

Korai - iskolarendszeren belüli - szakmai kapcsolati hálózatok szerepe a pedagógusok pályán való megtartásában

DOI: [10.70832/kkkf.2025.16](https://doi.org/10.70832/kkkf.2025.16)

Az ezredfordulót követő társadalmi, gazdasági problémákra számos területnek választ kell adnia, így az oktatásnak és a kutatásnak is. A nemzetközi versenykörnyezet még markánsabb formát öltött, ezért a kormányzatoknak, a gazdaságnak és az oktatásnak együttesen kell alkalmazkodnia mindehhez. Az alkalmazkodás azon országok számára támaszt jelentősebb követelményt, amelyek ipara, oktatási stratégiája kevésbé innovatív, és e területek szereplőinek kooperációs képessége gyengébb (Inzelt & Csonka, 2018; Geijsel et. al., 2001). A 21. század kihívásai - fenntarthatóság, globalizáció, digitalizáció - új innovációs területek számára nyitotta meg a lehetőséget. „A 21. század tudásalapú gazdaságának oktatása, illetve a versenyképes társadalom érdekében az oktatás valamennyi szereplőjének kiemelt feladata, hogy olyan kompetenciákat alakítson ki, amelyek segítségével a munkapiac minden szektora számára korszerű, nyitott szemléletmódot érvényesítő, kooperációra képes munkavállalók válhatnak a fejlődés mozgató erőjévé.” (Inzelt & Csonka, 2018:189) Mindez az oktatási tartalom és a struktúra megújulását követeli, és egyben eredményezi. A világ számos országa néz szembe ezzel a kihívással, ugyanakkor hazánk nemzetközi szintű gazdasági versenyképességének javítása nem valósítható meg az oktatásban történő jelentős változások nélkül (Inzelt & Csonka, 2018).

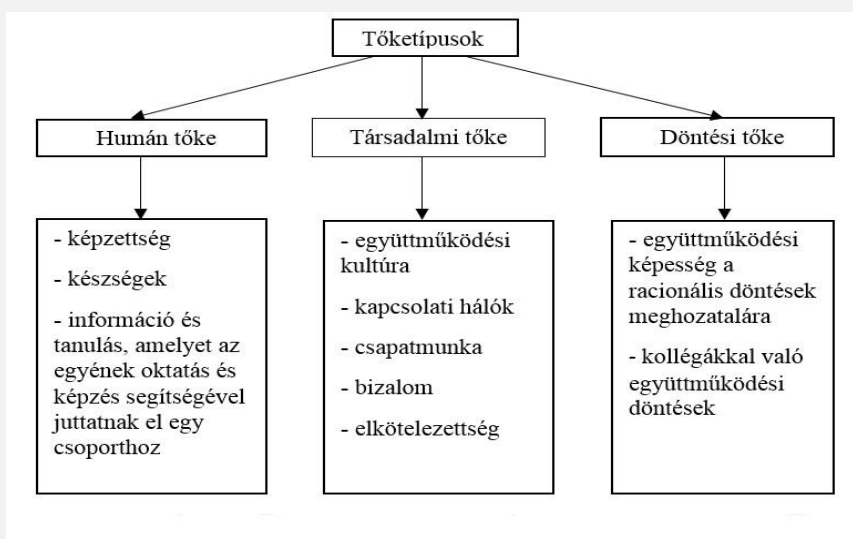
A felsőoktatásban működő pedagógusképzések az akadémiai tudás elsajátításán túl jelentős hangsúlyt fektetnek a módszertani és a szakmai együttműködési kultúra megújítására, fejlesztésére. Ezt irányozza elő a Nyíregyházi Egyetem intézményfejlesztési terve¹⁷ is, amelyben az intézmény kiemelt szerepet tulajdonít a módszertani és a gyakorlati képzés vonatkozásában a gyakorlólhelyekkel történő folyamatos és hathatós együttműködésnek. A pedagógusok szakmai professzionalizmusa nem szűkíthető - noha soha el nem vitatható - a tantárgyi kompetenciákra, hanem az oktatás eredményessége érdekében szükséges, hogy jól felkészült, szakmai együttműködésre nyitott tanárok tanítsanak az iskolákban, és a pályán maradjanak (Sági-Varga; 2010).

