



DOBOS ORSOLYA

A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS TÁMOGATÁSA
ALTERNATÍV ISKOLÁKBAN

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

TÉMAVEZETŐK:

DR. FÖLDES PETRA

DR. SALLAI ÉVA

DR. HABIL. VIRÁG IRÉN

Eger, 2022

Tartalomjegyzék

1	Bevezetés	6
1.1	A témaválasztás indoklása	6
1.1.1	Alternativitás mint iskolakritika	6
1.1.2	Szemlélet versus módszer	7
1.1.3	A tanárok szerepe a tanulás folyamatában	9
1.2	A témaválasztás egyéni motivációja	10
1.3	A téma aktualitása	12
2	Elméleti háttér	15
2.1	Az <i>alternatív iskola</i> fogalom értelmezései	15
2.1.1	Az <i>alternatív iskola</i> fogalma a magyar neveléstudományi szakirodalomban	16
2.1.1.1	Az <i>alternatív iskola</i> és a <i>reformpedagógia</i> fogalmak elkülönítése	16
2.1.1.2	További tipológiák az alternatív sajátosságok alapján	18
2.1.2	Az <i>alternatív iskola</i> fogalma a magyar pedagógiai gyakorlatban és a közoktatás, köznevelés rendszerében	20
2.1.2.1	Elkülönítés a többségi iskolától	20
2.1.2.2	Közös vonások	23
2.1.2.3	Jogi értelmezések	25
2.1.3	Az alternatív iskolák külföldön és az idegen nyelvű forrásokban	26
2.1.4	Konklúzió az <i>alternatív iskola</i> fogalom használatáról	29
2.2	Hagyományos és alternatív tanárszerep	31
2.2.1	A tanárszerep mint az iskolai működés meghatározó eleme	31
2.2.2	Szerepértelmezések	32
2.2.3	Pedagógiai nézetek és a szakmai tudás	34
2.2.4	A tanárszerepek napjainkban	37
2.2.5	Tanárszerep az alternatív és reformpedagógiákban	39
2.2.6	A tanári kompetenciák és a szerepelvárások összefüggései a szerep hordozói	42
2.2.7	Tanárvégzettségtől való eltérés mint alternatíva	44
2.2.8	Konklúzió a tanárszerepekről	44
2.3	Tanárrá válás	45
2.3.1	Pályaalkalmasság	46
2.3.2	Alkalmasság vizsgálata a képzésbe lépéskor	47
2.3.3	Alkalmasság vizsgálata a munkahelyre való belépéskor	49
2.3.4	Tanári életutak	51
2.3.5	Pedagógusok fejlődése és fejlődésük támogatása	53
2.3.5.1	Pedagógusok tanulása	54

2.3.5.2	A mentorok által nyújtott támogatás	57
2.3.5.3	Továbbképzések	60
2.3.5.4	A közösség szerepe a pedagógusok fejlődésének támogatásában	61
2.3.6	Konklúzió a tanárrá válásról	66
2.4	Alternatív iskolai kutatások	67
2.5	A szakirodalmi háttér konklúziója	70
3	A kutatás bemutatása	73
3.1	A kutatás metodikája és kerete	73
3.1.1	Célkitűzés	73
3.1.2	A kutatás megközelítése	73
3.1.3	Minta	75
3.1.3.1	A minta meghatározása	75
3.1.3.2	A vizsgálatba bevont iskolák bemutatása	77
3.1.4	Kutatási kérdések	79
3.1.5	A kutatás fogalmai és értelmezési kerete	80
3.1.6	A kutatásban használt módszerek	82
3.1.6.1	Dokumentumok vizsgálata	82
3.1.6.2	Szóbeli kikérdezések	88
3.1.6.3	Kérdőíves adatfelvétel	90
3.1.6.4	A Q-módszer alkalmazásának egyéb körülményei	93
3.1.7	A vizsgálat etikai vonatkozásai	94
3.2	Eredmények	95
3.2.1	Az iskolák öndefiníciója	95
3.2.1.1	Alternativitás megjelenése a nevekben	95
3.2.1.2	Öndefiníció a pedagógiai programban	95
3.2.1.3	Hivatkozás a reformpedagógiákra	108
3.2.1.4	Az iskolák profiljai a pedagógiai programok alapján	108
3.2.1.5	Személyközpontúság (vagy gyerekközpontúság?) az iskolák öndefiníciójában	114
3.2.1.6	További sajátosságok	117
3.2.1.7	Összegzés	118
3.2.2	Tanárszerep a pedagógiai programok és a pedagógusok válaszaik alapján	119
3.2.2.1	Alternativitásra utaló jelzők használata a pedagógusokra és munkájukra	119
3.2.2.2	A tanárok feladatai, tevékenysége	121
3.2.2.3	A tanárok személyisége és tudása	121
3.2.2.4	A tanárok közössége	122
3.2.2.5	A tanárszerep az iskolák sajátosságainak rendszerében	124
3.2.2.6	Visszajelzés a tanárok elköteleződéséről a kérdőíves lekérdezés alapján	125
3.2.2.7	Összefoglalás	126

3.2.3	Tanári életutak	127
3.2.3.1	Tanári életutak a vezetői interjúk alapján	127
3.2.3.2	Tanári életutak a pedagógusok kérdőíves lekérdezés alapján	129
3.2.3.3	Tanári életutak a vizualizációs módszerrel végzett vizsgálat alapján	132
3.2.3.4	Összefoglalás	140
3.2.4	A tanárok felvétele	142
3.2.4.1	A felvétel folyamata a pedagógiai programok és a vezetői interjúk alapján	142
3.2.4.2	A felvétel szempontjai a pedagógiai programok és a vezetői interjúk alapján	147
3.2.4.3	Összegzés	154
3.2.5	A tanárok fejlődésének segítése	155
3.2.5.1	Tanulható elemek, fejlesztendő területek a tanári professzióban	155
3.2.5.2	Támogatási formák	157
3.2.5.2.1	Segítő és kevésbé segítő támogatási formák	158
3.2.5.2.2	Külső-belső támogatások viszonya ittez	163
3.2.5.2.3	A saját döntés és választás szerepe	165
3.2.5.2.4	A vezetők és kollégák segítő szerepe	166
3.2.5.2.5	A visszajelzések támogató funkciója	167
3.2.5.2.6	Mentorok által nyújtott támogatás	168
3.2.5.2.7	A továbbképzések megjelenése a támogatások között	170
3.2.5.2.8	A hospitálás szerepe	172
3.2.5.2.9	Munkába ágyazott fejlődési lehetőségek	173
3.2.5.2.10	A szakmai életszakasz és a támogatások összefüggései	176
3.2.5.3	Faktoranalízis vizsgálat eredménye	178
3.2.5.4	Akadályok, nehézségek a tanárok támogatásában	178
3.2.5.5	A tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszköz	182
3.2.5.6	Összegzés	182
4	Összefoglalás	186
4.1	A kutatás rövid áttekintése	186
4.2	A kutatás eredményei	187
4.2.1	A tanárrá válás kontextusa a vizsgált iskolákban	187
4.2.2	A pedagógusok felvétele	190
4.2.3	A pedagógusok fejlődésének támogatása	191
4.2.4	További eredmények	193
4.3	A pedagógussá válás támogatásának lehetőségei és további kutatási irányok	194
4.4	Zárszó	194
5	Irodalomjegyzék	196

6	Említett jogszabályok jegyzéke	222
7	Táblázatjegyzék	222
8	Ábrajegyzék	223
9	Képek jegyzéke	224
10	Rövidítések jegyzéke	224
11	Melléletek	225

1 Bevezetés

1.1 A témaválasztás indoklása

1.1.1 Alternativitás mint iskolakritika

A mai többségi iskolák arra szerveződnek, hogy tömegeket érjenek el, és eredményességüket az ehhez igazított kritériumok határozzák meg. A standardizált közműveltség átadása és a tanulók kritériumorientált mérése már önmagában merevebb keretet ad annál, hogy egy iskola közvetlenül a helyi vagy az egyéni igényekhez, adottságokhoz igazodhasson. Amióta többségi iskola létezik, iskolakritika is van. Az iskolakritikák három fókusz köré rendezhetőek: (1) gyermekkép, amelyhez igazodik az iskola, (2) a tanítás tartalma, (3) a tanítás módszerei és eszközei. A kritikusok rendre felteszik a kérdést, hogy a tömegoktatás hatékony-e minden tanuló számára, mi tartozik bele a közvetítendő közműveltségbe, vagyis mit tanítsunk a gyermeknek, és hogyan zajlik a tanulás folyamata és értékelése. A kritikai hangok gyakran iskolajobbító szándékkal jelennek meg, és olyan iskolák alapítását, működtetését célozzák, amelyek bizonyos szempontok szerint jobban működő, hatékonyabb iskolák lehetnek.

A XX. század eleji iskolakritika alapműve Ellen Key 1900-ban megjelent *A gyermek évszázada* című könyve. Key szerint az iskolának a gyermekből kellene kiindulni, az iskolákat a gyermekhez kell szabni (Key, 1976). Édouard Claparède, a gyermektanulmány és kísérleti pszichológia egyik atyja szerint a pedagógia kiindulópontja a gyermek megismerése: „Elemi igazságnak látszik, hogy a pedagógiának a gyermek ismeretén kell alapulnia épp úgy, mint ahogy a kertészet a növények ismeretén alapszik” (Claparède, 1915, 10.p.). A tanulás tárgyának tekintetben egy másik iskolamegújítóhoz, John Dewey-hoz nyúlunk vissza, aki szerint a gyermeket az életre neveljük, miközben olyan gyorsan változik a világ, hogy valójában nem tudjuk, milyen lesz az a jövő, amiben ő élni fog: „...az életre nevelünk, és nem a jövő életre készítünk fel” (Dewey, 1976, 100.p.) „... nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva”. (Dewey, 1976, 98.-99.pp.)

A Magyarországon ma működő alternatív iskolák¹ gyökerei Key, Claparède, Dewey munkásságához, és az ezekből is táplálkozó XX. század eleji reformpedagógiákhoz nyúlnak

¹ Az *alternatív iskola* kifejezést itt most gyűjtőfogalomként használjuk azokra az iskolákra, amelyek a hagyományos tömegoktatás alternatívájaként működnek. A későbbiekben a 2.1 Az alternatív iskola fogalom értelmezései című fejezetben ezt a definíciót árnyaljuk és pontosítjuk különböző értelmezésekkel.

vissza, s bár alapításuk célja egy valamely szempont szerint jobbnak, hatékonyabbnak, élhetőbbnek gondolt iskola létrehozása és működtetése, önmagukat ma már nem a többségi iskolától való eltérésükkel, hanem a sajátosságaik hangsúlyozásával igyekeznek definiálni.² A ma is működők közül a legrégebbiek a rendszerváltás környékén alakultak, s miközben betagozódtak a magyar iskolarendszerbe, a jogszabályok előírta kereteken belül organikusan, a környezetükhöz rugalmasan alkalmazkodva fejlődtek az adott, egyedi intézményükre jellemző sajátosságaik (Burns és Stalker, 1961). Az alternatív iskolák létjogosultságát Setényi János oktatáskutató az egyik iskolában zajló kutatás kapcsán így fogalmazta meg: „Önmagában bizonyítja a sikerességét a túlélés maga”.³

Az iskolamegújítás célja időről időre az *új iskola*, illetve a *jövő iskolájának* létrehozása. Ebben az értelmezésben az alternatív iskolák akár egy mindenkori jövőbeni iskola előképei is lehetnek.⁴ Hogyha tehát megvizsgáljuk a tanárrá válás folyamatát az alternatív iskolákban, méltán várhatjuk, hogy releváns tudást nyerhetünk egy jövőbeli iskolát hatékonyabbá tehető tanári működéshez.

1.1.2 Szemlélet versus módszer

A pedagógusképzés a többségi iskola működéséhez és elvárásaihoz igazodik, s bár a pedagógusképzésről zajló diskurzusokban időről időre megjelennek az iskolamegújítók által felvetett kérdések is, a képzésnek és az iskoláknak egyszerre kellene változni ahhoz, hogy a rendszer egészében jelentős változás állhasson be.

Számos olyan pedagógusképzési program érhető el, ahol egy-egy módszert sajátíthatnak el a pedagógusok, és ezek nyomán sok tapasztalattal rendelkezhetünk a módszerek tanulhatóságáról; arról viszont jóval kevesebbet tudunk, hogy hogyan alakul ki egy szemlélet sajátos megközelítési módja. A módszerek megtanításakor többnyire a belátásos tanuláshoz nyúlunk vissza, a szemléletmód átadásához viszont a konstruktivista tanuláselméletben keressünk támpontokat. Eszerint a tanulás lényege a *konceptuális váltás* elérése, amelynek során az ember belső rendszere olyan radikális átalakuláson, változáson megy keresztül, hogy képessé válik az új ismeret alapján más megközelítésben látni előzetes tudásait. A

² A rendszerváltás után alakult „[...] alternatív iskolák önmeghatározásának lényege az elhatárolódás volt, mely elsősorban a meglévő többségi iskolák és gyakorlatuk tagadását, a tőlük való elfordulást jelentette. Ma már az elhatárolódás motívuma helyett egy pozitív önmeghatározási folyamat zajlik”. (Czike, 1997a).

³ Elhangzott a Modern iskolával a leszakadás ellen, avagy mit tehet a jövőért az iskola – a Belvárosi Tanoda mint működő modell című szakmai fórumon 2019. június 12-én, Budapesten.

⁴ Hivatkozással megemlítjük a XIX.-XX. század fordulóján terjedő New School mozgalmat, Dewey Jövő Iskolájának és az 1915-ben Domokosné által alapított Új Iskolának elnevezését, továbbá Kenyeres Elemér által 1928-ban publikált cikket, amelyben megfogalmazza a régi és új iskolák jellemzőit (Kenyeres, 1928, 91. p.), illetve Radó Péter 2018-ban publikált összehasonlító táblázatát a hagyományos az új iskoláról. (Radó, 2018, 48. p.).

konceptuális váltás során létrejövő tudás már egy vonatkoztatási rendszer, „amelyet az ember a továbbiakban viszonyítási alapnak, értékelési keretnek tekint a maga számára” (Monoriné, 2008). Nahalka István szerint „... nem arra van szükség, hogy egy új elképzelés, egy új elmélet felülírja, helyettesítse a régit, hanem arra, hogy a tudásrendszer új megközelítésekkel, új elméletekkel gazdagodjék, és a meglévő koncepciók lehetőleg minél világosabban elhatárolódjanak egymástól” (Nahalka, 2003). Amíg a módszer megtanulásával a tanár képessé válhat annak alkalmazására egy adott helyzetben, addig a vonatkoztatási rendszert is magáévá tevő tanár arra is képes, hogy a helyzeteket megkülönböztesse egymástól, a megfelelő módszert kiválassza, vagy a módszert a helyzetnek megfelelően módosítsa. Ezért Nahalka (2010) szerint a pedagógusképzés alapfeladata „annak a konceptuális váltásnak az elérése, amelynek következtében a tanárjelölt korábbi tapasztalatai alapján kialakult, hagyományos szemléletmódja óhatatlanul egy korszerű [...] felfogásmóddá alakul át”⁵. L. Ritók Nóra (2020) is azt írja, hogy a módszerek akkor adhatóak át eredményesen, ha a befogadást egyéb tényező nem befolyásolja, vagyis egyértelmű az is, hogy milyen körülmények között érdemes őket használni. Szerinte egyre kevesebb az átlagos gyerek, és egyre több a körülöttünk zajló változás, emiatt az átlagra szabott módszerek gyakran nem működnek. Ezért azt állítja, hogy a szakemberképzésben nem elég a módszertani alapokat megtanítani, hanem „...[a szakembereknek] olyan szemléletet kell adni, amivel tovább építhetik a maguk szakmaiságát”. A módszertan versus szemlélet kérdéskörben hasonló szempontokat fedezhetünk fel, mint az akadémikum vagy a pedagógikum, illetve a teoretikum vagy a praktikum témákhoz kapcsolódóan a tanárképzésben zajló paradigmikus vitákban (pl. Perjés, 2011; Pukánszky, 2010; 2012; 2013).

A konceptuális váltáshoz kapcsolódva említjük meg Carl Rogers pszichológiai megközelítésű tanulásfelfogását is: Rogers szerint az egyetlen hasznos tanulás az a *lényegi tanulás*, amely jelentősen befolyásolja az ember viselkedését, és meggyőződése, hogy ez a belső igényt kielégítő, felfedezésen alapuló tanulóval érhető el. Az ilyen tanulásban az ember egész lényével, gondolkodásával és érzelmeivel együtt vesz részt (Rogers, 2019; Rogers és Freiberg, 2011).

Nahalka azért is említi a konceptuális váltás jelentőségét a pedagógusképzés kapcsán, mert a pedagógiai nézetek⁶ kialakulása a gyermekkorig, a tanulóévekig nyúlik vissza, és amennyiben ezek nem felelnek meg az éppen elvárt pedagógiai felfogásnak, a képzés időszakában szükséges ezeket alakítani. A pedagógusok és pedagógushallgatók nézeteivel számos kutatás foglalkozik. Mivel az alternatív iskolákban jelentkezhethet leginkább az a

⁵ 2004.10.16-i kézirat 2010-ben megjelent publikálása.

⁶ A nézet fogalmát a 2.3.2.3. *Pedagógiai nézetek és a szakmai tudás* című alfejezetben részletesen körüljárjuk.

nehézség, hogy a diákként a többségi oktatásban élményeket szerzett, aztán a többségi iskolákban való tanításra képződött pedagógusoknak egy sajátos megközelítéshez kell igazítaniuk a gondolkodásukat, ezek az iskolák jó kutatási terepet kínálnak a nézetek alakulásának további vizsgálatához. „A nevelési feladatok módosulása és a szerepelvárások átalakulása rugalmasságot és bizonyos fajta metamorfózist követel a pedagógusok részéről” – írja Nagy (2008, 174. p.), és ez hangsúlyosan igaz az alternatív iskolákban. A hagyományostól eltérő nézetekhez való igazodás nehézségét bizonyítja Langerné Buchwald Judit (2010) doktori kutatása is, amelynek során kimutatta, hogy az alternatív iskolák elterjedésének egyik legnagyobb akadálya a pedagógusok nézeteiben rejlik. Ezért is választottuk a pedagógussá válás vizsgálatának terepéül azokat a hangsúlyos egyediséggel bíró alternatív iskolákat, amelyek a magyar iskolarendszer viszonylatában a lehetőségekhez képest a leginkább organikusan fejlődve, a praxisban szerzett közvetlen tapasztalataikra reagálva alakították ki jelenlegi arculatukat.

1.1.3 A tanárok szerepe a tanulás folyamatában

A konstruktivista pedagógia felfogásával azonos módon, az alternatív iskolák pedagógus-felfogásában a tanár⁷ nem a tudás egyedüli letéteményese, sokkal inkább a hatékony tanulás környezetének megteremtője és a gyermek kísérője a tanulásban. Ahogy az alternatív iskolák egy jövőbe mutató iskola képét hordozhatják magukban, ugyanígy a reformpedagógiák és iskolamegújító gondolkodók alternatív tanárképében is előremutató jellemzőkre ismerhetünk rá. Ezt láthatjuk a jelenben is, hiszen a digitális technikák térnyerésével, valamint azzal, hogy az információk a tanulni szándékozók számára az iskoláktól függetlenül, számos fórumon és forrásból is elérhetőek, a tanítás folyamatában a tanárok facilitáló és környezetteremtő szerepe kerül előtérbe (Dyrna és mtsai, 2021).

A TALIS⁸ 2005-ös Teachers Matter kutatása ráirányította a figyelmet arra, hogy az iskolák működése szempontjából fontos a tanárok véleménye (Hermann és mtsai., 2009). A 2007-es McKinsey jelentés (Barber és Mourshed, 2007) pedig hangsúlyozta a tanárok személyét, szerepét az oktatási folyamatban. Hargreaves és Fullan (2012) továbblépnek az egyes tanárokról való gondolkodáson, és amellet érvelnek, hogy a tanulói eredményesség szempontjából egy közösség hatása erősebb, mint egy-egy pedagógus külön hatása (idézi Vámos 2016b, 7.p.). Villegas-Reimersre (2003) hivatkozva Rapos (2016, 81.p.) leírja, hogy a szakmai képzés, fejlesztés akkor lesz igazán eredményes, ha ezek koherensen illeszkednek

⁷ A dolgozatban a *tanár* és a *pedagógus* szavakat szinonimaként használjuk.

⁸ Teaching and Learning International Survey.

bele egy támogató környezetbe. Ezért az alternatív iskolák vizsgálata mellett szól az is, hogy nemcsak pedagógiájuk, de közösségi, szervezeti működésük is jól elkülöníthető a többségi iskoláktól, így az ezekben az iskolákban zajló fejlesztések a sajátos környezetükhöz illeszkednek.

1.2 A témaválasztás egyéni motivációja

A dolgozat témája miatt tisztáznunk kell a szerző személyes érintettségét. Egyrészt mert ez mind a kutatás folyamatára, mind a kutatási eredmények értelmezésére erősen hatással lehet. Másrészt mert alátámasztja az alternatív iskolák működésének sajátosságait, és alátámasztja azokat az eredményeket, amelyekre a kutatás során jutottunk. Az alternatív iskolákról szóló munkákban az érzelmi érintettség gyakran jelen van: az ezekről szóló publikációkban a szerzők többször említik. Takács Géza az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban (továbbiakban: AKG) végzett kutatásáról azt írja, hogy „Érzelmileg felkavaró munka volt” (Takács, 2000, 9.p.). Kereszty Zsuzsáról, az alternatív iskolák jelentős szakmai ismerőjéről és támogatójáról, aki maga is alternatív iskolába járt⁹, azt írták a 2020-ban megrendezésre került Változás, megújulás az iskolában című konferencia¹⁰ online bemutatkozásában: „Első négy iskolaévének imprinting élménye tette természetessé a számára, hogy az utolsó harminc év hazai alternatív mozgalmát különböző szerepekben kezdettől fogva figyelemmel kísérje, segítse, alternatív iskolák pedagógusaival számos különböző projektben működjön együtt” (Változás, megújulás az iskolában, 2020). Ő maga egy interjúban ezt úgy fogalmazza meg, hogy abban felismerhetjük a nézetek kialakulásának a gyermekkorig visszanyúló gyökereit: „[...] mindez korántsem volt tudatos. Az élményhez ragaszkodtam. [...]Az ember először öntudatlanul, majd többé-kevésbé tudatosan mindent a bevésődött korai élményekhez mér” (Takács, 2017).

Jelen dolgozat írójának alternatív tanárrá válása szintén a korai tanulóévekig vezethető vissza. Ennek része egy, az 1980-as évek első felében zajlott alsó tagozatos matematika órának az élménye¹¹, amelynek emléke¹² még ma is élénken él, és azok a középiskolás évek, amelyek nyomán aszerint választott a felsőoktatási szakok közül, hogy hova a legalacsonyabb a bekerülési pontszám. Bár a tanító szak ponthatára volt a legalacsonyabb, elsőre ezt a szintet

⁹ Kereszty Zsuzsa Domokos Lászlóné Löllbach Emma 1915-től 1949-ig működött Új Iskolájába járt.

¹⁰ Változás, megújulás az iskolában – 30 éves a magyar alternatív pedagógiai mozgalom. Ünnepi konferencia az AVKF Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ és a Szabad Iskolákért Alapítvány szervezésében.

¹¹ Varga Tamás féle 1978-as tanterv szerint az oktatást innovatív manipulatív eszközökkel megtámogatva.

¹² A Cuisenaire-rúdkészlet Közép- és Kelet-Európában elterjedt változatának szőnyegezése (számok bontott alakjainak szemléltetése) zajlik, miközben az ott ülő kisgyermek fején átsuhant a gondolat, hogy a matematika milyen érdekes, mégis minden tanórán unatkozik – mert a tanító csak ilyen típusú feladatra használta az egyébként olyan sokoldalú eszközt.

sem tudta meglépni, mert az alkalmassági vizsgán hibaként értékelték azt, hogy nem tartotta be az előre meghatározott időkorlátot, amikor a gyerekek annyira lelkesen végezték az általa felkínált feladatot, hogy nem akarták abbahagyni. Egy év kitérő után végül sikerült a tanítói szakra bekerülni. A differenciáló pedagógia szakkollégium keretében volt lehetősége az akkor pár éve indult¹³ alternatív iskolákban hospitálni¹⁴, és ezek az élmények mély benyomást tettek rá. A társadalmi elvárásoknak megfelelni vágyás érzése – kell egy diploma – mellé belépett az a gondolat, hogy az iskola működhethet máshogy is, mint ahogy azt az általános iskolás és középiskolás éveiben tapasztalta. A diploma megszerzése után az egyik önkormányzati iskolában olyan negatív tapasztalatokat szerzett, hogy az első tanév után pályaelhagyó lett volna, ha nem értesül arról, hogy a Rogers Iskolába tanítót keresnek. Az első állásinterjú, amely egy beszélgetés volt egy kávéházban, azzal a kollégával történt, aki mellé tanítópárt keresett az iskola. A második találkozón ott volt további néhány pedagógus, majd ezt követte az iskola alapítójával, szakmai vezetőjével való beszélgetés. Az igazgatóval csak a felvételi döntést követően volt munkajogi egyeztetés. Ez a felvételi folyamat meglehetősen szokatlan volt az eddigi tapasztalataihoz képest. Az iskola sajátos működése a továbbiakban is erősen befolyásolta a pályáját: az alternatív iskola alternatív szervezeti felépítése és működése lehetővé tette, hogy a tanítóság mellett az iskolai élet egyéb területein is kipróbálja magát. A Rogers iskolai pályafutásának utolsó néhány évében az iskola igazgatójaként dolgozott.

Ehhez az időszakhoz köthető a jelen dolgozatban bemutatásra kerülő kutatás közvetlen ötlete, amikor dr. Sallai Éva, aki akkor az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékének vezetője volt, azt kérdezte a Rogers Iskola kapcsán, hogy hogyan veszik fel a tanárokat, hogyan látják meg valakiben a lehetőséget arra, hogy az iskola sajátos arculatának megfelelő pedagógussá válik, illetve milyen szempontok alapján döntenek a pedagógus felvételéről.

Azóta a szerző személyes elköteleződése tovább bővült: jelenleg a magyar alternatív iskolák és magániskolák képviselője az Alapítványi és Magániskolák Egyesületében, amely ennek a szférának a legelismertebb érdekképviseleti szerve, és ezen munkáján keresztül szinte az összes alternatívként számon tartott iskolával folyamatos kapcsolatban van.

Mivel praxisában a gyakorlat és az elmélet összekapcsolódott, lehetőség nyílt arra, hogy egy meglehetősen egyedülálló tapasztalatra épülő, de a tudományos kritériumoknak megfelelő kutatás során vizsgálja a magyar alternatív iskolák pedagógusainak tanárrá válását. Részben azért, hogy ezeket a tapasztalatokat hasznosíthassa a pedagógusképzés, hiszen ez a cél vezette annak idején dr. Sallai Évát, amikor ezek felől érdeklődött, másrészt azért, hogy az alternatív

¹³ 1993-1996-ban járunk.

¹⁴ Burattino Iskola, Lauder Iskola.

iskolák sajátos alternatív valósága és a neveléstudomány tudományos paradigmái közé hidat építsen, és az ezek közötti megértést segítse. A kutató egyéni motivációja továbbá egy olyan vizsgálat lefolytatása, amelyben megpróbálja outsider szemmel is tetten érni és megfogalmazni azt a tacit tudást (Mihály, 2007), amelyet belülről jól ismer.

1.3 A téma aktualitása

Mivel a rendszerváltáskor hosszú évtizedek után végre lehetőség nyílt arra, hogy ne csak állami fenntartású iskolák működjenek, az 1990-es években számos iskolát alapítottak a többségi oktatás alternatívájaként, és ezzel párhuzamosan szakmai műhelyeken¹⁵ zajlott ezen iskolák tudásmegosztása. Miközben az alternatív iskolák fenntartása a 2000-es évek első évtizedében a jogszabályi környezet és az állami finanszírozás átalakulása miatt egyre nehezebbé vált, ezzel párhuzamosan megjelent egy erős igény arra, hogy a többségi oktatásba átemeljenek alternatív iskolai gyakorlatokat. Ezzel a céllal zajlott a közoktatás modernizálása jegyében végzett, kompetencialapú tanulást középpontba állító tananyagfejlesztés¹⁶, és ez jelent meg 2004-ben jogszabályi szinten is a szöveges értékelés kötelezővé tételével¹⁷. A 2010-es években nagyfokú centralizálás indult el mind a köznevelés-irányítás, mind az iskolafenntartás és a tartalmi szabályozás terén, így az alternatív pedagógiai törekvések terjedése megrekedt. Az új irány egyik következménye, hogy több tekintetben – jogilag, módszertanilag, szervezetileg, működésileg – hangsúlyossá váltak az alternatív iskolák többségi iskoláktól eltérő sajátosságai, és erősen fokozódott irántuk a családok felől érkező érdeklődés. Ezzel egyidejűleg megjelentek az otthonoktatásból eredeztethető, az alternatív iskolákhoz sok tekintetben nagyon hasonlóan működő, *még alternatívabb alternatívák*, az informális tanulócsoportok vagy tanulóközösségek (Dobos, 2017; 2019b; vö. Langerné, 2019). A jelenben az alternatív iskolák aktualitása, hogy a köznevelési törvény 2019-es módosításával¹⁸ az alternatív kerettantervek engedélyezésének jogszabályban biztosított lehetősége megszűnt. Helyette a törvény ugyan lehetőséget ad arra, hogy az iskola fenntartója egyedi megoldások alkalmazását kérvényezze, de a többségi iskoláktól jelentősen eltérő működésű alternatív iskolák engedélyeztetési folyamata az eddigiekhez képest jogszabályi szinten kevésbé szabályozottá vált.

¹⁵ Pl. Alternatív Pedagógus Műhely (alapítva: 1991), Alapítványi és Magániskolák Egyesülete (alapítva: 1992), Waldorf Pedagógiai Intézet (alapítva: 1992) (Kereszty, 2017).

¹⁶ I. Nemzeti Fejlesztési Terv (2004-2006).

¹⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 70.§ (3).

¹⁸ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 9. § (8) (9) (9a) módosítva: 2019. évi CXII. törvény 77. § (11).

Az alternatív iskolák gyakorlatainak további váratlan aktualitása, hogy a 2020 tavaszán kezdődött járványhelyzet miatt az iskolák hirtelen a digitális oktatásra és a tanulók otthoni foglalkoztatására kényszerültek, és ennek során számos informális tanulóközösség online ingyenesen elérhetővé tette a náluk felgyűlt gyakorlatokat és tapasztalatokat¹⁹, ezzel komoly segítséget nyújtva a többségi iskoláknak is.²⁰

A XX. század nyolcvanas éveiben vált széles körben elfogadottá, hogy mindaz, amit a pedagógusok a nevelésről, a tanításról, az iskoláról, a tanuló emberről, a tanulásról és akár saját magukról, szerepükről gondolnak, hisznek és tudnak, alapvetően hat a viselkedésükre, gyakorlatukra (Dudás, 2006; Hercz, 2007; Pajares, 1992; Szivák 2014; Vámos 2003; Wallace és Priestley, 2011). Falus (2004, 359.p.) szerint „nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót”. Hercz (2016) úgy fogalmaz, hogy mivel a pályaszocializáció személyiségfejlődési folyamat, már gyermekkorban megkezdődik: vagyis a nézetek a gyermekkori élményekben gyökereznek. Ezeknek az élményeknek a hatásait vizsgálják a pedagógiai nézetek kialakulását célzó kutatások is. Bár már korábban is vizsgálták a képzés előtti tapasztalatokat (Bagdy, 1996; Hunyady, 1993; M. Nádasi é.n., idézi Dudás, 2006), ezeknek a hatásai csak a konstruktivizmus fejlődésével váltak a pedagóguskutatások tárgyává (Dudás, 2006; Bárdossy és Dudás, 2011).

A pedagóguskutatások a 2010-es években gyakran foglalkoztak a szakmai identitás fogalmának meghatározásával és értelmezésével, de miközben külföldi kutatásokban gyakori téma volt a pedagógusok és a szervezet kapcsolata is, magyarországi vizsgálatok alig foglalkoztak ezzel a területtel (Rapos és Kopp, 2015; Vámos, 2016b). Vámos és munkatársai ezért is vizsgálták²¹ a pedagógusok szakmai életútját, valamint nézeteiket saját gyakorlatukról, pedagógustársaikhoz való viszonyukról és a szervezeti kultúráról (Vámos, 2016b). A jelen dolgozatban bemutatott kutatás ehhez az irányhoz illeszkedik, továbbá ahhoz a globális oktatáspolitikai törekvéshez is, amely a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének erősítése céljából ösztönzi a tudásmegosztó tevékenységeket (vö. Kopp 2020). Kopp Erika szerint „a tudásmegosztási tevékenység alapvető célja [...] az implicit tudáselemeinek explicitté tételével erősítse az iskolai szervezet egészének közös tudását” (Kopp, 2020, 57.p.). Célunk tehát explicitté tenni azokat a folyamatokat és szempontokat,

¹⁹ Több népszerű Facebook csoportban publikálva, pl. Online otthonoktatás csoport, Távközpont, digitális oktatás, e-tananyagok csoport stb.

²⁰ Tették ezt annak ellenére, hogy a már említett 2019-es törvénymódosítás megszüntette, illetve átalakította a magántanulói státuszt, ezzel annyira megnehezítve ezen tanulóközösségek működését, hogy nagy részük megszűnt.

²¹ A kutatás a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-007 projekt keretében zajlott.

amelyek az alternatív iskolákban talán még az ott dolgozó pedagógusok számára is csak implicit módon vannak jelen.

2 Elméleti háttér

A kutató érintettségéből és korábbi tapasztalataiból adódóan a téma vizsgálatakor előbb fogalmazódtak meg a kutatási kérdések (részletesen lásd: 3.1.4 Kutatási kérdések c. alfejezet), és ezekhez kerestük a szakirodalmi forrásokat. Ez az induktív út jó stratégiának bizonyult abból a szempontból, hogy a téma számos olyan területet érint, amely igen gazdag forrással rendelkezik, így ebből a gazdag anyagból a kérdések mentén szelektáltunk.

2.1 Az *alternatív iskola* fogalom értelmezései

A vizsgált populáció meghatározása miatt tisztáznunk kell az alternatív iskola fogalmát, amelyhez másfelől közelítenek a neveléstörténészek, a teoretikusok és a gyakorló alternatív iskolai szakemberek. A források közül több is felhívja a figyelmet a sokféle értelmezésből adódó problémára (pl. Dobos, 2017; Langerné, 2010). A definíciók az alternatív iskolákat valamely jellemzőik alapján írják le, és ezek mentén próbálják elhatárolni nemcsak a többségi iskoláktól, hanem egymástól is. A definiálók gyakran az *alternatív* szó jelentéséből indulnak ki. Az *alternativus* latin szó jelentései között szerepel, hogy a *megszokottól eltérő* és *rendhagyó*, s bár több magyar alternatív iskola igyekszik saját magát nem máshoz viszonyítva, hanem önmagában definiálni, az *alternatív iskola* fogalmát mind a tudományos körökben, mind az iskolahasználók között még mindig a megszokott tömegoktatáshoz képest értelmezik, gyakran egyfajta iskolamegújításként.

Az alternatívák történetiségét vizsgáló kutatók minden esetben hangsúlyozzák az aktuális társadalmi-társadalomtörténeti hátteret. Pukánszky számos művében kitér a XX. század eleji iskolamegújítók, a reformpedagógia és az életreform mozgalmak kapcsolatára, az eszmeáramlatok és a korszellem²² hatására a gyermekkorról és az iskoláról való gondolkodásra (pl. Pukánszky, 2001; 2005; Pukánszky és Németh, 1996). Gádor Anna, a Rogers Iskola alapítója is erre utalt egy interjúban, amikor így fogalmazott: „Ezek az áramlatok akkor benne voltak a levegőben” (Dobos, 2019a). Horn György, az AKG alapítója és pedagógiai koordinátora pedig a következőt mondta²³: „Nincs olyan, hogy alternatív pedagógus, meg olyan sincs, hogy alternatív iskola. Ezek ilyen helyi magyar aktuális történeti vonatkozású sajátosságok”. A szélesebb társadalomtörténeti kontextus, illetve az ideológiai

²² Zeitgeist.

²³ Az interjú jelen kutatásunkhoz készült.

beágyazottság tárgyalása segítheti az alternatív pedagógiák értelmezését, de ebben a dolgozatban csak a fogalom, és nem a teljes jelenség értelmezése a célunk. Ezért a kontextusok mélyebb részletezése nélkül, a magyar fogalomhasználatból elindulva tekintjük át a különböző országokban használatos *alternatív iskola* értelmezéseket.

2.1.1 Az *alternatív iskola* fogalma a magyar neveléstudományi szakirodalomban

2.1.1.1 Az *alternatív iskola* és a *reformpedagógia* fogalmak elkülönítése

A *reformpedagógia* fogalma történetiségéből adódóan – XX. század eleji irányzatok – előbb került be a magyar neveléstudományi szóhasználatba, mint az *alternatív iskola* fogalma, amely csak a rendszerváltás után jelent meg és terjedt el. Langerné elemezte a magyar pedagógiai lexikonok szócikkeit, és megállapította, hogy az 1930-as és 1970-es években kiadott lexikonokban a *reformiskola*, később a *reformpedagógia* szócikkek szerepeltek hasonló értelmezéssel, majd 1996-ban már ezektől elkülönítve jelent meg az *alternatív iskola* szócikk is (Fináczy, 1936, 582.p.; Nagy, 1976, 35.p.; Nanszákné, 1996, 280.p. idézi Langerné, 2010). Az *alternatív iskola* fogalom megjelenésével szükségessé vált a két fogalom különválasztása, bár ez nem minden forrásban következetes (vö. Langerné, 2010).

Langerné (2010) említi, hogy az *alternatív iskola* és a *reformpedagógiai iskola* fogalmát még a tudományos forrásokban is gyakran egymás szinonímájaként használják. Ezek mellett további szinonímaként jelenik meg még az *alapítványi iskola* fogalma is, s bár ez inkább a köznyelvre jellemző, néhol a tudományos források is használják. Erre egy példa Nagy (2004) definíciója, amely szerint „Alternatív oktatásnak a mai magyar pedagógiai nyelv a reformpedagógia különböző áramlatainak eszmekörében mozgó gyermekközpontú, általában alapítványi jellegű iskolákat érti”. (A fenntartás alternatívaként értelmezésére kitérünk még a 2.1.2.1 Elkülönítés a többségi iskolától c. alfejezetben.) A *reformpedagógia* és az *alternatív iskola* fogalmak értelmezésének anomáliája az 1997-es Pedagógiai lexikonban látványosan tetten érhető: a lexikon az *alternatív iskola* szócikknél felsorolja a példák között a reformpedagógiák közül a Montessori és a Waldorf pedagógiát, miközben a külföldi alternatív iskolák szócikkben elhatárolja az alternatív iskolákat a reformpedagógiai iskolamodellektől²⁴ (Báthory és Falus, 1997, 75.p. idézi Langerné, 2010). Ezzel együtt Langerné összefoglalása alapján úgy tűnik, az újabb lexikonok a *reformpedagógia* alatt a

²⁴ Külföldi alternatív iskolák: „különböznek a reformpedagógia egyes irányzatainak isk[ola]-konceptióitól”.

tradicionális reformpedagógiai irányzatokat értik,²⁵ az *alternatív iskola* fogalom kifejtésénél pedig a többségi iskolától való eltérésre helyezik a hangsúlyt, és tágabb értelemben használva a többségitől eltérő mindenféle iskolát ide sorolnak, beleértve a reformpedagógiai iskolákat is.

Ez a szélesebb körű értelmezés terjedt el a magyar pedagógusképzésben használt forrásokban, illetve az egyes iskolákat felsoroló művekben is, vagyis eszerint a reformpedagógiai iskolák az alternatív iskolák részhalmaza. Ehhez hasonlóan írja le az alternatívákat céljaik és pedagógiai ideológiájuk mentén Mihály (1991). Eszerint lehetséges alternatívák (1) a reformpedagógiai irányzatokhoz kötődő iskolák, (2) a Dewey-féle pragmatista, (3) a közösségi értékeket hangsúlyozó, (4) és a speciális igényeket kiszolgáló iskolák. M. Nádasi csoportosításában (1995) a külföldi reformpedagógiai koncepciókat átvevő iskolák mellett további alternatívának tekinti a hagyományokhoz képest más koncepciót, illetve megoldásokat kereső iskolákat, és a két halmaz metszetébe helyezi a reformpedagógiai gyökerekből táplálkozó, de azokat nem mindenben követő, ún. „olyanszerű”, „valamilyenyszerű” iskolákat. Kertész (2006) is ezzel a csoportosítással dolgozik.

Bodonyi (2012) is egyértelműen szétválasztja a két fogalmat, és *modern alternatív iskola* megnevezéssel különíti el azokat az alternatív iskolákat, amelyek a XX. század második felében, illetve végén jöttek létre. Szerinte a modern alternatív iskolák reformpedagógiai gyökere vitathatatlan, de ezekhez képest modern koncepciókat jelentenek. Jelen értekezés szerzője Bodonyi meghatározását alapul használva így definiálja a *modern alternatív iskola* kifejezést egy korábbi tanulmányában: „számos reformpedagógiai gyakorlatot is ötvözve saját magukat 'alkották' meg, így alakítva ki egy teljesen egyedi, az adott intézményre jellemző arculatot” (Dobos, 2017). Bodonyi (2012) ezeket az iskolákat *innovatív iskolának* is nevezi.²⁶ Ez az ellenevezés utal arra, hogy az alternatív iskolák általában valamilyen helyi igényre, alulról jövő kezdeményezésként indulnak, és mikro-szintű fejlesztéseket, újításokat, vagyis innovációkat dolgoznak ki. A 2008-as reformpedagógiai, alternatív pedagógiai standard (Varga, 2010) is megkülönbözteti a reformpedagógiákat adaptáló iskolákat, a hátránykompenzáló, úgynevezett második esély iskolákat, amelyek alternatív módszereket alkalmaznak, és az innovatív, saját fejlesztésű alternatívákat.

Bár Várhegyi (1996) a pedagógiai célok és oktatási módszerek alapján megkülönböztetett csoportosításában nem említi a *reformpedagógia* fogalmát, mégis egyértelműen beazonosítható, hogy ezt szintén az alternatívák részhalmozaként értelmezi. Várhegyi szerint

²⁵ Cecil Reddie (Abbotsholme-New School), Adolph Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly, Rudolf Steiner (Waldorf-pedagógia), Celestin Freinet (Modern Iskola), Peter Petersen (Jena-terv) és az amerikai irányzatok (Dalton-terv, Winnetka-terv és a projekt-módszer).

²⁶ Bár Imre Anna (2004) szerint az *innovatív iskola* fogalma éppúgy nehezen definiálható, mint az *alternatív iskola* fogalom.

ugyanis vannak a nemzetközileg elismert alternatív pedagógiai mozgalmakat adaptáló iskolák – ezek alatt valószínűsíthetően a reformpedagógiai iskolákat érti –, továbbá a saját alternatív célok és módszerek megvalósítására törekvő, illetve a csak módszerekben újító iskolák.

Trencsényi (1999) szintén szétválasztja a reform- és az alternatív iskolákat. Szerinte a reform esetében az iskolalapító a teljes iskolai világ megújítására törekszik, míg az alternatíva megelégszik azzal, hogy a saját iskolájában valósítja meg a céljait.

2.1.1.2 További tipológiák az alternatív sajátosságok alapján

Az alternatív iskolák definiálásának és csoportosításának gyakran az a szempontja, hogy milyen területen kínál az adott iskola alternatívát. A Langerné (2010) által elemzett lexikonok már a reformiskolák és a reformpedagógiák kapcsán említik a többségi iskolától eltérő szervezetet, tantervet, módszert, és hangsúlyozzák az adott pedagógia igazodását a fejlődéslélektanhoz (Fináczy, 1936, 582.p.; Nagy, 1976, 35.p.). Az 1996-os lexikon *alternatív iskolai* szócikkében említik a speciális tananyagot és módszert, illetve új jellemzőként megjelenik, hogy az alapítás civil kezdeményezésre történik, és hogy ezek az iskolák sokszor valamely hálózat vagy szövetség tagjai, és állandóan változnak (Nanszákné, 1996, 280.p.). A magyar pedagógusképzésben használt források, illetve az egyes iskolákat felsoroló művek is ezen jellemzők mentén mutatják be az alternatív iskolákat (Czike, 1997a; Brezsnaynszky, 2004a; 2004b; 2004c; Kertész, 2006; Langerné, 2017; Nagy 2004 idézi Langerné 2011; Torgyik, 2004; Trencsényi, 1999; Zsolnai, 1994).

Mihály (1998) Bevezetés a nevelésfilozófiába című munkájában több lehetséges értelmezést bemutat, ezek közül kettő az iskolaszervezet sajátosságai alapján rendszerez. Az első értelmezésben a képzés irányultsága alapján kétféle szervezetet különít el: (1) a komplex képzést végző szervezet, ahol valamennyi nevelési terület integrálódik, és (2) a leszűkített iskola, amely csak a szükséges képzést nyújtja. Várhegyi szociológusként foglalkozott a témával, és valószínűleg ennek is köszönhető, hogy csak nála jelent meg az az értelmezés, amely szerint az iskola keresetek teljesítésére létrejött vállalkozás. Ehhez illeszkedve a képzésük alapján két csoportba sorolta az alternatív iskolákat: (1) kiegészítő-pótló iskolák, amelyek a hagyományos képzések mellett új elemet hordozó képzést is adnak, pl. két tannyelvű képzést; (2) helyettesítő iskolák, amelyek a többségi iskolákkal azonos programmal dolgoznak, de magasabb minőségű szolgáltatást nyújtanak. Mihály másik értelmezésében az iskolaszervezet alatt az intézmény teljes működését érti: ez alapján az iskola lehet tradicionális vagy annak tagadása. Az iskolaszervezési megközelítés Brezsnaynszkyánál (2004a) is megjelenik.

Trencsényi (1999) említi Gáspár László problémacentrikus neveléstörténeti szempontból tett megközelítését, amely szerint az alternatív sajátosságok a tanításban és a tanulás folyamatában jelennek meg. Ez alapján Gáspár megkülönbözteti a munkaiskolát, a tanulóiskolát és a nevelőiskolát, valamint a szintézis iskolát.

E dolgozat szerzője egy korai cikkében különbséget tesz a szemlélet alapú és a módszertani alapú alternatívák között, és a módszertan alapú alternatívákat (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program [továbbiakban: ÉKP], Komplex Instrukciós Program [továbbiakban: KIP], Lépésről lépésre) a reformpedagógiák közé sorolja az átvehetőségre hivatkozva (Dobos, 2017). Magyarné (1999) Neveléstörténet c. könyvében az ÉKP-t szintén új reformpedagógiai irányzatként említi (idézi Langerné, 2010). A *szemlélet* fogalma az 1996-os Pedagógiai Kislexikon *reformpedagógia* szócikkének definíciójában jelenik meg a gyermekközpontúság kapcsán²⁷ (Nanszákné, 1996, 280.p.). Várhegyi (1996) már említett tipizálásában szintén elkülöníti a csak módszerekben újító iskolákat, egy másik csoportosításában pedig sajátos filozófiát képviselő iskolákról (vallásos világnézetű vagy nemzetiségi vagy etnikai célú) és altruista iskolákról beszél. Ebben a rendszerezésben a csak módszerekben újító iskolák megfeleltethetők a módszertani alapú, a sajátos filozófiát képviselő iskolák pedig a szemléleti alapú alternatíváknak.

A módszertani alapú és a szemléleti alapú alternatívák közötti paradigmaticus különbség, hogy amíg a módszertani alternatívák a többségi oktatásban nem megszokott módszereket kínálnak egy-egy cél elérésére, valamely feladat ellátására vagy tartalom megvalósítására, addig a szemléleti alternatívák egyfajta megközelítésre – nézetrendszerre, attitűdökre, szemléletre – épülnek. A szemléleti alapú alternatívák szemléletükhöz illeszkedve választják ki módszereiket, s mivel ezek hasonlóak lehetnek a módszertani alternatívák módszereihez – akár onnan emelik át vagy adaptálják őket –, nehezen érhető tetten, hogy az adott alternatíva melyik csoportba tartozik.

További tipizálásokat olvashatunk Mihálynál (1998) a célok és eszközök, illetve a nevelési ideológiák mentén²⁸ és Brezsnnyánszkyánál (2004b) köznapi, fenntartási, történeti-kronológiai és pedagógiai eszme- és programkritikai szempontok alapján. Bodonyi Edit Modern alternatív iskolák című könyvében (2012) ezek mellett még felsorolja lehetséges alternatívaként az

²⁷ Reformpedagógia: „a XIX. századvégén megjelenő, új, gyermekközpontú pedagógiai szemlélet”.

²⁸ Ez utóbbit négy allegóriával szemlélteti: (1) az iskola mint töltőállomás – a tradicionális iskola, ahol a klasszikus műveltséghez kapcsolódó információkat, szabályokat, értékeket adják át, amelyet a gyerek mint üres edény befogad; (2) az iskola mint melegház – a romantikusok iskolája, amelyben a gyermek mint növény olyan környezetben növekszik, amely a belső kvalitásait felszínre hozza; (3) az iskola mint eszköz – a forradalmárok iskolája, ahol a gyermek a társadalmi változás ágense; cél az új ember nevelése az új társadalmi rend számára; (4) az iskola mint piac – a progresszivisták iskolája ahol a gyermek filozófus, problémamegoldó „alkusz” olyan környezetben, amely valódi problémákon keresztül tanít és valódi konfliktusok megoldásán keresztül építi a gyermek és a társa közötti kapcsolatot.

alternatív finanszírozást is, amelyet Polónyi (2004) és Langerné (Langerné 2018; 2019b; Langerné és Muity, 2020) is vizsgált.

2.1.2 Az *alternatív iskola* fogalma a magyar pedagógiai gyakorlatban és a közoktatás, köznevelés rendszerében

2.1.2.1 Elkülönítés a többségi iskolától

A pedagógiai lexikonokhoz hasonlóan a magyar köznyelvben is az 1990-es években terjedt el az *alternatív iskola* kifejezés, amikor a törvény megszüntette az állami iskolák monopóliumát²⁹, és lehetőség nyílt magánfenntartású iskolák alapítására. Az ekkor alapított iskolák mindegyike a megszokott tömegoktatáshoz képest valamilyen hangsúlyos eltéréssel definiálta magát, így az államtól függetlenedő, leggyakrabban alapítványi fenntartású iskolákat általánosan alternatív iskoláknak nevezték (Várhegyi, 1992; Várhegyi, 2009). Czike (2001) szerint ez azért alakult így, mert az *alternatív* jelző egy „munkaszó volt arra, hogy ’más’”. A későbbiekben továbbra is több alapítványi iskola alternatívnak definiálta magát (Golnhofer és Szekszárdi, 2003; Mihály, 2002).

Az *alternatív iskola* és a *magániskola* fogalmak összemosására Langerné (2020) is felhívta a figyelmet. Ez a fogalomhasználat harminc év elteltével, a mai napig is gyakran tetten érhető³⁰ (Pl Gyarmathy és Kunné Szörényi, 2004; vö. Imre, 2004; Mihály, 1991). Bodonyi (2012) könyvére hivatkozva Langerné (2019) is felhívja a figyelmet arra, hogy bár nagy az átfedés az alternatív pedagógiájú és az alternatív fenntartású iskolák között, de korántsem teljes.

Az alternatív fenntartás mellett az *alternatív iskola* fogalom jelentése tovább bővült a 2010-es évek második felében, amikor az iskolaszerűen működő, de jogilag iskolai státusszal nem rendelkező, magántanulókat fogadó informális tanulócsoporthok, tanulóközösségek elterjedtek. Ezek értelmezése szerint az iskola az, amire az iskolacsinálók – alapítók, tanárok, pedagógusok vagy pedagógus szerepű felnőttek, facilitátorok, tanulás-szervezők stb. – és az iskolahasználók – gyerekek, szülők, családok – iskolaként tekintenek (Dobos, 2017; Dobos, 2019b vö. Langerné, 2019). Ezeknek a gondolatoknak a mentén készült el az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete gondozásában és jelen disszertáció szerzőjének szakmai felügyelete mellett az eredetileg Alternatív és alternatív-jellegű iskolák, iskola-jellegű tanulócsoporthok

²⁹ 1950-től az állami monopólium alatt kivételként nyolc katolikus gimnázium működhetett.

³⁰ Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületére is gyakran Alternatív és Magániskolák Egyesületeként hivatkoznak, pl. <https://www.noklapja.hu/cimke/alternativ-es-maganiskolak-egyesulete/> (utolsó megnyitás: 2020.01.06.)

elnevezésű, jelenlegi címén Alternatív programú iskolák, alternatív fenntartású iskolák, iskola-jellegű tanulócsoporthoz³¹, amelyre minden olyan iskola felkerült, amelynek a feltűntetését akár pedagógus, akár szülő alternatív iskolaként kérte.

A köznyelvi fogalomhasználatra erősen hatottak azok az alternatív iskolákat bemutató könyvek, amelyeket egyrészt a pedagógusképzésben használtak, másrészt a szülők, érdeklődők számára is széles körben elérhetővé tettek. Ezek is a lehető legszélesebb körben mutatták be az alternatív iskolákat, sőt, gyakran az alternatív iskolák között még olyan programoknak is helyet adtak, amelyek nem terjedtek ki egész iskolára, csak egy tagozatra, tantárgyra vagy néhány évfolyamra (Horváth H., 1999; Kereszty, 2012; Kereszty és Lányi, 2017; Kereszty és Tordáné Hajabács, 1992; 1995; Klein és Soponyai, 2011; Papp 2006).

A nem egységes fogalomhasználatot a pedagógiai gyakorlat mentén gyakran próbálják az alternatív iskolák jellemzőinek leírásával kompenzálni. S mivel az „alternativitás csak akkor... értelmezhető, amikor az iskolák többségét valami közös jegy jellemzi, azaz van főáram” (Nagy P. T., 2004), az alternatív iskolák jellemzői többnyire a többségi oktatás ellentétéként fogalmazódnak meg, gyakran annak jellemzőivel ellentétpárba állíthatóan. Többségük közvetlenül a pedagógiai munkát írja le, néhányuk pedig a szervezet és a működés sajátosságait. Brezsnaynszky (2004b, 73.p.) szerint az alternatív jellegűt a herbarti iskolához képest megítélni „nem tűnik sem elég korrektnek, sem elég időszerűnek”, és ezzel valószínűleg arra utal, hogy számos ilyen jellemző megjelenhet a többségi iskolában is, illetve ezeknek a jellemzőknek a megléte még nem elégséges feltétel ahhoz, hogy egy iskola alternatív legyen. Brezsnaynszky kritikáját tudomásul véve mégis bemutatunk néhány ilyen összehasonlításon alapuló jellemzőt, mert ezek mégiscsak olyan megfogalmazható és tetten érhető sajátosságokat írnak le, amelyek Magyarországon hangsúlyosan az alternatív iskolákban jelennek meg.

Előzetesen tisztázni kell, hogy a főáram iskoláit legtöbbször *hagyományos iskolának* nevezik. A *hagyományos* jelző használata ebben az érelemben meglehetősen pontatlan, hiszen az alternatívnek tekintett reformpedagógiai iskolák is már százéves hagyományra tekintenek vissza. Másrészt a hagyományos iskola – alternatív iskola összefüggésben a *hagyományos* szóhoz értékítélet társul, amelyet mindenképpen szeretnénk elkerülni. Ezért ebben a

³¹ Alapítványi és Magániskolák Egyesülete (é.n): *Alternatív programú iskolák, alternatív fenntartású iskolák, iskola-jellegű tanulócsoporthoz*. (forrás: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?fbclid=IwAR3F44yvvwg5vImRdNy6ku9SUKC3wPiDxRP0ojfihNR7pPs1CHq1_2jK_OM&fbclid=IwAR2xCEGjbWs9WZi0J-MZr-0OqmLqLkQJAZqfTSxfQ8Sd5mFa5mSih3Qnp2o&mid=1rvyaPhIAglYqXqITK9WNpJO2UVY&ll=46.9397693382987.5%2C19.173544500000034&z=7, Utolsó letöltés: 2020.01.06.)

dolgozatban a főáram iskoláit inkább *többségi iskolaként* említjük. Ez alól kivételt képeznek azok az idézések, amelyekben maga a szerző használja a *hagyományos iskola* kifejezést. A *többségi iskola* kifejezéssel az iskolák jelentős többségének a működésére szeretnénk utalni, vagyis arra, hogy a tanulók jelentős többsége ilyen iskolában tanul, és mind a társadalomban, mind a tudományos gondolkodásban az *iskola* kifejezés elsősorban ezeket az iskolákat jelenti.

M. Nádas (1995) összehasonlításában a hagyományos iskola a külső előírások adta kereteken belül működik, az iskolai életet inkább a megszokott, az egységes iskolaügy idején kialakult eljárások és megoldások uralják, míg az alternatív iskola az előírásokat nem kezeli szigorúan, olykor felmentést kér és kap alóluk, és a sajátos pedagógiai koncepciójának következményei az iskolai élet mindennapjaiban meghatározóak. Zsolnai (1994) részletesebb összehasonlításában a szempontok között említi, hogy mi a cél, milyen a tananyag-tudás és a gondolkodás paradigmája és az osztály berendezése, illetve milyen a viszonyulás a személyes érzésekhez, a csoporthoz és a kapcsolatokhoz.³² Czike 1997-ben az akkor működő magyar alternatív iskolák tapasztalata alapján foglalta össze a jellemzőket; ezek összevetése a Németh és Skiera 1999-es könyvében közölt, a hagyományos iskolákat leíró jellemzőkkel egy táblázatba rendezve került publikálásra jelen disszertáció szerzőjének egy tanulmányában (Dobos, 2018a). Ebben négy fő szempont szerint kerültek csoportosításra a jellemzők: (1) a tanár szerepe, (2) tanulószervezés, (3) a tanítási módszerek, (4) teljesítmény és értékelés. (Erre az összehasonlításra még visszatérünk a 2.2 Hagyományos és alternatív tanárszerep c. fejezetben.) Mihály a hagyományos iskola helyett a *tradicionális iskola* kifejezést használja. Összehasonlításának szempontjai: (1) a szervezet, (2) az adaptált modell, (3) az allokáció, (4) szocializáció, (5) integráció.³³ A Mihály (1998) által megfogalmazott szempontok az alternatív iskola esetében két érték köré rendezhetőek. Az egyik a közösség és a közösségi gondolkodás, a másik a belsőleg irányítottság, illetve a belső célok, sikerek megélése.

³² *Hagyományos pedagógia*: a fő cél a tudás átadása; a tananyag előre rögzített; könyvszerű, szakosodott tudás; zárt gondolkodás, helyes-nem helyes paradigma; a személyes érzések nem kívánatosak; versenyhelyzet külső értékelés; az osztály berendezése az információátadást tükrözi; a személyes kapcsolatok nem szükségesek. *Alternatív pedagógia*: a fő cél a tudás megszerzésének képessége; egyeztetett tananyag; közös elemekre épülő, integrált tudás; nyitott gondolkodás, alternatív megoldások; a személyes érzések szükségesek; csoport-együttműködés, önértékelés; az osztály berendezése a közös munkát tükrözi; az emberi kapcsolatok fontossága. (Zsolnai, 1994, 53. p.)

³³ A tradicionális „alternatívája”: (1) a szervezet: közösségi, demokratikus, egyenlőségre irányuló; (2) az adaptált modell: a közösségi – „köz” tanügyigazgatás modellje, nyitott terek, érdeklődés-központúság, folyamat-központúság, tanuló-központúság; (3) allokáció: közösségi értékelés, pluralizáltság, sokoldalúság, nem bizonyítványra alapozott; (4) szocializáció: belső – autonóm irányított, erkölcs (morál és képesség), individualizáció, szabadság és felelősség; (5) integráció: belső sikerek, egyéni célok, egyéni eszközök (Mihály, 1998).

2.1.2.2 Közös vonások

Az eddig említett források a közös vonásokat a többségi iskolához viszonyítva fogalmazzák meg. Ezek alapján az alternatív iskolák figyelembe veszik a gyermek személyiségét, céljuk inkább a képességek fejlesztése, mintsem a tudás átadása. Ezért a tananyagot és a tudást multidiszciplinárisan és rugalmasan kezelik, gondolkodásuk nyitott, a tanulás folyamatában a tevékenységekre helyezik a hangsúlyt, sokféle eszközt használnak. A csoportok kialakításában az életkori azonosság mellett más szempontok is megjelennek. A versenyhelyzetek helyett a kooperációt preferálják, és ez megjelenik az általuk használt kommunikációban is. A működésükben elismerik az érzelmek szerepét, kiemelik a kapcsolatok fontosságát. Vannak olyan bemutatások, amelyek kiemelik még a szabadság-felelősség és az egyéni célok – közösségi működés összehangolását is. Mindegyik forrás kitér a megváltozott környezetre és a tér elrendezésére, amely a fentebb részletezett jellemzőkből adódik (pl. Dobos 2018a; Mihály 1998; Zsolnai 1994).

A továbbiakban olyan forrásokat mutatunk be, amelyek nem a többségi iskolával hasonlítják össze az alternatívokat, hanem a sajátosságaik mentén, önálló entitásként jellemzik őket. Ilyen a Bochert és Kania nyomán 1984 körül készült leírás, amely korábbi, mint az eddig tárgyalt források, és új jellemzőként jelenik meg benne az idővesztés elfogadása, vagyis az, hogy nem mindig a tanulás a fókusz, hanem „tudni kell időt vesztegetni” (Brezsnyánszky és Vincze, 2002, 136.p.). Ebből a leírásból kiemelünk még egy elemet: a tanulás területei között említik a saját magunkkal, és a más emberek gondolataival és tudásaival való bánásmód tanulását is (Brezsnyánszky és Vincze, 2002, 136.p.).

A magyar alternatív iskolai mozgalom emblematikus figurái – Horn György, Kereszty Zsuzsa, Lányi Marietta, L. Ritók Nóra, Mihály Ottó, Papp László, Vekerdy Tamás – 2008-ban megfogalmaztak egy definíciót, amelyet a közoktatás-fejlesztést szolgáló referenciantézmények minősítéséhez terveztek használni reformpedagógiai, alternatív pedagógiai standardként (Varga, 2010).³⁴ Eszerint az alternatív pedagógia programja törekszik a gyerek individuális megismerésére, elfogadására, szükségleteinek felismerésére, és ezekhez szabja módszereit és közvetíteni kívánt tartalmait, továbbá érzelmi biztonságot nyújt; gondolata az autonómia elismerése; célja az egyenlő esélyek biztosítása és a kreativitás és innovációra való hajlandóság támogatása.

B. Tier (2010) az *Alma a fán* című interjúkötet bevezetőjében a következő közös jellemzőket fogalmazza meg az alternatív iskolákról: (1) gyermekközpontú szemlélet, (2)

³⁴ A 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció elnevezésű program, a TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002 pályázat keretében.

inspiráló tanulási környezet, (3) átfogó tanulási célok, (4) az egyéni fejlődés tiszteletben tartása, (5) a pedagógus a tanulás sikerességét elősegítő társ, (6) a tanuló személyes felelősségvállalásának fontossága.

Kereszty (2017) tapasztalatai alapján olyan jellemzőket mutat be, amelyek közül több valamiféle megközelítési módot, szemléletet, és ebből adódó működésformákat fogalmaz meg: a gyerekből indulnak ki, központi gondolatuk az autonómia, személyességre törekednek, nem minősítenek, a szülőket egyenrangú félnek tekintik, a saját élmény az elsődleges, hangsúlyos a művészeti tevékenységek aránya, reflektálnak önmagukra, tanári műhelymunka zajlik. Brezsnýánszky (2004b) az ilyen jellegű leírásokat is kritikával illeti. Véleménye szerint a megközelítésekre épülő jellemzések teoretikusan kétséges kimenetelűek, és nehezményezi, hogy az iskolák által megfogalmazott közös jellemzők is a nézetazonosságot és az arra épülő elvi közösséget hangsúlyozzák oly módon, hogy abból hiányoznak a szervezeti és módszertani részletek. Megfogalmaz viszont a pedagógiai szempontok mellett további jellemzőket is: az alternatív iskolákat többnyire magánszemélyek, erre szerveződött csoportok, alapítványok vagy társadalmi intézmények alapítják és működtetik; többnyire helyi szükséglet hozza létre őket, ritkán azonban „felülről” indított javaslat nyomán is születhet alternatív iskola valamilyen program kipróbálására; a tanulók általában vegyes társadalmi összetételt mutatnak; többnyire kis létszámúak³⁵, egy csoportban átlagban 15-30 tanuló; önértelmezésben tudatosak, törekszenek az érdekérvényesítésre.

Amint látjuk, ezek a jellemzők megfogalmazásukban, részletezettségükben és hangsúlyaikban egymástól eltérnek ugyan, de értelmükben nagyon hasonlítanak egymásra, és szinte mindegyikben tetten érhető a tudományos felosztásokban megjelenő elméletek gyakorlati megvalósulásai. A legrészletesebb kritériumokat még a 2008-as reformpedagógiai, alternatív pedagógiai standard (Varga, 2010) határozta meg, de ez sem határolta el evidens módon az alternatív iskolák körét, és ennél egyértelműben megfogalmazott kritériumok azóta sem születtek.

Szóltunk már arról, hogy az alternatív iskolák akár egy mindenkori jövőbeni iskola előképei lehetnek. Brezsnýánszky szerint az alternatív iskolák „hordozói lehetnek a jövőnek, [...] de szolgálhatnak korlátozott jelentőségű képzési, nevelési érdekeket, képviselhetnek fejlődési zsákutcát is”. Meggyőződése szerint ezek az iskolák „nem arra adnak választ, hogy milyen legyen, milyennek kell lennie az iskolának mindegyiknek, hanem arra mutatnak rá,

³⁵ Brezsnýánszky 2004-ben született írásában a létszámról azt írja, hogy akár 50 fő alattiak, de maximum 200 főek az alternatív iskolák. Ez az adat ma már nem pontos: az akkoriban 200 fő körüli létszámmal működő iskolák mára több száz főre nőttek. Az AKG létszáma a 2021-es statisztikai adatok alapján 1015 fő (forrás: az AKG hivatalos közzétételi listája, közzétéve az AKG honlapján: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/035454>, utolsó letöltés: 2022.02.18.)

hogy milyen lehet, milyen sokféle lehet az iskola” és néha a „ ’modernség’ jogos, de néha eltúlzott dicsfény” (2004b 73.p.). Vagyis Brezsnayánszky az alternatív iskolák szerepét elsősorban abban látja, hogy a sokszínűséget, választhatóságot biztosítják a mindenkori jelenben. Bodonyi (2012) azon gondolata viszont túlmutat a jelenen, amikor azt állítja, hogy az alternatív iskolai lét alapfeltétele a megújító szándék, hiszen a megújításban benne van az a gondolat, hogy ezentúl a jövőben már máshogy működik majd az adott dolog.

Bodonyi azért hozzáteszi, hogy az alternatív iskolák gyakorlatából eredő módszerek vagy eszközök használata még nem tesz egy iskolát alternatívvá. Számos más forrás is amellet foglal állást, hogy az alternatív iskolának az alternatívsága nemcsak a pedagógiában, hanem az iskola teljes működésében megjelenik (Brezsnayánszky, 2004a; 2004b; Langerné, 2010; Trencsényi, 1999).

2.1.2.3 Jogi értelmezések

2011 előtt dolgozhattak az iskolák alternatívnak nevezett programokkal, tantervekkel, de ezek jogilag nem voltak definiálva. Ezt követően a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 9.§ (8) pontja lehetőséget adott iskolák fenntartóinak vagy iskolák szövetségének arra, hogy alternatív kerettanterveket engedélyztessenek, így jogilag is definiálódtak az alternatív kerettantervet használó iskolák. Az ebben a keretben engedélyezett alternatív kerettantervek rendeleti szintű jogszabályként szabályozták az iskolák programját. 2011 és 2019 között 18 alternatív kerettanterv kapott engedélyt, és ezek valamelyikével 2013-ban 67 iskola dolgozott (Dobszay, 2013). 2013 és 2019 között ezek száma körülbelül százra nőtt. Az alternatív kerettanterv mint jogi keret néhány olyan iskolát is az alternatívok közé sorolt, amelyeket az eddigi értelmezések alapján nem tekintettek annak³⁶, illetve ebben az értelmezésben nem számított alternatív iskolának több olyan, az eddigi fogalomhasználatok szerint egyértelműen annak tekintett iskola, amelyek a központi kerettanterv szerint dolgoztak (pl. Burattino Iskola, Lauder Iskola).

Az első alternatív kerettantervek engedélyzése során Dobszay Ambrus, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Tartalomfejlesztési és Módszertani Központjának igazgatójaként összehasonlította az akkor beadott kerettanterveket (Dobszay, 2013). Vizsgálatának szempontjai voltak többek között a tartalmi eltérés mértéke a központi kerettantervhez képest

³⁶ Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumának kerettanterve; Kerettanterv két nyelven való tanításhoz az általános iskola 1–4. évfolyama számára és Kétnyelvű oktatás kerettanterv az általános iskolák 5–8. évfolyama számára. Az alternatív kerettantervek legutolsó frissített listáját az *4. mellékletben* közöljük.

és a célcsoport sajátosságai is.³⁷ Az így elkészült elemzés is azt mutatta, hogy az egyes alternatív iskolák más-más tekintetben térnek el jelentősebben a többségi iskoláktól, illetve más-más területeken fogalmazzák meg a sajátosságaikat. Dobszay sem talált olyan kritériumokat, amelyek alapján az alternatív kerettantervet használó iskolák egyértelműen beazonosíthatóak.

A 2020. január 1-én hatályossá vált rendelkezés³⁸ szerint az alternatív kerettanterveket szabályzó jogszabályi pont helyére az egyedi megoldások engedélyezéséről való rendelkezés lépett, így ma Magyarországon a jogszabályokban nem jelenik meg az *alternatív iskola* vagy *alternatív program* kifejezés.

2.1.3 Az alternatív iskolák külföldön és az idegen nyelvű forrásokban

Az alternativitás értelmezése erőteljesen függ attól, hogy az adott országban a főáram milyen (Nagy P. T., 2004). A külföldi alternatív iskoláról szóló forrásokban az alternativitás értelmezésében az eddig bemutatottakhoz képest nem jelenik meg új elem, de a hangsúlyok a különböző országokban meglehetősen máshol vannak. Trencsényi 1999-ben írta, hogy a külföldi alternatív iskolákról keveset tudunk – és ez azóta sem sokat változott. Magyarul kevés forrás érhető el, a külföldi források a helyi jogszabályi sajátosságok és a nem egységes fogalomhasználat miatt pedig nehezen értelmezhetőek. Ennek tudomásulvételével a következőkben kifejezetten az alternatív iskola kulcsszóra fókuszálva válogattunk idegen nyelvű kutatások, idegen nyelvű tájékoztató irodalmak és magyar szerzők által publikált összefoglalások alapján.

A magyar nyelvű szóhasználat leginkább a németországi értelmezésekhez nyúlik vissza. Langerné (2010) szerint ennek oka, hogy a magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalom német nyelvű neveléstudomány történeti előzménnyel rendelkezik. Ez hatott a magyar fogalomhasználatra, és az alternatív iskolák esetében ezt erősítették a reformpedagógia területén végzett német-magyar közös kutatási programok, illetve a német és magyar szerzők közös munkái is. Langerné doktori értekezésében áttekintette a *reformpedagógia* fogalmának különböző értelmezését a német nyelvű szakirodalomban is. Ezek közül most Oelkers gondolatait emeljük ki, aki a reformpedagógiát heterogén áramlatok összességének, és kronológiai értelemben nem körülhatárolhatóknak tartja, amelyben a reformmotívumok kontinuitása figyelhető meg (Oelkers, 1992, 7.p. idézi Langerné, 2010). Ezt a gondolatot azért

³⁷ Dobszay további elemzési szempontja volt az egyes kerettanterveket használó iskolák száma, de ez az adat témánk szempontjából irreleváns.

³⁸ 2019. évi CXII. törvény 77.§ (11).

emeltük ki, mert Magyarországon Németh András munkássága nyomán sokkal elterjedtebb az, hogy a reformpedagógiákat a következő korszakokba soroljuk (Németh, 1998):

- első korszak (1889-1918): a fókusz a gyermek fejlődésén, biológiai és pszichológiai sajátosságain, egyediségén van;
- második korszak (1918-1945): a reformpedagógiák mozgalommá válnak, a fókusz a gyermekről mint egyén átkerül a csoportra, illetve a reformpedagógiák különböző szintézisei jelennek meg;
- harmadik korszak (1945-től 1990-es évekig): egyre több olyan iskola alakul, amely nem kifejezetten reformpedagógiákat követ, hanem valamilyen egyedi igény mentén, sajátos arculatot alakít ki;
- 1990 óta a többségi iskolák, bár a hagyományos működési keretek többségét megtartották – osztályszerkezet, tanterv, hagyományos értékelés –, a reformpedagógiáktól is átvettek elemeket (Pukánszky és Németh, 1996).

Pukánszky (2014) Oelkers nevéhez köti, hogy az 1990-es években a *reformpedagógia* mint gyűjtőfogalom értelmezése erősen megváltozott. Ebből a megváltozott kánonból ered, hogy Oelkers a *reformpedagógia* és az *alternatív iskola* fogalmát a későbbiekben is szinonímaként kezeli. Egy 2017-es előadásában például minden olyan iskolát, amely az adott oktatási rendszertől való elkülönülését hangsúlyozza, alternatív iskolának tart. Előadásában később használja a *modern iskola*, *szabad iskola*, *radikális iskola* kifejezéseket, és ezeket részben vagy egészben megfelelteti az *alternatív iskola* fogalommal. Megállapítja, hogy a szabad iskolák „nem egy koncepciót követnek, hanem a sajátjukat” (Oelkers, 2017) (vö. *modern alternatív iskola* fogalma, 2.1.1.1 *Alternatív iskola* és a *reformpedagógia* fogalmak elkülönítése c. alfejezet).

A *szabad iskolák* kifejezést használja egy 2000-ben megjelent német pedagógiai szótár is. Ebben az alternatív iskolákat az állami iskola kritikájának tekinti, és a nem-állami fenntartásból eredően nevezi szabad iskoláknak. (Schaub-Zenke 2000:28 idézi Bodonyi 2012; vö. Brezsnýánszky, 2004a). Németországban az iskolák tekintetében a *szabad* és az *alternatív* kifejezések olyannyira összekapcsolódtak (Wiesemann és Amann, 2012), hogy a legnagyobb összefogó szervezetük neve – Bundesverband der Freien Alternativschulen³⁹, Szabad Alternatív Iskolák Szövetsége – is mindkét kifejezést tartalmazza.

A német iskolák kapcsán Göhlich (2002) beszél a nyitott iskolákról, az ún. közösségi iskolákról⁴⁰, az alternatív iskolákról és a Reggio-pedagógiáról⁴¹. Ezek különbözőségeit nem

³⁹ <https://www.freie-alternativschulen.de/>

⁴⁰ Community education.

részletezi, de hasonlóságaik alapján *új reformpedagógiákként* hivatkozik rájuk. Zudeick (1982) pedagógiai jellemzőik alapján megkülönbözteti az alternatív iskolákat az állami bürokratikus szabályozást követő iskoláktól, és a fennálló állami iskolával, az iskolarendszerhez tartozó szabályos, „normális” iskolával szembeni alternatívaként definiálja őket (idézi Ágoston, 2002). Egy 1997-ben megjelent bostoni, szülők számára készült tájékoztató az állami iskola alternatíváira a *független iskola* elnevezést használja, és ezek közé sorolja a reformpedagógiai gyökerű iskolákat, a szabad iskolákat, a valamilyen speciális módszertanra épülő vagy speciális célcsoportot célzó, és az egyházi vagy vallási alapokon szerveződő iskolákat is (Kotezsch, 1997).

Breznyánszky (2004c) németországi radikális alternatívaként említi a Kinderladeneket, amelyek a szabad iskolák megfelelői; továbbá az alternatív iskolák között tárgyalja a magánoktatást is arra hivatkozva, hogy az alternatív iskolák magániskolai státusszal tudnak a hivatalos iskolarendszeren kívül, szabad intézményként működni. Ezzel együtt vannak állami fenntartású alternatív iskolák is, amelyek tulajdonképpen modellkísérletként működnek – hasonlóan a magyar állami fenntartású alternatív iskolákhoz.

A frissebb német szakirodalmak szintén a szabad és önszabályozó iskolákat tekintik alternatív iskolának (Randoll és mtsai, 2017).

Mason (1996) magyarul is megjelent könyve a XX. század végi független iskolákat mutatja be az akkori Európai közösséghez tartozó tagországok és néhány azon kívüli ország esetében. A függetlenség alatt Mason az iskolák jogi státuszát érti. A legtöbb országban az egyházi fenntartású vagy felekezeti iskolákat, valamint a nemzetközi curriculumot követő iskolákat is ide sorolják. Ezekben az országokban a magyar alternatív iskolákhoz hasonló iskolákat nem nevesítik külön; ez alól kivétel Belgium, ahol a reformpedagógiákat követő iskolákat a jogszabályokban a *pluralista iskola* fogalommal írják le. Nagy Péter Tibor (2004) egyébként felhívja a figyelmet arra, hogy az amerikai szóhasználatra jellemző, hogy mindenféle nem állami, nem városi iskolát magániskolának neveznek, ezzel szemben az európai kontinensen általában egyértelműen megkülönböztetik az egyházi, felekezeti iskolákat az alapítványi és magániskoláktól.

Mintz (2013) az alternatív iskolákat a demokratikus iskolákkal azonosítja. Sweeney (1998) ehhez hasonlóan azokat a szabad iskolamodelleket nevezi alternatív iskoláknak, amelyek jellemzői megegyeznek a demokratikus iskolák jellemzőivel, vagyis: az egész iskolára

⁴¹ A Reggio Emilia megközelítésű pedagógia egy olasz városról kapta a nevét, ahol 1945-ben szülői kezdeményezésre indult el egy alternatív program. Napjainkban leginkább az Egyesült Államokban és a Skandináv országokban van jelen, de átvételére volt már néhány magyar kezdeményezés is.

kiterjed a demokratikus tanács irányítása, tanácsadási rendszer működik, sokszínű választási lehetőséget biztosítanak stb. Sweeney a reformpedagógiai iskolákat egyáltalán nem említi az alternatív iskolák vonatkozásában, és felhívja a figyelmet arra is, hogy az alternatív iskolák nem azonosak a kimaradó vagy veszélyeztetett diákok hátránykompenzációs iskoláival. Ehhez képest az Egyesület Államokban elterjedt fogalomhasználatban az alternatív iskola valamilyen speciális célcsoport felé irányul, gyakran hátránykompenzációs céllal (Conley, 2002; Parents' guide..., 2016; Raywid, 1994; Weinstein, 1986). Egy másik értelmezés a gyerekközponúságra, a tapasztalati tanulásra és a tanár-diák-szülő közötti közösség hangsúlyozására teszi a hangsúlyt (Bascia és mtsai., 2017). Bizonyos kutatók ezt a két értelmezést időben választják el egymástól: szerintük a mai alternatív iskolák nagyon különböznek az 1960-as évek alternatív iskoláitól. A régi alternatív iskolák azért indultak, hogy a diákok különböző egyéni útjait támogassák, és jellemzőjük a tanárok-diákok sajátos interakciója, a támogató környezetet, a tanulóközpontú, rugalmas működés és a diákok bekapcsolása a döntéshozatalba. Ezzel szemben a mai alternatív iskolák sokkal inkább hátránykompenzációs feladatokat látnak el, a diákjaik gyakran kényszerűségből járnak oda, mert más iskola nem fogadja őket (Lehr és mtsai., 2008).

A közép-európai országok értelmezéseit áttekintve Bodonyi (2012, 16.p.) megállapítja, hogy a pedagógiai lexikonokban az alternatív iskola definíciója tartalmát tekintve nem tér el annyira, mint amennyire az iskolák gyakorlati megvalósulásukban eltérnek.

Végezetül álljon itt egy Európától még távolabb eső példa. Vittachi és munkatársai (2007) könyve az indiai alternatív iskolákról szól, amelyek célja a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása. Ezek az iskolák többnyire közösségi kezdeményezések. Támogatásukra az állam létrehozta a The establishment of National Institute Open Schooling elnevezésű intézetet – Nyitott Iskolák Nemzeti Intézete –, ezzel az *alternatív iskola* és a *nyitott iskola* fogalmat hasonló jelentésüként értelmezve (Vittachi és mtsai., 2007).

