályfőnöki, illetve gyakorlóiskola esetében vezetőtanárok csoportjának is.)

Az osztályfőnöki szerep az egyik legismertebb pedagógusi szerep a köznevelési rendszerben. Már az 1850-es évektől kitüntetett szerep jut az osztályfőnököknek, illetve a belőlük szerveződött osztályfőnöki munkaközösségnek. Az osztályfőnökké váláshoz többnyire szükség van néhány év tanítási gyakorlatra, ugyanis a kezdő tanár a „praxissokkal” birkózva nehezebben

tud megbirkózni az osztályfőnöki feladatokkal. Az osztályfőnök egyensúlyoz a szülői elvárások és a gyermek teljesítménye között, miközben mindvégig a gyermek érdekét tartja szem előtt. Ő az, akinek – természetesen a szülők mellett, de olykor még náluk is erőteljesebben – kötelessége ismerni a gyermekek szociális háttérét, tanulmányi eredményességét, kapcsolatát szüleivel, osztálytársaival. Lényeges, hogy a diákok merjenek fordulni osztályfőnökükhöz, és hogy a szülők is „társként” tekintsenek rá. A szülők elvárják, hogy ha baj történt, tájékoztassa őket. Ő tehát a nevelés „mindenesé”, akikre mind a szülők, mind a tanulók egyaránt számíthatnak, és aki emellett természetesen a tanári kar tagja, valamint az osztályfőnöki, szaktanári és esetleg egyéb munkaközösség(ek)é is (Karlovitcz, 2011; Szekszárdi, 2002).

Szekszárdi Júlia kutatása során azt találta, hogy az osztályfőnökök jellemzően nem töltik be „hagyományos” funkcióikat, csökkent az osztályfőnök és osztálya egymáshoz való kötődésének ereje (Szekszárdi, 2002). Érdekel minket mindezek fényében, hogy vajon az egyes pedagógusok tanulóközösségekben gondolkodnak-e, vagy inkább munkahelyben, pozícióban, feladatkörökben, hogy a pedagógusok csoportja, a kollektíva milyen mértékben alkot egységes egészet, kik azok, akik között az együttműködés a legszorosabb (egyes pedagógusközösségek, vagy a szülők is az „iskolaközösség”, a tanulószervezet tagjai-e), peremhelyzetinek tekint-e az iskola valamely foglalkozási területeket, esetleg a tanárjelöltekkel való együttműködés tűnik nehézkesnek. Mindezen kérdésekre szeretnénk kutatásunk során megkapni a választ, leszögezve, hogy az önfejlesztő iskoláknak tanulószervezeteknek kell lenniük. Az egyéni továbbképzéseken való részvétel önmagában nem elég, ha tudásmegosztás nem társul hozzá.

A pedagógusi sikeresség, illetve azon belül a tanulói teljesítmény, jó közérzet egyfajta „csapatjáték” eredménye, nem az osztályfőnök „szélmalomharca” vagy magányos pedagógusok küzdelmének eredménye. Ha egy „problémásnak” titulált gyermekkel kapcsolatban az egy osztályban tanítók csoportja megbeszélést tart, majd elkezdene valamennyien kiemelten figyelni a tanulóra, bevonják közösségfejlesztő aktivitásokba, a „probléma” egyre kevésbé lesz észrevehető (Karlovitcz, 2011). Köztudott, hogy a pedagógusok közérzete meghatározza munkájuk eredményességét. Kölcsönhatásban áll a tanulói eredményességgel és a tanulók körében való kedveltséggel (Fűzi, 2007, 2011, Suplicz, 2007, 2012). A tanári eredményesség azonban nem kizárólag a diákokkal való közös munka, hanem a kollegiális együttműködés, a szülők társként való bevonása és egyfajta speciális, közös, hálózati tanulás gyümölcse is. Emellett figyelembe kell vennünk, hogy az iskolai munka eredményessége nem csupán a szervezeti kultúrától, illetve az azon belül elfoglalt helytől függ, hanem szerep-, státuszfüggő is. Ehhez elengedhetetlen a szervezeti kultúra eredményességének vizsgálatakor a „hiányterületi” pedagógusok megítélésének, munkakörülményeinek vizsgálata is. Ők a tanárokkal együttműködve, őket segítve, esetenként tanári szerepben is helytállva segítik az intézmény munkáját.

A tanulókra való odafigyelés, a szülőkkel való együttműködés és gyakorlóiskoláról lévén szó a tanárjelöltekkel való együttműködés sikere mind kiemelt szempontként kezelendő.

2.2. A szülők és az iskola

A gyermekek iskolai teljesítményének előmozdításával kapcsolatban felmerülő egyik leggyakrabban említett tényező az iskola és a család együttműködésének mértéke, azaz a szülői bevonódottság, mely talán idegenül hat, ugyanakkor az angolszász irodalomból ismert „involvement” kifejezést talán leginkább ez fedti le, mélyebb tartalmat hordoz ugyanis magában, mint az egyszerű „részvétel” kifejezés, közelebb áll angol megfelelőjéhez, mely a szülői bevonódás alatt a különböző intézményi programokon való részvételen túl egyfajta belső elkötelezettséget, pozitív attitűdöt, motiváltságot jelent az iskolával kapcsolatos tevékenységekben. A szülői bevonódás fejlesztése régóta hangoztatott célkitűzés a szakmai közvélemény körében nemzetközi szinten, és a fejlett országok oktatáspolitikájában számos erre vonatkozó akcióterv került kidolgozásra és megvalósításra.

A szülők iskolai életbe való bevonódottságának azonban mindig vannak ellentmondásos vonatkozásai. Gondoljunk az iskolai életben aktív szülőkre, akik részt vesznek minden rendezvényen, ott vannak minden szülői értekezleten, fogadóórán, illetve felkeresik a pedagógusokat, segítenek a munkákban, tagjai a szülői testületeknek. Az esetek nagy részében mind ugyanazok a szülők. Ugyanazon gyermekek szülei, akik ezáltal mindig előnyösebb helyzetben vannak, mivel szüleik elsősorban saját gyermekeik érdekeit szem előtt tartva vonódnak be az iskolai életbe, nem feltétlenül minden gyermek javát akarva (*F. Lassú és mtsai.*, 2012).

Mindez jelen kutatásunk vonatkozásában lényeges, hiszen figyelembe kell vennünk a szülők és a tantestület, valamint azon belül a szülők és az osztályfőnök kapcsolattartását, együttműködését, a szülők iskolaszervezetben való részt vállalását vizsgálva. A szülők célja lehetséges, hogy gyermekük önérvényesítésének támogatása. Ennek alárendelve keresheti fel az osztályfőnököt vagy egyéb pedagógusokat. Mi azt vizsgáljuk, vajon jellemző-e, hogy a pedagógusok a szülői értekezleteken, fogadóórákon túl egyéb fórumokon is megkeresik a pedagógusokat, melyek a legjellemzőbb megnyilvánulási formái a szülői bevonódásnak.

A szakirodalom szerint maga a szülői értekezleten, fogadóórán való részvétel is vegyes megítélést kap mind a szülők, mind a tanárok nézetei szerint. Némelyek a „problémás gyermekek” szüleinek osztályfőnökkel, pedagógusokkal való megbeszélésének színtereként, mások az adott rendezvényen való részvételt „kötelességként” értelmezik.

Azt mindenképpen meg kell állapítani, hogy e rendezvények önmagukban semmiképpen nem lehetnek elégségesek a szülő és pedagógus közti érdemi kommunikációra, ugyanakkor a szakirodalom arra is kitér, hogy a pedagógus jelentős része képtelen érdemben felkészülni a szülők pedagógiai értékelő, munkafegyelemre vonatkozó, valamint egyes rendezvények megszervezésére irányuló munkán túli kéréseire, kérdéseire. A pedagógusok és szülők többsége is kevésbé érzi szorosnak a pedagógus-szülő együttműködést. (*Hegedűs és Podráczky*, 2012) A szülői értekezletektől való szülői távolmaradást – melyek olykor túlzottan „rituálisak”, formalizáltak mind a szülők, mind a pedagógusok szerint, és amelyet mindkét fél jellemzően

nyűgnek tekint – a pedagógusok jellemzően a „szülői érdektelenségnek” tulajdonítják. Úgy vélik, javarészt azon szülők nem járnak el a fogadóórákra, szülői értekezletre, akiknek a gyermekével „leginkább baj van”. A pedagógusokra jobban jellemző, hogy úgy érzik „baj van a szülőkkal”, míg a szülők úgy gondolják, abban az esetben keresik fel az iskolát, pedagógust, ha szükség van arra, pl., ha romlott a gyermek érdemjegye, vagy ha beírást találnak az üzenőfüzetben. Természetesen több szülő véli úgy, hogy ők maguk, a szülők a hibásak, saját időhiányuk az oka annak, ha a kommunikáció nem gördülékeny, és a pedagógusok „mindent megtesznek” annak biztosításáért. Olyan szülői nézetek is ismeretesek, melyek előtérbe helyezik a spontán beszélgetéseket, kapcsolatépítést a pedagógusokkal, melyek nem kizárólag a tanulói teljesítménnyel vagy éppen rendezvényszervezéssel kapcsolatosak.

Azt is mérlegelni kell, hogyan vélekedik az iskola (illetve az egyes pedagógusok) magáról az iskolaközösségről, kiket sorol ide, és hogyan vélekedik minderről a szülő. A pedagógusok és szülők között egyfajta „nevelési partnerség” kialakítására kell törekedni (*Perlusz és mtsai.*, 2012).

Rövid elméleti áttekintésünkben a tanárjelöltek helyzetével, közérzetével kapcsolatos szakirodalmi előzményeket mutatjuk be, hiszen a gyakorlóiskola, szakmai fejlesztő iskola életének ők is részesei. Kutatást folytattunk ugyanis a konkrét iskola vonatkozásában annak kapcsán, hogy a tanárjelöltek milyen mértékben érzik magukat a kollektíva tagjának, illetve őket milyen mértékben sorolják az iskola közösségének tagjai közé a pedagógusok, mely feladatokba vonják be őket, és melyek azok, amelyekben esetlegesen hiány mutatkozik.

2.3. A tanárjelöltek közérzete az iskolaszervezetben

Mindenekelőtt érdemes munkánk tanárjelöltek iskolaszervezetben értendő közérzetét elemző fejezetének kezdetén – egyfajta értelmezési keretként – leszögeznünk, hogy szerepük megítélése kapcsán számos kérdést szükséges tisztázni: Tanár már vagy hallgató? A tanár szerepét gyakorolja vagy a gyakorlaton lévő hallgatóét? Hogyan definiálja saját helyzetét? Mit jelent a tanárjelölti lét? Hogyan képes egy tanárjelölt „ideig-óraig” bekapcsolódni az iskolaszervezetbe? Kiket tekint e munkájában közvetlen társainak? E kérdésekre jelenleg ismert elméleti válaszok megadását kíséreljük meg tanulmányunk e részében.

A tanárjelöltek közérzetéről, szervezeti kultúrába történő beilleszkedéséről, valamint általánosságban véve a tanári szerepazonosulásokról (beleértve természetesen a szervezeti kultúrában elfoglalt helyet) ez idáig viszonylag kevés szakirodalom született, mivel e terület vizsgálata még igencsak kezdetleges. A kutatások többsége inkább a tanárjelöltek belépési vélekedéseinek szerepét vizsgálja. *Szivák Judit* (2003) úgy gondolja, a tanári vélekedéseknek, önismeretnek, majdani (ön)reflektív gondolkodásnak az alapjait a pedagógusképzésbe való bekerülés előtt teszik le a hallgatók. A felsőoktatás eredményessége (melyben természetesen az elméleti oktatás mellett kiemelt szerepe van a gyakorlati feladatoknak) döntő szerepet játszik a hatékony tanárrá válásban. A felsőoktatás a hallgatók előzetes elképzeléseit segít

megismerni, feltárni, hiszen ezek határozzák meg, hogy mit tartanak fontosnak, mit vallanak magukénak a képzés során tanultakból, mivel képesek azonosulni, így képezve alapját a gyakorlati munka érdemi megvalósításának (Szivák, 2003). Levonhatjuk tehát a következtetést, hogy a felsőoktatás és a gyakorlóiskola együttműködése kiemelt szerepű a hallgatók fejlesztésében. (Felmerül a kérdés: mi tehát maga az iskolaközösség? A felsőoktatási hallgatók részesei-e annak?) Egyfajta szűrőt, a „naív nevelési nézetek” egy lényeges faktorát jelentik tehát a tanulóként átélt tapasztalatok. Ezek minden esetben egyéniék, így a személyre szabott fejlesztés során ezekre kell alapozni.

A tanárjelölti nézetek szerepe jelen munkánk során lényeges lehet, hiszen ezek mentén igyekeznek a hallgató érdemi munkát folytatni a tanulókkal. E mentalitása által alakulhat ki kép a gyakorlóiskolai vezetőtanárban is róla, befolyásolva együttműködésük hatékonyságát. Amennyiben közérzetét nem a pedagógusi, sokkal inkább a hallgatói öndefiníció hatja át, ha kevésbé érzi magát a kollektíva (ideiglenes) tagjának, úgy az kihathat a tanulókkal való együttműködésének hatékonyságára is.

2.4. A tanárjelöltek és az autonómia biztosítása

Komlósi Ákos már 1987-ben előrevetített több majdani kutatási területet, így pl. a tanárrá válás aktuális állapotát másodéves tanár szakos hallgatók esetén, bemutatva, hogy a folyamat fejlődési szakaszokra és így fejlesztési feladatokra tagolható a tanárképzés részéről, a pályakezdés előtti időszakról, arról a gyakorlatról, mely megelőzheti a már tanárként megélt „valóságokot”, igaz, lényegesen kisebb felelősség, nagyobb támogatás és még hallgatói szerep mellett. *Komlósi* tehát a tanárjelölt definíciója kapcsán a „hallgatói szerep” mellett „teszi le a voksát”, nem térve ki a tanárjelöltek szerepazonosulására. Előrevetítette viszont a sikeres és sikertelen tanár jellemzőinek kutatását, hiszen említést tesz azon „evidenciáról”, miszerint a nevelési folyamat minősége (a pedagógiai interakció) nagymértékben függ az abban részt vevők személyiségétől, interakciós jellemzőitől. A sikeressé válás első lépcsőit a tanárjelölt teheti meg, és ebben is jelentős szerepe lehet a kollektívának, különösen, ha a tanári énhatékonyságot a kollégákkal történő együttműködés során megvalósítható kollektív hatékonyságként értelmezzük. E nézőpontot már 1977-ben felvetette *Bandura* is, aki elkülönítette az egyén énhatékonyságát a kollektív hatékonyságtól (*Bandura*, 1977. 203). Ez utóbbi témáról több szerző is ír, kiemelve, hogy az nem más, mint a csoport tagjainak értékítélete a csoport képességeiről, melyek meghatározzák, hogy a csoport milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyi erőt, energiát fektet azok elérésébe, valamint kudarc esetén megmarad-e a csoport összetartása, vagy erodálódik. A magas kollektív hatékonyságú csoportok nagyobb teljesítményre képesek, és nagyobb az összetartásuk, mint az alacsony kollektív hatékonyságú csoportoké. A közös tudás, a közös felelősség, a többszörös kapcsolódások a szervezeten belül, a kölcsönös függőségi viszonyok, ezek

mind megteremtik az egyének személyes hatékonysága és a szervezet eredményes tevékenysége közötti kapcsolatot (*Zagyváné Szűcs*, 2019). A közösség hatékonysága tehát nem más, mint egy adott társadalmi egység – mely lehet egy család, csoport, szervezet vagy éppen közösség – ítéleteinek összessége arra vonatkozóan, hogy mennyire hatékonyan tud tevékenykedni egy adott területen (*Caprara és mtsai.*, 2006; *Zagyváné Szűcs*, 2019). Egy közösség kollektív hatékonyságába vetett hite azonban nem egyenlő a közösséget alkotó egyének énhatékonyságának az összességével (*Bandura*, 2001. 266; *Zagyváné Szűcs*, 2019). A közösség saját hatékonysága erősen hat a közösséget alkotó egyének énhatékonyságára, és nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget is (*Zagyváné Szűcs*, 2019). Nem nehéz mindezek ismeretében belátni, hogy a pedagógussal szemben nem csupán a kollegiális együttműködés jelenik meg elvárásként a legtöbb kutatás tanulságai szerint, hanem – amennyiben a tanulók kollektív hatékonyságát mint teljesítménynövelő tényezőt vesszük figyelembe, úgy nem nehéz leszűrni a következtetést, miszerint – a tanulói közösségek építésével kapcsolatban is lényeges feladatai vannak a tanároknak, illetve tanárkollektíváknak.

A tanulókkal való hatékony kommunikáció tulajdonképpen maga a nevelési folyamat minősége, hiszen a tanulókkal folytatott pedagógiai kommunikáció elsődleges célja a nevelés-oktatás hatékonyságának fejlesztése. Akit kedvelnek a tanulók, az képes azt érdemben megvalósítani, akit nem, az olyan, mintha munkája során számtalan falba ütközne. Ma is aktuális kérdést, a tanárjelöltek bemeneti, illetve képzés ideje alatt meglévő nézeteinek szerepét is vizsgálja a szerző, a jelenlegi kutatásoktól némiképp eltérő módon. Nem nevezi meg konkrétan, hogy „bemeneti nézetek” is léteznek (ahogy azt később *Falus Iván* teszi), és ezek módosulnak, fejlődnek (nem pedig megszűnnek) a tanárképzés és tanárrá válás folyamán (*Falus*, 2001, 2002, 2004), hanem inkább kérdésként veti fel a hallgatók szimuláció során tanúsított viselkedése kapcsán, hogy vajon van-e viselkedésükben „nevelési elv”, „pedagógiai szemléletmód”. Természetesen igazi pedagógiai tudatosságról, tanulókkal való hatékony kommunikációról másodéves hallgatók esetén szó sem lehet, hiszen a jó tanár-diák kapcsolathoz idő és tanári szerep szükséges. (A hallgatóról a diákok tudják, hogy nem tanár, és ő maga sem érezheti magát annak, csak ha már kézhez kapta a diplomáját, és „igazi” gyakornokká válik.) A „pedagógiai szemléletmód” alatt *Komlósi* azonban nem a hallgatók kognitív sémáját érti, mely tanulóként átélt tapasztalatokon alapszik, sokkal inkább kezdetleges vezetési stílusra gondol. A szerző által leírt pedagógiai szemléletmódok közül – *U. Komoly Judit* által továbbfejlesztett kategorizálás nyomán – a restriktív (korlátozó, illetve az agresszív) megfeleltethető az autokratikus, a kooperatív a demokratikus, az inerciás (és az indifferens) a laissez faire vezetési stílusnak. *Komlósi* utal arra is, hogy a főiskolai hallgatók úgy vélik, munkájukat „pedagógiai tudatossággal” végzik. (Az idézőjel vélhetően arra utal, a tudatosságuk gyakorlat híján, a tanárrá válás kezdetén még nem lehet valós.) A szerző úgy véli – ezt később *Lénárd Sándor* is megerősítette szülői naiv nézeteket

kutatva –, hogy (ahogy a tanárjelöltek, úgy) a szülők esetén igaz, hogy nem teljes mértékben magabiztosak az ítéleteik pedagógiai döntéshelyzetekben, nehezen találják meg a „megfelelő nevelési stílust” (Lénárd, 2003). Ennek oka a pedagógiai tudatosság hiánya, kiforratlansága lehet, illetve a nem teljes mértékben célirányos nevelési tervek (Kömlösi, 1987). Tovább árnyalhatja a képet, hogy a „tanárság gyakorlásához” közvetlenül kötődő mindennapi feladatokat, pl. a tervezést, a tanulásszervezési mód tudatos megválasztását a tanárjelöltek nem minden esetben képesek érdemben megvalósítani. Nilssen (2010), Norman (2011) és Graff (2011) rámutat, hogy a tanárjelöltek a tanítási folyamat tervezésének és érdemi megvalósításának összetettségét még nem értik teljes mértékben, így a gyakorlati munka számukra megterhelő lehet: a hallgatók vagy magára a tananyagra, tananyagtartalomra vagy a tanulókkal való kommunikáció megvalósításának lehetőségeire tudnak figyelni a pedagógiai tervezés során (Nilssen, 2010; Norman, 2011; Graff, 2011; Molnár, 2015), a kettő egyszerre már nehézséggel jár számukra.

Mindezen tényezők figyelembevétele elengedhetetlen akár a tanárjelöltek autonómiaérzetének, akár a tanárjelöltek és tanulók hatékony kommunikációjának vizsgálata során. A gyakorlóiskola, pontosabban a vezetőtanár és/vagy a teljes kollektíva (e kérdés megválaszolhatósága szintén szervezetikultúra-függő) szerepe abban rejlik, hogy támogassa a tanárjelöltet pedagógussá válása elején, miközben az „önálló” tanár szerepét gyakorolhatja. A gyakorlóiskola felelőssége a támogatás és önállóság biztosításában megteremtett egyensúly megvalósítása.

E rövid elméleti háttér határozta meg sokrétű, átfogó vizsgálatunk irányvonalát, melyben – a fenti fejezeteknek megfelelő szempontok és sorrend alapján – a tanárjelöltek szervezeti kultúrában definiálható közérzetét vizsgáltuk, szem előtt tartva fentiekben vázolt szerepidentitás-beli és a nézetrendszer kiforrottságára vonatkozó nehézségeket, valamint a szülők bevonódottságérzetét az intézmény szervezeti kultúrájába, figyelembe véve a szakirodalmak által a bevonódottság megítélését nehezítő körülményeket.

3. A kutatás

3.1. Kutatási céljaink

A fent bemutatottak átfogó vizsgálatára vállalkoztunk 2015 és 2017 között lefolytatott vizsgálatunk során a gyakorlóiskola vonatkozásában.

Kutatásunk céljainak tekintettük:

1. A gyakorlóiskola életében aktuálisan részt vevő tanárjelöltek és szülők bevonódottságérzetének, illetve a pedagógusok velük kapcsolatos nézetrendszerének vizsgálatát, ezek

- összefüggéseinek feltárását, mivel ekkor annak meghatározására törekedtünk, vajon hol tart a konkrét intézmény a „tanuló szervezetté” válás útján.
2. A pedagógusok közötti csoportösszetartás főbb motívumainak, lényegesebb közösségformáló erőinek, valamint a munkavégzést segítő és gátló erőknél a feltárását, valamint annak vizsgálatát, hogy melyek a hatékony munkavégzést segítő és az azt esetleg akadályozó erők.
 3. Arra vonatkozó kérdés megválaszolását, hogy az adott iskola mint szervezet hogyan funkcionál, milyen mértékben tekinthető egységes iskolaközösségnek, melynek tanulók, szülők, diákok, tanárok, egyetemi oktatók egyaránt tagjai.

3.2. Kutatási kérdéseink

Kutatási kérdéseinket a következő fő dimenziók mentén határoztuk meg, melyekhez kutatási kérdéseinket és kapcsolódó hipotéziseinket is rendeltük:

1. A tanárok vélekedése a szervezeti kultúráról
Vajon iskolaközösségként értelmezi magát a gyakorlóiskola közössége?
 - 1.1. Vajon kiket soroltak ide a pedagógusok?
 - 1.1.1. Az iskolaközösség részének tekintette-e a tanári kar a szülőket?
 - 1.2. Mely szempontok mentén határozták meg a pedagógusok identitásukat? (Pl. a konkrét intézmény szervezeti kultúrája vonatkozásában arra szeretnénk volna tehát választ kapni, hogy a hasonló érdeklődés, esetleg az egy osztályban tanítók vagy a szimpátián alapuló baráti közösségekhez tartozás, a szakvezetői mivolt, netán az egy képzéstípus vagy egyéb tényező az, mely öndefiníciójukat leginkább meghatározza.)
2. A szülők bevonódottságérzete, kapcsolata a pedagógusokkal
Vajon a szülők részeseinek érzik-e magukat az iskola mindennapjainak?
 - 2.1. Általában kommunikálnak-e a pedagógusokkal, vagy csupán valamely konkrét okból teszik-e azt?
 - 2.2. Jellemző-e, hogy élnek az internet adta kommunikáció lehetőségeivel, vagy maradnak a „hagyományosabb” formáknál?
 - 2.3. Az együttműködés vagy egyfajta, a tanulókkal kapcsolatos ellenőri szerep jellemzi-e az osztályfőnök és a szülők kapcsolatát?
 - 2.4. Az osztályfőnök jellemzően szorosabb kapcsolatban áll-e a szülőkkel, mint az egyes osztályokat tanító többi pedagógus?
3. A tanárjelöltek bevonódottságérzete
Milyen mértékben érzik a tanárjelöltek úgy, hogy bevonta őket az intézmény a mindennapjaiba?

- 3.1. Általánosságban elmondható-e, hogy a hallgatók az intézmény működésének több aspektusát láthatták?
- 3.2. Érezték-e, hogy fejlődtek a pedagógusokkal, szülőkkel való együttműködés terén?
- 3.3. Úgy gondolták-e, hogy tagjai lehettek a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek?
- 3.4. Tartották-e a hallgatók a kapcsolatot oktatóikkal gyakorlataik ideje alatt?

3.3. Hipotéziseink

A következőknek megfelelően fogalmaztuk meg hipotéziseinket, minden egyes kérdéshez a megfelelő számú, adott esetben akár több alhipotézist rendelve.

3.3.1. A tanárok szervezeti kultúrára vonatkozó nézeteivel kapcsolatos hipotézisünk:

H1: A gyakorlóiskola közössége alapvetően iskolaközösségként definiálja magát. E feltevésen belül további alhipotéziseket különítettünk el:

H1.1: A pedagógusok a szülőket, pedagógusokat, diákokat az iskolaközösség részének tekintik, nem állítják azonban ugyanezt az egyetemi oktatókról és a tanárjelöltekről.

H1.1.1: A szülőkkel kapcsolatban a tanárok úgy nyilatkoznak, hogy részei a közösségnek, ugyanakkor a szülők szerint a kapcsolattartás elsősorban az osztályfőnökökre korlátozódik.

H1.2: Nem jellemző, hogy a pedagógusok törekednének a szakmai együttműködés tantárgyi koncentráció formájában történő megvalósítására.

3.3.2. A szülők bevonódottságérzetére vonatkozó hipotézisünk és annak alhipotézisei:

H2: A szülők bevonódottságérzetét egyfajta ambivalencia jellemzi.

H2.1: A szülők a „hagyományos” pedagógus-szülő kapcsolat hívei, és csupán a szükséges (azaz általuk annak ítélt, minimális, legalapvetőbb) kommunikációra szorítkoznak.

H2.2: Elképzelhető, hogy Facebook- vagy egyéb közösségi csoportokat alakítanak ki pedagógusok és szülők, ám ezek csekély mértékben népszerűek.

H2.3: Az osztályfőnök jellemzően egyfajta ellenőri szerepben van jelen. (Pl. fegyelmezési problémák esetén keresi a szülőket.)

H2.4: Az osztályfőnök az, aki szoros kapcsolatot ápol a szülőkkel, míg a többi pedagógusra ez kevésbé jellemző.

3.3.3. A tanárjelöltek bevonódottságérzetével kapcsolatos hipotéziseink

H3: A tanárjelöltek iskolaközösséggel kapcsolatos bevonódottságérzete kívánnivalót hagy maga után, mivel az csupán némely dimenzió mentén fejlődött. Jelen hipotézisünkön belül további alhipotéziseket fogalmaztunk meg:

H3.1: A tanárjelöltek jellemzően csupán tanórákat hospitálhattak és tarthattak, ugyanakkor

a szervezet életébe csekély mértékben tudtak bevonódni (nem vehettek részt értekezleteken, nem kapcsolódtak be másik iskolaszint munkájába).

H3.2: A tanárjelöltek és a szülők közt nem fejlődött a kapcsolat.

H3.3: A hallgatók elsősorban a vezetőtanárral, illetve a tanulókkal építették kapcsolatukat, a nevelőtestület többi tagjával erre kevesebb lehetőségük volt.

H3.4: Az egyetemi oktatók a tanárjelöltekkel tartották a kapcsolatot a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlataik ideje alatt.

4. Kutatási eredményeink

Jelen fejezetben először a pedagógusok szervezeti kultúrában elfoglalt helyével (4.1), majd a szülők (4.2.), illetve a tanárjelöltek (4.3.) közösséghez, iskolaszervezethez tartozásával kapcsolatos eredményeket mutatjuk be.

4.1. A pedagógusok helye az iskolaszervezetben

Azt találtuk, hogy a gyakorlóiskola pedagógusai elsősorban olyan iskolaközösséggel kapcsolatban gondolkodnak, melynek diákok, szülők, hallgatók, oktatók is részei. (Erről bővebben lásd. 5. fejezet *Az iskola légköre*, 5. 2. ábra.)

Az érvényes válaszadók több mint 66%-a állítja ezt.

Ennek oka azonban lehet, hogy úgy vélik, „ezt várjuk tőlük”, ezért jelen kérdést egyéb vonatkozó tartalmakkal is igyekeztünk vizsgálni. Az mindenesetre érdekes, hogy mindössze 1 ember gondolja úgy, hogy a gyakorlóiskola tanárok–diákok–hallgatók–szülők együttműködését jelenti, ám amennyiben ugyanezen tagokat mint iskolaközösségi tagokat neveztük meg, már 11-en gondolták úgy, hogy helytálló a válasz.

4.1.1. Mikrokultúrák, csoportalakító tényezők a pedagógusi közösségben

Mivel az általunk megkeresett iskolában két különálló szintéren áll egy-egy intézményrész, így eredményeinkben ez is megjelent mint csoportalakító közösség, bővebben ennek részleteire nem térünk ki, annyit azonban érdemesnek látunk megjegyezni, hogy ez annyiban lehet lényeges, hogy a több épületből vagy tagintézményekkel is rendelkező iskolák esetén érdemes odafigyelni az ezzel járó esetleges kihívásokra. (A két épületnek a klíma szerepében betöltött funkciójáról bővebben *Az iskola légköre* c. 5. fejezetben írunk.) Egyértelműen megállapítható, hogy a szaktanári munkaközösség (N = 55) a legerőteljesebb összekötő kapocs a pedagógusok (N = 95) számára. Ezt lényegesen lemaradva követi az azonos képzési formában dolgozók közössége (N = 38), valamint a szimpátián alapuló baráti közösségek (N=38). Az azonos osztályban tanítók csoportját mindössze 17 pedagógus ítéli lényeges összetartó erőnek.

Beosztás függvényében vizsgálva azt találtuk, hogy az osztályfőnökök csoportját az általános iskolai tanítók körében (N = 16) senki nem választotta, ahogyan a vezetőtanítók (N = 4) közül sem; az általános iskola felső tagozatán tanítók közül (N = 15) mindössze egy személy, ugyanakkor a vezetőtanárként dolgozó általános iskolai tanárok (N = 10) közül egy sem. „Legtöbben”, azaz 3-3 fő a középiskolai tanárok közül (N = 27), illetve a szakértő vagy szaktanácsadó (N = 26) beosztású pedagógusok közül gondolják úgy, hogy ez lenne a leglényegesebb közösség számukra, míg vezetőtanárként dolgozó társaik esetében (N = 16) csupán 1 fő vélekedik így.

A szaktanári munkaközösség, mely a legnépszerűbb közösség, az általános iskolában (N = 16) a legkevésbé tűnik kiemelt szerepűnek, mivel csupán 3 fő jelölte meg, vezetőtanító társaik közül (N = 4) 1 fő. Ennek okai a tanítói szerepben rejlenek, hiszen ők nem definiálják önmagukat szaktanárként. A szaktanárként valóban helyt állók között azonban már teljesen más az arány, így mondhatni némiképp a tanítók – akik nem szaktanárok, bár kétségkívül vannak saját, általuk oktatott műveltségi területeik – azok, akik „lehúzzák” az így is igen nagy százalékban történő megjelölést. A felső tagozatban tanítók (N = 15) körében 8 fő, vezetőtanár társaik körében (N = 10) szintén 8 fő (itt a legmagasabb az arány), a középiskolai tanárok közt (N = 27) 19, míg vezetőtanárként is helytálló középiskolai tanárok körében (N = 16) 13 fő nevezte meg a szaktanári munkaközösséget mint összekötő kapcsot a kollégákkal. A szakértő tanárok, szaktanácsadók (N = 26) körében 18-an jelölték meg e lehetőséget. Amennyiben a tanítókat, akik a „szaktanárok munkaközösségének” a szó szoros értelmében nem lehetnek tagjai, figyelmen kívül hagyjuk, és csupán azon kollégákat vesszük figyelembe, akik e területeken helytállnak, úgy az arány 70,2%, ami valóban kiemelkedő.

Az azonos osztályokat tanítók csoportjának meghatározása szintén nehézségekbe ütközik, mivel több ilyen közösségnek tagja egy pedagógus, ugyanakkor – ahogy erre a későbbiek során visszatérünk – az egy osztályban tanítók közti együttműködés a kollektív hatékonyság biztosítása érdekében elengedhetetlen lenne. A tanítók közül (N = 16) 4 fő, a vezetőtanítók közül (N = 4) további 1 személy, a felső tagozatos tanárok közül (N = 15) 3, a középiskolai pedagógusok közül (N = 27) 5, a középiskolai vezetőpedagógusok (N = 15) közül további 1, valamint a szakértő vagy szaktanácsadó pedagógusok (N = 26) közül 2 fő jelölte meg mint legfőbb csoportösszetartó erőt. (Erre vonatkozóan lehetséges, hogy meg kellett volna kérdeznünk, hogy hány osztályban tanítanak, hiszen – feltevésünk szerint – minél több közösségnek tagja valaki, annál kisebb a jelentősége az odatartozásának.)

A szakvezetők csoportját összetartó erőként – érdekes módon – nem csupán szakvezetők jelölték meg. A tanítók közül (N = 16) 2 fő, a vezetőtanítók (N = 4) közül egy személy, valamint a középiskolai vezetőtanárok közül (N = 16) 6, a szaktanácsadó, illetve szakértő tanárok körében (N = 26) szintén 6 fő számára fontos. Viszonylag kiemelt szerepűnek

tehát kizárólag a középiskolai vezetőtanárok számára tűnik, hiszen 37%-ban körükben a legnépszerűbb e feladatkör mint csoportépítő tényező.

Az azonos épületet a tanítók esetében (N = 16) 9, a vezetőtanítók (N = 4) körében 2, a felső tagozaton tanító általános iskolai tanárok között (N = 15) 7, míg vezetőtanár társaik esetében (N = 10) csupán 2, a középiskolai tanárok körében (N = 27) 7, a középiskolai vezetőtanárok (N = 16) között 4, a szakértők, szaktanácsadók esetében (N=26) 9 fő tekinti lényeges összetartó erőnek. A tanítók és általános iskolai felső tagozaton tanítók tehát, akik lényegesnek ítélik e közösséget. Különösképpen igaz ez a tanítókra, akik az esetek több mint felében úgy nyilatkoztak, e tényező lényeges pedagógusi közösséghez tartozásuk szempontjából.

Az azonos képzési formában dolgozók csoportjának szerepét is vizsgáltuk, feltételezve, hogy a gyakorlóiskolai pedagógusok számára az, hogy ők tanítók, felső tagozatos tanárok vagy középiskolai tanárok, esetleg szakképzésben dolgoznak, lényeges szerepet játszik szakmai önmeghatározásuk szempontjából.

Az általános iskolai tanítók (N = 16) körében 6, míg vezetőtanítóként dolgozó társaik (N = 4) közül további 2, a felső tagozaton tanító általános iskolai pedagógusok közül (N = 15) 5, vezetőtanár társaik közül (N = 10) 3, a középiskolai tanárok közül (N = 27) 9, a középiskolai vezetőtanárok körében (N = 16) 7, míg a szakvezetők esetében (N = 26) 12 fő gondolja úgy, hogy lényeges a szerepe e tényezőnek, mely 38%-os megjelölési arányával nem tekinthető elhanyagolhatónak.

Mindent egybevetve gyakorlatilag az intézményben töltött évek számától, beosztástól, státusztól függetlenül a következőket jelenthetjük ki:

A három, ténylegesen a hatékony munkavégzést segítő tényező mellett (melyek között a szaktanári munkaközösség tekinthető vezető tényezőnek 55 fős megjelölési gyakoriságával, míg 38-as megjelölési gyakorisággal az azonos képzési forma és a személyes szimpátia áll 2-3. helyen), 4. (vagy inkább 3.) leglényegesebb a maga 36 megjelölési gyakoriságával az azonos épület.

Az azonos osztályokban tanítók közösségei, tehát a különböző tantárgyakat oktató, de egy-egy osztály vonatkozásában együttműködésre „kényszerülő” csoportok között azonban igen laza a kapcsolat.

4.1.2. A pedagógusok tantárgyi koncentrációhoz fűződő viszonya

Mint arra tanulmányunk bevezető részében utaltunk, a pedagógusi hatékonyságot több szerző kollektív hatékonyságként értelmezi. (E kérdéskörrel bővebben az 5. fejezetben foglalkozunk.) Magunk is ekként definiáltuk azt vizsgálatunk során. Ennek egy lényeges aspektusának a tantárgyi koncentrációt mint tudatos szakmai együttműködést tekintettük az egy osztályban tanítók esetében. E területre vonatkozó kérdésünk így hangzott: „Ön megvalósíthatónak tartja-e a tantárgyi koncentráció érdekében történő együttműködést a kollégákkal?” E kérdésre, igen

érdekes módon 100%-ban, egybehangzó „igen” volt a felelet, 95 fő válasza alapján. Terveztük, hogy vizsgáljuk e tendenciát a pedagógusok által betöltött pozíció függvényében is, ám így okafogyottá vált, mivel valamennyi képzési területen úgy vélték a megkérdezett kollégák, hogy a tantárgyi koncentráció megvalósítható, legalábbis 83 válaszadó felelt így, 12-en nem adtak választ. Vélhetően közöttük lehettek akár egyet nem értők is. Ez a nyilvánvaló „egyetértés” azonban némiképp megkérdőjeleződik a következő válaszadásukban.

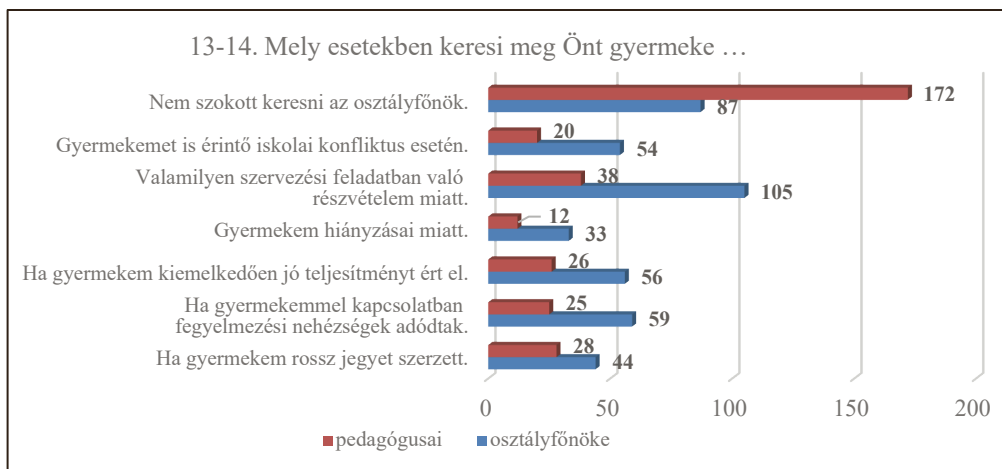
Az együttműködés legjellegzetesebb formájának a közös projektek szervezése tűnik. (67 említést kapott a 183 válaszadásból.) Ez az adat azonban ennél is nagyobb jelentőségű, hiszen 54-en felelték azt, hogy az előző kérdésre – mely arra vonatkozott, hogy megvalósíthatónak látják-e kollégáikkal a tantárgyi koncentráció formájában történő együttműködést – nemmel válaszoltak, azonban csupán 12 fő nem felelt az előző kérdésre, ugyanakkor senki nem állította, hogy ne törekedne az együttműködésre. Csupán 6 esetben kaptuk azt a választ, hogy törekszenek rá, míg másokban nincs erre igény. A projektek mellett még a tanácskérés mint az együttműködés formája, illetve az a kijelentés fordult elő, miszerint természetesnek vélik a pedagógusok a tantárgyi koncentrációt. A vonatkozó hipotézisünk megdőlt, miszerint jellemzően „másokra mutogatnának” a pedagógusok a tantárgyi koncentrációt célzó feladatok meghúszulása miatt. (Az együttműködés egyéb formáiról szintén a légkört bemutató *5. fejezetben* írunk.)

4.2. A szülők és a gyakorlóiskola pedagógusai

A szülőknek a gyakorlóiskola életébe való bevonódással kapcsolatos nézeteinek vizsgálata, illetve annak pedagógusok vonatkozó nézeteivel való összevetése során azt találtuk, hogy közepes mértékben érzik a szülők a pedagógus-szülő kommunikációt hatékonynak, nem tekintik egyértelműen barátinak a kapcsolatot, ugyanakkor úgy vélik, általában képesek beszélgetni a pedagógusokkal kötetlenül is. Elismerik, hogy az iskolát érintő lényeges kérdésekben általában velük is konzultálnak a pedagógusok, ugyanakkor ambivalensnek tekinthető bevonódottságérzetük. Az azonban semmiképp nem tekinthető elutasításá jelének, hogy egymással szívesebben konzultálnak a szülők. Ez feltételezhet erős szülői munkaközösséget is (lásd melléklet, *4. táblázat*).

4.2.1. A szülők és a pedagógusok

A szülők és pedagógusok kapcsolatának átfogó vizsgálata során rákérdeztünk, mely esetekben keresik fel őket a pedagógusok általánosságban, illetve az osztályfőnök.



4.2. ábra: Pedagógusok és osztályfőnökök szülőket érintő megkeresésének okai

Ahogy azt a 2. ábra is mutatja, jellemzően, ha az osztályfőnök nem keresi a szülőket, más pedagógusok sem szokták.

13-14. Mely esetekben keresi(k) meg Önt gyermeke	osztályfőnöke	Rangsor	pedagógusai	Rangsor
Ha gyermekem rossz jegyet szerzett.	44	6.	28	3.
Ha gyermekemmel kapcsolatban fegyelmezési nehézségek adódtak.	59	3.	25	5.
Ha gyermekem kiemelkedően jó teljesítményt ért el.	56	4.	26	4.
Gyermekek hiányzásai miatt.	33	7.	12	7.
Valamilyen szervezési feladatban való részvételem miatt.	105	1.	38	2.
Gyermekeket is érintő iskolai konfliktus esetén.	54	5.	20	6.
Nem szokott keresni (az osztályfőnök/pedagógus).	87	2.	172	1.
Összesen	438		321	

4.1. táblázat: Pedagógusok és osztályfőnökök szülőket érintő megkeresésének okai – rangsorolva (saját szerk.)

A legjellegzetesebb tendencia a nem osztályfőnök beosztású pedagógusok körében, hogy nem keresik a szülőket, ugyanakkor azt le kell szögeznünk, hogy amennyiben mégis, úgy elsősorban szervezési feladatok megvalósulásában való közreműködésük okán teszik ezt. Az ezt követő leggyakoribb tényező pedagógusok esetében a rossz érdemjegy, melytől nem marad el jelentős mértékben a kiemelkedő teljesítmény, illetve a fegyelmezési nehézségek. A közöttük lévő sorrend nagyobb szülői minta esetén akár még módosulhatott volna, így gyakorlatilag állíthatjuk, hogy e tényezők igen hasonló fontosságú alapjai a pedagógus-szülő kommunikációnak. Nem jellemző, hogy konfliktusok, illetve hiányzások miatt keressék a pedagógusok a szülőket (1. táblázat).

A rangsorban a hiányzások az osztályfőnöki megkeresések lehetséges indítékaként is utolsó helyen állnak. Bár pedagógusokra kevésbé jellemző, hogy rossz jegy miatt felkeressék a szülőket, mint az osztályfőnökökre, a rangsorban mégis előrébb került, hiszen ha keresik a szülőket, annak jellemzően nyomós oka van. Feltételezhetjük, hogy saját tantárgyuk érdemjegyeit igyekeznek ők megosztani a szülőkkel, bár kérdőívünk eredményeiből egyértelműen nem derült ki, hogy mit jelent a rossz jegyek, fegyelmezési nehézségek, jó teljesítmény okán történő megkeresés: felhívják a szülőket vagy esetleg csupán annyit tesz, hogy a tájékoztató füzetbe beírják az érdemjegyeket vagy egy-egy szaktanári figyelmeztetést.

Osztályfőnökök esetében jellemző, hogy a szervezésben történő részvétel mellett jellemzően fegyelmezési problémák, kiemelkedő teljesítmény, illetve konfliktushelyzet esetén keresik fel igen hasonló gyakorisággal a szülőket. A rossz jegy mint indíték esetükben kevésbé kerül előtérbe, talán mert nem ezt tekintik a szülők az osztályfőnöki megkeresés fő okának. Azt sem tudjuk, hogy az osztályfőnök más pedagógusoknál szerzett vagy saját tantárgyából adott jegyek miatt keresi-e fel a szülőket. Ha e területekre vonatkozóan további kutatást folytatnánk, vélhetően átfogóbb képet kaphatnánk a pedagógus-szülő kommunikáció jellegzetességeiről. Következő táblázatunk azonban némiképp hiánypótlónak tekinthető, hiszen rámutat arra, melyek azok a helyzetek, melyek esetén mind a szülő, mind az egyéb pedagógusok megkeresik a szülőket (lásd 5. táblázat).

E feleletek alátámasztani látszanak azon feltevésünket, miszerint a szülők többé-kevésbé részesei az iskola életének, és bevonják őket a pedagógusok az intézményt érintő lényegesebb eseményekbe. (Az iskola színvonalát bemutató 6. fejezetben ugyanezre világítunk rá, a pedagógusok szemszögéből szemléltetjük továbbá a 6.13. táblázatban, melyben látható, hogy a gyermek után a szülők visszajelzései leginkább fontosak számukra.)

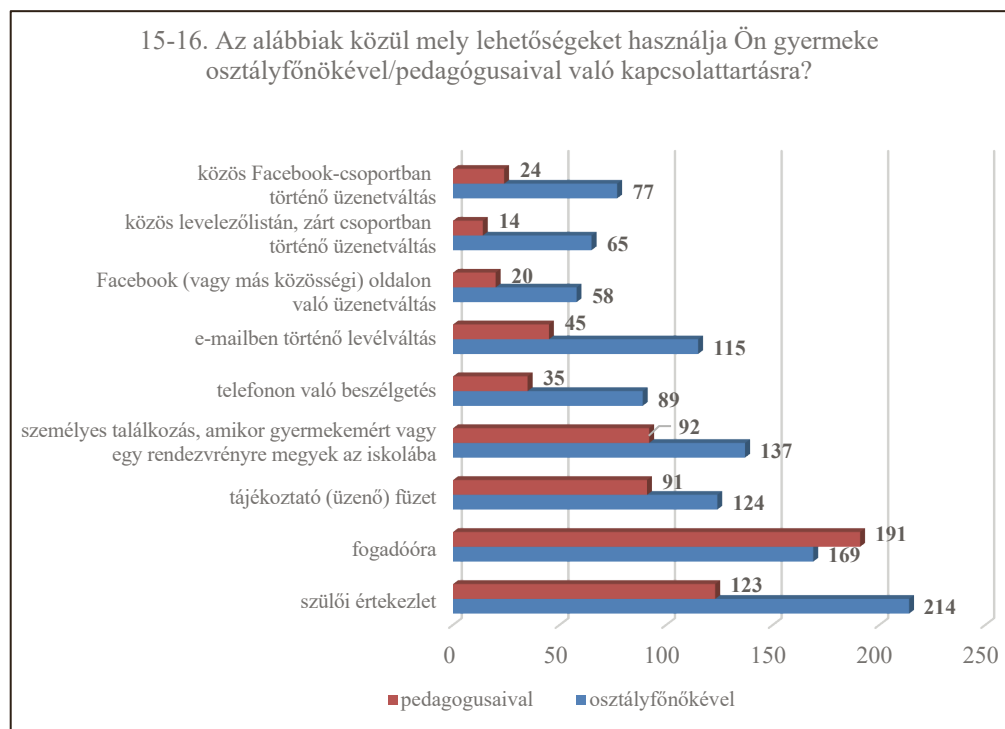
Vélhetően ez alatt érthetik a szervezési feladatokat is, mely által az iskola arculatának formálásában is aktívan részt vesznek, így téve vonzóvá az iskolát. Fegyelmezési gondok esetén 25 szülő állítja, hogy a pedagógusok megkeresik. Közülük 22-en ugyanebben a helyzetben azt válaszolják, az osztályfőnök is jelentkezik. Kiemelkedő tanulmányi teljesítmény esetén szintén 22 szülő véli úgy (a 26 pedagógusokra vonatkozó megjelölésből), hogy mind

a pedagógusok, mind az osztályfőnökök megkeresik. Konfliktus esetén 20 szülő válaszolta, hogy a pedagógusok megkeresik, ebből 16-an vélik úgy, hogy az osztályfőnök is. Szervezési feladatok vonatkozásában a szülők úgy gondolják, nem fordul olyan elő, hogy csak valamely szaktanár keresse őket, hanem az osztályfőnök is. Ez mind a 38 vonatkozó jelölésre igaz.

Levonhatjuk a következtetést: egyértelmű, hogy a szervezéssel, tanulói teljesítménnyel, illetve fegyvelméssel kapcsolatos helyzetek a legjellegzetesebb okai a megkeresésnek, ám a legfőbb „összekötő” a pedagógusok és a szülők között az osztályfőnök, ugyanakkor mivel az egy osztályban tanítók közti összetartás érzése nem tekinthető szorosnak (ahogy arra korábban rámutattunk), így e tényező sem jelent feltétlen megoldást a hatékony tanár-szülő kommunikáció fejlesztésére.

4.2.1.1. A pedagógus-szülő kommunikáció fő csatornáit

A fentieket továbbgondolva alkottuk meg H3.1 alhipotézisünket – feltételezve, hogy a tanár-szülő kapcsolat egyelőre még inkább hivatalos jellegű, semmint baráti –, érdekelt minket, vajon ezt tükrözi-e mindennapi kommunikációjuk is. Eredményeinket a következő grafikon segítségével szemléltetjük:



4.3. ábra: A pedagógusokkal való érintkezés kommunikációs csatornáinak jelölési gyakorisága szülők körében (saját szerk.)

Ezen adatok arról árulkodnak (3. ábra), hogy az osztályfőnök az, aki a legintenzívebben, a legtöbb csatornán tart kapcsolatot a szülőkkel, más pedagógusok kevésbé. (Ezen eredmények alapján a korábban kevésbé differenciált kérdéseket is fel lehetne tenni a szülőknek mind a nem osztályfőnökként dolgozó, mind az osztályfőnökként dolgozó pedagógusok vonatkozásában, hogy átlássuk, kik azok, akikkel baráti a kapcsolat, kikkel beszélgethetnek kötetlenül a szülők, és kik azok, akikkel gyakorlatilag alig van kommunikáció. E vizsgálat tapasztalatai alapján csupán megalapozott feltételezésekbe bocsátkozhatunk, miszerint az egyes osztályfőnökök igen gyenge láncszemek az általános pedagógus-szülő kommunikációban, mivel az egy osztályban tanítók között szint szoros kapocs. Ugyanakkor azt a következtetést is levonhatjuk, hogy nem kizárólag az osztályfőnök összekötő szerepére számítanak a szülők, hiszen többen egy-egy rendezvény alkalmával is beszélgetnek gyermeküket nem osztályfőnökként tanító pedagógusokkal. Természetesen további vizsgálatok lehetnek szükségesek ahhoz, hogy megállapítsuk, általános érvényű-e ez a jelenség, vagy csupán az adott intézmény esetében, az adott időszakra vonatkozatható.)

A fogadóóra az, ahol leginkább módja van a szülőknek az egyes pedagógusokkal való találkozásra. Szülői értekezleten többnyire csak az osztályfőnök van jelen. A tájékoztató füzet és az iskolában rendezvényen vagy a gyermekért menéskor történő spontán találkozás szintén népszerű kommunikációs forma volt vizsgálatunk idején, ugyanakkor ennek helyét egyre inkább a digitális napló veszi át napjainkban, így ezen eredményünk szintén aktualizálást igényel. Ekkoriban megállapítottuk, hogy természetes, hogy az osztályfőnökökkel ezek hatékonyabban működnek, míg a fogadóóra elsődleges célja, hogy a szaktanárokkal beszéljenek a szülők (szervezési feladatokról is akár, de főképp a gyermek tanulmányi eredményeiről). A személyesebb kommunikációs formákat, az internet adta lehetőségeket azonban elsősorban az osztályfőnökök esetében használják a szülők, illetve az osztályfőnökök élnek ezekkel a szülőkkel való kapcsolattartás során.

Azt is vizsgáltuk, melyek azon kommunikációs eszközök, amelyeket a szülők egyaránt bejelöltek a pedagógusok, illetve az osztályfőnökök vonatkozásában. (Melléklet 6. táblázat) 119 szülő mind az osztályfőnökkel, mind a pedagógusokkal való kapcsolattartásra a szülői értekezletet tekintete leginkább alkalmasnak. Ezt különösnek találtuk, ugyanis a szülői értekezlet célja elsősorban az osztályfőnökkel folytatott megbeszélés. Ennél is figyelemreméltebb azonban, hogy 171 olyan szülő akadt, aki úgy nyilatkozott, fogadóórán a pedagógusokkal, szülői értekezleten az osztályfőnökkel beszél, míg ennél alig kevesebben, 159-en mind az osztályfőnökkel, mind a többi pedagógussal a fogadóórán beszélgetnek szívesebben. 88-an érezték úgy, hogy mindkét irányban lényeges tényező a spontán személyes találkozás. Feltételezhető, hogy többen alakítottak ki közös Facebook-csoportot, illetve egyéb közös levelezőlistát a pedagógusok és szülők számára, mivel 21-en nyilatkoztak úgy, hogy élnek mindkét irányban ezen lehetőséggel, ugyanakkor mivel 247 szülőt kérdeztünk

meg, valószínűsítettük, hogy egy-egy osztályból csupán egy-két szülő (pl. szülői munkaközösség-vezető) lehetett aktív e csoportokban.

247 válaszadó szülő közül tehát 29 nem kommunikál szülői értekezleten sem az osztályfőnökkel, sem egyéb pedagógusokkal, 45 fő nem veszi igénybe a fogadóórán egyik féllel való kommunikáció lehetőségét sem. 116-an nem a tájékoztató/üzenőfüzet útján érintkeznek az osztályfőnökkel, illetve pedagógusokkal, 106-an nem tekintik ideális lehetőségnek a beszélgetésre azt, amikor gyermekükért vagy egy rendezvényre érkeznek az iskolába. 145 fő nem beszél semelyik pedagógussal telefonon, az elektronikus kommunikáció eszközeit szintén elutasítja a többség. Talán az e-mail, mely hivatalosabb, mint egy közösségi oldalon történő kommunikáció, kevésbé népszerűtlen, hiszen azt „csupán” 130-an nem jelölték, azaz 15 fővel kevesebben, mint a telefont. Természetesen a szülői értekezlet és fogadóóra kivételével a kommunikáció hiányossága mindkét felet (pedagógusokat és szülőket is) terheli, hiszen annak elmaradásáért nem okolható csupán az egyik fél.

4.3. A tanárjelöltek bevonódása az iskolaszervezet mindennapjaiba

Bár a vizsgálatunkban részt vett pedagógusok alapvetően az iskolaközösség tagjai közé sorolták a pedagógusok és tanulók, szülők és oktatók mellett a tanárjelölteket is, utóbbiak úgy érezték, közösségben való részvételük kívánnivalót hagy maga után. (Azt is vallották, fontos számukra a visszajelzésük, lásd *6. fejezet 6.13 táblázat.*)

Bár az átlageredmény – igen csekély elemszámú mintáról lévén szó – nem tekinthető mérvadónak, és az az által kialakított rangsor sem, az mindenesetre szembetűnő, hogy kevés aspektusát láthatták az intézménynek a hallgatók, hiszen nem vehettek részt értekezleteken, ugyanakkor jellemzően láthatták több iskolatípus (pl. felső tagozat és középiskola) működését, azonban sem 12., sem 13. évfolyamon nem nyílt lehetőségük tanórákat tartani. Figyelemre méltó azonban, hogy általános iskola felső tagozatán és középiskolában egyaránt volt módjuk szerepelni gyakorlataik során.

Elsősorban tanórákat hospitáltak és tartottak, emellett többen részt vehettek szakkörök megtartásában, megjelenhettek szabadidős programokon, láthattak tehetségfejlesztést, felzárkóztatást, ugyanakkor csekély mértékben érezték magukat a szervezet részének, és nem gondolják, hogy képet kaphattak volna a nevelőtestület működéséről. Nevelőtestületi értekezleten is csupán 2 fő vehetett részt. Az iskola életébe való bevonódás hiányosságaira utal, hogy az intézmény hagyományápoló tevékenységébe 9 hallgató nem kapcsolódott be, 2 inkább nem jellemző, hogy részt vett volna.

N = 22	1 = egyáltalán nem jellemző	2 = inkább nem jellemző	3 = jellemző is, meg nem is	4 = inkább jellemző	5 = teljes mértékben jellemző	átlag	rangsor
Lehetőségem nyílt a gyermekvédelmi felelős munkájába bepillantani.	10	6	4	0	2	2	3
Lehetőségem volt a gyógypedagógus munkájába bepillantani.	11	4	4	0	3	2,63	2.
Fejlődtem a szülőkkel való együttműködés terén.	16	5	1	0	0	1,31	4.
Fejlődtem a gyakorlóiskolában dolgozó kollégákkal való együttműködés terén.	6	4	3	5	4	2,86	1.

4.2. táblázat: Az iskolaközösség életébe történő bevonás hiányosságai (saját szerk.)

Az intézmény életébe való betekintési lehetőségüket jellemzi, hogy a hiányterületi tevékenységeket csekély mértékben volt módjuk megfigyelni. A szülőkkel – mivel csak keveseknek volt lehetőségük kommunikálni velük – nem jellemző, hogy fejlődött volna a hallgatók együttműködése. Leginkább – bár kiemelkedőnek korántsem tekinthető mértékben – a gyakorlóiskolában dolgozó kollégákkal való együttműködése fejlődött a tanárjelölteknek.

Iskolai ünnepségeken, megemlékezéseken 12 fő vett részt, valamint egy fő jelezte, hogy ő diákönkormányzati ülésen is jelen volt. 6 fő vett részt karácsonyi, illetve farsangi rendezvényen. (Melléklet: 7. táblázat)

Alapjában véve azt mondhatjuk, hogy a tanárjelölteket elsődlegesen a tanórák megtervezésébe, az oktatási tevékenységük fejlesztésébe vonta be a testület, a tanári pálya szakmai oldalára lelkiismeretes és alapos felkészítést kaptak.

4.3.1. A tanárjelöltek és az autonómia

Bár nem érezték a hallgatók egyértelműen, hogy a közösség – átmenetileg – befogadta őket, az viszont valószínűsíthető, hogy bizalmat szavaztak nekik, bizonyos fokú szakmai autonómiát élvezhettek.

N = 22	1 = egyáltalán nem jellemző	2 = inkább nem jellemző	3 = jellemző is, meg nem is	4 = inkább jellemző	5 = teljes mértékben jellemző	átlag
Megvalósíthattam saját nevelési-oktatói ötleteimet.	2	1	5	6	8	3,772
Önállóan oldhattam meg pedagógiai feladatokat.	1	2	4	6	9	3,909

4.3. táblázat: A tanárjelöltek és a szakmai autonómia (saját szerk.)

A tanárjelöltek szakmailag fejlődtek, önállóbbakká válhattak, saját oktatási-nevelési ötleteik megvalósításában szabad kezet kaptak.

4.3.2. A tanárjelöltek kapcsolatának alakulása a tanárokkal, tanulókkal

A címben szereplő terület vizsgálata céljából megkérdeztük a tanárjelöltektől, hogy mely szintereken és társaságban töltik jellemzően óráközi szüneteiket: azt találtuk, hogy a hallgatók közül 14 fő (9 inkább, 5 fő teljes mértékben) jellemzőnek vallja, hogy a szüneteket a tanteremben tölti a tanulókkal, 9 fő esetében (5 fő esetén inkább, 4 személy szerint teljes mértékben) jellemző, hogy a folyosón beszélgetnek a diákokkal. A hallgatók eszerint tehát igyekeztek a tanulókkal kapcsolatot építeni. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy nem a tanulókkal való beszélgetés volt az elsődleges időtöltési lehetőség a hallgatók körében, hanem sokkal inkább a vezetőtanárral, illetve a hallgatótársakkal való eszmecsere.

Eredményeinkből kitűnik, hogy bár leginkább a folyosón vagy a tanteremben vannak a tanárjelöltek, a tanári is – a vezetőtanár jelenlétében – megfelelő helyszínek tűnik.

(Az iskola színvonalát bemutató 6. fejezetben – 6.28. táblázat – részletesen bemutatjuk e kérdés pedagógusi aspektusát. A pedagógusok is alátámasztják a tanárjelöltek állítását, miszerint jellemzően a tanáriban vagy a tanteremben zajlanak a megbeszélések, ennél kevésbé jellemző,

hogy a megbeszélőszobában. Ennek oka, hogy egyszerre több tanárjelölt is lehet az iskolában, és e szoba kicsi. Ilyenkor szorulhatnak ki jellemzően a folyosóra, vagy dönthetnek úgy, hogy a tanárban folytatják le az eszmecsere, esetleg maradnak a tanteremben.)

5. Hipotéziseink igazolása

Jelen tanulmányunk 4. részében ismertetett eredményeink tükrében induló hipotéziseink a következőképpen alakultak:

H1: A gyakorlóiskola közössége alapvetően iskolaközösségként definiálja magát.

A gyakorlóiskola pedagógusközössége valóban iskolaközösségként definiálta magát.

H1.1: A pedagógusok a szülőket, pedagógusokat, diákokat az iskolaközösség részének tekintik, nem állítják azonban ugyanezt az egyetemi oktatókról és a tanárjelöltekről.

A gyakorlóiskola pedagógusai elsősorban olyan iskolaközösséggel kapcsolatban gondolkodtak, melynek diákok, szülők, hallgatók, oktatók részei. Azon feltevésünk tehát, miszerint a hallgatókat és oktatókat ne tekintenek a pedagógusok a közösség „szerves”, egyenrangú részének, megdőlni látszik.

H1.1.1: A szülőkkel kapcsolatban a tanárok úgy nyilatkoznak, hogy részei a közösségnek, ugyanakkor a szülők szerint a kapcsolattartás az osztályfőnökökre korlátozódik.

Igazolódott, hogy a szülőkkel kapcsolatban a tanárok úgy nyilatkoznak, hogy részei a közösségnek, ugyanakkor a szülők valóban nem érzik magukat az iskolaközösség „szerves részének”. Az osztályfőnökök elsődlegesen azok, akik bekapcsolják őket az intézmény életébe.

H1.2: A tantárgyi koncentráció megvalósítására törekvés nem jellemző a pedagógusokra.

Ezen alhipotézisünk megdőlt, hiszen a tantárgyi koncentráció megvalósítására alapvetően törekszenek a gyakorlóiskola pedagógusai. Jellemző a közös projektek szervezése.

H2: A szülők bevonódottságérzete ambivalens.

A szülők bevonódottságérzete valóban ambivalens, de inkább kedvezőnek mondható. A válaszadó szülők körülbelül fele vallotta, hogy részese az intézmény mindennapjainak, barátinak tekinthető a kapcsolat a szülők és pedagógusok között, és akkor is lehet beszélgetni a tanárokkal, ha „minden rendben van”.

H2.1: A szülők a „hagyományos” pedagógus-szülő kapcsolat hívei, és csupán a szükséges kommunikációra szorítkoznak.

A szülők valóban elsősorban a szülői értekezleteket, fogadóórákat tekintik legideálisabbnak a pedagógusokkal való kommunikációra, ugyanakkor jellemző, hogy spontán módon, egy-egy rendezvényen is szívesen beszélgetnek a tanárokkal.

H2.2: Elképzelhető, hogy Facebook- vagy egyéb közösségi csoportokat alakítanak ki pedagógusok és szülők, ám ezek csekély mértékben népszerűek.

Az internetes kommunikációs lehetőségek valóban háttérbe szorultak ekkor (még) a személyes, hagyományos megkeresési módokkal szemben, azonban már ekkor sem határolódtak el az előbbiektől a szülők, ugyanis többen jelezték, hogy mind szaktanárokkal, mind pedagógusokkal e felületeken kommunikálnak.

H2.3: Az osztályfőnök jellemzően egyfajta ellenőri szerepben van jelen. (Pl. fegyelmezési problémák esetén keresi a szülőket.)

E hipotézisünk megdőlt, hiszen vizsgálati eredményeink arról árulkodtak, hogy az osztályfőnök elsősorban nem fegyelmezési vagy egyéb, kellemetlen okokból keresi a szülőt, hanem a megkeresés elsődleges oka, ha valamely szervezési feladatban számít a szülő együttműködésére.

H2.4: Az osztályfőnök az, aki szoros kapcsolatot ápol a szülővel, míg a többi pedagógusra ez kevésbé jellemző.

Elsősorban valóban az osztályfőnök az, aki kapcsolatot tart fenn a szülővel, ugyanakkor a szülők más pedagógusokkal is kommunikálnak szervezési feladatok, kiemelkedő tanulmányi eredmények, fegyelmezési problémák esetén, illetve jellemzően fogadóórán és szülői értekezleten beszélgetnek e tanárokkal.

H3: A tanárjelöltek iskolaközösséggel kapcsolatos bevonódottságérzete csupán némely dimenzió mentén fejlődött.

Jelen hipotézisünk igazolást nyert, hiszen a hallgatói beszámolókból egyöntetűen a „kívülállóság” érzete tűnik ki. Jelen megállapításunkat a következő alhipotézisek igazolásában vázoljuk:

H3.1: A tanárjelöltek jellemzően csupán tanórákat hospitálhattak és tarthattak, ugyanakkor a szervezet életébe csekély mértékben tudtak bevonódni (nem vehettek részt értekezleteken, nem kapcsolódtak be másik iskolaszint munkájába).

A nevelőtestületi értekezleteken való részvétel, valamint a hagyományápoló tevékenységekbe történő bevonás, hiányterületi pedagógusok munkájába való bepillantás, illetve – ahogy arra a következőkben kitérünk – a szülővel való kapcsolattartás csekély szerepet játszott a tanárjelöltek gyakorlata során, hiszen sem a gyógypedagógus, sem a gyermekvédelmi felelős munkáját nem állt módjukban a válaszadó tanárjelölteknek megismerni, továbbá nem jellemző, hogy hagyományápoló tevékenységeken, valamint szülői értekezleteken, fogadóórákon jelen lettek és azokon aktívan részt vehettek volna.

H3.2: A tanárjelöltek és a szülők közt nem fejlődött a kapcsolat.

A szülővel való együttműködés terén valóban nem fejlődtek a tanárjelöltek. Ezt támasztja alá, hogy erre lehetőséget adó alkalmakon (szülői értekezlet, fogadóóra) nem vehettek részt, illetve a tanárjelöltek azon nézetei, mely szerint nem fejlődtek a szülővel való kapcsolattartás vonatkozásában.

H3.3: A hallgatók elsősorban a vezetőtanárral, illetve a tanulókkal építették kapcsolatukat, a nevelőtestület többi tagjával erre kevesebb lehetőségük volt.

A hallgatók elsősorban a vezetőtanárral, a tanulókkal, illetve hallgatótársaikkal beszélgettek gyakorlataik idején az óraközi szünetekben, míg a nevelőtestület tagjaival gyakorlatilag egyáltalán nem kommunikáltak.

H3.4: Az egyetemi oktatók a tanárjelöltekkel tartották a kapcsolatot a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlataik ideje alatt.

A hallgatói beszámolókból kitűnik, hogy valóban tartották a kapcsolatot a tanárjelöltek oktatóikkal, bár nem tekinthető teljes mértékben jellemzőnek.

6. Javaslatok

Kutatásunk összegzésekor néhány – napjainkban is mérlegelhető/mérlegelendő – javaslatot fogalmaztunk meg:

1. A tanárjelöltek gyakorlatai vonatkozásában esetleg megfontolásra érdemes, hogy több beelátást nyerhetnének az iskola életében szerepet játszó foglalkozásokba, rendezvényekbe. A következő lehetőségekkel élhetnének a pedagógusok:
 - 1.1. A tanárjelöltek bevonása felzárkóztató, tehetségfejlesztő foglalkozásokba, szabadidős programokba, csoportépítést segítő elfoglaltságokba. Amennyiben megvalósítható, érdemes lenne bevonni őket egy-egy értekezlet, fogadóóra lebonyolításába, esetleg online csoportokban is kommunikálhatnának szülőkkel.
 - 1.2. A pedagógusok és tanárjelöltek kapcsolatának erősítése érdekében be lehetne vonni hallgatókat közös, iskolai, illetve iskolán kívüli projektekbe, együttműködhetnének a diákönkormányzatot segítő pedagógussal, támogathatnák a gyakorlóiskola arculatának fejlesztését diákokkal közösen írt kisebb online cikkek, blogok által, népszerűsítve ezzel a gyakorlóiskola és az egyetem munkáját, együttműködését is, és közelebb hozva azt fiatalokhoz, későbbi lehetséges tanárjelöltekhez. Az osztályfőnöki órákon beszélgethetnének ezekről, építhetnék a közösséget, hiszen jelenleg sok esetben e foglalkozásokat csupán „letanított óraként” élhetik meg a tanárjelöltek.
 - 1.3. Az online felületek szerepét a tanárjelöltek és tanulók, valamint az általában vett iskolahasználók körében célszerű lenne kiaknázni, hiszen a nappali tagozatos hallgatók és a tanulók számára is kedvelt kommunikációs felületek ezek.
 - 1.4. Érdekes elképzelés lehet, hogy a félév/tanév kezdetén, mikor a tanárjelölt megtudja, mely osztályoknál lesz gyakorlaton, előzetesen interneten megismerkedne az osztály zárt csoportjával (legjobb iskolában, így vélhetően a gyakorlóiskolában is vannak ilyenek), melyet szabadidős programok követnének, és csak ezt követően kerülne sor a tanórák megtartására.

1.5. Érdemes lehet közös szabadidős programokat, játékokat szervezni az iskola több szereplője – tanárok, diák, tanárjelöltek, szülők – számára, mely fakultatív, mégis közösségépítő jellegű lenne. Elengedhetetlen lenne olyan programok megvalósítása, melyben a tanárjelöltek is a közösség tagjának érezhetnék magukat, és nem csupán a vezetőtanár „feladatának”.

Az 1.1., 1.2. és 1.4. számú javaslatnak a járványveszély ideje alatt is pályaszocializációt támogató szerepe lehet. Egy szakmai fejlesztő iskola koncepciójának kialakítása során tehát érdemes lehet arra is odafigyelni, hogy ilyesfajta online interakciókban helyt kapnak-e a pedagógusjelöltek.

Felhasznált irodalom:

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, pp. 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bruner, J. S. (1973): The Relevance of Education. In Actual Minds, Possible Words, Norton, New York, Harvard University Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P. & Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, 473–490. Elérhető: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000847> Letöltés: 2021. január 1. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Csapó, J. és Csécsei, B. (2011): Az iskola szervezeti kultúrája, Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Falus, I. (2001): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. In: *Iskolakultúra.2001/ 2. sz.* 21–28.
- Falus, I. (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 2002/6-7, 76–80.
- Falus, I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. In: *Pedagógusképzés*. 2004/3. 359–374.
- F. Lassú, Zs. – Podráczky, J.– Glauber, A. – Perlusz, A. – Marton, E. (2012): Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: *Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (13–41.)
- Fűzi, B. (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. In: *Pedagógusképzés 2007/3.* 9–30.

- Fűzi, B. (2012): A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. PhD-dolgozat (kézirat), Budapest.
- Golnhofer, E. (2006): Szervezeti kultúra. In: Golnhofer, E. (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Az iskolák belső világa. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Graff, N. (2011): „An Effective and Agonizing Way to Learn”. Backwards Design and New Teachers Preparation for Planning Curriculum. *Teacher Education Quarterly*. 38/3. 151–168.
- Handy, C. – Aitken, R (1990): *Understanding Schools as Organizations*. London, Penguin Books Ltd.
- Hegedűs, J. – Podráczky, J. (2012): Fókuszcsoporthoz beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán. In: Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (105–123.)
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organization*. London, Mc-Graw Hill Book Company.
- Hofstede, G. – Hofstede, G.: *Kultúrák és szervezetek – Az elme szoftvere*. (2008) McGraw-Hill, 2005, VHE Kft, Pécs.
- Hoy, W. K. – Miskel, C. G. (1987): *Educational Administration*. New York. Random House.
- Karlovitz, J. T. (2011): *Iskolaszervezeti vázlatok*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest.
- Komlósi, Á. (1987): Hallgatói szemlélet- és magatartásmód elemzése nevelési konfliktushelyzetekben. In: Komlósi, Á. – Tóthné Dudás, M. – Vastagh, Z. (szerk.): *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest. (53–75)
- Molnár, E. K. (2015): *A tanári tervezés tanulásának és tanításának vizsgálata*. (Kézirat) Letöltés: 2017. február 4. Elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanari_tervezes_tanulasanak_es_tanitasanak_vizsgalata.pdf
- Nilssen, V. L. (2010): Guided Planning in First-Year Student Teachers' Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2010/ 5. 431–449. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508909>
- Norman, P. J. (2011): Planning for What Kind of Teaching? Supporting Cooperating Teachers as Teachers of Planning. *Teacher Education Quarterly*, 2011/ 3. 49–68.
- Ollé, J.: Az iskola mint szervezet. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa. A gyakorlati pedagógia alapkérdései*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006. 13–28.
- Perlusz, A. – Marton, E. – Glauber, A. – Podráczky, J. – F. Lassú, Zs. (2012): A szülő-iskola partnerség, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In: Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (43–70)

- Podráczy, J. (2012): „Érdektelen szülők” – különböző nézőpontok. In: Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (125–141.)
- Serfőző, M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. In: Iskolakultúra. 2005/10.(70–83.)
- Suplicz, S. (2007): A sikeresség szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. In: Alkalmazott Pszichológia. 2007/1. 116–132.
- Szekszárdi, J.: Az osztályfőnöki tevékenység helyzete és fejlesztési feladatai. elérhető: <http://ofi.hu/az-osztalyfonoki-tevekenyseg-helyzete-es-fejlesztési-feladatai> Letöltés: 2017. február 5.
- Szivák, J. (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. In. Iskolakultúra. 2003/5. (88–96)
- Woods, P. (1983): Sociology and the School. In Hergraves, D.: The Challenge of the School London, Routledge, Keagan, Paul.
- Zagyváné Szűcs, I. (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére. Doktori (PhD) értekezés, Eger pp. 35–36.

Melléklet:

	1 = egyáltalán nem értek egyet	2 = inkább nem értek egyet	3 = egyet is értek, meg nem is	4 = inkább egyetértek	5 = inkább nem értek egyet	átlag	szórás
N = 247	26	25	71	88	37	3,34	1,168
A szülők részesei az iskola mindennapjainak.	26	15	52	73	81	3,68	1,278
A pedagógusok rendszeresen egyeztetnek a szülőkkel az iskolát érintő legfontosabb kérdésekben.	58	40	73	55	21	2,76	1,270
A szülők gyakrabban beszélgetnek a pedagógusokkal a problémáikról, mint egymással.	34	22	87	61	43	3,23	1,239
A pedagógusok és a szülők közt szinte baráti a kapcsolat.	21	15	50	83	78	3,73	1,210
A szülők akkor is tudnak a pedagógusokkal beszélgetni, ha nincs különösebb problémájuk.							

4.4. táblázat: Szülők bevonódással kapcsolatos nézetei

Mely esetben keresi meg Önt gyermeke osztályfőnöke?			Mely esetekben keresték meg Önt gyermeke pedagógusai?
Ha gyermekem kiemelkedően jó teljesítményt ért el.	Ha a gyermekemmel kapcsolatban fegyelmzési gondok adódtak.	Ha gyermekem rossz jegyet szerzett.	
9	11	20	Ha gyermekem rossz jegyet szerzett.
12	22	13	Ha gyermekemmel kapcsolatban fegyelmzési gondok adódtak.
22	9	8	Ha gyermekem kiemelkedően jó teljesítményt ért el.
5	7	8	Gyermekem hiányzásai miatt.
21	7	7	Valamilyen szervezési feladatban való részvételem miatt.
8	10	6	Gyermekemet is érintő iskolai konfliktus esetén.
27	34	20	Nem szoktak keresni a pedagógusok.

