

A SZAKMAI EGYÜTTMŰKÖDÉS A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

SUBRT PÉTER

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola*

A tanulmány egy kombinált paradigma szerint (Creswell, 2012) végzett kutatás második, kvalitatív szakaszának eredményeit mutatja be. A kutatások fókuszában pedagógusok közötti szakmai együttműködés vizsgálata állt. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok közötti szakmai együttműködés alkalmazásában a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között nem tapasztalható jelentős különbség. A kezdő tanárok az oktatási tevékenységben gyakrabban alkalmazzák a szakmai együttműködést, a tapasztalt pedagógusok véleményében viszont koherensebben jelenik meg a fogalom. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közötti szakmai együttműködés a tanári munka hatékonyságához nagymértékben hozzájárul és jövőben további kutatások tárgyát fogja képezni.

Kulcsszavak: szakmai együttműködés, tanári hatékonyság, kombinált paradigma

Bevezetés

A pedagóguskutatás legújabb területén, a tanárok gondolkodásának kutatásában is meghatározó jelentőséggel bír a szakmai együttműködés (Harris, 2002 idézi Lénárd et al., 2020), amely a tudásbázis létrehozásában (Erickson et al., 2005 idézi Lénárd et al., 2020), a tanári tevékenység változatosabbá tételében segíti a pedagógust, valamint hozzájárul a pedagógusok közötti tudásmegosztás ösztönzéséhez is (Garet et al., 2001, idézi Lénárd et al., 2020). A kutatási céloom fókuszában álló kérdések választ keresnek arra, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a segítő, tanácsadó szerepükről a szakmai kapcsolatokban, hogyan látják az intézményen belüli oktatási tevékenységre vonatkozó szakmai együttműködést, mi a véleményük a pedagógusok közötti szakmai együttműködésről az intézményen belül, valamint az intézményen kívüli pedagógiai tevékenységben megjelenő szakmai kollaboráció területén.

Elméleti háttér

A pedagógusok közötti szakmai együttműködés fogalma az utóbbi évtizedekben számos változáson ment keresztül. Meghatározása folyamatosan bontakozott ki, és egyre sokszínűbbé, összetettebbé és szerteágazóvá vált. A fogalmat rövid időn belül árnyaltan írták le a szerzők (Little, 1990; Kelchtermans, 2006). Ezzel szemben megjelentek a kritikai hangok is, amelyek azt emelték ki, hogy számos értelmezése jelent meg a fogalomnak, így nincs egységes terminológiai kerete (Vangrieken, 2015).

A 80-as években erősödött fel az igény a tanárok közötti interakció, szakmai kapcsolatok koncepciójának kialakítására. Little (1990) a kollegiális kapcsolatok különböző szintjeiről beszélt, amelyek tartalmukban és formájukban különböznek. Az együttműködéssel kapcsolatban saját tapasztalatom is azt bizonyítja, hogy a mindennapi gyakorlatban leginkább a Little által meghatározott pedagógusok közötti kapcsolat dominál, azon belül is a mesélés és az ötletek keresése, habár fejlesztő hatású lenne az iskolára és a tanulók teljesítményére a szakmailag megalapozott, konkrét problémákra összpontosító, egymás szakmai tapasztalataira reflektáló szakmai együttműködés. A kollegiális kapcsolatnak egy másik aspektusa a kollegiális reflexió, amelynek a lényege, hogy a reflexiót végző személy önreflexió által nem csupán elemzi a saját tevékenységét, hanem a pedagógus kolléga tevékenységére is reflektál, amely végső soron visszahat a reflektáló egyénre is, aki ezáltal újraértékeli, javítja gyakorlatát (Mrázik, 2021).

