



**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő, DSc, professzor emeritus, programigazgató

Šubrt Peter

**A pedagógusok véleménye a szakmai együttműködésről a
pedagóguskompetenciák tükrében**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők: Dr. habil. Sántha Kálmán, Dr. Hadnagy József

Eger, 2022

A TÉMA AKTUALITÁSA, KUTATÁSI CÉLOK

A kutatásom fókuszpontjában a pedagógusok szakmai együttműködéséről alkotott véleménye áll a szakmai fejlődés és tanulás, valamint a tanári professzionalizmus témaköreire összpontosítva. A tudás társadalmában kiváló szakmai tudással és hozzáértéssel rendelkező tanárookra van szükség, akik az oktatási rendszer kulcsai. Igény van rájuk a változó elvárásoknak való megfeleléshez, a pedagógiai tudásbázis folyamatos megújításához (OECD, 2017). A folyamatos szakmai fejlődés és a rendszeres szakmai tanulás képes a változó elvárásoknak való megfelelésben támogatni a pedagógusokat. Hargreaves (2000) a szakmai együttműködés kiemelkedő szerepéről a tanári professzionalizmusról szóló modelljében írt. Hargreaves tanulmánya szerint a tanári professzionalizmus és a szakmai tanulás négy korszakon ment végig, ezek a szakmaiság előtti kor, az autonóm pedagógus kora, a kollegiális szakember kora, illetve a posztmodern szakmaiság kora. Az oktatási rendszerek egyre nagyobb kihívások elé állították a pedagógusokat, megtapasztalták, hogy olyan módon kell tanítani, amely különbözik a korábbi pedagógusok tapasztalataitól, illetve egyre inkább szükség van arra, hogy támogassák egymást, közös megoldásokat találjanak ki, egymás tudására építsenek, közösen értelmezzék és válaszokat adjanak a felmerülő problémákra (Hargreaves, 2000; Scoular és mtsai, 2020).

Ennek a problémának a megoldására bontakozott ki a kollegiális szakmaiság kora az 1980-as évektől. A változó feltételek közepette a pedagógusoknak egyedül egyre nehezebb volt megfelelni a kihívásoknak. A problémák megoldására a pedagógusoknak nagyobb fokú együttműködésére volt szükségük, ebben segítenek például az iskolai tanári közösségek, amelyek párbeszédet folytatva, szakmai megoldásokat keresve tudják közösen megoldani a problémákat. Ez a fajta együttműködés túlmutat a pedagógusok egymás közötti beszélgetésén. A pedagógusok szakmai fejlődése akkor a legeredményesebb, ha oktatásba ágyazott pedagógiai tevékenység. Jelentősen hozzájárul ehhez az iskola légköre, a vezetőség, a tanári közösség támogató hozzáállása (Hargreaves, 2000; Vangrieken és mtsai, 2017; Boylan, 2018).

A pedagóguskutatás legújabb területén, a tanárok gondolkodásának kutatásában is meghatározó jelentőséggel bír a szakmai együttműködés (Harris, 2002 idézi Lénárd és mtsai, 2020), amely a tudásbázis létrehozásában (Erickson és mtsai, 2005 idézi Lénárd és mtsai, 2020), a tanári tevékenység változatosabbá tételében segíti a pedagógust, de hozzájárul a pedagógusok közötti tudásmegosztás ösztönzéséhez is (Garet és mtsai, 2001 idézi Lénárd és

mtsai, 2020). A pedagóguskutatások legjelentősebb állomásai a pedagógusok személyiségének, majd tevékenységének, illetve a pedagógus gondolkodásának és döntéshozatalának kutatása. A kognitív pszichológia, majd a kognitív pedagógia megjelenésével a kutatók fókuszába került a kezdő és tapasztalt pedagógusok kognitív struktúráinak vizsgálata, majd a gondolkodásuk közötti különbségek, ezen belül a szakmai tanulás és annak támogatása (Szivák, 1999). A legújabb neveléstudományi szakirodalomban is egyre gyakrabban megjelenik a pedagógusok közötti szakmai együttműködés tematikája. Ezért fontos, hogy alkalmazzák a szakmai együttműködés mélyebb formáit, segítsék egymást, éljenek a kollegiális reflexió lehetőségeivel, illetve rendszeresen látogassák egymás óráit (OECD, 2009).

A kutatási céloom arra irányult, hogy feltárjam a pedagógusok vélekedését a szakmai együttműködésről. A kutatói kérdéseim arra vonatkoztak, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak a szakmai együttműködést és milyen gyakran élnek a szakmai együttműködés adta lehetőségekkel?

A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

A kutatásom elméleti hátterét két szakaszban mutatom be. Az első szakaszban a szakmai együttműködést hármass keretrendszerben vizsgáltam a teoretikus keretre, a szakmai fejlődésre és tanulásra, valamint a tanári professzionalizmusra vonatkozóan. A vizsgálat másik dimenziója mentén Vangrieken és munkatársai (2015) alapján a szakmai együttműködést befolyásoló egyéni és szervezeti tényezők, valamint csoportjellemzők alapján tártam fel a szakmai együttműködés megjelenési formáit.

A pedagógusok közötti szakmai együttműködés fogalma az utóbbi évtizedekben számos változáson ment keresztül (Vangrieken és mtsai, 2015). A 80-as években erősödött fel az igény a pedagógusok közötti interakció, szakmai kapcsolatok koncepciójának kialakítására. Little (1990) a kollegiális kapcsolatok különböző szintjeiről beszélt, amelyek tartalmukban és formájukban különböznek. A kollegiális kapcsolatnak egy másik aspektusa a kollegiális reflexió, amelynek lényege, hogy nem csupán a reflexiót végző személy elemzi önreflexió által saját tevékenységét, hanem a pedagógus kolléga tevékenységére is reflektál, amely végső soron visszahat a reflektáló egyénre is, aki ez által újraértékeli, javítja gyakorlatát (Mrázik, 2021). Kelchtermans (2006) már jobban összpontosít az együttműködés fogalmára és azt vallja, hogy a kollegialitás kapcsolatát külön kell választani az együttműködés fogalmától.

Még árnyaltabb teoretikus kereteit adják Vangrieken és mtsai (2015) a szakmai együttműködésnek, illetve meghatároznak olyan tényezőket, amelyek hatással vannak a létrejöttére. Az együttműködés különböző befolyásoló tényezőit tárták fel, amelyek szükségesek az együttműködés megvalósulásához. Ilyen tényezők a személyes, a szervezeti és a csoportjellemzők. A személyes tényezők között megemlítték az együttműködés iránti nyitottságot, a pedagógusok attitűdbeli különbségét, az együttműködés iránti elkötelezettséget, az egyes pedagógusok között meglévő konfliktusok jelenlétét. A szervezeti tényezők között megjelenik az iskola légköre, a támogató munkakörnyezet, a pedagógusok tevékenységrendszerének kiterjesztése tanítás és eszközök tekintetében. A csoportjellemzők az adott iskola közösségre vonatkoznak.