¹⁷ A Nyíregyházi Egyetem intézményfejlesztési terve 2021-2024. Nyíregyháza, 2021.

Ehhez járul hozzá az a társadalmi igény, hogy a pedagógusok saját szerepkészletüket folyamatosan képesnek legyenek megújítani, és az egyre sokasodó kihívásokra professzionális válaszokat adjanak (N. Tóth, 2018). Nagy jelentőséggel bír a pedagógusok tanulás iránti elköteleződése, az egymás közti tudásmegosztás működtetése. A szervezeten belüli bizalom biztosítja a pedagógusok számára, hogy nyitottak legyenek a tudásuk megosztására, és tanulni akarjanak kollégáiktól (Kopp, 2016). A 21. század megváltozott társadalmi, gazdasági, technikai és informatikai változásai miatt a tanárok részéről elengedhetetlen a folyamatos készségfejlesztés, az együttműködés, a szakmai kapcsolatok megerősítése az intézmény falain belül és kívül. Kollaboratív vagy együttműködő szakmai kultúrának tekinthető az a magatartás, ahol „a pedagógusok szakmai fejlődésüket célzó együttműködésben dolgoznak, egymásnak rendszeresen fejlesztő hatású visszajelzést adnak, megosztják egymással jó gyakorlataikat, illetve közösen igyekeznek megoldást találni a munkájuk során felmerült problémákra” (Tóth-Pjecza, 2016:7). A szakmai együttműködés jelentőségét igazolja az is a hazai oktatási rendszerben, hogy bekerült a pedagógus-életpályamodell előmeneteli rendszerének minősítési kritériumai közé.

„A tanárok számítanak”- számol be már az OECD a 2005-ös jelentésében, amely arra irányul, hogy a 'tanári minőség' a tanulói teljesítményt befolyásoló változó. Hanushek et. al. (2005) szintén felhívják arra a figyelmet, hogy az iskolák közti teljesítménykülönbség leginkább a tanári minőség különbségeiből eredeztethető. Ezt erősíti meg a McKinsey-jelentés (2007) is, amely az oktatási rendszer jó teljesítményéhez három tényező együttes megvalósulására hívja fel a figyelmet, amely kiemeli a tanári munka minőségét: megfelelő emberek orientálódjanak a tanári pálya iránt, képzésük során eredményes oktatókká váljanak, és minden gyermek számára a legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer. A 2010-es McKinsey-jelentés hazánk számára előirányozza a pedagógushivatás megerősítését annak érdekében, hogy az oktatási rendszer eredményesebbé váljon. Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőkeelméletében is rávilágít arra (1. ábra), hogy a pedagógus hivatásra is vonatkoztatható humán, társadalmi és döntési tőke meghatározó az iskolai eredményesség érdekében. A humán tőke az egyéni tulajdonságok, ismeretek, készségek összességét jelenti. A társadalmi tőke a kapcsolatrendszerben lévő erőforrásokra vonatkozik, különös hangsúlyt fektetve az együttműködésre.

A döntési tőke olyan erőforrásnak tekinthető, amely segítségével a pedagógus adekvát válaszokat képes adni környezete kihívásaira.