N = 247

Mely esetben keresi meg Önt gyermeke osztályfőnöke?				Mely esetekben keresték meg Önt gyermeke pedagógusai?
Nem szokott keresni az osztályfőnök.	Gyermekemet is érintő iskolai konfliktus esetén.	Valamilyen szervezési feladatban való részvételem miatt.	Gyermekem hiányzásai miatt.	
3	6	13	8	N = 247 Ha gyermekem rossz jegyet szerzett.
2	12	12	6	Ha gyermekemmel kapcsolatban fegyvelmezési gondok adódtak.
0	6	19	3	Ha gyermekem kiemelkedően jó teljesítményt ért el.
1	5	8	6	Gyermekem hiányzásai miatt.
2	10	38	6	Valamilyen szervezési feladatban való részvételem miatt.
2	16	11	3	Gyermekemet is érintő iskolai konfliktus esetén.
81	33	59	20	Nem szoktak keresni a pedagógusok.

4.5. táblázat: Osztályfőnökök és pedagógusok megkeresési okainak együttes jelölése táblázat

Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja Ön gyermeke osztályfőnökével való kapcsolattartásra?				szülői értekezlet	szülői értekezlet	fogadóóra	tájékoztató/ üzenőfüzet	személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja Ön gyermeke pedagógusaival való kapcsolattartásra?						
személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	tájékoztató/ üzenőfüzet	fogadóóra	szülői értekezlet						szülői értekezlet	fogadóóra	tájékoztató/üzenőfüzet	személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás
73	72	83	119	N = 247	szülői értekezlet	szülői értekezlet	szülői értekezlet	szülői értekezlet	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
108	96	158	171		fogadóóra	fogadóóra	fogadóóra	fogadóóra	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
66	84	61	82		tájékoztató/üzenőfüzet	tájékoztató/üzenőfüzet	tájékoztató/üzenőfüzet	tájékoztató/üzenőfüzet	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
88	58	67	80		személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
24	22	24	29		telefonon való beszélgetés	telefonon való beszélgetés	telefonon való beszélgetés	telefonon való beszélgetés	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
29	24	33	38		e-mailben történő levélváltás	e-mailben történő levélváltás	e-mailben történő levélváltás	e-mailben történő levélváltás	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
13	12	13	17		Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
9	7	10	13		Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
15	18	16	23		Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		

Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja Ön gyermeke osztályfőnökével való kapcsolattartásra?		Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja Ön gyermeke pedagógusaival való kapcsolattartásra?	
		telefonon való beszélgetés	
Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	27	e-mailben történő levélváltás	55
	46		86
	23		47
	22		47
	13		20
	13		43
	17		10
	7		11
	14		14
N = 247		szülői értekezlet	41
		fogadóóra	72
		tájékoztató/üzenőfüzet	32
		személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	36
		telefonon való beszélgetés	22
		e-mailben történő levélváltás	17
		Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	9
		Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	4
		Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás	7

Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja Ön gyermeke osztályfőnökével való kapcsolattartásra?	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	N = 247	Az alábbiak közül mely lehetőségeket használja Ön gyermeke pedagógusaival való kapcsolattartásra?										
			szülői értekezlet	fogadóóra	tájékoztató/üzenőfüzet	személyes találkozás, amikor gyermekemért vagy rendezvényre megyek az iskolába	telefonon való beszélgetés	e-mailben történő levélváltás	Facebookon vagy más közösségi oldalon való üzenetváltás	Közös levelezőlistán, zárt csoportban történő üzenetváltás	Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás		
Közös Facebook-csoportban történő üzenetváltás	42	32											
	60	50											
	33	25											
	28	29											
	15	11											
	14	16											
	12	7											
	7	13											
	21	8											

4.6. táblázat: Pedagógusokkal és osztályfőnökökkel történő kommunikáció egyidejű jelölési tendenciái szülők körében

Lehetőségem nyílt nevelőtestületi értekezleten részt venni.	Része lehettem a nevelőtestületnek mint működő szakmai közösségnek.	Képet kaphattam egy nevelőtestület működéséről.	N = 22
17	14	9	1 = egyáltalán nem jellemző
1	2	4	2 = inkább nem jellemző
0	5	4	3 = jellemző is, meg nem is
2	0	3	4 = inkább jellemző
2	1	2	5 = teljes mértékben jellemző
1,68	1,72	2,86	átlag
6.	5.	2.	rangsor

Kapcsolatot alakíthattam ki szülőikkel.	Egyetemi oktatóim látogatták az óráimat.	Részt vehettem az iskola hagyományápoló tevékenységében.	Láthattam az eltérő iskolatípusok (általános iskola alsó és felső tagozata, gimnázium, kisgimnázium és szakképző iskola) működését.	
19	7	9	5	N = 22 1 = egyáltalán nem jellemző
3	7	2	1	2 = inkább nem jellemző
0	2	3	5	3 = jellemző is, meg nem is
0	2	4	6	4 = inkább jellemző
0	4	4	5	5 = teljes mértékben jellemző
1,13	2,13	2,63	3,22	átlag
7.	4.	3.	1.	rangsor

4.7. táblázat: Tanárjelöltek bevonódásérzete a gyakorlóiskola működésébe

5. AZ ISKOLA LÉGKÖRE

GASKÓ KRISZTINA – SZÚCS IDA

1. Az iskolai légkör fogalmának értelmezése a kutatásban

Az iskolai légkör elemzéséhez ma jellemzően **többdimenziós megközelítést** (Arter, 1987; Cohen et al., 2009; Santiago, 2002; Thapa et al., 2013; idézi Széll, 2016) használunk, amelynek értelmében az alábbi dimenziókat vizsgálhatjuk:

- az iskola fizikai és érzelmi biztonsága;
- az iskolán belüli interperszonális kapcsolatrendszer;
- az iskolán kívüli szereplőkkel, más iskolákkal kialakított partnerkapcsolatok;
- a tanítás és tanulás pedagógiai környezete, pedagógiai gyakorlatok és lehetőségek minősége;
- a cél-, norma- és értékrendszer;
- a pedagógiai munka különböző értékelési szempontjai;
- az együttműködések formái, jellemzői, szakmai ismeretek és tartalmak egymással történő megosztásának módozatai;
- az iskolafejlesztés komplex folyamata;
- az iskolák strukturális és tárgyi környezete.

A „**szakmai fejlesztő/fejlődő iskola**” koncepciója (Kotschy, 2003) alapján az iskola légkörét meghatározó tényezőket a következőkben azonosíthatjuk:

- *Közös értékek* és ezek iránti meggyőződés; ezek közül a legfontosabb a fejlődéshez való viszonyulás.
- *Demokratikus intézményvezetés*, melyben az iskola polgárai bevonódnak a döntéshozatalba, a pedagógusok, oktatók nemcsak egyenrangú félként, hanem szakemberként is részt vesznek ezekben a döntésekben.
- *Az egyéni fejlődés személyre szabott támogatása*, a tanulók aktív részvételének elősegítése a tanulási-tanítási folyamatokban.
- *A pedagógusok folyamatos önfejlesztésére* való törekvése és ennek támogatása.
- *Az optimális munkafolyamatok és munkakörülmények* megteremtésének elősegítése (idő és környezet a közös munkához és fejlődéshez).
- *A kutatás, fejlesztés iránti elköteleződés* a szervezet minden szintjén.

A „szakmai fejlesztő/fejlődő iskola” koncepciója (Kotschy, 2003) szempontjából jó lehetőségnek tűnik a **kreativitást, a kreatív tanulást támogató iskolai légkör** értelmezése (Ekvall, 1983 alapján). Ebben a megközelítésben mind a tanulók, mind a pedagógusok, mind a szervezet tanulása, fejlődése, önfejlesztése értelmezhető.

Ekvall (1983) a **szervezeti klímát** úgy értelmezi, mint a szervezet mindennapi életében megfigyelhető, gyakori, hétköznapi jelenségeket, viselkedésmintákat, érzéseket, attitűdöket. Ezek a tényezők jelentős befolyást gyakorolnak a szervezet formális és informális működésére, a szervezet tagjainak elégedettségére, a munkavégzés színvonalára és a kreativitásra. Úgy véli, hogy a klíma nem csupán a szervezet tagjainak a szubjektív észleleteit jelenti, hanem a szervezet objektív, meghatározott, azaz megragadható, leírható jellemzője. A klíma, a kultúra fogalmával szembeállítva, egy annál sokkal kézzelfoghatóbb jelenség, melyet a fizikai környezet, a társas kapcsolatok és az elvárások határoznak meg.

A kreatív klíma meghatározó jelentőségére elsőként Ekvall (1983) hívta fel a figyelmet, aki szerint a kreativitást serkentő szociális környezeti tényezők közé tartozik a *célok kitűzése és az azok felé történő elköteleződés, a megfelelő mértékű autonómia és szabadság a feladatmegoldásban, az elegendő idő, a visszajelzések, az elismerés minden fajtája, a bátorító légkör, az új ötleteket, elgondolásokat támogató hozzáállás. A jól kiválasztott és meghatározott feladatok, a kockázatvállaló magatartás és a hibázás lehetőségének elfogadása* szintén segíti a kreatív produktumok létrejöttét (Mathisen és Einarsen, 2004). Ezek a tényezők az iskolai tanulási klíma meghatározásában is kiemelkedő jelentőségűek.

Ekvall koncepciójára építve dolgozta ki Péter-Szarka Szilvia és munkacsoportja a Kreatív Iskolai Klíma kérdőívet, amely az az alábbi tényezőket méri a **diákok** körében:

- **Csoport:** csoportlégkör, csoportbizalom.
- **Nyitottság:** a tapasztalatokra, az újdonságokra való nyitottság.
- **Bátorítás a sokféleségre, autonómiára:** kockázatvállalás és a sokféleség tolerálása (ha a csoport alapvetően toleráns, és elfogadja a sokféleséget, az lehetőséget teremt az egyéni kockázatvállalásra, az önálló gondolatok és az autonómia felvállalására).
- **Kihívás, érdekesség:** kitartás, önfegyelem, motiváció, a feladatok értelmessége, a célok iránti elkötelezettség.
- **Korlátok:** korlátokkal és presszióérzéssel kapcsolatos viszonyulások (elsősorban az iskola merevségéből és az időhiányból fakadó kellemetlen körülmények).

Az egri gyakorlóiskola légkörének megismerése érdekében a felső tagozatos és középiskolás diákokkal töltöttük ki a kérdőív rövidített, minden területen négy-négy állítást tartalmazó változatát.

Az iskolai klíma **pedagógusok** által történő értékelésére számos, a nevelőtestületi légkört feltáró mérőeszköz áll rendelkezésre, kutatásunk során azonban olyan koncepciót és kérdőívet szerettünk volna alkalmazni, amely többdimenziós megközelítést használ.

A választásunk a *Tímár Éva* (1999, 2006) által kidolgozott Pedagógiai Klíma Percepció tesztre esett, mely a következő tényezőket méri:

- Az **arculat** alskálában a pozitív pólust olyan klíma képviseli, amelyben a pedagógusok elismerésszükséglete az iskola pozitív külső képe által elégül ki. Az ellentétes végponthoz közel álló iskolát az jellemzi, hogy az iskoláztatásban érintettek nincsenek jó véleménnyel sem a tanulókkal szemben támasztott követelményekről, sem az iskola pedagógusairól.
- A **beleszólás** alskálában szemben áll egymással az olyan klíma, ahol van a pedagógusok szavának súlya, ahol az autonómiaszükséglet kielégítésére, az önmegvalósításra adottak a feltételek, sok területen meghallgatják a tantestületi tagok kéréseit, véleményét, illetve az olyan, amelyben szó sem lehet a tanári beleszólásról, ahol a pedagógusok elől elzárják az aktivitás, önmegvalósítás, önkifejezés lehetőségét.
- A **kollégákhoz való viszony** alskála ütközteti a szociális szükségletek sokoldalú kielégítésére alkalmat adó klímát a kapcsolatszükségletet teljesen figyelmen kívül hagyóval. A skála pozitív végén az emberi viszonyokban az egymás iránti őszinte érdeklődés, empátia, bizalom, jóindulat, baráti érzelmek dominálnak. Az affiliációs törekvések jellemzőek. A másik véglet esetén olyan a klíma, hogy semmilyen téren nem fedezhető fel az egységesség, a többiekkel való azonosulási törekvés.
- A **kommunikáció** elnevezésű alskálában az olyan tantestületi klíma, ahol a pedagógusok kommunikációs kapcsolatai nagymértékben hozzájárulnak a személyiség identifikációs, affiliációs és empátiatörekvéseinek a kiteljesítéséhez, ütközik azzal, amelyben torzult és beszűkült kommunikációs háló működik.
- A **munkához való viszony** alskálának a segítségével az olyan klíma, amelyben a tantestületi tagokra magas szintű hivatástudat, a pálya iránti nagyfokú elkötelezettség, szakmaszeretet jellemző – azaz az önérvényesítés, önkifejezés belülről jövő igénye kielégülhet – szemben áll azzal, ahol lényegében elhibázottnak érzik a kollégák a pályaválasztásukat.
- A **vezetési stílus** alskála ütközteti azt a klímát, amelyben a tantestületi tagok kapcsolat-, aktivitás- és értékelésszükségleteiknek kielégítésére módot ad az igazgató, az olyannal, amelyben a vezetési felfogás meggátolja a pedagógusokat abban, hogy e területeken fellépő igényeiknek érvényt szerezzenek.

Az egri gyakorlóiskola vizsgálata során a kérdőív rövidített, 26 állítást tartalmazó változatát használtuk.

2. Kutatási kérdések

1. Mennyire gondolkodnak egységesen az iskolában dolgozó pedagógusok az iskola legfontosabb értékeiről, céljairól? Mit érzékelnek ezekből az értékekből a tanulók?
2. Milyennek ítélik meg a tanulók, a tanárok az iskola működését meghatározó **együttműködések**? Mi jellemzi az iskola **szervezeti kultúráját**?
3. Milyen identitása van az iskola polgárainak: mit jelent „**gyakorlós**nak” lenni?
4. Mi jellemzi az iskola **vezetési kultúráját** a különböző szinteken, szerepekben? Hogyan viszonyulnak az iskola polgárai a vezetéshez, irányításhoz?

3. A mérőeszközökben alkalmazott kérdések

Az alábbiakban azokat a kérdéseket tekintjük át, amelyeket célozottnan az iskolai légkör megismeréséhez szerettünk volna felhasználni. Ezekon túlmenően természetesen a kérdőívek más kérdései is lehetőséget biztosítottak az iskolai légkör bizonyos aspektusainak mérésére.

3.1. A felső tagozatos és középiskolás tanulói kérdőív vonatkozó kérdései

- Az Iskolai Kreatív Klíma kérdőív rövidített, 20 itemes változatát használtuk fel a felső tagozatos és középiskolás diákok kérdőíveiben. A válaszadást lehetővé tevő számskálát ötfokúra alakítottuk át a kérdőívek más kérdéseihez hasonló értelmezés biztosítása érdekében. A kérdőívben a diákoknak az egyes állításokról azt kell eldönteniük, hogy az véleményük szerint mennyire jellemző általában az iskolai tanóráikra.
- Az iskolára jellemző 12 tulajdonságból álló lista esetében arra kértük a diákokat, hogy egy ötfokú skála segítségével határozzák meg, az adott tulajdonság mennyire jellemző az iskolára.

3.2. A tanári kérdőív vonatkozó kérdései

- A Pedagógiai Klíma Percepció teszt rövidített változatát használtuk, melyben arra kértük a pedagógusokat, hogy ítéljék meg 26 állítás esetében, hogy azok mennyire jellemzőek rájuk. A megítélést ötfokú skála segítségével biztosítottuk, melynek elnevezéseit a kérdőív többi kérdésének elnevezéséhez igazítottuk.
- Ezt a kérdőívet egészítettük ki további nyolc, általunk fontosnak tartott állítással, amelyre ugyanolyan módon kértük a válaszok megadását.
- Megfogalmaztunk hét alapvető értéket, amelyek rangsorolását kértük a pedagógusoktól egytől hétig.

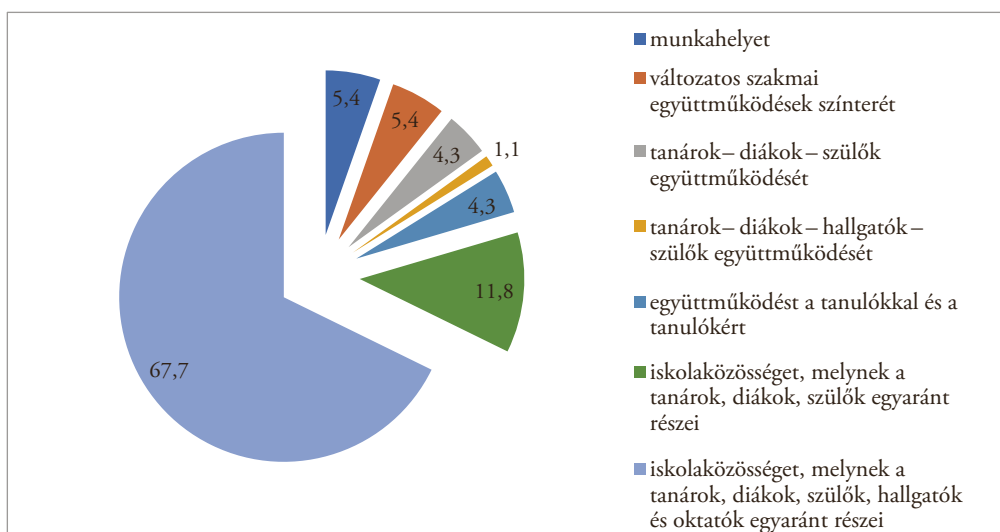
- Az iskolára jellemző 12 tulajdonságból álló lista esetében arra kértük a pedagógusokat, hogy egy ötfokú skála segítségével határozzák meg, az adott tulajdonság mennyire jellemző az iskolára.

3.3. A szülői kérdőív vonatkozó kérdései

- Az iskolára jellemző 12 tulajdonságból álló lista esetében arra kértük a szülőket, hogy egy ötfokú skála segítségével határozzák meg, az adott tulajdonság mennyire jellemző az iskolára.

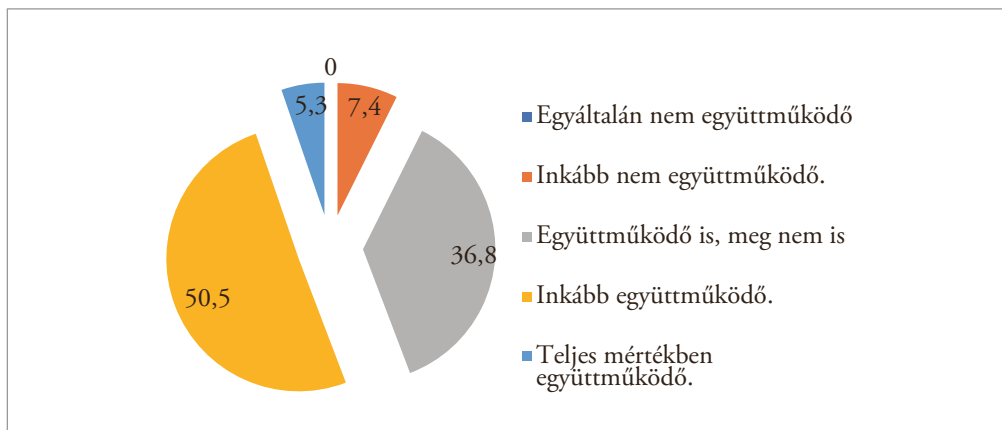
4. Eredmények

4.1. Az iskolai légkör jellemzői a pedagógusok válaszai alapján



5.1. ábra: A „Mit jelent az Ön számára a gyakorlóiskola?” kérdésre adott válaszok relatív gyakorisági megoszlása a pedagógusok körében (N = 95)

Az eredmények szerint az egri gyakorlóiskolában dolgozó pedagógusok túlnyomó többsége (67,7%) úgy tekint az iskolára, mint iskolaközösségre, amelynek a tanárok, diákok, szülők, hallgatók és oktatók egyaránt részei, s e tekintetben nem mutatkozik szignifikáns különbség a két iskolaépületben dolgozó pedagógusok válaszaiban ($p = 0,359$) (1. ábra).



5.2. ábra: A „Milyenek értékeli a két épület nevelőtestülete közötti együttműködést?” kérdésre adott válaszok relatív gyakorisági megoszlása a pedagógusok körében (N = 95)

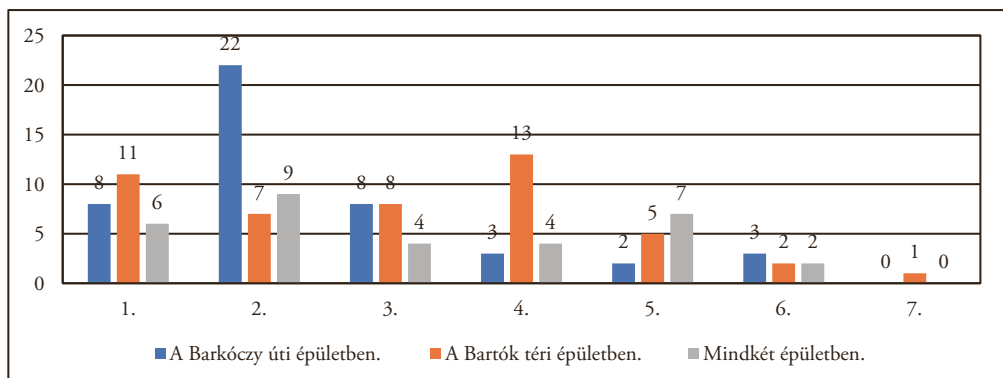
A két épület nevelőtestülete közötti együttműködést a pedagógusok többsége inkább együttműködőnek (50,5%) vagy teljes mértékben együttműködőnek (5,3%) tartják, de a tanárok számottevő része (36,8%) vegyesen ítéli meg a kérdést („együttműködő is, meg nem is”). A két épületben dolgozó pedagógusok válaszaiban ezúttal sem mutatkozik szignifikáns különbség ($p = 0,068$) (2. ábra).

Az iskola értékei	Rangpontszámok átlaga
A közös teljesítmények kiemelése, elismerése.	2,86
A hibák, gyengeségek helyett a fejlődési lehetőségek keresése.	2,88
Ösztönzés és lelkesítés a kényszer helyett.	2,91
A tanulók egyéni igényeire és szükségleteire való odafigyelés.	2,94
Az egymástól tanulás lehetőségeinek keresése, preferálása.	3,28
Az egyéni fejlődési ütem figyelembevétele.	3,37
Demokratikus működés a tekintélyelvűség helyett.	3,37

5.1. táblázat: Az „Ön szerint mennyire jellemzőek az iskolára az alábbi értékek?” kérdésre adott pedagógusi válaszok rangpontszámainak átlaga (N = 125)

¹ A kérdéshez tartozó instrukció: „Kérjük, rangsorolja az egyes értékeket oly módon, hogy 1-essel jelöli azt, amelyiket a legjellemzőbbnek gondolja, és 7-essel azt, amelyiket a legkevésbé! Kérjük, egy számot csak egy érték jellemzésére használjon!”

A pedagógusokat arra kértük, hogy az általunk megadott hét értéket rangsorolják az alapján, hogy szerintük azok mennyire jellemzőek az iskolára (1. táblázat). Az eredmények azt jelzik, hogy **a pedagógusok szerint „A közös teljesítmények kiemelése, elismerése”** (rangpontszám átlag = 2,86), a **„A hibák, gyengeségek helyett a fejlődési lehetőségek keresése”** (rangpontszám átlag = 2,88) és az **„Ösztönzés és lelkesítés a kényszer helyett”** (rangpontszám átlag = 2,91) **a leginkább jellemző az iskolára.** Ugyanakkor **„Az egymástól tanulás lehetőségeinek keresése, preferálása”** (rangpontszám átlag = 3,28), **„Az egyéni fejlődési ütem figyelembevétele”** (rangpontszám átlag = 3,37) és a **„Demokratikus működés a tekintélyelvűség helyett”** (rangpontszám átlag = 3,37) **a legkevésbé jellemző értékek az adatok alapján.** Az eredmények tehát azt mutatják, hogy bár a közös teljesítmények elismerése a legjellemzőbb érték a pedagógusok szerint, mégis az értékek közötti választásban mutatkozó kis eltérések miatt nincs igazán kiemelkedő érték a pedagógusok megítélése szerint.



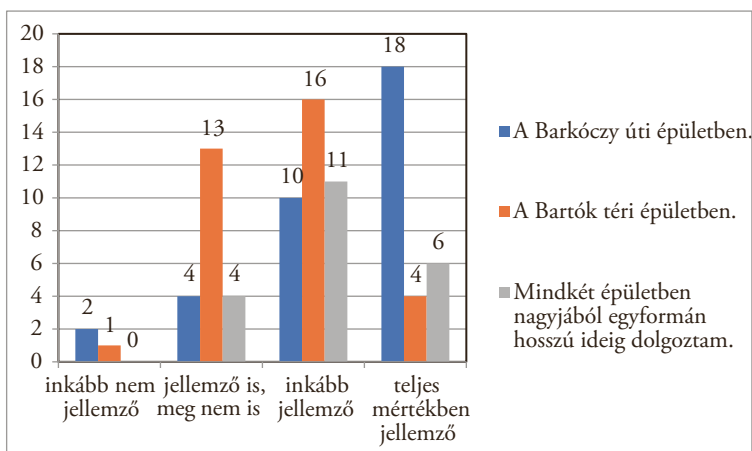
5. 3. ábra: „A hibák, gyengeségek helyett a fejlődési lehetőségek keresése” állítás rangsorolásaként adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanító pedagógusok csoportjaiban (p = 0,027; N = 125)

„A hibák, gyengeségek helyett a fejlődési lehetőségek keresése” érték megítélésében szignifikáns különbséget tapasztaltunk a különböző épületekben dolgozó pedagógusok részmintái között (p = 0,027). Ahogy a 3. ábra is jól mutatja, **ezt az állítást pozitívabban értékelték a Barkóczy úti épületben dolgozó pedagógusok,** hiszen a Barkóczy úti épületben dolgozók 82,6 százaléka (38 fő) rangsorolta azt az 1–3. helyre, míg a Bartók téri épületben dolgozóknak csupán 55,3 százaléka (26 fő) tette ugyanezt. A többi érték rangsorolásában nem mutatkoznak szignifikáns eltérések a pedagógusok csoportjai között.

	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
nyitott a külvilágra	4,23	0,750	2	5
fejlődésre ösztönző	4,19	0,719	2	5
támogató	4,07	0,789	1	5
jól irányított	4,02	0,825	2	5
közösségi	3,87	0,789	2	5
izgalmas, érdekes	3,83	0,834	1	5
demokratikus	3,35	0,931	1	5
folyton változó	3,34	1,154	1	5
szórakoztató, bulis	2,61	1,003	1	5
korlátozó	2,45	0,976	1	5
régimódi	1,88	0,849	1	4
rideg	1,60	0,721	1	4

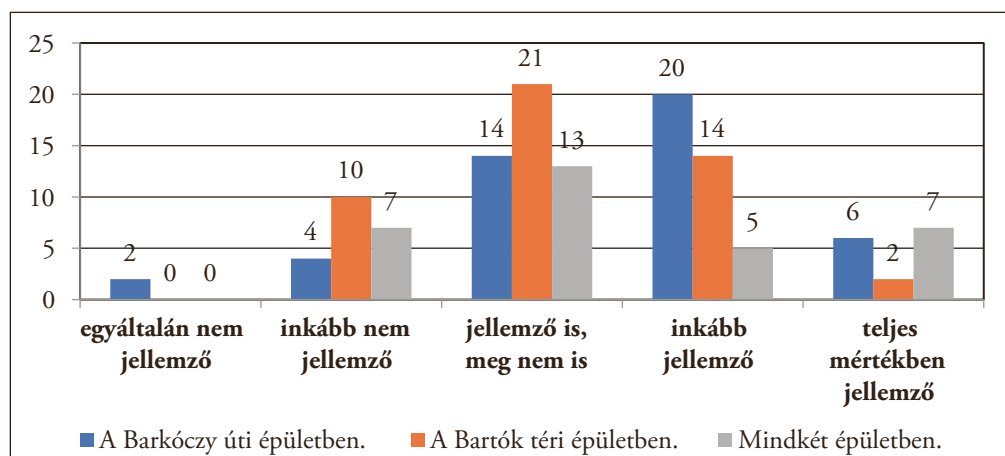
5.2. táblázat: Az „Ön szerint mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?” kérdésre adott válaszok átlaga, szórása, minimuma és maximuma (N = 95)

Az „Ön szerint mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?” kérdésre adott válaszok azt jelzik (2. táblázat), hogy a **pedagógusok szerint elsősorban a külvilágra való nyitottság** (átlag = 4,23; szórás = 0,750) és a fejlődésre való ösztönzés (átlag = 4,19; szórás = 0,719) a **legjellemzőbb** tulajdonsága a gyakorlóiskolának.



5. 4. ábra: Az iskola „jól irányítottságának” megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanító pedagógusok csoportjaiban (p = 0,030; N = 89)

Ugyanakkor az eredmények az egyik jellemző esetében szignifikáns különbséget ($p = 0,030$) jeleznek a két épületben dolgozó pedagógusok megítélésében (4. ábra). Ezek szerint azt, hogy **az iskolára mennyire igaz az, hogy „jól irányított” a két épületben tanító pedagógusok csoportjai eltérően értékelik**: a Barkóczy úti épületben dolgozók 82,4 százaléka (28 fő) egyértelműen jellemzőnek tartja a jól irányítottságot az iskolára, míg a Bartók téri épület tanárainak csak 60,6 százaléka (20 fő) vélekedik hasonlóképp, és azoknak, akik mindkét épületben nagyjából egyformán hosszú ideig dolgoztak, 81 százaléka (17 fő) állította ugyanezt. Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a csak a Bartók téri épületben dolgozó pedagógusok elégedetlenebbek az iskola irányításával, mint a többi tanár.



5. 5. ábra: Az iskola „demokratikusságának” megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanító pedagógusok csoportjaiban ($p = 0,027$; $N = 125$)

Ugyanígy eltéréseket tapasztaltunk a pedagógusok között az iskola „demokratikusságának” megítélésében (5. ábra): a Barkóczy úti épületben tanító pedagógusok több mint fele (56,5%, 26 fő) vélekedik úgy, hogy az intézményre inkább vagy teljes mértékben jellemző a demokratikusság, míg a Bartók téri épületben tanító pedagógusoknak 34,1 százaléka (16 fő) gondolja ugyanezt, a mindkét épületben dolgozó tanároknak pedig 37,5 százaléka (12 fő; $p = 0,027$).

Mindez arra enged következtetni, hogy a Barkóczy úti épületben dolgozó pedagógusok nemcsak az intézmény irányításáról, de annak demokratikus működéséről is pozitívabb véleménnyel rendelkeznek.

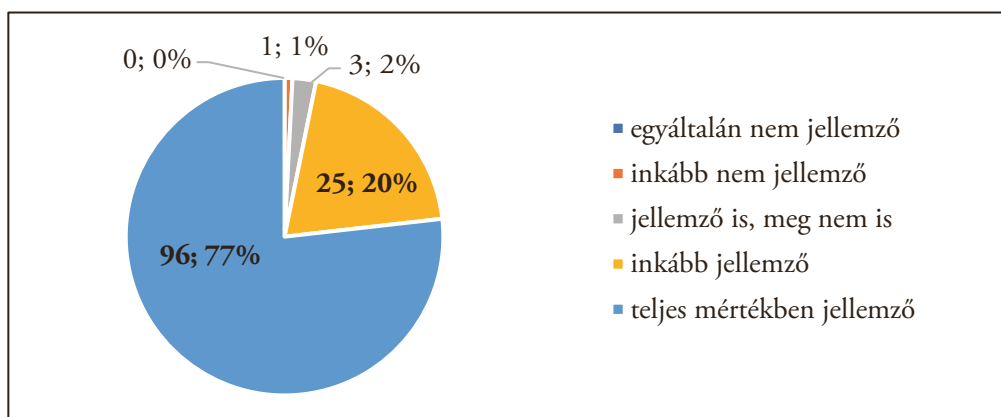
A következőkben a pedagógiai klíma érzékelésére vonatkozó pedagógusnézeteket mutatjuk be a Pedagógiai Klíma Percepció teszt (Timár Éva, 1999, 2006) kapott értékei alapján.

Alskála betűjele	Állítások	Min.	Max.	Átlag	Szórás
(Ko)	Szívesen veszek részt a munkahelyi összejöveteleken.	1	5	4,06	0,961
(Ko)	Megbeszélem a kollégákkal a tanítással kapcsolatos problémáimat.	2	5	4,07	0,891
(Ko)	A tanáriban jókat szoktunk beszélgetni.	1	5	2,14	0,910
(Ko)	Minden kollégával tudok együtt dolgozni.	1	5	3,97	0,772
(Kv)	A tantestületünkben vannak kiközösített kollégák.	1	5	1,76	0,893
(Kv)	Hiányzik a bizalom a kollégák között.	1	5	3,41	1,071
(Kv)	Néhány kollégát alig ismerek.	1	5	3,98	0,788
(Kv)	A mi intézményünkben van a munkatársak között összetartozási érzés.	1	4	1,80	0,741
(A)	A tanulókhöz személytelen kapcsolatok fűzik a kollégákat.	1	5	1,62	0,849
(A)	A mi intézményünk gyermekközpontú.	1	5	3,23	1,199
(A)	Határozottabb arculatot kellene adni az intézménynek.	2	5	4,73	0,544
(A)	Pedagógusaink sok gondot fordítanak a tanulók fegyelmezett magatartására.	2	5	4,21	0,765
(B)	Az órarenddel kapcsolatos kéréseimet teljesítik.	1	5	4,14	0,840
(B)	A kollégák nem adják tovább egymásnak a szakmai információkat.	1	5	2,21	0,970
(B)	Nagy önállósággal végezhetem a munkámat.	1	5	3,46	1,020
(B)	Az iskolavezetés döntéseibe senkinek nincs beleszólása.	2	5	4,25	0,849
(M)	Szívesen tanítok.	1	5	3,41	1,040
(M)	Alig várom az utolsó tanítási óra végét.	1	5	2,93	1,086
(M)	A tanítás számomra hivatás.	1	5	3,85	0,852
(M)	A tanulókat semmi nem érdekli.	2	5	3,87	0,762

Alskála betűjele	Állítások	Min.	Max.	Átlag	Szórás
(V)	Értekezleteken elmondhatom a személyes véleményemet anélkül, hogy következményektől kellene tartanom.	1	5	3,54	0,988
(V)	Tudomásom van minden lényeges dologról, ami az intézményben történik.	1	5	3,29	0,914
(V)	A mi iskolánkban a tanárok véleménye is számít a fejlesztések tervezésekor.	1	5	3,82	1,040
(V)	Az iskolavezetés elismeri a munkámat.	1	5	2,62	1,249
	A munkahelyi klímát javítani kellene.	1	5	3,74	0,958
	Lehetségesnek látom a klíma javítását.	1	4	1,83	0,849

5.3. táblázat: Az 1. sz. tanári kérdőív 7. kérdése 26 állításának ötfokú skálán történő megítélésére adott válaszok minimuma, maximuma, átlaga és szórása (N = 125)

A legerősebben megjelenő vélemény a válaszadó pedagógusok körében, hogy határozottabb arculatot kellene adni az intézménynek (átlag = 4,73 szórás = 0,544) (3. táblázat). Ez megerősíti a korábbi általunk megadott értékek közötti választás eredményét, amely szerint „A közös teljesítmények kiemelését, elismerését” fontosnak tartják a pedagógusok.



5. 6. ábra: A „Határozottabb arculatot kellene adni az intézménynek” állítás megítélésére adott tanári válaszok abszolút és relatív gyakorisági megoszlása (N = 125)

A válaszadók 97%-a teljes mértékben jellemzőnek és inkább jellemzőnek tartotta ezt az állítást (6. ábra). Ez mindenképpen arra utal, hogy az iskola pozitív képe a külvilág irányában a pedagógiai munka elismertségének egyik nagyon fontos feltétele a válaszadók

szerint. Ez összhangban áll azzal az eredménnyel, hogy a pedagógusok igen magasra értékelik szakmai tudásukat, és fontosnak tartják a más iskoláknak való példamutatást (lásd 8. fejezet).

Az ötfokozatú skála alapján jónak tekinthető átlagok a *Kollégákkal való viszonyt* leíró kategóriák esetében („Szívesen veszek részt a munkahelyi összejöveteleken” – átlag = 4,06; „Megbeszéltem a kollégákkal a tanítással kapcsolatos problémáimat” – átlag = 4,07; „Minden kollégával tudok együtt dolgozni” – átlag = 3,97) arra utalnak, hogy az emberi kapcsolatok, az őszinte érdeklődés egymás iránt a pedagógusok többsége számára a pedagógiai klíma alakulásában nagyon fontos szerepet játszik. Ugyancsak e klíma alapvető építőköve a tanulókkal való jó személyes kapcsolat („A tanulókhöz személytelen kapcsolatok fűzik a kollégákat” – átlag = 1,61). E megállapítások összhangban állnak az általunk megadott értékek rangsorolásánál született eredményekkel, vagyis az egyik legmeghatározóbb érték az iskolában az „Ösztönzés és lelkesítés a kényszer helyett”.

Ha a Pedagógiai Klíma Percepció teszt hat kérdéskörére vonatkozó kérdéscsoportokat vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a pedagógusok *kommunikációs kapcsolatai* jónak tekinthetők, bár „A tanáriban jókat szoktunk beszélgetni” kategória vonatkozásában viszonylag alacsony átlagérték (átlag = 2,14) született, és ebben a kategóriában a két épület között szignifikáns eltérés mutatható ki ($p = 0,042$).

A *kollégákhoz való viszony* esetében „A mi intézményünkben van a munkatársak között összetartozási érzés” (átlag = 1,80) alacsony értéke és a „Hiányzik a bizalom a kollégák között” (átlag = 3,41) viszonylag magas értéke megerősítik egymást. A viszonylag alacsony értékek egyik oka lehet, hogy a „Néhány kollégát alig ismerek” kategória (átlag = 3,98) igen magas értékelést kapott. Ezeket az eredményeket érdemes összevetni a 4. fejezet megállapításaival, amely a pedagógusok az iskolába mint tanuló szervezetbe való bevonódását vizsgálja.

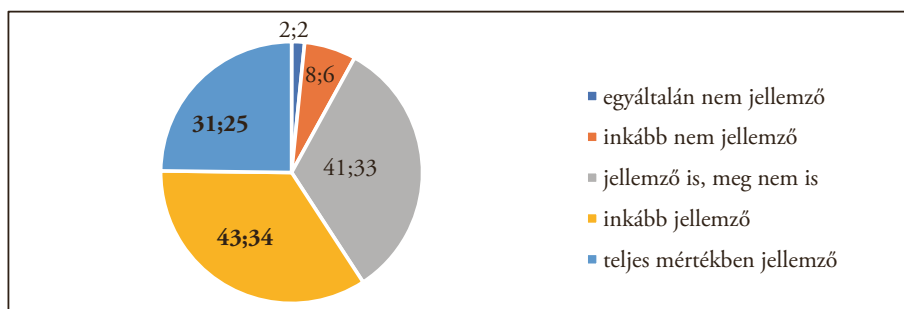
Az *arculat* esetében már az előbbieken beszéltünk arról, hogy ebben a kérdéskörben született az egyik legmagasabb átlag, amely szerint a pedagógusok elismerésszükséglete elsősorban az iskola pozitív külső képe által történő megjelenítés segítségével elégíthető ki, ugyanakkor meg kell említenünk a kérdéscsoport legalacsonyabbra értékelt kategóriáját, amely szerint „A mi intézményünk gyermekközpontú” (átlag = 3,23) csak közepes szintű megítélést kapott: ez az iskola pedagógusainak hozzáállásáról kialakult képet árnyalja, és összefüggésben áll az általunk megadott értékválasztás eredményével, vagyis hogy „Az egyéni fejlődési ütem figyelembevétele” nem kifejezetten meghatározó érték a pedagógusok szerint.

A *beleszólás* (hogyan ítélik meg a pedagógusok azt, hogy szavuknak milyen súlya van, és hogy mennyire adottak az autonómiaszükséglet feltételei) tekintetében elmondható, hogy a kisebb kérések („Az órarenddel kapcsolatos kéréseimet teljesítik” – átlag = 4,14) teljesítésre kerülnek, míg a szakmai autonómia („Nagy önállósággal végezhetem a munkámat” – átlag = 3,46) és a vezetői szintű döntésekben a pedagógusok véleményének figyelembevétele („Az

iskolavezetés döntéseibe senkinek nincs beleszólása” – átlag = 4,25), a válaszadók szerint nem kap kellő figyelmet (vö. 8. fejezet).

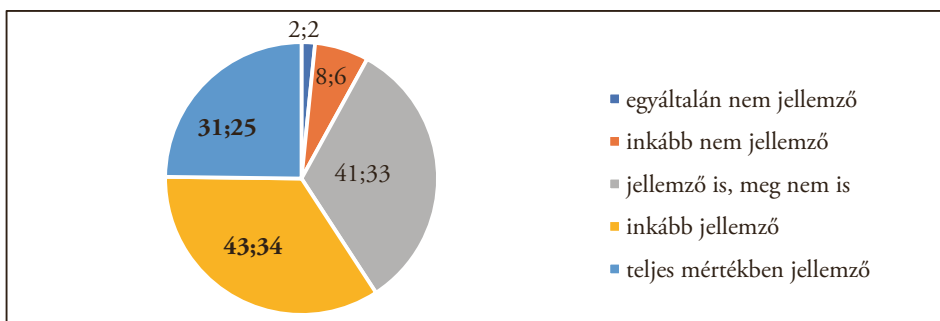
A *munkához való viszony* esetében elmondható, hogy eredményeink szerint a pedagógusok elhivatottnak érzik magukat a munkájuk iránt („A tanítás számomra hivatás” – átlag = 3,85), viszont a „Szívesen tanítok” (átlag = 3,41) és „A tanulókat semmi nem érdekli” (átlag = 3,87) kategóriák értékei azt jelzik, hogy az önérvényesítés és az önkifejezés igényeinek kielégülését akadályozza a tanulók alacsony motivációja.

Ami a *vezetési stílus megítélését* illeti, a pedagógusok szerint a vezetés elsősorban a fejlesztések esetén kéri ki a pedagógusok véleményét („A mi iskolánkban a tanárok véleménye is számít a fejlesztések tervezésekor” – átlag = 3,82), ugyanakkor a pedagógusok munkájának elismerése („Az iskolavezetés elismeri a munkámat” – átlag = 2,62) területén a pedagógusok értékelési szükségletei nem mindig kerülnek kielégítésre.



5.7. ábra: „A munkahelyi klímát javítani kellene” állítás megítélésére adott tanári válaszok abszolút és relatív gyakorisági megoszlása (N = 125)

Azt, hogy a munkahelyi klímát javítani kellene (átlag = 3,74), a válaszadók több mint fele (teljes mértékben jellemző, inkább = 59%) jelölte meg (7. ábra). A válaszadók egy kicsivel több mint egyharmada (33%) azonban erre a kérdésre nem tudott határozott választ adni.



5.8. ábra: A „Lehetségesnek látom a klíma javítását” állítás megítélésére adott tanári válaszok abszolút és relatív gyakorisági megoszlása (N = 125)

Arra is rákérdeztünk, hogy a pedagógusok mennyire látják lehetségesnek javítani a munkahelyi klímát. Az előzőekkel megegyező arányú válaszok születtek minden kategóriában (8. *ábra*).

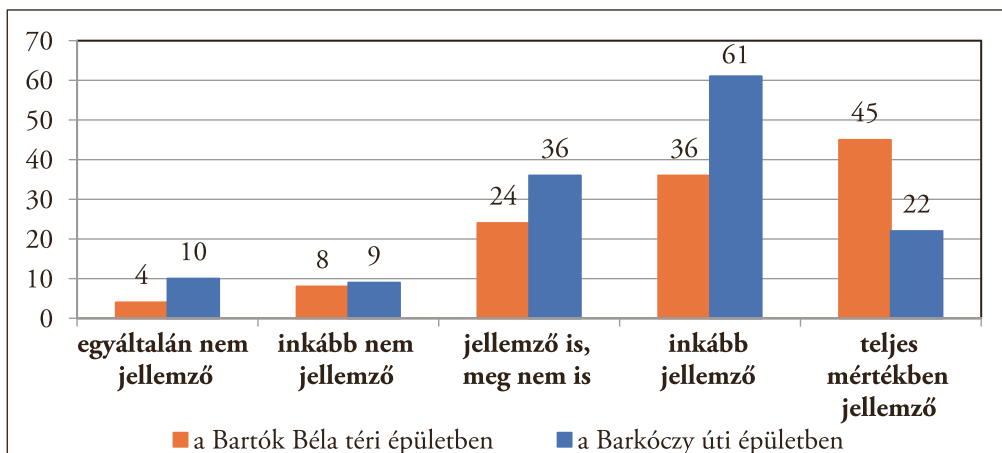
4.2. Az iskolai légkör jellemzői a diákok válaszai alapján

Mint ahogy a pedagógusoknál, úgy a diákok esetében is kíváncsiak voltunk arra, hogy hogyan ítélik meg iskolájukat, annak légkörét.

	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
közösségi	4,05	0,923	1	5
fejlődésre ösztönző	3,94	0,988	1	5
nyitott a külvilágra	3,92	0,957	1	5
támogató	3,84	0,988	1	5
jól irányított	3,73	1,091	1	5
izgalmas, érdekes	3,53	1,075	1	5
demokratikus	3,33	1,095	1	5
szórakoztató, bulis	3,00	1,165	1	5
korlátozó	2,99	1,184	1	5
folyton változó	2,77	1,044	1	5
régimódi	2,05	1,048	1	5
rideg	1,83	1,079	1	5

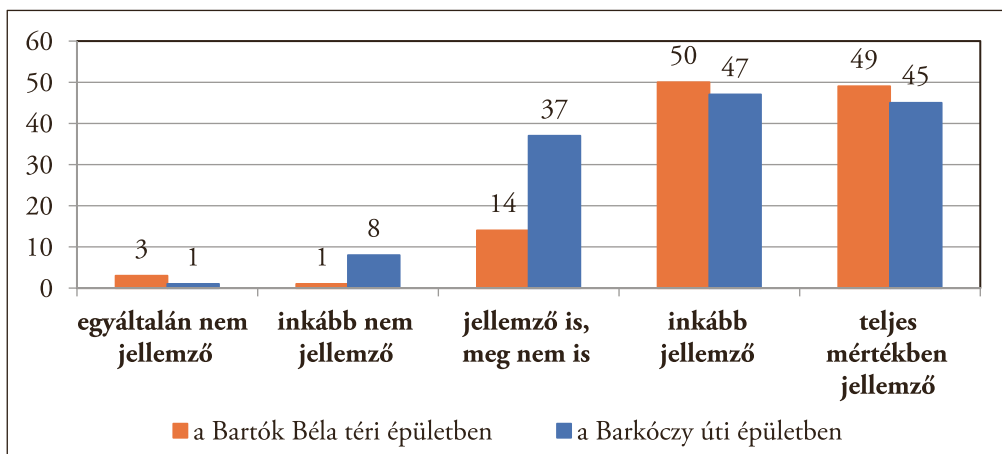
5.4. táblázat: A „Szerinted mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?” kérdésre adott válaszok átlaga, szórása, minimuma és maximuma (N = 255)

A „Szerinted mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?” kérdésre adott válaszok azt jelzik, hogy **a felső tagozatos és középiskolai diákok szerint elsősorban a közösségi jelleg** (átlag = 4,05; szórás = 0,923), **a fejlődésre való ösztönzés** (átlag = 3,94; szórás = 0,988) és a külvilágra való nyitottság (átlag = 3,92; szórás = 0,957) **a legjellemzőbb tulajdonsága** a gyakorlóiskolának (4. *táblázat*). Ez összhangban áll a pedagógusok véleményével, amely szerint az egyik legjellemzőbb tulajdonsága az iskolának a külvilágra való nyitottság (átlag = 4,23).



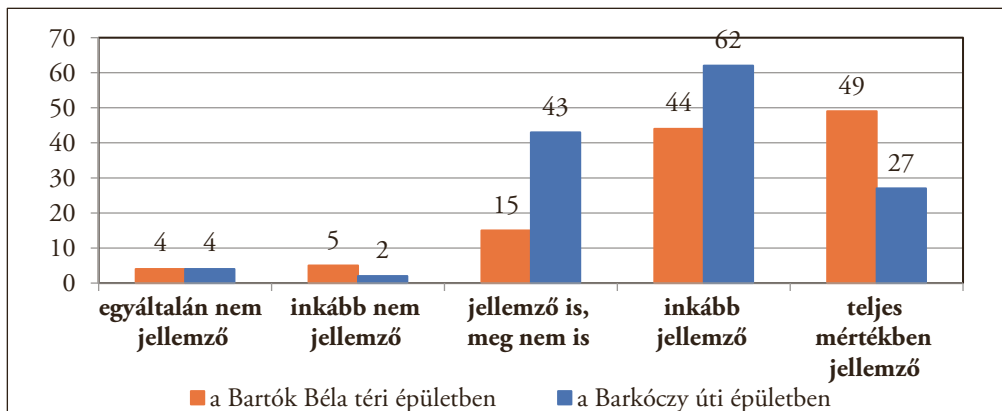
5.9. ábra: Az iskola „jól irányítottságának” megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban (p = 0,001; N = 255)

Az eredmények szerint ugyanakkor néhány jellemző tekintetében szignifikáns különbség mutatkozik a két épületben tanuló diákok válaszaiban (9. ábra). A kérdőívet kitöltő, **a Bartók téri épületben tanuló diákoknak ugyanis nagyobb része, 38,5 százaléka (45 fő) véli úgy, hogy a „jól irányítottság” teljes mértékben jellemző az iskolára, mint a Barkóczy úti épület diákjai (15,9%; 22 fő; p = 0,001).**



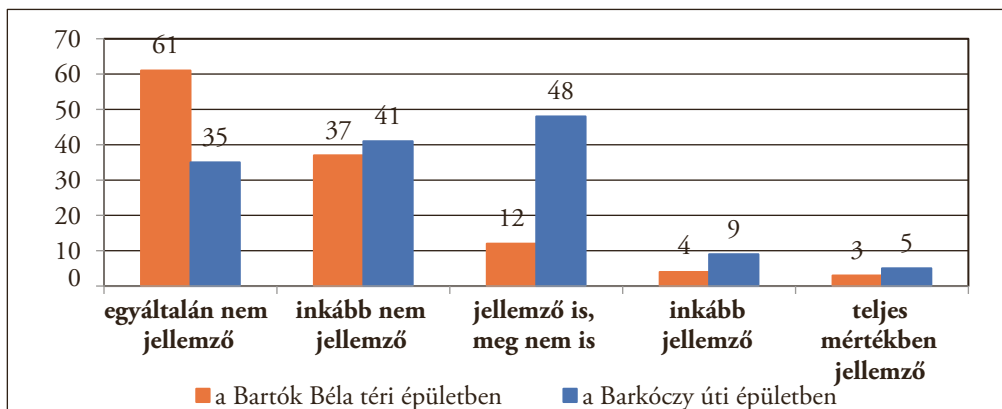
5.10. ábra: Az iskola „közösségi” jellegének megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban (p = 0,004; N = 255)

Hasonlóképp igaz, **hogy a Bartók téri iskola diákjai pozitívabban ítélik meg az iskola közösségi jellegét, mint a Barkóczy úti diákok (10. ábra):** a válaszadó Bartók téri diákoknak összesen 84,6 százaléka (99 fő), míg a válaszadó Barkóczy úti diákoknak mindössze 66,7 százaléka (92 fő) vélekedik úgy, hogy az iskolára a közösségiesség jellemző ($p = 0,004$).



5.11. ábra: Az iskola „külvilágra való nyitottságának” megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p < 0,001$; $N = 255$)

Szintén a Bartók téri diákok ítélik meg pozitívabban az iskolájuk külvilágra való nyitottságát (11. ábra): ezt a tulajdonságot ugyanis a Bartók téri épületben tanulók 79,5 százaléka (93 fő) ítéli jellemzőnek, míg a Barkóczy úti épület diákjai közül csak 64,5 (89 fő) százalék vélekedik hasonlóképp ($p < 0,001$).



5.12. ábra: Az iskola „régimódiságának” megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p < 0,001$; $N = 255$)

Végül az iskola régimódisága a Bartók téren tanuló diákok szerint kevésbé jellemző iskolájukra, mint a Barkóczy téri épület diákjai szerint (12. ábra): a kérdőívet kitöltő Bartók téri diákok 83,8 százaléka (93 fő) szerint iskolájukra nem jellemző az, hogy régimódi lenne, míg a Barkóczy úti diákoknak csak 55,1 százaléka (76 fő) vélekedik így ($p < 0,001$).

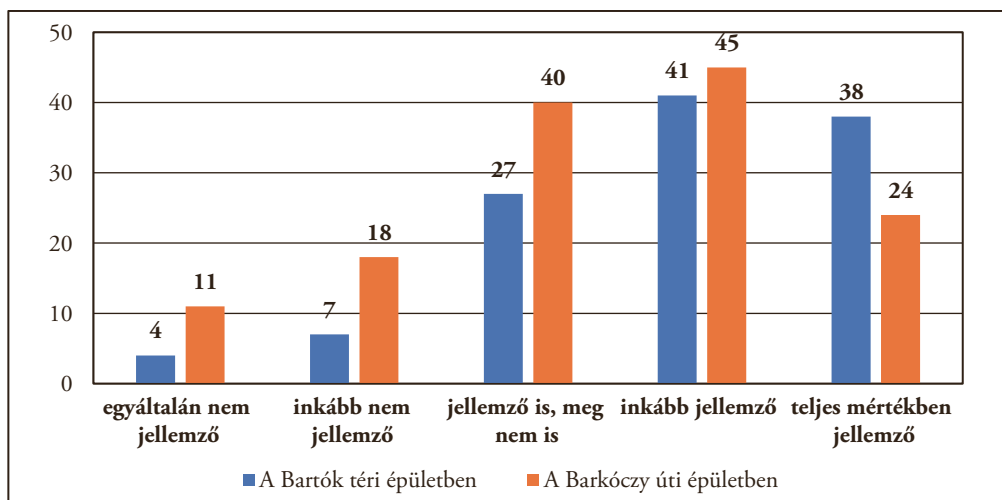
A felső tagozatos és középiskolás diákoknak szóló kérdőívünk 8. sz. kérdésében a Kreatív Iskolai Klíma Kérdőív (Péter-Szarka, Timár és Balázs, 2015) kérdéseire kellett válaszolniuk a diákoknak. Az általunk kiválasztott 20 állításra, amelyek az iskolai kreatív klíma megítélését állították középpontba, az alábbi eredmények születtek.

Alskála betűjele	Állítások	Átlag	Szórás
Cs	Az osztályunkban erős az összetartás.	3,68	1,132
Cs	Az osztályom tagjai kedvelik egymást.	3,67	1,016
Cs	Az osztályunk képtelen az együttműködésre.	2,17	1,137
Cs	Sok személyes konfliktus van az osztálytársaim között.	2,55	1,121
Ny	A tanárok biztatnak minket új megoldások keresésére.	3,61	1,131
Ny	Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbáljak megoldást keresni a feladatokra.	3,75	1,086
Ny	A tanáraim nyitottak az új ötletekre.	3,52	1,086
Ny	Mindig megpróbáljuk a dolgokat több nézőpontból megvizsgálni.	3,30	1,018
B	Van lehetőségem arra, hogy elmondjam az órán a véleményemet.	3,75	1,079
B	Szabadon felszólalhatok, vitába bonyolódhatok, ha valamivel nem értek egyet.	3,08	1,243
B	Van lehetőségünk arra, hogy az órai munka során önálló döntéseket hozzunk.	3,18	1,049
B	A tanárokat érdekli, hogy a diákok mit gondolnak egy témáról.	3,30	1,108
Ki	Az iskolában tanultakra nincs szükség a hétköznapi életben.	2,72	1,176
Ki	Jól meghatározott céljaim vannak a tanulmányaimmal kapcsolatban.	3,74	1,117
Ki	Az órai feladatok nem kötik le a figyelmemet.	2,78	1,029
Ki	Úgy érzem, fontos dolgokat tanulunk az iskolában.	3,25	1,032

Alskála betűjele	Állítások	Átlag	Szórás
Ko	Gyakran vagyunk lemaradva a tanulásban, ezért sietnünk kell az anyaggal.	2,87	1,111
Ko	Nem engedhetjük meg az órán magunknak, hogy humoros megjegyzéseket tegyünk.	2,67	1,117
Ko	Pontosan úgy kell végrehajtanunk a feladatokat, ahogyan azt a tanár akarja.	3,44	1,002
Ko	Az órákon nincs időnk a feladatokat saját tempónkban megoldani.	3,02	1,120

5.5. táblázat: A felső tagozatos és középiskolás diákoknak szóló kérdőív 8. kérdése 1–20.² állításának ötfokú skálán történő megítélésére adott válaszok átlaga és szórása (N = 255)

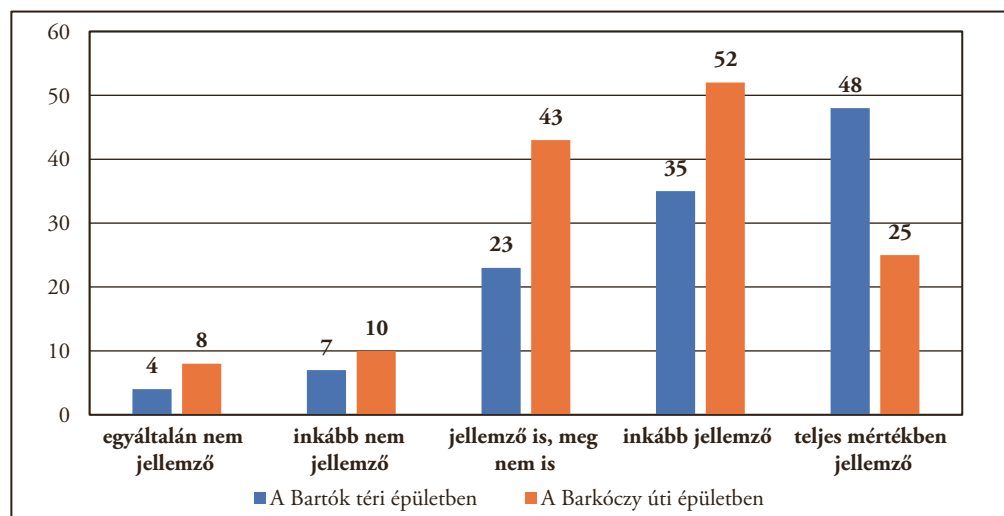
A legmagasabb átlagokat a „Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbáljak megoldást keresni a feladatokra” (átlag = 3,75), a „Van lehetőségem arra, hogy elmondjam az órán a véleményemet” (átlag = 3,75) és a „Jól meghatározott céljaim vannak a tanulmányaimmal kapcsolatban” (átlag = 3,74) állítások kapták (5. táblázat).



5. 13. ábra: „A tanárok biztatnak minket új megoldások keresésére” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban (p = 0,015; N = 255)

2 A Kreatív Iskolai Klíma Kérdőívnek (Péter-Szarka, Timár és Balázs, 2015) a kutatáshoz kiválasztott 20 iteme.

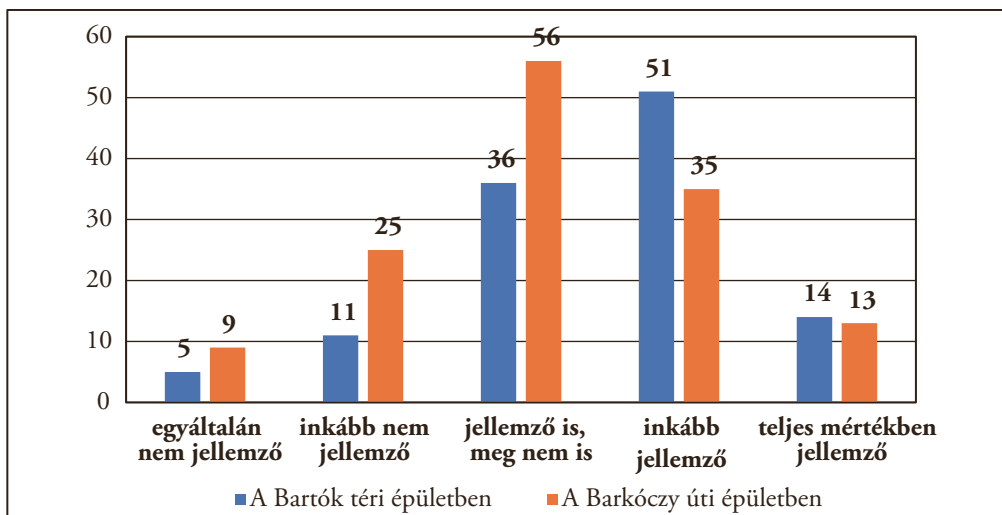
A tapasztalatokra, újdonságokra való nyitottság alszárait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy „A tanárok biztatnak minket új megoldások keresésére” (13. ábra) és a „Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbálják megoldást keresni a feladatokra” (14. ábra) kategóriák esetében hasonló a válaszok eloszlása a Bartók téri és a Barkóczy úti épület tanulóinak válaszait elemezve.



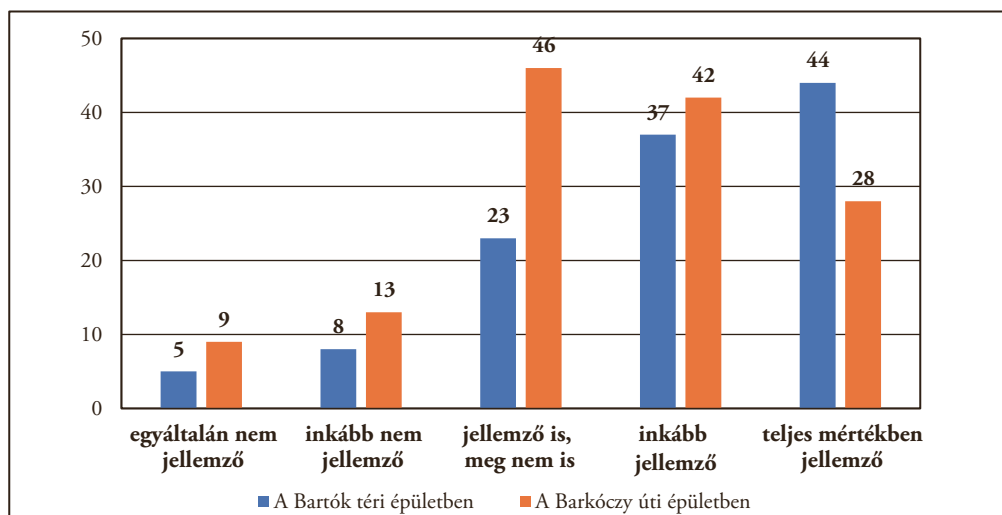
5.14. ábra: A „Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbálják megoldást keresni a feladatokra” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p = 0,002$; $N = 255$)

Mindkét kérdés esetén az *inkább jellemző* válaszok a meghatározók, és a Barkóczy úti épület tanulói megítélése kedvezőbb, ugyanakkor a „Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbálják megoldást keresni a feladatokra” kategóriánál nagyobbak az eltérések a két épület vonatkozásában (Bartók téri épület = 35, Barkóczy úti épület = 52).

A „Mindig megpróbáljuk a dolgokat több nézőpontból megvizsgálni” kategóriánál feltűnően alacsony a teljes mértékben jellemző válaszok aránya mindkét épületnél, az inkább jellemző választ a Bartók téren tanulók (megjelölte = 51) többen választották, mint a Barkóczy úton tanulók (megjelölte = 35). A másik érdekes eredmény, hogy a Barkóczy úti épület tanulói kimagasló arányban jelölték meg a *jellemző is, meg nem is* választ (56 fő) a Bartók téri épület tanulóihoz képest (36 fő) (15. ábra).

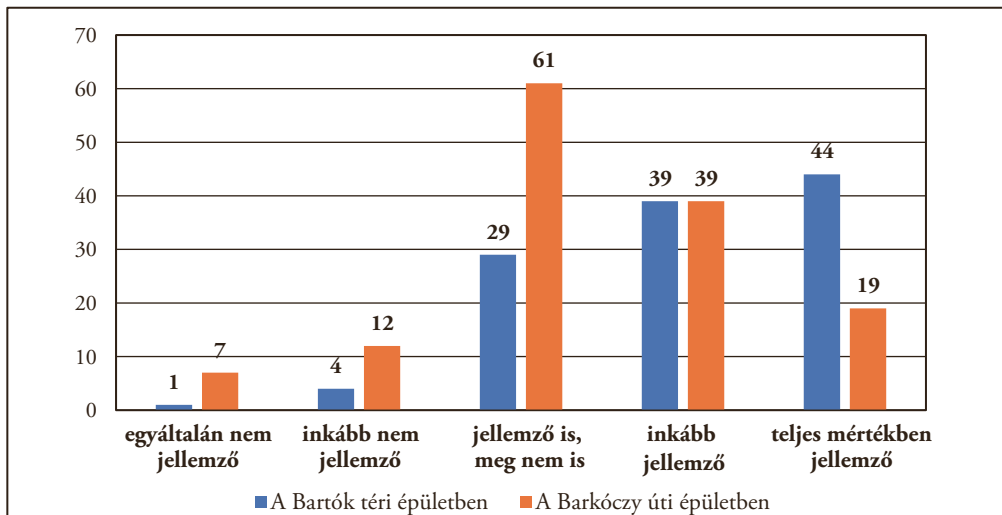


5.15. ábra: A „Mindig megpróbáljuk a dolgokat több nézőpontból megvizsgálni” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p = 0,015$; $N = 255$)



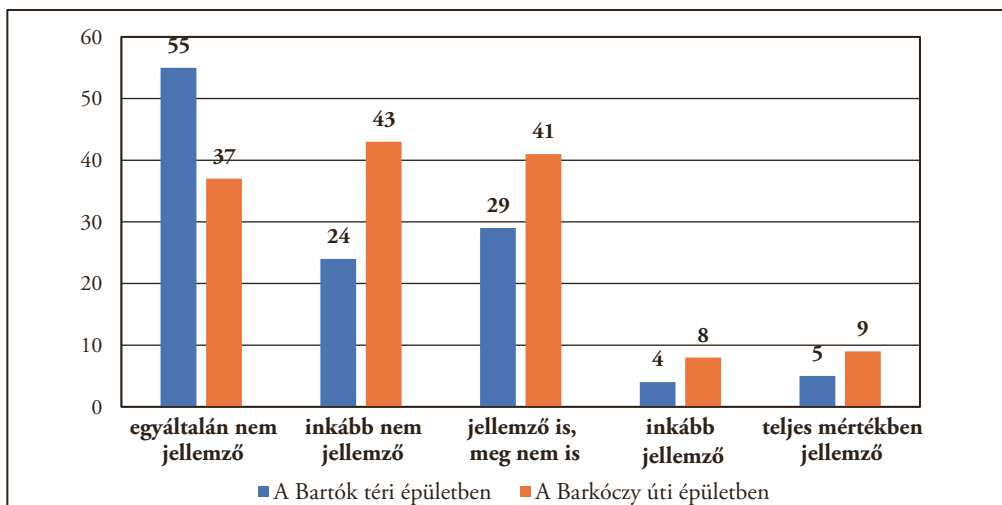
5.16. ábra: „Az osztályunkban erős az összetartás” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p = 0,016$; $N = 255$)

A két épületben tanulók véleménye szerint a *csoport* alskálák esetében a csoportlégkör és a bizalom megítélésére vonatkozóan két kategóriánál hasonló a válaszok aránya. Az egyik „Az osztályunkban erős az összetartás” (16. ábra) és „Az osztályom tagjai kedvelik egymást” (17. ábra).



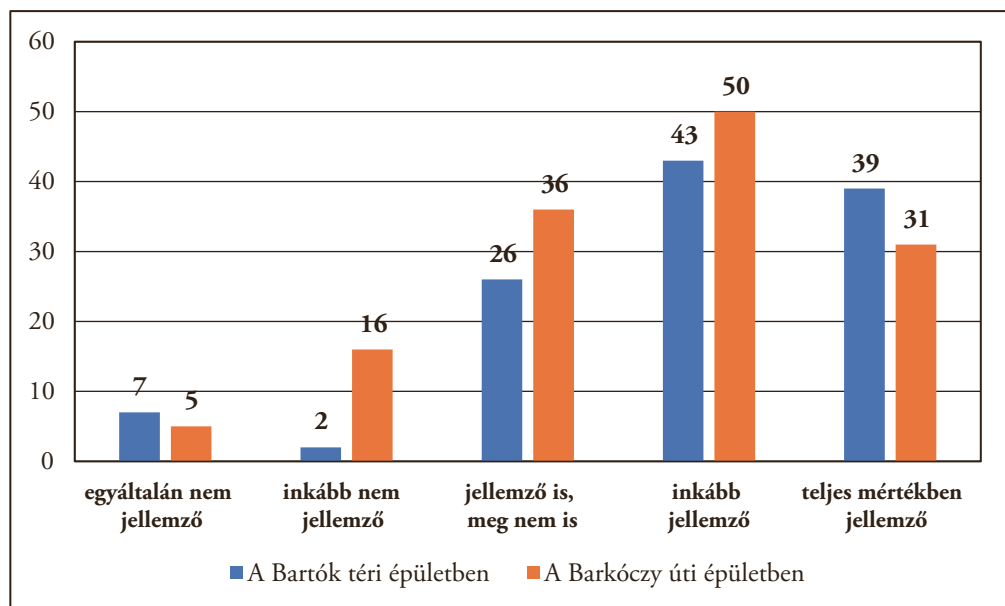
5.17. ábra: „Az osztályom tagjai kedvelik egymást” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p < 0,001$; $N = 255$)

Az érdekesség ismét az, hogy a bizonytalan válaszadók aránya a Barkóczy úti épület esetében sokkal magasabb mindkét kategóriánál („Az osztályunkban erős az összetartás” – Barkóczy úti épület = 46 fő és „Az osztályom tagjai kedvelik egymást” – Barkóczy úti épület = 61 fő) (17. ábra).



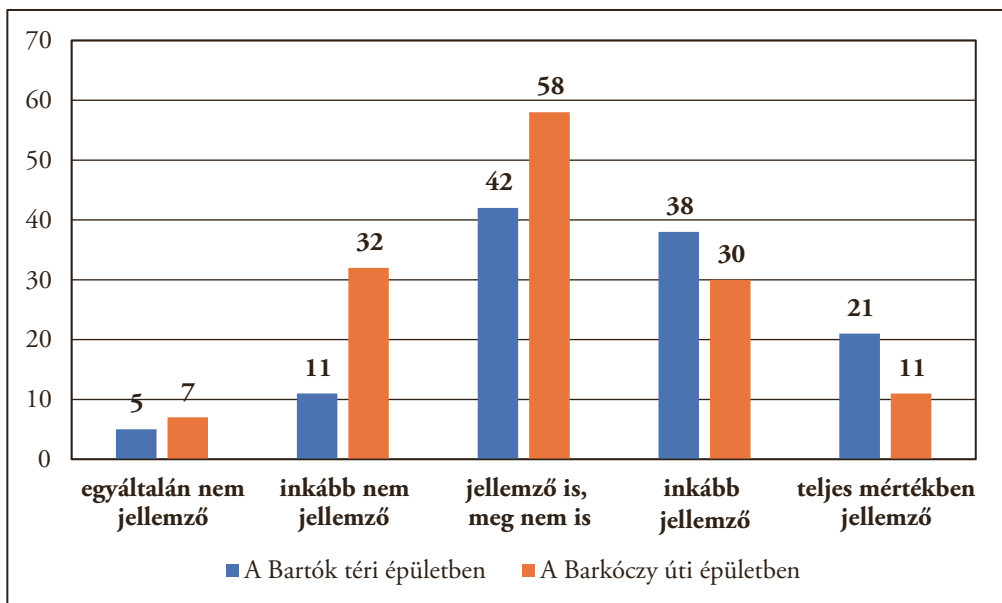
5.18. ábra: „Az osztályunk képtelen az együttműködésre” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p = 0,019$; $N = 255$)

Az osztályon belüli együttműködés megítélése esetében az *egyáltalán nem jellemző*, *inkább nem jellemző* válaszok aránya a magasabb mindkét épület esetében, de a Barkóczy úti épület diákjainál magasabb a bizonytalan tanulók aránya (41 fő; 30%), mint a Bartók téri tanulóknál (29 fő; 25%) (18. ábra).



5.19. ábra: A „Van lehetőségem arra, hogy elmondjam az órán a véleményemet” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p = 0,013$; $N = 255$)

A bátorítási alskálánál, ahol az egyik legmagasabb átlag született („Van lehetőségem arra, hogy elmondjam az órán a véleményemet” – átlag = 3,75), az inkább jellemző válaszok dominálnak mindkét épületnél (Batók téri épület = 43 fő, Barkóczy úti épület = 50 fő) (19. ábra).



5.20. ábra: Az „Úgy érzem, fontos dolgokat tanulunk az iskolában” állítás megítélésére adott válaszok abszolút gyakorisági megoszlása a két épületben tanuló diákok csoportjaiban ($p = 0,004$; $N = 255$)

A kihívás alszála „Úgy érzem, fontos dolgokat tanulunk az iskolában” kategóriájánál a jellemző is, meg nem is válaszokat jelölték meg a tanulók a legtöbbször mindkét épületben (Bartók téri épület = 42 fő, Barkóczy úti épület = 58 fő) (20. ábra). A kategóriára adott átlag (átlag = 3,25) és a válaszok ilyen arányú megoszlása arra utal, hogy a tanulók motiváltsága, a feladatok értelmességének megítélése vonatkozásában felmerül a további pedagógiai teendők szükségessége. E tekintetben is párhuzamot lehet vonni a tanulók és a pedagógusok nézetei között, hiszen maguk a pedagógusok is viszonylag alacsonyabb szintűnek ítélték meg a tanulók motiváltságát (lásd. Pedagógiai Klíma Percepció teszt „A tanulókat semmi nem érdekli” – átlag = 3,87).

4.3. Az iskolai légkör jellemzői a szülők válaszai alapján

A gyakorlóiskolába járó diákok szüleinek szóló kérdőívben szintén szerepelt a fentebb említett kérdés, s az eredmények szerint **a szülők gyermekeikhez nagyon hasonlóan látják a gyakorlóiskola legfőbb tulajdonságait.**

	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
közösségi	4,15	0,748	1	5
fejlődésre ösztönző	3,98	0,855	1	5
nyitott a külvilágra	4,06	0,794	1	5
támogató	3,87	0,829	1	5
jól irányított	3,88	0,911	1	5
izgalmas, érdekes	3,82	0,894	1	5
demokratikus	3,57	0,866	1	5
szórakoztató, bulis	3,23	1,009	1	5
korlátozó	2,48	0,953	1	5
folyton változó	2,58	1,052	1	5
régimódi	1,95	1,031	1	5
rideg	1,61	0,843	1	5

5.6. táblázat: Az „Ön szerint mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?” kérdésre adott szülői válaszok átlaga, szórása, minimuma és maximuma (N = 247)

A szülők véleménye szerint (6. táblázat) a gyakorlóiskola elsősorban **közösségi** (átlag = 4,15; szórás = 0,748) szintér, de jellemző még rá az is, hogy **nyitott a külvilágra** (átlag = 4,06; szórás = 0,794), és ösztönzi a fejlődést (átlag = 3,98; szórás = 0,855). Mind a jól irányított (átlag = 3,88), mind a demokratikus légkör vonatkozásában (átlag = 3,57) magasabbak az átlagok, mint a tanulók megítélése szerinti értékek. A szülők válaszaiban ugyanakkor nem mutatkoznak különbségek attól függően, hogy gyermekük melyik iskolaépületbe jár.