2.1.4 Konklúzió az *alternatív iskola* fogalom használatáról

Az *alternatív iskola* fogalmának értelmezése erősen összefügg az adott térben és időben megvalósuló többségi oktatás milyenségével, vagyis azzal, hogy mint alternatíva milyen környezetben kínál választási lehetőséget. Anderson-Levitt (2003) is felhívja a figyelmet arra, hogy az adatok elemzése során a lokális kontextus és az adott régió kulturális sajátosságai nem hagyhatóak figyelmen kívül (idézi Kopp, 2020). Ebben a fejezetben a fogalomhasználatra fókuszáltunk, ezért csak az ehhez szorosan kapcsolódó társadalmi-társadalomtörténeti háttérre tértünk ki, az alternatív iskolák teljes kontextusát nem tárgyaltuk.

Minden iskolára tekinthetünk úgy, hogy az egy lehetőség, egy alternatíva az adott rendszerben, mégis mind a neveléstudományban, mind a köznyelvben csak a többségi iskoláktól jelentősen eltérő iskolákat nevezik alternatív iskolának. Hogy ezek miben és milyen mértékben térnek el a mainstreamtől, az már korántsem ilyen egyértelmű, és ebből adódnak értelmezésbeli különbségek. Több forrás írja, hogy alternatív módszerek használatától még nem lesz egy iskola alternatív, és a valós alternatívákban nemcsak a pedagógiai, hanem a teljes iskolai működés jelentősen eltér a többségi iskolákban megszokottól.

A XX. század eleji reformpedagógiai iskolákat néhány forrás az alternatív iskolák közé sorolja, más források alternatív iskola alatt csak azokat az iskolákat értik, amelyek sajátos céljaik elérése érdekében egyedi arculatot alakítottak ki. Ezeket nevezik modern alternatív iskoláknak, innovatív iskoláknak vagy saját fejlesztésű programoknak is. Bizonyos források ez utóbbiakat további csoportokra osztják, különbséget téve a teljesen egyedi megoldású és a hangsúlyosabban reformpedagógia gyökérből táplálkozó iskolák között, vagy különbséget téve abban, hogy az iskolák sajátosságaikban mire helyezik a hangsúlyt. Ezek között a sajátosságok között gyakran említik a közösségi értékek képviselését, valamilyen speciális igény kiszolgálását – pl. egyenlő esélyeket biztosítani kívánó, altruista iskolák –, vagy a speciális feladatok ellátását. Ez utóbbiak esetében az iskolának van valamilyen speciális célcsoportja. Az alternatív iskolák jellegzetességei között a pedagógiai jellemzőkön kívül – tananyag, módszer, tanulásszervezés, értékelés – gyakran megjelennek még a fenntartásból és a sajátos szervezeti működésből – a képzés milyenségéből, illetve a résztvevők által tudatosan alakított működésből – adódó jellemzők, illetve az érzelmek-érzések, a kapcsolatok és a személyesség hangsúlyozása. Ezekhez kapcsolódva források említik az egyénhez és a közösséghez való viszonyulást, illetve a szabadság és felelősség kérdéskörét is.

A magyar alternatív iskolák hivatalos működési engedéllyel rendelkeznek, és ez megkülönbözteti őket azoktól az iskolaszerűen működő csoportoktól, amelyek ilyen nem rendelkeznek. Néhányan közülük rendelkeznek olyan, jogszabályban biztosított engedéllyel, amely biztosítja, hogy törvényesen működve eltérjenek a többségi iskoláktól (vö. M. Nádasi, 1995). A külföldi forrásokban gyakran megjelenik a *demokratikus* jelző, illetve a *szabad iskola* kifejezés, amely az államtól való lehető legkevesebb függést jelenti.

Említettük a módszertani alapú és a szemléleti alapú alternatívák különbözőségét. A megközelítésekre épülő jellemzéseket Brezsnýánszky kritizálja, mert hiányolja belőlük a szervezeti és módszertani részleteket, Bodonyi pedig megállapítja, hogy a pedagógiai lexikonokban az *alternatív iskola* definíciója tartalmát tekintve nem tér el annyira, mint amennyire az iskolák gyakorlati megvalósulásukban eltérnek.

Bár a kutatásunkkal az alternatív iskolákat nem a többségi iskolákkal való összehasonlításban szeretnénk elemezni, hanem a mai működő alternatív iskolák önmeghatározási törekvéseit szeretnénk erősíteni, a következőkben a pedagógusszerep értelmezése kapcsán szükség szerű, hogy a hagyományosnak tekintett pedagógusszereppel való összehasonlítás is megtörténjen.

A források alapján összefoglalt jellemzőkből kutatásunk szempontjából még kiemelendő, hogy a magyar jogrendben az alternatív iskoláknak lehetősége van a többségitől eltérő működést engedélyeztetni, de vannak olyan, több szempontból is alternatívnak tartott iskolák, amelyek nem élnek ezzel a lehetőséggel.⁴²

2.2 Hagományos és alternatív tanárszerep

2.2.1 A tanárszerep mint az iskolai működés meghatározó eleme

Pukánszky a reformpedagógiákról és alternatív pedagógiákról szóló több művében is bemutatja az iskolakritikus gondolkodók által eszményinek tartott pedagógusképet (pl. Pukánszky 2001; 2011; 2014), és azt állítja, hogy „az egyes történeti korokban és kultúrákban az iskolával kapcsolatos ellenérzések és kritikák alapozták meg a jobb iskolára vonatkozó elképzeléseket, amelyeknek központi eleme a pedagógus, a tanár személyisége” (Pukánszky, 2014, 39.p.). Ehhez hasonlóan Czike is (1997a) az alternatív iskolák kulcsfontosságú jellemzőjének tartja a megváltozott tanárszerepet – ahogy azt már a 2.1.2.1 Elkülönítés a többségi iskolától c. alfejezetben is írtuk –, és az egyéb jellemzőiket ebből vezeti le. Szerinte a tanárszerep megváltozásának

- formai jegyei, hogy a többségi oktatásban megszokotthoz képest más (1) a tér elrendezése, (2) a tanítás módszere, (3) a tanár személyisége iránti követelmények, (4) az iskolai kommunikáció, (5) a tanár és a szülő közötti viszony és kommunikáció;
- következménye, hogy (1) a tanári tekintély nem külső erőkből ered, hanem a tanár belső értékeiből (2) a szabályok kialakítása során az interiorizálásra törekszenek, (3) a tanulást a belső motivációra építik, (4) a gyerekek kommunikációjukkal a tanár megváltozott mintáit követik, (5) a gyerekek kapcsolatrendszere többközpontú közösségként jellemezhető.

Rayvid (idézi Sweeney, 1998) felmérései alapján az alternatív iskolák sajátosságai közül több a tanár szerephez kapcsolódik: a tanári szerepek, a tanár-diák interakció és az oktatási módszerek.

⁴² Pl. Burattino Iskola, Lauder Iskola, Színes Iskola.

Hoffmann (2002) szerint évszázadok óta három kategóriába sorolják a tanárszerepeket: (1) a *tudós vagy tanítói* szerep a tudás átadására utal, (2) a *hivatalnok vagy bürokrata* szerepű tanár az állam kiszolgálója, a tanár-diák kapcsolathoz szinte nincs is köze, (3) a *nevelő* szerep pedig szélesebb körben értelmezi a tanár feladatát, hiszen ebben a tudás átadásán túl már megjelenik a személyiségfejlesztésre való törekvés is. Horn György, az AKG alapítója és pedagógiai koordinátora a Van más megoldás is című könyv (Papp, 2006) bevezetőjében a tanár szerepéről fogalmazza meg a véleményét. Ebben tetten érhető az alternatív iskolák paradigmaváltása: ír a közhiedelmekről – biztos állás, kevés munka, sok szabadság –, majd a saját útjára hivatkozva arról mesél, hogy valaha a tudás megtestesítőjének, hordozójának gondolta magát, de ma már a tanítás helyett inkább próbál a diákoknak segíteni abban, amiben erre szükségük van. Horn felhívja a figyelmet rá, hogy ezt a segítséget nem egyedül teszi, hanem együtt a kollégákkal. Horn szerint „Újra kell együtt tanulnunk az iskolát. ... Újra kell fogalmazzuk a feladatokat, s a megvalósításhoz vezető utat” (Papp, 2006, 14.p.).

2.2.2 Szerepértelmezések

A *szerep* fogalmát Buda (1965) az első olyan komplex tudományos elemző kategóriának nevezi, amely egységben fejezi ki „a viselkedés szabályszerűségeit biztosító egyéni és szociális tényezőket” (Buda, 1965, 101.p.), és hozzáteszi, hogy a meghatározás szükségszerűen más és más akkor, ha különböző kiindulópontokból definiálunk. A meghatározások a tanárszerep esetében is sokfélék: a kiindulóponttól függően leírhat kompetenciákat, szemléletmódot, személyiségjegyeket, feladatokat, tevékenységeket. Czövek (2010) doktori disszertációjában részletesen foglalkozik a *szerep* fogalmával, és összefoglalja a fontosabb irányzatokban megfogalmazott jellemzőket. Ezek nyomán megállapítja, hogy a tanárszerep értelmezésének tekintetében a pedagógiai irodalom leginkább a tudásszociológiai felfogás értelmezést követi, amely szerint a társadalom által létrehozott intézmények meghatároznak emberek közötti viszonyulásokat. Ebből adódóan az emberek szerepeket játszanak, a saját szerepüket pedig interiorizálják, és a szerepek szabályai mint intézményes tradíciók, ismertek mindenki számára (Czövek 2010).

Hercz (2016) szerint a szerepelsajátítás a pályaszocializáció alapja, és idézi Fúzit (2015), aki szerint „A szerepmódel a tanár szakmai önmeghatározása, amelyben a nevelésről-tanításról szerzett tudása, a növendékekhez való viszonya, személyiségének a tanári feladatok által mozgósított elemei, egyfelől tudatosan vállalt, másfelől tudattalanul követett mintái ötvöződnek” (Fúzi 2015, 43.p.). Hercz (2016) ugyanebben az értelmezésben említi a *szakmai személyiség* fogalmát. Jelen dolgozatban a tanárszerepről nomotetikus

megközelítéssel gondolkozunk, vagyis nem az egyes tanárok szakmai személyiségének egyedi jellemzőit keressük, hanem a különböző alternatív pedagógiákban megjelenő tanárszerepek által leírt közös tulajdonságokat és elemeket.

A tanárszerepekkel foglalkozó magyar források közül Trencsényi (1988) *Pedagógusszerepek az általános iskolában* című könyve⁴³ mély részletességgel tárgyalja a témát. S bár a könyv születésekor még csak éledeztek a magyar alternatív iskolák, Trencsényi már akkor foglalkozott a tradicionális pedagógusszerep kritikájával a reformpedagógia klasszikusaihoz visszanyúlva – említve Montessorit, Deweyt, Claparèdet –, továbbá sokféle olyan helyzetről írt, amikor a pedagógus kilép a tanítási óra egynemű közegéből. Trencsényi ebben a munkájában a tanárszerephez a pedagógus magatartása felől közelít, két irányból: mint funkció, vagyis hogy mit vár el tőle a társadalom, és mint stílus, vagyis hogy a gyerek szempontjából hogyan viselkedik. A pedagógusszerepről gondolkozva Varga Miklósné (1998) említi a szerep és a személyiség összefüggéseit, ezen belül Jungra való hivatkozással a belső és a felvett szerepet. Radó (2004) a pedagógus szerepet háromféle szempontból említi: (1) pedagógus a szakmai-pedagógiai kompetenciák tekintetében, (2) a pedagógus mint egy szervezet alkalmazottja, (3) a pedagógus mint munkaerő-piaci szereplő.

A tanárszerep értelmezések idegen nyelvű irodalma után kutatva az egyik legfrissebb, számos értelmezést összefoglaló forrás egy magyar szerző angol nyelvű írása: Göncz Lajos (2017) *Open Review of Educational Research*-ben megjelent cikke. Ebben Göncz az 1960-as évekig visszanyúlva bemutat számos tipológiát. A következőket említi:

- Caselmann (1949) kétféle tanárt különböztet meg, aki a nevelésre helyezi a hangsúlyt, és aki az oktatásra;
- Adelson (1961) a preferenciák alapján megkülönbözteti a szakmáját fókuszba helyező szakértő-tanárt, a diákokat fókuszba helyező facilitátor-tanárt és az intézményt fókuszba helyező tanárt, aki az intézményük által előírt eszmét, értékrendet képviseli;
- Donáth (1977) a pszichológiai karakterekből vezeti le a típusokat, és azt állítja, hogy bizonyos karakterek zsarnok vagy ösztönös tanárokká válnak⁴⁴;
- Ryans (1960a, 1960b) az osztálytermi viselkedések alapján csoportosítja a tanárokat;
- Baumrind (1991) a kontroll és az érzelmi dimenziók mentén írja le a tanárszerepeket.

⁴³ Trencsényi könyvében egy 1980-as kutatás eredményeit közli, és ezekből következtetéseket von le a pedagógus szerepváltásával kapcsolatban. Munkássága ezzel a könyvvel (is) köthető az 1980-90-es évek fordulóján indult alternatív pedagógiai mozgalmakhoz.

⁴⁴ Göncz felhívja a figyelmet arra, hogy Donáth állításai empirikusan nem validak.

2.2.3 Pedagógiai nézetek és a szakmai tudás

A tanári professzióhoz szorosan kapcsolódnak bizonyos szakmai tudások. A különböző források esetenként más-más tudásokat és képességeket sorolnak a szakmai tudások közé, és ezek között gyakran vizsgálják a pedagógiai nézeteket is. A nézetek és az előzetes tudás megkülönböztetése fontos, de nem egyszerű feladat.⁴⁵

A pályára lépéskor a nézetek egyfajta naiv-laikus tudásként jelennek meg, és a cél az, hogy ez a későbbiekben professzionális, érett, integrált tudássá alakuljon át. A nézetek jelentősek abból a szempontból, hogy az egyén ezeken keresztül szűr meg minden beérkező élményt, információt, vagyis a későbbi tudás alakulásában szűrő szerepet töltenek be.

A tanári nézet olyan pszichikus konstrukció, amely tapasztalatokon alapszik, a gyakorlati tevékenységeket irányítja, illetve ezek értelmezésében szerepet játszik. Nézeteit a tanár maga igaznak véli. A nézet egyfajta gyakorlati filozófiát, pedagógiai szemléletet jelent (Bereczky és Fejes, 2010; Falus, 2001a, 2001b; Hercz, 2005; Sántha, 2004). Falus (2001b) szubjektív elméletnek is nevezi. A nézetek forrásai lehetnek a személyes élettapasztalatok, a tanulói évekből származó élmények és a formális képzésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás (Falus, 2001b, 2006: 44.p.). Dudás (2006 vö. Vámos, 2016) az angol nyelvű szakirodalomban megjelenő *nézet* értelmezéseket foglalja össze⁴⁶, és a közös pontokon túl hangsúlyozza, hogy a különböző értelmezések eltérései abban is állnak, hogy a nézetet hogyan különböztetik meg az olyan hasonló konstrukcióktól, mint a tudás és az attitűd. Pajares az attitűdöket is nézeteknek tekinti (Pajares, 1992 idézi Dudás, 2006). Richardson szerint az attitűd inkább affektív, a nézet inkább kognitív jellemző (Richardson, 1996). A kognitív pszichológia különbséget tesz az attitűd és a nézet között. Lévai (2014) Richardson attitűd-értelmezésére reagálva azt írja, hogy „az attitűd megnyilvánulása a tétlen, szemlélő viszonyulástól egészen a cselekvő hozzáállásig, széles skálán jelölhető” (Lévai, 2014, 12.p.).

A nézetkutatások eredményei jelentősen hatnak a képzésről és a pedagóguspályáról való gondolkodásra, és ezeken keresztül a teljes pedagógussá válás folyamatára (Flores, 2001). A tanárszerepek tárgyaláskor említettük már Fúzi (2015) definícióját a szerepmodellről: ő azt állítja, a szerepmodell a nézeteket is magába foglalja.

A nézetek jelentősége, hogy egyfajta értékelőrendszerként, szűrőként működnek. Falus (2004) tanulmányában nézetrendszeréről beszél, Bullough (1997) értelmezési lencsének⁴⁷, Goodmann (1988) intuitív ernyőnek⁴⁸ nevezi (vö. Dudás, 2006).

⁴⁵ Ezek értelmezésére a későbbiekben térünk ki a 3.1.5 A kutatás fogalmi és értelmezési kerete című fejezetben.

⁴⁶ Beliefs.

⁴⁷ Interpretive lens.

⁴⁸ Umbrella of 'intuition'.

Az értékelőrendszeren szűrődik át minden információ és hatás, amely a képzés, illetve a későbbi gyakorlat során a tanárhoz érkezik. Ehhez a gondolathoz illeszkedik Caena (2011) modellje, amely az oktatás hatékonyságát a mikroszintű megközelítésből indítja a makroszint felé oly módon, hogy a tanárok egyéni jellemzőit – kompetenciákat, hiteket és attitűdöket – állítja középpontba. Az egyéni jellemzők egy másik modelljét⁴⁹ publikálta Korthagen (2004), amelyben a következő szinteket jeleníti meg belülről kifelé haladva: küldetés, identitás, nézetek, kompetenciák, viselkedések.

Az értékelőrendszerhez kapcsolódva említjük meg azokat a morális tartalmú jellemzőket, amelyeket Gönczöl (2020) személyes értékrendnek nevez. Ide sorolja (1) a gyermekek szeretetét és a fejlődésükért érzett felelősséget, (2) a világ valamely szeletének megismertetésére és a tudás átadására való törekvést, (3) azt a tényezőt, hogy a tanítás a megélhetését biztosító foglalkozás számára.

Az értékelőrendszer két komponenseként Falus (2004) a nézeteket és a gyakorlati pedagógiai tudást nevezi meg, a pedagógusok tudásával – pedagógus mesterség – kapcsolatban pedig két megközelítést említ: az egyik elméleti ismeretekből és az ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll, a másik – amely mellett Falus (2011) is állást foglal – olyan pedagógiai készségeket hangsúlyoz, amelyek „meghatározzák, de legalábbis befolyásolják a tanítás eredményességét”.

A gyakorlati pedagógiai tudás vagy szakmai tudás sokféleségével a tanárkutatások már a nyolcvanas években foglalkoztak (Schön, 1983 idézi Falus 2006b; Shulman 1987 idézi Rapos 2016). Rapos (2016) a tudás értelmezésének több megközelítését említi – procedurális-deklaratív, tacit-explicit, személyes-nyilvános/szervezeti stb. –, és felhívja a figyelmet arra, hogy ezek, illetve a tanuláselméleti kutatások eredményei új perspektívákat nyitnak a szakmai fejlődésről való gondolkodáshoz.

Az OECD a sokoldalú képzettséget két szempont szerint elemekre bontja: (1) a szakmai tudáshoz sorolja a szakértelmet vagy akadémiai tudást és a pedagógiai know-how-t vagy gyakorlati-módszertani tudást, (2) XXI. század specifikus követelménynek tekinti a technológiai műveltséget és a szervezeti kompetenciát, amelynek része a munkára való alkalmasság és az együttműködési képesség is (Hercz 2016).

A tanárok tudásáról meghatározó Falus (2001b) tanulmánya, amelyben külföldi kutatókra való hivatkozással azt állítja, hogy a tanárok gyakorlati tudása kontextus függő, és megkülönbözteti a mesterségbeli tudástól azzal a jellemzővel, hogy a gyakorlati tudást a tanár a saját gyakorlatából sajátítja el. A gyakorlatra ható tartalmi tudásként pedig a következőket

⁴⁹ Korthagen (2004) jelzi, hogy bár a szakirodalom ezt a modellt Bateson nevéhez köti, valójában Bateson ilyet nem publikált.

nevezi meg: (1) tantárgyi tudás, (2) pedagógiai tartalmi tudás, (3) más tartalmak tudása, (4) tantervi tudás, taneszközök ismerete, (5) a tanulók és sajátosságaik ismerete, (6) a nevelési célok ismerete, (7) a nevelési környezet ismerete, (8) általános pedagógiai tudás.

Falus a pedagógiai tudás részeként említi még a sémákat, „amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől” (2001b, 22.p.). Falus a sémákról mint tudásrendszerekről beszél, és ennek mentén megkülönbözteti a rugalmas – vagyis az általánosan használt tevékenységeket a speciális esetekre módosítani tudó – sémákat a „merevebb” sémáktól, az ún. rutinoktól. Kovács (2015) mindehhez még hozzáteszi, hogy a megtanult és begyakorolt minták, rutinok a személyiség integráns részévé válnak, és az azokon való változtatás erőn felüli küzdelmet kíván.

A tudások mellett szólni kell a pedagógusok képességeiről is. Falus (2001b) Sallaira (1996) való hivatkozással foglalja össze ezeket, s bár a hivatkozott irodalom több mint húszéves, nemcsak Carl Rogers említése miatt kötődik témánkhoz, hanem aktualitása is egyértelmű a XXI. századi elvárásokhoz alkalmazkodó tanárszerep jellemzői kapcsán. Eszerint fontos pedagógus-készségek:

- a bizalomteli légkör megteremtésének a képessége, amelynek részei az elfogadás, az empátia és a kongruencia;
- a szerepvisselkedés-biztonság, amely feltételezi a kommunikációs ügyességet, a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoárt, a gyors helyzetfelismerést, a konstruktív helyzetalkotást, az erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldást;
- az együttműködés képessége diákokkal, szülőkkel és kollégákkal;
- a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége;
- a mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása) kialakításának és fenntartásának képessége.

A pedagógusok tudása kapcsán meg kell még említeni a Kotschy (2011) által szerkesztett, A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei című tanulmányt, amely a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletben szabályozott pedagógus minősítésben megjelenő nyolc kompetenciát részletezi indikátorokkal együtt. A tanulmány az egyes indikátorok mellett részletesen felsorolja azokat az információforrásokat is, amelyek vizsgálatával az adott kompetenciaszint értékelhető.

2.2.4 A tanárszerepek napjainkban

Trencsényi (1988) a már említett könyvében írja, hogy „Az elemzők egy kisebb rétege alkalmazza a pedagógusszerepet másik pedagógusellenszereppel összevetésben. [...] szerepek rendszere létezik, egyrészt a pedagógus pályatükreben, másrészt a pedagógusközösségben” (Trencsényi 1988, 11.p.). Azóta ilyen elemző Perjés (2011), aki négy megközelítésben tárgyalja a tanári professziót, és ezeket a teoretikum és a praktikum nézőpontjából jellemzi több kutatóra való hivatkozással (Geertz, 2001; Fullan, 2008; Popper, 2001; Dahrendorf, 2004; Sen, 2003; Russel, 2004). Elemzésének összefoglalását az *1. táblázatban* közöljük. Ebben az összehasonlításában felismerhetjük az előző fejezetben is tárgyalt, a többségi iskolák és az alternatív iskolák jellemzőiről készült összehasonlításokat is.

1. táblázat: A tanári professzió jellemzői

A tanári professzió jellemzői az egyes megközelítések felől	Teoretikum	Praktikum
Morális tartalom	explicit tudás: formalizált, egyéntől független, „könyvszagú”, bárki által elsajátítható	implicit tudás: egyfajta tanári életformára való képesség, amely rugalmasan szervezeti háttérrel igényel
Beágyazottságának környezete	enkulturáció: a szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelöli, örökölt koncepciók rendszere	szocializáció: a dinamikusan változó iskolai életvilágba való beágyazódás, a szervezeti környezet tanuló szervezetként definiálja magát
A tanári tevékenység fókuszja	individualizáció: mintakövetésre ösztönző környezet, a tudományos diszciplínáktól átvett érték- és normarendszerre fókuszál	identifikáció: a nyitott társadalom mintájára szerveződik a közösségi élet, „alkotó káosz”, van módunk példaképeket, tanári mintákat választani. A szabadságra kell képessé válni.
A szerepben megnyilvánuló karakter	tudós: kanonikus, a szakmai tudás iránt mélyen elkötelezett, a tudomány normáit konzekvensen képviselő, erősen kontrollált	mester: profetikus, a személyesen átélt tapasztalatai révén válik képessé a szabad választásokra és az emberek „közös kívánságainak” méltányolására

Forrás: (Perjés, 2011, 138-189. p.) alapján saját szerkesztés

Czike (2004, 2006) a tanárszerep megváltozását a XX. század végén indult információrobbanáshoz, demokratizálódáshoz, globalizációhoz, és ezekből adódóan az iskola megváltozott szerepéhez köti ugyan, de később példának hozza a XX. század eleji reformpedagógiákat is, amikor a megváltozott társadalmi környezet éppígy magával hozta a tanárszerep másfajta értelmezését. A kutatók többféle jelenséggel indokolják a XXI. század elején zajló pedagógusszerep-változást: (1) állandó változás több területen, (2) többféle elvárás a különböző szereplőktől, (3) szellemi intimitás hiánya, (4) erős szereptúlterhelés, (5) pszichés túlterhelés (Sallai, 2005), (6) a nevelésben a legerősebb hatássá a kortárs csoport vált,

(7) az ismeretek megszerzésében az iskola szerepe csökken, (8) a társadalmi értékrend átalakulóban van, (9) minden iskolai szerep változik, (10) a tanári feladatok eltolódtak (Sarka, 2008). Ezt a felsorolást Gönczöl kiegészíti még a jelenséggel, hogy „a fiatalok számos területen [nemcsak az informatika területén] otthonosabban mozognak tanáraiknál” (Gönczöl, 2015, 192.p.). Hasonló helyzetet vázol Nikitscher (2015), és hozzáteszi, hogy manapság a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások is részletesebben és hangsúlyosabban jelennek meg a szülők, a diákok, a társadalom és az oktatáspolitikai felől. Ezt igazolandó szakirodalmakra hivatkozva felsorol több olyan feladatot, amely a magyar pedagógusok munkájában egyre gyakrabban megjelenik, ilyen a pályázatírás, menedzseri feladatok, szabadidő-szervezés, mediáció, terápiás feladatok, kommunikációs szakember feladatai, esetenként pszichológusi, szociális munkási feladatok⁵⁰ (Ferenczi, 1998; Hargreaves és Fullan, 2012; Kraiciné, 2004; Sallai, 2005; Schüttler és Szekszárdi, 2001; Varga, 1998 idézi Nikitscher 2015). Az ilyen jellegű túlzott feladatelvárásból adódó szerepkonfliktusokról már az 1990-as évek végén írt Ferenczi (1998). Klippert (1997) hasonló tapasztalatok alapján az új típusú tanárt úgy írja le, mint szervező, moderátor, tanácsadó, anyag-előkészítő, aki a háttérből tartja szemmel a tanulók önálló próbálkozásait és csak szükség esetén avatkozik bele. Kaur (2019) hét különböző szerepet különböztet meg a tanári munkában, amelyet a jelen kor sajátosságaival indokol, másrészt felhívja a figyelmet arra, hogy nem minden iskolában van elegendő forrás a tanításhoz, és a felsorolt szerepek szűkösebb források esetén is támogatják az oktatást; ezek pedig: a tanár mint kontrolláló, ösztönző, a tanár mint az információ forrása, a tanár mint értékelő, szervező, résztvevő a csoportban, és oktató.

Varga (1998) szerint a XX. század végre a tantárgytanítás és a módszertani ismeretek helyett a gyerekek megismerése és a személyiségnevelés lett a hangsúlyos, ezért úgy fogalmaz, hogy a reformpedagógiák pedagógusszerepei váltak napjaink szerepelvárásává. Vincze (2005) napjaink megváltozott technikai kihívásai és a kor elvárásaihoz szükséges mobilitás okán szintén a reformpedagógiák aktualitását fogalmazza meg. Kereszty és Lányi (2017) a tanítói-tanári szerep mai vonatkozásában Rogershez és Steinerhez nyúlnak vissza: azt állítják, hogy ilyen formátumú reneszánsz gondolkodóknak kellene lenni ahhoz, hogy a kor kihívásait megértsük. Mikonya szerint is „... a jövőbeni sikeres tanítónak olyan sokoldalúan képzett, nyitott, kreatív személyiségnek kell lennie, aki mer nagyokat ’álmodni’ ” (Mikonya, 2015, 264.p.). Hercz (2016) Mikonya ezen állítását romantikus, de nagyon elfogadható elvárásnak nevezi. Falus (2001b, 2007) Sallai Évára hivatkozva szintén Rogers és

⁵⁰ Kálmán (2019) hasonló szerepbővülést ír le a felsőoktatásban dolgozó oktatókról, említve azok kutatói, fejlesztői, tanácsadói stb. szerepeit.

Gordon⁵¹ megközelítésére hivatkozik több írásában, amikor a pedagógus alapvető személyiségvonásait így írja le: feltétel nélküli elfogadás képessége, empátia és kongruencia.

A 2010 utáni szakirodalmak a tanárszerep viszonylatában kiemelten beszélnek a tanári professzióról, vagyis hangsúlyozzák a tanári szakma professzionalizálódott voltát, amelynek része a szakmai státusz emelése és a tanári hatékonyság növelése is (Szivák és mtsai., 2020). Egyes források a tanári professzionalizálódás alapjának a pedagógus autonóm működését tartják, sőt, az autonómmá válást tekintik professzionalizálódásnak (Evetts, 2011; Hargreaves és Goodson, 2006).

2.2.5 Tanárszerep az alternatív és reformpedagógiákban

Varga (1998) szerint az alternatív pedagógia kreatív, spontán, természetbarát, holisztikus világszemléletű, sokoldalú pedagógust igényel – ahogyan ezt a Kereszty és Lányi szerzőpárosra és Mikonyára való hivatkozással már megállapítottuk. Vargáné felhívja a figyelmet Zrinszky megfogalmazására, amely a személyiséget hangsúlyozza: „a pedagógus 'egész lényével vesz részt' a munkában” (Zrinszky 1994, 66.p.). Írásában azt állítja, hogy az alternatív pedagógia konfrontálódik a hagyományos oktatószereppel és „a nevelés méltóságát hozza vissza” (Varga, 1998, 116.p.), és ezt a hajdani tudós tanár és a tudományokban is jártas, alkotó pedagógus szembeállításával igazolja. Gondolatmenete szerint a modern pedagógus szerepéhez tartozik, hogy kísérletező, kutató, klinikus is egyszerre, illetve a "tanít, nevel, adminisztrál" sorrendben „a nevelő, tisztviselő szerepkörök jelzik a hangsúlyeltolódást az oktatás irányába”.

Ha a tanári stílusok tipizálásából indulunk ki, akkor az alternatív tanár

- gyerekcentrikus (és nem feladatcentrikus, lásd Casleman felosztása) (Ungárné, 1978);
- együttműködő integratív (és nem uralkodó domináns, lásd Anderson felosztása) (Anderson, 1991);
- indirekt (és nem direkt, lásd Flanders felosztása) (Flanders, 1970);
- demokratikus (és nem autoriter vagy laissez faire, lásd Lewin felosztása) (Lewin, 1975);
- diákközpontú (és nem tanárközpontú, lásd Anderson felosztása) (Anderson, 1991).

Bár próbálhatunk egységes képet alkotni az alternatív tanárszerepről, ha a reformpedagógiák tanárképét összehasonlítjuk, jelentős különbségeket találunk közöttük. Erről Nikitscher (2015, 130. p.) is ír, hangsúlyozva, hogy „Az eltérő pedagógiai koncepciók más és más szerepeket vagy legalábbis a szerepeken belül eltérő preferenciákat mutatnak

⁵¹ Thomas Gordon, Carl Rogers tanítványa.

azzal kapcsolatban, hogy mit is kell tennie, milyennek is kell lennie a jó pedagógusnak”. Czike (2004, 2006) Montessori, Steiner és Freinet felfogását hasonlítja össze, ezek mellett még áttekinti Rogers gondolatait, aki ugyan az előző három iskolamegújítótól eltérően nem dogozott ki olyan modellt, amelyet a reformiskolákhoz sorolhatnánk, de gondolatai jelentős hatással voltak számos iskolamegújító kezdeményezésre. A 2. táblázatban összefoglaljuk a négy neves pedagógiai gondolkodó Czike által kiemelt, a pedagógus szerepe szempontjából hangsúlyos jellegzetességeit munkásságuk időrendi sorrendjében.

2. táblázat: Reformpedagógiai gondolkodók vélekedései a pedagógusszerep kapcsán

Reformpedagógusok gondolatai	Gyermekkép	A tanár feladata	Milyen legyen a tanár
Maria Montessori	a legfontosabb a gyermek szabadsága, a gyermek dönt a saját tanulásáról, ő választ	önállóságra nevelés, önellenőrzés és egyéni fejlődés támogatása, differenciálás, vonzó és építő fizikai környezet kialakítása	nyugodt, türelmes, irgalmas, alázatos
Rudolf Steiner	az életkori sajátosságok hangsúlyozása: ettől függ a tananyag	a tanulás vezetése, az egész osztálynak szóló tanítás, a tananyagot a tanár választja	az antropozófia jó ismerője, testre, lélekre és szellemre szabott tanításra képes, kisiskolás korban tekintély
Célestin Freinet	a gyermekek önállóságának nagy szerepe van, sok élmény kell a kíváncsiság megmaradásához	partneri viszonyt épít ki a gyerekekkel, engedi az önkifejezést, facilitál, a kommunikációt támogató légkört alakít ki, a háttérből segít	kreatív, ötletadó, inspiráló
Carl Rogers	önmegvalósítási késztetése van, változni, fejlődni képes: ez a tanulás maga	segítő facilitátor, problémafelvető, hozzáférhetővé teszi a forrásokat a tanuláshoz, nem értékeli, az emberi kapcsolattal teremti meg a tanulásra serkentő környezetet	hiteles, elfogadó, megértő

Forrás: (Czike, 2004; 2006) alapján saját szerkesztés

Ebben az összehasonlításban tetten érhetőek a reformpedagógiák különböző korszakainak a sajátosságai is (vö. 2.1.3 Az alternatív iskolák külföldön és az idegen nyelvű forrásokban c. alfejezet). Az első korszak képviselőjeként Montessori még az egyes gyermekre való egyéni odafigyelést hangsúlyozta. A második korszak irányzataiban jelenik meg a közösség szerepének hangsúlyozása. Erre az időszakra jellemző a steineri tanárkép, amely egy olyan mestertanár-képét fogalmazza meg, aki bizonyos tudások birtokosa. Ennek a tanárnak a pedagógiája egyrészt ennek a tudásnak az eredeztetésében rejlik, másrészt a Steiner által kidolgozott gyermekképhez illeszkedő, gyermekközpontú rendszer ismeretében. Steinerrel szemben a másik három tanárszerep támogató, segítő, facilitátori tanárképpel dolgozik, a

gyermeknek választási lehetőséget és szabadságot adva a saját tanulásában. A különböző felfogásokban a környezet jelentése bővül: Montessori még a tárgyi környezetet hangsúlyozza, Freinet már az érzelmi környezet megteremtését is, Rogers szerint pedig a kapcsolati környezet teremthet serkentő légkört a tanuláshoz.

Az említett alternatív pedagógus szerepek közül Montessori, Freinet és Rogers elgondolásai jelennek meg abban a digitális korhoz alkalmazkodó tanárképben is, amelyben a tanár már nem az egyetlen forrása a tudásnak. Montessori közvetlen folytatásként Parkhurst, Montessori tanítványa és munkatársa dolgozta ki a gyerekek önálló munkájára épülő Dalton tervet. Ehhez hasonló felépítésű Skinner programozott oktatása, amelynek során nemcsak a tanításhoz szükségtelen a tanár személyes jelenléte, de a feladat ellenőrzését is el tudja végezni maga a diák. Ez az önálló tanulási folyamat számos eszközzel megtámogatható a mai digitális tanulási környezetben. Sugata Mitra Hole in the Wall kísérlete⁵² azt is bizonyította, hogy nemcsak a tanár jelenléte, de még előzetes tudás is alig szükséges ahhoz, hogy a motivált gyerekek egy internet eléréssel rendelkező számítógéppel olyan információkat tanuljanak meg, amelyek elsajátítását eddig tanár jelenléte nélkül elképzelhetetlennek tartottak. Illich (1971) iskolátlánítási gondolatának is hangsúlyos eleme, hogy ne a pedagógusok írják elő a társadalom számára, hogy mit és hogyan kell tanulni.

Czike (2004, 2006) kutatása nyomán, jelen dolgozat előzményeként 2018-ban megvizsgáltuk a Waldorf és a rogersi személyközpontú szemlélet tanárképét az éppen akkor hatályban lévő két alternatív kerettanterv⁵³ alapján, és megállapítottuk, hogy mindkét szerepfelfogásban egyaránt megjelenik az elköteleződés a tanulók megértése, és mindkét irányzat elvárja a tanár folyamatos önművelését és fejlődését. Viszont jelentős különbség, hogy „a Waldorf-tanár egy – nem a hagyományos értelemben vett – tekintély, addig a személyközpontú szerepfelfogásban a pedagógus a diák partnere” (Dobos 2018). Hasonló gondolat mentén nevezi Sarka (2008) patrónusnak a korszerű tanárt, és a már említett két kerettantervhez hasonló feladatokat fogalmaz meg számára: a pszichológiai ismeretek folyamatos megújítása, a tanítványok személyiségének komplex megismerése és fejlesztése, egyéni fejlesztési tervek készítése, nyílt, őszinte és átlátható tanár-diák kapcsolat kialakítása, törődő odafordulás tanítványai és kollégái felé. Sweeney (1998) is kiemeli az alternatív

⁵² Sugata Mitra 1999-ben India nyomornegyedében egy falba épített számítógépet hagyott interneteléréssel. A gyerekek, akik addig nem láttak számítógépet, többen közülük olvasni sem tudtak, néhány óra múlva már a neten böngésztek. A kísérletet később több helyen megismételték, hasonló eredményekkel. Forrás: <http://www.hole-in-the-wall.com> Utolsó megnyitás: 2022.02.18.

⁵³ A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára (jóváhagyó határozat száma 25860-1/2013/KOIR), A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve (jóváhagyó határozat száma: 21140-2/2013/KOIR, a vizsgált módosítás jóváhagyó határozat száma: 47132-1/2018/KOZNEVTART).

iskolák tanárszerepei kapcsán a patrónusokhoz hasonló tanácsadók szerepét, akivel a diákok hetente találkoznak, és az így kiépülő személyes kapcsolat a tanulók elköteleződését erősíti.

Kerényi (2006), gyakorló alternatív iskolai tanárként posztmodern pedagógusnak nevezi az alternatív pedagógusokat, és hosszan részletezi, hogy milyen működésmódot ért ez alatt. Ebben a posztmodern pedagógust a posztmodern gyermekhez hasonlítja, és a következő jellemzést adja róla: szeret mindent maga kitalálni, tudja csinálni azt, amiben hisz, a szabadság a létfeltétele, nem fogadja el a helyi tekintélyt, és ő maga sem akar azzá válni. Kerényi ehhez illeszkedve azt állítja, hogy a posztmodern tanár vagy eleve ilyen gyermek volt, vagy valahogy megtanult ilyen tanár lenni, vagy a kettő egyszerre történt. Mindenesetre – véleménye szerint – tapasztalás nélkül nem lehet azzá válni.

2.2.6 A tanári kompetenciák és a szerepelvárások összefüggései a szerep hordozói

Utaltunk már arra, hogy az alternatív tanárszerepekben megfogalmazott jellemzők közül néhány megjelenik elvárásként a modern, többségi tanár felé is. Ehhez a gondolathoz kapcsolódva említjük meg, hogy a mai pedagógussal szembeni általános elvárásokra a *kompetenciák* kifejezést használja a szakirodalom.⁵⁴ Nikitscher (2015) úgy fogalmaz, hogy a „pedagógus szerepeire és feladataira irányuló osztársadalmi elvárások, a vele kapcsolatos kompetenciaelvárásokon keresztül fogalmazódnak meg”. A *kompetencia* kifejezés jól illeszkedik az eddig tárgyalt tanárképekhez abból a szempontból, hogy egyszerre jelennek meg benne a cselekvésekben megnyilvánuló tudások, motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők (vö. Pukánszky 2014). A pedagógusok kompetenciáit számos forrás tárgyalja, ezekre most nem térünk ki, viszont a témánkhoz kapcsolódva a magyar jogszabályokban megjelenő kompetencialistát bemutatjuk.

AZ OECD⁵⁵ által 1998-ban kiadott Education Policy Analysis a következő elvárásokat fogalmazza meg a pedagógusokkal szemben: szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együtműködési készség, rugalmasság, mobilitás, nyitottság (idézi Nikitscher, 2015). Ezekre épülnek a hazai pedagógusminősítés sztenderdjei, amelyek kidolgozását nemzetközi tapasztalatok megismerése előzte meg (Dávid, 2011; Falus, 2011; Kotschy, 2011).

A pedagóguskompetenciák jogszabályi szinten először a 26/2008. (VIII. 15.) OKM rendeletben jelentek meg az osztott tanárképzéssorán elsajátítandó kilenc kompetencia

⁵⁴ A tanár kompetenciákról való gondolkodás történetét Pukánszky (2011) A tanári kompetenciák problémátörténete címmel foglalja össze.

⁵⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development – Gazdasági Együtműködési és Fejlesztési Szervezet.

vonatkozásában.⁵⁶ Ezt követte a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, amely a pedagógusok minősítő vizsgájához fogalmazott meg nyolc kompetenciát.⁵⁷ A jelenleg érvényben lévő kompetencialistát 2019. június 27-én tette közzé az Oktatási Hivatal az Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez c. kiadvány hatodik, módosított változatában. Ebben a korábbi nyolc kompetenciaterület mellett egy kilencedik⁵⁸ is szerepel:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, 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.
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.
8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Ahogy a pedagógusok minősítéséhez készült útmutató is kifejti, ezek a kompetenciák egymással összefüggnek, a pedagógus személyiségében és pedagógiai tevékenységében integráltan jelennek meg. Falus (2004) *pedagógiai szemléletnek* nevezi azt a megközelítést, amely szerint ezeknek a sztenderdeknek a meghatározásában tudások, diszpozíciók és tevékenységek is megjelennek. Nahalka (2010) szerint minden kompetencia-lista mögött pedagógiai paradigmák állnak. Ha végigtekintünk a Kormányrendeletben megfogalmazott kompetenciákon, az alternatív pedagógiákban megjelenő tanárszerepek hatása erőteljesen megfigyelhető.

⁵⁶ 26/2008. (VIII. 15.) OKM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosításáról.

⁵⁷ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

⁵⁸ A kilencedik, legújabb kompetenciát ebbe a listában hetes sorszámossal illesztették be.

A tanári kompetenciákkal kapcsolatban meg kell említsük Suplicz és Fúzi (2016) saját kutatásaikra alapozott megállapítását, amely szerint nincs olyan tulajdonság- vagy kompetencialista, amely garanciát jelent a jó tanárrá váláshoz.

2.2.7 Tanárvégzettségtől való eltérés mint alternatíva

Az alternatív tanárszerep kapcsán meg kell említsük a tanárok végzettségét, hiszen a 2.1.2.3 Jogi értelmezések című alfejezetben tárgyalt alternatív kerettantervek, illetve a későbbi egyedi megoldások esetében is lehetősége nyílt az alternatív iskoláknak arra, hogy a központi szabályozásban meghatározott pedagógus végzettségektől eltérjenek. Ez azt jelenti, hogy az alternatív iskolák egyedi engedéllyel valamilyen speciális képzettséggel, végzettséggel vagy igazolható tapasztalattal a jogszabályban előírt kötelező végzettséget kiválthatják. Például a jelenleg működő Waldorf iskolák esetében tanítói végzettséggel is lehet osztálytanító valaki felső tagozatos évfolyamokon is, ha mellette akkreditált pedagógus-továbbképzésen szerzett Waldorf-osztálytanítói képesítéssel rendelkezik, vagy több iskolában elláthat mentori-jellegű feladatot az iskola által előírt végzettségű munkatárs is, nem csak az adott évfolyamon a jogszabály által előírt végzettségű pedagógus. Ilyen jellegű eltéréssel találkoztunk már korábban is: Nagy Péter Tibor (2004), aki történeti szempontból foglalkozott a magyar alternativitás formáival, cikkében már az 1800-as évek második felétől alternatív lehetőségként említi az eltéréseket a tanárvégzettségek tekintetében.⁵⁹

A végzettségek kapcsán megemlítendőnek tartjuk, hogy bár a 2018-as TALIS összefoglaló jelentésben (Balázs és Vadász, 2019) általánosan tanárnak minősítenek minden olyan pedagógust, aki rendszeres feladatai között oktatásban részesít a tanulókat, Magyarországon hangsúlyosabban kezelték a végzettségi elvárást, ami abból látszik, hogy a magyarországi kutatást kiegészítették azzal, hogy a tanároknak pedagógiai végzettséggel kell rendelkezniük.

2.2.8 Konklúzió a tanárszerepekről

Ahogy a szerep fogalmának értelmezése sokfelől közelíthető, úgy a tanárszerep esetében is különböző jellemzőkről beszélnek a források. Ezek vonatkozhatnak:

- funkcióra: feladatok, tevékenységek;
- a tanár személyiségére, tudására: kompetenciák, tudás, szemlélet, tudatosan és tudattalanul követett minták, magatartás, stílus;

⁵⁹ Kutatásunk szempontjából érdekes adalék, hogy a II. világháború előtt a magántulajdonú iskolák tanárai kissé iskolázottabbak voltak, mint az egyéb iskoláké, és ez a minél fiatalabb diákok oktatásában hangsúlyosabban igaz (Nagy, 2004).

- kapcsolatokra-kapcsolódásokra: a tanárok közösségének működése, a tanítványokhoz való viszonyulás – ez utóbbi gondolatban tetten érhetőek a reformpedagógiák által képviselt sajátos gyermekképek.

A szakmai tudáshoz kapcsolódóan kifejtettük a nézetek jelentőségét, amelyek szűrőként, értékelőrendszerként erősen befolyásolják az információ befogadását, ezáltal mind a képzésre, mind az az utáni fejlődésre, és a gyakorlati pedagógiai tudásra is erős hatással vannak. Említettük még a szakmai tudás XXI. század specifikus követelményeit, valamint a sémákat és képességeket. A korszerű tanárszerephez kötődő képességeket Falus (2001b) és Sallai (1996) is Carl Rogershez vezeti vissza.

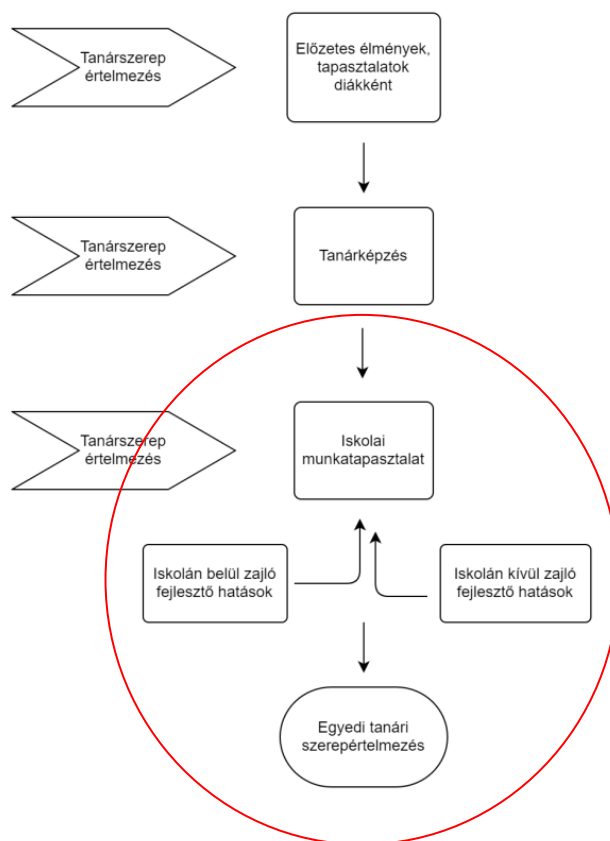
A szerepsajátításhoz kötődően szó volt a pályaszocializációról, és ennek nyomán eljutottunk a szervezethez, amelynek a tanár a része. Néhány forrás a szervezethez való kapcsolódás alapján foglalkozik a tanárral mint alkalmazott és mint munkaerő-piaci szereplő. A különböző tanárszerepek megismerése kapcsán összefoglalóan elmondhatjuk, hogy ahogy az *alternatív iskola* fogalmának értelmezése során számos olyan jellemzővel találkozunk, amely alapján az alternatív iskola egy jövőbe mutató iskola képét hordozza magában, ugyanígy a reformpedagógiák és iskolamegújító gondolkodók alternatív tanárképében is olyan jellemzőkre ismerünk rá, amely a XXI. századi pedagógiai mainstreamben korszerűnek mondott tanárképpel megegyezik. „A pedagógusszakma magas szintű kompetenciákat kíván a tantárgyi tudás, a pedagógia, a módszertan és az emberi kapcsolatok menedzselése területén” (Kovács, 2015, 60.p.), és hogy ezek közül melyik kompetencia mennyire kerül előtérbe, erősen meghatározza a különböző gyökerű pedagógusképeket.

2.3 Tanárrá válás

Radó a változó pedagógusszerepre vezeti vissza, hogy „átalakul a pedagóguspályára való felkészülés folyamatáról való gondolkodás is” (Radó, 2004, 252.p.). Ma már nem kérdés, hogy magával a képzéssel, a pályára való felkészüléssel nem ér véget a folyamat, ezért a folyamatos szakmai fejlődés (továbbiakban: FSZF)⁶⁰ számos kutatás tárgya. A tanárrá válás útját röviden összefoglalva az *1. ábrán* szemléltetjük, jelölve benne a közvetlenül az iskolai munkatapasztalathoz köthető fejlesztő hatások időszakát, amely kutatásunk fókusza.

⁶⁰ Az angol nyelvű szakirodalomban elterjedt Continuing Professional Development (CDP) megfelelője.

1. ábra: Az iskolai munkatapasztalathoz köthető fejlesztő hatások a tanárrá válás folyamatában



Forrás: saját szerkesztés

A tanárrá válás témájában hatalmas szakirodalmi forrás áll rendelkezésünkre. Mivel kutatásunkban azzal foglalkozunk, hogy hogyan veszik fel a pedagógusokat az alternatív iskolákba, illetve hogyan támogatják a szakmai fejlődésüket, a szakirodalom áttekintésében ezekre a témákra fókuszálunk.

2.3.1 Pályaalkalmasság

A tanárrá válás folyamatának fontos mérföldköve az, amikor az adott szakmai közeg eldönti, hogy az egyén alkalmas-e a pályára vagy nem. A McKinsey jelentés (Barber és Mourshed, 2007) is hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá. Vekerdy azt állította, hogy „elég pontosan megmondhatjuk, hogy melyik tanár alkalmas arra, hogy alternatív iskolában tanítson” (2005, 15.p.), de ennek a tudományos értelemben vett vizsgálatára nem adott útmutatást. Mivel kutatásunkban arra is keressük a választ, hogy az egyes alternatív iskolák hogyan veszik fel a pedagógusokat, a következőkben

áttekintünk néhány példát olyan alkalmassági vizsgálatokra, amelyek szelektív tényezőként jelenhetnek meg a tanárrá válás folyamatának különböző bemeneti pontjain.

Beier és munkatársai (2018) tanulmányukban arról írnak, hogy a hatékony tanítás formális és informális tanulási lehetőségek révén fejleszhető, de ezzel együtt vannak olyan személyiségjegyek, amelyek alkalmassá teszik a tanárt a feladatra.

2.3.2 Alkalmasság vizsgálata a képzésbe lépéskor

Az első bemeneti pont a képzésbe kerülés. Buda (2015) szerint a pedagógus pályára jelentkezők tudását, képességét sokan tanulmányozták, és ennek célját Dudást (2006, 25.p.) idézve abban látja, hogy a pályára való alkalmasság kritériumait megállapítsák, és a felvételi vizsgákon való szűrés lehetőségeit kipróbálják. Dávid (2011) szerint arra, hogy mikor vizsgálják a tanárjelöltek pályalkalmasságát, befolyással van a felsőoktatás képzési struktúrája, illetve a felvételi rendszer és a képesítés megszerzésének aktuális szabályozása. Dávid (2011) és munkatársai kifejlesztettek egy lehetséges modellt a tanárjelöltek pályalkalmassági vizsgálatához az abban alkalmazható eszközökkel, módszerekkel együtt⁶¹, amely egy korszerű pályaprofilból indul ki⁶², és előzetesen megfogalmazza a pálya követelményeit. Erre épültek 2013-tól 2021-ig induló osztatlan tanárképzésre jelentkezők számára tartott alkalmassági vizsga elemei is (forrás: felvi.hu), amelynek lépései a következők voltak:

- motivációs levél alapján beszélgetés a felvételiző pályaelképzeléseiről, karrierterveiről, egyéni életút-fejlődési terveiről, arról, hogy miért kíván tanár lenni;
- választhatóan:
 - o vagy egy pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, véleményezése,
 - o vagy beszélgetés a jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról, a nevelési szempontok kiemelésével;
- nyilatkozat egészségügyi állapotról.⁶³

Estefánné és Sallai (2011) a következő feladatokat ajánlja az alkalmasság megítéléséhez: (1) személyes tapasztalatok, motivációk, pedagógiai nézetek megfogalmazása, (2) pedagógiai problémák felismerése, értelmezése karikatúrák segítségével, (3) egy iskolai konfliktushelyzet

⁶¹ A kutatás-fejlesztés a TÁMOP 4.1.2-08/1/B pályázat 13. alprojektje keretében zajlott.

⁶² Ezt a pályaprofil tanárszerep értelmezésnek is tekinthetjük.

⁶³ A 2022. szeptemberében induló képzésbe kerülés feltétele változott, de mivel az adatgyűjtést 2021 végén befejeztük, erre nem térünk ki.

értelmezése, (4) egy rövid szakmai szöveg értelmezése, (5) kreatív szövegalkotás, (6) empátiás képesség vizsgálata fotók segítségével.

Kutatásunk szempontjából tanulságosak lehetnek a külföldi gyakorlatok is. Egyes országokban a felvétel csak végzettséghez, illetve hozott tanulmányi eredményhez kötött, egyéb alkalmassági vizsga nincs⁶⁴, más országokban az alkalmassági vizsga a megfelelő végzettség vagy tanulmányi eredmény elvárása mellett jelenik meg. A különböző országok gyakorlatát Falus (2011) által szerkesztett kötetből, Gordon Győri és munkatársai (2016) és Bikics (2011; 2018) tanulmányából ismertük meg.⁶⁵ A megismert nemzetközi gyakorlatok bármelyikében említett eszközöket, témákat és az azokban megjelenő fókuszokat összefoglalva közöljük a 4. táblázatban.

4. táblázat: Eszközök, témák és fókuszok a tanárképzők alkalmassági vizsgáiban

Eszközök	Témacsoportok*	Fókuszok
<ul style="list-style-type: none"> - kérdőív - teszt - esszé vagy motivációs levél - egyéni vagy csoportos elbeszélgetés vagy interjú - kísérlet - referencialevél 	<ul style="list-style-type: none"> - alapkérdések - a tanári szakmához szükséges készségek, kompetenciák - egyéb kognitív készségek és képességek (helyesírás, nyelvhelyesség, szövegértés, szépírás, rajz, testnevelés, zenei képességek) - szakmai tapasztalatok - véleményformálás oktatási és a tantervi kérdésekben - differenciálás és az esélyteremtés - a tanulás folyamata - a diákok motivációja - tanórán kívüli tevékenységek - iskolai helyzetek szimulációja - szaktárgyak 	<ul style="list-style-type: none"> - a jelentkező saját személye, motivációja, érdeklődése, elköteleződése, képességei (általános és felsőoktatás specifikus), jövőképe, nézetei, attitűdje - tanulási, tanítási és egyéb tapasztalatok, élmények - gyermekkép - a tanár és oktatási módszerek megítélése - oktatási problémák, helyzetek - társadalmi kérdések - pedagógiai tárgyú könyvekhez kapcsolódó ismeretek - szaktárgyi teljesítmény

*Rapos (2011) az angol pedagógusképzésről szóló tanulmányában a felvételi kérdéseket csoportosítva közli, a táblázat ez alapján készült.

Forrás: (Falus, 2011) nyomán saját szerkesztés

⁶⁴ Ilyen Franciaország (Felméry, 2011), Hollandia (Major, 2011), Németország (Bikics, 2011; 2018). Ausztriában az egyetemi tanárképzés szintén csak tanulmányi eredményhez kötött, de a pedagógiai főiskolán van pályalkalmassági vizsga (Nyikos, 2011).

⁶⁵ A németországi gyakorlatot Gordon Győri és mtsai. (2016) és Bikics (2018), a romániai Tókos (2011), az angliait Rapos (2011) és Gordon Győri és mtsai. (2016), a finnországit Kálmán (2011) és Gordon Győri és mtsai. (2016), az amerikai Kimmel (2011) és Gordon Győri és mtsai. (2016), az ausztriai, hollandot, japánt és szingapúri Gordon Győri és mtsai. (2016) tanulmányából ismertük meg.

Amerikában a hagyományos pedagógusképzés⁶⁶ mellett alternatív utak is lehetnek, amelyet Zeicher és Hutchinson (2008, 17-18.pp., idézi Kimmel, 2011) *early entrynek* neveznek. Az *early entry* („korai kezdés”) lényege, hogy a tanár még a képzés megszerzése előtt elkezdi tanárként dolgozni, a képzést pedig munkavégzés mellett szerzi meg, ennek során pedig mentorok, tanácsadók támogatják.⁶⁷ Az *early entry* bementi követelményeként – bár nem térnek el jelentősen a hagyományos képzéstől – kiegészítésül szakmai tapasztalatot is elvárnak (Kimmel, 2011).

2.3.3 Alkalmasság vizsgálata a munkahelyre való belépéskor

Papay és Kraft (2016) a tanárok kiválasztása kapcsán érvel azzal, hogy a potenciálisan megfelelő munkaerő felvétele legalább annyira vagy sokkal inkább fontos, mint később a már bekerült munkavállalót a megfelelő cselekvésre ösztönözni. A versenyszférában már több évtizede foglalkoznak a munkahelybe lépéskor történő alkalmasság vizsgálatával, az iskolák vonatkozásában viszont kevés szakirodalmi forrás lelhető erről fel. Pedig a TALIS (Hermann és mtsai., 2009) is javasolja, hogy a pedagógus állandó alkalmazásáról csak bizonyos próbaidő után döntsenek. A TALIS vizsgálat keretében 21 országban vizsgálták az állami fenntartású iskolákat, ezen belül a tanár-kiválasztási gyakorlatukat. Szinte minden országban a kritériumok között van a végzettség, az állampolgárság, az oktatás nyelvében való jártasság, továbbá orvosi és biztonsági ellenőrzés. Van, ahol a tanárok számára felső korhatár is meg van állapítva.⁶⁸ A legtöbb országban szempont még a jelölt tanítási készsége, és van, ahol az interperszonális- és egyéb készségek – pl. írás, olvasás, számolás, IT technika használata – is. A vizsgált országok több mint felénél szempont a jelentkező tanulmányi háttere, néhányuknál a korábbi tapasztalatok, illetve van, ahol az adott iskola profiljának ismeretét is elvárják. A felvételi általában személyes találkozón, interjú keretében zajlik. Próbaidő kevés országban van. A kiválasztási folyamatban az adott munkahely szempontjai a legtöbb országban jelentősek, de csak a harmadukban van ebben a munkahelynek tevékeny szerepe is, annak ellenére, hogy több vizsgálat bizonyította, hogy ahol az adott iskola nagyobb autonómiával rendelkezik a tanárkiválasztás terén, a diákok szignifikánsan jobb eredményeket érnek el (Hermann és mtsai., 2009). A forrásban néhány ország esetében kitérnek a felvételiztető személyére is, ilyenkor az iskola igazgatóját, a tanári szakszervezet képviselőjét és a szülői iskolaszék képviselőjét említik.

⁶⁶ College recommending.

⁶⁷ Az alternatív tanárképzésről részletesebben a 2.3.3 Alternatív tanárképzés című fejezetben is írunk.

⁶⁸ Németország, Korea.

Gordon Győri (2002) a japán tanárképzésről és továbbképzésről szóló tanulmányában részletesen ír arról, hogy a képzés utáni tanárfelvétel egy központilag meghatározott, versenyvizsga jellegű többfordulós szakvizsga. Ennek elméleti részében a szaktárgyi ismereteket mérik, gyakorlati részében pedig a pedagógiai készségeket – ez utóbbit néha gyakorlati témájú tesztkérdésekkel. Hangsúlyozzuk, hogy ennek folyamán nem a pedagógiai tudását, hanem a készségeit vizsgálják, pl. szenzitivitást, konfliktusmegoldó képességet stb. Japánban a cél nem az, hogy kész szakembereket alkalmazzanak, hanem hogy a felvett kollégák az aktuális feladatokra képezhetőek legyenek. Ezt Gordon Győri úgy fogalmazza meg, hogy „azt igyekeznek megállapítani, hogy milyen szakmai-emberi bázissal rendelkezik az illető ahhoz, hogy valóban tanárt képezzenek majd belőle” (Gordon Győri, 2002, 497.p.). Tanulmányában Gordon Győri szembeállítja ezt a felvételi folyamatot azzal a legtöbb országban elterjedt gyakorlattal, amelynek során az iskola igazgatója dönt a kolléga felvételéről a vele való beszélgetés impressziói alapján – ahogy ez Magyarországon is zajlik. Kárpáti (2008) egy, a tanárok szakértelmének megítélését vizsgáló kutatás kapcsán arról számolt be, hogy a magyar iskolaigazgatók leginkább saját, személyes tapasztalataikat veszik figyelembe, a diákok, szülők, kollégák véleményét, visszajelzéseit, valamint a tanári szakértelmet leíró szakirodalmat kevésbé.

A továbbiakban azt kerestük a forrásokban, hogy milyen módszerek, eszközök használhatóak még a munkaerő felvétel során. Klein Munkapszichológia a 21. században (2018) című könyve általában a munkaerő-kiválasztás kapcsán szinte minden, a pszichológiában használt módszert lehetséges eszközként említ. A különböző országok gyakorlata kapcsán volt már szó az interjúról, de Klein ezen túl még említi a különböző tesztek – személyiség-, kompetencia-, képesség- és intelligenciatesztek, motivációt mérő tesztek – és az érdeklődést vizsgáló kérdőíveket is. Kárpáti (2008) szerint az egyetlen lehetőség a tanárok hozzáértésének vizsgálatára az, ha munka közben, az iskolában vizsgáljuk őket. A pedagóguskutatásokban használt módszerek közül a nézetek feltárására használatos adatgyűjtési módszerek lehetnek különösen hasznosak, például interjúk, kérdőívek, szereprepertoár-rács, támogatott felidézés, hangos gondolkodás, rendezett fa módszere, fogalomtérkép, metaforaelemzés, mondatbejelezések, naplók, portfóliók és egyéb írások elemzése stb. Ezek közül a módszerek közül többet bemutat Szivák (2002) és Dudás (2006).

A pedagógusok bevalásának és pályán tartásának feltérképezésekor gyakran vizsgálják a motivációjukat is. Paksi és munkatársai (2015) a Pedagógusképzés támogatása című projekt keretében készült tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy a pedagóguspálya-kép, vagyis a pedagógusokról alkotott általános kép mind a pályaválasztásban, mind a pályán-maradásban, mind a munkavégzés motiváltságában jelentős szerepet játszik. Az alkalmasság eldöntésekor

tehát fontos tényező lehet, hogy a kolléga hogyan gondolkodik a tanár szerepéről. Paksiek egyébként említik, hogy a hazai kutatásokban a pályaképről való gondolkodás gyakran vizsgált terület a tanári pályát választók kapcsán.

Paksi és munkatársai (2015) több hivatkozásra utalva hangsúlyozzák, hogy mind a pályaválasztást, mind a pályán maradást elsődlegesen az intrinzik motivációk határozzák meg. A motivációkat az intrinzik-extrinzik, illetve az egyénihez és a munkához, pályához köthető szempontok mentén az *2. mellékletben* foglaljuk össze.

A munkaerő-kiválasztással kapcsolatban Szóts-Kovács (2009) kétféle modellt mutat be. Az egyik szerint az újonnan érkező kolléga a legalacsonyabb státuszú munkakörbe kerül, a magasabb státuszú munkakört pedig igyekeznek belülről feltölteni. A másik modell szerint bármelyik státuszra érkezhetsz az új kolléga, aszerint, hogy milyen ellátatlan feladat van üresen. A két modell esetében más-más módszerekkel vizsgálhatják a jelölt alkalmasságát.

2.3.4 Tanári életutak

A tanári életpálya szakaszainak leggyakrabban idézett modellje Berliner nevéhez kötődik (1988). Berliner modelljét és Huberman és munkatársai (1997) által közölt modellt idézi Falus (2002). Ezek összevetését a *1. mellékletben* mutatjuk be. Mindkettő az alapján jellemzi a szakmai életpályát, hogy a tanár figyelme mire irányul, illetve hogy praxisát mi határozza meg leginkább.

Orgoványi-Gajdos (2019) különböző életpályamodelleket rendezett csoportba a pálya ívének iránya alapján. Ez alapján megkülönböztetett vízszintes pályavonalat kirajzoló, felfelé ívelő, haranggörbe alakú és hullámzó pályamodelleket. A következőkben ezeket a modelleket mutatjuk be.

Orgoványi-Gajdos a vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek közé azokat sorolta, amelyek minősítés nélkül, formálisan, a szakmai tanulási folyamat szinterei alapján fogalmazzák meg a pálya három szakaszát: (1) tanárképzés időszaka, (2) kezdő korszak, (3) az időszak, amikor a tanár már gyakorlattal rendelkezik. Az angol szakirodalomban gyakran használják ugyanezt a tagolást, és a korszakok elnevezése után – initial, induction, in-service – három I-ként említik (Pl Rossi és mtsai, 2016).

A felfelé ívelő pályamodellekben a gyakorlatban megnyilvánuló pedagógiai tudás és az ehhez kapcsolódó különböző területek fejlődése jelenik meg. Ebben az értelmezésben a pálya a kezdő szinttől a mester szintig tart. Ennek egyik példája a reflektív gondolkodás fejlődéséhez illeszkedő modell, amely bemutatását Orgoványi-Gajdos három kutató modelljének összehasonlításával teszi közzé (Fuller, 1969; Galser, 1996; Lortie, 1975). A

reflektív gondolkodás fejlődéséhez illeszkedő modell jellemzőit a 3. táblázatban is összefoglaljuk.

3. táblázat: A reflektív gondolkodás fejlődéséhez illeszkedő pályamodell szakaszai

Szakaszok	A szakasz fókuszai	Fejlődésre, fejlesztésre vonatkozó jellemzők
1. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> - én központú - túlélés-orientált 	<ul style="list-style-type: none"> - a külső szakmai támogatásnak jelentős a szerepe
2. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> - tanításközpontúság - tanulóközpontúság (bizonyos modellekben ez a 3. szakaszban jelenik meg!) 	<ul style="list-style-type: none"> - megjelennek a pedagógusszereppel kapcsolatos dilemmák - a reflektív szemlélet kialakulása
3. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> - szakmaiság - tanulóközpontúság (bizonyos modellekben ez a 2. szakaszban jelenik meg!) 	<ul style="list-style-type: none"> - a tanítással, tanuló igényeivel és fejlesztésével kapcsolatos dilemmák - az önszabályozó tanulás megjelenése

Forrás: (Orgoványi-Gajdos, 2019) nyomán saját szerkesztés

Orgoványi-Gajdos a felfelé ívelő modellekhez sorolja a már említett Berlinertől származó modellt, az ennek előzményeként tekinthető modellt (Dreyfus és Dreyfus 1980, 1986), illetve az erre épülő modellek közül néhányat. A jelenlegi magyar oktatásirányítás által képviselt életpályamodell is erre épül.

A vízszintes és a felfelé ívelő pályáiveken túl Orgoványi-Gajdos olyan további két pályamodell-ívet mutat be, amelyek nem kapcsolódnak szorosan jelen kutatásunkhoz. A haranggörbe alakú pályamodellek szerint a pálya egy felfelé ívelő szakasszal indul, majd egy csúcspont után egyfajta leszálló ívet mutat (Bruke és mtsai, 1987; Sikes, 1985 idézi Orgoványi-Gajdos, 2019). Ezeket a modelleket a kiegészítés és a pályaelhagyás, pályán maradás kapcsán vizsgálták. A hullámzó pályamodellek szerint a pályán a tanár kríziseket él meg, ezekre megoldások születnek, majd továbblépve elindul a pályán egy újabb szakasz. Ezek a pályamodellek köthetőek ahhoz a kérdéshez, hogy vajon milyen pályaszakaszban választják a pedagógusok, hogy alternatív iskolában tanítsanak – de kutatásunkban ezzel csak érintőlegesen foglalkozunk.

A teljes szakmai út tekintetében a vizsgálódások különösen hangsúlyosan foglalkoznak a pályakezdő időszakokkal. A TALIS kutatás pályakezdőnek azokat tekinti, akiknek kevesebb, mint három év a gyakorlati idejük (Hermann és mtsai., 2009). Orgoványi-Gajdos ír arról, hogy a pályakezdő időszakra vonatkozóan a már említetteken kívül további modellek is

megjelentek a szakirodalomban. Katz (1972, idézi Orgoványi-Gajdos, 2019) szerint három-négy év tapasztalat szükséges ahhoz, hogy a tanár a tanításhoz éretté váljon: az első év a túlélés időszaka, ezután jön a megerősödés, amikor a tanár figyelmének középpontjába fokozatosan a tanulói igények kerülnek.

A pályakezdő időszakot gyakran elemzik a gyakorlott tanári munka időszakával összevetve. Szivák a gondolkodás differenciáltságának szemléltetésére bemutat egy ábrát (2007, 430.p.), amely azt ábrázolja, hogy a kezdő pedagógus az interaktív szakaszra fókuszál, vagyis még nem látja át az oktatás tervszerű folyamatjellegét. Ezzel szemben a tapasztalt pedagógus struktúrába helyezi a folyamatokat, az előzményeket értelmezi, ezután transzformálja a tananyagot, a végrehajtást értékeli, és erre reflektálva dönt a továbbiakról.

2.3.5 Pedagógusok fejlődése és fejlődésük támogatása

Korthagen (2017) szakmai fejlődés 3.0-nak nevezi azt a gondolkodást, amelyben a tanár személye hangsúlyos, ebbe beleértve az egyéni sajátosságokat is. Szerinte ez a fejlődés az önértékelésen alapul, a tanulás folyamata maga pedig alulról, a tanulótól indul. Korthagen a tanári tanulást professzionális tanulásként értelmezi. A pedagógusi pálya professzionalizálódásának tanulságait a pedagógusok szakmai fejlődésének megértése érdekében Vámos és munkatársai (2020) vizsgálták. Tanulmányukban azt írják, hogy a kilencvenes évek elején a tudományos kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolatokról, valamint a tanulás értelmezéséről újfajta gondolkodás kezdődött el, amely expanzív tanulásként⁶⁹ értelmezi a tanári pálya folyamatát. Ez az értelmezés a jogszabályok szintjén is megjelenik a kötelezően előírt képzések, illetve az előmeneteli rendszer előírásaival. Mindezek szorosan kapcsolódnak a lifelong learning eszméjéhez, és erősen hatottak a professzionalizációról való gondolkodásra (Vámos és mtsai, 2020). Rapos Nóra (2016) tanulmányában arról ír, hogy a tudás és a tanulás korszerű értelmezései, illetve az ezekhez kapcsolódó kutatási eredmények helyezték az FSZF-et olyan új megvilágításba, amely ezen a területen paradigmaváltáshoz vezetett. Az új paradigma kialakulásának első fázisa volt azoknak a kritikáknak a megjelenése, amelyek a képzések összefüggéstelenségére és a valós kontextusoktól való eltávolodására hívták fel a figyelmet.

⁶⁹ Az expanzív tanulási modell – hasonlóan a tanári pályamodellek kapcsán említett hullámzó modell –, a tanulást ciklikusan változó cselekvéssorozatnak tekinti, amely folyamatos kérdésfeltevésekből, helyzetelemzésekből, problémamegoldó modellalkotásokból és ezek kipróbálásából áll. Ez a hatás jelenik meg abban is, hogy a pedagóguspálya kapcsán gyakran használt fogalomként és vizsgált területként vált a folyamatos szakmai fejlődés.

Rapos és munkatársai (2020) széleskörűen vizsgálták az FSZF-t és a pedagógusok tanulását, továbbá az ezekre vonatkozó fogalmi változásokat, és ennek eredményeként a hazai fogalomhasználat számára a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása szóhasználatot javasolják. Vámos és munkatársai (2020) szerint az FSZF értelmezésében három forrásnak van meghatározó szerepe: (1) a képzésnek – kutatásunkban csak érintőlegesen foglalkozunk vele, (2) a szervezeti szint hatásainak – az alternatív iskolákat fókuszba állítva ez kutatásunk vizsgálati tárgya, (3) az állami elvárásrendszernek – kutatásunknak nem tárgya.

2.3.5.1 Pedagógusok tanulása

A munkahelyre kerülés után a „pedagógusok sokféleképpen, szervezeten, formálisan és az iskola világában gyakorlatuk, praxisuk gyakorlásával is tanulnak” (Vámos 2016, 10.p. vö. Richter és mtsai., 2014). Ezt a tanulást Vámos Lewinre, Kolbra és Fryra hivatkozva egy folytonos ciklikus folyamatnak írja le. Ez a folyamat a konkrét tapasztalatból indul ki, majd a tapasztalat megfigyelésére épülve megszületik egy új koncepció, amely tesztelésre kerül. A tesztelésekből újabb tapasztalat származik, majd ebből egy újabb koncepció, és ezek ismétlődése mentén újrakonstruálódik a tudás. Schratz (1998 idézi Fűzi 2013) is olyan spirális fejlődésként írja le a folyamatot, amelyet a reflexió tesz lehetővé. Vámos (2016b) hivatkozik még Avisra, aki kiemelte a folyamat egyéni differenciáltságát és a munkahelyi tanulást mint sajátos helyzetet. Ehhez kapcsolódva Vámos elkülöníti egymástól azokat a folyamatokat, amelyek nem tekinthetők tanulásnak, illetve a tanulás folyamatában is megkülönbözteti a reflektivitás nélküli és a reflektív tanulást. Hivatkozik Brookfield (1998) *kritikai reflektív praxis* elméletére, amelyben az elmélet és a gyakorlat egysége kibővül azzal, hogy az elméletre épülő kutatási fázist egy gyakorlati fázis követi. Ezzel a tanulás folyamatát az elmélet-kutatás-gyakorlat hármásával írhatjuk le⁷⁰ (Vámos, 2016). Rapos (2016) a pedagógustanulás hét fajtáját sorolja fel: (1) a tanulás szerves bekapcsolása a munkavégzés folyamatába – folyamatként és gyakorlatban történő értelmezés, (2) informális tanulási lehetőségek beépítése a folyamatba, (3) saját előzetes tudásra vagy problémára építés, (4) az egyéni érdeklődés, motiváció és érzelmek értelmezése és hangsúlyos bevonása a tanulási folyamatba, (5) a tacit tudás – egyedi történetek, esetek, pedagógusok hangja – jelentőségének felismerése és reflektivitás, (6) a tudásmegosztás gyakorlathoz kötött formáinak használata, (7) az egyéni pályafejlődés során eltérően fejlődő kompetenciák tudatos fejlesztése. Fűzi (2013) a pedagógusok fejlesztésének formái között a módszertani továbbképzéseket,

⁷⁰ A kritikai reflektív praxis elmélete a pedagógia mellett több tudományban is megjelent.

tréningeket, kollegiális segítséget is felsorolja, de hangsúlyozza, hogy ezek akkor hatékonyak, ha az egyéni problémákra épülnek, és a tanár olyan belső erőforrásait mozgósítja, mint az élmények feldolgozása és az önreflexió. Hivatkozik Falkenbergre (2010), aki szerint a reflexió mozgósítja a belső motivációt, és így a pedagógus saját fejlesztésének irányítójává válhat. Gordon Györi (2002) használja a *szakmai képződés* fogalmát is, és ez alatt a tudás felhalmozásának azokat a különféle spontán módokon zajló formáit érti, amelyek sem jogilag, sem intézményileg nem strukturáltak.

Az FSZF értelmezésére Rapos (2016) bemutatja Sachs (2007) modelljét, amely négy metaforához kötődik, és ezekben egyszerre jelenik meg a különböző szereplők és a rendszer nézőpontja. Az *átállásra felkészítő modell* szerint a tanár a tudását továbbtükrözi diákjainak, ezért a képzésben a szakértelem, a szaktudás átadásán van a hangsúly. Az *átalakítás modellje* hasonlít az előbbire, de ebben a szaktudás a módszerek átadását jelenti, vagyis a cél, hogy a tanárok módszereket tanuljanak meg. Ebből a modellből hiányzik a kontextus-függőség, vagyis nem számol azzal, hogy a diákok és a helyzetek sokfélék lehetnek, és egy módszer nem biztos, hogy hatékony minden esetben. Az *újrágondolás-modell* a tanár aktivitására épít és az ő tanulását helyezi a középpontba oly módon, hogy a tanár maga gondolja újra és vizsgálja felül az eddigi pedagógiai gyakorlatát. Az *alkotást középpontba helyező modell* pedig teret, időt, kereteket biztosít a tanárnak arra, hogy ő maga kérdezzen, ennek nyomán lehetősége nyílik az innovációra, kísérletezésre.

2013-ban az FSZF kapcsán több tanulmány is készült különböző országok gyakorlatáról és tapasztalatairól. Ezeket Kovács (2015) foglalta össze, és a folyamatos szakmai fejlődést az egyén, az intézmény és a rendszer közös kihívásának nevezte. Megállapítja, hogy ha maradandó változást akarunk elérni, akkor az olyan mélyebb, korábbi élményekre, érzelmekre, preferenciákra épülő, nehezen megragadható tacit tudásokra kell építeni, amelyek alkalmasak a személyiség alakítására. Véleménye szerint a változás elérésére a normatív, explicit tudások átadásánál, képviselténél alkalmasabb a közös diskurzus, a közös, reflektív, hosszabb időn át gyakorolt, kontrollált cselekvés, kísérletezés.

A már részletesen tárgyalt szakmai életutak (2.3.1 Tanári életutak c. alfejezet) Clement és Vandenberghe (2000) munkájában összekapcsolódnak az FSZF-fel: a kutatók az ellenőrzés, az elszámoltathatóság és a rugalmasság szempontjából vizsgálták a közösségben dolgozó pedagógus autonómiáját és együttműködését. Ennek nyomán Clement és Vandenberghe három tipikus szakmai fejlődési utat különítettek el. A *progresszív fejlődési utat* bejáró pedagógusok kontrollálják munkájukat, tanulásuk tudatos, innovatív, csapatban dolgoznak és a fejlődésről intézményi szinten is gondolkodnak. A *konzervatív fejlődési úton* a kontroll magas és a pedagógusoknak saját munkájuk eredményessége van a fókuszban. Mivel

elégedettek a munkájukkal, ezért nincs igényük a változásra. A *helyzetekre reagáló szakmai fejlődési úton* a kontroll alacsony, és ez bizonytalanságot és elszigetelődést eredményez (idézi Rapos 2016). Egy pedagógus életútja során ezek a fejlődési utak a kontroll mértékétől és a motivációjuktól függően válthatják egymást.

Az FSZF-en belül a kezdő tanárok fejlődése, fejlesztése különösen hangsúlyos területe mind a tudományos kutatásoknak, mind az oktatásirányításnak. Falus (2010) az európai tanárszakszervezet⁷¹ követeléséhez kapcsolódva azt írja, hogy a kezdő tanároknak háromféle segítségre van szüksége: (1) személyes segítségre, amely az identitás kialakulását támogatja, (2) társas segítségre, amely a közösségbe illeszkedést segíti, (3) professzionális segítségre, amelynek a szakmai készségek, képességek, kompetenciák kialakulásában van szerepe. Kutatásunk szempontjából érdekes vizsgálati eredményt találunk a TALIS által közölt adatokban, amely szerint a magyar iskolaigazgatók a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban számoltak be arról, hogy az iskolába kezdő tanárként érkező kollégáknak formális betanítási vagy indukciós időszakon kell átesni (Hermann és mtsai., 2009). Ez az új belépő beilleszkedését és az iskolai munkába való bevezetését szolgálja. A feldolgozott forrás szerint ebben a bevezető szakaszban kevésbé hangsúlyos az, hogy a kezdő pedagógus az adott iskola céljait, sajátos működését megismerje. Nagy Mária 2004-ben tizenhárom pályakezdőt foglalkoztató, kilenc iskolában végzett kutatásában a TALIS eredményeivel ellenkezőre jutott: nem találta annak nyomát tudatos betanítói tevékenységnek; ahol ilyen zajlott, ott is a helyi sajátosságok bemutatására korlátozódott mindez.