A szakirodalom az együttműködés kifejezését a kollaboráció fogalmával azonosan alkalmazza. A szakmai együttműködés fogalmat tágabb dimenzióban helyeztem el. A hazai és nemzetközi szakirodalomban a szakmai fejlődés és szakmai tanulás keretében találtam meg a szakmai együttműködés helyét. A szakmai fejlődés a tanulási helyzetek, tevékenységek összessége, amelynek célja a pedagógiai kompetenciák fejlesztése (Guskey, 2002 idézi Czető, 2020). A szakmai fejlődés és tanulás értelmezésében előtérbe kerül, hogy melyek azok a pedagógiai helyzetek, amelyek eredményesen megváltoztatják a pedagógusok tudását és oktatási tevékenységét (Guskey, 2002, Darling - Hammond és mtsai, 2017 idézi Czető, 2020). Ebből a szempontból érdemes a szakmai együttműködést befolyásoló szervezeti tényezőket megnézni. A pedagógus szakmai közössége az iskola, ahol mindennapi pedagógiai tevékenysége zajlik. Egy szakmai közösség tevékenysége, a közösségben végbemenő szakmai együttműködés szervesen kapcsolódik a pedagógiai közösséghez, illetve bekapcsolódnak az együttműködésbe külső szakemberek is (Czető, 2020). A pedagógusok szakmai együttműködése az oktatási intézmény számára rendkívül hasznos, mivel a szaktárgyi és pedagógiai tudás megosztása a kollégákkal hatással van az iskola optimális fejlődésére, legyen az spontán vagy hivatalos keretek között (Gordon-Győri, 2002).

Skaalvik és Skaalvik (2015) a különböző korú vagy életszakaszokban lévő norvég tanárok körében végzett kvalitatív kutatás eredményei alapján megállapították, hogy az évfolyamokon együttműködő pedagógusok között a munkahelyi elégedettség forrásai között megjelenik a kollégákkal való szakmai kollaboráció. A pedagógusok pályaelhagyása és a tanárhány nemzetközi probléma, ezért a tanárok munkahelyi elégedettsége nagyobb figyelmet érdemel (Toropova és mtsai, 2021).

A szakirodalom feltárása után a következő fázis a kutatásmódszertani lépések előkészítése volt. A hipotézisek megfogalmazásához a szakirodalomból kategóriarendszert

fejlesztettem. A kategóriarendszer interpretálása feltárta számomra kutatásom elméleti része és az empirikus vizsgálat közötti kapcsolatot, ráirányította a figyelmemet a kompetenciákban leggyakrabban és legritkábban megjelenő kategóriákra. Ez alapján hipotéziseim a segítség, tanácsadás, szakmai együttműködés az oktatási tevékenységben, az intézményen belüli szakmai együttműködés, illetve az intézményen kívüli szakmai együttműködés témakörei köré csoportosultak. Szükségese nek láttam a kutatási kérdés összetettsége miatt a hipotézisek mellett alhipotéziseket is megfogalmazni, amelyek lehetővé tették a kutatási kérdés differenciált vizsgálatát.

A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTÉRE

Hipotézisek

H1: A kezdő és tapasztalt pedagógusok eltérő véleménnyel vannak a pedagógusok segítő, tanácsadó szerepéről a szakmai kapcsolatokban.

H1/1: Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep fontosságának megítélésében a kezdő és tapasztalt pedagógusok véleményében.

H1/2: Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep gyakoriságának megítélésében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok véleményében.

H2 A kezdő pedagógusok az oktatási tevékenység során szignifikánsan gyakrabban élnek a szakmai együttműködés lehetőségével, mint a tapasztalt pedagógusok.

H3: A kezdő és a tapasztalt pedagógusoknak az intézményen belüli szakmai együttműködésről szignifikánsan különböző a véleményük.

H3/1: A kezdő és a tapasztalt pedagógusok véleménye az intézményen belüli szakmai együttműködés fontosságáról szignifikánsan különböző.

H3/2: Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti szakmai együttműködés gyakoriságának megítélésében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között.

H4: A kezdő pedagógusok, illetve a tapasztalt pedagógusok véleménye hasonló az intézményen kívüli szakmai együttműködésről.

H4/1: A kezdő, illetve tapasztalt pedagógusok hasonlóan fontosnak tartják az intézményen kívüli szakmai együttműködést.

H4/2: A kezdő, illetve tapasztalt pedagógusok hasonló gyakorisággal élnek az iskolán kívüli együttműködés lehetőségével.

Minta és mintavétel

Kezdő és tapasztalt pedagógusok alkották a mintát (N=582). A két részminta elemszámai: a kezdő pedagógusok (N=38) tapasztalt pedagógusok (N=544). Ez az arány illeszkedik az egyes korcsoportokhoz tartozó pedagógusok arányához (*Hajdú és mtsai, 2018*).

A kezdő pedagógusok a pálya kezdetétől egészen öt év szakmai gyakorlattal rendelkeznek. A tapasztalt pedagógus alatt több mint öt év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusokat értettem (*Berliner, 1996* idézi *Falus, 2004*). A mintavételhez a nem – véletlenszerű szakértői mintavételi eljárást alkalmaztam (*Csikos, 2009*).

A Creswell-féle értelmező szekvenciális modell második fázisa, egyben a kutatásom főmódszere a kvalitatív vizsgálat. Kezdő és tapasztalt pedagógusok alkották a mintát (N=6). A két részminta: kezdő pedagógus (N=3) tapasztalt pedagógus (N=3). Az elméleti – teoretikus stratégiai mintavételen belül a tipikus és az atipikus eseteket választottam a főmódszeremhez, amelyek segítették az almodszereben, a kvantitatív vizsgálatban felmerülő kérdések megválaszolásához a megfelelő interjúalanyok kiválasztását (*Sántha, 2006a*). A kevert módszertan alapján a kvantitatív kutatás mintájából emeltem ki a kvalitatív vizsgálat résztvevőit.

A Creswell-féle értelmező szekvenciális modell alkalmazása

A kutatásom módszertani hátterének a kombinált paradigmát választottam (Creswell, 2012). A kombinált paradigma lehetővé tette a kutatásom fókuszpontjában megjelenő pedagógusok közötti szakmai együttműködés több perspektívából való vizsgálatát. A Creswell-modellen belül az értelmező szekvenciális eljárást választottam. Az almodszerelem a kvantitatív vizsgálat, amelynek eredményei megalapozzák a kutatás hangsúlyos részét, a főmódszeremet, a kvalitatív vizsgálatot (Sántha, 2015). Az első fázisban a kvantitatív mérőeszközöm a kérdőív volt. A második fázisban a kvalitatív eszköz által fotóinterjúval szöveges adatokat gyűjtöttem. A kvantitatív vizsgálat eredményei alapján körvonalazódó vélemények mélyebb összefüggéseit kerestem. Végül a következtések levonásával zártam a kutatásomat (Sántha, 2015).