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

A szakmai ismereteken túl hangsúlyossá válik az együttműködési képesség, hiszen a pedagógusoknak folyamatosan összetett helyzetekre reagáló döntéseket kell hozniuk (Nagy, 2017). A tanári hatékonyság tehát összetett tőkemodellből vezethető le: a szakmai tőke bővítése magában foglalja a tudás és a készségek megszerzését (humán tőke), az együttműködésen alapuló tanulási közösségek hálózataiban való részvételt (társadalmi tőke) és a szakmai döntés gyakoriságának a képességét (döntési tőke) (Nolan & Molla, 2017). Az oktatási rendszer hatékony működésének kulcsa tehát a jó pedagógus, aki megfelelő szaktudásával, emberek közötti kapcsolati hálójával és megfelelő döntési képességek birtokában képes a koragyermekkorai neveléstől az élethosszig tartó tanuláson át hosszú távú befektetésként a népesség humán tőkéjének gyarapítására

A tanári munka nem egyéni, magányos, hanem kollektív tevékenység. Chan et. al. (1997) a tudásépítő párbeszédre hívják fel a figyelmet, amit a kollaboratív munka központi elemének tekintenek, miközben a párok és a csoportok között megvalósuló dialógus egyfajta közös konstruktív tevékenységben valósul meg. Odden (2011) rámutat arra, hogy egy csoport vagy közösség hatása sokkal erősebb, mint az egyéneké külön-külön, ezért a humán tőke mellett a kapcsolati tőke szükségességét hangsúlyozza. A kollégákkal folytatott párbeszéd elengedhetetlen feltétele egy olyan szakmai közösség, amelyben a résztvevők tudatos jelenléte, aktivitása, céltartása, elköteleződése erőteljesen megmutatkozik (Scardamalia, 1994).

A dialógus nem csupán az iskolán belül, hanem az intragenerációs tőkeforrások tekintetében a tanárok tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységeire is vonatkoznak, amely közül kiemelkedő a más tanárokkal folytatott együttműködés, a közös munka (Bacskai, 2015).

Az iskolai újításokban kiemelkedő szerepet játszó pedagógusok együttműködésével és a tanulói eredményességre gyakorolt hatásával foglalkozó nemzetközi tanulmányok is kiemelten foglalkoznak azzal, hogy „a tanárok egy része még mindig a „tojásrekesz” modellnek (Dan Lortie, 1975, idézi Schleifer et. al., 2017:7) megfelelően, rekeszesen, magányosan, elszigetelten dolgozik”. Ez a kifejezés fizikai szempontból is érzékletesen közelíti meg a folyosók mentén elrendezett osztálytermekben zajló egymástól elszigetelt munkát. Johnson (2015:119) szerint az „atomjaira bontott tojásláda a változatos tanítási modelleket nem képes fogantatni, megerősíteni. Ha az iskolákat úgy alakítják ki, mint a tojástartó rekeszeket, akkor az osztálytermi terület korlátokat állít a tanári szakértelem, az együttműködés számára. Mindez megnehezíti a kollégák szakértelmének teljes körű kihasználását, tapasztalataik másokkal történő megosztását.” A hagyományos tojásrekesz oktatási modell szerint a tanár hatékonyságát kizárólag az önállóan elsajátított tudásának és készségének tulajdonítják (Bryk, 2010). Mindezzel ellentétben azonban jól látható, hogy az együttműködés más szakmákban, például kutatómunka, egészségügy, építészet, előadó művészet terén elengedhetetlen, úgy a tanárok számára is fontos a kooperáció, hogy tanulhassanak egymástól, összehangolják az óráik témáit, megbeszélhessék a tapasztalataikat, ötleteiket. Vangrieken et. al. (2015) az együttműködési tevékenységek és struktúrák tipológiáját alkották meg. A csoportot olyan személyek gyűjteményének tekintik, akiknek közös céljuk és identitásuk van. A csapat olyan csoport, amelynek közös céljai vannak, amelyekért közösen elszámoltathatók, és a csapat tagjai egymástól függenek a feladatok elvégzése során. „A gyakorlati közösség” kifejezés (Vangrieken et. al., 2015:34) arra utal, hogy a tagoknak közös érdeklődésük és szenvedélyük van valami iránt, amit csinálnak; és megtanulják, hogyan lehet hatékonyabbnak azáltal, hogy együttműködnek.