Imant és van Veen (2010) a munkahelyi tanuláshoz négy nézőpontját különböztetik meg: (1) az elsőnek kifejezetten a munkahely megismerése a célja, elsősorban a munkára való felkészülés céljából; (2) az a fajta munkahelyi tanulás, amely hozzájárul a hatékony tanári munkához, és egy belső minőség emelése, rutinok kiépülése a célja; (3) az a tanulás, amelynek célja az iskola fejlesztése, akár egy oktatási reform; (4) tanulás az egyén szempontjából a szakmai fejlődés kontextusában.

A munkavégzéshez kötött tanulásról Rapos (2016) – tanulmányának egy lábjegyzetében – részletes listát közölt, amelyet MacGilchrist, Myers és Reed (2004) alapján állított össze. Eszerint a munkavégzéshez kötött tanulás néhány lehetséges eszköze, módszere:

- akciókutatás vagy a tanárok vizsgálódása bizonyos problémás témakörök alapján;
- esettanulmányok közös feldolgozása – egyes témák megvizsgálása;
- tanácsadás (coaching) – kollégák kölcsönös készségfejlesztése adott témakörben;
- együttes tervezés ugyanabban vagy közeli intézményekben dolgozó kollégákkal;

⁷¹ ETUCE – European Trade Union Committee for Education.

- közös projekt készítése;
- kritikus barát (critical friend);
- bemutató;
- megvitatás, fórum – meghatározott téma célzott megvitatása kollégákkal vagy más szakemberekkel;
- e-tanulás – egyénileg vagy kollégákkal;
- más pedagógusok, esetleg olyan tapasztalt kolléga bevonása a közös önképzésbe, aki rendelkezik valamilyen felkészültséggel, vagy mesterpedagógus, kutatópedagógus;
- a munkakör ideiglenes cseréje a saját intézményben/ más iskolában;
- árnyékprogram;
- mentorálás;
- a diákok munkájának moderálása, irányítása;
- megfigyelés – elemzéssel;
- diákok – az óráról alkotott véleményük megkérdezése/következtetéseket levonni a saját tanulásukról folytatott beszélgetéseikből;
- folyamatos párbeszéd a tanulókkal;
- diákok „nyomon követése”;
- szakirodalom-feldolgozás – egyénileg vagy csoportban;
- az osztálytermi gyakorlat reflektálása;
- önértékelés;
- párban tanítás – team teaching, aminek része a folyamat és az eredmények közös tervezése, előkészítés, majd elemzés és értékelés;
- csapat-, tanári értekezlet;
- együttműködés a tanárképzésben részt vevő tanárjelöltekkel;
- elemzés stb.

2.3.5.2 A mentorok által nyújtott támogatás

A képzés utáni, pályakezdés időszakában nyújtott támogatáshoz kapcsolódva az egyik legtöbb forrással rendelkező téma a mentori segítség gyakorlatának és ennek hatásainak vizsgálata.⁷² A mentor a források szerint a szakmai fejlődést segítő személy, de Magyarországon jelenleg jogszabály ennél jóval szűkebben definiálja: „mentor: a gyakornok

⁷² Pl. Caires és Almeida, 2005 idézi Hercz; Sallai, 2015; Stéger, 2010; Szivák és mtsai., 2011; Tordai, 2015. Falus (2004) és Nagy M. (2004) hivatkozásaikban az 1990-es évekre visszamenően is további számos publikációt említenek.

szakmai fejlődését segítő, az intézményvezető által kijelölt, pedagógus vagy nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben foglalkoztatott személy”.⁷³ A jogszabály nemcsak definiálja a *mentor* fogalmát, de meghatározza a mentor feladatait is. Az alábbiakban a forrásokban fellelhető különböző mentorszerepeket is összefoglaljuk.

Bencsik és Juhász (2016) kutatókra is hivatkozva a mentorság gyakorlatát az ókori Görögorszáig vezeti vissza, és az elmúlt 30 év menedzsment-vizsgálatai alapján több definíciót is bemutatnak. Ezekben elkülönítik a formális, vagyis a szervezet által támogatott és irányított, illetve az informális, vagyis spontán, önkéntes mentorálást. Hivatkoznak Kramra (1985), aki a mentorálás folyamatát úgy bontja szakaszokra, hogy abban a pedagógusok szakmai fejlődéséhez hasonló szakaszokra ismerhetünk rá. Ez alapján az első év a megismerés időszaka, amikor a pártfogolt és a mentor felméri egymás kompetenciáit. A 2.-5. év a gyakorlás szakasza, amikor a mentor támogatja, segíti a pártfogoltat, feladatokat ad neki, ezáltal a pártfogolt új értékekkel, benyomásokkal, munkatílussal ismerkedik, gazdagodik. A szeparáció szakaszában a mentorált elkezdi leválni támogatójáról, megtapasztalja az önállóságot.⁷⁴ Ezután a mentorálás átalakul egyfajta bizalmas emberi kapcsolattá.

Irányát tekintve a mentorálás háromféle lehet: (1) a tradicionális mentorálás folyamán a tapasztaltabb munkatárs segíti a fiatalabb csatlakozását a szervezethez, (2) a fordított mentorálás esetében a fiatalabb munkatárs tanítja az idősebbet⁷⁵, (3) a reciprok mentorálás pedig kihasználja, hogy mindkét fél tudja valamiben segíteni, támogatni a másikat⁷⁶ (Harvey és mtsai, 2009 idézi Bencsik és Juhász, 2016).

A mentorálás folyamatát irányíthatja a mentor és a pártfogolt is. Lesznyák (2005) Boudreaura (1999) hivatkozva kifejti, hogy a mentor mint irányító tanácsokat és javaslatokat ad, kritizál és korrigál; amikor viszont a pártfogolt problémái, nehézségei, kérdései az irányadóak, a mentor elsődleges feladata a mentorált reflexióra készítése. Ez utóbbi folyamat az interperszonális kapcsolatra helyezi a hangsúlyt, amelyben a mentor bátorít, kérdez, elemzésre készíti.

Hercz tanulmányában (2008) több európai mentorálási modellt is mutat be, és hivatkozik Jonesra, aki az angol és a német tanárképzési rendszerhez illeszkedő mentor-szerepeket hasonlított össze. Ezekben közös jellemző a tanácsadói szerep, viszont eltérő álláspontok jelennek meg a mentor értékelő, tréneri, partneri és modellnyújtó szerepével kapcsolatban. Hollandiában a mentor szerepet tágan értelmezik: feladatuk a sajátos nevelési igényű

⁷³ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet.

⁷⁴ A forrás szerint a függetlenség akár szorongással is járhat.

⁷⁵ Általában technikai tudásokra, modern eljárásokra.

⁷⁶ Ilyen lehet információcsere vagy pszichológiai támogatás is.

gyerekek fejlesztése is, tanácsadás a menedzsmentnek az oktatás minőségének javítása céljából, és ezek a feladatok egészülnek ki a hallgatók, kezdő tanárok és szükség esetén a gyakorló tanárok segítségével, fejlesztésével (Hercz, 2008).

A pedagógusokat segítő feladatkörre Nagy Mária (2004) többféle elnevezést gyűjtött össze számos ország vizsgálata alapján: tutor, tanácsadó, koordinátor, mentor, orientáló tanár. Ezek többnyire magasabb beosztású, tapasztalt tanárok, akiket külön képzésben készítenek fel a feladatra, és bizonyos országokban órakedvezményt vagy fizetés-kiegészítést is kapnak. Vannak olyan országok, ahol a mentorálásban való részvétel kötelező a kezdő pedagógusnak.⁷⁷ Kiemeljük az észtországi modellt, ahol a kötelező mentorálást kiegészíti a pályakezdő társakkal egy közös nyári tréning (Stéger, 2010 idézi Simon 2013).

A magyar források főleg a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódóan, a gyakornoki időszakhoz formálisan is rendelt, már említett jogszabállyal is alátámasztott, két tanév alatt zajló mentorsággal foglalkoznak, amely a minősítő vizsgáig kíséri a pártfogolt szakmai útját. Ezeket Simon (2013) által az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet számára készített munkaanyag és Kotschy és munkatársai (2016) által az Oktatási Hivatal számára készített tájékoztató áttekintésével mutatjuk be a *3. mellékletben*.

Bencsik és Juhász (2017) Catlingre és Daviesre (2008) hivatkozva azokat a tulajdonságokat gyűjtötték össze, amelyek segítik a mentorálás hatékonyságát: (1) alázatosság – tudni kell bátorítani, elfogadni és felhasználni a kritikákat, (2) nyitott szelleműség – nincsenek előre meglévő ideák, (3) hajlandóság, (4) kíváncsiság, (5) párhuzamos gondolkodás, (6) nyugalom, szívósság, (7) integritás – a másik jogainak elfogadása, (8) becsületesség, (9) elegendő idő.

Simon (2013) Kákonyira hivatkozva (2013) a támogatás hatékonyságát a strukturált és tervezett szakmai párbeszédben, és a bizalmon, megbecsülésen alapuló kapcsolatban látja. Javasolja, hogy a mentorálásra szülessen tanulási megállapodás, amely rögzíti az együttműködés szabályait, továbbá olyan megközelítéseket javasol, amelyek rugalmasságot, komplex látásmódot és tudatosságot feltételeznek. Ehhez illeszkedő szemléletként a holisztikus szemléletet nevezi meg.

Bencsik és Juhász (2017) említik, hogy a mentorság pozitív eredményeivel jóval több kutatás foglalkozik, de ők maguk foglalkoznak a mentori folyamatot akadályozó tényezőkkel is. Szerintük ezek (1) a mentor idealizálása, (2) a mentor önkényeskedése vagy formális mentorálás esetében az össze nem illő párosítás, (3) szabotázs, amikor a pártfogolt nem fogadja a segítséget vagy a mentor valamilyen segítséget visszatart, (4)

⁷⁷ Pl. Észtország, Skócia.

véleménykülönbségek, konfliktusok, ultimátumok, (5) kifosztás-zsákmányolás, amikor a pártfogolt úgy érzi, a mentor az ötleteit ellopja, (6) ha a pártfogolt engedelmisséget fogad a mentornak, (7) becsapás, félrevezetés, manipuláció, (8) zaklatás.

2.3.5.3 Továbbképzések

A tanárok szakmai továbbképzését Hercz (2008) Zafeirakou (2002) alapján megkülönbözteti a szakmai fejlesztési tevékenységektől. A szakmai továbbképzések alatt a hagyományosabb tanárképzési tevékenységeket érti, amelyen a tanárok felkérésre vagy kötelezően vesznek részt, és Hercz megfogalmazása szerint inkább a kínálat-, mint a kereslet-alapú modellek jellemzik. Ezzel szemben a tanárok szakmai fejlesztési tevékenysége alatt a kereslet-orientált tanárképzési tevékenységeket érti, amelyben iskolák és/vagy tanárok egyénileg határozzák meg képzési igényeiket szükségleteik nyomán. Ez utóbbi közé sorolja az egyéni önképző munkát, a tematikus csoportmunkát és akkreditált tanfolyamokat. Lénárd (2016) kutatásában arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok nagy része nem említette külön a kollégák által megtartott belső képzést és a külső szakemberek által szervezett és irányított szakmai továbbképzést.

Számos országban kötelező a tanároknak részt venni továbbképzéseken (Richter és mtsai., 2014), és a továbbképzések rendszere sok helyen jogszabályi háttérrel és elvárással is megtámogatott. Vannak országok, ahol a részvételt honorálják, költségeit teljesen vagy részlegesen megtérítik; van, ahol munkaidő-kedvezménnyel jár, több helyen – akár fakultatív részvétel mellett – beleszámít a pedagógusok előmeneteli rendszerébe vagy a pedagógusok értékelésébe⁷⁸ (Herz, 2008). A szakmai továbbképzéseket általában az iskolán kívül közhivatalnokok országos, területi vagy helyi szinten, a szakmai fejlesztési tevékenységeket az adott iskolában vagy lokálisan szervezik meg.

Egy országos reprezentativitású kutatás kapcsán Liskó (2004) a továbbképzéseket tartalmuk alapján három csoportba sorolja: (1) fejlesztési továbbképzések, vagyis az országos oktatáspolitikai elképzeléseknek megfelelő továbbképzések, (2) kompenzációs továbbképzések, ahol a nem megfelelő képzettséggel tanító kollégák megszerezhetik a törvényileg előírt végzettséget, szakvégzettséget, (3) problémacentrikus továbbképzések, amelyek az iskolákban aktuálisan megjelenő kérdésekre reflektálnak.

Az alternatív tanárképzés kapcsán szóltunk már a képzésben megjelenő gyakorlat szerepéről. Ez a továbbképzéseket tárgyaló forrásokban is hangsúlyos. A továbbképzéseket tágabb értelmezésben használva Falus (2004) Richardsonra (1996) hivatkozva megállapítja,

⁷⁸ Finnország, Svédország, Egyesület Királyság.

hogy mivel a pedagógusok továbbképzése során sokkal több lehetőség van a tapasztalati tudás megszerzésére, és ez közvetlenül kapcsolódhat a pedagógus saját gyakorlatából eredő problémáira, a nézetek alakításában sokkal eredményesebbnek bizonyulnak, mint maga az alapképzés (vö. Vámos és Gazdag, 2015). Ezért sajnálatos, hogy a pedagógus-továbbképzések kapcsán végzett kutatásában Liskó (2004) arra az eredményre jutott, hogy a problémacentrikus továbbképzéseken lényegesen kevesebben vettek részt, mint az oktatáspolitikai irány által kijelölt fejlesztési, illetve a végzettséget kiegészítendő kompenzációs továbbképzéseken. Lénárd (2016) szerint mind a nemzetközi kutatások, mind a hazai fejlesztések azt igazolják, hogy a legnagyobb hatással a pedagógusok szemléletváltására és az új módszerek intézményen belüli fennmaradására az volt, ha a tanár folyamatos szakmai támogatást kapott a képzés után is, abban a fázisban, amikor az új elemeket a mindennapok során elkezdte használni, egészen addig, amíg az be nem épült a rutinjába.

A képzés eredményességével kapcsolatban Lénárd (2016) a további jellemzőket látja fontosnak: (1) a képzés az adott szervezetben meglévő valós probléma köré szerveződik és arra reflektál, (2) a képző lehetőleg hiteles, az iskolai környezetben otthonosan mozgó személy, (3) az új tudást interaktív módszerekkel, a résztvevők folyamatos egymástól tanulása révén sajátítják el, (4) a gyakorlatban is kipróbálják a tanultakat, (5) a képzést vezető olyan hangulatot alakít ki, ahol a résztvevők egymás gondolatait megismerik, a kritikai gondolkodásra és önreflexióra teret ad, (6) a képzés valódi szakmai/tanulói közösségként működik.

Magyarországon a munkaidőben szervezett képzés egyik problematikája a helyettesítés megoldása, a munkaidőn kívül szervezetteknel pedig a motiváltság elérése. A hagyományos 30-120 órás továbbképzések további problémái, hogy mivel egy intézményből korlátozott számban vesznek rajta részt, ez nem biztosítja az intézményen belül az új ismeret vagy szemlélet elterjedését, másrészt mire a pedagógusoknak lehetősége nyílik a mindennapok gyakorlatában alkalmazni a tanultakat, nincs már mellettük az a szakember, akihez segítségért, szakmai támogatásért fordulhatnak. A TALIS szerint a továbbképzések tekintetében a nemzetközi átlaghoz képest Magyarországon a tanárok gyakrabban említik a munkáltatói támogatás hiányát és a képzések magas költségeit (Lénárd és Pontyos, 2011).

2.3.5.4 A közösség szerepe a pedagógusok fejlődésének támogatásában

Ahogy az informális fejlesztéshez köthető szakirodalmi forrásokat kutattuk, ezekben újra és újra megjelent a szélesen értelmezett közösség szerepe, a szervezeti felépítés és a szervezet működése mellett a közösségen belüli kapcsolatokat is beleértve. Bencsik és Juhász (2017)

Fajanara és Gbajumo-Sheriffre hivatkozva azt írják, hogy a szervezeti környezet nagy hatással van a mentorálás sikerességére. 2000-ben 26 EU-s ország oktatási és továbbképzési rendszerének áttekintése után a továbbképzésekről is megállapították, hogy a továbbképzés fontos eleme a csapatépítés (Herz, 2008).

Az iskolán belüli viszonyokat Golnhofer és Szekszárdi (2003) nehezen átláthatónak és formálisan csak részben szabályozhatónak írják le (vö. Ollé, 2006). Kovács (2015) angol nyelvű forrásokra hivatkozva szakmai tanulási közösségnek⁷⁹ nevezi az iskolához tartozó tanári közösséget, de hozzáteszi, hogy más források további, hasonló jelentéssel bíró kifejezéseket is használtak, pl. tudásközösség, hálózati tanulás, szervezeti tanulás. Bordás felhívja a figyelmet arra, hogy egy szakmai közösség nem akkor értékelhető tanuló szakmai közösségként, ha hangsúlyozzák a tanulás támogatását, hanem ha a pedagógusok tudatossággal vesznek részt ebben, saját tanulási folyamataiknak jelentőséget tulajdonítanak, és a közösségben is megvalósul az a szervezeti tanulás, amely a szervezeti viselkedés megváltozásával jár (Argyris és Schon, 1996 idézi Bordás, 2015). A viselkedés csak akkor változhat meg, ha a működés minden elemében megjelenik az a reflexió, ami a valóságot a felszínre hozza (Bordás, 2015). Suplicz és Fűzi (2016) szerint a közösség értékrendje alapján szerveződik a rend. Lénárd és munkatársai (2020) a *tanulószervezet* kifejezés mellett az *önmegújító iskola* fogalmát is használják. Szerintük a közösség a tanulás kontextusa, facilitátora, eszköze és eredménye is egyben. Szivák és munkatársai (2020) említik, hogy a tanárok szakmai gyakorlatközösségekben történő tanulását és a tanulószervezetekben történő fejlesztését több országban a szakpolitika is hangsúlyozza, és így szorosan köthető a pedagógus szakma professziójának értelmezéséhez.

Kopp (2016) szerint az egy intézményben dolgozó pedagógusok között formális és informális együttműködési formák működnek. Kopp az együttműködési kultúrájuk alapján négyféle intézményi működést mutat be:

- balkanizáció: az intézményen belül olyan kisebb csoportokban vannak, amelyek egymással szorosan együttműködnek ugyan, de egymástól elkülönülnek és egymással versengenek;
- bürokratikus kollegialitás⁸⁰: az intézményben léteznek ugyan az együttműködés, közös tanulás, tudásmegosztás formális elemei, hiányzik azonban a bizalom és elfogadó légkör;
- szakmai tanulóközösségek: az intézményben közös szakmai tanulás és fejlődés céljából viszonylag állandó szakmai csoportok működnek;

⁷⁹ Professional Learning Community, PLC.

⁸⁰ Contrived collegiality.

- szakmai hálózatok: az intézmények között szoros, szervezett formában zajló együttműködés alakul ki a tudásmegosztás és az intézmények fejlesztése érdekében.

Richter és munkatársai (2014) hangsúlyozzák az informális tanulás kontextusba ágyazottságát és kooperatív jellemzőjét.

Bordás a tanulás közösségben zajló formájának három megközelítését említi még: a monologikus, a dialogikus és a trialogikus tanulást. A trialogikus tanulás tulajdonképpen tudásalkotást jelent, vagyis azt, hogy új tudás születik a közösség tagjai között zajló párbeszéd során (Hakkarainen és Paavola, 2009; Paavola és Hakkarainen, 2005 idézi Bordás, 2015). Ez történik a tanuló szakmai közösségekben. Lénárd (2016) ugyanerre Wengerre való hivatkozással a *gyakorlatközösség* fogalmat használja, és az így működő iskolákat intelligens iskolának nevezi. Ezeket a következőképpen mutatja be: (1) olyan résztvevők alkotják, akik elkötelezettek, motiváltak, folyamatos interakcióban vannak egymással, (2) hasonlóan működnek, mint a termelésben érintett vállalatok, (3) tanulás tekintetében pedig az informális vagy gyakorlatba épülő tanulást, illetve a horizontális, társaktól való tanulást részesítik előnyben. Ebben a leírásában érdekes felvetés, hogy az informális tanulásba beleérti a formális tanulási környezetben belül zajló informális tanulást is. Kovács (2015) szerint a szakmai tanulási közösség jellemzői a tanulóközpontúság, a kollektív/megosztott felelősség, a reflektív szakmaiság és az együttműködő tanulás, valamint a csoportos és az egyéni tanulás egymást erősítő szerepe.

Bordás (2015) felhívja a figyelmet arra a szociálpszichológiában vizsgált jelenségre, hogy ha a tanulóközösségben nem egyértelműek a közös célok, nincs megosztott vezetés, akkor felborulhat az egyensúly. Ilyenkor nem lesz őszinte légkör és tiszta kommunikáció, hiányzik vagy háttérbe szorul a külső szem, megjelenhet a konformitás, az indoktrináció, az előítéletes, sztereotípiákban való gondolkodás, akár a társas lazsálás veszélye is.

Lénárd (2016) a szervezett tudásmegosztás vizsgálatakor a belső továbbképzések három formáját tárta fel: (1) tantestületi tanulás, amelyek konkrét iskolai innováció fejlesztésére, továbbadására szerveződnek spontánul vagy külső, például pályázati elvárásra, (2) gyakorlatban tanulás, amikor a kollégák a máshol szerzett ismereteiket saját tanórai gyakorlatukon keresztül mutatják be a többieknek, (3) egymástól tanulás, amely alatt a spontán helyzeteket, beszélgetéseket érti. Kutatása során Lénárd arra az eredményre jutott, hogy „a spontán folyosói megbeszélések és gyakorta formálisan működő munkaközösségi találkozások, tantestületi kirándulások” (Lénárd, 2016, 187. p.) a leggyakoribb színterei az olyan rendszeresen visszatérő szakmai találkozásoknak, amikor pedagógiai témák, kérdések megvitatása, megbeszélése történik.

Vámos (2016a) a gyakorlatközösségekben való részvétel általi tanulást olyan folyamatként írj le, amelynek során az egyén az őt ért hatások révén a tudásait értelmezi és újraszervezi⁸¹, és ezzel válik a gyakorlatközösség tagjává. Maga a tudás megszerzése és a tudás maga is kohézió, amely a csoporthoz köti a résztvevőt (Billett 2001, Korthagen, 2004 idézi Vámos) (vö. kritikai reflektív praxis elmélet, 2.3.4.1 Pedagógusok tanulása c. alfejezet).

Vámos (2016b) a *professzionális tőke* fogalmához kapcsolódva idézi Hargreaves és Fullan 2012-ben megjelent könyvét, amelyben leírják, hogy a tanulói eredményesség szempontjából egy közösség hatása erősebb, mint egy-egy pedagógus külön hatása (vö. Halász 2015 idézi Lénárd 2016). Ezért állítja, hogy a pedagógusok ún. humán tőkéje mellett hangsúlyozni kell a pedagógusok együttműködésében működő ún. szociális tőke szükségességét is⁸² (Kopp és Vámos, 2015). Rapos (2016) a szociális tőkével kapcsolatban azt írja, hogy a szervezeti tudástérkép szükséges ahhoz, hogy a szakmai fejlődés eredményei ne maradjanak csak az egyén szintjén. Ha a pedagógus a szervezeten kívüli kapcsolatokra és információkra tud csak építeni, akkor azok eredményeit kevésbé tudja a saját szervezete felé is képviselni. Ennek az lesz az eredménye, hogy a szervezeten belül az informális forma erősödik meg a formális kárára, gátolva ezzel a szervezeti tanulást. Gönczöl (2020) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a kollegiális kapcsolatok visszahatnak a szakmai tőke egyéni elemeire, és ehhez hozzá teszi még azokat a pszichés hatásokat, amelyek abban nyilvánulnak meg, hogy „az együttműködő tanárok jobban hisznek szakmai hatékonyságukban, s kooperatív szemléletük jelentős mértékben óvja őket a stressztől és a kiégéstől is” (Rosenholtz, 1989; Clement és Vandenberghe, 2000 idézi Gönczöl, 2020). Rapos (2016) ezt a fajta együttműködést és kollegialitást a folyamatos szakmai fejlődésről szóló szakirodalmakra hivatkozva a szakmai fejlődés egyik alapfeltételeként említi. A szervezet kapcsán kimutatható, hogy az eredményesség növelhető, ha az egyének szakmai fejlődésének támogatása és a szervezet fejlődése összhangba kerül (Szivák és Verderber, 2016). Több forrás említi azonban, hogy a közös megtapasztalás vagy a kollegialitás csak akkor eredményez tanulást, ha ez tudatos elemzéssel és reflektálással jár (Szivák és Verderber, 2016 vö. Little, 1990 idézi Rapos 2016). A szervezeti tanuláshoz kapcsolódva Vámos (2016a) felhívja a figyelmet a problémamegoldás és hibakezelés tanulására is, az ún. intelligens hibázásra, amely szerinte az innováció és a fejlődés alapja. Hargreavesre és Fullanra (2012) is hivatkozik, amikor azt

⁸¹ Konstruktív tanulás.

⁸² A humán és a szociális tőke mellett a professzionális tőke harmadik eleme a döntési tőke, amely a komplex helyzetekre reagáló döntéseket írja le, s mint ilyen a pedagógus szakmai tudásához kötető képesség (Vámos, 2016).

állítja, hogy a professzionális gyakorlathoz a kollégáktól kapott bizalom, támogatás mellett a segítő kritika is hozzájárul.

Említettük már a munkaerő-kiválasztással kapcsolatban a Szóts-Kovács (2009) által bemutatott modelleket, amelyek közül az egyik a legalacsonyabb státusztól a magasabb felé tölti fel az álláshelyeket, míg a másik az adott, ellátatlan státuszra keresi az új kollégát. A két megközelítés között a szervezeti tanulás szempontjából is megjelenik különbség, hiszen az utóbbi modell hangsúlyozza, hogy az újonnan bekerülők növelhetik a szervezet tanulási képességét.

Az alternatív iskolák szervezeti modelljéről Serfőző (2005) Baráthra és Budaira (1998) is hivatkozva azt állítja, hogy a csapat, személyorientált kultúra, más néven a team-kultúra jellemzi, amelyben fontos az egyetértés, az összetartás, a csapatmunka, és ahol a hangsúly az egyéni fejlődés lehetőségén és az elkötelezettségen van. A team-kultúrában fontos az információk megosztása, amely leginkább informálisan és szóban zajlik, a döntéshozatal közösségi konszenzuson alapul, a kollégák pedig támogatják egymást. Serfőző a következő leírást adja meg: „Ez a szervezeti kultúra a belső folyamatokra figyel, ugyanakkor rugalmas; a legfontosabb kritériumok az elköteleződés és az érintettek részvétele a működtetésben. Az összetartozás, a morál megteremtése révén válnak értékessé az emberi erőforrások” (Serfőző, 2005, 73.p.).⁸³

Kopp (2016) a szervezeti szocializáció kapcsán ír a kezdő pedagógusok és a szervezeti kultúra kapcsolatáról, és három fő csoporttípust ismertet aszerint, hogy a csoportban kire-mire irányul a hangsúlyos figyelem. Ez alapján (1) a veteránorientált kapcsolatra épülő csoportban az új belépő passzív befogadó, akinek még el kell sajátítania a szervezetben működő viselkedés- és cselekvésformákat, (2) a belépőorientált kapcsolatra épülő csoportban a kezdő tanárnak egyedül kell boldogulni és a helyzetekben, kapcsolatokban ő a kezdeményező, (3) az interakció-orientált kapcsolatra épülő csoportban a kezdő tanárt igyekeznek megismerni, az általa behozott új impulzusok irányában nyitott a szervezet.

A szervezeti tanuláshoz kapcsolódva, mint bármilyen egyéb szervezeti kérdéshez kapcsolódva számos kutatás foglalkozik a vezetők szerepével és személyével, de mivel azonban ez jelen kutatásunknak nem tárgya, ezért az erről szóló forrásokra nem térünk ki.

⁸³ Baráth és Budai (1998) a team-kultúra mellett további három iskolai-szervezeti modellt mutat be Quinnre (1983) hivatkozva, ezek pedig: személyorientált – hierarchikus, célorientált – teljesítményközpontú, innovatív – adhockrácia.

2.3.6 Konklúzió a tanárrá válásról

A tanárrá válás tárgyalását a pedagógusszerepről való gondolkodással kötöttük össze, ezzel is jelezve, hogy a tanárrá válás különböző fázisaiban alakul az egyén képe a tanárságról, tanárszerepről. A folyamatot befolyásolja az is, hogy a saját szakmai életútján hol tart az adott pedagógus. A különböző életútmodellek a pálya más-más jellemzőit hangsúlyozva írják le a szakmai utat. Van olyan, amely a pályaszocializáció felől, van, amely a szakmai tudás és tapasztalat bővülésének szempontjából, és van, amely a tanár figyelmének adott fókusza alapján határozza meg a pályáiv különböző szakaszait. Bármelyik értelmezés mellé illeszthető a folyamatos szakmai fejlődésnek az az értelmezése, amely a tanári fejlődést expanzív tanulásként írja le. Az FSZF forrása lehet a képzés maga, lehetnek a szervezet hatásai és az állami elvárásrendszer is. A kezdő pedagógusok segítése sok kutatás témája, napjainkban az állami elvárásrendszerben is kitüntetett szerepe van.

A tanárjelölt a munkába állásig több szelektációs ponttal kerül szembe, amikor a pályán maradásról ő maga, vagy a szakmai intézmény – képzőhely, munkahely – a jelölt alkalmasságáról dönt. Több ország képzésbe kerülési követelményeinek áttekintése során sokféle megismerési módszerrel találkoztunk, amelyben megjelentek kifejezetten szakmai és személyes tartalmak, néha kognitív vagy képességbeli elvárások is. A versenyszférában a munkahelyre történő belépéskor nagyon differenciált és széles körű módszerekkel végzett bemeneti mérések és ismerkedések terjedtek el, az iskola világába azonban ez alig szivárgott be. Többnyire a végzettség igazolásán kívül egy – általában az iskola vezetőjével történő – interjú a bemeneti vizsgálat. Az ilyen ismerkedő alkalmakon szó eshet a jelentkező motivációjáról is. Elgondolkodtató, hogy a TALIS vizsgálat (Hermann és mtsai., 2009) szerint ahol a tanárkiválasztás terén az érintett iskola nagyobb autonómiával rendelkezik, ott a diákok szignifikánsan jobb eredményeket érnek el.

Bemutattunk alternatív tanárképzési módokat, és ezeket a tanárképzésben időről időre felbukkanó paradigmikus vitákkal hoztuk összefüggésbe, amelynek alapja a teoretikus vagy gyakorlati alapú tanárképzés hatékonyságának kérdése. Az elemzett források általában a gyakorlati képzés hangsúlyozása mellett foglalnak állást.

A munkaerő-kiválasztással kapcsolatban kétféle modellt mutattunk be: az egyikben az újonnan érkező kolléga a legalacsonyabb státuszú munkakörből halad a magasabb státuszú felé, a másikban pedig a hiányzó státuszra vesznek fel új kollégát.

A pedagógusok fejlődésének támogatása kapcsán a pedagógusok tanulását folytonos, ciklikus folyamatként értelmeztük, amelynek során fontos elem a folyamat közbeni reflexió.

Ez a reflektív elem a munkahelyhez kapcsolódó képzések, képződések hatékonyságában is jelentős szerepet játszik. A hatékonyság szempontjából több szerző kiemeli, hogy a képzés vagy támogatás az egyén saját problémájára épüljön. Az FSZF kapcsán bemutatott modellek mindegyikében visszatérő elem, hogy az innovatív, alkotó munkavégzéshez időt és teret kell adni szervezeti szinten, és akkor tudnak a tanárok leginkább fejlődni, ha a kontroll szintje nem túl alacsony és nem túl magas, illetve ha a pedagógusok leginkább csoportban dolgoznak.

Az FSZF-en belül mind a kutatásoknak, mind az oktatásirányításnak hangsúlyos területe a kezdő tanárok támogatása, amelynek egyik, jogszabály által is megtámogatott formája a mentorság. A mentor szerepről szóló források azonban nemcsak az újonnan érkező mentorálását tartják hasznosnak, hanem említik a fordított mentorálást is, amely során a fiatalabb munkatárs nyújt támogatást a tapasztaltabbnak, illetve a reciprok mentorálást, amikor a résztvevők kölcsönösen támogatják egymást.

A munkahelyi képzésekhez kapcsolódva ugyanazokkal a felvetésekkel találkoztunk, amelyeket már a felkészítő képzéseknél és a tanárok szakmai tudásának beépülésénél is olvashattunk. Ezek: (1) a kötelezőség vagy önkéntesség, (2) az egyén problémájára épülő vagy külső megrendelés nyomán zajló képzések, (3) az elmélet-gyakorlat egymásra épülésnek vagy összekapcsolódása és (4) a képző személyének kérdése, azaz hogy belső munkatárs vagy külső szakember legyen-e a képző.

A tanárok fejlődésének támogatása kapcsán részletesen kitértünk a közösség szerepére, amely a tanuláshoz lehet kontextusa, facilitátora, eszköze és eredménye is egyben (Lénárd és tsai 2020). Ezért (is) jelent meg a továbbképzések fontos elemeként a csapatépítés. A szervezeti tanuláshoz kapcsolódva felhívtuk a figyelmet az intelligens hibázás lehetőségére, amely a szervezeti kultúra részeként az innováció és a fejlődés alapja.

2.4 Alternatív iskolai kutatások

Az eddigi témák forrásaihoz képest jelentősen szerényebb az irodalma az alternatív iskolák kutatásának, ami nyilvánvalóan köszönhető a vizsgálható populáció szűkösségének is. Ha a magyar alternatív iskolákat a legszűkebben értelmezzük, azokra az iskolákra gondolunk, amelyekre mind a szakma, mind az aktuális jogi értelmezés alternatív iskolaként tekint. Az elmúlt években ilyen értelemben nagyságrendileg 80-110 alternatív iskoláról beszélhetünk⁸⁴: ebből kb. 20-25 a hivatalosan jelenleg már nem létező ÉKP program szerint tanító iskola⁸⁵ és

⁸⁴ Golnhofér és Szekszárdi (2003) 400 alternatív iskoláról beszél, de valószínűleg ők a fogalmat a legtágabb értelmezésben használták.

⁸⁵ 2019-ig az ÉKP alternatív kerettantervként választható volt. Az alternatív kerettantervek jogi lehetőségének megszűnésével az ÉPK mint alternatív program megszűnt.

45 Waldorf⁸⁶. Emellett még kb. 20 iskola a modern alternatív iskolák közé sorolható, sajátos iskolamoddal működő iskola, illetve ez a szám más értelmezésben akár 40-50 körül is lehet. Ez utóbbi bizonytalanság abból adódik, hogy a régebb óta működő iskolák esetében a szakma már tett valamilyen állásfoglalást az adott iskoláról, ennek nyomán az iskola alternatív iskolaként említődik valamely külsős szakemberek által publikált forrásban, viszont az újabbról általában nincs még annyi tapasztalat, amely alapján ez az állásfoglalás megtehető. Tágabban értelmezve tehát ez utóbbiakat öndefiníciójuk alapján sorolhatjuk az alternatív iskolák közé, tudva azt a feltételezést is, amelyet Brezsnaynszky (2004b) is megfogalmaz, amely szerint „az alternatív szó használata bizonyos esetekben pusztán marketingfogássá lett”. Tehát kb. 20, szakmai fórumok által biztosan elismert modern alternatív iskoláról beszélhetünk, de ha minden olyan iskolát ide sorolunk, amely a közelmúltban alakult, és önmagát alternatívnak mondja, akkor a modern alternatív iskolák száma 40-50 körül lehet. Az alternatív iskolák száma egyes értelmezések szerint tovább bővíthető még a KIP-es iskolákkal, de mivel a KIP alternatívítása az oktatásra és a tanulás szervezésére korlátozódik, ezeket inkább az alternatív programot használó iskolák közé soroljuk, és nem az alternatív iskolák közé.

Bár az alternatív iskolákat gyakran látogatják a pedagógusképző intézmények hallgatói, és éves szinten több szakdolgozathoz merítenek belőlük témát, tudományos szintű kutatás vagy elemzés ritkán készül róluk. A Waldorf, a Zsolnai pedagógia és a KIP bővebb elterjedtsége okán inkább vizsgált terület, de mivel jelen vizsgálatunkban a modern alternatív iskolákkal foglalkozunk, ezért a következőkben az ezekről szóló kutatások forrásait gyűjtöttük össze.

A régebbi iskolák alakulásakor és ezek működésének kezdeti időszakában – vagy arra az időszakra visszaemlékezve – több olyan gyűjtemény keletkezett, amely ezek alapelveit, működését ismerteti. Ezek a gyűjtemények egyszerre több iskolát mutatnak be, általában valamilyen szempont mentén, ez gyakran az iskolák történetisége, valamilyen speciális gyakorlata, módszere, esetleg a szerző személye (pl. Czike, 1997b; Dobos, 2017; 2018b; Horváth H., 1999; Kereszty, 2012; 2017; Kereszty és Tordáné Hajabács, 1992; 1995; Kereszty és Lányi, 2017; Klein és Soponyai, 2011; Langerné, 2011; 2017; 2019; 2020; Papp, 2006 stb.)

Néhány iskoláról monográfia vagy olyan tanulmánykötet is készült, amely több szempontból mutatja be az adott iskolát (Csináljatok egy..., 2021; Dobos, 2020a; Kereszty és Pólya, 1998; Kerényi, 2019; Lányi és Kereszty, 2016; Winkler, 1993).

⁸⁶ Forrás: Waldorf Szövetség honlapja, waldorf.hu/iskolak/ Utolsó megtekintés: 2022.02.11.

Ezekon kívül elérhető még néhány olyan tudományos igényű forrás, amely egy-egy adott iskoláról szól, vagy ahhoz kapcsolódik.

Az első magyar alternatív iskolaként számon tartott AKG a programjában deklarálja, hogy pár évente tudományos vizsgálatnak vetik alá működésüket. Ilyen kutatásokat publikáltak az Iskolapróza (Takács, 2000) és Miért jó egy alternatív iskola? (Falus, 2006c) című könyvekben.

A Belvárosi Tanoda leginkább sajátos célcsoportja révén alanya kutatásoknak. Ők az egyetlen olyan alternatív iskola, amelyről több idegen nyelvű publikáció is fellelhető (Limbacher, 2008; Schmitsek, 2013).

A Belvárosi Tanodához hasonlóan sajátos célcsoportja teszi a vizsgálódás tárgyává a Burattino Iskolát (pl. Torgyik, 2012).

A Rogers Iskola jelen dolgozat szerzőjének elköteleződése okán is lett több kutatás tárgya (pl. Dobos, 2019a; 2020a; Dobos és Langerné, 2019; Ladnai, 2019, Tóth-Pjeczka és mtsai, 2019).

A Közgazdasági Politechnikumról a komplex természettudományos tárgyak oktatása kapcsán születtek publikációk (Veres 2002a, 2002b, 2010, 2011, 2016).

A Zöld Kakasban évek óta zajlanak kutatások, amelyek célja az iskolában és a társadalomban tapasztalható jelenségek értelmezése (pl. Földes, 2017; Braun, 2006; „Zöld kakas...” 2018).

Ezekon kívül egy forrást találtunk a Palánta Iskoláról, amely az iskola pedagógiatörténeti gyökereit kutatja (Kristóf, 1996), illetve ezt az intézményt gyakran említik a projektmódszert bemutató forrásokban (pl. Gönczöl és Kereszty, 2011; Hegedűs, 2007; Turchányi, 2012).

Említendő még Szentesi (2019) antropológiai kutatása, amely az intézményesített szubkultúrát vizsgálta az egyik alternatív iskolában.⁸⁷ Több iskolát elemző kutatás Dobszay Ambrus alternatív kerettanterveket elemző vizsgálata (Dobszay, 2013).

A témánkra való tekintettel külön megemlítjük az alternatív iskolákban zajlott pedagóguskutatásokat.

Gaskó (2006) azt vizsgálta, hogy hogyan tanítanak az AKG-s tanárok. Kutatása során arra jutott, hogy az AKG-s tanárok a készségek és képességek elsajátítását, a gondolkodás fejlesztését és a diákok aktivizálását tartják a legfontosabbnak; sajátos tanítási stratégiákkal rendelkeznek; változatos módszereket használnak; az írott taneszközöket preferálják; a frontális munkaforma mellett gyakrabban fordul elő a páros és csoportmunka, és különösen gyakran az egyéni munka.

⁸⁷ Szentesi az anonimitás biztosítása miatt a neveket – így az iskola nevét is – megváltoztatva közölte.

Juhász és Kálmán (2006) az AKG patrónus rendszerét vizsgálták, és arra jutottak, hogy a szerepfelfogás és a szerepelvárások leglényegesebb elemeivel kapcsolatosan egységes vélemény uralkodik az iskolában, és miközben a tanulók és a volt tanulók legnagyobb aránya elégedett a patrónusrendszerrel és a patrónusok feladatvégzésével, a patrónusok körében gyakori az elégedetlenség.

Orosz és Üröginé Ács (2006) az AKG-ban zajló társas kapcsolatokat és konfliktusokat vizsgálták. Kutatásuk eredményeképpen arról számoltak be, hogy a pedagóguspályán, illetve az AKG-ban eltöltött idő és az iskolai kapcsolatok minősége között nem mutatható ki szorosabb összefüggés.

Szentesi (2019) kutatásában a résztvevő megfigyelés módszerével dolgozott, és bár fókusza nem kiemelten a tanárokon volt, elemezte kapcsolódásukat az iskolához. Munkájukat, viselkedésüket a tanár-diák viszonyában vizsgálta, és ezt sajátosságai miatt a szubkulturális működéshez sorolja.

Jelen kutatásunkhoz Tóth-Pjecka és munkatársai (2019) vizsgálata áll legközelebb. Ők a Rogers Iskolát vizsgálták és arra az eredményre jutottak, hogy az ott létrejött és hosszú távon működik az együttműködés alapértékeire építő szervezeti kultúra. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a formai keretek, az időstruktúra és a vezetői támogatás mellett ahhoz, hogy a hivatásbeli együttműködés kultúrája működjön, belső motiváció szükséges; ezért elengedhetetlen az alulról, belülről jövő építkezés feltételeinek a megteremtése. Ennek támogatására például az intézményvezetők szemléletformálását, illetve a saját élményű együttműködési tanulási utakat ajánlják.

2.5 A szakirodalmi háttér konklúziója

Kutatásunk számos tudományterületet érint, így a források bemutatásakor a neveléstörténet, a nevelésfilozófia, a szervezet és személyiségpszichológia, az antropológia és a szociológia területéről is válogattuk. Ez az interdiszciplinaritás jól kifejezi az iskolák, ezen belül az alternatív iskolák komplexitását, vizsgálatuk lehetőségeinek tárházát.

Az *alternatív iskola* fogalom értelmezése során a lehető legszélesebb körű bemutatásra törekedtünk. Tettük ezt azzal a céllal, hogy kutatásunk mintáját a következőkben a lehető legpontosabban körülírjuk és elhatároljuk. A neveléstörténeti forrásokkal bemutattuk az alternatív iskolák reformpedagógiai gyökereit, utaltunk a pedagógiai és iskolaműködtetési gyakorlatokból eredő fogalomhasználatra, illetve végigvezettük az elnevezés magyar jogszabályok által legalizált háttérét. Az alternatív iskolákat elhatároltuk a reformpedagógiai iskoláktól és a csak módszertant megújító, de az iskolaműködés egyéb területén jelentős

alternatívát nem kínáló iskoláktól. Ehhez segítséget adott, hogy a tudományos értelmezésekhez hozzákapcsoltuk az iskolai gyakorlatokban megjelenő értelmezéseket és szóhasználatokat, amelyekre a teoretikus források is épülnek. Hangsúlyoztuk az *alternatív iskola* fogalom értelmezésének viszonylagosságát az adott kulturális és társadalmi háttér függvényében, ennek nyomán mutattunk be nemzetközi értelmezéseket.

Az alternatív tanár szerep kapcsán újra visszanyúltunk a reformpedagógiai gyökerekhez, majd párhuzamot vontunk a jelen kor elvárásainak megfelelő modern tanárszerep között. Ezzel szándékoztunk hangsúlyozni a vizsgálatunkba bevont iskolák tanárképzésének korszerűségét, amelynek fontos eleme a diákközpontúság, a személyesség, a tananyag és a tanítás módszerének a gyermekekre szabása, a tanulás környezetének a megteremtése és a tanulás facilitálása. Azt állítjuk, hogy az alternatív iskolai tanárszerep erősen eltér a hagyományos tanárszereptől, ezért fontos, hogy az alternatív iskolák pedagógiai nézetei, illetve az alternatív iskolákban a pedagógusoktól elvárt szakmai tudás miben különbözik a tömegiskolákban elvárttól vagy egy másik alternatív iskolától.

A tanárszerephez kapcsolódóan mutattuk be a tanárrá válás folyamatát, ezen belül a kezdő szakasz jellemzőit. Témánk szempontjából érdekes lehet, hogy a tanári pálya életszakaszai hogyan azonosíthatóak be a hagyományos tömegoktatástól jelentősen eltérően működő iskolákban. Az alternatív iskolák esetében a pályakezdés a valós pályakezdést jelenti, vagy hasonló jelenségekkel számolhatunk az alternatív iskolába lépéskor is? Vajon az alternatív iskolában dolgozni kezdő pedagógust tapasztalataitól függetlenül éri-e olyan *valóság sokk*, mint egy pályakezdő pedagógust? (Szivák 1999, Szivák 2004, Nagy 2004) Az alternatív iskolába lépéskor is kritikusak-e az első évek? Az alternatív iskolai tanári pálya egy gyakorlattal rendelkező tanár számára is hoz-e olyan helyzeteket, megéléseket, amelyek egyébként a kezdő szakasz jellemzői? Ez a közeg a továbbiakban milyen hatással van a pedagógus életpályájára? Ezeket a kérdéseket nem feltétlenül tervezzük megválaszolni kutatásunkkal, de egy későbbi továbblépéshez ötleteket adhatnak. A tanárszerep tárgyalásakor már meg-megjelentek a szakmai tudás összetevői is; ezeket a nézetek mellett hosszabban tárgyaltuk, bemutatva számos értelmezést, amelyben megjelentek az ismeretek, képességek, kompetenciák, valamint a tanulható és fejleszhető elemek mellett azok a személyiségvonások is, amelyek nehezen változnak. Az alkalmasság vizsgálatáról főleg a képzésbe lépés időszakáról találtunk irodalmat, ezekből azokat válogattuk ki, amelyek a későbbi munkahelybe lépéskor is releváns kontextussal rendelkeztek. Tettünk egy kis kitérőt az alternatív tanárképzés kapcsán, ahol a központi gondolat a gyakorlat és az elmélet, a teoretikum és praktikum kapcsolata közötti diskurzusok voltak. Ezzel a témafelvetéssel is visszautalhatunk a XX. század eleji iskolamegújítók reformpedagógusokhoz, közvetlenül

Dewey-hoz, akinek teljes munkássága és iskolamegújító gondolatai erre vezethetőek vissza. A munkahelyre való belépés alkalmasságának vizsgálatáról a pedagógusok tekintetében viszonylag kevés forrás áll rendelkezésünkre, azok is főleg a szubjektív elemek megjelenését tárgyalják. Ezért mutattunk be további olyan vizsgálatokat, amelyeket ugyan nem közvetlenül a pedagógusok munkahelyi kiválasztásához kötődnek, de ezen a területen is alkalmazhatóak lennének. A pedagógusok fejlődésének támogatása kapcsán láttuk, hogy a források főleg az életpályamodellhez is kapcsolt fejlesztési formákat tárgyalják; ezekben is kiemelt helyen szerepel a kezdő pedagógusok támogatása. A mentor biztosítása, illetve a továbbképzések jogszabályi háttérrel megtámogatott beépülése a folyamatba a formális fejlesztési lehetőség közé tartozik – bár a jogszabály által előírtakon túl számos egyéb formájuk is létezik. Szántunk egy fejezetet a közösségek szerepének: ehhez kapcsolódva a formálison túl az informális fejlesztési lehetőségekre is utaltunk: hangsúlyos lett az, hogy maga az iskola közössége, kultúrája hogyan befolyásolja a pedagógus munkáját. Mivel jelen kutatást elsősorban alternatív iskolai kutatásnak szánjuk, áttekintettük az eddigi – igen csekély – alternatív iskolai kutatásokat. Az alternatív iskolákban folytatott pedagóguskutatások többnyire a munkájuk eredményességére fókuszáltak, ritkán utalást is láthattunk egy-egy adott iskola alternatív szervezetére vagy a pedagógusok közötti együttműködésre. Jelen kutatásunk egy lehetőség arra, hogy eredményei tanulságul szolgáljanak más iskola vagy akár a pedagógusképzés számára.

3 A kutatás bemutatása

3.1 A kutatás metodikája és kerete

3.1.1 Célkitűzés

A kutatásunk fő célja volt feltárni, hogyan válik tanárrá valaki a kutatási mintába beválasztott alternatív iskolákban, és ezek az intézmények hogyan segítik a tanáraik szakmai fejlődését. Kutatási terepnek azért választottuk a modern alternatív iskolákat, mert a magyar jogrend feltételei között ezek azok az iskolák, amelyek a legautonómabb módon, a legorganikusabban fejlődtek. A mintánk kritériumainak mindössze tíz iskola felelt meg, ezek mindegyikét vizsgáltuk. A kis elemszámú vizsgálat célja közös jellemzők és tendenciák kimutatása volt.

A fő célhoz illeszkedve további céljaink voltak:

- közös jellemzőket találni az alternatív iskolák pedagógus-felvételi rendszerében;
- megismerni az alternatív iskolákban jelen lévő, pedagógusok fejlődését támogató eszközöket, módszereket, fórumokat;
- megismerni, hogy az alternatív iskolai pedagógusok szerint mi segíti a szakmai fejlődésüket, és az ezekben megjelenő tendenciákat feltárni;
- feltárni a vizsgált iskolák által képviselt pedagógusképet és az ezekben az iskolákban dolgozó pedagógusok sajátos tanári életút-elemeit.

A kutatás során az iskolák hasonlóságait kerestük. Az egymással való összehasonlításuk csak annyiban volt cél, hogy érzékeljük, adódhatnak a működéseikben különbségek. Kifejezetten kerülni akartuk, hogy a különbözőségeket, sajátosságokat nevesítve iskolákhoz lehessen kötni, mert mindenképpen el akartuk kerülni azt, hogy a kutatás bármely eredménye az iskolákra nézve bármiféle minősítő értékelést vonhasson maga után.

Célunk, hogy a kutatás eredményeivel kiindulópontokat adjunk a pedagógusjelöltek alkalmasságának vizsgálatához, valamint a pedagógusképzésben és továbbképzésben zajló szakmai fejlesztés támogatásához – akár egy majdani alternatív tanárképzés reményében.

3.1.2 A kutatás megközelítése

Kutatásunk ontológiai szempontból az alternatív iskolák valóságát önmagában akarta vizsgálni, elsősorban nem a többségi iskolák működésével összehasonlítva (bár a tanári életutak elemzésében a többségi iskolában eltöltött idő háttérváltozóként megjelenik).

Feltételezésünk, hogy ha egy iskolát alulról építkezve hív életre valamilyen valós igény (pl. közösségi igény, valamilyen sajátos élethelyzet vagy sajátos célcsoport iránt érzett felelősség), és az iskola fejlődését elsősorban a saját tapasztalatai és az iskolahasználóktól közvetlenül érkező visszajelzések határozzák meg, akkor kialakulnak olyan jellegzetes működési formák, amelyek függetlenek az iskola egyéb sajátosságaitól.

A magyar alternatív iskolákban eddig kevés tudományos igényű kutatás zajlott. Ennek a tudományosság oldaláról oka, hogy a többségitől eltérő, sajátos arculatú iskolák eredményessége nem minden esetben mérhető olyan eszközökkel, mint a többségi iskoláké. Az alternatív iskolák oldaláról viszont az fogalmazódott meg problémaként, hogy amit és ahogy a tudományos kutatók vizsgálnak, azt az iskolák saját épülésük szempontjából ritkán találták hasznosnak. Jelen kutatásban a kutató mindkét aspektust igyekezett szem előtt tartani, ezért próbált az általa is megtapasztalt alternatív iskolai működésben tetten érni objektíven megfogalmazható elemeket és feltárni valószínűsíthető jellemzőket.

A kutatás stratégiája feltáró, értelmező, leíró vizsgálat, amelyhez kvalitatív módszereket alkalmaztunk. A folyamatra erősen jellemző volt az iterativitás, mivel a kutató a vizsgálat alatt egy időben, a vizsgálat tárgyán túl is tartósan kapcsolatban volt a tereppel, így a vizsgálat folyamatát ezek a hatások is alakították. Vagyis a kutatás folyamata nyomán többször újraterveződött a folyamat: például a kutatásra való utólagos reflektálással kerültek kiválasztásra az előzetesen feldolgozott szakirodalmi forrásokból a dolgozatban publikáltak, és a Q-módszertan választása is az addigi kutatási folyamatra való reflektálás következménye.

A vizsgálatok során többféle módszert alkalmaztunk azért, hogy a leírásnál mélyebb összefüggéseket is feltárhassunk, és egymást kiegészítő információkat nyerjünk. A kutatás első részének módszerei előzetesen tervezettek voltak – dokumentumok és interjúk elemzése –, az ezeket követő vizsgálati egységek – a kérdőívben megjelenő elemek – az előző vizsgálati részek eredményeit követően kerültek kiválasztásra. A sokféle módszer alkalmazása bizonyos elemeknél biztosítja a módszertani triangulációt (Király és mtsai., 2014; Sántha, 2015).

A kutatásban elsősorban az objektivitásra törekedtünk, de a kutató emic perspektívája erősen meghatározó volt. Több módszertani szakirodalom foglalkozik a kutató személyével és a vizsgált személyekhez fűződő viszonyával (pl. Babbie, 2017; Falus és Ollé, 2008; Sántha, 2009). Babbie (2017) az *insider* elnevezéssel illeti a kutatót, amikor az személyes jelenléttel, közvetlen bevonódással tölt el hosszabb időt vizsgálata tárgyával. Jelen kutatásnak a bennfentességből eredő erőssége, hogy a kutató és az interjúalanyok – vagyis az alternatív iskolák meghatározó szerepű munkatársai – többéves múltra visszatekintő munkakapcsolata során olyan őszinte, bizalmi kapcsolat alakult ki, amelyet egy külső kutató nem képes

kialakítani. A kutató jelen esetben „tudatosan kezeli azt a körülményt, hogy személye hatást gyakorol a kutatási folyamatra” (Sántha, 2009, 49.p.). Ebből viszont nehézség is adódik azzal, hogy a kutató saját tapasztalataiból, illetve az alanyokkal beszélt közös nyelvéből adódó értékeket, megértéseket szükséges interpretálnia tudományos módon.

A kutatás során az alternatív iskolák munkatársainak saját értelmezését kívántuk megismerni, implicit teóriáikat és prekoncepcióikat leírható módon akartuk tetten érni. Ehhez narratív módszerek használatával konkrét történeteket ismertünk meg, másrészt a hangos gondolkodás módszerével az alanyokkal értelmeztettük tapasztalataikat, megéléseiket.

A kutató munkaköréből adódóan a vizsgált iskolák képviselőjét látja el bizonyos helyzetekben. Munkakapcsolata és viszonya a tereppel értelmezhető úgy is, hogy a kutató egyfajta referenciapont a vizsgálat tárgyában, és ez torzíthatja az eredményeket. Ezért fontos hangsúlyozni, hogy a kutató státusza az iskolákkal való viszony szempontjából nem jelent hierarchikus viszonyt, sőt, kifejezetten támogató, segítő szerep. Az interjúk során ez a kapcsolat segítette az őszinte légkör megteremtését. A kutató személyes hátere a pedagógusi mintába való bekerülésben okozhatott további torzítást, hiszen a vizsgálatra való jelentkezésnél az alanyoknak nemcsak a vizsgálatához és a vizsgálat tárgyához való viszonyulása lehetett szempont, hanem a kutatóhoz köthető személyes kapcsolatuk is.

Az emic perspektíva másik problémája, hogy a kutató az előéletéből fakadóan minden próbálkozása ellenére sem tud mindenre külső szemmel tekinteni, így valószínűsíthető, hogy a vizsgálat során történik bizonyos információvesztés.

A sajátos kutatói szerep miatt kiemelt szerepe van a triangulációnak. A módszertani triangulációt a különböző módszerek használatával, a személyi triangulációt intrakódolással biztosítottuk (Sántha, 2015).

A kutatás időben keresztmetszeti vizsgálat, amely 2020-2021-ben, abban a meglehetősen nehéz időszakban zajlott, amikor a Covid-járvány miatt a személyes jelenléti vizsgálat akadályokba ütközött. A kutató már említett régi, személyes kapcsolata az alanyokkal nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az interjúk online felületen is sikeresen lezajlottak, így a járványhelyzet a vizsgálatot nem befolyásolta.

3.1.3 Minta

3.1.3.1 A minta meghatározása

Az iskolák kiválasztásakor az volt a célunk, hogy minden olyan iskola bekerüljön a vizsgálatba, amely a lehető legautonómabb módon, a legrégebben működik legitim iskolaként Magyarországon. Ezért olyan jellemzőket határoztunk meg, amelyek lehetővé tették, hogy az

adott populáció minden alanyát vizsgálhassuk. Ezzel a tipikus-intenzív mintavételi stratégiával biztosítottuk, hogy az esetek intenzíven reprezentálják a vizsgálandó területet (Sántha, 2009). A jellemzők alapján több neves iskola végül nem került a mintába, ezek indokait lábjegyzetben közöljük.

Ahogy azt hosszan kifejtettük, az alternatív iskola a különböző értelmezések szerint sokféle iskolára utalhat. Kutatásunkban a Bodonyi (2012) nyomán a 2017-es tanulmányunk (Dobos, 2017) fogalomhasználatát követve a *modern alternatív iskola* kifejezéssel határoltuk el a sajátos iskolakoncepcióval rendelkező alternatív iskolákat a reformpedagógiákat közvetlenül követő iskoláktól, és a modern alternatív iskolák közül azokat tekintettük vizsgálandónak, amelyeket több, ezzel foglalkozó szakirodalom is alternatív iskolának definiál. Az így említett iskolák között vannak olyanok, amelyek a különböző oktatáspolitikai időszakokban jogi értelemben is alternatív iskolák voltak, vagyis 2011 és 2020 között a köznevelési törvény szabályozásának keretében engedélyezett alternatív kerettantervet használtak, vagy 2020-tól egyedi megoldás alkalmazására miniszteri engedélyt kaptak. A vizsgált iskolák többsége fenntartását tekintve is alternatív, vagyis magánfenntartásban működik.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a lehető legkevesebb külső kötöttséghez való igazodással hogyan működnek, hol tartanak az iskolák. Ezért a vizsgálatból kizártuk azokat az intézményeket, amelyek szakmaiságát valamilyen külső szervezet vagy közösség által meghatározott megközelítés vagy érték hangsúlyosan befolyásolja.⁸⁸ Viszont nem szelektáltunk az említett jogszabályi megfeleltetés vagy az alternatív fenntartás alapján, mivel ezek inkább következményei, mint okai az iskola sajátos pedagógiai megközelítésének. Kizártuk továbbá azokat az iskolákat, amelyekben az alternativitás csak egy-egy tagozatra korlátozódik, hiszen ezek esetében nem jelenik meg a teljes szervezetben a sajátos működés.⁸⁹ Vizsgálatunk szempontjából fontos elem az iskolák kellő tapasztalata. Ennek megalapozottságát kétféle jellemzővel biztosítottuk:

- az iskolák 2020-ban, a vizsgálat kezdetekor több mint 20 éve működtek⁹⁰, vagyis szervezeti életciklusukat tekintve elérték egyfajta stabilitást (Zsupanekné, 2008);
- az iskolák fejlődésében az alapításkor kidolgozott koncepció alapelveinek folytonossága biztosítva volt. Ezt a jellemzőt az alapító személyéhez kötöttük:

⁸⁸ Emiatt került ki a mintából a Lauder Iskola, amely bár önmagát világinak definiálja, zsidó hagyományokat ápoló iskola.

⁸⁹ Emiatt került ki a mintából a Kék Madár program, amely csak alsó tagozaton működik. Vizsgáltuk viszont a Kincskereső tagintézményt, amely ugyan csak az általános iskola első hat évfolyamán működik, de tagintézményként sem működésében, sem elhelyezkedésében nem integrálódik az anyaintézménybe.

⁹⁰ Emiatt került ki a mintából a Meixner Iskola (alapítás éve: 2000), az Igazgyöngy Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (alapítás éve: 2000), a Humánus Iskola (alapítás éve: 2005) és a Tüskevár Iskola (alapítás éve: 2005).

szempontunk volt, hogy az alapító a vizsgált időszakban is vagy aktívan jelen volt az iskola életében, vagy ő maga tudatosan adta át szerepét valakinek.⁹¹

A különböző vizsgálati fázisokban a populációhoz tartozó különböző mintákat használtunk, ezeket a vizsgálat leírásánál részletezzük.

3.1.3.2 A vizsgálatba bevont iskolák bemutatása

A vizsgálatba bevont tíz iskolát az 5. táblázatban alapításuk sorrendjében mutatjuk be. Az iskolák hivatalos neve és a fenntartóra vonatkozó adatok a köznevelési információs rendszer intézménytörzsi nyilvántartásából származnak.

5. táblázat: A vizsgált alternatív iskolák

Iskola jelenlegi hivatalos neve (alapításának éve)	Alapító(k) és jelenlegi szerepük az intézményben	Földrajzi elhelyezkedés és fenntartás	Jogi hivatkozások	Megjegyzések
Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola (AKG) (1988)	Horn György, pedagógiai vezető. Az iskolában több alapító tag is tanít.	Budapest III. kerület fenntartó: AKG Alapítvány	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	Az AKG 2018-ban elindította általános iskolai képzését is, a középiskolától eltérő telephelyen. A két telephely és a feladatellátást végző pedagógusok bizonyos működésekben egy közösségnek számítanak, más szempontokból viszont elkülönülnek egymástól. Vizsgálatunkhoz a több mint 20 éve működő gimnázium dokumentumait elemeztük, a gimnázium vezetőivel készült az interjú, de a pedagógusok vizsgálatát a teljes tantestületben végeztük.

⁹¹ Emiatt került ki a mintából a Kürt Gimnázium (Herczegh Éva alapító-iskolavezető 2008-ban történt halálát követően pár átmeneti év után 2012-ben Molnár Lajos vezetésével – a Közgazdasági Politechnikum egyik alapítója – az iskola hangsúlyos arculatváltáson ment át, amelynek során az idegen nyelvi képzés helyet a demokratikus iskolaműködés került előtérbe), és a Kontyfa utcai iskola (bár a 90-es években több gyűjteményben az alternatív iskolák között szerepelt, 2000 után ilyen viszonylatban már nem említik sehol).

Iskola jelenlegi hivatalos neve (alapításának éve)	Alapító(k) és jelenlegi szerepük az intézményben	Földrajzi elhelyezkedés és fenntartás	Jogi hivatkozások	Megjegyzések
Kincskereső Tagiskola (1988)	Winkler Márta 1989-2002 során fokozatosan adta át az iskolavezetői szerepet Andóné Nagy Katalinnak (jelenleg: tagintézmény vezető), aki az alapítást követő évtől tanítóként dolgozott az iskolában.	Budapest XI. kerület fenntartó: Dél-Budai Tankerületi Központ	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	A Bethlen Gábor Általános Iskola és Gimnázium tagiskolája, amely teljes szakmai önállósággal működik.
Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium (1990)	Győrik Edit szervezte az alapító csapatot, akik közül Papp Péter azóta is meghatározó munkatárs az iskolában. Győrik jelenleg távolabbról követi az iskola életét. Gulyás Péter igazgató az iskola első éveiben érkezett.	Budapest V. kerület fenntartó: Belvárosi Tanoda Alapítvány	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	
Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola (1990)	dr. Gádor Anna az iskolát fenntartó alapítvány kurátora, szakmai konzulens. Lipták Erika, az iskola igazgatója az iskola harmadik évében érkezett.	Budapest XI. kerület Fenntartó: Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	Az intézmény többcélú intézmény, de a kutatásban csak az iskola dokumentumait és testületét vizsgáltuk.
Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon (1991)	Végh Katalin és Mezei Katalin. Mezei Katalin benne volt az iskola első háromtagú vezetőségében, jelenleg ő az igazgató.	Budapest XXI. kerület Fenntartó: Burattino Szociális és Kulturális Egyesület		Az intézmény többcélú intézmény, de a kutatásban csak az iskola dokumentumait és testületét vizsgáltuk.
Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program (1991)	Kókayné Lányi Marietta pedagógiai vezető. Az iskolában több alapító tag tanít jelenleg is.	Budapest II. kerület Fenntartó: Közép-Budai Tankerületi Központ	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	A vizsgálat időpontjában a Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium részeként, teljes szakmai önállósággal működött. ⁹²

⁹² A vizsgálat befejezése után, a 2021-22-es tanévet már önálló intézményként, Gyermekek Háza Alternatív Általános Iskola és Gimnázium néven kezdték, továbbra is állami fenntartású iskolaként.

Iskola jelenlegi hivatalos neve (alapításának éve)	Alapító(k) és jelenlegi szerepük az intézményben	Földrajzi elhelyezkedés és fenntartás	Jogi hivatkozások	Megjegyzések
Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium (1991)	A kilencfős alapító csapatból ketten vannak jelenleg is ott: Jakab Judit könyvtáros és Fehér Márta, aki jelenleg is tanít, munkacsoport-vezető és módszertani-pedagógiai mentor.	Budapest IX. kerület Fenntartó: Budapesti Politechnikum Alapítvány	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	
Színes Iskola – Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (1992)	id. Elekes Mihály szakmai vezető. Az iskolában több alapító tag tanít jelenleg is.	Tata Fenntartó: Színes Iskola Alapítvány		Az intézmény többcélú intézmény, de a kutatásban csak az iskola dokumentumait és testületét vizsgáltuk.
Piliscsabai Palánta Általános Iskola (1997)	Kristóf Péter és Pásztorné Podolszky Andrea. Pásztorné a mai napig rendszeresen meglátogatja és támogatja az iskolát. Az első program egyik írója Pribelszky Mária, aki jelenleg is az iskolában tanít. Mayer Ágnes, az iskola első igazgatója most a szakmai vezető.	Pilisvörösvár Fenntartó: Piliscsabai Iskolaalapító Egyesület	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	
Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola (1998)	Braun József, az iskolát fenntartó alapítvány képviselője és Kerényi Mária, az iskola igazgatója.	Budapest IX. kerület Fenntartó: Mű-Hely Líceum Alapítvány	2013-2019 között alternatív kerettantervet használó, 2020 óta egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskola	

Forrás: saját szerkesztés

3.1.4 Kutatási kérdések

A vizsgálat kezdetekor kutatási kérdésekből indultunk ki, és ahogy az elméleti háttér bevezetőjében már írtuk, a kutató alternatív iskolai munkája során szerzett tapasztalatai nyomán fogalmazódtak meg. A kutatási kérdéseket három téma köré rendeztük:

A) A tanárrá válás kontextusának megértéséhez az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

- A vizsgált iskolák milyen típusú jellemzőkkel definiálják saját alternatíviságukat?
- A vizsgált iskolák milyen jellemzőkkel írják le az általuk preferált tanárszerepet?
- Hogyan gondolkodnak a vizsgált iskolák pedagógusai a pedagógus-életpályáról?
- Milyen hasonló életút-elemek vannak a vizsgált iskolák pedagógusainak szakmai életútjában?

B) A kutatás egyik fő tartalmi területe a pedagógusok felvétele. A pedagógusok felvételét az alábbi kutatási kérdések mentén vizsgáltuk:

- Milyen folyamat során és milyen szempontok mentén veszik fel a pedagógusokat a vizsgált alternatív iskolák?
- Vannak-e minden alternatív iskolára jellemző elemek ezekben az eljárásokban, gyakorlatokban?

C) A kutatás másik fő tartalmi területe a pedagógusok fejlődésének támogatása. Ennek feltárására az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

- Melyek azok a területek, szakmai tudások, amelyeket a vizsgált iskolák tanulhatónak vagy fejleszhetőnek gondolnak?
- Hogyan támogatják a vizsgált iskolákban a pedagógusok szakmai fejlődését?
- A vizsgált iskolákban dolgozó pedagógusok milyen támogatási formákat preferálnak a saját szakmai fejlődésük tekintetében?
- Milyen tényezők és jellemzők befolyásolhatják azt, hogy a tanárok mennyire gondolnak egy adott támogatási formát hatékonynak a saját szakmai fejlődésük szempontjából?

3.1.5 A kutatás fogalmi és értelmezési kerete

A magyar alternatív iskolák közül azokat vizsgáltuk, amelyek a közvetlen környezeti hatásokra reagálva alakultak ki. Burns és Stalker (1961) az ilyen, rugalmasan alkalmazkodni képes szervezeteket organikus szervezeteknek nevezi. Organikusan fejlődött alternatív iskolának tekintjük azokat az iskolákat, amelyek a magyar jogrendhez igazodva, de a jogi keretek között a lehető legautonómabb módon működnek, reagálva a társadalmi, jogi és a közvetlen iskolahasználói környezetre. Vagyis nem követnek reformpedagógiai irányzatot és nem vettek át adaptálható iskolamodellt, továbbá alternatíviságuk nem korlátozódik egy adott módszer használatára, hanem olyan saját iskolamodellt dolgoztak ki, amely az iskola egész

működésére kiterjed, ebbe beleértve a pedagógiát és a szervezeti működést is.⁹³ Ezeket az iskolákat Bodonyi (2012) nyomán *modern alternatív iskoláknak* nevezzük.

Az alternatív iskolákat csoportosítottuk aszerint is, hogy sajátosságaikat tekintve egy adott módszer használatát, vagy egy szemléletmódot hangsúlyoznak. *Módszertani alapú alternatívának* tekintjük a z ÉKP programot használó vagy a KIP szerint dolgozó iskolákat. A *szemléleti alapú alternatívák* öndefiníciójukban a sajátos pedagógiai nézeteikre, attitűdjükre, illetve sajátos megközelítésükre helyezik a hangsúlyt. Előfordulhat, hogy a szemléleti alapú alternatív iskolában a sajátosságaikra épülve kirajzolódik egy hangsúlyos módszertani profil is, és emiatt sok tekintetben hasonlóságot mutathatnak a módszertani alternatívákkal. A kutatásunkban vizsgált iskolák szemlélet alapú alternatívák.

Kutatásunkban vizsgáljuk az alternatív iskolák sajátosságait, ezen belül a pedagógiai nézeteiket is. A kutatásunkban a kognitív pszichológia fogalomértelmezését követve megkülönböztetjük a *nézeteket* és az *attitűdöket*, és tovább bővítjük az alábbi árnyalással (Szabó és Szabó, 2011):

- attitűd: érzelmi, értékelő jellegű konstrukció;
- nézet: az attitűdre épülő vélemény, vélekedés; olyan kognitív összetevők, amelyek az attitűdtárgyról rendelkezésre álló információkra, az azzal kapcsolatos hiedelmekre utalnak;
- viselkedés: az attitűdtárggyal kapcsolatos eljárásmodokat tartalmazza. (Ez utóbbi illeszthető lesz az adott alternatívában megjelenő tanárszerep-felfogáshoz is.)

A pedagógiai nézetek között a Calderhead (1996) által leírt öt területet vizsgáljuk, vagyis hogy mit gondol a tanár (1) a tanulókról és a tanulásról, (2) a tanításról, (3) a tantárgyról, (4) a tanítás tanulásáról, (5) önmagáról és a tanári szerepről. Az attitűdök közül azt vizsgáltuk, hogy a különböző pedagógiai nézetekhez milyen érzelmi viszonyulás társul.

A tanár szerepét széleskörűen értelmeztük: megjelenik benne a tanár személyisége, feladatai és viselkedése. A *tanár* fogalom alatt minden olyan munkatársat értünk, aki a gyerekekkel-diákokkal való viszonyban oktató-nevelő funkciót tölt be: tanítót, szaktanárt, fejlesztőt, pedagógusi végzettséggel nem rendelkező, de oktató vagy tanulásszervező funkcióban lévő munkatársat, és bárkit, akit a vizsgált iskola ide sorol. Kutatásunkban *a tanár* és *a pedagógus* kifejezéseket egymás szinonímájaként szerepeltetjük.

A tanárrá válást olyan folyamatos változásként értelmezzük, amely a tanulóévekben gyökerezik, a képzésre és a munkahelyre jelentkezéskor tudatos választásként megjelenik a döntés formájában, és a képzés, illetve a munkavégzés során folyamatos változásban van. Erre

⁹³ Emiatt nem vizsgáljuk a Waldorf Iskolákat, az önmagukat Montessori iskolaként definiáló iskolákat, a Zsolnai (ÉKP) és KIP-es iskolákat, valamint az egri Kemény Ferenc Iskolát (Jenaplan bázisintézmény).

a változásra hatással lehet maga a képzés, illetve a munkahely is. Kutatásunkban a tanárrá válás folyamatának két fázisát vizsgáltuk kiemelten: az alternatív iskolákba való bekerülést, és az alternatív iskolákban zajló fejlődésre ható tényezőket.

Szakmai tudásként értelmezzük minden olyan kodifikált tudást, elsajátított sémát és motívumot, készséget és képességet, amelyet az interjúalanyok annak értelmeztek.

A vizsgálat során az interjúkban és a kérdőívben használtuk a *hagyományos vagy többségi iskola* kifejezést, és ilyenkor a vizsgálati alanyokra bízunk, hogy ezeket hogyan értelmezik.

3.1.6 A kutatásban használt módszerek

A kutatásban használt módszereket a 6. táblázatban foglaltuk össze.

6. táblázat: A kutatásban használt módszerek

A vizsgálat tárgya	A vizsgálat módszere
az iskolák öndefiníciója és sajátosságai, ezen belül a pedagógiai nézeteik, használt módszereik és tanulásszervezési eljárásaik, attitűdjeik, valamint az ebbe a három kategóriába nem sorolható egyéb sajátosságaik	- az iskolák pedagógiai szabályzóinak tartalomelemzése
pedagógusok felvételének folyamata pedagógusok szakmai fejlődésének támogatási formái	- az iskolák pedagógiai szabályzóinak tartalomelemzése - az iskolák pedagógus-felvételben, illetve a szakmai támogatásában illetékes munkatársaival felvett interjúk elemzése
pedagógus életutak	- az iskolák pedagógus-felvételben, illetve a szakmai támogatásában illetékes munkatársaival felvett interjúk elemzése - pedagógusokkal felvett kérdőívek elemzése
pedagógusok gondolatai saját szakmai fejlődésükről	- pedagógusokkal felvett kérdőívek elemzése

Forrás: saját szerkesztés

3.1.6.1 Dokumentumok vizsgálata

A vizsgálandó dokumentumok kiválasztásakor szintén a tipikus-intenzív mintavételi stratégiát követtük (Sántha, 2009): olyan tartalmi szabályzókat akartunk vizsgálni, amelyek leginkább magukba foglalják az adott iskola sajátosságát úgy, hogy közben az összehasonlítható más iskola szabályzóival is, ezért választottuk elemzésre a pedagógiai programokat. Az iskolák szabályzóinak egy része a jogszabályi kötelezettségből való megfelelés miatt készül, egy részüket pedig belső indíttatásból alkotják meg, sajátosságaikból következően vagy ezek hangsúlyozására, pl. a Színes Iskola Alkotmánya, a Rogers Iskola Zászlós kiadványa. Ez utóbbiak tartalmáról kizárólag az iskola dönt, míg a jogszabály által

előírt dokumentumok tartalmának egy részét maga a jogszabály határozza meg. A jogszabályok által előírt kötelező elemek biztosítják azt, hogy a különböző iskolák pedagógiai programjai összevethetőek. Bizonyos iskolák esetében a pedagógiai program további, a témánkhoz illeszkedő dokumentumokra is hivatkozik, ezért ha ilyen felmerült, ezek vizsgálatát is elvégeztük.

A pedagógiai programok vagy olyan részeket tartalmaznak, amelyeket az iskola maga fontosnak tart saját működéséről vagy öndefiníciójáról, vagy olyanokat, amelyek csak a jogszabálynak való megfelelés miatt kerültek bele, de az iskola sajátosságai szempontjából nincs érdemi jelentősége. Feltételezzük, hogy ez utóbbi tartalmakról is olyan szempontok és hangsúlyok mentén írnak az iskolák, amelyek sajátosságaiknak megfelelnek. Ezért a pedagógiai programokból nemcsak az derül ki, hogy az iskolák miképpen határozzák meg prioritásaikat, hanem az is, hogy sajátosságaikat hogyan hangolják össze a jogszabályokkal. Valószínűsíthetjük, hogy a kötelező tartalmakat is olyan megközelítésből fejtik ki az iskolák, amely a sajátosságaikkal összhangban vannak, ezért kutatásunk szempontjából a kötelező tartalmak egy része is releváns adatnak számít.⁹⁴ Előfordult, hogy az ilyen adminisztratív célú részekhez az iskola egy korábban megfogalmazott szövegrészt emelt át szó szerinti idézésben, vagy nyelvíleg ugyan átdolgozva, de jelentésben nem nyújtva semmi többletinformációt. Az ilyen megismételt részeket csak egyszer vizsgáltuk.

A pedagógiai program bizonyos részeiben úgy szabályozza az iskolai működés valamely területét, hogy annak elvi háttérét az adott részben nem fejtik ki. Ilyen a helyi tanterv, amely a pedagógiai program részeként legfőképpen a tantárgyi tartalmak részletes kifejtését tartalmazza, és ez kutatásunk szempontjából nem releváns. Ezért a pedagógiai programok első részét, az ún. nevelési programokat vizsgáltuk, az iskolák helyi tanterveit nem.

Minden iskola pedagógiai programjának azt a verzióját vizsgáltuk, amely a 2011-2020 közötti időszakban engedélyezett kerettantervek alapján készült. Az alternatív kerettantervek megszűnése miatt 2020-ban több iskola kényszerült a programjának átírására.⁹⁵ Ekkor már zajlott kutatásunk előkészítése és a dokumentumok egy részének áttekintése, ezért tudva, hogy a 2020-as átírás többsége adminisztratív jellegű volt, mert az iskola megközelítése,

⁹⁴ A dokumentumok jogszabályi megfelelésének problémáját az AKG 2013-ban írott Pedagógiai programja így fogalmazza meg: „Az iskola több mint két évtizedes története során mindvégig azzal küszködött, hogy a születő jogszabályok 'előtt járva', folyamatosan korigálja alapító okiratát, pedagógiai programját, szervezeti szabályzatát, mert jogszabályok számos olyan elemet tartalmaztak, melyekhez csak nehézséggel tudtunk alkalmazkodni. Meg kellett találnunk az állandóság biztosítékait a folyamatos változás viszonyai között. Erre pedig a legfőbb eszköz mindvégig a 'dokumentumgyártás', volt. Számos olyan jogi, szakmai anyag készült, melyek létrehozásának legfőbb oka a törvény, a jogszabály módosulása volt.” (AKG, 2013, 7.p.)

⁹⁵ A pedagógiai programok módosítása két okból történik: vagy az iskola szakmaiságában történik olyan, ami miatt a módosítás szükséges, vagy a jogszabály ír elő valamilyen módosítást.

képzés szerkezete, elvei és módszerei érdemben nem változtak, az új pedagógiai programokat már nem elemeztük.

A következő iskolák a saját maguk által írt alternatív kerettantervek alapján készítették el a pedagógiai programjukat: Gyermek Háza, Rogers Iskola, Palánta Iskola, Közgazdasági Politechnikum, Zöld Kakas Líceum. A Kincskereső Iskola hivatalos státusza tagintézmény, nem rendelkezik jogi értelemben saját pedagógiai programmal, az anyaintézménye pedagógiai programjában pedig nehezen különíthetőek el a különböző tagintézményekre vonatkozó szabályok. Rendelkezik viszont egy olyan programmal, amelyben csak saját indíttatású tartalmakat közölnek, bizonyos tartalmakban a jogszabályban előírtak mentén, más tartalmakban ettől eltérően. A Kincskereső Iskola esetében kutatásunkban ez utóbbi dokumentumot elemeztük. Az AKG és a Belvárosi Tanoda esetében a pedagógiai program és az alternatív kerettanterv ugyanaz a dokumentum. A Burattino Iskola és a Színes Iskola a központi kerettanterv alapján készítette el a pedagógia programját.