5. Összegzés

Ebben a tanulmányban az iskolai klíma vizsgálatát tűztük ki célul. Elemzésünk fókuszában a gyakorlóiskola pedagógusai, tanulói és szülei nézetei álltak. A pedagógusok és a tanulók iskolai klímára vonatkozó véleményét saját szerkesztésű kérdésekkel és adaptált klímatesztek általunk kiválasztott kérdéseivel vizsgáltuk.

A pedagógusok túlnyomó többségének megítélése szerint az iskola mint iskolaközösség (diákok, pedagógusok, szülők, hallgatók, oktatók) jól működik. A két épület nevelőtestülete

közötti együttműködést a pedagógusok több mint 50%-a megfelelőnek tartja, de a tanárok több mint egyharmada vegyesen ítéli meg a kérdést. Eredményeink alapján elmondható, hogy az iskolát bemutató értékek közötti választásban kis eltérések mutathatók ki a pedagógusok nézeteiben, emiatt nincs igazán kiemelkedő érték a pedagógusok körében. A pedagógusok szerint az általunk felsoroltak közül **elsősorban a külvilágra való nyitottság** és a fejlődésre való ösztönzés **a legjellemzőbb** tulajdonsága a gyakorlóiskolának. A pedagógiai klíma tekintetében az iskola arculatának határozottabb megjelenítését tartják fontosnak a pedagógusok, ami összecseng azzal a véleményükkel, amely szerint a közös teljesítmények elismerése az egyik legmeghatározóbb érték számukra. A pedagógiai klímát a kérdőívet kitöltő pedagógusok véleménye szerint szükséges lenne javítani, de abban megosztottak, hogy ez egyáltalán lehetséges-e. Az iskola irányítottságával és demokratikus légkörével kapcsolatban a két telephely pedagógusainak válaszai között eltérések mutatkoznak: a Bartók téri épületben dolgozó pedagógusok elégedetlenebbek ezen a területen, mint a Barkóczy úti épületben dolgozók.

A tanulók véleménye szerint a közösségi jelleg, **a fejlődésre való ösztönzés** és **a külvilágra való nyitottság a legjellemzőbb tulajdonsága** a gyakorlóiskolának. Ez összhangban áll a pedagógusok véleményével, amely szerint az egyik legjellemzőbb tulajdonsága az iskolának a külvilágra való nyitottság. A kreatív klíma teszt eredményei alapján **a bátorítás, a vélemény szabad megfogalmazása**, valamint **a tudatos tanulás (célok mentén) támogatása** a leginkább jellemző vonásai a gyakorlóiskolának. Ugyanakkor a kihívások vonatkozásában nem minden esetben érzik úgy a tanulók, hogy fontos dolgokat tanulnak az iskolában; ezt erősítette meg a kategória közepes szintű értékelése és a határozatlan választ adók magas aránya is. Maguk a pedagógusok is érzik ezt a problémát, amelyet a Pedagógiai Percepció Klíma teszt tanulók motiváltságára vonatkozó kategóriájában született válaszok is megerősítenek. Az iskola irányítottságának megítélése kapcsán a pedagógusokkal ellentétben a Bartók téren tanuló diákok azok, akik jobbnak ítélik meg az iskola irányítottságát.

A szülők és gyermekeik megítélése az iskola klímájára vonatkozóan nagyon hasonló, hiszen a szülők is a közösségi létet, a külvilágra való nyitottságot és a fejlődésre való ösztönzést tartják az iskolai klíma legjellemzőbb tulajdonságainak. Összességében a szülők jobbnak ítélik meg az iskola irányítottságát, mint a gyermekeik, és válaszaikban sem mutathatók ki olyan fokú különbségek az épületek esetében, mint a diákoknál.

Javaslatok

Tekintettel arra, hogy az évtizedes egységesítési törekvés ellenére sem sikerült a pedagógusok körében teljes mértékben elfogadtatni, hogy a két iskola egységet képez, és hogy az egyes épületek közösségéhez való tartozás meglehetősen erős, meg kellene találni annak a módját,

hogy a két egység lényegében önállóan tevékenykedjen, és csak egymás munkájának segítése érdekében működjön együtt. Azaz nagyobb épületenkénti autonómiára, az egyéni sajátosságok érvényesítésére kellene módot adni.

Fel kellene tárnai, hogy az iskola értékeinek megítélésében miért mutatkozik lényeges különbség a két épület diákjainak válaszaiban. Ezt követően lehet megtenni a szükséges lépéseket a kedvezőbb irányba.

Felhasznált irodalom

- Buda Mariann és Péter-Szarka Szilvia (2015): A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában In: Iskolakultúra, 3. sz., 3–17. URL: <http://www.iskola.kultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/09/01.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 05. 30. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3>
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés* 1. évf. 1-2. sz 109–117.
- Péter-Szarka Szilvia, Tímár Katalin és Balázs Tünde (2015): Az iskolai kreatív klíma kérdőív In: *Alkalmazott Pszichológia*, 2. sz., 107–132. URL: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP_2015_2_PETER_SZARKA_etal.pdf Utolsó letöltés: 2017. 05. 30.
- Péter-Szarka Szilvia (é. n.): Kreatív klíma – A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei (Géniusz Műhely 3.), URL: http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/3peterszarka_6onl.pdf Utolsó letöltés: 2017. 05. 30.
- Tímár Éva (1999): A nevelőtestületi klíma mérése a PKP jelű eszközzel, Békéscsaba, Békés Megye Képviselő-testülete Pedagógiai Intézete és Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottsága.
- Tímár Éva (2006): Tantestületi légkörvizsgálat In: *Iskolakultúra*, 3. sz., 11–23. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00102/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_03_011-023.pdf Utolsó letöltés: 2017. 05. 30.
- Széll Krisztián (2016): Iskolai légkör és eredményesség. Előadás a HUCER konferencián, 2016. május 26-án, Kaposváron.

6. AZ ISKOLA SZÍNVONALA, EREDMÉNYESSÉGE, VONZEREJE

GARBACZNÉ OLASZ ANDREA – SZŰCSNÉ HÜTTER ESZTER

1. Bevezetés

A tanárképző intézmények gyakorlóiskolái mindig meghatározó modelljei a környezetükben lévő iskoláknak. Pedagógiai gyakorlatuk követendő mintaként szolgál, hivatkozási alap a többi intézmény számára. A gyakorlóiskolák vezetőtanárai a legeredményesebb, legszakoszerűbb, a legújabb kutatási eredményeket tükröző modelleket kell hogy a gyakorlatukat teljesítő tanárképzős hallgatóknak megmutassák követendő példaként. A gyakorlóiskoláknak olyan tudásbázist kell felmutatniuk, amely képessé teszi őket arra, hogy szakmailag segítsék a többi intézményt, vagyis a tudásmegosztásra való képesség és szándék is meg kell hogy legyen pedagógusaikban. Kutatásunknak ebben a részében azt vizsgáltuk, hogy a gyakorlóiskola tevékenységében mennyire követhető nyomon az az igény, hogy a környék mintaiskolája legyen, vagyis hogy a hallgatók szakmai fejlődését támogató pedagógusok megfelelnek-e annak az elvárásnak, hogy a magas szintű szakmai tudás birtokában modellként szolgáljanak a hallgatók számára. A következő kérdésekre kerestük a választ: Mennyire rendelkezik a tantestület olyan pedagógiai-módszertani eszköztárral, amely a tanulók fejlődését nagymértékben előmozdítja (hozzáadott érték kérdése)? Milyen tényezők nehezítik, hogy a pedagógusok színvonalasabb nevelő-oktató munkát végezzenek? Mennyire nyitottak a pedagógusok arra, hogy tudásukat megosszák a kollégákkal? Milyen mértékű a szakmai együttműködés az egyetem és a gyakorlóiskola közt? Milyen szempontokat tartanak a szülők fontosnak az iskolaválasztásnál, és az elvárásaik milyen mértékben valósulnak meg?

A tanítási órákon használt eszközökről és módszerekről hogyan vélekednek a szülők, tanárok, tanulók? A tanárok miben látják a fejlődés akadályait? Milyen módszereket alkalmaznak?

A tanulók fejlődését minek tulajdonítják a szülők és a tanulók? Milyen az iskola megítélése?

Mennyire önreflektívek a pedagógusok? Milyen mértékű a pedagógusok motiváltsága? Mennyire elkötelezettek a pedagógusok az iskola oktató-nevelő munkája színvonalának a javítására?

Az iskola eredményessége

Elöljáróban fontos leszögezni, hogy egy iskola vonzereje, külső megítélése nagymértékben függ az iskolában folyó pedagógiai munka színvonalától és eredményességétől.

Az iskolai eredményességi kutatások kezdetét *Coleman* (1966) egy vizsgálatához kötik, melynek célja a tanulói teljesítményekre gyakorolt iskolai hatás kimutatása volt. Az elmúlt körülbelül ötven év ilyen témájú kutatásait korszakolták a kutatási célok és az eredményességi fókuszok alapján. Az első korszakba *Coleman* és az ő követői tartoztak. A korszakok közül a negyedik kiemelendő, mert az eredményességi kutatások itt kapcsolódtak össze az iskolafejlesztéssel. Az iskolai hatások vizsgálata egyre részletesebb lett az évek során. Jelenleg a korszakolás ötödik szakaszában járunk. A leírások komplexebbé váltak. Ennek több oka is volt. Egyrészt a diszciplínák, úgymint a pszichológia, a szociológia, a vezetéstudomány stb. összekapcsolódtak. Egy másik ok az, hogy már nemcsak a közoktatást vizsgálják eredményességi szempontból, hanem a kisgyermekkorú nevelést és a felsőoktatást is. Ezenkívül új mérési eszközök, statisztikai módszerek jelentek meg, amelyek sokkal pontosabb következtetésekre adtak lehetőséget. Ebben az ötödik korszakban egyre több rendszerező modellt állítottak fel a kutatók.

Teddlie és *Reynolds* (2000) kilenc iskolai eredményességet befolyásoló tényezőt határoztak meg 20 év kutatás után:

1. hatékony vezetés,
2. hatékony tanítás,
3. a tanulás támogatása,
4. pozitív iskolai kultúra,
5. megfelelően magas elvárások mindenki számára (tanárnak és tanulónak egyaránt),
6. a tanulói jogok és a felelősség hangsúlyozása,
7. a tanulók, az osztályok és az egész iskola (tehát minden szint) folyamatos monitorozása,
8. az iskola dolgozóinak szakmai fejlesztése,
9. a szülők bevonása.

Scheerens és *munkatársai* (2003) a következő eredményességi tényezőket említik:

1. magas elvárások (tanárnak és tanulónak egyaránt),
2. tanulásközpontú vezetés,
3. tanári együttműködés, kohézió és konszenzus a tantestületben,
4. az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (a tanterv minősége és prioritásai, a tanulás és tanítás kapcsán felmerülő tanulásszervezési kérdések, a tanítás során alkalmazott pedagógiai módszerek, a tanulók sajátos igényeinek figyelembevétele, a képességek szerinti differenciálás, a tanulási idő hatékony kihasználása, a tanulók

- értékelése, megerősítés és visszajelzés, lehetőség a tanulásra [pl. extrakurrikuláris foglalkozások], módszerek, tankönyvek, motiváció, az oktatási tartalom minősége),
5. az iskolai klíma jellemzői (az intézményen belüli kapcsolatok alakulása, a szervezeti kultúra sajátosságai, az intézményvezető vezetési stílusa),
 6. az intézményi értékelés,
 7. a szülők bevonása az iskola életébe, a szülőkkel fenntartott kapcsolatok kiterjedtsége, a tanárok és a szülők elégedettsége e kapcsolatokkal,
 8. a tantermi klíma jellemzői (osztályon belüli kapcsolatok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, a tanár-diák viszony alakulása),
 9. a tanulási idő hatékony kihasználása,
 10. differenciálás, megerősítés, visszajelzés.

A rendszerező kutatások az egyes tényezők hatásainak erősségeivel is foglalkoznak. *Scheerenst* és *munkatársait* érdekelte, hogy a felsorolt tényezők közül melyik hat a legerősebben az iskolai eredményességre. Miután feldolgoztak 155 tanulmányt, ami ezzel foglalkozott, számszerűsítették a hatások mértékét. Az eredmény alapján a tananyag minősége és a tanítási idő az, ami legerősebben hat. Ezt követi az iskolai klíma, a teljesítményorientáció és a szülők bevonása. Szerintük a legkevésbé a differenciálás, a tanári együttműködés és az iskolavezetés van kapcsolatban az eredményességgel.

Az eredményességi kutatások rámutatnak, hogy a tanulói teljesítményt elsősorban a családi háttér befolyásolja, és az iskolának csekély hatása van a tanulók teljesítményére. A magasabb státuszú családból származó gyerekek jobban teljesítenek, mint alacsonyabb státuszú társaik, a szülői háttér hatása tehát meghatározó marad a tanulók teljesítményében (*Goldthorpe* és *Erikson*, 2002). Kutatások sora vizsgálta ezt a kérdést, és azt, hogy miképpen lehet a kevésbé előnyös családi háttérű gyerekek iskolai teljesítményét növelni. A hétköznapi tapasztalatok alapján nyilvánvaló az, hogy kiemelkedő pedagógusok képesek ezeknél a gyerekeknél is számottevő eredményeket elérni. A 90-es évek ezt vizsgáló kutatásai már olyan eredményekről számolnak be, melyek szerint a tanulók teljesítményét a családi háttér mellett az iskolai hatások közül legerősebben a pedagógus munkájának minősége befolyásolja (*Goldhaber*, 2002). Van olyan amerikai kutatás, mely szerint a kiváló pedagógus másfélszer annyi teljesítményt képes kihozni a tanulókból, mint egy átlagos tanár, a nagyon rossz pedagógus pedig feleannyit (*Hanushek*, 1992). Mivel a pedagógusok hatékonysága ilyen módon előtérbe került, a kutatók azt is elkezdték vizsgálni, hogy vannak-e olyan mutatók, jelzőszámok, amelyek segítségével értékelhetők lennének a pedagógusi teljesítmények, és meg lehetne állapítani, hogy ki a hatékony, illetve kevésbé hatékony tanár. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok teljesítményét nem lehet egyértelműen, egyszerű mutatókkal megbízhatóan

mérni. Nem volt jelentős a kapcsolat a pedagógus tantárgyi tudása, képzettségi szintje (pl. a diplomája minősége), tanítási tapasztalatainak mennyisége és az általa tanított tanulók teljesítménye közt (*Darling-Hammond*, 2000). Ebből azonban nem szabad hamis következtetéseket levonnunk, és azt gondolni, hogy a tanár személyiségének „varázsa” a leginkább befolyásoló tényező a tanulók teljesítményére, és a fentebb felsoroltak nem számítanak. Ezek a kutatások azt bizonyítják, hogy a tanári hatékonyságot nem lehet csak standardizált eszközökkel, egyszerű mérőszámokkal mérni. A tanári hatékonyság komplexitásához ugyanis az is szorosan hozzátartozik, hogy a pedagógus mennyire tudja tanítási gyakorlatát hozzáigazítani az egyes tanulók, a különböző tanulói csoportok változó igényeihez. Megvan-e az a széles pedagógiai háttértudása, amely képessé teszi erre? Ha ez a háttértudása megvan, akkor megvan-e az a motiváltsága, hogy ezt a tudást használja a mindennapi gyakorlatban? Az indikátorokkal mérhető tudás tehát szükséges, de nem elégséges ahhoz, hogy a pedagógus hatékony legyen. Elmondhatjuk tehát, hogy a pedagógus munkájának nagy hatása lehet a tanulókra, és mérhető annak a valószínűsége, hogy egy iskolában a pedagógusok képesek-e hatékonyan tanítani. Az iskolavezetés felelőssége, hogy a pedagógusi kollektívában minél több olyan tanár dolgozzon, aki képes hatékonyan irányítani a tanítás-tanulás folyamatát. Felvetődik a kérdés, hogy milyen megoldásokat talál az iskolavezetés, amikor a nevelőtestületben dolgoznak gyenge hatékonysággal működő pedagógusok.

A 80-as évektől, a statisztikai módszerek fejlődésének következtében gyakoribbá váltak a „hozzáadott érték” vizsgálatán alapuló kutatások. Ezek szintén hasznos eszközök, amikor az iskolák eredményességét vizsgáljuk. Ennek kapcsán gyakran megfogalmazódik, hogy az általános tantervi célok és a kompetenciamérés fókusza között eltérés van, és összehangolásra volna szükség. Míg a kompetenciamérés a problémamegoldás és kreativitás vizsgálatát helyezi középpontba, addig a tanórák keretében sokszor történik adat- és tényszerű tudásátadás. Eltérés tapasztalható tehát a tantervi követelmények és a kompetenciamérés fókusza közt.

Annak ellenére, hogy a pedagógusok nagyrészt egyedül dolgoznak az osztályteremben, az iskola pedagógiai munkája kollektív teljesítmény is. Egy-egy pedagógus munkájának hatékonyságát az is meghatározza, hogy mennyire támogató az a szakmai közösség, amelyben tevékenykedik, és mennyire segíti őt az iskolavezetés. Az iskolai eredményességet vizsgáló kutatások az elmúlt időszakban kiterjedtek az iskolavezetés és a nevelőtestület szerepére is. Az eredmények szerint mindkettőnek jelentős hatása van a tanulói teljesítményekre (*Leithwood és Riehl*, 2003). A minőségi oktató-nevelő munkában a nevelőtestület és az intézményvezetés együtt dolgozik azon, hogy az intézmény tanítási gyakorlata minél hatékonyabb legyen. *Hattie* arra a következtetésre jutott, hogy a legeredményesebb az, ha a pedagógusok saját és kollégáik tanítási gyakorlatából tanulnak, tehát ők is „tanulókká” válnak (*Hattie*, 2009). Ez nyilván felveti az önreflektivitás kérdését is. *Fullan* szerint az egyéni

szaktudás meghatározója az iskola fejlődési képességének, de szükségesekek bizonyos szervezeti jellemzők is, mint például a „folyamatos megújulásra képes szakmai közösség”. Másképp fogalmazva: az egyéni képességeket csak az iskolán belüli kapcsolatok folyamatos fejlődése mellett lehet jól hasznosítani. *Fullan* új fogalmat is alkot a nevelőtestület kollektív teljesítményére, a pedagógusok együttműködésére. Ezt kollektív kapacitásnak nevezi. Szerinte a kollektív kapacitás kiemelkedő egyéni teljesítményt eredményez. Erre két okot sorol fel. Egyrészt az eredményesnek bizonyuló gyakorlatok elterjednek a nevelőtestületben, másrészt a nevelőtestület tagjai a közös tevékenységből adódóan erősen elkötelezetteké válnak, ami egy nagyfokú érzelmi elköteleződést, kollektív felelősség kialakulását jelenti (*Fullan*, 2010). A tanárok továbbra is önállóan dolgoznak, de a tantestület, a közösség tudása, támogatása rendelkezésükre áll. A tanárok önálló egyéniségek, de a tantestületben létezik egy közös „tudástár”, amelyet a közösen megfogalmazott célok eléréséért hasznosítanak (*Hargreaves és Fullan*, 2012). A legsikeresebb oktatási rendszerekben jellemző a tanárok közti szoros együttműködés, a tanárok egymástól való tanulása. Részt vesznek egymás óráin, elemzik a látottakat, támogatják egymás fejlődését. A folyamatos visszajelzések és a folyamatos önreflexió gyakorlása hozzájárul a tanárok folyamatos fejlődéséhez. Ugyanakkor figyelni kell arra, hogy egy-egy kollégára ne háruljon ebben a folyamatban túl nagy munkateher, mert ez konfliktushoz vezethet. Ez az intézményvezető felelőssége.

Felvetődik az a kérdés is, hogy az intézmény felszereltsége milyen hatással van a tanulói eredményességre. A *Coleman-jelentés* (1966) szerint ennek mérsékelt hatása van. Lehet gyenge színvonalú az oktatás kiváló infrastruktúrájú iskolában is, és lehet eredményes az oktatás egy rosszul felszerelt iskolában. Tehát az eredményesség nem kizárólag anyagi ráfordítás kérdése.

Fontos azt vizsgálni, hogy az iskola hogyan kezeli az innovációkat. *David Hopkins* szerint nem azok az iskolák a legeredményesebbek, amelyek a legtöbb innovációt fogadják be, hanem amelyek a lehetséges innovációk özönéből szelektálnak aszerint, hogy össze tudják-e hangolni azokat saját célirányos programjaikkal (*David Hopkins*, 1991).

Az angolszász világban az egyik leggyakrabban idézett modell a család-iskola-helyi közösség partnerkapcsolati modellje (*Epstein*, 2001). Ez a partnerkapcsolat támogatni képes a tanárokat munkájukban. Ha nincs partnerkapcsolat, és az iskola a családot külön entitásként kezeli, a szülő és az iskola nem tud harmonikusan együttműködni. Ha az iskola és a szülők közt valós az együttműködés, akkor mindkét fél felismeri, hogy közös a felelősségük a gyermekek fejlődéséért. *Epstein* a következő bevonódási formákat említi: szülői feladatok ellátása, kommunikáció az iskolával, önkéntes feladatok az iskolában, az otthoni tanulás segítése, részvétel az iskolai szülői testületek munkájában, együttműködés más intézményekkel az iskola erőforrásainak gazdagítása céljából (*Epstein*, 2001). A valós partnerkapcsolat a szülőkkel pozitívan befolyásolja az iskola megítélését.

Összegzésként tehát elmondható, hogy a kutatások egyik legkomplexebb kérdése az, hogy melyek pontosan az iskolai eredményesség kritériumai. Az oktatáseredményességi kutatások története körülbelül fél évszázados, és igen nagy utat tett meg. Míg kezdetben a kutatók azt hangsúlyozták, hogy az iskolák csak kisebb mértékben felelősek a tanulók eredményeiért, addig a mai kutatások többsége arra a következtetésre jutott, hogy az iskolának jóval jelentősebb szerepe van a tanulók fejlődésében, mint korábban hitték. Az összetettebb képalkotáshoz hozzájárultak azok az új mérési és számítási eszközök, statisztikai módszerek, amelyek pontosabban képesek mérni a hozzáadott értéket, az eredményességet. Rövid elméleti bevezetőnk célja az volt, hogy bemutassuk, hogy a kutatócsoport milyen irányban indult el, mely eredményességre ható tényezőket tartotta leginkább fókuszban, amikor a kutatás e területét megtervezte.

Kutatás

Kutatásunk célja, hogy feltárja a következőket:

1. A pedagógusok nézeteit, attitűdjét, motiváltságát az iskolai munkájukkal kapcsolatban.
2. A szülők elvárásait az iskolával szemben.
3. A szülők véleményét az iskolában folyó tevékenységekről.
4. Az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködésének jellemzőit.
5. A gyakorlóiskola külső megítélését.
6. A gyakorlóiskolában folyó tevékenységek és az iskola külső megítélésének összefüggését.

A fenti célok alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: A gyakorlóiskola tanárainak többsége hatékonyan irányítja a tanítás-tanulás folyamatát.

H2: A szülők az iskolaválasztásnál a gyakorlóiskolában folyó szakmai munka minőségét veszik elsősorban figyelembe.

H3: A szülők többsége elégedett a gyakorlóiskola pedagógusainak tevékenységével.

H4: A pedagógusok önreflektíven elemzik saját tevékenységüket, ezzel is példát mutatva a tanárjelölteknek.

H5: A pedagógusokban nagy igény van a szakmai fejlődésre.

H6: A pedagógusok motiváltak arra, hogy tudásukat megosszák kollégáikkal.

H7: Az egyetem és a gyakorlóiskola közötti szakmai együttműködés nem erős.

2. Eredmények

Hatékony vezetés

Számos kutatás foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy mi az oka annak, hogy valaki jó vezető vagy rossz vezető. Douglas McGregor (1966) megközelítésében a vezetés stílusát meghatározza, hogy a vezető miként gondolkozik a vezetettekről. McGregor azt feltételezte, hogy a vezetők alapvetően kétféle módon gondolkozhatnak azokról az emberekről, akiket irányítaniuk kell. Az X elmélet emberképe a felelősséget hátrító, munkaerejével takarékoskodó embert mutat. Ha egy vezető így gondolkodik beosztottjairól, akkor a jutalmazás és büntetés eszközeiben bízik, és elengedhetetlennek tartja a szoros felügyeletet. Az így gondolkozó vezető a tekintélyelvűség híve.

Az Y elmélet ezzel szemben a motivációra épít, és emberképében fontos szerep jut az ambíciónak, a felelősségvállalásnak, az aktivitásnak. Az a vezető, aki az Y elméletben hisz, abban is hisz, hogy a beosztottak igénylik az önállóságot, meg lehet bennük bízni, és szükségtelen, hogy a vezető mindig a sarkukban járjon. Az Y elmélet a demokratikus vezetési stílusnak kedvez, melyről már tudjuk, hogy a részvételre, a vitára, a bizalomra és a szolidaritásra alapoz.

A beosztottakban ott vannak mind az X, mind az Y elmélet által feltételezett lehetőségek, és inkább a vezetői stílus az, ami önmagát beteljesítő jóslatként az egyik, illetve a másik elvárásrendszer következményeit felszínre hozza. Háromféle vezetési stílus jellemzőinek jelenlétét vizsgáltuk: az autoriter, a demokratikus és a ráhagyásos stílust.

Az autoriter módon vezetett csoportban a munka motivációja kívülről származik, amikor a vezető nem ellenőriz, a munkavégzés abbamarad. A feladatok rutinpályákat követnek, és hiányzik belőlük az eredetiség és a kreativitás. Egészében véve a kutatók azt találták, hogy az autoriter vezetés arra készíti az embert, hogy maradjon passzív, ne eredetieskedjen, és véleményét ne mondja ki.

A demokratikusan vezetett csoportban a munka motivációja magukból a tagokból származik, amit az bizonyít, hogy amikor a vezető elhagyja a helyszínt, a munka változatlanul folytatódik. A légkör barátságos és konstruktív, gyakori a kölcsönös dicséret, és hamar megjelenik a csoporttulajdon iránti respektus.

A ráhagyásos vezetési stílussal vezetett csoportban a tagok nem produkáltak túl sok eredményt, és ambíciótlanak voltak.

Mivel minőségi munkát az iskolában általában motivált tanárok végeznek, fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk, a vezetői munka és stílus hogyan befolyásolja azokat az iskolai körülményeket, amelyek közvetlen hatással vannak a tanárok teljesítményére.

Az iskolavezetés munkájával kapcsolatos alábbi állítások közül Ön melyekkel ért egyet?	
N = 113	egyetért
Minden közérdekű kérdésben a tantestület dönt nyilvános vita után, a vezetőség támogatásával. <i>(demokratikus)</i>	64%
Minden közérdekű döntést a vezetőség hoz. <i>(autoriter)</i>	32%
A tantestület szabadon hozhat döntéseket, a vezetőség befolyása nélkül. <i>(ráhagyásos)</i>	22%
A vezetőség szakmai anyagokat bocsájt rendelkezésre a tantestület döntéseihez, és kérésre további információval szolgál, de a vitában nem vesz részt. <i>(ráhagyásos)</i>	46%
A feladatok elvégzése esetén a résztvevők szabadon választhatják meg munkatársaikat, a munkamegosztás a csoport belső ügye. <i>(demokratikus)</i>	38%
A vezetőség hagyja, hogy mindenki olyan feladatot vállaljon, amelyet akar, és a feladathoz saját maga válassza meg a munkatársait. <i>(ráhagyásos)</i>	23%
A vezetőség kijelöli mindenki számára a feladatot és az abban részt vevő munkatársakat. <i>(autoriter)</i>	74%
A vezetőség objektivitásra törekedve dicsér és bírál. <i>(demokratikus)</i>	68%
A vezetőség ritkán tesz észrevételt, nem értékkel, nem szabályoz, de a hozzá intézett kérdésekre készséggel válaszol. <i>(ráhagyásos)</i>	16%

6.1. táblázat: Vezetői stílusok megítélése

Az eredmények alapján látható, hogy a legmagasabb értéket (74%) egy autoriter vezetési jellemző mutat a feladatok kijelölése területén. Az objektív értékelés jelenléte is jól kimutatható a válaszokban (68%), ami demokratikus vonás (*1. táblázat*). A harmadik legmagasabb értéket is egy demokratikus jellemző mutatja, 64%-a a válaszadóknak azon a véleményen van, hogy minden közérdekű kérdésben a tantestület dönt nyilvános vita után, a vezetőség támogatásával (vö. 4. és 5. fejezet). Ennek viszont ellentmond a következő táblázat adata, ahol a pedagógusok válaszoltak arra, hogy milyen mértékben érzik szakmai kérdésekre való bevonásukat. Erre mindössze 2,92-es átlag született (lásd. *2. táblázat*). Viszonylag kevesen jelölték be a ráhagyásos vezetési stílus jellemzőit (22%, 46%, 23%, 16%). Ez arra enged következtetni, hogy az erre a stílusra jellemző vezetői viselkedés kevésbé van jelen. A vezetői magatartással való elégedettségüket ötfokú skálán véleményezték a pedagógusok.

Kérjük, határozza meg, hogy Ön mennyire elégedett az iskolavezetés munkájával az alábbi területeken!		
N = 113	átlag	szórás
Tervezettség	3,88	0,084
Szervezettség	3,66	0,085
Ellenőrzés, visszacsatolás	3,65	0,087
Kommunikáció	3,39	0,096
Pedagógusok motiválása	3,33	0,098
Egyenletes munkamegosztás a tantestületen belül	2,82	0,090
Pedagógusok bevonása a szakmai döntésekbe	2,92	0,103
Új kezdeményezések felkarolása	3,83	0,089
Következetes döntéshozatal	3,54	0,100
Alulról felfelé történő kezdeményezések támogatása	3,19	0,102
A kritika elfogadása	3,07	0,108
Egyéni problémák megfelelő kezelése	3,60	0,092
Problémaazonosítás	3,58	0,091
Problémamegoldás	3,50	0,095
Tanulás a problémákból	3,43	0,098
Demokratikus légkör megteremtése	3,26	0,112
Jutalmazás	3,13	0,104

6.2. táblázat: Vezetői magatartás megítélése

A vezetéssel kapcsolatos kérdésekre minden területen 3 és 4-es választ kaptunk 60%-ban, ami egy semleges (elégedett is vagyok, meg nem is) véleményt takar. Sajnos sokan féltek a beazonosíthatóságtól, ahogyan a kérdőív végén ezt többen le is írták.

Az új kezdeményezések felkarolása és a tervezettség kapott magas értékeket, a legalacsonyabbat pedig az egyenletes munkamegosztás.

A kritika elfogadása, a pedagógusok bevonása a szakmai döntésekbe és a demokratikus légkör megteremtése kérdéseknél a válaszadók több mint 10%-a elégedetlen, azaz 1-est jelölt. Ezt erősítik a szórásértékek is, hiszen a legnagyobb szórás a demokratikus légkör

megteremtése területén szerepel, ezt követi a kritika elfogadása, majd a pedagógusok bevonása a szakmai döntésekbe.

A következő kérdésben nemcsak a vezetéssel kapcsolatos, hanem a légkörre utaló tényezőket is felsoroltunk, itt is ötfokú skálán történt a válaszadás.

Kérjük, határozza meg, hogy Ön mennyire elégedett az alábbi tényezőkkel!	
N = 113	átlag
Munkahelyi légkör	3,66
Tantestületen belüli munkamegosztás	2,97
A szervezet nyújtotta erkölcsi megbecsülés	3,47
Teljesítményem objektív értékelése	3,69
Az iskola vezetése	3,35

6.3. táblázat: Munkahelyi légkör

A tantestületen belüli munkamegosztásnál tapasztalható a leggyengébb átlag, míg a felsorolt tényezők közül a teljesítményük objektív megítélésével a legelégedettebbek a pedagógusok (3. táblázat).

A szakmai feladatok ellátását akadályozó tényezők között is előfordultak a vezetés munkájához kapcsolódó pontok.

Mi akadályozza Önt szakmai feladatainak ellátásában?			
	gyakoriság		
N = 113	egyáltalán nem	ritkán	rendszeresen
Az iskolavezetés alacsony szintű vezetői kompetenciái	82	28	3
Az iskolavezetéssel való kommunikáció és együttműködés hiánya	42	60	11

6.4. táblázat: Vezetői kompetenciák

Az iskolavezetéssel való kommunikáció ritkán akadályozó tényező a megkérdezett pedagógusok felénél (53,1%), közel 10%-uk viszont azt válaszolta, hogy ez rendszeresen akadályozza őket (4. táblázat). Össességében elmondható, hogy a pedagógusok többsége nem

gondolja, hogy a vezetőségnek alacsony szintű vezetői kompetenciái lennének. Érdekes adat viszont, hogy a pedagógusok csupán egyharmad része érzi úgy, hogy az iskolavezetéssel való kommunikáció elégtelensége nem akadályozza szakmai feladatainak ellátásában (vö. 8.fejezet).

A vezetői magatartás kihat az iskolai klímára, légkörre. Az iskolai klíma egy olyan hatáseggyüttesnek tekinthető, amelyet a vezetői magatartás, az iskolai normák, célok, elvárások, az iskolai élet szereplői színeznék egyedivé. A pedagógusokat, a tanulókat és a szülőket is megkérdeztük, milyennek látják, érzik az iskolai légkört. Válaszaikat ötfokú skálán jelölhették be.

Mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?			
N = 113	pedagógusok véleménye	tanulók véleménye	szülők véleménye
kategóriák	átlag		
demokratikus	3,35	3,33	3,57
jól irányított	4,02	3,73	3,88
közösségi	3,90	4,05	4,15
korlátozó	2,45	2,99	2,48
folyton változó	3,30	2,77	2,58
nyitott a külvilágra	4,25	3,92	4,06
rideg	1,6	1,83	1,61
támogató	4,07	3,84	3,87
fejlődésre ösztönző	4,19	3,94	3,98
izgalmas, érdekes	3,8	3,53	3,82
régimódi	2,02	2,05	1,95
szórakoztató, bulis	2,56	3,00	3,23

6.5. táblázat: Iskolai légkör

Ha egymás mellett vizsgáljuk az egyes iskolai légkörre vonatkozó kérdésekben a pedagógusok, a tanulók és a szülők válaszainak átlagát, akkor azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok, a tanulók és a szülők az egyes kérdéseket hasonlóan ítélik meg, ami megerősíti az iskolai klímát külön fejezetben vizsgáló eredményeinket (5. táblázat) (vö. 5. fejezet). Az átlagok alapján a pedagógusok-tanulók-szülők az iskolát inkább fejlődésre ösztönzőnek, jól irányítottnak, támogatónak, a külvilágra nyitottnak, az iskolaközösséget jó közösségnek tartják. Nem tartják az iskolát ridegnek és régimódinak.

Az adatok elemzése során felmerült, hogy az iskola pedagógusai a válaszadásoknál a „vezetés” szó alatt feltételezhetően nem ugyanazt értették. A vezetőség tagjai ugyanis az igazgatón kívül még négy igazgatóhelyettesből állnak, és a két épületnek is külön igazgatóhelyettesei vannak.

A gyakorlóiskola legfontosabb feladatai

Érdekelt bennünket az, hogy miket tartanak a pedagógusok a gyakorlóiskola legfontosabb feladatainak. A következő témakörökről kérdeztük meg a véleményüket: a diákok minél magasabb szintű felkészítése a felsőoktatási továbbtanulásra, szilárd erkölcsi értékek közvetítése, kimagasló szakmai színvonalú oktatás, az egyetemmel való kutatási együttműködés, a tanár szakos hallgatók magas színvonalú felkészítése szaktárgyuk tanítására, a legjobb képességű diákok képzése, nemzetközi szakmai együttműködésekben való közreműködés, minél sokszínűbb szabadidős tevékenységrendszer felkínálása, a diákok motiválása a kutatómunkára, szaktudományos tudás kialakítása, tanulmányi versenyeken való részvétel, a pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése, a pedagógusok szaktudományos képzése, részvétele tudományterületi kutatásokban, pedagógiai, pszichológiai témájú kutatásokban, pedagógiai fejlesztések, innovációk tervezése és megvalósítása, a lemaradó tanulók felzárkóztatása, a szülőkkel való szoros partneri együttműködés, a pedagógusok szakmai karrierjének támogatása, példamutatás más iskolák számára és pedagógiai fejlesztések, innovációk szakmai disszeminálása más iskolák számára.

A felsorolt témák mind részét képezik a gyakorlóiskolai munkának, de ahhoz, hogy a gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává váljon, nemcsak a hagyományos gyakorlóiskolai feladatokat kell végeznie, hanem megújulásra képes alkotóműhely kell hogy legyen, ahol a pedagógusokban igény van az innovációra és a kutatási tevékenységekre.

A válaszadók által legfontosabbnak tartott tíz feladatot tartalmazza a *6. táblázat*.

Kérjük, értékelje az alábbi felsorolt célokat abból a szempontból, hogy Ön szerint melyek lehetnek a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai! Válaszát a megfelelő szám megadásával jelölje! [„1 = egyáltalán nem fontos”, „2 = inkább nem fontos”, „3 = fontos is, meg nem is”, „4 = inkább fontos”, „5 = nagyon fontos”]		
N = 102	átlag	szórás
Kimagasló szakmai színvonalú oktatás	4,83	0,447
A tanár szakos hallgatók magas színvonalú felkészítése szaktárgyuk tanítására	4,75	0,516
Szilárd erkölcsi értékek közvetítése	4,70	0,503
Példamutatás más iskolák számára	4,55	0,640
A diákok minél magasabb szintű felkészítése a felsőoktatási továbbtanulásra	4,54	0,640
A lemaradó tanulók felzárkóztatása	4,54	0,539
A szülőkkel való szoros és partneri együttműködés	4,50	0,576
A pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése	4,42	0,696
Tanulmányi versenyeken való részvétel	4,20	0,745
A pedagógusok szaktudományos képzése	4,17	0,785

6.6. táblázat: A gyakorlóiskola legfontosabb feladatai

A pedagógusok legfontosabbnak a kimagasló szakmai színvonalú oktatást tartják. Szintén magas átlagot kapott a tanár szakos hallgatók magas színvonalú felkészítése szaktárgyuk tanítására. Nem tartják annyira fontosnak a nemzetközi szakmai együttműködésekben való közreműködést, illetve a részvételt tudományterületi vagy pedagógiai-pszichológiai kutatásokban (vö. 8. fejezet). Feltételezhető, hogy a pedagógusok nehezen tartják összeegyeztethetőnek az időigényes kutatómunkát a mindennapi iskolai feladatokkal. Leterheltségérzetük miatt nehezen tudnak a kutatómunkára időt szakítani. A nemzetközi szakmai együttműködés fontosságának alacsony átlagértéke feltételezhetően részben a nyelvtudás hiányára vezethető vissza.

A pedagógusok gyakorlóiskolai feladatakról vallott nézetei mellett fontosnak tartottuk annak feltárását, hogy melyek azok a tényezők, amelyek akadályozzák őket feladataik magasabb színvonalú ellátásában.

Mi akadályozza Önt szakmai feladatainak ellátásában?			
Kérjük, gondolja végig, hogy az alábbi tényezők rendszeresen, ritkán vagy egyáltalán nem akadályozzák Önt! [„2 = igen, rendszeresen akadályoz”, „1 = ritkán akadályoz”, „0 = egyáltalán nem akadályoz”]			
	Barkóczy utca (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
kategóriák	átlag		
Saját túlterheltségem	1,16	1,4	1,86
Saját motivációim alacsony szintje	0,16	0,36	0,43
A tanulók magatartási problémái	0,72	0,72	1,07
A tanulók sokfélesége	0,24	0,24	0,29
A tanulók felkészületlensége	1,12	0,68	1,00
A tanulók családi háttere	0,72	0,40	0,71
A szülőkkel való kommunikáció és együttműködés hiánya	0,96	0,52	0,86
A kollégák közötti kommunikáció és együttműködés hiánya	0,76	0,68	0,64
A kollégák alacsony szintű szakmai kompetenciái	0,16	0,28	0,00
A kollégák munkához való hozzáállása	0,64	0,68	0,21
Az iskolavezetés alacsony szintű vezetői kompetenciái	0,36	0,36	0,00
Az iskolavezetéssel való kommunikáció és együttműködés hiánya	0,76	0,80	0,64
Az egyetemi oktatókkal való kommunikáció és együttműködés hiánya	0,56	0,28	0,36
A hallgatók felkészületlensége	0,68	0,48	0,50
A hallgatók sokfélesége	0,24	0,24	0,36
A fenntartó támogatásának hiánya	0,56	0,44	0,64

6.7. táblázat: Szakmai feladatok elvégzését akadályozó tényezők

A két iskolaépület közötti ingázás jelentős terhet jelent a pedagógusoknak, 50%-uk jelölte be, hogy rendszeresen akadályozza a feladatok ellátásában **a saját túlterheltsége** (7. táblázat). Érdekes, hogy az egy-egy épületben dolgozók nem érzik olyan mértékben akadályozó tényezőnek a tanulók magatartási problémáit, mint a két épület között ingázó kollégák. Az ő szüneteik azzal telnek, hogy a két iskolaépület közötti távot megtegyék, míg az egy-egy épületben dolgozóknak jobban van ideje a szünetben is a diákokkal beszélgetni, egy-egy magatartási problémát megoldani, kezelni. A szülőkkel való kommunikáció a Barkóczy úton nehezebb, ennek két oka lehet; a vidéki szülők nehezebben jönnek be fogadóórára, illetve a középiskolás korosztály szülei már kevésbé érdeklődőek, együttműködőek, mint a kisebb gyermekekéi.

Egyáltalán nem jelent akadályt a szakmai feladatok ellátásában a tanulók és a hallgatók sokfélesége és saját motivációjuk alacsony szintje sem. A nagy többség (84%) úgy ítéli meg, hogy motiváltsága nem alacsony szintű.

Az egyéb válaszok között ketten az infrastruktúra hiányosságait említik, ezek közül a körülményes eszközbeszerzésről és a megfelelő méretű és felszereltségű tanterem hiányáról írnak. Egy válasz szerint akadályozó tényező a pályázatokban való részvétel, a sok adminisztráció és a pedagógusok nagy leterheltsége, külön kiemelve a szaktanácsadók, szakértők által végzett munkát, amiért nem kapnak annyi munkaidő-kedvezményt, amennyivel többet dolgoznak. Ebből következik a válaszadó szerint, hogy sok az ingyenes munkavégzés. Egy másik válaszadó szerint a vezetőség nem hallgatja meg és nem fogadja el a pedagógusok szakmai véleményét, javaslatait. A tanulók leterheltségét, a 8., 9. és 10. órában végzett pedagógiai munka hatástalanságát említi két válaszadó.

Fontosnak tartottuk annak feltárását, hogy melyek azok a tényezők, amelyek **akadályozzák és segítik az iskola eredményességét**. Erről a két kérdésről a pedagógusokat és a szülőket kérdeztük.

Véleménye szerint az alábbi tényezők közül melyek segítik elő a leginkább az iskola eredményességének növekedését? Kérjük, válasszon ki az alábbi tényezők közül legfeljebb ötöt! [többszörös választás; ha megjelöli, „1”-gyel kódolódik, ha nem, akkor „0”-val (vagy üresen marad)]			
	Barkóczy utca (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
kategóriák	százalékos gyakoriság (%)		
pedagógusok motiváltsága	88	76	79
pedagógusok felkészültsége, képzettsége	72	80	86
tanulók motiváltsága	60	56	64
tanulók felkészültsége, hozott tudása	16	24	14
támogató hozzáállás a család részéről	28	40	50
csoportbontás lehetősége	24	16	21
jó felszereltség, infrastruktúra	60	64	50
színvonalas tehetséggondozás	20	20	21
a tanulók személyre szabott támogatása	44	40	29
közösen elfogadott és vallott célok és értékek	48	48	50
komplex és jól használható pedagógiai program	12	24	14
tantestületen belüli tudásmegosztás	20	28	21
az egyetem és a gyakorlóiskola szoros szakmai együttműködése	24	28	36
a gyakorlóiskola és a többi iskola szoros szakmai együttműködése	4	4	0
az iskola professzionális vezetése	32	32	29

6.8. táblázat: Az alábbi tényezők közül melyek segítik elő a leginkább az iskola eredményességének növekedését?

Az iskola eredményességének növekedését segítő tényezők közül a pedagógusok motiváltságát (81%) és felkészültségét (78%) jelölték magas arányban a válaszadók (8. táblázat). Természetesen a jó felszereltség és infrastruktúra is nagy százalékban kapott jelölést: (59%).

A tanulók felkészültsége, hozott tudása *nem segíti (esetleg gátolja?) az eredményességet*, hiszen ezt a válaszadók 19%-a jelölte. Különösen kevesen jelölték ezt a Barkóczy úti épületben (16%) és a mindkét épületben tanítók (14%).

A komplex és jól használható pedagógiai programot 17% jelölte. A legkevesebb jelölést a gyakorlóiskola és a többi iskola szoros szakmai együttműködése kapta (3%).

A szülők véleménye az iskola színvonalának emelkedését segítő és akadályozó tényezőkről.

Ön szerint milyen mértékben akadályozzák vagy segítik az alábbi tényezők az iskola színvonalának emelkedését? 1 = nagymértékben akadályozza, 2 = inkább akadályozza, 3 = részben akadályozza, részben segíti, 4 = inkább segíti, 5 = nagymértékben segíti			
kategóriák	átlag	nem befolyásolja	nem tudom megítélni
a pedagógusok munkaterhelése	2,26	6	34
a pedagógusok motiváltsága	4,32	1	19
a tanulók tudásszintje az iskolába lépéskor	3,97	20	17
a tanulók motiváltsága	4,39	1	5
a kiscsoportos, bontott csoportos foglalkozások	4,66	3	8
a tanórákhoz szükséges eszközök	4,56	5	6
a tantermek berendezése	4,25	14	7
az órarend	3,79	8	13
az iskola infrastruktúrája	4,40	5	19

6.9. táblázat: A szülők véleménye az iskola színvonalának emelkedését segítő és akadályozó tényezőkről

A színvonal emelkedését a szülők a kiscsoportos, illetve a bontott csoportos foglalkozások lehetőségében látják. Emellett a tanórákhoz szükséges eszközök meglétét (222 fő), a tantermek berendezését (197 fő), illetve az iskola infrastruktúráját (204 fő) jelölték be a szülők, mint az iskola színvonalát pozitívan befolyásoló tényezőket (9. táblázat).

A pedagógusok munkaterhelését 139 szülő akadályozó tényezőként jelölte be.

A válaszadó szülők a következő hiányosságokat sorolták fel a gyakorlóiskola működésében:

A legtöbben (28 fő) az udvar rendbehozatalát hiányolják. Ez valószínű, hogy a Bartók téri udvarra vonatkozik, mert portalanításról és sártalanításról tesznek említést. A menzai ellátás javítása is gyakori téma volt (27 fő), illetve a menza korszerűsítése. Nagy számban kritizálják a szülők a gyerekek leterheltségét (9 fő), a tanárok leterheltségét (8 fő) és a rossz órarendet (14 fő), ami lyukasórákat és délutáni órákat tartalmaz, ebből fakadólag a gyerekek későn járnak haza, és már fáradtak tanulni. 7-en kifogásolják a folyosói öltözőszekrények állapotát és azt, hogy a gyerekek értékeiket nem tudják elzárni. 6-an a higiéniai hiányosságokra hívják fel a figyelmet: sokszor nincs szappan vagy egészségügyi papír a mosdóban. 6-an szeretnék magasabb szintű informatikaoktatást, 3-an több és jobb nyelvvoktatást, több sportlehetőséget, táborozást és kirándulást a gyerekeknek, modernebb pedagógiai módszereket, és szükségét látják a szülőkkel való jobb kommunikációnak. 8-an nem találják elegendőnek a korrepetálások számát. 6 válaszadó szerint nem történik meg a nem megfelelő tanárok eltávolítása az iskolából.

Ezekon a hiányosságokon kívül még 1-2 említés történik a következő problémákról: a nem elégséges tehetséggondozásról, a gyakori tanárváltásokról, arról, hogy csak kiválasztott osztályok használhatják a modern eszközöket, illetve arról, hogy a tornatermek zsúfoltak, egyszerre több osztálynak van órája bennük, szükség lenne új teremre. Előfordul, hogy tanárhiányzás esetén nem megy be helyettes az órára. Megemlítik a nagy osztálylétszámokat, kis csoportos foglalkozásokat szeretnék. Több csoportbontásra van szükség, például matematikából. A napköziben szeretnék, ha 1 napközis nevelő foglalkozna a gyerekekkel. Említésre kerül az épületek korszerűsítése, a tantermek korszerűsítése, a padok rossz állapota, a polcok, szekrények, függönyök hiánya, az elromlott projektorok javításának elmaradása. Van, aki szeretne nyílt órát látogatni gyermeke osztályában. Megemlítik, hogy a hallgatók által tartott órák hiányosságait nem pótolja be a vezetőtanár. Feszítettnek érzik a tempót, a szünetre nem tartják jónak házi feladat feladását. A szombati tanítási napokat is kritika éri. Javítani kell a tanulószoba minőségén. Szigorúbb ellenőrzés szükséges a portánál, gyakorlatilag bárki bejöhethet. A nevelési problémák megoldására nagyobb hangsúlyt kell fektetni: foglalkozni kell az agresszió, a konfliktusmegoldás problémáival. Több szabadidős programra és beszélgetésre van szükség. Több házi versenyre, szakkörre, differenciált foglalkozásra van igény. A két épület között ne kelljen a diákoknak átjárni. Kritika éri az OFI-s tankönyveket, le szeretnék cserélni színvonalasabbra. A fogadóórán mindig legyenek ott a tanárok. A gimnáziumból szűrik ki a nem odailleső diákokat, és a gimnázium előtt ne dohányozhassanak.

A pedagógusoktól megkérdeztük, hogy mely célok a legfontosabbak számukra a tanulók kompetenciáinak fejlesztése során, majd megkérdeztük, hogy a gyakorlatukban hogyan érvényesítik ezt. Milyen pedagógiai elképzeléseik vannak a tudásközvetítés módjairól?

Milyen nézeteik vannak a tanításról-tanulásról? Milyen megközelítések dominálnak pedagógiai kultúrájukban?

Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdésekre, melyek arra vonatkoznak, hogyan az adott pedagógiai célok hogyan jelennek meg az Ön tanítási gyakorlatában! Kérjük, értékelje elsőként azt, hogy mennyire tartja fontosnak az adott cél megvalósítását a tanulók kompetenciáinak fejlesztésében! Válaszát a megfelelő szám megadásával jelölje! [„1 = egyáltalán nem tartom fontosnak”, „2 = inkább nem tartom fontosnak”, „3 = fontosnak is tartom, meg nem is”, „4 = inkább fontosnak tartom”, „5 = nagyon fontosnak tartom”]			
kategóriák	Barkóczy utca (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
Információk szerzése és megjegyzése	4,24	4,28	4,00
Fogalmak elsajátítása	4,24	3,84	3,79
Készségek és képességek elsajátítása	4,64	4,72	4,71
Gondolkodás fejlesztése	4,76	4,72	4,79
A tanulók aktív tevékenysége	4,80	4,80	4,71
Az egyéni tanulási képességekhez, adottságokhoz való alkalmazkodás	4,40	4,64	4,71
A tanulók tanulási tevékenységének szabályozása	3,96	3,56	3,93
Az egyes tanulók optimális teljesítményéhez szükséges feltételek megteremtése	4,32	4,64	4,57

6.10. táblázat: A tanárok pedagógiai kultúrája

A pedagógusok legfontosabbnak a tanulók aktív tevékenységét látják a tanítási gyakorlatukban (84%) (10. táblázat). Magas értéket kapott még a gondolkodás fejlesztése, valamint a készségek és képességek elsajátítása. Meglepő, hogy a fogalmak elsajátítását 29% nem tartja fontosnak. Figyelemreméltó, hogy amíg a gyakorlóiskola legfontosabb feladataira vonatkozó kérdésnél a legjobb képességű diákok képzése alacsony értékkel szerepelt, addig ennél a kérdésnél a pedagógusok többsége nagyon fontosnak vagy inkább fontosnak tartja az egyes tanulók optimális teljesítményéhez szükséges feltételek megteremtését (113 főből 59, illetve 42).

Kértük a pedagógusokat, jelöljék be, milyen gyakran alkalmazzák az előzőeket a saját munkájuk során.

Ezt követően kérjük, értékelje azt is, hogy Ön milyen gyakran alkalmazza az adott megközelítést a saját gyakorlatában! [„1 = soha”, „2 = az óráim kevesebb mint felén”, „3 = az óráim felén”, „4 = az óráim több mint felén”, „5 = minden óránom”]			
kategóriák	Barkóczy utca (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
Információk szerzése és megjegyzése	4,20	4,24	3,86
Fogalmak elsajátítása	4,08	3,84	3,57
Készségek és képességek elsajátítása	4,32	4,76	4,21
Gondolkodás fejlesztése	4,60	4,72	4,50
A tanulók aktív tevékenysége	4,40	4,72	4,57
Az egyéni tanulási képességekhez, adottságokhoz való alkalmazkodás	3,80	4,20	4,07
A tanulók tanulási tevékenységének szabályozása	3,84	4,00	4,07
Az egyes tanulók optimális teljesítményéhez szükséges feltételek megteremtése	3,64	4,16	4,00

6.11. táblázat: Pedagógiai célok megvalósulása a gyakorlatban

A célok és a gyakorlatban való alkalmazás teljes összhangban van, az előző kérdésben megjelölt legfontosabb célokat igyekeznek megvalósítani a munkájuk során a pedagógusok (11. táblázat).

Az adatok alapján látható, hogy a két épületben tanító tanárok pedagógiai gondolkodása között viszonylag nagy különbség van. A következő kérdések terén a Bartók téri pedagógusok gyakrabban törekszenek a modernebb pedagógiai eljárások alkalmazására: az egyes tanulók optimális teljesítményéhez szükséges feltételek megteremtése, a tanulók aktív tevékenysége, készségek és képességek elsajátítása.

A pedagógusok megfelelő önértékelése is fontos a megfelelő színvonalú munkához, a hatékony tanításhoz. A magas színvonalú tanítás feltétele, hogy a pedagógus tervezze meg a tanítás folyamatát, készüljön az óráira, majd minden óra után korrigálja a saját munkáját.

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során! [„1 = egyáltalán nem jellemző rám” „2 = inkább nem jellemző rám” „3 = jellemző is rám, meg nem is” „4 = inkább jellemző rám” „5 = teljes mértékben jellemző rám”]			
 kategóriák	Barkóczy utca (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
Kiváló szaktudással rendelkezem.	4,44	4,24	4,50
Nyomon követem a pedagógiai, pszichológiai, módszertani szakirodalmat.	3,88	3,64	3,93
Minden órára óravázlattal/tervezettel készülök.	3,92	3,60	3,64
Minden órá után átgondolom az óra sikeres és kevésbé sikeres részeit, és tanulságokat fogalmazok meg magamnak.	4,44	4,28	4,50
Tudom korrigálni saját pedagógiai tevékenységemet.	4,76	4,48	4,57
Szívesen tartanék bemutatóórát kollégáknak.	3,60	3,24	2,93
Szívesen tartanék műhelyfoglalkozásokat kollégáknak.	3,48	3,40	3,14
Munkámat értékesnek érzem az intézmény életében.	4,48	4,24	4,21
Változatos értékelési formákat és eszközöket alkalmazok.	4,16	4,24	4,21
Keresem a folyamatos tanulás lehetőségeit.	4,40	4,28	4,64

6.12. táblázat: Pedagógusok önértékelése

Érdekes, hogy amíg 92% kiválónak érzi szaktudását, addig csak 46, 9% vállal bemutatóórát, illetve megközelítőleg a válaszolók fele (50,4%) műhelyfoglalkozást, tehát a tudásmegosztás vágya kevésbé erősen van jelen (12. táblázat).

Elgondolkodtató az, hogy a 113 főből csak 70 válaszolta azt, hogy az óráira óravázlattal vagy órateranggal való készülés teljes mértékben vagy inkább jellemző rá.

Vizsgáltuk, mennyire figyelnek a pedagógusok a tanítás folyamatában részt vevők visszajelzéseire. Érdekel bennünket az, hogy elég nyitottak-e a kollégák, a tanulók, a szülők, a hallgatók, az iskolavezetés és az egyetemi oktatók visszajelzéseire. A tanári reflexió feltétele olyan érett, autonóm egyéniség, amelynek megléte esetén a pedagógusok képesek kritikai elemzés alá vonni saját munkájukat.

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során! [„1 = egyáltalán nem jellemző rám”, „2 = inkább nem jellemző rám”, „3 = jellemző is rám, meg nem is”, „4 = inkább jellemző rám”, „5 = teljes mértékben jellemző rám”]			
kategóriák	Barkóczy utca (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
Fontosak számomra a gyerekek visszajelzései.	4,84	4,84	4,79
Fontosak számomra a szülők visszajelzései.	4,48	4,64	4,50
Fontosak számomra a kollégák visszajelzései.	4,52	4,48	4,57
Fontosak számomra az iskolavezetés visszajelzései.	4,56	4,40	4,50
Fontosak számomra az egyetemi oktatók visszajelzései.	4,00	3,84	4,14
Fontosak számomra a tanárjelöltek visszajelzései.	4,24	3,92	4,29

6.13. táblázat: Tanári reflexió

Kiugróan magas azon válaszadók száma, akik számára fontosak a gyerekek visszajelzései (13. táblázat). A szülők, kollégák, iskolavezetés, egyetemi oktatók, tanárjelöltek véleményének fontossági rangsorában a szülők állnak a legelső helyen. A kitöltők között a nem vezetőtanárként dolgozóknak nincs kapcsolata az egyetemi oktatókkal, illetve a tanárjelöltekkel, ebből az adatból tehát nem vonhatunk le következtetéseket.

A tanítás hatékonyságáról, a tanulás támogatásáról kérdeztük a diákokat.

Kérjük, gondold végig, hogy a gyakorlóiskolai tanórákra ÁLTALÁBAN mennyire jellemzőek az alábbi állítások! 1 = egyáltalán nem jellemző, 2 = inkább nem jellemző, 3 = jellemző is, meg nem is, 4 = inkább jellemző, 5 = teljes mértékben jellemző		
kategóriák	Barkóczy utca (138 fő)	Bartók tér (117 fő)
	átlag	
Az órák érdekesek.	2,99	3,28
Az órák változatosak.	3,07	3,21
A tanárok magyarázatai érthetőek.	3,30	3,86
A tanárok kérdéseit könnyű megválaszolni.	3,26	3,11
A dolgozatok azt kérik számon, amit megtanultunk az órán.	3,25	3,85
Az órák alatt kapok szóbeli visszajelzéseket is a tanároktól.	3,33	3,67
A tanáraim nyitottak az új ötletekre.	3,35	3,72

6.14. táblázat: A diákok véleménye a tanítás hatékonyságáról

Elgondolkodtató, hogy a pedagógusok saját munkájukat sokkal kedvezőbb színben látják szaktudásuk és pedagógiai tevékenységük megítélésekor, mint ahogy a tanulók megítélik a tanítási órákon zajló munkát (14. táblázat). A tanulók közepesre értékelik az órák érdekeségét (vö. 5. fejezet), változatosságát, a pedagógusok magyarázatainak érthetőségét, a számonkérések korrektségét és a pedagógusok nyitottságát. Ez egy gyakorlóiskolához képest gyenge teljesítmény. Természetesen ilyenkor az összes tanórájára gondol a tanuló, miközben megjelöli az egyes sorokban az értékelését. Vannak számára érdekesebb, izgalmasabb órák, és vannak, melyek kevésbé varázsolják el.

Megkérdeztük a tanulókat, hogy az órákon milyen lehetőségek vannak a kreatív vagy a problémamegoldó gondolkodás fejlődésére, van-e valódi kommunikáció pedagógus és tanuló között a tanulás során, és elég érdekesek-e az órák.

Kérjük, gondold végig, hogy a gyakorlóiskolai tanórákra ÁLTALÁBAN mennyire jellemzőek az alábbi állítások! 1 = egyáltalán nem jellemző, 2 = inkább nem jellemző, 3 = jellemző is, meg nem is, 4 = inkább jellemző, 5 = teljes mértékben jellemző		
	Barkóczy utca (138 fő)	Bartók tér (117 fő)
kategóriák	átlag	
A tanárok biztatnak minket új megoldások keresésére.	3,38	3,87
Úgy érzem, az iskolában tanultakra nincs szükség a hétköznapokban.	2,88	2,54
Gyakran vagyunk lemaradva a tanulásban, ezért sietnünk kell az anyaggal.	2,92	2,80
Van lehetőségünk arra, hogy az órai munka során önálló döntéseket hozzunk.	3,09	3,28
Pontosan úgy kell végrehajtanunk a feladatokat, ahogyan azt a tanár akarja.	3,38	3,51
Az órai feladatok nem kötik le a figyelmemet.	2,82	2,74
Úgy érzem, fontos dolgokat tanulunk az iskolában.	3,04	3,50
A tanárokat érdekli, hogy a diákok mit gondolnak egy témáról.	3,15	3,48
Mindig megpróbáljuk a dolgokat több nézőpontból megvizsgálni.	3,13	3,50

6.15. táblázat: A tanulás támogatása

Az adatok alapján az iskola tanárainak támogató attitűdjét érzékelik a leginkább a tanulók az új megoldások keresésére. Érdekes, hogy a Bartók téri épületben a legtöbb kérdésnél jobb átlag született, mint a Barkóczy utcai épületben (15. táblázat). A Bartók téri épületben tehát a tanulói visszajelzések alapján a pedagógusok nagyobb mértékben figyelnek arra, hogy a tanulók kreativitását, problémamegoldó gondolkodását fejlesszék.

Kutatásunk során kíváncsiak voltunk arra, mennyire érzik modernnek a tanulók a tanórákon használt módszereket.

Szerinted a tanáraitok a legmodernebb módszerekkel tanítanak Titeket?		
	Barkóczy utca (138 fő)	Bartók tér (117 fő)
kategóriák	százalékos gyakoriság (%)	
igen	34,06	58,12
nem	26,09	16,24
nem tudom	39,85	25,64

6.16. táblázat: Tanórákon használt módszerek

A Bartók téren tanuló diákok több mint fele úgy gondolja, hogy a tanárok a legmodernebb módszerekkel tanítják őket (16. táblázat). A Barkóczy utcai épületben a tanulók több mint egyharmada nem tudja megítélni, hogy mennyire újszerűek a tanárok módszerei, 34,06% viszont elég modernnek találja azokat.

Fontos kérdésnek tartottuk, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak a különböző tanulás-szervezési módokhoz, a pár- és csoportmunkához, a projektmunkához, a kiselőadás-, illetve prezentációkészítéshez, a vitamódszerhez. Ezek akkor alkalmazhatók hatékonyan, ha a pedagógus tisztában van az előnyökkel, hátrányokkal, azokkal a nehézségekkel, amelyek felmerülhetnek, és kezelni tudja a problémahelyzeteket.

Mennyire szeretsz részt venni az alábbi tanórai tevékenységekben?					
N = 255	százalékos gyakoriság (%)				
kategóriák	egyálta- lán nem szeretem	inkább nem szeretem	szeretem is, meg nem is	inkább szeretem, mint nem	nagyon szeretem
csoportban oldunk meg feladatokat	6,7	9,0	23,9	33,3	27,1
párban oldunk meg feladatokat	3,1	8,6	19,6	37,6	31,0

6.17. táblázat: Tanórai tevékenységek

A megkérdezett tanulók nagy része kedveli, ha csoportban vagy párosan dolgozhat (17. táblázat).

Mennyire szeretsz részt venni az alábbi tanórai tevékenységekben?					
N = 255	százalékos gyakoriság (%)				
kategóriák	egyáltalán nem szeretem	inkább nem szeretem	szeretem is, meg nem is	inkább szeretem, mint nem	nagyon szeretem
egyedül oldunk meg feladatokat	8,2	18,0	34,5	26,3	12,9
valamilyen projekt-feladatot végzünk	8,6	14,9	32,9	22,7	20,8
több napig együtt dolgozunk valamilyen témán (témahét)	14,5	11,0	35,7	23,5	15,3
kiselőadást tartok	23,9	17,3	27,1	19,2	12,5
prezentációt készítek és mutatok be	18,4	18,0	31,4	18,4	13,7
vitatkozunk egy témáról	16,5	21,6	27,1	20,4	14,5

6.18. táblázat: Tanórai tevékenységek népszerűsége a diákok körében

A többi munkaforma között nincs olyan, amelyet kimagaslóan szeretnének vagy elutasítanak a tanulók, a válaszok egyenletesen oszlanak el az ötfokú skálán (18. táblázat).

Következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy a pedagógusok milyen eszközöket és milyen gyakorisággal használnak. Ezen belül érdekelt bennünket, hogy mennyire van jelen az IKT-eszközök használata a mindennapi tevékenységekben.

Milyen gyakran használjátok az alábbi eszközöket a tanórák során? 1 = soha, 2 = félévente egyszer-kétszer, 3 = havonta, 4 = hetente, 5 = naponta egyszer, 6 = naponta többször				
	Barkóczy utca (138 fő)		Bartók tér (117 fő)	
kategóriák	átlag	szórás	átlag	szórás
kréta, filccel írható tábla	5,39	0,108	5,35	0,117
interaktív tábla	4,04	0,170	3,71	0,146
projektor	5,59	0,068	5,34	0,091
okostelefon	2,85	0,142	3,35	0,141
tanulói laptop	1,58	0,094	3,49	0,107
tablet	1,20	0,064	1,66	0,115
szavazórendszer	1,38	0,073	2,14	0,112

6.19. táblázat: Tanulást segítő eszközök

A projektor, a kréta és a tábla vezeti az eszközök listáját, ezeket használják leggyakrabban a tanárok (19. táblázat). A modernebb eszközök – tablet, tanulói laptop, szavazórendszer – szinte sosem kerül elő, esetleg félévente egyszer. Felmerül a kérdés, hogy azért nem, mert a pedagógusok nem hajlandóak megújulni és használni ezeket az eszközöket, vagy nem állnak rendelkezésre ezek az eszközök.

Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a szülők milyen szempontokat tartanak fontosnak az iskolaválasztás előtt, majd azt vizsgáltuk, mennyire elégedettek most ezekkel a tényezőkkel. Az iskolaválasztás előtti szempontokat egy 3-fokú skálán kellett értékelniük (1 = nem fontos, 2 = közepesen fontos, 3 = nagyon fontos), míg az elégedettséget egy ötfokú skálán kellett bejelölni (1 = egyáltalán nem vagyok elégedett, 2 = inkább nem vagyok elégedett, 3 = elégedett is vagyok, meg nem is, 4 = inkább elégedett vagyok, 5 = teljes mértékben elégedett vagyok).

	iskolaválasztás előtt 1 = nem fontos, 2 = közepesen fontos, 3 = nagyon fontos	mennyire elégedett most ugyanezekkel a tényezőkkel	nem tudom megítélni
N = 247	átlag	átlag	gyakoriság (fő)
Az iskolai légkör elfogadó, gyermekközpontú.	2,81	4,15	3
A pedagógusok jól tanítanak.	2,93	4,11	4
A pedagógusok szaktárgyi tudása kiemelkedően jó.	2,89	4,34	16
A pedagógusok nyitottak, rugal- masak, megértőek.	2,85	4,15	2
A pedagógusok kiváló nevelők.	2,82	4,03	10
A pedagógusok igazságosan értékelnek.	2,87	3,97	8
Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.	2,83	4,38	11
A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.	2,90	4,41	3
Jó a tanár-diák kapcsolat.	2,90	4,25	5
A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	2,85	4,30	4

6.20. táblázat: Szülői elvárások és elégedettség

A válaszokból kiderül (20. táblázat), hogy a legfontosabb szempontok: a gyerekek jól érezzék magukat az osztályközösségben, jó legyen a tanár-diák kapcsolat, és természetesen a tanárok jól tanítsanak (vö. 5. fejezet). A szülők több mint 80%-a tartja fontosnak azt, hogy a tanárok igazságosan értékeljenek, rugalmasak, megértőek legyenek. Elvárás a színvonalas idegennyelv-oktatás. A szülőknek igénye van arra is, hogy partnerként kezelje őket a pedagógus.

A szülők a következő szempontokat tették hozzá a kérdőívhez szabad megfogalmazásban: nyolcan azt fogalmazták meg, hogy a másik gyermekük is ide járt, tehát már ismerik

az iskolát. A következő szempontok 2-3 esetben szerepeltek a leírtak között: a tanító néni személye, információ ismerőstől, közelség a lakóhelyhez vagy a munkahelyhez, színvonalas az iskola, van napközi, illetve tanulószoba, az iskola fenntartója megbízható, van nyelvi előkészítő osztály (ez időközben megszűnt), és szempont volt még a labor léte, a számítógépek, tabletek, interaktív táblák használata.

Arra a kérdésre, hogy miért szeret gyermeke a gyakorlóba járni, 83-an válaszolták, hogy jó az osztályközösség. Szintén nagyszámú válaszadó (78) indokolt azzal, hogy jók a tanárok, tanítók, színvonalas az oktatás. 8-an a tanárokkal való jó kapcsolatot tartották fontosnak, 11-en az osztályfőnök személyét dicsérték. 16 válaszadó a programok sokszínűségét, változatosságát emelte ki, 11 fő az épület könnyű megközelíthetőségét. 7 szülő a sportolási lehetőségekre hívta fel a figyelmet, 6 a jó iskolai légkörre. 4 az emelt szintű nyelvi oktatást tartotta fontosnak. A művészeti nevelés jó minőségét említette 11 szülő. 3 szülő szerint jól cseng az, hogy valaki a gyakorlóiskolába jár, büszkeséggel tölti el a gyereket. 3 szülő említi, hogy a hallgatók néha érdekes órákat tartanak. 1-2 alkalommal szerepel még a következő: van kézilabdázási lehetőség, kórus, barátságos az épület, kulturált a mosdó, és van nyári táborozási lehetőség.

Megvizsgáltuk, hogy az iskolában mennyire jellemző a **differenciálás** a tanítási-tanulási folyamatban, vagyis a pedagógusok mennyire veszik figyelembe **az egyéni sajátosságokat tanítási gyakorlatukban**.

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok **mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során!** [„1 = egyáltalán nem jellemző rám”, „2 = inkább nem jellemző rám”, „3 = jellemző is rám, meg nem is”, „4 = inkább jellemző rám”, „5 = teljes mértékben jellemző rám”]

kategóriák	Barkóczy út (25 fő)	Bartók tér (25 fő)	Mindkét épület (14 fő)
Egyéni fejlesztési terveket készítek.	3,32	3,28	3,50
Személyre szabott követelményeket állítok tanulóim elé.	3,72	4,00	3,93
Minden tanulóval közösen határozom meg a fejlesztési célokat.	3,12	3,48	3,57
A tanórákon, csoportmunka esetén különböző nehézségű feladatokat adok a diákoknak.	3,88	3,96	4,00
Egyéni feladatokat adok a tanulóknak az órákon.	3,56	3,64	3,86
Minden diákot a saját képességeihez mérten, differenciáltan értékelek.	3,76	4,04	4,36

6.21. táblázat: Az egyéni sajátosságok figyelembevétele a pedagógusok véleménye szerint

A válaszok alapján elmondható, hogy a differenciálás leginkább az értékelésben jelenik meg, vagyis a pedagógusok közül sokan a diákokat saját képességeikhez mérten értékelik (21. táblázat). Szintén magas átlag szerepel a csoportmunkában történő differenciálásnál és a személyre szabott követelményállításnál.

Megkérdeztük a tanulókat is arról, hogy mennyire érzik a pedagógusok részéről az egyéni sajátosságok figyelembevételét.

Kérjük, gondold végig, hogy a gyakorlóiskolai tanórákra ÁLTALÁBAN mennyire jellemzőek az alábbi állítások! 1 = egyáltalán nem jellemző, 2 = inkább nem jellemző, 3 = jellemző is, meg nem is, 4 = inkább jellemző, 5 = teljes mértékben jellemző		
	Barkóczy út (138 fő)	Bartók tér (117 fő)
kategóriák	átlag	
A tanárok segítenek, ha problémám van.	3,53	4,08
Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbáljak megoldást keresni a feladatokra.	3,55	3,58
Az órákon nincs időnk a feladatokat saját tempónkban megoldani.	3,11	2,91
A tanárok türelmesek a lassabban haladó tanulókkal.	2,98	3,45
A tanárok segítik a tehetséges gyerekeket.	3,78	4,27
A tanárok segítenek, ha elakadok a tanulásban.	3,30	3,78

6.22. táblázat: Az egyéni sajátosságok figyelembevétele a diákok véleménye szerint

A tanulók válaszai alapján megállapítható, hogy a pedagógusok a tehetséges tanulókkal és a felzárkóztatásra szorulókkal egyaránt foglalkoznak (22. táblázat). Mindkét tevékenység a Bartók téren van erőteljesebben jelen az átlagok alapján.

Kutattuk, hogy a pedagógusok milyen módszerekkel segítik a lemaradó, lassabban haladó tanulókat, illetve hogyan segítik a tehetséges tanulók fejlődését.

A legtöbben az egyéni foglalkozást írták (38-an). Nagy számban szerepelt a differenciált feladatkiosztás (26), illetve a differenciálás csoportmunkában (13) vagy pármunkában (5). 19-en tartanak felzárkóztató foglalkozást, 36-an egyénileg foglalkoznak a felzárkóztatásra szoruló tanulóval. Személyre szabott feladatokat ad 15 pedagógus, és a motiváció különböző módszereivel próbál jobb eredményt elérni 13 pedagógus. 7 pedagógus sorolta fel a kooperatív technikák alkalmazását, 6 a szemléltetést. Érdekes, hogy igen elenyésző számban iktatnak be több gyakorlóórát (2), vagy adnak tanulásmódszertani segítséget (mindössze 1 fő). 2 pedagógus ír egyéni fejlesztési tervet, és 3 a szülőkkal való együttműködés segítségével végzi az egyéni fejlesztést. 4 fő a pozitív értékelés segítségével motiválja a tanulókat. 1 pedagógus a követelményt egyénekre szabja, és ennek megfelelően értékeli.

Kiemelkedő a versenyekre való felkészítés, versenyeztetés, amit 35-en szerepeltettek. A tanulókkal való egyéni foglalkozást 28 fő jelölte. A differenciált feladat kiosztás 27-szer, a differenciálás csoportmunkában 7-szer szerepel. Az önálló ismeretszerzést 11-en segítik, egyénre szabott feladatokat 10-en adnak a tanulóknak. A szakkört 11 pedagógus említi, a felfedeztetve tanítást, kutatómunkát 8 fő. Kooperatív technikákat 8-an alkalmaznak a tehetséggondozásnál. 11 pedagógus tanulói kiselőadásokat, prezentációkat nevezett meg tehetségfejlesztő módszerként. Kisebb számban jelenik meg a válaszok közt a szemléltetés (3), ami nem tehetséggondozó módszer, a szakirodalom-ajánlás (1), a táboroztatás (1), a laborgyakorlat (2), az egyéni fejlesztési terv írása (1), a motiváció (5), a vitaszervezés (2), a projekt módszer (6), az iskolán kívüli tapasztalatszerzés irányítása (1), a kritikus gondolkodás fejlesztése (2), a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése (2), az élménypedagógia módszerei (1), a múzeumpedagógia (2) és az irányítás tehetséggondozó központok, foglalkozások felé.

Arra a kérdésre, hogy gyermeke melyik tárgyból fejlődött a legjobban, a legtöbb szülő a matematikát nevezte meg (58), másodikként az angol nyelv szerepel (52). 15-en a magyart, 6-an az irodalmat, 7-en a nyelvtant jelölték. A történelmet 13, a kémiát 8, a természetismeretet 7, a németet 7, a környezetismeretet 6 szülő szerepeltette. Az alsó tagozatos írás 7, az olvasás 8, az írás 1 alkalommal szerepel. Viszonylag kis számban említik a szülők a testnevelést (5), a földrajzot (4), a biológiát (4), a fizikát (3), az informatikát (3), az éneket (2), a rajzot (5) és a franciát. 8 válaszoló szerint mindenből fejlődött gyermeke, míg 9 szerint semmiből sem. 4-en nem tudják.

