KOPP ERIKA
SZÉLL KRISZTIÁN

Megújuló energiák

Innováció és eredményesség a református középiskolákban

REFORMÁTUS TANANYAGTÁR

Megújuló energiák

Megújuló energiák

Innováció és eredményesség a református középiskolákban

KOPP ERIKA – SZÉLL KRISZTIÁN

Magyarországi Református Egyház
Református Tananyagfejlesztő Csoport
Budapest, 2018

SZERKESZTETTE: Kopp Erika, Széll Krisztián
LEKTORÁLTA: Pusztai Gabriella, Halász Gábor
NYELVI LEKTOR: Gyimesné Szekeres Ágnes

Tartalom

Bevezető 11

I. Elméleti keretek 17

A VIZSGÁLAT KONTEXTUSA 19
AZ INNOVÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE ÉS VIZSGÁLATA 22
AZ ISKOLA, A KÖRNYEZET ÉS AZ INNOVÁCIÓ KAPCSOLATA 30
AZ EREDMÉNYESSÉG 34
AZ INNOVÁCIÓ ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA 46
AZ ELMÉLETI KERETEK ÖSSZEFOGLALÁSA 47

II. Innovációs megoldások a református iskolákban 49

A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA 51
1. Kutatási kérdések 51
2. A kutatás folyamata 52
3. Minta 55
4. A vizsgálat módszerei 58

EREDMÉNYEK 60
1. A nagymintás adatbázis elemzésének eredményei 60
1.1. A református iskolák leíró elemzése innovációs tevékenységeik alapján 60
1.2. Saját intézményi gyakorlat jellemzői 61
1.3. Innovációs tudásmegosztás 63
1.4. Szervezeti tanulási kapacitás 65

1.5. Innovációt akadályozó tényezők 66
1.6. Innovációt támogató körülmények 68
1.7. Innovációval kapcsolatos egyéb mutatók 70
1.8. Fenntartók szerinti összehasonlító elemzés 71
1.9. Innovációs aktivitásra vonatkozó mutatók 74
1.10. Speciális innovációs aktivitás 75
1.11. Innovációs tudásmegosztás 77
1.12. Összetett innovációs mutató 79
1.13. Szervezeti tanulási kapacitás fenntartók szerint 80
1.14. Innovációt akadályozó tényezők megjelenése fenntartók szerint 82
1.15. Innovációt támogató körülmények fenntartók szerint 84
1.16. Innovációval kapcsolatos egyéb mutatók fenntartók szerint 86
2. Az esettanulmányokban szereplő iskolák innovációs sajátosságai a nagymintás adatbázisban szereplő adatok alapján 87
2.1. Első eset 88
2.2. Második eset 90
2.3. Harmadik eset 92
2.4. Negyedik eset 94
2.5. Ötödik eset 95

III. Esettanulmányok 99

ELSŐ ESETTANULMÁNY
„Csináljunk valami mást, menjünk a változások elébe!” 101
Bevezetés 101
1. Az intézmény és a település általános bemutatása 101
2. Szervezet és vezetés 103
3. Fejlesztési programokban történő részvétel 106
4. Eredményesség 107
5. Akadályozó és támogató tényezők 108
6. Innovációs profil 110
7. Konkrét innovációk részletes ismertetése 114
Összegzés 117

MÁSODIK ESETTANULMÁNY
„Bátran támaszkodunk a tapasztalatainkra, ötleteinkre és a kreativitásunkra” 119
Bevezetés 119
1. Az intézmény és a település általános bemutatása 119
2. Szervezet és vezetés 120
3. Fejlesztési programokban történő részvétel 123
4. Eredményesség 124
5. Akadályozó és támogató tényezők 125
6. Innovációs profil 126
7. Konkrét innovációk részletes ismertetése 127
Összegzés 132

HARMADIK ESETTANULMÁNY
„Ha a hagyományos oktatási módszerek nem mindig működnek, hát változtatunk!” 132
Bevezetés 132
1. Az intézmény és a település általános bemutatása 133
2. Szervezet és vezetés 134
3. Fejlesztési programokban való részvétel 137
4. Eredményesség 138
5. Akadályozó és támogató tényezők 139
6. Innovációs profil 140
7. Konkrét innovációk részletes ismertetése 142
Összegzés 145

NEGYEDIK ESETTANULMÁNY
„Az innováció igenis szükséges a fennmaradáshoz!" 146
Bevezetés 146
1. Az intézmény és a település általános bemutatása 146
2. Szervezet és vezetés 148
3. Fejlesztési programokban történő részvétel 151
4. Eredményesség 152
5. Akadályozó és támogató tényezők 153

6. Innovációs profil 154
7. Konkrét innovációk részletes ismertetése 157
Összegzés 161

ÖTÖDIK ESETTANULMÁNY
„Azokra építünk, akik a szekér előtt állnak és húzzák azt maguk mögött” 162
Bevezetés 162
1. Az intézmény és a település általános bemutatása 162
2. Szervezet és vezetés 163
3. Fejlesztési programokban történt részvétel 166
4. Eredményesség 167
5. Akadályozó és támogató tényezők 168
6. Innovációs profil 169
7. Konkrét innovációk részletes ismertetése 173
Összegzés 174

Következtetések 177

Összegzés 187

Irodalom 189

Mindenekelőtt szeretnénk megköszönni Halász Gábornak, az INNOVA kutatás vezetőjének, valamint kutatócsoportja tagjainak, hogy lehetővé tették kutatásuk adatbázisa és protokollja használatát, valamint hozzáférést biztosítottak az innováció vizsgálatát támogató szakmai anyagokhoz.
Külön köszönjük az esettanulmányokban szereplő intézményeknek, hogy szakmai munkájukba betekintést engedtek, és a vizsgálat megvalósítását várakozásainkon felül támogatták. Aktív részvételük és nyitottságuk nélkül e kutatás nem jöhetett volna létre.
Végül köszönjük a Református Tananyagfejlesztő Csoport munkatársainak a kötet megírásához nyújtott támogatást, szakmai észrevételeiket és áldozatos szervezőmunkájukat.

Bevezető

„…az innovációs út olyan, mint egy ismeretlen folyó. A legtöbb ember a folyó partjához tapad, attól tartva, hogy ha elengedi, veszélybe sodorja az áramlás. Egy bizonyos ponton néhány ember hajlandó beleugrani a folyóba, bízva abban, hogy képes haladni az áramlással. Míg sodorja őket a folyó, elkezdenek előre nézni, irányt keresni, eldöntik, hogy hol található a mederben az az út, amelyik a legmegfelelőbb, kevés a szikla és az örvény, és kiválasztják a folyó ágai közül azt, melyben haladnak. Mivel néhányan közülük már gyakorlottak, ismerik a különböző áramlatokat, zuhatagokat és zátonyokat, jobban tudnak haladni a folyóban, mint mások, akik még ezt nem tanulták meg. Bár ez növeli a siker esélyeit, a folyót senki sem irányíthatja." (Van de Ven, 2017:40)

A bevezető idézet az oktatási innovációk egyik meghatározó kutatójának metaforája az innovációról. Legismertebb vizsgálatában innovatív iskolákban zajló változási folyamatokat elemzett, 17 éven keresztül, követő vizsgálattal; e területen szerzett tapasztalatait összegzi e metaforában. E kötet szemléletét innovációval kapcsolatos megközelítése jelentősen befolyásolja; azt szeretnénk bemutatni, hogy a magyarországi oktatási innovációk folyójában hogyan „úsznak" a református iskolák.

Talán már maga a kötet címe is meglepi az olvasót. Innováció és református iskolák? Hogyan kapcsolódhat össze e két dolog? – gondolhatják sokan, hiszen a közgondolkodást máig is az egyházi iskolák, ezen belül a református iskolák zárt, a tradíciót mereven követő képe dominálja. Éppen ezt a képet kíséreli meg árnyalni ez a kötet, mely egy 2017–2018-ban zajló vizsgálat bemutatása és eredményeinek összegzése.[1] A kötettel

[1] A kutatás a Református Tananyagfejlesztő Csoport megbízásából az EGYH-KCP-16-P-0127 projekt keretében készült.

kettős célunk van: egyrészt arra törekszünk, hogy az innovációs folyamatok vizsgálatával és elemzésével támogassuk a református iskolarendszert problémái megértésében, fejlődési irányai kijelölésében, másrészt az intézményekben zajló megújulási folyamatok bemutatásával és elemzésével erősítsük a református iskolarendszer és a teljes közoktatási rendszer közti kapcsolatokat, az eltérő fenntartói csoportokhoz tartozó intézmények közti párbeszédet.

Feltételezett olvasóink tehát a református iskolaügyben érintett vezetők, tanárok, döntéshozók, illetve iskolai innovációkat tervező intézményekben dolgozók. A beszámolóban ezért arra törekedtünk, hogy ne csak a terület kutatói számára legyen értelmezhető a kutatásról szóló összefoglaló, hanem érdeklődő pedagógusok, az innováció kutatásával és a szervezeti folyamatokkal kapcsolatosan kevesebb előzetes tudással rendelkező olvasók is érteni és értelmezni tudják az eredményeket.

A teljes kutatás tehát a református iskolák innovációs folyamatait, eredményességét, valamint az innováció és az eredményesség mögött álló háttértényezőket vizsgálja. Itt természetesen felmerülhet a kérdés: miért éppen az innovációs folyamatokat választottuk az intézmények munkája, az eredményesség mögött álló háttértényezők bemutatására? A kutatócsoport elképzelése a kutatást megelőzően az volt, hogy azok a kihívások, melyekkel az utóbbi években a magyarországi református iskoláztatás szembesült, az eddigiektől jelentősen eltérő (innovatív) pedagógiai gyakorlatot kívánnak meg. A kihívások egy része az iskoláztatás társadalmi környezetének változásaiból adódik, ezek a globális és nemzeti szinten megjelenő változások az iskolarendszerek társadalmi-gazdasági-jogi környezetének átalakulását eredményezik, mellyel a református iskolák is szembesülnek.

A társadalmi környezet kihívásai mellett, illetve részben ahhoz kapcsolódóan maga a református oktatásügy is számos alapvető változáson ment keresztül az utóbbi években. Ezek közül meghatározó az, hogy 2011-től az iskolák és a bennük tanulók száma jelentősen nőtt. Ez a változás azonban nem egyszerű létszámnövekedést jelent: a református iskolarendszerben megnövekedett a szakképzés aránya és jelentősége, és ezzel párhuzamosan növekedett a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű, az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi miliőből ér-

kező tanulók aránya. Érzékelhető, hogy ez a folyamat olyan új feladatok elé állítja a református intézményrendszert, melyekkel akkor tud sikeresen megbirkózni, ha az eddigi pedagógiai eszközkészletét, szervezeti megoldásait bővíti, kiegészíti vagy átalakítja. Jelen kutatás ehhez kíván hozzájárulni eredményes református iskolák innovatív megoldásai és a hozzájuk vezető folyamatok vizsgálatával és elemzésével.