EREDMÉNYEK

Kvantitatív adatelemzés eredményei

A hipotézisek igazolása

Kutatásomat a hipotézisek igazolásával folytatom, melyek megalapozták a kutatásom főmódszerét, a kvalitatív vizsgálatot.

H1/1: Feltételeztem, hogy pedagógusok az intézményen belül a kollegiális szakmai kapcsolat fontosságának tekintetében különbözőképpen ítélik meg a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerepet. A hipotézist négy itemmel kívántam igazolni. Két esetben szignifikáns különbséget mutattam ki, de két esetben nem volt igazolható az egész mintára vonatkoztatható különbség. Az adatok alapján **a részhipotézisem csak részben igazolódott be**. Az esetek 50%-ban van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep fontosságának megítélésében a kezdő és tapasztalt pedagógusok véleményében.

H1/2: A kezdő és tapasztalt pedagógusok között szignifikáns különbség van abban a tekintetben, hogy az intézményen belül eltérő gyakorisággal segítik egymást, adnak tanácsot egymásnak. A mérőeszköz négy item esetében mérte a különbséget. Három esetben

szignifikáns különbség volt kimutatható, egy esetben nem találtam szignifikáns különbséget a két részminta között. **A részhipotézis esetében 75%-ban kimutatható a szignifikáns különbség, tehát a részhipotézisemet alátámasztottam.** Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti segítő, tanácsadó szerep a gyakoriságának megítélésében a kezdő és tapasztalt pedagógusok véleményében.

A két részhipotézisemben összesen nyolc item van, ebből öt itemnél kimutatható szignifikáns különbség, ez az esetek 75%-a. Ez alapján az első hipotézisemet igazoltnak tekintem.

H2: A kutatásomban azt kívántam igazolni, hogy a kezdő pedagógusok gyakrabban élnek a szakmai együttműködés lehetőségével az oktatási tevékenységük során. Feltételeztem, hogy szignifikáns különbség van a két részminta között. A mérőeszköz nyolc iteme vonatkozott a hipotézisre. Ezek közül egy esetben volt kimutatható a szignifikáns különbség. A többi hét item esetében a részminták között nem volt kimutatható szignifikáns különbség. A kezdő pedagógusok nem élnek gyakrabban a szakmai együttműködés lehetőségével, mint a tapasztalt pedagógusok. **A második hipotézisem nem igazolódott be, tehát a kezdő pedagógusok az oktatási tevékenység során hasonlóan gyakran élnek a szakmai együttműködés lehetőségével, mint a tapasztalt pedagógusok.**

H3/1: A mérőeszköz tizenöt iteme vonatkozott a hipotézisre. A pedagógusok véleményében az intézményen belüli szakmai együttműködés fontosságáról szignifikáns különbséget feltételeztem. A tizenöt itemből két esetben volt kimutatható szignifikáns különbség. Összességében az esetek 13,3%-ban mutattam ki szignifikáns különbséget. **Ezért a részhipotézisem nem igazolódott be.** A kezdő és a tapasztalt pedagógusok az intézményen belüli szakmai együttműködés fontosságáról nem vélekednek szignifikánsan különbözően.

H3/2: A mérőeszköz négy kérdése vonatkozott a hipotézisre. Három esetben szignifikáns különbség volt kimutatható, amely alátámasztotta, hogy a kezdő és a tapasztalt pedagógusok eltérő gyakorisággal alkalmazzák a szakmai együttműködést az intézményen belül. Egy esetben nem találtam szignifikáns különbséget a pedagógusok között. Összességében az esetek 75%-ban volt kimutatható szignifikáns különbség. **A részhipotézisem beigazolódott.** Van szignifikáns különbség az intézményen belül a pedagógusok közötti szakmai együttműködés gyakoriságának megítélésében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között.

Az itemek tekintetében 19-ből (fontosság, gyakoriság) 5 esetben volt szignifikáns különbség, ez az esetek 25%-a. A kezdő és tapasztalt pedagógusok véleménye hasonló az intézményen belüli szakmai együttműködésről, annak ellenére, hogy gyakorlati megvalósítás területén érzékelhető különbségek mutatkoznak. **A harmadik hipotézisemet el kell vetnem.**

A kezdő és tapasztalt pedagógusok véleménye az intézményen belüli együttműködésről nem különbözik szignifikánsan.

H4/1: A mérőeszközben öt item vonatkozott a pedagógusok intézményen kívüli szakmai együttműködésének fontosságára. A kétmintás t-próba elvégzése után a két részminta között nem találtam egy esetben sem szignifikáns különbséget.

Bebizonyosodott, hogy mind a kezdő, mind a tapasztalt pedagógusok hasonló módon ítélik meg az intézményen kívüli szakmai együttműködés fontosságát. **A negyedik hipotézisem első részhipotézisét alátámasztottam.** A kezdő, illetve tapasztalt pedagógusok hasonlóan fontosnak tartják az intézményen kívüli szakmai együttműködést.

H4/2: A mérőeszköz kilenc iteme vonatkozott a hipotézisre. A két részminta esetében megmértem, hogy az intézményen kívüli szakmai együttműködés formái vonatkozó itemekben a kezdő és tapasztalt pedagógusok között van-e szignifikáns különbség. Kilenc itemből két esetben szignifikáns különbséget találtam. Összességében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok 77,7%-ban hasonló gyakorisággal alkalmazzák a szakmai együttműködést az intézményen kívüli munkában. **A negyedik hipotézis második részhipotézise beigazolódott.** A kezdő, illetve tapasztalt pedagógusok hasonló gyakorisággal élnek az iskolán kívüli együttműködés lehetőségével. **A negyedik hipotézisem részhipotézisei beigazolódtak, tehát egyértelműen kimondható, hogy a mintában szereplő kezdő tanárok és a tapasztalt tanároknak hasonló a véleményük az intézményen kívüli szakmai együttműködésről.**