A kutató érintettségére való hivatkozással tájékoztatásul közöljük, hogy a Rogers Iskola, a Palánta Iskola és a Kincskereső Iskola programjának alapjául szolgáló alternatív kerettanterv⁹⁶ egyik szerzője és alkotószerkesztője jelen disszertáció szerzője.

A dokumentumelemzés mintáit, vagyis a vizsgált programokat a *7. táblázatban* foglaljuk össze.

⁹⁶ A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára (jóváhagyó határozat száma 25860-1/2013/KOIR).

7. táblázat: A vizsgált dokumentumok

Iskola neve	Az elemzett dokumentum címe ⁹⁷	Megjegyzés
<p>Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola (AKG)</p>	<p>Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium – nyelvi kommunikációs évvel kiegészített hat évfolyamos, valamint a nyelvi előkészítő évvel kiegészített négy évfolyamos – Pedagógiai Programja.</p>	<p>Az AKG honlapján 1998-ig visszamenően elérhető az iskola adott időszakra vonatkozó programja. Az utolsó megtekintéskor az elemzett dokumentum a legfrissebb olyan pedagógiai program, ami a teljes középiskolára vonatkozik. (Az AKG nevelőtestülete által 2012. november 5-én alternatív kerettantervi beadásra elfogadott és az AKG Alapítvány kuratóriuma által 2012. november 6-án jóváhagyott módosított változat.) Ennél frissebb a 2018. március 28. keltezésű, az általános iskolai képzési szakaszra készült programterv, de mivel az általános iskolai feladatellátással 2018-ban egészült ki az iskola, az ottani tapasztalatokat jelen kutatásban nem vizsgáljuk. 2019. áprilisi dátummal található még a középiskola ötévfolyamos képzésének 9-10. évfolyamára vonatkozó programterve, de mivel ez csak egy kiegészítés, és nem tartalmazza a teljes középiskolára vonatkozó programot, így ezt sem elemeztük.</p> <p>Az elemzett dokumentumot 2013. április 29-én az EMMI határozata szerint „AKG Kerettanterv” elnevezéssel alternatív kerettantervként jóváhagyta.</p> <p>A dokumentum hosszabb részletezettséggel tárgyalja az értékelési rendszert és a szervezet működését – ezeknek a fejezeteknek a tartalmát részletesen nem vizsgáltuk.⁹⁸</p>
<p>Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon</p>	<p>Pedagógiai Program</p>	
<p>Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program</p>	<p>Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program és GYH Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programja</p>	<p>A Gyermekek Háza a vizsgált időszakban tagiskolaként működött, ennek ellenére külön pedagógiai programmal rendelkezett.</p>

⁹⁷ A dokumentumok letöltésének idejét (utolsó megtekintés) lásd az Irodalomjegyzékben.

⁹⁸ Az *Egységes értékelési rendszer – személyre szóló motiváció* és a *Tanulóközpontú, öngazgató iskolaszervezet* című fejezetek.

Iskola neve	Az elemzett dokumentum címe ⁹⁹	Megjegyzés
Kincskereső Tagiskola	A Kincskereső Tagiskola egységes szerkezetbe foglalt Programja – szemlélet és gyakorlat	A Kincskereső tagiskolaként működik, ezért a hivatalos pedagógiai programja a Bethlen Gábor Általános Iskola és Gimnázium pedagógiai programjába épül be. A vizsgált időszakban (2020. március) az anyaiskola pedagógiai programjából nemigen választhatók le a különböző tagiskolákra együttesen, illetve külön-külön vonatkozó információk, ezért a kutatáshoz a Kincskereső tagintézmény vezetője a rendelkezésünkre bocsátotta azt a még nem publikált kéziratot, amelyet a 2020-as pedagógiai program felülvizsgálatához készítettek az anyaiskola számára. ¹⁰⁰ Mivel ez a dokumentum a későbbiekben a teljes intézmény pedagógiai programjának része lesz, elkészítésekor egyetlen szempont a tagiskola valódi működésének leírása volt, és azt semmiféle jogszabályi kötelezettség nem befolyásolta. Az iskola fenntartója ezt a programot nyújtotta be az egyedi megoldások engedélyezése céljából. ¹⁰¹
Piliscsabai Palánta Általános Iskola	A Piliscsabai Palánta Általános Iskola Pedagógiai Programja	
Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium	A Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programja	
	Ilyenek vagyunk. A Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alternatív kerettanterve	A dokumentum 2-42. oldalai kerültek elemzésre, ennek indokoltsága A Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programjában megjelenő konkrét hivatkozás ezekre a forrásokra. ¹⁰²
Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola	Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola Pedagógiai Programja	
Színes Iskola – Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	Színes Iskola pedagógiai programja	
	A Színes Iskola Alkotmánya	A dokumentum elemzésének indokoltsága, hogy az iskola pedagógiai programja több helyen hivatkozik rá.
Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium	A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium Pedagógiai Programja	Az elemzett dokumentumot 2013-ban az EMMI határozata szerint „Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium – A személyre szabott iskola – alternatív kerettanterve” elnevezéssel alternatív kerettantervként jóváhagyta.

⁹⁹ A dokumentumok letöltésének idejét (utolsó megtekintés) lásd az Irodalomjegyzékben.

¹⁰⁰ A felülvizsgálatra az új NAT bevezetése miatt került sor.

¹⁰¹ A egyedi megoldások engedélyezéséről részletesen az 1.3 A téma aktualitása című alfejezetben írtunk.

¹⁰² A Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programja 4. oldal: „A gimnáziumi képzés általános és intézményspecifikus sajátosságainak kifejtését, a tananyag és a követelmények részletes bemutatását a 2013. március 25-én engedélyeztetésre benyújtott és az EMMI által jóváhagyott „ILYENEK VAGYUNK” című alternatív kerettanterv bevezetője tartalmazza.” A Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programja 29. oldal: „A hátránykompenzációval és esélyteremtéssel kapcsolatos képzési sajátosságok és tartalmak részletes kifejtését az iskola kerettanterve tartalmazza; az intézményi sajátosságokat a bevezető”

Iskola neve	Az elemzett dokumentum címe ¹⁰³	Megjegyzés
Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola	Pedagógiai Program	A program számos további dokumentumra hivatkozik. Ezek linkkel online helyre mutattak, de mivel a linkek mögött a tartalom nem volt elérhető, ezeket nem tudtuk vizsgálni.
	Alternatív Kerettanterv a különleges bánásmódot igénylő – ún. „ZK” diákok számára	A dokumentum elemzésének indokoltsága a következő hivatkozás: Pedagógiai Program 25. oldal: „A jelen pedagógiai program, illetve a választott kerettantervek szerves egységet képeznek.”

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógiai programok elemzését egy áttekintéssel kezdtük, amelynek során az adott iskola sajátosságait kerestük. Azért, hogy az elemzés során a kutató emic nézőpontja minél kevésbé legyen torzító hatással az értelmezésre, minden esetben a konkrét szövegszintű kifejezésekhez ragaszkodtunk. Első lépésként azt kerestük, hogy szerepel-e, illetve hogyan szerepel a programokban az alternatív iskola definíciója. Második lépésként a definíciókban szereplő kifejezésekre és ezek egyértelmű szinonímáira kerestünk rá, majd ezeknek az itemeknek a közvetlen szöveggörnyezetét elemeztük, pl. a kifejezéshez tartozó jelzők, konkrét mondat stb. A vizsgálódást a kontextusba ágyazottság alapján az ott megjelenő hangsúlyos szintagmákkal folytattuk. A pedagógiai programokban használt szintagmák felhasználásával gondolattérképeket készítettünk, amelyekben az ok-okozati összefüggéseket is igyekeztük ábrázolni. A gondolattérképben összegeztünk minden, akár csak egy programban is előfordult fogalmat – vagyis a gondolattérképben megjelenő kifejezések nem biztos, hogy minden iskolára jellemzőek. A gondolattérképek elkészítéséhez a GitMind online szoftvert használtuk. Mivel a GitMind-ban szerkesztett képek online megtekintésre vannak optimalizálva, az olvashatóság érdekében a dolgozatba néhány gondolattérképet feldarabolva illesztettünk bele.

A következő elemzési szakaszban az iskolák jellemzőit a szövegek fogalmi szintjén vizsgáltuk, és arra kerestük a választ, hogy az iskolák milyen jellegű sajátosságokkal írják le működésüket. Az elemzés során a szöveget először a priori kódolással kódoltuk. A kódjaink voltak:

- a Calderhead által meghatározott pedagógiai nézetek (5 db);
- az ezekre vonatkozó attitűdök;
- a módszerek és tanulászervezésre vonatkozó eljárások;

¹⁰³ A dokumentumok letöltésének idejét (utolsó megtekintés) lásd az Irodalomjegyzékben.

- az iskola egyéb sajátosságai.

A kódoláshoz, illetve az egyes összefüggések megjelenítéséhez a Maxqda tartalomelemző szoftvert használtuk.

A Maxqda világviszonylatban a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés egyik legismertebb szoftvere, amelyet magyar kutatók is használnak már néhány éve¹⁰⁴. Használható szövegszintű elemzésre, valamint fogalmi szintű modellépítésre, hálózatkonstruálásra is (Sántha, 2020). A Maxqda alkalmas arra, hogy a tartalmi csomópontokat, összefüggéseket vizuális modellekben jelenítse meg.

Mivel a dokumentumok tartalomelemzésének kódolási folyamatában a szöveg fogalmi szintjével dolgoztunk, itt már jelentkezett az a nehézség, hogy egy-egy fogalom mást jelenthet az egyes iskolákban. Erről a nehézségről a 3.2.1.4 Az iskolák profiljai a pedagógiai programok alapján című alfejezetben írunk részletesen. Emiatt a nehézség miatt a kódolást manuálisan végeztük el, a személyi triangulációt intrakódolással biztosítva: miután a dokumentumokat kódoltuk, egy hét elteltével újrakódoltuk az összeset. A vizsgálat ezen fázisának eredményeit a Maxqda szoftver által készített dokumentum portrék foglalták össze. A Maxqda lehetőséget nyújt arra, hogy a személyi trianguláció igazolására a többször kódolt dokumentumhoz megbízhatósági indexet számoljon (Sántha, 2017), de esetünkben megelégedtünk azzal, hogy a különböző kódolások utáni dokumentum portrék alapján ugyanarra az eredményre jutottunk.

Az a priori kódolás során az egyik kódunk a máshova nem sorolható egyéb sajátosságok voltak, ezeket a továbbiakban emergens kódolással rendeztük további kódok alá.

Az eredményeket bizonyos esetekben szófelhőbe rendezve közöljük. A szófelhőket a mentimeter prezentáció-készítő alkalmazással készítettük.

A tartalomelemzés eredményeinek közlésében az idézetek alapján az iskolák könnyedén beazonosíthatók, ennek ellenére az eredményeket anonim módon közöljük, mert semmiképpen nem célunk a konkrét iskolák összehasonlítása.

3.1.6.2 Szóbeli kikérdezések

A szóbeli kikérdezés félig strukturált interjú formájában történt, amelynek során a pedagógus felvételének folyamatára és szempontjaira kérdeztünk rá, továbbá olyan esetek

¹⁰⁴ A szoftver magyarországi két vezető szakembere Galántai László és Sántha Kálmán (Forrás: <https://www.maxqda.com/maxqda-professional-trainer>).

felidézését kértük¹⁰⁵, amelyek egy-egy pedagógus felvételéhez vagy támogatásához kapcsolódik. Az interjúkérdéseket az 5. mellékletben közöljük.

A szóbeli kikérdezések mintáit kényelmi célzott-rétegzett kényelmi-koncentrált stratégiával választottuk ki (Sántha, 2009), vagyis kifejezetten azokat a munkatársakat kerestük, akiknek leginkább rálátása és ráhatása van az adott iskolában a pedagógusok felvételére és fejlesztésére.

Az alternatív iskolák szervezeti működése gyakran jelentősen eltér a többségi iskolák működésétől, s bár a jogszabály előírja, hogy legyen egyszemélyű vezetőjük – igazgató –, az alternatív iskolák a vezetői feladatokat gyakran több személy között osztják el, illetve gyakori a feladatok tartós delegálása is, ahogyan ez az organikus szervezetekre jellemző (vö. Sweeney, 1991; Virág, 2006)¹⁰⁶. Ennek tudatában az interjúkra való felkérést úgy fogalmaztuk meg, hogy az iskolák vezetői és a pedagógusok felvételére, illetve fejlesztésére hatással lévő kollégák gondolatait szeretnénk megismerni. Kutatásunkhoz így 18 interjú készült. Bár az interjúk elemzése nem az iskolákhoz kötötten került elemzésre, mégis bemutatjuk, hogy az adott iskolából kik támogatták részvételükkel a kutatást (8. táblázat).

8. táblázat: A kutatásban részt vett interjúalanyok

Iskola neve	Interjúalany
Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola	Birloni Szilvia testületi koordinátor Horn György pedagógiai vezető
Belváros Tanoda Alapítványi Gimnázium	Szebényi Csilla szakmai-pedagógiai vezető
Burattino Általános és Középkiskola, Gyermekotthon	Mezei Katalin igazgató
Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola	Bacsik Ágnes tanító, a koordinációs (vezetői) stáb tagja, a felvételi stáb vezetője Korbai Katalin tanító, a koordinációs (vezetői) stáb tagja, a szakmai stáb vezetője Lipták Erika igazgató
Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program	Kókayné Lányi Marietta pedagógiai vezető
Kincskereső Tagiskola	Andóné Nagy Katalin tagintézmény-vezető Székács Eszter önkéntes iskolapszichológus konzulens
Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium	Fehér Márta módszertani-pedagógiai mentor Nagy Ilona szakmai koordinátor
Piliscsabai Palánta Általános Iskola	Esztergomi Katalin igazgató Mayer Ágnes szakmai vezető
Színes Iskola – Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	Id. Elekes Mihály szakmai vezető Ifj. Elekes Mihály igazgató
Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola	Braun József, az iskola fenntartójának képviselője Kerényi Mária igazgató

Forrás: saját szerkesztés

¹⁰⁵ Story telling.

¹⁰⁶ „Az igazgatók szerepe az alternatív iskolákban szerteágazó és nehezen körvonalazható.” (Sweeney, 1991 p. 5)

Az interjúk során a személyes jelenlét motiváló, így alaposabb és mélyebb válaszokat kapunk, mint egy kérdőív esetében (Falus és Ollé, 2008). Jelen kutatásban erre további pozitív hatással volt a kutató insider szerepe, hiszen ez adott lehetőséget arra, hogy az interjúk még inkább bensőséges, őszinte légkörben zajlódjanak. A beszélgetések során mindegyik interjúalany visszajelezte, hogy tudja, hogy a kutató hozzáértő, a terepet jól ismerő személy, és többször kifejezték a bizalmukat irányába. A kutató és az alanyok közötti kapcsolat segítette áthidalni azt a nehézséget is, amit a 2020 tavaszán kezdődött járványhelyzet okozott, és az online interjúk során is létrejött a közvetlen, bizalmi légkör¹⁰⁷. Az egyes interjúk megközelítőleg egy-másfél óra alatt zajlottak le.

Az interjúk szövegét a dokumentumokhoz hasonlóan a Maxqda tartalomelemző szoftver segítségével elemeztük, a kódolás tekintetében ugyanazokat a lépéseket követve, mint a dokumentumok elemzésénél. Az így kapott kódok adatait a dokumentumok elemzésének eredményével is összehasonlítottuk, így biztosítottuk a módszertani triangulációt az iskolák sajátosságainak meghatározásában.

Az interjúk elemzésének eredményeit is anonim módon közöljük, mert nem célunk, hogy az eredményeket konkrét iskolához kössük.

3.1.6.3 Kérdőíves adatfelvétel

Az iskolák pedagógiai programjának elemzése, illetve a vezetőkkel készült interjúk előzetesen tervezett elemei a kutatásnak. Ezek nyomán fogalmazódott meg a kutatónak az az igénye, hogy kérjünk a pedagógusoktól is információkat, amelyet végül kérdőíves adatfelvétellel végeztük, hólabda mintavételi stratégiával (Sántha, 2009).

A tanári kérdőívet négy részre tagoltuk az alábbi felépítés szerint:

1. Kérdéscsoport – Háttérváltozók: nem, életkor, iskolafok típusa, tanított tárgyak, alternatív pedagógiák iránti elhivatottság, beilleszkedés a saját tantestületbe.
2. Kérdéscsoport – Vélekedés a pedagóguspályáról: szubjektív vélekedés megjelenítése vizuális módszerrel.
3. Kérdéscsoport – Saját életút: a saját életfázis megjelenítése a vizuális modellben, információk az alternatív iskolában való elhelyezkedést megelőző tapasztalatokról, a saját életút mérföldkövei (lásd *10. melléklet*).

¹⁰⁷ A kutatás ezen fázisával egyidejűleg a kutató interjúalanyként részt vett egy másik kutatásban. Ennek során értesült arról, hogy abban a kutatásban hátráltató tényező, hogy az előzetes kapcsolattal nem rendelkező kutató és alanyai között az online interjúzás során nem jött létre az interjút támogató, megfelelő légkör.

4. Kérdéscsoport – A támogatási formák értékelése a saját szakmai fejlődés szempontjából Q-rendezéssel.

Bár a vizsgált iskolák pedagógusainak bevonásában a teljességre törekedtünk, feltételezhető volt, hogy nem minden pedagógus kíván a kutatásban részt venni. A vizsgálatra az interjúalanyokon keresztül kértük fel a tíz iskola minden pedagógusát, akik önkéntesen döntöttek a kutatásban való részvételükről, így az alanyok egyszerű véletlen mintavétellel kerültek a mintába.

A létszámadatokat első körben az iskolák honlapján szereplő bemutatkozókból nyertük, gondolva arra, hogy minden iskola azokat a pedagógusokat mutatja be egy ilyen nyilvános fórumon, akiket belső munkatársként, az iskola tanáraként elismer. Ahol nem volt ilyen információ, ott a honlapon szereplő közzétételi lista adataival dolgoztunk, amely a hivatalos statisztikai adatokat tartalmazza, majd ahol ilyen információ sem volt elérhető, ott a Köznevelés információs rendszeréből nyertünk adatokat, amely az Oktatási Hivatal honlapjáról elérhető. Két iskoláról ezután sem találtunk adatot, ezért az ő létszámukat az évfolyamlétszámok és az ehhez szükséges jogszabályban előírt kötelező pedagóguslétszám alapján határoztuk meg. Ez alapján a teljes populáció 335 fő. Az egyes iskolák létszámadatait a *6. mellékletben* közöljük.

Volt olyan iskola, ahol az így kapott intézményi pedagóguslétszámhoz képest többen töltötték ki a kérdőívet. Ez úgy fordulhat elő, hogy vannak olyan kollégák, akiket az iskola a szakmai műhelymunkában belső, diákokkal foglalkozó munkatársként tart számon, miközben az illető önkéntes, vagy a jogszabály adta lehetőséggel élve eltérő végzettséggel rendelkezik, ezért a hivatalos statisztika által közölt a pedagógusi létszámban nem jelenik meg.

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok általában a szabad idejük terhére töltötték ki a kérdőívet, de volt, ahol a teljes testület egy képzési napjába építették be ennek kitöltését. Végül 114 főtől érkezett kitöltés, ez a teljes populáció 34 %-a, a következő részletezéssel:

- egy iskolából nem érkezett kitöltés;
- négy iskolából a teljes testületnek kevesebb mint a 25%-a töltötte ki;
- három iskolából 40% és 60% közötti volt a részvételi arány;
- egy iskolából 85%,
- két iskola pedig a teljes testülettel vett részt a kutatás ezen fázisában.

Az eredmények kiértékelésekor figyelni kellett arra, hogy az egyes iskolákból az alanyok részvétele aránytalan, így a nagyobb részvételű iskolákban domináns szempontok, tendenciák erőteljesebben jelennek meg. Ezért bizonyos esetekben kiemelten kezeltük azoknak az

iskoláknak az eredményeit, ahol a teljes testületi létszámhoz képest 45% feletti a kérdőívet kitöltők száma.

A kérdőívet kitöltő tanárok jellemzőit a 9. táblázatban foglaljuk össze.

9. táblázat: A kérdőívet kitöltött tanárok jellemzői

Iskolatípus	
általános iskolában tanít	72 fő
középiskolában	26 fő
mindkettőben tanít	15 fő
nem adott meg adatot	1 fő
Életkor	
20-30 év között	11 fő
31-40 év között	21 fő
41-50 év között	34 fő
51-60 év között	32 fő
61-65 év között	13 fő
65 év felett	1 fő
nem adott meg adatot	2 fő
Nem	
nő	93 fő
férfi	20 fő
nem adott meg adatot	1 fő
Mikor csatlakozott az iskolához	
az iskola első három évében	18 fő
az elmúlt három évben ¹⁰⁸	21 fő
az iskola első három éve után, de régebben, mint három éve	72 fő
nem adott meg adatot	3 fő

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívben rákérdeztünk a tanított tantárgyra is, s mivel a kitöltők nagy többsége 3-4 különböző tantárgycsoportot is tanít nagyon változatos variációkban, nehéz lett volna őket egy-egy tantárgyhoz kötni, ezért ezt az adatot háttérváltozóként végül elvetettük.

A kérdőív kiértékelésekor számolni kell azzal a torzítással, hogy az iskola, a kérdőív kitöltését tolmácsoló kolléga vagy a kutató személye iránti elkötelezettség befolyásolhatta a válaszadási hajlandóságot. További torzítást jelent, hogy az egyes iskolákból az alanyok részvétele aránytalan, így a nagyobb részvételű iskolákban domináns szempontok, tendenciák erőteljesebben jelennek meg. Ezért bizonyos esetekben kiemelten kezeltük azoknak az iskoláknak az eredményeit, ahol a teljes testületi létszámhoz képest 45% feletti a kérdőívet kitöltők száma.

¹⁰⁸ A TALIS kutatás pályakezdőnek tekinti azokat, akiknek kevesebb mint három év a gyakorlati idejük. Vö: 2.3.1. Tanári életutak című alfejezet.

Mivel a kutató a vizsgált iskolák többségével a kutatástól függetlenül is aktív szakmai kapcsolatban van, a kérdőív kérdéseit és utasításait tegező formában fogalmaztuk meg.

A kérdőív adatainak elemzéséhez SPSS szoftvert használtunk.

3.1.6.4 A Q-módszer alkalmazásának egyéb körülményei

A kutatások során a Q-módszertan használatának „fő célja ..., hogy egy tárggyal szembeni szubjektív nézőpontokból típusokat képezzen” speciális adatgyűjtési és adatelemzési eljárás segítségével (Hofmeister-Tóth és Simon, 2006, 17. p.). Bár a kvalitatív kutatási módszerek közé sorolják, a Q-rendezéssel nyert adatok statisztikai elemzésre is alkalmasak, ezért a források azt állítják, hogy hidat képez a kvalitatív és kvantitatív kutatási eljárások között (Brown, 1993; 1996; 561.p.; Jackovics, 2018). A módszert 1935-ben publikálta először Stephenson brit fizikus-pszichológus (Horváth, 2012), és az 1980-as évek közepétől használják, elsősorban az angol-amerikai társadalomtudományi kutatásokban. Más országokban kevésbé terjedt el. Magyarországon a 2000-es évek elejétől használták néhány esetben (Hofmeister-Tóth és Simon, 2006).

Kutatásunkhoz Fúzi 2012-ben készült doktori disszertációja nyomán választottuk ezt a vizsgálati metódust a következő indokokkal:

- a módszerek tervezésekor már látható volt, hogy kis létszámú lesz a vizsgált minta, és a Q-módszertan kis elemszám esetén is alkalmas statisztikai elemzésre (Horváth, 2012);
- a módszerben megjelenő kényszerválasztás illeszkedik ahhoz az iskolák gyakorlatában megjelenő problémához, hogy az erőforrások korlátozottsága miatt választani kell a különböző lehetőségek között;
- a vizsgálatunkhoz kidolgozott, Q-módszerhez készített mérőeszköz használható a tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszközként is.

A Q-rendezés során a vizsgálati alany állításokat – kutatásunkban 54 db¹⁰⁹ támogatási formát – egy előre meghatározott piramis alakú mátrixban rendez el. A támogatási formákat az 8. *mellékletben*, a piramis-mátrixot a 9. *mellékletben* közöljük. A Q-rendezés során az egyéb attitűdskáláktól eltérően előre meghatározott, hogy a különböző skálaértékekhez hány állítást lehet rendelni: a szélső skálaértékekhez egyre kevesebb állítás rendelhető. Ezáltal az adatfelvétel során a változók kölcsönhatásba léphetnek egymással (Hofmeister-Tóth és

¹⁰⁹ Bizonyos források 60 és 90 db közötti (pl. Hofmeister-Tóth és Simon, 2006), más források 30 és 90 db közötti (pl. Horváth, 2012) állítás rendezését ajánlják. Kutatásunkban az interjúk során nyert adatok és a források által ajánlottak alapján végül 54 állítással dolgoztunk.

Simon, 2006), és ez bizonyos esetekben kényszerválasztás elé állítja a válaszadó alanyt. Jelen kutatásban a módszer ezen tulajdonságát kívántuk hangsúlyozni.

Bár már elérhető digitális formában is Q-rendezésre alkalmas szoftverek, jelen kutatás során személyes jelenléttel történt a vizsgálat.¹¹⁰ Az 54 darab támogatási formát kártyák formájában bocsátottuk az alanyok rendelkezésére. Ezekről kellett az alanyoknak eldönteniük, hogy inkább segíti őket a szakmai fejlődésükben, vagy inkább nem. A kártyákon az adott támogatási forma hangsúlyosabb jellemzőjét vastagon szedtük, hogy ezzel segítsük a megértésüket. A későbbi elemzés megkönnyítése miatt a kártyák háromjegyű sorszámokat kaptak véletlenszerűen. Az adatfelvételkor tájékoztattuk az alanyokat, hogy ezek a sorszámok csak a beazonosítást szolgálják, nem jelentenek semmiféle sorba rendezést. A kártyákhoz kinyomtatva a mátrix-piramist is odaadtuk az alanyoknak, és arra kértük őket, hogy a kártyákat ebben a piramisformában rendezzék el. Segítségül azt ajánlottuk az alanyoknak, hogy az 54 kártyát először három csoportba rendezzék el: inkább segít, legkevésbé segít, semleges. Ezt a csoportosítást segítő a piramisformában három különböző színű jelölést alkalmaztunk, amely a 9. melléklet ábráján jól látható. Az elrendezés eredményét a sorszámokkal a kutatásvezető vagy maga a vizsgált alany jegyezte fel a kérdőív erre fenntartott ábrájába, ezzel egyidejűleg a kutatásvezető az elrendezésekről fényképet is készített.

A kérdőívet kitöltő 114 alany elrendezése közül egy értelmezhetetlen volt, így a Q-rendezés mintája 113 fő.

A kutatás kvalitatív feltáró vizsgálat, de a Q-rendezések során nyert adatokat statisztikai módszerekkel, rangsorolt adatként és faktoranalízissel is elemeztük, s bár a kis elemszám miatt statisztikai értemben nem vonunk le következtetéseket, az eredmények segítségével bemutatunk tendenciákat. A faktoranalízis során a rotálásra a Varimax módszert használtuk.

3.1.7 A vizsgálat etikai vonatkozásai

Az adatok elemzése mind a személyekre, mind az intézményekre nézve anonim módon történt, ezért az eredmények közzlése ezen a téren etikai szempontból nem vet fel kérdéseket. A dokumentumok elemzésekor az iskolákat betűkkel jelöltük. Az egyes részvizsgálatoknál megjelenő betű-kódok az adott részvizsgálatra vonatkoztak, vagyis az egyes részvizsgálatokban nem feltétlenül jelenti ugyanaz a jelölés ugyanazt az iskolát. A vezetőkkel

¹¹⁰ Nem találtunk olyan szoftvert, amely a képernyőn egyidejűleg meg tud jeleníteni 54 db kártyát, és mindenképpen szeretnénk volna elkerülni, hogy a kártyák bármilyen – akár a szoftver által véletlenszerű – sorba rendezés befolyásolja az alanyokat.

készült interjúk már a lejegyzéskor sem tartalmaztak személyneveket. Az interjúk során elhangzottakból az eredmények hangsúlyozásának céljából néhány esetben szó szerint idézünk: az idézetek közlését az interjúalanyokkal egyeztettük. A pedagógusok kikérdezése anonim módon történt. Az azonos intézményben dolgozó pedagógusokat szintén betűkódokkal jelöltük, a kódok azonban nem köthetőek a konkrét iskolához, mindössze az egy intézményhez tartozást jelzik.

A kutató érintettsége miatt további etikai vonatkozása lehet annak, hogy a kutatás során előkerülhettek érzékeny információk. Ezek bizalmas kezelése érdekében a disszertáció nyilvánosságra kerülése előtt a név szerint idézett interjúalanyok betekintést nyertek a dolgozatba, és az abban foglalt információk megosztásához hozzájárultak.

3.2 Eredmények

3.2.1 Az iskolák öndefiníciója

3.2.1.1 Alternativitás megjelenése a nevekben

A vizsgált iskolák mindegyikének nevében van utalás az alternativitásra. Három iskola használja nevében az *alternatív* jelzőt: Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola; Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program – 2021.09.01-től Gyermek Ház Alternatív Általános Iskola és Gimnázium; Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium. Két iskola nevében a szemléletre, megközelítésre való utalás jelenik meg: Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola; Színes Iskola – Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium. A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium neve az alternatív fenntartásra, a Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola neve pedig a speciális feladatellátásra utal, amelyből valószínűsíthető, hogy sajátos célcsoport felé fordulnak. Bár nincs direkt utalás alternatív sajátosságra a Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon, a Kincskereső Tagiskola és a Piliscsabai Palánta Általános Iskola nevében, de mindháromban erős utalással jelenik meg az a sajátos iskolakép, amely a gyermeket bevezeti az életbe, feltárva annak kincseit, és biztosítva a növekedéséhez a megfelelő feltételeket.

3.2.1.2 Öndefiníció a pedagógiai programban

Az iskolák öndefinícióját azért vizsgáltuk, hogy ezáltal képet kapjunk a tanárrá válás kontextusáról és az iskolák által fontosnak tartott sajátosságok mentén értelmezhesük a

tanárrá válás folyamatát. Az eredmények közzéadásakor ragaszkodunk a szöveghűséghez, és a dokumentumokban használt szavakat, kifejezéseket használjuk.

Az elemzés során először az *alternatív* kifejezésre kerestünk rá, és a kifejezés közvetlen szöveggörnyezetében megjelenő tartalmakat vizsgáltuk a szintagmák szintjén.

Egy program kivételével mindegyikben határozottan megjelenik, hogy az adott iskola alternatívként tekint magára. Kettő kifejezetten alternatív iskolaként definiálja magát, kettő úgy fogalmaz, hogy működése „alternatív lét”, egy pedig „alternatív program”-nak nevezi magát. Egy ugyan nem deklarálja, hogy ő maga alternatív, de a saját jellemzőivel kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy ezek az alternatív iskolák jellemzői.

Az így fellelt értelmezésekben megjelenő jellemzőket három csoportba rendeztük:

1. Alapvetések

- alapelvek: szuverenitás, autonómia, egyediség;
- érték: innovatív;
- programjuk alapja: holisztikus, humanisztikus és a konstruktivista pedagógiai szemlélet tanulás és tanítás felfogására épül.

2. Pedagógia gyakorlati megvalósulása

- alternatív módszer a tanulásban, választásban;
- „alternatív lét”: utalás a szakmai-pedagógiai eljárásokra;
- saját fejlesztésű módszerek;
- gyermeki személyiséget figyelembe vevő, a tanulók előzetes tudására és tevékenységére építő módszerek, amelyek lehetővé teszik az önálló ismeretszerző tevékenységet;
- az optimális tanulási környezet megteremtésének szerepe (fizikai és mentális).

3. Egyéb alternatív jellemzők

- reformpedagógiákhoz való kötődés;
- alapítványi fenntartás;
- utalás az alternatív kerettantervre¹¹¹;
- „alternatív lét”: utalás a szervezetre, szervezeti kultúrára;
- jelentős sajátos karakterre utalás („érdemi alternatíva”);
- „jövő iskolája” motívum: előremutató alternatíva;
- iskolai kereten túlmutató, életstratégia motívum: „minta, alternatíva arra, hogy a humanisztikus értékeket és a világ sokszínűségét itt és most hogyan lehet megélni”.

¹¹¹ Emlékeztetőül: a tíz iskolából nyolc használt alternatív kerettantervet.

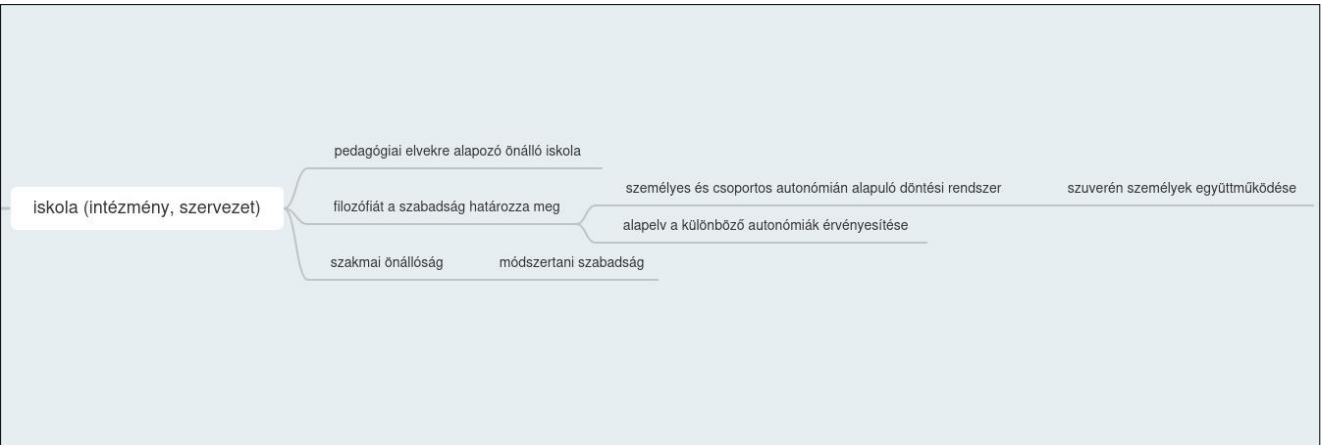
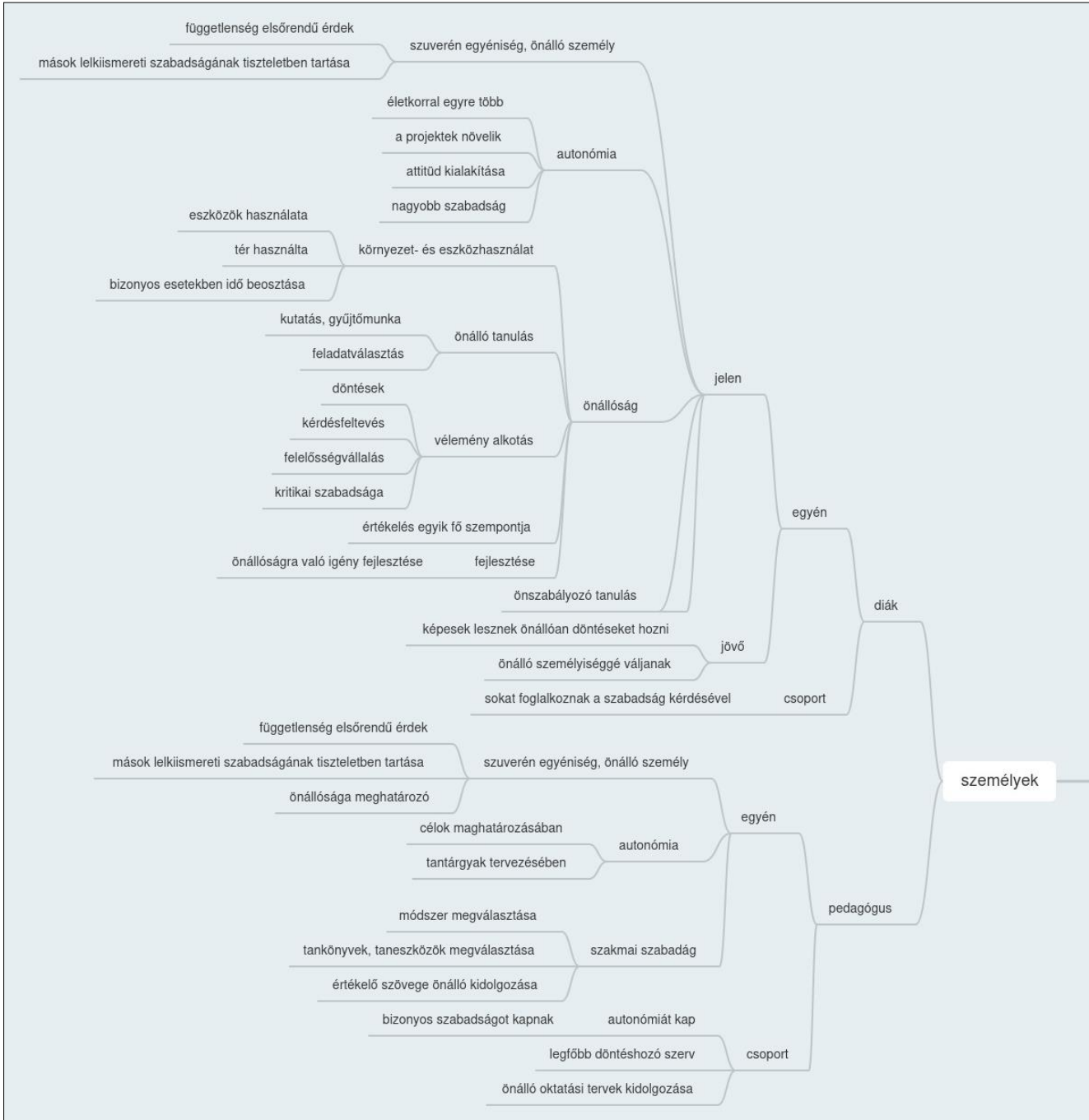
A felsorolt jellemzők közül a továbbiakban azokat vizsgáltuk, amelyek önmagukban valamilyen működési módot határoznak meg.¹¹² Ezek pedig: *szuverenitás, autonómia, egyediség, innováció, választás – választási lehetőségek*. Ezek a megfogalmazások, kifejezések általában csak egy-egy iskola programjában fordulnak elő akkor, amikor kifejezetten az alternatív iskolai lét jellemzőiről írnak, azonban a programok további elemzésekor kiderült, hogy ezen jellemzők több iskolában is meghatározó sajátosságok. Ezért megvizsgáltuk, hogy ezen kifejezéseket vagy szinonimáikat milyen összefüggésekben említik a pedagógiai programok. Ennek részletezését fejtjük ki az alábbiakban.

Az alapok közül a *szuverén* és az *autonóm* kifejezések hasonlóan érthetőek, és ezekből következik bizonyos működési mód. Az ezekhez kötődő tartalmakról készült gondolattérképet a 2. ábrán mutatjuk be. (A gondolattérkép fő-fogalmainak gyakoriságát a 7. mellékletben foglaljuk össze.)

2. ábra: Gondolattérkép 1. – Szuverenitás, autonómia



¹¹² Több jellemző a pedagógiai gyakorlatra utal, de ezek most nem képezték a vizsgálat tárgyát. A különböző megközelítésekből vagy értékekből szintén nem következik működésmód (pl. holisztikus és humanisztikus megközelítés, a gyerekközpontúság diákközpontúság), ezért ezeket sem vizsgáltuk tovább ebben a kutatási fázisában, de ezek közül van olyan, amelyik későbbi fázisban előkerül. A további egyéb alternatív jellemzők között vannak olyanok, amelyek megjelentek valamelyik alternatív iskolai értelmezésben is, de a mi kutatásunkban kifejezetten kizártuk a mintánk szempontjából (Pl. reformpedagógiai kötődés, alternatív fenntartás, alternatív kerettanterv használata), ezért ezeket most szintén nem vizsgáljuk a szövegekben.



Forrás: saját szerkesztés

A szuverén és autonóm szinonímájként megjelenhetnek a *szabad, független és önálló* kifejezések, illetve ezek képzett alakjai.¹¹³ Ilyen formában a programok mindegyikében az autonómiának és a szuverenitásnak három szintje rajzoldódik ki: (1) az iskola egészének szintje, mint a szervezet, illetve intézmény, (2) a pedagógusok és (3) a diákok szintje. Az iskola egészéről úgy gondolkodnak, hogy az egy, a pedagógiai elvekre épülő, önállósággal bíró intézmény, amelyben hangsúlyos a szakmai önállóság és autonómia, és ahol a szuverén személyek és csoportok autonóm módon döntenek. A személyekről való ilyen jellegű gondolkodás több programban megjelenik úgy, hogy a pedagógus és a diák jogai és kötelességei nem minden esetben válnak el, hanem a legtöbb állítás egységesen vonatkozik az intézmény működésében résztvevő minden személyre. Ezekben az iskolákban alapvetés, hogy a személyek szuverén egyéniségek, és hogy a másik lelkiismereti szabadságát tiszteletben kell tartani – függetlenül attól, hogy az illető felnőtt vagy gyerek, illetve hogy milyen szerepe van az iskolában. Ahol mégis külön tárgyalják a két szerepet, ott is gyakori, hogy pontosan ugyanazokkal a szavakkal fogalmazzák meg az egyik vagy a másik szerephez tartozó jellemzőket. Így mind diáknál, mind felnőttél megjelenik az autonómia és az önállóság hangsúlyozása is azokon a területeken, amelyben ők az iskolai életben részt vesznek: ez a tanulók esetében a saját tanulásukat és saját életterületüket, környezetüket jelenti, a tanárok esetében pedig a szakmai munkájukat és az eszközök használatát.

Mind a felnőttek, mind a diákok esetében vannak olyan információk, amelyek az egyénekre, és vannak, amelyek a különböző csoportokra-alcsoportokra vonatkoznak. A szövegek szintjén mindkét esetben az egyén autonómiája emelődik ki jobban, de a pedagógusoknál az egyes alcsoportok autonómiája is erősen megjelenik. A diákok esetében fontos, hogy bár a jövőre nézve cél, hogy az iskola autonóm embereket neveljen, az autonómia és a szuverenitás a jelenre vonatkoztatva is hangsúlyos (vö. AKG: „A gyerek nem az életre készül, hanem él.” vö. Claparède ebihal hasonlata)¹¹⁴.

Néhány további jellemző a diákok autonómiájához kapcsolódva:

- önálló véleményalkotás – döntések, kérdésfeltevések, felelősségvállalás, kritikai szabadság;
- nemcsak az önállóság fejlesztése jelenik meg, de az önállóságra való igény fejlesztése is;

¹¹³ A szinonimáknál a fogalmi szint vizsgálata hangsúlyos volt, hiszen ezek a szavak nem csak az általunk keresett értelemben jelenhetnek meg a szövegekben.

¹¹⁴ Édouard Claparède (1873-1940) a funkcionális pedagógia megteremtője azt állította, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, épp úgy, ahogy az ebihal sem egy kicsinyített béka, hanem egy önálló entitás, olyan jellemzőkkel, amelyek a békára nem minden esetben jellemzőek (pl. kopolytúval lélegzik).

- az önállóság mint az értékelés egyik fő szempontja;
- az életkorral nő az autonómiájuk.

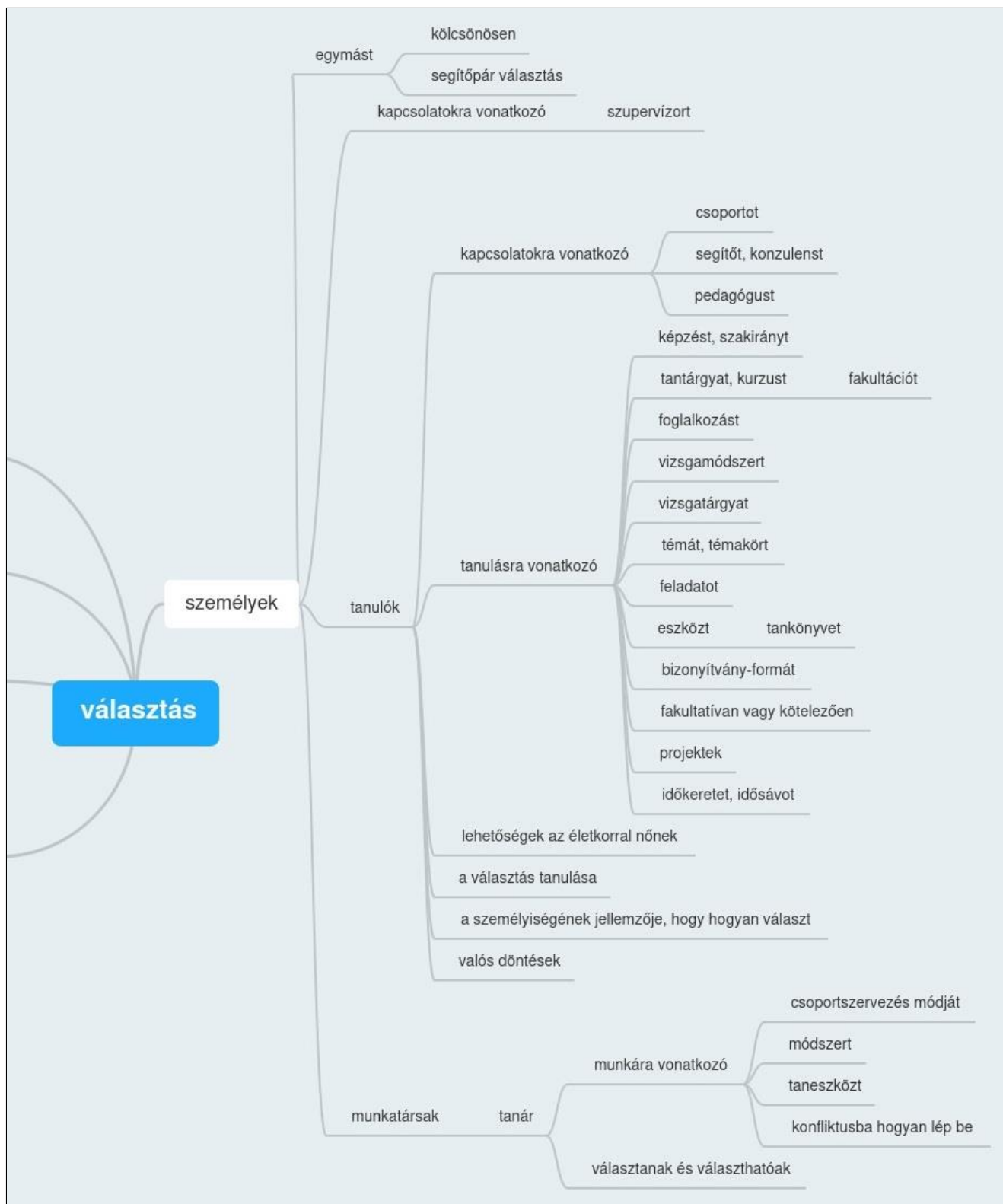
A pedagógusok autonómiája kapcsán kiemeljük, hogy több iskolában a pedagógusok közössége a legfőbb döntéshozó szerv, és ez a pedagógiai programokban is egyértelműen megjelenik.

Az *autonómia* és *szuverenitás* fogalmak szövegkörnyezetében több helyen említik a *demokratikus* és *konszenzus* fogalmakat, ezekhez kapcsolódva pedig megjelenik a *felelősség* kérdése. Fontos kiemelni, hogy csak egy iskola mondja magát demokratikusnak, de a demokratikus döntéshozatal, ezen belül a konszenzusos döntés vagy a konszenzusos döntés-előkészítés, és a diákok bizonyos demokratikus jogai mindegyik programban hangsúlyosan megjelennek. A diákok esetében a legszűkebb lehetőségként az egyik iskola úgy fogalmaz, hogy rájuk nem a felnőttek világa szerinti demokratikus működés vonatkozik, de a működés során mind a felnőttek mind a diákok szempontjai teret kapnak. Kiemeljük még, hogy a felnőttek demokratikus működésére több helyen hivatkoznak úgy, mint mintanyújtás a diákok számára.

Az egyik program alternatív iskolai értelmezésében megjelenik a *választás* fogalma, amely az autonómia biztosításának egyik megnyilvánulása lehet. A választáshoz kapcsolódó fogalmakat bemutató gondolattérképet a 3. ábrában mutatjuk. (A gondolattérkép főfogalmainak gyakoriságát a 7. mellékletben foglaljuk össze.)

3. ábra: Gondolattérkép 2. – Választás





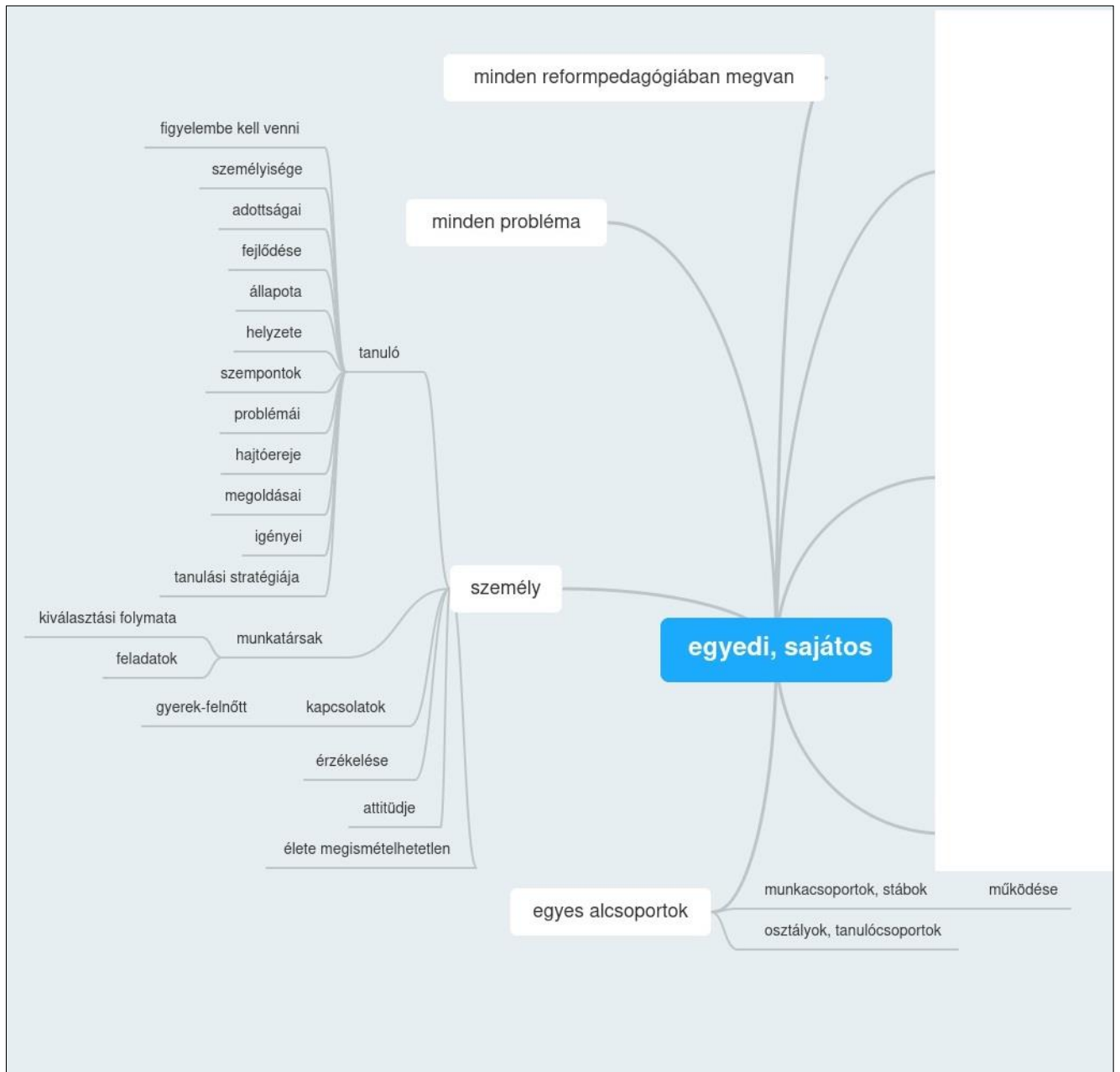
Forrás: saját szerkesztés

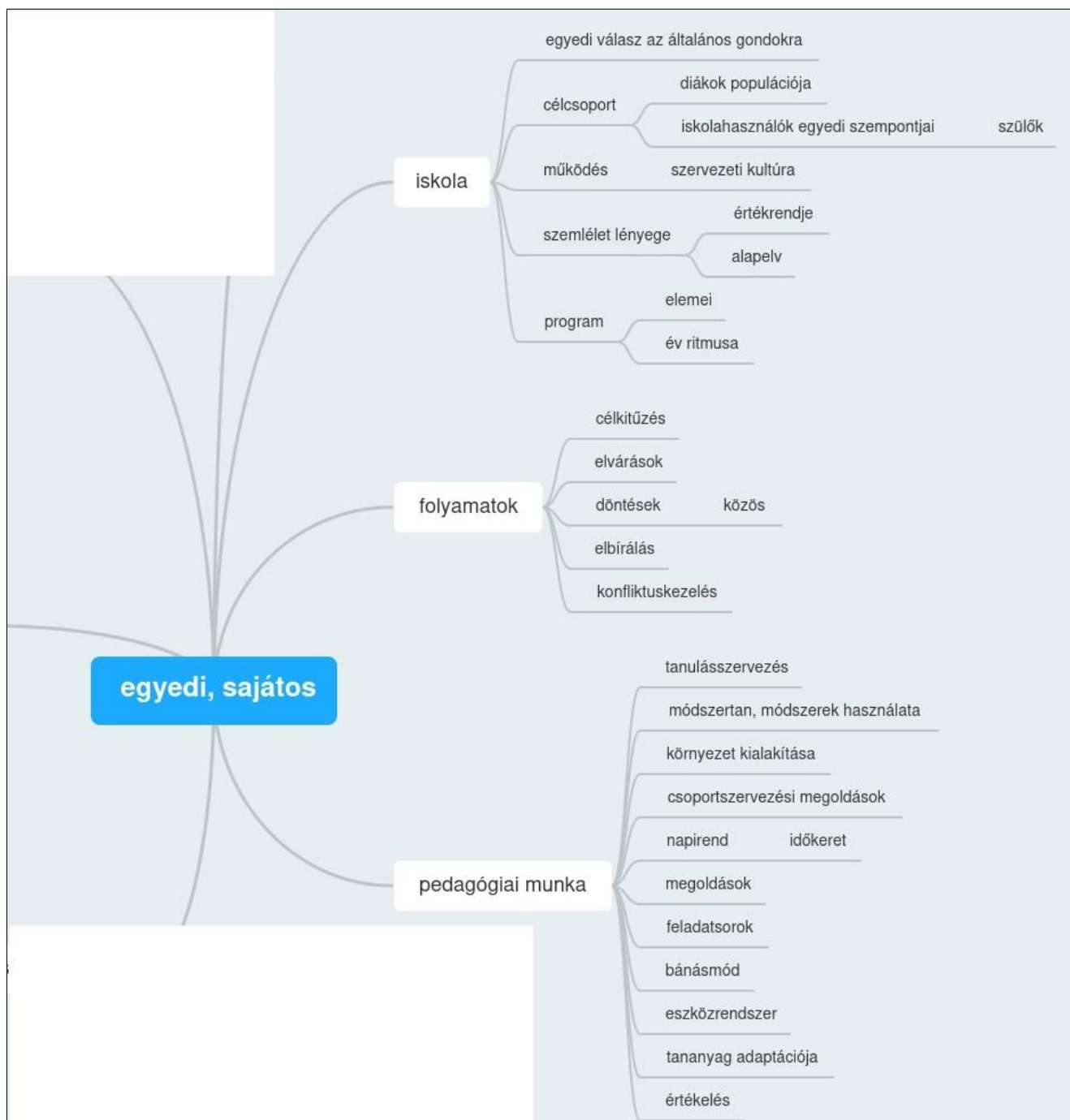
A választásokat aszerint is csoportosítottuk, hogy mire vonatkoznak: elkülönítettük a kapcsolatokra és a munkára-tanulásra vonatkozó lehetőségeket. A szövegekben többször előfordul, hogy a társ és munkatárs választásában a kölcsönösséget hangsúlyozzák. A választások kapcsán is tetten érhető, hogy az iskolák gyakran nem szerepekben gondolkodnak: bizonyos esetekben bármely résztvevő – tanár, diák, egyéb munkatárs – választhat, hogy kivel dolgozik együtt szorosabban, akár munkatárs munkatárssal, diák tanárral vagy tanár diákkal.

Látható még, hogy döntési joguk van a diákoknak számos dologban a saját tanulásukat illetően, illetve minden iskolában a tanároknak abban, hogy hogyan és milyen eszközzel dolgoznak. A diákok esetében újra hangsúlyozzuk, hogy a gondolattérképben megjelenő lehetőségek nem minden esetben jellemzőek mindegyik intézményre! Több programban megjelenik a választásokról való gondolkodásnak az a kiindulópontja, amely szerint minden ember képes a választásra, és az iskola egyik legfontosabb teendője ezek lehetőségének biztosítása. Ebből következik az iskola azon alapműködése, hogy a döntések az érintettek bevonásával, demokratikusan születnek, vagyis a teljes intézmény tekintetében a *választások* kulcsszó nyomán újra elérkezünk a demokratikus működéshez.

Az alapvetések közül az *egyediség* az egyik iskola programjában alapelveként jelenik meg, és a többi iskola programjában is hangsúlyos. Különösen fontos ez a kifejezés ebben a dolgozatban, hiszen kutatásunk is abból indul ki, hogy az alternatív iskolák a többségi iskolákhoz képest hangsúlyosabb egyediséggel bírnak. A programokban az egyediséghez kapcsolódó fogalmakat a *4. ábrában* mutatjuk be. (A gondolattérkép fő-fogalmainak gyakoriságát a *7. mellékletben* foglaljuk össze.)

4. ábra: Gondolattérkép 3. – Egyediség



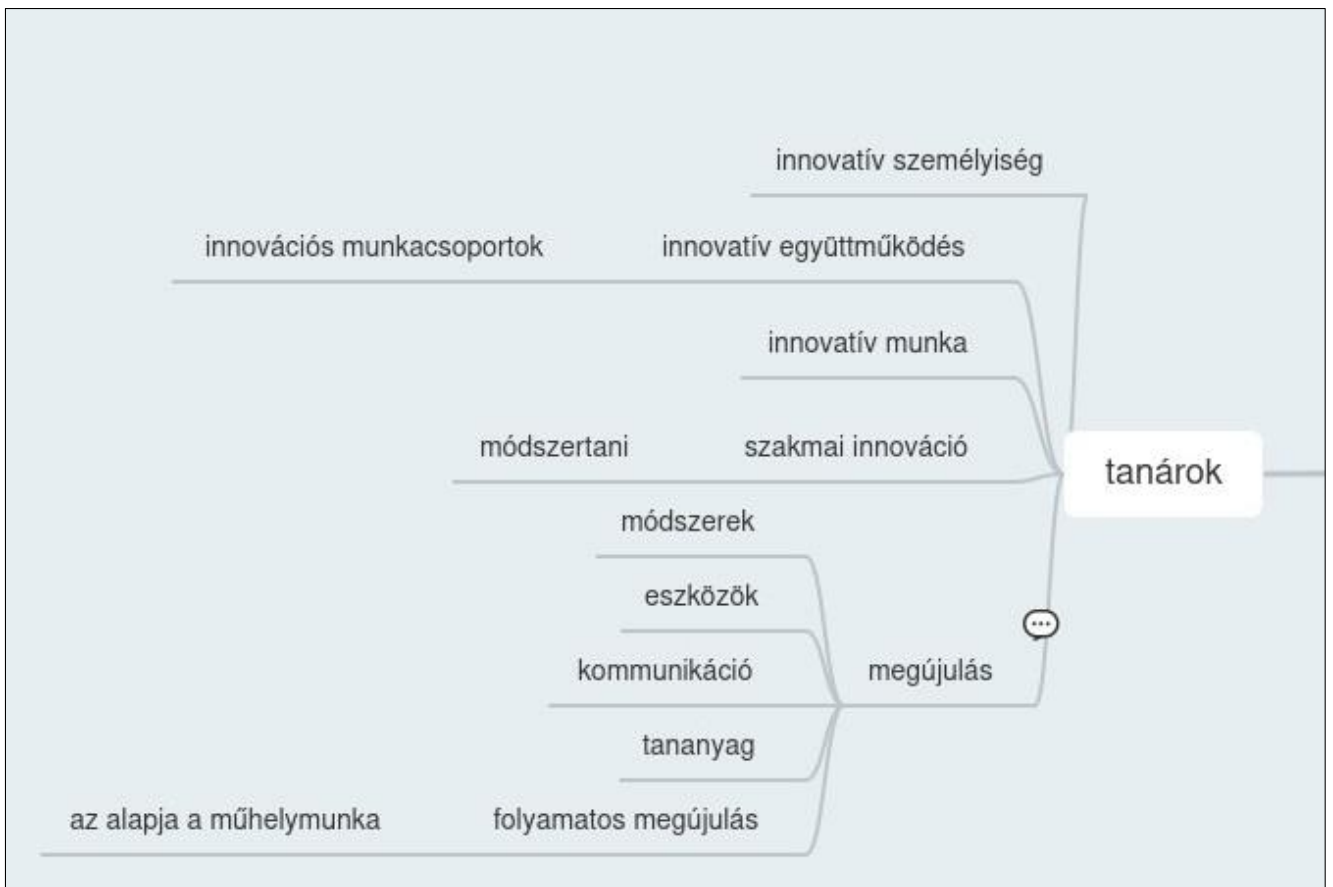


Forrás: saját szerkesztés

Az egyediségre ismerhetünk rá az egyéb, alternatívságra utaló jelzőkhöz sorolt *alternatív szervezet* kifejezésben is, illetve a jelentős sajátos karakterre való utalásban is. Az *egyedi* kifejezés és ennek képzett alakjai mellett a programokban azokat a szövegrészeket is kerestük, amelyeket a *sajátos* jelzővel illettek. Ezekhez a fogalmakhoz kapcsolódva is hangsúlyozzák, hogy minden személy egyedisége annak minden sajátosságával együtt fontos tényező, bár a tanulók sajátosságait sokkal részletesebben írják le a programok, mint a tanárokét. Témánk szempontjából viszont kiemelendő, hogy van olyan iskola, amelyik a sajátosságai között említi a munkatársak kiválasztásának folyamatát is, továbbá minden programból egyértelműen kiolvasható, hogy ezek az intézmények működésük összességét, illetve a munkacsoportjaik működését meglehetősen egyedinek és sajátosnak gondolják.

Hangsúlyos jellemző még az *innováció* léte, amelyet értékként említ az egyik iskola a programjában, és erre ismerhetünk rá abban is, amikor saját fejlesztésű módszerekről, illetve a szakmai-pedagógiai eljárások alternatívságáról írnak. Az innováció esetében a szövegekben kerestük még az *újszerű* és *megújítás* fogalmakat is. Az ehhez kapcsolódó gondolattérképet az 5. ábrában közöljük. (A gondolattérkép fő-fogalmainak gyakoriságát a 7. mellékletben foglaljuk össze.)

5. ábra: Gondolattérkép 4. – Innováció



Forrás: saját szerkesztés

Az innovációt és az ebből képzett jelzőket a leggyakrabban a tanárokhoz kapcsolódva említik, érintve a személyiségüket, a munkakapcsolataikat és a munkájuk tárgyát egyaránt. Ezek mellett az innováció megjelenik még az iskola működésmódjaként, sajátos jellemzőjeként, és egyfajta megközelítésmódként is, amely az egész intézményt jellemzi. Ehhez a fogalomhoz kapcsolódva találtunk rá először a kutatás későbbi fázisaiban gyakran megjelenő műhelymunka említésére, úgymint a folyamatos megújulás alapja.

A vizsgálatnak ezen szakasza néhány olyan további fogalomra is ráirányította a figyelmet, amelyekkel tovább részletezhetőek ezen iskolák sajátosságai. Ilyen fogalom például a *tiszteletben tartás*, a *felelősség*, a *döntés*. A tiszteletben tartás köthető ahhoz, hogy nem szerepekben, hanem személyekben gondolkoznak; a döntés a választásokhoz kapcsolható; az előző kettőből pedig következik a felelősség megosztása, amelyet nemcsak a tanárok viszonylatában említenek a programok, hanem bizonyos esetekben a diákok is kapnak felelősséget.

3.2.1.3 Hivatkozás a reformpedagógiákra

A reformpedagógiákban is hangsúlyos a megszokotthoz képest megváltozott tanárszerep, ezért a tíz iskola pedagógiai programjában megvizsgáltuk, hivatkoznak-e ezekre. A tízből öt említi a reformpedagógiákat. Kettő gyökériként említi; további kettő Claparède gondolatára utal, amely szerint „az iskola nem pusztán felkészít az életre, hanem maga az élet”; egy pedig a saját „tapasztalatai eredményeit” veti össze a reformpedagógiák eredményeivel. Ezekben az említésekben a reformpedagógiákra hivatkozva említik a nyílt és családias légkör fontosságát, illetve azt a célt, hogy az iskolai élet szereplői magukénak érezzék az iskolát. További reformpedagógiákra való hivatkozásokban a módszerek és tanulásszervezési eljárások tekintetében megjelenik még a szöveges értékelés és az epocha, a tanárszerep tekintetében pedig a sajátosságok és a speciális elvárások hangsúlyozása.

3.2.1.4 Az iskolák profiljai a pedagógiai programok alapján

A következő vizsgálati szakaszban arra kerestük a választ, hogy az iskolák milyen jellegű sajátosságokkal írják le működésüket. A vizsgálatot a priori kódolással kezdtük. Ennek során azt vizsgáltuk, a szövegnek mely részei szólnak az alábbiakról:

- az iskolában használt módszerek és tanulásszervezési eljárások;
- pedagógiai nézetek:

- gyerekkép;
 - tanuláselmélet;
 - tanárszerep;
 - mennyire tartja tanulhatónak a tanítást;
 - tanulás tartalma;
- a fenti öt szempontra vonatkozó attitűdök;
 - egyéb sajátosságok.

Az elemzés során ezek lettek a kódjaink.

A pedagógiai módszerek és tanulószervezési eljárások kódolásakor felmerült az a nehézség, hogy számos olyan fogalmat, amellyel a pedagógiai mainstreamben egy módszert vagy munkaformát definiálnak, az alternatív iskolák árnyaltabb, kibővített vagy módosult értelemben használnak. Ilyen például a *differenciálás*, amely ezekben az iskolákban többet jelent a tanulás szervezésének mikéntjénél és tanítási módszerek összességénél: egyfajta szemléletmód, megközelítés, amely a tanítás-tanulás közvetlen folyamatán túl a tanuló megismerése és értékelése, a tananyag kiválasztása és a csoport kezelése folyamán is megjelenik (vö. Dobos, 2020b; Kereszty és Lányi, 2017). Ilyen fogalmak még a *projekt* és a *beszélgetőkör*, amelyek lehetnek tanulószervezési formák vagy ilyen módszereket hangsúlyosan használó tantárgyak elnevezései is. Hasonló értelmezési nehézség merült fel a célok és a tartalmak különválasztásánál, mivel a dokumentumokban ezek a fogalmak gyakran keveredtek. Feltételeztük, hogy amikor az iskola kijelöl egy célt, mellé társít valamiféle tartalmat is, ezért a célokat is tartalomként értelmeztük.¹¹⁵ Felmerülhet a kérdés, hogy szabad-e a célt és a tartalmat ilyen módon együtt kezelni, hiszen attól, hogy célként meghatároznak valamit, nem biztos, hogy tudatosak abban, hogy azt a célt milyen módszerekkel vagy milyen tartalom átadásával érik el. Ennek a kérdésnek a megválaszolása egy új kutatás alapja lehet, most megelégszünk azzal, hogy ha egy-egy téma célként vagy tartalomként megjelenik a vizsgált szövegben.

A kódolást a Maxqda szoftverrel végeztük, amellyel vizuálisan is meg lehet jeleníteni ennek eredményét. Az így készült dokumentum-portrékból egyértelműen látszik, hogy minden iskolában hangsúlyos a tanárok szerepe. Ennek igazolására alább bemutatjuk ezeket a portrékat. A képek értelmezéséhez fontos információ, hogy a már említett jogszabályi előírások alapján a pedagógiai programokban ki kell térni a módszerekre és tanulószervezési eljárásokra, a tanulás tartalmára, valamint bizonyos tanári feladatokra, ezért ezekről akkor is írniuk kell az iskoláknak, ha egyébként nem tartanák fontosnak. Ezzel együtt az egyes

¹¹⁵ Pl. „célunk a közösségi nevelés” esetében a közösségi nevelés a *tanulás tartalma* kódot kapta.

iskolákra utaló jellegzetességnek tartjuk, hogy a kötelező elemek milyen hangsúllyal szerepelnek a programokban.

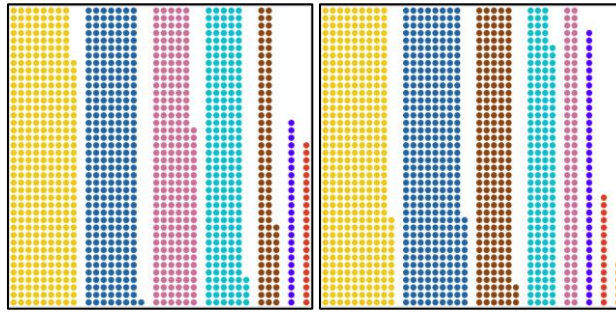
A tanári feladatok tárgyalása nálunk a *tanárszerep* kódot kapta. A többi kódunkhoz tartozó tartalomra nem vonatkozik jogszabályi kötelezőség. Az *egyéb sajátosságok* kóddal azokat a tartalmakat láttuk el, amelyek valamilyen hangsúlyos jellegzetességről szólnak, de nem tudtuk a többi kód alá besorolni. Ezeket részletezzük a 3.2.1.6 További sajátosságok című alfejezetben.

A következőkben csoportosítva mutatjuk be a programokról készült profilképeket. Azok a képek kerültek egy csoportba, amelyek hasonlóságot mutattak abból a szempontból, hogy melyik kód milyen gyakorisággal szerepel a dokumentumban. Így a következő csoportok születtek:

1. csoport (2 iskola): leghangsúlyosabb a tanárszerep, ezt követik a módszerek és tanulásszervezési eljárások;
2. csoport (4 iskola): leghangsúlyosabbak a módszerek és tanulásszervezési eljárások, ezt követi a tanárszerep;
3. csoport (3 iskola): leghangsúlyosabbak a módszerek és tanulásszervezési eljárások, ezt követik az egyéb sajátosságok;
4. csoport (1 iskola): a többitől eltérő profil, amelyben a gyerekkép a leghangsúlyosabb.

1. csoportba tartozó két iskola programjában a jogszabály által is előírt három tartalom, ezeken belül is a tanárszerep tárgyalása szerepel a legtöbbször, második helyen a módszerek és tanulásszervezési eljárások. A további legtöbbször tárgyalt témák között mindkettőnél szerepel a tanulás tartalma és a gyerekkép – amely a szakirodalmi források szerint is hangsúlyos mind az alternatív, mind a reformpedagógiáknál –, valamint az egyéb sajátosságok. Jelentősen kevesebbet tárgyalva, de jelen vannak még az attitűdök és a tanuláselmélet, és az egyik programban röviden megjelenik az is, hogy a tanítást mennyire vagy milyen területen tartják tanulhatónak. Ennek a két iskolának a profilját a 6. ábrán mutatjuk be.

6. ábra: Iskolaprofilok, 1. csoport



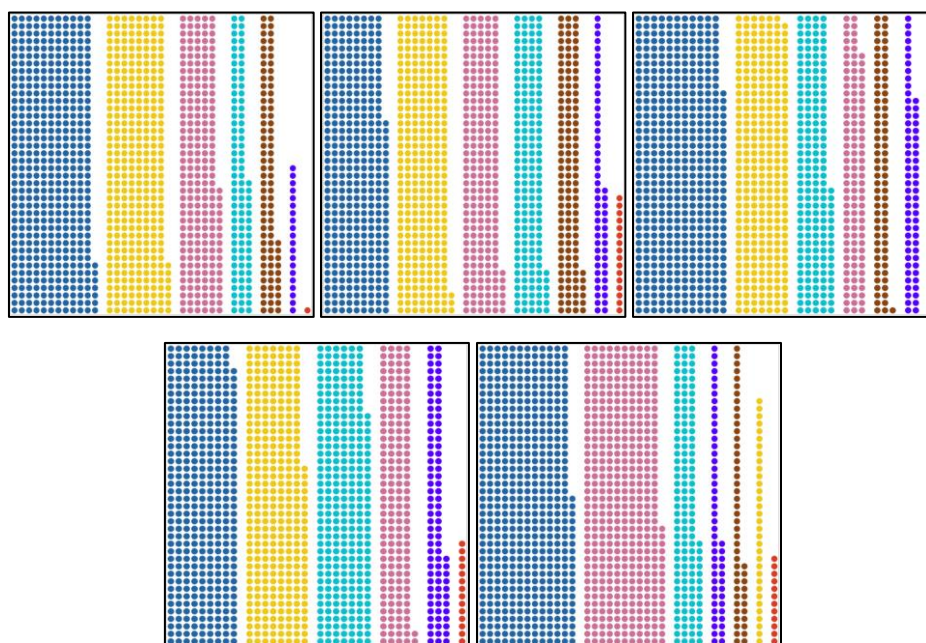
Jelmagyarázat – az oszlopok sorrendjében

sárga – tanárszerep
sötét türkizkék – az iskolában használt módszerek
és tanulásszervezési eljárások
ciklámen – a tanulás tartalma
világoskék – egyéb sajátosságok
barna – gyerekkép
kék – a nézetekre vonatkozó attitűdök
piros – tanulásmélt
narancssárga – mennyire tartja tanulhatónak a tanítást

Forrás: Saját szerkesztés, Maxqda Analytics pro 2020 20.4.0

A 2. csoportba sorolt profilokat a 7. ábrában mutatjuk. Ebbe a csoportba három olyan iskolát soroltunk, amelyek profiljában a tanárszerep tárgyalását a módszerek és tanulásszervezési eljárások megelőzik. A továbbiak az előző iskolákhoz hasonlóan következnek: bővebben a tanulás tartalma, a gyerekkép és az egyéb sajátosságok, kevesebbet tárgyalva az attitűdök és a tanulásmélt. A tanítás tanulhatósága viszont egyikben sem jelenik meg. Ebben a csoportba soroltunk még egy további negyedik iskolát is, amelynek két dokumentumát is vizsgáltuk, mivel a pedagógiai programja egy másik dokumentumra is hivatkozik. Ennél az iskolánál egymás mellett mutatjuk be a két portrét: elsőként a pedagógiai programét, majd a második dokumentumét. Mivel ez utóbbi egy belső szabályzó képe, az adott dokumentum karakteréből adódóan mutat más hangsúlyokat.

7. ábra: Iskolaprofilok, 2. csoport



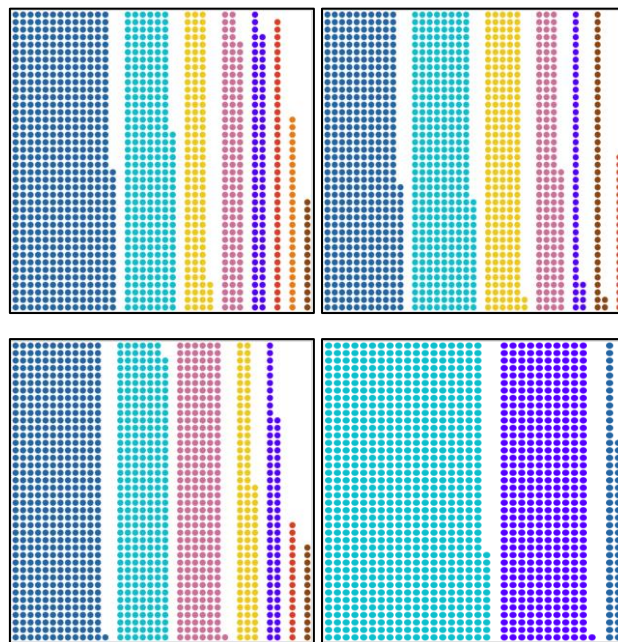
Jelmagyarázat – az oszlopok sorrendjében

- sötét türkizkék – az iskolában használt módszerek és tanulásszervezési eljárások
- sárga – tanárszerep
- ciklámen – a tanulás tartalma
- világoskék – egyéb sajátosságok
- barna – gyerekkép
- kék – a nézetekre vonatkozó attitűdök
- piros – tanulásméлет
- narancssárga – mennyire tartja tanulhatónak a tanítást

Forrás: Saját szerkesztés, Maxqda Analytics pro 2020 20.4.0

A 3. csoport profiljai a 8. ábrában láthatóak. Az ide tartozó két iskolában az első két helyen a módszerek és tanulásszervezési eljárások, illetve az egyéb sajátosságok vannak, a harmadik legtöbbet tárgyalt téma pedig a tanárszerep. A továbbiakban az előző iskolákhoz hasonlóan elég hangsúlyos a tanulás tartalma, és kevésbé hangsúlyosak az attitűdök. Ezeknél az iskoláknál a tanulásméлет és a gyerekkép a legkevesebbet szereplő téma, viszont az egyiknél megjelenik a tanítás tanulhatósága. Ebben a csoportba is soroltunk még egy további iskolát, amely esetében két dokumentumot is vizsgáltunk. Az első portré itt is a pedagógiai program képe, a másodikon pedig az adott dokumentum karakteréből adódó hangsúlyokat láthatjuk.

8. ábra: Iskolaprofilok, 3. csoport



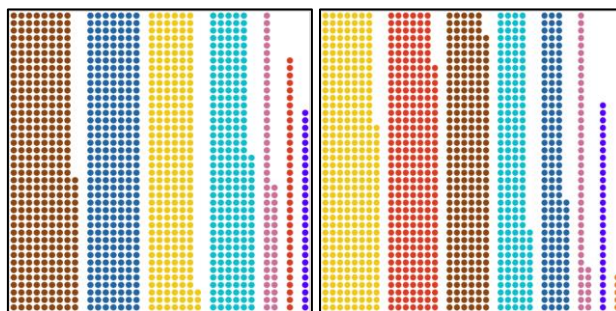
Jelmagyarázat – az oszlopok sorrendjében

- sötét türkizkék – az iskolában használt módszerek és tanulásszervezési eljárások
- világoskék – egyéb sajátosságok
- sárga – tanárszerep
- ciklámen – a tanulás tartalma
- barna – gyerekkép
- kék – a nézetekre vonatkozó attitűdök
- piros – tanulásmélet
- narancssárga – mennyire tartja tanulhatónak a tanítást

Forrás: Saját szerkesztés, Maxqda Analytics pro 2020 20.4.0

A 4. csoportot a tízedik iskola egyedül alkotja. Ez az intézmény tér el leginkább az összes előzőtől. Két dokumentumát vizsgáltuk: mind a pedagógiai programjuk, mind a másik dokumentumuk esetében sokkal hangsúlyosabb a gyerekkép megjelenése, mint az eddig elemzett programok bármelyikében, a tanulás tartalma pedig jelentősen hátrébb szorul. A tanárszerep viszont itt is benne van az első négy leggyakrabban tárgyalt témában. Ennek az iskolának a profilját a 9. ábrában mutatjuk.