A kutatás a következő fő kérdések elemzésére irányul:

1. Mi lehet az oka annak, hogy bizonyos intézmények a református iskolák átlagához képest jelentősebb arányban foglalkoznak az eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókkal, ugyanakkor tanulóik az eredményességi mutatók elemzése alapján tanulási eredményeiket tekintve a református iskolák átlagánál nagyobb fejlődést értek el?
2. Mi jellemzi jelenleg a magyarországi református iskolák innovációs tevékenységét? Milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki az innováció területén a köznevelési rendszer többi eleméhez képest?
3. Milyen sajátosságok jellemzik innovációs szempontból azokat az intézményeket, melyek tanulói az oktatási eredményesség tekintetében kedvezőtlenebb családi környezetből érkeznek, azonban az intézmény tanulási eredményességi mutatói a többi református iskolánál kedvezőbbek?
   a. Mi jellemzi ezeket az intézményi újításokat tartalmi és formai szempontból?
   b. Milyen jellegzetes folyamatok azonosíthatók az innovációk megjelenése és szervezeten belüli elterjedése szempontjából?

A kérdések vizsgálatának általános elméleti kerete a komplexitás-elmélet: a vizsgálat során az iskolát mint komplex adaptív szervezetet értelmezzük, mely összetett környezeti hatásokra reagálva, azonban sajátosságait megőrizve változik. A további elméleti kereteket részben az innovációs elméletek, az innovációk vizsgálatának elméletei, az iskolai és ezen belül az egyházi iskolák eredményességére, hátránykompenzációs tevékenységére vonatkozó elméletek jelentik, másrészt a szervezeti változásra, tanulásra vonatkozó elméletek. A kötet szakirodalmi átte-

kintés fejezete e kereteket foglalja össze, illetve ismerteti azon kutatások eredményeit, amelyekhez saját eredményeink értelmezése során kapcsolódtunk.

Az e kutatási területeket ismerő olvasók jól tudják, hogy ezek az elméleti keretek alapvetően a közgazdaságtani szemléletű, értéksemleges, eredményességet vizsgáló kutatásokra jellemzők, ezért ez a vizsgálati megközelítés az egyházi iskolák esetében – az intézmények deklaráltan értékközpontú szemléletéből adódóan – ellentmondásokba ütköznek. Az ebből az ellentmondásból fakadó kérdésekre, dilemmákra az elméleti keretek ismertetése kapcsán részletesen kitérünk.

A következő fejezet a kutatás folyamatát, módszereit ismerteti. Itt számos szállal kapcsolódunk az INNOVA kutatáshoz.[2] Ez az országos vizsgálat módszertanában és eredményeivel lehetővé teszi, hogy a református iskolákban zajló megújulási folyamatokat a magyarországi köznevelési rendszer kontextusában értelmezzük, a kapott eredményeket összevessük az országos eredményekkel. Emellett a kutatás eseteket vizsgáló részéhez módszertani, illetve a kapott eredmények értelmezését segítő elméleti alapot biztosított.

A kutatás az innováció vizsgálatához két irányból közelített: egyrészt a teljes köznevelési rendszerhez képest kísérelte meg e vonatkozásban elhelyezni a református iskolákat, másrészt egyedi esetek vizsgálatán keresztül elemezte az általános rendszerszintű képet. Az első megközelítés eredményeit összegzi a református iskolák innovációs sajátosságainak nagymintás adatbázis alapján végzett vizsgálata. Mint arra az eredmények rámutatnak, a református iskolákat az adatbázis alapján a teljes magyar oktatási rendszerhez képest kisebb innovációs hajlandóság jellemzi.

A vizsgálat másik része a hátránykompenzáció terén eredményesnek mutatkozó iskolák innovációs tevékenységének és folyamatainak elemzése, esettanulmány módszerével. Az esettanulmányokban az iskolák által érzékelt környezeti kihívásokat és erőforrásokat mutatjuk

[2] A 2016 februárjában indult INNOVA kutatás a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával zajlik (OTKA/NKFIH azonosító: 115857) az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet keretei között működő Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoportban. A kutatás vezetője *Halász Gábor*.
A kutatásról részletes tájékoztató a kutatás honlapján olvasható (http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/bemutatas).

be, majd összegezzük az adott intézmény általános innovációs jellemzőit, kitérve az egyes iskolákban megjelenő, jelentősnek ítélt innovációk sajátosságaira is. Az esettanulmányokból az iskolák figyelemre méltó innovációs tevékenysége bontakozik ki.

A következő részben összegezzük az egyes esettanulmányok összevetéséből levonható következtetéseket. Az összegzésben az elméleti keretekhez kapcsolódva az innovációkat kiváltó környezeti kihívásokra, a szervezeti sajátosságokra, ezen belül a vezetés és a pedagógusok tanulása sajátosságaira, valamint az egyes intézményekben vizsgált, konkrét újításokból kirajzolódó képre térünk ki. Bár a kvantitatív elemzés ezt nem volt képes feltárni, az intézményi gyakorlatok mélyebb, kvalitatív elemzése figyelemre méltó innovációs képességet és gyakorlatot mutatott a vizsgált református iskolák körében.

Végül összegezzük az INNOVA kutatásban lezajlott nagymintás vizsgálat és az egyedi esetek vizsgálata eredményeiből levonható következtetéseket.

I. Elméleti keretek

E fejezetben áttekintjük azokat az elméleti kereteket, amelyeket a kutatás kialakításához, megvalósításához és az eredmények értelmezéséhez felhasználtunk. Először összegezzük azokat a társadalmi kihívásokat, melyek általában az oktatásügy, és ezen belül a magyarországi református iskolák működését és újító tevékenységét befolyásolják. Ezt követően tekintjük át azokat az elméleti kereteket, melyeket az oktatásügyben megjelenő innovációk értelmezéséhez, vizsgálatához használunk; részletesen kitérünk az innováció és az azt megvalósító szervezet kapcsolatának értelmezésére, a szervezeti szintű változások és tanulás elemzése során használt elméleti keretekre.

Kutatásunk kiindulópontja, hogy az innovációk meghatározó célja az eredményesség javítása. Azonban itt felvetődik a kérdés: *mit tekinthetünk eredményességnek a református iskolák esetében?* Ennek megválaszolására az ezt követő részben az iskolai eredményesség, ezen belül a református iskolák eredményessége megközelítéseit, az eredményességre vonatkozó vizsgálatok következtetéseit tekintjük át.

Végül a fejezet zárásaként az innováció és az eredményesség kapcsolatára vonatkozó elméleti kereteket összegezzük.

A VIZSGÁLAT KONTEXTUSA

A társadalmak átalakulása az utóbbi évtizedekben számos olyan kihívással szembesítette az oktatási rendszereket, melyek a hagyományos szervezeti, tartalmi és módszertani megoldásokkal már nem vagy csak nehezen kezelhetők. Az oktatási rendszerek szintjén megjelenő globális kihívások közül kutatásunk szempontjából a következőket emeljük ki: (1) A tanulói, tanári populáció és az iskolák környezete szintjén erősödik a diverzitás, melyből következően sokszínűvé és komplexé válnak azok az elvárások és szükségletek, melyekre az iskoláknak reagálniuk kell. (*Burns* és *Köstler,* 2016; *Hüse,* 2018) (2) Az információhoz történő hozzáférés a technikai fejlődés következtében könnyebbé válik, ez az iskoláztatás pozícióit és feladatait alapvetően átalakítja, hiszen az iskola meghatározó információs forrásból a lehetséges információforrások egyikévé válik; pozíciója romlik, „tudásmonopóliuma”

megszűnik. (*Radó,* 2017) (3) Az oktatáspolitika szintjén megjelenik az elszámoltathatósági igény, mely az intézmények működését az eredményességelvárások irányába mozdítja el. (*Berényi,* 2016; *Fazekas* és mtsai, 2017; *Halász,* 2013; *Vedung,* 2010)

Ezek a kihívások felerősítették az oktatási rendszerek megújulásával kapcsolatos oktatáspolitikai törekvéseket. Az oktatási innovációra irányuló vizsgálatok egyik alapvető célja ehhez kapcsolódóan az, hogy feltárja az ágazat innovációs sajátosságait, azonosítsa azokat a területeket, melyeken az oktatásügyben innovációk zajlanak, illetve elemezze azokat a tényezőket, melyek az oktatás területén sikeres innovációs folyamatokhoz vezetnek. (*OECD,* 2014a; *Burns* és *Köstler,* 2016; *Paniagua* és *Istance,* 2018)

A globális kihívások mellett a református iskolaügy a sajátos magyarországi, az iskolák társadalmi környezetét alapvetően meghatározó változásokkal is szembesül. Ezek közül kiemelendő: (1) az iskolák oktatáspolitikai környezetének rapid átalakulása: az iskolák államosítása, tantervi reform, életpályamodell bevezetése és a külső értékelés általános erősödése, melyek az intézményi autonómia jelentős csökkenéséhez vezettek. (2) A magyar társadalom romló demográfiai mutatói az iskoláskorú populáció folyamatos csökkenését eredményezik. (*Hajdu* és mtsai, 2018). Ehhez kapcsolódóan sajátos református probléma a felekezeti átrendeződés. (3) Az intézményi erőforrásokkal kapcsolatos problémák, melyek jelentős kihívást jelentenek a működés szempontjából; ezen belül az intézmények finanszírozásának problémáit, az oktatásügy forráshiányos működését (*Hajdu* és mtsai, 2018), illetve a pedagógusállomány elöregedését és a pedagógusok pályaelhagyását (*Paksi* és mtsai, 2017) emeljük ki.