Kvalitatív adatelemzés eredményei

Adatelemzés kategóriáinként

Az interjúalanyok a két pedagógusról leginkább a mimika alapján vontak le következtetéseket az érzelmi állapotukra és a két pedagógus közötti kollegiális kapcsolatra vonatkozóan. A tapasztalt pedagógus mimikájával kapcsolatban a **segítő** és **kritikai hozzáállás**, valamint az **oldottabb viselkedés** fogalmak jelentek meg. A kritikai hozzáállás a pedagógusoknál előtérbe került a kolléga pedagógiai munkájával, nevelési, oktatási elképzeléseivel kapcsolatban. A segítő hozzáállás mind a két pedagógus esetében megjelent. Az interjúalanyok a segítséget pozitív élménynek írták le. Az oldottabb viselkedés a nagyobb rutinnal rendelkező pedagógusnál jelent meg, amely az interjúalanyok szerint magabiztosságot tükrözhet és azt, hogy tisztában van képességeivel, illetve a megfelelő tudás

birtokában a problémákra könnyebben tudja a válaszokat. A fiatal pedagógushoz, a félelmet és a **szorongást** társították, illetve az **elégedetlenséget a munkájával**. A mimikájáról magas szorongási szintet olvastak le a pedagógusok. A vitához negatív érzések társultak. A két pedagógus közötti vita szerintük **feszültséget** eredményez, amely kedvezőtlen kimenetelű is lehet és később a kettőjük közötti beszélgetés akadályait is képezheti. A **testtartás** tekintetében a **visszafogott viselkedés** mind a két pedagógusnál megjelent. A visszafogott viselkedést elfogadott kollegiális kapcsolatnak írták le, illetve az egyik pedagógus úgy látta, hogy nincs közöttük bizalmi kapcsolat. A pedagógusok közötti kollegiális kapcsolat feltételezett megfelelő mintáját mutatják. A tekintet tartalmi elemnél a **közömbösség** két kódgyakorissággal jelent meg, melyet a tapasztalt tanárnak tulajdonítottak. Az interjúalanyok a környezetet egyhangúnak, kevés színt felvonultató fotónak találták.

Az adatok elemzését a szakmai együttműködést befolyásoló személyes és szervezeti tényezők, csoportjellemzők (*Vangrieken és mtsai, 2015*), valamint rendszerszintű tényezők szerint végeztem. A kategóriák alapján történő adatelemzés eredményeit összevettem a TALIS (2008, 2018) vizsgálattal, három kategória esetében találtam a kutatásom szempontjából releváns eredményeket (kolléga visszajelzés, óralátogatás, konferencia) (*OECD 2009, 2020*).

Az interjú első kérdése arra vonatkozott, hogy **a segítséget nyújtó pedagógusnak milyen előnyei származnak abból, ha támogatja a kollégáját és milyen gátló tényezők vannak a segítségnyújtásnak**. A szakmai együttműködést befolyásoló személyes tényezők az alábbiak: a szakmai segítséget nyújtó pedagógus azon a területen támogatja a kollégáját, ahol nézete szerint megfelelő kompetenciákkal rendelkezik. A pedagógus attitűdjeit érintő előnyök között megjelenik a motiváció, a pedagógus a figyelem középpontjába kerül, a segítségnyújtás hozzájárul a feszültség csökkentéséhez és növeli az önbizalmat, illetve baráti kapcsolat alakulhat ki a szakmai segítségnyújtást igénylő pedagógus és azon kollégája között, akit közelebb érez magához. A szakmai segítségnyújtás belső gátló tényezőinek okai között meg kell említenünk, hogy az esetleges nézetkülönbség miatt nehezen jön létre a segítségnyújtás, illetve egyes kollégák elzárkóznak a szakmai segítségnyújtástól. További belső gátló tényezőnél jelenik meg, hogy a pedagógusok elvárásként érik meg a segítségnyújtást, illetve ez terhes feladat számukra. A szakmai együttműködést befolyásoló szervezeti tényezők a következők: a szakmai segítségnyújtás előnyeinel megjelennek a pedagógus tudását érintő előnyök, például, hogy könnyebben hozzáfér a tudáshoz, a tudását könnyebben képes megosztani, illetve tapasztalatokat szerez. Az előnyök másik csoportja a pedagógus szakmai közösségbe való beilleszkedését segíti, hozzájárul a kollégákkal való

könnyebb kommunikációhoz, a pedagógus a nevelőtestület hasznos részévé válik, illetve az iskolai közösségbe való beilleszkedését segíti. Könnyebben jön létre szakmai kommunikáció. A szakmai segítségnyújtás szakmai közösséget érintő gátló tényezői a dicséret elmaradása, a szakmai kommunikáció esetlegessége, a problémák intézményen belüli megbeszélésének a hiánya, a szakmai kérdések szűk körben történő, vagy az oktatási intézményen kívüli megbeszélése, illetve a szakmai segítségkérés elmulasztása. A szakmai együttműködést befolyásoló rendszerszintű tényezőnek nevezhetjük azt a külső gátló tényezőt, mely szerint a pedagógusok időhiányban szenvednek.

A **pedagógus munkájára vonatkozó visszajelzések** az oktatási – nevelési, pedagógiai munkára, teljesítményre vonatkoztak. A TALIS (2008) vizsgálat szerint a pedagógusok a munkájukra vonatkozó visszajelzéseket támogatásként értékelik, a személyre szabott támogató visszajelzéseket tartják a leginkább figyelemre méltónak (OECD, 2009). A pedagógusok tehát pozitív szerepet tulajdonítanak a munkájukra vonatkozó reflexióknak. Kutatásom eredményei alapján a szakmai együttműködést befolyásoló egyéni tényező, hogy a pedagógusok a kritikus hangvételű reflexiókat negatív élményként élik meg. A negatív érzéseiket sokszor háttérbe szorítják és más pedagógusokkal való kommunikációban oldják fel a frusztrációt. Szervezeti szintű tényező, hogy ritkán kapnak pozitív értékelést a kollégájuktól, és alig kapnak visszajelzést az iskola vezetésétől. A kollégák és az iskolavezetéstől érkező visszajelzések többnyire konstruktívak, hatással vannak a pedagógus szakmai tanulására és szakmai fejlődésére, előmozdítják a szakmai beszélgetéseket, növelik a pedagógusban az empátia érzését és pozitív iskolai légkört teremtenek. Ritkán érkeztek a pedagógus munkájára vonatkozó negatív visszajelzések, többnyire csupán a kezdő pedagógusok számoltak be ezekről. A reflexiók a nevelési–oktatási tevékenységre, illetve a nevelési-oktatási módszerekre vonatkozó problémák miatt fogalmazódnak meg. A reflexiók nem minden esetben megfelelőek. A negatív visszajelzésekre a pedagógusok általában reflektálnak.

