

Újító pedagógusok és pedagógiai innováció

Az innovációval foglalkozó adatok a nyolcvanas évektől kezdődően megszorodtak az oktatásszociológia szakirodalmában. Az iskolai innovációról (10), a munkaerőpiac innovációs kihívásairól (11), a pedagógiai reformokról (7), a fejlesztési folyamatok iskolai menedzseléséről (5) íródott munkák az innovációt sajátos, szervezetszociológiai kategóriaként értelmezték. A gazdaság és az oktatás makrorendszeinek összefüggéseit, kölcsönös egymásra hatásának mechanizmusát, a modernizálási folyamatokat elősegítő szervezeti innovációk modelljeit elemezték a szakírók.

Az oktatáspolitikai reformok sodrában, a 90-es évek közepétől jelentek meg (OKI 1995, 1997, 1998, 1999) azok a kutatási eredmények, amelyek a közoktatásban lezajló változások dokumentálásán túl ráirányították a szakma figyelmét az innovációs folyamatban a tanár személyiségének jelentőségére is. (8) Kevés adat van a pedagógusok tudásáról és még kevesebbet tudunk arról, hogy a tanároknak milyen az innovációhoz való viszonyuk. A szaktudományok nem fordítanak kellő figyelmet arra, hogy a rendszert érdemben működtető pedagógusok innovációs potenciálját, a fejlesztési folyamatok „puha” jellemzőit kutassák. E vonatkozásban hiánypótló a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Kutatócsoportja által – a felsőoktatási intézetben 1985-1997-ig tanári diplomát szerettek körében – végzett kutatás, amelynek során megvizsgáltuk a tanárok innovációhoz való viszonyát és az újítások jellegzetes sajátosságait. Markánsabb kutatási kérdéseink, hipotézisünk az alábbiakban összegezhetők:

Hagyományos szociológiai eszközökkel leírható, hogy mekkora és milyen összetételű az a réteg, amely nyitott az iskolai innovációra. A fejlesztésben részt vevő pedagógusoknak a szakmáról való véleménye, problémalátása és a pályájukhoz, az iskolai újításokhoz tapadó értékattitűdje jelzi azokat az alapértékeket, amelyek a szakma fejlesztésének fontosabb irányait kijelölik. A kérdés az, hogy az oktatási rendszer fejlesztését, a szakma megújítását a centrális akarat és erre a célra elosztott források mozgatják-e, vagy az innovációs folyamatok meghatározóan az önfejlődés belső szakmai ösztönzői mentén haladnak? Nem elhanyagolható az a körülmény sem, hogy az iskola szervezete, vezetése hogyan viszonyul az iskolai innovációhoz, hogyan ösztönzi, értékeli az újító tanárokat? A közelmúltban lezajlott és az elkövetkezendő években várható fejlesztések elemzésével feltárhatók azok a szakma jövőjét meghatározó fejlesztési irányok, amelyeknek a tanárképzés tartalmi korszerűsítésére vonatkozóan is konzekvenciájuk van.

A mai modern társadalmak gazdasági versenyében az újítások gyors adaptálása és a kutatási eredmények permanens újratermelése jelenti a valóságos versenykihívást. Az emberi képességek és szellemi erőforrások mind magasabb szinten történő beruházásának kényszerei (12) nemcsak azt a kérdést vetik fel, hogy mely társadalmi rétegeket, korosztályokat milyen tudás- és képességtartalmakkal ruházzunk fel. A kérdés-körhöz tartozik az is, hogy a tudás termeléséért és az emberi beruházásért hagyományos-

san felelős oktatási intézményrendszer milyen tudásátadó potenciállal rendelkezik. A tudáspotenciál fogalmán nemcsak a tanárok szakképesítései, pedagógiai képességei értendők, hanem mindazon pszichológiai, szociológiai, kulturális beállítódások, képességek, amelyeket a tanítási folyamatban mozgósítanak. Az oktatás feltételeit kutató oktatás-gazdaságtan, didaktika, módszertan, méréselmélet a tanítási folyamat hatékonyságát elemzi, vagyis azt, hogy az adott input tartalmak a meglévő feltételek mellett milyen eredményt produkálnak. A pedagógiai, iskola-szervezet-szociológiai kutatások nélkülözök azokat az elemzéseket, amelyek az oktatást „vezérlő” pedagógusok innovációs magatartásának, szerepkészletének, jövőképének sajátosságait vizsgálják.

A pedagógusoknak az újításhoz való viszonya egyrészt a szakma inherens természete, a tanári tevékenység belső logikája mentén fogható meg. Ezek szerint a pedagógiai munka a kognitív tudástartalmak, képességek és szociális szerepek folyamatos tanulásával és szelektív átadásával megy végbe. Másrészt a pedagógusoknak a professzió történeti fejlődése során hagyományosan ideológiailag kötött, koronként más-más társadalmi, politikai elvárásoknak is eleget kellett tenniük. Olyan, úgynevezett átmeneti társadalomban, amelyben az emberi kommunikáció, jog, erkölcs értékei még vagy már nem stabilizálódhattak a kreatív emberi viselkedés megítélése Magyar Beck (1995) szavaival élve a „...pedagógia valójában egyfajta társadalmi gettó helyzetébe szorítottan létezett és létezik.”