Az egyházi oktatás, és ezen belül a református iskolarendszer is jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi években; jelentős menynyiségi és a tanulói összetételben végbemenő változás zajlik. (*Csullog* és mtsai, 2014; *Hermann* és *Varga,* 2016, *Tomasz,* 2017) E változások kutatásunk szempontjából meghatározó elemei a következők: (1) a Magyarországi Református Egyházhoz kötődő intézmények aránya az oktatási rendszerben az utóbbi években jelentősen megnövekedett, amely a fenntartót új kihívások elé állítja: a 2010-re kialakult intézményrendszer

mellett az utóbbi években is számos intézmény fenntartását vette át. A megváltozott arányokat jól tükrözi, hogy míg 2010-ben a kompetenciamérésben részt vevő tanulók 1,96 %-a tanult református fenntartású iskolában, ez az arány 2015-re 3,24%-ra, tehát több mint másfélszeresére emelkedett. Ehhez jelentős mértékben hozzájárult a 2011-es köznevelési törvény, mely az önkormányzati iskolák többségét állami fenntartásba vonta. Az intézkedés hatására számos intézmény vezetése és az önkormányzat inkább az egyházi iskolai fenntartásba kerülés mellett döntött, mivel az egyes egyházak általi fenntartást és működtetést biztosabbnak, átláthatóbbnak ítélték, mint a bizonytalan és a fenntartásba vétel idején részleteiben még nem szabályozott állami fenntartást. (2) Az újonnan egyházi fenntartásba került iskolák egyúttal új feladatokat, problémákat, szükségleteket hoznak a rendszerbe, melyekre az intézményrendszer egészének adekvát válaszokat kell megfogalmaznia. (*Pusztai* és *Erdős,* 2018; *Morvai,* 2017; *Pusztai,* 2014) Ezek közül az eredményesség szempontjából meghatározó, hogy új tanulói csoportok, alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei jelentek meg egyházi fenntartású intézményekben, az egyházi iskolák a tanulói összetételt tekintve egyre sokszínűbbé válnak. (*Hermann* és *Varga,* 2016; *Kopp,* 2014; *Kopp* és *Vámos,* 2016; *Pusztai,* 2014). Ha ezt a folyamatot az országos kompetenciamérési eredményekben mutatkozó hatás szempontjából vizsgáljuk, látható, hogy az egyházi iskolák eredményessége ezzel párhuzamosan közelített a teljes köznevelési rendszer eredményességi mutatóihoz – tehát romlott. (*Kopp,* 2017) Azonban a teljes rendszeren belüli eredményességi mutatókat vizsgálva az is kimutatható, hogy az egyházi iskolák az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi háttér hatását nagyobb mértékben tudják csökkenteni, mint a nem egyházi fenntartású intézmények. (*Csullog* és mtsai, 2014)

Kutatások igazolják (*Bánné Mészáros,* 2015; *Kopp* és *Vámos,* 2016; *Kopp,* 2014), hogy a református intézményhálózatban is növekszik az oktatás szempontjából valamilyen deficittel induló tanulók fejlesztése – mint pedagógiai feladat – jelentősége. A református iskolák kompetenciamérési eredményeiről általánosságban elmondható, hogy a 2011-es mérésektől kezdve az összegzett eredmények még a szövegértés hagyományosan erős területén is alacsonyabbak lettek. A helyzet alaposabb

vizsgálata érdekében a református iskolaügyben az utóbbi években számos elemzés készült (*Bánné Mészáros,* 2015, 2016, 2017); e vizsgálatok kimutatták a 2011-től zajló nagyarányú változások jelentős hatását a tanulói teljesítményekre, valamint feltárták a tanulói összetételben történő változások trendjeit. (*Bánné Mészáros,* 2015)

Feltételezésünk szerint a fentebbi pontokban foglalhatók össze azok a markáns környezeti kihívások, melyekkel a református iskoláknak meg kell küzdeniük, és melyek megújításra, átalakításra ösztönözhetik az intézményeket.

AZ INNOVÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE ÉS VIZSGÁLATA

Hogyan reagálnak a magyarországi református intézmények mint komplex adaptív rendszerek a külső környezetből érkező kihívásokra? E kérdés megválaszolásához az innováció fogalmát hívjuk segítségül. Az innovatív folyamatok összehasonlíthatósága érdekében vizsgálatunk az INNOVA kutatáshoz kapcsolódik.[3] Az INNOVA kutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoportja által végzett vizsgálat, a magyarországi köznevelési rendszer egésze intézményi innovációs folyamatainak feltárására irányul. Az INNOVA kutatás célja, hogy feltárja a helyi keletkezésű innovációk születését, fejlődését és elterjedését a helyi környezettel való kapcsolat vonatkozásában, ezen belül vizsgálja (1) azokat a feltételeket és folyamatokat, melyek az oktatási környezet és a tanulási eredményesség javítását célzó innovációk keletkezéséhez vezettek, (2) ezek terjedésének feltételeit, valamint (3) hatását az oktatási rendszer makroszintű eredményességére. A kutatás kérdőíves adatfelvételt és esettanulmányokat tartalmaz.

Vizsgálatunkhoz és az innovációkra vonatkozó eredmények elemzéséhez egyaránt támaszkodunk az INNOVA kutatásra. Vizsgálódásunk során az innovációk értelmezéséhez használt elméleti kereteket az INNOVA kutatásra építve, a református iskolákhoz kapcsolódó elméletekkel kiegészítve összegezzük.

[3] A 2016 februárjában indult INNOVA kutatás a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával zajlik. (OTKA/NKFIH azonosító: 115857) A kutatás vezetője *Halász Gábor.*

A következőkben röviden összefoglaljuk az innováció kutatásunkban használt értelmezését, mely az Oslo Kézikönyv[4] definícióján alapul:

> *„…az innováció új, vagy jelentősen javított termék (áru vagy szolgáltatás) vagy eljárás, új marketing-módszer, vagy új szervezési-szervezeti módszer bevezetése az üzleti gyakorlatban, munkahelyi szervezetben, vagy a külső kapcsolatokban."* (*OECD,* 2005:46. idézi *Halász* és *Fazekas,* 2016).

Mit értünk tehát a továbbiakban innováción? Az értelmezés szempontjából meghatározó, hogy az INNOVA kutatást követve innovációnak tekintünk minden olyan újítást, amelyet a potenciális felhasználók annak éreznek, akként neveznek meg. (*Halász* és *Fazekas*, 2016:5) Innovációként a következő sajátosságokkal rendelkező megoldásokat és folyamatokat azonosítjuk az esettanulmányok során (*Shapiro* és mtsai, 2007, idézi *Kálmán,* 2016:144.):

- Az innováció megfogható produktum, folyamat vagy eljárás egy szervezetben vagy szervezetek között.
- Az innováció újdonság az adott, konkrét szervezet számára, de nem feltétlenül új azok számára, akik bevezetik.
- Az innováció nem lehet csupán rutinszerű változás.
- Az innováció mérhető eredményekkel, haszonnal jár.
- Az innovációnak hatásában nyilvánosnak kell lennie.

Mint a meghatározásból is látható, e kutatás alapvetően az eredményességdiskurzus megközelítését alkalmazva vizsgálja az oktatási újításokat. Az eredményességre, és ezen belül az egyházi iskolák eredményességére vonatkozó kérdéseket és dilemmákat Az eredményesség című fejezetben mutatjuk be részletesebben.

Az INNOVA kutatás a közszférában megjelenő innovációk vizsgálatának módszertanára épít, ezek szemléletét követi. (*Horváth,* 2016a) Ezek a vizsgálatok építenek a gazdasági szférában zajló innovációk vizsgálatához használt elméleti keretekre, azonban a közszféra eltérő sajátosságait is figyelembe veszik. Az innováció vizsgálatához e kutatások alapvetően két fő irányból közelítenek (*Halász* és *Fazekas,* 2016): az innováció tartalmát, témáját elemzik, ezen belül kísérelnek meg ti-

[4] A kézikönyv az innovációk mérése és vizsgálata során használható meghatározásokat, fogalmakat, elméleti kereteket gyűjti össze. (OECD, 2005)

pológiákat alkotni, kapcsolódásokat azonosítani; vagy a folyamatokat vizsgálják, melyeken keresztül létrejönnek, elterjednek vagy elhalnak az innovációk. Jelen vizsgálat mindkét megközelítést érvényesíti: egyrészt arra törekszik, hogy azonosítsa az innovációk tartalmát, másrészt a szereplők, kiváltó folyamatok, szervezeti környezet és szervezetre tett hatás vonatkozásában vizsgálja magukat az innovációs folyamatokat is. Ezen a ponton kapcsolódik össze az innovációk vizsgálata az előző részben ismertetett komplexitáselmélettel.

Első, az újításokhoz kapcsolódó kérdésünk tehát arra irányul, *milyen jellegű, tartalmú újító tevékenységeket végeznek az iskolákban, milyen területre irányulnak az újítások*. Vizsgálatunkban előzetes kutatások, nagymintás vizsgálatok által használt csoportosítások kategóriáit használjuk az innovációk leírásához. Az egyes konkrét innovációk elemzésében kitérünk arra, hogy milyen mértékben jelent újítást az adott innováció a szervezetben, azaz ún. „best practice" típusú innovációról, egyfajta javító tevékenységről beszélhetünk, vagy „next practice" típusúról, mely a működés radikális megújítását jelenti. (*Kálmán,* 2016)

Az innováció tartalmára irányuló kutatások között számos eltérő szemléletű tipológiát találhatunk. Ezek két szempontból térnek el egymástól (*Crossan* és *Apaydin,* 2010; *Horváth,* 2016a; *Halász* és *Fazekas,* 2016): egyrészt különböznek abban, hogy csak az oktatási folyamatokra vonatkozó, illetve ahhoz közvetlenül kapcsolódó innovációkat vizsgálnak (*Paniagua* és *Istance,* 2018), vagy ennél komplexebb, a szervezeti működés minden szintjén megjelenő újításokat is (*OECD,* 2014a). E kutatások megközelítéseit összegezve a vizsgált innovációk típusát tekintve megkülönböztetünk: (1) termékinnovációt, melyen új vagy jelentősen megújított terméket vagy produktumot (pl. tananyag, tanterv) értünk; (2) szervezeti innovációt, mely a szervezeti működésmódok megújítására irányul; (3) folyamatinnovációt, mely új oktatási folyamatok, például új oktatási módszerek bevezetését tartalmazza; valamint (4) marketinginnovációt, melyen a potenciális felhasználók elérésére és felhasználásra ösztönzésére irányuló tevékenységeket értjük. (*OECD,* 2014a)

Az innovációs tartalmak csoportba sorolásához felhasználtuk az OECD 2014-es kutatásában használt kategóriákat is. A csoportosítás

alapja szintén az, hogy mire irányul az innováció, mely alapján a következő csoportokat különíti el: (1) tanítás stílusa, (2) tanítási gyakorlat, (3) osztályszervezet, (4) tankönyvek osztálytermi alkalmazása, (5) az osztályteremben alkalmazott értékelési módszerek, (6) a komputerek és az internet osztálytermi elérhetősége, (7) a komputerek osztálytermi használata, (8) sajátos nevelési igényű gyermekek tanítása, (9) a pedagógusok iskolán belüli együttműködése, (10) az iskolákban alkalmazott visszajelzési mechanizmusok, (11) a pedagógusok értékelése és alkalmazása, (12) az iskolák külső kapcsolatai.