9. ábra: Iskolaprofilok, 4. csoport



Jelmagyarázat – az oszlopok sorrendjében

- barna – gyerekkép
- sötét türkizkék – az iskolában használt módszerek és tanulásszervezési eljárások
- sárga – tanárszerep
- világoskék – egyéb sajátosságok
- ciklámen – a tanulás tartalma
- kék – a nézetekre vonatkozó attitűdök
- piros – tanulásmélt
- narancssárga – mennyire tartja tanulhatónak a tanítást

Forrás: Saját szerkesztés, Maxqda Analytics pro 2020 20.4.0

A kódolással kirajzolódott profilok alapján kilenc iskola – az 1., 2., 3. csoportba soroltak – meglehetősen hasonlóak a négy leginkább kifejtett téma alapján. Mindegyik legtöbbször a tanárszerepet, a módszereket és tanulásszervezési eljárásokat, a tanítás tartalmát és az egyéb sajátosságokat tárgyalja. A tízedik iskola jelentősen eltér a többitől azzal, hogy a gyerekkép tárgyalása megelőzi a már említett másik négyet. Ezzel a különbséggel együtt is a tanárszerep tárgyalása mindegyik vizsgált programban hangsúlyosan megjelenik.

3.2.1.5 Személyközpontúság (vagy gyerekközpontúság?) az iskolák öndefiníciójában¹¹⁶

Jelen disszertáció szerzője 2012-ben írt, Személyközpontú iskolai gyakorlatok Magyarországon című szakdolgozatában¹¹⁷ egy külön fejezetet szentelt a *személyközpontú* és a *gyermekközpontú* fogalmak szétválasztásának. Tette ezt azért, mert a szakdolgozathoz készült kutatásban 14 alternatív iskola pedagógiai gyakorlatait mutatta be, és ezek megismerése során

¹¹⁶ Vö: Gádor (1991), Sallai (2006)

¹¹⁷ A szakdolgozat folytatásként két cikk is született:

Dobos, O. (2018). A választhatóság lehetősége a tanulás információgyűjtő fázisában és a tanulásszervezésben – alternatív iskolai gyakorlatok bemutatása az IPOO-modell alapján. *Különleges Bánásmód*, 4(2), 17-26

Dobos, O. (2020). A személyre szabott figyelem és az egyéni utak biztosítása a magyar alternatív iskolák gyakorlatában. In J. Karlovitz és J. Torgyik (Szerk.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra* (pp. 73-80). Komárno, Szlovákia: International Research Institute.

találkozott a két fogalom tisztázatlan használatával. Jelen kutatásunkban a pedagógiai programok elemzésekor a fókuszok kijelölése kapcsán ismét rábukkantunk a problémára.

A programjában tanulóközpontúnak – gyerekközpontúnak, diákközpontúnak – két iskola nevezi magát. Az egyik ennek értelmezésekor a szervezeti működésről beszél, amelyben a pedagógiai szempontok az elsődlegesek minden esetben, és semmilyen más szempont – tanügyigazgatási, gazdálkodási, szervezeti vagy más – nem kerekedhet ezek fölé. A másik iskola említi, hogy 1998-ban gyermekközpontú modellintézmény lett: számukra ez a fogalom a gyerekek állapotainak változásairól való szakszerű tudást, metodikai és didaktikai képességet, belső, megújulásra kész erők ébren tartását és az önrányításra, személyes autonómiára nevelést jelenti. A gyerekközpontú kifejezés felbukkan még további két iskola programjában: az egyikben a bánásmód jelzőjeként, valamint a partneri tanár-diák kapcsolat és hatékony együttműködés alapjaként; a másik iskola pedig a saját működése kapcsán von párhuzamot a gyerekközpontú és a többségi iskola között a felvételi eljárás és a környezet kialakításának tekintetében.

Ezzel szemben a *személyközpontú* kifejezés mind a tíz iskola dokumentumában előfordul, kilencben öndefinícióként értelmezhető módon. A tizedik a fent említett, önmagát gyermekközpontú modellintézményként bemutatott iskola, amely a személyközpontúságról annyit ír, hogy a tanárai ez iránt elkötelezettek.

A *személyközpontú* fogalom Carl Rogerstól származik, és az ő értelmezésében megközelítést jelent.¹¹⁸ A 10. ábra szófelhőjében összefoglaltuk, hogy a vizsgált iskolák a pedagógiai programjaikban milyen kifejezést társítanak a személyközpontúsághoz.

10. ábra: A személyközpontúság értelmezése a vizsgált pedagógiai programokban



Forrás: saját szerkesztés, mentimeter.com

¹¹⁸ Person centered approach.

Carl Rogers két iskola említi, ebből az egyik a rogersi személyközpontúság alapelveit – empátia, feltételekhez nem kötött pozitív odafordulás, kongruencia, nyílt kommunikáció – is kifejti.

A vizsgált dokumentumokban előforduló további értelmezéseket két csoportra oszthatjuk. Az egyikben jobban felismerhető az eredeti rogersi gondolat, a másik fókuszában pedig a gyerek áll. A rogersi értelmezéshez leginkább a következő leírás köthető: a személyközpontúság egy olyan létezési mód, amellyel az együtt élők egymás személye felé fordulnak. Ebben minden személy egyaránt fontos, minden egyént és mindenkinek az egyéniségét tiszteletben kell tartani, illetve biztosítani kell, hogy mindenki fejlődhessen, figyelmet kaphasson – még a tanárok is. A másik értelmezés szerint a személyközpontúság fókuszában a gyerek – tanuló – áll, az ő egyedi adottságaihoz igazítja az iskola a személyiségfejlesztést és tanítást, igyekeznek rá személyként reagálni, és arra törekszenek, hogy a gyerekekkel közösen találjanak megoldásokat. Ez utóbbi gondolkodás inkább a tanulóközpontúságot idézi, mint az eredeti rogersi személyközpontúságot.

A személyközpontúság jellemzőjeként több iskola programjában megjelenik a személyes kapcsolatok és együttműködés hangsúlyozása, a partnerség, beleértve a felnőtt-gyerek közötti viszonyt és a vezetés működésmódját, illetve az, hogy minden problémát egyediként közelítenek meg. Egy-egy iskolánál a személyközpontúsághoz kapcsolódóan szerepelnek még a következők: szeretetvezérelt, rugalmas, szemléletmódja perspektivikus és következetes. Egy programban említik a személyközpontú szervezeti kultúra vonatkozásában a konszenzusra törekvést és a resztorativitást. A konszenzusra való törekvés és a resztorativitás, bár nem a személyközpontúság jellemzőjeként, de más vizsgált iskola programjában is hangsúlyosan megjelenik, ahogy ezt már a 3.2.1.2 Öndefiníció a pedagógiai programban című alfejezetben is bemutattuk.

A gyermeket fókuszba állító személyközpontúság-értelmezésekben az iskolák által preferált működési mód is kirajzolódik. Eszerint a működés feltétele az a sajátos, nyitott, toleráns, empátikus attitűd, amellyel a felnőttek diákjaik felé fordulnak, a működés alapja pedig a diákokra irányuló figyelem és az ő megismerésük. Ez a fajta, általuk személyközpontúnak nevezett működés mindenkor tekintetbe veszi a tanulók aktuális állapotát, fejlődési helyzetét, szükségleteit, hangsúlyozza a tanulók személyiségének fejlesztését és a családias, elfogadó, befogadó, bátorító nevelést, amelyben a problémák megelőzése cél. Az egyik dokumentumban megjelenik még a tanulók számára elérhető információk szerepe – „megtiszteljük őket a rájuk vonatkozó információkkal” –, valamint a személyközpontúságból következően említik az értékelés sajátos szempontjait is.

A programokban a különböző személyközpontú értelmezésekhez különböző célmeghatározások társulnak. Többeknél cél a biztonságos, növekedést biztosító légkör kialakítása, egy-egy iskola említi a képességek és készségek fejlesztését, a kompenzálást, úgyszintén az esélyegyenlőség biztosítása, szorongások feloldása, mihamarabbi sikerélményhez való juttatás, és a segítségnyújtást a szülőknek. Egyik iskola írja, hogy a személyközpontúság biztosítása érdekében szükség van folyamatos fejlesztésre.

Személyközpontú módszerként az erőszakmentes kommunikációt, a személyközpontú mediációt, a szerződéses rendszert, a közös tervezést, a fejlesztő értékelést, személyközpontú tanulásszervezési formaként pedig a kiscsoportban, heterogén tudásszint alapján történő oktatást és egyéb csoportbontásokat említik a programok.

A személyközpontúságot a programok több helyen említik a tanárokhoz kapcsolódó szövegrészekben, ezeket a 3.2.2.1 Alternativitásra utaló jelzők használata a pedagógusokra és munkájukra című alfejezetben tárgyaljuk.

Az eddigiek mellett két dokumentumban a *személyiségközpontú* kifejezés is előfordul: az egyik iskola személyiségközpontúnak definiálja magát, és ezt úgy magyarázza, hogy a személyiségfejlesztésre helyezik a hangsúlyt; a másik pedig a tanulók személyiségközpontú szemléletmódját is kívánja kialakítani.

3.2.1.6 További sajátosságok

A dokumentumok kódolása során *egyéb sajátosságok* kóddal láttuk el azokat a részeket, amelyeket a többi kóddal meghatározott kategóriákba nem tudtunk besorolni, de az iskola valamely jellegzetes sajátosságát tárgyalják. Ezeket az egyéb sajátosságokat emergens kódolással soroltuk csoportokba. A következő sajátosságokat különítettük el (zárójelben közöljük, hogy hány iskolánál szerepel):

- személyekhez kötődő jellemzők, pl. partnerség, együttműködés, közösség, egyedi szempontok hangsúlyozása (10);
- bizonyos értékek hangsúlyozása, pl. autonómia, igazságosság, tisztelet, szolidaritás, nyilvánosság, őszinteség (10);
- az önismeret köré rendezhető törekvések, képességek, pl. önkifejezés, öndefiníálás, önreflexió, önkorrekció (10);
- fókuszok kijelölése: tanuló- vagy gyermekközpontúság, személyközpontúság (10);
- érzelmek megélésének lehetősége és fontossága, bizonyos érzelmek megjelenése, szerepe, pl. öröm, boldogság, szeretet (6);

- az itt és most megélése: jelenlét, tanulás-szabadidő egysége, élmények, légkör és környezet (5);
- szervezet, szűk és tág értelemben (4);
- rugalmasság és differenciált működés az iskolai élet bármely területére vonatkozóan (4);
- motivációk az iskolai élet bármely területére vonatkozóan, szoros kapcsolatban a légkörrel (3);
- hatások és gyökerek: amelyek az iskolára hatottak, pl. reformpedagógiák, korábbi tapasztalatok, és az iskola által elérni kívánt hatások, pl. a teljes személyiségre hatás, a rejtett tanterv megjelenése (2);
- az iskola mint intézmény definiálása, ehhez képest az alternatív iskola értelmezése (1).

3.2.1.7 Összegzés

Az iskolák öndefinícióját és *alternatív iskola* fogalom értelmezéseit a pedagógiai programjuk, illetve az ezekben közvetlenül említett más szabályozók alapján vizsgáltuk azzal a céllal, hogy a tanárrá válás környezetéről információkat nyerjünk. A vizsgált dokumentumokban tetten érhető, hogy ezek az intézmények alternatív iskolaként tekintenek saját magukra, és sajátosságaik között megjelennek bizonyos értékek és működési módok. Mindegyikük hangsúlyozza a különböző autonómiákat, és bizonyos döntési szinteken a konszenzusra törekvést. A dokumentumokban fellelhető öndefiníciók alapján megállapíthatjuk, hogy az alternatív iskola egy pedagógiai elvekre épülő, önállósággal bíró intézmény, amelyben hangsúlyos a szakmai önállóság és autonómia, és ahol a szuverén személyek és csoportok autonóm módon döntenek az őket érintő kérdésekben.

A vizsgált iskolákat pedagógiai nézetek, attitűdök, módszerek és egyéb sajátosságok hangsúlyozása mentén csoportosítottuk. Kilenc iskolát három csoportba soroltunk aszerint, hogy a programjukban a módszereket és tanulásszervezés módokat, a tanárszerepet vagy az egyéb sajátosságokat tárgyalják többet. A tízedik programja jelentősebben eltér a többitől azzal, hogy a legtöbbet a gyermekképről írnak, a tanulás tartalmát pedig sokkal rövidebben tárgyalják. A tanárszerep többszöri említése és hangsúlyos leírása mind a tíz iskolára jellemző. Ennek ellenére több dokumentumban tetten érhető, hogy gyakran nem tesznek különbséget a tanár-diák, felnőtt-gyerek szerepe, lehetőségei, jogai és kötelességei között. A programokban többször általánosságban beszélnek emberről vagy személyről, aki egyedi, szuverén és megismételhetetlen, ezért meg kell adni neki a figyelmet, a növekedés és fejlődés lehetőségét. A vizsgált iskolák többsége a *szervezet* kifejezést kiterjesztett értelemben, a teljes

iskolai közösségre használja. Ez a gondolat jól illeszkedik a rogersi személyközpontúsághoz, amely a kapcsolatokat helyezi a működés középpontjába. Bár több programban a tanulóközpontúság jellemzőit társítják a személyközpontúsághoz, az iskolák működésének további leírásában számos rogersi személyközpontú elem megjelenik. Ilyen az önismerethez kapcsolódó képességek hangsúlyozása, mind a tanulók fejlesztésében, mind a szervezet működésében, és az érzelmek megjelenése több tartalomhoz kapcsolódva.

A tanárok együttműködéséről írva mindegyik programban kirajzolódik egyfajta demokratikus gyakorlat, amelyben jelentős szerepe van az innovatív gondolkodásnak, és ehhez kapcsolva több helyen említik a műhelymunka, stábmunka formáját is.

3.2.2 Tanárszerep a pedagógiai programok és a pedagógusok válaszaik alapján

3.2.2.1 Alternativitásra utaló jelzők használata a pedagógusokra és munkájukra

A szakirodalmi források ismertetésekor bemutattuk, hogy a különféle reformpedagógiák és iskolamegújítók milyen tanárszerepekben gondolkodtak. Ha ezekkel összevetjük a vizsgált iskolák pedagógiai programjában szereplő leírásokkal, a Montessori-Freinet-Rogers által megfogalmazott segítő, facilitáló szerepű tanárra ismerünk rá, aki koordinál, moderál és megteremt a megfelelő környezetet a tanuláshoz és a fejlődéshez. A programokban használt kifejezéseket a 11. ábrában mutatjuk be. (vö: 2.2.4 Tanárszerep az alternatív és reformpedagógiákban c. alfejezet.)

11. ábra: A tanárszerepre használt kifejezések a vizsgált programokban



Forrás: saját szerkesztés, mentimeter.com

Az iskolák öndefiníciójának elemzésekor megvizsgáltuk, hogy a pedagógiai programokban milyen összefüggésekben jelennek meg az alternativitásra utaló jelzők. Számos ilyen találunk

a pedagógusokra, illetve az ő munkájukra vonatkoztatva is. Az *alternatív, alternatív iskolai* vagy *innovatív* jelző és a pedagógus szó összekapcsolásakor két program magáról a szerepértelmezésről beszél. Az egyik a múlt század eleji klasszikus gimnáziumi tudós tanári szerepet említi, a másik a tanárt kreatív értelmiséginek definiálja. Az alternativitásra vonatkozó jelzőket a tanárok feladataihoz kapcsolódva akkor használják, amikor általánosságban írnak a munkájukról, vagy amikor a tanár mintaadó szerepéről beszélnek. Az egyes programok a tanár személyiségéhez és tudásához kapcsolódva a következőket említik: kiemelkedő szaktudományos szakértelem, tudományos kutatói eredmények, tág értelemben vett értelmiségi attitűd, műveltség, értékrend, innovatív személyiség. A tanárok közösségének bemutatásakor ugyanezeket a jelzőket használják a pedagógusok többszintű, innovatív együttműködésére. Az egyik program az alternativitáshoz kapcsolódva úgy fogalmaz, hogy alternatív iskolában munkát vállalni határozott értékviselés eredménye. Kiemelnénk, hogy ebben a programban ugyanígy fogalmazznak a családok iskolaválasztásáról is.

A pedagógusokra vonatkozóan a *személyközpontú* jelző is megjelenik több programban. Ehhez kapcsolódó feladatként jelölik meg az értékek képviselését, a motiválást és a légkör megteremtését. Az egyik program a személyközpontúság kapcsán hangsúlyozza, hogy az adott iskolában elvárt feladatok a hagyományos osztályfőnöki szerepbe nem férnek bele. A programok alapján a személyközpontú tanár személyiségére jellemző az elkötelezettség. Az egyik iskola Carl Rogers (1986) *Lehetünk-e emberi lények az osztályteremben?* című írására hivatkozva úgy fogalmaz, hogy a tanár „ne merev maszként hordozza tanárságát” (vö. Zrinszky 1994). A pedagógusok közösségének működéséről a személyközpontúsággal együtt említve több iskola ír az önálló pedagógiai műhelyekről vagy osztálykonferenciákról. Ezek kapcsán a következő megfogalmazásokkal találkozhatunk: az ilyen közösségi fórum „a személyközpontú elvek hordozója”, „a személyközpontú pedagógiai cselekvés egyik legfontosabb színtere”, illetve intézményes lehetőség a – személyközpontúsághoz kapcsolódó – tapasztalatok összegzésére, eljárások kialakítására. Az egyik programban a személyközpontú tanári működés egyik formájaként említik az egyenrangú osztályfőnök párok közös munkáját. Szintén a személyközpontúság kifejtésénél egy másik dokumentumban az szerepel, hogy a tantestület tagjaira hasonlóan erőteljes figyelem kell, hogy irányuljon, mint a diákokra, hiszen ők is ugyanannak a tanítás-tanulási folyamatnak a résztvevői (vö. 3.2.1.5. Személyközpontúság [vagy gyerekközpontúság?] az iskolák öndefiníciójában c. alfejezet).

3.2.2.2 A tanárok feladatai, tevékenysége

A pedagógiai programok közül több kiemeli, hogy intézményükben széles körű a tanári munka: differenciáltabb a tanári tevékenység, a munkatársak sokféle szerepben vannak, munkájuk időigényes. Mindez azzal jár, hogy a munkát tudatosabban kell megtervezni és megnő a tanár felelőssége. Gyakran szerepelnek a jelzők összehasonlításra utalva – néhol fokozott melléknévi formában –, miközben konkrétan sehol nem szerepel leírva, hogy mi a viszonyítás alapja: mihez képest kell tudatosabb tervezés, mihez képest differenciáltabb a munka, mihez képest nő meg a felelősség. Feltételezhetjük, hogy ezek az iskolák a többségi iskolákhoz, esetleg a többi alternatív iskolához képest kívánják sajátosságaikat hangsúlyozni. A tanárok feladatai között hangsúlyosan megtaláljuk

- a modellnyújtást: pozitív modellnyújtás, példaértékű magatartás;
- a tág értelemben vett környezet kialakítását: környezetteremtés, a légkör megteremtése;
- a diákokkal való folyamatos, személyes törődést – több iskolánál az érzelmi kapcsolat kialakítását is;
- a tanítás-nevelés tekintetében az indirektivitást vagy nondirektív attitűdöt.

Az egyik programban azt írják, hogy nincs „a tanárnak kitüntetett helye a teremben” (vö. 3.2.1.5. Személyközpontúság [vagy gyerekközpontúság?] az iskolák öndefiníciójában és 3.2.2.1. Alternativitásra utaló jelzők használata a pedagógusokra és munkájukra c. alfejezetek). Több iskolában törekszenek arra, hogy egy tanár egy adott gyerekcsoporttal minél tovább kapcsolatban maradjon. Ennek egyik szervezett megjelenési formája, hogy az általános iskolai osztályok osztályfőnöke 6 vagy 8 évig is az osztállyal marad, vagyis az alsó és felső tagozat között nem feltétlenül van osztályfőnök váltás. Ezt a munkaszervezési formát néhány program a tanárok feladatai között is megemlíti.

3.2.2.3 A tanárok személyisége és tudása

Több iskola kifejti a programjában annak szükségességét, hogy a tanárok teljes személyiségükkel vegyenek részt az iskolai folyamatokban (vö. Rogers, 1986; Zrinszky, 1994), és több helyen írnak a tanárok folyamatos személyiségfejlődéséről is. Az egyik iskola úgy fogalmaz, hogy a tanárok folyamatos személyiségfejlődése a szervezet működésének alapja.

A tanárok személyiségéhez több programban kapcsolódnak a *szuverén* és az *innovatív* jelzők, amelyeket az alternatív iskolai léttel és működéssel, valamint az iskolák öndefiníciójával is összekapcsoltunk már.

A tanárok tudását tekintve a programokban elvárásként megjelenik a magas színvonalú és korszerű szakmai, illetve egyéb speciális képzettség, továbbá mindegyikben említenek képességeket, ezek között különösen az empátiát és a jó konfliktuskezelő képességet.

A szakirodalmi forrásokra hivatkozva és a vizsgált iskolák öndefiníciójának ismertetésekor is említettük az érzelmek szerepét: a pedagógiai programokban is többször írnak a pedagógusok érzelmi tudatosságáról, illetve az érzelmi kommunikációról.

Az iskolák gyakran említik a pedagógusok motivációját, amellyel kapcsolatban hangsúlyozzák a belső készletet – az egyik dokumentumban ehhez kapcsolódva szerepel a személyes moralitás és ethosz is –, a programmal való azonosulást és elkötelezettséget, illetve a csapatszellemet.

A tanárok működésének leírásakor többször említik a kezdeményezőkézséget. Az egyik helyen úgy fogalmazzák, hogy a kezdeményezések meghatározó jellegűek. Ezzel összefüggésben minden iskola hangsúlyozza a felelősséget: egyrészt az egyén felelősségét a közösségért, illetve az intézményért („minden munkatársnak felelőssége van az intézményi tevékenységekben”), másrészt az egyes döntési szintekhez kapcsolódó, megosztott felelősséget, amelyből bizonyos esetekben a diák és a szülő is részt vállal.

3.2.2.4 A tanárok közössége

Ahogy már említettük, a vizsgált pedagógiai programok közül több az iskola alternatív sajátosságai között említi a tanárok együttműködését, és szintén több szerint a pedagógusok műhelyszerű működése a személyközpontú működés egyik biztosítéka. A tanár személyisége kapcsán szóltunk már a csapatszellemről. Amikor a dokumentumokban az iskolák pedagógusképét fejtik ki, a szövegekben nagyon gyakran megjelenik a közösség szerepe. A leggyakrabban említett jellemző a közösség működésében is a tanári együttműködés. Több intézmény hangsúlyozza a kollégák közötti partneri viszonyt („a szimmetria jellemzi a felnőtt-felnőtt viszonyt”), és az erre épülő működést a programok egyes részeiben demokratikus iskolaként definiálják.¹¹⁹ Több program hangsúlyozza, hogy a testület maga a legfelső döntéshozó szerv, más megfogalmazásban a nevelőtestület öngazgató. Abban az iskolában, ahol nem ennyire kiterjesztett a pedagógusközösség döntési jogköre, ott is az együttes állásfoglalásuk a meghatározó a program egészét érintő kérdésekben. A döntési jogkör mellett mindig megjelenik a közösségi felelősség is. Az egyik iskola a pedagógusok

¹¹⁹ Ne felejtjük el, hogy a nemzetközi források demokratikus iskolának az tekintik, ahol a teljes iskolai működés demokratikus, vagyis a gyerekek/diákok éppúgy részt vesznek a döntésekben, mint a felnőttek (Pl. Sweeney 1991, Mintz 2013).

iskolájának nevezi magát. Egy másik iskola programjából származó megfogalmazás szemléletesen összefoglalja, hogyan illeszkedik egymáshoz a tanárok egyéniségének és a közösségnek egyidejű figyelembevétele: eszerint a tanárokat „a szemléletbeli egység és módszertani sokszínűség” jellemzi. Egy harmadik program célként fogalmazza meg, hogy az iskola olyan legyen, „Ahol a tantestület minden tagja fontosnak érzi magát, megtalálja a tevékenységet, amelyhez a legjobban ért és érvényesülhet, kibontakozhat szakmai tevékenysége”.

A tanárszerephez kapcsolódó közösséget érintő működési formák között több programban említik, hogy a tanárok napi szinten kommunikálnak az osztály életéről. Ehhez kapcsolódva az egyik programban külön hangsúlyozzák az osztályfőnök párok együttműködését; ehhez és emellett ismét említik az együttműködést mint az alternatív műhely-működés alapját és mint a stábmunka módszerért. Az egyik program szerint a tanárok összetartozását erősítik bizonyos erkölcsi és viselkedési normák, formai keretek, és a sajátos működésükben megjelenő tevékenységek rendszeressé válása. Ebben a leírásban az adott iskola tulajdonképpen azt fogalmazza meg, hogy vannak bizonyos tacit tudások, amelyek meghatározói a közösségüknek. Ugyanez érhető tetten a kutatásunkhoz készült egyik interjúban elhangzott mondatban is, amely szerint „Sokfélék vagyunk, de mégis bizonyos kérdésekben, bizonyos ügyekben, vagy bizonyos tekintetben nagyon egyfélék”.

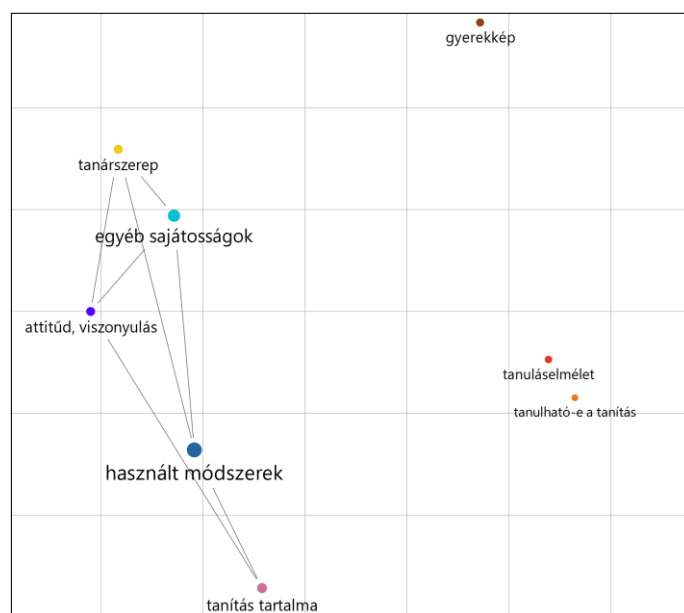
A dokumentumokból kiolvasható, hogy ezek az iskolák erősen decentralizált szervezetek. Ezt igazolja az is, hogy amikor az interjúkra az iskolák vezetőit és a témánkban illetékes vezető szerepű kollégákat kértük fel, a legkülönbélebb státuszú munkatársakkal kerültünk kapcsolatba.¹²⁰ Bár az alanyokat már részletesen felsoroltuk a 3.1.6.2 Szóbeli kikérdezések című alfejezetben, a státuszaikat itt újra összefoglaljuk azért, hogy bemutassuk, milyen sokféle feladatkörhöz, szerephez kötik a vizsgált alternatív iskolák a pedagógusok felvételét és fejlődésének támogatását. Témánk szempontjából tehát a különböző iskolákban vezetőként vagy illetékesként tekintenek (1) az igazgatóra, (2) pedagógiai vagy szakmai vezetőre, (3) tagintézmény-vezetőre, (4) testületi koordinátorra, (5) szakmai koordinátorra, (6) koordinációs (vezetői) stáb tagjára, (7) felvételi stáb vezetőjére, (8) szakmai stáb vezetőjére, (9) módszertani-pedagógiai mentorra, (10) iskolapszichológusra, (11) fenntartó képviselőjére.

¹²⁰ A felkérést minden esetben ahhoz a személyhez címeztük, aki az intézmény jogi képviselője, és a továbbiakban ő nevezte meg az illetékeseket.

3.2.2.5 A tanárszerep az iskolák sajátosságainak rendszerében

A dokumentumok kódolására és elemzésére használt Maxqda program alkalmas arra is, hogy megjelenítse a kódok térképét. A kódok térképén az látható, hogy mely kódok kapcsolódnak egymáshoz, illetve a különböző kódok mennyire fedik egymást. Vagyis minél jobban hasonlítanak az egyes kódokhoz tartozó adatok, a térképen annál közelebb helyezkednek el ezek egymáshoz. A 12. ábrán a Maxqda program által a vizsgálatunkhoz generált kódtérképet mutatjuk be.

12. ábra: Kódtérkép



Forrás: Saját szerkesztés, Maxqda Analytics pro 2020 20.4.0

Látható, hogy a vizsgált dokumentumokban a tanárszereppel együtt leginkább az iskola egyéb sajátosságait említik, ezt követik az attitűdök (lásd: 3.2.1.6 További sajátosságok c. alfejezet). Vagyis a tanárszerep viszonylatában az iskolák alternatív sajátosságait hangsúlyozzák – vagy maga a tanárszerepről való gondolkodás egy ilyen egyedi sajátosság? – , valamint a tanárok különböző attitűdjeit, viszonyulásait és a sajátos tanárszerephez való attitűdöket, viszonyulásokat.

Elgondolkodtató a *gyerekkép* és a *tanulásmélet* egymástól távoli, és látszólag kontextus nélküli megjelenése a térképen. Ha a 3.2.1.4 Az iskolák profiljai a pedagógiai programok alapján című alfejezetben bemutatott profilokat megnézzük, látható, hogy bizonyos programok a *gyerekkép*et alig tárgyalják. Ezek azok az iskolák, amelyek széles körből

fogadnak diákokat, célcsoportjukat nem határozzák meg speciálisan, a hozzájuk való bekerüléshez a diákokra vonatkozóan kevés kritériumot határoznak meg. Azok az intézmények viszont, amelyek a gyerekképet jobban részletezik a programjukban, speciális célcsoport felé fordulnak, általában valamilyen hátránykompenzációs céllal. Ezekben az iskolákban a gyerekekről, diákokról alkotott kép olyan alapvetés, amelyre az egész működés épül, és annyira szorosan összefügg minden egyéb jellemzővel, hogy azok közül egyiket sem hangsúlyozzák jobban a többinél. A másik oka a gyerekkép ritkább tárgyalásának az lehet, amelyre utaltunk már, hogy sok esetben általánosan személyekről írnak, és nem emelik ki külön a diákokat. Külön a tanárszerep azért jelenik meg mégis hangsúlyosan, mert a tanári feladatok részletezését jogszabály írja elő, illetve ők az iskola működtetői, így a feléjük való elvárást részletezik, míg a diákok felé kevésbé fogalmazzák meg külön elvárásokat.

A *tanuláselmélet* egyik pedagógiai programban sem jelenik meg hangsúlyosan. Ezt háromféleképpen magyarázzuk: (1) lehet, hogy ebben kevésbé tudatosak az iskolák, vagy (2) számukra természetes, hogy a tanulás folyamata hogyan zajlik, ezért nem tartják magyarázandónak, vagy (3) a tanulást annyira egyénhez kötöttnek tartják, hogy ezért nem írnak róla általánosságban. Ahol mégis részletesebben tárgyalják a tanulás elméleti hátterét, ott a konstruktivista tanuláselméletre ismerünk rá – egy iskola konkrétan meg is nevezi azt – és a konnektivizmusra.

Az, hogy a *tanuláselmélet* és a *tanítás tanulhatósága* a térképen egymás közelében van, arra utalhat, hogy a pedagógus szakmai tanulása ugyanazokon az alapokon nyugszik és ugyanúgy zajlik, mint a gyermekek iskolai tanulása.

3.2.2.6 Visszajelzés a tanárok elköteleződéséről a kérdőíves lekérdezés alapján

A tanárok személyiségéhez kapcsolódóan említettük már az elköteleződésüket. Erre rá is kérdeztünk a kérdőíves adatgyűjtés során. A kérdést így fogalmaztuk meg: Mennyire érzed elhivatottnak magad az alternatív pedagógiákban? Választ 110 főtől kaptunk, ami a teljes populáció 32,8%-a. A válaszokat a *10. táblázatban* mutatjuk be.

10. táblázat: A tanárok visszajelzése az elköteleződésükről

Mennyire érzed elhivatottnak magad az alternatív pedagógiákban? (N=112)	
A munkaidőmet fordítom erre.	5 fő
Néha belefér, hogy túlórázom.	1 fő
Ha valamiért szükséges, több időt is szánok rá.	28 fő
Szabadidőmben is foglalkozom ezzel.	77 fő
Szabadidőm minden percében ez foglalkoztat.	1 fő

Forrás: saját szerkesztés

A táblázatban közölt eredmények alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy a vizsgált iskolák tanárai többnyire erősen elkötelezettek az alternatív pedagógiák iránt. Bár a kérdőív kitöltése önkéntes volt, és nyilvánvalóan az elkötelezettebbek töltötték ki, ezzel együtt az eredmény meggyőzőnek tekinthető.

3.2.2.7 Összefoglalás

A vizsgált iskolák tanárképeiben a pedagógiai programjaik alapján a segítő, facilitáló szerepű tanárra ismerünk rá, aki koordinál, moderál és megteremti a megfelelő környezetet a tanuláshoz és a fejlődéshez. Ez a sajátos tanárkép az iskolák öndefiníciójának hangsúlyos része, és hangsúlyozzák benne a tanár személyiségének, képességeinek és attitűdjének sajátosságait. Egyes programokban elvárásként szerepel a magas szintű szakmai, tárgyi tudás, más dokumentumok erről alig, vagy egyáltalán nem szólnak. Ez utóbbi ténytet úgy értelmeztük, hogy vagy magától értetődőnek tartják ezeket a tudásokat, vagy az egyéb képességek és a személyiségjegyek hangsúlyozása mellett éppen hogy érdektelennek tartják a tárgyi tudások meglétét. A tanárszerep tárgyalásakor a *személyközpontú* jelző szintén hangsúlyosan szerepel a pedagógiai programokban, és gyakran ehhez kapcsolódóan említik a tanárok műhelyszerű együttműködését.

A vizsgált programokban a tanárok számára a hagyományos tanári feladatokhoz képest megfogalmaznak bizonyos többletfeladatokat. Ennek része a tanár modellszerepe, a diákokkal való folyamatos, személyes törődés és az oktatás-nevelés tekintetében a non- vagy indirektivitás. A modellnyújtó szerepben felismerhetjük a steineri tanárkép hatását (vö: 2.2.4 Tanárszerep az alternatív és reformpedagógiákban c. alfejezet).

A vizsgált iskolák elvárásként fogalmazzák meg, hogy a tanárok teljes személyiségükkel vegyenek részt az iskolai folyamatokban. Az, hogy folyamatokról beszélnek, szintén arra utal, hogy a hagyományos értelmezéshez képest kiterjesztettebb tanárszerepben gondolkodnak. Az intézmények öndefiníciójában is megjelenő *szuverén*, illetve *innovatív* jelzők a tanárszerep kapcsán is hangsúlyosak. A dokumentumokból kiderül, hogy az iskolák tudatában vannak annak, hogy ez a munka sajátos képességeket is feltételez, és ennek részeként említik az érzelmek kimutatásához és kezeléséhez kapcsolódó képességeket is.

A programokban a tanárszerephez kapcsolódóan írnak az elköteleződésről is, amelyről kérdőív formájában visszajelzést kértünk a pedagógusoktól. A válaszaik igazolták, hogy a vizsgált iskolák tanárai valóban erősen elkötelezettek az alternatív pedagógiák iránt.

A pedagógiai programokban tetten érhető az is, hogy az intézmények működése szempontjából kiemelt szerepe van a tanárok kezdeményezéseinek.

A vizsgált iskolák fontosnak tartják a tanárok egyéniségének, egyéni fejlődésének összehangolását a közösséggel, ezért az együttműködés alapvetés náluk. Ezek az intézmények decentralizált szervezetek, ahol a közös döntések mellett az ezekkel járó közös felelősségvállalást is hangsúlyozzák, működésük alapja pedig a folyamatos kapcsolat és intenzív kommunikáció a résztvevők között.

A vizsgált dokumentumok többségében megjelenik fontos elemként a tanárok jólléte is.

3.2.3 Tanári életutak

3.2.3.1 Tanári életutak a vezetői interjúk alapján

A vezetőkkel készült interjúkban kértük az alanyokat, hogy meséljenek el különböző történeteket egy-egy kolléga felvétele vagy támogatása, segítése kapcsán, továbbá rákérdeztünk a fluktuációra. Az ezekre a kérdésekre kapott válaszokban egyedi életutak vagy életút-állomások is kirajzolódtak, ezeket foglaljuk össze az alábbiakban.

Arra kérdésre, hogy honnan érkeznek az új kollégák, többször kaptuk azt a választ, hogy a frissen végzettek jelentkeznek. Gyakori az is, hogy a tanár szakos hallgató még a képzés során az érintett iskolában tölti a gyakorlatát, ez alatt elkezdi tanítani, így a diploma megszerzésekor már munkatársi státuszban van, vagy közvetlenül a végzettség megszerzése után helyezkedik el az érintett iskolában. Vannak intézmények, ahol foglalkoztatnak önkénteseket is, közülük néhányan az önkéntes munkájuk eredményeképpen válnak hivatalos munkatárssá.

Tapasztalattal rendelkező tanárok többnyire a többségi iskolákból érkeznek. Van olyan iskola, ahova gyakrabban jelentkeznek többségi iskolából, és van, ahol ez csak – az egyik interjúalany megfogalmazása szerint –, „előfordul”. Az interjúk során többen beszámoltak arról, hogy a többségi iskolából érkezők zöme pár év tanítás után jön át, kevesebb olyan esetet említettek, amikor sok év után váltott alternatív iskolára valaki. Az összes olyan említett esetben, amikor hosszabb többségi iskolai tanítás után jött át a kolléga, az adott alternatív iskola egy kollégája valamely ismeretsége révén tudatosan hívta át/hívta meg az addig máshol tanító tapasztalt kollégát.

Az interjúalanyok arról számoltak be, hogy másik alternatív iskolából ritkán érkeznek tanárok. A kérdőívben rákérdeztünk erre a pedagógusoknál is: a vizsgálatban résztvevő kollégák 15,8%-a dolgozott a jelenlegi iskolája előtt már másik alternatív iskolában. A kilenc vizsgált iskola közül hét iskolában biztosan dolgoznak ilyen kollégák, iskolánként 1-6 fő. Az egyik alany úgy fogalmazott, hogy „aki alternatív iskolával megpróbálkozott és nem jött be

neki, az egy kicsit azt gondolja, hogy minden alternatív iskola ilyen és az visszamegy az államiba”. Két interjúban említettek olyan esetet, amikor alternatív iskolából érkezett valaki: mindkét esetben asszisztensi, fejlesztői munkakörből lépett át a korábbi iskolából az új iskolába tanítói, osztályfőnöki szerepbe. Néhány interjúalany beszámolt olyan esetről, amikor egy kolléga távozásáról az derült ki, hogy egy másik alternatív iskolába megy át: a fogadó iskola mindegyik ilyen esetben egy újonnan alapított alternatív iskola volt.

Néhány alany beszámolt arról, hogy más szakmából is érkeznek pedagógusaik. Ezek egy része korábban végzettséget szerzett, majd kitérő után újra a pálya felé fordult, más esetekben a kolléga nem is rendelkezik pedagógus végzettséggel. Az egyik iskola pedagógiai témájú műhelyeket tart külsős érdeklődőknek, és ennek nyomán is érkeznek hozzájuk kollégák.

Az interjúkban elhangzott történetekben említettek olyan tanárokat, akik ugyanabban az alternatív iskolában voltak diákok, ahol jelenleg tanítanak, illetve olyan szülőket is, akik először a gyermekeiket járatták abba az iskolába, ahova aztán később tanárként is csatlakoztak. Külföldön dolgozott, és onnan hazatérő tanár is több történetben előfordult.

Az interjúalanyok közül többen beszámoltak olyan esetről, amikor földrajzilag jelentősen távolabbról érkezett az új kolléga úgy, hogy az költözéssel is járt. Volt, aki azt mondta, hogy az ország bármely tájáról jönnek kifejezetten azért, hogy abban az adott iskolában dolgozhassanak. Volt, aki a távolról érkezők esetében a költözés okaként a családi helyzet vagy családi állapot változását hangsúlyozta. Három esetben külföldi születésű, ott végzettséget szerzett kollégát is említettek, ebből ketten magyar nyelvű területekről érkeztek.

A fluktuációról a vizsgált iskolák közül hatban azt állították, hogy szinte alig van, kettőben pedig úgy fogalmazott az interjúalany, hogy „hullámokban”. Erre példaként elhangzott, hogy az egy időben bekerülő fiatalok közel ugyanakkor alapítottak családot, emiatt távoztak egyszerre többen. Egy iskola esetében volt szó ideológiai okok miatti távozásokról. A távozás okaként az összes interjúalany megemlítette a fiatal nők gyermekvállalását. Egy iskola képviselője számolt be arról, hogy az angol és a matematika tanárok között nagyobb a fluktuáció, és kiemelten említette a férfiakat, akik pár év után pályát módosítanak: gyakran banki vagy programozói állásba mennek, illetve többen külföldre távoznak.

A beszélgetésekben gyakran elhangzott a tanárookra vonatkoztatva az adott iskola neve jelzőként, pl. AKG-s, rogerses, tanodás, palántás stb. Rákérdeztük, az interjúalanyok szerint mennyi idő szükséges ahhoz, hogy valaki ténylegesen AKG-s, rogerses, tanodás, palántás stb. tanár legyen. Minden esetben azt válaszolták, minimum egy év, de leginkább egy ciklus, ami általában négy év. Az egyik interjúalany arról számolt be, hogy az újonnan belépők gyakran megfogalmazzák, hogy „most már értem, miről beszéltetek”. Több iskola képviselője azt

mondta, hogy az újonnan jövők vagy legkésőbb 1-3 év után elmennek, vagy tényleg hosszútávra beépülnek az iskolába.

Többen arról számoltak be, hogy az elmenők nagy része maga ébred rá, hogy adott iskola nem neki való. Egy interjúalany arról számolt be, hogy az ő iskolájukban az elmenők gyakran nagyon hirtelen közlik csak távozási szándékukat, akár aznap reggel vagy a távozás előtt egy nappal. Ebben az iskolában a távozók közül többen azért mentek el, mert a családi életük és az alternatív iskolai létük konfliktusba került. Volt arra is példa, hogy a család válaszút elé állította a kollégát az adott alternatív iskolával kapcsolatban. Ebben az iskolában kiemelten hangsúlyozzák, hogy fontos a tanárok folyamatos személyiségfejlődése, és azt tapasztalják, hogy ez néha összeütközésbe kerül a magánélettel. Az interjúalany ezt egy metaforával szemléltette: amikor valaki egy lábbal a vízben ringatózó csónakban áll, a másik lábbal meg a parton, akkor egyszer csak eljön az a pillanat, amikor választani kell, és az egyiket el kell engedni. Egy másik iskola alapítása óta ott dolgozó munkatársa is erre a jelenségre hívta fel a figyelmet: saját életútjával példálózva elmondta, hogy kezdetekben nagyon bevonta a magánéletébe is az iskolát. Ebben párhuzamot vont a pedagógusok és a gyerekek között: úgy fogalmazott, hogy „van egy ilyen tulajdonsága a rendszernek, hogy családiában működik és betüremkedik az ember magánéletébe is, mint ahogy a gyerekekébe is”. Ez az interjúalany az eddigi tapasztalatai alapján állást is foglalt ebben az ügyben: szerinte ez nem jó működés, és az újonnan érkező kollégáknak külön fel szokta hívni a figyelmét arra, hogy tartsanak határt a magánélet és a munkahely között.

Két iskola képviselője több olyan esetről is beszámolt, amikor a kolléga elment – esetleg kiegészítés miatt –, majd néhány év után visszajött. Több interjúalany megfogalmazta ezt a visszahúzó, megtartó hatást: „behúzza őket az iskola”. Több olyan történet is elhangzott, amikor a tanár meglehetősen feszült hangulatban ment ugyan el, de később a gyermekét mégis az adott iskolába íratta be. A beszámolókból egyértelműen kiderült, hogy ezeknek az iskoláknak olyan erőteljes hatása van a tanárok életére, amely túlmutat egy átlagos munkahely hatásánál: „ha valakit beszippantott, akkor eléggé nehezen enged el”. Több interjúalany úgy érzi, hogy az ő iskolája a világ legjobb munkahelye, és többeknek van olyan visszajelzése a saját kollégáitól, hogy bár ajánlottak nekik jobbnak tűnő – jobban fizető, jobb időbeosztású, közelebbi – állást, ők mégsem váltottak.

3.2.3.2 Tanári életutak a pedagógusok kérdőíves lekérdezés alapján

Az interjúk során több tanár történetét megismertük. Ezekben beazonosítottunk olyan életfázisokat, illetve mérföldköveket, amelyek jelentősebb hatással lehetnek a pedagógusok

pályájára és a pályáról való gondolkodásukra. Ezeket négy csoportba rendeztük a következők szerint:

- Végzettségek:
 - magyarországi pedagógus diploma;
 - külföldi pedagógus diploma;
 - egyéb magyarországi végzettség;
 - egyéb külföldi végzettség.
- Iskolában szerzett munkatapasztalatok:
 - munka a jelenlegi alternatív iskolában;
 - munka másik alternatív iskolában;
 - munka hagyományos iskolában.
- Iskolán kívüli munkatapasztalatok:
 - alkalmazotti munka iskolán kívül;
 - vállalkozói munka iskolán kívül;
 - iskolához, oktatáshoz köthető vállalkozói munka.
- Egyéb életútállomás:
 - gyermekkel otthon (GYES, GYED stb.);
 - külföldi tartózkodás bármilyen céllal huzamosabb ideig (min. 3 hónap).

Ezekre az életfázisokra rákérdeztünk a tanárok kérdőívében is oly módon, hogy évszámok megadásával információkat kértünk tőlük egy táblázatba foglalva (ezt a *9. mellékeltben* közöljük). Az utasítást így fogalmaztuk meg: „Az alábbi táblázat az életutad néhány állomására kérdez rá. Írd be az évszámot (-tól -ig) az alábbi életút állomásokhoz!”. Az adatok összegzésekor kiderült, hogy nem minden esetben állítható össze a megadott évszámokból a teljes életút, ezért csak azokat tekintettük biztos adatnak, amelyeknél egyértelmű jelzés szerepelt (pl. a kitöltő kihúzta az adott rubrikát; egyértelműen beleírta, hogy volt-nem volt; nem írt évszámot, de jelezte az ott töltött évek számát). A táblázatban a *munka másik alternatív iskolában* esetében lábjegyzetben jeleztük, hogy az *alternatív iskola* fogalom értelmezését a kitöltőre bízuk. Az életút táblázat mellett a kérdőívben további információkat is kértünk egyéb, az alternatív iskolai munkát megelőző tapasztalatokról, pl. részt vette-e alternatív iskolai programokon, van-e magánéleti kapcsolódása valamelyik alternatív iskolához.

Az így feltárt életút-állomásokhoz kapcsolódó létszámokat foglaltuk össze a *11. táblázatban*.

11. táblázat: Pedagógus létszámok az életút-állomások kapcsán

Mérföldkövek	A kitöltők közül hányra jellemző (N=114)				Ez az összes kitöltőnek hány százaléka			
Kitöltötte a kérdőívet, de nem adott adatot a pedagógus végzettségére vonatkozóan (nincs pedagógus végzettsége?) ¹²¹	11 fő				9,6%			
Végzettség nélkül már alternatív iskolában dolgozott*	14 fő				12,3%			
Főiskolai/egyetemi tanítási gyakorlatát alternatív iskolában (is) töltötte	18 fő				15,8%			
Végzettség után közvetlenül alternatív iskolában kezdett dolgozni	15 fő				13,2%			
Végzettség után közvetlenül többségi iskolában dolgozott	58 fő				50,9%			
Előbb kezdett többségi iskolában dolgozni, mint hagyományosban	71 fő				62,3%			
Dolgozott többségi iskolában	max. egy év	2-4 év	5-8 év	8 évnél több	max. egy év	2-4 év	5-8 év	8 évnél több
	17 fő	22 fő	8 fő	23 fő	14,9%	19,3%	7%	20,2%
	70 fő				61,4%			
Egyáltalán nem dolgozott többségi iskolában	42 fő				36,8%			
Végzés után közvetlenül egyszerre kezdett alternatív és többségi iskolában is dolgozni	2 fő				1,7%			
A jelenlegi alternatív iskolán kívül másik alternatív iskolában dolgozott	18 fő				15,8%			
Közvetlenül a képzettség megszerzése után nem helyezkedett el a pályán, csak később kezdett tanítani**	27 fő				23,7%			
Dolgozott iskolán kívül, az iskolához-oktatáshoz nem kötődő munkakörben vagy vállalkozásban	58 fő				50,8%			
Dolgozott ugyanebben az alternatív iskolában már, elment, de visszajött	3 fő				2,6%			
Szabadidejében szakmai céllal járt alternatív iskolai/ alternatív pedagógiával foglalkozó műhelyekre, programokra	egyszer-kétszer	többször	sokszor		egyszer-kétszer	többször	sokszor	
	24 fő	30 fő	26 fő		21,1%	26,3%	22,8%	
	össz.: 80				70,2%			
Részt vett alternatív iskola nem szakmai (nem tanulással fejlesztéssel kapcsolatos) rendezvényén (akár az iskolában, akár máshol)	egyszer-kétszer	többször	sokszor		egyszer-kétszer	többször	sokszor	
	25 fő	38 fő	14 fő		21,9%	33,3%	12,3%	
	össz.: 77				67,5%			
Külföldön (is) szerzett pedagógusi diplomát	2 fő				1,8%			
Tartózkodott tartósan külföldön	22 fő				19,3%			
Családi kötődése van alternatív iskolai alapítóhoz/munkatárshoz	13 fő				11,4%			
Diákként járt alternatív iskolába	4 fő				3,5%			
A gyermeke alternatív iskolába járt	20 fő				17,5%			

¹²¹ Már említettük, hogy az alternatív kerettantervek illetve egyedi megoldások engedélye bizonyos esetekben erre lehetőséget ad.

* Ebben a létszámban azok is benne vannak, akik a későbbiekben sem szereztek képzettséget.
** Máshol helyezkedett el; tovább képezte magát; szülési szabadság.

Forrás: saját szerkesztés

A kitöltőknek 62,3%-a először többségi iskolában kezdett dolgozni; közülük is a többség közvetlenül a képzés után. Ennél jóval kevesebben vannak azok, akik nem helyezkedtek el a pályán közvetlenül a képzettség megszerzése után, és még kevesebben, a kitöltők kevesebb mint nyolcada kezdett rögtön alternatív iskolában tanítani. Két alany egyszerre kezdett többségi és alternatív iskolában is dolgozni. Bár több iskolának is van engedélye a tanárvégzettségektől való eltérésre, a számuk a kérdőív kitöltői között nem jelentős. Ezt kissé emeli azoknak a száma, akik végzettség nélkül már az iskolában dolgoztak, de később megszerezték a képesítést. A külföldön végzettséget szerzettek száma elenyésző, de többen vannak, akik legalább három hónapot külföldön tartózkodtak. A kitöltők több mint fele dolgozott iskolán kívüli munkahelyen vagy vállalkozásban. Ahogy említettük, nem minden esetben lehetett az életútállomások egymásutánosságát meghatározni, így az iskolán kívüli munkavállalásról nem tudhatjuk, hogy az iskolában való munka előtt vagy azzal párhuzamosan zajlott. Ahogy a 3.2.3.1 Tanári életutak a vezetői interjúk alapján című alfejezetben is írtuk, nem jelentős azoknak száma, akik a jelenlegi előtt más alternatív iskolában is dolgoztak már. Az interjúk során az alanyok hangsúlyosan említették azokat a történeteket, amelyekben egy tanár egyszer már elment az adott iskolából, de később visszajött – a kérdőívet viszont mindössze három ilyen töltötte ki. Az akár szakmai, akár egyéb céllal alternatív iskolai programon résztvevők száma elég magas, és ezeknek több mint fele többször is részt vett ilyenben. Ennek a jellemzőnek a hangsúlyos megjelenése a kérdőívkitöltők között talán annak is köszönhető, hogy mind a kérdőívkitöltésben, mind az ilyen jellegű programon valószínűleg az elkötelezettebbek vettek részt. Ezzel együtt tanulság lehet az iskolák számára, hogy pedagógus-szerzés céljából ilyen jellegű programok meghirdetésével érdemes külsős kollégákat megcélozni. A kitöltők közel ötödének a gyermeke jár vagy járt alternatív iskolába, majdnem tizedüknek van valamilyen családi kötődése az iskola alapítójához vagy valamely munkatársához, és bár nem nagy számban, de a pedagógusok között van 4 fő, aki diákként alternatív iskolába járt.

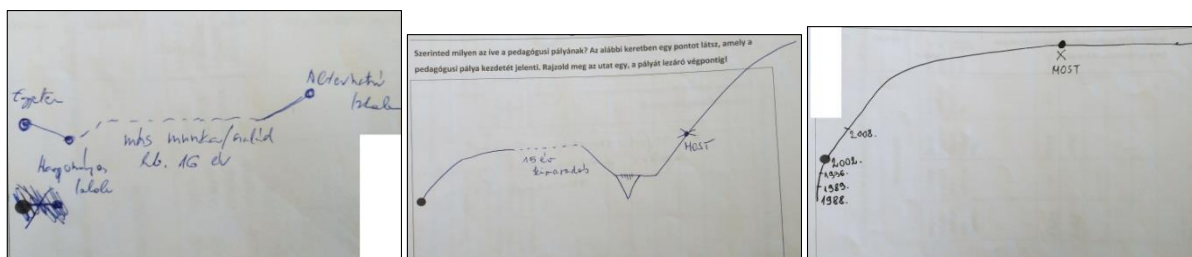
3.2.3.3 Tanári életutak a vizualizációs módszerrel végzett vizsgálat alapján

A kérdőív részeként kértük a pedagógusokat, hogy vizuálisan ábrázolják a tanári életút ívét. Erre a kérdőív elején, néhány demográfiai kérdés után került sor a következő megfogalmazással: „Szerinted milyen az íve a pedagógusi pályának? Az alábbi keretben egy pontot látsz, amely a pedagógusi pálya kezdetét jelenti. Rajzold meg az utat egy, a pályát

lezáró végpontig!”. Ezután a kérdőív következő oldalán azt kértük, hogy „Az előbb rajzolt pályáúton jelöld, hogy hol tartasz te most ezen az úton!”, majd ezt követte a kérdőív harmadik oldalán a táblázat, amelybe az alanyok saját életútjának bizonyos évszámaira kérdeztünk rá. Az elkészült rajzokat egyrészt kvalitatív elemzésre használtuk, másrészt különböző jellemzőiket nominális adatokká alakítva változókként feldolgoztuk kvantitatív elemzéssel is. A kérdőívet kitöltő alanyok közül hárman nem készítettek életút rajzot, így a kutatásnak ebben a fázisában a minta 111 fő lett, ami a teljes populáció 33 %-a. A rajzok közül néhányat a *11. mellékletben* bemutatunk.

A kérdőívet azért így építettük fel, mert szerettük volna, ha a válaszadók a pályáív megrajzolásánál egy általános pályáívre asszociálnak, majd csak ezt követően reflektálnak a saját életútjukra. Ezzel együtt az elemzés során kiderült, hogy három alany a saját életútját rajzolta meg ív formában. Ezeket mutatjuk be az *1. képen*.

1. kép: Saját életút rajzok



Forrás: saját fénykép

Született még néhány olyan rajz, amely az általános és a saját életút ívét egyben jeleníti meg, ezekre később visszatérünk.

Bár a kérdőív szerkesztésekor törekedtünk arra, hogy elváljon egymástól az általános és a saját életút megjelenítése, ezek után feltételezhető, hogy más alanyok is a saját útjukat ábrázolták egy általános pályáívre helyett. Ez tulajdonképpen érthető, hiszen ez egy nagyon erős projektív potenciállal bíró kérdés, és mint ilyen az egyéni megéléseket erősen előhívja.

Ennél a vizuális megjelenítést alkalmazó vizsgálatnál a pilotvizsgálat során az életút kezdő és végpontját előre kijelöltük, egymáshoz képest azonos szinten. Ekkor a résztvevők közül többen jelezték, hogy az út végpontját a kezdőponttól eltérő szinten szeretnék szemléltetni, így a végleges kérdőívben a végpont helyének kijelölését is a rajzolóra bíztuk, és azokat az

eredményeket, amelyek az előre berajzolt végpont miatt torzítanak, nem értelmezhetőnek tekintettük.

A rajzokat kódoltuk aszerint, hogy az egyes szakaszok – pályakezdés, pálya közepe, pálya vége – milyen jellegű ívet mutatnak. A trinagulációt itt is intrainkódolással biztosítottuk, a megbízhatósági mutatók 0,8 és 1 közé estek. Azt is vizsgáltuk, hogy az alanyok által berajzolt végpont a kezdőponthoz képest hol helyezkedik el, továbbá az illető a pályauton hová rajzolta be önmagát. Az ívek irányváltásait úgy értelmeztük, hogy a lefelé ívelő irány valamilyen negatív, a felfelé ívelő pedig pozitív töltetű megközelítés. A 12.-15. táblázatban összefoglaltuk az alanyok által készített rajzok eredményeit. A táblázatokban egyre sötétebb színekkel jelöltük azokat az adatokat, amelyeket több válaszadó is megjelölt. Ezután minden adatot összehasonlítottunk a teljes populációra vetítve is jelentősebbnek mondható életútállomásokhoz tartozó adatokkal.

12. táblázat: A pedagógus-pályaívéről készült rajzok elemzése

(N=114)	Hirtelen felívelő	Lassan felívelő	Stagnáló	Hullámzó	Lassan leívelő	Hirtelen leívelő	Nem jelölte vagy nem értelmezhető
A pályái vége	44	35	11	14	4	3	3
A pályái közepe	15	32	30	29	5	0	3
A pályái eleje	13	25	33	12	17	8	6

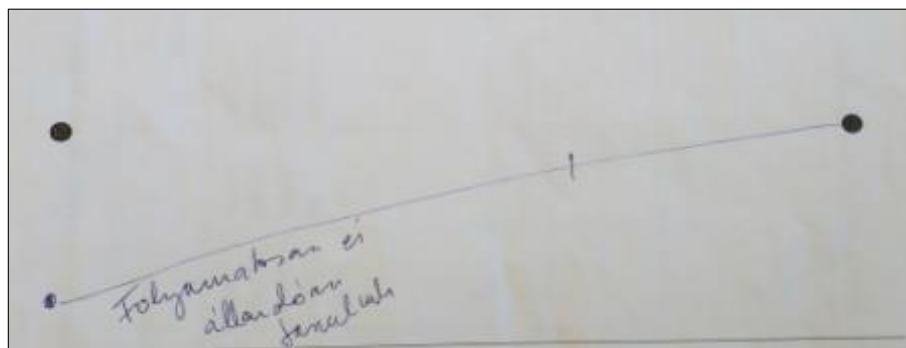
Forrás: saját szerkesztés

Ebből a táblázatból leolvasható, hogy a kitöltők többsége a pálya kezdetét inkább felívelő szakasznak ábrázolta. Ezt követi a pálya közepén egy kevésbé hirtelen változó, de azért a többiek szerint inkább felívelő, kicsit kevesebbek szerinti stagnáló vagy hullámzóan változó szakasz. A pálya közepét senki nem ábrázolta hirtelen leívelő vonallal. A pályái vége a többség szerint egyfajta megnyugvás, stagnálás, vagy kissé felívelő szakasz.

A vizsgálatban résztvevő személyek nagy száma miatt csak néhányukkal és véletlenszerűen volt lehetőségünk arról beszélni, hogy milyen absztrakciót társítanak a rajzukhoz. Ezen reflexiók alapján valószínűsíthető, hogy akik felfelé ívelő utat rajzoltak, azok vagy a pozitív megélesekhez, vagy a folyamatosan bővülő tudáshoz, tapasztalathoz kötik a pályái irányának megjelenítését. A lefelé ívelő rajzok egyértelműen a megélesekre, érzésekre utalnak. Az egyik rajzhoz egy olyan kommentet írt az alany – „Folyamatosan és állandóan tanulunk”, 2. kép –, amelyben egyértelműen tetten érhető az Orgoványi-Gajdos (2019) által felfelé ívelő pályamodellként definiált modell, vagyis az, amelyikben a

gyakorlatban megnyilvánuló pedagógiai tudás és az ehhez kapcsolódó különböző területek fejlődése jelenik meg (vö. 2.3.1 Tanári életutak c. alfejezet).

2. kép: A bővülő tudást ábrázoló, felfelé ívelő pályarajz



Forrás: saját fénykép

Összehasonlítottuk, hogy a pálya kezdését különböző helyzetben megélők hogyan gondolkodnak a pálya elejéről. A 114 kérdőív kitöltő közül 102-től nyertünk arról információt, hogy a képzés után hol kezdett dolgozni, ezek közül 100-an rajzolták meg a pályáivet. Az ő rajzaikon kívül még azokét is megvizsgáltuk, akik tanári végzettség nélkül már alternatív iskolában dolgoztak. Ezt az összevetést mutatjuk be a 13. táblázatban.

13. táblázat: Pedagógusok vélekedése a pályáiv elejéről

A pályáiv eleje (N=114)	Hirtelen felívelő	Lassan felívelő	Stagnáló	Hullámzó	Lassan leívelő	Hirtelen leívelő
Végzettség után közvetlenül alternatív iskolában kezdett dolgozni	7	7	1	0	0	0
Végzettség után közvetlenül többségi iskolában dolgozott	20	16	8	6	4	3
A képzettség megszerzése után nem helyezkedett el a pályán, csak később kezdett tanítani	13	6	1	6	0	0
Végzés után közvetlenül egyszerre kezdett alternatív és többségi iskolában is dolgozni	1	0	0	1	0	0
Végzettség nélkül már alternatív iskolában dolgozott	5	4	1	3	0	0

Forrás: saját szerkesztés

Elgondolkodtató, hogy csak azok rajzolták a pálya elejét leívelőnek, akik többségi iskolában kezdtek, bár ők is nagyon kevesen. A képzés után közvetlenül csak alternatív iskolában kezdők között sem a leívelő, sem a hullámzó vonal nem jelent meg. Ez utalhat az alternatív iskolákban zajló, pályakezdő tanároknak nyújtott támogatások eredményességére is.

Kiválasztottunk néhány életút állomást, amely a pálya közepéről és végéről való gondolkodást befolyásolhatja, és összevetettük a pályarajzok közepével. Ezekben az adatokban nem találtunk olyan hangsúlyos eredményt, amely bármelyik általunk vizsgált szempont esetében megjelent (lásd: *12. melléklet*).

Áttekintettük viszont, hogy a pályáívek végpontját hova rajzolták az alanyok. Ebből a szempontból 100 rajz volt értelmezhető¹²². Ezek töredékében helyezkedik el a pályáív végpontja lejjebb, mint a kezdőpont, sőt, a rajzok 80%-ában a végpont a kezdőpontnál magasabban van. A végpontok elhelyezkedésének összesítését a *14. táblázatban* mutatjuk be.

14. táblázat: A pálya végpontjának megjelenítése a pályáív rajzokon

(N=100)	Sokkal feljebb (10 foknál nagyobb eltérés)	Kicsit feljebb (0-10 fok közötti eltérés)	Ugyanolyan magasra	Kicsit lejjebb (0-10 fok közötti eltérés)	Sokkal lejjebb (10 foknál nagyobb eltérés)
Hova rajzolta az alany a pálya végpontját a kezdőponthoz képest	49	32	15	1	3

Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgáltuk annak a négy alanynak a jellemzőit, akik lejjebb tették az életút végpontját a kezdőponthoz képest. Kettőjük rajzában a pályáív a kezdőponttól folyamatosan ível a lejjebb elhelyezkedő végpontig, a másik kettőjében pedig az ív végén hirtelen változik az irány. A kutatás során nyert információk alapján a négy alany szinte minden háttérváltozóban különbözik. Hárman közülük egyáltalán nem dolgoztak többségi iskolában, hárman pedig (nem ugyanaz a három!) nem kezdett el tanítani közvetlenül a végzettség megszerzése után.

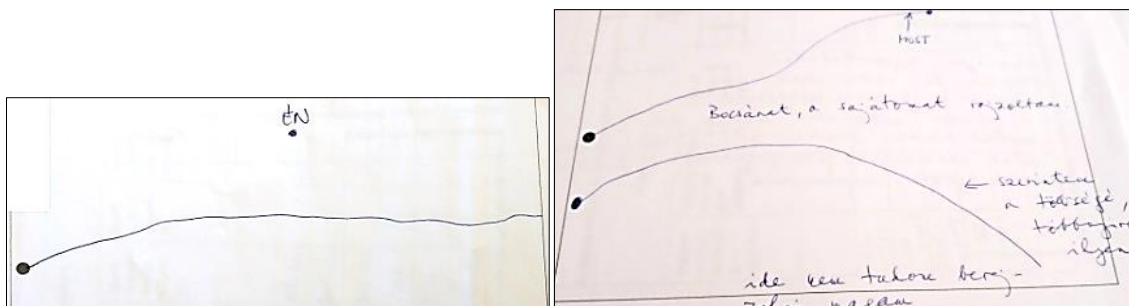
A teljes pályáíveket áttekintve volt néhány sajátos rajz, amelyekről érdemes szót ejteni.

Korábban már említettük azt a három rajzot, amely az általános pedagógus életút és a saját életút jelentős eltérését szimbolizálja. A *3. képen* bemutatott kettőn saját állapotukat az általános életúthoz képest sokkal magasabbra helyezték az alanyok. Egyikőjük a teljes

¹²² Korábban már szóltunk a pilotkutatás abbéli hibájáról, amely néhány értelmezhetetlen rajzot eredményezett.

életútját is megrajzolta az általánoshoz viszonyítva. Ezen a képen azt látjuk, hogy amíg a saját életútja fokozatosan és egyre inkább felfelé ível, addig az általános pedagógus életút rövid emelkedő után erősen lefelé tart. Ez utóbbihoz még hozzá is teszi: „ide nem tudom berajzolni magam”.

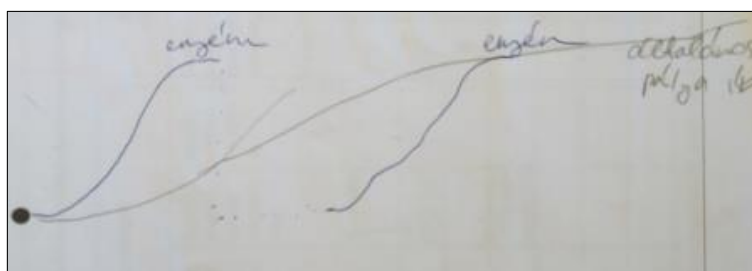
3. kép: Két pedagógus rajza saját útjáról és az általános pedagógus pályáútról



Forrás: saját fénykép

A 4. képen bemutatott rajzon azt látjuk, hogy amíg az általános pályáív egyenletes vonalú, az alany a saját pályáját szakaszosnak ábrázolja úgy, hogy minden egyes szakasz egy általános pályáív rövidített verziójának tűnhet. Ennek az alanynak az évszámokkal bemutatott életpályájából kiderült, hogy 7 év többségi iskolai munka után 20 éve dolgozik a jelenlegi alternatív iskolájában, de közben kétszer jelentősebb ideig – 6-6 évig – megszakította tanári munkáját.

4. kép: Egy rajz a saját útról és az általános pedagógus pályáútról

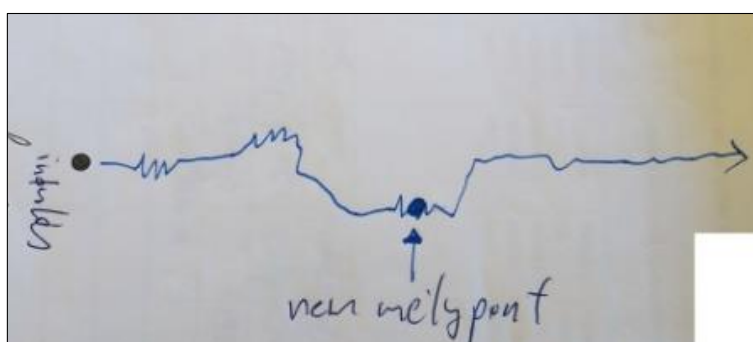


Forrás: saját fénykép

Ahogy bemutattuk, az alanyok az életút szemléltetésére ténylegesen íveket rajzoltak; ezekhez társítottunk az elemzés során nominális kódokat. Az ívek irányváltásait tekintve a

lefelé ívelőhöz negatív, a felfelé ívelőhöz pozitív értékelést kötöttünk. Az egyik alanytól viszont olyan visszajelzés érkezett, hogy a rajzát nem ezzel az értelmezéssel készítette. Bár az általa felvázolt út, amely az 5. képen látható, változónak és hullámzónak tűnik, az írás irányával („indulás”) és egy további magyarázattal („nem mélypont”) jelezte, hogy nem a vízszinteshez képest lefelé és felfelé történő elmozdulást akar ábrázolni, hanem valamilyen másfajta dimenzióváltást. Erre az alany a kutatásvezetőnek külön is felhívta a figyelmét. Ennek fényében felvetődhet, hogy vajon a többi alany mindegyike úgy értelmezte-e a fel-le irányt, mint ahogy azt a kutató teszi, de feltételezzük, hogy igen.

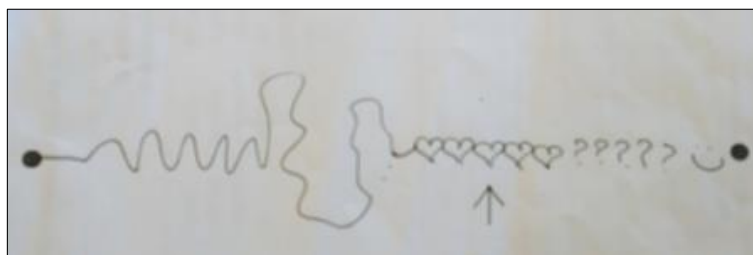
5. kép: Egy rajz a pedagógus pályáútról 1.



Forrás: saját fénykép

Egy másik alany, akinek a rajzát a 6. képen mutatjuk, az ívelésen kívül egyéb szimbólumok használatával is élt: a rajz eleje értelmezhető ívként, de az ívelést az érzések kifejezése váltja fel. Ahova az alany jelölte magát (nyíllal), a szívek egyértelműen a pozitív érzéseket jelentik. Később ugyan van egy időszak, amit a rajzoló kérdőjelekkel ábrázol (bizonytalannak gondol?), a pálya végét ismét pozitív érzéseket kifejező ábrával jelez (mosolygós emoji-jel).

6. kép: Egy rajz a pedagógus pályáútról 2.



Az életútvizsgálat bemutatását azokkal az eredményekkel zárjuk, amelyek megmutatják, hogy az alanyok a saját maguk által rajzolt életpályán hogy ábrázolták jelenlegi helyzetüket, állapotukat. Ezt a 15. táblázatban mutatjuk be.

15. táblázat: Az alanyok helyzete, állapota a pedagógus életpályán

(N=114)	Erősen felszálló ágban van	Kissé felszálló ágban van	Stagnáló ágban van	Kissé leívelő ágban van	Erősen leívelő ágban van	Nem jelölte vagy nem értelmezhető
Hol tart a rajzoló a saját maga által rajzolt pályáúton	19	31	36	6	9	13

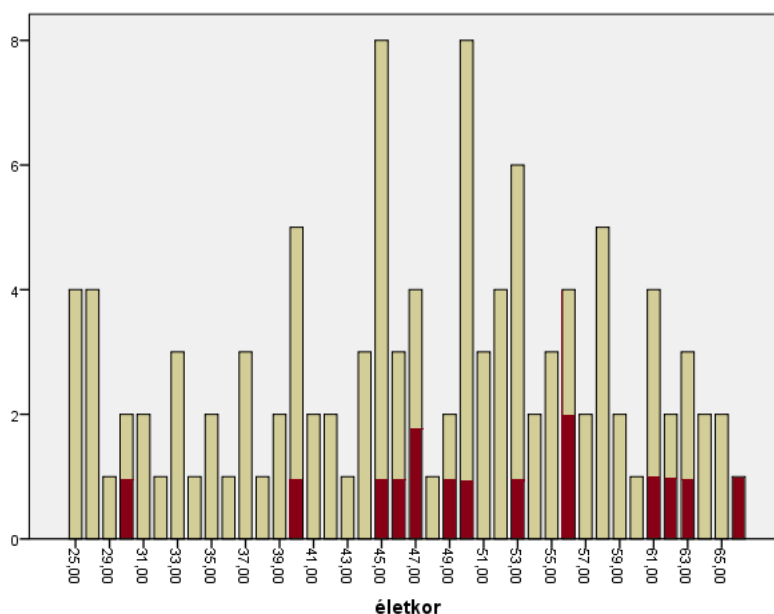
Forrás: saját szerkesztés

A kitöltők többsége stagnáló vagy felszálló ágba rajzolta magát. Az önmagát leszálló ágba helyezett 15 alany jellemzőit megvizsgálva találtunk néhány elgondolkodtató adatot. A teljes kérdőívet 93 nő és 20 férfi töltötte ki, egy alany a nemét nem adta meg – vagyis a férfiak aránya 18%. Ehhez képest ettől jelentősen eltér az önmagukat leszálló ágba rajzoltak aránya: 6 férfi és 9 nő, vagyis a férfiak aránya 40%. Az alanyok életkora a leszálló ágat jelöltekénél viszonylag magas.

Az 13. ábrán látható az összes alany életkori bontásban. A legfiatalabb kitöltő 25 éves, a legidősebb 68, az összes alany átlagéletkora 48,1 év. 2 fő nem adta meg a korát. Az ábrán sötétebb, vörös színnel jelöltük az önmagukat leszálló ágba rajzolt alanyokat. Látható, hogy ők inkább az idősebbek: átlagéletkoruk 51,5 év. Ez utalhat arra is, hogy a lefelé íveléssel az elfáradást, az iskolától-gyermekektől való eltávolodást szemléltették.

A legfiatalabb, önmagát leszálló ágba rajzolt alany a kérdőív egy másik kérdésére a lehető legkisebbfokú elköteleződést jelölte meg. A válaszadók 95,5%-a ennél magasabb elkötelezettségi fokot adott meg (vö. a 3.2.2.6 Visszajelzés a tanárok elköteleződéséről a kérdőíves lekérdezés alapján c. alfejezet). Ebből arra következtetünk, hogy lehet összefüggés az elköteleződés és a pályáút aktuális állapotának megélése között.

13. ábra: Az alanyok életkora, kiemelve a leszálló ágban lévőket



Forrás: saját szerkesztés

3.2.3.4 Összefoglalás

A vezetőkkel készült interjúkban ugyan nem a pedagógus életutakra kérdeztünk rá, de az elhangzott történetekből számos jellegzetes életút-elem kirajzolódott. Mivel a kutatás további szakaszában foglalkoztunk a pedagógusok bekerülésével, az erre vonatkozó utalásokat külön kiemeljük. Az egyik ilyen, hogy vannak olyan kollégák, akik a képzésükhöz kapcsolódó tanítási gyakorlatukat az adott iskolában töltötték, és ennek nyomán ott maradtak tanítani. Arról is több vezető beszámolt, hogy több tanár ismeretség útján, akár meghívásos alapon került az iskolába. Figyelemre méltóak azok az esetek, amelyek földrajzilag távolról, kifejezetten az adott iskola miatt odaköltöző tanárokról szóltak.

A fluktuáció az interjúalanyok szerint minden iskolában alacsony, és többnyire magánéleti okok indokolják. Elgondolkodtató, hogy azok, akik nem magánéleti okok miatt távoztak az iskolákból, gyakran ők maguk ébredtek rá, hogy az adott intézmény nem nekik való. Említettük még, hogy a férfiak, illetve az angol és matematika szakosok gyakrabban váltanak pályát, bár ez valószínűleg nem az alternatív iskolák sajátja. A munkahely és magánélet viszonyával kapcsolatban két eltérő vélemény rajzolódott ki: az egyik szerint az alternatív iskola mint munkahely szorosán kell, hogy kapcsolódjon a pedagógus magánéletéhez, a másik szerint kifejezetten törekedni kell arra, hogy a munkahelyet és a magánéletet szétválasszák

egymástól. Ehhez kapcsolódóan több interjúban elhangzott az a megfogalmazás, hogy „behúzta őket az iskola”.

Az interjúk során megismert történetek alapján beazonosítottunk a pedagógus-életutakban mérföldköveket, állomásokat, és ezekre rá is kérdeztünk a pedagógusoknál kérdőív segítségével. A kapott válaszokból valószínűsíthető, hogy az interjúkban elhangzott történetek a vezetők számára ugyan fontosak, de azok inkább egyszeri, egyedi esetek.

A kérdőívet kitöltők között a többségi iskolában is dolgozott, illetve a többségi iskolában egyáltalán nem dolgozott kollégák aránya majdnem 2:1. Emellett a kitöltők több mint a tizedéről derült ki, hogy pedagógus végzettség nélkül már dolgozott az adott iskolában. Egy részük azóta megszerezte a szükséges végzettséget. Minden háttérváltozónk közül a kérdőív kitöltőire a legjellemzőbb az, hogy alternatív iskolában való munkájuk kezdete előtt már többször részt vettek alternatív iskolai programon. Ezért ajánlásként fogalmaztuk meg az iskolák számára, hogy pedagógusszerzés céljából próbáljanak meg a programjaikkal külsős kollégákat elérni.

A pedagógusok a tanári-életút rajzaikban a pálya kezdetét inkább felívelő szakasznak ábrázolták, a pálya közepét inkább felívelő, néhol stagnáló vagy hullámszerűen változó, majd a pályaív végét stagnáló vagy kissé felívelő szakasznak. A pályáívek elejét tekintve nem mutattak jelentős különbséget a különböző háttérváltozókkal jellemzett kitöltők rajzai, bár elgondolkodtató, hogy a pályakezdést leívelő szakaszként csak a pedagógiai munkájukat többségi iskolában kezdők rajzolták. Ez sok más mellett utalhat arra is, hogy az alternatív iskolákban a pályakezdő tanárokat eredményesebben tudják támogatni a többségi iskolákhoz képest. A pálya közepének és végének ábrázolásban nem találtunk összefüggést semelyik hangsúlyos életút-jellemzővel sem. A pályáívek végpontját az alanyok a rajzok jelentős hányadában a kezdőpontnál magasabbra, legtöbbször jóval magasabbra helyezték el.

A vizsgált alanyok többsége a pedagógus pályáúton önmagát stagnáló vagy felszálló ágba rajzolta. Az ezektől jelentősen eltérők esetében megállapítottuk, hogy az önmagukat leszálló ágban megjelenítők életkora inkább magasabb, és közöttük a teljes mintához képes jelentősen nagyobb a férfiak aránya.

Bemutattunk még néhány sajátos rajzot is. Ezek közül egy a fent-lent, pozitív-negatív értelmezésétől eltérően a különböző irányú ívekkel különböző dimenziójú elmozdulásokat próbált ábrázolni, egy másikban pedig a pályáútra való reflektálás az érzéseket közvetítő szimbólumokkal jelent meg. Két további rajz egyértelműen kiemelve ábrázolta saját helyzetét, állapotát az általánosnak ábrázolt tanári pályáívából, ahhoz képest magát jóval feljebb, felfelé ívelő helyzetben ábrázolva.

3.2.4 A tanárok felvétele

3.2.4.1 A felvétel folyamata a pedagógiai programok és a vezetői interjúk alapján

A vizsgált iskoláknál a munkaerő-kiválasztás kapcsán bemutatott (2.3.2.2 Alkalmasság vizsgálata a munkahelyre való belépéskor c. alfejezet) mindkét modell (Szóts-Kovács, 2009) megjelenik. Az iskolák többsége, hét iskola akkor keres új kollégát, amikor ellátatlan feladat van. Egy iskola mindenkit fogad, aki jelentkezik, és a jelentkezők a végzett munka függvényében kerülnek egyre beljebb. Ez a folyamat értelmezhető úgy is, hogy az újonnan érkezők fokozatosan kerülnek magasabb státuszba, bár a Szóts-Kovács által bemutatott eredeti kiválasztási modell hierarchikus szervezetben értelmezi a magasabb státuszt, míg az említett iskolában a magasabb státuszt az önkéntességhez képest a belső munkatársi státusz jelenti. Két iskolában egyidejűleg van jelen mindkét modell: hirdetnek, ha van ellátatlan feladat, de megpróbálják munkatársként a közelükben tartani azokat az érdeklődőket is, akik egyéb úton kerülnek kapcsolatba az iskolával, és a megismerkedés után is kölcsönös az együttműködési szándék. Az egyik ilyen iskola vezetője elmondta, hogy nem az a fő szándékuk, hogy az ellátatlan feladatok kényszere miatt keressenek kollégákat, de mégis szükség van „a lyukak tömködésére”. A másik iskola viszont inkább az üres munkakörre keres, de volt már arra eset, hogy a reményteljes kollégának valamilyen asszisztensi pozíciót kínáltak fel addig, amíg pedagógusi munkakör megürült. Arról számoltak be, hogy két esetben jutottak el idáig, és bár a cél az volt, hogy az asszisztensi munka során a kolléga felkészüljön arra, hogy a későbbiekben teljes állású pedagógusként átvegyen egy osztályt, mire üresedés lett, mindketten elmentek az iskolából. „Mindketten elszöktek” – mondta az interjúalany.