Az iskola szervezete struktúrájában, hierarchiájában, viselkedésmintájában, tudásátadó mechanizmusában, érték- és munkakultúrájában modellálja a társadalmat. Az iskolai szervezetben oktató tanár viselkedésében visszatükrözi és újratermeli azokat az értékeket, viselkedési mintákat, amelyek a társadalom kommunikációs, szervezeti, ideológiai csatornarendszerén beszívárognak az osztálytermekbe. Az iskola leképezi a társadalmi gyakorlatot (2,3) az innovációk kezelési módjában is. Bizonyításra nem szorul az a tény, hogy a pedagógusoknak a kreatív munkához, az újhoz való viszonyuk meghatározó viselkedési mintaként szolgál tanítványaik számára. A tanárok a mindennapi tanítási folyamatban és a személyiségükben megnyilvánuló innovációs beállítódások révén továbbadják diákjaiknak ambivalens vagy pozitív szerepkészleteiket. (5) Ez a tanult mechanizmus és innovációs attitűd hosszú távon meghatározza a fiatal nemzedékek újításokhoz való viszonyát, jövőjük alakítására vonatkozó szemléletét. Az innovációs beállítódások egész életre szóló kódolt programként befolyásolják a konkrét tudás- és információkezelésre vonatkozó stratégiájukat, azokat a pszichés és szociális képességeket, amelyek a fiatalok személyiségtulajdonságainak kialakításához elengedhetetlenül szükségesek.

Az iskola belső klímájával foglalkozó hazai szakirodalmi (1) utalás az iskolán belüli demarkációs vonalat a fiatalok és a régóta pályán dolgozók generációja között húzza meg. A diagnózis az újítók és a fontolva haladók tábora közötti villogásoknak tulajdonítja az iskola lefelé nivelláló teljesítmény-készítéseit és konszenzuskereső, középértékeket, következőképpen átlagos teljesítményeket elfogadó értékvilágát. Figyelmeztető jelek utalnak az iskola érték- és normazavaraira, a tanári szerepváramnak a tanulók szocializációs folyamatára gyakorolt negatív hatását illetően is. Úgy vélem, hogy a pedagógusok innovációs beállítódása nem vagy nem csak generációs probléma. A kérdés nem egyszerűsíthető le arra a képletre, hogy a fiatal pedagógusok

kifordítanak a sarkából az iskolát, míg az idősebbek elfásultan évtizedes gyakorlatukat folytatják. A probléma több szállal szövi át a magyar társadalmat, az oktatási rendszert és magát az iskolát is. Ezért az iskolai innováció kérdése sokkal szélesebb kontextusban értelmezendő. A pedagógusoknak az újításhoz való viszonya egyrészt a szakma inherens természete, a tanári tevékenység belső logikája mentén fogható meg. Ezek szerint a pedagógiai munka a kognitív tudástartalmak, képességek és szociális szerepek folyamatos tanulásával és szelektív átadásával megy végbe. Másrészt a pedagógusoknak a professzió történeti fejlődése során hagyományosan ideológiailag kötött, koronként más-más társadalmi, politikai elvárásoknak is eleget kellett tenniük. Olyan, úgynevezett átmeneti társadalomban, amelyben az emberi kommunikáció, jog, erkölcs értékei még vagy már nem stabilizálódhattak a kreatív emberi viselkedés megítélését illetően *Marx* *György* *Beck* (9) szavaival élve a „...pedagógia valójában egyfajta társadalmi gettó helyzetbe szorítottan létezett és létezik... A kreatív embert a tradíció az innovativitásánál fogva, a standardizáció az eredetiségénél fogva, míg az információs társadalom a komplexitásánál fogva tagadja... A társadalmi szabályozás minekutána nem tud mit kezdeni ezekkel – nivellálni törekszik az embereket, ezzel növelvén a társadalom entrópiáját, rendezetlenségét... nem marad más hátra, mint az emberi kvalitások visszaszorítása azokra a fokokra, amelyeken a mindenkori kultúra és civilizáció még bánni tud velük... E szempontból nézve a teljesítményei alapján kreatívnak vagy alkotónak mondott egyes ember valójában nem más, mint egy szökevény: olyan lény, akinek sikerült elkerülnie azt a társadalmi nyomást, amely megnyirbálta volna személyiségének természetes tendenciáit.”

Az újító pedagógusok társadalmi elfogadottságát is meghatározza az a társadalmilag kialakult érték-kettőség, amely a pedagógushivatás belső értékei és az általa (is) kiművelt tehetséges emberfők társadalmi megítélése között feszül.

Az újító pedagógusok rétegének nagysága és szociológiai sajátosságai

Kik is valójában az újító pedagógusok és milyen arányban vesznek részt az iskolai fejlesztésekben? A megkérdezetteknek számszerűsíthetőn valamivel több mint a fele (56,6 százaléka) érintett az újításokban, ugyanakkor 43,4 százaléknak semmiféle kapcsolata nem volt az iskolához kötődő korszerűsítésekhez.

A pedagóguspálya elnőiesedett tényével magyarázható a mintán belül is a férfiak kisebb részvételi aránya. Ennek ellenére az iskolai innovációkban különösen a 30-40 éves férfiak aktívabbak, mint a női pedagógusok. A férfiaknak az iskolai szervezetben való tájékozódási képessége jobb, a munkahelyi hierarchiában való előmenetelükben artikuláltabb célokkal rendelkeznek, az oktatási rendszerrel kapcsolatos információk gyűjtése és problémakezelési technikájuk erőteljesebb, mint a női pedagógusoké. Az innovációban résztvevő nők nagyságrendje (47,4 százalék) gyakorlatilag megegyezik azoknak a tanárnőknek az arányával (50,6 százalék), akik semmiféle újításban nem vettek részt. A férfi tanárok körében közel kétszer annyi (65,9 százalék) újító van, mint akit nem érintettek meg az innovációs lehetőségek (34,1 százalék).