Kelchermans (2006) már jobban összpontosít az együttműködés fogalmára, és azt vallja, hogy a kollegialitás kapcsolatát külön kell választani az együttműködés fogalmától. A kollegialitás a pedagógusok kapcsolatainak minőségére utal, és az együttműködés alatt szorosabb együttes tevékenységet értett. A két fogalom iskolai keretek között értelmezhető, amelyet az iskola szervezeti kontextusa és kulturális munkakörnyezete határoz meg. Emellett hangsúlyozta, hogy az együttműködés és az autonómia között kiegyensúlyozott viszonyra van szükség. Az iskolai közösségben a kollegialitásnak és az együttműködésnek fontos szerepet kell betöltenie, ami a tanulók tanulására, a pedagógusok fejlődésére és iskola fejlesztésére is hatással van. Még árnyaltabb teoretikus kereteit adják Vangrieken et al. (2015) a szakmai együttműködésnek, illetve meghatároznak olyan tényezőket, amelyek hatással vannak a szakmai együttműködés létrejöttére. Hangsúlyozzák, hogy a tanárok együttműködése továbbra is nehezen körülhatárolható fogalom, és számos értelmezésre ad lehetőséget.

A szakmai együttműködés fogalmat tágabb dimenzióban helyeztem el, helyét a szakirodalom alapján a szakmai fejlődés és a szakmai tanulás keretében értelmeztem. Az eredményes szakmai fejlődés olyan komplex tanulási folyamat, amely változást eredményez a pedagógiai tudásban és az oktatási tevékenységben. A szakmai fejlődés és tanulás értelmezésében előtérbe kerül, hogy melyek azok a pedagógiai

helyzetek, amelyek eredményesen megváltoztatják a pedagógusok tudását és oktatási tevékenységét (Guskey, 2002, Darling-Hammond et al., 2017, idézi Czetző, 2020), illetve hatással vannak a tanárok munkahelyi közérzetére is. Ebben az összefüggésben a pedagógusok közötti szakmai együttműködésnek a szakirodalom kiemelt jelentőséget tulajdonít.

Módszertani háttér

A kutatásom módszertani háttérét a kombinált paradigma képezi (Creswell, 2012), amely lehetővé teszi a kutatásom fókuszpontjában megjelenő pedagógusok közötti szakmai együttműködés több perspektívából való vizsgálatát. Mindez szükséges ahhoz, hogy a pedagógusok véleményét értelmezve árnyaltabb képet kapjak arról, hogy a tanárok a szakmai együttműködés formáit milyen mértékben tartják fontosnak, és milyen gyakorisággal valósítják meg azokat a pedagógiai gyakorlatukban. Vizsgálatomban a Creswell-féle kombinált modellek közül a szekvenciális tervezés modelljét alkalmaztam. A modellben a módszerek eltérő fázisban követik egymást, illetve az almódszer és főmódszer szerint oszlanak meg (a Morse-jelölés szerint kvant → KVAL). Az almódszer kiszolgálja a főmódszert, a főmódszer a mélyebb megértést, az összefüggések feltárását teszi lehetővé (Sántha, 2015). Az almódszerem egy általam összeállított kérdőív, amelynek eredményei megalapozzák a kvalitatív vizsgálatot, a fotóinterjút (Sántha, 2015), melynek eredményeit a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzéssel tártam fel (Mayring, 2015).

Minta és mintavétel

A mintát kezdő és tapasztalt tanárok alkották (N = 582). A kezdő pedagógusok a pálya kezdetétől egészen öt év szakmai gyakorlattal rendelkeznek (N = 38). A tapasztalt pedagógus alatt a több mint öt év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusokat értettem (N = 544) (Berliner, 1996, idézi Falus, 2004). A kvantitatív vizsgálat során a mintavételhez a nem véletlenszerű szakértői mintavételi eljárást alkalmaztam (Csíkos, 2009). A Közép-Dunántúl és az Észak-Magyarország régióban található általános és középiskolai intézmények tanárai alkották a mintát. A mintát a kezdő pedagógustól a tapasztalt tanárokig, illetve a pedagóguskategóriák szerint a gyakornoktól a kutatótanár fokozatig dolgozó tanárok adták. Az intézmények igazgatóit a KIR-rendszer segítségével kerestem fel, és e-mailben küldtem el az online kérdőívemet. Megkértem őket, hogy az iskola pedagógusainak továbbítsák a kérdőívet. Az elemszám növelése érdekében egy hét elteltével ugyanazon intézmények igazgatóinak újra elküldtem a kérdőívet.