Három iskolánál a felvételi folyamat állandósult, tervszerű rendszer. Ebből egy a pedagógiai programjában is leírja a folyamat egyes elemeit. A másiknál nem derült ki egyértelműen, hogy írásos leírás készült-e a folyamatról, de az interjúkon elhangzottakban egyértelműen tetten érhető volt, hogy van állandósult rendszerük. A harmadik iskola interjúalánya elmondta, hogy náluk szándékosan nincs a folyamatnak a beszélgetésen kívül más eleme, viszont az nagyon hangsúlyos: arra a kérdésre, hogy hogyan veszik fel a jelentőzőket, azt válaszolta, hogy „beszélgetés, beszélgetés, beszélgetés”.

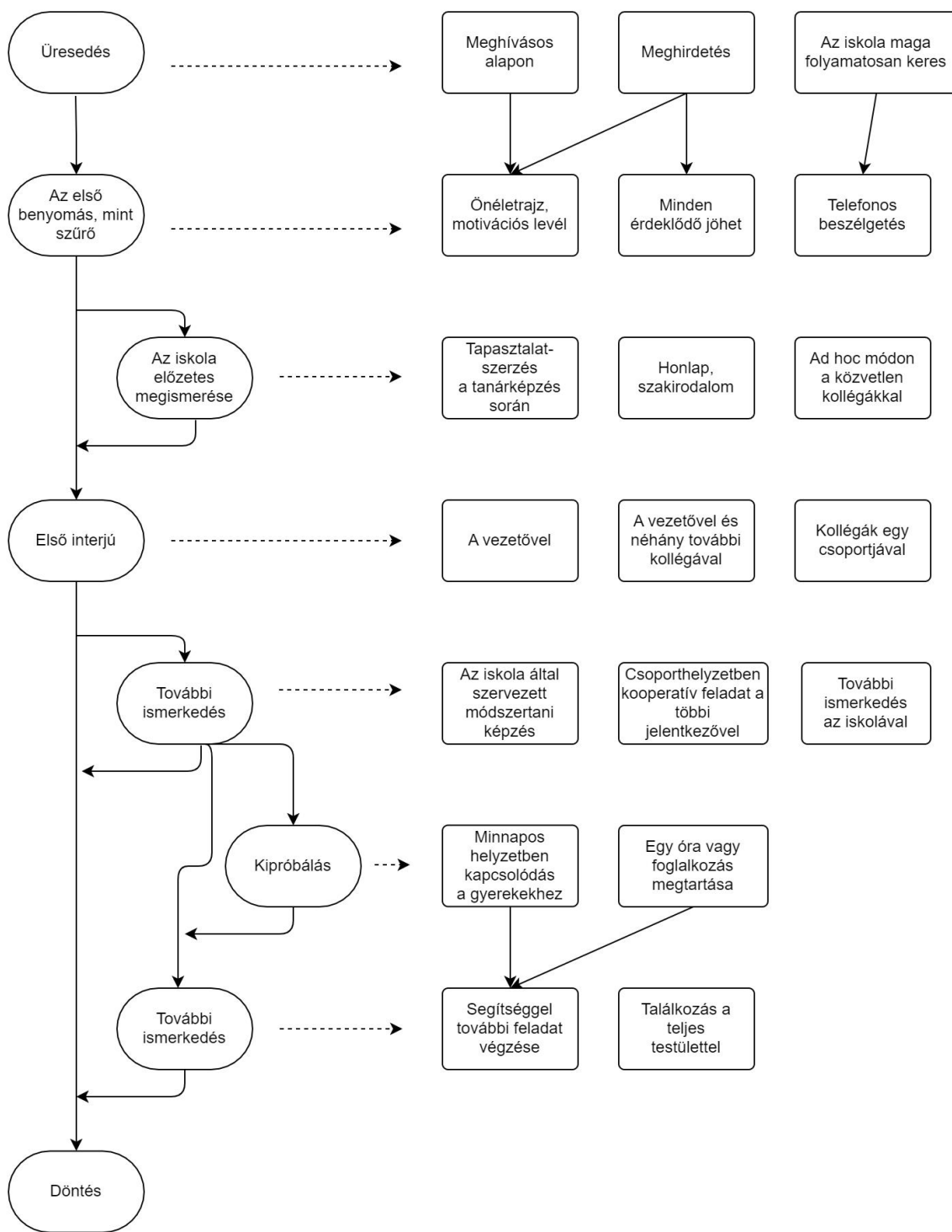
Két iskolában van ugyan írásba foglalt, szabályozott felvételi folyamat – egyikük a pedagógiai programjában írja le a folyamat egyes elemeit, a másik az egészet egy külön szabályzatban fogalmazta meg –, de az interjúban elmondták, hogy a valóságban nem tartják magukat szigorúan ehhez. Egyikőjük arra hivatkozott, hogy szakmailag hiába kidolgozott a szabályzatuk, nincs annyi jelentkező, hogy ezzel élni tudnának. „Örülünk, ha van jelentkező,

örülünk, hogy ha olyan, akit el tudunk képzelni, és örülünk, hogy ha jön is” – mondta az interjúalany. A másik iskola nevében nyilatkozó elmondta, hogy a különböző szakmai fórumaikon ugyan legitimálták az elkészült szabályzatot, sok kollégában mégis ellenérzést vált ki az, hogy vannak előre meghatározott konkrét szempontok és kötöttségek a folyamatban. Bár a vezetőség érezi ennek a hatékonyságát, a kollégák nagy része mégis a spontaneitást támogatja. Ezért a felvételi folyamatok során ezt a két nézőpontot egyszerre kell figyelembe venni, részben a tervezett folyamathoz, részben az adott szituációhoz igazodva.

A másik öt iskola ugyan beszámolt tervszerűen megjelenő állandó elemekről is, de a folyamat több ponton ad hoc módon zajlik. Ezek közül egy iskola említi a pedagógusok felvételét a pedagógiai programban, de ebben mindössze a kiválasztás fontosságát hangsúlyozzák, a mikéntjét nem részletezik.

Az interjúk alapján kilenc iskola felvételi folyamatában találtunk olyan hasonló elemeket, amelyek az ismerkedés különböző fázisaira vonatkoznak. Ez alapján a lehetséges felvételi folyamatot a *14. ábrában* foglaljuk össze. Egy iskolának a folyamata tér el jelentősen a többiétől, ezt később mutatjuk be.

14. ábra: Pedagógusok felvételének folyamata



Forrás: saját szerkesztés

A *meghirdetés* kapcsán két iskola munkatársa számolt be arról, hogy a hirdetésben egyértelműen hangsúlyozzák sajátos elvárásukat a pedagógusokkal szemben. A következő megfogalmazásokat említették: „alternatív pedagógus közösség keres”, legyen „díliflepnije”¹²³. Azok az iskolák, ahol meghívásos alapon történik az ismerkedés, gyakran a képzés során náluk már megfordult – gyakorlati időt ott töltő, szakdolgozó, hospitáló – fiatalok közül hívnak meg valakit, vagy a már bent lévő tanárok ismeretségi körében, esetleg a hozzájuk járó diákok szülei között keresnek.

Az első interjú kapcsán a következő elemeket és témákat említették az interjúalanyok:

- az iskola bemutatása szóban: gyakran társul hozzá a termék megmutatása, esetleg betekintés az éppen zajló foglalkozásokra; hangsúlyosan beszélnek a specialitásokról és nehézségekről – többen fogalmaztak úgy, hogy „ijesztegetik” a jelentkezőt, igyekeznek „eltántorítani”;
- a jelentkező motivációja;
- a jelentkező pozitívumai és nehézségei: pl. mondjon olyan helyzetet, amiben jó, és olyat, ami problémás neki; mondjon saját tulajdonságai közül öt pozitívát és öt fejlesztendő;
- a jelentkező által megfogalmazott kérdések;
- a jelentkező megoldásai konkrét történetekre;
- egyéb szakmai beszélgetés.

A folyamatábrában megjelenített *további ismerkedés az iskolával* történhet az iskolában zajló hospitálással vagy egyéb más olyan programon való részvétellel, ahol lehetőség nyílik a kollégákkal való találkozásra is.

A *kipróbálásra* öt iskola említette, hogy a jelentkező tart egy próbaórát vagy rövidebb foglalkozást. Az egyik alany viszont kifejezetten hangsúlyozta, hogy náluk azért nincs bemutató óra, mert nem szeretné a jelentkezőt ilyen jellegű vizsgahelyzetbe hozni: „Olyat, hogy én beülök és vizsgáztatom a kollegámat, olyanról szó sem lehet”. Ebben az iskolában a próbaóra helyett az ismerkedés során igyekeznek olyan lehetőséget teremteni, ahol láthatják a jelölt gyerekekre adott reakcióit: „Ha nap közben veszem fel, akkor beküldjük gyerekek közé, vagy együtt tartunk valamit. Olyan is volt már, hogy projektnap lesz, gyere, te ezt fogod csinálni. A tantestület tudja, hogy te egy várományos vagy és együtt dolgozunk egy napot. Vagy el kell jönni nyáron a táborba.”

¹²³ Az egyik interjúban így hangzott ez el: „A főiskolára kiment egy olyan kis plakátka, hogy diliflepní előny. tehát a... – Ez így rá volt írva? – Rá volt írva, igen. Tehát, hogy eleve olyan jöjjön, aki mást akar.”

A próbaórát kérő iskolák egy része a jelentkezőre bízta, hogy milyen foglalkozást tart, akár olyat, amelynek nincs köze a tananyaghoz. Más részük az éppen zajló tanítási folyamatba kapcsolja be az illetőt. Van, ahol az óra előtt biztosítanak előzetes hospitálást vagy ismerkedést az érintett osztályban, csoportban. Többen mondták azt, hogy ha szívesen felvonnák a kollégát, de az órartartása alapján bizonytalanok, akkor megosztják vele a felvetődő kétségeket, kérdéseket, esetleg ötleteket adnak neki, és megkérik, mutassa meg magát egy újabb órai helyzetben. Egy alany mondta, hogy ők azért nem kérnek ilyen bemutató-tanítást, mert úgylis hamar éles helyzetbe küldik a kollégát – „Elég hamar mély vízbe dobás van” –, és ha az együttműködés nem sikerül, akkor az úgylis elég hamar kiderül.

A döntést az egyik iskolában a vezetőség – amely több személyt jelent –, a többiben vagy a teljes testület, vagy annak egy része hozza meg közösen. Gyakori, hogy a közvetlen érintettnek, pl. majdani tanítópárnak vagy az érintett osztályban tanító kollégáknak, illetve annak, aki az ismerkedési folyamat minden lépését végigkövette, hangsúlyosabb a szava. Ezzel együtt az egyik interjúalany elmondta, hogy nem elég, ha a közvetlen kolléga felvonná a jelentkezőt, azt a többi kollégának is jóvá kell hagynia. Olyan helyzet, hogy a döntésbe bevont kollégák nagyon nem értenek egyet, az interjúalanyok többsége szerint nemigen szokott előfordulni. Két intézmény esetében mutattak be konkrét megoldásokat ilyen esetekre: az egyikben pontozzák a jelentkezőket aszerint, hogy kit vennének fel elsősorban (egy pont), másodsorban (két pont) stb., és akinek így kevesebb a pontja, azt veszik fel; a másikban volt már arra példa, hogy mindkét jelentkezőt felvették részállásba. Ezt az esetet említettük már a 3.2.4.1 A felvétel folyamata a pedagógiai programok és a vezetői interjúk alapján című alfejezetben is.¹²⁴ Az egyik iskola munkatársa arról számolt be, hogy „olyan is szokott lenni, hogy úgy vitázunk, hogy van három ember, akkor az egyikre én mondom nemet, a másikra meg ő, és akkor a végén azt mondjuk, na, jó, akkor itt van ez, akiben viszont mind a ketten meg tudunk egyezni. Ez így biztonsági játék”.

Egy iskolának tér el jelentősen a tanár-felvételi folyamata a többitől. Ez az, amelynek a profilja is jobban eltér a többiétől (lásd. a 3.2.1.4 Az iskolák profilja a pedagógiai programok alapján c. alfejezetben). Itt a műhely- és stábmunkába folyamatosan kapcsolódhatnak be érdeklődők. Arra a kérdésre, hogy erről a lehetőségről honnan tudnak a jelentkezők, az egyik interjúalany azt felelte, hogy a „suttogó propaganda” révén. Az így csatlakozók eleinte önkéntesként vesznek részt a műhelymunkában, „a második-harmadik héten már hozzá tudnak szólni a folyó ügyekhez”, majd ennek nyomán – még szintén önkéntes alapon – a diákokkal is elkezdnek foglalkozni. Eleinte egy másik, már belsős kollégával dolgoznak

¹²⁴ Végül egyik kolléga sem maradt tartósan az iskolában.

együtt, így a felelősség még nem rajtuk van. Az együttműködés eredményeképpen bárki kezdeményezheti, hogy az önkéntes lépjen beljebb ún. munkatársi státuszba. Ezt nevezik legitimációs fázisnak. Ha ezt a közösség elfogadja, akkor a jelölt belső munkatárssá válik; ekkortól fizetést is kap. Az interjúalany röviden így foglalta össze ezt a sajátos eljárást: „akit bevonz, beleszabol, csinál egy kicsi valamit, aztán egyre jobban és egyre jobban, és akkor munkatárssá válik. Ez egy bezsilipelődési folyamat”. Hasonló lassú, fokozatos becsatlakozási folyamat megjelenik más iskola működésében is, de a felvételi folyamat után, a felvettek beilleszkedése kapcsán. Erről a 3.2.5.1 Tanulható elemek, fejleszthető területek a tanári professzióban című alfejezetben számolunk be.

Az interjúban az iskola szempontjai és elvárásai mellett minden alany hangsúlyosan említette a jelentkező szempontjait is, amely többnyire abban a szövegösszefüggésben jelent meg, hogy az ismerkedés egyes fázisában hogyan érezheti magát a jelölt. Van, ahol ez is befolyásolja az ismerkedés folyamatát, pl. akkor tart órát, amikor már biztonságban van, vagy azért vesz részt az ismerkedési folyamatban kevesebb kolléga, hogy minél kevésbé hozzák zavarba a jelöltet. „Mindig megmondjuk, ha több jelölt van, hogy ne legyen neki ez kellemetlen” – mondta az egyik interjúalany. Van olyan iskola, ahol minden ismerkedési fázis után végigbeszélnek a jelölttel a helyzetet – azzal is, akit az adott fázis után elutasítanak.

Néhányan az interjúban hangsúlyozták, hogy a felvétel próbaidőre történik, de ez nem a munkajogi értelemben vett próbaidőt jelenti, hanem egy belső megegyezésen alapuló, az iskola sajátos működéséhez igazított időszakot. Van, ahol ez egy év. A próbaidővel kapcsolatban az egyikőjük így fogalmazott: „A második év végére szerintem úgy mindenkiben kialakul, magában a pedagógusban is, a tanárcsapatban is és körülbelül a diákokban is, hogy akkor ő most való ide, vagy nem való”.

3.2.4.2 A felvétel szempontjai a pedagógiai programok és a vezetői interjúk alapján

Ahogy a felvételi folyamatról is alig írnak a pedagógiai programjukban az iskolák, a felvételi szempontok is csak kevésbé olvashatóak ki ezekből a szabályzókból. Hat programban van rövid utalás arra, hogy a felvételi eljárás során hogyan és milyen szempontokat vesznek figyelembe. Ezek programonként a következők:

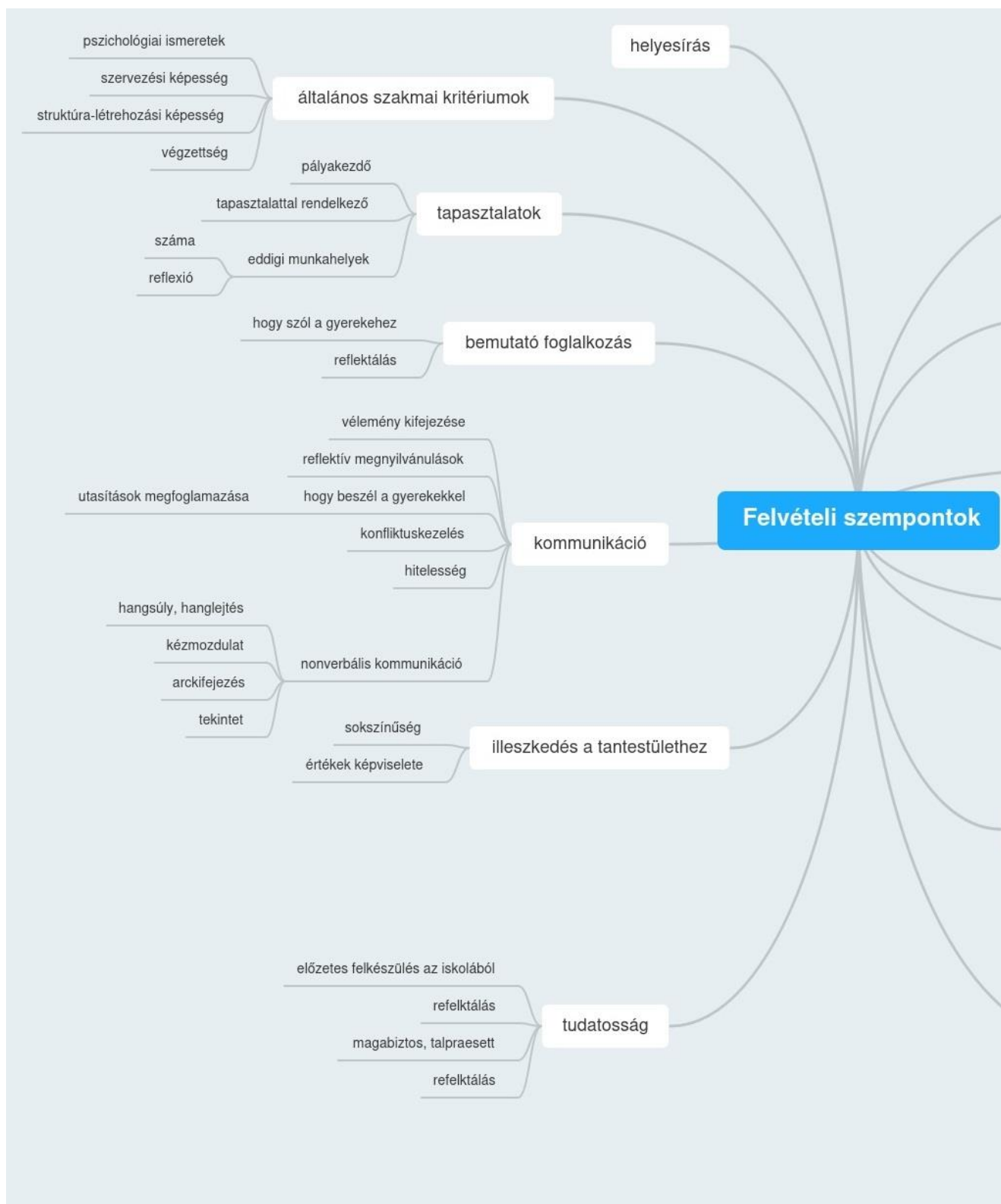
1. a kiválasztási folyamatokban – nemcsak a tanárokénál! – a legszigorúbb szűrőrendszer a bekerüléskor működik (nincs további részletezés);
2. „a kiválasztódás alapja az érzelmi kommunikációra való képesség, az érzelmi tudatosságra való igény”; ugyanebben a programban fogalmazódik meg elvárásként, hogy a kollégának is részt kell venni a tapasztalati tanulásban;

3. a pedagógusoknak az alapelvekkel egyet kell érteni, és rendelkezniük kell az alapelvek megvalósításához megfelelő felkészültséggel és elkötelezettséggel;
4. a pedagógusok kiválasztáskor előny, ha valakinek már van kapcsolata az iskolával, az alapelveit és szemléletét képviseli, attitűdje környezetteremtő és facilitátori, rendelkezik alternatív pedagógiai tapasztalattal;
5. részletesen felsorolja az elfogadott pedagógus végzettségeket és szakképzettségeket;
6. nyitott legyen a személyiségfejlődésre és a változásra; továbbá hosszabban sorolja az elvárt jellemzőket, amelyek elsősorban attitűdöket és megközelítési módokat fogalmazzak meg.¹²⁵

Az interjúk során rákérdeztünk a szempontokra a kogníció szintjén is, majd több konkrét felvételi eljárás történetet elmeséltünk, és ezekben próbáltuk tetten érni az – akár impliciten is – megjelenő szempontokat. Az ezekről készült gondolattérképet a *15. ábrában* mutatjuk be.

¹²⁵ Ézelmi elkötelezettség, őszinteség, hitelesség, empátia, az átlagosnál nagyobb tolerancia, alázat, nyitottság, érzékenység, fejlődőképeség, fegyelmezettég, önuralom, képes kezelni saját előítéleteit, mértéktartás, a szakmai tájékozottság folyamatos igénye, szeretetvezérelt (tudjon szeretetet adni és kapni), helyzetfelismerése rugalmas, szemléletmódja perspektivikus, következetes, fogékony, szellemiekben fiatal, szabálytartása rugalmas, minden problémát egyediként közelít meg.

15. ábra: Felvételi szempontok





Forrás: saját szerkesztés

Az interjúalanyok beszámolóiban a szempontok mellett ritkán jelentek meg az indikátorok. Úgy tűnik, a szempontok inkább iránymutatóul szolgálnak, és ezekről gyakran olyan szubjektív észlelések alapján döntenek, amelyeket csak akkor próbálnak tudatosan megfogalmazni, ha valamilyen bizonytalan helyzet miatt erre szükségük van, pl. amikor a felvételiztetők között vita van a jelöltek felvételéről.

Az interjúalanyok tudatában vannak annak, hogy a döntésüket többnyire szubjektív érzetek és érzések vezérik. Így nyilatkoztak erről: „miközben megnézzük az objektivitás szempontjából, aközben mi nagyon benyomás vezéreltek vagyunk”, „lehetett érezni, hogy ő más, mint mi vagyunk”. Az interjúk során próbáltuk úgy vezetni a beszélgetéseket, hogy a szubjektív érzetek mögé valamilyen direkt tartalmat is társítsunk, és törekedtünk arra, hogy az alanyok megfogalmazzák, hogy mit látnak, éreznek ilyen esetekben. Ilyenkor leggyakrabban a

jelölt tekintetére, nézésére, esetleg annak irányára, másodsorban stílusára, megjelenésére, beszédére utaltak. Többeknél elhangzottak olyan fogalmak, mint a *jelenlét* és az *önazonosság*. Az egyik alany azt mondta, hogy „embert keresünk, nem tanárt”. Többen azt fogalmazták meg, hogy próbálnak ráérezni, hogy mit gondolnak majd a jelöltről a gyerekek, illetve hogy próbálják társítani a jelentkezőt az érintett osztály karakteréhez.

Az interjúalanyok alig említettek olyan ismereteket, amelyeket elvárnak a jelentkezőktől. Egy interjúban hangzott el, hogy szükséges pszichológiai ismeret, egyben pedig az, hogy figyelik a jelentkező helyesírását. A módszertani tudásokról többen úgy nyilatkoztak, hogy nem elvárás, mert azt meg lehet tanulni utólag is. Többen szóba hozták a jelölt előzetes ismereteit az adott iskoláról, de nem az ismeretet állították a központba, hanem (1) a jelölt motivációját, azt, hogy lépéseket tett azért, hogy az iskolát megismerje, (2) a reflektív gondolkodást, vagyis hogy hogyan nyilatkozik a jelölt a szerzett ismeretekről, és (3) az irányultságot, hogy mire fókuszál a jelölt a fellelhető információk közül. Egy alany említette, hogy szerinte a felvételi ismerkedés során sokkal nagyobb súlyt kellene helyezni a pedagógiai ismertekre, mint ahogyan azt az ő iskolájukban teszik.

Az ismeretekkel szemben a szociális jellemzők sokkal hangsúlyosabban jelennek meg a felvételi ismerkedés során a szempontok között. Az interjúalanyok ezek között legtöbbször az együttműködést, kapcsolatteremtést, empátiát, demokratikus attitűdöt, toleranciát, kezdeményezőkézséget, kommunikációt és véleményalkotást említették.

A személyes jellemzők közül elsősorban az összbenyomásra figyelnek; ehhez kapcsolódóan elhangzott a hitelesség, a vidámság és a stílus. A személyes jellemzők között említjük meg a reflektivitást, ami szinte mindenhez kapcsolódóan elhangzott az interjúban. Összességében elmondhatjuk, hogy többnyire nem azt figyelik, hogy mit tud a jelölt, hanem hogy hogyan beszél arról az adott dologról, és ebben hogyan jelenik meg a reflektív gondolkodás. Több intézményi képviselő mondta, hogy kifejezetten örülnek annak, ha a jelentkező a nehézségeiről is beszél, és azokat narratívával látja el: „nem baj, ha nem ért hozzá, ha őszintén leírja”, „amilyen csillogó szemmel meséli a mások számára kezelhetetlen helyzetet, amit megélt a gyerekekkel”, „a negatívban is van jó dolog, tudja-e így látni”. Ehhez kapcsolható egy másik fontos jellemző, a tudatosság. A személyes jellemzők részhalmazaként említhetjük még a motivációt, amely minden interjúban megjelent valamilyen megfogalmazásban, mint például elköteleződés, érdeklődés, szorgalom, ambíció. Az elhangzottakban volt, hogy a motiváció iránya is megjelent, pl. nyitottság a kollégák felé, a gyerekek felé fordulás, nyitottság az iskola sajátosságai felé. Az elköteleződésről több interjúalany mondta, hogy a jelentkező valójában nem tudja még, hogy mi felé köteleződik el, hiszen nincs még tapasztalata az iskola sajátos működéséről. Ehhez kapcsolódva többen

megfogalmazták azt is, hogy kell egyfajta furcsaság ahhoz, hogy egy alternatív iskolában akarjon valaki dolgozni: „ehhez örültnek kell lenni”, „[az jó, ha] nem veszi magát komolyan”.

A figyelt kognitív jellemzők egy része a szociális jellemzőkből adódik és a kommunikációhoz köthető, további kognitív jellemzők pedig a tanítás gyakorlatához kapcsolódnak. Ezen belül a kreativitás és az innovatív gondolkodás, innovációra való képesség jelenik meg hangsúlyosan. Több interjúalany kiemelte még a teherbírást: „extrémén igénybevevő sulis vagyunk”.

Bizonyos esetekben az ismerkedés során jelentőségük lehet olyan független diszpozícióknak is, amelyek befolyásolhatják az adott iskolában végzett munkát. Ilyenek a nem, a kor és a sajátos háttértényezők, amelyek azoknál az iskoláknál jelennek meg a felvételi szempontok között, ahol valamilyen sajátos diákcsoporttal foglalkoznak. A hátrányos társadalmi csoportok felé forduló iskolában fontos lehet a férfi szerep képviselése, a deviáns fiatalokkal foglalkozó iskolában a korosztályi közelség, illetve a többségében roma gyerekeket fogadó iskolában a hasonló háttérű felnőtt jelenléte. Az egyik interjúalany említette azt is, hogy „legyen a tantestület sokszínű”.

A munkavállalói attitűdöt érintő jellemzők akkor jelennek meg szempontként, amikor valamilyen speciális élethelyzet miatt a jelölt fizetési igénye vagy az elvárásai a munkaidő beosztásban az iskola számára nem teljesíthető.

A vizsgált iskolákban a felsorolt jellemzők közül többre már az *első interjú* során direktben rákérdeznek, pl. van-e csapatmunkáról tapasztalata; eddig milyen együttműködési projekteket vitt végig; melyek azok a pozitív vonásai, amelyek segítik a vele való együttműködést; szerinte mi az, ami nehezen fog menni neki a csoportba való beilleszkedésnél; milyen szakmai jövőképe van; van-e valami, amit tanulni szeretne; mit tud felajánlani a személyes tudásából és kompetenciájából a közösség működéséhez stb. Több iskolában rögtön az elején feltesznek magánjellegű kérdéseket is, például hogy mi a hobbija.

Az interjúalanyok beszámolóiban többször megjelent az ismerkedés szempontjából annak a tényezőnek a hatása, hogy ki a felvételiztető személy. Az egyik alany a saját kollégájáról azt mondta, hogy nagyon jók az intuíciói arra nézve, hogy a jelöltből milyen munkatárs válhat, és hozzátette: „nem-illik-feltenni kérdéseket is simán feltesz, mert a meghökkentő kérdésre mindig őszinte válasz érezik”. Egy másik iskolában előre összegyűjtöttek olyan egyszerűbb eseteket, amelyek az iskolájukban ténylegesen megtörténtek, és megkérik a jelöltet, mondja el, mit tenne abban a helyzetben¹²⁶. A jelölt helyzetmegoldásaiban azt figyelik, hogy mennyire elemzi több szempontból a szituációt, végiggondolja-e a benne lévő különböző

¹²⁶ Pl. az egyik diák az órára egy szendviccsel érkezik és meg akarja enni.

indíttatását, ezeket milyen hangsúlyok mentén kapcsolja össze, kész sémákban gondolkozik, vagy a megoldásában megjelennek sajátos elemek is.

Néhány iskola munkatársa említette, hogy ha sok a jelentkező, akkor szerveznek olyan csoporthelyzetet, ahol szakmai beszélgetést vagy kooperatív feladatmegoldást várnak a résztvevőktől. Ilyenkor figyeli a jelöltek reakcióit, és hogy mennyire, illetve milyen téren rivalizálnak egymással.

A próbatanításoknál a felvételiztetők fő hospitálási szempontja a gyerekekhez való kapcsolódás és a rájuk való reagálás. Az egyik alany szerint „aki megszerezte a diplomáját, annak többnyire a szakmai tudása megvan a dologhoz, nyilván ez is egy fontos szempont, de számunkra sokkal fontosabb a gyerekekkel kialakított kapcsolata és az órávezetési stílusa”. A próbaóra során is fontos elem a reflektív hozzáállás: a jelölt reagáljon arra, hogy mit tervezett, abból mi valósult meg, min változtatott és miért. Az egyik alany elmondta, hogy jobban örülnek egy hétköznapiabb óra megtartásának, mintha valaki „túl profi órát tart egy olyan témából, ami mondjuk nem is tananyag, és így megeszi, megveszi a gyerekeket”.

A vizsgált iskolák mindegyikében nagyon hangsúlyos a folyamatgondolkodás, és ebben kulcsszó a reflexió és a változás: „változik-e a folyamat során”, „milyen kérdéseket tesz fel magának”, „mennyire engedi bevonni magát a folyamatokba”, „maga a [felvételi] folyamat mennyire bizonytalanítja el”, „életrevalóság, hogy el tudja képzelni, hogy folyamatok vannak és abban ez egy lépcső”, „ha szeretni fogod, akkor fogsz változni, ha nem szereted, akkor elmész”. Az interjúk alapján egyértelművé vált, hogy ismerkedési folyamattal az iskolák célja, hogy előrevetítsék a majdani együttműködést: a jelölt ezen keresztül megéli, hogy milyen folyamatok zajlanak az iskolában, az iskola munkatársai pedig tapasztalatot szerzenek arról, hogy a jelölt hogyan vesz részt egy ilyen folyamatban. Az egyik interjúalany azt mondta, hogy amikor kezdő volt az iskolában, akkor „nekem sem voltak erre szavaim, mert igazából akkor még nem tudtam azt, amit most tudok”. Ez a gondolat hasonló ahhoz, amit az elköteleződésnél már említettünk: a jelölt nem tudja, mihez köteleződik el, mert még alig ismeri azt. Az is elhangzott, hogy „mindig gyanús, ha valaki azt mondja, hogy ő nagyon tud valamit és itt a helye. Ez számomra nem hiteles. Én merném-e magamról azt mondani így 20 vagy 21 év után, hogy jó vagyok differenciálásból?”. Ez utóbbi alany még ehhez reflektíven hozzátette: „És közben tökre normális [hogy azt állítja valaki magáról, hogy valamiben nagyon jó], miért ne merhetném [ezt állítani], de nem biztos, hogy én ezt leírnám”.

Az interjúkban több alany is arról számolt be, hogy nagyon széleskörűen befogadó az iskolájuk – „nagyon kevés olyat tudok, aki nem fér bele” –, annak ellenére, hogy az egyik iskola pedagógiai programjában azt írták, hogy a bemenetnél a legszigorúbb szűrőrendszer működik náluk.

A vezetők a döntés kapcsán a szubjektivitást hangsúlyozták, és gyakori, hogy a döntésben résztvevők meglehetősen hasonlóan döntenek, ritka az egyet nem értés: „egyértelműen azt mondtuk, hogy nem, de nem tudtunk konkrétumot mondani”. Az egyik alany azt mondta, hogy egyet nem értés esetén „az a kérdés, hogy ki erősebb a saját meggyőződésében”.

3.2.4.3 Összegzés

A vizsgált iskolákban a pedagógusok felvételét írásban kevésbé szabályozzák, de az interjúk alapján beazonosíthatóak mind a folyamat, mind a szempontok tekintetében az általuk alkalmazott tipikus elemek.

Többnyire az ellátatlan feladatokra, üres álláshelyekre vesznek fel új kollégát. Néhány iskolában megjelenik az a motívum, hogy egy szakmai érdeklődőnek azért kínálnak munkát, hogy a későbbiekben üresedés esetén neki tudják felajánlani a pozíciót – ezek közül egy iskola kiválasztási rendszere kifejezetten erre épül. Ebben az iskolában minden érdeklődőt fogadnak, nekik lehetőséget adnak arra, hogy önkéntesként bekapcsolódjanak a munkába, és az így náluk már dolgozó önkéntesekből válik később belső munkatárs.

Az iskolákban többnyire van törekvés arra, hogy a kollégafelvétel előre eltervezett standard szerint történjen, de ezt megvalósítani csak részben tudják. A folyamatokban inkább vannak ilyen elemek, mint a felvételi szempontokban. Kilenc iskola gyakorlata alapján egy folyamatábrában szemléltettük a vizsgált iskolák felvételi folyamatának jellegzetes lépéseit. Ennek során nemcsak a jelentkező megismerése zajlik, hanem arra is törekszenek az iskolák, hogy működésüket a lehető legtöbb módon és szempontból bemutassák a jelöltnek. Fontos a felvételi folyamatnak az a része, amikor a jelöltet a gyerekekkel való érintkezés közben figyelik meg: ez történhet egy próbaóra keretében, vagy úgy, hogy a jelentkezőt egy szokásos iskolai helyzetbe próbálják bekapcsolni, és figyelik ebben a reakcióját. Minden interjúalany kiemelte, hogy fontos számukra, hogy maga a jelölt hogyan éli meg az ismerkedés folyamatát, és igyekeznek az ő szempontjait, igényeit is figyelembe venni ennek során.

A döntés minden vizsgált iskolában konszenzussal történik, a felvételiztetők bevonásával. A döntést ritkán előzi meg nagyobb vita. Az ilyen helyzetekben több iskola próbálkozik valamilyen döntést segítő módszerrel eredményre jutni. Mindegyik interjúban elhangzott, hogy mostanában egyre kevesebb a jelentkező, ezért nem tudnak minden általuk elvárt szempontot figyelembe venni, gyakran van valamilyen olyan kényszer is a helyzetben, amely erősen irányítja a döntésüket.

A vizsgált iskolák felvételi szempontjainak nagyobb része szubjektív észlelésekhez és érzetekhez társul, a vezetők gyakran intuitíven döntenek. Ennek tudatában vannak, és az

interjúk során ők maguk is törekedtek arra, hogy a szempontokat adekváтан próbálják tetten érni, megfogalmazni. Ismereteket kevésbé várnak a jelöltektől. Egyrészt mert azt feltételezik, hogy azokat végzett pedagógusként úgyis tudják, másrészt mert azt gondolják, hogy az ismeretek megszerezhetőek, a módszerek utólag is megtanulhatóak. A felvételi ismerkedés során a leglényegesebb szempontok olyan szociális és személyes jellemzők megléte, amelyekből a diákokhoz és kollégákhoz való kapcsolódás minőségére tudnak következtetni, illetve amelyekből az látszik, hogy egy későbbi problémás helyzetben a jelölt képes lesz ezt meglátni és reflektíven kezelni, ha kell, változtatni. Az elvart kognitív jellemzők is a változni és változtatni tudásra irányulnak: ezen a téren a kreativitást és innovációt említették a legtöbbször az alanyok. Nagyon fontos a jelölt motiváltsága: az iskolához való csatlakozás több legyen, mint pusztán munkavállalói törekvés, motivációjában jelenjen meg valamilyen hangsúlyos elköteleződés, ambíció, kötődés az adott alternatíva iránt. A sajátos célcsoportú iskoláknál a pedagógus-felvétel során megjelenhetnek még olyan további háttértényezők, amelyek a jelölt szándékától függetlenek, de fontosak a célcsoport kezelésének szempontjából.

A vizsgált iskolák a felvételi folyamat során gyakran direktben is rákérdeznek sajátos szempontjaikra, és a választ aszerint értékelik, hogy ezekről a jelölt hogyan gondolkodik. A felvételi folyamat minden eleménél leginkább a jelölt reflexióját figyelik. Az iskolák sokféle jelentkezőre nyitottak, befogadóak, de az a leglényegesebb számukra, hogy a jelölt hogyan reflektál saját magára és munkájára, és hogy képes-e változni és változtatni. Maga a felvételi folyamat ebből a szempontból az iskolák egyéb folyamatait modellezi, amelynek során az iskolák tulajdonképpen kipróbálják, hogy a jelölt hogy fog majd az iskolai helyzetekben reagálni.

3.2.5 A tanárok fejlődésének segítése

3.2.5.1 Tanulható elemek, fejleszthető területek a tanári professzióban

A pedagógiai programok alapján készült iskolaprofilozás során beazonosítottuk azokat a szövegrészeket is, amelyek arról szólnak, hogy az adott iskola mennyire tartja tanulhatónak a tanítást (lásd még: 3.2.1.4 Az iskolák profiljai a pedagógiai programok alapján c. alfejezet), és bemutattuk, hogy mindössze három program tartalmaz erre való utalást. Az egyik bizonyos feladatokról – a szaktanári kompetenciákon túlmutató projektkoordinátori, projektmenedzseri, projekt szakértői, mentori¹²⁷, facilitáló feladatok –, a másik a tanulásirányítási módszerekről –

¹²⁷ A mentori feladatok alatt a diákok támogatását értik!

differentiáló tanulásirányítási módszerek –, a harmadik a saját iskolájuk működési módjáról írja, hogy tanulható. Ezekhez kapcsolódva mindháromban említik a tapasztalati tanulást, a feladatokhoz és a tanulásirányításhoz kapcsolódva a módszertani képzéseket, a tanulásirányítási módszerek elsajátításának támogatására pedig a személyes odafigyelést és törődést. Az az iskola, amely szerint a teljes működési módjuk tanulható, „egészében vagy akár elemeiben is átvehető, tanulható, alkalmazható”, a pedagógusok felkészítésében legfontosabb feladatként a sajátos célcsoportú diákjaik viselkedéssjegyeinek felismerését, azok kezelését jelöli meg – ebből az következtethető, hogy szerintük ezek tanulható készségek, képességek.

A kutatáshoz készült interjúkban indirekt módon jelentek meg a vezetők gondolatai a tanítás tanulhatóságáról: egyrészt tetten érhetőek voltak ezek a pedagógus-felvételtől feltett kérdésekre kapott válaszokban, másrészt az elmondott történetekben. Ezekből kirajzolódik, hogy a tanárok számára a munkába lépéssel elkezdődik egy olyan tanulási folyamat, amely az iskolában zajló feladatok végzésével és a közösség felől érkező tacit tudások megtapasztalásán keresztül történik.

A pedagógusok felvétele kapcsán beszámoltunk arról, hogy egy iskolának tér el jelentősen a felvételi folyamata a többitől. Itt a munkába való közvetlen bekapcsolódást nem előzi meg külön ismerkedési folyamat, hanem a munkafolyamattal való megismerkedés és az abban való kezdeti részvétel maga a hivatalos munkatársi státuszhoz vezető bekerülési folyamat. Az egyik interjúalany ezt nevezte bezsilipelődésnek. A tanítás tanulhatósága kapcsán hasonló folyamat ismerhető fel több vizsgált iskolánál is, bár azokban ez nem a felvétel kritériuma, hanem egy, a felvétel után kezdődő fejlődési folyamat. Ezekben az iskolákban az újonnan belépő tanár eleinte kevesebb, és kevésbé sajátos feladatokat kap, majd ezek végzése során fokozatosan tanulja meg mindazt, ami a további, egyre sajátosabb feladatok ellátásához szükséges, és ebbe beletartoznak különböző információk, képességek, módszerek, speciális eszközök használata stb.

Az interjúk során az alanyok bizonyos dolgokról említették, hogy tanulható, fejleszhető, vagy éppenséggel nem fejleszhető, nem elsajátítható. A következőkben az alanyok által említett kifejezésekkel foglaljuk ezeket össze:

- tanulható, elsajátítható: módszerek, érzések kommunikálása, tantestületi minták, mondatok, gesztusok;
- nem elsajátítható: „ami belül van”, értékrend;
- fejleszhető: értékrend, a világhoz és az emberhez való viszonyulás, bátorság pl. arra, hogy merjen kipróbálni dolgokat, „felszabadítani az energiákat”.

Az értékrendet többen említették, de volt, aki a nem elsajátítható, és volt, aki a fejleszthető kategóriába sorolta. Több alany mondta, hogy van egy karakter, ami ehhez a munkához szükséges – „erre születnek az emberek” –, de ez nem elég, ez csak az alapja annak, hogy valaki képes legyen fejlődni. Elhangzott még többektől, hogy „egy hagyományos iskolából hozott tapasztalat, legyen az saját megélt diákként, vagy már tanárként, az itt nem nagyon játszik. Itt így az egészet ki kell tanulni”. Az újonnan érkezőkről mondták, hogy sokszor nemcsak ők tanulnak, hanem az iskola is frissül azzal, hogy az újak olyasmire kérdeznek rá, ami a régebben ott dolgozóknak már rutinból megy, és emiatt a régieknek is újra át kell gondolni, tudatosítani kell, hogy mi miért és hogyan történik: „az eredeti szemléletet és gondolatot mindig újra és újra kell definiálni”. Az egyik alany úgy fogalmazott, hogy „ez egy ilyen koncentrikus kör, és akkor mindenki egyre beljebb és beljebb kerül a dologba, csak más pontról indul”. Többen mondták, hogy van, aki rögtön belépéskor képes erre, másoknak sok idő, mire beletanulnak, és „ha nem megy elsőre, nem azt jelenti, hogy ő erre alkalmatlan. Ez egy hosszú és, nagyon-nagyon hosszú kemény önismereti munkával válik azzá és akkor mi ezt nagyon megsegítjük”.

3.2.5.2 Támogatási formák

Az interjúk során rákérdeztünk arra, hogy hogyan segítik a belépő kolléga beilleszkedését és azonosulását az iskola sajátosságaival. A kérdésre kapott válaszok, illetve a már említett történetekben megjelenő elemek alapján különböző támogatási formákat azonosítottunk be. Ezek többnyire tudatos tevékenységek vagy elemek, némelyik szabályozott, tervezett módon rendszeresen zajlik, és vannak olyan eszközök, módszerek is, amelyeket csak bizonyos nehézségek esetében használnak.

A beazonosított támogatási formákban többféle elem jelenik meg: (1) módszerek, eszközök, pl. hospitálás, képzések, önismereti csoport; (2) folyamatok, pl. vegyen részt közös innovációban, a formális fórumokon állást kell foglaljon; (3) időzítés, pl. a munkaidőbe kötelezően beépített támogatás, támogatás a kezdő időszakban; (4) a támogatás tartalma, pl. ismerjen meg korábbi eseteket, a fejlesztés az önismeretre fókuszáljon; (5) kapcsolatok, pl. önmaga válassza meg a segítőjét, a diákok jelezzenek vissza neki. Ezek alapján a támogatási formák alábbi jellemzőit különítettük el:

- a támogatás közvetítője: ki nyújtja a támogatást, kinek a jelenléte hat támogatóan, milyen eszköz támogat;
- a támogatás terepe, fóruma: formális vagy informális terepen, fórumon történik a támogatás;

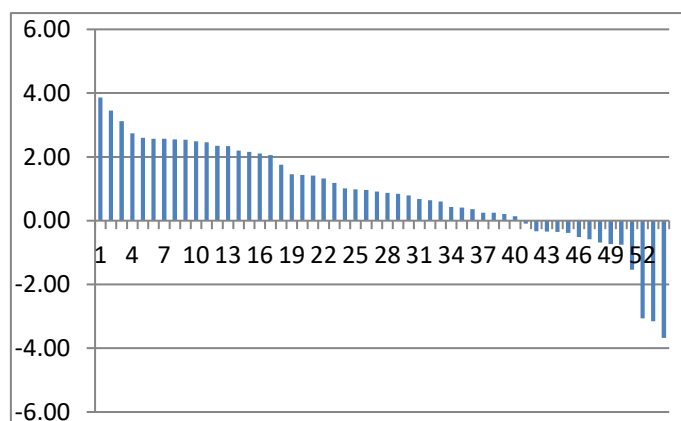
- időzítés: milyen gyakran, milyen időközönként nyújtják a támogatást;
- módszerek: aktivitásra vagy passzív befogadásra építő módszerek;
- lehetőség-kötelezőség: az egyén dönthet a támogatásról, vagy ennek fogadására kötelezi őt az iskola;
- támogatás iránya: kintről vagy bentről érkező (az interjúk alapján több bentről érkező támogatási formát azonosítottunk be);
- intrinzik elemek: saját élmény, tapasztalat, sajátos motiváció (az interjúk alapján kicsit több belső indíttatású támogatási formát azonosítottunk be).

Az interjúk alapján beazonosított, és a szempontok alapján csoportosított támogatási formák közül 54 db, jellemzőikben egymástól egyértelműen elhatárolható támogatási formát azonosítottunk be, ezeket mutatjuk be az *8. mellékletben*. Ezekről a támogatási formákról Q-rendezés segítségével kértünk visszajelzést a pedagógusoktól. Ennek eredményeiről a következőkben számolunk be.

3.2.5.2.1 Segítő és kevésbé segítő támogatási formák

A Q-rendezés során a pedagógusokat arra kértük, hogy rendezzék mátrixba a támogatási formákat aszerint, hogy szakmai fejlődésük szempontjából most mi segíti/segítené saját pedagógusi munkájukat. A rendezés során nehézséget okozott, hogy a mátrix negatív végpontját többen úgy értették, hogy azok hátráltató tényezők, de a vizsgálatok alatt mindig jeleztük, hogy a negatív végpontnak a legkevésbé segít/segítene jelentést tulajdonítjuk. A rendezés során az 54 támogatási forma mindegyikét egy előre megadott piramis-mátrixba rendezték; a mátrix felépítése az állítások -6 és 6 közötti lineáris skálán való értékelését tette lehetővé. A módszert részletesen bemutattuk a 3.1.6.4 A Q-módszer alkalmazásának egyéb körülményei című alfejezetben. A 113 kitöltő adatai alapján kiszámoltuk a kártyák átlagpontszámát. Ezt mutatjuk be *16. ábrában*.

16. ábra: A kártyák értékeléseinek átlagai



Forrás: saját szerkesztés

Az átlagok két végpontján a legszélsőségesebb eredményű három-három kártya jól elkülöníthető, a negatív értéket kapottak különösen. Ez alapján a pedagógusokat leginkább segíti/segítené jelen helyzetükben, ha:

1. visszajelzést kapnak a diákoktól ($A= 3,02$; $\sigma= 2,13$);
2. megerősítést kapnak ($A= 2,61$; $\sigma=2,33$);
3. megfogalmazzák saját céljaikat ($A= 2,27$; $\sigma=2,74$).

Legkevésbé segítő kártyákat úgy soroljuk fel, hogy az első helyen a legkevesebb átlagot kapott támogatási forma szerepel:

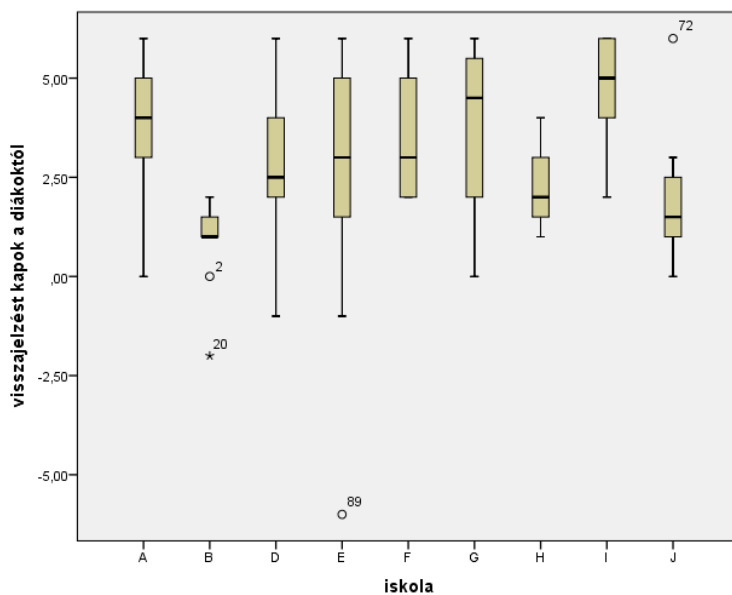
1. megmondják, hogy mit hogyan csináljanak ($A= -4,58$; $\sigma=2,1$);
2. kijelölik, hogy kivel dolgozzanak együtt ($A= -4,05$; $\sigma=2,06$);
3. van a tantestületben családtagjuk ($A= -3,96$; $\sigma=2, 51$).

A három leginkább segítő támogatási formában ráismerhetünk azokra a jellemzőkre, hogy az iskolák partnerként tekintenek a diákokra, a visszajelzések során a hangsúly a pozitív megerősítésen van, és fontos a működésükben a belső motiváltság. A három legkevésbé segítő támogatási formában pedig megjelenik, hogy az autonóm működést részesítik előnyben a külső irányítással szemben.

Bár az átlagok alapján ennek a három támogatási formának a preferálása eléggé egyértelműnek tűnik, megvizsgáltuk, hogy az egyes iskolákban mennyire jelennek meg ezek a választások hasonlóan. Ennek szemléltetésére boxplot diagramot használtunk, amelyeket a 17.-22. ábrákon mutatunk be. Az iskolákat az ABC betűivel különböztettük meg egymástól. A boxplot diagramban az egyes oszlopokban vastag vonal jelzi a mediánt, a színezett téglalapok az alsó-felső kvartiliseket, a további, oszlopkról kinyúló függőleges vonalakat záró vízszintes jelölések pedig a maximum és minimum értékeket. Az ábrán ezen kívül körrel

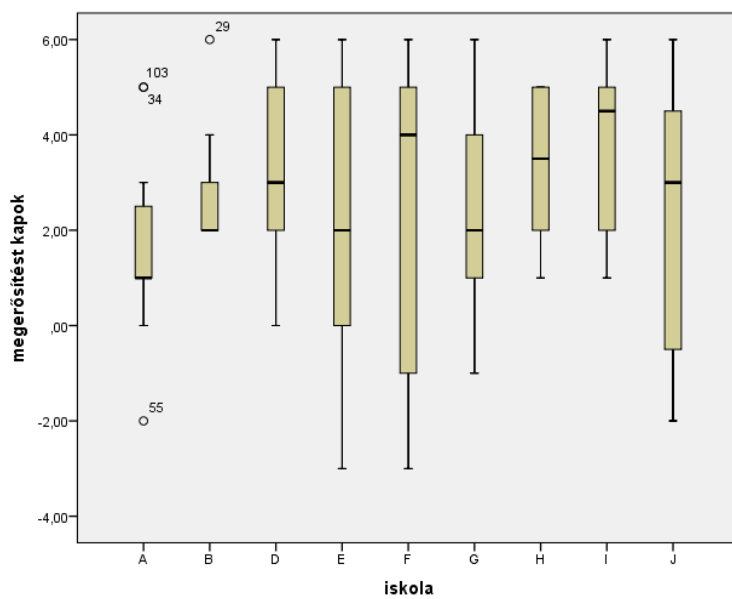
jelöltek a kiugró, csillaggal pedig az extrém értékek, az ezek mellett megjelenő számok a vizsgálati alany sorszámát jelentik.

17. ábra: Visszajelzést kapok a diáktól – iskolák átlagpontszámai



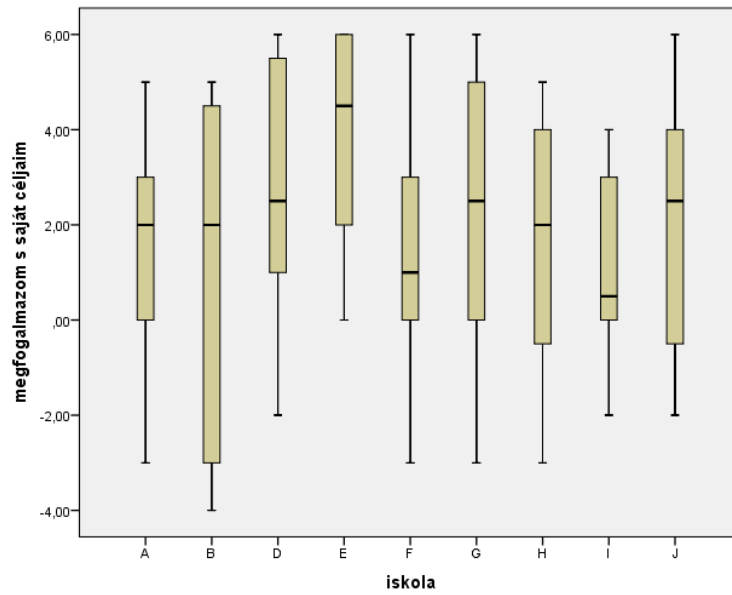
Forrás: SPSS Statistics Version 21

18. ábra: Megerősítést kapok – iskolák átlagpontszámai



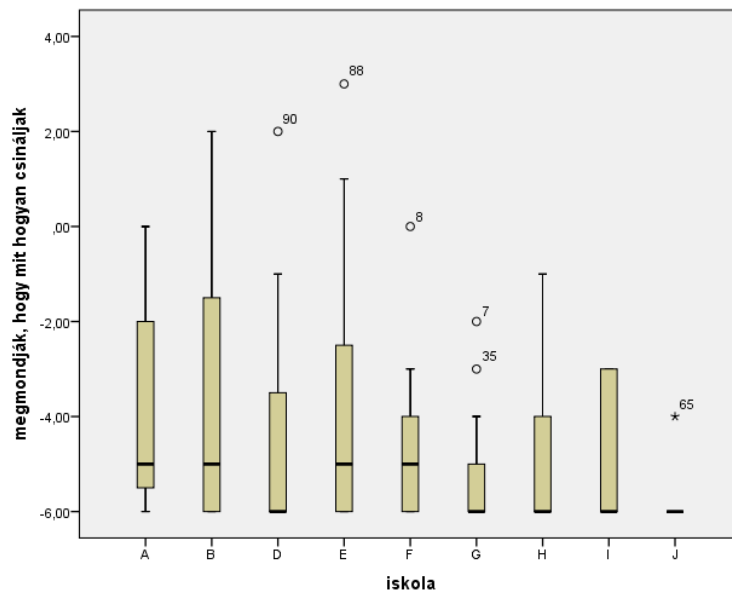
Forrás: SPSS Statistics Version 21

19. ábra: Megfogalmazom a saját céljaimat – iskolák átlagpontszámai



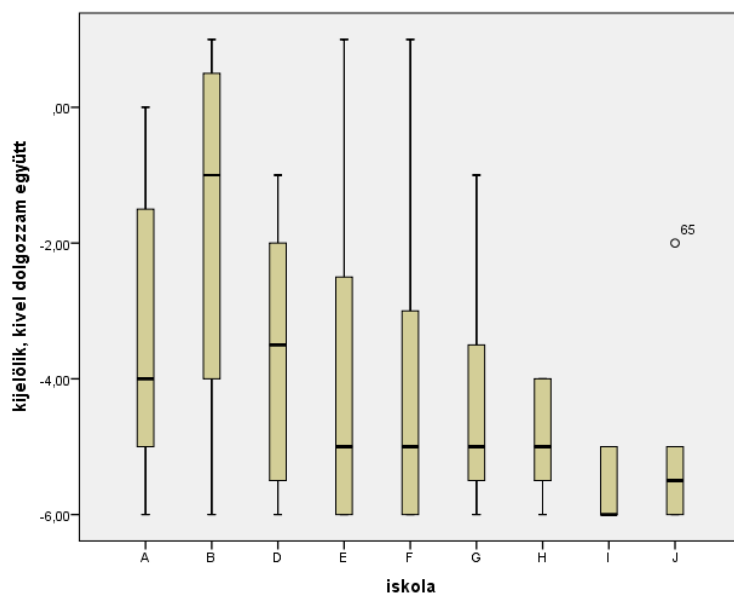
Forrás: SPSS Statistics Version 21

20. ábra: Megmondják, hogy mit hogyan csináljak – iskolák átlagpontszámai



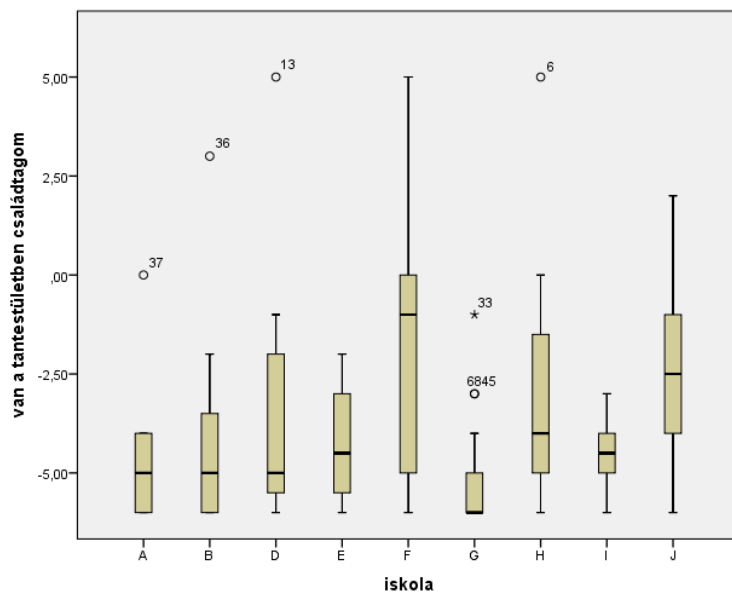
Forrás: SPSS Statistics Version 21

21. ábra: Kijelölök, kivel dolgozzam együtt – iskolák átlagpontszámai



Forrás: SPSS Statistics Version 21

22. ábra: Van a tantestületben családtagom – iskolák átlagpontszámai



Forrás: SPSS Statistics Version 21

Az boxplot ábrák és a kártyák átlagai alapján úgy tűnik, hogy a legkisebb és legnagyobb átlagú állításról, a *megmondják, hogy mit hogyan csináljak* és a *visszajelzést kapok a diákoktól* állításokról egységesebben gondolkodnak az alanyok, mint a másik négy támogatási formáról. Megvizsgáltuk varianciaanalízissel is, hogy vannak-e a hat állításról alkotott véleményekben az egyes iskolák kitöltői között szignifikáns különbségek. A varianciaanalízis alapján a *visszajelzést kapok a diákoktól*, a *kijelölik kivel dolgozzam együtt*, és a *van a testületben családtagom* esetében találtunk szignifikáns eltéréseket, az említés sorrendjében $p=0,001$; $p=0,003$; $p=0,005$. Mivel az iskolákból a kérdőív kitöltésében a teljes testületükhöz képest nem azonos arányban vettek részt a pedagógusok, a továbbiakban arra az öt iskolára fókuszáltunk, ahol 45% feletti volt a kitöltési arány. Meg kell említsük, hogy ezek mindegyikében a teljes testületi létszám 30 főnél kisebb.

A *visszajelzést kapok a diákoktól* és a *kijelölik, kivel dolgozzam együtt* esetében találtunk a többihez képest jelentős eltérést az egyik iskolánál. Ezt az iskolát B jellel jelezzük. Az első esetben minden iskola átlaga 2 feletti, miközben a B iskola átlaga 0,909; a másik esetben minden iskola átlaga -3,454 alatti, miközben a B iskola átlaga -1,818. A B iskolában a *visszajelzést kapok a diákoktól*-ról egységesebben gondolkodnak, de van két kiugró érték, amely még lejjebb húzza az átlagot (22. ábra). A B iskolában az első három segítő tényezőben a következők szerepelnek: (1) csapatépítő tréning a teljes tantestülettel együtt: $A=3,36$, (2) támogatást kapok az iskolánk vezetőitől: $A=3,27$, (3) támogatást kapok iskolánk tapasztalt munkatársaitól: $A=3$. A három legkevésbé segítő pedig: (1) van a tantestületben családtagom: $A=-4,18$, (2) megmondják, hogy mit hogyan csináljak: $A=-3,54$, (1) az iskolámon kívüli információ-bővítő képzésen veszek részt: $A=-3,36$. Ebből arra következtetünk, hogy bár ebben az iskolában is fontos szerepe van a közösségnek, de a többihez képest hierarchikusabbak a viszonyok, aminek része az is, hogy a belülről jövő támogatást preferálják.

A *van a testületben családtagom* esetében egy iskola eredménye tér el jelentősen: a többi iskola átlaga mind -2,375 alatti, miközben az érintett iskola átlaga -1,666. Ebben az iskolában a teljes testület 13%-a vett csak részt a vizsgálatban, ezért arra következtetünk, hogy itt inkább egyéni preferenciákról, mint csoportnormáról van szó. Egyébként ezen kitöltők egyikének sincs családtagja a testületben.

3.2.5.2.2 Külső-belső támogatások viszonya ittez

13 támogatási formáról határozható meg egyértelműen, hogy az adott iskolából belülről, vagy külső fórumokról, külső szakemberektől érkező támogatásról van szó. Ezek átlagait a

16. táblázatban foglaltuk össze. A belülről és kívülről jövő támogatási formákat színekkel különítettük el egymástól.

16. táblázat: Kívülről és belülről érkező támogatások értékeléseinek átlagai

Támogatási forma	Átlag (N=113)
támogatást kapok az iskolánk ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégáitól	1,89 ($\sigma=2,67$)
visszajelzést kapok a kollégáktól	1,72 ($\sigma=2,38$)
az iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt	1,7 ($\sigma=2,61$)
támogatást kapok iskolánk tapasztalt munkatársaitól	1,64 ($\sigma=2,78$)
részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában	1,60 ($\sigma=2,91$)
támogatást kapok az iskolánk vezetőitől	1,34 ($\sigma=2,48$)
támogatást kapok az iskolánk hasonló területen dolgozó kollégáitól	1,25 ($\sigma=2,57$)
visszajelzést kapok az iskola vezetőjétől/vezetőitől	0,6 ($\sigma=2,75$)
fórumokon veszek részt, ahol a tantestület közösen gondolkodik	0,46 ($\sigma=2,60$)
iskolámon kívüli szakemberrel dolgozom együtt vagy tőle tanulok	0,04 ($\sigma=2,55$)
az iskolámon kívüli képességfejlesztő képzésen veszek részt	-0,03 ($\sigma=2,61$)
a szakmai ügyeket az iskola vezetőjével/vezetőivel beszélem meg	-0,62 ($\sigma=2,79$)
látogatás egy másik iskolába	-0,63 ($\sigma=2,73$)

Forrás: saját szerkesztés

A táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok a belülről érkező támogatásokat részesítik előnyben. Ezt az eredményt előrevetítette már az is, hogy a vezetői interjúk alapján több belülről jövő formát tudunk beazonosítani. Varianciaanalízissel szignifikáns különbséget találtunk az egyes iskolák között a *támogatást kapok az iskolám vezetőitől* – $p=0,000$ – és az *iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt* esetében – $p=0,013$ –.

A *támogatást kapok az iskolám vezetőitől* esetében a 45%-nál nagyobb kitöltési arányú iskoláknál 1,6 feletti az átlag egy kivétellel, ahol az átlag -0,54. Az *iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt* esetében a már a 3.2.5.2.1 Segítő és kevésbé segítő támogatási formák című alfejezetben is említett B iskolának az átlaga lett jelentősen alacsonyabb a többinél. Érdekes információ ez annak fényében, hogy az eddigi eredményeink és következtetéseink szerint ebben az iskolában a belülről jövő támogatást preferálják és hierarchikusabbak a belső viszonyaik a többi iskolához képest.

3.2.5.2.3 A saját döntés és választás szerepe

11 támogatási forma csoportosítható aszerint, hogy a külső kötelezőség, vagy a saját választás a hangsúlyos benne. Ezek átlagait a 17. táblázat foglalja össze. A különböző indíttatású támogatásokat itt is más-más színnel jelöljük.

17. táblázat: Külső és belső indíttatású támogatások értékeléseinek átlagai

Támogatási forma	Átlag (N=113)
megfogalmazom s saját céljaim	2,27 ($\sigma=2,74$)
reflektálok magamra/a munkámra	1,74 ($\sigma=3,08$)
az általam hozott esetet beszélünk meg esetmegbeszélő csoporton	1,72 ($\sigma=2,13$)
saját tapasztalataimra, ötleteimre támaszkodom	1,48 ($\sigma=2,89$)
eldönthetem, kivel dolgozom együtt	1,3 ($\sigma=3,03$)
új dologba kell beletanuljak	0,55 ($\sigma=3,09$)
pihenő- vagy türelmi időt kapok, amikor bizonyos feladatokat nem kell végezzek	-0,27 ($\sigma=3,04$)
a szakmai fórumokon megszólalási lehetőségem van	-1,64 ($\sigma=2,53$)
a szakmai fórumokon állást kell foglaljak	-2,42 ($\sigma=2,46$)
kijelölik, kivel dolgozzam együtt	-4,05 ($\sigma=2,06$)
megmondják, hogy mit hogyan csináljak	-4,58 ($\sigma=2,10$)

Forrás: saját szerkesztés

Látható, hogy a kitöltők általában a belső indíttatású támogatási formákat preferálják. Varianciaanalízissel szignifikáns különbséget találtunk az egyes iskoláknál a *kijelölik, kivel dolgozzam együtt* – $p=0,003$ – és az *új dolgokba kell beletanuljak* – $p=0,03$ – esetében. Ez utóbbit a külsőleg irányított támogatásokhoz soroltuk, de felhívjuk a figyelmet arra, hogy a többi külsőleg irányított támogatási formában hangsúlyosabban jelen van a kontroll, ezzel szemben az új dolgokba való beletanulás nemcsak a kontrollhoz való igazodást, hanem egyfajta szakmai kihívást is jelenthet.

A *kijelölik, kivel dolgozzam együtt* egy iskolában sem kapott pozitív átlagot. Viszont említésre méltó, hogy a többihez képest jelentősen kimagasló átlagot adó iskola a B iskola, amelynél már többször kimutattunk a többihez képest számottevő eltéréseket.

Az *új dolgokba kell beletanuljak* esetében már jelentősebb különbségeket figyelhetünk meg. Az iskolák átlagai 3 és -2,5 között mozognak, 0 felett és alatt is több 45%-os kitöltéssel rendelkező iskolával. Ezért megvizsgáltuk faktoranalízissel, hogy képezhetőek-e más közös jellemzők mentén csoportok ehhez a támogatási formához, de az általunk megadott háttérváltozókra nem kaptunk ilyen eredményt.

3.2.5.2.4 A vezetők és kollégák segítő szerepe

A következőben azt elemeztük, hogy a vezetőktől vagy a kollégától érkező támogatásra számítanak inkább a kitöltők. Ehhez a jellemzőhöz 9 kártyát soroltunk. A 18. táblázatban világos alapon mutatjuk a kollégáktól érkező, sötét alapon a vezetőktől érkező segítségeket.

18. táblázat: Vezetőktől és kollégáktól érkező támogatások értékeléseinek átlagai

Támogatási forma	Átlag (N=113)
támogatást kapok az iskolánk ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégáitól	1,89 ($\sigma=2,67$)
visszajelzést kapok a kollégáktól	1,72 ($\sigma=2,38$)
az iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt	1,7 ($\sigma=2,67$)
közös foglalkozást tervezek és tartok egy kollégával együtt	1,68 ($\sigma=2,78$)
támogatást kapok iskolánk tapasztalt munkatársaitól	1,64 ($\sigma=2,78$)
támogatást kapok az iskolánk vezetőitől	1,34 ($\sigma=2,48$)
támogatást kapok az iskolánk hasonló területen dolgozó kollégáitól	1,25 ($\sigma=2,57$)
visszajelzést kapok az iskola vezetőjétől/vezetőitől	0,59 ($\sigma=2,75$)
a szakmai ügyeket az iskola vezetőjével/vezetőivel beszélem meg	-0,62 ($\sigma=2,79$)

Forrás: saját szerkesztés

Az átlagok alapján látható, hogy a vezetőknek nem szánunk kiemelt szerepet a támogatási folyamatban, inkább számítanak a tapasztalt kollégáktól érkező segítségre. Elgondolkodtató, hogy az ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégáktól kapott támogatásnak a legnagyobb az átlaga, és ez utalhat a vizsgált iskolákban megjelenő tanulóközpontú szemléletre.

Varianciaanalízissel szignifikáns különbséget találtunk az iskolák között a következő két támogatási forma esetében: *az iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt* – $p=0,013$ –, *támogatást kapok az iskolánk vezetőitől* – $p=0,000$ –. Ezt az eredményt már a 3.2.5.2.2 Külső-belső támogatások viszonya című alfejezetben tárgyalt vizsgálati szakaszban is megtaláltuk, és ott is leírtuk, hogy a *támogatást kapok az iskolánk vezetőitől* egy kivétellel az összes iskolától pozitív átlagot kapott, köztük legmagasabb átlaggal a már többször kiemelt B iskola. A többi 45% feletti kitöltéssel rendelkező iskola átlaga is nagyobb mint 1,5. A kivétel, az egyetlen negatív átlagú az egyik 45% feletti kitöltöttséggel rendelkező iskola. Ennek az iskolának az átlaga különbözik a legnagyobb mértékben a hozzá legközelebb eső iskola átlagától is.

Az *iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt* esetében is egyetlen negatív átlag szerepel, a legnagyobb mértékben különbözve a hozzá legközelebb eső iskola átlagától, és ez ismét a B jelű iskola.

3.2.5.2.5 A visszajelzések támogató funkciója

A támogatási formák között nyolc visszajelző funkciójú szerepel. Ezek közül néhányban a visszajelzést adó személye a hangsúlyos, néhányban pedig a visszajelzésben megjelenő értékelő, minősítő árnyalat. Ezek átlagait mutatjuk be a 19. táblázatban.

19. táblázat: Visszajelzések értékeléseinek átlagai

Támogatási forma	Átlag (N=113)
visszajelzést kapok a diákoktól	3,02 ($\sigma=2,13$)
megerősítést kapok	2,61 ($\sigma=2,33$)
reflektálok magamra/a munkámra	1,74 ($\sigma=3,08$)
visszajelzést kapok a kollégáktól	1,72 ($\sigma=2,38$)
visszajelzést kapok az iskola vezetőjétől/vezetőitől	0,59 ($\sigma=2,75$)
visszajelzést kapok a diákok szüleitől	0,1 ($\sigma=3,00$)
visszajelzik a gyengeségeimet	-0,19 ($\sigma=3,06$)
formálisan is kapok visszajelzést/értékelést	-1,57 ($\sigma=2,80$)

Forrás: saját szerkesztés

Ha végigtekintünk a preferált személyeken, azt látjuk, hogy a visszajelzést elsősorban a diákoktól, majd ezt követően a saját maguktól érkezőt (önreflexió) értékeli segítőnek, majd ezután a kollégáktól. Az iskolán belül legkevésbé a vezetőtől fogadják, de még ettől is kisebb átlaggal szerepelnek a szülőktől érkező visszajelzések. Ez érdekes ahhoz képest, hogy a magániskolákban ismert gyakorlat a szülői elégedettség mérés, bár arról nincs információ, hogy a vizsgált iskolákban működik-e ilyen. Ezeknél a támogatási formáknál varianciaanalízissel sem találtunk szignifikáns eltérést a különböző iskolák kitöltői között.

Az értékelő, minősítő árnyalatot tekintve a pozitív megerősítésre jóval inkább számítanak a kitöltők – ahogy ezt már a 3.2.5.2.1 Segítő és kevésbé segítő támogatási formák c. alfejezetben is írtuk –, mint a gyengeségek visszajelzésére. Ennél a két értékelő árnyalatot is tartalmazó kártyánál a varianciaanalízis szignifikáns különbséget jelzett a különböző iskolák között, de ezt a 45%-nál kevesebb kitöltéssel rendelkező iskolák eredménye okozza. Elgondolkodtató azonban, hogy ugyanabban a – 45% feletti kitöltéssel rendelkező – iskolában szerepel legmagasabb átlaggal mindkét támogatási forma. Ennek a magyarázata lehet az, hogy a többi iskolához képest az értékelő árnyalatú visszajelzés hangsúlyosabb náluk, és ők ezt fogadni is tudják, előjeltől függetlenül. A többi iskolánál elmondható, hogy ahol a megerősítésre való igény magasabb átlagú, ott a gyengeség visszajelzésére való igény alacsonyabb és fordítva. Ezeknél felvetődik a kérdés, hogy a minősítés előjelétől függ-e, hogy mennyire találják a visszajelzéseket segítőnek.

Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a visszajelzések közül a két leghangsúlyosabb kártya az összes támogatási forma között is a legmagasabb átlagot kapta. Elgondolkodtató, hogy bár ennyire hangsúlyozzák a – a diáktól jövő és megerősítő – visszajelzések szerepét a szakmai fejlődésükben, a formális értékelésnek mégsem tulajdonítanak nagy szerepet. Ebből arra következtetünk, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok a diákoktól kapott visszajelzésen elsősorban a mindennapi életben megjelenő visszajelzéseket értik.

3.2.5.2.6 Mentorok által nyújtott támogatás

A mentori támogatás mint a szakmai fejlődés segítő eszköze minden vizsgált iskolában jelen van, de az iskolák a mentorságot a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletben foglaltaknál jóval tágabban értelmezik. Az alábbiakban összegyűjtöttük a vizsgált iskolákban előforduló mentorság jellemzőit. Az adott jellemzők mögött zárójelben jeleztük, hogy hány iskola dokumentumában van erre utalás, vagy hány iskola kapcsán említették az interjúalanyok.

Mentort kap/kaphat:

- a gyakornok (1);
- bármelyik tapasztalt, de újonnan belépő kolléga (8);
- bárki, aki úgy érzi, szüksége van rá (2).

Mentor lehet:

- a vezető¹²⁸ (4);
- egy adott szakot tanító tanár, akivel a támogatott egyébként is egy szakmai műhelyben dolgozik (3);
- szaktól függetlenül bárki, mert kifejezetten a módszertani és szemléleti támogatás a fontos (2);
- az osztályfőnök-pár (3);
- a hasonló tantárgyat tanító, aki nem az osztályfőnök társa a támogatottnak;(2)
- akivel a támogatott jól együtt tud dolgozni: „akivel a legjobban tudott összemósolyogni” (1);
- valaki a „törzsgárdából” (1);
- az iskolában van egy hivatalos iskolai mentornak nevezett munkakör, amely munkakört az adott személyre szabva hívott életre a testület (1);
- a teljes munkacsoport (1);

¹²⁸ Emlékeztetőül: a vizsgált iskolákban több vezető szerepű kolléga van.

- a stáb: „a tanártámogatásnak egy ilyen nagyon fontos része, nem a mentor a legfontosabb egyébként, hanem a stáb” (2).

A mentor szerepéről dönt:

- az első három hónapra a vezetőség jelöli ki a mentort azzal a céllal, hogy megtalálják, a támogatott miben akar fejlődni, majd a következő lépésben ez alapján kerül a mentor kiválasztásra (1);
- a munkacsoport vezetőjének a felelőssége, hogy a döntés megszülessen: ő dönthet, vagy a csoport bevonásával születik a döntés (1);
- a támogatott maga (4);
- a mentor és a támogatott kölcsönösen választják egymást (4).

A mentorálás időtartama és rendszeressége:

- az újaknak egy évig (3);
- fél évig, aztán ez átalakul egyfajta kísérő segítsévé (3);
- rugalmas, addig tart, amíg szükség van rá: „van ahol fél év után azt mondják, hogy oké, már megáll a lábán, de azért még összemosolyognak, és vannak akik akár két évig is együtt dolgoznak”, „amíg kéri, van, aki három évig kérte” (2);
- heti rendszerességű (1);
- az első évben hetente, a következő évben havonta legalább, aztán igény szerint (1);
- a tanévhez kötődő konkrét időpontokban (1).

A mentorálás során megjelenő módszerek:

- év elején összehívják az új tanárokat, és tájékoztatják őket az iskolával kapcsolatban számos dologról (2);
- beszélgetés (2);
- a mentor hospitál a támogatottnál (3);
- a támogatott hospitál a mentornál (3);
- a mentor ambicionálja a támogatottat a másnál való hospitálásra (1);
- a mentor javasol tevékenységi formákat (1);
- a mentor és a támogatott együtt készülnek fel a tanórára, esetleg azt együtt is tartják meg (1);
- jelenlét a mindennapokban: „van, amikor csak beszalad a mentorsegítő és kiszalad, nem kell olyan protokollárisnak lenni” (1).

Egyéb formalitások:

- a mentor és a támogatott munkatervébe is bekerül a mentorálás mint feladat (2);
- írásbeli szerződés születhet a mentorságról a mentor és a támogatott között (1);
- évente – augusztusban – felülvizsgálják általában a mentorság intézményét (1);

- az új belépő két mentort kap: egy szakmait és egy adott iskola-specifikusat (1);
- bizonyos esetekben a támogatott két mentort kap: egy érzelmileg érintettet és egy, az adott témában kívülálló mentort (1);
- a mentor plusz bérezést vagy idő-kompenzálást, órakedvezményt kap a mentorálásért (2).

A különböző iskolákban vagy az egyes iskolákon belül többféle elnevezést is használnak a mentorra, mentor-szerepű kollégára vagy a mentorságra. Az említett kifejezések: segítőpár, mentor tanár, mentor-segítő, kísérés.

A Q-rendezéshez közvetlenül a mentorálásról nem készült külön kártya, mert a mentorálási folyamat különböző elemei kerültek egyes kártyákra, pl. a mentor személye, a támogatás rendszeressége, a folyamat során használt módszerek stb.

3.2.5.2.7 A továbbképzések megjelenése a támogatások között

A fejlődés támogatásával kapcsolatban a továbbképzéseket, képzéseket csak néhány interjúalany említette, viszont akik említették, azok nagyon hangsúlyosan.

Az egyik iskolában belső képzésen készítik fel a pedagógusokat a patrónusi szerepre, amely az osztályfőnökhöz hasonló, de tágabb, az adott iskolában kialakított, speciális feladatkört jelent. Ez a patrónus követi a gyerekek életét és segíti a bekapcsolódásukat az iskolában zajló életbe. A belső képzésnek van egy előre meghatározott tematikája, és az iskola alapítója tartja. A képzés keretében körülbelül hathetente kerül sor találkozóra, és gyakori, hogy nemcsak az új kollégák, hanem az ebben a feladatkörben már régóta dolgozó tanárok is részt vesznek rajta.

Egy másik, alternatív módszereit erősen hangsúlyozó iskola rendszeresen tart külsősöknek is olyan pedagógus-továbbképzéseket, amelyeken a speciális módszereiket lehet elsajátítani. A hozzájuk újonnan belépő kollégáknak ilyen továbbképzésen kötelező részt venni úgy, hogy a képzés költségét az iskola alapítványa állja. A képzéseken az iskola több kollégája részt vesz trénerként, és az újonnan érkező kolléga szempontjából nemcsak az iskola által preferált módszerek elsajátítása a cél, hanem a közösség csapatépítése, egymás megismerése, személyes kapcsolatok alakulása is.

Több interjúalany beszámolt arról, hogy a tanév közben zajló tantestületi napokra szoktak közös képzéseket szervezni. Több iskolában ez évi 4-5 napot is jelent. Van, ahova kifejezetten külsős képzőket hívnak, és van, ahol a saját kollégák által tartott képzéseket részesítik előnyben. Az egyik iskolában említették, hogy a belső szakmai műhelyükön a kollégák meg szokták osztani egymással a külsős képzéseken tanult módszereket, ismereteket. Van, ahol a belső szakemberek által tartott képzések inkább tréning jellegűek. Ezeken kifejezetten az

iskola sajátosságaihoz illeszkedő készségek, képességek fejlesztése a cél: „a képzéseken gyakoroljuk az empátiát, gyakoroljuk az elfogadást”.