A pedagógusok innovatív viselkedésével összhangban a pedagógus kompetenciák esetében is kiemelkedő a szakmai tőkeelmélet alapján a humán tőke erősítése, amely a jelenlegi pedagógus minősítési rendszer egyik kulcseleme. (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet).

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

A jelen kutatást megalapozottságát továbbá az a korábbi gyakorló pedagógusok körében folytatott vizsgálat (Hornýák, 2023) eredménye adja, ami rámutatott arra, hogy a felsőoktatási extrakurrikuláris vállalások, a nyitott (intézmények közötti és országhatárokon átívelő) szakmai kapcsolati háló motiváló erővel bír a pedagógusok teljesítményét tekintve, erősítve a pályán való megtartásukat. A pedagógusok motivációs hajlandóságával folytatott vizsgálat (Hornýák, 2024) során kapott eredmények azt mutatták, hogy a kedvezőtlen tanári motiváció hátterében azoknak a munkához köthető külső motivációs tényezőknek a hiánya áll, amelyek már a korábbi életéveikben is azonosításra kerültek a szűk szakmai kapcsolati háló vonatkozásában. A most bemutatásra kerülő kutatás ebből kifolyólag arra fókuszál, hogy a felsőoktatásban, tanárképzésben tanulmányokat folytató hallgatók kapcsolati tőkéjét feltérképezze. Külön figyelmet érdemel azoknak a tényezőknek a feltárása, amelyek hallgatók kollaborációs hajlandóságát növelték/növelik az egyes iskolafokokon. További kutatási kérdésként merül fel, hogy mennyire tartják fontosnak a hallgatók az együttműködés képességét a leendő munkavállalásuk tükrében. A fókusz tehát a korai (iskolarendszeren belüli) szakmai kapcsolati hálózatok szerepére helyeződik a pedagógus kompetenciák összefüggésében. Hipotézisem az, hogy a szülői/családi kapcsolati hálózatok támogató, mintaadó szerepet töltenek be az egyes iskolaszinteken; az alap- és a középfokú oktatás színterein kialakított gazdag kapcsolati háló tovább erősödik az egyetemi évek alatt; továbbá, hogy az egyetem képzési rendszere képes a leendő munkavállaló szakmai kollaborációs képességének fejlesztésére a munkaerőiaci igényeknek megfelelően.

A pilot kutatás keretében lezajló fókuszcsoporthoz tartozó interjú a Nyíregyházi Egyetem 4. éves tanárszakos hallgatóinak bevonásával (12 fő) készült 2024 tavaszán (5 fő humán, 4 fő humán-reál, 3 fő humán/reál/készségtárgy szakpárral rendelkező hallgató). Az adatok feldolgozása Atlas ti7 szövegelemző szoftver segítségével történt.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú négy fő témaköre az alábbiak szerint alakult: a szülői ház hatása, a középiskolában eltöltött időszak, egyetemi évek, jövőbeli munkavállalás. A szülői ház hatásainak vizsgálatát a lakóhely, a szülői minta és a szülői bevonódás mértékének összefüggéseiben tártam fel. A középiskolában eltelt időszak kapcsán arra vonatkozott az érdeklődésem, hogy az iskolatársakkal, tanárokkal történő együttműködés az osztály- és/vagy iskola nagy közösségében miként valósult meg. Az egyetemi évek során kíváncsi voltam arra, hogy mennyire képes érvényesülni a középiskolai kapcsolatrendszer hatása, milyen lehetőségei tárulnak fel a hallgatók számára a szakmai kapcsolatszerzésnek. A jövőbeli munkavállalás összefüggésében azt kívántam feltárni, hogy a hallgatók szívesen választanák-e a pedagógus pályát a tanulmányaik befejezését követően, illetve mennyire tartják fontosnak a kollaboráció munkaerőpiaci jelentőségét?