A **saját reflexiók megosztásával kapcsolatban is találtam a szakmai együttműködést befolyásoló szervezeti szintű tényezőket**. A pedagógusok számára fontos a szakmai munkából adódó nehézségek kollégákkal való megbeszélése. Ennek ellenére ritkán beszélnek gondolataikról, illetve mivel a véleményük negatív visszajelzést eredményezhet, ezért nem túl gyakran jelenik meg a kommunikációban a pedagógus nehézségeiről való diskurzus. A gyakorlati nehézségek tárgya a tanuló, illetve az osztályon belüli problémák, ezekről a témákról az intézményen belül vagy azon kívül beszélgetnek a pedagógusok. A pedagógusok az egymás közötti beszélgetésekben fontosnak vélik, hogy beszélgessenek a sikereikről,

azonban ritkább az ilyen témájú beszélgetés, illetve több olyan lehetőséget igényelnének, amely az együttesen megélt sikereket segítené. Az elismerésekről való beszélgetésben megjelenhet az a probléma, hogy a pedagógusok különbözőképpen értelmezik egymás sikereit. A pedagógiai kultúrában nem hangsúlyos a másik munkájának elismerése. A sikerekre való reflektálás ritkán jelenik meg a pedagógusok körében, illetve a pozitív élmények megbeszélése is hangsúlyosabb szerepet kell, hogy kapjon. A kezdő pedagógusok számára fontos a tapasztalt kollégáknak való megfelelés. A szakmai együttműködést befolyásoló csoportjellemzők az alábbiak: a szakmai kommunikáció a nehézségekről kisebb pedagógus közösségekben vagy azonos korosztályhoz tartozó kollégával, illetve hasonló nézeteket valló pedagógussal történik. Gyakori, hogy a pedagógus bekapcsolódik a pedagógiai nehézségekről kommunikáló kollégák csoportjába, vagy a családja körében beszél a problémáiról. A pedagógiai munka megbecsülés is problémaként merül fel. A pedagógusok véleménye szerint több elismerésre lenne szükségük a munkájukkal kapcsolatban. A rendszerszintű tényezők alatt a pedagógusok megemlítették, hogy kevés idő áll rendelkezésükre az intézményen belül a sikerek megbeszélésére. Fontosnak tartják, hogy több lehetőségük legyen erre.

A TALIS (2008) vizsgálat alapján a magyar pedagógusok a hivatásbeliekkel való szakmai együttműködéssel elégedettebbek, mint a felmérésben résztvevő más országok pedagógusai, ideértve az óralátogatásokat is (OECD, 2009). Kutatásomban az óralátogatásokkal kapcsolatban a pedagógusok több szakmai együttműködést befolyásoló egyéni tényezőt is megneveztek. A pedagógusok nyitottak az **óralátogatásra**, egy részük pozitív véleménnyel van az óralátogatásról. Egyes pedagógusoknál megjelenik a bizonyítási vágy. Néhány kollégánál azonban a tanóra látogatása frusztrációhoz vezet, illetve egyes pedagógusok elzárkóznak attól, hogy kollégáik órájának meglátogatásával feszültséget keltsenek a másokban. Az óralátogatáshoz számos negatív attitűd kapcsolódik. Az óralátogatást megelőző negatív előfeltevések, a frusztráció a kolléga jelenlétéből adódik, illetve megjelenik a szakmai megfelelés kényszere is. A negatív attitűdök leggyakoribb okai, hogy az óra látogatói figyelik a pedagógust, illetve a tanóra után értékelik a tanítási gyakorlatát. A pedagógusok a tanóra hagyományos keretei között érzik biztonságban magukat. Egyes kollégák nem igénylik az óralátogatásokat, bár úgy vélik, hogy ez hasznos a tanulási-tanítási folyamat felülvizsgálatára. Szervezeti tényezőként a pedagógusok megemlítették, hogy az óralátogatások hatással vannak az egymástól való tanulásra, a szakmai fejlődésükre, pozitív minták megtanulására, új nevelési-oktatási stratégiák elsajátítására, illetve a szükséges pedagógiai gyakorlat elemeinek a módosítására. Az óralátogatások

feltételezik a jó szakmai kapcsolatot a pedagógusok között. Az óralátogatások azonban nincsenek benne a pedagógiai gyakorlatban. A pedagógusok véleménye szerint szükség lenne az óralátogatások számának növelésére. A szakmai együttműködést befolyásoló csoportjellemzőnek tekinthető, hogy a tanórákat leginkább az iskola vezetése, illetve a tanítási gyakorlatukat végző tanárjelöltek látogatják, a kollégák szinte alig hospitálnak. Rendszerszintű tényező, hogy véleményük szerint az oktatási rendszer nem igazán teszi lehetővé az óralátogatást az iskola szervezeti keretei között.

A következő kérdés az **óralátogatás utáni visszajelzések** hatására vonatkozott. A szakmai együttműködést befolyásoló egyéni tényezők, hogy az óralátogatás előtt a pedagógusok egy része feszülten várja az értékelést, míg másokat várakozással tölt el a reflexió. A pedagógusok önmagukkal szemben magas elvárásokat fogalmazznak meg, kiválóan szeretnének teljesíteni, illetve mintát kívánnak mutatni a kollégáknak vagy a tanárjelöltnak. A pedagógusok nagyobb elvárással tekintenek az azonos szaktárgyat tanító pedagógus reflexiói felé. Amennyiben a reflexiót a pedagógus nem tekinti megalapozottnak, akkor érdekét érvényesíti véleményével kapcsolatban. A pozitív visszajelzések hatással vannak a pedagógusok közérzetére és énhatékonyságára. A reflexiók kiválthatnak a pedagógusból szorongást, feszültségérzetet, illetve néhány esetben az értékelők nonverbális jelei is hatással vannak a pedagógusra. A szakmai együttműködést befolyásoló szervezeti tényezőknél a pedagógusok megemlítették, hogy a reflexiók pozitív hangvételűek, ritkán hangzik el kritika. A pozitív visszajelzések befolyásolják a pedagógusok szakmai tanulását, szakmai fejlődését, általa hatékonyabbá válik oktatási tevékenységük, illetve szükség szerint korrigálják pedagógiai munkájukat. A gyakornoki idő alatt a mentor reflexiói hozzájárulnak a tanítási – tanulási folyamat korrigálásához.

A pedagógusok a **tanórákon való közös tanításáról** is megfogalmazták véleményüket. A pedagógusok szerint van néhány olyan tananyag, amelyre ilyen módon fel lehetne építeni egy tanórát. Egyéni tényezőként megemlítették, hogy a közös tanítás tanulókra gyakorolt hatása miatt megtapasztalnák az együttműködés pozitív mintáit. Attitűdbeli változást eredményezhet a közös tanítás a tanulók körében az együttműködéssel megoldandó feladatok területén, például a közös házi feladatok elkészítésében és a projektek megvalósításában. Az egyik interjúalany szerint jó példa lenne erre, hogy a mentor fokozatosan átengedi a tanórát a gyakornoknak. Ennek pozitívuma, hogy a tanórai feladatok megosztásával csökken a pedagógusok leterheltsége, valamint megtapasztalhatják a hatékony együttműködést. A pedagógiai kultúrában sem tapasztalható a közös tanítás jelenléte. A közös tanítás lehetőségével szemben a pedagógus nézeteiben megjelennek a közös

tanóratervezés és megvalósítás problémái. A pedagógusok hatékonyabbnak tartják a tanóra szervezeti keretei között az önálló tanóra tartását, mivel úgy vélik, saját elképzeléseiket eredményesebben tudják megvalósítani. A két pedagógus azonos tanórára való felkészülése többletmunkát kíván a pedagógustól. A rendszerszintű tényezőkre vonatkozóan a pedagógusok véleménye szerint a magyar oktatási rendszer nem biztosítja ezt a lehetőséget, a pedagógusok külön óradíjban nem részesülnek, illetve órakedvezmény sem jár ezért a pedagógusnak.