Arról kérdeztük a szülőket, mi az oka gyermekük fejlődésének.

kategóriák	választotta		nem választotta	
	gyakoriság	százalékos gyakoriság	gyakoriság	százalékos gyakoriság
Gyermekek szorgalmasabb volt, mint korábban.	73	29,6	174	70,4
Jobb módszerekkel tanított az adott pedagógus.	65	26,3	182	73,7
Gyermekeket jobban érdekelte az adott tantárgy, mint korábban.	87	35,2	160	64,8
Nagyon jó kapcsolat alakult ki gyermekem és az adott tantárgyat tanító pedagógus között.	120	48,6	127	51,4

6.23. táblázat: A szülők véleménye a gyermekük fejlődéséről

Az előző kérdéseknél már láttuk, hogy a szülők fontosnak tartják a tanár-diák jó kapcsolatát, és ebben a kérdésben is ezt erősítik meg, hiszen legtöbben (48,6%) ennek tulajdonítják gyermekük fejlődését (23. táblázat). Ezen kívül „a gyermeket jobban érdekelte a tantárgy és a szorgalmasabb volt, mint korábban” választ jelölték be a szülők. Csak negyedik helyen szerepel a rangsorban a jobb módszerek alkalmazása.

A szülők gyermekük fejlődése okaként a következőket sorolták fel egyéb kategóriaként: 4-en a motiváltságot, 3-an az otthoni gyakorlást, 3-an a tanárváltásnak tulajdonítják a fejlődést. 1 szülő gyermeke szorgalmát nevezte meg, szintén 1 a versenyeztetést írta, míg 5 szerint gyermeke nem fejlődött. 3-an nem tudják az okot.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a szülők véleménye szerint a tanárok hogyan segítik a tanulókat a jobb eredmények elérése érdekében. A legnagyobb számban szövegesen a felzárkóztató foglalkozást említették (18-an), illetve azt, hogy gyermeküket motiválja a pedagógus (11-en). 10 fő a versenyeket nevezte meg, szintén 10 azt írta, hogy a pedagógusok a szülőknek jeleznek, ha a gyermek lemarad. 7 szülő szerint a pedagógusok nem segítenek sehogy, 7 szerint a gyerek több feladatot kap gyakorlásnak. 6 fő a tehetség gondozást nevezte meg, szintén hatan a tanórai többletgyakorlást írták. Kisebb számban (2-3 alkalommal) szerepelt az, hogy van, aki az érdekes tanóráival, dicsérettel, önbizalom-növeléssel, magas követelményekkel, tanulási tanácsokkal, könyvekkel, javító dolgozatok írásával, megfelelő értékeléssel, differenciált órai munkával, több magyarázattal segít a tanulóknak. 7 fő szerint a pedagógusok nem segítenek, másik 7 fő nem tudja.

A szülők válaszai azt tükrözik, hogy nincs tudomásuk a pedagógusok széles körű differenciáló munkájáról, vagy a pedagógusok nem voltak őszinték.

Az alsós tanulók válaszai:

Ha az iskolai tanórákra gondolsz, szerinted általában mennyire jellemzőek az alábbi állítások?					
N = 79	százalékos gyakoriság (%)				
kategóriák	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mértékben jellemző
Ha hibázom, a tanárok biztatnak, hogy próbáljam meg újra.	1,3	1,3	13,9	34,2	49,4
Ha hibázom, a tanárok segítenek a jó megoldás megtalálásában.	2,5	3,8	16,5	27,8	49,4

6.24. táblázat: Alsós tanulók véleménye a tanulás segítéséről

Felső tanuló válaszok:

Szerinted mennyire jellemzőek az alábbi tulajdonságok az iskolára?					
N = 255	százalékos gyakoriság (%)				
kategóriák	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mértékben jellemző
A tanárok segítenek, ha problémám van.	3,5	6,7	28,2	31,4	30,2
A tanárok türelmesek a lassabban haladó tanulókkal.	8,6	13,3	38,0	29,8	10,2
A tanárok segítik a tehetséges gyerekeket.	1,6	4,3	22,4	36,5	35,3
Bátorítanak arra, hogy hibázás után is próbáljak megoldást keresni a feladatokra.	4,7	6,7	25,9	34,1	28,6
A tanárok segítenek, ha elakadok a tanulásban.	7,1	9,4	31,0	30,2	22,4
Az órákon nincs időnk a feladatokat saját tempónkban megoldani.	9,0	21,2	42,0	14,5	13,3

6.25. táblázat: Felső tanuló véleménye a tanulás támogatásáról

A tanuló válaszokból az derül ki, hogy a tanulók jelentős százaléka úgy érzi, kap segítséget a tanáraitól, de oda kell figyelni arra a 40%-ra, aki viszont ezt nem így tapasztalja (24. táblázat). Lehet, hogy ők a lemaradó, lassabban haladó diákok? A felső diákok több mint 60%-a úgy gondolja, hogy a tehetséges tanulókat is segítik a tanárok (25. táblázat).

Az iskola felszereltsége

Megkérdeztük a pedagógusok és a szülők véleményét, hogy az iskola infrastruktúrája, az épület, a berendezés, az eszközök állapota mennyire alkalmas a feladatok teljesítésére. Alkalmas-e a tanulási környezet arra, hogy segítse a mindennapi tevékenységet, a tanulást és a hallgatók képzését? Megvannak-e a modern digitális pedagógia eszközei? A kooperatív munka, a korszerű módszerek flexibilis megoldásokat és teret igényelnek. Ezeket a módszereket nehéz alkalmazni a hagyományos termekben. A mozgáshoz, játékhoz, csoportmunkához rögzített padok helyett átrendezhető tantermi bútorzat szükséges.

A pedagógusok 58,4%-a úgy gondolja, hogy a jó felszereltség segíti az iskola eredményességét.

A szülők véleményére is kíváncsiak voltunk ezen a területen is.

Ön szerint milyen mértékben akadályozzák vagy segítik az alábbi tényezők az iskola színvonalának emelkedését?				
N = 247	a tanórákhoz szükséges eszközök	a tantermek berendezése	az órarend	az iskola infrastruktúrája
nagymértékben akadályozza	4	5	13	4
inkább akadályozza		6	14	4
részben akadályozza, részben segíti	10	18	56	11
inkább segíti	68	96	68	83
nagymértékben segíti	154	101	75	121
nem befolyásolja	5	14	8	5
nem tudom megítélni	6	7	13	19

6.26. táblázat: Milyen mértékben akadályozzák vagy segítik az alábbi tényezők az iskola színvonalának emelkedését?

A megkérdezett szülők is úgy gondolják, hogy az iskola felszereltsége, infrastruktúrája nagymértékben segíti az iskola színvonalának emelkedését. Többen viszont (28 fő) az udvar rendbehozatalát hiányolják (26. táblázat). Ez valószínű, hogy a Bartók téri udvarra vonatkozik, mert portalanításról és sártalanításról tesznek említést.

A szülők fontosnak tartják az épületek és a tantermek korszerűsítését, említik a padok rossz állapotát, a polcok, szekrények, függönyök hiányát, az elromlott projektorok javításának elmaradását.

Külön területenként megvizsgáltuk, hogy milyennek vélik a pedagógusok az általuk használt eszközök állapotát.

Véleménye szerint milyen az Ön által használt eszközök állapota? Kérjük, választát a megfelelő szám megadásával jelölje! [„1 = kiemelkedően rossz”, „2 = inkább rossz”, „3 = közepes”, „4 = inkább jó”, „5 = kiemelkedően jó”, „9 = nem tudom megítélni”]		
N = 125	átlag	Hány fő nem tudja megítélni?
informatikai eszközök	3,61	5
idegennyelvi oktatáshoz szükséges eszközök	3,43	71
humán tantárgyak oktatásához szükséges eszközök	3,72	47
a természettudományos tantárgyak oktatásához szükséges eszközök	4,46	34
testnevelés oktatásához szükséges eszközök	2,89	44
mindennapos testnevelés oktatásához szükséges eszközök	2,5	41
művészeti neveléshez szükséges eszközök	3,5	61
könyvtári felszereltség	3,64	11

6.27. táblázat: Milyen az Ön által használt eszközök állapota?

A természettudományos tárgyak oktatásához biztosítottak az eszközök, hiszen mindkét épület rendelkezik egy-egy korszerű laboratóriummal. A testnevelés oktatásához viszont nincsenek meg a megfelelő eszközök (27. táblázat).

A vezetőtanárokat a gyakorlótanításhoz szükséges tárgyi feltételekről külön is megkérdeztük. A válaszadó pedagógusok 73%-a elégedett a rendelkezésre álló felszereléssel, feltételekkel.

Akik elégedetlenek a tárgyi feltételekkel, több digitális táblát szeretnének, a hallgatói megbeszéléshez megfelelő helyet, illetve a zsúfolt tornatermet kifogásolták és a sportszerek hiányát.

A tanárjelöltekkel folytatott megbeszélések helyszíneire külön is rákérdeztünk.

Ön leggyakrabban hol szokta megvalósítani a gyakorlaton lévő tanárjelöltekkel folytatott megbeszéléseit? Kérjük, válassza ki az alábbi listából azokat a helyszíneket, amelyeket a leggyakrabban szokott használni!			Véleménye szerint mennyire megfelelőek ezek a helyszínek a tanárjelöltekkel folytatott megbeszélésekhez?
	választotta	nem választotta	
Megbeszélőszoba	9	93	4,6
Tanári	13	89	2,3
Tanterem	15	87	3,6
Büfé	4	98	1,4
Étterem	1	101	1,2
Könyvtár	7	95	3,8
Szertár	8	94	3,3
Folyosó	26	76	2,4

6.28. táblázat: A tanárjelöltekkel folytatott megbeszélések helyszínei

A táblázatból látható, hogy a folyosón és a tanáriban történik a megbeszélések nagy része (28. táblázat). Jól látható, hogy nem megfelelőek a rendelkezésre álló helyszínek a hallgatókkal való munkához. A gyakorlóiskolában a vezetőtanárok tekintélyes része a folyosón tartja az óramegbeszéléseket.

Hipotéziseink igazolása

H1: A gyakorlóiskola tanárainak többsége hatékonyan irányítja a tanítás-tanulás folyamatát. A szülők és a kompetenciafelmérés adataiból az derül ki, hogy a gyakorlóiskola tanárainak többsége hatékonyan irányítja a tanítás-tanulás folyamatát. Ez azonban nem azt jelenti, hogy ennél eredményesebb munkával ne lehetne javítani a hozzáadott értéken.

H2: A szülők az iskolaválasztásnál a gyakorlóiskolában folyó szakmai munka minőségét veszik elsősorban figyelembe.

A feltételezés beigazolódott. A szülők nagy része számára a legfontosabb az iskolaválasztásnál, hogy a tanárok jól tanítsanak. Fontos szempont még, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az osztályközösségben, és jó legyen a tanár-diák kapcsolat.

H3: A szülők többsége elégedett a gyakorlóiskola pedagógusainak tevékenységével.

Ez a feltételezés csak részben igazolódott be. Amíg ugyanis sokan teljesen elégedettek azzal, ahogyan a pedagógusok tanítanak, a tanár-diák kapcsolattal, a pedagógusok nevelési tevékenységével vagy szakmai tudásával, nagyszámú válaszadó semleges választ adott erre a kérdésre. Igen kis számban bizonyultak azonban egyáltalán nem elégedettnek.

H4: A pedagógusok önreflektíven elemzik saját tevékenységüket, ezzel is példát mutatva a tanárjelölteknek.

Ez a feltételezés részben beigazolódott. A pedagógusok válaszaik szerint önreflektíven gondolják át saját tanítási gyakorlatukat.

H5: A pedagógusokban nagy igény van a szakmai fejlődésre.

Ez a hipotézis részben igazolódott. A pedagógusok közel egyharmada nem követi a szakirodalmat, és a tudásmegosztásra irányuló tevékenységek jelenléte nem gyakori az intézményben.

H6: A pedagógusok motiváltak arra, hogy tudásukat megosszák kollégáikkal.

Ez a feltételezés nem igazolódott be. Az egymástól való tanulást nem segíti elő, hogy a tudásmegosztást elősegítő szakmai programok, a bemutatóórák, műhelyek tartásának szándéka csak kismértékben mutatkozik meg.

H7: Az egyetem és a gyakorlóiskola közötti szakmai együttműködés nem erős.

Ez a feltételezés beigazolódott. A pedagógusok többsége nem érzi fontosnak az egyetemmel való együttműködést. Pedig fontos lenne az együttműködés, hiszen a hallgatók képzése érdekében szükség lenne szélesebb körű egyeztetésre és az egyetem tudásbázisának nagyobb fokú kihasználására. Elképzelhető lenne olyan együttműködés is, amelyben az egyetem segít a gyakorlóiskolának humán erőforrás-hiány esetén tehetséges hallgatókkal.

3. Összegzés

Kutatásunk során az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájának színvonalát, eredményességét, vonzerejét vizsgáltuk. Célunk egyfajta diagnózis felállítása volt annak érdekében, hogy a szakmai fejlesztő iskola mint fejlesztési cél szempontjából milyen lépéseket szükséges megtenni a jövőben. Megkérdeztük a pedagógusok, szülők, diákok véleményét, valamint az egyetem hallgatóit. A kérdőívekre adott válaszok alapján az alábbi eredményekre jutottunk:

- A szülők elvárásai a gyakorlóiskolával szemben
A szülők legfontosabb elvárásai az iskolakezdés előtt, hogy a tanárok jól tanítsanak, a gyerekek jól érezzék magukat az osztályközösségben, és jó legyen a tanár-diák kapcsolat. Elvárás a színvonalas idegen nyelvoktatás. Azt vizsgálva, hogy ezek az elvárások mennyire teljesültek, elmondhatjuk, hogy a szülők nagy része elégedettségét fogalmazta meg a felsorolt tényezők tekintetében.
- Az iskola vezetése
Az iskolavezetés munkájára vonatkozó kérdésekre a pedagógusok 60%-a semleges választ adott, tehát nem foglalt állást, míg az iskola eredményességét befolyásoló tényezők közt a többség nem jelölte a vezetés színvonalas munkáját. Ezzel összefüggésben megjegyzendő, hogy többen kifogásolták a beazonosíthatóságot a kitöltésnél.
- Az iskola eredményességét befolyásoló tényezők
Fontosnak tartottuk annak tisztázását, hogy a pedagógusok mely pedagógiai célokat tűzik ki leginkább munkájuk során. Az adatok alapján kiderült, hogy a pedagógusok többsége a gondolkodás fejlesztését és a tanulók aktív tevékenységét látja legfontosabb célnak. A pedagógusok jellemezték saját tevékenységüket. A többség saját szaktudását kiválóan tartja, a szakirodalmat viszont ezen válaszolóknak csak egy része követi, és tudásmegosztásra sem hajlandó minden önmagát kiváló szaktudásúnak ítélni. Az önreflektív szemlélet a válaszolók többségénél jelen van saját bevallása szerint. Érdekes viszont, hogy közel egyharmaduk nem mindig készül óravázlattal.
A válaszadó pedagógusok és szülők szerint a pedagógusok motiváltsága és szakmai felkészültsége segíti leginkább az iskola eredményességét. A tudásmegosztást ennél a kérdésnél is kevesen jelölték fontosnak, jóval nagyobb arányban említik a jó felszereltség fontosságát. Az egyetemmel való együttműködést a pedagógusok nagy része nem érzi lényegesnek a nagyobb eredményesség érdekében.
A színvonalas tehetséggondozást viszonylag kevesen gondolják az iskola eredményességét pozitívan befolyásoló tényezőnek.
A pedagógusok motiváltsága és jó felkészültsége, magas szintű szakmai tudása nagy mértékben befolyásolja az iskola eredményességét mind a pedagógusok, mind a szülők

véleménye szerint. A szülők véleménye természetesen megosztottabb ezekben a kérdésekben. A jó felszereltség és infrastruktúra is a befolyásoló tényezők között szerepel.

- Az iskola eredményességét akadályozó tényezők

A pedagógusok és a szülők is úgy vélekednek, hogy a pedagógusok túlterheltsége a legnagyobb akadályozó tényezője az iskola fejlődésének.

Fejlődést gátló tényező a tanulók felkészületlensége is, de ebben a pedagógusok felelősségét is meg kell vizsgálni.

- Infrastruktúra és szervezési feltételek

A gyakorlóiskola felszereltsége néhány területen kiemelkedő (természettudományos labor, projektorok), viszont vannak elhanyagolt területek (nyelvoktatás, informatika), ahol hiányoznak az eredményes munkához szükséges eszközök.

Sok szülő kifogásolja a Bartók téri udvar állapotát és a menza korszerűsítését. Sokan említik, hogy az órarend sok lyukasórát tartalmaz, és a tanítási nap a délutánba nyúlik. Igen nagy számban kifogásolják a szülők a menzai étkezés minőségét.

- Differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás

A gyakorlóiskolában a pedagógusok válasza szerint figyelembe veszik a tanulók egyéni képességeit, segítik a tanulókat, ha lemaradnak, illetve a tehetséges tanulók fejlődése, kibontakozása is biztosított. Ez a törekvés a pedagógiai célok vizsgálatakor egyértelműen kirajzolódott, hiszen a többség fontosnak tartja az egyéni tanulási képességekhez, adottságokhoz való alkalmazkodást. Amikor azonban az iskola eredményességét befolyásoló tényezőket vették számba, viszonylag kevesen jelölték a színvonalas tehetséggondozást. A pedagógusok sokféle tevékenységet megneveztek a tehetséggondozás és felzárkóztatás területén. Ezekből a felsorolásokból azonban nem lehet következtetni ezen tevékenységek eredményességi fokára.

4. Javaslatok

Javaslatok az iskola vezetésének:

- Nagyobb mértékben vonja be a pedagógusokat a szakmai döntésekbe, gondolja át az alulról jövő kritikákat, és alakítson ki demokratikusabb légkört+

Javaslatok a fenntartónak, vezetésnek és pedagógusoknak:

- Szorosabbá kellene tenni az egyetem oktatói és a gyakorlóiskolában dolgozó pedagógusok együttműködését a hallgatók összehangoltabb és hatékonyabb felkészítése érdekében.
- Az infrastruktúrán, iskolai felszereltségen még lehet javítani, fejleszteni, így olyan pályázatok írására lenne szükség, melyekben az eszközök fejlesztésére van lehetőség.

- Szükséges az iskola mindkét épületében egy-egy megbeszélőszoba, ahol a vezetőtanárok és a hallgatók nyugodt körülmények között tudják a megbeszéléseiket folytatni.
- Egy szakmai fejlesztő iskola feladatköre jóval nagyobb, mint egy átlagos köznevelési intézményé. Ahhoz, hogy a gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává váljon, és a pedagógusok aktívabban vegyenek részt kutatómunkában, szakmai műhelyek tartásában – melyek nagyon időigényes tevékenységek –, tehermentesíteni kell őket olyan feladatok alól, amelyeket a pedagógiai asszisztensek is el tudnak végezni. Szükség lenne tehát bizonyos személyzeti fejlesztésekre.

Javaslatok az iskola vezetőségének és a pedagógusoknak:

- A kommunikáció javítása, hiszen a szülőknek kevés információja van az iskolában folyó munkáról.
- Az egyetemmel való szorosabb együttműködésre való törekvés új tanárok alkalmazásánál, nagyobb támaszkodás az egyetem ez irányú ajánlásaira, javaslataira.
- Az egyenletes munkaterhelés megvalósítása a tantestületben.

Javaslatok a pedagógusoknak:

- Az iskolájukban végzett magas színvonalú munkát, jó gyakorlatokat, kipróbált módszereket mutassák be műhelymunka, illetve továbbképzések során! Vállaljanak bemutatóórákat saját kollégáik előtt és más iskolákban tanító kollégák előtt is!
- A szöveges válaszokból kiderül, hogy mindössze 1 pedagógus ad tanulásmódszertani segítséget a lemaradóknak. Javasoljuk, hogy ezt a segítséget minden pedagógus adja meg a tanulási gondokkal küzdőknek.
- A szakmai fejlődés érdekében elengedhetetlen a szakirodalom nyomon követése.
- A magas színvonalú tanórák megtartásához fontos a minden órára való tervezés.

Felhasznált irodalom:

- Coleman, J. S. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. US Government Printing Office, 749.
- Darling-Hammond, L. (2000): *Teacher Quality and Student Achievement. A review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives*, vol. 8. No. 1. pp. 1–46
<https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Epstein, L. J (2001): Partnering with families and communities http://mnliteracy.org/sites/default/files/partnering_with_families_and_communities_-_epstein.pdf

- Fullan, M. (2010): *All Systems go. The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Goldhaber, D. (2002): *The Mystery of Good Teaching. Surveying the Evidence on Student Achievement and Teacher Characteristics*. *Education Next*, 2 (1), pp. 50–55.
- Goldthorpe, J. és Erikson, R. (2002): *Intergenerational Inequality. A Sociological Perspective*. *Journal of Economic Perspectives*, 16. <https://doi.org/10.1257/089533002760278695>
- Gyökös Eleonóra (2015): *Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig*. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hanushek, E. A. (1992): *The Trade-off Between Child Quantity and Quality*. *Journal of Political Economy* 100 (1), pp. 84–117. <https://doi.org/10.1086/261808>
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York and London, Teachers College Press.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Hopkins, D. (1991): *School improvement for real*. http://fszk.hu/images/stories/4_Hopkins-differential_BM.pdf
- Leithwood, K. A. és Riehl, C. (2003): *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Scheerens, J., Glas, C. és Thomas, S. M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systematic Approach*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.
- Teddlie, C. és Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. New York. Falmer Press, 397.

7. AZ ISKOLA KÜLSŐ MEGÍTÉLÉSE

KOCSIS RITA – SUBRT PÉTER

1. Bevezetés

Az iskolaválasztással kapcsolatos vizsgálatok azt jelzik, hogy egy család életciklusában az első gyermek iskolába kerülése jelentős változásokat hozó esemény (Solymosi, 2013). A kutatások szerint (Berényi, Berkovits és Eröss, 2005, Solymosi, 2013) napjainkban Magyarországon az iskolaválasztás a szülők részéről az első fontos döntés gyermekük életútjával kapcsolatban. Megfigyelhető az egyre nagyobb tudatosság a szülők iskolaválasztásában. A szülők végzettsége meghatározó az iskolaválasztásnál, elsősorban a magasabb iskolai végzettségű szülők tájékozódnak körültekintőbben. Választásukat befolyásolja, hogy hasonló végzettségű szülők gyerekeivel akarják együtt járatni a saját gyerekeiket, mert úgy vélik, hogy ilyen közegben a gyermek megkaphatja a neveléséhez és oktatásához szükséges leghatékonyabb segítséget, valamint a szülő itt biztonságban tudhatja gyermekét. (Berényi, Berkovits és Eröss, 2005, Solymosi, 2013)

Az iskolaválasztás nem tekinthető véletlenszerű folyamatnak. Az óvoda ebben kettős szerepet tölt be. Az óvodáskorú gyermekek szüleinek nagy többsége nem tartja fontosnak, hogy az óvónők általános iskolát ajánljanak nekik, számukra az óvoda legfontosabb funkciója a nevelés, gyermekük szocializációja. Az iskolaválasztásnál azonban szakértőként tekintenek az óvónőre. Az óvónőkben kialakul egy elképzelés arról, hogy a gyermeknek melyik intézmény melyik tagozat való, és erről tájékoztatják is a szülőket. A szülők az óvónő szakmai javaslatai alapján döntenek a gyermek iskolaérettségéről, a számára megfelelő osztály, tagozat és intézmény megválasztásáról. Véleményük több dimenzió mentén alakul, meghatározza azt a többi intézményhez, például társintézményekhez, iskolákhoz, nevelési tanácsadóhoz fűződő viszony, az óvoda elhelyezkedése, az intézmény eszmeisége (Berényi, Berkovits és Eröss, 2005).

Az iskolaválasztásnak vannak kézenfekvő indokai: befolyásolja azt a családi kapcsolatrendszer, a szülők életéről, boldogulásról vallott nézetei, a gyermek esetleges iskolai kudarcaitól való félelem (Pusztai, 2009, Solymosi, 2013, Tóth, 2015). Az iskolaválasztást meghatározza az iskola közelsége, a tanító személyisége, a gyermek számára biztonságosnak vélt közeg (Solymosi, 2013), a családi hagyományok (Pusztai, 2009), befolyásolja, hogy az idősebb testvért a szülők melyik iskolába írták be. Léteznek magasabb rendű szülői elvárások is:

a szülők értékrendje, normái által meghatározott életstratégiák, adaptív vagy maladaptív családi stratégiák, illetve a család pszichológiai jólléte (Solymosi, 2013).

Az általános iskola választásánál a szülők általában figyelembe veszik a korábban szerzett jó tapasztalatokat, a nyolcadik osztályosok szülei főleg a szaktárgyi és a továbbtanulási lehetőségeket mérlegelik. A beiskolázás sikeressége meghatározza az iskolák költségvetési támogatását (Tóth, 2015), az intézmények pedig a felvételi esélyek növelésével jutalmazták az iskolához „hűséges” családokat (Solymosi, 2013).

Az iskola megítélése befolyásolja a szülőket az iskolaválasztásban (Tóth, 2015). A kérdés az, hogy mennyiben azonos vagy különböző a szülők, illetve a pedagógusok iskoláról alkotott képe (Solymosi, 2013).

2. A kutatás

Annak az átfogó kutatásnak a keretében, amely igyekszik kimutatni, hogy egy szakmai fejlesztő iskola milyen szempontokból és milyen mértékben felel meg a közeli jövőben vele támasztandó követelményeknek, indokoltnak gondoltuk egy tipikus gyakorlóiskola jelenlegi megítélésének a vizsgálatát. Az iskola ismertségének, megítélésének egyik mutatójaként az iskolaválasztás előtt álló szülők véleményét szándékoztunk megismerni. Ennek érdekében a gyakorlóiskola vonzáskörzetébe tartozó óvodákba és iskolába juttattunk el egy négy kérdésből álló, az iskolaválasztás szempontjait tartalmazó kérdőívet. A kérdőíveket a szülők önkéntesen, szülői értekezleten töltötték ki.

Kutatásunk céljai a következők:

1. Fontosnak gondoljuk, hogy egy regionális központ szerepét betöltő szakmai fejlesztő iskola a vonzáskörzetében ismert és elismert intézmény legyen. A jelenlegi helyzet feltárása egyfelől választ ad arra a kérdésre, hogy **a gyakorlóiskola** jelenleg mennyiben felel meg ennek az elvárásnak, azaz **mennyire ismert vonzáskörzetében, és mennyire tartják jó iskolának**.
2. Az adatok további elemzéséből kideríthetjük, hogy **a szülők által vélt hiányosságok mennyiben tükrözik az iskola valós helyzetét**, illetve milyen eltérés mutatkozik a valós helyzet és a szülők által feltételezett kép között.

Kutatási céljaink jelentőségét az adja, hogy az első esetben egy tipikus gyakorlóiskola valós oktató-nevelő munkájára vonatkozóan, míg a másodikban egy jövőbeni szakmai fejlesztő iskola marketing-, tájékoztató tevékenységére vonatkozóan fogalmazhatunk meg következtetéseket és javaslatokat.

Kutatásunk hipotézisei a következők voltak:

H1. A gyakorlóiskola az egyetemmel évtizedek óta fennálló szoros együttműködése, nagy szakmai múltja és központi elhelyezkedése miatt a szülők által elismert intézmény.

H2. A gyermeküknek tudatosan iskolát választó szülők fontosnak tartják és választásukkal elismerik a gyakorlóiskola képzési kínálatát, oktató-nevelő munkáját. A gyakorlóiskola képzési profilja és a szülők elvárásai összhangban vannak, ezt a szülők az iskolaválasztásnál figyelembe veszik.

H3. A megkérdezett szülők számára rendkívül fontos a családtagok, ismerősök véleménye az iskolaválasztás előtt.

H4. Az óvónők vagy a tanuló általános iskolai tanárai mint a gyermeket jól ismerő szakemberek véleménye szintén meghatározza a megkérdezett szülők iskolaválasztását.

2.1. A kutatás módszertani jellemzői

2.1.1. A kutatás során alkalmazott mérőeszközök

A kérdőív három iskolaválasztásra vonatkozó kérdésből, illetve a háttérváltozókkal kapcsolatos kérdésekből állt. Az első és a második kérdés az óvodások szüleinek készült kérdőívben 21 itemből, a nyolcadik osztályosok szüleinek készült kérdőívben 22 itemből állt, és az iskolaválasztásnál fontosnak tartott szempontokra kérdezett rá. A második kérdésnél arra kértük a szülőket, hogy válasszanak ki a megadott listából két általános iskolát, illetve két gimnáziumot, ahová szívesen beíratnák gyermeküket. Harmadik iskolaként a gyakorlóiskolát adtuk meg. Arra kértük a szülőket, hogy egy háromfokú skálán értékeljék ezt a három iskolát a megadott szempontok alapján. A harmadik kérdés tíz itemből állt. Arra kérdeztünk rá, hogy a megadott állítások közül melyik az a maximum három tényező, amely leginkább befolyásolja az iskolaválasztásukat. Mindhárom feladatnál utolsó itemként nyílt végű kérdést adtunk meg, mely egyéb szempontok megadását tette lehetővé a válaszadók számára. A nyílt végű kérdésre adott válaszok elemzését induktív tartalomelemzéssel két kódoló végezte, a személyi triangulációval biztosítottuk a kvalitatív tartalomelemzés érvényességét és megbízhatóságát (*Sántha*, 2015). Az elemzés eredményeit mindkét kérdőív esetében a leíró statisztikai elemzések után közöljük.

2.1.2. A kutatásban részt vevők jellemzői

A kérdőíveket a nagycsoportos óvodások, illetve a nyolcadik osztályos tanulók szüleinél vettük fel. Rákérdeztünk a válaszadó nemére, életkorára, lakóhelyére és legmagasabb iskolai végzettségére. A minta elemszáma az óvodások szüleinél 102 fő, a nyolcadik osztályosok szüleinél 293. Felűnő, hogy sok, érdemi választ nem tartalmazó kérdőív érkezett vissza. Az 5. és 6. táblázatban feltüntettük az érdemi válaszok hiányának a számát az óvodások, illetve a nyolcadik osztályosok szüleinél.

A válaszadók többsége mindkét rész minta esetén nő (1. táblázat). Az óvodások szüleinek majdnem fele 36 és 40 év közötti, a nyolcadik osztályosok szüleinek több mint 40 százaléka 41 és 45 év közötti (2. táblázat). Az óvodások szüleinek több mint fele a belváros közelében, illetve a belvárosban lakik, csupán 16,5 százaléka él vidéken. A nyolcadik osztályosok szüleinek majdnem fele vidéki (3. táblázat). Ennek az az oka, hogy a kérdőívet a városi óvodákban töltötték ki, amíg a kérdőívet visszaküldő általános iskolák majdnem fele vidéken található. A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége a két rész minta esetén eltérő összetételű. Az óvodások szüleinek több mint fele főiskolát, egyetemet végzett. Közöttük kevesebb a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya. A nyolcadik osztályosok szüleinek csupán egyharmada diplomás, közel 50 százalékkuk középfokú végzettséggel rendelkezik (4. táblázat).

a válaszadó neme	óvodások szüleinek száma	óvodások szüleinek százalékos aránya	8. osztályos diákok szüleinek száma	8. osztályos diákok szüleinek százalékos aránya
férfi	12	11,7	40	13,6
nő	90	88,3	253	86,4

7.1. táblázat: A válaszadók nemek szerinti megoszlása (N = 395)

a válaszadó életkora	óvodások szülei	8. osztályosok szülei
25 év alatt	1%	1%
26–30 év	6,2%	0,5%
31–35 év	26,8%	5,6%
36–40 év	45,4%	28,1%
41–45 év	16,5%	42,7%
45 év fölött	4,1%	22,1%

7.2. táblázat: A válaszadók életkor szerinti megoszlása (N = 395)

a válaszadó lakóhelye	óvodások szülei	8. osztályosok szülei
belváros	22,7%	4,9%
belváros közeli	34,0%	14,2%
lakótelep	10,3%	19,0%
kertváros	16,5%	17,5%
vidék	16,5%	44,0%

7.3. táblázat: A válaszadók lakóhely szerinti megoszlása (N = 395)

a válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége	óvodások szülei	8. osztályosok szülei
kevesebb mint 8 osztály	0%	1,1%
befejezett általános iskola	0%	2,6%
befejezett szakmunkás-képző, szakiskola	6,2%	19,4%
befejezett szakközépiskola, technikum	10,3%	15,7%
befejezett gimnázium	3,1%	11,6%
A válaszadók legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása (N = 395)	A válaszadók legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása (N = 395)	A válaszadók legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása (N = 395)
befejezett felsőfokú szakképzés	15,5%	10,4%
befejezett főiskola, egyetem	54,6%	32,8%
megszerzett doktori fokozat	2,1%	1,1%

7.4. táblázat: A válaszadók legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása (N = 395)

	1. kérdés (fontosság)	2. kérdés (értékelés)			3. kérdés (befolyás)	4. kérdés (háttér- változók)
		1. iskola	2. iskola	gyakorló- iskola		
Nem töltötte ki.	-	27	43	42	6	5
10-nél kevesebb érdemi választ adott.	-	19	22	20	-	-
Nem adott érdemi választ. (minden válasz "nem tudom")		2	7	13		
Összesen		48	72	75		

7.5. táblázat: Az érdemi válaszok hiányának száma az óvodások szüleinek kérdőíveiben (N = 102)

	1. kérdés (fontosság)	2. kérdés (értékelés)			3. kérdés (befolyás)	4. kérdés (háttér- változók)
		1. iskola	2. iskola	gyakorló- iskola		
Nem töltötte ki.	-	53	68	82	27	23
10-nél kevesebb érdemi választ adott.	-	80	97	92	-	-
Nem adott érdemi választ. (minden válasz „nem tudom”)		4	5	28		
Összesen		137	170	202		

7.6. táblázat: Az érdemi válaszok hiányának száma a nyolcadik osztályosok szüleinek kérdőíveiben (N = 293)

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy viszonylag sok volt a bizonytalan, tájékozatlan szülő (5. és 6. táblázat). Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolák, így a gyakorlóiskola esetében a jelenleginél fontosabb szerepet kaphatna a szülők tájékoztatása.

Általában is segíteni kellene a szülőket azokkal a tényezőkkel kapcsolatban, amelyekre érdemes figyelmet fordítani az iskolaválasztásnál, a gyakorlóiskola pedig vonzerejének növelése érdekében jobban megismertethetné saját tevékenységét a szülőkkel és az iskolaválasztásban fontos szerepet játszó pedagógusokkal is.

3. Eredmények

3.1. Az óvodások szüleinek véleménye

Az elemzésnél elsőként összehasonlítottuk a szülők által legjobbnak ítélt két iskola átlagát a gyakorlóiskola átlagával (ld. 7. táblázat). A táblázat harmadik oszlopában feltüntettük az átlagok közötti különbségeket, ezzel igazolni kívántuk az iskola elismertségére vonatkozó hipotézisünket. Amennyiben az iskolák pozitív tulajdonságait megjelölő itemek közül a gyakorlóiskola túlnyomó többségben magasabb átlagpontszámot ér el, akkor bebizonyosodik az a hipotézisünk, hogy a gyakorlóiskola elismert intézmény a város általános iskolái között.

Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az iskolaválasztás szempontjából! Válaszát soronként az alábbi számok bekarikázásával jelölheti:

1 = nem fontos

2 = közepesen fontos

3 = nagyon fontos

	itemek	általános iskolák átlaga	gyakorlóiskola átlaga	az átlagok különbsége
1.	Az iskola könnyen megközelíthető.	2,73	2,48	-0,25
2.	Megoldott az akadálymentesítés.	2,24	2,58	+0,34
3.	Az iskolai légkör elfogadó, gyermekközpontú.	2,65	2,33	-0,32
4.	A pedagógusok jól tanítanak.	2,75	2,67	-0,08
5.	A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.	2,72	2,54	-0,18
6.	A pedagógusok kiváló nevelők.	2,59	2,48	-0,11

Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az iskolaválasztás szempontjából! Válaszát soronként az alábbi számok bekarikázásával jelölheti: 1 = nem fontos 2 = közepesen fontos 3 = nagyon fontos				
7.	A pedagógusok igazságosan értékelnek.	2,60	2,56	-0,04
8.	Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.	2,46	2,72	+0,26
9.	Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.	2,51	2,67	+0,16
10.	Színvonalas a tagozatos képzés.	2,51	2,59	+0,08
11.	Színvonalas a művészeti képzés.	2,22	2,67	+0,45
12.	Van lehetőség bontott (kis létszámú) csoportokban történő tanulásra.	2,35	2,38	+0,03
13.	A pedagógusok törekednek a tanulásban lemaradók felzárkóztatására.	2,57	2,52	-0,05
14.	Van lehetőség versenyeken való részvételre.	2,64	2,74	+0,10
15.	Van lehetőség erdei iskolában, nyári táborokban való részvételre.	2,57	2,65	+0,08
16.	A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.	2,71	2,65	-0,06
17.	A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	2,69	2,70	+0,01
18.	Kicsi a lemorzsolódás.	2,52	2,57	+0,05
19.	Használnak reformpedagógiai módszereket (például Jenaplan, Waldorf).	2,17	2,11	-0,06
20.	Elismerten jó iskola.	2,67	2,75	+0,08

7.7. táblázat: Az általános iskolák és a gyakorlóiskola megítélésének átlagai és azok különbségei az óvodások szüleinek értékelése alapján (N = 102)

A húsz itemből az gyakorlóiskolánál tizenegy item esetében pozitív irányú különbséget találtunk (7. táblázat). A legnagyobb különbség a művészeti képzésnél tapasztalható

(„Színvonalas a művészeti képzés”; +0,45). A második helyen a „Megoldott az akadálymentesítés” item áll (+0,34). A harmadik helyen a „Színvonalas az idegen nyelvek oktatása” item található (+0,26). Kilenc esetben negatív eltérést tapasztaltunk a gyakorlóiskola szempontjából. A legnagyobb negatív különbséget „Az iskolai légkör elfogadó, gyermekközpontú” itemnél találtuk (-0,32). A második legnagyobb arányú negatív eltérés „Az iskola könnyen megközelíthető” itemnél található (-0,25). A harmadik helyen „A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek” item szerepel (-0,18).

A kilenc esetből azonban hét esetben nagyon közeli eredményeket találtunk a másik két általános iskola átlagához viszonyítva, ez a tendencia tapasztalható a pozitív irányú eltérések esetében is. Igazolódott számunkra, hogy a gyakorlóiskola a város elismert iskolái közé tartozik, bár a többi iskolához képest jelentős különbség az esetek többségében sem pozitív, sem negatív irányban nem tapasztalható a gyakorlóiskola megítélésében.

A 8. táblázatban összehasonlítottuk az itemek szülők által meghatározott fontosságí sorrendjét a gyakorlóiskola értékelésénél kialakult rangsorral. A táblázat harmadik és negyedik oszlopában kiemeltük az itemek rangsorát. Ezzel a vizsgálattal azt a feltételezésünket kívántuk igazolni, hogy a gyakorlóiskola profilja összhangban van a szülők elvárásaival.

Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az iskolaválasztás szempontjából! Válaszát soronként az alábbi számok bekarikázásával jelölheti: 1 = nem fontos 2 = közepesen fontos 3 = nagyon fontos					
	itemek	fontosság átlaga	gyakorló- iskola átlaga	fontosság rangora	gyakorló- iskola rangora
1.	A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.	2,99	2,54	1.	14.
2.	A pedagógusok jól tanítanak.	2,98	2,67	2.	6.
3.	Az iskolai légkör elfogadó, gyermekközpontú.	2,97	2,33	3.	19.
4.	A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.	2,95	2,64	4.	9.
5.	A pedagógusok igazságosan értékelnek.	2,94	2,56	5.	13.

Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az iskolaválasztás szempontjából! Válaszát soronként az alábbi számok bekarikázásával jelölheti:

1 = nem fontos

2 = közepesen fontos

3 = nagyon fontos

	itemek	fontosság átlaga	gyakorló- iskola átlaga	fontosság rangora	gyakorló- iskola rangora
6.	A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	2,92	2,7	6.	4.
7.	A pedagógusok kiváló nevelők.	2,88	2,48	7.	16,5.
8.	Színvonalas a tagozatos képzés.	2,74	2,59	8.	10.
9.	A pedagógusok törekednek a tanulásban lemaradók felzárkóztatására.	2,69	2,52	9.	15.
10.	Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.	2,62	2,72	10.	3.
11.	Az iskola könnyen megközelíthető.	2,51	2,48	11.	16,5.
12.	Van lehetőség bontott (kis létszámú) csoportokban történő tanulásra.	2,46	2,38	12.	18.
13.	Elismerten jó iskola.	2,35	2,75	13.	1.
14.	Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.	2,34	2,67	14.	6.
15.	Van lehetőség versenyeken való részvételre.	2,24	2,74	15.	2.
16.	Van lehetőség erdei iskolában, nyári táborokban való részvételre.	2,23	2,65	16.	8.
17.	Kicsi a lemorzsolódás.	2,18	2,57	17.	12.
18.	Színvonalas a művészeti képzés.	2,09	2,67	18.	6.

Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az iskolaválasztás szempontjából! Válaszát soronként az alábbi számok bekarikázásával jelölheti: 1 = nem fontos 2 = közepesen fontos 3 = nagyon fontos					
	itemek	fontosság átlaga	gyakorló- iskola átlaga	fontosság rangora	gyakorló- iskola rangora
19.	Használnak reformpedagógiai módszereket (például Jenaplan, Waldorf).	1,97	2,11	19.	20.
20.	Megoldott az akadálymentesítés.	1,72	2,58	20.	11.

7.8. táblázat: Az egyes szempontok fontosságának megítéléséből és a gyakorlóiskola ugyanezen szempontok szerinti értékeléséből származó átlagok és rangsorhelyek összehasonlítása az óvodások szüleinek értékelése alapján (N = 102)

Általában igen nagy eltéréseket találtunk a szülők fontossági sorrendje és a gyakorlóiskoláról kialakult rangsor tekintetében. Egy esetben találtunk megközelítő egyezést a rangsorokban [„Használnak reformpedagógiai módszereket (például. Jenaplan, Waldorf)” – 19./20. hely]. Két esetben kettő rangsorbeli különbséget találtunk („Színvonalas a tagozatos képzés” – 8./10. hely; „A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket” – 6./4. hely). A legnagyobb eltérést a szülők által felállított fontossági sorrend és az gyakorlóiskolára jellemző rangsor között az alábbi esetekben találtunk:

- „Az iskolai légkör elfogadó, gyermekközpontú.” (3./19. hely)
- „A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.” (1./14. hely)
- „Van lehetőség versenyeken való részvételre.” (15./2. hely)
- „Elismerten jó iskola.” (13./1. hely)

Érdemes figyelni arra, hogy *a szülők által a legfontosabbnak tartott öt jellemző közül négyben a gyakorlóiskola viszonylag gyengén „teljesít”, míg a gyakorló kimagasló eredményeit (elismerten jó iskola, színvonalas az idegen nyelvek oktatása, van lehetőség versenyeken való részvételre, színvonalas a művészeti képzés) kevésbé tartják fontosnak az óvodások szülei.*

Az iskolaválasztásnál fontosnak tartott szempontok közül négy esetben javasoltak a szülők a megadottakon kívül fontos szempontokat, amelyek a következők voltak: a válaszadó

szülők az iskolaválasztás szempontjából fontosnak tartják az intézmény felszereltségét, a speciális étkeztetés megoldását, a gyermek egyéniségének figyelembevételét. Egy esetben a „nem zsúfolt” választ kaptuk, amely vélhetően a tanulócsoporthoz optimális létszámára vonatkozik.

Az átlagok arra utalnak, hogy a gyakorlóiskola a szülői elvárásokhoz közeli eredményeket mutat fel. A szülők gyakorlóiskoláról alkotott képe és a szülői elvárások között azonban jelentős rangsorbeli eltérések vannak. Ez arra utalhat, hogy az iskola erényeivel ugyan tisztában vannak a szülők, de a számukra legfontosabbnak tartott érvek nem hangsúlyosak a gyakorlóiskoláról alkotott megítélésben. A jó hírű, elismert gyakorlóiskola talán nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a szülők megismerjék példaértékű oktatási profilját, és kevesebb teret kap az intézmény nevelési koncepciójának megismertetése.

Egy iskola légkörére, a pedagógusok nyitottságára, rugalmasságára, igazságosságára utaló tényezőcsoportra érdemes volna nagyobb hangsúlyt fordítani.

A huszonegyedik itemnél a nyílt végű kérdésre három válasz érkezett. Az első válasz nem tartalmaz információt a gyakorlóiskolával kapcsolatban, a második válasz jóra értékeli a gyakorlóiskola internetes hozzáférhetőségét, a harmadik válasz kiemeli a túl sok ülés és folyamatos koncentráció problémáját. Ebből a szempontból a válaszadó gyenge minősítést ad a gyakorlóiskolának.

A második kérdéshez hat megjegyzés érkezett. A válaszadók a lap szélére leírták annak okát, hogy miért nem tudják értékelni az iskolákat. Három fő nem ismeri az intézményeket, kettő szülő a nyílt nap után tudna válaszolni, egy válaszadó még nem gondolkodott az iskolaválasztáson. A válaszok általában problémákat fogalmaznak meg. A szülők tájékozatlansága az iskolákkal kapcsolatban általános jelenség. Érdemes jóval nagyobb hangsúlyt fektetni a szülők tájékoztatására, az iskolákban zajló élet bemutatásra.

3.2. A 8. osztályosok szüleinek véleménye

Az elemzés további részében a nyolcadik osztályosok szüleinek kérdőíveit dolgoztuk fel. Elsőként összehasonlítottuk a három iskola átlagát a gyakorlóiskola átlagával (9. táblázat). A különbségeket a táblázat utolsó oszlopában tüntettük fel. Ezzel a kérdőívvel a gyakorlóiskola gimnáziumi tagozatának elismertségére vonatkozó hipotézisünket kívántuk igazolni.

	itemek	középiskolák átlaga	gyakorlóiskola átlaga	az átlagok különbsége
1.	Az iskola könnyen megközelíthető.	2,62	2,65	+0,03

	itemek	közép-iskolák átlaga	gyakorló-iskola átlaga	az átlagok különbsége
2.	Megoldott az akadálymentesítés.	2,52	2,58	+0,06
3.	A pedagógusok szaktárgyi tudása kiemelkedően jó.	2,85	2,74	-0,11
4.	A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.	2,64	2,63	-0,01
5.	A pedagógusok kiváló nevelők.	2,63	2,54	-0,09
6.	A pedagógusok igazságosan értékelnek.	2,62	2,58	-0,04
7.	Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.	2,80	2,59	-0,21
8.	Van lehetőség külföldi cserediákprogramban való részvételre.	2,54	2,37	-0,17
9.	Színvonalas az informatikai képzés.	2,62	2,53	-0,09
10.	Az iskolából sok gyerek tanul tovább jó egyetemeken, főiskolákon.	2,82	2,59	-0,23
11.	Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.	2,43	2,51	+0,08
12.	Színvonalas a művészeti képzés.	2,05	2,54	+0,49
13.	Van lehetőség bontott (kis létszámú) csoportokban történő tanulásra.	2,50	2,46	-0,04
14.	A pedagógusok törekednek a tanulásban lemaradók felzárkóztatására.	2,54	2,66	+0,12
15.	Van lehetőség a versenyeken való részvételre.	2,76	2,75	-0,01
16.	Nagyon színes a diákélet.	2,62	2,60	-0,02

	itemek	közép-iskolák átlaga	gyakorló-iskola átlaga	az átlagok különbsége
17.	A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.	2,72	2,61	-0,11
18.	Jó a tanár-diák kapcsolat.	2,64	2,61	-0,03
19.	A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	2,56	2,58	+0,02
20.	Kicsi a lemorzsolódás.	2,46	2,45	-0,01
21.	Elismerten jó iskola.	2,83	2,53	-0,30

7.9. táblázat: A középiskolák és a gyakorlóiskola megítélésének átlagai és azok különbségei a nyolcadik osztályosok szüleinek értékelése alapján (N = 293)

A huszonegy itemnél a gyakorlóiskola esetében hatszor találtunk a középiskolák átlagától való pozitív irányú eltérést. A legnagyobb különbség a „Színvonalas a művészeti képzés” item esetében tapasztalható (+0,49). A többi pozitív irányú eltérésnél az értékek jóval alacsonyabbak (+0,02 és +0,08 között). A középiskolák átlagától való negatív irányú eltérést tizenöt esetben találtunk. A legnagyobb negatív irányú különbséget az „Elismerten jó iskola” itemnél tapasztaltuk (-0,30). A második legnagyobb negatív irányú különbség „Az iskolából sok gyerek tanul tovább jó egyetemeken, főiskolákon” itemnél tapasztalható (-0,23). A harmadik helyen a „Színvonalas az idegen nyelvek oktatása” item áll (-0,21).

Ki kell emelnünk, hogy a szülők ismerik és elismerik a gyakorlóiskola fő profiljába tartozó művészeti képzést. A pozitív, illetve a negatív irányú átlagától való eltérések a többi itemnél jellemzően nem túl nagyok. Ez arra utal, hogy a gyakorlóiskola a többi gimnáziumhoz hasonló megítélésben részesül. Elgondolkodtató azonban az iskola gimnáziumi tagozatának elismertségével kapcsolatos negatív irányú különbség. Különösen azért érdemes figyelni erre az értékre, mert a gyakorlóiskola általános iskolai tagozata átlagon felüli eredményt ért el ezen a területen. Természetesen itt is szem előtt kell tartani, hogy a szülők által legjobbnak tartott iskolákkal történt az összevetés.

A nyílt végű kérdésre nagyon kevés, mindössze öt válasz érkezett, a válaszok alátámasztják a zárt végű kérdésekre adott válaszokat: a szülők nem ismerik egyformán jól az iskolákat. A következő területeken tűnik jelentősebbnek a szülők tájékozatlansága: nem ismerik a tanárok tanítási elveit, nem tudják megítélni a gyakorlóiskolát és azt, hogy a pedagógusok szeretik-e a munkájukat és a gyerekeket. A második kérdéshez tíz szülő fűzött megjegyzést. Hat válaszadó említette, hogy nem ismeri az iskolát, nincs információja róla. Egy szülő az iskolák bemutatkozását várja. Két szülő nyilatkozott úgy, hogy nem gimnáziumot

választ a gyerekének, ezért nem tudja megítélni az iskolákat. Egy fő nem tudta értelmezni a kérdést. A 8. osztályos tanulók szülei hasonló problémákat jeleztek, mint az óvodások szülei. Kevés információval rendelkeznek az iskolákról. Mindenképpen érdemes ezt szem előtt tartani és nagyobb hangsúlyt fektetni a szülők és a leendő diákok tájékoztatására.

A 10. táblázatban összehasonlítottuk az itemek szülők által meghatározott fontosságát a gyakorlóiskola tekintetében kialakult rangsorral. A táblázat harmadik és negyedik oszlopában kiemeltük az itemek rangsorát. Ezzel a kérdőívvel a gyakorlóiskola gimnáziumi tagozatának megítélése és a szülői elvárások közötti egyezéseket kívántuk feltárni. Ebben az esetben is feltételeztük, hogy az iskola profíljá illeszkedik a szülői elvárásokhoz.

Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartja fontosnak az alábbi állításokat az iskolaválasztás szempontjából! Válaszát soronként az alábbi számok bekarikázásával jelölheti:

1 = nem fontos

2 = közepesen fontos

3 = nagyon fontos

	itemek	fontosság átlaga	gyakorló- iskola átlaga	fontosság rangsora	gyakorló- iskola rangsora
1.	A pedagógusok igazságon értékelnek.	2,94	2,58	1.	12.
2.	A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.	2,93	2,61	2.	6,5.
3.	Jó a tanár-diák kapcsolat.	2,91	2,61	3.	6,5.
4.	A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.	2,9	2,63	4.	5.
5.	A pedagógusok szaktárgyi tudása kiemelkedően jó.	2,87	2,74	5,5.	2.
6.	A pedagógusok kiváló nevelők.	2,87	2,54	5,5.	14,5.
7.	Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.	2,82	2,59	7,5.	9,5.
8.	A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	2,82	2,58	7,5.	12.

9.	A pedagógusok törekednek a tanulásban lemaradók felzárkóztatására.	2,75	2,66	9.	3.
10.	Az iskolából sok gyerek tanul tovább jó egyetemeken, főiskolákon.	2,53	2,59	10.	9,5.
11.	Elismerten jó iskola.	2,49	2,53	11.	16,5.
12.	Színvonalas az informatikai képzés.	2,45	2,53	12,5.	16,5.
13.	Van lehetőség bontott (kis létszámú) csoportokban történő tanulásra.	2,45	2,46	12,5.	19.
14.	Kicsi a lemorzsolódás.	2,37	2,45	14.	20.
15.	Van lehetőség versenyeken való részvételre.	2,27	2,75	15.	1.
16.	Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.	2,25	2,51	16.	18.
17.	Az iskola könnyen megközelíthető.	2,23	2,65	17.	4.
18.	Nagyon színes a diákélet.	2,04	2,6	18.	8.
19.	Van lehetőség külföldi cserediákprogramban való részvételre.	1,94	2,37	19.	21.
20.	Megoldott az akadálymentesítés.	1,84	2,58	20.	12.
21.	Színvonalas a művészeti képzés.	1,82	2,54	21.	14,5.

7.10. táblázat: Az egyes szempontok fontosságának megítéléséből és a gyakorlóiskola ugyanezen szempontok szerinti értékeléséből származó átlagok és rangsorhelyek összehasonlítása a nyolcadik osztályosok szüleinek értékelése alapján (N = 293)

A táblázat harmadik és negyedik oszlopában kiemeltük az itemek rangsorát. Általában igen nagy eltéréseket találtunk a szülők által felállított fontossági sorrend és a gyakorlóiskola értékelésével kialakult rangsor között. Négy esetben találtunk megközelítően azonos rangsorbeli elhelyezkedést:

- „A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.” (4./5. hely)
- „Az iskolából sok gyerek tanul tovább jó egyetemeken, főiskolákon.” (10./9,5. hely)
- „Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.” (16./18. hely)
- „Van lehetőség külföldi cserediákprogramban való részvételre.” (19./21. hely)

A legnagyobb eltéréseket a rangsorok között a következő esetekben tapasztaltuk:

- „A pedagógusok igazságosan értékelnek.” (1./12. hely)
- „Van lehetőség versenyeken való részvételre.” (15./1. hely)
- „Az iskola könnyen megközelíthető.” (17./4. hely)

Ebben az esetben is azt tapasztaljuk, hogy a fontosság átlagai és a gyakorlóiskola átlaga között nincs jelentős eltérés. A rangsorok esetében azonban az általános iskola megítéléséhez hasonló eredményeket kaptunk. Figyelemreméltó, hogy a 8. osztályosok szülei az óvodások szüleihez hasonlóan szintén a gyermekközpontú pedagógia és a jól működő közösség meglétét hangsúlyozzák. A szaktárgyi ismeretek megszerzésére, az iskolán kívüli tevékenységekre a gimnáziumi tagozaton is nagy hangsúlyt fektet a gyakorlóiskola. A szülők elismerik ezeket az értékeket, azonban fontosabbnak tartják, hogy a gyermekük jó kapcsolatot tartson fenn tanáraival és diáktársaival. Ez a szülői elvárás érthető, hiszen a gyermek közérzete befolyásolja iskolai teljesítményét.

3.3. Az óvodások és a nyolcadik osztályosok szüleinek elvárásai

A 11. táblázatban összehasonlítottuk az óvodások, illetve a nyolcadik osztályosok szüleinek véleményét az iskolaválasztásban szerepet játszó tényezők fontosságáról. Tizenöt azonos tartalmú itemet találtunk a két kérdőívben, az összehasonlítás ezekre az itemekre vonatkozik. A táblázat második és harmadik oszlopában a fontosságra vonatkozó átlagokat, a harmadik és a negyedik oszlopban a fontosság rangsorait tüntettük fel.

	ítemek	fontosság átlaga (óvodások szülei)	fontosság átlaga (általános iskolások szülei)	fontosság rangora (óvodások szülei)	fontosság rangora (általános iskolások szülei)
1.	A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.	2,99	2,90	1.	4.
2.	A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.	2,95	2,93	4.	2.
3.	A pedagógusok igazságosan értékelnek.	2,94	2,94	5.	1.
4.	A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.	2,92	2,82	6.	7,5.
5.	A pedagógusok kiváló nevelők.	2,88	2,87	7.	5,5.
6.	A pedagógusok törekednek a tanulásban lemaradók felzárkóztatására.	2,69	2,75	9.	9.
7.	Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.	2,62	2,82	10.	7,5.
8.	Az iskola könnyen megközelíthető.	2,51	2,23	11.	17.
9.	Van lehetőség bontott (kis létszámú) csoportokban történő tanulásra.	2,46	2,45	12.	12,5.
10.	Elismerten jó iskola.	2,35	2,49	13.	11.
11.	Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.	2,34	2,25	14.	16.
12.	Van lehetőség versenyeken való részvételre.	2,24	2,27	15.	15.
13.	Kicsi a lemorzsolódás.	2,18	2,37	17.	14.
14.	Színvonalas a művészeti képzés.	2,09	1,82	18.	21.
15.	Megoldott az akadálymentesítés.	1,72	1,84	20.	20.

7.11. táblázat: A fontosság átlaga és rangora az óvodások és nyolcadik osztályosok szüleinek értékelése alapján (N = 395)

Mind az óvodások, mind a nyolcadik osztályosok szülei azonos helyre rangsorolták a következő tényezőket:

- „A pedagógusok törekednek a tanulásban lemaradók felzárkóztatására.” (9. hely)
- „Van lehetőség bontott (kis létszámú) csoportokban történő tanulásra.” (12. hely)
- „Van lehetőség versenyeken való részvételre.” (15. hely)
- „Megoldott az akadálymentesítés.” (20. hely)

Az óvodások szülei az alábbi állításokat tartják fontosabbnak

- „A pedagógusok nyitottak, rugalmasak, megértőek.” (1. kérdés)
- „A pedagógusok partnerként kezelik a szülőket.” (4. kérdés)
- „A az iskola könnyen megközelíthető.” (8. kérdés)
- „Sok szakkör, sportkör indul a tanulói igényeknek megfelelően.” (11. kérdés)
- „Színvonalas a művészeti képzés.” (20. kérdés)

A következő állításokat az általános iskolások szülei fontosabbnak gondolják:

- „A gyerekek jól érzik magukat az osztályközösségben.” (2. kérdés)
- „A pedagógusok igazságosan értékelnek.” (3. kérdés)
- „A pedagógusok kiváló nevelők.” (5. kérdés)
- „Színvonalas az idegen nyelvek oktatása.” (7. kérdés)
- „Elismerten jó iskola.” (10. kérdés)
- „Kicsi a lemorzsolódás.” (13. kérdés)

A szakirodalom szerint a szülők az iskolákkal és a pedagógusokkal kapcsolatban konkrét elvárásokat fogalmaznak meg. A szülők az iskolának az oktatás (például az anyanyelvi nevelés, gondolkodásfejlesztés) mellett nagyobb szerepet szánnak a gyermek személyiségének formálásában (például a szocializációban, a tisztességes viselkedésre nevelésben) (Vizin, 2009, Mrázik, 2013) A pedagógusok a szülőkhöz hasonlóan fontos feladatuknak tartják az etikus magatartás formálását, a felnőtt viselkedési normák átadását. Felismerik a személyiségükben rejlő fejlesztő hatást (Lénárd, 2003). A kutatási eredmények alapján is megállapítható, hogy *mind az óvodások, mind az általános iskolások szüleinél a legfontosabb tényezők a pedagógusok személyisége, attitűdjei*. Nagyon fontos továbbá mindkét csoport számára, hogy a gyermekük jól érezze magát az osztályközösségben. A jó tanár-diák kapcsolat szintén igen hangsúlyos a szülők elvárásainál, bár a szakirodalomban a pedagógusok ritkábban említik (Lénárd, 2003). A pedagógusok nevelő munkája szinte azonos átlagot ér el mindkét részmintánál, de az általános iskolások szüleinél a pedagógusok nevelő szerepe hangsúlyosabbnak tűnik, ezt rangsorbeli elhelyezkedése is mutatja. A pedagógusok és a szülők partneri viszonya az óvodások szüleinek megítélése szerint fontosabb, mint az általános iskolások szüleinek

véleménye szerint. Bár ez a tényező magas átlagot ért el mindkét vizsgált csoportnál, de az óvodások szüleinek rangsorában előrébb szerepel. A pedagógusok oktatómunkájával kapcsolatos elvárások között az adatok alapján *igen fontos szerephez jut az idegen nyelvek oktatása*, főképpen az általános iskolások szüleinél találtunk magas átlagot, és az óvodások szüleihez képest ők fontosabbnak tartják ez az állítást. Az iskola elismertsége is fontosabb az általános iskolások szülei számára, bár a rangsorban ez a tényező mindkét rész minta esetén csak a középmezőnyben helyezkedik el.

A szülői elvárások és az iskola által fontosnak tartott oktatási-nevelési lehetőségek gyakran nincsenek összhangban egymással (Mrázik, 2013). Az átlagok és a rangsorok alapján is úgy tűnik, hogy *a csoportbontás, a szakkörök, sportkörök, a versenyeken való részvétel mindkét rész minta számára csupán közepesen jelentős tényező. A művészeti képzés igen alacsony* átlagokkal szerepel mindkét szülői csoportnál, sőt az általános iskolások szüleinek megítélése szerint a színvonalas művészeti képzés csupán az utolsó helyen szerepel a fontossági rangsorban.

Az iskola elhelyezkedése és infrastruktúrája szintén nem tartozik a legfontosabb jellemző közé. Az akadálymentesítés mindkét rész mintánál az utolsó előtti helyen szerepel a rangsorban, az iskola könnyű megközelíthetősége az általános iskolások szülei szerint kevésbé fontos tényező, mint ahogyan azt az óvodások szülei megítélik.

A huszonkettedik itemnél a nyílt végű kérdésre tizenegy válasz érkezett. Hét szülő a pedagógusokkal kapcsolatban írt megjegyzéseket, amelyek a pedagógusok attitűdjére, módszertani kultúrájára, az iskola légkörére vonatkoztak. Két válaszadó a tanuló érdeklődését, képességeit jelölte meg az iskolaválasztás szempontjai között, két fő külső tényező hatását emelte ki (iskola felszereltsége, hitélet biztosítása). A nyílt végű kérdések összhangban vannak a kérdőív kérdéseivel – a pedagógus személyisége, az iskola légköre a legfontosabb tényező az iskolaválasztásnál a szülők számára.

3.4. Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők az óvodások és a nyolcadik osztályosok szüleinek értékelése alapján

A 12. táblázatban összehasonlítottuk az óvodások, illetve a nyolcadik osztályosok szüleinek véleményét az iskolaválasztást befolyásoló tényezőkről. Mindkét szülőcsoport azonos tartalmú itemek közül választhatott. A táblázat második és harmadik oszlopában az iskolaválasztást befolyásoló tényezőkre vonatkozó százalékos adatokat, a negyedik oszlopban a százalékok különbségeit, az ötödik és a hatodik oszlopban a két csoport válaszai alapján felállított rangsort mutatjuk be.

Mi befolyásolja leginkább az Ön döntését az iskolaválasztásban? Kérjük, karikázza be az alábbi listában azt a legfeljebb három szempontot, amely befolyásolja a döntését!

	az iskolaválasztást befolyásolja	százalék (óvodások szülei)	százalék (8. osztályosok szülei)	különbség (százalékok)	rangsor (óvodások szülei)	rangsor (8. osztályosok szülei)
1.	az óvónő(k)/gyermekem általános iskolai pedagógusainak tanácsa, javaslatai	49,0	52,3	+3,3	2.	2.
2.	a gyermekem csoportjába/ osztályába járó gyerekek szüleinek döntése, véleménye	10,4	7,1	-3,3	6.	7.
3.	az iskolába/az adott középiskolába járó diákok szüleinek véleménye, tapasztalatai	55,2	57,9	+2,7	1.	1.
4.	barátaim tanácsa, javaslatai	19,8	15,8	- 4	4.	4.
5.	gyermekem (legjobb) barátjának iskolaválasztása	3,1	5,3	+2,2	8.	8.
6.	családi hagyományok az iskolaválasztásban	15,6	12	-3,6	5.	5.
7.	az iskola közelsége lakóhelyünkhöz	42,7	27,1	-15,6	3.	3.
8.	Ezek közül egyik sem befolyásol.	4,2	8,6	+4,4	7.	6.

7.12. táblázat: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők kiválasztásának százalékos aránya és a válaszok alapján felállított rangsor az óvodások és nyolcadik osztályosok szüleinek értékelése alapján (N = 395)

Az iskolaválasztást befolyásoló nyolc tényező rangsora szinte teljesen azonos az óvodások, illetve a nyolcadik osztályosok szüleinél. Elterést két esetben találtunk: „a gyermekem csoportjába/osztályába járó gyerekek szüleinek döntése, véleménye” az óvodások szüleinél hatodik helyen, a nyolcadik osztályosok szüleinél hetedik helyen szerepel, illetve az „ezek közül egyik sem befolyásol” válasz az óvodások szüleinél a hetedik helyen, míg a nyolcadik osztályosok szüleinél hatodik helyen jelenik meg. A százalékos arányok közötti eltérések a két részminta között elenyészőek, 2,2 és 4,4 százalék közöttiek, ami a két szülőcsoport vélekedéseinek hasonlóságát támasztja alá. Az iskolaválasztást leginkább befolyásoló tényező mindkét részminta esetén „az iskolába/az adott középiskolába járó diákok szüleinek véleménye, tapasztalatai”, de szintén nagy arányban választották a szülők mindkét csoportban „az óvónő(k)/gyermekem általános iskolai pedagógusainak tanácsa, javaslatai” állítást is: az óvodások szüleinél a válaszadók 49 százaléka, a nyolcadik osztályosok szüleinek 52,3 százaléka tartja fontosnak ezt a tényezőt az iskolaválasztásnál. A legkevésbé befolyásolja az iskolaválasztást mindkét részmintánál „a gyermek (legjobb) barátjának iskolaválasztása” (az óvodások szüleinél 3,1%, a nyolcadik osztályosok szüleinél, 5,3%). Feltűnően nagy a különbség a két részminta válaszai között annál az itemnél, amely az iskola lakóhelyhez való közelségére vonatkozik („az iskola közelsége lakóhelyünkhöz”): az óvodások szüleinek 42,7 százaléka, míg a nyolcadik osztályosok szüleinek csupán 27,1 százaléka tartja fontosnak az iskolaválasztásnál ezt a szempontot. A különbség valószínűleg azzal magyarázható, hogy az alsó tagozatos diákokat még a szülők kísérik az iskolába, így számukra lényeges az iskola közelsége, a középiskolás diákok viszont már önállóan közlekednek, ezért esetükben már nem annyira lényeges a távolság. Az adatokból kitűnik, hogy a gyermek életkorától teljesen függetlenül *mindkét részmintánál az adott iskolába járó diákok szüleinek véleménye, illetve a pedagógusok tanácsa a legfontosabb tényező az iskolaválasztásnál.*

A kilencedik, nyílt végű kérdésre az óvodások szülei esetében huszonkét válasz érkezett, hat szülő a pedagógusok személyiségét emeli ki. A nyílt napon szerzett tapasztalatok csupán a három szülőnél jelentenek fontos tényezőt, az iskolaválasztásnál *az iskola hírneve, külső adottságai, képzési kínálata a legkevésbé fontos szempontok a szülők számára,* ezt egy szülő említette. Négy szülő szerint befolyásoló tényező még a nagyobb testvér iskolájának választása, három szülő az iskola légkörét, ketten a gyermek képességeinek fejlesztését, az oktatás minőségét emelték ki.

A kilencedik, nyílt végű kérdésre a nyolcadik osztályosok szülei esetében száznégyszáz válasz érkezett. A válaszadók többsége (64%) úgy gondolja, hogy az iskolaválasztást gyermekük döntése, terve, érdeklődési köre, tudása és képességei befolyásolják, tehát *nagy teret adnak a gyermek önálló választásának.* A továbbtanulási szándék, a tanulmányi eredmény, az oktatás színvonala, az iskola presztízse csupán a válaszadók 5-6%-a számára fontos. A válaszolók 1-2%-a említ egyéb befolyásoló tényezőket is (idegennyelv-oktatás, az iskola képzési

struktúrája, az iskola belső megítélése, a testvér is oda járt, SNI-s gyermeknek megfelelő iskola, nyílt napok, iskolai légkör, motiváló, képességfejlesztő iskola, gyermekkel való közös döntés, a pályaválasztási tanácsadó véleménye, kis tanulói létszám). Megjegyezzük, hogy a nyílt napokat csupán két válaszadó említi befolyásoló tényezőként, miközben a második kérdésnél több megjegyzés is érkezett arra vonatkozóan, hogy az iskolákat a szülők csak a nyílt napok után tudnák jellemezni.

4. Az eredmények értékelése

Az első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a gyakorlóiskola a város elismert oktatási intézményei közé tartozik. Ez a hipotézisünk az óvodások szüleinek véleménye alapján beigazolódtott. A gyakorlóiskola általános iskolai tagozata átlagon felül teljesít a szülők megítélése szerint. Kissé eltér ettől a 8. osztályosok szüleinek véleménye. A gyakorlóiskola gimnáziumi tagozatának eredményei ugyan elmaradnak a másik két választott iskola átlagától, de a különbség nem jelentős. **A gimnáziumi tagozat megítélése tehát a megkérdezett szülők szerint jó, bár nem kiemelkedő.** Figyelemreméltó, hogy a két tagozat megítélése között jelentős különbség tapasztalható.

A második hipotézisünkben a gyakorlóiskola képzési profilja és a szülők elvárásai közötti összhangról írtunk. Úgy ítéljük meg, hogy **a feltételezésünk nem igazolódott.** Mindkét rész minta esetén azt tapasztaltuk, hogy bár a szülők nagyra értékelik a gyakorlóiskola teljesítményét, de mégsem feltétlenül a megítélésük szerint első helyen szereplő értékeket tartják a legfontosabbaknak. A szaktárgyi ismeretek átadása, a versenyeredmények rendkívül hangsúlyosak egy iskola megítélésében, de **a megkérdezett szülők számára sokkal fontosabb az, hogy a gyermekük elfogadó, gyermekközpontú légkörben tanulhasson.**

Harmadik hipotézisünk az iskolaválasztásra befolyást gyakorló tényezőkre vonatkozott. Feltételeztük, hogy a szakirodalmi adatokkal összhangban a mintánkban szereplő szülőket is a családtagok, ismerősök véleménye befolyásolja leginkább az iskolaválasztásban. Az eredmények igazolták hipotézisünket azzal a kiegészítéssel, hogy a megkérdezett szülők szerint az iskolaválasztás szempontjából **a leghangsúlyosabb azoknak az ismerősöknek a véleménye, akiknek gyermekei a gyakorlóiskolába járnak. Az iskola belső megítélése tehát rendkívül nagy hatást gyakorol az iskolaválasztásra.** Nagyon fontos, hogy az iskola belső megítélésével összhangban legyenek a szülők elvárásai. A második legfontosabb tényező az óvónők, illetve a gyermek általános iskolai tanárainak tanácsa, javaslatai. A nyílt végű kérdésekre adott válaszok a **8. osztályosok szüleinél nagyon gyakran a gyermek saját döntését emelik ki.**

Negyedik hipotézisünkben a gyermeket oktató-nevelő szakemberek véleményének fontosságát fogalmazzuk meg az iskolaválasztás szempontjából. Hipotézisünk beigazolódtott. **Az óvónők és az általános iskolai tanárok véleménye a második legfontosabb befolyásoló tényező a megkérdezett szülők körében.** Nagyon fontosnak tartjuk, hogy az iskola pozitív külső megítélésének alakításában a gyakorlóiskola minél inkább szem előtt tartsa az óvodák, általános iskolák véleményét. Intenzív kapcsolatot kell ápolni ezekkel az intézményekkel, minden lehetséges fórumon meg kell ismertetni velük az iskola elfogadó, gyermekközpontú értékrendjét.

5. Összegzés

A szülők iskolaválasztással kapcsolatos elvárásai és a gyakorlóiskoláról kialakult kép jelentősen eltér egymástól. Mindkét rész minta esetén a pedagógus személyisége és az iskola légköre a legfontosabb tényező az iskolaválasztásnál, és a szülők nem az iskola profiljából adódó lehetőségekre helyezik a hangsúlyt (például csoportbontás, versenyek, szakkörök).

Mindkét rész minta esetében a válaszadók legkevésbé a gyakorlóiskolát tudták értékelni, a szülők több mint kétharmada nem adott érdemi választ a gyakorlóiskolával kapcsolatban.

A gyakorlóiskolát a nyolcadik osztályosok szülei alacsonyabb pontszámokkal értékelték, mint az óvodások szülei. Mind az iskola elismertségét, mind az idegen nyelvek oktatásának színvonalát gyengébbre minősítették a nyolcadik osztályosok szülei. Míg az óvodások szüleinél az idegen nyelv oktatásának színvonala pozitív értékelést kapott, addig ez a tényező a nyolcadik osztályosok szüleinek esetében már negatív előjellel szerepelt.

A színvonalas művészeti képzést a gyakorlóiskolában ugyan mindkét rész minta magas pontszámmal értékelte, de az iskolaválasztásnál ez a terület mindkét rész minta esetében kevésbé fontos tényező.

6. Javaslatok

A gyakorlóiskola profiljában a művészeti képzés az egyik leghangsúlyosabb elem. Hasznos lehet a képzés megismertetésének erősítése, újragondolása. Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők közül mindkét rész minta esetén a legfontosabb az adott iskolába járó diákok szüleinek véleménye, tapasztalatai, valamint az óvónők, általános iskolai tanárok tanácsa, javaslati. Célszerű lehet a gyakorlóiskola kommunikációs stratégiájának, marketingtevékenységének újragondolása.

A nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján az óvodások szüleit az iskolaválasztásnál leginkább a tanítónők személyisége befolyásolja. A nyolcadik osztályosok szülei azonban kiemelkedően nagy arányban a gyermek döntésére hagyatkoznak az iskolaválasztásnál. Ez alapján úgy tűnik, hogy az iskolaválasztás előtt álló nyolcadik osztályos gyerekeket kell leginkább megszólítani, számukra kell vonzóvá tenni a gyakorlóiskolát. Megjegyezzük, hogy a nyílt napok kevésbé fontosak a szülők számára, mint ahogyan azt feltételeztük. A nyílt nap leginkább csak megerősíti a gyermeket a választásában.

Hangsúlyozzuk, hogy a kitöltésnél viszonylag sok volt a bizonytalan, az iskolákkal kapcsolatban tájékozatlan szülő. A szülői vélemények sok esetben nem a tényleges színvonalat, hanem az arról elterjedt képet tükrözik. Az összehasonlítás azokkal az iskolákkal történt, amelyeket a szülők gyermekük számára jónak ítélték, tehát a feltételeken választott iskolákhoz viszonyítva kell értékelni a gyakorlóiskola értékelésben elfoglalt helyét.

A gyakorlóiskolának azt is érdemes lenne elemezni, hogy miért éppen a szülők által fontosnak tartott tényezőkben ér el a gyakorlóiskola viszonylag alacsony értékeket (például elfogadó, gyermekközpontú légkör). Egyrészt meg kellene mindent tenni annak érdekében, hogy ezekben kérdésekben jobbak legyenek a valóságos mutatók, illetve ott, ahol jók (például a pedagógusok kiemelkedő szaktárgyi tudása, versenyeken való részvétel), erről folyamatosan tájékoztatni kellene a szülőket. Továbbá meg kell határozni, hogy mely tényezők vonatkoznak az iskoláról kialakult képre, és melyek az iskola tényleges tevékenységére. Ezt csak a nevelőtestület döntheti el a rendelkezésére álló egyéb adatok alapján.

Bízunk benne, hogy a kutatásunk eredményei segíthetik a gyakorlóiskolát annak meghatározásában, hogy miben kell változtatni az iskola tevékenységén, és melyek azok a jellemzők, amelyekkel kapcsolatosan a tájékoztatást differenciáltabbá, hatékonyabbá kell tenni.

Felhasznált irodalom:

- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: A korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, **4.** 805–824.
<http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/24/index.html> (Utolsó letöltés: 2018. 01. 19.)
- Lénárt Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. *Iskolakultúra*. **5.** 76–82.
- Mrázik Julianna (2015): Neveléstudomány: digitális jegyzet az osztatlan tanárképzésben és a tanártovábbképzésben résztvevők számára. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. <http://nbn.urn.hu/N2L?urn:nbn:hu-135601>, (Utolsó letöltés: 2018. 01. 10.)