A Creswell-modell szerinti értelmező-szekvenciális modell második fázisát képező kvalitatív vizsgálatban hat tanár szerepelt, három kezdő és három tapasztalt pedagógus. Az elméleti-teoretikus stratégiai mintavételen belül a tipikus és az atipikus eseteket választottam a főmódszeremhez. A tipikus mintavétel intenzíven reprezentálja az adott jelenséget, a szokásos, nem kirívó pedagóguséletpálya-modelleket soroltam ebbe a csoportba. Az atipikus eseteknél az általánostól eltérő viselkedési jellemzőket, pedagóguséletpálya-modelleket vizsgálom, mivel ezáltal a problémát, a viselkedés okait alaposabban meg tudom érteni. Az atipikus eset felveti azt a kérdést, hogy mit tekintünk viszonyítási pontnak: az adott társadalmi normák által elfogadott jelenségeket (Sántha, 2006). Az interjúalanyokat az alábbi szempontsor alapján osztottam be a tipikus, illetve az atipikus vizsgálati csoportokba:

- Milyen végzettsége van a pedagógusnak?
- Hány év szakmai tapasztalattal rendelkezik?
- Van-e szakvizsgája?
- A pedagóguséletpálya-modell mely szakaszában van?
- Milyen munkakörben dolgozik?
- Van-e szakmai elismerése?
- Milyen egyéb szakmai tapasztalattal rendelkezik?

Eredmények

A kutatásom során vizsgáltam, hogy a pedagógusok közötti segítségnyújtásnak milyen pozitív, illetve gátló tényezői vannak, mivel a segítségnyújtás fontos része a pedagógusok szakmai együttműködéséről vallott gondolkodásának. Azt találtam, hogy a legtöbb gátló tényezőt a pedagógusoknál az időhiány okozta, az adminisztratív feladatok és magas óraszámok miatt kevesebb idejük van egymás pedagógiai gyakorlatának segítésére, támogatására annak ellenére, hogy bevallásuk szerint a szakmai segítségnyújtás növeli többek között a szakmai motivációjukat, önbizalmukat, segíti az iskolai közösségbe való beilleszkedésüket.

A kutatásban a pedagógusok munkájával kapcsolatos szakmai visszajelzésre vonatkozóan az az eredmény született, hogy a pedagógusok a szakmai visszajelzéseket igénylik. Ritkán kapnak negatív vagy pozitív visszajelzést a kollégáiktól és az iskola vezetésétől. A pedagógusok a pedagógiai nehézségeikre, illetve sikereikre vonatkozó reflexióikat ritkán beszélnek meg kollégáikkal, például a nevelési-oktatási problémáikat, illetve sikereiket, elért pedagógiai eredményeiket. Az oktatási tevékenységgel kapcsolatos szakmai együttműködés területén az interjúalanyok állításuk szerint egymás óráit ritkán látogatják, ennek formái leszűkülnek a mentor és mentorált, illetve évente pár alkalommal az iskolavezetés által látogatott tanórákra. Ennek okai közé tartozik, hogy

nem szeretnék kellemetlen helyzetbe hozni kollégájukat, illetve frusztrációt okoz számukra, ha más pedagógus megfigyeli a tanórájukat. Az óralátogatás utáni reflexiók pozitív hatással vannak a tanár oktatási-nevelési tevékenységére és annak felülvizsgálatára, illetve a pedagógus közérzetére.

A kutatásomból kiderült a szakmai vitával kapcsolatban, hogy az intézményen belül a pedagógusok szakmai kérdésekben leginkább a tanulók nevelésével kapcsolatban kezdeményeznek vitát. Alapvetően kerülik a szakmai vitát, mivel úgy feltételezik, hogy a pedagógusok kapcsolatára negatív hatással van, és feszültséget generál. Az iskolai jógyakorlatokba a mintában szereplő kezdő pedagógusok szükség szerint kapcsolódnak be, ezzel segítve a kollégájuk pedagógiai munkáját. A pedagógusok hasznosnak tartják szakmai fejlődésük szempontjából a jógyakorlatokat, ezek hatással vannak a pedagógusok kompetenciáinak fejlődésére, elmélyítik a szakmai együttműködést a pedagógusok között. A közoktatási intézményekkel való szakmai együttműködés megjelenik a pedagógusok véleményében, de nem hangsúlyos. Ennek ellenére a pedagógusok számos előnyét megjelölték az együttműködésnek, mint például a pozitív pedagógiai minták befogadását, más pedagógusok reflexióinak megismerését.