A Q-rendezésre használt támogatási formák közül több valamilyen képzés leírása. Ezek kétféle jellemzőben térnek el egymástól: (1) a tantestülettel együtt vagy egyénileg, külsős fórumon történik a képzés, (2) a képzés során milyen jellegű tudás elsajátítása történik: információ-átadás, képességfejlesztés, csapatépítés. A 20. táblázatban az ezekre a kártyákra érkezett értékelések átlagát közöljük.

20. táblázat: Képzések értékelésének értékeléseinek átlagai

Támogatási forma	Átlag (N=113)
csapatépítő tréning a teljes tantestülettel együtt	0,32 ($\sigma=3,05$)
az iskolámon kívüli képességfejlesztő képzésen veszek részt	-0,03 ($\sigma=2,60$)
képességfejlesztő képzés a teljes tantestülettel együtt	-0,08 ($\sigma=2,55$)
információ-bővítő képzés a teljes tantestülettel együtt	-0,73 ($\sigma=2,84$)
az iskolámon kívüli információ-bővítő képzésen veszek részt	-1,21 ($\sigma=2,37$)

Forrás: saját szerkesztés

Az átlagokat varianciaanalízissel vizsgálva minden esetben találtunk szignifikáns különbségeket az iskolák átlagai között, ezek a táblázatban foglaltak sorrendjében: $p=0,003$; $p=0,003$; $p=0,040$; $p=0,009$; $p=0,019$. Ezért összevetettük az egyes iskolák átlagait, ezt mutatjuk be a 21. táblázatban. A táblázatban a 45% feletti kitöltési arányú iskolákat a sötétebb színnel jelöltük.

21. táblázat: Képzésformák értékeléseinek átlagai iskolánként

Támogatási forma	csapat-építő tréning a teljes tantestülettel együtt								
Iskolák	B								
Átlag	3,36	1,17	0,83	0,5	0,2	-0,38	-0,62	-1	-2,09
Támogatási forma	iskolámon kívüli képesség-fejlesztő képzésen veszek részt								
Iskolák									
Átlag	2,1	0,25	0,17	-0,25	-0,36	-0,67	-0,69	-1	-1,91
Támogatási forma	képesség-fejlesztő képzés a teljes tantestülettel együtt								
Iskolák	B								
Átlag	2	0,79	0,33	-0,3	-0,75	-0,88	-0,88	-0,89	-1,09
Támogatási forma	információ-bővítő képzés a teljes tantestülettel együtt								
Iskolák		B							
Átlag	-2,88	1,81	0,83	0	-0,36	-0,67	-0,88	-1,55	-1,69
Támogatási forma	iskolámon kívüli információ-bővítő képzésen veszek részt								
Iskolák									
Átlag	0,33	-0,25	-0,45	-0,65	-1,38	-1,5	-1,54	-1,83	-3,36

Forrás: saját szerkesztés

Látható, hogy a csapatépítő tantestületi tréningeket és a tantestületi képességfejlesztő képzéseket a 45% feletti kitöltésű iskolák mind előbbre sorolták, az iskolán kívüli információbővítő képzést meg hátrább. A másik két képzési formában kevésbé egységes az álláspont. A B iskoláról egy másik elemzésben már azt a következtetést vontuk le, hogy a belülről jövő fejlesztéseket preferálják (lásd 3.2.5.2.1 Segítő és kevésbé segítő támogatási formák c. alfejezet), és az ebben a táblázatban bemutatott eredmény is ezt a megállapítást támasztja alá.

3.2.5.2.8 A hospitálás szerepe

A hospitálást említettük már a mentorálási folyamatban megjelenő egyik elemként, úgy is, hogy a támogatott hospitál, és úgy is, hogy őt figyelik meg, és ezt követi megbeszélés. Az interjúkban a hospitálást ennél sokkal széleskörűbben említették az alanyok, például lehet eszköze egymás megismerésének, az iskolai visszajelző-rendszernek, a módszertani segítségadásnak vagy a diákokról való tájékozódásnak is: „mi nagyon sokat hospitálunk egymásnál, gyere, nézd már meg, mert nekem valahogy folyton fölborul a koop[eratív tanulásszervezés]. Arról szól a dolog, hogy tudunk egymásnak segíteni”. Úgy tűnik, a hospitálás a vizsgált iskolák többségében a mindennapi működés természetes része. Az egyik alany úgy fogalmazott, hogy „be kell járni hospitálni, kihez miért”. A hospitálásra épülhet módszertani tanácsadás vagy a gyerekekről szóló esetmegbeszélés is.

Az egyik iskolában az általános – ismerkedő, vagy mentor által kísért, vagy adott gyerekcsoportról, tantárgyról szóló – hospitálás mellett külön segítő formaként tartják számon az ún. támogató hospitálást. Erre a segítséget kérő a kérését előzetesen megfogalmazva hívja be a hospitálót, aki kifejezetten arra próbál figyelni, amit a segítséget kérő előzetesen kért. A hospitálást megbeszélés követi, majd az ott egyeztetettek alapján újabb hospitálás következik. A segítő és a támogatottja legalább két-három hétig, folyamatosan dolgozik így együtt az előzetesen megfogalmazott probléma megoldásán.

Egy másik iskolában mindenki félévenként legalább egyszer bemegy egy kollégájához hospitálni. Ehhez a megfigyeléshez szempontokat kapnak a kollégák. Az interjúban az iskola képviselője megosztotta velünk azt a tervüket, hogy minden évben valami másra fognak fókuszálni a hospitálások során, és év végén tartanak erről egy közös megbeszélést. Ennek a rendszernek nem az ellenőrzés vagy a kontroll a célja, hanem az egymástól való tanulás és az egymás megerősítése.

A Q-rendezésre kiadott kártyák közül kettő szól a hospitálásról, a *hospitálok valakinél*, vagy a *részt veszek egy kolléga bemutatóján*. Az ezekre adott értékelések rendezése érdekes eredményt adott: szinte az összes iskola pozitív átlagú, köztük az összes 45% feletti kitöltővel résztvevő iskola. Egyetlen kivételnél van negatív átlag, a már eddig is több dologban különböző B iskola. Ennek az iskolának az átlaga különbözik a legnagyobb mértékben a hozzá legközelebb eső iskola átlagától. A hospitáláshoz kapcsolódó átlagokat a 22. táblázatban közöljük, a 45% feletti kitöltéssel rendelkező részvételű iskolákat itt is sötétebb színnel jelöltük.

22. táblázat: Hospitáláshoz kapcsolódó támogatási formák értékeléseinek átlagai iskolánként

Támogatási forma	hospitálok valakinél, vagy részt veszek egy kolléga bemutatóján – egy iskolához tartozó kitöltők									
Iskolák										
Átlag	2,5	1,88	1,82	1,35	1,25	1,13	0,38	0,33	-0,55	
Támogatási forma	iskolámon kívüli képesség-fejlesztő képzésen veszek részt									
Iskolák										
Átlag	2,27	1,5	0,64	0,56	0,38	-0,04	-0,25	-1,13	-2,06	

Forrás: saját szerkesztés

A táblázatban összefoglalt eredményeket látva elgondolkodtató, hogy több olyan iskola van, ahol az egyik formának pozitív lett az átlaga, a másinak negatív. Vagyis hiába szükséges a hospitáláshoz egyidejűleg, hogy valaki tartsa és valaki nézze is, úgy tűnik, hogy a különböző igények nem minden esetben kerülnek összhangba. Érdekes lenne tovább vizsgálni, hogy vajon ezt a disszonanciát hogyan kezelik az iskolák.

3.2.5.2.9 Munkába ágyazott fejlődési lehetőségek

A vezetői interjúkban többször elhangzott, hogy az újonnan bekerülő kolléga a munkát a feladatok végzésének folyamatában fogja elsajátítani. Ilyen munkába ágyazott fejlesztési forma több kártyán megjelent. A kártyák átlagát mutatja a 23. táblázat.

23. táblázat: Munkába ágyazott fejlődési lehetőségek értékeléseinek átlagai

Támogatási forma	Átlag (N=113)
az iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt	1,7 ($\sigma=2,67$)
közös foglalkozást tervezek és tartok egy kollégával együtt	1,68 ($\sigma=2,78$)
részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában	1,60 ($\sigma=2,91$)
új dologba kell beletanuljak	0,55 ($\sigma=3,09$)
nemcsak a közvetlen tanári feladataimmal foglalkozom, hanem más iskolán belüli feladattal is	-0,46 ($\sigma=2,97$)
újonnan belépő kollégával dolgozom együtt	-1,23 ($\sigma=2,40$)

Forrás: saját szerkesztés

Feltételezhetjük, hogy az ilyen munkatapasztalat során szerzett tudás a frissebben bekerültek számára fontosabb lehet, mint a régen ott dolgozóknak, ezért megvizsgáltuk az iskolák különböző időszakában bekerült tanárok átlagait ezeknél a kártyáknál, ezt mutatjuk be a 24. táblázatban. Szignifikáns különbséget találtunk a *részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában* – $p=0,019$ – és az *iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt* – $p=0,001$ - esetében.

24. táblázat: Munkába ágyazott fejlődési lehetőségek értékeléseinek átlagai a vizsgált iskolákban különböző idejű tapasztalattal rendelkező kollégák tekintetében

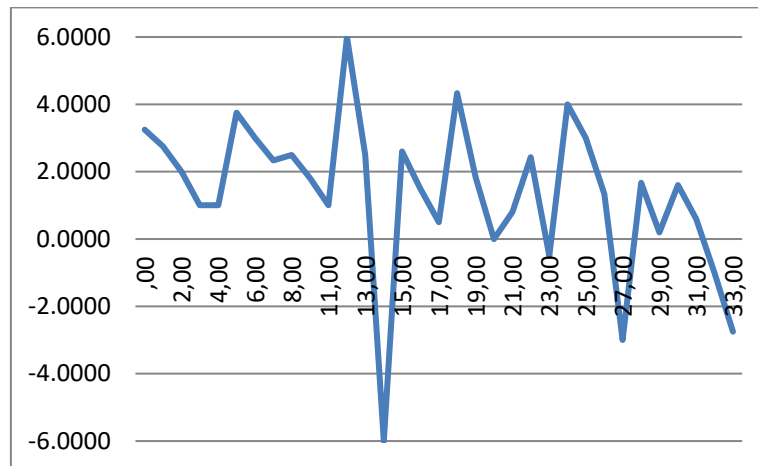
Mikor csatlakozott az iskolához (N=113)	Az iskola alapítását követő első három évben	Több mint 3 évvel az iskola alapítása után, de régebben, mint három éve	Az elmúlt három évben
részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában	2,44	1,85	0,1
az iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt	1,33	1,33	3,48

Forrás: saját szerkesztés

Az eredményekből azt látjuk, hogy az újonnan – három éven belül – érkezettek egyértelműen segítőbbnek találják az iskola egy tapasztalt kollégájával való együttműködést, viszont érdekes, hogy ők kevésbé gondolják ugyanezt a közös innovációról. Elgondolkodtató, hogy a számok alapján az innovációs kedv az iskola alapításakor érkezettekben jóval erősebbnek tűnik, de ha megnézzük egy diagramon a bekerülés ideje szerint az átlagokat, akkor azért ennél egy differenciáltabb képet kapunk. Ezt mutatja a 23. ábra. A grafikomból azt látjuk, hogy összességében valóban csökken ugyan a közös innováció támogató ereje, de ez nem lineárisan változik. Kérdés, hogy vajon ugyanígy változik-e az innovációra való hajlandóság is. Érdekes módon a belépés utáni 14. és 27. évben a grafikon tendenciája hirtelen erősebben

meztörnek. Ezeket a töréseket megvizsgálva a 24. ábra boxplot diagramján látjuk, hogy a meztörő két pontot egy-egy kiugró érték idézi elő, ezért érdemes a grafikont ezzel korrigálva továbbvizsgálni.

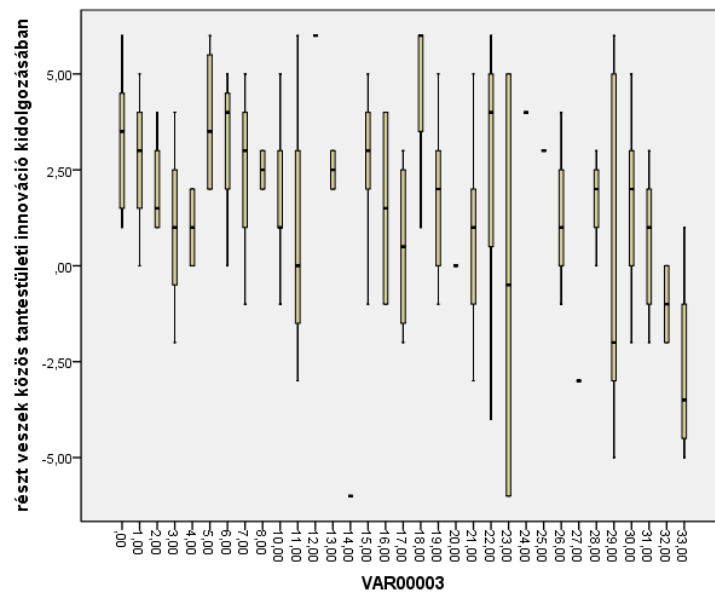
23. ábra: A vizsgált iskolákba való bekerülés és az innovációban való részvétel segítő hatásáról való vélekedés a pályán eltöltött évek szerint



*függőleges tartomány: a részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában értékeléseinek átlaga; vízszintes tartomány: a pályán eltöltött évek száma

Forrás: SPSS Statistics Version 21

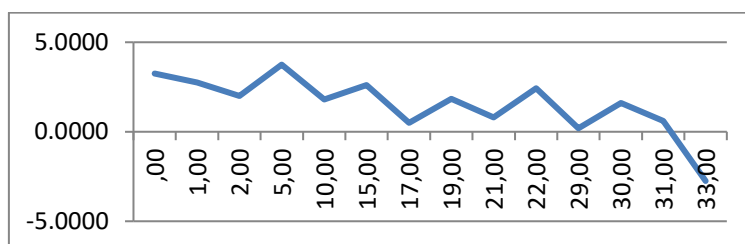
24. ábra: A vizsgált iskolákba való bekerülés és az innovációban való részvétel segítő hatásáról való vélekedés



Forrás: SPSS Statistics Version 21

Ha a kiugró értékű alanyokat és azokat az éveket kivesszük, ahol 3 vagy annál kevesebb adatunk van, egyenletesebb képet kapunk, ezt mutatjuk a 25. ábrán. Így is látható, hogy a később bekerülő kollégák egyre kevésbé gondolják segítőnek a saját szakmai fejlődésük szempontjából a közös innovációban való együttműködést.

25. ábra: A vizsgált iskolákba való bekerülés és az innováció segítő hatásáról való vélekedés tisztított vonaldiagramja



*függőleges tartomány: a részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában értékeléseinek átlaga; vízszintes tartomány: a pályán eltöltött évek száma

Forrás: SPSS Statistics Version 21

Ez az eredmény felveti a kérdést, hogy az innovációs kedv csökkenése vajon az iskolában eltöltött időtől függ – minél kevesebb ideje dolgozik ott valaki, annál kevésbé fordul az innováció felé –, vagy az elmúlt harminc év társadalmi és egyéb változásai nyomán változott a tanárok hozzáállása. Vajon a rendszerváltás „iskolacsinálói” és a XXI. századi pedagógus-nemzedék közötti különbség sajátja ez, vagy csak azt jelzi, hogy a régiek tapasztaltak annyira, hogy az ilyen innovatív együttműködést saját szakmai fejlődésükbe jobban be tudják építeni?

3.2.5.2.10 A szakmai életszakasz és a támogatások összefüggései

A pályaut vizuális megjelenítésénél arra kértük a pedagógusokat, hogy jelöljék be a pályaut-íven, hol tartanak most. A rajzelemekhez kódokat rendeltünk az alapján, hogy milyen irányú szakaszon jelölte magát az alany: nagyon felívelő, kissé felívelő, stagnáló, kissé lefelé ívelő, nagyon lefelé ívelő szakaszban. Ezeket az adatokat megvizsgáltuk varianciaanalízissel, és öt kártya esetében szignifikáns eltéréseket találtunk. Ezek közül három kártya átlagainál nem találtunk szélsőséges értékeket. Ezek: *fórumokon veszek részt, ahol a tantestület közösen gondolkodik* – $p=0,037$, *visszajelzik a gyengeségeimet* – $p=0,038$, *többféle ötletet kapok* – $p=0,016$. Kettő esetében viszont voltak szélsőséges értékek, így ezek átlagait ezek nélkül számoltuk: *önismereti terápián veszek részt* – $p=0,001$ (boxplot kép 26.

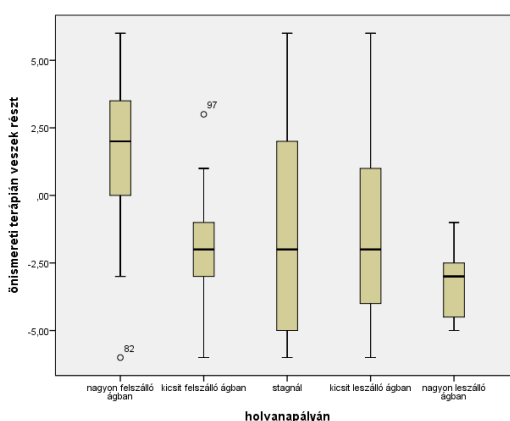
ábra), önismereti csoporton veszek részt – $p=0,025$ (boxplot kép 27. ábra). Az öt kártya így korrigált átlagát a 25. táblázatban közöljük.

25. táblázat: A pedagógusok pályamegéléséhez kapcsolható támogatási formák

A pedagógus jelenlegi állapota a saját maga által rajzolt pályáiban (N=113)	Nagyon felívelő	Kissé felívelő	Stagnáló	Kissé lefelé ívelő	Nagyon lefelé ívelő
fórumokon veszek részt, ahol a tantestület közösen gondolkodik	-0,47	1,27	-0,08	-0,33	1,78
visszajelzik a gyengeségeimet	0,68	-0,53	-0,75	3	-1,33
többféle ötletet kapok	1,05	1,17	1,14	1,67	-1,89
önismereti terápián veszek részt	2,06	-2,2	-1,5	-1,17	-3,38
önismereti csoporton veszek részt	0,63	-1,41	-0,92	-2,2	-3,22

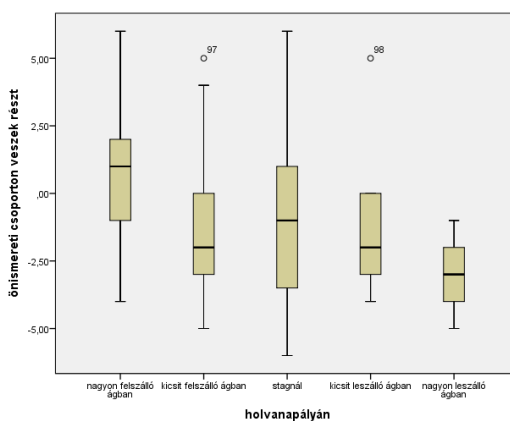
Forrás: saját szerkesztés

26. ábra: Az önismereti terápiáról való vélekedés és a pedagógusok jelenlegi állapota



Forrás: SPSS Statistics Version 21

27. ábra: Az önismereti csoportról való vélekedés és a pedagógusok jelenlegi állapota



Forrás: SPSS Statistics Version 21

Összevetve az adatokat nem találtunk összefüggést a támogatási formák és aközött, hogy hova jelölték az alanyok saját helyzetüket az általuk modellezett pedagógus életpályán.

3.2.5.3 Faktoranalízis vizsgálat eredménye

A Q-rendezés adatait leggyakrabban faktoranalízissel elemzik (Hofmeister-Tóth és Simon, 2006; Horváth, 2012; Izsó és Horváth, 2006; Fűzi, 2012). Az 54 támogatási formára kapott értékeket megpróbáltuk mi is faktoranalízissel elemezni, kétféleképpen: az egyik esetben a kártyák maguk voltak a változók, és a kitöltőket próbáltuk faktorokba rendezni, a másikban fordított faktoranalízissel dolgoztunk, ahol a kitöltő alanyok képezték a változókat, és a támogatási formákat próbáltuk faktorokba rendezni. A faktoranalízist akkor lehet végezni, ha a változók és a vizsgált alanyok számának aránya 5:1-hez. Vizsgálatunkban 113 kitöltőt és 54 kártyát vizsgáltunk, ez a szükséges arálynak nem felelt meg. Ennek ellenére megpróbáltuk a faktoranalízist, de érthető módon a KMO szám nem érte el egyik esetben sem az 0,5 feletti értéket, ezért az adott faktorokban szereplő, a legtöbb varianciát magyarázó változókat vizsgáltuk tovább oly módon, hogy a leggyengébb magyarázó erővel bírót fokozatosan kivontuk az elemzésből. Így végül abban az esetben, amikor a támogatási formák voltak a változók, 10 faktort tudtunk létrehozni, de ezek egyikénél sem találtunk olyan jellemzőket, amelyek miatt ezeket érdemes lenne itt ismertetni. A fordított faktoranalízis során szintén 10 faktorcsoporthoz lett. Ezek mindegyike 3-5 fős csoport, ebből kettő azonos iskolában dolgozók egy-egy alcsoportja, a többi csoportban pedig szintén nem találtunk a háttérváltozókkal leírható közös jellemzőket.

A faktoranalízis értékelhetetlen eredménye azt jelzi, hogy annak ellenére, hogy a rangsorolt adatok vizsgálatából levontunk következtetéseket, a teljes vizsgált minta annyira sokféle egyéni preferenciát mutat, hogy statisztikai értelemben vett általánosítást ez alapján nem fogalmazhatunk meg.

3.2.5.4 Akadályok, nehézségek a tanárok támogatásában

A támogatási formákhoz kapcsolódóan az interjúk során az alanyok számos olyan élményt megosztottak velünk, amelyben megjelentek a beilleszkedést vagy a szakmai fejlődést akadályozó, hátráltató tényezők. Ezek közül csak egy olyan hangzott el, amely expliciten értelmezhető: ebben az esetben a probléma az volt, hogy az illető pedagógus rendszeresen készuletlenül ment órára. Ezen kívül minden történetben olyan nehezítő tényezők jelentek meg, amelyek valamilyen tacit tudáshoz köthetőek.

Ilyen probléma az, amikor valamilyen sajátos megértés hiányzik: „érti de nem érzi”, „azt hiszi, hogy változtat, pedig nem”, „nem nagyon értette, amit kértünk, tehát látszott tényleg egy ilyen értetlenség”, „nem értette a nyelvet, nem tudta anyanyelvi szinten beszélni”. Ezekről többen mondták, hogy nehéz tetten érni, és az interjúalanyok többször az énképpel, önismerettel kötötték össze: „nem reális az önképe”, „nem észleli a visszajelzéseket”. Volt olyan alany, aki úgy fogalmazott, hogy önbizalomhiány van az ilyen viselkedés mögött, és kiszámíthatatlanságot eredményez. Ehhez kapcsolva elhangzott a *távolságtartás* fogalma: „nem csinálja szívvel-lélekkel”. Más esetben a kolléga motivált ugyan, de mégsem úgy dolgozik, ahogy azt az adott iskolában várják: „nem az együttműködés hiánya, hanem a félreértelmezése”. Az egyik interjúalany különbséget tett aközött, hogy valami megjelenik a kolléga értékrendjében, és aközött, hogy milyen a személyisége: szerinte attól, hogy valaki a toleranciát és a demokráciát értéknek tekinti, nem biztos, hogy toleráns, vagy demokratikusan működni képes személyiség. Ehhez hasonló disszonanciát fogalmazott meg egy másik interjúalany is: szerinte „[nem fogom tudom] megengedni a gyerekeknek, hogy szabad legyen, amikor én nem vagyok szabad”.

Többen említették nehézségként az elvek és a működés disszonanciáját más összefüggésben is. Szinte minden interjúalany mesélt olyan kollégáról, aki az elvek szintjén nagyon kompatibilis az iskolával, de nem jó szaktanár, például nem tud differenciálni, vagy nem képes az osztott figyelemre. A másik leggyakrabban említett példában olyan tanár szerepelt, aki módszertanilag nagyon ügyes vagy kreatív, de nem bír a gyerekekkel csoportban, csoportkezelési, fegyelmezési problémái vannak, vagy nem jól kezeli az adott korosztályt. „Tudni és tudni csinálni két különböző dolog.”

A disszonancia szerepzavarként is jelentkezhethet. Ezek közül az egyik, amikor a kolléga annyira szeretne az érintettekhez csatlakozni, hogy túlságosan kilép a tanári szerepből. Ez gyakoribb akkor, ha fiatal pedagógus a hozzá közel álló középiskolás korosztállyal dolgozik, de megjelenhet szülő-pedagógus viszonylatban is. Ha ilyen esetben a tanár nem tud az adott csoportban megfelelő dominanciát szerezni, a diákok előtt a hitelét is elveszítheti: „túl közel megy, túlságosan bratyizik”, „fél a gyerektől, szülőtől”. Ez utóbbit említő interjúalany fel is tett a beszélgetés során egy költői kérdést: vajon „fejleszhető ez?”.

Egy másikfajta szerepzavar az alternatív iskolák sajátos pedagógusszerepéből adódik akkor, amikor egyszerre kell segítőnek, támogatónak és szaktanárnak is lenni. Ilyenkor az okozza a problémát, hogy a szaktanári elvárásokat és a segítői szerepből adódó óvó, védő gesztusokat egyszerre kell képviselni, és nagyfokú tudatosságot vagy mély beleérző képességet igényel annak eldöntése, hogy a konkrét esetben éppen melyik szereppel mit ér el

a pedagógus. Van olyan iskola, ahol ezeket a szerepütközéseket úgy próbálják megoldani, hogy szétválasztják a különböző szerepeket, és más a szaktanár, mint aki a gyerek mentora.

A szerepzavarokhoz soroljuk még azokat a problémákat is, amikor a tanár – akit a már említett ismerkedési szűrés után az iskola felvett – visszaél a tanári státuszával. Ezek között vannak egyszerűen megtapasztalható túlkapások, mint például az óra közbeni telefonálás, de vannak ennél sokkal nehezebben tetten érhető helyzetek is, amelyek csak lassan derülnek ki. Például ilyen az, amikor egy kolléga máshogy viselkedik a vezető vagy más kollégák jelenlétében, vagy máshogy a kollégák és a diákok jelenlétében. Az egyik interjúalany azt mondta, hogy az ilyen esetek előbb-utóbb kiderülnek, mert az ilyen kettős viselkedésben hamar el lehet fáradni, és akkor ez „kibukik”. Hasonló eset, ha a szülők felé nagyon szuggesztív a tanár, de a kollégái által a szakmaisága megkérdőjelezhető, esetleg pontosan a szakmai hiányosságait leplezi valamilyen egyéb megnyerő viselkedéssel. Több alany említett még olyan helyzeteket, amikor a kolléga „munkavállalói jellegű manőverekkel él”, pl. beteget jelent, amikor valamit el kell intézzen. „Ha nem illeszkedik be a tantestületbe, azt mi úgy hívjuk, munkavállalói magatartás.”

Több alany említette még problémaként a kommunikációs nehezítettséget. Ennek kétféle megnyilvánulását emelték ki: a nyílt kommunikáció hiányát – a munkavállalói manőverek ide is sorolhatóak –, vagy ha valaki túlságosan határozottan képviseli az álláspontját, és nem képes a kompromisszumra.

A többségi iskolában hosszabb időt eltöltőknél jelentkezik néha olyan probléma, hogy az ottani keretek, sémák, megoldási módok annyira beépültek, hogy nem képesek váltani. Előfordul, hogy bár tudják, hogy miben kellene változtatni, a működés szintjén ezt mégsem tudják megvalósítani: „túlságosan ragaszkodik az ő rendszeréhez”, „az ő repertoárjában ez van, még ha ezek tanult megoldások is”. Van olyan eset is, amikor valaki megpróbál változtatni, és bizonyos módszereket át is vesz, de mivel valójában nem ért vele egyet, ez tartósan nem sikerül: „nem ért vele egyet, de csinálja”. Több interjúalany említette, hogy az alternatív iskolai munkát „élvezni kell”. Az is gátló tényező, ha valaki nem érzi jól magát ebben a feladatban – „nem érezte jól magát a mi pedagógiánkban” –, esetleg kudarcként vagy stressznek éli meg, hogy bizonyos feladatokat nem tud az elvárások vagy az saját elvárásai szerint ellátni: „azt hiszi, meg tudja csinálni, és amikor nem sikerül, az kudarcc”, „a problémákat nagyon a szívére veszi”; „sokszor okolja magát”; „akinek ez egy stresszhelyzet, az vagy nem tud, vagy csak nagyon apró lépésekkel tud változni”. Ehhez hasonló nehézség, ha valaki a visszajelzések alapján nem érzi, hogy a kritika a munkáját, és nem a személyiségét éri, és a „személyiségében érzi magát támadva”.

Az interjúkban elhangzott, hogy attól, hogy valaki a többségi iskolában sikeres, elismert tanár, nem biztos, hogy az alternatív iskolában is az lesz. Többen elmondták, hogy a tantestület minden tagja jelentős módszertani tudással rendelkezik, eredményesen tanít, bizalmas és mély kapcsolatot tud kialakítani a gyerekekkel. Ezért az, hogy valaki minderre képes, még nem teszi őt kiemelkedően elismertté egy alternatív iskolában. Sőt, tulajdonképpen ennek egy alap működésnek kellene lenni mindenkinél, vagyis ez egy magas szintű látens elvárás: „nagyon felkészültek, nagyon tudják, a gyereket nagyon érzik”. Egy fórumon, ahol erről a témáról beszéltek a vizsgált iskolák kollégái is¹²⁹, az egyik tanár így fogalmazott: „itt beleszürkültem a színes csapatba”. Ha pedig valaki nagyon egyénileg akar mindent megoldani, kifejezetten nem illeszkedik ezekbe az iskolákba: több interjúalany bemutatott ilyen karakterű tanárt, volt, aki primadonnaként, volt aki szólistaként utalt rá, és hozzátették, hogy az iskolájuknak csapatjátékosra van szükségük, mert „műhelyhez kell tartozni”. Többen megfogalmazták, hogy egyedül nem lehet alternatív pedagógusnak lenni: „akkor lehet valaki sikeres alternatív pedagógus, ha megtalálja a neki megfelelő műhelyt, vagy megfelelő szemléletű műhelyt, megfelelő társaságot.”

Említettük már azokat a fordulatokat, amelyek az iskolák közös nyelvében az összetartozást és a tacit tudásokat összegzendően jelennek meg akkor, amikor az adott iskola nevét jelzőként használják a tanárookra (pl. AKG-s, rogerses, tanodás, palántás stb.). Ehhez kapcsolódóan az egyik interjúban elhangzott, hogy az interjúalany szerint ő maga miben nem olyan, mint amilyennek szerinte egy ottani tanárnak lenni kell, és ehhez képest a diákok őt szavazták meg egyszer, mint aki leginkább megkaphatja az iskola nevéből képzett jelzőt a tanárságára. Egy másik alany pedig arról számolt be, hogy kifejezetten betiltotta az iskola nevéből képzett jelző használatát a tanárookra, mert úgy tűnhet, hogy ez egy egyértelmű jelző, miközben mindenki mást ért rajta, és ez konfliktusok forrása lehet.

Az interjúk során rákérdeztünk, hogy ha olyan nehézség áll elő, amire nem találnak megoldást, mennyi idő elteltével küldenek el egy tanárt. Minden iskolaképviselő azt válaszolta, hogy ez nagyon nehezen megy nekik, sokszor évek telnek el, mire idáig eljutnak. Az interjúk során meséltek ilyen történeteket, ezekben volt 5 és 7 évig is elhúzódó eset is: „Elég sokáig várunk egyébként, tehát elég nagy a toleranciája a csapatnak”. Ebben a témában többen reflektáltak is az iskolájuk működésére, és ebből kiderült, hogy azért zajlik ilyen lassan ez a folyamat, mert nagyon próbálnak vigyázni arra a kollégára, akivel a nehézség van. Vagyis ugyanazt az odafigyelést fedezhetjük fel ebben a működésben is, mint amit a felvételi folyamatban a jelentkezők kapcsán láttunk. Az alanyok a következőket mondták: „ha

¹²⁹ Elhangzott az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének Igazgatói Csütörtök c. programján 2022.01.22-én.

mindenki sokkal nyersebb és durvább lenne, akkor ebbe nem megyünk bele”, „ebből persze az következik, hogy egy csomó esetben rosszul működő, vagy nem jó, nem hiteles pedagógus sokáig van nálunk, mert nem jutunk el odáig, hogy elmenjen”. Az elmondottak alapján úgy tűnik, nemcsak a másik iránti hangsúlyos figyelem jelenik meg ebben az óvatosságban, hanem az asszertivitás hiánya is. Több interjúalany mondta a saját tantestületére, hogy szükség lenne az asszertivitásukat fejleszteni, nincs elég önbizalmuk, „tele vannak kétellyel”, „nem merik azt mondani, hogy ők jó”. Ez a motívum megjelent már a felvételi szempontok tárgyalásánál a 3.2.4.2 A felvétel szempontjai a pedagógiai programok és a vezetői interjúk alapján című alfejezetben is, amikor az egyik vezető azt mondta, hogy „mindig gyanús, ha valaki azt mondja, hogy ő nagyon tud valamit és itt a helye. Ez számomra nem hiteles. Én merném-e magamról azt mondani így 20 vagy 21 év után, hogy jó vagyok differenciálásból?”.

3.2.5.5 A tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszköz

A pilotkutatás során az 54 támogatási forma Q-rendezését egy, a szakmai munka és szakmai önismeret fejlesztését célzó, önreflexióra és kollegális visszajelzésekre épülő tréning követte. Ennek során megbizonyosodhattunk arról, hogy az 54 kártya mint fejlesztési eszköz alkalmazható. Erről részletesebben a *13. mellékletben* számolunk be.

3.2.5.6 Összegzés

Az interjúkban elhangzottak alapján arra jutottunk, hogy a vizsgált iskolák működése gyakran annyira sajátos, hogy a más iskolákból hozott minták ritkán használhatóak. Az újonnan érkező kollégák a munka során folyamatosan tanulják meg az iskola sajátos módszereit, működését, s eközben fejlődnek azok a képességeik, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az iskola sajátos feladatait is el tudják látni. Az egyik iskola képviselője erre a folyamatra szemléletesen a bezsilipelődés metaforát használta. A Q-módszerű vizsgálattal ki is mutattuk, hogy a tapasztalt kollégákkal való együttműködést az iskolában kevesebb mint három éve dolgozó tanárok sokkal segítőbbnek tartják, mint a régebben ott dolgozók.

A vizsgált iskolákban tanulhatónak, elsajátíthatónak gondolják a módszereket, az érzések kommunikálását, a tantestületi mintákat, mondatokat, gesztusokat. Emellett az interjúalanyok fejleszthetőnek gondolják a viszonyulást az emberekhez és a világhoz, illetve szerintük van egy belső tulajdonság, valamiféle karakter, amelyet adekvát módon ugyan nem tudtak leírni, de erre építve továbbalakíthatónak gondolják magát az értékrendet. Volt olyan interjú, ahol elhangzott, hogy az iskola is fejlődik attól, hogy az újonnan belépő kérdései nyomán a régebbi kollégák is újra és újra tudatosítják magukban az iskola sajátosságait.

Az interjúk során elhangzottakban tetten érhető, hogy a vizsgált iskolákban széleskörűen, többféle szempontot is figyelembe véve zajlik a tanárok fejlődésének segítése, támogatása. Ezek alapján 54 különböző támogatási formát azonosítottunk be, amelyekről visszajelzést kértünk a pedagógusoktól a Q-rendezéssel. Ez alapján három leginkább segítő támogatási forma: a diákoktól érkező – valószínűleg informális, mindennapos – visszajelzés, a pozitív megerősítés és a saját célok megfogalmazása. A többi támogatási formából is egyértelműen az intézményből belülről jövő, és a saját belső indíttatásból választott támogatási formákat preferálják a vizsgálatban résztvevő tanárok. A vezetőknek nincs kiemelt szerepe a támogatási folyamatban, a kitöltők összességében segítőbbnek ítélik meg a tapasztalt kollégáktól és az ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégáktól érkező támogatásokat. Több iskolánál fordított összefüggésben jelent meg a megerősítésre és a gyengeség visszajelzésére való igény, de a vizsgálatban résztvevő tanárok összességében a pozitív megerősítést preferálták.

Mentorság minden vizsgált iskolában működik, jóval tágabb értelmezésben, mint ahogy azt a jogszabály előírja. Mindegyik vizsgált iskolában bárki kaphat mentort, akinek erre szüksége van, és mentor is lehet bárki, aki abban az adott témában támogatást tud nyújtani. Sőt, a mentorságot akár egy kisebb csoport, stáb is elláthatja, közösen. Abban, hogy ki lesz a mentor, hangsúlyos szava van a mentorálynak: több iskolában kifejezetten ő maga dönthet róla, vagy a mentorról kölcsönösen választják egymást. A különböző mentori folyamatokhoz különböző időkereteket rendelnek az iskolák, amely rugalmas annyira, hogy a támogatott és a mentor eldönthesse, mennyi és milyen rendszerességű időt szánnak rá. Ezzel együtt több iskolában működik előre tervezett és beosztott idejű mentorálás is, ami általában legalább heti rendszerességű összejövetelt jelent. A mentorálási folyamatoknak leggyakoribb módszere a hospitálás, mind a mentor, mind a mentorált részéről, illetve a sok beszélgetés, esetleg közös óra megtervezése és óratartás. A beszámolók alapján úgy tűnik, a mentor és a támogatottja között nemcsak a formális mentorálási folyamat során zajlik interakció, hanem a mindennapokban is olyan kitüntetett figyelemmel vannak egymás iránt, amelyre később gyakran további szakmai együttműködések épülnek.

A továbbképzésekről kevesebb interjúalany beszélt hangsúlyosan. Néhány iskolában működik speciális belső képzési rendszer: az egyikben az iskola egyik sajátos pedagógusszerepére készítik fel így a kollégákat, a másikban a sajátos módszertanukat tanítják meg a képzés során. Több iskolában szerveznek különféle közös képzéseket évente néhány tantestületi napra, esetenként külsős képzővel is. Ezek a képzések gyakran tréning formában zajlanak, és az adott információ átadásán és képességfejlesztésen túl célja a testület csapatépítése is. A képzések közül a csapatépítő tréningre mondták a pedagógusok, hogy a

leginkább segíti a szakmai fejlődésüket, bár összességében a különböző képzéseket nem sorolták a preferáltabb támogatási formák közé.

A hospitálásra külön is kitértünk, hiszen az interjúalanyok mindegyike részletesen beszámolt arról, hogy ennek különböző formáit működtetik az iskolákban. A célja sokféle lehet, az egymás megismerésétől kezdve, a tanárok fejlesztésén és a diákok jobb megismerésén át a különböző módszerek elsajátításáig. A Q-rendezés eredményének részletezésében felhívtuk arra a figyelmet, hogy bizonyos iskolákban a hospitálást fogadók, bizonyos iskolában pedig a hospitálók által nyújtott támogatást tartják segítőbbnek, és ebből arra következtetünk, hogy a különböző igények nem minden esetben vannak összhangban.

Tanulságos eredményt hozott az innovációban való közös együttműködésről való vélekedés: az adatok alapján az látszik, hogy azok a tanárok, akik az iskola alapítása utáni első néhány évben csatlakoztak, jóval támogatóbbnak érzik az ilyen jellegű együttműködést, mint azok, akik az elmúlt három évben érkeztek az iskolába.

Vizsgáltuk, hogy az önmagukat a pedagógusi életpálya ívéen különböző szakaszba elhelyező tanárok – felívelő, leívelő vagy stagnáló állapot – milyen támogatási formákat találnak hasznosabbnak, de ilyen összefüggéseket nem találtunk. Továbbá próbáltunk faktoranalízissel és fordított faktoranalízissel az 54 támogatási formából, illetve ezen támogatási formák alapján a 114 Q-rendezést elvégző pedagógusból csoportokat létrehozni, de ennek során sem jutottunk érdemi eredményre.

Az interjúkban igyekeztük azt is körüljárni, hogy a vizsgált iskolákban milyen akadályai lehetnek a beilleszkedésnek vagy a szakmai fejlődésnek. A történetek alapján az alábbi néhány csomópontban csoportosítottuk ezeket a problémákat:

- valós megértés hiánya, félreértelmezések;
- az elvek és a gyakorlat disszonanciája;
- szerepzavarok;
- kommunikációs nehézségek;
- túl erős hagyományos sémák, ebből adódó rugalmatlanság.

Bár minden interjúalanyunk számos tapasztalata volt a fenti problémákkal kapcsolatban, úgy tűnik, nagyon nehezen válnak meg azoktól a kollégáktól, akik egyértelműen nem felelnek meg az iskola sajátos elvárásainak. Akár évekig is próbálkoznak különböző segítségekkel azért, hogy a helyzet változzon. Ennek gyakori oka, hogy a problémásan működő tanár felé is erős empátiával fordulnak, de néha oka lehet az iskola többi dolgozójában az önbizalom és asszertivitás hiánya.

A vizsgált iskolák között több olyan volt, ahol a Q-rendezést a tantestület tagjaink több mint 45%-a elvégezte, és ennek eredményeképpen az elemzés során kirajzolódott egy iskola

sajátos arculata, amely a többi vizsgált iskolától több támogatási forma kapcsán erősebben eltérő arculatot mutatott. Mivel az anonimitás biztosítása miatt a vizsgálatnak minden szakaszában új kódokat kaptak az iskolák, nincs információnk arról, hogy ez az iskola azonos-e a pedagógiai programok elemzése kapcsán leegyedibbnek talált iskolával. Úgy tűnik, a pedagógusok fejlődése terén egyedibbnek talált iskolában éppúgy fontos szerepe van a közösségnek, mint a többiben, de ezzel együtt hierarchikusabb viszonyok jellemzik. A belülről jövő támogatást preferálják, de a többi iskolához képest ebben hangsúlyosabb szerepe van a vezetőknek, mint az iskola többi tapasztalt kollégájának. Ez az az iskola, ahol a legkevésbé zavarja a kollégákat az is, ha kijelölik, kivel dolgozzanak együtt. Mindebből nem feltétlenül következik az, hogy itt egy hagyományos értelemben vett hierarchikus szervezetről lenne szó. A szakirodalmakból is tudjuk, hogy az iskolamegújításokban jelentős szerepe van az adott mozgalom vagy gondolat elindítójának. Elképzelhető, hogy ebben az iskolában is egy látens vezetői szerepről van szó, amely sokkal inkább a szakmai tapasztalat elismerését jelenti, mintsem a külső hierarchia megnyilvánulását.

Egy-egy további iskola bizonyos támogatási formákról való vélekedésben jelentősebben eltér a többitől, de egyik iskola kapcsán sem találtunk több esetben olyan eltérést, amely alapján további egyedi iskolaprofilok felrajzolhatóak.

Végezetül említettük, hogy a Q-rendezéshez használt 54 támogatási forma használható a szakmai munka és szakmai önismeret fejlesztésére.

4 Összefoglalás

4.1 A kutatás rövid áttekintése

Kutatásunkban organikusán fejlődő alternatív iskolákat vizsgáltuk azzal a céllal, hogy közös jellemzőket és tendenciákat tárjunk fel a tanárrá válásról, a tanárok felvételéről és arról, hogy ezek az iskolák hogyan segítik tanáraik szakmai fejlődését. Kutatásunk terepéül azért választottuk az alternatív iskolákat, mert ott van leginkább szükség arra, hogy a diákként a többségi oktatásban élményeket szerzett, majd a többségi iskolákban való tanításra képződött pedagógusoknak a megszokottól jelentősen eltérő, sajátos megközelítéshez kell igazítaniuk gondolkodásukat és praxisukat. A témaválasztásban hangsúlyoztuk a kutató sajátos érintettségét, amelynek nyomán olyan kutatásra nyílt lehetőség, amely az alternatív iskolák működéséről szerzett egyedülálló tapasztalatra és ismeretekre épül. A témának további aktualitást adott az elmúlt években hatályba lépett, az alternatív iskolákat érintő jogszabályi változások.

A kutatás első lépéseként a kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg, és ezek hátterét megismerendő kerültek feldolgozásra szakirodalmi források.

A vizsgálat abban a tíz modern alternatív iskolában zajlott, amelyek legrégebb óta, vagyis több mint 20 éve működnek, így szervezeti életciklusukat tekintve elérték egyfajta stabilitást. A vizsgált intézményekben az alapításkor kidolgozott koncepció alapelveinek folytonossága biztosított az által, hogy az alapító a vizsgált időszakban is vagy aktívan jelen volt az iskola életében, vagy ő maga tudatosan adta át szerepét valakinek. Ez a tíz iskola volt a kritériumoknak megfelelő teljes populáció.

Kutatásunkban vizsgáltuk (1) az iskolák öndefinícióját és sajátosságait, (2) a pedagógusok felvételének folyamatát és szempontjait, (3) a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatási formáit, (4) az iskolákban tanítók tanári életutjait, (5) a pedagógusok gondolatait saját szakmai fejlődésükről. A vizsgálat során az iskolák pedagógiai programjának tartalomelemzését végeztük el, interjúkat készítettünk a pedagógusok felvételében és a pedagógusok szakmai támogatásában illetékes munkatársakkal, valamint egy kérdőíves kikérdezést végeztünk az iskolákban tanító pedagógusok körében.

A pedagógiai programok tartalomelemzésében szöveg és fogalmi szintű elemzést is végeztünk. A szóbeli kikérdezés 18 félig strukturált interjú formájába történt, amelynek során a pedagógusok felvételének folyamatára és szempontjaira kérdeztünk rá, továbbá olyan esetek felidézését kértük, amelyek egy-egy pedagógus felvételéhez vagy támogatásához kapcsolódik.

A kérdőíves adatfelvétel során 114 pedagógustól kaptunk információt. A kérdőív része volt a pedagóguspályáról való szubjektív vélekedés vizuális megjelenítése és a saját életfázis megjelenítése a vizuális modellben, információközlés a saját életút állomásairól, továbbá a támogatási formák értékelése a saját szakmai fejlődés szempontjából Q-rendezéssel. A Q-módszertanú vizsgálat során a pedagógusok véleményeit összességében vizsgáltuk, vagyis azt néztük, hogy hogyan nyilatkoznak az egyes támogatási formáról általában, illetve van-e összefüggés a különböző támogatási formákról alkotott véleményekben. Bizonyos esetekben összehasonlítottuk azoknak az iskoláknak az eredményeit is, ahol 45% feletti volt a kitöltési arány. Ezzel kettős célunk volt: egyrészt kíváncsiak voltunk, hogy kirajzolódik-e az egyes iskolák esetében olyan egyéni profil, amely a pedagógiai programok elemzésekor egy iskola esetében tetten érhető volt, másrészt kerestük az összefüggéseket az egyes iskolák vizsgálata alapján is.

A neveléstudományi kutatásokban eddig ritkán használt Q-módszertanra azért esett a választásunk, mert az abban megjelenő kényszerválasztás illeszkedik ahhoz a gyakorlatban előforduló problémához, hogy az erőforrások korlátozottsága miatt választani kell a különböző lehetőségek között. A kutatásunkhoz kidolgozott, Q-rendezéshez készített mérőeszköz használható a tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszközként is.

A kutatás kapcsán hangsúlyosan említettük a kutató emic perspektíváját. Ebből adódó nehézségként megneveztük a torzító hatást az adatgyűjtésre és az eredmények értelmezésére, erősségeként viszont kiemeltük a kutató és a kutatás alanyainak többéves múltra visszatekintő munkakapcsolata miatt létrejött bizalmi helyzetet. Említettük még a kutató bennfentességéből adódó sajátos etikai kérdéseket is, amelyeket egyrészt az eredmények anonim publikálásával kívántuk feloldani, másrészt azzal, hogy hangsúlyoztuk a kutató státuszából fakadó támogató, segítő szerepét.

4.2 A kutatás eredményei

4.2.1 A tanárrá válás kontextusa a vizsgált iskolákban

A téma kontextusát az iskolák sajátosságainak megismerésével teremtettük meg. Ezért vizsgálatuk az iskolák öndefinícióját, alternatív iskola-értelmezését, sajátos tanárképüket. **Mind a tíz vizsgált iskola nevéből és pedagógiai programjából kiderül, hogy alternatív iskolaként definiálják önmagukat.** A programokban olvasható alternatív iskolai értelmezésekben megfogalmazott jellemzők három fókusz köré rendezhetőek: (1) alapvetések: alapelvek, értékek, megközelítések és tanuláselmélet, (2) pedagógia gyakorlati

megvalósulása: alternatív és saját fejlesztésű módszerek, szakmai-pedagógiai eljárások, gyermeki személyiség figyelembe vétele, környezet megteremtése, (3) egyéb alternatív jellemzők: reformpedagógiai kapcsolódások, fenntartás, szervezet és szervezeti működés.

Ezen jellemzők között kiemelt hangsúllyal szerepelnek a *szuverenitás* és az *autonómia*, mind a teljes szervezet, mind külön a pedagógusok és a diákok szintjén. Az iskolák pedagógiai programja alapján a következő definíciót fogalmaztuk meg: **az alternatív iskola egy pedagógiai elvekre épülő, önállósággal bíró intézmény, amelyben hangsúlyos a szakmai önállóság és autonómia, és ahol a szuverén személyek és csoportok autonóm módon döntenek az őket érintő kérdésekben.** Az alapvető működések szintjén ritkán tesznek különbséget a diákok és a tanárok között, a legtöbbször egységesen *személyekről* beszélnek. A tanulók több mindenről dönthetnek saját tanulásukban, életterükben, környezetük alakításában. Ezek az intézmények erősen decentralizált szervezetek, többükben a pedagógusok közössége a legfőbb döntéshozó szerv. Bár a vizsgált dokumentumok szerint csak egy iskola mondja magát demokratikusnak, a demokratikus döntéshozatal és a diákok bizonyos demokratikus jogai mindegyik programjában hangsúlyosan megjelenik. A döntési jogkörök mellett gyakran említik a közös és delegált felelősségvállalást is.

A szuverenitás része a választási lehetőségek biztosítása, amely a munkára, tanulásra, és a kapcsolatokra vonatkozóan is megjelenik. A kapcsolatokban fontos a kölcsönösség. **A vizsgált iskolák hangsúlyozzák saját egyediségüket, és az egyediség, mint a személyek jellemzője is fontos a számukra.** Értéknek tekintik az innovációt, amit leggyakrabban a tanárok személyiségéhez, munkakapcsolataihoz és munkájuk tárgyához kapcsolódóan említenek. Az innovációban is kiemelt szerepe van a műhelymunkának. A további sajátosságok tekintetében megjelenik még az érzelmek megélésének lehetősége és fontossága, amely a tanárszerep tárgyalásában is hangsúlyt kap.

Az iskolákat a használt módszerek és tanulásszervezési eljárások, a pedagógiai nézetek, az ezekre vonatkozó attitűdök és az egyéb sajátosságok hangsúlyozása alapján négy csoportba soroltuk aszerint, hogy a pedagógiai programjukban melyik jellemzőt emelik ki inkább. Három csoport meglehetősen hasonlít egymáshoz abból a szempontból, hogy az azokba sorolt iskolák mindegyike a tanárszerepet, a módszereket és tanulásszervezést, a tanítás tartalmát és az egyéb sajátosságokat tárgyalja leghosszabban. A negyedik csoportba azt az egy iskolát soroltuk, amelyik erőteljesebben különbözik a többtől abban a tekintetben, hogy programjában a leghangsúlyosabban a gyerekképet fejt ki. **Ezzel az erőteljes különbséggel együtt is mind a tíz iskola esetében a három legtöbbet tárgyalt tartalom között szerepel a tanárszerep, és ennek viszonylatában az iskolák hangsúlyozzák alternatív sajátosságaikat.**

A pedagógiai programok vizsgálatának bemutatásakor kitértünk a *személyközpontú* jelző használatára. A programokban a tanárokat és a diákokat egységesen személyként említik és kapcsolatukat hangsúlyozzák; ez a megközelítés illeszkedik Carl Rogers eredeti személyközpontú szemléletéhez, amely szerint a személyközpontúság egy olyan létezési mód, amellyel az együtt élők egymás személye felé fordulnak. **Bár a vizsgált iskolák működéseinek leírásában tetten érhetőek a rogersi személyközpontúságra jellemző elemek, a személyközpontú kifejezésen a többségük a gyermekközpontúságot, a gyermekekre való fokozott odafigyelést és az ő igényeik középpontba állítását érti.**

A vizsgált iskolák a Montessori-Freinet-Rogers által megfogalmazott segítő, facilitáló tanárszerepben gondolkodnak, és ahogy az alternatívság értelmezésükben is megjelent, a pedagógusok kapcsán is hangsúlyozzák az innovatívságot. **A tanárok kiemelt feladata a légkör megteremtése és a motiválás, továbbá a modellnyújtás és a diákokkal való érzelmi kapcsolat kialakítása.** Működés módjukban fontos az in- vagy nondirektivitás. A vizsgált alternatív iskolákban a munka erősen időigényes és megterhelő. Több iskolában törekszenek arra, hogy egy adott tanár minél tovább kapcsolatban maradjon egy gyerekcsoporttal, és ennek jogi megoldására a hatályos köznevelési törvény lehetőséget ad a számukra.

A vizsgált iskolák hangsúlyozzák a tanárok személyiségfejlődését, és személyiségük fontos jellemzőjének tartják (1) a szuverenitást és az innovációra való hajlamot és készséget, (2) a korszerű szakmai, illetve egyéb speciális képzettségeket, (3) az érzelmi tudatosságot vagy az érzelmi kommunikációra való készséget, (4) a kezdeményező-készséget. A tanárképhez szorosan kapcsolódik a közösség szerepe, ezért a tanárok fontos jellemzője a csapatszellem és az együttműködésre való hajlandóság és készség. A vizsgált iskolák többféle sajátosságukkal kapcsolatba hozzák a pedagógusok műhelyszerű működését, amely egyszerre fóruma a különböző együttműködéseknek és az értékek átadásának.

Mindegyik vizsgált iskola értéként tekint a tanárok sokszínűségére, és törekszik arra, hogy a tanárok kibontakozhassanak a munkájukban. Tanáraik többnyire erősen elkötelezettek az alternatív pedagógiák iránt, életútjukban pedig több olyan elemet is találtunk, amely nemcsak az alternatív pedagógia, de az adott iskola iránti kiemelt motivációt is mutatja.

A vizsgált iskolák pedagógusai a pedagógus életpályát inkább pozitívnak ítélik meg. Figyelemre méltó, hogy a pályakezdést leívelő szakaszként csak a pedagógiai munkájukat többségi iskolában kezdők interpretálták, ami utalhat arra is, hogy az alternatív iskolákban a pályakezdő tanárokat eredményesebben tudják támogatni a többségi iskolákhoz képest. A vizsgált alanyok többsége a pedagógus pályáuton önmagát stagnáló vagy felszálló ágba

rajzolta, az önmagukat leszálló ágban megjelenítők között az idősebbek és a férfiak voltak többen. A sajátos életúttrajzok is azt az elképzelésünket erősítik, hogy az alternatív iskolában való munka a hagyományos pedagógus életúthoz képest pozitívabb kimenetelű.

Az életutakhoz kapcsolódóan szó esett a munka-magánélet szétválasztásáról, amit ezekben az intézményekben különösen nehéz megtartani, bár bizonyos esetekben kívánatos lenne.

4.2.2 A pedagógusok felvétele

A pedagógussá válás első lépése az iskolába való bekerülés, ezért az iskolák sajátosságainak megismerése után azt vizsgáltuk, hogy milyen folyamat során és milyen szempontok mentén veszik fel a pedagógusokat, és ezekben az eljárásokban, gyakorlatokban vannak-e minden vizsgált intézményre jellemző elemek. **A vizsgált iskolák többsége akkor keres új kollégát, amikor ellátatlan egy feladat.** Két iskolában van tapasztalat ennek a fordítottjáról, amikor megpróbálják feladattal ellátni és a maguk közelében tartani azokat az érdeklődőket, akikkel olyankor kerülnek kapcsolatba, amikor nincs éppen üresedés, de potenciális munkatársat látnak benne, de a konkrét történetek között nem említettek ilyen módon kialakult tartós munkakapcsolatokat.

A vizsgált iskolák között néhányban van törekvés arra, hogy állandósult rendszer mentén zajlódjon az új kollégák felvétele, de ezt a valóság gyakran fölülírja. Egyrészt mert nagyon kevés jelentkező van, és gyakori, hogy hirtelen munkába állásra van szükség. Ilyenkor kevés idő jut az ismerkedésre. Másrészt több iskola tantestülete – akik, ahogy már írtuk, számos esetben döntési jogkörrel rendelkeznek – inkább a spontaneitást támogatja. Kilenc iskola működésének elemzése alapján bemutattunk egy lehetséges felvételi folyamatot, amelyben az állandó és az ad hoc módon bekerülő elemeket is megjelenítettük. **Az állandó elemek első lépése az állás meghirdetése; nagyon fontos az első benyomás, és a döntés előtt minden esetben zajlik egy interjú.** A konkrét helyzethez igazítva a folyamatban megjelennek további ismerkedő elemek, amelyek az iskola és a jelölt kölcsönös megismerkedését szolgálják: ennek folyamán **az iskolák nemcsak a jelentkező megismerésére törekszenek, hanem saját maguk bemutatására is. Ilyenkor a sajátosságaik mellett az ezekkel járó nehézségeket is igyekeznek bemutatni.** A felvételi folyamat fontos része, amikor a jelöltet a gyerekekkel való érintkezés közben figyelik meg. Ilyenkor **elsősorban a jelölt gyerekekhez való kapcsolódását és a rájuk való reagálását figyelik. Fontos, hogy maga a jelölt hogyan éli meg az ismerkedési folyamatot, igyekeznek az ő szempontjait, igényeit is figyelembe venni.** A döntést a felvételiztetők konszenzussal hozzák meg, többnyire intuitíven, bár vannak olyan előre meghatározott

szempontok, amelyekhez próbálnak igazodni. Az ismeretekről és a módszertani tudásról azt gondolják, hogy minden végzettséggel rendelkező tanár birtokában van, a speciálisabb tudásokat pedig utólag is megtanulhatónak tartják. **Hangsúlyozzák viszont olyan szociális és személyes jellemzők meglétét, amelyekből a diákokhoz és kollégákhoz való kapcsolódásra tudnak következtetni.** Kiemelt szempontjuk még a reflexióra való hajlam és képesség, a változni és változtatni tudás képessége, a tudatosság és az elköteleződés. Többször elhangzott fogalmak még a jelenlét és az önazonosság. **A vizsgált iskolák magát a felvételi folyamatot is sajátos működésüket bemutató helyzetként értelmezik,** ezáltal a jelölt számára ez is egy lehetőség az intézményben zajló gyakorlat megtapasztalására, kipróbálására.

Az egyik iskola felvételi folyamata jelentősen eltér a többiétől. Náluk az érdeklődő először bekapcsolódik a műhelymunkába, majd ennek nyomán ajánlja meg az iskola a belső munkatársi státuszt. Az előzőkben tárgyalt felvételi folyamatokhoz képest ezt egy sokkal elnyújtottabb ismerkedési folyamatként értelmezhetjük.

4.2.3 A pedagógusok fejlődésének támogatása

A pedagógusok felvétele mellett a pedagógusok fejlődésének támogatását jártuk még körül. A kutatásban részt vett munkatársak szerint náluk **a más iskolákból hozott minták ritkán használhatóak.** Az újonnan érkező kollégák a munka során folyamatosan tanulják meg az iskola sajátos módszereit, működését, s eközben fejlődnek azok a képességeik, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az iskola sajátos feladatait is el tudják látni. Ebben a fejlődési folyamatban a frissen bekerült tanároknak hasznos segítség a tapasztalt kollégákkal való együttműködés. Ezzel együtt, vagy ennek ellenére a vizsgált iskolák kevésbé tudatosak abban a tekintetben, hogy a tanári munka mely területei tanulhatóak vagy fejleszthetőek. A módszereket, érzések kommunikálását, tantestületi mintákat inkább elsajátíthatónak tartják. Az értékrendről nem gondolkodnak egységesen az iskolák: van, aki szerint ez fejleszthető, és van, aki szerint nem elsajátítható. **Úgy tűnik, gondolkodnak valamiféle karakterben, amely az alternatív iskolai munkához szükséges, és ami képessé teszi a pedagógust arra, hogy az alternatív iskolában továbbfejlődjön.**

A pedagógusok támogatása a vizsgált iskolákban széleskörűen, többféle szempontot is figyelembe véve zajlik. A beazonosított támogatási formákban többféle aspektus is megjelenik: (1) a támogatás közvetítője, (2) a támogatás terepe, (3) időzítés, (4) módszerek, (5) lehetőség-kötelezőség, (6) a támogatás iránya és (7) további intrinzik elemek.

A kutatásban részt vett pedagógusok meglehetősen **leginkább segítőnek a diákoktól kapott visszajelzést tartják**. Ebben a véleményben megjelenik a vizsgált pedagógiai programoknak az az eleme, hogy a diákokra partnerként tekintenek. Mivel a formális visszajelzéseket kevésbé tartják segítőnek, feltételezzük, hogy **a diákoktól való visszajelzések alatt elsősorban a mindennapok során, közvetlenül érkező visszajelzéseket értik. Emellett fontos számukra az önreflexióra való igény és készség, a saját magukra való reflektálás**. A kollégák közül azoknak a visszajelzéseire számítanak inkább, akikkel a munkájuk során közvetlen kapcsolatban vannak. A vizsgált szervezetek nem a megszokott hierarchiára építenek, ez látszik abból is, hogy a visszajelzéseket az iskolán belül legkevésbé a vezetőtől fogadják szívesen. A szülők visszajelzéseit kevésbé tartják segítőnek, annak ellenére, hogy a magániskolákban ismert gyakorlat a szülői elégedettség mérése. Viszont segítő számukra a megerősítés, illetve a saját céljaik megfogalmazása.

A legkevésbé támogatónak azt tartják, ha megmondják nekik, hogy mit csináljanak, illetve hogy kivel dolgozzanak együtt. Ez összhangban áll az öndefiníciójukban megjelenő autonómiával és szuverenitással.

A belülről jövő támogatásoknak nagyobb a segítő ereje, mint a kívülről jövőké. A belső segítők között pedig leginkább az ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégák támogatására építenek, amely a tanulóközpontú szemléletre utal. A vezetőknek összességében nem szánnak kiemelt szerepet a támogatásban.

A mentorságot jóval tágabban értelmezik, mint a jogszabályi előírás: bárki kaphat mentort és bárki lehet mentor. A mentor választásában is gyakran megjelenik a kölcsönösség, illetve a mentorálás időtartamában és rendszerességében is meglehetősen rugalmasság van. **Gyakori, hogy a mentor és a támogatottja között nemcsak a formális mentorálási folyamat során zajlik interakció, hanem a mindennapokban is kitüntetett figyelemmel vannak egymás iránt**, és erre később gyakran további szakmai együttműködések épülnek.

A továbbképzéseket összességében nem sorolták a preferáltabb támogatási formák közé. Egy-egy iskolában zajlik említésre méltó továbbképzés: az egyikben egy sajátos tanárszerepre képeznek így, egy másikban pedig minden tanárnak részt kell venni az iskola által kidolgozott módszertani képzésen. Több vizsgált intézményben tartanak – évente akár 4-5 napos – belső továbbképzéseket. Ezeket segítőbbnek tartják a tanárok, ha a teljes testület együtt vesz részt rajtuk, és ha az jellegét tekintve csapatépítő tréning vagy készségfejlesztő képzés.

A vizsgált iskolákban nagyon fontos segítő formának tartják a hospitálást, amelynek lehet célja az egymás megismerése, tanácsadás nyújtása, a diákok jobb megismerése és különböző módszerek elsajátítása. Érdekes eredményre jutottunk abban, hogy mennyire

tartják a tanárok a hospitálást segítőnek: bizonyos iskolákban a hospitálást fogadók, bizonyos iskolában pedig a hospitálók által nyújtott támogatást tartják segítőbbnek, és ebből arra következtetünk, hogy a különböző igények nem minden esetben vannak összhangban.

Néhány jellemző kapcsán erőteljes különbség van a kezdő és a régóta az adott iskolában dolgozó tanárok között. Az egyik ilyen a tapasztalt kollégáktól érkező támogatásról való gondolkodás, amelyet értelemszerűen az elmúlt három évben csatlakozott kollégák sokkal segítőbbnek tartanak. Ugyanők viszont jelentősen negatívabban nyilatkoztak a közös innovációban való részvétel támogató erejéről azokhoz a pedagógusokhoz képest, akik az iskola alapításának első néhány évében csatlakoztak az iskolához. **Feltettük a kérdést, hogy ennek oka vajon az, hogy az újonnan érkezőknek az integrálódás mellett nem jut idejük az innovációra, vagy az, hogy a rendszerváltás kori iskolaalapító nemzedék és a mai munkavállalók hozzáállása ennyire különbözik egymástól.**

A vizsgálat során egy iskoláról rajzolódott ki olyan, a többitől jelentősebben eltérő jellemzők, amelyek alapján úgy tűnik, hogy ott hierarchikusabbak a viszonyok. Feltételezzük, hogy emögött egy olyan vezető vagy vezetők állnak, aki(k)nek a szakmaiságát, szakmai irányítását a testület bizalommal elfogadja. Azzal nem foglalkoztunk, hogy ez az iskola azonos-e a pedagógiai programok elemzésekor a többiekétől jelentősebben eltérőnek azonosított iskolával.

A pedagógusok szakmai fejlődést akadályozó tényezők között (1) a valós megértés hiányát és félreértelmezéseket, (2) az elvek és a gyakorlat disszonanciáját, (3) szerepzavarokat, (4) kommunikációs nehézségeket és (5) a túl erős hagyományos sémák létéből adódó rugalmatlanságot azonosítottuk be. Bár ezekről minden iskolában van tapasztalat, **a problémásan működő tanár felé olyan erős empátiával fordulnak, hogy meglehetősen sokáig próbálkoznak a nehézségek megoldásával,** problémák kezelésével, akkor is, ha ez feszültséget okoz az iskola működésében.

4.2.4 További eredmények

Az alternatív iskolákról szóló kevés szakirodalmi forrás többsége az iskolák alakulásakor íródott. **Ezért a kutatási eredmények mellett a disszertáció kiemelendő eredményének tartjuk, hogy a minta bemutatásánál publikálásra került a Magyarországon legrégebben működő tíz modern alternatív iskola alapítójának ismertetése, az iskolák jelen állapotára vonatkozó adatai és további, a pedagógiai programjaik kontextusát bemutató leírások.** A tíz iskolát ilyen módon bemutató összefoglaló lista hiánypótló, ilyen eddig még egyáltalán nem született.

A kutatás további járulékos eredménye az a tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszköz, amelynek hasznosságáról több szakmai fórumon pozitív visszajelzés érkezett.

4.3 A pedagógussá válás támogatásának lehetőségei és további kutatási irányok

Az alternatív iskolák számára kutatásunk alapján több tanulság is levonható. A kollégák felvételével kapcsolatban ajánlottuk, hogy a különböző külsősök számára is nyitott programjaikkal próbáljanak elérni olyan pedagógusokat, akik később potenciális tanáraik lehetnek. A felvételi folyamathoz kapcsolódva érdemes azzal foglalkozni, hogy a szabályozott folyamataikat az ad hoc elemekkel és az intuícióikkal minél inkább egyensúlyba hozzák. A tanárok fejlődésének segítésében úgy tűnik, meglehetősen sok tapasztalattal rendelkeznek, és ehhez számos megoldásuk is van. Amire érdemes lenne figyelmet fordítani, hogy az alkalmatlan személyeket hamarabb felismerjék, illetve ki merjék mondani azok összeegyeztethetlenségét az iskolájuk sajátosságaival.

Kutatásunkban kevés figyelem irányult az egyes iskolák pedagógiájának és a tanárok segítésének összefüggéseire, a konkrét iskolák sajátosságait ezzel pedig egyáltalán nem kötöttük össze, bár egy ilyen kutatás további tanulságokkal szolgálhat. Érdemes lenne ezért vizsgálni az újonnan belépők és a régebbi pedagógusok motivációit is, mert ennek eredményei a régebb óta működő iskolák megújításához is alapul szolgálhatnak.

A tanárképzés számára tanulságos lehet az a gondolat, hogy az organikusan fejlődött iskolák mikhez ragaszkodnak: ezek közül kiemelendőnek tartjuk a rugalmasságot, amely a személyességre épül. Ennek nyomán a pedagógusjelöltek alkalmasságának vizsgálatához ajánljuk az alternatív iskolákban működő ismerkedési folyamatok elemeinek további megismerését, még akkor is, ha láttuk, hogy ezek meglehetősen erőforrás-igényesek. A pedagógusképzésben és továbbképzésben zajló szakmai fejlesztések támogatásához szintén adhatnak támpontot ezek a tapasztalatok, például azok az elemek, amelyek a döntési szabadságot, választási lehetőségeket és a kölcsönösséget biztosítják, hiszen ezek mind a belső motiváció fenntartását, mind a szakmai orientációt erősen megsegítik.

4.4 Zárszó

Ahogy írtuk, az alternatív iskolák működése az adott ország sajátos viszonyai között tekinthető alternatívnak, és működésükkel szemben gyakran megfogalmazódik az a kritika, hogy tartósan nem lehet a rendszeren kívül működni. Érdemes azonban túlnézni a magyar iskolai mainstreamen, és rátekinteni arra, hogy az organikusan fejlődött magyar alternatív

iskolák számos olyan gyakorlatot kifejlesztettek, amelyekhez hasonlóakat más, nemzetközi szinten is elismert hatékony oktatási rendszerekben általánosan is elterjedtek a többségi iskolákban. Vagyis feltételezhetjük, hogy az autonóm módon működő, gyermekközpontú pedagógia magával hoz bizonyos működési módokat, amelyekben gyerekközpontú pedagógiát művelő pedagógusok hatékonyan tudnak dolgozni, szakmailag fejlődnek és emellett jól is érzik magukat. Miről szólt tehát ez a dolgozat? Válaszképpen és zárásképpen álljon itt Andóné Nagy Katalin, a Kincskereső Tagiskola tagintézmény-vezetőjének mondata, amely a kutatásunkhoz készült egyik interjúban hangzott el: „Ha nem lenne így felbélyegezve, hogy alternatív pedagógus, akkor azt mondanánk, hogy egy nagyon, nagyon jó, példaértékű pedagógusról beszélünk”.

5 Irodalomjegyzék

A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium Pedagógiai Programja. (2018.06.18.). Kézirat.

Adelson, J. (1961). The teacher as a model. *American Scholar*, 301, 383–406.

A Kincskereső Tagiskola egységes szerkezetbe foglalt Programja – szemlélet és gyakorlat – : A Bethlen Gábor Általános Iskola és Gimnázium pedagógiai programjának része Illetve A program „A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív, alapfokú kerettanterv általános iskolai 7intézmények számára” elnevezésű, 2013-ban 25860-1/2013/KOIR határozatszámmal miniszteri engedélyt kapott alternatív kerettanterv átdolgozása a 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozókhöz képest definiált („Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára”, „Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára”) egyedi megoldásokat alkalmazó iskolánk számára (2020). Kézirat.

A Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programja. (2018.08.30.)

A Piliscsabai Palánta Általános Iskola Pedagógiai Programja. (2018.01.31.). Letöltés helye: http://palanta.hu/feltoltesek/pedag%C3%B3giai_program_Pal%C3%A1nta_20180131.pdf (Letöltve 2021.02.01.)

A Színes Iskola Alkotmánya. (é.n.). Letöltés helye: <http://www.szines-iskola.hu/index.php?fo=6&azon=7> (Letöltve 2021.02.13.)

Ágoston Gy. (2002). Az alternatív iskolamozgalom a Német Szövetségi Köztársaságban. In *Huszedik századi iskolaalternatívák* (pp. 140-146). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.

Anderson, R. C. (1991). Az autokratizmus-demokratizmus tanulmányok áttekintése. In Kósáné Ormai V. (szerk.), *A pedagógus, neveléslélektan V. : Szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Anderson-Levitt, K. (2003). *Local meanings, global schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillian.

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium – nyelvi kommunikációs évvel kiegészített hat évfolyamos, valamint a nyelvi előkészítő évvel kiegészített négy évfolyamos – Pedagógiai Programja. (2013.04.22.). Letöltés helye: <https://www.akg.hu/pedagogiai-program/> (Letöltve: 2021.02.24.)

- B. Tier N. (2010). *Alma a fán: Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Babbie, E. (2017). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bagdy E. (1996). *A pedagógus hivatássonméllyisége : Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet.
- Balázs I. és Vadász Cs. (2019). *TALIS 2018 : Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Baráth T. és Budai Á. (1998). Hatékonyságmodellek a közoktatásban. In Varga L. (szerk.), *Közoktatási kutatások, 1996-1997* (pp. 44-85). Művelődési és Közoktatási
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007.09.). *How the World's best-performing school systems come out on top*. Letöltés helye:
- Bárdossy I. és Dudás M. (2011). *Pedagógiai nézetek : Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Bascia, N., Fine, E. S. és Levin, M. (szerk.). (2017). *Alternative schooling and student engagement : Canadian stories of democracy within bureaucracy*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Báthory Z. és Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon I-III*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan és E. M. Hetherington (szerk.), *Family transitions* (pp. 111–164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleckmann, T., Klausmann, U. és Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767-786.
- Bencsik A. és Juhász T. (2016). A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 3(1), 179-184.
- Bencsik A. és Juhász T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi M. és Kazár K. (szerk.) *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban* (pp. 379-390). Szeged: SZTE Gazdaságtudományi Kar.

- Bereczky K. és Fejes J. B. (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329-354.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Charles W. New Orleans: Hunt Memorial Lecture Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education.
- Bettelheim, B. (1998). Summerhill: Pro és kontra. In Pukánszky B. és Zsolnai A. (szerk.), *Pedagógiák az ezredfordulón* (pp. 99-110). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Bikics G. (2011). Sztenderdek és pályaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 181-206). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Bikics G. (2018). Németország tanárképzési rendszere. *Pedagógusképzés*, 17(45), 1-4.
- Bodonyi E. (2012). *Modern alternatív iskolák*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Bordás A. (2015). Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben. In Kozma T. és mtsai (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 13-26). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Braun J. (2006.07.28). *Előadás*. Prezentálva az Új Esély munkakonferencián, Budapest. Letöltés helye: <https://slideplayer.hu/slide/5065881/> (Letöltés ideje: 2020.10.11.)
- Breznysnyánszky L. (2004a). Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 28-33. Letöltés helye: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Breznysnyanszky-Alternativok.html>
- Breznysnyánszky L. (2004b). Az alternatív iskolák értelmezésének körvonalai. *Magiszter*, 2(2), 72-76.
- Breznysnyánszky L. (2004c). Szelídülő alternatívok a német programpiacon. *Educatio*, (1), 98-114.
- Breznysnyánszky L. és Vincze T. (szerk.). (2002). *Huszedik századi iskolaalternatívák*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Brown, S. R. (1993). A primer in Q Methodology. *Operant Subjectivity*, 16, 91-138.
- Brown, S. R. (1996). Q Methodology and Qualitative Research. *Health Research*, 6. 561-567, 6, 561-567.

- Buda A. (2015). Tanárjelöltek bakancslistái. In Kozma T. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 27-36). Debrecen: Hungarian Educational Research Association (HERA).
- Buda B. (1965). A szerep fogalma a szociálpszichológiában. *Magyar pszichológiai szemle*, 22(1-2), 101-112.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In Biddle és mtsai (szerk.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 79-134). Kluwer.
- Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon. Pedagógiai Program.* (é.n.) Letöltés helye: <https://www.burattino.hu/szakmai-program-2015/> (Letöltve: 2020.02.15.)
- Burns, T. és Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In Berliner, D. C. és Calfee, R. C. (szerk.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Routledge.
- Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola Pedagógiai Programja.* (2017). Letöltés helye: https://www.rogersiskola.hu/images/downloads/Rogers_Iskola_Ovoda_Pedagogia_Program_2017.pdf (Letöltés ideje: 2020.09.05.)
- Caselmann, C. (1949). *Essential types of teachers: Attempt for a typology*. Stuttgart: Klett.
- Catling, T. és Davies, M. (2008). Mentoring the Objective Support that Managers Need. *British Journal of Administrative Management*, (1-2), 22-23.
- Claparède E. (1915). *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Budapest: Lampel R. Könyvkiadó Vállalat.
- Clement, M. és Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16.(1). 81-101. Letöltés helye: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407382.pdf> (Letöltés ideje: 2016.04.25.)
- Conley, B. E. (2002). *Alternative schools: A reference handbook*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.

Czike B. (1997a). Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(6), 24-33. Letöltés helye: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html> (Letöltés ideje: 2020.07.13.)

Czike B. (szerk.). (1997b). *Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából : Módszerek közelről a Rogers, a Waldorf, a Lauder, a Freinet, a Gyermek Háza, a Montessori és a Burattino iskola életéből*. Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék.

Czike B. (2001). Az osztályozás és az árnyalt (többségében szöveges) értékelés pszichológiai megközelítése, szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(11), 18-25.

Czike B. (2004). *A pedagógus-szerep változása és hatása a személyiségfejlődésre* (Doktori disszertáció, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest). Letöltés helye: https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/39687/Kd_13650.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letöltés ideje: 2021.02.13.)

Czike B. (2006). *A pedagógusszerep változása: Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Budapest: Eötvös József.

Czövek A. (2010). *Megváltozott tanárszerep és tudásanyag az iskolai gyermekvédelemben* (Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar). Letöltés helye: https://ppk.elte.hu/file/czovek_andrea_dissz.pdf (Letöltés ideje: 2020.05.03.)

Csináljatok egy olyan iskolát, ahol jól érzem magam! Harminc éves a Burattino. (2021). Budapest: Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon.

Dávid M. (szerk.). (2011). *A tanári pályaalkalmasság megítélésének módszerei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Dobos O. (2012). *Személyközpontú iskolai gyakorlatok Magyarországon* (szakdolgozat, Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszék, Eger, Magyarország).

Dobos O. (2017). Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Taní-tani Online*. Letöltés helye http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (Letöltés ideje: 2021.11.05.)

Dobos O. (2018a). A pedagógusszerep elvárásai két alternatív kerettanterv összehasonlító elemzése alapján. In K. Nagy E. és Simándi, Sz. (szerk.), *Sokszínű neveléstudomány : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 11-19). Eger: Líceum Kiadó.

Dobos O. (2018b). A választhatóság lehetősége a tanulás információgyűjtő fázisában és a tanulásszervezésben – alternatív iskolai gyakorlatok bemutatása az IPOO-modell alapján. *Különleges bánásmód*, 4(2), 17-26.

Dobos O. (2019a). Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*, 42, 75-81.

Dobos O. (2019b). Tanulócsoporthoz, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 40-48.

Dobos O. (szerk.) (2020a). *A Rogers Iskola csodája*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Dobos O. (2020b). A személyre szabott figyelem és az egyéni utak biztosítása a magyar alternatív iskolák gyakorlatában. In Karlovitz J. T. és Torgyik J. (szerk.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra* (pp. 73-80). Komarno, Szlovákia: International Research Institute.

Dobos O. és Langerné Buchwald J. (2019). A jogszabályi változások hatása a Rogers Iskola programjára. In Dobos O. (szerk.), *A Rogers Iskola csodája* (pp. 33-52). Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Dobszay A. (2013). A kerettantervi adaptáció, korlátai, az eltérő kerettantervek jóváhagyása. In *XV. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Letöltés helye: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/13-kiadvany-2013/353-2013-dr-dobszay-ambrus-a-kerettantervi-adaptacio-korlatai-az-eltero-kerettantervek-jovahagyasa> (Letöltés ideje: 2019.09.10.)

Donáth, B. G. (1977). *A tanár-diák kapcsolatáról*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Dreyfus, H. L és Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

Dreyfus, S. E. és Dreyfus, H. L. (1980.02.). A Five-Stage Model of Mental Activities Involved. Letöltés helye: <https://vorakl.com/files/dreyfus/skill-acquisition-1980.pdf> (Letöltés ideje: 2020.08.11.)