Az újító pedagógiai megoldások értelmezéséhez és besorolásához felhasználjuk *Paniagua* és *Istance* (2018:79.) klasztereit is, mely az általuk vizsgált, pedagógusok által létrehozott innovatív megoldások csoportosítására szolgál. A klasztereket a szerzők elméleti pedagógiai modellek felhasználásával hozták létre és esettanulmányok csoportosítására használják. Az oktatási folyamatokat érintő innovációk között megkülönböztetnek: (1) az önkifejezésen, alkotáson keresztül, érzelmek és kreativitás bevonásával történő tanulásra, (2) tapasztalati tanulásra, (3) gamifikációra, játékosításra, (4) a problémamegoldó gondolkodás IKT-val történő fejlesztésére, (5) kritikai gondolkodás fejlesztésére és (6) osztálytermi és iskolán kívüli folyamatok online térben történő összekapcsolására fókuszáló (blended learning) megoldásokat. Természetesen e csoportosítások, illetve a csoportosításokon belül az egyes csoportok nem képeznek elkülönülő halmazokat, mint azt az elemzésben bemutatott eseteknél is látni fogjuk.

Elemzésünk az innovációk tartalmi vizsgálata mellett a református iskolákban zajló innovációs folyamatok keletkezésére és elterjedésük módjára fókuszál. Ezen belül meghatározó a kezdeményezés iránya, azaz annak megkülönböztetése, hogy egy innováció esetében a változási folyamat az adott intézmény felett lévő szintekről indul (top-down), vagy az intézmény saját kezdeményezéséből, a helyi problémákra épülő reakcióról van szó (bottom-up). A folyamatok keletkezésének értelmezéséhez az INNOVA kutatásban alkalmazott keletkezésmodellt használjuk, amely a top-down innovációk kettő és a bottom-up innovációk négy típusát azonosítja. Az előbbiek esetében a modell a jogi eszközökkel is támogatott, kikényszerített (imposed) és oktatásfejlesztési beavat-

kozások ösztönző rendszerével serkentett innovációkat különbözteti meg. Az utóbbiak esetében egyfelől a külső ösztönzők által serkentett és ilyenek nélkül keletkező, másfelől a tudatosan tervezett és a spontán módon keletkező oktatási innovációk megkülönböztetése történik. (*Halász,* 2016a) A folyamatok értelmezése során azonban az előző fejezetben ismertetett komplex szemléletből következő előfeltevésből indulunk ki, és az iskolán belül a változást nem lineáris folyamatként értelmezzük, amely nehezen megjósolható elemeket tartalmaz.

Az innovációs folyamatokat alapvetően az INNOVA kutatás elméleti kereteit alkalmazva vizsgáljuk és értelmezzük. (*Halász,* 2018) Az egyes újítások hatása és fennmaradása szempontjából meghatározónak tekintjük, hogy az adott újítás milyen mértékben hat az azt körülvevő környezetre, mennyire befolyásol működéseket, milyen mértékben terjed el egy adott szervezetben. Az elterjedés vizsgálatakor azonban figyelembe kell vennünk, hogy az iskolák világában számos olyan újítás keletkezik, mely a külső környezet vagy akár az intézményhez tartozók számára láthatatlan marad: ezek a „rejtett innovációk", melyek a rendszer, az intézményi környezet, vagy akár az újítást megvalósító pedagógus kollégái előtt is rejtve maradnak. (*Halász,* 2016b)

Innovációs folyamatok terjedésén, *Rogers* definícióját követve „azokat a folyamatokat értjük, melyek során az innovációkról egy adott rendszeren belül különböző csatornákon keresztül kommunikálnak a rendszer tagjai." A folyamat szereplői között a szervezeten, csoporton belüli státuszuk és az innovációban betöltött szerepük alapján öt csoportot különböztetünk meg (*Rogers,* 2003:280–286): (1) Újítók: kockázatvállalók, a legmagasabb szervezeten belüli státusszal rendelkeznek, pénzügyi forrásokkal rendelkeznek, interakcióban állnak a többi újítóval és a tudomány képviselőivel. Jól tűrik a kockázatot, elviselik az innováció esetleges kudarcait is. (2) Korai alkalmazók: az adaptálók között ők a véleményvezérek. A korai alkalmazóknál magasabb a társadalmi státusuk, jobban hozzáférnek forrásokhoz, szakmailag felkészültebbek, mint a későbbi adaptálók. Az adaptációval kapcsolatos döntések során megfontoltabbak, mint az újítók. Az adaptáció segíti őket a szervezeten belüli pozíciójuk fenntartásában. (3) Korai többség: Az innovációt hosszabb idő elteltével fogadja el, mint az újítók és a

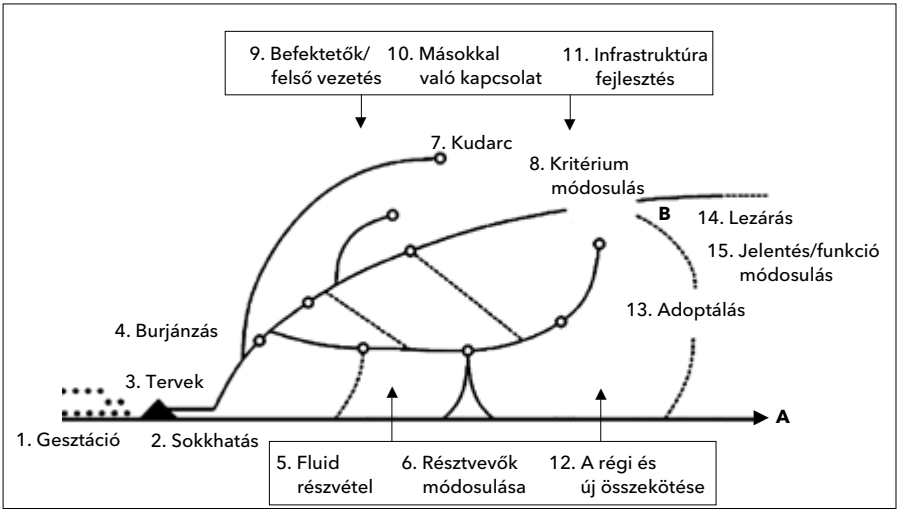
korai alkalmazók. A korai többségnek átlag feletti a szervezeten belüli státusza, kapcsolatban áll a korai alkalmazókkal, de ritkán véleményvezér. (4) Késői többség: a többséget követve fogadják el az innovációt, nagyfokú szkepticizmussal közelítenek hozzá. (5) Elmaradók: utolsóként fogadják el az innovációt, kevés a lehetőségük a véleményezésre, ellenállnak a változásoknak.

Az adott újítás iskolán belüli elterjedése szempontjából az egyes csoportok mérete meghatározó: el kell, hogy érje a kritikus tömeget a változással azonosulni tudók aránya ahhoz, hogy valódi, mélyreható folyamatokat indukáljon. Itt kapcsolódunk az előző részben a pedagógusok adott változással kapcsolatos beállítódása kapcsán már említett, a nézetek átalakulásának fontosságát hangsúlyozó gondolatokhoz: amennyiben az adott újítások esetében a résztvevők (pedagógusok, diákok, szülők) csoportjának „kritikus tömege" nem csatlakozik egy változáshoz, akkor az nem tud a szervezet szintjéig elérni, egyedi törekvéssé válik vagy elhal. A szervezeti elterjedés jelenségének értelmezésekor és értékelésekor állandóan szem előtt kell tartanunk az oktatási intézmények mint szervezetek nehézkesen változó jellegét, mint *Halász* fogalmaz (2016a):

> *„Az oktatási rendszerben zajló innovációk terjedésének általános sajátossága, hogy a 'léptékváltás' – az a folyamat, melynek során egy innováció nagyságrendjében, szintjében, mértékében elterjed, alapvető változásokat generál a rendszerben – nagyon nehezen történik meg."*

Magát a folyamatot, az innováció elterjedését számos elméleti keret mentén értelmezhetjük, ezek elemzésére és összehasonlító vizsgálatára sok példát találunk. (*Horváth,* 2016b; *Halász,* 2018; *Anderson*, *Potočnik* és *Zhou,* 2014; *Crossan* és *Apaydin,* 2010) A továbbiakban ezek bemutatására nem térünk ki, csupán a folyamatok értelmezéséhez használt, *Van de Ven* (2017; 1984; 1990; *Van de Ven*, *Angle* és *Poole,* 2000) által kidolgozott modellt ismertetjük.

A modell az innovációs folyamatok nem lineáris, sokszereplős, komplex jellegét kísérli meg megragadni, melyet a következő ábra *(1. ábra)* szemléltet:



1. ábra: Az innovációk keletkezésének és az innovációs folyamat időbeli előrehaladásának elemei (*Van de Ven* és mtsai,1999, idézi *Halász,* 2018:22.)

A modell az innovációs folyamat időbeni lefolyását mutatja be, melynek során egymással kapcsolatban álló résztvevők (aktorok) valamilyen közös cél elérése érdekében, a komplex belső és külső hatásrendszerek között egyensúlyozva próbálják meg az adott újító gondolatot megvalósítani. (*Halász,* 2018:22)

A modell elemei a következők (*Van de Ven, Angle* és *Poole,* 2000:22–24): az újítás folyamatának bevezető szakaszában (1) egy innovációs projekt (gyakran meglehetősen lassan) elindul, időnként (2) „sokk" hatására, és (3) tervek fogalmazódnak meg, melyek nem csak magát a fejlesztési folyamat tervezését szolgálják, hanem az adott újításnak a vezetés körében történő legitimációját is szolgálják. Magában a fejlődési szakaszban (4) a kezdeti újítási elképzelés számos módosuláson megy keresztül; hamarosan (5) kudarcokkal, hibákkal, nehézségekkel szembesülnek a résztvevők, mert előzetes terveik meghiúsulnak vagy előre nem látott környezeti változások jelentősen megváltoztatják az újítás előzetes alapvető feltevéseit. A projektek gyakran ebben a szakaszban véget érnek, vagy (6) a szereplők hatalmi küzdelmek után döntenek az eredeti tervek, célok, elemek megváltoztatásáról. (7) A következő szakaszban új

szereplők csatlakoznak a projekthez, néhány szereplő elhagyja, lelkesedés és frusztráció között ingadoznak, miközben (8) a felső vezetés és a külső kezdeményezők (az ábrában befektetőként szerepelnek) követik és értékelik a folyamatot. (9) A interakció során más szervezetek támogató vagy negatív hatást gyakorolnak az újításra, miközben ők maguk is fejlesztési folyamatokban vesznek részt, és hatással vannak az adott terület (esetükben az oktatásügy) fejlesztésére. Az újítás megvalósításának szakaszában (10) az innováció elfogadása, „az új" és „a régi" összekapcsolása történik meg, illetve az innováció a helyi viszonyokhoz igazodva átalakul. A végrehajtás után (11) történik meg az újítás értékelése, mely alapvetően a sikerek és kudarcok megfogalmazását jelenti. E következtetések alapvető hatással vannak a későbbi újítások sorsára is, formálják az intézmény újításokkal kapcsolatos beállítódását.