8. AZ ISKOLA ÖNFEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉGE

SZŰCS IDA

1. Bevezetés

A 80-as, 90-es években az USA-ban dolgozták ki a szakmai fejlesztő iskolák (Professional Development School, PDS) koncepcióját, amelynek célja a pedagógusképzés színvonalának javítása és a lemorzsolódás csökkentése volt. Fennállásuk során a fejlődés négy szakaszát élték meg ezek az iskolák. Az első szakaszban az tanárképzéssel foglalkozó egyetemek kidolgozták magát a koncepciót. Később a koncepció fokozatosan a gyakorlóiskolák működésének központi szervezőelvévé vált. A fogalom teljesen újraértelmezte a tanárképző intézmények és a gyakorlóiskolák hagyományos kapcsolatát. A fejlődés második szakaszában kidolgozták a szakmai fejlesztő iskolák működésének szabályzóit, illetve létrehoztak egy, az iskolákat támogató rendszert. A harmadik szakaszban a figyelem egyre inkább a szakmai fejlesztő iskolák értékelésére irányult. A fő kérdés az lett, hogy mennyire segítik elő a tanulók és a hallgatók fejlődését, a pedagógusok és az oktatók szakmai fejlődését. A negyedik szakaszban az vált központi kérdéssé, hogy a szakmai fejlesztő iskolák mennyire tudnak megfelelni a tanulók eltérő igényeinek, mennyire tudják eredményesen kezelni az egyenlőtlenségeket (Teitel, 2004).

Jelenleg az Amerikai Egyesült Államokban működő Tanárképzés Nemzeti Akkreditációs Tanács (NCATE) a szakmai fejlesztő iskolák (PDS) számára a következő irányelveket tartja mérvadónak:

- A szakmai fejlesztő iskola (PDS) egy olyan tanulói közösség, amely egyszerre támogatja a tanulók fejlődését és a pedagógusok szakmai fejlődését.
- Elszámoltathatóság és minőségbiztosítás, azaz a szakmai fejlesztő iskola feladata olyan sztenderdek kidolgozása, amelyek biztosítják a tanulás és a tanítás magas színvonalát.
- Az iskola és a tanárképző intézmény együttműködése.
- Egyenlőség és különbözőség, azaz a szakmai fejlesztő iskola olyan szakembereket képez, akik képesek az eltérő igényekkel bíró tanulók felkészítésére.
- Olyan infrastruktúra létrehozása és fenntartása, amely biztosítja a magas színvonalú szakmai munka végzését.

A fenti irányelvek realizálásához a szakmai fejlesztő iskolának alkalmasnak kell lennie arra, hogy a hallgatók valódi képet kaphassanak az iskola kultúrájáról, jobban megérthessék

a tanulók tanulási folyamatát, és széles körű tapasztalatokat szerezhessenek, amelyek révén könnyebb lesz számukra a beilleszkedés, amikor kezdő tanárként elhelyezkednek majd egy iskolában (NCATE, 2016)

Tanulmányunkban először is rövid szakirodalmi áttekintést kívánunk adni a szakmai fejlődés és fejlesztés fogalmáról és annak egyik szervezeti modelljéről, a szakmai fejlesztő iskoláról, majd ismertetni szeretnénk kutatási eredményeink alapján, hogy milyen nézeteket vallanak egy, a szakmai fejlesztő iskola megvalósításán dolgozó intézmény pedagógusai, az egyetem oktatói és hallgatói arra vonatkozóan, hogy a gyakorlóiskola milyen lehetőségeket biztosít számukra a folyamatos szakmai fejlődésükhöz, mennyiben javítják ezek a lehetőségek a szakmai munka hatékonyságát. Reméljük, eredményeink választ adnak arra a kiinduló kérdésre, hogy mitől jó egy gyakorlóiskola a szakmai önfejlesztés szempontjából.

2. A pedagógusok szakmai fejlődése

Mai világunkban a pedagógus szakma mint professzió, hivatás széles körben elfogadott, csakúgy, mint az orvosi, mérnöki vagy a jogász szakmák. A társadalom elvárja, hogy e hivatásokat űző emberek magas színvonalon végezzék munkájukat, folyamatosan keressék a szakmai megújulás lehetőségeit, és éljenek is azokkal. Az élethosszig tartó tanulás a pedagógusok esetében is azt jelenti, hogy különböző fejlődési szakaszokat járnak be pályájuk során. *Dreyfus és Dreyfus* (1986) a fejlődési ciklusnak öt fázisát különíti el: a tanárképzős majd gyakorlonoki éveket követi a haladó-kezdő szakasz (2-3 éve pályán lévő pedagógusok), a kompetens szint (3-4 éve pályán lévők), a professzionális (5 éve pályán lévők), majd a szakértő szint. Bármelyik szakaszban is van a pedagógus, lépten-nyomon jelen van ezeken a szakaszokon belül maga a szakmai fejlődés. De mit is takar ez a fogalom? Szélesebb értelemben véve szakmai növekedés, fejlődés, amely a szakmai tapasztalatszerzés, valamint a saját szakmai tevékenység szisztematikus felülvizsgálata révén megy végbe (*Glatthorn*, 1995). Ez a fajta értelmezés megfelel a hagyományos felfogásnak, amely a pedagógusok továbbképzéseken, műhelyfoglalkozásokon való részvételét jelenti. Sok kritika érte ezt a felfogást többek között azért, mert nem igazán követi a pedagógusok valódi igényeit. A legújabb értelmezés szerint azonban a szakmai fejlődés hosszabb távú folyamat, amely magában foglalja a tényleges szakmai igényekhez igazodó, szisztematikusan megtervezett, rendszeresen előforduló lehetőségeket és tapasztalatokat, elősegítve ezzel a valódi szakmai fejlődést (*Cochran-Smith és Lytle*, 2001). A pedagógusok szakmai fejlődésének újfajta megközelítése a következő kritériumok mentén írható le:

- A konstruktivista tanulásfelfogás értelmezése szerint a pedagógus maga is aktív tanuló, aktív résztvevője a tanításnak, az értékelésnek, a megfigyelésnek és a reflektív tevékenységeknek (*Darling-Hammond és McLaughlin*, 1995).

- A szakmai fejlődés hosszú távú folyamat, egymásra épülő szakmai tapasztalatok és visszacsatolások sorozataként valósul meg (*Schifter, Russel és Bastable, 1999*).
- A szakmai fejlődés kontextushoz kötött, vagyis konkrét osztálytermi munkához kapcsolódik (*Wood és McQuarrie, 1999*).
- Szorosan kapcsolódik az iskolai életében megvalósuló reformokhoz, ugyanis nem annyira képességfejlesztést, mint inkább szervezetikultúra-fejlesztést jelent (*Schifter, Russel és Bastable, 1999*).
- A pedagógus (*Reflective practitioner*) bizonyos tudással rendelkező, de azt állandóan felülvizsgáló és újabb pedagógiai elméleteket és gyakorlatot létrehozó egyénként áll a szakmai fejlődés középpontjában (*Darling-Hammond és McLaughlin, 1995*).
- A szakmai fejlődés együttműködésen alapul. Jelenti a pedagógusok egymás közötti, de a pedagógusok és szülők, pedagógusok és más szakmai szervezetek együttműködését (*Grace, 1999*) is.
- Bár a pedagógusok szakmai fejlődésének több modelljét is kidolgozták, mégis közös bennük, hogy a szakmai szükségleteket, az iskola struktúráját, szervezeti kultúráját, a pedagógusok hatékonyságának megítélését és motivációit mind figyelembe kell venni akkor, amikor valamelyik modell mellett letesszük a voksunkat. A szélesebb szakmai kontextus tehát mindig nagy fontossággal bír, amikor valamelyik modell kiválasztására kerül sor (*Guskey, 1995*).

A szakmai fejlődés jelentősége abban érhető tetten, hogy pozitív hatással van a tanárok nézeteire, hétköznapi gyakorlatára (*Guskey, 1997*), a diákok tanulására (*Borko és Putnam, 1995*), és nagyban elősegíti az oktatási reformok megvalósítását (*Villegas-Reimers, Reimers, 1996, Little, 2001*).

Kézenfekvő a következő kérdés: milyen tudással is kell rendelkeznie egy pedagógusnak? A pedagógus tudásának tartalma a következő: szaktárgyi tudás, pedagógiai tartalmi tudás (annak a tudása, hogyan kell tanítani a tantárgyi tartalmat), pedagógiai tudás (annak a tudása, hogyan kell tanítani általában). Gyakori az elméleti és gyakorlati tudás megkülönböztetése, amely arra utal, hogy a tanárok az elméleti ismeretek mellett saját tapasztalataik alapján is rendelkeznek tudással a tanításról, tanulásról. A tanár gyakorlati tudása több forrásból származik: egyéni tapasztalatok, másoktól készen átvett ismeretek és értékek (*Falus, 2001*). Ugyancsak a pedagógus tudásához tartozik a tanulók ismerete (*Morales, 1998* idézi *Villegas-Reimers, 2003*), a tanulás eredményeinek értékelése, a tanulási környezet kialakításához és a közösség fejlesztéshez nélkülözhetetlen stratégiák és technikák ismerete, azon tudás és képességek összessége, amelyek lehetővé teszik a különböző kulturális és társadalmi háttérű tanulókkal való egyenlő bánásmódot (*Gorski et al., 2000*), és végül, de nem utolsó sorban bizonyos oktatástechnológiai ismeretek és készségek (*Pianfetti, 2001*) együttese.

A pedagógusok szakmai fejlődésének elősegítésére több modellt is kidolgoztak. Ezek közül az egyik úgynevezett szervezeti együttműködési modell a szakmai fejlesztő iskola. Tanulmányunk bevezetésében, már említettük kialakulásának és fejlődésének körülményeit. A következőkben azokat a tulajdonságait emeljük ki, amelyek megkülönböztetik más, ugyancsak bizonyos szervezeti együttműködésen alapuló és a szakmai fejlesztést célul kitűző modellektől. Az első ilyen tulajdonság, hogy mind a pedagógusképző egyetem/főiskola, mind pedig a szakmai gyakorlatot biztosító iskola szemléletbeli átalakulását jelenti a korábbi egyetem/főiskola-gyakorlóiskola kapcsolathoz képest. A másik megkülönböztető jegy az, hogy mind az iskola, mind pedig a képző intézet oktatói egyenlő mértékben járulnak hozzá a szakmai együttműködéshez, a szakmai fejlődéshez. A harmadik nagyon fontos jellemzője a szakmai fejlesztő iskolának, hogy közös célokért folyik a munka. Ezek a közös célok a következők:

- felkészíteni a hallgatókat, majd a gyakornokokat a pedagógus hivatásra,
- javítani a pedagógusok munkakörülményeit,
- növelni a nevelés-oktatás színvonalát,
- megteremteni a pedagógusok és az iskolavezetők számára a magas színvonalú szakmai munka feltételeit (*Darling-Hammond, 1994*).

Mindezen feltételek új típusú szerepeket, feladatokat fogalmaznak meg a résztvevők számára. Ebben a típusú partneri együttműködésben gyakran előfordul, hogy a kutató lesz a tanár, vagy a tanár a kutató, az oktatók pedig hallgatókká válnak. Ahhoz, hogy a felsorolt kezdeti feltételek megvalósuljanak, új típusú feladatokat kell végrehajtatniuk az igazgatóknak, a tanároknak és természetesen az egyetemi oktatóknak. Az együttműködés a kulcsszó, amely az egymással való kapcsolatok tudatos alakítását, formálását vonja maga után. A tudatosság pedig szorosan kapcsolódik a tervszerűséghez. E három feltétel megléte biztosíthatja, hogy valódi kollegiális viszonyok között a résztvevők sokrétű innovatív tevékenységet folytassanak (*Romerdahl és Gehrke, 1993; Kotschy, 2003*).

E rövid elméleti bevezetőből is látható, hogy a szakmai fejlesztő iskola működését a tudatosság, a tervszerűség és az együttműködés hármas dimenziója mentén értelmezhetjük. A három fogalom a magas szintű professzionalitás alapját képezi.

3. Kutatás

Kutatásunk céljaiként a következőket fogalmaztuk meg:

1. az iskolában dolgozó **pedagógusok**, gyakorló **hallgatók** és **oktatók** nézeteinek feltárását arra vonatkozóan, hogy az iskola milyen lehetőségeket biztosít számukra a folyamatos szakmai fejlődéshez, és hogy ezek a lehetőségek mennyiben javítják a szakmai munka hatékonyságát,
2. megválaszoljuk azt a kérdést, hogy mitől jó egy gyakorlóiskola a szakmai önfejlesztés szempontjából.

Ezen megfogalmazott kutatási célok azért bírnak fontossággal számunkra, hogy a mérőeszközökkel gyűjtött adatok és az azok elemzése során megfogalmazott következtetések egy tipikus gyakorlóiskola helyzetéről adjanak képet annak érdekében, hogy egy jövőben megvalósítandó szakmai fejlesztő iskola szisztematikus felépítéséhez tudományos megalapozottsággal tudjunk javaslatokat megfogalmazni.

Kutatásunk hipotézisei a következők:

H1: A pedagógusok nézetei szerint az iskolavezetés nagy hangsúlyt helyez a pedagógusok szakmai tudásának tervszerű és tudatos fejlesztésre, mindez saját nézeteikben úgy tükröződik, hogy ők maguk is a magas szintű szakmai tudást tartják az iskola fejlődése szempontjából a legfontosabbnak.

H2: A gyakorlóiskolai pedagógusok saját szakmai tudásszintjének megítélése jelentős összefüggésben van a pedagógusok tudásmegosztásban való részvételének az arányával.

H3: A gyakorlóiskola fejlesztő iskolává válásában a pedagógusok fontosnak tartják az egyetemen közösen végzett kutatásokat, és ez a ténylegesen a kutatásokba bekapcsolódó pedagógusok számában is tükröződik.

H4: A gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége hat a hallgatók nézeteire.

H5: A pedagógusok törekszenek a tanárjelöltek bevonására az iskola szakmai önfejlesztő tevékenységébe elhivatottságuk növelése érdekében.

4. Eredmények

Kutatásunk eredményeinek bemutatásához először is ismertetjük azt a logikai vázat, amely mentén az adatok feldolgozása megtörtént. A szakmai fejlődés dimenzióit az iskolavezetés,

a pedagógus, a tudásmegosztás, az egyetem és a gyakorlóiskola vonatkozásában írjuk le. Fontos, hogy ezen résztvevők nézeteit megismerjük a szakmaiság tekintetében. Természetesen minden érdekelt fél más és más miatt tartja fontosnak a szakmaiságot. Így kutatásunkkal rávilágíthatunk a nézőpontok eltérő voltára, és árnyaltabb tanulságokat fogalmazhatunk meg a jövőre vonatkozó elképzelésekkel kapcsolatban.

4.1 A szakmai fejlődés dimenziói és az iskolavezetés

E részterület esetében fontos kideríteni, hogy egyrészt a pedagógusok szerint a vezetés mennyire tudatosan tervezi meg az iskola szakmai fejlesztését, mik tartoznak a kiemelten fontos fejlesztendő területek közé. Másrészt, hogy a pedagógusok megítélése szerint mennyire tudatos az iskolavezetés a pedagógusok szakmai fejlesztése terén, a pedagógusok egyáltalán érzik-e az iskolavezetés tudatosságát ezen a területen (*Tudomása szerint létezik-e az iskolának hosszabb távú [legalább 3 éves] továbbképzési terve? ... igen, tudomásom szerint van, ... nem, tudomásom szerint nincs, ... nem tudok róla*). A pedagógusok többsége (69%) tudatában van annak, hogy az iskolának hosszabb távú (legalább 3 éves) továbbképzési terve van. 3%-uk szerint ilyen nincs, és 28% nem tud róla.

Mindebből következik az a kérdés, a pedagógusok szerint az iskolavezetés milyen területeket tart a szakmai fejlődés vonatkozásában a legfontosabbnak (*Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusi szakmai fejlődését? Megadott kategóriákból a három legfontosabb jelölése*).

Az 1. táblázatból (lásd Melléklet) látható, hogy a pedagógusok a legmagasabb átlagértéket a vezetés által leginkább preferált szakmai területek közül a módszertani tudásra (átlag = 0,52), az IKT-kompetencia fejlesztésére (átlag = 0,50) és a tehetséggondozás fejlesztésére (átlag = 0,47) adták. Az összes megjelölt kategória rangsorában a módszertani fejlesztés az első, az IKT-kompetencia a negyedik, a szakmai előmenetel pedig a hatodik helyen került megnevezésre. A reflektív tanítás fejlesztését és a helyi kutatásokra való felkészítést a 17 kategóriából a tizenharmadik helyre sorolták a pedagógusok.

Az iskolavezetés által fontosnak tartott szakmai fejlesztési területeket összehasonlítottuk a pedagógusok fejlesztési igényeivel és a megvalósult továbbképzések tartalmával (*Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusi szakmai fejlődését? Megadott kategóriákból három legfontosabb jelölése; Jelenleg mely területeken tartja a leginkább szükségesnek a saját szakmai fejlődését? ... Több választ is megjelölhet és a továbbképzéseket összesítő dokumentum*).

rangsor	Az iskolavezetés által fontosnak tartott szakmai fejlesztési területek	átlag	A pedagógusok fejlesztési igényei	átlag	A megvalósult továbbképzések tartalma	továbbképzésben részt vevők (fő)
1.	a pedagógusok módszertani tudásának fejlesztése	52	a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése	44	egészséges életmódra nevelés	97
2.	a pedagógusok IKT-kompetenciájának fejlesztése	35	különlégs bányás-módot igénylő tanulók fejlődésének támogatása	41	neveléssel kapcsolatos módszertan	59
3.	a pedagógusok szakmai előmenetelének segítése	27	szakmódszertani tudás	33	szaktárgyi tudás	40
4.	a pedagógus diszciplináris tudásának fejlesztése	9	nevelést segítő módszertani tudás	33	IKT-kompetenciák fejlesztése	31
5.	a pedagógusok reflektív tanításának fejlesztése	7	idegen nyelvi kompetencia	26	tehetségfejlesztés	30
6.	a pedagógusok felkészítése helyi kutatásokra	7	általános ped.-i és pszich.-i tudás	17	társas kapcsolatok fejlesztése	18

8.2. táblázat: Az iskolavezetés, a pedagógusok által preferált fejlesztési területek és a tényleges továbbképzések tartalma

A 2. táblázat adataiból jól látható, hogy az iskolavezetés és a pedagógusok prioritásai csak részben fedik le egymást. Igaz, az első három helyen található mindkét csoportnál a pedagógusok módszertani és IKT-kompetenciáinak fejlesztése, az iskolavezetésnél azonban hangsúlyosabban jelenik meg a pedagógusok szakmai előmenetelének támogatása vagy az ötödik és hatodik helyen megnevezett reflektivitás fejlesztése és a helyi kutatásokra való felkészítés, ezzel szélesebb spektrumot adva az iskola és a pedagógusok szakmai fejlődésének. A pedagógusoknál a módszertan a legfontosabb fejlesztési igény, legyen szó szakmódszertanról, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztéséről vagy általában a neveléssel kapcsolatos módszerekről. A tényleges továbbképzések tartalma esetében aránytalanul hangsúlyosan jelenik meg az egészséges életmódra nevelés. Bár ezt követően a továbbképzések tartalma inkább a pedagógusok fejlesztési igényekhez látszik igazodni.

Érdekelt bennünket, hogy a pedagógusok mennyire elégedettek az iskolavezetés munkájával a *tervezettség*, a *szervezettség*, az *ellenőrzés-visszacsatolás* és az új kezdeményezések felkarolása vonatkozásában. Mindezek a tulajdonságok a tudatos és felelős vezetői magatartás jellemzői (*Kérjük, határozza meg, hogy Ön mennyire elégedett az iskolavezetés munkájával az alábbi területeken!* „1 = egyáltalán nem vagyok elégedett”, „2 = inkább nem vagyok elégedett”, „3 = elégedett is vagyok, meg nem is”, „4 = inkább elégedett vagyok”, „5 = teljes mértékben elégedett vagyok” és *Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusai szakmai fejlődését? Megadott kategóriákból három legfontosabb jelölése*).

kategóriák	A pedagógusok elégedettsége az iskolavezetés munkájával (tervezettség, szervezettség, ellenőrzés-visszacsatolás, új kezdeményezések felkarolása)/gyakoriságok (fő) N = 113				
	nem elégedett	inkább nem elégedett	elégedett is, meg nem is	inkább elégedett	nagyon elégedett
pedagógusok diszciplináris tudásának fejlesztése	0	0	4	5	4
pedagógusok módszertani tudásának fejlesztése	0	0	32	35	21
pedagógusok szakmai előmenetelének segítése	0	0	17	19	13

kategóriák	A pedagógusok elégedettsége az iskolavezetés munkájával (tervezettség, szervezettség, ellenőrzés-visszacsatolás, új kezdeményezések felkarolása)/gyakoriságok (fő) N = 113				
	nem elégedett	inkább nem elégedett	elégedett is, meg nem is	inkább elégedett	nagyon elégedett
pedagógusok felkészítése helyi kutatásokban való közreműködésre	0	0	2	3	5
pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése	0	0	21	24	13

8.3 táblázat: A pedagógusok elégedettsége a vezetés tudatos tevékenységével a szakmai fejlesztés vonatkozásában

A fenti táblázat (3. táblázat) értelmezéséhez szükséges megjegyeznünk, hogy a pedagógusok elégedettsége az iskolavezetés munkájával kérdéskörnek több változója volt. A táblázat csak azokat az adatokat tartalmazza, amelyeknél a négy változóval leírt (tervezettség, szervezettség, ellenőrzés-visszacsatolás, új kezdeményezések felkarolása) vezetői tudatosság a pedagógusok szerint együttesen érvényesül a felsorolt kategóriákban. Így a nem elégedettek itt most nem jelennek meg.

A pedagógusok elsősorban a saját módszertani tudásuk fejlesztése vonatkozásában érzik az iskolavezetés tudatosságát és felelős, átgondolt tevékenységét (56 megemlítés inkább és nagyon elégedett) (vö. 6. fejezet). Ezt követi a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése (37), majd a szakmai előmenetel támogatása (32). A másik oldalon viszont látható, hogy arányaiban viszonylag sokan gondolják, hogy a tudatosság nem mindig érvényesül ugyan-ezekben a területeken, erre utal az elégedett is, meg nem is válaszok viszonylag magas aránya. Kevesen jelölték be a diszciplináris tudás fejlesztését és a helyi kutatásokban való részvételre való felkészítést, bár ezeknél is az inkább elégedett és nagyon elégedett válaszokat jelölték meg. A válaszok viszonylag kisebb gyakorisága azzal magyarázható, hogy a pedagógusok nem tulajdonítanak akkora jelentőséget a két területnek.

A következő kérdéskör az volt, hogy mit tartanak maguk a pedagógusok a gyakorlóiskola legfontosabb feladatainak, és azon belül mennyire hangsúlyosan van jelen a szakmai fejlesztés (Ön milyen lehetőségekkel él a továbbképzéseken kívül szakmai fejlődése érdekében? Több választ is megjelölhet.).

A 4. táblázat (lásd Melléklet) adatai szerint a pedagógusok a szakmai fejlesztést fontos, de nem meghatározó feladatnak tartják a gyakorlóiskola életében. A felsorolt 21 kategóriából, az első tíz kategóriába csak négy a szakmai fejlesztésre vonatkozó kategória került be: *a más iskolák számára való példamutatás (átlag = 4,55), a folyamatos pedagógiai fejlesztés (átlag = 4,42), a szakmai karrier folyamatos támogatása (átlag = 4,22) és szaktudományos képzésük (átlag = 4,17).* A *tudásmegosztás (átlag = 4,15),* valamint a *kutatásokba való bekapcsolódás (átlag = 3,86),* esetleg a hazai horizont kiszélesítése nemzetközivé (átlag = 3,72) kevésbé fontosnak tartott feladatok.

Itt érdemes összevetni, hogy milyen szakmai területeket neveztek meg a pedagógusok a vezetés prioritásaiban, és mit tartanak a pedagógusok a legfontosabbnak szakmai fejlődésük szempontjából (*Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusai szakmai fejlődését? Megadott kategóriákból három legfontosabb jelölése és Jelenleg milyen területeken tartja a leginkább szükségesnek a saját szakmai fejlődését? Több választ is megjelölhet.*).

A legnagyobb lefedettség (5. táblázat, lásd a Melléklet) a pedagógusok véleménye szerint az iskolavezetés és a pedagógusok prioritásai között a pedagógusok módszertani/szaktudományi tudásának fejlesztése területén valósul meg, azaz ezen a területen történő fejlesztés vonatkozásában gondolják úgy, hogy azonosulni tudnak a szakmai vezetés elképzeléseivel. A legkisebb a lefedettség a művészeti nevelés, a tanárjelöltek szakmai fejlődésének segítése, az idegen nyelvi képzés, a kutatómódszertani képzés fontosságának megítélése, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztése, a környezeti nevelés és a pedagógusok diszciplináris tudásának fejlesztése vonatkozásában.

Ugyanehhez a kérdéskörhöz tartozik, hogy a pedagógusok szerint mikor válhat a gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává (*Kérjük, fejezze be az alábbi mondatot azzal a gondolatával, amelyet a legtalálóbbnak tart! A jó gyakorlóiskola akkor válhat szakmai fejlesztő iskolává, ha...*).

kategóriacsoportok N = 102	gyakoriság (fő)	százalékos gyakoriság (%)
magas szakmai tudás	41	23
pedagógusok szakmai fejlődése, elkötelezettség	31	16
tudásátadás, megosztás, egymással és más iskolákkal	13	7
együttműködés az egyetemmel	9	5
hallgatók támogatása	8	4
szakmai autonómia	1	0

8.6. táblázat: A pedagógusok által fontosnak tartott tényezők a szakmai fejlesztő iskolává váláshoz

Az összes válaszadó 181 választ adott a metaforakérdésre. A válaszokat 21 nagyobb kategóriába osztottuk, majd megvizsgáltuk az egyes kategóriákon belül a megemlétesek számát. A fenti táblázatban (6. táblázat) csak a szakmai fejlesztés kategóriáit foglaltuk össze. A pedagógusok a magas szintű szakmai tudást az összes kategória közül is a legelső helyre sorolták (23%). A szakmai fejlődés szempontjából ezen kívül a fejlődésre való igényt és elkötelezettséget és az egymás közötti és más iskolákkal, intézményekkel való tudásmegosztást tartják a szakmai fejlesztő iskola legfontosabb ismérveinek. Meglepő, hogy a válaszadók közül igen kevesen neveztek meg az egyetemmel való együttműködést és a hallgatók támogatását. Ezek az adatok számunkra azt a következtetést engedik meg, hogy a pedagógusok elsősorban saját magas szintű szakmaiságukat tartják a gyakorlóiskola legfontosabb ismérvének. Megkockáztatjuk azt a kijelentést, hogy ez a szakmaiság elsősorban az iskolában tanuló gyermekek igényeinek ismeretét és a gyerekek nevelésével kapcsolatos szakmai tudást jelenti. Az egyetemmel együtt történő tanárképzés, azaz a jövő pedagógusainak támogatása nem meghatározó szakmai cél számukra. Ez összecseng a 2. táblázat adatai alapján megfogalmazott következtetéseinkkel.

Az első hipotézisünket, amely szerint a pedagógusok nézetei szerint az iskolavezetés nagy hangsúlyt helyez a pedagógusok szakmai tudásának tervszerű és tudatos fejlesztésre, mindez saját nézeteikben úgy tükröződik, hogy ők maguk is a magas szintű szakmai tudást tartják az iskola fejlődése szempontjából a legfontosabbnak, alátámasztottuk.

Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy bizonyos jellemzők, amelyek a szakmai fejlesztő iskola fontos ismérvei, nem jelennek meg sem az iskolavezetés, sem pedig a pedagógusok nézeteiben kiemelt helyen. Ilyenek például az iskolavezetőknél a tanárjelöltek szakmai fejlődésének támogatása (7. hely), a pedagógusok reflektív tanításának a fejlesztése (13. hely), a pedagógusok felkészítése helyi kutatásokra (13. hely), a pedagógusoknál pedig a mentorálás (6. hely) vagy a kutatómódszertani tudás (7. hely).

4.2 A szakmai fejlődés és a pedagógus

Kutatásunk e pontján fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusok önmagukra vonatkozó nézeteit is megvizsgáljuk. Az első kérdés az volt, hogy hogyan értékelik a pedagógusok saját magukat a szakmai tudás és önfejlesztés vonatkozásában (*Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során!* „1 = egyáltalán nem jellemző rám”, „2 = inkább nem jellemző rám”, „3 = jellemző is rám, meg nem is”, „4 = inkább jellemző rám”, „5 = teljes mértékben jellemző rám”, 8.7.táblázat, lásd Melléklet). A gyakorlós pedagógusok jelentős többsége kiválónak ítéli meg szakmai tudását (92,21%), és folyamatosan keresi a megújulás lehetőségeit (85,8%), elkötelezett a szakmai fejlődés irányában. Több mint fele (63,7%) naprakész az új ismeretek követésében, ugyanakkor a fele osztaná meg tudását (50,4%), és kevesebb mint fele tartana bemutatóórákat (46,9%).

Tovább haladva ezen a logikai szálon, annak kiderítésére, hogy a fentiekben kijelölt területek esetében van-e a pedagógusok között valamilyen különbség a pályán eltöltött évek, az iskolában való beosztás és a pedagógusfokozat vonatkozásában, varianciaanalízist végeztünk. Ennek alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közül az általános iskolai tanítók gondolják a leginkább úgy, hogy kiváló szaktudással rendelkeznek ($r = 0,005$; $p < 0,05$). A szakirodalom követése estében minél hosszabb ideje dolgoznak a gyakorlatban a pedagógusok, annál inkább nyomon követik azt ($r = 0,008$; $p < 0,05$). Közülük is elsősorban az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógusokra ($r = 0,007$; $p < 0,05$) és a mesterpedagógusokra jellemző a szakirodalmi tájékozottság. A bemutatóórák megtartását a legszívesebben a mesterpedagógusok ($r = 0,00$; $p < 0,05$) vállalják. Az általános iskolai tanítók ($r = 0,014$; $p < 0,05$), a középiskolai vezetőtanárok ($r = 0,051$; $p > 0,05$), a szakértő vagy szaktanácsadó tanárok, beosztás szerint pedig a mesterpedagógus fokozatba tartozók ($r = 0,015$; $p < 0,05$) azok, akik a leginkább tartanának műhelyfoglalkozásokat ($r = 0,01$; $p < 0,05$).

Az előzőekben is láthattuk, hogy a szakmai tudás és a szakmai fejlődésért való elkötelezettség a gyakorlóiskola pedagógusai számára prioritást élvez. Adódott tehát a kérdés, hogy a szakmai tudás milyen részterületeit tartják a legfontosabb fejlesztendő területeknek (*Jelenleg mely területeken tartja a leginkább szükségesnek a saját szakmai fejlődését? Több választ is megjelölhet.*).

Számunkra nem meglepő (8 táblázat, lásd Melléklet), hogy a legmagasabb átlag az IKT-kompetenciák területén (átlag = 0,44) született. Ezt követi a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésének (átlag = 0,41), a szakmódszertani tudás fejlesztésének (átlag = 0,33), majd a nevelést segítő módszertani tudás fejlesztésének igénye (átlag=0,33). A korábban megfogalmazott következtetésünket támasztja alá az a tény, hogy a kutatásmódszertani tudást a válaszadók 11,8%-a nevezte csak meg (vö. *Zagyváné, 2016*).

Kézenfekvő volt a kérdés, hogy a pedagógusok a fejlesztés, önfejlesztés mely eszközeivel, módszereivel élnek a leginkább, és azokon belül is milyen hagyományos és az új típusú eszközök és módszerek jelennek meg (*Ön milyen lehetőségekkel él a továbbképzéseken kívül szakmai fejlődése érdekében? Több választ is megjelölhet.*). Már a pedagógusok önértékelésénél (7. táblázat) is hangsúlyos szerepet kapott a szakirodalom terén való tájékozottság. A 9. táblázat (lásd Melléklet) átlagai még inkább megerősítik ezt, vagyis a szakirodalom olvasása kimagaslóan a legfontosabb önfejlesztési eszköz (átlag = 0,86). A válaszadók előszeretettel használják más közösségek adatbázisát (átlag = 0,37), járnak egymás óráit látogatni (átlag = 0,31), élnek az egyetem által szervezett (átlag = 0,28) és más hazai konferenciákon való előadással (átlag = 0,27) mint a tudásmegosztás hagyományos lehetőségével. A kutatás újjan szerzett tudás publikálása (átlag = 0,07) és az IKT-eszközök felhasználása a tudásmegosztásra (átlag = 0,05) csak kevés pedagógusra jellemző.

Színesíti a képet, ha közelebbről megvizsgáljuk, hogy a pedagógusok milyen szakmai területek fejlesztésére alkalmazzák az önfejlesztés legelterjedtebb módjait (10. táblázat, lásd Melléklet). A legnépszerűbb területek a pedagógusok módszertani fejlesztése és a tanulók kompetenciafejlesztése (megjelölés = 140-140), ezt követi a tehetséggondozás (megjelölés = 121), majd a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése. A szakmai folyóiratok, szakkönyvek tanulmányozását a módszertani fejlesztés, a tanulók kompetenciafejlesztése és a tanulmányi teljesítmény javítása érdekében használják elsősorban. Más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisait elsősorban a tanulók kompetenciafejlesztésére, a tehetséggondozás és a módszertani kultúra gazdagítására használják. Az egyetem által szervezett konferenciák adta lehetőségekkel elsősorban a módszertani fejlesztés, a tanulók kompetenciáinak a fejlesztése és a tehetséggondozás területén élnek. Az óralátogatások tapasztalatait elsősorban a tanulók kompetenciáinak fejlesztése, a tehetséggondozás és a módszertani fejlődés érdekében kívánják kamatoztatni.

Arra vonatkozóan, hogy van-e valamilyen összefüggés a pedagógusok szakmai önértékelése és az önfejlesztés érdekében alkalmazott módszerek mennyisége között (*Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során?* „1 = egyáltalán nem jellemző rám”, „2 = inkább nem jellemző rám”, „3 = jellemző is rám, meg nem is”, „4 = inkább jellemző rám”, „5 = teljes mértékben jellemző rám” és *Ön milyen lehetőségekkel és a továbbképzéseken kívül szakmai fejlődése érdekében? Több választ is megjelölhet.*), a 8.11-es táblázat (lásd Melléklet) segítségével kapjuk meg a választ. A táblázat adatai egy ötfokozatú Likert-skálán mért értékekre vonatkoznak, ahol az 5 a teljes mértékben jellemző, vagyis minél magasabb az érték, annál szorosabb az összefüggés a pedagógus önértékelésével az adott szakmai terület és az alkalmazott önfejlesztési módszer között. Nem meglepő, hogy azok, akik valamilyen szakmai témát kutatnak, és arról publikálnak, vagy rendszeresen járnak konferenciákra, náluk a legmagasabb a szakmai önértékelés átlaga (8 szakmai területen maximálisra értékelték önmagukat). Az viszont már izgalmas összefüggés, hogy azok, akik szakmai szempontból a legsokoldalúbban képzik önmagukat (11-féleképpen), ők érzik úgy a leginkább, hogy képesek korrigálni saját pedagógiai tevékenységüket, fontosak számukra a gyerekek visszajelzései, továbbá a szülők, kollégáik és vezetőik visszajelzései is. Vagyis levonhatjuk azt a következtetést, hogy az adaptivitás képessége sok pedagógus esetében nemcsak a tanítás-nevelés viszonylatában nyilvánul meg, hanem az önfejlesztés vonatkozásában is.

Még részletesebben vizsgáltuk meg a szakmai önértékelésen belül a kifejezetten a szakmai fejlődésre vonatkozó területek és az önfejlesztés módjai közötti összefüggéseket (*Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során?* „1 = egyáltalán nem jellemző rám”, „2 = inkább nem jellemző rám”, „3 = jellemző is rám, meg nem is”, „4 = inkább jellemző rám”, „5 = teljes mértékben jellemző rám” és *Ön*

milyen lehetőségekkel él a továbbképzéseken kívül szakmai fejlődése érdekében? Több választ is megjelölhet.) Az önértékelés kiemelt területei rangsorolva: *kiváló szakmai tudással rendelkezem (1.), nyomon követem a pedagógiai, pszichológiai, módszertani szakirodalmat (2.), szívesen tartanék bemutatóórákat kollégáknak (12.), szívesen tartanék műhelyfoglalkozásokat kollégáknak (13.), keresem a folyamatos megújulás lehetőségeit (16.).* Itt is megerősítést nyert (8.12 táblázat, lásd Melléklet), hogy a kiemelt területeken a kutatással, publikálással foglalkozó kollégák szakmai önértékelése a legmagasabb (három területen maximális az átlag (az összes átlag = 4,6). Továbbá a válaszadók a folyamatos megújulásra való törekvést (összes átlag = 4,27) és a kiváló szaktudásukat (összes átlag = 4,18) értékelik a legjellemzőbb tulajdonságuknak. Azok a pedagógusok, akik a szakmai fejlődéshez az óralátogatásokat (átlag = 5) és hazai konferenciákat preferálják, a szakmai tudásukat értékelik a legmagasabbra (átlag = 5), a korszerű IKT-eszközöket alkalmazó pedagógusok a folyamatos megújulásra való törekvésben érzik magukat a legkiemelkedőbbnek (átlag = 5).

Külön figyelmet igényelnek a pedagógusok által látogatott továbbképzések. Az erre vonatkozó adatokat az iskolavezetés bocsátotta rendelkezésünkre. A szakirodalom is alátámasztja, hogy a továbbképzések jelentik manapság a pedagógusok körében az egyik legelterjedtebb önfejlesztési módszert a szakirodalom nyomon követése után. Nincs ez másként a gyakorlóiskolában sem.

továbbképzések száma	összes résztvevő	témák száma	pályázatok keretén belüli továbbképzések
28	388	15	8

8.13. táblázat: Továbbképzések, amelyeken a pedagógusok részt vettek

Kiemelkedően magas nemcsak a továbbképzések, hanem az azokon résztvevők száma is (13. táblázat). Az egy főre jutó továbbképzések száma a tantestületben (388/132 fő) 2,56 db. A továbbképzések közel egy negyede pályázatok keretén belül valósult meg.

továbbképzések témái	darab	résztevők
egészséges életmódra nevelés	6	97
neveléssel kapcsolatos módszertani	4	59
szaktárgyi	3	40
IKT-kompetenciák fejlesztése	2	31
tehetségfejlesztés	3	30
társas kapcsolatok fejlesztése	1	18
családpedagógia	1	18
olvasáspedagógia	1	15
népismeret	1	13
honismeret	1	12
környezettudatos magatartás kialakítása	1	12
elsősegélynyújtás	1	12
vezetőképés	1	11
könyvtár-pedagógia	1	10
esélyegyenlőség	1	10
összes	28	388

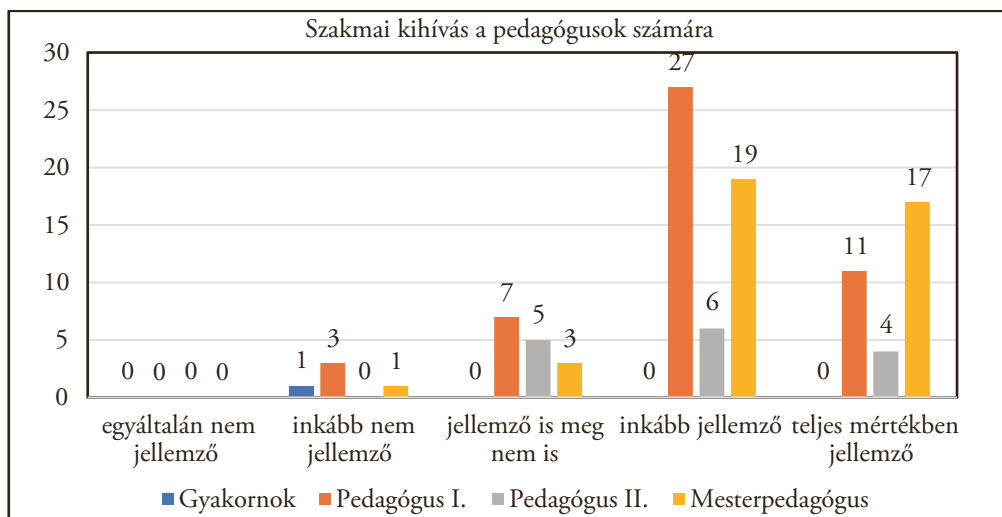
8.14. táblázat: A továbbképzések témái és az azokon részt vett pedagógusok száma

A továbbképzések témái is igen nagy változatosságot mutatnak (14. táblázat). Kiemelkedő az egészséges életmódra neveléssel kapcsolatos továbbképzések aránya és a képzéseken részt vevők száma. Olyan különleges területek is megjelennek, mint a családpedagógia, olvasás- és könyvtár-pedagógia. A pedagógusok által megjelölt fontosabb fejlesztésre váró területekkel összevetve (8. táblázat) jól látható, hogy míg ott az IKT-kompetenciák, a különleges bánásmódot igénylő gyerekek fejlesztését segítő módszertani és a szakmódszertani ismeretek az elsősorban fejlesztésre váró területek, addig a továbbképzéseknél a neveléssel kapcsolatos módszertani, a szaktárgyi és az IKT-kompetenciák a sorrend. A továbbképzések témái tehát nagyrészt lefedik a fejlesztésre váró területeket, bár a továbbképzéseknél vezető egészséges életmódra nevelés a fejlesztési igényeknél nem jelenik meg kiemelt formában.

A továbbiakban azt vizsgáltuk meg, hogy a vizsgált időszakot megelőző öt évben a pályázatok mennyiben segítették a pedagógusok szakmai fejlődését (*Véleménye szerint milyen hatást gyakorol a pályázatok megvalósítása a tantestület életére?* 1= Egyáltalán nem

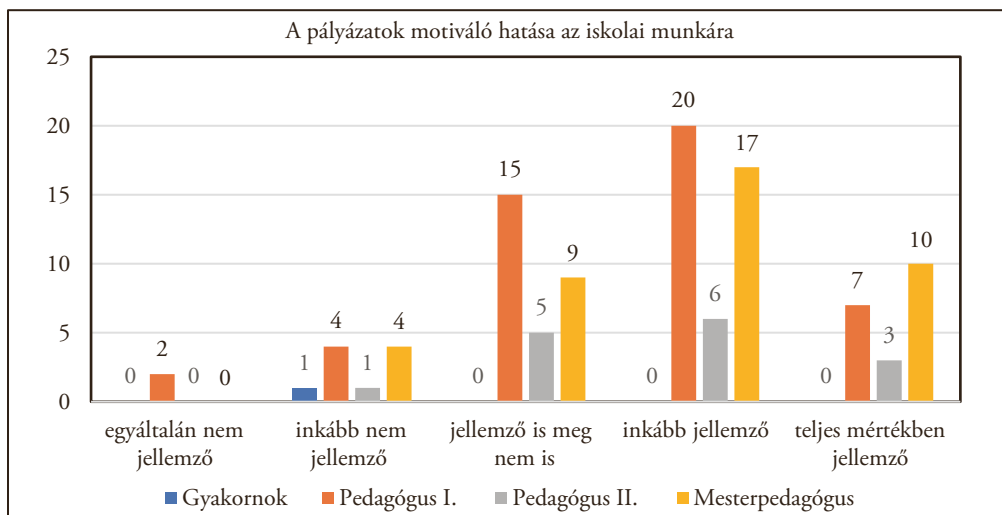
jellemző, 2 = Inkább nem jellemző, 3 = Jellemző is, meg nem is, 4 = Inkább jellemző, 5 = Teljes mértékben jellemző). A pedagógusok jelentős többsége számára (8.15 táblázat, lásd Melléklet) a pályázatok leginkább szakmai kihívást jelentettek (megjelölte = 80%). Több mint fele a válaszadóknak fontosnak tartotta a motivációt az iskolai munkában és a szakmai előmenetelben nyújtott támogatást. A képet árnyalja, hogy 62,8% úgy ítélte meg, hogy a pályázatok folyamatos túlterhelést jelentettek a tantestület számára, amelyet ellensúlyozott a szakmai előmenetel támogatása és az anyagi elismertség (megjelölte = 72,8%).

Érdeemes megnézni, hogy kik azok, akik számára elsősorban szakmai kihívást jelentettek a pályázatok.



8.1. ábra: Szakmai kihívás a pedagógusok számára

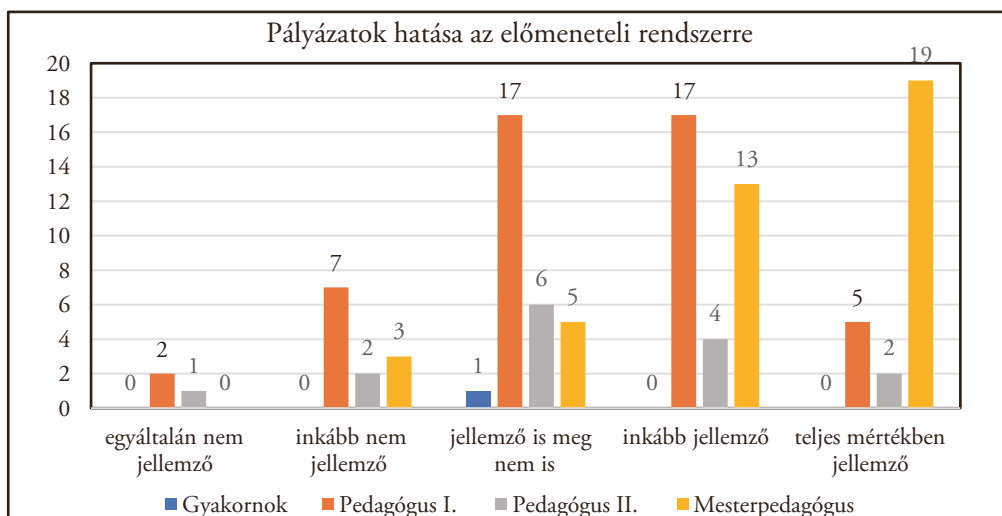
Az ábrából látható (1. ábra), hogy a legtöbben a pedagógus I. (megjelölte = 79%) és a mesterpedagógus (megjelölte = 90%) kategóriába tartozók élték meg a pályázatok mint szakmai kihívást. A pedagógus II. kategóriába tartozók esetében egyenletes a megoszlás azok között, akik számára a legnagyobb, nagy és kisebb mértékű kihívást jelentették a pályázatok.



8.2. ábra: A pályázatok motiváló hatása az iskolai munkára

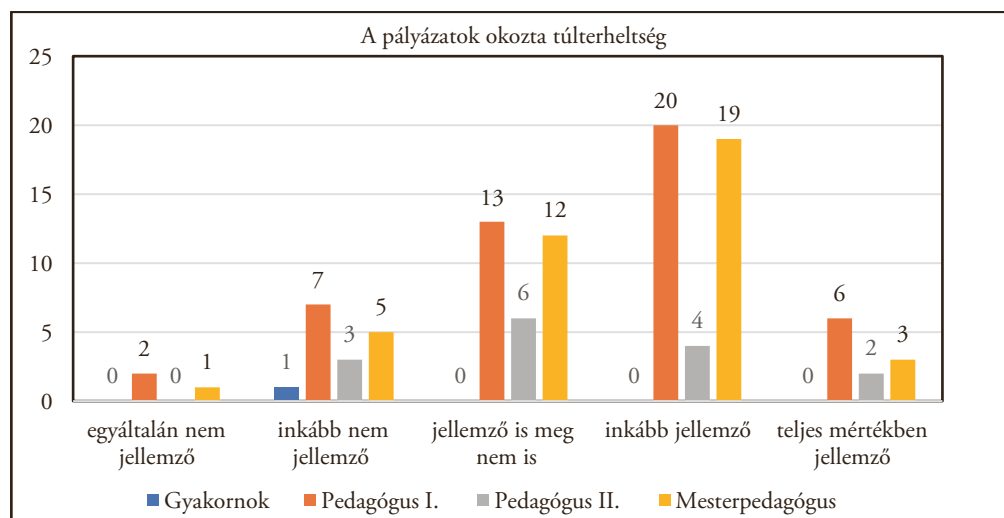
A szakmai kihívással összecseng, hogy a pályázatok iskolai munkában való motiváló erejének a megítélése vonatkozásában is a pedagógus I. (megjelölte = 56%) és a mesterpedagógus kategóriába tartozók (megjelölte = 67,5%) voltak azok, akik számára leginkább hűzóerőt jelentettek, ugyanakkor a pedagógus I. kategóriába tartozóknál érdekes, hogy a válaszadók 31%-a (15 fő) számára azért nem volt egyértelmű ez a motiváció (2. ábra).

A szakmai előmenetel támogatása vonatkozásában is érdemes kicsit közelebbről megvizsgálni e kérdést.



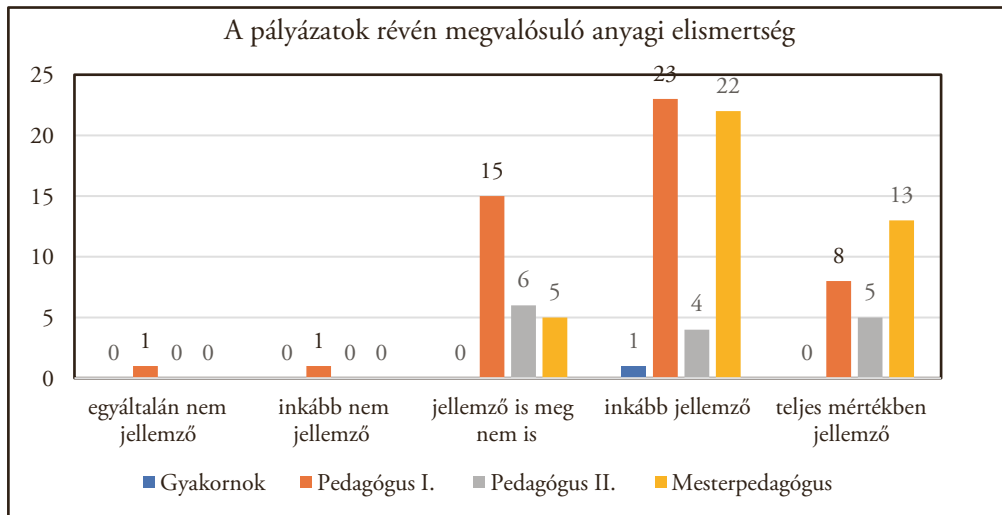
8.3. ábra: Pályázatok hatása az előmeneteli rendszerre

Egyértelműen a mesterpedagógusok azok, akik leginkább úgy vélik, hogy a pályázatok támogatták őket a pedagógus-előmeneteli rendszerben, 40 főből 19 fő (megjelölte = 47,5%) teljes mértékben jellemzőnek tartja ezt (3. ábra). A pedagógus I., pedagógus II. és a gyakornoki fokozatba tartozók több mint fele úgy ítélte meg, hogy jellemző is meg nem is, inkább nem jellemző vagy egyáltalán nem jellemző ez a támogatás.



8.4. ábra: A pályázatok okozta túlterheltség

Tovább vizsgálva a pályázatok hatását a pedagógusfokozatok vonatkozásában, a pedagógus I. és a mesterpedagógus kategóriába tartozókat figyelemmel követve látható, hogy a mesterpedagógusok 55%-a (22 fő a 40-ből) inkább jellemezőnek vagy teljes mértékben jellemzőnek tartotta a túlterheltséget (4. ábra). A pedagógus I. kategóriába tartozóknál ez az arány 54% (26 fő a 48-ból) volt.



8.5. ábra: A pályázatok révén megvalósuló anyagi elismertség

Az anyagi elismertség tekintetében (5. ábra) egyértelműen a mesterpedagógusok (megjelölte = 87,5%) érezték úgy, hogy inkább vagy teljes mértékben támogatták őket a pályázatok (35 fő a 40-ből). A pedagógus I. kategóriába tartozók esetében ez az arány 64,5% (31 fő a 48-ból). Még a pedagógus II. kategóriába tartozók is elismerték a pályázatok pozitív hatását az anyagi előrejutás területén, bár arányaikban ők inkább az ingadozók közé tartoznak.

A fenti adatokat elemezve tehát látható, hogy az összes válaszoló pedagógus közül elsősorban a mesterpedagógusok és a pedagógus I. kategóriába tartozók azok, akik a pályázatok kínálta lehetőségekkel a leginkább éltek és azokból a legtöbbet profitáltak.

4.3. A tudásmegosztás mint a pedagógusok számára megfogalmazott szakmai elvárás

A pedagóguséletpálya-modell és a szakmai fejlesztő iskolák koncepciója is egyik nagyon fontos szakmai elvárásként fogalmazza meg a tudásmegosztást tantestületen belül, a tantestület és más iskolák vonatkozásában, de nem tekinthetünk el a gyakorlóiskola és az egyetem együttműködésén alapuló tudásmegosztástól sem. Érdeemes tehát ennek a kérdésnek egy kicsit több figyelmet szentelnünk.

Először azt néztük meg, hogy a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai között mennyire tartják fontosnak a példamutatást és a pedagógiai fejlesztések, innovációk szakmai disszeminálását (megosztását) más iskolák számára az egész tantestület vonatkozásában, majd leszűkítettük a kört azokra a pedagógusokra, akik a vizsgálat előtti 5 évben tartottak valamilyen továbbképzést.

A gyakorlóiskola feladatai közül a példamutatás más iskolák számára 4,55 átlaggal a negyedik, a tudásmegosztás, disszeminálás 4,15 átlaggal a tizenegyedik a rangsorban 21 feladat közül (8.4. táblázat), azaz az utóbbi nem tartozik a kiemelten fontos feladatok közé.

A pedagógusok jelentős része mégis meg kíván felelni a tudásmegosztás szakmai elvárásának. Főleg a továbbképzések megtartása területén vették ki részüket (*Ön tartott valamilyen szakmai továbbképzést az elmúlt öt évben? Igen, Nem*).

kategóriák N = 102	gyakoriság (fő)	százalékos gyakoriság (%)
igen	66	64,7
nem	36	35,3

8.16. táblázat: Az elmúlt öt évben tartott továbbképzések aránya

A válaszadók több mint fele tartott valamilyen továbbképzést a vizsgálat előtti öt évben (16. táblázat). Ez az adat igen nagy aktivitást mutat, bár a szakmai fejlesztő iskola elvárásaihoz képest még nem tekinthető elgendőnek.

Megnéztük, hogy a továbbképzéseket tartott kollégáknak milyen az eloszlása a pedagógusfokokozatok és az iskolában eltöltött évek viszonyában.

kategóriák N = 102	gyakoriság (fő)	százalékos gyakoriság (%)
Gyakornok	0	0
Pedagógus I.	33	32,35
Pedagógus II.	6	5,8
Mesterpedagógus	9	8,8
Kutatótanár	0	0
Nem válaszolt	54	52,9
Összes	102	100

8.17. táblázat: Továbbképzések eloszlása a pedagógusfokozat vonatkozásában

A táblázat alapján elmondható, hogy a megkérdezettek közül 54 fő nem jelölte meg, hogy milyen pedagóguskategóriába tartozik (17. táblázat). Ez nagymértékben nehezíti bizonyos tendenciák megállapítását. A válaszadók közül a pedagógus I. kategóriába tartozók vettek részt a legnagyobb számban továbbképzések megtartásában.

Sajnos az iskolában eltöltött évek vonatkozásában nem tudunk következtetéseket megfogalmazni (18. táblázat, lásd Melléklet), mivel a beazonosíthatóság miatti félelmükből

kifolyólag sokan nem jelölték be (59 fő), hogy mióta dolgoznak a gyakorlóiskolában. A kapott adatok alapján nem vonhatók le a tendenciákra vonatkozó következtetések.

A továbbképzéseket tartott pedagógusok megoszlása az iskola két telephelye vonatkozásában nem tekinthető meghatározó tényezőnek ebben a kérdésben (19 táblázat, lásd Melléklet).

További kérdésként merült fel, hogy akik a vizsgált időszak előtti öt évben továbbképzéseket tartottak, mennyire tartják fontosnak a tudásmegosztást és a példamutatást más iskoláknak (Véleménye szerint mik a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai? Több választ is megjelölhet., 20. és 21. válaszok és Ön tartott szakmai továbbképzést az elmúlt öt évben? Igen, Nem).

kategóriák	Az elmúlt öt évben továbbképzéseket tartott pedagógusok szerint N = 66			
	a pedagógiai fejlesztések, innovációk szakmai disszeminálásának feladata más iskolák számára/ gyakoriság (fő)		példamutatás más iskolák számára feladata/gyakoriság (fő)	
	választotta	nem választotta	választotta	nem választotta
nem fontos	0	0	0	0
inkább nem fontos	0	2	0	0
fontos is meg nem is	2	12	0	7
inkább fontos	13	29	10	15
nagyon fontos	18	18	18	18

8.20. táblázat: A tudásmegosztás és a más iskoláknak való példamutatás fontosságának megítélése a továbbképzéseket tartott pedagógusok szerint

Az adatokat elemezve láthatjuk, hogy többségben vannak azok, akik ezt a két kategóriát nem is jelölték meg (20. táblázat). Azok, akik azonban kiválasztották, meggyőződéssel hiszik, hogy a gyakorlóiskola fontos feladata az elért fejlesztések, innovációk megosztása más iskolák pedagógusaival és a példamutatás számukra.

A pedagógusok által tartott továbbképzéseket iskolai dokumentumok elemzése alapján vizsgáltuk, amelyeket az iskola vezetése tett számunkra elérhetővé. A továbbképzéseket

lebontottuk témákra, továbbképzési alkalmak számára és a továbbképzések óraszámára. A legtöbb továbbképzést (21. táblázat, lásd Melléklet) az IKT-kompetenciák (11 alkalom és 449 darab óra), a módszertan (8 alkalom és 2079 darab óra), valamint a szakmai megújulás és előmenetel segítése (3 alkalom és 105 darab óra) terén tartották a pedagógusok. A legmagasabb óraszámot egyértelműen a módszertani továbbképzések jelentették. Ez számunkra összecseng azzal, hogy a pedagógusok nagy hangsúlyt helyeznek a szakmai tudás magas színvonalára. Ebben érzik magukat erősnek, és ezt osztják meg saját tantestületen belül és más iskolák pedagógusaival.

A célcsoportokat tekintve (22. táblázat, lásd Melléklet) a legtöbb továbbképzés (megjelölte = 19 db) bármilyen pedagógus számára szólt, vagyis az általános jellegű, minden pedagógus számára kamatoztatható szakmai tudás átadása volt a legjellemzőbb, őket követték a középiskolai tanárok (megjelölte = 4 db), a szakvezetők (megjelölte = 4 db), a szaktanárok (megjelölte = 3 db), majd az általános iskolai tanárok (megjelölte = 2 db).

Elmondható tehát, hogy a továbbképzések széles vertikumában vettek részt a gyakorlóiskola pedagógusai mint képzők. Főleg a módszertani képzés az, amit a zászlójukra tűztek, de nem maradtak ki olyan célcsoportok sem, mint az intézményvezetők, óvodapedagógusok vagy éppen a külföldi tanárok.

Az előzőkből tehát jól látható, hogy a pedagógusok magasra értékelik szakmai tudásukat. Nagyon sokféleképpen fejlesztik magukat. Kiemelkedő azoknak a továbbképzéseknek a száma, amelyekben részt vettek. Bár a gyakorlóiskola tudásmegosztó szerepének nem tulajdonítanak akkora szerepet, mint a más iskolák számára nyújtott példamutatásnak, mégis kiemelkedő a tudásmegosztásban részt vevő pedagógusok száma. Mindez alátámasztja második hipotézisünket, amely szerint **a gyakorlóiskolai pedagógusok saját szakmai tudásszintjének megítélése jelentős összefüggésben van a pedagógusok tudásmegosztásban való részvételének az arányával.**

4.4. Az egyetem és a gyakorlóiskola a szakmai fejlesztés vonatkozásában

4.4.1 A kutató pedagógus

Korábban már szóltunk arról, hogy a szakmai fejlődés egyik módja valamilyen téma alaposabb feltárása, kutatása és az így megszülető tudás megosztása. Az előzőekben már hivatkoztunk a pedagóguséletpálya-modellre és a szakmai fejlesztő iskolák elvárásaira. Egy újabb elvárás tehát a kutatás és az általa történő szakmai fejlődés a pedagógus számára, de nem tekinthetünk el a hallgatók fejlesztésétől, az iskola szakmai megújulásától, nem beszélve az egyetemi oktatók szakmai megújulásáról. Ezért került vizsgálódásunk fókuszába, hogy az iskola eredményessége szempontjából a pedagógusok mennyire tartják fontosnak *az egyetemmel való együttműködést, a pedagógusok részvételét tudományterületi kutatásokban,*

a pedagógusok részvételét pedagógiai, pszichológiai kutatásokban, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztését és a pedagógusok szaktudományos képzését (Véleménye szerint az alábbi tényezők közül melyek segítik elő a leginkább az iskola eredményességének növelését? Több választ is megjelölhet. és Véleménye szerint mik a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai? Több választ is megjelölhet.).

a pedagógusok által fontosnak tartott gyakorlóiskolai feladatok kategóriák	a kategóriák átlaga	az iskola eredményességének növelése az egyetem és a gyakorló szoros szakmai együttműködése által/átlag
egyetemmel való kutatási együttműködés	3,86	4,03
a pedagógusok részvétele tudományterületi kutatásokban	3,45	3,53
a pedagógusok részvétele pedagógiai, pszichológiai kutatásokban	3,72	3,69
a pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése	4,42	4,38
a pedagógusok szaktudományos képzése	4,17	3,84

8.23. táblázat: A gyakorlóiskolai feladatok és az iskolai eredményesség növelésének megítélése az egyetemmel való együttműködés, a pedagógusok pedagógiai fejlesztése és szaktudományos képzése vonatkozásában

A gyakorlóiskola 21 feladatából a táblázatban megjelenő területek közül a pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése a 7. helyen, a pedagógusok szaktudományos képzése a 10. helyen, az egyetemmel való együttműködés a 14. helyen van. Az is látható, hogy a válaszadók szerint az egyetem és a gyakorlóiskola szoros szakmai együttműködése elsősorban a pedagógusok folyamatos pedagógiai fejlesztése (átlag = 4,38) területén biztosíthatja az iskola eredményességét. Jelentős még az egyetemmel való kutatási együttműködés (átlag = 4,03), a pedagógusok szaktudományos képzése (átlag = 3,84) és a pedagógusok részvétele pedagógiai és pszichológiai kutatásokban (átlag = 3,69) (23.táblázat).

Részletesebben is megvizsgáltuk, hogy a gyakorlóiskolai feladatok közül a kutatásra vonatkozókat mennyire tartják fontosnak az egész tantestületen belül (*Véleménye szerint mik a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai? Több választ is megjelölhet.*).

kategória N = 102	nagyon fontos és inkább fontos együtt százalékos gyakoriság (%)	fontos is, meg nem is százalékos gyakoriság (%)	inkább nem fontos százalékos gyakoriság (%)	egyáltalán nem fontos százalékos gyakoriság (%)
az egyetemmel való kutatási együttműködés	67,6	28,4	3	1
a pedagógusok részvétele ped.-i és pszich.-i kutatásokban	57,8	36,3	6	0
pedagógusok részvétele tudományterületi kutatásokban	43,1	49	8	0

8.24. táblázat: A kutatás mint a gyakorlóiskola feladatának a megítélése

A válaszadók kicsit kevesebb mint fele mind a három területet fontosnak tartja (24. táblázat). A három kategória vonatkozásában megvizsgáltuk azok arányát is, akik az egyáltalán nem vagy inkább nem válaszokat részesítették előnyben. Az egyáltalán nem válasz csak az egyetemmel való együttműködésnél volt jelen, de ott is csak 1% tette erre a voksát. Itt az egyáltalán nem és inkább nem fontos válaszok együttes aránya 4% volt. A pedagógusok pedagógiai és pszichológiai kutatásokban való részvételét 6%, tudományterületi kutatásokba való bekapcsolódást pedig 8% nem tartotta fontosnak.

Tovább árnyalja a képet, hogy a gyakorlóiskola eredményességének a növeléséhez (*Véleménye szerint az alábbi tényezők közül melyek segítik elő a leginkább az iskola eredményességének növekedését? Több választ is megjelölhet.*) a pedagógusok motiváltságát (átlag = 0,78) és szakmai felkészültségét, képzettségét (átlag = 0,72) tartják elsősorban szükségesnek. Az egyetemmel való szoros együttműködés csak a hetedik a rangsorban (átlag = 0,27).

Következtetésképpen fogalmazhatjuk meg, hogy az iskola fejlődése szempontjából

a pedagógusok mindenképpen a saját humánerőforrásuk fejlesztésében hisznek (pedagógiai és szaktudományi tudás). Kevésbé hisznek a kutatások által biztosított szakmai innovációk fontosságában.

A szakmai fejlesztő iskolává váláshoz fontos, hogy a gyakorlóiskola pedagógusai bekapcsolódjanak a helyi, az egyetemmel végzett kutatásokba. *(Ön az elmúlt 5 évben bekapcsolódott valamilyen, az iskolában folyó kutatásba? igen, egy kutatásba; igen, több kutatásba is; nem vettem részt ilyen kutatásban).* Jelentős többségben vannak a tantestületen belül (25. táblázat, lásd Melléklet), akik nem vettek részt kutatásokban (megjelölte = 61,8%). 21,6% vett részt egy és 16,7% több kutatásban. Ennek egyik oka lehet, hogy a pedagógusok nincsenek megfelelő kutatómódszertani ismeretek birtokában. Mivel a kérdőív kitöltői nagyon sokan nem jelölték meg az iskolában eltöltött időt, beosztást és a pedagóguskategóriákat, így nagy ívű következtetéseket nem tudunk levonni arra vonatkozóan, hogy milyenek a csoportok közötti különbségek. A válaszadók közül azonban látható, hogy tipikus tendenciák érvényesülnek, azaz a legtöbb ideje az iskolában dolgozók, a mesterpedagógus fokozatban lévők és a szaktanácsadó vagy szakértő tanárok azok, akik a leginkább bekapcsolódtak valamilyen iskolai kutatásba.

Kicsit több mint egyharmada a pedagógusoknak vett részt közös kutatásokban (megjelölte = 38,3%), és ez adat valójában ellentmondásban vannak azokkal, amelyek a kutatás fontosságát mutatják be a pedagógusok szemszögéből a gyakorló életében. A kutatásban való viszonylag alacsony részvétel magyarázatát adhatja egy másik fontos tényező, mégpedig az, hogy a pedagógusok szerint mennyire hasznosultak ezek a kutatási eredmények a gyakorlóiskola fejlesztésében *(Ha az előző kérdésre igennel válaszolt, véleménye szerint milyen mértékben sikerült felhasználni a kutatás eredményeit a gyakorlóiskola fejlesztéséhez? nem vett részt kutatásokban, egyáltalán nem sikerült, kis mértékben, közepes mértékben, nagy mértékben).*

kategóriák N = 102	hasznosság/gyakoriság (fő)	százalékos gyakoriság (%)
nem vett részt kutatásokban	63	61,8
egyáltalán nem sikerült	4	3,9
kis mértékben	10	9,8
közepes mértékben	16	15,7
nagymértékben	9	8,8
<i>összes</i>	102	100

8.26. táblázat: A közös kutatások hasznosságának megítélése

Látható, hogy a pedagógusok igen megosztottak ezen a téren (26. táblázat). Arányaiban a közepes mértékű hasznosulás mellett teszik le a legtöbbet a voksukat, de nem tekinthetünk el azoktól a véleményektől, amelyek szerint kicsi volt a hasznosulás mértéke, vagy egyáltalán nem hasznosultak az eredmények. Ezt támasztják alá azok az elemzések is, amelyek a háttérváltozók (iskolában eltöltött év, beosztás és fokozat) mentén próbáltak feltárni bizonyos eltéréseket a válaszadók csoportjai között. A közepes mértékű hasznosulás véleményén elsősorban a 21–30 éve az iskolában dolgozók, a szakértők és szaktanácsadók, és a mesterpedagógus fokozatban lévők vannak. Itt vissza kell térnünk a fejezet elején vizsgált kérdéskörre, vagyis az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködése az iskola eredményességének növekedésében a pedagógusok szerint inkább a pedagógusok pedagógiai és szaktudományos tudását hivatott fejleszteni. A közös kutatások eredményeivel kapcsolatban megfogalmazott kételyek itt támasztják alá, hogy az iskola eredményességének a növelésében miért nem tulajdonítanak fontos szerepet a közös kutatásoknak.

Összegzésképpen tehát elmondható, hogy a kutatásokba való bekapcsolódást az iskola szakmai fejlesztő iskolává válásában fontosnak tartják a pedagógusok, ugyanakkor kicsit több mint egyharmaduk vett csak részt ezekben a kutatásokban, a kutatásmódszertani ismeretek hiánya és az eredmények hasznosulásával kapcsolatos kétségeik magyarázatot adhatnak az alacsony részvétel okaira. Harmadik hipotézisünk nem nyert alátámasztást. **Bár a gyakorlóiskola fejlesztő iskolává válásában a pedagógusok fontosnak tartják az egyetemmel közösen végzett kutatásokat, ez a ténylegesen a kutatásokba bekapcsolódó pedagógusok számában nem tükröződik.**

Még egy szempontot érdemes itt megvizsgálnunk. Azok, akik bekapcsolódtak az egyetemmel közös kutatásokba, mennyire elégedettek az egyetemi oktatókkal való együttműködéssel (*Kérjük, határozza meg, hogy Ön mennyire elégedett az alábbi tényezőkkel!* „1 = egyáltalán nem vagyok elégedett”, „2 = inkább nem vagyok elégedett”, „3 = elégedett is vagyok, meg nem is”, „4 = inkább elégedett vagyok”, „5 = teljes mértékben elégedett vagyok” és *Ön az elmúlt 5 évben bekapcsolódott valamilyen az iskolában folyó kutatásba? igen, egy kutatásba; igen, több kutatásba is; nem vettem részt ilyen kutatásban*). Azok, akik több kutatásban vettek részt, azoknak a negyed része (megjelölte = 25,02%), akik pedig egy kutatásban vettek részt, kevesebb mint egy negyed része (megjelölte = 20,02%) elégedett az egyetemi oktatókkal való együttműködéssel (27. táblázat, lásd Melléklet).

Érdemes elemeznünk az egyetemi oktatók véleményét is ebben a kérdésben (*Kérjük, értékelje az alábbi felsorolt célokat abból a szempontból, hogy Ön szerint melyek lehetnek a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai! 1 = nem fontos ... 5 = nagyon fontos*). Az oktatók a hallgatók színvonalas felkészítését tartják a legfontosabb gyakorlóiskolai feladatnak (átlag = 5). Az egyetemmel való kutatási együttműködés csak kilencedik a rangsorban (átlag = 3,92). A pedagógusok részvétele pedagógiai, pszichológiai témájú kutatásokban

(átlag = 3,5) és szaktudományi kutatásokban (átlag = 3,25) csak ezután kerül megnevezésre (28. táblázat, lásd Melléklet).

A gyakorlóiskola egyetemmel való együttműködésével a kutatásban, fejlesztésben való részvétel esetében a 3,38-as átlag közepes elégedettséget jelez az oktatók részéről (*Mennyire ítéli eredményesnek az együttműködést?* „1 = egyáltalán nem vagyok elégedett”, „2 = inkább nem vagyok elégedett”, „3 = elégedett is vagyok, meg nem is”, „4 = inkább elégedett vagyok”, „5 = teljes mértékben elégedett vagyok”, 29. táblázat, lásd Melléklet), még kisebb ez az érték a kutatások, fejlesztések tervezése (átlag = 3,13) és a publikációk készítése területén (átlag = 2,83). Sorrendileg a három részterület a 17 kategóriából a 13., 16. és 17. helyet foglalja el. Ez azt mutatja, hogy az oktatók véleménye szerint a gyakorlóiskola pedagógusai nem lépnek fel mint aktív kezdeményezők a gyakorlati problémák megoldásához vezető magasabb szintű reflektivitás dimenziójának megvalósításáért.

4.4.2 A gyakorlóiskola és a hallgatók

Az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködését a szakmai fejlesztés vonatkozásában érdemes megvizsgálni a hallgatók szempontjából is. A hallgatók bár kevesen töltötték ki a kérdőívet (22 fő), az ötfokozatú Likert-skálán mért adatok alapján (30. táblázat, lásd Melléklet) nem igazán elégedettek az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok közötti tartalmi összhanggal (átlag = 2,89), ami felveti az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködésének a hiányosságait (*Kérjük, jelölje meg, hogy mennyire elégedett az alábbiakkal! 1 = egyáltalán nem értek egyet, 2 = inkább nem értek egyet, 3 = egyet is értek meg nem is, 4 = inkább egyet értek, 5 = teljes mértékben egyetértek*). A saját pedagógiai és pszichológiai felkészültségüket (átlag = 4,11) és szaktárgyi felkészültségüket (átlag = 4,05) jó színvonalúnak ítélik meg. A módszertani felkészültségüket kissé alacsonyabbra értékelik (átlag = 3,94). A válaszadók szerint az egyetemi kurzusok (31. táblázat, lásd Melléklet) a szakmai tudáson belül a munkaformák (16 fő), a szaktárgyi tudás (12 fő), a pedagógiai tudás (11 fő), a tanári önreflexió (10 fő), a pszichológiai tudás (10 fő) és a szakmódszertani tudás (10 fő) vonatkozásában adják a legtöbbet a tanári professzióra való felkészülésben (*Mely területeken biztosították leginkább az egyetemi kurzusok a tanári professzióra való felkészülést? Legfeljebb öt válasz megjelölése*). A kollégákkal való együttműködés (0 fő), a felzárkóztatás (1 fő), az osztályfőnöki feladatok (1 fő), a szülőkkal való együttműködés (1 fő), a fegyelmezés (1 fő) területein a válaszadók közül igen kevesen kapnak felkészítést. A gyakorlóiskola (32. táblázat, lásd Melléklet) az óravezetés (16 fő), a munkaformák (15 fő), a szakmódszertani tudás (15 fő), a pedagógiai tervezés (13 fő) területén készíti leginkább fel a hallgatókat a pályára. Hiánynak érzik a szülőkkal való együttműködés (0 fő) és az osztályfőnöki feladatok (1 fő) területein való felkészítést (*Mely területeken biztosították leginkább a gyakorlóiskolai feladatok a tanári professzióra*

való felkészülést? Legfeljebb öt válasz megjelölése). Azok a válaszadók, akik alacsonyra értékelik az egyetemi képzés és a gyakorlóiskola tartalmi összhangját, a leggyakrabban az egyetemi képzés gyakorlatorientáltságát nevezik meg hiányként (8 fő). A hallgatók bizonyos szervezésből adódó ütközéseket is megemlítenek, pl. a módszertani gyakorlat később van az egyetemen, mint a gyakorlóban, vagy ütköznek a hallgató órarendjében az egyetemi órák és a gyakorlóiskolai feladatok.

Szembetűnően alacsony a hallgatók együttműködése a gyakorlóiskola más szaktanáiraival. A 22 válaszadóból 1 fő vett részt tantestületi (33. táblázat, lásd Melléklet), 1 fő munkaközösségi megbeszélésen (Részt vett Ön az iskolai gyakorlatai során nevelőtestületi értekezleten? Igen, Nem; Részt vett Ön az iskolai gyakorlatai során munkaközösségi megbeszélésen? Igen, Nem). Vagyis a gyakorlóval való kapcsolatot a pedagógusok vonatkozásában csakis a szakvezető jelenti a hallgatóknak.

A kérdőív nyílt kérdésére adott válaszai alapján összehasonlítható a gyakorlóiskolai tevékenység és a féléves tanítási gyakorlat (Miben látja a leglényegesebb különbséget az egyri tanítási gyakorlat és a féléves tanítási gyakorlat között?). A hallgatók a gyakorló mellett sorolnak fel olyan érveket, mint a részletes, dokumentált óratervezés, a diákok jó fegyelmi helyzete és motiváltsága, a szakvezető módszertani felkészültsége. Ugyanakkor igen sok pozitív elemet neveznek meg a féléves tanítási gyakorlatukra vonatkozóan is felismerve a két gyakorlat közötti funkcionális különbséget: nagyobb önállóság, több fejlődési lehetőség, több idő a diákokkal való kapcsolat alakítására, több lehetőség az iskola mint intézmény megismerésére.