Figyelmet érdemel a pályaelhagyó diplomásoknak (35,6 százalék) az innovációhoz való viszonya. A pályaelhagyók között kétszer annyi újító pedagógus volt, mint akik

Innovációban való részvétel	Nem		Együtt
	Férfi	Nő	
Nem fejlesztett	34,1	47,4	43,4
Részt vett fejlesztésben	65,9	52,6	56,6
Összesen	100,0	100,0	100,0

1. táblázat. A pedagógusok innovációban való részvételének nemenkénti alakulása (százalék)

semmiféle pedagógiai fejlesztésben nem vettek részt. Főként a városiasodottabb térségekben élő fiatalabb korosztály munkahelyi életútjára jellemző a tanári szakmán kívüli munkavállalás. A pályaelhagyóknak több mint a fele Budapesten élő fiatal férfi, aki gondolj, munkahelyi konfliktusai és tudományos fokozata elérése, karrier-építése érdekében lemondott a pedagógushivatásról. A szelekciónak ez a módja utal az iskolában mára halmozottan felgyülemelő gondokra. Ugyanis az a pedagógus, aki a mindennapi iskolai tanítási feladaton túl mást is akar vagy másként akarja azt, önmagában is problémát gerjeszt a környezetében. A munkahelyi gondok megszaporodásával a tartósan alacsony jövedelmi helyzetük az újító pedagógusokat más megélhetés felé ösztönzi. A munkaerőpiac elsősorban azokat szívja fel, akik konvertálható speciális tudással, innovációs magatartással, eladható képességekkel – idegen nyelv tudása, számítástechnikai ismeretek, divatos sport-szakmák – jelennek meg a piacon.

Az újító pedagógusok területi elhelyezkedésére jellemző, hogy a településlejtőn lefelé haladva csökken azoknak a pedagógusoknak a száma, akik új dolgokba kezdenek. A községekben élő pedagógusok a legkevésbé rendelkeznek innovációs tapasztalatokkal, a fővárosiak körében pedig az elmúlt tíz évben lezajlott nagyfokú pályaelhagyás miatt megcsappant a fejlesztésekkel foglalkozó pedagógusok száma.

Településtípus	Részt vett fejlesztésekben	Nem fejlesztett
Budapest	10,4	11,9
Megyei jogú város	38,9	33,9
Egyéb város	28,5	27,1
Község	22,2	27,1
Összesen	100,0	100,0

2. táblázat. Az iskolai innovációban való részvétel településtípusonkénti megoszlása

A tudományos fokozatok, az idegen nyelven való kommunikáció igénye, a munka minősége és ahhoz tapadó értékképzetek olyan sajátos mutatók, amelyek a pedagógusok innovációs érzékenységet tükrözik. (6) A diplomások dokumentumokban mérhető tudományos teljesítményei igen szerények. A jelenlegi minősítési rendszerről alkotott ambivalens véleményük tükröződik abban is, hogy a megkérdezettek közül senki sem szerzett tudományos fokozatot. Csupán 5 százalékuk folytatott a kutatás időpontjában a tudományos fokozat megszerzésére irányuló tanulmányt. Terveik között sem fogalmazódik a tudományos fokozatok elérése iránt jelentős érdeklődés. A szakmai szervezeti hierarchia húzóerejének, az egészséges karrierépítés hiányosságaiban, a tudományos fokozatok súlytalanságában jelölték meg a diplomások azokat az okokat, amelyek a tudományos munka és fokozat iránti érdeklődésüket visszafogják.

Bár a fokozatok elérésében nem kelnek versenyre a pedagógusok, tanulási kedvükben, a másoddiplomák és tanfolyamok megszerzésében egyre intenzívebb érdeklődés figyelhető meg. A pedagógusoknak a tanuláshoz való pozitív viszonya tükröződik abban, hogy a tanári diploma megvédését követően további diplomát szerzett a megkérdezettek 48,6 százaléka. Ez részben azzal magyarázható, hogy a pécsi tanárképzés 1992-ig kizárólag főiskolai szinten folyt, és az itt végzetek 39,2 százaléka egyetemi másoddiplomát, illetve 9,5 százalékuk harmadik diplomát, egy tanár pedig negyedik diplomáját is megvédte az elmúlt tíz év során. A diplomaszerzés stratégiái egyrészt az első, főiskolai diploma magasabb szintű megismétlésében, másrészt – az egyszakos képzés egyfajta korrekciójaként – a munkaerőpiacon konvertálhatóbb szakpárosításban, valamint a nyelvi szakok és divatszakmák megszerzéséhez szükséges diplomaszerző törekvésekben rajzolódni ki. A továbbtanulási tervek között a főiskolai tanulmányok már nem jelentenek különösebb

vonzerőt. A megkérdezettek negyede egyetemi oktatásban folytatná tanulmányait, egy-harmaduk pedig tanfolyami képzést vállalna, 27,5 százalékuk viszont semmilyen intézményes vagy intézményen kívüli továbbképzésben nem kíván részt venni. A innovációs élménnyel rendelkező fiatal értelmiségiek körében magas a tanulás, továbbképzés presztízsének megítélése. Ezt mutatja az is, hogy az újítási tapasztalatokkal rendelkezők között találjuk azokat, akik több diplomával rendelkeznek. Ők azok, akik a jövőre vonatkozóan is markáns szándékként fogalmazzzák meg további tanulmányi terveiket.