A református iskolákban megjelenő innovációk vizsgálata szempontjából meghatározó környezeti feltételt jelentenek a teljes oktatási rendszer innovációs jellemzői. Az OECD vizsgálata más szektorokkal összehasonlítva az oktatási szektor jellemzőjeként határozta meg az innovativitást, annak ellenére, hogy a közgondolkodásban az oktatási intézmények nehezen változó, újításra kevésbé nyitott képe él. (*OECD*, 2016) A 2014-es, PIRLLS, TIMSS és PISA-eredmények elemzésére irányuló vizsgálat a magyar oktatásügy az OECD átlagánál magasabb innovációs indexét mutatta ki. (*OECD,* 2014a) A magyar oktatásügyben az országos reformok hatását vizsgáló Impala kutatás[5] eredményei alapján elmondható, hogy ugyan a központi reformok által célzott újítások és fejlesztések jelentős része a projekt lezárulását követően eltűnik a rendszerből, azonban az iskola egészének szervezeti tanulási képességét, az újító törekvések befogadására való nyitottságát (abszorpciós kapacitását) növeli. (*Halász,* 2018; *Halász,* 2016a)

Az egyházi iskolákban, és ezen belül a református iskolákban folyó, innovációval kapcsolatos vizsgálatokban alapvetően két fő megközelítést különíthetünk el: (1) Az első esetében valamilyen, a fentebbi ismertetett megközelítések valamelyikébe besorolható vizsgálat mintájában szerepelnek egyházi iskolák; ebben az esetben a vizsgálat során az in-

[5] http://www.impala.elte.hu/

tézmény egyházi jellege fontos háttérváltozó, de nem áll a fókuszban. (*Ware* és *Rouse,* 2017; *White* és *Waters,* 2015) (2) A második csoportba azok a vizsgálatok tartoznak, melyek az egyházi iskolákra mint sajátos célcsoportra tekintenek, az azokban zajló fejlesztéseket, innovációkat elemzik. (*Donovan,* 1999; *Berner,* 2016; *Robson,* 2016)

A református iskolákban vizsgált innovációkhoz tehát egyrészt az innováció tartalma, másrészt az újító tevékenységek megvalósításának folyamata felől közelítünk. Az újítás tartalmait nagymintás összehasonlító vizsgálatok kategóriái mentén soroljuk be és értelmezzük. *A folyamatok kapcsán* pedig azt vizsgáljuk, milyen tényezők hatására, milyen szereplők bevonásával indulnak az intézményekben újítások, és melyek azok a tényezők, melyek támogatják vagy akadályozzák egy adott újítás szervezeten belüli elterjedését. A folyamat értelmezése során a szereplőkön kívül meghatározó szerepet tulajdonítunk a környezetből érkező igényeknek, elvárásoknak is.

AZ ISKOLA, A KÖRNYEZET ÉS AZ INNOVÁCIÓ KAPCSOLATA

A társadalmi környezet az előző részben röviden vázolt változásai tehát az iskolákat kihívások elé állítják, amelyekre valamilyen módon reagálniuk kell, ami az intézmények működésében, szervezetében változásokat generál. Ilyen lehetséges változásként értelmezzük az innovációkat is, melyeket a következőkben vizsgálni fogunk. Az innovációkat létrehozó vagy gátló tényezők, a megvalósításban résztvevők, az újítások születése és terjedése, a létrejött újítások tartalma és hatása vizsgálata során az iskolát komplex adaptív rendszerként értelmezzük, azaz a kutatás általános elméleti keretét szervezeti komplexitásra és a komplex adaptív szervezetekre vonatkozó elméletek jelentik. (*Holmes, Clement* és *Albright,* 2013) Ez a megközelítés napjainkban mind az innovációkat vizsgáló kutatásokban (*Burns* és *Köstler,* 2016; *Halász,* 2016a; *Hallinger* és *Heck,* 2011), mind pedig az iskolafejlesztésekben (*Chapman* és mtsai, 2012; *Feldhoff, Radisch* és *Bischof,* 2016) meghatározza azt, ahogyan a kutatók az intézmények világához közelednek.

Az értelmezésben a komplexitás szempontjait figyelembe véve kiemelt szerepet kapnak azok a működési jellemzők, melyek a környezettel való dinamikus kölcsönhatások révén formálódnak. A komplexitáselmélet a szervezeteket mint sokszereplős, sok elemből álló rendszereket vizsgálja, amelyekben az elemek és szereplők egymással többszintű kölcsönhatásban állnak, ezek a kapcsolódások azokban a külső megfigyelő számára jelentős részben rejtett módon érvényesülnek, láthatatlanok maradnak. (*Mason,* 2008) E szereplők közül természetesen meghatározónak tekintjük az iskola vezetését, a pedagógusokat és a diákokat. Azonban az újítási folyamatok értelmezéséhez azt is fontos figyelembe vennünk, hogy a környezet meghatározó szereplői (az oktatáspolitikai szereplők, a fenntartó, a külső környezethez sorolható szereplők, például a szülők) szintén számos, sok esetben egymásnak ellentmondó kihívásokat és elvárásokat állítanak az iskolák elé. Ezek között kell egyensúlyt találnia az intézménynek, miközben arculatának megőrzésére is törekszik. A komplexitáselmélet a szervezetekre, ezen belül az iskolákra mint változó, fejlődő, alakuló és adaptálódó jelenségekre tekint, a változási folyamat során meghatározó célnak tekinti a szervezet megmaradását. Ehhez kapcsolódó fontos fogalom az önszerveződés, mely a szervezeti működés meghatározó sajátossága: a szervezetek a változások közepette is újrateremtik önmagukat. A változási folyamat értelmezése során tehát figyelembe kell venni, hogy a szervezetek a stabilitás és átalakulás egyensúlyára törekszenek: adaptálódnak a környezeti kihívásokhoz, de eközben integritásukat is igyekeznek megőrizni. Kutatásunk szempontjából ez meghatározó, hiszen nagy múlttal, jelentős oktatási tradíciókkal rendelkező intézményrendszert és intézményeket vizsgálunk, tehát az eredmények értelmezése során kitérünk arra, hogyan képesek hagyományaik és az újítások egyensúlyát megtalálni.

E kérdés kapcsán fontos elkülönítenünk egymástól az adaptáció és az innováció fogalmát: míg adaptáción a környezeti kihívásokhoz történő alkalmazkodást értjük, innováción olyan alkalmazkodást, mely a szervezet tevékenységében új, addig még nem alkalmazott elemek megjelenésével támogatja a szervezet környezeti kihívásokhoz történő adaptációját. A két fogalom nem feltétlenül fedi egymást, mint arra az innováció és eredményesség kapcsán még visszatérünk. Fontos e kér-

dés kapcsán említést tennünk az adaptív iskolára irányuló kutatásról (*Mészáros* és mtsai, 2010; *Rapos,* 2011), mely oktatási intézményekben azonosítható adaptív pedagógiai folyamatok feltárására irányult. Kutatásunk szemlélete ettől annyiban tér el, hogy az iskolai innovációkat értelmezi az adaptivitás felől közelítve, azaz nem az adaptációt, hanem az innovációkat vizsgáljuk.

Az iskolán belüli, az innovációt befolyásoló tényezőkre áttérve elsőként a pedagógusok szerepére vonatkozó elméleti kereteket foglaljuk össze. Kiindulópontunk itt az, hogy az iskolán belül az innováció megjelenésének, terjedésének és megmaradásának alapvető feltételét jelenti, ahogyan az intézmény pedagógusai gondolkodnak az újításokról, illetve amit tesznek ennek érdekében. (*Scheerens,* 2010) Minden iskolai változtatás, legyen az osztálytermi oktatási folyamatok átalakítása vagy az intézmény képzési struktúrájának átalakítása, az intézmény pedagógusainak tanulását és szemléletváltozását teszi szükségessé. Ez a szemléletváltás egyúttal a sikeres innovációk feltételét is jelenti. (*Fullan* és *Heargraves,* 2012; *Fullan,* 2008; *Frank, Zhao* és *Borman,* 2004) Abban az esetben, ha a változások iránt maguk a pedagógusok nem köteleződnek el, az újítás nem fog eredményesen beépülni az iskola működésébe, csak időszakos és felszíni folyamatokat alakít át.

Az újítások elterjedésének másik alapvető feltételét jelentik a pedagógusok tanulására vonatkozó, a szervezeten belül működtetett tanulási folyamatok. Ezek vizsgálata során – a szervezet komplex értelmezéséhez kapcsolódva – a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet fogalmát és a tanuló szervezet sajátosságaira vonatkozó elméleteket (*Russ* és *Gonsales,* 2014) használjuk fel. Szervezeti tanuláson olyan folyamatokat értünk, melynek során a szervezet működésébe épít egy, a szervezet tagjai által birtokolt vagy külső tudást, illetve ennek hatására átalakítja működését. (*Easterby-Smith* és *Lyles,* 2011) A területre irányuló kutatások rámutatnak arra, hogy bár a szervezeti szintű tanulási folyamatok meghatározók az innováció sikeressége szempontjából (*OECD,* 2009; *Ertmer* és *Ottenbreit-Leftwich,* 2010; *Fullan* és *Heargraves,* 2012; *Horváth,* 2017; *Horváth,* 2016a; *Halász,* 2018), azonban az oktatási intézményeken belül a szervezeti szereplők tanulásának meghatározó formája az egyéni tanulás (például egyéni továbbképzéseken történő részvétel formájában)

(*Mayer* és *Lloyd,* 2011; *Scheerens,* 2010), s ez jellemző a magyar iskolákban dolgozó pedagógusokra is (*Vámos,* 2016). Emellett a szervezeti tanulás egyfajta leképezése az intézmény szervezeti kultúrájának, hiszen eredményes megvalósulásának alapvető feltétele a tanulást támogató szervezeti kultúra (*Harris* és mtsai, 2013), ezen belül is a szervezeten belüli bizalom, mely alapját jelenti annak, hogy a pedagógusok nyitottak legyenek tudásuk megosztására és tanulni akarjanak kollégáiktól. A pedagógusok egymástól történő tanulásához tehát támogató szervezeti kultúrára van szükség, miközben maguk a tudásmegosztási folyamatok is kultúraalakító tényezők. (*Kopp,* 2016)