A hallgatók nézeteinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a gyakorlóiskola és benne a magas szakmai színvonalat képviselő szakvezető nagyon fontos szerepet játszik a tanári professzióra való felkészítésben. Alátámasztást nyert negyedik hipotézisünk, amelyik szerint **a gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége hat a hallgatók nézeteire.** A gyakorlóiskolai jelenlét elsősorban a tanóra keretein belüli gyakorlati tapasztalatok szerzését biztosítja a hallgatóknak. Hiányként jelenik meg a szélesebb szakmai kontextusba való bekapcsolódás biztosítása a hallgató számára a szakmai fejlesztés vonatkozásában. Ötödik hipotézisünk, azaz **a pedagógusok törekszenek a tanárjelöltek bevonására az iskola szakmai önfejlesztő tevékenységébe elhivatottságuk növelése érdekében, nem nyert alátámasztást.**

Szintén hiányként nevezhető meg az egyetem és a gyakorlóiskola összehangoltabb együttműködése mind tartalmi, mind szervezési oldalról. Korábban a pedagógusok nézeteit elemezve a 8.6. táblázat alapján azt a következtetést vontuk le, hogy a pedagógusok nem tulajdonítanak kiemelkedő szerepet az egyetem és a gyakorló együttműködésének (megjelölte = 5%), a hallgatók nagyobb támogatásának (megjelölte = 4%) a szakmai fejlesztő iskolává váláshoz. Mindez tetten érhető a hallgatók nézeteiben, többet várnak

a gyakorlóiskolától: a tanórákra korlátozott szakmai tudás megosztása tanórán kívüli tudásmegosztássá való szélesítését. Ezért jövőbeli feladatként fogalmazható meg a hallgatóknak a tanítás szélesebb kontextusába való bevezetése, pl. pedagógus kollégákkal, szülőkkel való kapcsolattartás fejlesztése, fegyelmezési problémákra való felkészítés, valamint az egyetem és a gyakorlóiskola tartalmi és szervezési kérdésekben való nagyobb fokú kooperációja.

5. Összegzés

Tanulmányunkban a pedagógusok, oktatók és hallgatók nézeteit vizsgáltuk meg arra a kérdésre keresve a választ, hogy szakmai fejlesztés szempontjából mitől jó egy gyakorlóiskola. Hangsúlyozzuk, hogy az érdekelt felek nézeteit állítottuk vizsgálatunk fókuszába abból a célból, hogy feltérképezzük, egy gyakorlóiskolának a szakmai fejlesztő iskolává válásához milyen lépéseket szükséges megtenni a jövőben.

A rendelkezésre álló adatok alapján egyértelműen kijelenthető, hogy

1. az iskolavezetés és a pedagógusok is a szakmai fejlesztés és fejlődés elsődlegességét vallják, a magas szintű szakmai tudást elsősorban az iskolában tanuló gyermekek fejlesztése érdekében kívánják felhasználni,
2. a pedagógusok magasra értékelik szakmai tudásukat, és intenzíven tesznek is e tudás fejlesztéséért,
3. bár a gyakorlóiskola tudásmegosztó szerepének nem tulajdonítanak akkora jelentőséget, mint a más iskolák számára nyújtott példamutatásnak, mégis kiemelkedő a tudásmegosztásban részt vevők száma,
4. az egyetemmel való együttműködést és a hallgatók támogatását kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok, az egyetemmel való közös kutatások eredményeinek a megítélése nem egyértelműen pozitív, viszonylag kevesen vesznek részt ilyen kutatásokban, inkább saját szakmai tudásuk fejlesztésében kamatoztatják az egyetemmel való kooperációt,
5. a gyakorlóiskolai pedagógusok magas szintű szakmai tudása és a pálya iránti elkötelezettsége nagymértékben hatással van a hallgatók nézeteire, ugyanakkor a hallgatók többet várnak az egyetemtől és a gyakorlóiskolától: kedvezőbb lenne számukra, ha a képzés tartalmi és szervezési vonatkozásában hatékonyabb egyeztetés valósulna meg a két intézmény között, másrészt a gyakorlóiskolai, a tanórára fókuszáló képzést szeretnék kitéríteni az egész iskolára és az iskolai környezetre is.

6. Javaslatok

A szakmai fejlesztő iskolává válásához javaslatként fogalmazzuk meg a fenntartó és az iskolavezetés számára:

1. az egyetem és az iskola szélesebb körű együttműködésének ösztönzését mind a két intézmény, mind pedig az intézményekben dolgozó pedagógusok és oktatók között,
2. az egyenrangú partneri viszony erősítését a hétköznapi kommunikációtól egészen a közösen végrehatott kutatásokkal bezárólag;

az iskolavezetés számára:

1. a hallgatók tanári professzióra való felkészítéséhez a gyakorlóiskolai mozgásterük kiszélesítését, a szakmai önfejlesztés perspektíváinak hatékonyabb bemutatását és annak megvalósítását,
2. a hallgatói visszacsatolások beépítését gyakorlati képzésük fejlesztésébe,
3. a gyakorlati problémák megoldását, és innovációk támogatását ösztönző kutatások felkarolását és az ehhez nélkülözhetetlen kutatás módszertani képzések erősítését a pedagógusok számára;

a pedagógusok számára:

1. az egyetem irányában a hallgatók képzésével kapcsolatos problémák megoldására a kezdeményező szerep felvállalását, konkrétan a problémák kommunikálását a megfelelő tanszékek irányába,
2. a hallgatók intenzívebb bevonását az iskolában megvalósított szakmai fejlesztési programokba, tantestületi, munkaközösségi szinten megjelenő önfejlesztő tevékenységekbe;

az oktatók számára:

1. az általános pszichológiai, pedagógiai, valamint szakmódszertani és szaktudományi területeken dolgozó oktatók aktívabb kapcsolatteremtését a gyakorlóiskola pedagógusaival képzési és kutatási területeken,
2. a hallgatók elméleti és gyakorlati képzésében felmerülő problémák hatékonyabb észlelését és kommunikálását a megfelelő tanszékek irányában.

Felhasznált irodalom:

- Borko, H. és Putnam, R. T. (1995): Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development, in Guskey, T. R. és Huberman, M.: *Professional development in education: new paradigms and practices*, Teachers College Press, New York.
- Cochran-Smith, M. és Lytle, S. L. (2001): Beyond certainty: taking an inquiry *Teachers caught in the action, professional development that matters*. Teachers College Press, New York.
- Darling-Hammond, L. (1994): *Professional Development Schools: Schools to develop profession*, Teacher College Press, New York.
- Darling-Hammond, L. és McLaughlin, M. W. (1995): Policies that support professional development in an era of reform, in *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597–604.
- Dreyfus, H. L. és Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over machine*, Free Press, New York.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Glatthorn, A. (1990): *Supervisory leadership*, Scott Foresman, Illinois, Glenview.
- Grace, D. (1999): Paradigm lost (and regained) in *Independent School* 59 (1), 54–57.
- Gorski, P., Shin, G. T. és Green, M. (2000): *Professional development guide for educators* (The Multicultural Resource Series, Volume 1) National Education Association of the USA, Washington, D. C.
- Guskey, J. L. (1995): Professional development in education: in search of the optional mix, in Guskey, T. R., Huberman, M.: *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press, New York.
- Guskey, J. L. (1997): Research needs to link professional development and student learning, *Journal of Staff Development*, 18, 36–40.
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlesztő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés* 1. évf. 1-2. sz 109–117.
- Little, J. W. (2001): Professional development in pursuit of school reform, in Lieberman, A. és Miller, L.: *Teachers caught in the action, Professional development that matters*, Teachers College Press, New York.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2016): Professional Development Schools, <http://www.ncate.org/ProfessionalDevelopmentSchools/tabid/497/Default.aspx> Letöltve: 2017. február 10.
- Pianfetti, E. S. (2001): Teachers and technology: digital literacy through professional development, *Language Arts*, 78 (3), 255–262.

- Romerdahl, N. és Gehrke, N. (1993): The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- Schifter, D., Russel, S. J. és Bastable, V. (1999): Teaching to the big ideas, in Solomon, M. Z. (szerk.) *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development*, Teachers College Press, New York.
- Teitel, L. (2004): Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned? Where Do We Go from Here?, *Journal of In-service Education*, 30, Number 3. <https://doi.org/10.1080/13674580400200335>
- Villegars-Reimers, E. és Reimers, F. (1996): Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world, *Prospects*, 26 (3), 469–494. <https://doi.org/10.1007/BF02195052>
- Villegars-Reimers, E. (2003): *Teacher Professional Development: an international review of the literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>, letöltve: 2017. március 15.
- Wood, F. és McQuarrie, F. (1999): On-the-job learning, *Journal of Staff Development*, 20 (3), 10–13.
- Zagyváné Szűcs Ida (2016): Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért, in Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.): *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. 497 p.

Melléklet:

kategóriák N = 102	átlag	szórás
a pedagógus módszertani tudásának fejlesztése	0,52	0,502
tanulók kompetenciáinak fejlesztése	0,50	0,502
tehetséggondozás fejlesztése	0,47	0,502
a pedagógus IKT-kompetenciájának fejlesztése	0,35	0,480
a tanulók tanulmányi teljesítményének fejlesztése	0,32	0,470

8.1. táblázat: A szakmai fejlődés preferált területei az iskolavezetés által

kategóriák N = 102	példamutatás más iskolák számára	a pedagógusok folyamatos ped.-i fejlesztése	pedagógusok szakmai karrierjének folyamatos támogatása	pedagógusok szaktudományos képzése	pedagógiai fejlesztések, innovációk szakmai diszse- minációja más iskoláknak
átlag	4,55	4,42	4,22	4,17	4,15
szórás	0,684	0,696	0,712	0,785	0,813
kategóriák N = 102	az egyetemmel való kutatási együttműködés	szaktudományos tudás kialakítása	pedagógusok részvé- tele ped.-i-pszich.-i kutatásokban	pedagógusok részvé- tele szaktudományos kutatásokban	
átlag	3,86	3,78	3,72	3,45	
szórás	0,845	0,791	0,849	0,779	

8.4. táblázat: A gyakorlóiskola legfontosabb feladatai a pedagógusok szerint

a pedagógusok szerint az iskola által legfontosabbnak tartott fejlesztési területek N = 95	a pedagógusok által fejleszteni kívánt saját szakmai területek	mindkét kategóriánál az igen válaszok/ gyakoriság (fő)
a pedagógusok módszertani tudásának fejlesztése	szakmódszertani tudás	20
a tanulók kompetenciáinak fejlesztése	IKT-kompetenciák	19
a tanulók kompetenciáinak fejlesztése	idegen nyelvi kompetenciák	16
tehetséggondozás	tehetséggondozás	14
a pedagógusok IKT-kompetenciáinak fejlesztése	IKT-kompetenciák	13
a tanulók tanulmányi munkájának javítása	nevelést segítő módszertani tudás	13
a tanulók tanulmányi munkájának javítása	különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlődésének támogatása	12
a tanulók tanulmányi munkájának javítása	IKT-kompetenciák	11
a tanulók tanulmányi munkájának javítása	tehetséggondozás	8
a tanulók tanulmányi munkájának javítása	szakmódszertani tudás	8
a tanulók neveltségi szintjének emelése	nevelést segítő módszertani tudás	4
a tanulók IKT-kompetenciáinak fejlesztése	IKT-kompetenciák	3
a művészeti nevelés színvonalának emelése	művészeti nevelés	2
a tanulók tanulmányi munkájának javítása	diszciplináris tudás	2
tanárjelöltek szakmai fejlődésének segítése	mentorálás	2
idegen nyelvi képzés	idegen nyelvi kompetenciák	2

a pedagógusok szerint az iskola által legfontosabbnak tartott fejlesztési területek N = 95	a pedagógusok által fejleszteni kívánt saját szakmai területek	mindkét kategóriánál az igen válaszok/gyakoriság (fő)
pedagógusok felkészítése helyi kutatásokra	kutatásmódszertani tudás	2
különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztése	különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlődésének támogatása	1
környezeti nevelés	környezeti nevelés	1
a pedagógusok diszciplináris tudásának fejlesztése tudása	diszciplináris tudás	1

8.5. táblázat: Az iskolavezetés és a pedagógusok által legfontosabbnak tartott szakmai területek

N = 113	százalékos gyakoriság (%)				
	teljes mértékben jellemző	inkább jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább nem jellemző	egyáltalán nem jellemző
kategória					
kiváló szakmai tudással rendelkezem	38,9	53,31	7,1	0,9	0
keresem a folyamatos megújulás lehetőségeit	45,1	40,7	13,3	0,9	0
nyomon követem a szakirodalmat	19,5	44,2	31,9	3,5	0,9
szívesen tartanék műhelyfoglalkozásokat	23,9	26,5	20,4	15,9	13,3
szívesen tartanék bemutatóórákat	18,6	28,3	25,7	16,8	10,6

8.7. táblázat: A pedagógusok önértékelése szakmai tudásuk és önfejlesztésük vonatkozásában

kategória N = 102	átlag	szórás
IKT-kompetenciák	44	499
különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlődésének támogatása	41	495
szakmódszertani tudás	33	474
nevelést segítő módszertani tudás	33	474
idegen nyelvi kompetencia	26	443
általános ped.-i és pszich.-i tudás	17	375

8.8. táblázat: A leginkább fejlesztésre váró területek a szakmai önfelkészítés területén

kategóriák N = 102	átlag	szórás
szakmai folyóiratokat, könyvet olvas	0,86	0,346
más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisát használja	0,37	0,486
a kollégák óráit látogatja, megbeszéli a tapasztalatokat	0,31	0,466
tantestület szakmai adatbázisa	0,28	0,453
az egyetem által szervezett konferenciákra jár	0,28	0,453
szakkönyvtárba jár	0,27	0,448
hazai konferenciákra jár	0,27	0,448
iskolai könyvtárba jár	0,25	0,438
publikál szakmai témákról	0,07	0,254
saját vagy közös tanári weboldalt működtet	0,05	0,217
nemzetközi konferenciákra jár	0,01	0,99
blogot ír	0	0

8.9. táblázat: A szakmai önfelkészítés pedagógusok által előnyben részesített lehetőségei

szakmai területek	A szakmai önfelkészítés leginkább előnyben részesített módszerei/ gyakoriságok							
	szakmai folyóiratokat, könyveket olvasok	használok más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisát	konferenciákra járok, amelyeket az egyetem vagy főiskola szervez	látogatom kollégáim óráit, majd megbeszéljük a tapasztalatokat	használok a tantestület adatbázisát	hazai konferenciákra járok, amelyeket más egyetemek, főiskolák szerveznek	iskolai könyvtárba járok	összes
Tehetséggondozás	38	16	15	18	10	15	9	121
Környezeti nevelés	16	9	8	9	7	6	4	59
A pedagógusok diszciplináris tudásának fejlesztése	8	5	5	4	3	3	2	30
A pedagógusok módszertani tudásának fejlesztése	46	18	19	16	14	14	13	140
A művészeti képzés szakmai színterének emelése	6	3	2	2	4	2	1	20
A tanulók tanulmányi teljesítményének javítása	27	13	11	8	10	8	11	88
A tanulók neveltségi szintjének javítása	7	6	2	3	4	2	3	27
A tanulók kompetenciáinak fejlesztése	40	20	16	19	18	17	10	140
A pedagógusok szakmai előmenetelének segítése	24	12	10	11	9	7	8	81
A tanárjelöltek szakmai fejlesztésének támogatása	25	12	11	10	5	10	8	81

szakmai területek	A szakmai önfejlesztés leginkább előnyben részesített módszerei/ gyakoriságok							
	szakmai folyóiratokat, könyveket olvasok	használok más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisát	konferenciákra járok, amelyeket az egyetem vagy főiskola szervez	látogatom kollégáim óráit, majd megbeszéljük a tapasztalatokat	használok a tantestület adatbázisát	hazai konferenciákra járok, amelyeket más egyetemek, főiskolák szerveznek	iskolai könyvtárba járok	összes
A nemzetközi kapcsolatok ápolása	4	3	3	3	2	2	1	18
A pedagógusok reflektív tanításának fejlesztése	7	3	3	2	2	3	2	22
Az idegen nyelvi képzés színvonalának javítása	8	5	4	3	3	2	2	27
A különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztése	3	2	2	2	2	2	1	14
A pedagógusok felkészítése helyi kutatásokban való közreműködésre	4	3	4	3	3	3	2	22
A pedagógusok IKT-kompetenciájának fejlesztése	30	15	12	12	15	11	9	104
A tanulók IKT-kompetenciájának fejlesztése	10	6	5	6	3	3	2	35
összes	303	151	132	131	114	110	88	1029

8.10. táblázat: A szakmai önfejlesztés leginkább előnyben részesített módszerei

N = 102 választott kategóriák	tudom korrigálni saját pedagógiai tevékenységemet/átlag	fontosak számomra a gyerekek visszajelzései/ átlag	fontosak számomra a szülők visszajelzései/ átlag	fontosak számomra a kollégák visszajelzései/ átlag	fontosak számomra az iskolavezetés visszajelzései/átlag	minden óra után átgondolom az óra sikeres vagy kevésbé sikeres részeit, tanulságokat fogalmazok meg magamnak/átlag
iskolai könyvtárba járok	5	5	5	4	5	5
szakkönyvtárba járok	5	5	4	4	4	4
látogatom kollégáim óráit, majd megbeszéljük a tapasztalatokat	5	5	5	5	5	5
szakmai folyóiratokat, könyveket olvasok	5	5	5	5	5	4
használok a tantestület szakmai adatbázisait	5	5	5	5	5	5
használok más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisait	5	5	5	5	4	4
saját vagy közös tanári weboldalt működtetek	5	5	4	4	5	5
blogot írok szakmai témákról	-	-	-	-	-	-
publikálok szakmai témákról	5	5	4	4	4	5
konferenciákra járok, melyeket az egyetem/főiskola szervez	5	5	5	5	5	4
hazai konferenciákra járok, melyeket más egyetemnek, intézménynek szerveznek	5	5	5	5	5	4
nemzetközi konferenciákra járok	5	5	5	5	5	5
a leginkább jellemző területek száma összesen	11	11	8	7	7	6

8.11. táblázat: A pedagógusok legerősebbnek tartott szakmai területeinek és az általuk alkalmazott fejlesztési módok számának összefüggése

	Az önértékelés kategóriái						összes/átlag
	kiváló szaktudással rendelkezem	nyomon követem a ped.-i, pszich.-i szakirodalmat	szívesen tartanék bemutatóórákat kollégáknak	szívesen tartanék műhelyfoglalkozásokat kollégáknak	keresem a folyamatos megújulás lehetőségét		
Az önértékelés módszereinek egyenkénti átlaga							
az iskolai könyvtárba járok	4	4	3	3	4	3,6	
szakkönyvtárba járok	4	4	3	3	4	3,6	
látogatom a kollégáim óráit, majd megbeszéljük a tapasztalatokat	5	4	4	4	4	4,2	
szakmai könyveket, folyóiratokat olvasok	4	4	3	3	4	3,6	
használok a tantestület szakmai adatbázisait	4	4	3	4	4	3,8	
használok más tantestületek, szakmai közösségek adatbázisait	4	4	4	4	4	4	
saját vagy közös tanári weboldalt működtetek	4	4	4	3	5	4	
blogot írok szakmai témákról	-	-	-	-	-	-	
publikálok szakmai témákról	4	4	5	5	5	4,6	
konferenciákra járok, amelyeket az egyetem/főiskola szervez	4	4	4	4	4	4	
hazai konferenciákra járok, amelyeket más egyetemnek, intézménynek szerveznek	5	4	4	4	4	4,2	
nemzetközi konferenciákra járok	4	4	4	4	5	4,2	
<i>összes/átlag</i>	4,18	4,4	3,18	3,72	4,27		

8.12. táblázat: A szakmai fejlődés önértékelésének és az önértékelés módszereinek összefüggései

N = 125	százalékos gyakoriság (%)				
kategória	teljes mértékben jellemző	inkább jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább nem jellemző	egyáltalán nem jellemző
szakmai kihívást jelentett a pedagógusok számára	32,8	47,2	16,8	3,2	0
motiváló hatás az iskolai munkára	20,8	41,6	28	8	1,6
támogatta a pedagógusokat az előmeneteli rendszerben	24,8	35,2	28	9,6	2,4
folyamatos túlterheltséget jelentett a tantestület számára	12,8	40	30,4	13,6	3,2
anyagi elismerést jelentett a pedagógusoknak	24	48,8	24,8	1,6	0,8

8.15. táblázat: A pályázatok hatása a szakmai önfejlesztés szempontjából

kategóriák N = 102, nem válaszolt 59	százalékos gyakoriság (%)
5 éve vagy annál kevesebb	16,6
6–10 éve	15,6
11–15 éve	10,7
16–20 éve	9,8
21–25 éve	8,8
26–30 éve	6,8
31 vagy annál több éve	4,9

8.18. táblázat: Továbbképzések eloszlása az iskolában eltöltött évek vonatkozásában

	Ön tartott-e valamilyen továbbképzést az elmúlt öt évben?	
kategóriák N = 87	igen/százalékos gyakoriság (%)	nem/százalékos gyakoriság (%)
Barkóczy úton tanítók	1	16
Bartók téren tanítók	8	16
mindkét épületben tanítók	25	33

8.19. táblázat: A továbbképzéseket tartott pedagógusok épületek szerinti megoszlása

megtartott továbbképzések témái	hány alkalom	óraszám
IKT	11	449
módszertan	8	2079
szakmai megújulás, előmenetel	3	105
környezeti nevelés	3	66
tehetséggondozás	2	6
kerettanterv, tankönyv	1	10
érettségi követelmények	1	30
művészeti nevelés	1	1
egyéni bánásmód	1	20
sport	1	4
képzők képzése	1	30
gyakornok felkészítése	1	10
mérés-értékelés	1	1

8.21. táblázat: A pedagógusok által megtartott továbbképzések

célcsoportok	alkalom
pedagógusok általában	19
középiskolai tanárok	4
szakvezetők	4
szaktanárok	3
általános iskolai tanárok	2
külföldi tanárok	1
intézményvezetők	1
gyakornokok	1
óvodapedagógusok	1
<i>összes</i>	36

8.22. táblázat: Továbbképzések különböző célcsoportoknak

kategóriák N = 102	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
igen, több kutatásba	17	16,7
igen, egy kutatásba	22	21,6
nem kapcsolódott be	63	61,8
<i>összes</i>	102	100

8.25. táblázat: Pedagógusok, akik bekapcsolódtak valamilyen kutatásba

kategóriák	elégedettség/átlag (%)
igen, több kutatásba bekapcsolódott	25,02
igen, egy kutatásba bekapcsolódott	20,02

8.27. táblázat: A több vagy egy kutatásban részt vevő pedagógusok elégedettsége az egyetemi oktatókkal való együttműködéssel

kategória N = 12	átlag
tanár szakos hallgatók magas színvonalú felkészítése szaktárgyuk tanítására	5
kimagasló szakmai színvonalú oktatás	4,83
a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztése	4,75
lemaradók felzárkóztatása	4,75
példamutatás más iskoláknak	4,67
a szülőkkel való szoros partneri együttműködés	4,33
pedagógusok szaktudományos képzése	4,25
a diákok felkészítése a felsőoktatási továbbtanulásra	4,25
szilárd erkölcsi értékek	4,17
a pedagógusok szakmai karrierjének támogatása	4,08
pedagógiai fejlesztések, innovációk innovációja	4,08
kutatási együttműködés az egyetemmel	3,92
sokszínű szabadidős tevékenység felkínálása	3,92
pedagógiai fejlesztések, innovációk tervezése és megvalósítása	3,83
szaktudományos tudás kialakítása	3,83
a legjobb képességű diákok képzése	3,75
tanulmányi versenyeken való részvétel	3,58
pedagógusok részvétele pedagógiai és pszichológiai témájú kutatásokban	3,5
a diákok motiválása kutatómunkára	3,5
pedagógusok részvétele tudományterületi kutatásokban	3,25
nemzetközi szakmai együttműködés	3,25

8.28. táblázat: Az egyetemi oktatók által fontosnak tartott gyakorlóiskolai feladatok

kategória N = 11	átlag
a tanárjelöltek óráinak az elemzése	4,45
a tanárjelöltek szakmai fejlődésének értékelése	4,36
a tanárjelöltek szakmai fejlődésének támogatása	4,27
a tehetséges hallgatók támogatása	4
pedagógusképzési tartalmak tervezése	4
a tehetséges diákok támogatása	4
a képzésekben való részvétel	3,78
rendezvények tervezése	3,78
különleges bánásmódot igénylő diákok támogatása	3,78
rendezvényeken való részvétel	3,75
pályázatok lebonyolítása	3,67
képzések tervezése	3,5
kutatásban, fejlesztésben való részvétel	3,38
pályázatok tervezése	3,33
különleges bánásmódot igénylő tanárjelöltek támogatása	3,14
kutatások, fejlesztések tervezése	3,13
publikációk készítése	2,83

8.29. táblázat: Az egyetemi oktatók elégedettsége a gyakorlóiskola pedagógusaival való együttműködéssel

N = 22	a hallgatók elégedettsége az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok tartalma közötti összhanggal	saját szaktárgyi felkészültség	saját pedagógiai, pszichológiai felkészültség	saját szak módszertani felkészültség
átlag	2,89	4,05	4,11	3,94

8.30. táblázat: A hallgatók elégedettsége az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok tartalma közötti összhanggal

az egyetemi kurzusok által biztosított tanári professzióra való felkészítés területei (gyakorlás)	felzárkóztatás	1	a gyakorlóiskola által biztosított tanári professzióra való felkészítés területei (gyakorlás)	felzárkóztatás	2
	tehetséggondozás	4		tehetséggondozás	2
	osztályfőnöki feladatok	1		osztályfőnöki feladatok	1
	szülőkkel való együttműködés	1		szülőkkel való együttműködés	0
	adminisztrációs feladatok	2		adminisztrációs feladatok	2
	kollégákkal való együttműködés	0		kollégákkal való együttműködés	2
	differenciálás	3		differenciálás	4
	fegyelmezés	1		fegyelmezés	9
	tanári önreflexió	10		tanári önreflexió	9
	tanári kommunikáció	4		tanári kommunikáció	8
	munkaformák	16		munkaformák	15
	tanítási módszerek	8		tanítási módszerek	12
	a diákok teljesítményének értékelése	5		a diákok teljesítményének értékelése	12
	órávezetés	9		órávezetés	16
	pedagógiai tervezés	8		pedagógiai tervezés	13
	szakmódszertani tudás	10		szakmódszertani tudás	15
szaktárgyi tudás	12	szaktárgyi tudás	9		
pszichológiai tudás	10	pszichológiai tudás	2		
pedagógiai tudás	11	pedagógiai tudás	7		

8.32. táblázat: A hallgatók elégedettsége az egyetemi kurzusok és a gyakorlóiskola által történő felkészítéssel

N =22	tantestületi értekezleteken való részvétel az iskolai gyakorlat során	munkaközösségi megbeszélésen való részvétel az iskolai gyakorlat során
gyakoriság	1	1

8.33. táblázat: A hallgatók bevonása a tantestületi értekezletek és a munkaközösségek munkájába

9. PÁLYÁZATOK HATÁSA AZ ISKOLA KÖZÖSSÉGÉRE ÉS KÖZVETLEN KÖRNYEZETÉRE, VALAMINT A KORSZERŰ PEDAGÓGIAI ELJÁRÁSOK ALKALMAZÁSA A GYAKORLÓISKOLÁBAN

RINGERT CSABA

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedben a magyarországi köznevelési intézmények hatalmas pályázati dömpinggel szembesültek. Sorra jelentek meg a különböző célcsoportoknak, különböző fejlesztési területeknek szóló pályázati lehetőségek. Ez a pályázati dömping az egyes intézményeket innovációra sarkalta, de ugyanakkor komoly többletfeladatot is jelentett az iskola társadalma számára. A kérdésünk ezzel kapcsolatban kétirányú. Egyrészt, hogy az intézmény által megvalósított pályázatok milyen hatással voltak a pedagógusokra, tanulókra, szülőkre. Másrészt, hogy a pályázatok által is támogatott, korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása hogyan valósult meg a gyakorlóiskolában, illetve miként sikerült azt beépíteni a mindennapi munkába.

Az első a pályázatok hatása az iskola szereplőire. Az utóbbi években az Eszterházy Károly gyakorlóiskola számos pályázati programban vett részt (lásd részletesen 1. sz. melléklet). A programok hazai és európai uniós források felhasználását is jelentették. A fejlesztéseket két csoportba sorolhattuk, egyrészt az infrastruktúrát érintő, másrészt a pedagógiai munkát támogató tevékenységekről beszélhetünk.

Általános felvetésünk volt, hogy a gyakorlóiskolai pályázati tevékenységet a kutatásban megkérdézett célcsoportok eltérő módon látják. Ennek megfelelően a vonatkozó kérdéseket az összehasonlíthatóság érdekében több, más-más célcsoport számára készült kérdőívben is feltettük.

A pályázatokra vonatkozó kérdések az alábbi szempontokat vizsgálták:

- Mennyire ismerik, tartják eredményesnek az iskola egyes szereplői a gyakorlóiskola pályázati tevékenységét?
- Mennyire tudják megítélni az egyes célcsoportok a pályázati tevékenység eredményességét, hasznosságát?
- Milyen mértékben vállaltak részt az egyes szereplők a pályázatok megvalósításában?

A második témánk „a korszerű pedagógiai eljárásokat koherens módon ötvözi” megfogalmazásban került be a kutatási programba. A megjelölt téma szorosan kapcsolódik a pályázati tevékenységhez, hiszen a projektek során végzett fejlesztések célja is elsősorban a korszerű pedagógiai eljárások bevezetése volt.

A megfogalmazásakor kiemelt figyelmet kellett fordítanunk arra, hogy eltérő célcsoportok fognak majd választ adni kérdéseikre. A kérdések ebben a témakörben arra vonatkoznak, hogy milyen módon alkalmazzák a pedagógusok a mindennapi munkájuk során azokat a pedagógiai eljárásokat, módszereket, amelyek az egyes pályázati és egyéb szakmai fejlesztések során kerültek be a pedagógia gyakorlatba. A kérdések ebben az esetben is két jól elkülöníthető csoportba tartoznak. Az első csoport az iskolában lévő infrastrukturális adottságok, eszközrendszerek használatára kérdez rá, míg a második csoportban lévő kérdések a nevelő-oktató munka során alkalmazott módszerek alkalmazására összpontosítanak.

2. Kutatási kérdések

A pályázatok megvalósításának témakörével kapcsolatban az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

- A tanulók képzési szintje és a pályázati programokban való részvétel hogy viszonyul egymáshoz?
- Az egyes iskolaépületek infrastrukturális megítélése különbözik-e?
- Milyen hatással voltak a pályázati programok az iskolai infrastruktúra fejlődésére? Milyen annak a megítélése az iskolát használók és a szülők körében?
- A pályázatok sikeressége, valamint azok számossága milyen módon hatott az iskola életére?
- A pályázatokban való részvétel hatással volt-e a tanulói sikerességre?
- A pályázatokon való részvétel milyen hatással volt a pedagógusok, valamint a tanulók eszközhasználatára?
- A pályázatok miatt érezték-e a pedagógusok túlterheltséget?

A korszerű pedagógiai eljárások koherens módon való alkalmazásával kapcsolatban megfogalmazott kérdések:

- Hogyan ítélik meg a pedagógusok a saját szakmai munkájukat a korszerű pedagógiai eljárások használatának szempontjából?
- Miként hat a korszerű pedagógiai eljárások használata a pedagógusok szakmai munkájának fejlődésére?
- A tanulók saját megítélése szerint saját fejlődésükre hogyan hatottak az alkalmazott korszerű pedagógiai eljárások?

- Van-e különbség a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása és a tanulók évfolyama között?
- Van-e jelentősége a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazásában annak, hogy a pedagógus az előmeneteli rendszerben hol tart?

3. Hipotézisek

Az egyes feltett kutatási kérdésekre hipotéziseket fogalmaztunk meg, amelyek vizsgálatára kérdőívben igyekeztünk válaszokat keresni.

A pályázatok témakörben megfogalmazott hipotéziseink a következők:

- Az iskolai infrastruktúra fejlődése és a megvalósított pályázatok között jelentős összefüggés van.
- Az iskola pályázatok általi infrastrukturális fejlődésének tanárok és szülők általi megítélése jelentősen különbözik.
- A megvalósított pályázati programok és a tanárok leterheltsége között szoros összefüggés van.
- A pályázati programok megvalósítása összességében pozitívan hat a tanulók, szülők, pedagógusok közti kapcsolatokra, együttműködésre.
- A megvalósított pályázatok szempontjából: a gyermekek tanulmányi eredménye és a pedagógusok motiváltsága között jelentős összefüggés van.

A korszerű pedagógiai eljárások témakörben megfogalmazott hipotéziseink a következők:

- A pedagógusok életpályamodell szerinti előmenetele és a korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása között összefüggés van.
- A korszerű eszközök tanórai használatának gyakorisága és a tanulók eszközhasználat iránti motivációja között szoros összefüggés van.

4. A kutatás eredményei

A kutatásunk során két módszerre támaszkodtunk.

Elsőként igyekeztünk az elmúlt években megvalósított gyakorlóiskolai pályázatok dokumentációját elemezve egy általános képet kapni a pályázati tevékenységről. Az egyes fejlesztések összefoglalóját jelen dokumentum 1. sz. melléklete tartalmazza.

Második elemként az elkészített kérdőíveken belül több kérdést is megfogalmaztunk a saját témakörünkben, így kutatásunk során a gyakorlóiskolában tanuló diákokat, az ott

tanító pedagógusokat, a tanulók szüleit kérdeztük a fenti kérdéseink és hipotéziseink megválaszolása érdekében.

4.1. A gyakorlóiskola pályázati tevékenységének elemzése

A szülők esetében elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire látják eredményesnek a gyakorlóiskola pályázati tevékenységét, illetve egyáltalán rendelkeznek-e megfelelő információval a megvalósított fejlesztésekről.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
igen	140	56,7
nem	4	1,6
nem tudom megítélni	103	41,7
összesen	247	100,0

9.1. táblázat: A gyakorlóiskolai pályázati tevékenység eredményességének szülői megítélése

Az 1. táblázatból látható, hogy a kitöltők közel 42%-a nem tudja megítélni a pályázati sikerességet. Vélhetően ennek az egyik oka lehet, hogy a szülők irányába történő eredménykommunikáció nem minden esetben valósul meg, ugyanakkor az is lehetséges, hogy az érintett tanuló közvetlenül nem vett részt a pályázatokban. Ezáltal a szülő nem tud nyilatkozni annak eredményességéről.

Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy az információval rendelkező szülők majdnem teljes mértékben eredményesnek ítélik a tevékenységet. A 144 válaszadóból mindösszesen 4 fő nyilatkozott nemmel.

A tanulóknak is feltettük ezt a kérdést. A válaszadás itt még inkább pozitív képet mutatott, mivel 73% gondolja úgy, hogy eredményes a pályázati tevékenység. Itt is jelentős a nem tudom megítélni válaszok száma, 23% (2. táblázat).

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
igen	187	73,3
nem	9	3,5
nem tudom megítélni	59	23,1
összesen	255	100,0

9.2. táblázat: A gyakorlóiskolai pályázati tevékenység eredményességének tanulói megítélése

A következő szülőknek feltett kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a pályázatok pozitív, illetve negatív hatását hogyan látják az egyes vizsgálati területeken a kitöltők (3. táblázat).

Elsőként a gyermek tanulmányi eredményére gyakorolt hatást vizsgáltuk, ahol megállapítható, hogy a szülők közel negyede gondolja úgy, hogy nem befolyásolták a pályázatok a tanulmányi előmenetelt. Ami abból a szempontból érdekes számunkra, hogy a fejlesztések legfőbb célja minden esetben a tanulók tanulási hatékonyságának növelése, legyen szó akár szakmai fejlesztői, akár infrastrukturális fejlesztői tevékenységről. Fontos adat itt is, hogy 42% nem tudja megítélni a hatást. Egyébként ezt választották a legtöbben. Ami lényeges a továbbiakat nézve, hogy mindösszesen 31% jelezte a pozitív hatást. Ennek tükrében érdemes kiemelt figyelmet fordítani mind a pályázati eredménykommunikációra, mind pedig a pályázat szakmai hatékonyságára. Természetesen előfordulhat az az eset is, hogy egy szülő összességében pozitívan nyilatkozna ebben a kérdésben, csak nincs ismerete arról, hogy milyen tényleges fejlesztések valósultak meg a pályázatok által.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	2	0,8
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	59	23,9
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	18	7,3
nem befolyásolta	63	25,5
nem tudom megítélni	105	42,5
összesen	247	100,0

9.3. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése a gyermek tanulmányi eredményére vonatkozóan

A következő kérdésben az iskolai élet változatosságára gyakorolt hatást kérdeztük meg (4. táblázat). Itt érdemes megemlíteni, hogy a válaszadók több mint 60%-a ebben a kérdésben pozitív hatást jelölt meg. Ennek az oka az lehetett, hogy a pályázati programokkal sok színes, újszerű tantárgyi elem került beépítésre a mindennapokba, illetve több tanórán kívüli tevékenység valósulhatott meg, ami változatossá, színessé tette a mindennapi oktatási tevékenységet.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	6	2,4
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	95	38,5
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	54	21,9
nem befolyásolta	12	4,9
nem tudom megítélni	80	32,4
Összesen	247	100,0

9.4. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése az iskolai élet változatosságára vonatkozóan

Az iskola felszereltségére, eszközparkjára gyakorolt hatásra vonatkozó kérdésünk (5. táblázat) az előzőektől is pozitívabb véleményt mutat. Ebben az esetben a válaszolók közel 79%-a értékelte pozitívan az iskolai infrastruktúrára gyakorolt hatást.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	2	0,8
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	82	33,2
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	88	35,6
nem befolyásolta	6	2,4
nem tudom megítélni	69	27,9
Összesen	247	100,0

9.5. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése az iskola eszközparkjára vonatkozóan

A pedagógusoknak is feltettünk arra vonatkozóan kérdést, hogy miképpen ítélik meg az intézményi eszközpark állapotát. Az esetükben több területre külön-külön fókuszáltunk, ami lehetőséget ad annak vizsgálatára, hogy a pályázatok által preferált fejlesztési területeket hogyan ítélik meg a pedagógusok.

A pályázatok eszközfejlesztési célterületei a következők voltak: informatika, természettudományos oktatás, művészetoktatás, könyvtári felszereltség.

A 6. táblázatban összesített válaszokból látszik, hogy a pályázatok által érintett fejlesztési területek közül kizárólag a természettudományos tantárgyak oktatásához kapcsolódó fejlesztések tekintetében ért el az intézmény jelentős javulást. Ennél az egy területnél értékelték a pedagógusok a középestől jobb állapotúra az eszközparkot. A természettudományos oktatás támogatására két pályázati program is megvalósult, amely során mindkét iskolaépületben korszerű laborok és korszerű eszközpark került átadásra. A legkritikusabbnak ítélt terület a testnevelés oktatásához kapcsolódik. Erre vonatkozóan az intézmény pályázati programot nem tudott megvalósítani.

Véleménye szerint milyen az Ön által használt eszközök állapota? Kérjük, választ a megfelelő szám megadásával jelölje! [„1 = kiemelkedően rossz”, „2 = inkább rossz”, „3 = közepes”, „4 = inkább jó”, „5 = kiemelkedően jó”, „9 = nem tudom megítélni”]		
N = 125	átlag	Hány fő nem tudja megítélni?
informatikai eszközök	3,61	5
idegen nyelvi oktatáshoz szükséges eszközök	3,43	71
humán tantárgyak oktatásához szükséges eszközök	3,72	47
a természettudományos tantárgyak oktatásához szükséges eszközök	4,46	34
testnevelés oktatásához szükséges eszközök	2,89	44
mindennapos testnevelés oktatásához szükséges eszközök	2,5	41
művészeti neveléshez szükséges eszközök	3,5	61
könyvtári felszereltség	3,64	11

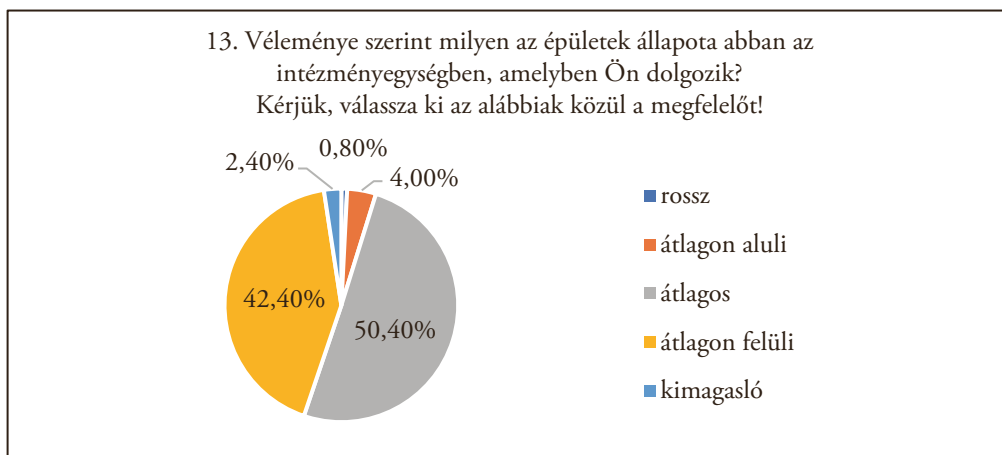
9.6. táblázat: Az intézmény eszközparkjának megítélése a pedagógusok által

Külön kérdés vonatkozott az iskolai épületek állapotára (7. táblázat). Ebben az esetben a válaszadók összességében ugyancsak pozitívan értékelték a fejlesztéseket, azonban az eszközállomány fejlesztésétől némileg kisebb mértékű a pozitív vélemények aránya. A válaszadók 60%-a inkább pozitívnak értékeli a pályázatok hatását. Érdeemes kiemelni, hogy nagyon magas (31%) azoknak a száma, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem tudják megítélni a pályázatok által hozott változást. Mivel a szülők jellemzően egyértelmű véleménnyel vannak az iskolaépületek állapotára vonatkozóan, hiszen ezzel nap mind nap szembesülnek, ezért itt vélhetően amiatt jelenhetett meg ez a magas érték, mert nem tudják valóban eldönteni a fejlesztési forrást. Az iskola nemcsak pályázati támogatásokat használt fel a fejlesztések során, hanem önerőből is igyekezett iskolaépületet felújítani.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	12	4,9
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	80	32,4
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	70	28,3
nem befolyásolta	7	2,8
nem tudom megítélni	78	31,6
Összesen	247	100,0

9.7. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése az iskolai épületek állapotára vonatkozóan

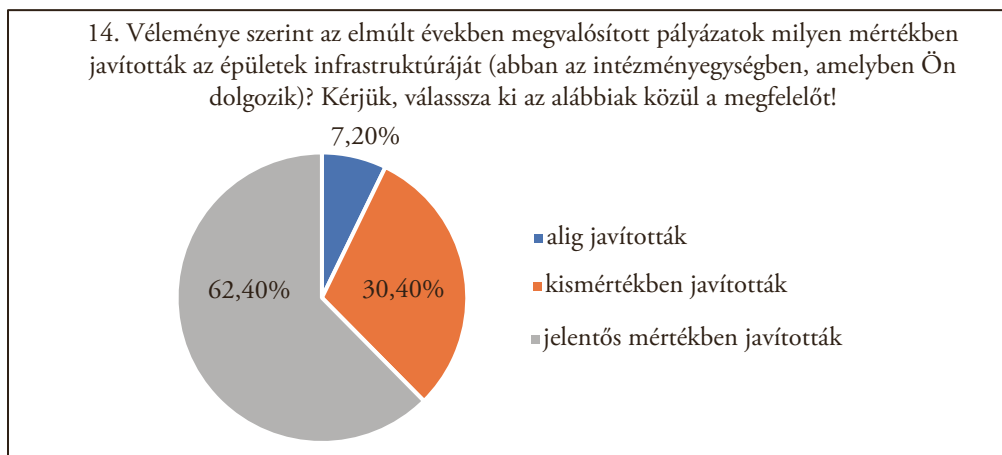
A pedagógusoknak is feltettük az iskolai pályázatok infrastruktúrára gyakorolt hatásával kapcsolatos kérdésünket. A 125 válaszadó az épületek állapotát összességében átlagosnak (50%), illetve átlagon felülnek (42%) értékeli. Csupán 4,8% gondolja úgy, hogy átlag alatti az épületek állapota (1. ábra).



9.1. ábra: Az egyes iskolaépületek állapotának pedagógusok általi megítélése

Arra a hipotézisünkre, hogy az iskola pályázatok általi infrastrukturális fejlődésének tanárok és szülők általi megítélése jelentősen különbözik, a fenti adatok alapján egyértelműen azt a választ kapjuk, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok összességében pozitívan ítélik meg a pályázatok fejlesztő hatását. Annak a feltételezésnek, miszerint a pedagógusok nem mindig pozitívan látják a projektek infrastrukturális fejlesztő hatását, a kapott adatok cáfoltak rá.

Arra a kérdésre, hogy az elmúlt években megvalósított pályázatok milyen mértékben javították az épületek infrastruktúráját, a válaszadók 62%-a nyilatkozott úgy, hogy jelentős mértékben, és 30%-a úgy, hogy kismértékben javították a pályázatok a helyzetet. Csupán 7% vélekedik aszerint, hogy alig javították a pályázatok az épületek infrastruktúráját (2. ábra).



9.2. ábra: A pályázatok megvalósításának hatása az iskolaépületek állapotára a pedagógusok megítélése szerint

Arra a hipotézisükre, hogy **az iskolai infrastruktúra fejlődése és a megvalósított pályázatok között jelentős összefüggés van** (8. táblázat), a pedagógusoknak szóló 13. és 14. kérdés alaposabb vizsgálata ad választ.

A két kérdésre adott válaszok alapján azt tapasztaljuk, hogy az iskolaépületek állapotának megítélése és a pályázatok által megvalósított fejlesztések között igen erős, jelentős, szignifikáns összefüggés van ($r = 0,401$; $p = 0,000$).

		13. Véleménye szerint milyen az épületek állapota abban az intézményegységben, amelyben Ön dolgozik? Kérjük, válassza ki az alábbiak közül a megfelelőt!	14. Véleménye szerint az elmúlt években megvalósított pályázatok milyen mértékben javították az épületek infrastruktúráját (abban az intézményegységben, amelyben Ön dolgozik)? Kérjük, válassza ki az alábbiak közül a megfelelőt!
13. Véleménye szerint milyen az épületek állapota abban az intézményegységben, amelyben Ön dolgozik? Kérjük, válassza ki az alábbiak közül a megfelelőt!	Pearson Correlation	1	0,401**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	125	125
14. Véleménye szerint az elmúlt években megvalósított pályázatok milyen mértékben javították az épületek infrastruktúráját (abban az intézményegységben, amelyben Ön dolgozik)? Kérjük, válassza ki az alábbiak közül a megfelelőt!	Pearson Correlation	0,401**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	125	125

9.8. táblázat: Az iskolai infrastruktúra fejlődése és a megvalósított pályázatok közötti összefüggés vizsgálata

A pedagógusok munkájának színvonalára történő hatással kapcsolatban is (9. táblázat) a legtöbb a „nem tudom megítélni” válasz volt. Érdekes, hogy ennél a kérdésnél jelent meg

először, hogy inkább negatív hatást gyakoroltak a pályázatok a pedagógusok munkájának színvonalára. Igaz, csak egy ilyen válasz érkezett, de ebből is az látszik, hogy a szülők jellemzően nem gondolják úgy, hogy negatív hatás érte az intézményt a lebonyolított pályázatokkal.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	1	0,4
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	8	3,2
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	79	32,0
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	32	13,0
nem befolyásolta	20	8,1
nem tudom megítélni	107	43,3
Összesen	247	100,0

9.9. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése a pedagógusok munkájának színvonalára vonatkozóan

A következőkben arra próbáltunk meg rákérdezni, hogy a pályázatok milyen hatást gyakoroltak a tanulók egymás közti, a tanulók pedagógusokkal, valamint a pedagógusok szülőikkel való kapcsolatára, együttműködésére.

Érdekes, hogy a válaszadók mindhárom reláció esetében közel azonosan nyilatkoztak (10–12. táblázat). Itt is a legtöbb válasz (44%) a „nem tudom megítélni” lehetőségre érkezett. Majdnem szinte azonos mértékű (40%) azoknak az aránya, akik összességében pozitívan ítélik meg a kérdést.

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	8	3,2
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	60	24,3
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	30	12,1

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nem befolyásolta	39	15,8
nem tudom megítélni	110	44,5
Összesen	247	100,0

9.10. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése a tanulók közötti kapcsolatokra, együttműködésekre vonatkozóan

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	8	3,2
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	67	27,1
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	31	12,6
nem befolyásolta	32	13
nem tudom megítélni	109	44,1
Összesen	247	100,0

9.11. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése a tanulók és pedagógusok közötti kapcsolatokra, együttműködésekre vonatkozóan

	gyakoriság	százalékos gyakoriság (%)
nagyon negatív hatást gyakorolt rá	0	0
inkább negatív hatást gyakorolt rá	0	0
részben negatív, részben pozitív hatást gyakorolt rá	12	5,3
inkább pozitív hatást gyakorolt rá	53	21,5
nagyon pozitív hatást gyakorolt rá	23	9,3
nem befolyásolta	50	20,2
nem tudom megítélni	108	43,7
Összesen	247	100,0

9.12. táblázat: Pályázatok hatásának szülői megítélése a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatokra, együttműködésekre vonatkozóan

Arra a hipotézisünkre, hogy **a pályázati programok megvalósítása összességében pozitívan hat a tanulóknak, szülőknek, pedagógusok közötti kapcsolatokra, együttműködésre**, a fenti kérdések vizsgálatával kaphatunk választ.

		25. Véleménye szerint az alábbiak közül melyekre gyakoroltak pozitív vagy negatív hatást az elmúlt években megvalósított pályázatok? – A tanulók és pedagógusok közötti kapcsolatokra, együttműködésekre.	25. Véleménye szerint az alábbiak közül melyekre gyakoroltak pozitív vagy negatív hatást az elmúlt években megvalósított pályázatok? – A pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatokra, együttműködésekre.
25. Véleménye szerint az alábbiak közül melyekre gyakoroltak pozitív vagy negatív hatást az elmúlt években megvalósított pályázatok? – A tanulók és pedagógusok közötti kapcsolatokra, együttműködésekre.	Pearson Correlation	1	0,840**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	247	247
25. Véleménye szerint az alábbiak közül melyekre gyakoroltak pozitív vagy negatív hatást az elmúlt években megvalósított pályázatok? – A pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatokra, együttműködésekre.	Pearson Correlation	0,840**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	247	247

9.13. táblázat: A pályázati programok megvalósításának hatása a tanulóknak, szülőknek, pedagógusok közötti kapcsolatokra, együttműködésre

A kapott adatok alapján megállapítható, hogy a pályázatok összességében pozitív hatást gyakoroltak a tanulóknak, pedagógusok, szülők közötti kapcsolatokra, együttműködésre. A közepesnél erősebb szignifikáns összefüggés van a tanulók-pedagógusok, illetve a pedagógusok-szülők közötti relációban vizsgált kapcsolatok, együttműködés megítélésében ($r = 0,840$; $p = 0,000$).

A pályázati lehetőségek közül sok irányult valamilyen tanórán kívüli foglalkozáson való részvételre (13. táblázat). Szerettük volna megtudni azt, hogy a szülők milyen mértékben látják gyermekeik részvételét az egyes pályázati programokban, illetve a programok által elvégzett szakmai fejlesztésekben.

N = 247	igen válaszok száma	százalékos gyakoriság (%)
táborozások (sí, vízi, turisztikai, sportági, horgász stb.)	63	26
erdei iskola	126	51
speciális tanórai foglalkozások (családi életre nevelés, kábítószer-használat megelőzése, természettudományos kísérletek stb.)	47	19
önkéntes szolgálat	37	15
közösségi munka	59	24
tanórán kívüli foglalkozások (pl. kézműves, sport)	84	34
egynapos kirándulások	82	33
többhetes szakkör	6	2
tehetséggondozó foglalkozások, programok	28	11
tanulói laptop program	21	9
nem vett részt egy programban sem	32	13
nem tudok válaszolni	23	9

9.14. táblázat: A pályázatok által megvalósított programokon való tanulói részvétel a szülői válaszok alapján

A 14. táblázatból látszik, hogy a legtöbben az erdei iskolai programokat jelölték meg. Ez széles korosztályt érint a gyakorlóiskolában, így vélhetően ez áll a magas adat hátterében.

Sokan jelölték még be a tanórán kívüli egyéb foglalkozásokat (kézműves, sport), valamint az egynapos kirándulásokat. Az intézmény különböző sportfoglalkozásokat hirdet a tanulói számára, ami egyrészt köszönhető a diáksporthagyományoknak, másrészt a mindennapos testnevelés bevezetésének.

Kirívóan alacsony a többhetes szakköröket bejelölők száma, mindösszesen 2%. Az intézményi tantárgyfelosztást ismerve valóban alacsony a szakköri lehetőségek száma. Ugyanakkor számtalan egyéb tanórán kívüli programra van lehetőség. Az lényeges, hogy a gimnáziumi korosztályban 9–10. évfolyamon a magas óraszám miatt leterheltek a diákok, míg a 11–12.

évfolyamon az érettségire való felkészülés veszi el az időt a szakköri foglalkozások elől. Az általános iskolai alsó tagozatban minden évfolyamon van szakköri foglalkozás, bár ez az egész napos iskolai koncepció része. A felső tagozat esetében nyílna lehetőség nagyobb óraszámú szakköri foglalkozásokra, ezért ez véleményünk szerint megfontolandó.

A pályázati tevékenységnek a pedagógusok munkájára való hatását is szeretnénk volna megismerni. Itt elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen hatást gyakorolt a pályázat(ok) megvalósítása a tantestület életére. A válaszadó 1-es értékkel jelölte, ha egyáltalán nem jellemző, 5-ös értékkel, ha teljes mértékben jellemző a hatás (15. táblázat).

N = 125	átlag
Segítette a pedagógusok együttműködését.	3,96
Erősítette a tantestület kohézióját.	3,71
Folyamatos túlterheltséget jelentett a tantestület számára.	3,46
Szakmai kihívást jelentett a pedagógusok számára.	4,10
Támogatta a pedagógusokat az előmeneteli rendszerben.	3,70
Motiváló hatással volt az iskolai munkára.	3,72
Segített a pedagógusoknak a kiégés leküzdésében.	3,13
Fásulttá tette a pedagógusokat.	2,03
Anyagi elismertséget jelentett a pedagógusok számára.	3,94

9.15. táblázat: Pályázati tevékenység pedagógusmunkára gyakorolt hatása

A válaszokból megállapítható, hogy a pedagógusok a pályázatok pozitív és negatív oldalait is egyértelműen érezték. Miközben segítette az együttműködésüket, motiválta az iskolai munkát, szakmai kihívást és anyagi elismertséget jelentett, ugyanakkor jellemzően túlterheltséget is okozott.

Választ kerestünk arra vonatkozóan is, hogy **a megvalósított pályázati programok és a tanárok leterheltsége között szoros összefüggés van-e.**

Erre vonatkozóan megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok miként értékelték a pályázatok általi leterheltség és a pályázatok hatására kialakult fásultság kérdését (16. táblázat).

A válaszok alapján megállapítható, hogy a pályázati leterheltség és a pedagógusok fásultsága között jelentős, erős szignifikáns összefüggés van ($p = 0,449$; $r = 0,000$).

		12.3. [Folyamatos túlterheltséget jelentett a tantestület számára.]	12.8. [Fásulttá tette a pedagógusokat.]
12.3. [Folyamatos túlterheltséget jelentett a tantestület számára.]	Pearson Correlation	1	0,449**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	125	125
12.8. [Fásulttá tette a pedagógusokat.]	Pearson Correlation	0,449**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	125	125

9.16. táblázat: A megvalósított pályázati programok és a tanárok leterheltsége közötti összefüggés vizsgálata

4.2. Az újszerű pedagógiai eljárásokkal kapcsolatos elemzéseink

Arra a hipotézisünkre, hogy a **pedagógusok** életpályamodell szerinti előmenetele és a **korszerű pedagógiai eljárások alkalmazása között különbség van**, a tanári kérdőívben feltett kérdések vizsgálatával kaphatunk választ.

A pedagógusok önállóan ítélték meg, hogy az egyes állítások milyen mértékben jellemzőek a szakmai munkájukra.

A kérdésünk a következő volt: 8. Kérjük, értékelje az alábbi állításokat aszerint, hogy azok mennyire jellemzőek Önre szakmai tevékenysége során! („1 = egyáltalán nem jellemző rám”, „2 = inkább nem jellemző rám”, „3 = jellemző is rám, meg nem is”, „4 = inkább jellemző rám”, „5 = teljes mértékben jellemző rám”).

A válaszok közül az alábbiakat vizsgáltuk a hipotézis igazolása érdekében:

- 8.17. Egyéni fejlesztési terveket készíték.
- 8.18. Személyre szabott követelményeket állítok tanulóim elé.
- 8.19. Minden tanulóval közösen határozom meg a fejlesztési célokat.
- 8.20. A tanórákon csoportmunka esetén különböző nehézségű feladatokat adok a diákoknak.
- 8.21. Egyéni feladatokat adok a tanulóknak az órákon.
- 8.22. Minden diákot a saját képességeihez mérten, differenciáltan értékelek.

A varianciaanalízis eredményeit vizsgálva kijelenthetjük, hogy a képzettség és a korszerű pedagógiai módszerek használata között nincs szignifikáns különbség az egyes csoportokat

vizsgálva. Tehát a pedagógus előmeneteli rendszer szerinti besorolása nem befolyásolja a korszerű pedagógiai módszerek használatának gyakorlatát.

Arra a felvetésünkre, hogy **a korszerű eszközök tanórai használatának gyakorisága és a tanulók eszközhasználat iránti motivációja között van-e szoros összefüggés**, a tanulói kérdőív 13. (Milyen gyakran használjátok az alábbi eszközöket a tanórák során?) és 14. (Mennyire szereted használni az alábbi eszközöket a tanórák során?) kérdésének elemzésével kaphatunk választ.

A kapott válaszokat az interaktív tábla, az okostelefon, a tanulói laptop és a tablet esetében vizsgáltuk. Valamennyi eszköztípus esetében megállapítható, hogy a tanórai eszközhasználat gyakorisága és annak tanulói elfogadottsága között szignifikáns összefüggés van, ugyanakkor ez minden esetben a közepestől alacsonyabb, tehát semmiképpen sem szoros összefüggés (interaktív tábla: $r = 0,345$; $p = 0,000$; okostelefon: $r = 0,292$; $p = 0,000$; tanulói laptop: $r = 0,278$; $p = 0,000$; tablet: $r = 0,197$; $p = 0,002$).

Az összefüggés közepestől kisebb erőssége a korosztályi sajátosságokból is következhet, hiszen a diákok függetlenül az intézményi keretekben történő alkalmazástól, előszeretettel használják a digitális eszközöket.

5. Összegzés

1. A pályázatok hatására az infrastruktúra fejlődése folyamatos volt, és nagyban segítette a pedagógiai innovációt is.
2. Az iskola minden esetben olyan célokat igyekezett megjelölni, majd projektszemléletben megvalósítani, amelyek egyértelmű fejlesztési célként szerepeltek az oktatási stratégiai dokumentumokban.
3. Kiemelkedő fejlesztési célterület volt a pedagógusok és tanulók digitális kompetenciafejlesztése, amelyben a gyakorlóiskola a magyarországi iskolarendszert tekintve bizonyosan az élen jár.
4. A másik jelentős fejlesztési terület a természettudományos oktatáshoz kapcsolódik. Az iskola mindhárom telephelyén jelentős infrastrukturális és szakmai fejlesztéseket valósított meg a pályázatok segítségével. Létrehozásra került két korszerű, minden természettudományos tartalom oktatására alkalmas, professzionális laborterem, amelyekben új, innovatív tudásszerzésre nyílik lehetőség.
5. Az iskola mellett, hogy infrastrukturálisan kiépítette a Csevice Erdei Iskolát, a hozzá kapcsolódó programokkal elérte a minősített erdei iskolai címet.
6. A pályázatok tekintetében a harmadik nagyobb terület egyértelműen a pedagógu-

sok szakmai munkájának megújításához, az innovációhoz kapcsolódott. A pályázati konstrukciók célterülete a hátránykompenzáció, az adaptív oktatás, a differenciálás, a kompetencialapú oktatás, a keresztntantervi fejlesztések és a tanórán kívüli innovatív tevékenységek témakörébe sorolható.

7. A nevelőtestület gyakorlatilag teljes egészében részt vesz a pályázatok megvalósításában, jóllehet, az egyéni kompetenciák függvényében bizonyos aránytalanságok tapasztalhatók.
8. A tanulók számára a pályázatok mind a tanórai, mind a szabadidős tevékenységek területén jelentős új lehetőségeket biztosítottak. A szakmai innovációk, újszerű pedagógiai eljárások tetszenek a diákoknak. A korosztályi szokásokból adódóan érthető módon a digitális eszközökkel való munka aratja a legnagyobb sikert, de a kooperatív technikák, a projektmunka is megjelenik válaszaik alapján.
9. A szülők az iskola pályázati tevékenységét részben ismerik. Általában igaz, hogy ami közvetlenül érinti a szülői közösséget, azzal szembeül, foglalkozik igazán. A szülők nincsenek teljes mértékben tisztában azzal, hogy az egyes szakmai fejlesztéseknek milyen indokoltsága van, illetve milyen céllal és milyen forrásból valósulnak meg.

6. Javaslatok

1. A gyakorlóiskolai pályázati tevékenység a továbbiakban is feleljen meg a szakmapolitikai elvárásoknak, ugyanakkor fontos a széles körű nevelőtestületi konzultáció is.
2. Alakuljanak olyan szakmai fejlesztői csoportok, akik az elvárt pályázati tartalmakat előkészítik, és segítik a megvalósítást.
3. Az infrastrukturális fejlesztések tudatossága érdekében készüljön egy teljes intézményi helyzetelemzés a rendelkezésre álló oktatási terek hatékony felhasználásáról, illetve a következő években elvárt fejlesztésekről. Ezt mindenképpen szükséges összhangba hozni a várható demográfiai mutatókkal, illetve a szakmapolitikai fejlesztési elképzelésekkel (pl.: 9 évfolyamos oktatás, Komplex Alapprogram).
4. Az infrastrukturális fejlesztés részeként ki kell térni a fenntartható eszközpark fejlesztésére is, kiemelt figyelemmel a korszerű digitális eszközök használatára a Digitális Oktatási Stratégiához illeszkedve.
5. Megfontolandó a nyitott, akár üveggel ellátott oktatási terek bevezetése. A jelenlegi tantermi gyakorlatban ez nem jellemző Magyarországon, ugyanakkor nagy segítség lehet a tanárjelöltek gyakorlatában és a szakmai munka megosztásában is.
6. A pedagógusok módszertani innovációja ne legyen pályázati megvalósításhoz kötött, hanem érdemes olyan szakmai munkacsoportokat alakítani, amelyek célja a meglévő tudás továbbadása az önfejlesztő tevékenység elősegítése érdekében.

7. A gyakorlóiskola pedagógiai intézete alkalmas szervezeti keretet adhat egy belső képzési rendszer kialakítására, amely során a különféle szakmai ismeretek átadására, készségfejlesztésre lehetőség nyílik.
8. Az egyetem módszertanos munkatársai és a gyakorlóiskolai pedagógusok, szakvezetők között alakuljon ki egy folyamatos szakmai konzultáció. A gyakorló pedagógusoknak legyen lehetősége megismertetni a tevékenységüket a módszertanos kollégákkal.

10. KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ TANULÓK MÉLTÁNYOS FEJLESZTÉSE

DOBOSNÉ FÖLDI BRIGITTA

1. Bevezetés

Napjainkban nagy hangsúly helyeződik a tanulókkal való egyéni bánásmódra a nevelés-oktatás során. A gyermekek különbözőségeit figyelembe véve fontos a megfelelő fejlesztés, ami kizárólag úgy valósulhat meg, ha figyelembe vesszük a tanulók egyéni szükségleteit, különbségeit. Kutatásunkban arra szeretnénk volna megtalálni a választ, hogy mennyire játszik fontos szerepet a fejlesztő iskolák tekintetében az egyéni képességfejlesztés, és hogyan jelenik meg mindez a gyakorlóiskolában. Hogyan próbálják a különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztését megvalósítani, és mit tesz az iskola a hátrányos helyzetű gyermekek integrálása érdekében? Az egyetem és a gyakorló hogyan készíti fel a hallgatókat a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésére? Hogyan ítélik meg a tanárok, szülők és az ott tanuló diákok az iskolában zajló egyéni fejlesztést, tehetséggondozást?

2. Kiemelt figyelmet igénylő tanulók és méltányosság

Témánk mélyebb megismeréséhez szükséges megvizsgálni azokat a fogalmakat, amelyek elengedhetetlenek a megfelelő értelmezéshez. Először is tisztáznunk kell kiket értünk kiemelt figyelmet igénylő tanulók alatt.

A köznevelési törvény külön foglalkozik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók oktatásával, nevelésével. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. § (12) bekezdése két nagy csoportot határoz meg a következőképpen:

- A különleges bánásmódot igénylő gyermekek közé sorolja a sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, valamint a kiemelten tehetséges tanulókat.
 1. *„sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), 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
2. *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségre való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek*
 3. *kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség” (Köznevelési törvény, 2011, 4§).*
- A másik nagy csoportba tartoznak a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók. A törvény 2013. évi módosításában a 67/A. § a következőképpen határozza meg és egészíti ki a fenti fogalmakat.
 1. *„Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alacsony fokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.*
 2. *Halmozottan hátrányos helyzetű a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)–c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll, b) a nevelésbe vett gyermek, c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszony-*

ban álló fiatal felnőtt. (3) A gyámhatóság a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság elbírálásával egyidejűleg kérelemre – külön döntésben, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsággal egyező időtartamra – megállapítja a gyermek, nagykorúvá vált gyermek hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetének fennállását.” (GYvt. 1997. évi XXXI. tv.)

Réthy (2020) tanulmányában, azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a törvénybe foglaltakhoz képest a kiemelt figyelmet igénylő tanulók köre tágabb, kiterjedtebb. A törvényben nem szerepel a szocioökonómiai, szociokulturális hátrányban élők, a kisebbségi közösségekhez tartozó és a nyelvi hátrányban lévő tanulók csoportja. Mindezek ismeretében célszerű lenne a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körének bővítése. (Réthy, 2020)

A 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről pontosan meghatározza a szakértői bizottságok tevékenységét, amelyek különböző standardizált tesztek, megfigyelések, dokumentumelemzések stb. segítségével határozatot hozhatnak az SNI, BTMN megállapításáról vagy kizárásáról. Külön tárgyalja a tehetséges gyermekek esetén az intézmények feladatait, mint például a korai tehetségzonosítás, tehetséges gyermekek személyiségfejlődésének támogatása, tanácsadás és támogatás a szülők részére stb.

A NAT (2020) tartalmazza az egységesség és differenciálás módszertani alapelveit. Az egyik legfontosabb feladat a pedagógusok számára a különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében a tantárgyi tartalmak egyéni sajátosságokhoz való illesztése. Az adaptálás és differenciálás segít az egyéni haladási ütem biztosításában, de szintén kiemelt jelentőségű a szakemberek bevonása a nevelési-oktatási folyamatba. A NAT (2020) megfogalmazza, hogy az iskolának enyhítenie kell az esetleges hátrányokat, optimális esetben ki is kell küszöbölni azokat. Ezek közül külön kiemeli a településszerkezeti hátrányból eredő, kulturális, nyelvi elsajátításhoz köthető, valamint a különleges bánásmódot igénylő tanulók egyéni sajátosságokhoz illeszkedő fejlesztő tevékenységét. Fontos alapelvként tekint az egyénre szabott tanulási lehetőségek biztosítására, amelyhez olyan pedagógusok meglétét feltételezi, akik rendelkeznek az ehhez szükséges szemléletmóddal, kompetenciákkal. A 2020-as NAT-hoz illeszkedő irányelveket találunk az SNI-tanulók oktatásához, valamint szakmai ajánlást a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók neveléséhez-oktatásához. Az SNI-tanulók oktatásához tartozó irányelvek a következő alcsoportok fejlesztését foglalják magukban: látási fogyatékos, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő, közép súlyos értelmi fogyatékos, mozgásszervi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő, súlyos és halmozottan súlyos értelmi fogyatékos, enyhe értelmi fogyatékos, hallási fogyatékos, valamint beszéd-fogyatékos tanulók. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek típusai szintén megtalálhatóak az ajánlásban. Ezek a következők: olvasási–szövegértési nehézség, írás–helyesírási nehézség; számolási nehézség; figyelmi nehézség; beilleszkedési, magatartási nehézség; valamint súlyos környezeti ártalom.

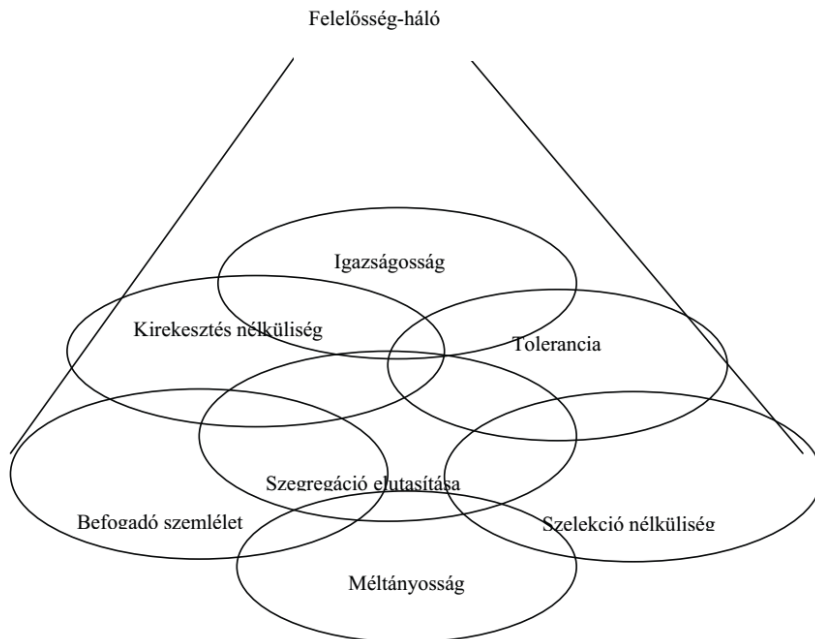
Következtetésként elmondható, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulók köre egyre bővül, növekvő tendenciát mutat, ezért egy szakmai fejlesztő iskola tekintetében hatványozottan fontos a tanulók egyéni sajátosságaihoz való alkalmazkodás.

„Vannak olyan gyermekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel fizikai, biológiai, pszichikai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt egyéni, sajátos nevelési-oktatási szükségleteik vannak, ezért a speciális nevelési-oktatási szükségletekhez, sajátosságokhoz egyénenként igazodó bánásmódot igényelnek az iskolában. Őket nevezzük különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek.” (Falus [szerk.], 1998. 305.)

Tanulmányunkban azokra a tanulókra fókuszálunk, akik hátrányos helyzetűek, vagy különleges bánásmódot igényelnek tehetségük vagy tanulási nehézségeik miatt. A téma jelentősége vitathatatlan, hiszen, mint tudjuk, a magyar oktatási rendszer rendkívül szelektív, hatalmas különbségek vannak mind az iskolák, mind a tanulók között (Báthory, 1997). Erre világítanak rá Csapó és mtsai. (2014) egy, az iskolai teljesítmények vizsgálatáról szóló tanulmányukban. Az ESCS-index, mely a tanulók családi hátterét jellemzi, valamint a tanulók PISA-teszteken elért eredményei megmutatták, hogy szoros összefüggés van a tanulói teljesítmény és a családi háttértényezők között, ugyanakkor a tanulók teljesítménye átlag alatti Magyarországon (Csapó és mtsai., 2014). Az OECD jelentésben olvashatjuk, hogy a magas fokú méltányosság hozzájárul a jobb teljesítményhez, és a jól teljesítő országok kiemelkedően teljesítenek az egyenlő esélyek biztosítása, a különbségek figyelembevétele terén (OECD, 2013).

Az iskolai gyakorlatban is egyre fontosabbá válik a gyermekek képességeihez igazodó oktatás, értékelés, a differenciálás, az egyéni bánásmód, a tehetségek kibontakoztatása, a felzárkóztatás, valamint az eltérő szociális háttérű tanulók méltányos fejlesztése, különösen akkor, ha fejlesztő iskolákról beszélünk. Hogyan lehetséges a tanulók egyéni, méltányos fejlesztése? Milyen példával járjon elől egy szakmai fejlesztő iskola, ami más intézmények számára is követhető utat mutat?

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006) szerint méltányos fejlesztés csakis olyan iskolában valósulhat meg, ahol megfelelően képzett pedagógusok oktatnak megfelelő minőségben. A méltányos pedagógia feladata egy ún. védőháló (1. ábra) létrehozása, megszüntetve a kirekesztést, intoleranciát és szegregációt, ugyanakkor adaptív, befogadó, a sajátos nevelési igényeket figyelembe vevő környezet megteremtése.



10.1. ábra: A pedagógiai felelősség mint védőháló (Réthy és Vámos, 2006. 45.)

A méltányos pedagógia egyenlő esélyt teremt minden diákja számára. E szemléletet előtérbe helyezi azt, hogy minden gyermeket értékrendjéhez alkalmazkodva kell segíteni a fejlődés útján, hiszen ez a jog őt megilleti (Réthy és Vámos, 2006). Lannert (2004) megfogalmazza, hogy erre leginkább olyan iskola képes, amely az inklúzió jegyében működik. Egy ilyen elfogadó, befogadó intézményben összhangba kerül az eredményesség és méltányosság, hiszen mindenki a neki megfelelő oktatásban részesül, s ezáltal az egyén a lehető legjobb teljesítményt fogja elérni.

Minden tanuló más és más, ezért az iskolának is arra kell törekednie, hogy az összes tanuló a számára megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, s ezáltal elérje teljesítőképessége maximumát. Murray egy 1993-as tanulmányában leírja, hogy a szakmai fejlesztő iskolákkal szemben milyen kritériumokat várhatunk el. Világosan megfogalmazza, hogy ezekben az iskolában tanító pedagógusoknak egyaránt fontosnak kell tartaniuk tanítványaik fejlesztését, függetlenül azok képességeitől, motiváltságától s attól, hogy nehéz vagy könnyű a tanításuk. A tanítás folyamatában elengedhetetlen a tanulók egyéni szükségleteinek és képességeinek figyelembevétele.

Kotschy Beáta (2003) megfogalmazza, hogy jelenleg nincsenek kialakulva még erre vonatkozó jó gyakorlatok. A pedagógusok képzésének is csupán töredéke vonatkozik a sajátos igényekkel rendelkező tanulókkal kapcsolatos pedagógiai kérdésekre, s a gyakorlatban való alkalmazási lehetőségek szinte egyáltalán nem jelennek meg.

Az NCRST (National Commission On Research Science And Technology) egyik tanulmánya a fejlesztő iskolákról leírja, hogy a gyermekek számára olyan módon kell biztosítani a tanulás lehetőségét, ahogyan az egyén számára az a legkedvezőbb, tiszteletben tartva a különböző nemhez, társadalmi osztályhoz, etnikumhoz vagy kultúrához való tartozást (NCREST, 1993). Néhány kutató pedig egyenesen úgy véli, ezeknek az iskoláknak nem csupán figyelembe kell venni, hanem kifejezetten tükröznie kell a társadalmi összetételt. Fontosnak tartják, hogy ezen iskolákban jelenjenek meg a tanulók közötti földrajzi (falu, város), etnikai és társadalmi osztályok szerinti különbségek (Young, 1990).

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a szakmai fejlesztő iskolákban még fokozottabban kell odafigyelni az egyéni bánásmódra. Már nem az ugyanúgy, ugyanazt mindenkinek elv mentén kell tanítani, hanem teljes mértékben az egyénekre koncentrálni s őket a lehető legmagasabb szintre fejleszteni. Ehhez természetesen szükség van olyan innovatív, nyitott pedagógusokra, akik képesek facilitátorként működni az osztályokban és minden egyes gyermeket a számára legmegfelelőbb oktatásban részesíteni.