Általában gyakran előfordulnak a **tanóra utáni pedagógusok közötti beszélgetések**. A szakmai együttműködést befolyásoló egyéni tényezők az alábbiak: a pedagógusok nem zárkóznak el a beszélgetésektől, a szakmai kérdésekről a pedagógusok a hasonló nézeteket valló kollégákkal beszélgetnek, illetve azokkal, akik érzelmileg közelebb állnak hozzájuk. A kommunikáció jó hatással van a pedagógusokra, csökkenti a feszültséget. Gátló tényezői lehetnek az együttműködésnek, ha a pedagógusok között megjelenik a szakmai féltékenység, illetve a problémák megbeszélése negatív következményekkel járhat a pedagógusra nézve. A pedagógusok a vezetőséggel ritkán beszélnek meg a problémáikat, mivel azt feltételezik, hogy a beszélgetések negatív hatással lesznek megítélésükre. A szakmai együttműködést befolyásoló szervezeti tényezők a következők: egyes pedagógusok igénylik a negatív, illetve pozitív tapasztalataik, reflexióik megbeszélését a kollégáikkal. A tanítási óra után a tantárgy segédanyagaival kapcsolatos témákat, különleges tanórai pillanatokat, oktatási–nevelési tevékenységhez kapcsolódó tanórai reflexiókat, illetve az intézményhez nem kapcsolódó magánéleti témákat beszélnek meg. A szakmai együttműködés gátló tényezői közé tartoznak azok a nevelőtestületek, melyek ritkán beszélnek meg oktatási tapasztalataikat, nem reflektálnak egymás problémáira, vagy a pedagógus nem beszélget kollégáival, mivel azok más nézeteket vallanak, illetve a pedagógus nem kompetens a problémában. A kezdő pedagógusokra jellemző, hogy egyedül maradnak a problémamegoldásban, mivel azt feltételezik, hogy önállóan kell megoldaniuk a problémákat, ezért nem kérnek segítséget. A pedagógusok leterheltsége is a megbeszélés hiányához vezethet. A tapasztalt pedagógus reflexiói hatással vannak a kezdő pedagógus pedagógiai munkájára.

A **jógyakorlatok** létrehozásának belső motivációja, hogy a pedagógus számára egyféle megerősítést jelent, ha minőségi pedagógiai munkát végez. A pedagógus fontosnak véli az érték megteremtését, a mintaértékű munka végzését az oktatási intézmények részére. A szakmai együttműködést befolyásoló egyéni tényezők alapján a jógyakorlat megvalósításának feltétele a magas kreativitás, az ismeretek újrastrukturálása, a kompetenciák (képesség, tudás, attitűd) magas fejlettségi szintje, illetve az innováció iránti elkötelezettség. A szervezeti

tényezőknél megemlítették, hogy a jógyakorlat iránti érdektelenség okai között megjelenik a munkával kapcsolatos pozitív visszacsatolás hiánya. Csoportjellemzőként elmondható, hogy a feladat gyakran elvárássá válik az intézmény részéről. A jógyakorlat hozzájárul a szakmai fejlődéshez, fejleszti a pedagógusok kompetenciáit, illetve segíti a tanulók személyiségformálását, a kulturális értékek közvetítését. A szakmai együttműködést befolyásoló rendszerszintű tényezők alapján a jógyakorlat létrehozásának azonban számos korlátja is felmerült a pedagógusoknál, például a leterheltség, a motiválatlanság, illetve a jógyakorlat fogalmának hiányos ismerete. A jógyakorlat megvalósításának külső korlátai között említették a többletmunkával járó feladatokat (megszervezés, lebonyolítás, dokumentáció), a feladat alacsony presztízsét, illetve azt, hogy a pedagógus külön jutalmazásban nem részesül a többletmunkáért.

A **szakmai vita** hatással van a pedagógusok véleményére. Az egyéni tényezőket a következőkben foglaltam össze: a pedagógusok fontosnak vélik a reflexióik kifejtését, ha lehetőség van rá, felszólalnak vitás kérdésekben. Az intézményen belül a pedagógusok ritkán ütköztetik érveiket, alacsony a vita elfogadottsága, fontosnak vélik a vita gyakoriságának a növelését, illetve a vitakultúra elsajátítását a továbbképzéseken. A vita korlátai között érdemes megemlíteni, hogy a pedagógusok nem minden problémás esetben gondolják szükségszerűnek a szakmai vitát. A vitakultúra fejletlensége is problémát okoz. Általában a pedagógusok kompromisszumkeresők, kerülnek a vitás helyzeteket vagy közvetítő szerepet vállalnak a két fél között. A vita hangvétele negatív hatással van a pedagógusok közötti kapcsolatra, illetve a vita fogalmához negatív attitűdök kapcsolódnak. A vita attitűdbeli korlátai között érdemes megemlíteni azt, hogy feszültséget generál, emocionális tartalma van a vita fogalmának. A szervezeti tényezők alapján a pedagógusok a vita után átgondolják tevékenységüket, nézeteiket. A vitában hangsúlyos szerepet kap a szakmai kommunikáció, a megfelelő hangvétel, valamint a vitakultúra fejlettsége. Az intézményen belül a viták témái leginkább a tanulók nevelésével kapcsolatosak. Egyes pedagógusok pozitív visszacsatolást kapnak a felszólalásuk után, illetve néhányan nagyobb fórumokon is kifejtik véleményüket. A pedagógusoknál általában ritkán jelenik meg a szakmai vita. A rendszerszintű tényezőknél megemlítették, hogy csekély lehetőség van intézményi keretek között a vita lebonyolítására. Az időkorlát is fontos tényező, illetve a pedagógustársadalomból hiányzik a szakmai vita, mivel a reflexiók egymás közötti megosztása is ritkán jelenik meg.