A tanárok idegennyelv-tudását igazoló végzettségére jellemző, hogy 30,8 százalékuk semmilyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkezik. Egy idegen nyelvi végzettséggel 38 százalékuk, két nyelvvizsgával rendelkezik a megkérdezettek 31,2 százaléka. A pedagógiai újításokban járatosak között kétszer akkora az idegen nyelvi tudással rendelkezők aránya, mint azok körében, akik nem foglalkoznak pedagógiai fejlesztésekkel.

Inovációs magatartás	Diplomák száma				Együtt
	1	2	3	4	
Fejlesztő	61,2	50,7	75,0	100,0	57,0
Nem fejlesztő	38,8	49,3	25,0	0	43,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

3. táblázat. A diplomák számának a pedagógusok innovációs magatartása szerinti alakulása (százalék)

Idegen nyelvi oklevél	Nem újító	Újító	Együtt
1	32,4	67,6	100,0
2	51,1	48,9	100,0
Összesen	39,7	60,3	100,0

4. táblázat. A pedagógusok innovációs magatartásának megoszlása az idegen nyelvi vizsgák száma szerint (százalék)

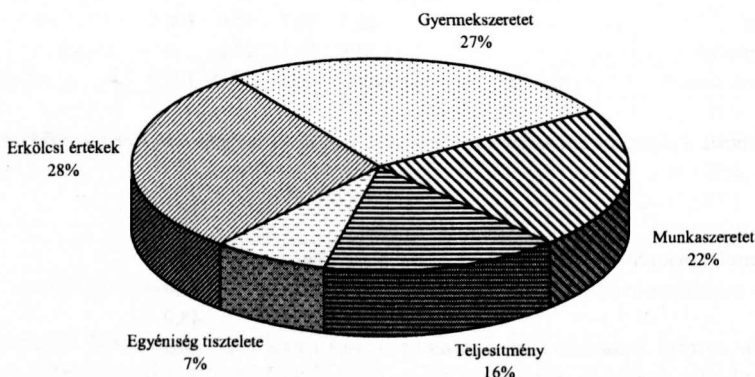
Az egyes iskolatípusok között a pedagógiai fejlesztések igen aránytalanul alakultak. A kilencvenes évek elejétől a közoktatás és a felsőoktatás intézményeiben megélnékültek az oktatási rendszer egészét érintő változások. Az oktatáspolitikai döntések hatása figyelhető meg az innovációk iskolatípusonkénti aránytalan megoszlásában. Nagyobb mértékben az általános iskolákban (67,5 százalék), illetve kisebb mértékben a gimnáziumokban (12,9 százalék) dolgozó tanárok végeztek pedagógiai újításokat. A szakiskolai, szakközépiskolai, kollégiumi intézményekben és a felsőoktatásban oktató pedagógusok innovációs tevékenysége igen szerény mértékű (19,6 százalék) volt az elmúlt tíz évben. Az oktatási rendszer utóbb említett szintjein napjainkban figyelhetők meg élelnebb profil és szerkezeti változásokat megcélzó korszerűsítések.

A pedagógusok innovációs attitűdjeinek sajátosságai

A pedagógusok munka-világa olyan beállítódások megfigyelésére ad lehetőséget, amelyekből következtethetünk arra, hogy a pedagógusok milyen értékeket, szociális mintákat tartanak fontosnak, melyekre a nevelési folyamatban tanítványaikat szocializálják. A mindennapi életben megnyilvánuló pedagógus-attitűdök és a szakirodalmi adatok (6) azt igazolják, hogy a pedagógusok a munkájukat meghatározó értékek

közül tevékenységük alkotó jellegét emelik ki. Mind a munka megítélésekor, mind a saját szakmai azonosságukról alkotott véleményük megfogalmazásakor az alkotó munka fontosságát összekötik a nevelő munka eredmény-mérésének távlatos voltával. Az oktató tevékenység mindennapi értékelésének kényszere és a pedagógiai munka tényleges eredményének időbeli – sokszor évtizedekig tartó – kitolódása a tanár munkájának, önértékelésének ellentmondásos megítéléséhez vezet. Arról nem is beszélve, hogy a mindennapi értékelésben a tanár ellenérdekelte a tanulók munkájának elmarasztalásában. Ugyanis ha a tanár rossz jegyet ad a diáknak, az a tanár munkáját is minősíti. Ez az ellentmondás állandósult felzárkózási kényszert generál a szakma lelkiismeretes művelőiben. A magát folyamatosan képző, az újra nyitott, önfejlesztő pedagógus meghatározó viselkedésmintákra szocializálja a felnövekvő generációkat.

A tanári munkához kötődő értékválasztások azt jelzik, hogy a pedagógusok értékpreferenciák közül mindenekelőtt az erkölcsi értékeket (28,9 százalék), a gyermekek szeretetét (26,5 százalék), a munka szeretetét (21,5 százalék) emelik ki, majd a teljesítmény (15,7 százalék) és az egyéniség tisztelete (7,4 százalék), a pályaeértékek zárják az értékattitűdök sorát.



1. ábra. A tanári munkával kapcsolatos értékválasztások

A pedagógusok munkájában a rutinjellegű, illetve az új megoldást igénylő önálló feladatok preferálása tekintetében a kreatív munka oldalára billen a mérleg. A pedagógus rétegcsoponton belül – életkorra, nemre, lakóhelyre való tekintet nélkül – az alkotó jellegű munka megítélése magas presztízssűnek, stabil értéknek mutatkozik.