Az intézményen kívüli szakmai együttműködés esetében a pedagógiai munkát segítő szakmai szervezetek bevonását fontosnak vélik a pedagógusok, és leginkább abban az esetben működnek együtt, ha a pedagógiai probléma túlmutat a szakmai kompetenciájukon. A tapasztalt pedagógusok több tapasztalattal rendelkeznek az intézményen kívüli szakmai együttműködéssel kapcsolatban, de a tudásrendszerükben nem beágyazottan van jelen. A neveléstudományi kutatások szempontjából érdemes lenne feltárni, hogy miért kevésbé együttműködőek a középiskolai tanárok, mint az általános iskolai tanárok, ahogyan ez a szakirodalomban megjelenik (Helmek & Jäger, 2002; Kullmann, 2008, idézi Mora-Ruano et al., 2018). Továbbá érdekes lenne megnézni, hogy a tanárok közérzete, az iskolán belül a bizalom, a munkakörnyezet milyen hatással van a pedagógusok közötti szakmai együttműködésre. Fontos lenne azt is megvizsgálni, hogy az iskolai vezetőség milyen hatással van a pedagógusok szakmai együttműködésére. A tanárképzéssel foglalkozó szakemberek számára érdekes kutatási lehetőség lehet annak feltárása is, hogy mennyire függ össze a mentortanárral eltöltött idő és a gyakornoki időszak a kezdő tanárok szakmai együttműködésről való gondolkodásának mélységére.

Összegzés

A kutatásom fő célkitűzése volt a pedagógusok szakmai együttműködésről való véleményének feltárása a pedagóguskompetenciák tükrében. A pedagógusok közötti szakmai együttműködési formák alkalmazásának tekintetében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között jelentős különbséget nem tapasztaltam. Általában a tapasztalt pe-

dagógusok fontosabbnak vélik a szakmai együttműködést, és gyakrabban élnek ennek lehetőségével, illetve a nézetrendszerükben is koherensebben jelenik meg a terminológia. Az oktatási tevékenységhez kapcsolódóan azonban a kezdő tanárok tartják fontosabbnak a szakmai együttműködést, és gyakrabban is élnek vele. Mentortanárukkal a gyakornoki idő alatt gyakrabban működnek együtt, és annak lejárta után is bátrabban fordulnak kollégáikhoz szakmai segítség céljából. A pedagógusoknak munkájuk során is egyre összetettebb problémákat kell megoldaniuk, ezért a pedagóguséletpálya-modell alap-, bevezető és továbbképzési szakaszában is szükséges a szakmai együttműködésre nagyobb hangsúlyt fektetni. Remélem, hogy a kutatási eredményeim hozzájárulnak a pedagógusok közötti szakmai együttműködés jelentőségének mélyebb megértéséhez.

Felhasznált irodalom

- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Czető, K. (2020). Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány*, 1. 83–97.
- Csikos, Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus, I. (2004). Pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 3. 359–374
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 2. 151–182.
- Kelchtermans G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 2. 220–237.
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K. & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 1. 46–61.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 4. 509–536.
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018). Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?. In *Frontiers in education*. Letöltés dátuma: 2020. 07. 11. Forrás: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00055/full>

- Mrázik, J. (2021). A kollegiális reflexió. In: Juhász Erika, Kozma Tamás és Tóth Péter (szerk.): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korában. Héra Évkönyvek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen–Budapest.
- OECD (2017). Education at Glanci. OECD Indicators. Letöltés dátuma: 2020. február 15. Forrás https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- Sántha, K. (2006). *A mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 17–40.