Az interjúalanyok beszéltek a **pedagógiai tárgyú konferenciák** hasznosságáról is. A TALIS (2018) vizsgálat alapján az iskola vezetők körülbelül egyharmada a szakmai együttműködést támogató továbbképzéseket részesíti előnyben (OECD, 2020). A TALIS

(2008) vizsgálat szerint azonban a vizsgálatban szereplő magyar pedagógusok inkább szakmai kérdésekben választják a továbbképzéseket, a szakmai együttműködés nem tartozik a preferált továbbképzések közé (OECD, 2009). A pedagógiai konferenciákat a pedagógusok egy szűk rétege látogatja. Az egyéni tényezőket befolyásoló korlátok között érdemes megemlíteni, hogy pedagógusoknak nincs koherens elképzelésük a konferenciák hasznosságáról, illetve a mindennapi pedagógiai diskurzusban nem jelenik meg ez a téma. A szervezeti tényezők az alábbiak: a pedagógusok számára hasznos, ha a konferencia új pedagógiai kutatási irányzatokat mutat be, a pedagógiai gyakorlat hatékonyságának növelését segíti elő, az elméleti tudás fejlesztését támogatja, például a tanulóközpontú tanítás területén, illetve segíti a pedagógusokat a tantárggyal kapcsolatos ok–okozati összefüggések feltárásában. A konferenciák további előnye, hogy a részvétellel lehetőséget biztosít a szakmai kapcsolatok kialakítására. A konferencia látogatásának feltétele mellett megemlítették az aktuális érdeklődésnek megfelelő tematikájú előadásokat, a kellemes környezetet, ismert pedagógiai személyiségek előadásait, a pedagógus szaktárgyával kapcsolatos előadásokat, illetve a pedagógiai gyakorlatukhoz szorosan kapcsolódó témák megjelenését. Az interjúalanyok az online konferenciák fontosságát is kiemelték. A pedagógusok hasznosnak tartanának olyan fórumokat, ahol az aktuális problémáikat meg tudnák beszélni. A szakmai együttműködést befolyásoló csoportjellemzőket a következőkben foglaltam össze: a pedagógusok egy bizonyos része az iskola általi kiküldetéssel vett részt a konferenciákon, melyek nem minden esetben esnek egybe a pedagógus érdeklődési körével. A konferencián való részvétel akadályai között megemlítették, hogy körülményes a konferencialátogatás megtervezése, csak indokolt esetben kapnak engedélyt az iskolavezetéstől. Általában a pedagógusnak kell vállalnia a részvétellel járó anyagi költségeket. A pedagógusok úgy látják, hogy a konferencián való részvétellel az iskolai feladatokkal is elmaradnak. Hasonló eredmények rajzolódnak ki a TALIS (2008) vizsgálatból is (OECD, 2009).

Az **intézményen kívüli pedagógusok közötti szakmai együttműködést** befolyásoló egyéni tényezők a következők: kevés pedagógus tart kapcsolatot a felsőoktatási intézmények oktatóival, mivel úgy vélik, hogy szakmailag nem rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal, ezért a kapcsolat, miatt frusztrálttá válnának, illetve a pedagógiai segítő szakemberek bevonását akkor látják fontosnak, ha a probléma a pedagógus kompetenciáin túlmutat. Szervezeti tényezőként az interjúalanyok elmondták, hogy a pedagógusok általában tartják a kapcsolatot más intézmények pedagógusaival. Fontosnak vélik a más intézményekkel való szakmai együttműködést, mivel megismerik más intézmények pedagógusainak a reflexióit, ezentúl a saját intézmény minőségbiztosítását is segíti a kívülről érkező pozitív

minták befogadása. A pedagógusok a pedagógiai szakmai szolgáltatásokról, pedagógiai szakszolgálatokról kevés információval rendelkeznek. Fontosnak vélik a szorosabb együttműködést, a rendszeres tanácsadást és a pedagógusok szakmai támogatását leginkább a tanulók különböző problémáinak a megoldása, illetve a hatékonyabb problémamegoldás céljából.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Az értekezésemben a pedagógusok szakmai együttműködéséről való véleményét vizsgáltam a pedagóguskompetenciák tükrében. Pedagógiai munkám során azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok közötti szakmai együttműködés nem megfelelő szintű annak ellenére, hogy életpályamodellben a pedagóguskompetenciák részét képezi. A nemzetközi szakirodalom feltárása során is hangsúlyosan megjelent a szakmai együttműködés pedagógiai professzióban betöltött meghatározó szerepe, melynek jelentősége a jövő pedagógusai számára egyre inkább felértékelődik. Ez a probléma arra készítetett, hogy a témával mélyrehatóbban foglalkozzam.

Kutatásom módszertani részével kapcsolatban az alábbi összeggést és következtetéseket fogalmaztam meg: A kutatásom módszertani háttérét a Creswell – modellre, azon belül a szekvenciális tervezési eljárásra alapoztam. A kutatás alapján a vizsgálatom két fázisú volt, amelyben az almodszerelem a kvantitatív eljárás volt, eszközként saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztam. A főmódszeremnek a kvalitatív kutatómódszertant választottam, amelyhez fotóinterjút használtam. A két módszer külön is teljesítette az érvényesség és megbízhatóság kritériumait, amelyet a különböző trianguláció-típusok segítségével biztosítottam. A Creswell-modell jól illeszkedik a neveléstudományi kutatásokhoz, mivel kiválóan ötvözi a kvantitatív és kvalitatív módszertant. Ez megfelelőnek bizonyult a kutatásomhoz, hiszen a vélemények különböző aspektusainak feltárása által közelebb kerültem a pedagógusok közötti szakmai együttműködés segítő és gátló tényezőihez. A fotóinterjú a pedagógusok véleményének feltáró kutatásokban kevésbé alkalmazott módszer. A vizuális elemek segítették a szakmai együttműködéssel kapcsolatos vélekedések explicitté válását. Az interjúszövegek tartalomelemzését a Mayring-féle modell alapján végeztem el, amely a hazai pedagógiai vizsgálatok körében alig jelenik meg (Mayring, 2015). A kutatásomat a MAXQDA szoftverrel végeztem, amely felhasználóbarát felületével lehetővé teszi a gyors és hatékony kutatói munkát. A dolgozatom egésze alatt törekedtem a fókusz

megtartására, hiszen a pedagóguskompetenciákat tartalmazó sztenderdek leírásában szereplő fogalmak voltak a kutatás középpontjában.

A kutatásom tartalmi elemeit az alábbiakban összegeztem: A pedagógusok közötti szakmai együttműködési formák alkalmazásának tekintetében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között jelentős különbséget nem tapasztaltam. Általában a tapasztalt pedagógusok fontosabbnak vélik a szakmai együttműködést és gyakrabban élnek ennek lehetőségével, illetve a nézetrendszerükben is koherensebben jelenik meg a szakmai együttműködés fogalma. Az oktatási tevékenységhez kapcsolódóan azonban a kezdő tanárok tartják fontosabbnak a szakmai együttműködést és gyakrabban is élnek vele. Mentortanárukkal a gyakornoki idő alatt gyakrabban működnek együtt és a gyakornoki idő lejárta után is bátrabban fordulnak kollégáikhoz szakmai segítség céljából, bár az kezdő pedagógusként dolgozó interjúalanyok esetében megjelent az a nézet is, hogy a pedagógiai problémát önállóan szükséges megoldaniuk, mivel ez elvárás a kollégáik részéről. A pedagóguséletpálya-modellben a szakmai együttműködés kompetenciaként jelenik meg, illetve oktatáspolitikai dokumentumokban is egyre hangsúlyosabb szerepet kap. A pedagógusoknak munkájuk során is egyre összetettebb problémákat kell megoldaniuk, ezért a pedagóguséletpálya-modell alap-, bevezető és továbbképzési szakaszában is szükséges a kompetenciára nagyobb hangsúlyt fektetni.