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú elemzésében a négy fő témán belül további altémák strukturálódása volt megfigyelhető. A szülői ház hatásrendszerének feltárása során kirajzolódott a tudással, ismeretszerzéssel kapcsolatos kapcsolatbővítés jelentősége, a szülői ház által kialakított kapcsolatrendszer támogató szerepe/ereje az egyes iskolaszinteken és a hallgató jövőbeli munkavállalásával összefüggésben. A középiskolában eltöltött évek alatt kirajzolódott a társakkal történő együttműködési formák változatossága, hatékonysága és mindennek előre mutató hatása a további iskolaszinten. Az egyetemi évek esetében szintén további altémák strukturálódása volt megfigyelhető: a középiskolában megszerzett kapcsolatrendszer befolyásoló hatása, a kapcsolatrendszer bővítésének módjai, a nemzetközi kapcsolatrendszer szerepe, a szakmai kapcsolatrendszer kialakításának módjai, lehetőségei. A jövőbeli munkavállalással kapcsolatosan mint altéma megjelent a kollaboráció jelentősége a munkaerőpiaci környezetben, a pedagógus pálya választása, illetve a tanárok/oktatók közötti együttműködés jelentősége.

Az interjú szövegének elemzése során a további eredményeket tártam fel, majd vontam le a következtetéseket. Feltételeztem, hogy a szülői kapcsolati hálózatok támogató, mintaadó szerepet töltenek be az egyes iskolaszinteken.

Az elemzés arra mutatott rá, hogy általános és a középiskolában meghatározó a szülői kapcsolati háló egyrészt támogató, másrészt mintaadó szerepe a hallgatók életében. Mindennek az intenzitása azonban jelentősen gyengül a felsőoktatásban. A szülők felsőoktatásban való támogató szerepe noha jelentősen csökken, de a szülői kapcsolati hálózatok kiépítésének, illetve működtetésének mintaadó szerepe markánsan érezhető. Továbbá feltételeztem, hogy az alap- és középfokú oktatás szinterein kialakított gazdag kapcsolati háló tovább erősödik az egyetemi évek alatt. Ez a hipotézisem csupán részben igazolódott, ugyanis voltak hallgatók, akik noha erős korábbi kapcsolatrendszerrel rendelkeztek korábbi iskoláikban, de az új felsőoktatási környezetbe való beilleszkedés, a megváltozott hallgatói kapcsolatrendszerhez történő igazodás újabb szociális tanulási folyamattal, jelentős idővel járt. Mindez azonban meglehetősen nagy tudatosságot igényelt a hallgatók részéről. Az egyetem mint szervezet feladata, hogy segítse a hallgatók szakmai kollaborációs képességének fejlesztését a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően. A hallgatók elmondása alapján mindennek a fejlesztését szolgálják számukra a felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódó órákon kívüli programok, a más egyetemek hallgatóival folytatott közös projektek és a nemzetközi együttműködések. Ugyanakkor gátló tényezőként jelent meg a felsőfokú képzés mellett folytatott nem pedagógus pályához köthető munkavégzés az életükben.

A pilot kutatás feltárt eredményei azt erősítették meg, hogy a szakmai kapcsolati háló erősítése és bővítése kiemelt jelentőséggel bír. Mivel többen szeretnének elhelyezkedni a pedagógus pályán, ezért fontos annak a pedagógus kompetenciának az erősítése, amely a szakmai kapcsolati háló kialakítására és működtetésére irányul. Mindezt szolgálhatja a felsőoktatásban a hazai és nemzetközi szintű együttműködéseknek az erősítése, és a pedagógus pályához köthető szakmai együttműködések képzési rendszerbe történő integrálása. Elengedhetetlen feladat a jövőben olyan lehetőségek biztosítása, amelyek a szakmai gyakorlatokhoz köthető pedagógusokkal történő együttműködést fejlesztik, erősítik a pedagógus kompetenciák tükrében. A hazai felsőoktatás felismerte ennek a jelentőségét, és a Nyíregyházi Egyetemen pilot program keretében bevezetésre került az Iskolai pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlat (1-5.) elnevezésű kurzus, amely különböző kollaborációs célrendszer összefüggésében kívánja támogatni a már pályán lévő és a tanárszakos hallgatók szakmai együttműködésének lehetőségeit tanórán kívüli tevékenységek összefüggésében.