3. Kutatás

Kutatásunk céljait a következő pontokban fogalmaztuk meg:

1. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztése megjelenési módjainak feltárása az iskolai dokumentumokban.
2. A pedagógusok nézetei a különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztéséről s annak tényleges megvalósulásáról. Mit tesz az iskola hátrányos helyzetű gyermekek integrálása érdekében, hogyan segíti a különleges bánásmódot igénylő tanulókat az előrehaladásban?
3. Az iskolai dokumentumokban leírtak, valamint a megvalósulás összefüggéseinek vizsgálata.
4. A tanulók véleménye a gyakorlóiskolában zajló egyéni fejlesztésről, tehetséggondozásról.
5. A hallgatók felkészítése a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésére. Hogyan segíti az egyetemet, és hogyan segíti a gyakorlóiskola őket? Kapcsolatban áll-e a kettő egymással?
6. A szülők megítélése a gyakorlóiskolában történő tehetséggondozást, felzárkóztatást, méltányos fejlesztést illetően.

Ezek a kutatási célok megfelelő alapul szolgálhatnak számunkra, hogy mélyebben megismerkedjünk témánkkal egy tipikus gyakorlóiskola tükrében, s a későbbiek folyamán segítséget nyújtsanak abban, hogy egy szakmai fejlesztő iskola létrehozásához megfelelő javaslatokat tudjunk megfogalmazni az elemzéseket követően.

Kutatásunk hipotézisei a következők:

H1: Az iskolai dokumentumokban jelentős mértékben találunk információkat a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztéséről.

H2: A pedagógusok fontosnak ítélik meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztését szakmai tevékenységük során.

H3: Az iskolai dokumentumokban kijelölt célok szoros összefüggésben állnak a pedagógusok gyakorlatban megvalósított fejlesztő tevékenységével.

H4: A pedagógusok kiemelt figyelmet igénylő tanulókról alkotott nézetei összefüggésben állnak a gyakorlatban megvalósított fejlesztő tevékenységükkel.

H5: A pedagógusok nagyobb igényt tartanak a különleges bánásmódot igénylő gyerekek fejlesztésével kapcsolatos továbbképzésekre.

H6: A diákok elégedettek a gyakorlóiskolában folyó fejlesztő tevékenységgel.

H7: A pedagógusjelöltek kevésbé vesznek részt a gyakorlóiskolában lévő tehetséggondozó, felzárkóztató foglalkozásokon.

H8: Az egyetemi képzés és a gyakorlóiskola közötti összhang alacsony szintű.

H9: A szülők fontosnak tartják a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztését az iskolaválasztásnál.

4. Eredmények

Kutatásunk eredményeinek bemutatásához először ismertetjük azt a logikai vázat, amely mentén az adatok feldolgozása megtörtént. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók méltányos fejlesztését először az iskolai dokumentumokban való megjelenés szempontjából vizsgáljuk meg. Ezután a pedagógusok nézeteit ismertetjük a téma vonatkozásában, majd összehasonlítjuk a dokumentumokban való célkitűzésekkel. A pedagógusok véleményét követően a gyakorlóiskolás diákok, az egyetemi hallgatók, valamint a szülők válaszaiból nyert adatok összefüggéseit írjuk le. A kutatásban megvizsgáljuk pontosan, hogy a különböző csoportok milyen eltéréseket vagy összefüggéseket mutatnak az általunk vizsgált területeken. Fontosnak tartottuk, hogy minden, a kutatásban részt vevő pedagógus, diák, hallgató, szülő nézeteit megismerjük a témánkkal kapcsolatban, hiszen ezek az egyes csoportoknál más-más képet mutathatnak. Úgy gondoltuk, vizsgálatunk során árnyaltabb képet kaphatunk a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztéséről s annak megvalósulásáról, valamint az esetleges hiányosságokról, mely hozzásegíthet bennünket ahhoz, hogy megfelelő javaslatokat tudjunk megfogalmazni a jövőre vonatkozóan.

4.1. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének megjelenése az iskolai dokumentumokban

Témánk szempontjából fontosnak tartottuk áttekinteni az iskolai dokumentumokat olyan aspektusból, hogy milyen célokat tűznek ki maguk elé a gyakorlóiskolában tanító pedagógusok a tehetséggondozás, felzárkóztatás területén. Mennyire játszik fontos szerepet az intézmény életében a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás? Hogyan jelennek meg ezek a szempontok az iskolai dokumentumokban?

Az elemzett dokumentumok a következők voltak:

- Eszterházy Károly gyakorlóiskola munkaterve,
- Eszterházy Károly gyakorlóiskola pedagógiai programja,
- Eszterházy Károly gyakorlóiskola szervezeti és működési szabályzata,

Eszterházy Károly gyakorlóiskola tanulmányi és sportverseny eredményei.

- A dokumentumok elemzéséhez a következő megfigyelési szempontokat állítottuk fel:
- a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének megjelenése a pedagógiai célok között,
- pedagógusok feladatai a tehetséggondozás, felzárkóztatás területén,
- a téma munkaköri leírásokban való megjelenése,
- hallgatók felkészítése a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésére.

A fenti szempontok alapján kezdtük el megvizsgálni az iskolai dokumentumokat. Elsőként azt figyeltük meg hogyan jelenik meg témánk a kitűzött pedagógiai célokban. Az iskola munkatervében egyik legfőbb célként tűzték ki a pedagógusok a versenyekre való felkészítést és az azokon való részvételt. Összesen 156 féle verseny jelent meg a gyakorlóiskola munkatervében, melyre a felkészítő tanárok nevével együtt a teljes évre kidolgozott programtervezetet találtunk. Ezek között voltak helyi, megyei, országos, tantárgyi, művészeti, diákolimpiai és természetjáró versenyek is.

Ezzel összhangba hozható a tanulmányi és sportversenyek eredményeiről készült dokumentum, melynek a 2015/16-os tanév összesítő táblázatait az alábbiakban láthatjuk:

Tanulmányi versenyek száma	Városi	Megyei	Területi	Regionális	Országos
	8	129	28	12	39

10.1. táblázat: Tanulmányi versenyek a gyakorlóiskolában

Sportversenyek száma	Városi	Megyei	Területi	Országos	Nemzetközi
	41	19	11	9	1

10.2. táblázat: Sportversenyek a gyakorlóiskolában

A táblázatokból (1. táblázat, 2. táblázat) kiderül, hogy nemcsak a munkatervben kitűzött célok között jelenik meg a sokféle verseny, hanem a gyakorlatban is megvalósításra kerülnek azok. Ráadásul elmondhatjuk, hogy szép eredményekkel szerepelnek a gyakorlós diákok ezeken a versenyeken. A **megyei** tanulmányi versenyeken 129 közül **73 az 1.–3. helyezések** valamelyike, ami igen magas számnak mondható, de **országos** szinten is kimagasló, hiszen a **39-ből 17-en** értek el **dobogós helyet**. A sportversenyek szintén fontos szerepet töltenek be az iskola életében, melyeken már nemzetközi versenyzők is megjelennek.

A munkatervben találtunk még a minőségirányítási programhoz kapcsolódó megfogalmazott célokat is. Ezek a következők voltak:

- „*A tanulási problémák hatékonyabb kezelése, szorosabb együttműködés a fejlesztő csoport tagjaival. Szükség esetén egyéni fejlesztést biztosító fejlesztési terv készítése a sikeresebb felzárkóztatás érdekében, ezzel az esélyegyenlőség megteremtése.*”
- „*A tanítási órákon törekszünk a pozitív teljesítményt motiváló értékelési gyakorlat kialakítására, a fejlesztő értékelés tudatos alkalmazására.*”
- „*A tanulók tudatos felkészítése a városi, területi, regionális és országos versenyekre.*” (Munkaterv, 2015. 32–33)

Az intézmény pedagógiai programjában kiemelt célként jelenik meg az egyén személyiségének fejlesztése, figyelembe véve *a tanulók különböző szintű adottságait*, valamint *az eltérő mértékű fejlődést*. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a tanulók méltányos fejlesztése igen előkelő helyen áll a gyakorlóiskola céljainak tekintetében.

Szerettük volna megvizsgálni azt is, hogy a pedagógusoknak milyen feladatai vannak a gyakorlóiskolában a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatban. Ennek megfigyeléséhez leginkább a pedagógiai programban leírtak voltak segítségünkre. A pedagógusok alapvető feladatai között helyet kapott mind a tehetséggondozás, mind a halmozottan hátrányos helyzetű, beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézséggel küzdő, valamint a felzárkóztatásra szoruló tanulók eredményes fejlesztése.

A tehetséges tanulók gondozása a gyakorlóiskola pedagógiai programjában:

- *Egyéb (tanórán kívüli) fejlesztő foglalkozások szervezése a tehetséges tanulók részére.*
- *Iskolai tanulmányi, sport- és kulturális versenyek, vetélkedők, bemutatók, pályázatok önálló szervezése, segítség a szervezésben.*
- *Részvétel az iskolai tanulmányi, sport- és kulturális versenyeken, vetélkedőkön, bemutatókon.*
- *A tehetséges tanulók részvételének biztosítása és felkészítése a különféle iskolán belüli versenyekre, vetélkedőkre stb.*
- *A tehetséges tanulók részvételének biztosítása és felkészítése a különféle iskolán kívüli versenyekre, vetélkedőkre stb.* (Ped. pr. 2015. 36.).

A hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, illetve a felzárkóztatásra szoruló tanulók gondozása, eredményes fejlesztése az intézmény pedagógiai programjában:

- *Egyéb (tanórán kívüli) fejlesztő foglalkozások szervezése a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, illetve a felzárkóztatásra szoruló tanulók részére.*
- *A gyermekvédelmi feladatok ellátása a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, illetve a felzárkóztatásra szoruló tanulók körében.*
- *A hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, illetve a felzárkóztatásra szoruló tanulók korrepetálása, segítése, mentorálása.*
- *A hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, illetve a felzárkóztatásra szoruló tanulók felkészítése javító vagy osztályozó vizsgára.*
- *Az eredményes középiskolai felvétel elősegítése a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók körében (Ped. pr., 2015. 36–37.).*

Külön az osztályfőnöki feladatoknál is megjelennek a témánkkal kapcsolatos elvárások. Az osztályfőnököknek figyelemmel kell kísérniük az osztályba járó kiemelt figyelmet igénylő tanulókat, segíteni és támogatni őket mindenben.

Az iskola pedagógia programjának egy külön fejezete foglalkozik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók oktatásával, nevelésével. A következő táblázatokban megpróbáltuk összefoglalni egyrészt a sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozó fejlesztési célokat, feltételeket, másrészt azokat a tevékenységeket, melyek a tehetségek, hátrányos helyzetű tanulók és beilleszkedési és magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek fejlődését segítik elő.

Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése a gyakorlóiskolában		
Célok	Iskolai fejlesztés	Feltételek
<ul style="list-style-type: none"> • A sajátos nevelési igényből fakadó hátrányok csökkentése vagy lehetőség esetén megszüntetése. • Harmonikus, önmaga problémáit megfelelően kezelni tudó személyiség kialakítása. • Megfelelő, az egész élet során jól használható kompenzatorikus technikák elsajátítása. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrált nevelés. • A tanítási órákon túl gyógypedagógus vezetésével – rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztést szolgáló órakeretben – egyéni fejlesztési terv alapján terápiás fejlesztő foglalkozásokon vesznek részt. • Az illetékes pedagógiai szakszolgálati, illetve pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó intézmények szolgáltatásainak igénybe vétele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gyógypedagógus végzettségű pedagógus alkalmazása • Az irányelvek figyelembevételével készített eltérő tanterv része az iskola helyi tantervének • A fogyatékoság típusának megfelelő tankönyvek, tanulási segédletek • A tanulók képességének megfelelő differenciált foglalkoztatás • A fogyatékos tanulók részére kidolgozott értékelési formák alkalmazása • Speciális gyógyászati, valamint tanulást, életvitelt segítő technikai eszközök • Képességfejlesztő játékok, eszközök • Számítógépek fejlesztő programokkal

10.3. táblázat: SNI-s tanulók fejlesztése a gyakorlóiskolában (Ped. pr. 2015. 48–51.)

Ahogy a fentiekben látható (3. táblázat), a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésére vonatkozóan igen magas színvonalú a gyakorlóiskolában folyó nevelés. Ugyanez mondható el a tehetséges, hátrányos helyzetű, valamint a beilleszkedési és magatartási zavarral küzdő tanulók esetében is. Az alábbi táblázatban (4. táblázat) azon tevékenységeket mutatjuk be, melyeket a gyakorlóiskolában folytatnak a diákok megfelelő fejlődése érdekében.

Tevékenységek	Hátrányos helyzetűek	Tehetséges gyermekek	Beilleszkedési tanulási és magatartási zavarral küzdő gyermekek
szoros kapcsolat a helyi óvodai intézményekkel, nevelési tanácsadóval, és gyermekjóléti szolgálattal	✓		✓
az egyéni képességekhez igazodó tanórai tanulás megszervezése	✓	✓	✓
felzárkóztató órák, fejlesztő foglalkozások	✓		✓
egyéni foglalkozások	✓	✓	✓
képességkibontakoztató felkészítés és integrációs felkészítés	✓	✓	✓
nevelők és a tanulók személyes kapcsolatai	✓		✓
az iskolai könyvtár, valamint az iskola más létesítményeinek, eszközeinek egyéni vagy csoportos használata	✓	✓	✓
a középiskolai továbbtanulás irányítása, segítése	✓	✓	✓
iskolai sportkör, szakkörök	✓	✓	✓

Tevékenységek	Hátrányos helyzetűek	Tehetséges gyermekek	Beilleszkedési tanulási és magatartási zavarral küzdő gyermekek
a tanulók szabadidejének szervezése (tanórán kívüli foglalkozások, szabadidős tevékenységek, szünidei programok)	✓	✓	✓
szabadidős foglalkozások (pl. színház- és múzeumlátogatások)	✓	✓	✓
a tanulók szociális helyzetének javítása	✓		✓
a szülőkkel való együttműködés	✓		✓
családlátogatások	✓		✓
szülők és a családok nevelési gondjainak segítése	✓		✓
szülők tájékoztatása a családsegítő és a gyermekjóléti szolgálatokról, szolgáltatásokról	✓		✓
a tehetséggondozó, fejlesztő foglalkozások		✓	
iskolai és iskolán kívüli versenyek, vetélkedők, bemutatók (szaktárgyi, sport, kulturális stb.)		✓	
a tanulók háromhavonkénti fejlesztő értékelése a szülőkkel közösen	✓		

10.4. táblázat: Fejlesztő tevékenységek a gyakorlóiskolában (*Ped. pr.* 2015. 50–51.)

A fenti táblázat első ránézésre is azt mutatja meg, hogy rendkívül színes repertoárral rendelkeznek a pedagógusok fejlesztő tevékenységek tekintetében. A pedagógusok kiemelten foglalkoznak az egyéni fejlesztésekkel, feladatként tekintenek a különleges bánásmódot igénylő tanulók teljesítményszintjének növelésére.

A gyakorlóiskola szervezeti és működési szabályzatának áttekintésével még két nagyon fontos dologra kaptunk választ. Egyrészt megtudtuk, hogy a pedagógusok munkaköri leírásában szintén kiemelt helyet foglal el a tehetséggondozás és a felzárkóztatás. Másrészt a hallgatók gyakorlati képzésében is találtunk a témánkhoz kapcsolódó információt, miszerint a gyakorlatvezető tanároknak a nevelési-oktatási gyakorlat alkalmával lehetőséget kell teremteniük a szabadidős tevékenységek, a fejlesztő, tehetséggondozó foglalkozások látogatására. Összességében elmondható, hogy **az iskolai dokumentumok alapján a gyakorlóiskola nagy gondot fordít a kiemelt figyelmet igénylő diákok méltányos fejlesztésére**. A pedagógiai programban, a szervezeti és működési szabályzatban, valamint a munkatervben is találunk a témára vonatkozó célokat, feladatokat. A továbbiakban érdekes lesz azt megvizsgálnunk, hogy a fenti dokumentumokban leírtak és a pedagógusok nézetei, vagyis a megvalósulás milyen összhangban vannak egymással. Az ezekre vonatkozó empirikus adatokat a következő fejezetben láthatjuk. Képet kapunk arról, hogy a pedagógusok milyen módon valósítják meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztését (5. táblázat), valamint a **10.2.3. fejezetben** részletesen taglaljuk a pedagógusok által kitűzött célok és azok tényleges megvalósulása terén megfigyelhető összefüggéseket.

1.1. Pedagógusok nézetei a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének megvalósulásáról

Ennél a kérdéskörnél elsősorban arra kerestük a választ, hogy a gyakorlóiskola mindennapi tevékenysége során hogyan jelenik meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztése. *A pedagógusok hogyan valósítják meg a felzárkóztatást, tehetséggondozást, mit gondolnak a téma fontosságáról? Milyen módszereket használnak a tanulók fejlesztésének érdekében? Mennyire tartják szükségesnek az e területeken való továbbképzéseket? Ez összhangban van-e az intézményi elvárásokkal? Vannak-e összefüggések az egyéni képességekhez való alkalmazkodás szükségességének megítélése, valamint ennek a tanórai megvalósulása között?* Kutatásunkban először szerettük volna megvizsgálni, hogy *a különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlesztése milyen módokon valósul meg a gyakorlóiskolában.* (2. sz. Tanári kérdőív/18.) Összesen 113 pedagógus adott választ kérdésünkre. A válaszokból megítélhető, hogy a tanárok többféleképpen nyújtanak segítséget tanítványaiknak, ami igazolja felkészültségüket az egyéni bánásmóddal kapcsolatos ismereteikkel kapcsolatban.

Kategoriák	Kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztése N = 113						
	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mértékben jellemző	Átlag	Rangsor
Egyéni fejlesztési terveket készítek.	4	21	42	37	9	3,23	6.
Személyre szabott követelményeket állítok tanulóim elé.	0	5	37	49	22	3,78	3.
Minden tanulóval közösen határozom meg a fejlesztési célokat.	3	14	45	43	8	3,35	5.
A tanórákon csoportmunka esetén különböző nehézségű feladatokat adok a diákoknak.	0	4	29	54	26	3,90	2.
Egyéni feladatokat adok a tanulóknak az órákon.	2	6	43	49	13	3,58	4.
Minden diákot a saját képességeihez mérten, differenciáltan értékelek.	1	3	27	45	37	4,01	1.

10.5. táblázat: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének módjai

Az egyéni bánásmód egyik lehetséges módja, hogy egyéni fejlesztési terveket készítenek a pedagógusok diákjaik számára. Az eredmények szerint ez változó képet mutat a gyakorlóiskolában. Vannak olyanok, akik felhasználják munkájuk során a diákok fejlesztése érdekében a tervekészítést, de többen jelölték válaszként a nem jellemző kategóriákat is. A pedagógusok több mint 62,9%-a személyre szabott követelményeket állít a tanulók elé, ami jelentősnek mondható. Többen közösen határozzák meg tanulóikkal a fejlesztési célokat, de láthatjuk a táblázatban, hogy ez a szám nem éri el összesen a válaszok 50%-át. A tanórákon megjelenő csoportmunka esetén a pedagógusok jórészt különböző nehézségű feladatokat adnak diákjaik számára, ami segíti őket az egyéni fejlődésükben, a tanórán megjelenő más munkaformáknál is igyekeznek egyéni feladatot adni, bár ez a szám jóval kevesebb, mint a csoportmunkánál. A pedagógusok válaszai alapján láthatjuk, hogy az egyéni bánásmód

egyik legkiemelkedőbb lehetőségének tartják a csoportmunka közben lévő egyénre szabott feladatokat. A legmagasabb eredmény azonban az értékelés módjában látható. A tanárok nagy része fontosnak ítélte meg az egyéni képességekhez igazodó, differenciált értékelést, ami arra ad számunkra választ, hogy **a gyakorlóiskolában nagy figyelmet fordítanak a differenciálásra, főként a diákok egyéni képességeihez igazodó értékelésre.** Kevésbé ítélik fontosnak az egyéni feladatokat a tanórákon, a tanulókkal való közös fejlesztési célok meghatározását és az egyéni fejlesztési tervek elkészítését. Érdemes lenne átgondolni ezeket az egyéni bánásmód tényleges, még magasabb színvonalon történő megvalósulása érdekében. Egy szakmai fejlesztő iskolában kiemelten fontos, hogy megfelelő módszereket, eljárásokat alkalmazzanak a pedagógusok a tanulók méltányos fejlesztésére.

Arra kérdésre, hogy „*Mennyire tartják fontosnak a tanulók egyéni tanulási képességeikhez, adottságaikhoz való alkalmazkodást?*”, a következő válaszokat kaptuk. (2. sz. Tanári kérdőív/6.)

Egyéni képességekhez való alkalmazkodás fontossága	Gyakoriság (fő)	Százalékos gyakoriság (%)
egyáltalán nem tartom fontosnak	0	0
inkább nem tartom fontosnak	0	0
fontosnak is tartom, meg nem is	2	1,8
inkább fontosnak tartom	40	35,4
nagyon fontosnak tartom	71	62,8
Összesen	113	100,0

10.6. táblázat: A pedagógusok megítélése az egyéni képességekhez való alkalmazkodásról

Összesen 113 értékelhető válasz érkezett kérdésünkre (6. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok nagy része úgy ítéli meg, **az egyéni képességekhez való alkalmazkodás rendkívül jelentős tényező a tanítási-tanulási folyamatban.** A fenti értékekből kiolvashatjuk, hogy a tanárok **98,2%-a tartja fontosnak**, és egyáltalán nem fordult elő olyan, aki a „nem tartom fontosnak” lehetőségek közül jelölte volna választát. Vizsgálataink alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusok úgy vélik, az egyéni képességekhez való alkalmazkodás egy fontos feladat. Az előző adatainkból az is bebizonyosodott, hogy kevesebb mint 50%-uk az, aki egyéni fejlesztési tervet készít, vagy egyéni feladatot ad diákjainak az órán.

A „*Tart Ön korrepetálást, fejlesztő foglalkozást az iskolában?*” kérdésünkre (2 sz. Tanári kérdőív/9.) 69%-ban jelöltek igen választ, ami igen magas számnak tekinthető. Ebből is

látszik, hogy a gyakorlóiskolában nagy hangsúlyt fektetnek a lemaradók felzárkóztatására. A tanárok kiemelkedő módszertani felkészültségéről árulkodik, hogy rendkívül színes repertoárral rendelkeznek a fejlesztő foglalkozásokon használt technikák tekintetében. Az alábbiakban kiemeltem néhányat a tanárok által a tanulók fejlesztésére legtöbbször használt módszerek, munkaformák, feladatok közül. Megpróbáltam összegyűjteni azokat a technikákat, melyeket a pedagógusok (N = 113) a legnagyobb számban említettek válaszaikban: **egyéni foglalkozás (38), differenciálás (26), differenciált csoportmunka (13)**. Attól azonban nem tekinthetünk el, hogy a módszerek sokaságát említették válaszaikban a gyakorlóiskolai tanárok. A fentiekén kívül, a teljesség igény nélkül még felsorolunk néhányat: felzárkóztatás, tanulópárok, gyakorlás, tanulásmódszertani segítségnyújtás, magyarázat, lehetőség későbbi bemutatásra, korrepetálás stb.

A felzárkóztatáson kívül érdekelt bennünket az is, hogy vajon a tehetséges gyermekek esetében milyen tevékenységi formákat használnak a pedagógusok (2. sz. *Tanári kérdőív/10*). A kérdésünkre kapott válaszok (N = 113) alapján itt is összegyűjtöttük a legnagyobb számban előforduló módszereket, melyek a következők voltak: versenyre való felkészítés (35), egyéni foglalkozás (28), differenciálás (27). Elmondhatjuk azonban azt is, hogy rendkívül színes repertoárral rendelkeznek a pedagógusok a tehetséggondozásra használt módszereikben, hiszen alkalmaznak még kooperatív technikákat, kutatómunkát/önálló ismeretszerzést, többletfeladatokat, projekt munkát, kiselőadásokat, élménypedagógiát stb.

Következtetésként leszűrhető, hogy **a gyakorlóiskola tanárai változatos módszertani repertoárt használva fejlesztik mind a felzárkóztatásra szoruló, mind pedig a tehetséges gyermekeket**. Vannak olyan módszerek, melyek mindkét esetben megjelennek, és természetesen találkozunk eltérő tevékenységekkel is. Összességében megfogalmazhatjuk, hogy **nagy hangsúlyt helyeznek a tudatos fejlesztésre, amely egy szakmai fejlesztő iskolánál is rendkívül fontos**, hiszen a változatos módszertani repertoár alkalmazása segíti a tanulók különbözőségeinek kezelését is.

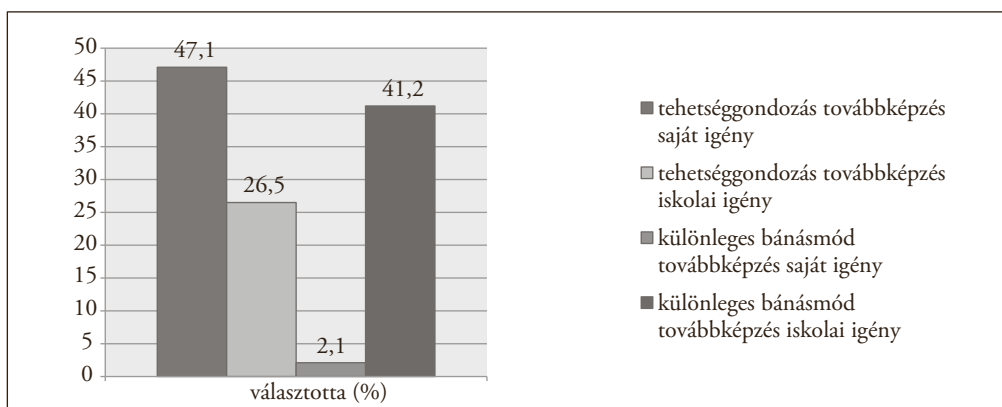
Arra kérdésre, hogy „Ön szerint melyek lehetnek a gyakorlóiskola legfontosabb feladatai?“, (3. sz. *Tanári kérdőív/1*) 102 pedagógus válaszolt. Az egyéni fejlődés szempontjából kiemelt fontosságúak a táblázatunkban (7. táblázat) az alábbi kategóriák voltak:

Kategóriák N = 102	Egyáltalán nem fontos	Inkább nem fontos	Fontos is, meg nem is	Inkább fontos	Nagyon fontos
	%	%	%	%	%
Minél sokszínűbb szabadidős tevékenységrendszer felkínálása	0	3,9	24,5	49,0	22,5
Tanulmányi versenyeken való részvétel	0	1,0	16,7	44,1	38,2
A lemaradó tanulók felzárkóztatása	0	0	2,0	42,2	55,9

10.7. táblázat: Iskolai tevékenységek és egyéni fejlődés

A fenti táblázatban (7. táblázat) láthatjuk, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a minél sokszínűbb szabadidős tevékenységek felkínálását, beleértve ezekbe a szakköröket, kirándulásokat, versenyeket stb. A különféle szabadidős tevékenységek nagyban hozzájárulnak az egyéni fejlődéshez is. A tanulmányi versenyeken való részvételt a tanárok több mint 82,3%-a ítélte fontosnak. A lemaradó tanulók felzárkóztatása került az első helyre, hiszen ahogyan azt a fentiekben olvashattuk rengetegféle módszert alkalmaznak felzárkóztatásra, és ezek az eredmények is arról árulkodnak, hogy **kiemelt szerepet játszik a gyakorlóiskolában a tanulók egyéni fejlesztése.**

A következő kérdéseinkre: „Jelenleg mely területeken tartja a leginkább szükségesnek a saját szakmai fejlődését?” (3. sz. Tanári kérdőív/5), valamint „Véleménye szerint az iskola mely területeken tartja a legfontosabbnak a pedagógusai szakmai fejlődését?” (3. sz. Tanári kérdőív/3.) témánk szempontjából a 2. ábra mutatja meg a választ.



10.2. ábra: A pedagógusok saját és az iskola által elvárt továbbképzési lehetőségei

A 2. ábra adataiból láthatjuk mind a tehetséggondozás, mind pedig a felzárkóztatás tekintetében nagy eltérés tapasztalható az intézményi és az egyéni igények között. Ebből azt a konzekvenciát vonhatjuk le, hogy a **pedagógusoknak nagyobb igénye lenne a saját maguk által megválasztott képzéseken való részvételre**, hiszen ők teljesen mást ítélnék fontosnak. Ez azért is lenne nagyon jelentős, mert ők a mindennapi gyakorlatban talán jobban átlátják azokat a területeket, amelyek javítást igényelnének, és amelyben szükséges lenne a saját fejlődésük.

Összefüggést kerestünk arra vonatkozóan, hogy vajon azok a pedagógusok, akik fejlődni szeretnének a tehetséggondozás, valamint a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel kapcsolatos tudásuk területén, fontosnak ítélik-e meg az egyéni képességekhez való alkalmazkodást is.

Kategoriák	Választás	Inkább fontosnak tartom	Nagyon fontosnak tartom	Összesen
		Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (fő)
Tehetséggondozás	igen	6	19	25
Különleges bánásmódot ig. tan. fejlődésének támogatása	igen	12	26	38

10.8. táblázat: Továbbképzések és egyéni képességekhez való alkalmazkodás összefüggése

A táblázatból világosan látszik (8. táblázat), hogy azok a válaszadók, akik e két területet választották, egyetértenek abban, hogy az egyéni képességekhez való alkalmazkodás kiemelt fontosságú. Következtetesként elmondhatjuk, hogy összefüggés van a tehetséggondozást és különleges bánásmódot igénylő gyermekek fejlődésének támogatását előtérbe helyezők és az egyéni képességekhez való alkalmazkodást fontosnak ítélik válaszaik között.

A következő kérdésekben: „Mennyire tartja fontosnak az adott célok megvalósítását a tanulók kompetenciáinak fejlesztésében?” (2. sz. Tanári kérdőív/6.), valamint „Ön milyen gyakran alkalmazza az adott megközelítést saját gyakorlatában” (2. sz. Tanári kérdőív/7.), összefüggést kerestünk az egyéni képességekhez való alkalmazkodás, valamint annak gyakorlati megvalósítása között.

Egyéni képességekhez való alkalmazkodás N = 94	egyáltalán nem fontos	inkább nem fontos	fontos is, meg nem is	inkább fontos	nagyon fontos
	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (fő)
az óráim felén	0	0	1	4	12
az óráim több mint felén	0	0	1	18	21
minden órán	0	0	0	13	24

10.9. táblázat: Az egyéni képességekhez való alkalmazkodás és a megvalósulás

A fenti számadatokból megállapítható (9. táblázat), hogy a pedagógusok nemcsak fontosnak ítélik meg saját munkájukban az egyéni tanulási képességekhez, adottságokhoz való alkalmazkodást, de az óráik legalább felén legtöbbször alkalmaz olyan módszereket, technikákat, differenciálást stb., amellyel hozzásegíti tanulóit fejlődésükhöz. Szinte teljes egyetértésben fontosnak tartották az egyéni képességekhez való alkalmazkodást, és válaszaikban leírták, hogy az óráikon jórészt alkalmazzák is azt. Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy szoros összefüggés van a kettő között, hiszen nem csupán elméletben fontos számukra, hanem a gyakorlatban is igyekeznek megvalósítani az egyéni szintekhez alkalmazkodó tanítást.

1.2. Az iskolai dokumentumok és a pedagógusok véleményének összehasonlítása

Ebben a fejezetben megpróbálunk választ keresni arra a kérdésre vonatkozóan, hogy az iskolai dokumentumokban megfogalmazott célok és a pedagógusok által adott válaszok mennyire állnak egymással összhangban.

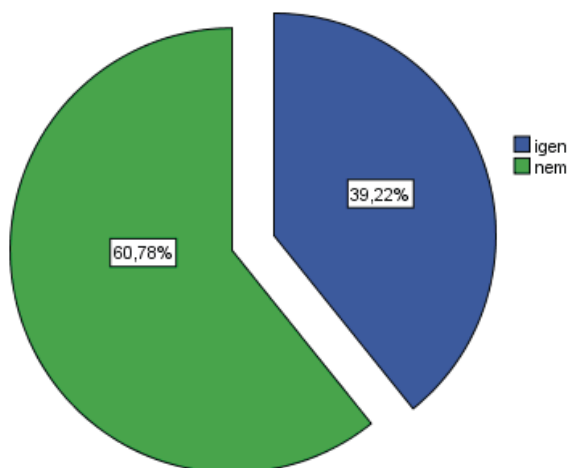
Elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy a tehetséggondozás és a felzárkóztatás hogyan jelenik meg az egyes dokumentumokban, és ezzel összefüggésben a pedagógusok nézetei hasonló adatokkal szolgálnak-e.

Az intézmény munkatervében azt találtuk, hogy összesen 156-féle versenyen való részvételt tűztek ki maguk elé a pedagógusok, valamint a pedagógiai programban leírtak szerint a gyakorlóiskola tanárainak kötelessége megszervezni a tehetséges tanulók egyéni fejlesztését, különféle versenyekre való felkészítését. Ezek az adatok összevethetők azzal, hogy a pedagógusok nagy százaléka nyilatkozott arról, hogy tart valamilyen fejlesztő foglalkozást, korrepetálást az iskolában.

Fejlesztő foglalkozást tart	Gyakoriság (fő)	Százalékos gyakoriság (%)
nem	35	31,0
igen	78	69,0
Összesen	113	100,0

10.10. táblázat: A fejlesztő foglalkoztatást tartó tanárok száma

26. Részt vesz az iskolában korrepetálásokon, fejlesztő órákon?



10.3. ábra: Korrepetálásokon, fejlesztő órákon való részvételi arány

A 10. táblázat adatai alapján elmondható, hogy a pedagógusok igen magas százalékban, 69%-ban válaszoltak igennel a feltett kérdésre, miszerint tartanak valamilyen fejlesztő foglalkozást, korrepetálást az intézményben. Ez összefüggésben van azzal, amit a dokumentumokban találtunk, hiszen a rengeteg versenyre való felkészítéshez és a tanulásban lemaradók felzárkóztatásához igen nagy szükség van egyéni órák megtartására. A tanulók közel 40%-a vesz részt valamilyen korrepetálásban, fejlesztő foglalkozáson (3. ábra).

A fejlesztő órákon kívül természetesen a pedagógusok igyekeznek tanórai kereteken belül is megvalósítani a tanulók egyéni fejlesztését. Ahogyan az előző fejezetünkben láthattuk, a pedagógusok nagyon sokszínűen próbálják a tanulók teljesítményét növelni, különös tekintettel a kiemelt figyelmet igénylő diákokra. Ez szintén összefüggést mutat azzal, amit az iskolai dokumentumokban találunk.

Végül összevethetjük a pedagógiai programban leírtakat azzal, hogy a gyakorlóiskolai tanárok az óráiknak hányad részében érzik megvalósultnak az egyéni képességekhez való alkalmazkodást. A 9. táblázatban megállapítottuk, hogy a pedagógusok több mint

90%-a legalább az óráinak a felén megpróbálja egyéni bánásmódban részesíteni tanulóit és megtenni mindent annak érdekében, hogy képességeikhez mérten a számukra leginkább kedvező módon sajátíthassák el a tananyagot. A pedagógiai programban azt olvashatjuk, hogy az egyéni képességekhez igazodó tanórai tanulás megszervezése a kiemelt figyelmet igénylő tanulók minden egyes csoportjánál megjelenik (2. táblázat). Ennél fogva kijelenthetjük, hogy a pedagógusok által célkitűzésként megfogalmazott egyéni képességfejlesztésre vonatkozó feladatok összhangban állnak a tanórai megvalósulással.

Mindent összevetve azt a következtetést vonhatjuk le, hogy **a gyakorlóiskola által elkészített dokumentumokban lévő célokat és feladatokat a pedagógusok igyekeznek megvalósítani s ez által a kiemelt figyelmet igénylő tanulókat a lehető legmagasabb szintre fejleszteni.**

1.3. Tehetség gondozás és felzárkóztatás a gyakorlóiskolában

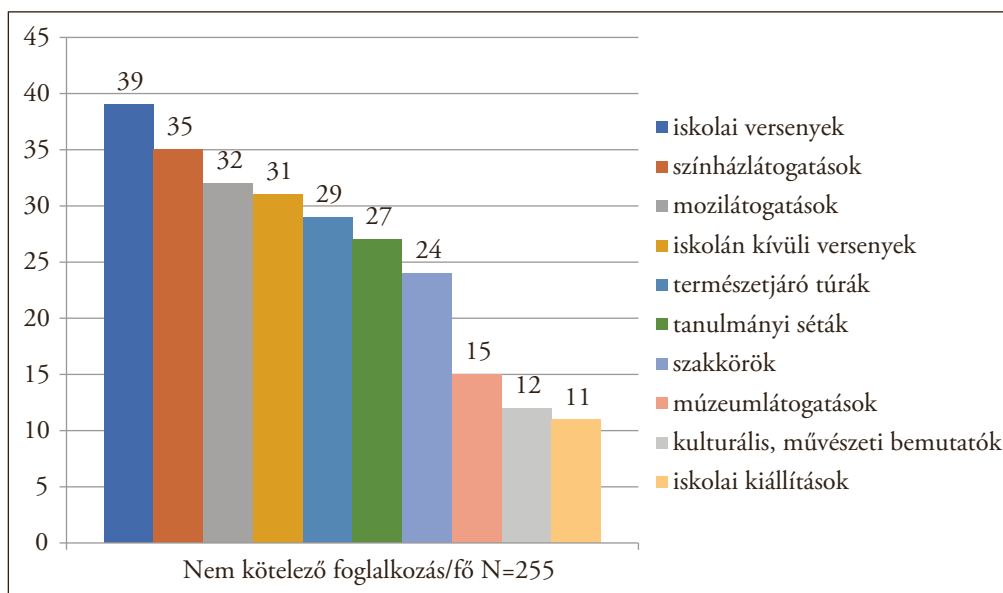
Kutatásunkban kiemelt jelentőségűnek tartottuk megvizsgálni, hogy a tanulók hogyan ítélik meg a gyakorlóiskolában a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek fejlesztését. Törekedtünk választ kapni arra a kérdésre, hogy az egyéni bánásmódban való részesülés hogyan jelenik meg a diákok véleményeiben, és megvizsgáltuk, hogy eltérő képet kapunk-e a tanárok és diákok szemszögéből a témánk szempontjából adott kérdéskörre.

Kérdésünkre – „Kérjük, gondold végig, hogy a gyakorlóiskolai tanórákra általában mennyire jellemzőek az alábbi állítások!” (Felső tanuló kérdőív/8.) – az alábbi táblázat adatai (11. táblázat) adnak választ.

Kategóriák N = 255	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mértékben jellemző
	Gyakoriság (fő)				
A tanárok segítik a tehetséges gyerekeket.	4	11	57	93	90
A tanárok segítenek, ha elakadok a tanulásban.	18	24	79	77	57
Segítséget kapok tanáraimtól, hogy jobb tanulmányi eredményt érjek el.	17	23	75	80	60

10.11. táblázat: Tanári segítségnyújtás a tanulók számára

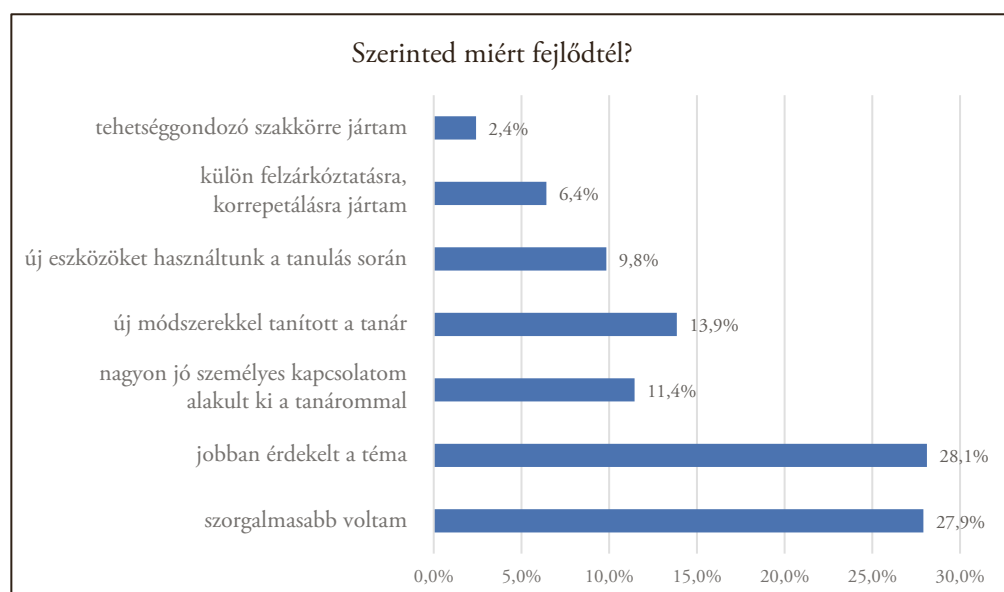
A tehetséges tanulók tekintetében következtetésként elmondhatjuk, hogy a tanulók többsége úgy ítéli meg, megfelelő segítséget nyújtanak a tanárok számukra, tehetségük kibontakoztatására. A tanulók több mint 70%-a válaszolta azt, hogy jellemző tanáraikra a tehetséges tanulók segítése, és csak kevesen választották a „nem jellemző” kategóriákat. A tanulásban történő segítség már nem ennyire egyértelmű képet mutat. A tanulók 52,6%-a érzi úgy, hogy tanárai segítenek neki, ha elakad a tanulásban. Legtöbben a „jellemző is, meg nem is” kategóriát jelölték válaszként. A tanulóknak való segítségnyújtás a jobb tanulmányi eredmény érdekében hasonló képet mutat az előzőekben említett tanulásban elakadók segítségéhez. A tanulók 54,9%-a jelölte válaszként, hogy a pedagógusok segítenek neki a jobb tanulmányi eredmény elérése érdekében. Itt szintén erőteljesebben jelent meg a „jellemző is, meg nem is” köztes kategória megjelölése, mint a tehetséggondozás területén. Összességében elmondhatjuk, hogy a gyakorlós tanárok diákjaik megítélése szerint is igyekeznek őket egyéni bánásmódban részesíteni, segíteni őket a tanulásban, hiszen kevesen voltak azok, akik ezt egyáltalán nem tartották jellemzőnek. **Leginkább a tehetséggondozás területén mondható jelentősnek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek fejlesztése. A tanulásban való segítségnyújtásra azonban nagyobb mértékben tartanának igényt a gyakorlós diákok.** Lehetséges, hogy azok a diákok is, akik nem szorulnak egyébként felzárkóztatásra, mégis szükségét érzéknék a nagyobb odafigyelésnek ezen a téren. Az alábbi táblázat szintén a tehetséggondozás magas színvonalát látszik igazolni. Megfigyelhetjük, hogy a tanulók nagy százaléka jár versenyekre a gyakorlóból. (*Felső tanulói kérdőív/15.*)



10.4. ábra: A diákok nem kötelező iskolai programokon való részvételi aránya

A nem kötelező iskolai programokon való részvételnél a legtöbben az iskolai versenyeken való részvételt jelölték meg (4. ábra), de nem sokkal kevesebben vettek már részt más, az iskolán kívüli versenyeken is. Ezekből az eredményekből következtethetünk arra, hogy a gyakorlóban tanító pedagógusok valóban nagy figyelmet fordítanak a tehetségek fejlesztésére. Ezek az eredmények összefüggésben állnak a pedagógusoktól kapott válaszokkal a tehetséggondozást illetően. A „Pedagógusok nézetei a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének megvalósulásáról” című fejezetben olvashatunk a pedagógusok által a tehetségek kibontakoztatására használt módszerekről, valamint arról is, hogy fontosnak ítélnék meg a témával kapcsolatos továbbképzéseket is. Következtetésként elmondhatjuk, hogy a tanulók megítélése szerint magas színvonalon folyik a gyakorlóiskolában a tehetséggondozás, s ez összhangban van a pedagógusok véleményével, mely szerint ők is fontosnak tartják az e területen való fejlesztést és saját fejlődésüket is.

Arra a kérdésre, hogy „Szerinted miért fejlődött?” (Felső tanulói kérdőív/25.) a jobb tanulmány elérése érdekében, a diákok a következő ábrán látható válaszokat adták:

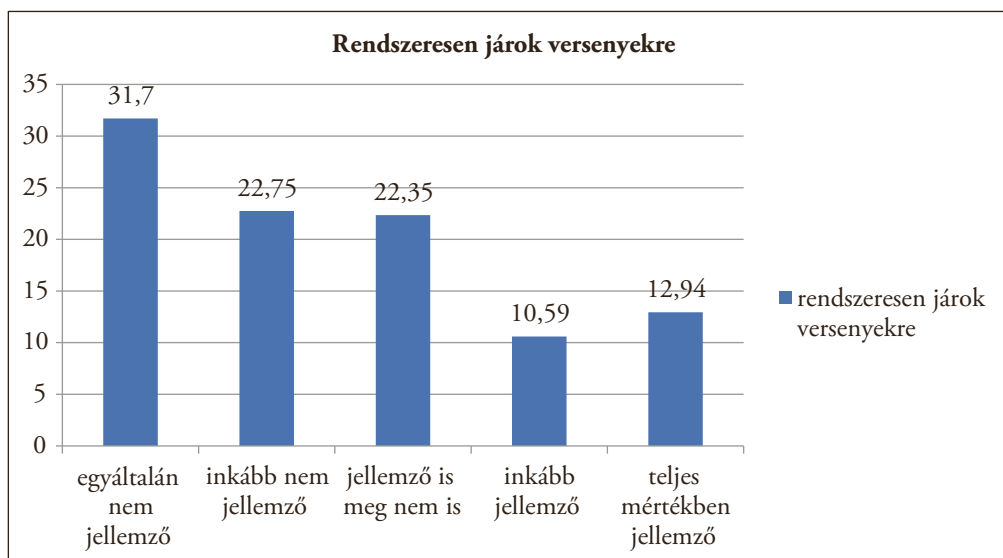


10.5. ábra: A tanulók fejlődésének okai

Az 5. ábráról leolvasható, hogy a tanulók többsége a téma vonzerejének köszönhetően érzi úgy, hogy fejlődött, és nagyon sok diák szerint a szorgalmuk játszott kiemelkedő szerepet a jobb teljesítmény elérésben. Ami témánk szempontjából érdekes és tanulságos lehet, az a tehetséggondozó szakkörök és a felzárkóztató foglalkozások alacsony választásának száma. A diákok túlnyomó része ezt a két területet érzi legkevésbé befolyásoló tényezőnek

fejlődése szempontjából. Úgy érzik, ezek a szempontok nem játszanak olyan fontos szerepet a jobb tanulmányi eredmények elérésénél. Érdekes meglátni azt az ellentmondást, hogy a tanárok és diákok véleménye szerint is jól működik a gyakorlóban a tehetséggondozás és a felzárkóztatás, mégis nagyon csekély mértékben tulajdonítanak ezeknek jelentőséget fejlődésük szempontjából. Mi lehet ennek az oka?

Az alábbi ábrán a rendszeresen versenyre járók részvételi arányát figyelhetjük meg.



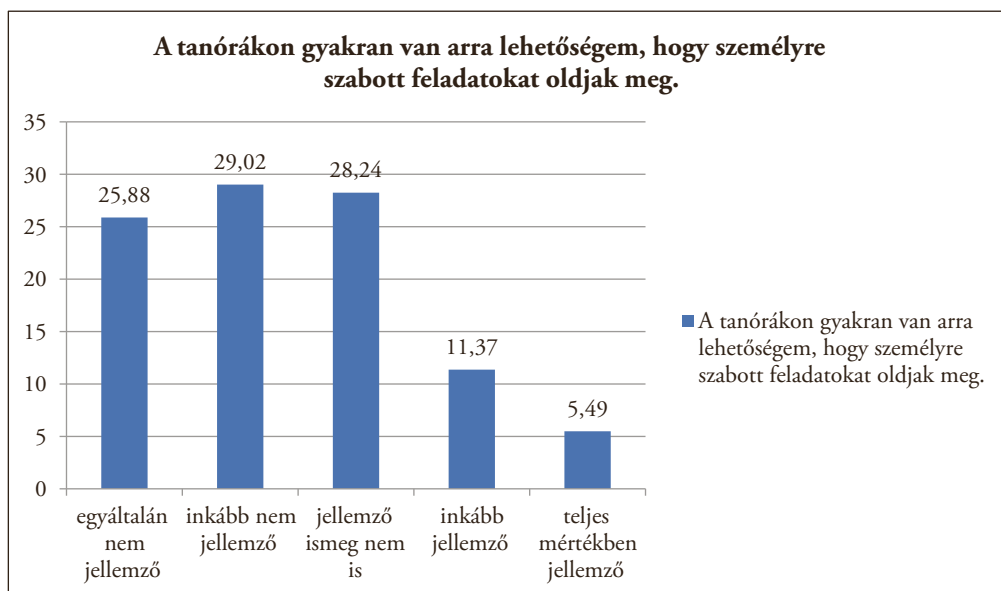
10.6. ábra: A diákok versenyeken való részvételi aránya

Talán ez a diagram (6. ábra) magyarázatul szolgálhat az előző eredményekre, hiszen ahogyan láthatjuk, a diákoknak csupán egy rétege jár rendszeresen versenyekre, ami azt bizonyítja, hogy természetesen a gyakorlóiskolában nem minden tanuló kiemelten tehetséges gyermek. Ahogyan azt a szakirodalmi bevezetőben olvashattuk, egy szakmai fejlesztő iskolának tükröznie kell a társadalom sokszínűségét, így nem is lenne észszerű, ha csupán jó képességű tanulókból tevődne össze a gyakorlóiskolába járó diákok csoportja. A tanulók körülbelül 22%-a írta az „inkább jellemző” és „teljes mértékben jellemző” válaszlehetőségek valamelyikét, ami így is magas aránynak mondható. Az adatok azt mutatják, hogy a tanulók 22%-a vesz részt rendszeresen versenyeken. A 4. ábrán pedig láthattuk, hogy azok aránya, akik már legalább egyszer részt vettek valamilyen versenyen, még magasabb.

Összességében elmondhatjuk, hogy a **tanárok igyekeznek minél több lehetőséget biztosítani a tanulók számára a versenyeken való részvételre és felkészítésükre, s ezzel a diákok is egyetértenek, mégsem tekintik mérvadónak a tehetséggondozó szakköröket fejlődésük szempontjából.** A felzárkóztatással valószínűleg hasonlóképpen

gondolkodhatunk, hiszen nem minden tanuló szorul felzárkóztatásra. Ez lehet az oka annak, hogy alacsonyabb számban jelölték a tanulók válaszként.

Arra kérdésre, hogy a tanulók milyen véleménnyel rendelkeznek a következő állításról: „A tanórákon gyakran van lehetőségem, hogy személyre szabott feladatokat oldjak meg.”, a 7. ábrán láthatjuk a válaszokat.



10.7. ábra: A diákok véleménye a tanórán lévő személyre szabott feladatokról

Az eredmények arról árulkodnak, hogy a gyakorlós diákok nagy része nem tartja jellemzőnek a személyre szabott feladatokat a tanórákon. **Csak kevés olyan diák van, aki teljes mértékben úgy érzi, saját maga számára összeállított feladatokat oldhat meg a tanórákon.**

Érdekes összevetni ezt az eredményt a pedagógusok által adott válaszokkal. Az alábbi adatokat a 5. táblázatból emeltem ki (12. táblázat). Látható, hogy a pedagógusok hasonlóképpen vélekednek az egyéni, személyre szabott feladatok tekintetében a diákokkal. Mindkét csoport véleménye alapján elmondható, hogy ez a terület még némi fejlődést kíván.

Egyéni feladatokat adok a tanulóknak az órákon.	Teljes mértékben jellemző	
	Gyakoriság (fő)	Százalékos gyakoriság (%)
	13	11,5

10.12. táblázat: Egyéni feladatok a tanórákon

Összevetve a pedagógusok véleményét a diákokéval a tehetséggondozás és felzárkóztatás, valamint az egyéni bánásmód tekintetében, elmondható, hogy a tanulók megítélései hasonló képet mutatnak tanáraikéhoz. Alapvetően megfelelőnek érzik az iskola által nyújtott lehetőségeket a kiemelt figyelmet igénylő tanulók tekintetében, azonban válaszaikból kiolvasható a személyre szabott feladatok hiánya.

Érdekesnek tartottuk megvizsgálni az egyetemi hallgatók véleményét is a gyakorlóiskola és az egyetemi képzés közötti összehangról. Kíváncsiak voltunk arra, hogy témánk szempontjából mennyire érzik magukat felkészültnek a hallgatók. Az egyetem és a gyakorló vajon megfelelően készíti fel őket a kiemelt figyelmet igénylő tanulók nevelésére?

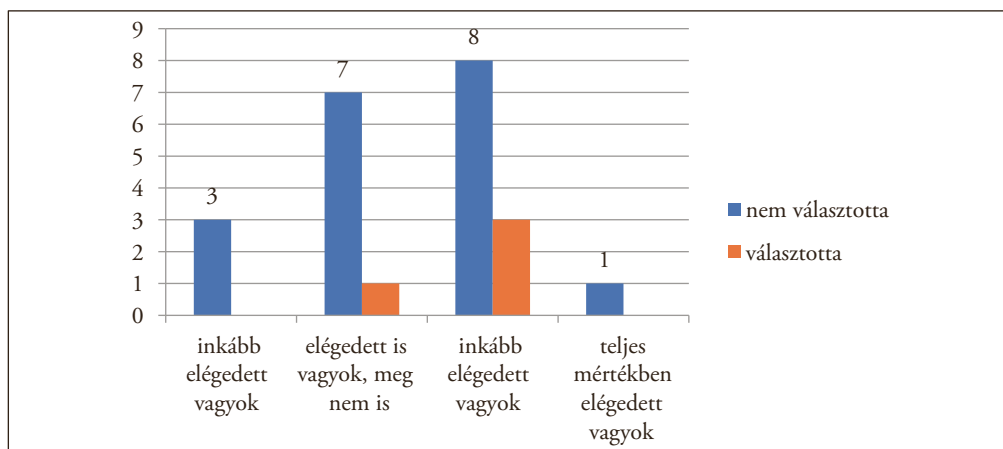
Arra kérdésre, hogy „Milyen mértékben biztosítja a gyakorlóiskola az egyetemi hallgatók számára megfelelő felkészültséget az alábbi területeken?”, a következő válaszokat kaptuk. (3. sz. Tanári kérdőív/17.)

Kategóriák	Választotta N = 166	Százalékos gyakoriság	Rangsor
Pedagógiai tudás	14	8,4%	4.
Pszichológiai tudás	2	1,2%	
Szaktárgyi tudás	11	6,6%	6.
Szaktárgypedagógiai (tantárgypedagógia) tudás	25	15,1%	1.
Pedagógiai tervezés	12	7,2%	5.
Óravezetés	23	13,9%	3.
A diákok teljesítményének értékelése	3	1,8%	10.
Tanítási módszerek	24	14,5%	2.
Munkaformák	14	8,4%	4.
Tanári kommunikáció	12	7,2%	5.
Tanári (ön)reflexió	5	3,0%	8.
Fegyelmezés	3	1,8%	10.
Differenciálás	7	4,2%	7.
Kollégákkal való együttműködés	2	1,2%	11.
Adminisztrációs feladatok	2	1,2%	11.
Osztályfőnöki feladatok	1	,6%	12.
Tehetséggondozás	4	2,4%	9.
Felzárkóztatás	2	1,2%	11.

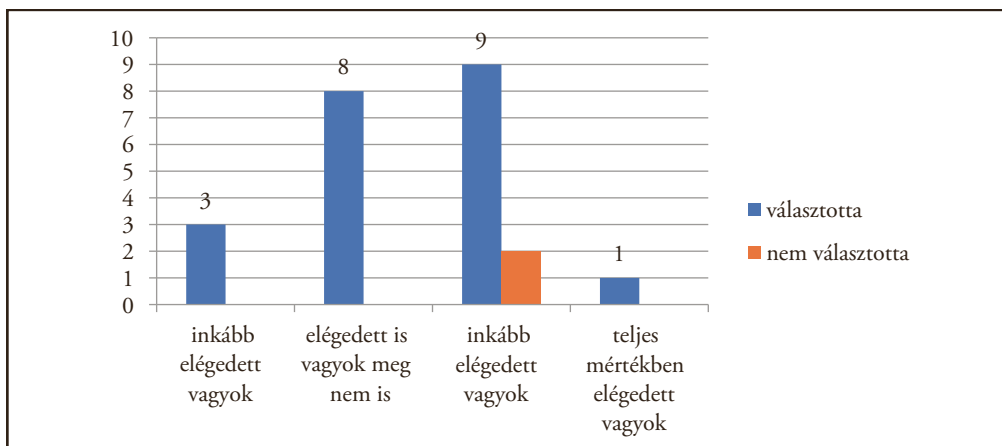
10.13. táblázat: Az egyetemi hallgatók felkészültségének biztosítása a gyakorlóiskolában a pedagógusok megítélése szerint

Összesen 166 válasz érkezett kérdésünkre (13. táblázat). A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szempontjából érdekes kategóriákat kiemeltük táblázatunkban. A gyakorlóiskola az általunk kutató területen kevésbé biztosítja a hallgatók felkészültségét a többi kategóriához képest. A differenciálás a 7. helyet foglalja el a rangsorban, a tehetséggondozás és felzárkóztatás pedig a 9. és 11. helyre kerültek. Leginkább szakmódszertani felkészültséget nyújt, valamint az órávezetés, munkaformák és tanítási módszerek megismertetését tartja elsődleges céljának. A pedagógusok válasza alapján elmondható, hogy ezt a területet kevésbé helyezik előtérbe a hallgatók felkészítésénél, pedig nagyon fontos lenne, hogy mielőtt valóban munkába állnak, kapjanak valamilyen mintát a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal történő bánásmódra is.

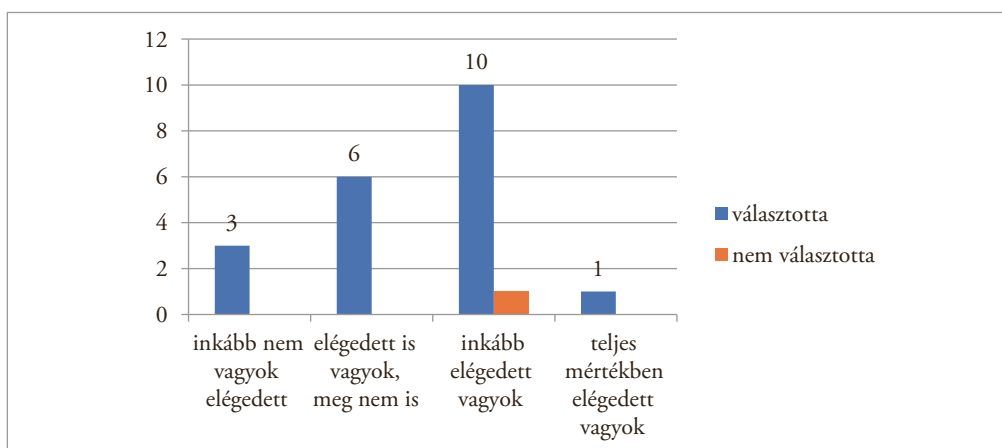
Az alábbi ábrákon (8.–10. ábra) az egyetemi képzés és a gyakorlat tartalma közötti összhangot szeretnénk volna összefüggésbe állítani a differenciálással, tehetséggondozással és felzárkóztatással. Amint láthatjuk, a kevés választási szám miatt a kettő között nem mutatható ki összefüggés. Annyit azonban elmondhatunk, hogy azok a pedagógusok, akik a hallgatók felkészítését ezeken a területeken kevésbé ítélték fontosnak, vagyis nem választották, igazán azt sem tudták megítélni, hogy milyen az egyetem és a gyakorlatok tartalma közötti összhang. Megfigyelhetjük mindhárom táblázatban a hasonló arányú nem válaszokat, s arra a következtetésre juthatunk, hogy **a tanárok nem igazán tudják eldönteni a gyakorlati képzés és az egyetem által oktatott pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani tárgyak közötti kapcsolatot.** Talán ebben a kontextusban megemlíthetjük, hogy ez valószínűleg annak tudható be, hogy **a gyakorlóiskolában tanító pedagógusok sem igazán ismerik az egyetemen oktatott tantárgyakat, azok tematikáját. Ezáltal nem tudják megítélni sem, hogy megfelelő-e a képzési tartalom és a gyakorlatok közötti összhang.**



10.8. ábra: Az egyetemi képzés tartalma és differenciálás



10.9. ábra: Az egyetemi képzés tartalma és tehetséggondozás



10.10. ábra: Az egyetemi képzés tartalma és felzárkóztatás

Arra a kérdésre, hogy „Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal az iskolai gyakorlatai vonatkozásában?”, vagyis mennyire fejlődött a gyakorlóiskolában eltöltött hospitálások és tanítási órák alkalmával, a következő válaszokat kaptuk. (*Tanárjelölti kérdőív/8*).

Kategóriák	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mértékben jellemző	Összesen N= 21
Fejlődtem a tanórai differenciálás terén.	3	1	7	6	3	21
Fejlődtem a tehetség- gondozás terén.	4	4	8	0	5	21
Fejlődtem a felzárkóztatás terén.	4	4	11	0	2	21

10.13. táblázat: A hallgatók megítélése az iskolai gyakorlatokra vonatkozó fejlődésükről

Összesen 21 értékelhető választ kaptunk kérdésünkre (13. ábra), amely ugyan nem túl sok, mégis megvilágítás alá helyezi, hogy vannak-e kiugró különbségek, eltérések, amelyeket érdemes lenne fontolóra venni a későbbiekben s beépíteni az egyetemi és a gyakorlati képzésbe is. Következtetésként azt vonhatjuk le táblázatunkból, hogy a hallgatók nem igazán tudják megítélni, hogy ezeken a területeken mennyire fejlődtek a gyakorlat során. A legtöbb válasz a „jellemző is, meg nem is” köztes kategória volt, ami arról tanúskodik, hogy eléggé bizonytalanok az e területeken történő fejlődésükről. Néhányan úgy érezték, fejlődtek, mások egyáltalán nem gondolták, hogy a gyakorlat során kaptak volna mintákat a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való bánásmódra.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy ezekkel a válaszokkal összefüggésbe hozhatóak-e a hallgatók hospitálásai során látott és megvalósított tevékenységek. A következő kérdések kerültek összevetésre: „Hospitálásai során az alábbi tevékenységek közül melyeket látta?” „Gyakorlótanítása során az alábbi tevékenységek közül melyek megvalósításában vett részt?” (Tanárjelölti kérdőív/10, 11) Kérdésünkre 19 fő adott választ, azonban nagyon egyértelmű kép látszik kirajzolódni a kapott adatokból. Tehetséggondozó foglalkozást 4-en láttak, 2-en részt is vettek ilyeneken. A felzárkóztatás esetében 1:2 a differenciált foglalkozás esetében 3:3 az arány.

Ezek az eredmények összefüggést mutatnak a pedagógusok megítélésével is. Válaszaikban szintén inkább a szakmódszertani felkészülést, tervezést, értékelést tartották fontosnak a hallgatók gyakorlóiskolai képzésénél. Kevésbé fordítanak időt a hallgatók ilyen irányú képzésére. A tehetséggondozó foglalkozáson való részvételt választották a legtöbben, de ez a szám sem mondható magasnak, hiszen mindössze 4 fő jelölte az igen választ. A többi kategóriánál ez még alacsonyabb értéket mutat. Nem mondható jobbnak a megvalósított tevékenységek aránya sem a téma szempontjából. **A hallgatók csak igen kevés számban**

vettek részt a gyakorlóiskolában a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozásokon vagy differenciált tanítási óra megvalósításában.

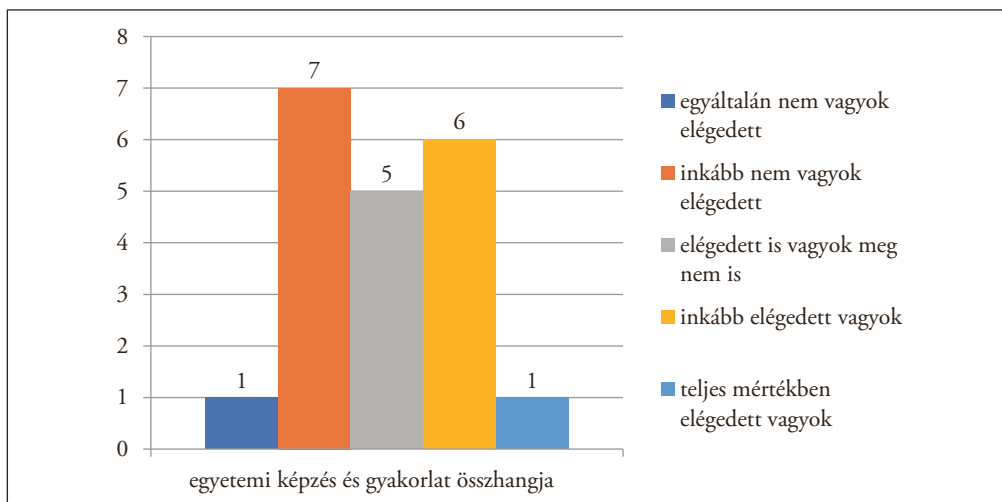
Vizsgálatunk tárgyát képezte az is, hogy az egyetemi képzés és a gyakorlóiskola vajon milyen mértékben biztosítja a hallgatók felkészültségét az általunk vizsgált *területeken* (*Tanárjelölti kérdőív/17, 18*). S ezzel párhuzamba állítottuk azt is, hogy ugyanezek a területeken mennyire érzik magukat felkészültnek (*Tanárjelölti kérdőív/19*).

Kategóriák N = 19	Egyetemi felkészítés a tanári professzióra Gyakoriság (fő)	Gyakorlóiskolai felkészítés a tanári professzióra Gyakoriság (fő)	Felkészültség Gyakoriság (fő)
Differenciálás	3	4	1
Tehetséggondozás	4	2	2
Felzárkóztatás	1	1	0

10.14. táblázat: A hallgatók felkészítése és felkészültsége a tanári professzióra

Táblázatunkban megfigyelhetjük (*14. táblázat*), hogy a választási arány nem mondható túl magasnak az általunk vizsgált területeken. Alig néhány hallgató érezte úgy, hogy a differenciálás vagy a tehetséggondozás terén készítették volna fel a leginkább a tanári professzióra. Még alacsonyabb az a szám, amely a felzárkóztatásra vonatkozik. Ezekkel az adatokkal párhuzamosan megfigyelhetjük azt is a táblázat 4. oszlopában, hogy szinte alig van olyan hallgató, aki felkészültnek érezné magát az általunk vizsgált terület valamelyikén. Ezek az adatok segítenek bennünket abban, hogy igazolják némi változtatás szükségességét a hallgatók ilyen irányú felkészítését illetően.

Végezetül megkérdeztük a hallgatókat arról, hogy mennyire elégedettek az egyetemi képzés és a gyakorlat tartalma közötti összhanggal. A 20 válaszadó által nyújtott adatok azonban elég árnyalt képet mutatnak számunkra.



10.11. ábra: Az egyetemi képzés és a gyakorlati képzés összhangja a hallgatók véleménye szerint

A fenti ábrán látható (11. ábra), hogy a válaszadók nem igazán tudták egyértelműen megítélni az egyetemi képzés és a gyakorlat közötti összhangot. Következtetésként arra juthatunk, hogy vannak még hiányosságok ezen a területen. Ha nagyobb összhangban lenne a kettő, valószínűleg mind a pedagógusok (8.–10. ábra), mind a hallgatók könnyebben hoznának ítéletet az állításról. Ez lehet az oka, hogy nem kaptunk egyértelmű válaszokat egyik célcsoport tekintetében sem.

A hallgatók véleményeiből, összevetve a pedagógusok válaszaival nagyon tanulságos információk láttak napvilágot. A téma aprólékosabb felderítése talán még érdekesebb lehetne további hallgatók bevonásával, de ne feledjük el, hogy a kutatásunk célja nem a teljes hallgatóság mérése volt, sokkal inkább az érdekességek feltárása, kiemelten abból a szempontból, hogy egy szakmai fejlesztő iskola létrehozásához mely területek fejlesztése lenne célszerű.

Kutatásunkban arra is szerettünk volna választ kapni, hogy a szülők mit gondolnak a tehetséggondozásról, felzárkóztatásról a gyakorlóiskolában. A következő kérdéseket fogalmaztuk meg számukra: „Kérjük, értékelje, hogy mennyire tartotta fontosnak az alábbi tényezőket, amikor a gyakorlóiskolát választotta a gyermeke számára!” „Kérjük, értékelje, hogy mennyire elégedett most ugyanezekkel a tényezőkkel!” (Szülői kérdőív/7., 9.)

Kategóriák N = 247	Nem volt fontos százalékos gyakoriság (%)	Közepesen fontos volt százalékos gyakoriság (%)	Nagyon fontos volt százalékos gyakoriság (%)
Felzárkóztatás	7,7	24,7	67,5
Versenyeken való részvétel lehetősége	10,1	52,6	37,2

10.15. táblázat: A szülők nézetei az iskolaválasztás szempontjából

A táblázatból leolvasható (15. táblázat), hogy a szülők a felzárkóztatást egy igen fontos szempontnak ítélik meg. A versenyeken való részvétel lehetősége inkább közepesen fontos számukra, de 37,2%-uk nagyon fontosnak tartja. Összességében elmondható, hogy mindkét szempont jelentősége fontos lehet az iskolaválasztás szempontjából.

Az alábbi táblázatban megfigyelhetjük (16. táblázat), hogy ugyanezen szempontokkal jelenleg mennyire elégedettek a szülők.

Kategóriák N = 247	egyáltalán nem vagyok elégedett	inkább nem vagyok elégedett	elégedett is vagyok, meg nem is	inkább elégedett vagyok	teljes mértékben elégedett vagyok	nem tudom megítélni
Felzárkóztatás gyakoriság (fő)	8	14	44	63	91	31
Felzárkóztatás százalékos gyakoriság (%)	3,2	4,0	17,8	25,5	36,8	12,6
Versenyeken való részvétel gyakoriság (fő)	2	2	21	64	125	33
Versenyeken való részvétel százalékos gyakoriság (%)	0,8	0,8	8,5	25,9	50,6	13,4

10.16. táblázat: A szülők elégedettsége a tehetség gondozással és felzárkóztatással

Érdekes megfigyelni, hogy a felzárkóztatással a válaszadók kb. 60%-a elégedett, ez nagyjából arányos azzal a 67,5%-kal, akik szerint fontos iskolaválasztás szempontjából

a felzárkóztatás megfelelő szinten való működése. Ami viszont még szembetűnőbb, hogy a szülők több mint 70%-a elégedett a versenyeken való részvételi lehetőségek biztosításával a gyakorlóiskolában, holott mindössze 37,5%-uk tartotta ugyanezt a szempontot fontosnak az iskolaválasztásnál.

Összességében megfogalmazhatjuk, hogy a szülők nagy része megfelelő színvonalúnak tartja a gyakorlóiskolában folyó kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való bánásmódot. Úgy érzik, **gyermekük lehetőséget kapnak versenyeken való részvételre, és a felzárkóztatásban is segítik őket tanáraik.**

5. Összegzés

Tanulmányunkban a különféle iskolai dokumentumokat elemeztük, valamint a pedagógusok, hallgatók, diákok és szülők nézeteit vizsgáltuk arra a kérdésre keresve a választ, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való bánásmód szempontjából miért jó egy gyakorlóiskola. Feltérképeztük, hogy az érdekelt felek nézeteinek figyelembevételével az Eszterházy Károly gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává válásához milyen lépéseket szükséges megtenni a jövőben.

A rendelkezésre álló adatok alapján a következő kijelentéseket fogalmazhatjuk meg:

- az iskolai dokumentumok és a pedagógusok is azt vallják, hogy rendkívül fontos feladatuk a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megfelelő fejlesztése és az egyéni bánásmód megvalósítása a gyakorlóiskolában;
- a pedagógusok nagy része tart egyéni foglalkozásokat tanulóinak sokféle módszert alkalmazva a tehetséges tanulók és lemaradók felzárkóztatása érdekében;
- a gyakorlóiskolában tanítók kiemelten fontosnak tartják az egyéni képességfejlesztést, s ezzel összefüggően az óráik túlnyomó részében a diákok egyéni képességeit helyezik előtérbe, tudatosan figyelnek a fejlesztésre;
- a pedagógusok eltérő nézeteket vallanak a tehetség gondozás és felzárkóztatás témakörében zajló továbbképzésekről, és az iskolai elvárásokkal ellentétben tehetség gondozással kapcsolatos tréningeken vennének részt szívesebben;
- a pedagógusoknak nagyobb igénye lenne olyan továbbképzésekre, amelyeket saját maguk választhatnak ki, nem az intézmény követeli meg tőlük;
- a tanulók nézetei szerint a gyakorlóiskola magas szinten végzi a tehetséges gyermekek fejlesztését, rengeteg versenyen vesznek részt, viszont kevésbé érzik egyértelműnek az egyéni bánásmódot, a tanulásban való segítségnyújtás érvényesülését;
- hiányolják a tanórákon az egyéni, személyre szabott feladatokat, és többségük tanulmányi

eredményének javulását nem a fejlesztő óráknak, sokkal inkább saját szorgalmának és a téma érdekességének tudja be;

- a hallgatók felkészítését a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésére kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok, s a hallgatók sem érzik magukat e területen felkészültnek;
- az egyetemi képzés és a gyakorlati képzés közötti összhangot közepesnek ítélik a pedagógusok és hallgatók egyaránt, nem rajzolódik ki a két intézmény közötti együttműködés;
- a szülők számára az iskolaválasztás szempontjából fontos a felzárkóztatás, viszont kevésbé elégedettek ugyanezzel a gyermekük iskolába kerülése után;
- a versenyeken való részvételt nem tartják olyan fontos szempontnak iskolaválasztáskor, ugyanakkor gyermekük bekerülése után sokkal inkább elégedettek azzal.

6. Javaslatok

A szakmai fejlesztő iskolává válásához javaslatként fogalmazzuk meg a fenntartó és az iskolavezetés számára:

- az egyetem és az iskola szélesebb körű együttműködésének ösztönzését mind a két intézmény, mind pedig az intézményekben dolgozó pedagógusok és oktatók között,
- az egyetemi képzés és a gyakorlatok összehangolását;

az iskolavezetés számára:

- a hallgatók tanári professzióra való felkészítéséhez a gyakorlóiskolában lévő lehetőségek kiaknázását, a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztésének megfigyelési lehetőségét és gyakorlatban történő fejlesztését,
 - a hallgatói visszacsatolások beépítését gyakorlati képzésük fejlesztésébe,
 - az iskola segítségével történő tanulói előrehaladás, fejlődés több csatornán történő kommunikálását a szülők és diákok felé egyaránt,
 - a pedagógusok továbbképzésének támogatását az általuk lényegesnek tartott témákban;
- a pedagógusok számára:
- a diákok számára az egyéni segítségnyújtás magasabb szintre emelését, nemcsak a kiemelt figyelmet igénylők, hanem minden tanuló esetében,
 - a hallgatók intenzívebb bevonását az iskolában megvalósított tehetséggondozásba, felzárkóztatásba, differenciált tanórai tevékenységekbe,
 - az egyetemi oktatókkal való szorosabb kapcsolattartást, az oktatási tartalmak összehangolása, valamint az egyetem és gyakorlóiskola szakmai munkájának folyamatos felülvizsgálata, az esetenként szükséges korrekciók elvégzése érdekében.