Egy olyan elképzelt, fiktív élethelyzetben, amely új munkahely keresésére kényszerítené a diplomásokat, a pedagógusok munkahelyválasztásuk során az érdekes munkát, a jó munkakörülményt, az önfejlődést, tanulási lehetőséget tartanák elsődlegesen követendő szempontnak. Csak a szempontok után következnek az anyagiak, munkatársi kapcsolatok és egyéb értékek, érdekek a munkahely megválasztásában. A munka világában is a kreatív, önfejlesztő én-megvalósítás lehetőségét keresik az újításokban jártas pedagógusok.

A hivatáshoz való ragaszkodás karakteresen elsősorban a hagyományos pedagógus-dinasztiákat maguk mögött tudó tanároknál figyelhető meg. A tanárok pályához való kötődésénél erősebb a munkahelyhez való kötődés. A szakmai és a munkahelyi identitásnak e furcsa összemosódása az elnőiesedett szakmákra jellemző. Ennek összetevői részben a szakmai szocializációjuk sajátos jellegével magyarázható, valamint azzal, hogy az iskola a tanárok számára ma elsősorban munkahely és csak másodsorban a szakmai hivatásuk megvalósításának színtere. A fiatal értelmiségiek generációjára általánosan ér-

vényes anomáliák a pedagógusok körében is megtalálhatók. A felsőoktatásban tanuló fiatalok pályakezdése időben kitolódik. (13) Minthogy a hosszan tartó tanulói státusszal együtt jár a késleltetett felnőttkori szerepekre történő szocializáció és munkavállalás, ezért természetesen elhúzódik a családalapítás és gyermekvállalás időszaka is. A szakmai kezdés és a családalapítás egybeesése szerény anyagi körülmények között zajlik. A fiatal gyerekes anyák körében gyakran komoly szerepzavarral társul a pályakezdés korszaka. A nők súlyos lelkiismereti terhet vállalnak a pedagógus-szakma és kisgyermekük nevelésének egyidejű gyakorlásával. A 6-8 évet pályájukon eltöltött nők – ebből az időszakból átlagosan négy évet gyesen voltak – a hazai lakáspiac és megélhetési gondok mellett nehezen mozdulnak el munkahelyükről, a tanári pályáról. A szűkebb munkaerőpiaci lehetőséget kínáló falusi és kisvárosi környezetben a pedagógusok mobilitási lehetőségei kisebbek, ezért nem tervezik, hogy a pályáról és a munkahelyről elmozduljanak. A mintánkban szereplő adatközlő pedagógusoknak csupán 11,7 százaléka tervezi a pálya elhagyását, de ezt a változtatást is csak optimális lehetőségek esetén tenné meg. Az elszánt pályamódosítók a pedagógusok 8 százalékát teszik ki. Erre vonatkozó előrejelzéseink egybeesnek az országos mintán elvégzett kutatások adataival. (14)

A pedagógusok körében főként a munkahelyi feszültségek (26,6 százalék), a megélhetést nem biztosító alacsony fizetés, az anyagiak hiánya (14,4 százalék), valamint a fiatal családok életvezetésével együtt járó gyermeknevelési és párkapcsolati problémák (9,5 százalék) a legégetőbbek. Az innovációkra érzékenyebb pedagógusok rétegében ezek a problémák hatványozottabban jelentkeznek éppen azért, mert az iskolai igényesebb munka jobban leköti idejüket, nincs felesleges energiájuk a másodállások, külön jövedelmek, vállalkozások beindításához. Ezzel magyarázható a magánéleti, társ kapcsolati, gyermeknevelési, családi problémáknak a pedagógusok innovatív rétegén belüli erőteljesebb megjelenése (20,8 százalék).

Problémák	Nem fejlesztő	Részt vett fejlesztésben	Együtt
Anyagiak, megélhetés	11,9	18,2	14,4
Munkahelyi gondok	40,7	37,7	26,6
Tudományos munka	5,1	8,2	9,1
Lakás gondok	1,7	9,1	3,6
Magánélet, gyermeknevelés	6,8	20,8	9,5
Pályamódosítás	6,8	0	3,6
Egészségügyi gondok	3,4	0	0,9
Nincs adat	22,0	7,8	32,4
Összesen	100,0	100,0	100,0

5. táblázat. Az innovációs magatartás és a pedagógusokat foglalkoztató problémák kapcsolata (százalék)

Innovációs szerep, pályamotiváció	Nem fejlesztő	Részt vett fejlesztésben	Együtt
Javasolja a pályát	33,3	50,0	38,9
Nem javasolja a pályát	66,7	50,0	61,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

6. táblázat. Javasolja-e másnak a pedagógus szakmát? és az innovációs attitűdök kapcsolata (fő, százalék)

A pedagógusoknak a szakma jövőjéről alkotott véleménye sommásan szkeptikusnak mondható. Meghökkenítő adat, hogy a pedagógusoknak több mint a fele (61,1 százalék) semmilyen formában nem javasolná a pedagógus pályát legközelebbi hozzátartozójának. A fejlesztésekből kimaradt pedagógusréteg körében még nagyobb (66,7 százalék) a pályával szembeni idegenkedés. A fiatal értelmiségieknek csupán egyharmada tud oly mértékben azonosulni a hivatásával, hogy azt perspektivikusan az utána következő generációnak is ajánlaná. Az adatok jelzésértékűek mindazok számára, akik a pedagógusok szakmai szocializációjáért és pályán maradásáért érdemben bármit is tehetnek.

Az iskolai innovációk tartalma

Az innovációk kezdeményezését és tartalmát tekintve lassú decentralizációs folyamat indult el, amelyet a pedagógusok is érzékelnek az iskolákban.