Az innovációk és eredményesség vonatkozásában (is) domináns szerepet kap az intézmény vezetése: mint arra számos vizsgálat rámutat (*Hallinger* és *Heck,* 2010; *Baráth* és *Szabó,* 2010; *Baráth,* 2007; *Bush* és *Glover,* 2014) az intézményben kialakult vezetési gyakorlat meghatározó hatást gyakorol az iskola szellemiségére és eredményességére egyaránt. A vezetők szemléletét a vezetéselmélet „domináns logika" fogalma mentén értelmezzük (*Bettis, Wong* és *Blettner,* 2011). A domináns logika fogalmán azt a gondolati konstrukciót értjük, melyet egy szervezet felső vezetése alakít ki a szervezet tevékenységterülete (esetünkben az iskola) sajátosságairól, a célokról, ezek elérésének eszközeiről. Ez a vezetői tudás segíti a vezetőt az adott terület folyamatainak megértésében és a vezetői döntések (például források elosztása, profilváltás, stb.) meghozatalában. A domináns logika innovációs folyamatban betöltött szerepe szempontjából meghatározónak tekintjük, hogy az innovációs logika és a domináns logika milyen mértékben fedik egymást, azaz a vezetők működésről alkotott elképzelésében, víziójában milyen szerepet tölt be az innováció: hiszen minél közelebb áll a kettő egymáshoz, annál inkább törekszik a vezető (és az ő tevékenysége révén a szervezet) újító törekvések megvalósítására. A vizsgálatban emellett felhasználjuk a vezetésre vonatkozóan a megosztott vezetésre, az intézményen belül a szereplők autonómiájának erősítésére, mint az eredményeség és innovativitás feltételét jelentő vezetői gyakorlatra irányuló kutatások eredményeit. (*Hallinger* és *Heck,* 2010; *Russ* és *Gonsales,* 2014; *Baráth* és *Szabó,* 2010; *Horváth,* 2017) E kutatások kimutatták, hogy a szereplők autonómiájának, döntéshozatali lehetőségének növelése jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a szervezetben

releváns újítási döntések szülessenek, illetve ösztönzik az iskola szereplőit újítási törekvéseik megvalósítására. Ezt a képet természetesen jelentősen árnyalják az oktatási autonómiára vonatkozó magyarországi sajátosságok, melyek – részben a financiális és tantervi problémák, részben az iskolai szakmai munka ellenőrzése szempontjából – jelentősen behatárolják az intézmények döntési autonómiáját. A vezetés kapcsán szintén a sajátos magyarországi kontextus jellemzőit mutatja ki *Lénárd* vizsgálata, melyben innovatív pedagógusokkal készített interjúk alapján megállapítja: a megkérdezett pedagógusok körében a menedzsertípusú vezetőre mutatkozik nagyobb igény, a szervezet hatékony működtetését tartják a „jó vezető" meghatározó feladatának. (*Lénárd,* 2016)

Az iskolát tehát a vizsgálat során komplex rendszerként értelmezzük, mely a környezeti hatásokra reagálva, eközben azonban saját arculatának megőrzésére törekedve változik. A változás meghatározó szereplőiként tekintünk a pedagógusokra: változásról, újításról, innovációról alkotott nézeteiket, illetve szakmai fejlődésük, tanulásuk innovációhoz kapcsolható formáit az innovációk sikerességének feltételeként vizsgáljuk. Az intézmény vezetésének innovációval és a szervezet működtetésével kapcsolatos szemléletét és tevékenységét tekintjük a szervezeten belül az innovációs törekvéseket meghatározó harmadik elemnek, ezért a vezetéssel kapcsolatos elemekre is kitérünk a vizsgálatban.

AZ EREDMÉNYESSÉG

Kutatásunk másik alapfogalma az iskolai eredményesség. Az innovációkhoz az eredményesség fogalmán keresztül közelítünk. Mint azt a kutatás folyamatának leírásában részletesebben is ismertetni fogjuk, az iskolai eredményesség alapján, *erre építve választottuk ki azokat az intézményeket, melyeket innovációs szempontból vizsgáltunk.* Ezért először definiáljuk az eredményesség fogalmát, majd tisztázzuk, mit is értünk kutatásunkban iskolai eredményességen. Az oktatási eredményesség fogalmával, illetve az eredményesség mérésével kapcsolatos fogalmakat, eljárásokat, dilemmákat részletesen áttekinti az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet több tanulmánya is (*Gyökös,* 2015; *Szemerszki,* 2015; *Szemerszki* és *Gyökös,*

2014), ezért a következőkben csupán azokat a kérdésekre térünk ki, melyek kutatásunk értelmezése szempontjából relevánsak.

Az eredményesség fogalma az oktatásügyben mára a tanulási eredményesség fogalmával kapcsolódik össze, ezen belül domináns az országos vagy iskolai teljesítményméréseken elért eredmények vizsgálatára épülő eredményességfogalom használata. Az eredményességmérés fontos hozadéka, hogy lehetővé teszi az iskolák teljesítményének összehasonlítását, bár természetesen más tényezők (például felvételi- és versenyeredmények, nyelvvizsgák, lemorzsolódás, stb.) mentén is összevethetjük az iskolák eredményeit. Kutatásunk szempontjából is fontos kiemelni, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel az iskolák eredményessége egzakt módon mérhető lenne, tehát akkor járunk a legközelebb az igazsághoz, ha az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában vizsgáljuk (*Sági,* 2006; *Timmermans* és mtsai, 2011; *Gyökös* és *Szemerszki,* 2014; *Széll,* 2018). Tág megközelítésben az eredményesség értelmezhető akár úgy is, hogy az az iskola sikeres, amelyik eléri az általa kitűzött célokat (*Madaus* és mtsai, 1980). Sőt, a célok többfélék is lehetnek, szélesebb társadalmi-gazdasági elvárások mentén célhierarchiába rendeződhetnek (például szülők, állam, fenntartó igényei), így az iskola számtalan területen lehet eredményes (*Townsend,* 1994). Tanulási eredményességen jelen kutatásban a sztenderdizált, nagymintás vizsgálaton elért eredményt értünk, esetünkben az országos kompetenciamérés eredményeit használjuk, mely a közoktatásról szóló törvényben meghatározott tanulók 6., 8., 10. évfolyamos csoportjának teljes körében a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást méri fel. (*Auxné Bánfi, Balázsi* és *Balkányi,* é. n.)

Az eredményesség értelmezése és mérése szempontjából meghatározó a *pedagógiai hozzáadott érték* (PHÉ) fogalma, mely *„azt a többletet fejezi ki, amit az iskola a diák előzetes tudásszintje és háttérváltozói alapján megjósolható tudásszinten felül ad az ott tanulónak”* (*Downes és Vindurampulle,* 2007), in: (*Gyökös,* 2015:17) Gyökös Eleonóra idézett tanulmányában a PHÉ négy lehetséges modelljét határozza meg, melyek különböző változókkal és módszerekkel kapcsolják a tanulási eredményekhez a tanulóra és az iskolára vonatkozó egyéb változók eredményeit. Mi a minta kiválasztása során a PHÉ számításához nem ezekből a

modellekből indultunk ki, mivel ez a számítás számos szerző által erősen vitatott elemeket tartalmaz (lásd *Nahalka,* 2017), hanem a növekedési modell megközelítését követve (*Balázsi,* 2016), a 8.-os és 10.-es eredményekben végbement változásként értelmezzük a pedagógiai hozzáadott értéket: az egyes tanulók két egymás utáni teszteredménye különbségét összegezve számoljuk (*Szemerszki,* 2014; *Nahalka,* 2017; *Széll,* 2018).

Az iskola eredményességének fontos kontextusa az eredményesség oktatáspolitikai értelmezése, mivel az iskolai és az ezekre épülő, vagy ezekkel támogatott fejlesztések mára globális oktatáspolitikai törekvéssé váltak. Ez a folyamat az elszámoltathatóság és eredményesség szempontjainak oktatáspolitikai térnyeréséből következik, és együtt jár a neveléstudományi kutatásokban és oktatási fejlesztésekben a közgazdaságtani megközelítések növekvő befolyásával. (*Bellmann,* 2012; *Halász,* 2013) Az eredményességalapú szemlélet térnyeréséhez jelentős mértékben hozzájárult a nemzetközi összehasonlító teljesítménymérési vizsgálatok (pl. PISA, TIMSS, PIRLS), illetve nemzeti szinten az országos teljesítménymérési rendszerek (pl. Magyarországon az országos kompetenciamérés) kiépülése. Saját eredményességértelmezésünk kialakítása kapcsán tekintetbe vettük azt a tényt, hogy az elszámoltathatóság mint szempont, befolyásolja az oktatáspolitika értékeléssel és ezen belül a tanulási eredmények értékelésével kapcsolatos szemléletét. Az oktatáspolitikai törekvésekben az iskolák értékelésére vonatkozó elképzelésekben a fejlesztés és az elszámoltathatóság szempontja egyszerre van jelen; a különböző értékelési modellek eltérő pontokon keresik az egyensúlyt e két törekvés között. (*Middlewood, David* és *Cardno,* 2001) Vizsgálatunk eredményességértelmezése a fejlesztést célzó értékeléshez áll közel: az eredményességet alapvetően az iskolák fejlesztési irányaira vonatkozó javaslatok kidolgozásához kiindulási alapként tekintjük, tehát az eredményesség vizsgálatunkban nem az intézmények megítélését, vagy valamiféle besorolását jelenti.