A hazai és a nemzetközi kutatási eredmények és pilot kutatás valóban megerősítette annak a jelentőségét, hogy a pedagógusok szakmai tőkéjének bővítésén túl óriási jelentősége van a kollaborációs képesség fejlesztésének, hiszen a tanárok intézményen belüli és kívüli (sokszor országhatárokat átívelő) kapcsolatrendszerének jelentős szerepe van tanulói eredményességben és a pedagógusok pályastabilitásában. Ezért kiemelt feladat a Pályaszocializációs gyakorlatok hatásrendszerének folyamatos monitorozása a jövőben.

Felhasznált irodalom

- Bacskai, K. (2015). Iskolák a társadalom peremén. Belvedere, Szeged.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. University of Chicago Press, Chicago. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Chan, C., & Burtis, J., & Bereiter, C. (1997). Knowledge building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change. Cognition and Instruction, 15(1), 1-40. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1501_1.
- Geijsel, F., & Sleegers, P., & van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. Educational Administration Quarterly, 37(1), 130-166. https://www.academia.edu/19655285/Conditions_Fostering_the_Implementation_of_Large_Scale_Innovation_Programs_in_Schools_Teachers_Perspectives
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.
- Hornyák, Á. (2023). Újító pedagógusok szakmai tőkéje és eredményessége hátrányos helyzetű régiók középfokú oktatási intézményeiben. Debreceni Egyetem, 234 p.
- Hornyák, Á. (2024). Focus on Teacher Motivational Factors: Increasing Innovation Efficiency, Retention in the Teaching Profession. In. CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 6(1), 53-63.
- Inzelt, A. & Csonka, L. (2018). Innováció a tudástársadalom idején. Educatio 27(2), 177-191. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.2>.

- Johnson, S. M. (2015). Reinforce the Wall of the Egg-Crate School?. *Educational Researcher*, 44(2), 117-126. <https://doi.org/10.3102/0013189X15573351>.
- Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 57-78). ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- McKinsey-jelentés. (2010). How the worlds most improved school system keep getting better. McKinsey&Company. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- N. Tóth, Á. (2018). Régi-új kihívások a magyar oktatásban. In: Hanák, Zs. (szerk.) (2018). *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Líceum Kiadó, Eger, 11-27.
- Nagy, M. (2006). (Szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Nolan, A. & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>.
- Odden, A. R. (2011). *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools*. Routledge, New York.
- Sági, M. & Varga, J. (2010). Pedagógusok. In: Balázs, É. & Kocsis, M. & Vágó, I. (szerk.)(2010). *Jelentés a magyar közoktatásról*. OFI, Budapest, 295-325.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3.
- Schleifer, D., Reinhart, C., Yanisch, T. (2017). *Teacher Collaboration In Perspective: A Guide to Research*. Public Agenda.
- Tóth-Pjeczka, K. (2016). A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői a jelenkori Magyarországon. PTE, BTK. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Effect/SZAKDOLGOZAT_Toht_Pjeczka_kesz.pdf
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). „Teacher Collaboration: A Systematic Review”. *Educational Research Review*. 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.

Hivatkozott dokumentumok

A Nyíregyházi Egyetem intézményfejlesztési terve 2021-2024. Nyíregyháza, 2021.

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

Teachers Matter (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD-Education Committee, Paris.

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>