Dudás M. (2006). *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Dyrna, J., Riedel, J., Schulze-Achatz, S. és Köhler, T. (2021). *Selbstgesteuertes Lernen in Der beruflichen Weiterbildung: Ein Handbuch für Theorie und praxis*. Münster: Waxmann.

Estefánné Varga M. és Sallai É. (2011). A tanári felvételi eljárásban alkalmazható módszerek a pályaaalkalmasság megítélésére. In Dávid M. (szerk.), *A tanári pályaaalkalmasság megítélésének módszerei* (pp. 93-111). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.

Falkenberg, T. (2010.08.). *Teachers taking responsibility for their professional development: working on one's knowing-to act in the moment*. Paper presented at The 35th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, Budapest.

Falus I. (2001a). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Báthory Z., és Falus I. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 213-234). Budapest: Osiris Kiadó.

Falus I. (2001b). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21-28.

Falus I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, (6-7), 76-83.

Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, (3), 359-374.

Falus I. (szerk.). (2006a). *Miért jó egy alternatív iskola? : Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Falus I. (2006b). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.

Falus I. (2007). A pedagógus. In I. Falus (Szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falus I. (2010). A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, (1), 19-36.

- Falus I. (szerk.). (2011). *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – szunderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus I. és Ollé J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás es statisztikai elemzés: [felsőoktatási tankönyv]*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Felméry K. (2011). Pedagógusképzés Franciaországban. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – szunderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 87-104). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Ferenczi I. (1998). A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(3), 9-16.
- Fináczy E. (1936). *Pedagógiai Lexikon I-II*. Budapest: Révai Irodalmi Intézet.
- Flanders N. A. (1970). *Analysing Classroom Behavior*. New York: Addison-Wesley.
- Flores, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Földes P. (2017). Atipikus tehetségek – Műhely-konferencia a Zöld Kakas Líceumban. Elbeszélte tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(5-6), 132-136.
- Fűzi B. (2012). *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében* (Doktori disszertáció Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország). Letöltés helye: https://ppk.elte.hu/file/fuzi_beatrix_dissz.pdf (Letöltés ideje: 2019.10.12.)
- Fűzi B. (2013). Az önreflexió és a tanári munka minősége közötti összefüggések empirikus vizsgálata. In Karlovitz J. és Torgyik, J. (szerk.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia* (pp. 420-426). Komarno, Szlovákia: International Research Institute.
- Fűzi B. (2015). A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, (4), 38-56.
- Gádor A. (1991). Személyközpontú személet – Létezési mód. *Iskolakultúra*, (7-8) 98-109.
- Gaskó K. (2006). Hogyan tanítanak az AKG-s tanárok? In Falus I. (szerk.) *Miért jó egy alternatív iskola?: Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata* (pp. 126-155).
- Golnhófer E. és Szekszárdi J. (2003). Az iskolák belső világa. In Halász G. és Lannert J. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-136.
- Gordon Győri J. (2002). A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar pedagógia*, 102(4), 491-515.
- Gordon Győri J., Oláhné Téglási I. és Ütőné Visi J. (2016). A pedagógusszakma és -pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*, 15(1-4), 135-152.
- Göhlich M. (2002). Új reformpedagógiák. In Brezsnaynszky L. és Vincze T. (szerk.), *Huszdik századi iskolaalternatívák* (pp. 140-146). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Göncz L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95.
- Gönczöl E és Kereszty Zs. (2011). Tervszerűség és spontaneitás az óvodában. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1-5), 239-258.
- Gönczöl E. (2020). A tanári elköteleződésről. *Taní-tani Online*. Letöltés helye: http://www.tani-tani.info/a_tanari_elkotelezodesrol (Letöltés ideje: 2021.11.10.)
- Gönczöl E. (szerk.). (2015). *Kutatás-fejlesztési kaleidoszkóp pedagógusok számára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Gyarmathy É. és Kunné Szörényi K. (2004). Alulteljesítő tehetségesek alternatív oktatása. *Educatio*, 13(1), 27-38.
- Hakkarainen, K. és Paavola, S. (2009). Toward a triological approach to learning. In Schwarz, B. (szerk.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 65-80). London: Routledge.
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. és Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Quarterly*, 42(1), 3-41.

Hegedűs G. (2007). A projektmódszer, a projektpedagógia Magyarországon. *Magiszter* 5(3-4) Letöltés helye: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00044/pdf/EPA03976_magiszter_2007_03-04_03.pdf (Letöltés ideje: 2021.03.12.)

Hercz M. (2005). Pedagógusok szakember- és gyermekképe (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105(2), 153-185.

Hercz M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről* (Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged). Letöltés helye http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/578/1/Hercz_Maria_PhD_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2020.05.03.)

Hercz M. (2008). Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az Európai Unióban 2. Finnország, Hollandia, Németország, és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra*, 5(6), 50-65.

Hercz M. (2016). Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai. In Reményi A., Sárdi Cs. és Tóth Zs. (szerk.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben* (pp. 88-100). Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Hermann Z., Imre A., Kádárné Fülöp J., Nagy M., Sági M. és Varga J. (2009). *Pedagógusok, Az oktatás kulcsszereplői : Összefoglaló jelentés AZ OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Hoffmann R. (2002). A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8), 18-27.

Hofmeister-Tóth Á. és Simon J. (2006). A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 37(9), 16-26.

Horváth Á. (2012). A szubjektivitás számszerűsítésének lehetősége a Q-módszertan segítségével. In Hámori B., Vajda B., Tóth L., Derecskei A. és Prónay Sz. (szerk.), *Érzelmek és indulatok a gazdaságban: A gazdasági szereplők viselkedésének sajátosságai a döntésekben és folyamatokban* (pp. 175-189). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar.

Horváth H. A. (1999). *Süss fel nap. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*. Budapest: Soros Alapítvány. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20sch>

ool%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf (Letöltve: 2020.02.24.)

Huberman, M., Thompson, G. L. és Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career. In Biddle, B. J., Good, T. L. és Goodson, I. F. (szerk.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 11-77). DOI: 10.1007/978-94-011-4942-6_2

Hunyadi Gy. (1993). A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, (3-4), 161-171.

Illich, I. (1971). *Deschooling Society. Ritualization of Progress*. New York: Harper & Row Publishers Inc.

Ilyenek vagyunk. A Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alternatív kerettanterve. (2013). Letöltés helye https://poli.hu/wp/wp-content/uploads/2013/03/4_kotet_negy_evfolyamos_2.pdf (Letöltés ideje: 2020.02.25.)

Ilyenek vagyunk. A Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alternatív kerettanterve. 1. kötet. (2018). Letöltés helye https://poli.hu/wp/wp-content/uploads/2013/03/1_kotet_hat_evfolyamos_1.pdf (Letöltés ideje: 2020.02.25.)

Ilyenek vagyunk. A Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alternatív kerettanterve. 2. kötet. (2018). Letöltés helye: https://poli.hu/wp/wp-content/uploads/2013/03/2_kotet_hat_evfolyamos_2.pdf (Letöltés ideje: 2020.02.25.)

Ilyenek vagyunk. A Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alternatív kerettanterve. 3. kötet. (2018). Letöltés helye: https://poli.hu/wp/wp-content/uploads/2013/03/2_kotet_hat_evfolyamos_3.pdf. (Letöltés ideje: 2020.02.25.)

Imants, J. és van Veen, K. (2010). *Teacher Learning as Workplace Learning. International Encyclopedia of Education.* 569-574. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00657-6

Imre A. (2004). Az alapítványi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, (1), 11-26.

Izsó L. és Horváth Á. (2006). Szubjektív vélekedésrendszerek objektív vizsgálatának lehetőségei a Q-módszertan segítségével. *Alkalmazott pszichológia*, 8(4), 109-138.

Jackovics P. (2018). Q-módszertan alkalmazása katasztrófavédelmi gyakorlatok értékeléséhez. *Bánki Közlemények*, 1(1), 17-24.

Juhász Zs. és Kálmán O. (2006). A patrónus. In Falus I. (szerk.), *Miért jó egy alternatív iskola?: Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata* (pp. 223-238.). Budapest: Gondolat Kiadó.

Kálmán O. (2011). A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályaalakulások – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 139-162). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Kálmán O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 7(1), 74-97.

Kárpáti D. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 193-216). Budapest: ECOSTAT.

Kaur, S. (2019). Role of a Teacher in Student Learning Process. *International Journal of Business and Management Invention*, 8(12), 41-45.

Kenyeres E. (1928). Az új iskola és pedagógiája. (Második közlemény). *Magyar Paedagogia*, 37, 91-92.

Kerényi M. (2006). A paprikakoszorú mint alternatíva. In Papp, Á.(szerk.), *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában* (pp. 499-532). Budapest: SuliNova.

Kerényi M. (2019). *ZK mint Zöld Kakas...* Budapest: L'Harmattan Könyvkiadó.

Kereszty Zs. (2017). Milyen iskolát szeretnénk magunknak és a gyerekeinknek? : Miért és miben mások (az első években) az alternatív iskolák? *Tanító*, 55(8), 1-7.

Kereszty Zs. (szerk.). (2012). *Gyerekközpontú módszerek – Módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlataiból*. Budapest: Educatio Kht.

Kereszty Zs. és Lányi M. (2017). *Könyv a differenciálásról: Máshonnan – máshogyan – együtt: Kézikönyv az 1-8. évfolyamon tanítók számára*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Kereszty Zs. és Tordáné Hajabács I. (szerk.). (1992). *Több út... (Alternativitás az iskolázás első éveiben)*. Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola.

Kereszty Zs. és Tordáné Hajabács I. (szerk.). (1995). *Több út (Alternativitás az iskolázás első éveiben)*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapesti Tanítóképző Főiskola, MKM Felsőoktatási Főosztálya.

Kereszty Zs. és Pólya Z. (1998). *Csenyéte antológia*. Szombathely: Bár Könyvek.

Kertész Zs. (2006). Az AKG mint alternatív iskola. Alternativitás az iskola elméletében és gyakorlatába. In Falus I. (szerk.), *Miért jó egy alternatív iskola? – Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata* (pp. 44-70). Budapest: Gondolat-Infonia.

Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Kimmel M. (2011). Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 271-324). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Király G., Dén-Nagy I., Géring Zs. és Nagy B. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, 5(2), 95-104.

Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium Gyermek Háza Alternatív Alapozó Program és GYH Alternatív Gimnázium Pedagógiai Programja. (2012.10.). Letöltés helye: <https://gyermekekhaza.hu/wp-content/uploads/2018/11/Pedag%C3%B3giai-program-2018..pdf> (Letöltés ideje: 2020.02.03.)

Klein S. (2018). *Munkapszichológia a 21. században*. Budapest: Edge 2000 Kft.

Klein S. és Soponyai D. (2011). *A tanulás szabadsága Magyarországon: Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. Budapest: Edge 2000.

Klippert, H. (1997). A tanári szerep. *Taní-tani*, (2), 8-10.

Koetzsch, R. E. (1997). *The Parents' Guide to alternatives in Education*. Boston: Shambhala.

Kopp E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Vámos Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 57-78). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Kopp E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, (1), 62-82.

Kopp E. és Vámos Á. (2015). *Teachers' Professional Learning Activities in Hungarian Schools*. Presented at The Teacher Education in Partnerships and Collaborative Learning

Communities : ATEE Annual Conference, Glasgow. Letöltés helye: <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=9> (Letöltés: 2020.06.01.)

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

Korthagen, F. A. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.

Kotschy B. (szerk.). (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Kotschy B., Sallai É. és Szőke-Milinte E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása: Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Letöltés helye: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf (Letöltés ideje: 2020.05.20.)

Kovács I. V. (2015). Összefoglaló a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszer fejlesztéséhez kapcsolódó nemzetközi gyakorlatokról. In Sió L. és Bogdány Z. (szerk.), *Továbbképzés, tanulás, szakmai fejlődés: Rendszermodell-javaslat* (pp. 51-76). Budapest: Oktatási Hivatal.

Kraiciné Szokoly M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum.

Kram, K. (1985). *Mentoring at Work*. Boston, Scotland: Foresman.

Kristóf P. (1998). A Palánta Iskola pedagógiatörténeti gyökere. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(7-8), 102-110.

L. Ritók N. (2020.11.19.). *Oktatás szociális nézőponttal. Az Igazgyöngy Alapítvány terepi tapasztalatai alapján. Bevezetés*. Letöltés helye: <https://osztalyfonok.hu/5252/> (Letöltés ideje: 2021.02.02.)

Ladnai A. (2019). A Positive Education (PE) indikátorainak megjelenése a Rogers Iskola kerettantervében. In Dobos O. (szerk.), *A Rogers Iskola csodája* (pp. 33-52). Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Langerné Buchwald J. (2010). *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban* (doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország). Letöltés helye: <https://konyvtar.uni->

pannon.hu/doktori/2010/Langerne_Buchwald_Judit_dissertation.pdf (Letöltés ideje: 2019.06.18.)

Langerné Buchwald J. (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12), 92-105.

Langerné Buchwald J. (2017). *Alternatív pedagógiai tanulmányok*. Celldömölk: Magánkiadás.

Langerné Buchwald J. (2018). Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In Juhász E. és Endrődy O. (szerk.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).

Langerné Buchwald J. (2019). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 49-65.

Langerné Buchwald J. (2020). Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig. *Iskolakultúra*, 30(1-2), 70-88.

Langerné Buchwald, J. és Muity Gy. (2020). Az alternatív oktatás finanszírozásának változása a rendszerváltástól napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7-8), 26-46.

Lányi M. és Kereszty Zs. (2016). *Történetek a Gyermek Házából: őrizzük a gyerek méltóságát*. Piliscsév: Műszaki Kiadó.

Lehr, C. A., Soon, T. és Ysseldyke, J. (2008). Alternative Schools: A Synthesis of State-Level Policy and Research. *Remedial and Special Education*, 30(1).

Lénárd S. (2016). Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben. In Vámos Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkége* (pp. 167-190). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Lénárd S. és Pontyos T. (2011). Iskolafejlesztés a Dobbantó programban. In Bognár M. (szerk.), *Dobbantó – az FSZK Dobbantó projektje* (p. 91-139). Budapest, FSZK.

Lénárd S., Kovács I., Tóth-Pjeczka K. és Urbán K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 8(1), 46-61.

Lesznyák M. (2005). A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In Lesznyák M. (szerk.), *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. Szeged: SZTE, Neveléstudományi Tanszék. Kézirat.

Letöltés helye: <https://poli.hu/wp/2018/08/30/a-kozgazdasagi-politechnikum-alternativ-gimnazium-pedagogiai-programja/> (Letöltve 2021.06.10.)

Lévai D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi.

Limbacher L. (2008). A Second Chance School in Hungary. Letöltés helye: <https://www.oecd.org/hungary/41533212.pdf> (Letöltés ideje: 2021.05.20.)

Liskó I. (2004). A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, (3), 391-405.

M. Nádas M. (1995). Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In Kereszty Zs. (szerk.), *Több út – Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.

MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed, J. (2004). *Az intelligens iskola* (2. kiadás). Paul Chapman Publishing Ltd.

Magyarné Sztankovics I. (1999). *Neveléstörténet*. Pécs: Comenius Bt.

Major É. (2011). A pedagógusképzés helyzete Hollandiában különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 115-138). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Mason, P. (1996). *Független iskolák Nyugat-Európában*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.

Mihály I. (2007). Tacit tudás (egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története). *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), 149-154.

Mihály O. (1991). Az alternativitás pedagógiai és iskolai kérdései. In Lukács P. (szerk.), *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. Az 1990 márciusában Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga* (pp. 8-14). Budapest: Oktatókutató Intézet.

Mihály O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest: Okker Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.

- Mihály O. (2002). Mai magyar körkép az alternatív pedagógiáról. *Taní-tani*. 1. különszám
- Mikonya Gy. (2015): A tanítóképzés megújítása – a nemzet katalizátora modell. In: Tóth Z. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány*. (pp. 257-266). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Mintz, J. (2013). *Szabadság és demokrácia az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Monoriné Papp S. (2008). Konstruktivizmus – pedagógia – andragógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(11-12), 44-49. Letöltés helye <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/konstruktivizmus-pedagogia-andragogia> (Letöltés ideje: 2020.06.11.)
- Nagy Á. (2008). Pedagógusmaszkok készítésének és felhasználásának lehetőségei a tanárképzésben. In Knausz I. (szerk.), *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés. Tanulmányok* (pp. 172-192). Budapest: Új Helikon.
- Nagy M. (2004). Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, (3), 375-390.
- Nagy P. T. (2004). Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, 13(1), 75-97.
- Nagy S. (1976). *Pedagógiai Lexikon III. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nahalka I. (2003). A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 28-38. Letöltés helye: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-modern-tanitasi-gyakorlat-elterjedese-nek-akadalyai-illetve-lehetosegei> (Letöltés ideje: 2020.06.03.)
- Nahalka I. (2010). A kompetenciákról. In Hunyady Gy. (szerk.), *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”* (pp. 262-271). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nanszákné dr. Cserfalvi I. (1996). *Pedagógiai kislexikon*. Budapest: Tóth Könyvkereskedés.
- Németh A. (1998). *A reformpedagógia múltja es jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Németh A. (2004). Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok. *Magyar Pedagógia*, 104(1), 39-55.
- Németh A. és Skiera, E. (2003). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nikitscher P. (2015). Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. In Sági M. (szerk.), *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 83-106). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Nyikos M. (2011). Tanárképzés és a tanári pálya Ausztriában. In Falus I. (szerk.) *Tanári pályaalakulás – kompetenciák – sztereotípek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 207-226). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Oelkers, J. (1992). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (p. 7). Weinheim-München: Juventa Verlag.

Oelkers, J. (2017.03.01.). *Was weiss man über Alternativschulen?* [Előadás a Konstanzi Egyetemen]. Letöltés helye: <https://www.uzh.ch/cmsssl/ife/de/institut/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2017.html> (Letöltés ideje: 2020.06.02.)

Ollé J. (2006). Az iskola, mint szervezet. In Golnhofer E. (szerk.), *Az iskolák belső világa* (pp. 13-26). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

Orgoványi-Gajdos J. (2019). A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Orosz G. és Üröginé Ács A. (2006). Társas kapcsolatok és konfliktusok az AKG-ban. In Falus I. (szerk.), *Miért jó egy alternatív iskola?: Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata* (pp. 239-255). Budapest: Gondolat Kiadó.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, (3), 307-332.

Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovács V. és Felvinci K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Papay, O. P. és Kraft, M. A. (2016). The Productivity Costs of Inefficient Hiring Practices: Evidence From Late Teacher Hiring. *Journal of policy analysis and management*, 35(4), 791-817.

Papp Á. (Szerk.). (2006). *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. Budapest: Sulinova.

Parents' Guide to Idaho's School and Learning Choices. (2016). Boise, Idaho: Bluum.

Perjés I. (2011). Tanárképző Intézet – a krétakör virradata? In Baumstark B., Gombocz O. és Hunyady Gy. (szerk.), *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás* (pp. 137-154). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Polónyi I. (2004). Az alternatív iskolák finanszírozása. *Educatio*, (1), 67-74.

Pukánszky B. (2001). *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Kiadó.

Pukánszky B. (2010). Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In Fenyő I. és Rébay M. (szerk.), *Felszántatlan területeken* (pp. 11-24). Debrecen: Csokonai Kiadó.

Pukánszky B. (2011). A tanári kompetenciák problémátörténete. In Albert S. (szerk.), *A tanári kompetenciákról* (pp. 29-64). Komárom: Selye János Egyetem.

Pukánszky B. (2012). A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon. Letöltés helye: <http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf> (Letöltés ideje: 2020.04.30.)

Pukánszky B. (2013). Paradigmatikus viták a tanárképzésről Magyarországon. Múlt és jelen. In Karlovitz J. T. és Torgyik J. (szerk.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia* (pp. 591-604). Komárno, Szlovákia: International Research Institute.

Pukánszky B. (2014). *A Magyar iskolatörténet es pedagógusképzés paradigmái*. Komárom: Selye János Egyetem.

Pukánszky B. és Németh A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Radó P. (2004). A pedagóguskompetenciák azonosításának célja és mechanizmusa. In Hunyady Gy. (szerk.), *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Radó P. (2018). Milyen lehet(ne) az iskola? In Dobos O. (szerk.), *Lehet más az iskola? Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről* (pp. 43-52.). Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.

Randoll, D., Graudenz, I. és Peters, J. (2017). Empirische Forschung zu Freien Alternativ-Schulen. In H. Barz (Ed.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (pp. 345-352). Heidelberg: Springer-Verlag.

- Rapos N. (2011). A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In Falus I. (szerk.), *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 47-86). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Rapos N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos N. és Kopp E. (szerk.). (2015). *A tanárképzés megújítása – 2015*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos N., Bükki E., Gazdag E., Nagy K. és Tókos K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány, 1*, 28-45.
- Raywid, M. A. (1994). Alternative Schools: The State of the Art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (szerk.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. és Baumert, J. (2014). Professional Development Across the Teaching Career: Teachers' Uptake of Formal and Informal Learning Opportunities. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock és M. Böhmer (szerk.) *Teacher's professional development: Assessment, training, and learning*. Springer Science & Business Media.
- Rogers, C. R. (1986). Lehetünk-e emberi lények az osztályteremben? In *A tanulás szabadsága a 80-as években* (pp. 1-22). Szeged: Magyar Pszichiátriai Társaság-Center for Cross-Cultural Communication.
- Rogers, C. R. (2019). *Valakivé válni: A személyiség születése* (p. 344). Budapest: Edge 2000.
- Rogers, C. R., és Freiberg, J. (2011). *A tanulás szabadsága* (p. 71). Budapest: Edge 2000.
- Rossi, P. G., Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C. és Rosa, A. (2016). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In Dikilita, K. és Erten, I. H. (szerk.), *Facilitating in-service teacher training for professional development* (pp. 15-40).
Letöltés helye DOI: 10.4018/978-1-5225-1747-4.ch002

- Russel, B. (2004). *A hatalom. A társadalom újszerű elemzése*. Budapest: Typotex.
idézve
- Ryans, D. G. (1960a). *Characteristics of teachers*. Washington, DC: American Council on Education.
- Ryans, D. G. (1960b). Prediction of teacher effectiveness. In C. W. Harris (szerk.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American educational research association* (pp. 1486–1491). New York, NY: Macmillan.
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress* (pp. 3-6).
- Sallai É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- Sallai É. (2005.07.31). Pedagógusnak lenni a mai iskolában (Az előadás összefoglaló leírása). Letöltés helye: <https://osztalyfonok.hu/230/> (Letöltés ideje: 2021.02.15.)
- Sallai É. (2006). Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7-8), 116-123.
- Sallai É. (2015). A mentori tevékenységek tapasztalatai. In Sallai É. (szerk.), *A pedagógusok gyakorlati rendszerének fejlesztése és értékelése* (pp. 45-86). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sántha K. (2004). A pedagógiai tudáselemek és nézetek kölcsönhatása a pedagógusok tevékenységében. In Bábosik I. és Széchy. É. (szerk.), *Új Pedagógiai Közlemények. A kutatás menetében IV.* (pp. 159-180.). Budapest: ELTE Neveléstudományi Intézet.
- Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Sántha K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös.
- Sántha K. (2020). Maxqda a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében. *Neveléstudomány*, 1, 99-102.
- Sarka F. (2008). Pedagógusi szerepek, oktatói kompetenciák. In Knausz I. (szerk.), *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés* (pp. 193-204). Budapest: Új Helikon Bt.

- Schaub, H. és Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Schmitsek Sz. (2012). Dropout rate reducing strategies in Denmark and in Hungary. *Educational Research*, 3(12), 905-911.
- Schüttler T. és Szekszárdi J. (2001). Változó szerep egy változó világban. In Szekszárdi J. (szerk.), *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek* (pp. 5-19). Budapest: OKI-Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Serfőző M. (2005). Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 15(10), 70-83.
- Simon G. (2013.07.8.). *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója: Elméleti alapvetés* [Nyilvános munkaanyag]. Letöltés helye: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendszer_koncepcio_130708.pdf (Letöltés ideje: 2020.02.22.)
- Stéger CS. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, (8), 37-56.
- Suplicz. S. és Fűzi B. (2016). *A mentorálás pedagógiája*. Budapest: Typotop Kft.
- Sweeney, M. E. (1998). Alternatív nevelés és "alternatív" iskolák. In Pukánszky B. és Zsolnai A. (szerk.), *Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény* (pp. 113-120). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Szabó, É. és Szabó Gy. (2011). *Szociálpszichológia közoktatási vezetőknek*. Letöltés helye <https://dtk.tankonyvtar.hu/handle/123456789/3063> (Letöltés ideje: 2020.02.23.)
- Szentesi B. D. (2019). *Intézményesített szubkultúra? Az ellenállás mint a formális nevelés eszköze* (Doktori disszertáció, Budapesti Corvinus Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola). Letöltés helye: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1069/1/Szentesi_Balazs_dhu.pdf (Letöltés ideje: 2020.05.03.)
- Színes Iskola pedagógiai programja*. (é.n.). Letöltés helye: http://www.szinesiskola.hu/fajl/pedagogiai_program_korabbi.pdf (Letöltés ideje: 2021.01.12.)
- Szivák J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák J. (2007). A kezdő pedagógus. In Falus, I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 421-444). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Szivák J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák J. és Verderber É. (2016). A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Vámos Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. (pp. 103-122). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák J., Kálmán O., Pesti Cs., Rapos N. és Vámos Á. (2020). A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(10), 3-24.
- Szivák J., Lénárd S. és Rapos N. (2011). Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In M. Nádasi M. (szerk.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. A mentorképzés tartalmáról* (pp. 17-37). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szöts-Kováts K. (2009). Munkaerő áramlás. In Szászvári K. (szerk.), *Emberi erőforrás fejlesztés és munkakör-elemzés*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Takács G. (2017). „A magam öröme!” Beszélgetés Kereszty Zsuzsával. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(11-12), 5-23.
- Takács G. (2000). *Iskolapróza: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal*. Budapest: Ökönet.
- Tókos K. (2011). A folyamatos szakmai fejlődésre épülő pedagógusi pályamodell Romániában. In I. Falus (szerk.), *Tanári pályaalakítás – kompetenciák – sztenderdek: Nemzetközi áttekintés* (pp. 2207-270). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Tordai Z. (2015). A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*, (4), 5-21.
- Torgyik J. (2004). Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1(1), 80-91.
- Torgyik J. (2012) : Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új pedagógiai szemle*, 62(7-8) 257-267
- Tóth-Pjeczka K., Rapos N. és Szivák J. (2019). Hivatásbeli együttműködés, mint a szakmai megújulás tere. Intézményi esettanulmány a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskolában megvalósuló tanári együttműködésről. In Dobos O. (szerk.), *A Rogers Iskola csodája* (pp. 33-52). Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

- Trencsényi L. (1988). *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest: Akadémiai.
- Trencsényi L. (1999). Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, 9(5), 92-97.
- Turchányi A. (2012). *Sorozatok a projektoktatás szellemében* (szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Budapest, Magyarország). Letöltés helye: http://web.cs.elte.hu/blobs/diplomamunkak/mattan/2012/turchanyi_anna.pdf (Letöltés ideje: 2019.06.18.)
- Ungárné Komoly J. (1978). *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Változás, megújulás az iskolában.* (2020.12.10.). Letöltés helye: <http://www.kooperativ.hu/muhelynaplo/valtozas-megujulas-az-iskolaban> (Letöltés ideje: 2022.02.16.)
- Vámos Á. (2003). Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, (5), 113-119.
- Vámos Á. (2016a). Pedagógusok a problémáikról és a hibáikról. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123-142). Budapest: ELTE Eötvös Kiadós.
- Vámos Á. (szerk.). (2016b). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Vámos Á. és Gazdag E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, (1), 35-52.
- Vámos Á., Kálmán O., Bajzáth A., Rónay Z. és Rapos N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, (1), 7-27.
- Varga M. (1998). A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(7-8), 112-117.
- Varga Sz. (2010.06.07.). Alternatív referencia-intézmények. Letöltés helye: <https://hirmagazin.sulinet.hu/HU/pedagogia/alternativ-referencia-intezmenyek> (Letöltés ideje: 2022.02.15.)
- Várhegyi Gy. (1992). Magániskolák. *Educatio*, (2), 228-239.

- Várhegyi Gy. (1996). *Független iskolák Magyarországon: Remények es valóság*. Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.
- Várhegyi Gy. (2009). Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(2), 72-79.
- Vekerdy T. (2005). *Másféle iskolák (Talán: a Waldorf?)*. Budapest: Saxum Kiadó Bt.
- Veres G. (2002a). Komplex természetismeret a Politechnikumban I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(5), 60-83.
- Veres G. (2002b). Komplex természetismeret a Politechnikumban II. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(6), 56-73.
- Veres G. (2010). Kutatásalapú tanulás – a feladatok tükrében. *Iskolakultúra*, (12), 61-77.
- Veres G. (2016). Gondolkodás- és képességfejlesztés: kihívások és megoldások a SAILS projektben. *Iskolakultúra*, 26(3), 43-56.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vincze B. (2005). A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep. *Iskolakultúra*, (8), 29-41.
- Virág O. (2006). *A szervezeti kultúra mint összetartó, integráló erő egy virtuális szervezet mindennapjaiban*. A Magyar Elektronikus Könyvtár. Letöltés helye: <https://mek.oszk.hu/03900/03905/html/#3> (Letöltés ideje: 2022.08.23.)
- Vittachi, S., Raghavan, N. és Raj, K. (2007). *Alternative Schooling in India*. New Delhi: SAGE Publications Pvt. Ltd.
- Wallace, C. S. és Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3).
- Weinstein, F. (1986.06.08.). Alternative Schools Adapt. *The New York Times*, p. 11. Letöltés helye <https://www.nytimes.com/1986/06/08/nyregion/alternative-schools-adapt.html> (Letöltés ideje: 2020.05.03.)

Wiesemann, J. és Amann, K. (2012). Freie Alternativschulen. In Ullrich, H. és Strunck, S. (szerk.), *Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (pp. 97-115). Heidelberg: Springer-Verlag.

Winkler M. (1993). *Kinek kaloda, kinek fészek*. Budapest: HUNGA-PRINT Kiadó és Nyomda.

Zöld kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola. (2018, April 10). Letöltés helye: <https://zoldkakas.hu/hir/konferencia-a-kakasban/> (Letöltés ideje: 2020.07.10.)

Zrinszky L. (1994). *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

Zudeick, P. (1982). *Alternative Schulen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zsolnai Józsefné Mátyási M. (2011) A tanárképzés megoldásra váró kérdései. *Iskolakultúra*, 11 (12). 23-28.

Zsolnai, A. (1994). Miért alternatívák az alternatív iskolák? *Iskolakultúra*, 4(7), 53-54.

Zsupanekné Palányi I. (2008). A vállalati növekedés a vállalati életciklus-modellek tükrében. In *Tudományos évkönyv 2007: reformok útján* (pp. 45-56). Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.

6 Említett jogszabályok jegyzéke

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

26/2008. (VIII. 15.) OKM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimenetiekövetelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosításáról

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

7 Táblázatjegyzék

1. táblázat: A tanári professzió jellemzői
2. táblázat: Reformpedagógiai gondolkodók vélekedései a pedagógusszerep kapcsán
3. táblázat: A reflektív gondolkodás fejlődéséhez illeszkedő pályamodell szakaszai
4. táblázat: Eszközök, témák és fókuszok a tanárképzők alkalmassági vizsgáiban
5. táblázat: A vizsgált alternatív iskolák
6. táblázat: A kutatásban használt módszerek
7. táblázat: A vizsgált dokumentumok
8. táblázat: A kutatásban részt vett interjúalanyok
9. táblázat: A kérdőívet kitöltött tanárok jellemzői
10. táblázat: A tanárok visszajelzése az elköteleződésükről
11. táblázat: Pedagóguslétszámok az életút-állomások kapcsán
12. táblázat: A pedagógus-pályaívéről készült rajzok elemzése
13. táblázat: Pedagógusok vélekedése a pályáiv elejéről
14. táblázat: A pálya végpontjának megjelenítése a pályáiv rajzokon
15. táblázat: Az alanyok helyzete, állapota a pedagógus életpályán
16. táblázat: Kívülről és belülről érkező támogatások értékeléseinek átlagai
17. táblázat: Külső és belső indíttatású támogatások értékeléseinek átlagai
18. táblázat: Vezetőktől és kollégáktól érkező támogatások értékeléseinek átlagai
19. táblázat: Visszajelzések értékeléseinek átlagai
20. táblázat: Képzések értékeléseinek átlagai
21. táblázat: Képzésformák értékeléseinek átlagai iskolánként
22. táblázat: Hospitáláshoz kapcsolódó támogatási formák értékeléseinek átlagai iskolánként
23. táblázat: Munkába ágyazott fejlődési lehetőségek értékeléseinek átlagai

24. táblázat: Munkába ágyazott fejlődési lehetőségek értékeléseinek átlagai a vizsgált iskolákban különböző idejű tapasztalattal rendelkező kollégák tekintetében

25. táblázat: A pedagógusok pályamegéléséhez kapcsolható támogatási formák

8 Ábrajegyzék

1. ábra: Az iskolai munkatapasztalathoz köthető fejlesztő hatások a tanárrá válás folyamatában

2. ábra: Gondolattérkép 1. – Szuverenitás, autonómia

3. ábra: Gondolattérkép 2. – Választás

4. ábra: Gondolattérkép 3. – Egyediség

5. ábra: Gondolattérkép 4. – Innováció

6. ábra: Iskolaprofilok, 1. csoport

7. ábra: Iskolaprofilok, 2. csoport

8. ábra: Iskolaprofilok, 3. csoport

9. ábra: Iskolaprofilok, 4. csoport

10. ábra: A személyközpontúság értelmezése a vizsgált pedagógiai programokban

11. ábra: A tanárszerepre használt kifejezések a vizsgált programokban

12. ábra: Kódtérkép

13. ábra: Az alanyok életkora

14. ábra: Pedagógusok felvételének folyamata

15. ábra: Felvételi szempontok

16. ábra: A kártyák értékeléseinek átlagai

17. ábra: Visszajelzést kapok a diákoktól – Iskolák átlagpontszámai

18. ábra: Megerősítést kapok – Iskolák átlagpontszámai

19. ábra: Megfogalmazom saját céljaimat – Iskolák átlagpontszámai

20. ábra: Megmondják, hogy mit hogyan csináljak – Iskolák átlagpontszámai

21. ábra: Kijelölik, kivel dolgozzam együtt – Iskolák átlagpontszámai

22. ábra: Van a testületben családtagom – Iskolák átlagpontszámai

23. ábra: A vizsgált iskolákba való bekerülés és az innováció segítő hatásáról való vélekedés a pályán eltöltött évek szerint

24. ábra: A vizsgált iskolákba való bekerülés és az innováció segítő hatásáról való vélekedés

25. ábra: A vizsgált iskolákba való bekerülés és az innováció segítő hatásáról való vélekedés tisztított vonaldiagramja

26. ábra: Az önismereti terápiáról való vélekedés és a pedagógusok jelenlegi állapota

27. ábra: Az önismereti csoportról való vélekedés és a pedagógusok jelenlegi állapota

9 Képek jegyzéke

1. kép: Saját életút rajzok
2. kép: A bővülő tudást ábrázoló, felfelé ívelő pályarajz
3. kép: Két pedagógus rajza saját útjáról és az általános pedagógus pályáútról
4. kép: Egy rajz saját útról és az általános pedagógus pályáútról
5. kép: Egy rajz a pedagógus pályáútról 1.
6. kép: Egy rajz a pedagógus pályáútról 2.
7. kép: A fejlesztő tréning végén készült reflektív gondolattérképek
8. kép: Fejlődést segítő támogatási formák – a pedagógusok szerint

10 Rövidítések jegyzéke

AKG – Alternatív Közgazdasági Gimnázium

EMMI – Emberi Erőforrások Minisztériuma

ÉKP – Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program

FSZF – Folyamatos Szakmai Fejlődés

KIP – Komplex Instrukciós Program

11 Mellékletek

1. melléklet: Tanári életpályamodellek

A pályára lépés utáni évek	A korszak jellemzői		
	Berliner (1988)	Huberman és mtsai (1997)	
1. év	<u>Újonc időszak</u> <ul style="list-style-type: none"> - megfontoltság - viselkedése általában racionális, rugalmatlan - próbál igazodni a szabályokhoz 	Felfedezés, túlélés	
2. év	<u>Középhaladó időszak</u> <ul style="list-style-type: none"> - „éles látó” - a gyakorlat egyesül a szóbeli tudással - felépül az epizodikus és eseti tudás - kezd kialakulni a kontextus függő gyakorlati tudás 		
3. év	<u>Kompetens időszak</u> <ul style="list-style-type: none"> - racionalitás tudatosan határoz meg prioritásokat, célokat és a hozzájuk tartozó eszközöket, de viselkedése még nem elég gyors és rugalmas - sokan megragadnak ezen a szinten 		
4. év	<u>Jártasság időszaka</u> <ul style="list-style-type: none"> - a szituációra való teljes körű rálátás 	Stabilizálódás	
5. év			
6. év	<u>Szakértő szakasz</u> <ul style="list-style-type: none"> - minőségi váltás - egyszerre intuitív és analitikus - képes arra, hogy nem tudatosan válassza meg, hogy mire figyel és mire nem 	Kísérletező és aktív*	Kétségek, átértékelik az eddigieket*
7. év		Békés nyugodt távolságtartás	Konzervativizmus
8-18. év		Békés elválás	Megkeseredés
19-30. év			
31-40. év			

*ezekben a modellekben a stabilizálódás után kétféle utat vázolnak fel.

Forrás: (Berliner, 1988; Huberman és mtsai, 1997) alapján saját szerkesztés

2. melléklet: A pedagóguspályához kötődő motivációk

Motivációk	Egyénhez köthető	Munkához, pályához köthető
Intrinzik	<ul style="list-style-type: none"> - önmegvalósítás - intellektuális kihívások - változatosság szükséglete - társadalmi hozzájárulás 	<ul style="list-style-type: none"> - a gyermekekkel való foglalkozás öröme - a tanulók támogatása sikereik elérésében
Extrinzik	<ul style="list-style-type: none"> - szakmai fejlődés lehetősége - állásbiztonság - szabadság és szabadidő - fizetések és juttatások 	<ul style="list-style-type: none"> - karrier építésének lehetősége (magyar viszonylatban: értelmiséggé válás, társadalmi felemelkedés) - családdal-magánélettel való összeegyeztethetőség - a környezeti befolyás (korábbi tanítással és/vagy tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok) - munkaterhekkel – munkakörülményekkel – munkahelyi/tantestületi légkörrel kapcsolatos tényezők - a pályaválasztással, illetve a pedagógusi munkával kapcsolatos elégedettség

Forrás: (Paksi és mtsai, 2015) nyomán saját szerkesztés

3. melléklet: A magyar pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó mentorság bemutatása

Készült: a Simon (2013) által az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet számára készített munkaanyag és Kotschy, Sallai és Szőke-Milinte (2016) által az Oktatási Hivatal számára készített tájékoztató anyag áttekintése alapján.

A mentor szerepe: személyes támogató, tanácsadó, a gyakornok fejlődését kísérő, „kritikus barát”, modell- adó, szervező, értékelő.

A mentorálás célja: a szakmai énkép, szakmai identitás kialakításának támogatása, erősítése; a reflektív magatartás kialakítása; a mag-kompetenciák feltárása; a pedagógus - kompetenciák fejlesztése az életpályaszinteknek megfelelően; a gyakornoki minősítő vizsgára való felkészülés támogatása.

A mentorálás feladata: fejlesztési célok feltárása, közös meghatározása; az autonóm pedagógus tanulási kompetenciájának megerősítése; a célok elérését szolgáló munkaterv, fejlesztési terv közös elkészítése; a gyakornok pedagógiai tevékenységeinek megfigyelése; mintaadás, a tapasztalatok megosztása; iránymutatás; rendszeres reflexió, a tervek, célok, módszerek szükség szerinti módosítása; a gyakornok pedagógiai munkájának fejlesztő értékelése, a félévenkénti minősítés; a gyakornok érdekeinek képviselése; támogatók szerzése intézményen belül és kívül.

A mentorálás módszere: megbeszélés (probléma, eset, helyzet, feladat); egyértelmű, világos kifejezőmód; a gyakornok munkájának közös elemzése óramegfigyelés vagy videofelvétel alapján; reflektálás, egyértelmű, világos visszajelzések az éppen fejlesztett kompetenciákat érintő tevékenységekre; szükség esetén a vezetés (ha a feltárt szakmai hiányosság természete megkívánja, vagy a gyakornok maga ezt kéri); figyelmes meghallgatás; kritikus barát módszer; a tapasztaltabb munkatárs kollegiális támogatása.

4. melléklet: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek

Utoljára frissítve: 2019. 09. 18.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek

Kerettanterv címe	A jóváhagyó határozat száma	A kerettanterv benyújtója
A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára	25860-1/2013/KOIR	Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány
Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program	21138-1/2013/KOIR	Klebsberg Intézményfenntartó Központ
A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve	21140-2/2013/KOIR módosítva: 41832-2/2014/KOIR 42943-2/2015/KOZSTRAT 39628/2016/KOIR 40333-1/2017/KOZNEVIG 47132-1/2018/KOZNEVTART 36698-1/2019/KOZNEVTART 40570-1/2019/KOZNEVTART	Magyar Waldorf Szövetség
AKG Kerettanterv	12080-3/2013 KOIR módosítva: 14521-3/2019/KOZNEVTART	Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány
Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium 13 éves egységes iskola programjának 1–8. évfolyamra készült kerettanterve	16242-5/2018/KOZNEVTART	Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány
„ILYENEK VAGYUNK” a Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola alternatív kerettanterve	20120-3/2013/KOIR	Budapesti Politechnikum Alapítvány
Értékközvetítő és képességfejlesztő program 1–8. osztályos kerettanterv	8452-4/2013/KOIR	„Tehetségekért” Alapítvány
Értékközvetítő és képességfejlesztő program gimnázium – 9–12. osztályos kerettanterv	13614-3/2013/KOIR	„Tehetségekért” Alapítvány
Értékközvetítő és képességfejlesztő program 7–12. osztályos kerettanterve	17221-7/2016/KOIR	„Tehetségekért” Alapítvány
Alternatív kerettanterv a „különös bánásmódot igénylő – ún. ZK” diákok számára (6 évfolyamos szakközépiskola, 3 évfolyamos szakiskola, 4 évfolyamos gimnázium) Elfogadva a közismereti tantárgyakra vonatkozóan.	5105-6/2013/KOIR módosítva: 5105-10/2013/KOIR	Mű-Hely Líceum Alapítvány
Alternatív kerettanterv a „kiemelt figyelmet igénylő – ún. ZK” diákok számára (általános iskola)	33371-8/2016/KOIR	Mű-Hely Líceum Alapítvány
Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium – A személyre szabott iskola – alternatív kerettanterve	31268-3/2013/KOIR	Belvárosi Tanoda Alapítvány
Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumának kerettanterve	31263-10/2013/KOIR	Magyar Táncművészeti Főiskola
„Kerettanterv két nyelven való tanításhoz az általános iskola 1–4. évfolyama számára és Kétnyelvű oktatás kerettanterve az általános iskolák 5–8. évfolyama számára”	25444-10/2013/KOIR	Klebsberg Intézményfenntartó Központ 03. Tankerület
„Kürt – A rád szabott iskola”	30825-8/2014/KOIR	Kürt Alapítvány
„Maimonidész Zsidó Gimnázium kerettanterve”	382-8/2017/KOZNEVIG	Maimonidész Zsidó Gimnázium
„Novus Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola kerettanterve” Elfogadva a nappali oktatás munkarendje szerinti gimnáziumi nevelés-oktatásra vonatkozóan.	7598-6/2017/KOZNEVIG	PATRÓNUS Polgári, Művelődési, Pedagógiai és Közhatalnok Alapítvány
Gyermekek Háza Alternatív Gimnázium NYEK, 9–12. évfolyamra készült kerettanterve	34519-6/2018/KOZNEVTART	Közép-Budai Tankerületi Központ

Forrás: Oktatási Hivatal honlapja, letöltés: 2020.02.03.

5. melléklet: A félig strukturált interjúk kérdései

Demográfiai kérdések

Mióta dolgozik az iskolában? Mióta dolgozik ebben a (vezetői, fejlesztői, támogató stb.) pozícióban?

Pedagógusok felvételének folyamata

Hogyan alakul a fluktuáció a tantestületben?

Mint vezető (fejlesztő, támogató stb.) részt vesz-e a pedagógusok felvételében?

Honnan jöttek az elmúlt évben a pedagógus-jelentkezők?

Milyen folyamat során veszik fel a pedagógusokat?

Ennek során milyen szempontok alapján döntenek a felvételtől? Ezeket hogyan vizsgálják?

Személy szerint az interjúalánynak mi a fontos a pedagógusok felvétele során? Mindezt hogyan vizsgálja?

Pedagógusok felvételéhez kapcsolódó esetek

Idézzon fel egy olyan esetet, amikor nagyon nehezen jutottak döntésre!

Idézzon fel és mesélje el egy azóta felvett kolléga felvételének lépéseit, és amiket akkor gondolt erről! Utólag hogyan értékeli a folyamatot?

Idézzon fel és mesélje el egy, később felvételt nem nyert kolléga felvételi folyamatának lépéseit, és amiket akkor gondolt erről! Utólag hogyan értékeli a folyamatot?

Pedagógusok fejlesztésének folyamata

Hogyan segítik a belépő kolléga beilleszkedését, és azt, hogy az iskola sajátosságaival azonosuljon?

Pedagógusok fejlesztéséhez kapcsolódó esetek

Idézzon fel egy olyan esetet, amikor valakit felvettek, de ő rövid időn belül elment!

Volt-e olyan, akit el kellett küldeni? Miért? Hogy történt ez?

Záró kérdés

Van olyan hozzáfűzése, amit a témához hozzátenne, mert fontosnak tart, de nem volt róla szó?

6. melléklet: A vizsgálatba bevont iskolák pedagógus-létszámadatai

Iskola neve	Az adat forrása	Létszámadat
Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola	a gimnáziumban tanítók létszáma a honlapon szereplő bemutatkozó alapján (forrás: https://www.akg.hu/tanarok/ Utolsó letöltés: 2019.11.01)	72 fő
Belváros Tanoda Alapítványi Gimnázium	a honlapon szereplő közzétételi lista alapján (forrás: http://www.beltanoda.hu/kozzeteteli_lista/Kozzeteteli-lista_act.htm Utolsó letöltés: 2019.11.01)	10 fő
Burattino Általános és Középiskola, Gyermekotthon	közzétételi lista utolsó intézményi frissítésének dátuma: 2019. 11.12. (forrás: KIR)	24 fő
Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola	a honlapon szereplő bemutatkozó alapján (Forrás: https://www.rogersiskola.hu/hogyan-tanitunk/munkatarsaink.html Utolsó letöltés: 2019.11.01)	28 fő
Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program	a honlapon szereplő bemutatkozó alapján (Forrás: https://gyermekekha.hu/mukodes/tanarok/ Utolsó letöltés: 2019.11.01.)	45 fő
Kincskereső Tagiskola	becsült adat a feladatellátás alapján	13 fő
Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium	a honlapon szereplő bemutatkozó alapján (Forrás: https://poli.hu/wp/tanari-arckepcsarnok/ Utolsó letöltés: 2019.11.01.)	68 fő
Piliscsabai Palánta Általános Iskola	becsült adat a feladatellátás alapján	18 fő
Színes Iskola – Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	Közzétételi lista utolsó intézményi frissítésének dátuma: 2020. 10. 26. (Forrás: KIR)	20 fő
Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola	Közzétételi lista utolsó intézményi frissítésének dátuma: 2019. 10. 18. (Forrás: KIR)	37 fő

Forrás: saját szerkesztés

7. melléklet: A gondolattérképek fő-fogalmainak megjelenési gyakorisága

fő fogalom	mire vonatkoztatva említik				
autonómia, szuverenitás (10)	személyek (10)	diák (10)	jelen (10)	jelen (10)	
			egyén	jövő (10)	
		pedagógus (10)	csoport (5)		
			egyén (7)		
választás (10)	minden ember képes választani (2)				
	legfontosabb teendő: demokratikus választások (2)				
	felvétel (2)				
	személyek (10)				egymást (6)
					kapcsolatokra vonatkozó (5)
	tanulók (10)				
munkatársak (10)					
egyedi, sajátos (10)	minden reformpedagógiában megvan (1)				
	minden probléma (5)				
	személy (10)				
	egyed alcsoporthoz (3)				
	iskola (4)				
	folyamatok (8)				
innováció, innovatív (10)	fontos (2)				
	tanárok (7)				
	módszerek (6)				
	az adott iskola mint alternatíva (3)				
	iskola (3)				
	megújuló útkeresés (2)				
	belső megújulásra kész erők(2)				

8. melléklet: A Q-rendezéshez szánt 54 db kártya

<p>mentor támogatása</p> <p>362</p>	<p>az iskolámon kívüli információ-bővítő képzésen veszek részt</p> <p>249</p>	<p>az iskolámon kívüli képességfejlesztő képzésen veszek részt</p> <p>153</p>	<p>fórumokon veszek részt, ahol a tantestület közösen gondolkodik</p> <p>185</p>
<p>az általam hozott esetet beszélünk meg esetmegbeszélő csoporton</p> <p>213</p>	<p>tőlem független esetet beszélünk meg esetmegbeszélő csoporton</p> <p>992</p>	<p>szakirodalmat olvasok</p> <p>910</p>	<p>szakirodalmat dolgozunk fel közösen a tantestülettel</p> <p>680</p>
<p>önismereti csoporton veszek részt</p> <p>930</p>	<p>önismereti terápián veszek részt</p> <p>619</p>	<p>közös foglalkozást tervezek és tartok egy kollégával együtt</p> <p>786</p>	<p>szabadidős program, ahol kötetlenül beszélgetünk szakmai kérdésekről is</p> <p>775</p>
<p>információ-bővítő képzés a teljes tantestülettel együtt</p> <p>340</p>	<p>képességfejlesztő képzés a teljes tantestülettel együtt</p> <p>501</p>	<p>csapatépítő tréning a teljes tantestülettel együtt</p> <p>857</p>	<p>megfogalmazom saját céljaimat</p> <p>172</p>
<p>reflektálok magamra/a munkámra</p> <p>487</p>	<p>visszajelzést kapok az iskola vezetőjétől/vezetőitől</p> <p>808</p>	<p>visszajelzést kapok a kollégáktól</p> <p>816</p>	<p>visszajelzést kapok a diákoktól</p> <p>414</p>
<p>visszajelzést kapok a diákok szüleitől</p> <p>273</p>	<p>van olyan módszertani gyűjtemény/ötlettár, ahonnan válogathatok</p> <p>206</p>	<p>megmondják, hogy mit hogyan csináljak</p> <p>745</p>	<p>saját tapasztalataimra, ötleteimre támaszkodom</p> <p>628</p>
<p>többféle ötletet kapok</p> <p>703</p>	<p>hospitálnak nálam/bemutatok valamit, és utána azt megbeszéljük</p> <p>481</p>	<p>hospitálok valakinél, vagy részt veszek egy kolléga bemutatóján</p> <p>352</p>	<p>megerősítést kapok</p> <p>791</p>
<p>visszajelzik a gyengeségeimet</p> <p>284</p>	<p>többször csinálom ugyanazt</p> <p>864</p>	<p>új dologba kell beletanuljak</p> <p>667</p>	<p>a szakmai fórumokon állást kell foglaljak</p> <p>440</p>

a szakmai fórumokon megszólalási lehetőségem van 218	pihenő- vagy türelmi időt kapok, amikor bizonyos feladatokat nem kell végeznek 492	van a tantestületben barátom , akivel a magánéletben is összejárók 117	van a tantestületben családtagom 811
részt veszek közös tantestületi innováció kidolgozásában 584	heti rendszerességgel kapok támogatást 916	havi rendszerességgel kapok támogatást 503	nemcsak a közvetlen tanári feladataimmal foglalkozom, hanem más iskolán belüli feladattal is 323
támogatást kapok az iskolánk vezetőitől 354	támogatást kapok iskolánk tapasztalt munkatársaitól 556	napi rendszerességgel kapok támogatást 476	támogatást kapok az iskolánk hasonló területen dolgozó kollégáitól 644
támogatást kapok az iskolánk ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégáitól 417	iskolámon kívüli szakemberrel dolgozom együtt vagy tőle tanulok 971	újonnan belépő kollégával dolgozom együtt 403	kijelölik , kivel dolgozzam együtt 570
eldönthetem , kivel dolgozom együtt 688	látogatás egy másik iskolába 950	formálisan is kapok visszajelzést/értékelést 771	olyannal dolgozom együtt, akivel a magánéletben is kapcsolatban vagyok 861
az iskolánk egy tapasztalt kollégájával dolgozom együtt 392	a szakmai ügyeket az iskola vezetőjével/ vezetőivel beszélem meg 517		

Forrás: saját szerkesztés

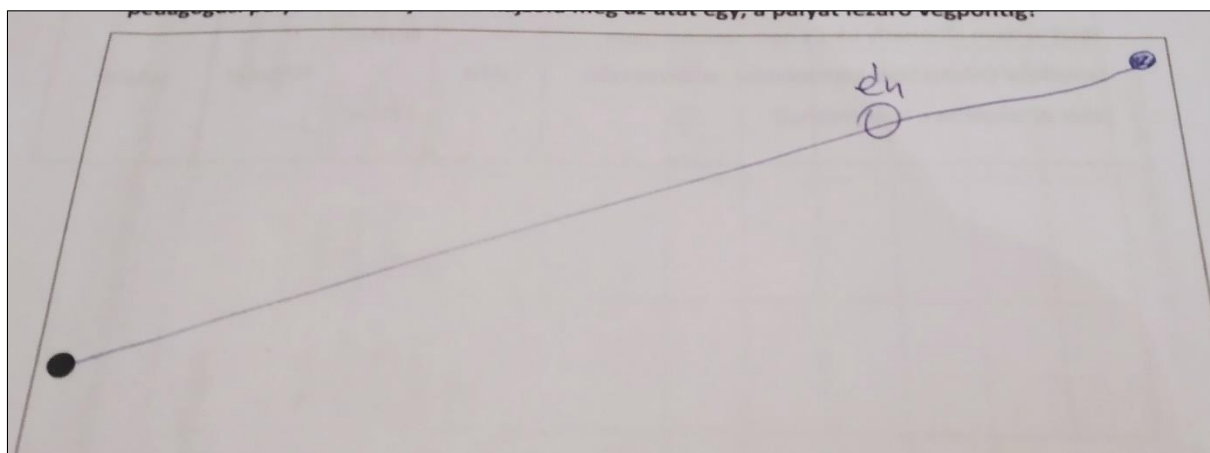
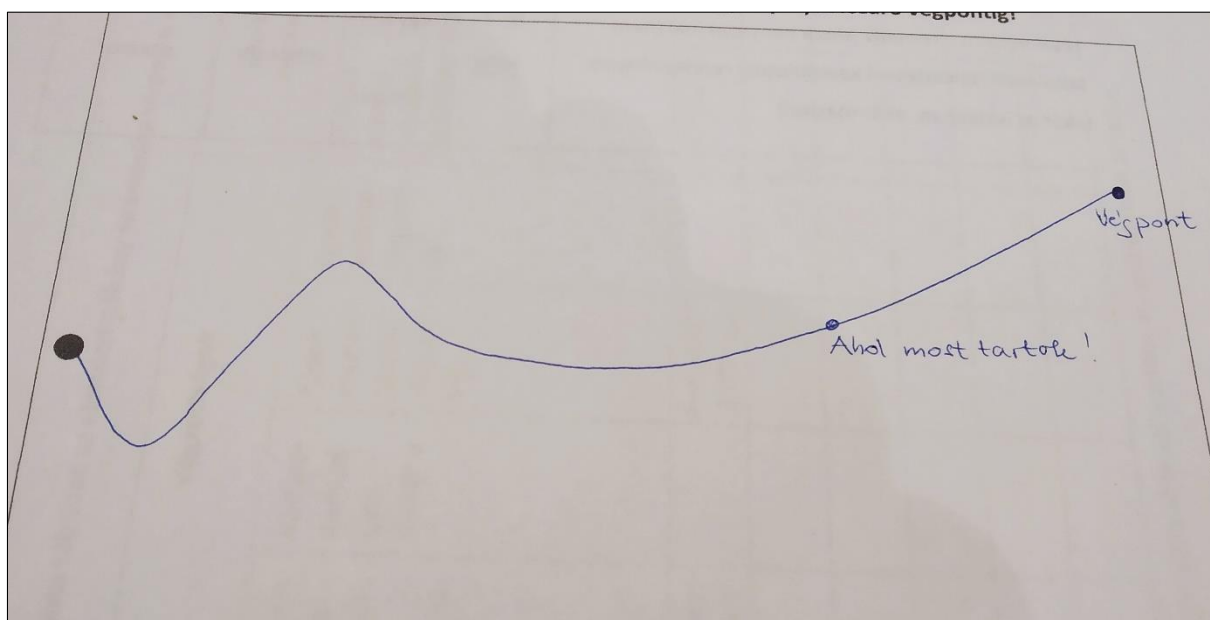
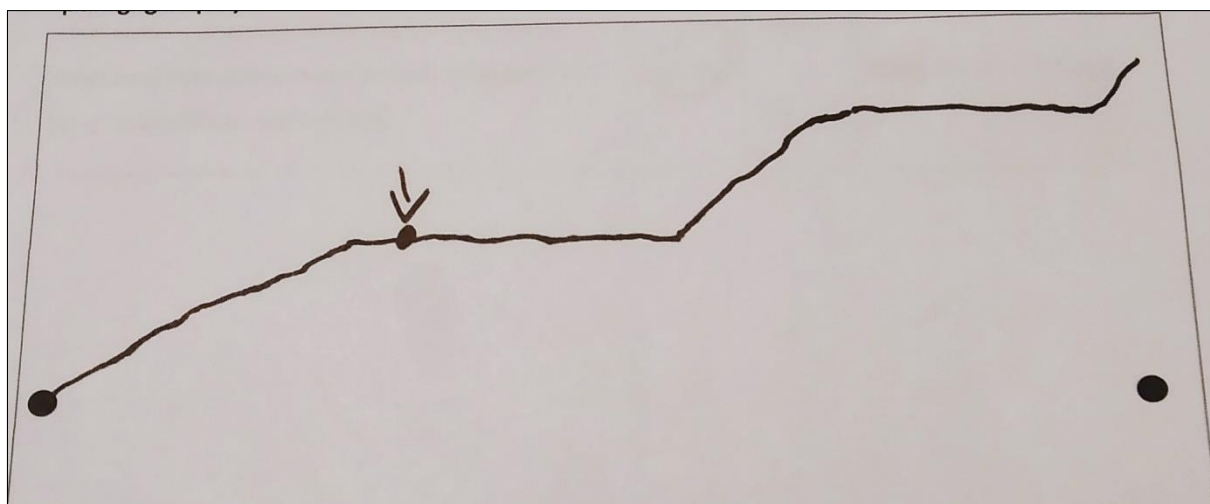
10. melléklet: Tanári kérdőív – életút táblázat

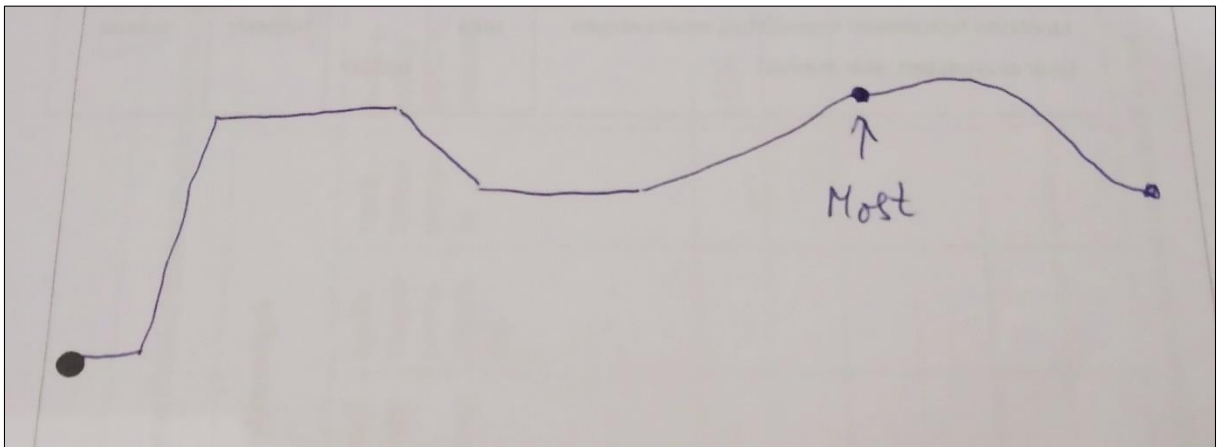
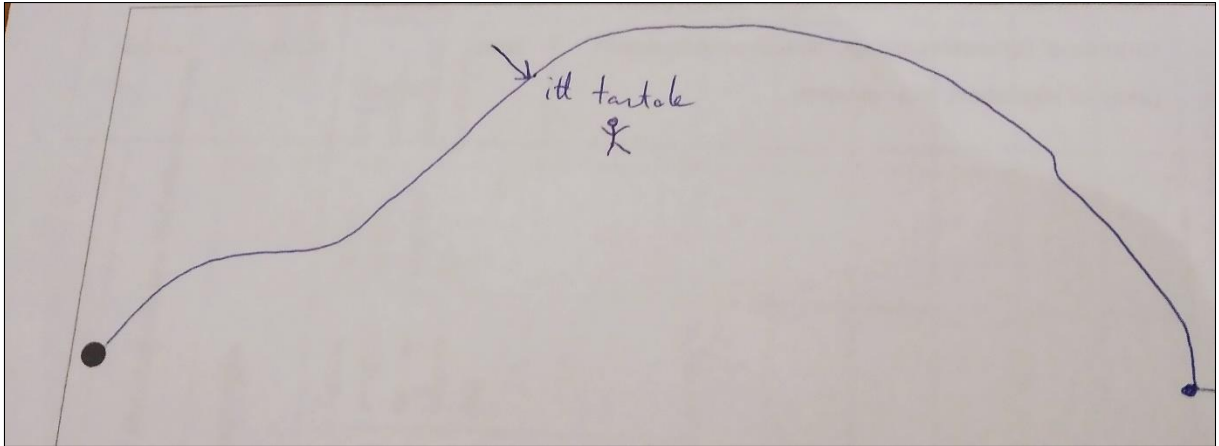
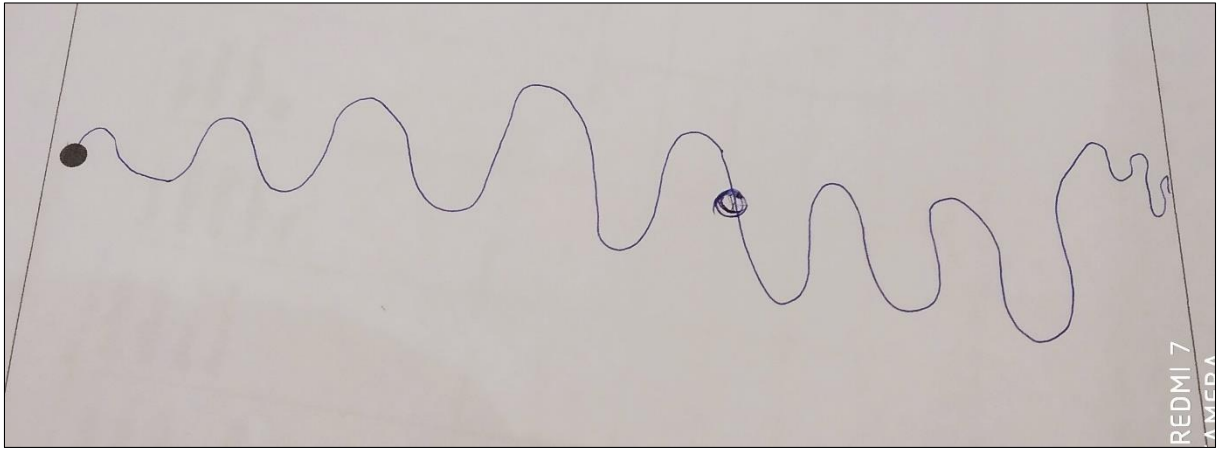
Az alábbi táblázat az életutad néhány állomására kérdez rá. Írd be az évszámot (-tól -ig) az alábbi életút állomásokhoz!											
Végzettségek				Iskolában szerzett munkatapasztalatok			Iskolán kívüli munkatapasztalatok			Egyéb életútállomás	
Magyarországi pedagógusi diploma	Külföldi pedagógusi diploma	Egyéb magyarországi végzettség	Egyéb külföldi végzettség	Munka jelenlegi iskolában	Munka más alternatív iskolában*	Munka hagyományos iskolában	Alkalmazotti munka iskolán kívül	Vállalkozói munka iskolán kívül	Iskolához tartozó oktatói, vezetői, vállalkozói munka	Gyermekkel otthon (Gyes, Gyed, stb)	Külföldi tartózkodás bármilyen céllal huzamosabb ideig (min. 3 hónap)

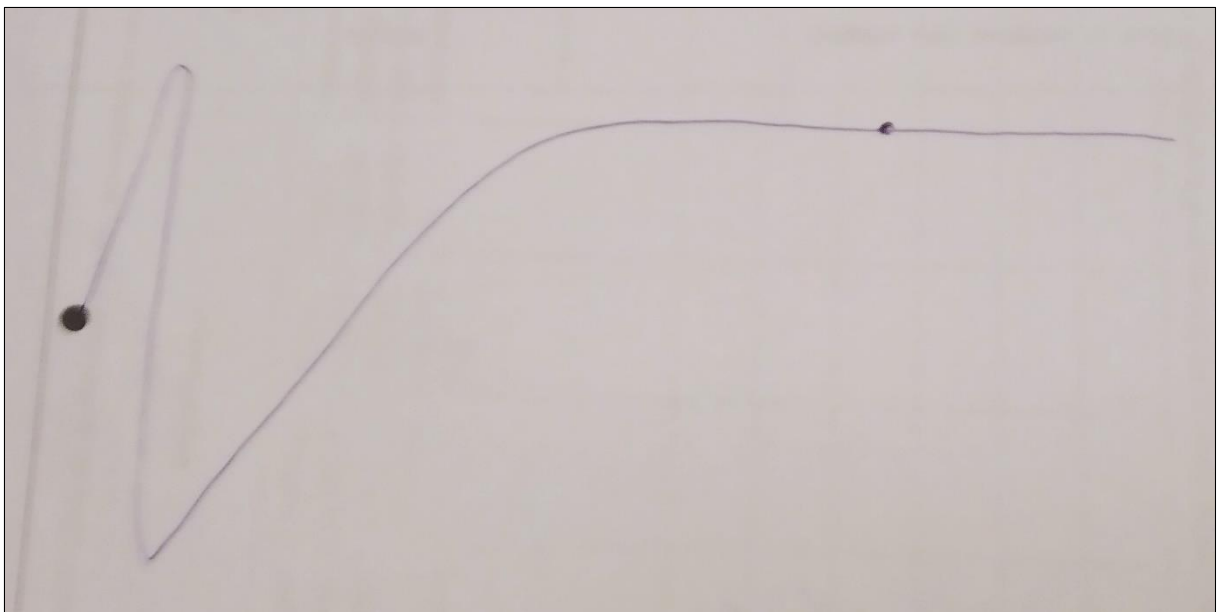
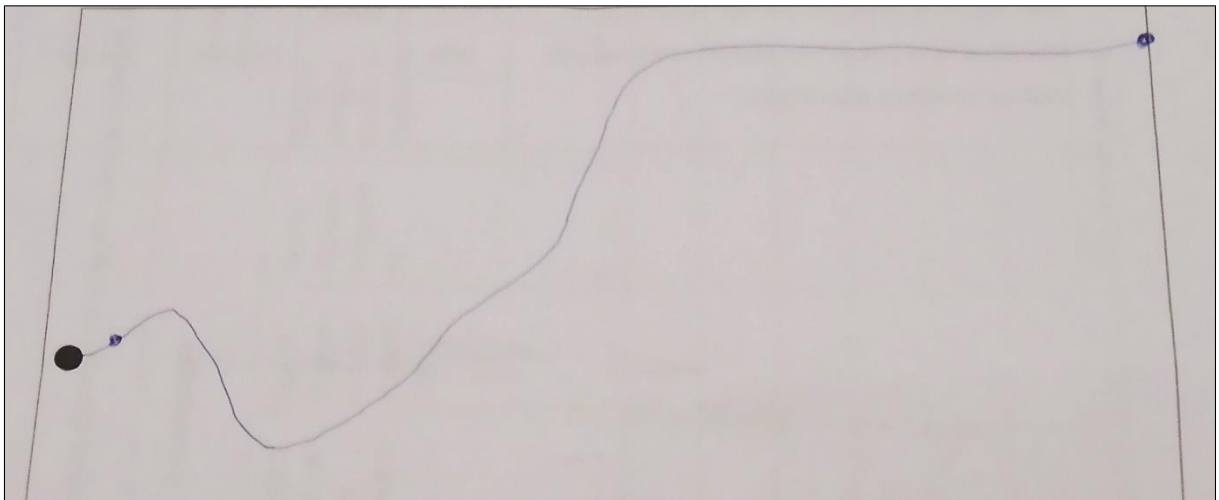
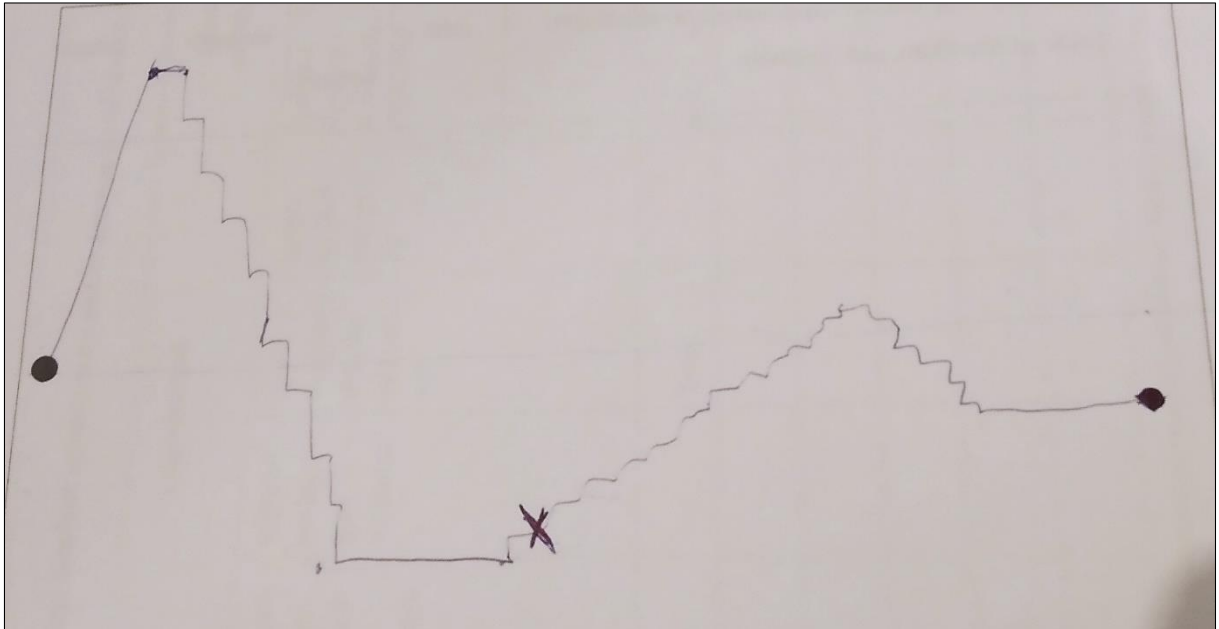
*alternatív iskola ebben az esetben az, amit te annak tartasz.

Forrás: saját szerkesztés

11. melléklet: Tanári életút vizuális megjelenítései







12. melléklet: A pályáiv közepéről való vélekedést befolyásoló tényezők

A pályáiv közepe	Hirtelen felívelő	Lassan felívelő	Stagnáló	Hullámzó	Lassan leívelő	Hirtelen leívelő
egyáltalán nem dolgozott többségi iskolában	3	11	13	13	2	0
dolgozott többségi iskolában max. egy év	2	6	7	0	1	0
2-4 év	5	2	7	7	1	0
5-8 év	2	4	1	1	0	0
8 évnél több	3	9	2	8	1	0
iskolán kívüli munka	10	16	17	9	2	0
a jelenlegi alternatív iskolán kívül másik alternatív iskolában dolgozott	7	5	7	0	0	0
dolgozott ugyanabban az alternatív iskolában már, elment, de visszajött	0	2	0	1	0	0
tartózkodott tartósan külföldön	2	9	5	6	0	0

Forrás: saját szerkesztés

13. melléklet: A tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszköz kipróbálása

Egy, a szakmai munka és szakmai önismeret fejlesztését célzó, önreflexióra és kollegális visszajelzésekre épülő tréning keretében került kipróbálásra az 54 támogatási forma Q-rendezésére épülő eszköz. A rendezést egy ráépülő reflektív feldolgozó szakasz követte. Ez a tréningrészlet a következőképpen zajlott:

1. Önreflexiós fázis: az 54 támogatási forma elrendezése kártyák formájában a piramis alakú mátrixba, Q-rendezés szerint. Vagyis a támogatási formák értékelése aszerint, hogy mennyire érzi az alany segítőnek a szakmai fejlődése szempontjából. Az értékelés -6 és 6 közötti értékek hozzárendelésével történik.
2. Páros reflexió és tervezés: a mindennapokban közvetlenül együtt dolgozók – pl. osztályfőnöktársak – párokat alkotnak, egymásnak bemutatják a saját piramisukat, és megbeszélik, hogy azt milyen gondolatok mentén alakították így. Ezután hasonlóságokat és különbségeket keresnek a piramisaikban. Az eddigiek fényében elkezdik a tervezést arról, hogy a közvetlen munkakapcsolatukban hogyan tudják támogatni egymást, illetve milyen segítségre van szükségük a többi kollégától.
3. Közös tantestületi tervezés: a párok összegezve bemutatják a gondolataikat a teljes testület előtt. Ehhez kapcsolódóan segítség kérhető vagy ajánlható fel a további támogatáshoz. A folyamat célja lehet akár egy teljes fejlesztési folyamat megtervezése, akár egy adott problémára támogatási forma kidolgozása. A képző-tréner irányíthatja úgy a folyamatot, hogy az egymást kiegészítő támogatási formákkal összehasonlíthassanak a pedagógusok: pl. reciprok mentorálás, hospitálási alkalom, ahol a hospitáló módszertani ötleteket gyűjt, az óratartó pedig támogatást kap a csoportkezeléshez stb.

Miután a pilotkutatásban résztvevő iskolában végigcsináltuk az 54 kártyára épülő reflektív és tervező folyamatot, a képzés folytatásaként a pedagógusok többféle munkába ágyazott támogatási formát kipróbáltak. Zajlottak hospitálások, reflektív és értékelő megbeszélések, közös projekt tervezése és megvalósítása. A képzés egyik záróaként gondolattérképek készítésével csoportban reflektáltak a folyamatra és a folyamat során tanultakra. Az itt készült gondolattérképeket mutatjuk be a 7. képen.

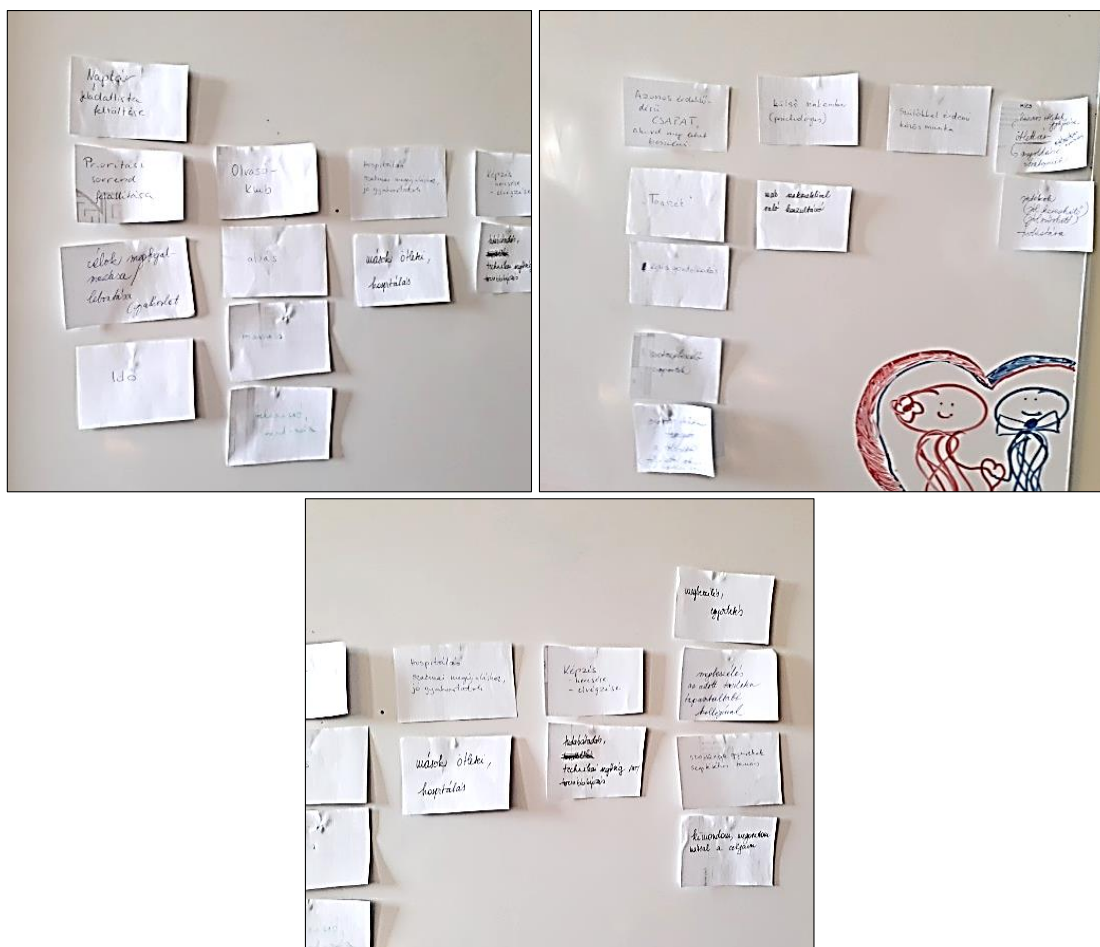
7. kép: A fejlesztő tréning végén készült reflektív gondolattérképek



Forrás: saját fénykép

Befejezésül – már az 54 kártyától függetlenül – ők maguk fogalmazták meg olyan támogatási formákat, amelyek a fejlődésüket segíthetik. Ezeket mutatjuk be a 8. képen. Az 54 támogató formához képest új elemként jelentek meg a különböző rekreációs tevékenységek és a hatékony munkaszervezés különböző módszerei.

8. kép: Fejlődést segítő támogatási formák – a pedagógusok szerint



Forrás: saját fénykép

Az eszköz kapcsán további támogató visszajelzések érkeztek a vizsgált iskolából: miután a vezetők a kártyákat áttekintették abból a szempontból, hogy a vizsgálatra való felkérést a pedagógusoknak továbbítsák, többen mondták, hogy a későbbiekben szívesen használnák azt a pilot iskolához hasonló belső fejlesztés részeként.

Az eszközt bemutattuk a „Személyközpontú módszerek alkalmazása a pedagógusok alap- és továbbképzésében” című neveléstudományi konferencián¹³⁰ is, a Fejlődést segítő lehetőségek a pedagógussá válás útján című workshop keretében. A workshopon egyetemi oktatók, egyetemi hallgatók és pályakezdő pedagógusok próbálták ki az 54 kártya Q-rendezését és az arra épülő reflektív feldolgozó folyamatot. A folyamat során tetten érhetőek voltak a különböző pályaszakaszban lévők közötti különbségek. A workshopon részt vett dr.

¹³⁰ A konferencia online került megrendezésre 2021. október 29-én. Szervező: Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár. A konferencia honlapja: <https://sites.google.com/view/nevelstudomanyikonf2021/a-konferenci%C3%A1r%C3%B3?authuser=0>

Czike Bernadett, aki a záró visszajelző körben kifejezetten ajánlotta a résztvevőknek a kártyák további használatát azzal, hogy ha elakadnak a pályájukon, vegyék elő, és gondolják végig, hogy melyik támogatási forma segíthet nekik az adott helyzetben.