„...Amikor tanítani kezdtem, akkor még elég jól működtek a továbbképzési rendszerek. Elegendő sok továbbképzés volt, aztán volt egy hatalmas hullámvölgy. Most kezdik újra az egyéni tanulmányokat és fejlesztéseket újra támogatni. Eddig az iskolák megkapták a felhívásokat, összejöttek, a diri meg megmondta, hogy ki megy továbbképzésre. Összehívták a pedagógusokat, és tartottak nekik néhány előadást arról, hogy milyen irányok vannak. Esetleg milyen változtatás van a tananyagban, és hogyan hajthatók végre a központilag kigondolt újítások. Most inkább az egyéni szakmai képzést segítik. Az biztos, hogy ez egyénileg többet ad. Több papírja, magasabb tudása lesz a pedagógusoknak. A (korábbi gyakorlat) szervezettebb volt, egy egységes iskolarendszerhez igazodott. Az új rendszer az egyénnek segít többet, én egy új pályaválasztási programmal foglalkozom...”

(Részlet egy 1997. májusában készült interjúból; a tanárnő 33 éves, magyar-népművelés szakos diplomával rendelkezik.)

Mára a központi – minisztériumi, országos és regionális – oktatás-irányításnak az iskolai innovációs kezdeményezésekben és azok felügyeletében jelentős szerepcsökkenése következett be. Az iskolai innovációk többségét az alulról jövő fejlesztési kezdeményezések, tartalmak jellemzik. A kilencvenes években lezajlott iskolai újítások 32,9 százaléka saját intézményi, valamint 14,6 százaléka területi, helyi szolgáltató intézetek által indított fejlesztések voltak. Ez azt mutatja, hogy tartalmilag a helyi tantervekhez igazodó fejlesztésekben, a helyi kezdeményezésekben látják biztosítottnak az iskolafejlesztés lehetőségeit, és mind többen tudnak élni a törvény által biztosított önszervező, önfejlesztő lehetőségeikkel.

Innovációs forrás megnevezése	Volt ilyen forrás	Nem volt ilyen forrás
Saját, helyi kezdeményezés	32,9	2,6
Országos ped. szolgáltató intézet a kezdeményező	14,7	9,7
Területi, helyi szolgáltató	14,6	8,8
Minisztérium kezdeményezése	14,4	10,2
Tudományegyetem kezdeményezése	2,0	14,9
Főiskola kezdeményezése	2,3	14,6
Külföldi, neves innovátorok kezdeményezése	6,3	13,3
Hazai neves pedagógiai innovátorok	6,5	13,3
Másik iskola kezdeményezése	6,3	12,6
Összesen	100,0	100,0

7. táblázat. Az innovációs források megoszlásának alakulása (százalékban)

A fejlesztések elsősorban az iskola által közvetített tudástartalmak megváltozásához kötődő tankönyv-, taneszköz-fejlesztésekben hoztak jelentős eredményeket. Élen jártak az iskolák számítástechnikai korszerűsítését végző pedagógusok. A kilencvenes évek iskolai újításai – a közoktatási törvény végrehajtása következtében – jelentős szervezeti innovációkat eredményeztek. A szervezeti újítások (13,8 százalék) együtt jártak az iskolavezetést érintő változásokkal. A tartalmi fejlesztések a NAT-hoz és a helyi tantervi fejlesztésekhez kapcsolódóan országszerte megélnékültek. Végrehajtották azokat a módosításokat is, amelyek az oktatási intézmények profilját érintették (11,3 százalék).

Nem várható fejlesztés a szakképzés és a képzési profilok átalakításában. A szaksajtóban viharos vitákat megélt iskolai szerkezetmódosítást is lezárt folyamatnak tekintik a pedagógusok. Nem terveznek fejlesztési munkákat a pedagógusok az iskolai értékelés és osztályzás (16,4 százalék) terén sem.

A következő esztendőben várhatóan folytatódik az iskola tartalmi korszerűsítése. Ezt mutatja az a várakozás is, amely a tantervfejlesztésekhez (18,5 százalék) és az iskolák teljes programjának (17,0 százalék) átalakításához fűződik. A pedagógusok időszerű innovációs feladatnak tekintik az iskola nevelési módszerének megújítását is.

Az újítások finanszírozási forrásai bizonytalanok. A szigorúan költségfinanszírozás-szemléletű önkormányzati-pénzügyi tervezés és gyakorlat az innovációkat nem tekinti kötelezően finanszírozandó feladatnak. Az iskolavezetés felelősségén és ügyességén múlik, hogy marad-e költségvetési maradvány, amelyet az újításokra fordíthatnak. A

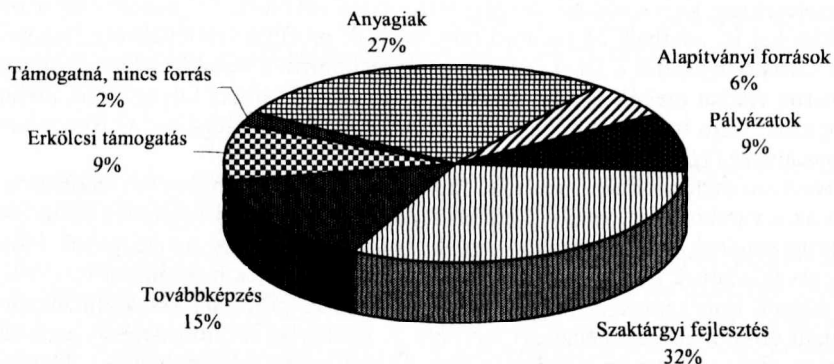
Innováció fajtája	Volt a 90-es évektől máig	Várható innováció	Nem várható innováció
Iskolaszervezetet érintő	10,5	7,3	14,1
Iskolavezetést érintő	13,8	6,9	7,5
Képzési profilt érintő	11,3	6,2	14,1
Szakképzést érintő	7,3	3,9	18,8
Teljes ped. programot érintő	8,2	17,0	5,8
Tantervet érintő	9,0	18,5	1,4
Tankönyvet érintő	17,7	7,2	3,4
Egyéb taneszközt érintő	11,7	9,7	3,8
Értékelést-osztályozást érintő	4,9	10,8	16,4
Nevelési módszereket érintő	8,1	11,2	8,9
Egyéb innovációk	0,2	11,4	5,8
Összesen	100,0	100,0	100,0