Felhasznált irodalom

- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók – Iskolák – Különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázлата.* Okker Kiadó, Budapest.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. és Tóth, E. (2014): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban.*
- Falus Iván (1998): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2003): A pedagógussá válás folyamata. ВІСНИК ОСВІТИ, 140.
- Kotschy Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák - a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés* 1. évf. 1-2. sz 109–117.
- Kotschy Beáta (2007): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái. In Falus Iván: *A tanárrá válás folyamata* Budapest, Gondolat.
- Lannert Judit (2004): Minőség, eredményesség, hatékonyság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 3–15.
- Levine, M. (1998): *Designing Standards That Work for Professional Development Schools. Commissioned Papers of the NCATE PDS Standards Project.* National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010 Massachusetts Avenue, NW, Suite 500, Washington, DC 20036-1023.
- Murray, F.B. (1993): „All or none” criteria for professional development schools. In Altbach, P. G., Petrie, H. G., Shujaa, M. J. és Weis, L. (Eds.): *Educational Policy:V.7, Number 1. Professional development schools (61-73.)* Newbury Park, CA: Corwin Press
<https://doi.org/10.1177/0895904893007001005>
- NCREST (1993): Vision statement. *PDS Network News*, 1 (1), 3–4.
- Young, L. S. J. (1990): *Tomorrow's schools: principles for the design of professional development schools: a report.* Holmes Group.
- OECD (2013): *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Vol. II).* Paris: OECD.
- Réthy Endréné (2020): A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány*, 4. 21–34.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. In M. Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Strédl Terézia (2016): Az iskolakezds problémaköre. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 7(1), 258–268. <https://doi.org/10.15584/eti.2016.1.36>

2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről
Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és
Pedagógia Intézet (2016), Nevelési program
https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pX1ZRT3kwcUFuTDg/view
Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és
Pedagógia Intézet (2016): Szervezeti és Működési Szabályzat
https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pT0RrcHY5UjhFNXM/view
Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és
Pedagógia Intézet: Munkaterv (2016/2017)
https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pc2MwclldlQ3B0WEU/view
15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPdF/hiteles/mk13032.pdf>
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

11. A GYAKORLÓISKOLA SZEREPE A TANÁRJELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSÉBEN

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

1. Bevezetés

A magyarországi tanárképzés az ún. párhuzamos („concurrent”) képzési modell segítségével írható le, ami azt jelenti, hogy a hallgatók elméleti és szakmai gyakorlati képzése a tanulmányi időben egymással párhuzamosan történik (*European Commission*, 2015). A magyar tanárképzés rendszerében több szerkezeti változtatás is történt. 2006–2012 között a bolognai rendszerben tanultak a hallgatók, majd a 2013/2014-es tanévben bevezették az osztatlan (5 plusz 1 éves) képzést. A hazai kutatási eredmények azonban azt mutatták, hogy a változások ellenére a tanárképzés alapvető elemei megmaradtak, és maga a képzés nem vált hatékonyabbá (*Stéger*, 2014). A felmérések rámutattak arra, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók képzéssel kapcsolatos elvárásai nem minden esetben teljesülnek. A jelöltek úgy érzik, az egyetemi képzés nem szentel kellő figyelmet azon kompetenciák fejlesztésére, amelyekre igazán szükségük lenne a tanulási-tanítási folyamat hatékony irányításához (*Kocsis*, 2003; *Lukács*, 2002; *Jancsák*, 2011, 2012). Az egyik ilyen terület az osztályirányítás (fegyelmezés, csoportirányítás, konfliktuskezelés), a másik az egyéni bánásmódot igénylő tanulók köre (SNI, tehetséges tanuló), a harmadik a szülőkkel való együttműködés (*N. Kollár*, 2011; *Jancsák*, 2012). Ezek az adatok egybecsengenek a kezdő pedagógusok kihívásaival foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokkal is (*Hagger és McIntyre*, 2006; *OECD*, 2009; *Fehérvári*, 2016; *Sági és Szemerszki*, 2016).

A magyar tanárképzés a hagyományos, egyetemközpontú („university-based) modell szerint valósul meg, melyben a gyakorlóiskola jogilag és szervezetileg is az egyetemi képzőhelyhez tartozik. Ebben a felállásban az egyetem határozza meg a képzési szerkezetet, a gyakorlóiskola szerepét, feladatait a fennálló törvényi szabályozás keretén belül. A szakirodalom az ilyen típusú képzést más néven az elmélettől a gyakorlat irányába haladó („Theory to practice model”) vagy az elméletet alkalmazó („Application of theory model”) modellnek nevezi (*Carlson*, 1999; *Korthagen és Kessels*, 1999). A tanárképzéshez kapcsolódó feladatokat tekintve egyfajta kiegészítő, partneri kapcsolatot feltételez (vö.: „complementary university-school partnership”), amely szerint bizonyos feladatköröket megoszt az egyetem és a gyakorlóiskola. A probléma ugyanakkor az, hogy a valódi integráció nem valósul meg (*Furlong*, 2006). Ennek főbb okai

lehetnek a nemzetközi kutatások által is beazonosított hiányok, mint az egyetem elméleti képzésében a szaktudományi, pszichológiai és pedagógiai kurzusok széttöredezett, mozaikos szerkezete, az elméleten alapuló gyakorlati oktatás hiánya, túl nagy hangsúly az egyéni tudás, kompetenciák fejlesztésén, a pedagógusok együttműködésének fejlesztésére vonatkozó fókusz hiánya (Feiman-Nemser, 2001; Darling-Hammond, 2006). Az egyetemi kurzusok egymástól és a valós pedagógiai gyakorlattól való elszigeteltsége, az együttműködő képesség fejlesztésének hiánya számos kihívással szembesítik a kezdő tanárokat. Ilyen a pedagógiai és pszichológiai ismeretek összehangolása és alkalmazása, illetve olyan gyakorlati készségek hiánya, amelyek révén megvalósulna a hatékony óravezetés, a szülőkkel való együttműködés vagy éppen a tanulók egyéni tanulási igényeihez való igazodás (Putnam és Borko, 2000; Hagger és McIntyre, 2006; Vick, 2006; Jensen és mtsai., 2012).

A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School, PDS) modellje azért lehet iránymutató e tekintetben, mert felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzésben részt vevő intézményeknek a gyermekek és a hallgatók tanulási szükségleteire épülő kutató-fejlesztő munkát középpontba állító, közös problémamegoldásra épülő együttműködése elengedhetetlen ahhoz, hogy a képzés céljai ténylegesen megvalósuljanak, és a pedagógusjelölt hallgatók felkészítése hatékonyra váljon. Ennek alapfeltétele, hogy a képzéshez kapcsolódó partnerintézmények, illetve a tanárképzésben érintett résztvevők között egyenrangú viszony alakuljon ki. A koncepció kihangsúlyozza azt is, hogy a szakmai tanulóközösség tagjai az egyetem és a gyakorlóhely oktatóin kívül más külső oktatók (pl. gyógypedagógus), valamint a szülők is, akik hasznos információkkal szolgálhatnak a tanárjelöltek számára (Darling-Hammond, 1994).

A részkutatás célja, hogy a szakmai fejlesztő iskola (SZFI) koncepciójának tükrében feltárja a gyakorlóiskola tanárképző funkciójához kapcsolódó erősségeit és fejlesztendő területeit a tanárképzés részt vevő hallgatók, az egyetemen tanító szakmódszertanos oktatók és az egri gyakorlóiskolában tanító pedagógusok nézetei, attitűdjei és véleményei alapján.

A vizsgálat a SZFI mint tanulószervezet öt fő jellemzője mentén történt (*The Holmes Group*, 1986, 1990; *Garvin*, 1993):

- problémaérzékenység, szisztematikus (rendszerszintű) problémamegoldás: a szervezet tagjai precízen és pontosan törekednek a problémák megoldására kiindulva a nyilvánvaló hiányosságokból, értékelve azok kiváltó okait;
- kísérletezés: a szervezet tagjai rendszeresen végeznek kutatásokat, és tesztelik az újonnan kialakított tudást a horizontok kitágítása érdekében;
- egymástól való tanulás lehetőségei: szervezeten belüli és szervezetek közötti formális és informális tanulási folyamatokat takar;
- tapasztalatokra épülő tanulás: a szervezet számára elengedhetetlen, hogy folyamatosan és szisztematikus felülvizsgálják, értékeljék tapasztalataikat (sikereiket, kudarcikat), és erre építsék fejlesztési tevékenységeiket;

- tudásmegosztás: a szervezet tagjai részt vesznek a felhalmozott tudás, tapasztalat gyors és hatékony megosztásában. A tudás a szervezeten belül mindenki számára elérhető.

2. A részkutatás mintája és módszere

A tanárképzés folyamatában a gyakorlóiskolák a tanítási gyakorlatok során jutnak szerephez. Az Eszterházy Károly gyakorlóiskolában zajló gyakorlati felkészítés célját, módját és speciális területeit az Útmutató című dokumentumok (Sándor, 2011; Dudás, 2011) deklarálják, melyek a tanári mesterképzési szakhoz kapcsolódó 15/2006. (IV.3.) OM rendelet előírásai alapján készültek. Az iskolai gyakorlatok három típusa jelenik meg a mesterképzésekben (1. táblázat). Az első a *Nevelési-oktatási gyakorlat*, melynek célja, hogy a hallgatók kapcsolatba kerüljenek az iskola belső világával, az iskolai dokumentumokon és saját tapasztalataikon keresztül megismerjék az iskola szerkezetét, döntési mechanizmusait. A hallgatók a gyakorlat során dokumentumelemzést, kérdőíves vizsgálatot, mikrotanítást végeznek, interjúkat készítenek és hospitálnak, amihez a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatóitól és a gyakorlóiskola szakvezetőitől kapnak segítséget. A gyakorlat időtartama 45 óra + 1 hetes gyakorlóiskolai gyakorlat (Dudás, 2011). Az *Iskolai tanítási gyakorlat* két ütemben, két szemeszterben történik. A szakmai gyakorlat célja a szaktárgy ismeretanyagának oktatásához (tervezéshez, órairányításhoz és értékeléshez) szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. A hospitálások mellett a hallgató összesen 15 órát tanít, és a gyakorlat zárótanítással zárul (Sándor, 2011). Az *Összefüggő, egyéni szakmai gyakorlat* egy több hónapos folyamatot ölel fel, amely a gyakorlóiskolától független közegben zajlik. Az iskolai gyakorlatok tapasztalatait rögzítő dokumentumokat a hallgatóknak portfólióba kell rendezniük (Magyar, 2011). ***A három gyakorlat közül az Eszterházy Károly Egyetem hallgatói az első kettőt végzik a gyakorlóiskolában.***

Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskola által vezetett iskolai gyakorlatok		Külső iskolai gyakorlat
	Nevelési-oktatási gyakorlat	Szakmai (szaktárgyi) gyakorlat (csoportos)
Célok	az iskola szervezetének és működésének megismerése, tanári professzió megismerése, önismeret, a tanári kompetenciák fejlesztése (csoportvezetés, konfliktuskezelés, gyermek megismerése és egyéni bánásmód, értékelés), szakmai együttműködés kialakítása	a szakmódszertanhoz kapcsolódó ismeretek és készségek fejlesztése (tervezés, óravezetés, mérés és értékelés az adott tudományterületen)
Tevékenységek	dokumentumelemzés, kérdőíves vizsgálat; interjú vizsgálat; hospitálás; mikrotanítás; portfólió	hospitálás (tanóra és szabadidős tevékenység, fejlesztő, tehetséggondozó foglalkozás látogatása); óravezetés, óravezetés, óramegbeszélés; portfóliókészítés
Megvalósulási mód	csoportos: egy szakvezető 5–7 hallgatóval dolgozik	csoportos: egy szakvezető tanár maximum 5 hallgatóval közösen
		Összefüggő egyéni gyakorlat a képzés során szerzett pedagógiai, pszichológiai és szakmai, szakmódszertani ismeretek és kompetenciák összehangolása, alkalmazása hospitálás, óratervezés, óravezetés, óramegbeszélés; kötelező, tanórán kívüli tevékenységek (tehetséggondozás, szakkör, felzárkóztatás, korrepetálás; napközis foglalkozás/ tanulószoba; tanári adminisztráció; jogi ismeretek, képzési dokumentumok) megismerése egyéni (mentor és szakvezető tanár irányításával)

11.1. táblázat: Az iskolai gyakorlatokat összehasonlító táblázat

A 2017-ben történt vizsgálat mintája három csoportot foglalt magába. Az egyik csoport tagjai az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájában dolgozó pedagógusok (N = 102), köztük a szakvezetőkkel (N = 34). A második csoport az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájában tanuló felső tagozatos diákok (N = 255). A harmadik mintacsoport az egyetem szakmódszertanos oktatói (N = 20), a negyedik csoportot pedig azok a hallgatók alkották, akik a kutatás alatt végezték csoportos szakmai gyakorlatukat a gyakorlóiskolában (N = 22).

A résztéma vizsgálati módszere a kérdőív volt. A saját fejlesztésű online kérdőívek a résztémához kapcsolódó skálás, feleletválasztós és nyílt kérdéseket tartalmaztak. A skálák ötfokozatú attitűdskálák voltak. Az adatokat leíró és matematikai statisztikai vizsgálatoknak vetettük alá, a nyílt kérdésekre adott válaszokkal tartalomelemzést végeztünk nyílt kódolással. A tartalomelemzésnél a megbízhatóságot interkódolással biztosítottuk. Megbízhatósági mutatónk 0,6 és 1 közé esik (*Dafinoiu és Lungu, 2003; Lombard, és mtsai., 2005*), ezért a kódolást megbízhatónak nyilvánítottuk.

3. A vizsgálat kutatási kérdései

A részkutatás a szakmai fejlesztő iskola (SZFI) koncepciójának tükrében a következő kérdésekre kereste a választ:

A tanárjelöltek felkészítésének tartalmi összehangolása (rendszerszintű gondolkodás):

- Milyen mértékben azonos a hallgatók és a vezetőtanárok megítélése az egyetemi kurzusok, illetve az iskolai gyakorlatok tanári professzióra való felkészülésben betöltött szerepét illetően?
- Mekkora a koherencia a hallgatók szaktárgyi (tudományos), pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani (tantárgypedagógiai) felkészültségét illetően a hallgatók, az oktatók és a vezetőtanárok véleménye között? Mennyire elégedettek a hallgatók, egyetemi oktatók és pedagógusok az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok közötti tartalmi összhanggal?

A tanárjelöltek kísérletezési lehetőségei a gyakorlótanítások során:

- Milyen mértékben jellemző, hogy a hallgatóknak lehetőségük van saját ötleteik megvalósítására?
- Milyen típusú foglalkozásokon volt lehetőségük a jelölteknek foglalkozásvezetőként is kipróbálni magukat?

Az egymástól való tanulás lehetőségei:

- Milyen mértékben támogatja a képzés, hogy a tanárjelöltek betekintést nyerjenek az intézményben folyó szakmai együttműködésbe?

- Milyen mértékben támogatták a csoportos gyakorlatok a tanárjelöltek tanulókkal, pedagógusokkal és szülőkkel való együttműködésének meg tapasztalását?

A tanárjelöltek saját tapasztalataira épülő tanulás támogatása:

- Milyen feladatok és tevékenységek segítik a hallgatók szakmai fejlődését az iskolai gyakorlatok során?
- Hogyan jellemezhető a tanárjelöltek szakmai fejlődése az iskolai gyakorlatokat illetően?
- Milyen változtatásokra lenne szükség az iskolai gyakorlatokat illetően a hallgatók és az oktatók szerint?

A tudásmegosztás lehetőségei:

- Az iskolai csoportos gyakorlatokhoz kapcsolódó tudásmegosztás milyen irányultságú és kiterjedtségű?

4. A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az eredmények bemutatásához a gyakorlóiskolai tanulók (N = 255), a pedagógusok (N = 102) és az egyetemi szakmódszertanos oktatók (N = 20) vonatkozó válaszait elemeztük. A kutatási kérdéseket Likert-skálás, többválasztós és nyílt kérdésekkel vizsgáltuk.

4.1. A tanárjelöltek felkészítésének tartalmi összehangolása (rendszerszintű gondolkodás)

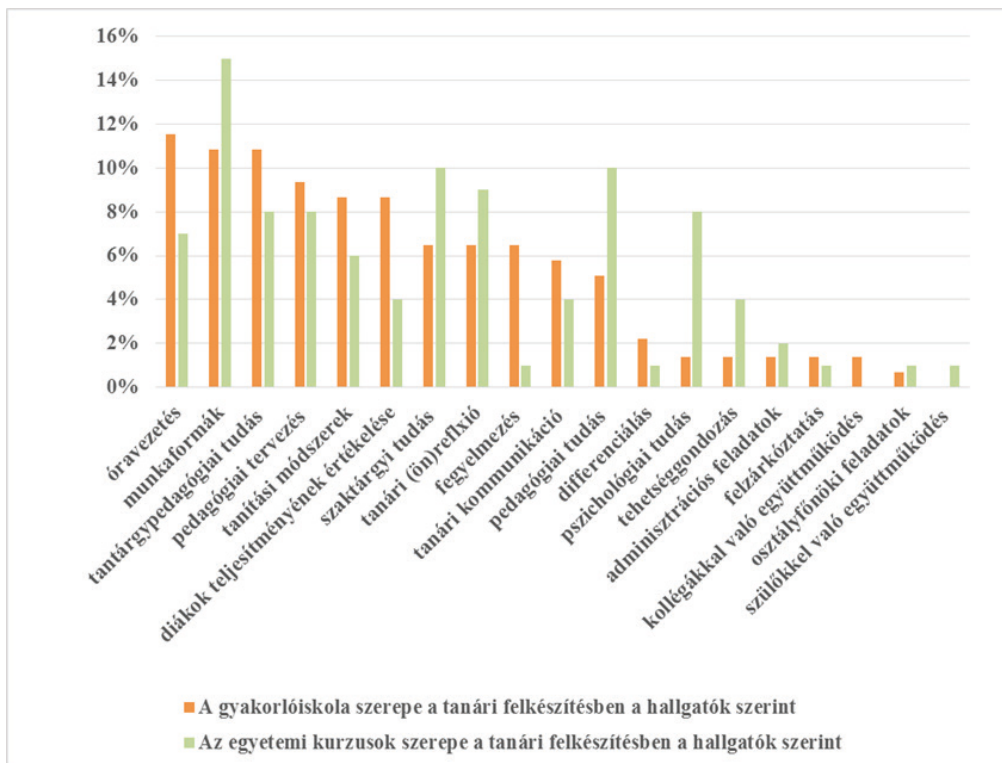
Ebben a témakörben azt vizsgáltuk, hogy a tanárjelöltek felkészítésében milyen mértékben figyelhető meg a tartalmi összehangoltság a hallgatók, a gyakorlóiskolai pedagógusok és az egyetemi szakmódszertani oktatók szerint.

A három mintába tartozókat (pedagógus, hallgató, oktató) megkértük, hogy ötfokú skálán jelöljék, hogy általánosságban hogyan ítélik meg az elméleti és a gyakorlati képzés tartalmi összhangját a tanárképzésben. Összességében a legelégedettebbeknek a vezetőtanárok (M: 3.49, SD: .96) bizonyultak, de csupán 7%-uk teljesen elégedett a két intézmény közötti összhanggal, a minta 60%-a az „inkább elégedett” kategóriát jelölte meg (2. táblázat). A legelégedetlenebbnek a jelöltek bizonyultak (M: 3.0, SD: .55), csak 5,5%-uk teljesen elégedett a kérdéses témával, 28%-uk inkább elégedett, 28%-uk elégedett is, meg nem is, és 39%-uk inkább nem elégedett. Az egyetemi oktatók válaszainak átlagértéke az ötfokú skálán 3,3 (M: 3.3, SD: .78) lett.

	egyáltalán nem vagyok elégedett	inkább nem vagyok elégedett	elégedett is vagyok, meg nem is	inkább elégedett vagyok	teljes mértékben elégedett vagyok
Egyetemi oktatók (N = 20)	0%	19%	38%	38%	6%
Tanárjelöltek (N = 22)	0%	39%	28%	28%	6%
Gyakorlóiskolai vezetőtanárok (N = 43)	5%	12%	21%	56%	7%

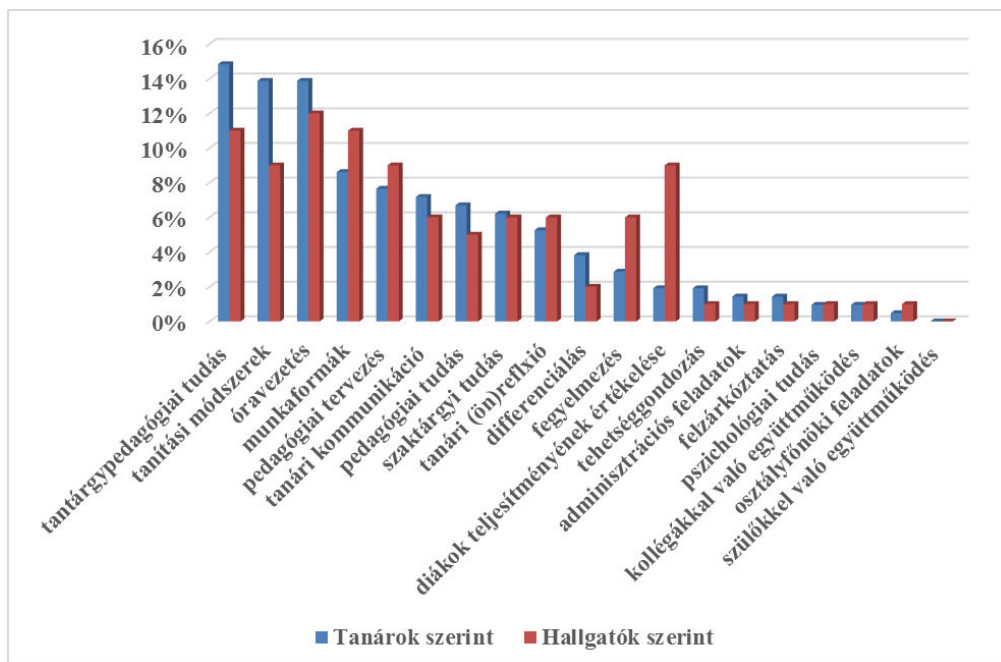
11.2. táblázat: Az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok tartalma közötti összhang az egyetemi oktatók, a tanárjelöltek és a gyakorlóiskolai tanárok (vezetőpedagógusok) szerint

Egy többválasztós kérdéssel vizsgáltuk a pedagógusjelöltek és a gyakorlóiskolai tanárok véleményét a képzőintézmények képzésben betöltött szerepét illetően. 19 elemből maximum 5 kategóriát megjelölve kellett a mintákban szereplő alanyoknak kiválasztaniuk, hogy az egyetem, illetve a gyakorlóiskola mely területeken támogatja leginkább a tanári professzióra való felkészülést. Az elemzés során kiderült, hogy a gyakorlóiskolában tanító tanárok és a hallgatók eltérőképpen vélekednek az egyetem és gyakorlóiskola által nyújtott felkészítésről az egyes területeket illetően.



11.1. ábra: A gyakorlóiskola és az egyetemi kurzusok szerepe a tanári felkészítésben a hallgatók véleménye alapján (relatív gyakoriság, N = 22)

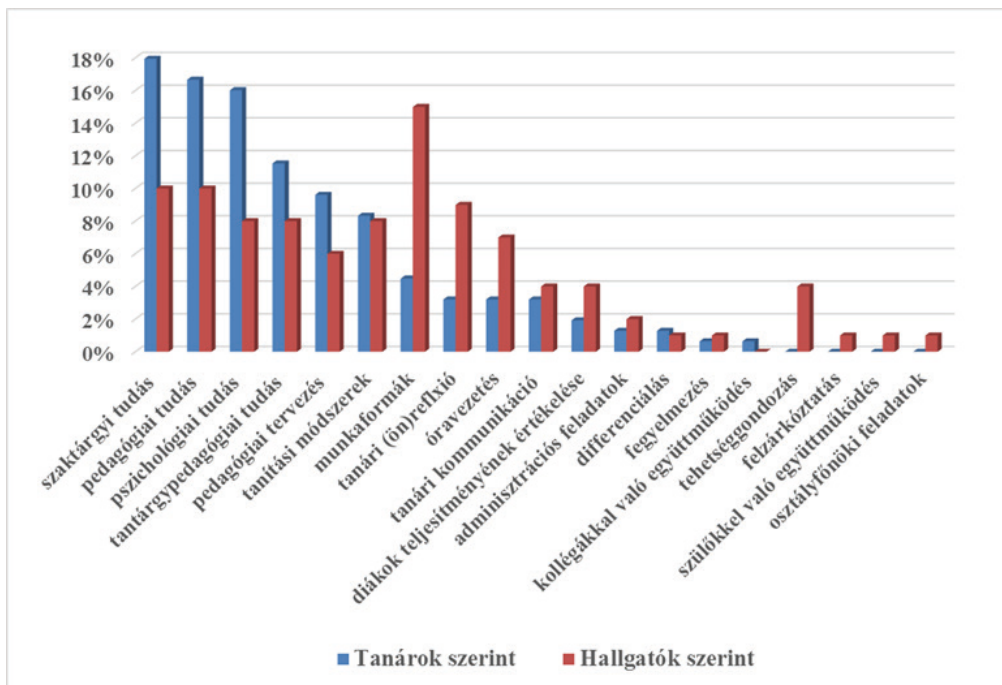
Az adatok azt mutatták, hogy a hallgatók szerint a gyakorlóiskola messze nagyobb szerepet tölt be az óratervezési, -vezetési és tantárgy-pedagógiai tudásuk fejlesztésében, valamint munkaformák és módszerek alkalmazásához kapcsolódó készségeik fejlesztésében. Az egyetemi kurzusok meglátásuk szerint elsősorban pedagógiai, szakterületi, pszichológiai tudásuk és (ön)reflexiós képességeik fejlesztését szolgálják (1. ábra).



11.2. ábra: A gyakorlóiskola szerepe a tanári professzióra való felkészítés egyes területeit illetően a pedagógusok és a hallgatók szerint (relatív gyakoriság: hallgató: N = 22; pedagógus: N = 102)

Bár szignifikáns különbségek voltak kimutathatók a gyakorlóiskola pedagógusai és a tanárjelöltek véleményében a *gyakorlóiskola szerepét* illetően, mindkét csoport egyetértett abban, hogy a rövid gyakorlatok nagyfokú fejlesztő hatással bírnak a jelöltek tantárgy-pedagógiai és órávezetéssel kapcsolatos tudására. Voltak azonban olyan területek, ahol a tanárjelöltek a gyakorlóiskola intenzívebb szerepét emelték ki, mint például a tanulók értékelése, a fegyelmzés, az órávezetés, a különböző munkaformák alkalmazása (2. ábra).

A pedagógusok és a tanárjelöltek egyetértettek abban, hogy az *egyetemi kurzusok* jelentős mértékben hozzájárultak a tantervi tudásuk és az általános pedagógiai-pszichológiai tudásuk fejlesztéséhez, a pedagógusok mégis markánsabban képviselték ezt a véleményt. A különböző munkaformák, a reflektivitás fejlesztése, az órávezetés, a tehetséggondozás esetében a pedagógusok kevésbé tartották fontosnak az egyetem szerepét. (3. ábra)



11.3. ábra: Az egyetemi kurzusok szerepe a tanári professzióra való felkészítés egyes területeit illetően a vezetőtanárok és a hallgatók szerint (relatív gyakoriság: vezetőtanárok: N = 34, hallgatók: N = 22)

Az adatok arra is rámutatnak, hogy a kollégákkal és szülőikkel való együttműködés képessége sem az egyetemi képzés, sem pedig az iskolai gyakorlat esetében nem igazán fejlődött a két csoport véleménye szerint. Ugyanez elmondható az osztályfőnöki szerepkörhöz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése terén is.

A mintában szereplők véleményét összehasonlítva elmondható, hogy a gyakorlóiskola és az egyetem tartalma nincs teljesen szinkronban. A hallgatók és a vezetőtanárok eltérőképpen érzékelik a két intézmény szerepét a tanári professzióra való felkészítésben.

4.2. A tanárjelöltek kísérletezési lehetőségei a gyakorlótanítások során

A tanárjelölteket kísérletezési lehetőségeit vizsgálva a következőket állapíthatjuk meg. A bonyolultabb szervezést igénylő tanórai tevékenységekre vonatkozóan elmondható, hogy a jelöltek 36%-ának volt lehetősége csoportmunkára építő tanórai foglalkozást, 14%-ának differenciált tanórai foglalkozást megvalósítani. (3. táblázat) A tanórán kívüli tevékenységek közül leginkább a sportesemények, edzések vezetésében volt alkalmuk aktívan részt venni (32%). A jelöltek 23%-ának volt lehetősége osztályfőnöki órát tartani. A jelöltek csupán

14%-a jelezte, hogy lehetősége volt iskolai rendezvények, felzárkóztató és szabadidős foglalkozások vezetésébe bekapcsolódni. Fogadóórát, szülői értekezletet, tehetséggondozó, illetve tanulásmódszertani foglalkozásokat a jelöltek nem tartottak.

Összességében elmondható, hogy a jelöltek 63%-a úgy érezte, hogy alapvetően megvalósíthatta saját nevelési-oktatási ötleteit, csupán 13%-uk érezte teljesen az ellenkezőjét. Azzal, hogy önállóan oldhattak meg pedagógiai feladatokat, a jelöltek 68%-a egyetértett. A jelöltek visszajelzései alapján tehát volt néhány lehetőségük saját ötleteik megvalósítására (M: 3.8, SD: 1.2), és bizonyos feladatokat önállóan tudtak végrehajtani (M: 3.9, SD: .19).

	„Hospitáltam ilyen alkalmon”	„Részt vettem a megvalósításában”
Differenciált tanórai foglalkozás	14%	14%
Csoportmunkára építő tanórai foglalkozás	50%	36%
Fogadóóra	0%	0%
Felzárkóztató foglalkozás	0%	14%
Osztályfőnöki óra	5%	23%
Fejlesztő foglalkozás	27%	5%
Szülői értekezlet	9%	0%
Tehetséggondozó foglalkozás	18%	9%
Szakköri/sportköri foglalkozás	41%	31%
Tanulósobai/napközis foglalkozás	18%	9%
Iskolai rendezvények	32%	14%
Szabadidős foglalkozás	27%	14%
Tanulásmódszertani foglalkozás	14%	0%

11.3. táblázat: Tanórai és tanórán kívüli foglalkozások, melyeken hospitált és amelyek megvalósításában részt vett a hallgató (relatív gyakoriság, N = 22, hallgatói kérdőív 10., 11. kérdés)

4.3. Az egymástól való tanulás lehetőségei a tanárjelöltek szemszögéből

A gyakorlóiskola egyik legfontosabb célja, hogy „támogassa, hogy a tanárjelöltek minél szélesebb betekintést nyerjenek a pedagógusok, iskolai támogató munkatársak, szülők együttműködésébe”. A kérdéskört ötfokú Likert-skálával vizsgáltuk. Az adatok alapján kirajzolódott, hogy a hallgatók 70%-a úgy érezte, nem láthatott bele a nevelőtestület működésébe, és csak 14%-a érezte úgy, hogy teljesült ez iránti igénye. Csupán 4%-a érzékelte úgy, hogy része lehetett a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek. A hallgatók szintén kisebb

százaléka jelezte azt, hogy a szervezeti kultúrát meghatározó iskolai rendezvényekben részt tudott venni. A gyermekvédelmi felelős, illetve a gyógypedagógus szakmai feladataiba és kapcsolatrendszerébe a jelöltek nem tudtak bepillantást nyerni. A szülőkkal való kapcsolat kialakítására sem nyílt lehetőségük. (4. táblázat)

	egyáltalán nem volt jellemző	inkább nem volt jellemző	jellemző is volt, meg nem is	inkább jellemző volt	teljes mértékben jellemző volt
Képet kaphattam a nevelőtestület működéséről.	41%	18%	18%	9%	13%
Lehetőségem nyílt nevelőtestületi értekezleteken részt venni.	77%	5%	0%	9%	9%
Része lehettem a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek.	64%	9%	22%	0%	5%
Részt vehettem az iskola hagyományápoló tevékenységében.	41%	9%	14%	18%	18%
Kapcsolatot alakíthattam ki a szülőkkal.	86%	14%	0%	0%	0%
Lehetőségem volt a gyermekvédelmi felelős munkájába bepillantást nyerni.	45%	27%	18%	0%	9%
Lehetőségem volt a gyógypedagógus munkájába bepillantani.	50%	18%	18%	0%	14%

11.4. táblázat: A tanárjelöltek betekintési lehetősége az iskolai szintű szakmai együttműködésbe (N = 22, relatív gyakoriság)

A tanárok 80%-a fontosnak tartja a hallgatók visszajelzéseit, és úgy véli, a jelöltekkel való együttműködés megfelelő szintű. Hasonló arányban (72%-uk) ugyanezt nyilatkozták az egyetemi oktatókkal kapcsolatban is, 66%-uk pedig úgy gondolja, hogy az egyetemi oktatókkal való együttműködés is kiváló. (5. táblázat)

	egyáltalán nem	inkább nem	igen is, meg nem is	inkább igen	teljes mértékben
Elégedettség az egyetemi oktatókkal való együttműködéssel	12%	8%	29%	42%	20%
Elégedettség a tanárjelöltekkel való együttműködéssel	0%	4%	19%	56%	22%
A tanárjelöltek visszajelzéseinek fontossága	4%	7%	9%	37%	43%
Az egyetemi oktatók visszajelzéseinek fontossága	4%	9%	14%	35%	38%

11.5. táblázat: A gyakorlóiskolai tanárok visszajelzésekkel kapcsolatos attitűdjei és elégedettsége a tanárjelöltekkel és az egyetemi oktatókkal való együttműködésre vonatkozóan (relatív gyakoriság, N = 102)

A tanulók válaszaiból kiderül, hogy a tanárjelöltek nem folynak bele az osztályok életébe. A tanulók csupán 26%-a érzékeli úgy, hogy a jelöltek részt vesznek a tanítók által szervezett programokon, illetve maguk is szerveznek programokat a csoportoknak. Illetve a tanulók csupán 28%-a érzékeli úgy, hogy a jelöltek beszélgetnek velük órákon kívül. (6. táblázat)

	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mérték- ben jellemző
Órákon kívül is beszélgetnek velünk.	25%	21%	26%	18%	10%
Részt vesznek velünk a tanítónk által szervezett programokon is.	13%	23%	38%	20%	6%
Ők is szerveznek programokat nekünk.	24%	25%	26%	19%	7%

11.6. táblázat: Tanulók tanárjelöltekkel kapcsolatos vélekedése (relatív gyakoriság, N = 255)

4.4. A tanárjelöltek saját tapasztalataira épülő tanulás támogatása

A csoportos gyakorlatokhoz kapcsolódó kutatási tevékenységek

A visszajelzésekből az derül ki, hogy a tanárjelöltek közel felének volt lehetősége a gyakorlóiskolai kutatási tevékenységekkel kapcsolatos elvárásokat teljesíteni. Habár a gyakorlótanításhoz kapcsolódó Útmutató kötelezően két interjú és egy kérdőíves vizsgálat elvégzését írja elő, a hallgatók átlagosan közepes mértékben jelezték vissza ennek lehetőségét, ami azt jelenti, hogy a megkérdezettek fele tudta csak teljesíteni az elvárásokat (7. táblázat). A kérdés az, hogy ennek a feltételek hiánya vagy hallgatói mulasztás volt az oka.

Az iskolai dokumentumok megismerése a gyakorlótanításhoz kapcsolódó Útmutató követelménye szerint önállóan kell hogy megtörténjen a honlapon található információk alapján. A hallgatók azonban átlagosan közepes mértékben (M: 3.64, SD: 1.39) értettek egyet azokkal az állításokkal, melyek az iskolai dokumentumok megismerésének, elemzésének lehetőségére vonatkoztak. A visszajelzések alapján tehát a hallgatók vagy nincsenek ezzel tisztában, vagy segítséget, konkrétabb útmutatást igényelnének a feladat elvégzéséhez.

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Lehetőségem volt interjúk készítésére.	22	1	5	3,45	1,654
Lehetőségem volt a szaktárgyhoz kapcsolódó helyi tanterv, tanmenet megismerésére.	21	1	5	3,52	1,327
Megismertem az intézmény rendszerét, főbb dokumentumait.	22	1	5	3,55	1,184
Lehetőségem volt az iskolai dokumentumok elemzésére.	22	1	5	3,64	1,399
Lehetőségem volt kérdőíves vizsgálat készítésére.	22	1	5	3,64	1,590

11.7. táblázat: A hallgatók egyetértésének mértéke az intézmény megismerését célzó kutatási lehetőségekre vonatkozóan a csoportos iskolai gyakorlatok során (N = 22)

A vizsgálat kiterjed arra is, hogy a hallgatók mely gyakorlóiskolában végzett tevékenységet érezték a leghatékonyabbnak. A hallgatói visszajelzések alapján saját professzionális fejlődésükhöz legkiemelkedőbb mértékben az órátartás járult hozzá (8. táblázat). Ez megerősíti a korábbi hazai kutatási eredményeket, melyek szerint az egész tanárképzés leghatékonyabb részeként az órátartást élik meg a hallgatók (N. Kollár, 2011). Ezt követik

a rangsorban a hospitálásokkal kapcsolatos teendők és a mikrotanítás jelentősége. A legkevésbé átlagosan a kutatási tevékenységeket (kérdőívkészítés, interjú, dokumentumelemzés) érezték hasznosnak a hallgatók, jóllehet ez utóbbi csoportban a válaszok között óriási szórás mutatkozik. A szórások hátterére az összefüggésvizsgálatok világítanak rá, amelyek azt mutatják, hogy akiknek lehetőségük volt a tevékenységeket elvégezni, azok sokkal pozitívabban nyilatkoztak annak építő jellegéről.

	N (részt vett)	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Iskolai dokumentumok elemzése	17	1	5	2,94	1,249
Kérdőíves vizsgálat elvégzése az iskolában	14	1	5	3,07	1,269
Interjúk készítése az iskolában dolgozó kollégákkal	13	1	5	3,15	1,463
Portfóliókészítés	16	1	5	3,50	1,265
Hospitálási jegyzőkönyv készítése	22	1	5	3,73	1,162
Hospitálás tanórán kívüli foglalkozáson	15	1	5	4,13	1,060
Mikrotanítás	16	2	5	4,25	1,000
Tanórán kívüli foglalkozások megtartása	10	1	5	4,30	1,337
Hospitálásokat követő megbeszélések	22	2	5	4,45	,858
Hospitálás hallgatótársaim által tartott órákon	22	3	5	4,50	,673
Óravázlatok készítése	22	1	5	4,50	,964
Hospitálás vezetőtanárom óráin	22	3	5	4,55	,739
Megtartott tanórák átbeszélése a vezetőtanárral	22	2	5	4,59	,796
Tanórák megtartása	22	3	5	4,73	,550

11.8. táblázat: A csoportos gyakorlatok során megvalósult iskolai tevékenységek szerepe a professzionális szakmai fejlődésben a hallgatók véleménye szerint (N = 10–22)

Óratervezéssel és szervezéssel összefüggő területek

A korábban említett óratervezés hasznosságát erősíti az a tény is, hogy a hallgatók a saját tanári kompetenciák fejlődését az óratervezéshez (M: 4.7, SD: .72), valamint a szaktárgy oktatásához szükséges készségek fejlődésén (M: 4.3, SD: 1.01) érezték leginkább. Valamivel alacsonyabb mértékben, de átlagosan még mindig egyetértés mutatkozik a hallgatók között a tekintetben, hogy a csoportos gyakorlatok során fejlődtek a különböző munkaformák és módszerek alkalmazása (M: 4.1, SD: .96), a pedagógiai értékelés (M: 4.1, SD: 1.15) és a taneszközök alkalmazása terén is (M: 4.0 SD: .97) (9. táblázat). A jelöltek 64%-a vélte úgy, hogy a vezetőtanár az esetek többségében segített neki a megfelelő módszerek, eszközök, munkaformák kiválasztásában (10. táblázat).

Szülőkkel való együttműködés és osztályfőnöki feladatok ellátása

A hallgatók és az iskolában tanító tanárok egyaránt úgy vélik, hogy sem az egyetem, sem a gyakorlóiskola nem biztosítja a hallgatói kompetenciák fejlődését a szülőkkel való együttműködés (M: 1.32; SD: .56) és az osztályfőnöki feladatok ellátása terén (M: 1.9, SD: 1.1) (9. táblázat). A hallgatók 73%-a úgy érzi, egyáltalán nem, 23%-a inkább nem fejlődött a szülőkkel való együttműködés terén. A hallgatók véleménye két kivételtől eltekintve egyöntetűnek mutatkozik abban a tekintetben, hogy nem volt lehetőség a szülőkkel való kapcsolatteremtésre (pl. szülői értekezleten való részvétel) a gyakorlat során.

Szintén egyöntetűen negatív visszajelzések érkeztek az osztályfőnöki feladatokkal kapcsolatos fejlődés terén. Habár a hallgatók több mint fele (59%) részt vett osztályfőnöki órán, csak 23%-uknak volt lehetősége közreműködni a megvalósításban.

Tehetség gondozás, felzárkóztatás, differenciálás

A másik problémás terület az átlagostól eltérő képességek fejlesztése terén, a tehetség gondozás (M: 2.6, SD: 1.09) és a felzárkóztatás terén (M: 2.6, SD: 1.09) mutatkozott. Tehetség gondozó foglalkozáson a hallgatók csupán 18%-a vett részt, és 9%-a közreműködött a foglalkozások tartásában is. Felzárkóztató foglalkozásokon a hallgatók 5%-a vett részt, de az ilyen tevékenység megvalósításban 13%-uk közreműködött. Fejlesztő foglalkozásokon a hallgatók 27%-a vett részt, és 5%-a tartott is ilyen jellegű foglalkozást (vö.: 3. táblázat). (Noha az Útmutató szerint a szaktárgyi gyakorlat egyik eleme a fejlesztő, illetve tehetség gondozó foglalkozás látogatása kellene hogy legyen.) A vezetőtanárok által nyújtott támogatással többé-kevésbé elégedettek bizonyultak a hallgatók. A jelöltek közel fele úgy vélte, a vezetőtanár az esetek többségében segített neki a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésében, 37%-uk szerint a tehetség gondozás megvalósításában is (10. táblázat).

Összességében a hallgatók csupán 10%-a, a gyakorlóiskolai tanároknak pedig már csak 3-4%-a érezte úgy, hogy a gyakorlóiskola ezeken a területeken biztosítja a hallgatók szakmai

fejlődését. Ehhez kapcsolódó szintén problémás terület, de már pozitívabb képet mutat, a tanórai differenciálás. A hallgatók válaszai között nagy eltérés mutatkozott a tekintetben, hogy a differenciálás terén mennyire érezték a fejlődésüket, de átlagosan közepes mértékben fejlődtek (M: 3.2, SD: 1.19). Differenciált tanórai foglalkozáson és azok megvalósításában a hallgatók 13,6%-a vett részt. Ezzel összefüggésben a hallgatók csupán 16%-a, a tanárok 8%-a gondolja úgy, hogy a gyakorlóiskola felkészíti erre a feladatra a hallgatókat. Ez az arány meglehetősen alacsony, hiszen a gyermekek megismerése és az egyéni bánásmód terén szerzett tapasztalatok kiemelkedő célként fogalmazódnak meg az Útmutatókban (a tanárok számára pedig a NAT-ban).

Fegyelmezés és konfliktuskezelés

A hallgatók megítélése alapján a diákok közötti konfliktusok sajátosságainak megismerése (M: 2.8, SD: 1.2), valamint az iskolai konfliktusok kezeléshez kapcsolódó szakmai fejlődés átlagosan közepes mértékben (M: 3.27, SD: 1.16) valósult meg (9. táblázat). A tanórai problémamegoldás terén átlagos értelemben már pozitívabb válaszok születtek (M: 3.77, SD: 1.27). A hallgatóknak ugyanakkor jelentős része (64%-a) úgy vélte, fegyelmezési problémák terén a legtöbb esetben számíthatott vezetőtanárára (10. táblázat). Érdeemes megjegyezni, hogy míg a hallgatók 47%-a érzi úgy, hogy a gyakorlóiskola a tanórai fegyelmezés területén biztosítja a fejlődést, a tanárok csupán 6%-a gondolja ugyanezt (2. ábra).

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Fejldtem a szülőkkel való együttműködés terén.	22	1	3	1,32	,568
Fejldtem az osztályfőnöki feladatok ellátása terén.	22	1	5	1,91	1,151
Fejldtem a tehetség gondozás területén.	22	1	5	2,64	1,255
Fejldtem a tanulói felzárkóztatás területén.	22	1	5	2,64	1,093
Fejldtem a tanári munkához kapcsolódó adminisztrációs feladatok ellátása terén.	22	1	5	2,68	1,427
Megismertem a diákok közötti konfliktusok sajátosságait, okait.	22	1	5	2,82	1,296
Fejldtem a gyakorlóiskolában dolgozó kollégákkal való együttműködés terén.	22	1	5	2,86	1,521

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Fejlődtem a kooperatív módszerek alkalmazása terén.	22	1	5	3,14	1,283
Fejlődtem a tanórai differenciálás terén.	22	1	5	3,23	1,193
Fejlődtem az iskolai konfliktuskezelés terén.	22	1	5	3,27	1,162
Fejlődtem az osztálytermi problémahelyzetek megoldása terén.	22	1	5	3,77	1,270
Fejlődtem a különböző taneszközök alkalmazása terén.	22	2	5	4,00	0,976
Fejlődtem a különböző módszerek alkalmazása terén.	22	2	5	4,09	1,065
Fejlődtem a pedagógiai értékelés terén.	22	1	5	4,09	1,151
Fejlődtem a különböző munkaformák (páros, egyéni, csoportos, frontális) alkalmazása terén.	22	2	5	4,09	0,921
Fejlődtek a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségeim.	22	2	5	4,32	1,041
Fejlődtem az óratervezés terén.	22	2	5	4,73	0,703

11.9. táblázat: A hallgatók saját szakmai fejlődésükre vonatkozó elégedettsége az egyes területekhez kapcsolódóan (N = 22)

	Egyáltalán nem segített	Az esetek kisebb részében segített	Az esetek körülbelül felében segített	Az esetek többségében segített	Minden esetben segített
Segített a megfelelő módszerek, eszközök, munkaformák kiválasztásában.	5%	5%	26%	32%	32%
Segített a tanulókkal való hatékony kommunikáció fejlesztésében.	16%	0%	16%	32%	37%

	Egyáltalán nem segített	Az esetek kisebb részében segített	Az esetek körülbelül felében segített	Az esetek többségében segített	Minden esetben segített
Segített a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésében.	53%	0%	11%	0%	37%
Segített a tehetséggondozás megvalósításában.	42%	0%	11%	16%	32%
Segített a fegyelmezési problémák megoldásában.	5%	5%	26%	32%	32%

11.10. táblázat: A szakvezető szakmai támogatásának hallgatói megítélése az egyes területekhez kapcsolódóan (N = 22, relatív gyakoriság)

Amennyiben a hallgatók tantárgy-pedagógiai, szaktárgyi (tudományos) és pedagógiai-pszichológiai felkészültségével való hallgatói, vezetőtanári és oktatói elégedettséget nézzük, a következőket mondhatjuk. A vezetőtanárok és a hallgatók véleménye egyezést mutat a tekintetben, hogy a diszciplínák közül a jelöltek melyik téren a leginkább és melyik téren a legkevésbé felkészültek (11. táblázat). Ugyanakkor az is látható, hogy a vezetőtanárok sokkal kritikusabbnak tűnek a hallgatók felkészültségét illetően az egyes diszciplínák mentén. Az egyetemi oktatók viszont épp ellenkezőleg ítélték meg azokat. Úgy gondolják, hogy a jelöltek tantárgy-pedagógiai tudása a legerősebb, a szaktárgyi és a pedagógiai és pszichológiai tudásuk még igencsak fejlesztendő. Habár a vezetőtanárok a jelöltek pedagógiai-pszichológiai felkészültségével a legelégedettebbek, a nyílt kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy mit hiányolnak ezen a területen: „A tanítási órákon adódó nevelési helyzetekkel gyakran nem tudnak mit kezdeni, nem tudnak fegyelmezni, sokszor nehezen fejezik ki magukat, nem tudnak kérdéseket fogalmazni, és megfelelő hangerővel beszélni.” „Igyekvők, de gyakorlati kérdésekben tapasztalatlanok, bizonytalanok.” „A megszerzett elméleti tudást a vizsga után hamar elfelejtik.” „Kevés a gyerekek körében szerzett gyakorlati tapasztalatuk.” „Szegényes a pedagógiai eszköztárunk.”

A jelöltek szaktárgyi tudása tekintetében a vezetőtanárok szerint a hallgatók nem az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó elméleti képzést kapják az egyetemen, ezért sok a szaktárgyi tévedésük a tanórákon („Az egyetemi képzésben megszerzett elméleti tudást nem mindig tudják alkalmazni a tanítás gyakorlatában és közel hozni a gyerekekhez úgy, hogy az érdekes és érthető legyen”. „Sokszor először meg kell tanítani a hallgatónak az általa tanítandó anyagot, és csak utána lehet beengedni az osztályokba.”).

A jelöltek szakmai felkészültségének megítélése a tantárgy-pedagógia terén a legalacsonyabb. A vezetőtanárok szerint ennek egyik oka, hogy a jelölteknek egyetemi tantárgy-pedagógiai tanulmányaik előtt már tanítaniuk kell. („A szinkronitás hiánya miatt nincsenek birtokában a még előzetesen elsajátítható tudásnak sem”. „A tanítási gyakorlat megkezdése előtt a hallgatók legfeljebb egy önálló tervezetet készítenek, a vizsgára megtanult elméleti anyag is már többnyire feledésbe merült.”)

	Vezetőtanárok (N = 29)		Hallgatók (saját) (N = 22)		Egyetemi szakmódszertanos oktatók (N = 20)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
A hallgatók tantárgy-pedagógiai felkészültsége	3,36	1,026	3,95	0,848	3,56	0,727
A hallgatók szaktárgyi (tudományos) felkészültsége	3,6	0,724	4,05	0,911	3,00	0,894
A hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészültsége	3,72	0,591	4,11	0,963	3,19	0,911

11.11. táblázat: A tanárjelöltek felkészültségére vonatkozó hallgatói, oktatói és tanári elégedettség

Az iskolai gyakorlat fejlesztésére vonatkozó hallgatói javaslatok egy jelentős része a szaktárgyi hospitálások számának emelésére vonatkozott. A hallgatók több (akár különböző tanárok által tartott) saját szakhoz kapcsolódó órát szeretnének megtekinteni. Az igények másik jelentős része a kihívást jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére való hatékonyabb felkészítésre vonatkozott: „Esetmegbeszélések a tanítási gyakorlat előtt”, „Jó lenne helyzetgyakorlatokat csinálni és megnézni, mi a helyes reakció egy-egy konfliktusra”, „Több szélsőséges esettel kellene találkozoznunk, a gyakorlatban is átélni a differenciálás módszereit, az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozást”, „adott esetek megbeszélése, különböző megoldási lehetőségek mérlegelésével”. A jelöltek szerint sokat segítené az iskolai gyakorlatokra való felkészülésben, ha nem kellene párhuzamosan az egyetemi kurzusokat is látogatni, azokon teljesíteni, illetve azt az időt a gyakorlatok javára lehetne fordítani: „Véleményem szerint hatékonyabb lenne, ha a gyakorlat ideje alatt nem kellene az egyetemre órákra menni, csak a gyakorlatra koncentrálnánk”, „az egyetemi előadások csökkentése az órákra való felkészülés és több gyakorlatitanítás javára”, „rugalmasság a többi egyetemi órát tartó tanártól”. Felmerült annak igénye

továbbá, hogy minél többféle órát, tanulócsoportot ismerhessenek meg a hallgatók („*Több óra tartása és különböző osztályokban – különböző korosztályokban*”, „Minél több tanulói csoportot ismerhessünk meg”), ugyanakkor arra is jelentős igény mutatkozott, hogy egy osztályt, csoportot jobban megismerhessen a jelölt („*Egy adott osztállyal többet foglalkozni*”).

A vezetőtanárok szerint az iskolai gyakorlat egyértelműen hatékonyabb lenne, ha a jelöltek több időt tölthetnének a gyakorlóiskolában, több hospitálással és óratartással („*Több időt kellene a gyakorlóiskolában tölteni. Az első időszakban csak mint »szemlélődő«*”, „*A hallgatók hosszabb tanítási gyakorlatot végeznének*”, „*Tapasztaljanak, gyűjtsenek minél több gyakorlati órát a gyerekek között*”, „*Több tanítási lehetőséget adnék a hallgatóknak*”, „*Több gyakorlatra van a hallgatóknak szüksége. Ez nem elegendő.*”). Többen úgy érzik, hogy a jelöltek elméleti felkészítése hiányos, ezért ehhez kapcsolódóan fogalmaztak meg javaslatokat: „*Az egyetemi képzés során az elméleti képzést, majd a tantárgy-pedagógiai képzést olyan szakemberekre bízom, akik maguk is jártasak az adott területi (gyakorlóiskolai terület) képzésben. A tanítási gyakorlatot pedig csak a tantárgy-pedagógiai ismeretek elsajátítása után alkalmaznám.*” „*A módszertani ismeretek megszerzésének keretében gyakorolják a tervezet, illetve vázlat készítését konkrét iskolai tananyagra vonatkoztatva, hogy amikor a gyakorlóiskolába kerülnek, ne okozzon ekkora nehézséget az elkészítése.*” Néhányan a szakvezetők bevonását javasolták a szakmódszertan oktatásába.

4.5. A tudásmegosztás lehetőségei

A vizsgálat alapján elmondható, hogy többirányú tudásmegosztásról beszélhetünk a tanárjelöltek gyakorlóiskolai felkészítéséhez kapcsolódóan. Az „*Azért jó, hogy az iskola gyakorlóiskolaként működik, mert...*” kezdetű nyílt kérdésre adott tanári válaszokból (N = 120) kiderült, hogy a legmagasabb arányban a tanárok a színvonalas tudásközvetítésre való törekvésüket és az ehhez szükséges folyamatos szakmai megújulásukat jelölték meg (12. táblázat). A tudásmegosztáshoz kapcsolódóan a pedagógusok kiemelten fontosnak tartják az egyetemi kollégákkal való szakmai együttműködés lehetőségeit is. A gyakorlóiskolai tudásmegosztás nem egyirányú, hiszen többen kiemelték, hogy rengeteget tanulnak ők maguk is a hallgatóktól a folyamat során. A tanárjelöltek és egyetemi oktatók szakmai visszajelzései kiemelten fontosak a gyakorlóiskolai tanárok számára (vö. 5. táblázat).

Kategória	Példák tanári válaszokra
Színvonalas tudásközvetítés és az ehhez szükséges folyamatos szakmai megújulás lehetősége	<p>„A »kirakatban« mindenki nagyobb tartással dolgozik, és tudásának legjavát igyekeznek átadni a diákoknak és a hallgatóknak, valamint szakmailag folyamatosan képezheti magát.”</p> <p>„A diákok változatosabb órákon tanulhatnak, mint más iskolákban.”</p> <p>„A hallgatók miatt mindig meg kell újulni szakmailag, és kreativitásból példát mutatni nekik.”</p> <p>„A magas színvonal engem is folyamatos szakmai fejlődésre ösztönöz.”</p> <p>„A magas színvonalú oktató-nevelő munka, az innovatív környezet ösztönző a tanárjelöltek számára.”</p> <p>„Naprakésznek kell lennünk szakmailag.”</p>
Szakmai együttműködés lehetősége az egyetemi kollégákkal	<p>„A főiskolával/egyetemmel való együttműködés sok lehetőséget tartogat a diákok és tanárok számára. Így folyamatos kapcsolat van az ifjabb és idősebb generáció között szakmai és hozzáállás terén.”</p> <p>„Jó szakmai kapcsolatot tudunk tartani a szaktanszékekkel.”</p> <p>„Kapcsolatban vagyok a hallgatókkal, a tanszékkel és a szakmódszertanossal, meg tudjuk beszélni a feladatok, problémákat.”</p> <p>„Szélesebb az együttműködők köre, nemcsak önmagáért dolgozik az iskola, hanem a hallgatókon keresztül sokkal messzebbre is el tudja juttatni a szakmaiságot.”</p>
Hallgatóktól való tanulás lehetősége	<p>„A hallgatók mindig új szint és ötleteket hoznak.”</p> <p>„A hallgatóktól is sokat lehet tanulni.”</p> <p>„A legújabb nevelési-oktatási módszereket ismerhetjük meg, szinte első kézből.”</p> <p>„Átadhatjuk tudásunkat, tapasztalatunkat, miközben mi is tanulunk.”</p>

11.12. táblázat: „Azért jó, hogy az iskola gyakorlóiskolaként működik, mert...” nyílt kérdés tudásközvetítésre vonatkozó tanári válaszok (N = 102, relatív gyakoriság)

Az óralátogatásokkal kapcsolatos kérdések alapján elmondható, hogy a hallgatók a meglátogatott gyakorlóiskolai órák színvonalával teljesen elégedettnek bizonyultak. Továbbá szignifikáns pozitív összefüggés rajzolódott ki az meglátogatott órák színvonalára és a szakvezető pedagógiai ($r = 578$, $p = 0,005$), illetve tantárgy-pedagógiai ($r = 0,660$, $p = 0,001$) tudásának megítélése között. (13. táblázat).

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Elégedett voltam a meglátogatott órák szakmai színvonalával.	22	3	5	4,50	0,673
Elégedett voltam a szakvezetőm szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) felkészültségével.	22	2	5	4,55	0,858
Elégedett voltam a szakvezetőm pedagógiai felkészültségével.	22	2	5	4,59	0,796
Elégedett voltam a szakvezetőm szaktárgyához kapcsolódó elméleti felkészültségével.	22	2	5	4,77	0,685

11.13. táblázat: A hallgatók elégedettsége a szakvezetők pedagógiai, szakmódszertani és szaktárgyi felkészültségével, a meglátogatott órák szakmai színvonalával kapcsolatban (N = 22)

5. Összegzés és javaslatok megfogalmazása

A részvizsgálat célja az volt, hogy a szakmai fejlesztő iskola öt fő jellemzője (rendszerszintű gondolkodás, kísérletezés, egymástól való tanulás, saját kutatási tapasztalatokra épülő tanulás, tudásmegosztás) mentén megvizsgálja a gyakorlóiskola szerepét a tanárjelöltek felkészítésében. A részvizsgálathoz a tanulók (N = 255), a gyakorlóiskolában tanító pedagógusok (N = 102), a csoportos gyakorlaton lévő tanárjelöltek (N = 22) és az egyetemi szakmódszertanos oktatók releváns kérdésekre adott válaszait vettük figyelembe.

A tanárjelöltek felkészítésének tartalmi összehangolása (rendszerszintű gondolkodás)

Az iskolai dokumentumokból jól kirajzolódik, hogy a gyakorlóiskola kiépítette az általa kitűzött célok eléréséhez szükséges hallgatói és vezetőtanári tevékenységek komplex rendszerét (SZMSZ, 2016, Sándor, 2011; Dudás, 2011). A dokumentumokban jól követhető, hogy a gyakorlóiskola mit, milyen céllal, milyen humán erőforrások által és hogyan kíván megvalósítani az iskolai gyakorlatokat illetően. A célok, az elvárások

és a megvalósításhoz szükséges feltételek összhangban állnak egymással és az Oktatási Minisztérium által meghatározott rendelettel.

A rendszerszintű gondolkodás hiányaként azonosítottuk, hogy a szakvezetők, az egyetemi oktatók és maguk a tanárjelöltek is eltérően ítélik meg az egyetem és a gyakorlóiskola tanárképzésben betöltött szerepét. Ennek okaként az egyetemi és a gyakorlóiskolai képzés összhangjának hiányát látjuk.

Az egyetemi kurzusok szerepét különbözően érzékeli a két csoport. Jelentős eltérés rajzolódott ki a különböző munkaformák alkalmazása, a reflektivitás fejlesztése, az óravezetés, a tehetség gondozás területek esetében, amelyeknél a hallgatók sokkal fontosabbnak tartották az egyetem szerepét, mint a pedagógusok. A pedagógiai, szaktárgyi, pszichológiai területek szerepét pedig a pedagógusok érzik hangsúlyosabbnak a hallgatóknál. A hallgatók és a pedagógusok ennél hasonlóbban ítélik meg a gyakorlóiskola szerepét. Szerintük a gyakorlóiskola jelentős szerepet tölt be az óratervezési, -vezetési és tantárgy-pedagógiai tudásuk, valamint munkaformák és módszerek alkalmazásához kapcsolódó készségeik fejlesztésében. Bizonyos területeknél ugyanakkor a jelöltek intenzívebbnek érzékelik a gyakorlóiskola szerepét, mint a pedagógusok (pl. a tanulók értékelése, a fegyelmezés). A tanárok a tantárgy-pedagógiai tudás és tanítási módszerek területeket érzik erősebbnek a hallgatóknál.

A tanárjelöltek kísérletezési lehetőségei a gyakorlótanítások során

A kutatás alapján elmondható, hogy a tanárjelölteknek több lehetőségük is adódik a tanórákhoz kapcsolódó pedagógiai jellegű ötleteik megvalósítására, és döntő többségük úgy érzékeli, a megvalósítás nem ütközik falakba. A tanórán kívüli foglalkozásokba ugyanakkor kevesen tudnak bepillantást nyerni, és még kevesebben próbálhatják ki szakmai képességeiket ezeken a területeken (felzárkóztatás, tehetség gondozás). A kísérletezéshez hozzátartozik az intézményi szakmai háló megismerése (fejlesztő- és gyógypedagógusok, szülők, gyermekvédelmi szakember), amire szintén korlátozottan van lehetőségük a jelölteknek. (A hiányosságok hátterében a pedagógusi túlterheltség, a szervezeti háló komplexitása, illetve a tanárjelöltek gyakorlóiskolai tevékenységeinek összehangolásával kapcsolatos nehézségek állnak.)

Az egymástól való tanulás lehetőségei a tanárjelöltek szemszögéből

A tanárok 80%-a fontosnak tartja a hallgatók visszajelzéseit, és úgy véli, a jelöltekkel való együttműködés megfelelő szintű. Ugyanakkor az adatok alapján az is kirajzolódott, hogy a hallgatók 70%-a úgy érezte, nem láthatott bele a nevelőtestület működésébe, és csupán 4%-a érzékelte úgy, hogy része lehetett a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek. A tanulók válaszaiból pedig kiderült, hogy a tanárjelöltek nem folynak bele az osztályok életébe. A tanárjelöltek hiányként fogalmazták meg, hogy nincs elég lehetőségük a tanári

szerepek, az iskolában fejlesztő feladatokat ellátó kollégák és a szülőkkel való kapcsolattartás széles körű tanulmányozására. Mindezek a szakmai együttműködés kiszélesítésének további lehetőségeire hívják fel a figyelmet. Arról, hogy a megkérdezett csoportok milyen javaslatokat fogalmaznának meg a csoportos gyakorlatok hatékonyságának növelése érdekében, a következőket mondhatjuk összefoglalásul. Minden csoport megemlítette a hospitálások, valamint a tanított órák számának a növelését, a jelöltek megemléstették, hogy szeretnének több nem a szakjuknak megfelelő órát hospitálni és megnézni különböző tanítási stílusokat. Igényként fogalmazták meg a rájuk bízott osztályok, csoportok jobb megismerését. Szívesen vennék például a fegyelmzési problémák megoldásnak és az egyéni bánásmód képességének fejlesztését esetleírások segítségével. A szakvezetők szerint az egyetemi kurzusoknak gyakorlatorientáltabbnak kellene lenniük, ehhez pedig a tanárképzés tantervét át kellene gondolni, és összhangba kellene hozni a gyakorlóiskolai oktatással. Az egyetemi oktatók a képzésben részt vevő pedagógusokkal való párbeszéd hiányát említették, valamint hogy a hallgatónak többféle órát és különböző szakvezetők óráit lenne szükséges hospitálniuk.

Az együttműködés intenzitására vonatkozóan is fogalmazódtak meg igények. Folyamatos szakmai együttműködésre lenne szükség egyrészt azért, hogy a hallgatónak a megfelelő időben, a megfelelő felkészültséggel legyenek jelen az intézményekben, másrészt azért, mert a képzési folyamathoz kapcsolódó elméleti és gyakorlati tevékenységek számának és tartalmának optimalizálása is fejlesztendő területként bontakozott ki.

A tanárjelöltek saját tapasztalataira épülő tanulásának támogatása

A kutatási eredmények igazolták, hogy a gyakorlóiskola kiemelkedő mértékben biztosítja a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek fejlődését, beleértve a szaktárgyhoz kapcsolódó tervezési és értékelési folyamatokat, valamint a szaktárgy tanításához kapcsolódó módszerek, eszközök megismerését és kipróbálását. A meglátogatott órák színvonalával és a vezetőtanárok szakmai felkészültségével a hallgatónak nagymértékben elégedettek. A kutatás során azonban kiderült, hogy az intézmény által kitűzött, tanárképzésben részt vevő hallgatónak professzionális felkészítésére fókuszáló célok nem minden tekintetben tudnak megvalósulni a gyakorlatban. Egyik ilyen kérdéses területként a tanári professzió megismeréséhez kapcsolódó hallgatói kutatási feladatok csoportja rajzolódott ki. Az adatokból úgy tűnik, hogy csak minden második hallgatónak volt ezek (interjú, kérdőív, dokumentumelemzés stb.) elvégzésére lehetősége, ám ennek oka nem egyértelmű. A probléma okának feltárása azért is szükségszerű, mert azon hallgatónak, akik teljesítették ezen követelményeket, egyértelműen érzékelték a feladatok fejlesztő hatását.

A célok megvalósulásának másik hiányterülete olyan problémákra irányítja a figyelmet, melyeket a tanárképzéshez kapcsolódó, korábbi szakirodalmi adatok is jeleztek (*N. Kollár, 2008; Jancsák, 2012*). Az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való tanórai (differenciálás)

vagy tanórán kívüli (felzárkóztatás, tehetséggondozás) foglalkozásokhoz kapcsolódó kompetenciák fejlődését átlagosan közepes vagy annál gyengébb mértékben érezték a hallgatók az iskolai gyakorlat során. Ezt a tény erősíti, hogy ezen területek azok többek között, amelyekre a hallgatók és a tanárok egyöntetű véleménye alapján az egyetemi kurzusok és a csoportos iskolai gyakorlatok legkevésbé biztosítják a felkészülést. Ezek az adatok egybecsengenek többek között a kezdő tanárok szakmai fejlődési igényeivel is (*Jensen és mtsai.*, 2012). Ezek tehát rendszerszintű tendenciák, ugyanakkor azt a gyakorlóiskolának fontos lenne átgondolnia, mit tehet annak érdekében, hogy intézményi szinten csökkentse a probléma mértékét. Valószínűleg az egyéni összefüggő, külső iskolai gyakorlat során egy picit több magabiztosságot szerezhetnek ezeken a területeken a hallgatók, de fontos lenne, hogy a képzés minden szintjén kapjanak mankókat, lássanak jó gyakorlatokat.

A fegyelmezéshez kapcsolódó stratégiák, módszerek átbeszélésére nagy igény mutatkozik a hallgatók felől, akár tanóra előtti vagy tanórát követő esetelemzések keretében. A jelöltek a szülőkkel való kommunikáció terén sem érezték szakmai fejlődésüket a gyakorlótanítás során. Pedig nagyon fontos lenne, hogy a családokkal való pozitív és erős kapcsolat kialakításának módjait és lehetőségeit minél előbb megtapasztalják a hallgatók is. Különösen fontos ennek az együttműködésnek a megteremtése és erősítése az egyéni bánásmódot igénylő tanulók esetében. Ugyanakkor a szakvezetők feladata sem egyszerű, ha szeretnék a hallgatókat bevonni ennek a kapcsolatnak az alakulásába. Komoly nehézséget jelenthet a csoportos gyakorlat szervezési feltételeinek (hallgatók kevés ideig és kis csoportban vannak jelen az iskolában), illetve a szülőkkel való intim kapcsolat kialakításának (pl. fogadóórán) összeegyeztetése. Talán erre alkalmasabb lehetőség kínálkozik a hallgatók összefüggő egyéni gyakorlata során, amikor sokkal hosszabb ideig és személyre szabottabban történik a hallgatók kompetenciafejlesztése. Addig is fontos tapasztalat lehet a hallgatók számára néhány, a tanár által felvázolt esettanulmány, amikor egy-egy tanulóval kapcsolatos nehézség, probléma mentén képet kaphatnak a családi háttérről, a családdal kapcsolatos teendők lehetőségéről.

A hallgatók és a vezetőtanárok megítélése szerint az iskolai gyakorlatok hatékonyságát egyértelműen növelhetné, ha a jelölteknek több (különböző korosztályban és tanulócsoporthoz történő) óralátogatási/óratartási lehetőséget biztosíthatna az intézmény beleértve, hogy a hallgatóknak többféle órát és különböző szakvezetők óráit lenne szükséges hospitálniuk. A vezetőtanárok szerint a hatékonyság növeléséhez hozzájárulna továbbá, ha az egyetem és a gyakorlóiskola képzési tartalma és ütemezése összhangban lenne egymással, így nem fordulhatna olyan elő, hogy a jelöltek az egyetemi kurzusokon megszerzett elméletet nem tudják hasznosítani a gyakorlatban, illetve hogy előbb tartanak a hallgatók szaktárgyi órát, mintsem a szakmódszertani kurzust elvégezték volna. Megfontolásra javasolt tehát az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai tanárok szorosabb együttműködése, valamint az egyetemi képzési tartalom és a gyakorlóiskolai tevékenységek összefésülése.

A tudásmegosztás lehetőségei

A szakmai fejlesztő iskola modellje a képzésben részt vevő intézmények és érintett személyek egyenrangú viszonyán alapul, melyre a kutatás alapján a tanárképzés több szintjén is igény és szükség mutatkozik. A gyakorlóiskolai tudásmegosztással kapcsolatban elmondható, hogy az ismeretközvetítés alapvetően a tanár/oktató irányából a hallgató felé történik. A tanárok közül ugyanakkor többen jelezték, hogy a hallgatóktól is rengeteget tanulnak, új módszereket, játékokat ismernek meg általuk. A vizsgálat rávilágított arra is, hogy bár a felek az együttműködés szintjével elégedettek, a gyakorlótanítással kapcsolatban lévő tanárok és oktatók közötti tudásmegosztás hiányos. A jól működő szakmai tanulóközösségekben a tagoknak lehetőségük van kölcsönösen tanulni egymástól. Különösen fontos lenne, hogy ennek a tanulóközösségnek a szülők is aktív tagjává válhassanak, mert ezzel a hallgatók felkészülését jelentősen segíthetnék. Ugyanígy megemlíthető az iskolatitkár, iskolapszichológus és fejlesztőpedagógus szerepe is. Több lehetőséget kellene biztosítani a hallgatók számára az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való tanórai (differenciálás) vagy tanórán kívüli (felzárkóztatás, tehetséggondozás, pszichológiai) foglalkozások megfigyelésére, illetve a szakemberekkel való együttműködésre. Az együttműködés továbbá ki kellene hogy terjedjen a gyermekek és a tanárjelölt hallgatók tanulási szükségleteire vonatkozó közös kutatásokra is.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a részvizsgálat során kirajzolódott hiányosságok csak úgy csökkenthetők, ha a tanárképzés egy sokkal gyakorlatiasabb irányba mozdul el. A nemzetközi példák alapján ez megnyilvánulhat egyfelől az iskolai gyakorlatok diverzitásában, a gyakorlati idő növekedésében, a képzőintézmények és oktatók közötti új partnerségi modellek kialakításában (Zeichner, 2010; Kopp és Kálmán, 2015; Murray, 2019). Az egyetemalapú tanárképzés egyik legnagyobb problémájának az egyetemi kurzusok és a gyakorlóiskolai gyakorlat közötti diszharmonia tűnik, aminek oka, hogy a különböző intézményi szinteken nem kellő mértékű a szakmai együttműködés. Mindezen probléma megoldása újfajta megközelítést igényel. Néhány strukturális változtatás nem elegendő, a kiegészítő jellegű egyetemalapú képzés irányából el kell mozdulni egy együttműködő, a partnerek számára egyenlő partneri viszonyt megtestesítő modell irányába. A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School) koncepciója egyike azoknak a szervezeti modelleknek, amelyek megoldást kínálnak a felsorolt problémákra. Természetesen ez szemléletbeli, szerkezeti és tartalmi változtatásokat igényel a tanárképzés rendszerében. Az együttműködésre alapozott munka nemcsak a tanulók tanulását támogatja, hanem ösztönzi a kísérletezést, az innovációt és a kutatásokat. A pedagógusok szakmai együttműködése kulcsfontossággal bír, mert növeli a tanárok szakmai éhatékonyágát és a munkájukkal való elégedettséget (OECD, 2014). Hozzájárul a tudásmegosztás széles körben való megvalósulásához és a tanárjelöltek, a pedagógusok és oktatók összetettebb és hatékonyabb szakmai fejlődéséhez.

Felhasznált források

- Carlson, H. L. (1999). From Practice to Theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (2), 203–218. <https://doi.org/10.1080/1354060990050205>
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57 (10), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- European Commission, (2015). „The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies”, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. és McNamara, O. (2006). Partnership in English Initial Teacher Education: Changing Times, Changing Definitions. Evidence from the Teacher Training Agency’s National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37: 32–45.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July-August, 1993 Issue. Retrieved from <https://hbr.org/1993/07/building-alearning-organization>
- Hagger, H., és McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-based Teacher Education*. London: McGraw-Hill.
- International. Holmes Group, (1986). *Tomorrow’s teachers: A report of the Holmes Group*, East Lansing, MI: Holmes Group. Holmes Group, (1990). *Tomorrow’s teachers: Principals for the design of professional development school*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Jancsák Csaba (2011). A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In.: Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba szerk. *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. OFI
- Jancsák Csaba (2012). A tanárképzés hallgatói megítélése, In: A szociológia szemüvegén keresztül – Tanulmányok Feleky Gábor 60. születésnapjára, Szeged, Belverde Meridionale.
- Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S. és Gonzales, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, Paris: OECD Publishing.

- <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Kocsis Mihály (2003). A tanárképzés megítélése. *Iskolakultúra-könyvek* 18.
- Korthagen, F. és Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Ligeti György – Márton Izabella (2002). *Jelentés a “Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről*. Kurt Lewin Alapítvány.
- Lukács Péter (et al.) (2002). *A pedagógusképzés megújításához*. I. Budapest. Oktatáskutató Intézet.
- Murray, J., Swennen és J., Kosnik, C. (2019). *International Research, Policy and Practice in Teacher Education*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8>
- N. Kollár Katalin (2008). Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük nehézségeik. *Pedagógusképzés* 6 (35) 5–29.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.01>
- N. Kollár Katalin (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés* 9 (38) 5–29.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.01>
- OECD, (2014). TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) – 2013 Results. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009)*.
- Putnam, R. és Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Dubbleday.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Sági Matild – Szemerszki Marianna (2016). A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In.: Fehérvári Anikó Szerk. (2016): *Pedagóguskutatások: Merre tart a pedagógusszakma?* OFI.
- Stéger, Cs. (2014). *State of play in teacher education in Hungary AFTER the Bologna reforms*. Budapest: Eötvös University Press.
- Vick, M. (2006). “It’s a difficult matter”: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 181-198. <https://doi.org/10.1080/13598660600720579>

Internetes források:

- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf
- Dudás Anna szerk. (2011): Útmutató a tanári mesterképzés szakos hallgatók nevelési-oktatási gyakorlatához (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pNF9rS1djQmgtAFE/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016), Nevelési program (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pX1ZRT3kwcUFuTDg/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): Szervezeti és Működési Szabályzat (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pT0RrcHY5UjhFNXM/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet: Munkaterv (2016/2017) (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pc2MwcldlQ3B0WEU/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): Házirend https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pNWQxOUpFelM5RGc/view
- Sándor József (szerk.) (2011): Útmutató a tanári mesterképzés szakos hallgatók iskolai, szakmai, tanítási gyakorlatához https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pV3FGc1d0UmJqeXM/view

Kutatásunk mérőeszközeinek és statisztikai adatainak elérhetősége:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KF3NzKZttQpkLYeULoAOqGumMsNE-jlS?usp=sharing>

„A jelen kutatás a diagnózis felállításának céljából készült. Meghatározta, hogy a gyakorlóiskola jelenlegi helyzetében milyen mértékben felel meg a szakmai fejlesztő iskolával szemben támasztott elvárásoknak. Annak érdekében, hogy az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködése révén ezeket a célokat el lehessen érni, szükséges egy konkrét, a két telephely eltérő sajátosságait figyelembe vevő fejlesztési stratégia kidolgozása és ennek alapján a stratégia megvalósítására egy akciókutatás lebonyolítása.”