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

A kutatás a pedagógusok munkájával kapcsolatos szakmai visszajelzésre vonatkozóan a következő eredményt mutatta: annak ellenére, hogy a pedagógusok igénylik, ritkán kapnak negatív vagy pozitív visszajelzést a kollégáiktól és az iskola vezetésétől. A kapott visszajelzések általában pozitívak, amelyek konstruktívan segítik a pedagógusok szakmai fejlődését és segítik a pozitív iskolai légkör megteremtését.

A pedagógusok a pedagógiai nehézségeikre, illetve sikereikre vonatkozó reflexióikat fontosnak vélik. A kutatás eredménye alapján a pedagógusok ritkán beszélnek meg kollégáikkal nevelési–oktatási problémáikat, illetve elért pedagógiai eredményeiket.

Leginkább hasonló nézeteket valló kollégákkal, illetve azonos korosztályba tartozó pedagógussal beszélnek meg.

Az oktatási tevékenységgel kapcsolatos szakmai együttműködés területén a pedagógusok egymás óráit ritkán látogatják, ennek formái leszűkülnek a mentor és mentorált, illetve évente pár alkalommal az iskolavezetés által látogatott tanórákra. Ez kevésbé van jelen a pedagógiai gyakorlatban, amelynek okai közé tartozik, hogy nem szeretnék kellemetlen helyzetbe hozni kollégájukat, illetve frusztrációt okoz számukra, ha más pedagógus megfigyeli a tanórájukat. Többször az időhiány miatt nem látogatják kollégáik óráját. Az óralátogatás utáni reflexiók pozitív hatással vannak a pedagógus oktatási–nevelési tevékenységére és annak felülvizsgálatára, illetve a kutatásból kiderült, hogy a pedagógus közérzetére, szakmai fejlődésére pozitív hatással van a tanóra utáni visszajelzés.

A közös tanóra tartásával kapcsolatban a kutatás azt mutatta, hogy a pedagógusok kevés tapasztalattal rendelkeznek, illetve néhány pedagógus már alkalmazta ezt a gyakorlatot. A pedagógiai kultúrában a közös tanóratartás nem beágyazott, illetve a kutatásból kiderült, hogy a pedagógusok nagyobb része a hagyományos keretek közötti oktatást részesíti előnyben, mivel az elképzeléseiket a tanórán önállóan jobban meg tudják valósítani.

A kutatásomból kiderült a szakmai vitával kapcsolatban, hogy az intézményen belül a pedagógusok szakmai kérdésekben leginkább a tanulók nevelésével kapcsolatban kezdeményeznek vitát. Alapvetően kerülnek a szakmai vitát, mivel úgy feltételezik, hogy a pedagógusok kapcsolatára negatív hatással van és feszültséget generál.

Az iskolai jógyakorlatokkal kapcsolatban a kezdő pedagógusoknak nincs koherens ismeretük, szükség szerint kapcsolódnak be a kollégájuk pedagógiai munkájának segítségébe. A pedagógusok hasznosnak tartják szakmai fejlődésük szempontjából a jógyakorlatokat, hatással vannak ezek a pedagógusok kompetenciáinak fejlődésére, a szakmai együttműködést elmélyítik a pedagógusok között. Ennek ellenére a pedagógusok nehézségekről számoltak be, mivel a feladat többletmunkával jár és csekély pozitív visszacsatolást kapnak a kollégáik és az iskolavezetés részéről. A feladat egy idő után elvárássá válik az iskola részéről.

A konferenciákon való részvétellel kapcsolatos szakmai együttműködés megjelenik a pedagógusok véleményében, de nem hangsúlyos. Ennek ellenére a pedagógusok számos előnyét megjelölték az együttműködésnek, mint például a pozitív pedagógiai minták befogadását, más pedagógusok reflexióinak megismerését.

Az intézményen kívüli szakmai együttműködés esetében a pedagógiai munkát segítő szakmai szervezetek bevonását fontosnak vélik a pedagógusok és leginkább abban az esetben működnek együtt, ha szakmai kompetenciájukon túlmutat a probléma. A tapasztalt

pedagógusok több tapasztalattal rendelkeznek az intézményen kívüli szakmai együttműködéssel kapcsolatban, de a tudásrendszerükben nem beágyazottan van jelen, tehát kevés információval rendelkeznek a szervezetekről, nincs egyértelmű információjuk a működésükről. A kutatás tovább lehetőségeire vonatkozóan javaslatokat fogalmaztam meg a pedagóguskutatással foglalkozó szakemberek számára, részleteztem javaslataimat a pedagógusképzésben és a továbbképzésben dolgozó kollégáknak.

Meggyőződésem, hogy a szakmai együttműködés összetett kérdésköre számos kutatási lehetőséget tartogat még a neveléstudománnyal foglalkozó kutatók számára. A szakmai együttműködés a hatékony pedagógiai munka megkerülhetetlen és egyre hangsúlyosabb eleme, jelentős mértékben hozzájárul a pedagógusok élethosszig tartó szakmai fejlődéséhez.

Felhasznált irodalom

Boylan, M. (2018). Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational management administration & leadership*, **1**. 86-106.

Creswell, J. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Czető Krisztina (2020): Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány*, **1**. 83-97.

Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2004): Pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, **3**. 359 – 374.

Gordon - Győri János (2002): A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, **4**. 491 – 515.

Hajdú Tamás, Herman Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2018): A közoktatás indikátorrendszere 2017. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

Hargreaves, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, **2**. 151-182.

Kelchtermans G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift Für Pädagogik*, **2**. 220–237.

- Lénárd Sándor, Kovács Ivett, Tóth-Pjeczka Kata és Urbán Krisztián (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, **1**. 46-61.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, **4**. 509-536.
- Mayring, Ph. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mrázik Julianna (2021): A kollegiális reflexió. In: Juhász Erika, Kozma Tamás és Tóth Péter (szerk.): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban. Héra Évkönyvek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen – Budapest.
- OECD (2009) TALIS 2008: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Letöltés dátuma: 2020.05.17. Forrás: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2017): Education at Glance. OECD Indicators. Letöltés dátuma: 2020. február 15. Forrás https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- OECD (2020) TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. *TALIS, OECD Publishing*, Paris. Letöltés dátuma: 2020.04.12. Forrás: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006a): *A mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Scoular, C., Duckworth, D., Heard, J., és Ramalingam, D. (2020). Collaboration: Definition and structure. *Australian Council for Educational Research*. Letöltés dátuma: 2020.08.01. Forrás: https://research.acer.edu.au/ar_misc/39
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2015): Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International education studies*, **3**. 181-192.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, **4**, 3-13.
- Toropova, A., Myrberg E. és Johansson S. (2021): Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Education Review*, **1**. 71-97.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., és Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 17-40.
- Vangrieken K., Chloé M., Tlalit P., és Kyndt E. (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, **61**. 47–59.