8. táblázat. Az iskolai innovációk tartalmának alakulása az eddigi és várható fejlesztések szerint (százalék)

menedzser-típusú iskolavezetők újabban a pályázati lehetőségek kihasználását tekintik – talán az egyedüli – kiaknázható innovációs forrásnak. Biztató a megyék és megyei jogú városok által megalapított közalapítványi pénzforrások felhasználása, amelyek 1996 óta jelentős mértékű pénzforrást biztosítanak a közoktatási intézmények pályázati úton történő finanszírozására, így a pedagógiai innovációk támogatására is.

Az innováció iskolai támogatottsága az intézményvezetés részéről nem hiányzik, a pedagógusok ugyanakkor nem foglalkoznak mélyrehatóan az iskola fenntartásának, ösztönző-rendszerének, szervezetépítésének gondjaival. Ezt jelzi a pedagógusok körében a szervezeten belüli mobilitás lehetőségeikre vonatkozó információ- és motivációhiány vagy az is, hogy a szakmai és érdekvédelmi szervezetekben való részvételük szörvénysnak mondható. Az iskolavezetők innováció-barát voltára utal, hogy főképpen szakmai fejlesztésekkel (13,5 százalék) és anyagi támogatással (11,7 százalék) ösztönzik az iskolai újításokat, de ez az újításokban részt vevő tanárok jövedelmében statisztikai eszközökkel nem mutatható ki. Várható innovációs törekvések rajzolódnak ki a tanári

szakma további fejlesztésére vonatkozóan is. A fejlesztések fő irányait az iskola által közvetített tudás tartalmi és szerkezeti megújításában jelölték meg a pedagógusok. A megkérdőjezték a flexibilis, konvertálható tudástartalmakat hiányolják az iskolákban. További innovációt tartanak fontosnak a pedagógiai szakmában a szociális értékek és problémák felismerése és adekvát kezelése, valamint a nemzetközi tapasztalatok hazai hasznosítása terén is.



2. ábra. Az iskolavezetés újításokat támogató eszközei

A szakma megújítása a pedagógusképzésre vonatkozóan is konzekvenciákat von maga után. A gyakorló pedagógusok a tanárképzésben az iskolai praxis felé nyitást, a tanárjelöltek számára a szakmai szocializáció tereinek bővítését sürgetik. Megújításra vár a gyakorlati és módszertani képzés. A pedagógusképzésében a szélesebb műveltségre alapozó pszichológiai, szociológiai, jogi ismeretek és képességek kifejlesztése régóta időszerű feladat. A fiatal tanárok hiányolják és igénylik a pálya-konfliktusok egyéni és iskolai eszközeinek, technikáinak intézményes segítségét. A pályakezddőket követő és segítő – posztgraduális képzéssel összekötött tanácsadó feladattal rendelkező – pedagógiai szakszolgálat a konfliktuskezelésben, továbbképzésben, az iskolai innovációk támogatásában fontos feladatokat láthatna el.

Várható innovációs területek	Százalék
Flexibilis, konvertálható tudás átadása	31,9
Tanítási-tanulási módszerek javítása	13,9
Képességfejlesztés	6,9
Nemzetközi tapasztalatok	13,9
Szocializációs problémákra reagálás	27,8
Tanári szerepattitűdök	2,8
Egyéb	1,4
Összesen	100,0

9. táblázat. A pedagógus szakma fejlesztésre váró feladatai

Összegzőképpen elmondható, hogy a 90-es években az iskolai innovációk tartalma és helyszíne jelentősen átalakult, de a tanárok aggasztó anyagi és társadalmi helyzete az újító pedagógusokat arra kényszeríti, hogy más pályák felé orientálódjanak. Ez a tény a meglévő szelekciós folyamatokat felerősíti, elsősorban az iskolafejlesztésekkel foglalkozó férfiak mennek el a pályáról. A pedagógiai munka hagyományosan alkotás- és emberközpontú értékei ma is a pályán maradás és az újítás legfontosabb motívumai. Az innovációval foglalkozó pedagógusok több tudást, képességet, végzettséget sajátí-

tanak el, mint azok, akiknek nem vált életmódjukká a folyamatos tanulás, kutatás. Az újítás a szakma alapértékeihez köthető, amely azonban sem a tanárképzés során, sem a munka finanszírozásában intézményesen nem kap kellő hangsúlyt. A pályán maradó pedagógusok és iskolavezetők többsége pozitívan viszonyul az iskolai innovációkhoz, bár annak szakmai és anyagi ösztönzői nem jelennek meg az oktatási rendszer és az egyes

A pedagógusképzés feladatai	Százalék
Gyakorlati, módszertani képzés	52,0
Tanár tudásának, műveltsége	5,0
Tanár jogi ismerete, érdekvédelem	6,0
Pszichológiai képességek	17,0
Szociológiai ismertetek	12,0
Konfliktuskezelés	4,0
Módszertani képzés	4,0
Összesen	100,0

10. táblázat. A pedagógusképzés feladatai (fő, százalék)

oktatási intézmények szervezéstépítő eszközrendszerében. Innovációbarát szemléletű tartalmi megújításra vár a pedagógusképzés. A pedagógusok szakmai fejlesztéseket várnak a szakmódszertan, nevelépszichológia, gyakorlati képzés terén. További kutatási feladat a pedagógusok tudásának mérése, az innovatív pedagógusok képesség- és személyiségvizsgálatán alapuló elemzés. A kutatási eredmények a pedagógusjelöltek pályaaalkalmassági vizsgálatában, a tanárképzésben, valamint az innovációs tréningen alapuló tanár-továbbképzés gyakorlatában adaptálható.