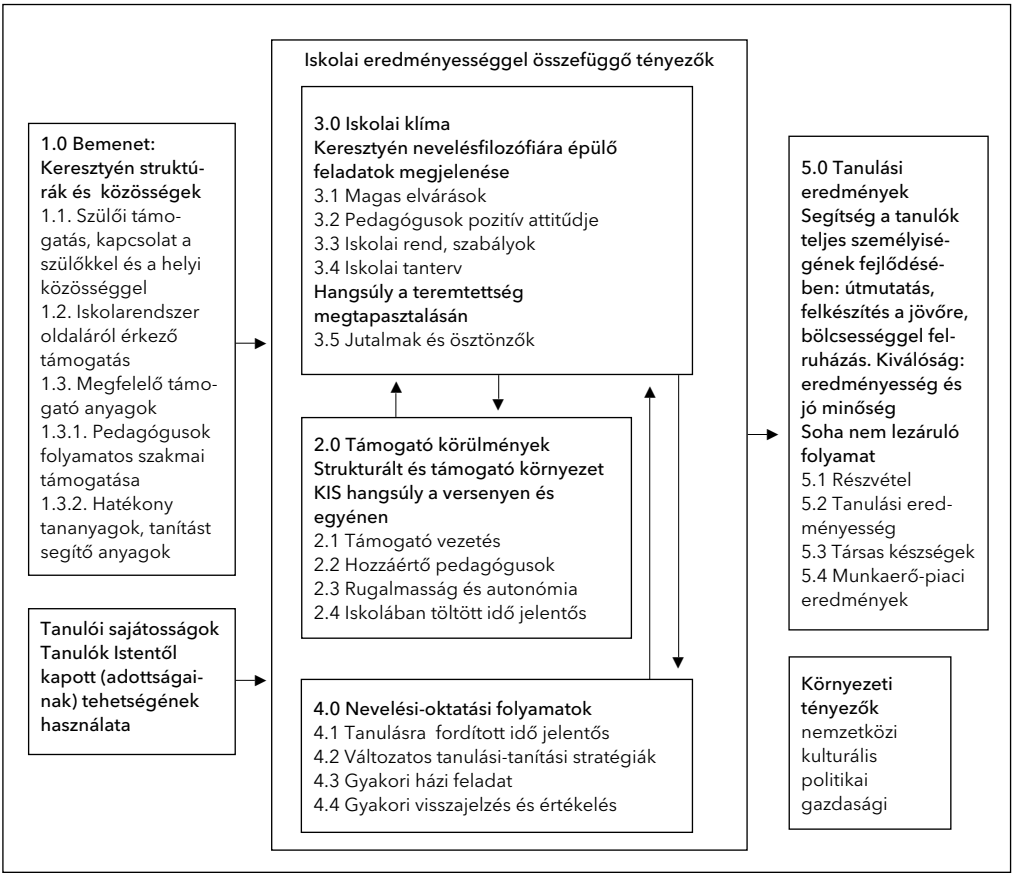
Az eredményességvizsgálatok egyrészt lehetővé teszik az oktatási rendszerek mélyebb, követő és összehasonlításokra épülő vizsgálatát, másrészt azonban szemléletükkel, eljárásaikkal, adatfelvételi és elemzési módszereikkel maguk is befolyásolnak, sőt meghatároznak alapvető pedagógiai kérdéseket. Ilyen kérdés például az, hogy mit tekintünk eredményességnek az oktatásban, mit tekintünk „jó" iskolának, ki a „jó" tanár, vagyis az

iskolai eredményesség leszűkíthető-e a tanulók kompetenciáiban végbemenő fejlődésre. Mint arra *Sikkink* (2010:164.) az egyházi iskolák pedagógusaira vonatkozó vizsgálatában felhívja a figyelmet:

> „*Példának okáért, az (iskolák) küldetése átalakulhat annak következtében, hogy a egyházi iskolában a szervezet szintjén erősödhet a magasabb teszteredmény, mint elvárás a tanulók és pedagógusok irányába. Ez az elvárás a szülők oldaláról is érkezhet, a külső értékelők oldaláról is, illetve a médiában megjelenő, az iskolai sztenderdizált teszteken elért eredményeket kísérő ellentmondásos viták hatása is befolyásolja az intézmények szemléletét a témával kapcsolatban. Azok a kulturális modellek szintjén végbemenő átalakulások, melyek az iskoláztatás legfőbb funkciójaként a munkára és továbbtanulásra történő felkészítést hangsúlyozzák, szintén befolyásolják azt, milyen módon és mértékben adnak szerepet a pedagógusok munkájukban a hithez kötődő elemeknek.*"

Az egyházi iskolák ideológiai elköteleződéséből, sajátos deklarált céljaiból következően a tanulásieredményesség-vizsgálatok e fenntartói csoport szempontjából számos alapvető kérdést vetnek fel. *Van der Welt* és *Zecha* (2004) tanulmányában részletesen elemzi azokat a filozófiai és pedagógiai megfontolásokat, melyeket az eredményességmérések értelmezése és az eredmények felhasználása kapcsán érdemes átgondolni. Tanulmányukban egyrészt olyan kutatásmódszertani kérdésekre térnek ki, melyek általánosságban az eredményességmérések kapcsán is problematikusak lehetnek: a vizsgálatok rengeteg eredményességi indikátort vesznek figyelembe a tanulói teljesítmény értelmezéséhez, azonban az elemzéseknek a legtöbb esetben nincs fókusza. Emellett kifejezetten problematikus elemként említik a szerzők a vizsgálatok leszűkített és pozitivista szemléletű eredményességértelmezését, mely az iskolai eredményességet a megfigyelhető és direkt módon mérhető eredményekre szűkíti. Ezt az értelmezést az egyházi iskolák szempontjából (is) elfogadhatatlannak tartják, mivel figyelmen kívül hagyja az eredményesség csak kvalitatív megközelítéssel vizsgálható elemeit. Fontos problémaként említik, hogy az eredményességvizsgálatok egyfajta burkolt nevelésértelmezést is közvetítenek, mely az iskolai nevelést az iskolai oktatásra, tanulásra szűkíti, figyelmen kívül hagyva az iskolai nevelés komplex célrendszerét.

A szerzők a rendelkezésre álló kutatások elemzésére építve modellt alkottak az egyházi iskolák eredményességét befolyásoló faktorok, illetve az eredményesség elemzését leíró területek meghatározására. *(2. ábra)*



2. ábra: Az eredményesség helye az egyházi iskola struktúrájában (*Van der Welt és Zecha,* 2004:177.)

Mint látható, a modell az iskola strukturalista-funkcionalista szervezeti modelljéből kiindulva az egyes részterületek mentén kísérli meg definiálni azokat a meghatározó területeket, melyekre az eredményességvizsgálatok irányulhatnának. Emellett megpróbál az eredményességköz-

pontú megközelítés és az egyházi iskola komplex cél- és feladatrendszere között egyensúlyt teremteni, a célok között a tanulási eredményességet egy – azonban nem meghatározó – tényezőként bemutatni.

Az eredményességvizsgálatok oktatáspolitikai térnyerésével nem járt együtt automatikusan az egyházi iskolákra irányuló eredményességi megközelítésből induló kutatások elterjedése. Ehhez alapvetően hozzájárult az, hogy a vallásosság mint téma a modern-posztmodern társadalmakban alapvetően áthelyeződött a magánélet területére, ebből következően a vizsgálatok az iskolarendszer esetében sem a felekezeti irányultságot, hanem többnyire a finanszírozás forrását vizsgálták (*Dronkers* és *Avram,* 2015). Ez a jelenség is mutatja a tényeken alapuló szemlélet alapvetően oktatásgazdaságtani irányultságát.

Az egyházi iskolák eredményessége mint kutatási téma megjelenése szempontjából két meghatározó vizsgálatot emelhetünk ki, melyek szemléletükben mindmáig befolyásolják a témával foglalkozó kutatókat. Az első ezek közül *Coleman* és *Hoffer* '70-es években, nagymintás középiskolai populáción végzett elemzése (*Hoffer, Greeley* és *Coleman,* 1985), mely az állami és magániskolák tanulóira vonatkozó adatokat összehasonlítva megfogalmazza, hogy az egyházi iskolák esetében a tanulók társadalmi tőkéjének magasabb szintje mutatható ki, ez áll a tanulók motivációs, viselkedési és tanulmányi eredményessége magasabb szintjének hátterében. A kutatás a középiskola legmagasabb osztályára fókuszálva országos mintán hasonlította össze a katolikus iskolákban tanulók és a nem-katolikus iskolákban tanulók tanulási eredményeit. A tanulási eredmények közül a matematika és a verbális képességek területén egyaránt kimutatta a katolikus iskolák előnyét. Ez az előny jelentősebb a fekete, latin és alacsonyabb családiháttér-indexű tanulók esetében. Az eredményesség hátterében álló változók közül az iskolai (képzési) programokban történő részvételt, a hosszabb tanulási időt és a több házi feladatot azonosították. Az elméleti keretet később *Coleman* a „társadalmi tőke" általános elmélete keretében dolgozta ki, társadalmi tőkén az erőforrásként használható kapcsolati rendszert értve. Ez az elmélet számos magyarországi kutatást is inspirált (*Morvai,* 2017; *Pusztai,* 2009), melyek kimutatták a tanulói teljesítmény a tanulók szociális tőkéjét, közösségi kapcsolatrendszerét, beágyazottságát.

Második meghatározó szemléletű vizsgálatként *Bryk* chicagói iskolavizsgálatát emeljük ki (*Bryk, Lee* és *Holland,* 1993), mely egyrészt longitudinális vizsgálatként jelentős, másrészt elsőként kísérli meg feltárni azokat az egyházi iskolákban alkalmazott pedagógiai elemeket (kiemelten az erkölcsi nevelés gyakorlatát), melyek a nem egyházi iskolákban is eredményesen alkalmazhatóak lehetnek. E kutatás szemlélete befolyásolja mindmáig azokat a vizsgálatokat, melyek egyházi iskolák megújulását, innovációs és adaptációs folyamatait kutatják. A kutatások egy része az eredményességi adatokra épülve, azt a minta kiválasztásához, vagy háttérváltozóként értelmezve további kérdőíves adatfelvétellel vizsgálják például az iskola miliőjét, az alkalmazott módszereket, tanulói sajátosságokat. Az utóbbi kutatások szemléletükben a *Byrk* által végzett vizsgálatok megközelítését követik, számos esetben megjelenik az erkölcsi nevelésre alkalmazott megoldások, jó gyakorlatok azonosítására törekvés, vagy a tanulók erkölcsi fejlődése egyes részterületeinek mélyrehatóbb vizsgálata.

E vizsgálatok jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a tudományos gondolkodásban az egyházi iskolák csoportjáról az eredményesség szempontjából (is) komplexebb kép formálódhasson. Míg a ’90-es években az egyházi iskolák eredményességére vonatkozó elképzeléseket még meghatározta az a gondolat, hogy a jobb tanulói eredmények mögött döntően a tanulók szelekciója, az iskola szempontjából kedvező családi háttérrel rendelkező diákok kiválogatása áll (*Teddlie* és *Reynolds,* 2000), a 2000-es évektől a vizsgálatok általában már ennél komplexebb szemlélettel közelítenek a témához, erre bővebben is kitérünk a későbbiekben. Általánosságban azonban elmondható, hogy a 2000-es évektől az egyházi iskolák vizsgálatára vonatkozó irodalmakban egyre nagyobb teret kap az eredményesség vizsgálata, illetve új kutatási témákkal gazdagodik (*Grace,* 2003): egyrészt megjelennek a felekezeti sokszínűségre, egyes kisebb felekezetek intézményrendszerére fókuszáló kutatások (ezen belül hangsúlyosan az újonnan megerősödött vallási csoportokhoz tartozó tanulók és intézmények eredményességének vizsgálata), valamint olyan kutatások, melyek az eredményességet más faktorok (pl. motiváció, hiányzások, iskolai kultúra, stb.) vizsgálatával kapcsolják össze.