A minta és az elemzett adatok sajátosságai

A JPTE Tanárképző Intézetének Kutatócsoportja a tanárképzés fejlesztését megalapozó kutatás keretében reprezentatív mintán vizsgálatot végzett azoknak a fiatal értelmiségieknek a megkeresésével, akik a Janus Pannonius Tudományegyetemen az elmúlt tíz év során tanári diplomát szereztek. Kérdőívvel kerestünk fel 647 főt. Szűkített mintán mélyinterjút készítettünk az egyetem és a főiskola tanárképes szakain végzett diplomásokkal. A kipoztázott, önkitöltős adatgyűjtés során a megkérdezettek 41 százaléka küldte vissza a kérdőíveket, közülük 51 fő mélyinterjú beszélgetést is vállalt. A mérést 1997 őszén végeztük el. A kérdőív tematikája kutatási kérdéseink fontosabb témaköreit ölelte fel: személyi adatok (nem, lakhely, kor, iskolai életút, középiskolai, felsőfokú tanulmányok, továbbképzések, tanulási terv), munkahelyi út, munkaerőpiaci mozgás és mobilitási tervek, szakmai életút (pedagóguspályához való viszony, szakmai tanulmányokhoz kapcsolódó minősítések és attitűdök, innovációs tapasztalatok és attitűdök, pályaelhagyás mértéke, iránya és motívumai, a tanárképzés helyzete és jövője), anyagi, jövedelmi helyzet

A megkérdezetteknek kétharmada nő (67,1 százalék), egyharmada férfi (32,9 százalék). A diplomások átlagéletkora 34,4 év, közülük a legfiatalabb 25 éves, a legidősebb pedig 58 éves volt az adatgyűjtés időpontjában. A fiatalabb korosztályhoz tartoznak azok a diplomások, akik legfeljebb 29 évesek, ők a minta 29,6 százalékát teszik, ki. A 30-44 évesek korcsoportja a minta 39,4 százalékát, a 45 évesek és annál idősebbek pedig a megkérdezettek 29,6 százalékát adják.

A mintában szereplők lakóhelyének települési sajátosságai a JPTE térségi-földrajzi rekrutációjáról adnak képet. A válaszadók 43,7 százaléka megyei jogú városokban él, megközelítően azonos, 20-20 százalék a Budapesten, egyéb városokban és községekben

lakók aránya. Az egyetemünkön végzett diplomások egynegyede Pécs környékén és Baranya megyében (23,8 százalék) lakik. Jelentős azoknak az értelmiségieknek a száma, akik Budapesten, Somogy, Zala, Tolna megyében telepedtek le.

Irodalom

- (1) FERENCZI István: *Pedagógus az intézményben és a társadalomban*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. 44. sz.
- (2) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. Századvég, 1997. Téli 13.
- (3) GAZSÓ Ferenc: *Társadalmi mobilitás és iskolarendszer*. Kossuth Kiadó, Bp, 1975.
- (4) GÁSPÁR László: *Az innovátorképzés felsőfokon. I-II*. Embernevelés 7. 1995. 2-3. sz
- (5) GÁSPÁR László: *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. Okker Oktatási Iroda, Bp, 1996.
- (6) HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.
- (7) ILLÉS Lajosné: *Pedagógiai reformok és innovációk a XXI. század küszöbén*. Pedagógiai Szemle 40. 1990. 12. sz.
- (8) LANNERT Judit: *Tanári életmód a kilencvenes években*. In: *Tanári pálya és életkörülmények* (Tanulmány kötet). OKI, Okker Oktatási Iroda, Bp, 1997.
- (9) MAGYARI BECK István: *A pedagógia történelmi vesszőfutása és annak okai*. Valóság 1995. 10. sz.
- (10) NAGY Mária: *Az iskolai innováció*. Kézirat. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Bp, 1979.
- (11) SEMJÉN András: *Az oktatás, a munkaerő-szerkezet és az innováció-modernizáció kérdésköre*. Politikai Tudományok 19. 1989. 1. sz.
- (12) SCHULTZ, Theodore W.: *Beruházás az emberi tőkébe. A gazdasági növekedés feltételei*. KJK, Bp, 1967.
- (13) SURÁNYI Bálint: *Kicsoda a pedagógus és miért jelent ez problémát?* Iskolakultúra 1997. 2-3. sz.
- (14) *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Okker Oktatási Iroda, Bp, 1997.

INSTITUTE FOR PRODUCTIVE LEARNING
IN EUROPE (Ed.)



**Productive Learning in the
Learning Workshop**
Pilot Projects of Pécs, St. Petersburg,
and Berlin Present Their Work

INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN
IN EUROPA (Hrsg.)



**Produktives Lernen in der
Lernwerkstatt**
Pilotprojekte aus Pécs, St. Petersburg
und Berlin stellen Ihre Arbeit vor