Az egyházi iskolák eredményességére irányuló kutatások jelentős része a különböző fenntartású intézmények eredményességét veti össze:

ennek kapcsán elemzi az egyházi iskolák eredményeit. Ezek a vizsgálatok nagymintás adatbázisok eredményeinek elemzésével fenntartói csoportonként elemzett eredmények közti eltérésekre, fenntartók közti különbségekre fókuszálnak, az eredményesség mögött álló különböző, a tanulási eredmények vizsgálatával párhuzamosan felvett, vagy adatbázisok összekapcsolásával generált háttérváltozók elemzésekbe történő bevonásával. A kutatásokat általában az iskolák finanszírozásának átalakulása (szabad iskolaválasztás, voucherrendszer bevezetése) inspirálja. Ezek az oktatáspolitikai intézkedések globálisan a magániskolák, és ezen belül az egyházi iskolák irányában jelentős tanulói létszámnövekedést, az iskolarendszeren belül az egyházi iskolák arányának, tanulólétszámának növekedését okozzák.

Az e folyamatokhoz kapcsolódó vizsgálatok indoka a következő: az oktatási rendszer konszenzussal elfogadott egyik társadalmi funkciója a hátrányok kompenzációja, ezáltal a társadalmi kohézió növelése. Ennek érdekében olyan intézkedések esetében, mint például a szabad iskolaválasztás, meghatározó, hogy a családok döntési szabadságának támogatása mellett e célok elérése se csorbuljon. Az erre a kutatási területre vonatkozó eredmények általában kifejezetten az oktatáspolitikai döntések támogatását szolgálják, e folyamatok az iskolarendszer egészének eredményességére és a részrendszerek egész rendszerre tett hatása vizsgálatára irányulnak. (Pl. *Wenglinsky,* 2009; *OECD,* 2013) E vizsgálatok közül különösen jelentősek *Dronkers* és munkatársai (2006) kutatásai, melyek általában *Coleman* elmélete alapján elemzik a PISA-eredményeket. E kutatások tehát arra a kérdésre keresik a választ, hogy a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező tanulók jobban teljesítenek-e az államtól függő magániskolákban (a legtöbb vizsgált országban ebbe a csoportba sorolhatók az egyházi iskolák), mint az államtól független magániskolákban és az állami iskolákban. Eredményeik azt mutatják, hogy az alacsonyabb státuszú családból érkező tanulók esetében az államtól függő magániskolák jobb eredményeket értek el, mint a másik két csoportba sorolt intézmények. Hasonló eredményekhez vezetett a TIMSS (*Pugh* és *Telhaj,* 2008; *Chen* és *Pong,* 2014; *Eivers,* 2013), a PIRLS (*Eivers* és mtsai, 2013) és a National Educational Longitudinal Survey (*Kim* és *Placier,* 2004; *Winglinski,* 2007; *Chen* és *Pong,* 2014; *Freeman* és *Berends,* 2016) vizsgálata is.

E kutatási téma lényegében a ’80-as évektől folyamatosan inspirálja a kutatókat. Ez lehetőséget ad arra, hogy mélyebbé váljanak azok az elemzések, melyek a fenntartók közti különbségek feltárására irányulnak. A szabad iskolaválasztás innovációra tett hatásaira a későbbiekben még visszatérünk.

A szabad iskolaválasztás témakörén belül számos kutatás vizsgálja speciális csoportok eredményességét, érveket és ellenérveket keresve a szabad iskolaválasztás témakörében. Ezen belül jelentős számban találunk olyan vizsgálatot, mely a hátrányos helyzetű tanulók egyházi iskolákban elért eredményeit elemzi, az egyházi iskolai eredményesség és szegregáció közti kapcsolat pro és kontra vizsgálatára irányul. (*Jeynes,* 2005) A témára irányuló kutatások jelentős száma az Egyesült Államokban már metaanalízis (azaz tudományosan igazolható kutatási eredmények összevetésével új eredményeket generáló elemzés) megvalósítását is lehetővé tette, ezek közül kiemelendő *Jeynes* (2012) metaanalízise, mely 90, egyházi iskolákba járó tanulók eredményességére vonatkozó tanulmány következtetéseit összehasonlítva vizsgálja az egyházi iskolák eredményességre tett hatását, és az egyházi iskolák hátrányos helyzetű tanulói eredményei esetében ezen iskolák magasabb szintű eredményességét igazolja. E vizsgálatot megelőző, e témára vonatkozó kutatásainak (*Jeynes,* 2002, 2005) fontos eredménye, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményességének hátterében az iskolai erőszak kezelésére alkalmazott pedagógiai megoldásokat és a különböző etnikai csoportokhoz tartozó diákok közti harmóniát azonosítja, illetve a tanárok elkötelezettségének hatását mutatja ki.

Következő vizsgálataiban *Jeynes* (2002, 2005) e kutatás megállapításain túllépve az egyházi iskolai eredményesség mögött álló egyéb háttértényezők mélyebb vizsgálatára fókuszál. Vizsgálatait az inspirálta, hogy az egyházi iskolák jobb tanulói eredményeire nem találta kielégítő magyarázatnak az iskola szellemiségére, kultúrájára vonatkozó magyarázatokat. Feltételezése szerint az iskolai eredményesség és a családi eredményesség összekapcsolódásából következnek a kedvezőbb tanulói eredmények; e kapcsolat értelmezéséhez és elemzéséhez a tanulási szokások fogalmát alkalmazza. A tanulási szokások és az eredményesség kapcsolatát számos vizsgálat igazolja, illetve számos korábbi kutatás is kimutatta az egyházi iskolák és a vallásos szülők nevelési céljai között a

morális és tanulási értékek kiemelt jelentőségét. A szakirodalom alapján tanulási szokásokat azonosít, melyek a következők: 1. Rendszeres, időben történő munkavégzés, 2. Kevés hiányzás, 3. Nehezebb órák vállalása, 4. Szorgalom magas szintje, 5. Jobb munkamorál, 6. Figyelem az iskolában, 7. Az elvártnál több munka végzése, 8. Részvétel az osztály munkájában, 9. Felkészülés a tanórákra. A kilenc változót kérdőívvel vizsgálta, iskolai adatfelvétel keretében. Az első részben az 1,3,4,5,6 kategóriák esetében szignifikáns különbséget mutatott ki az egyházi iskolákban tanulók javára, a többi kategória vonatkozásában nem volt szignifikáns a különbség. A második részben, azaz a tanulási eredmények és a tanulási szokások kapcsolatában a 3 és 4. kategória magas szinten korrelált a tanulási eredményekkel. Eredményként elmondható, hogy a szorgalomra (4) és a feladatvállalásra (3) vonatkozó változók erősebbek az egyházi iskolák tanulóinak körében, a szerző ezt a két tanulási szokásként definiált jellemzőt nevezi meg az egyházi iskolák jobb tanulási eredményeinek tanulói háttértényezőjeként. Újabb kutatások szintén vizsgálták az egyházi iskolák tanulóinak motivációs sajátosságait (*Bempechat,* 2008).

Az eredményesség hátterében megjelenő változók között további kutatások más tényezőket is azonosítottak: egyes vizsgálatok az iskolában folyó munka sajátosságait (*Sikkink,* 2012; *Cardus,* 2011, 2017; *Bánné,* 2017) emelik ki, ezen belül a magyar kontextusban különösen jelentős az extrakurrikuláris elemek szerepe. (*Pusztai,* 2014) Az iskolai munka jellegzetességeként azonosított pedagógusi sajátosságok, a szakmai elkötelezettség szintén több kutatásban megjelenik az eredményesség magyarázataként. (*Pusztai,* 2014; *Pusztai, Bacskai* és *Morvai,* 2017) Számos vizsgálat irányul a szülői bevonódás erősségére, mint a jobb tanulási eredmény mögött álló változóra (*Henry, Bryan* és *Zalaquett,* 2017; *Jeynes,* 2012; *Wenglinsky,* 2009), ezen belül meghatározó az iskolaválasztás és szülői elköteleződés közti kapcsolat eredményességre tett hatásának vizsgálata (*Pusztai,* 2009). Néhány kutatás azonban a szülők magasabb iskolai végzettsége, vagy az intézmények szelekciós gyakorlata hatásának tulajdonítja az iskolák jobb eredményességét (*Merry,* 2015; *Allen* és *West,* 2011). *Scheerens* (2016) összegzésében megállapítja, hogy az eredményességkutatások többek között a tanulási lehetőségek biztosítását, az osztálytermi folyamatok szervezését, a tanítás strukturális ke-

reteit, az önvezérelt/önálló tanulás erősítését, az iskolavezetést, a tudásorientáltságot, az iskolai és osztálytermi légkört, a magas elvárásokat, a nyomon követést, mérést, a hatékony időgazdálkodást, a pedagógusok szakmai fejlesztését, valamint a szülők és diákok bevonását emelik ki, mint az eredményességet leginkább befolyásoló tényezőket.

Hattie (2012) kutatásai alapján megállapítja, hogy szinte mindegyik beavatkozás, tényező hatására, sikeres működésére lehet bizonyítékot felmutatni, így a kérdés már nem az, hogy mi működik, hanem hogy mi működik a legjobban. Eredményei összességében azt támasztják alá, hogy az aktív, strukturált tanítás a leginkább eredményre vezető konstrukció. Vagyis a legjelentősebb hatásokat azok a tanárok képesek elérni, akik egyfajta tanulói közösségben egymással együtt dolgozva, együttműködve kutatják, hogy mikor, milyen hatást gyakorolnak a tanulókra; akik saját tanításuk során tanulókká válnak, s tanulnak a saját és a kollégáik tanítási, osztálytermi gyakorlatából; akik folyamatosan informálják a diákokat és biztosítják számukra a megfelelő kihívásokat, visszacsatolásokat; akik elkötelezettek a sikerek, az értékelés és a tanítás iránt és akik figyelmesen megtervezik a tanóráikat, és olyan változatos tanítási módszereket alkalmaznak, amelyek biztosítják a diákok független, önálló tanulását és lekötik a tanulók figyelmét. Tehát nem az a legfontosabb, hogy mit tanít a tanár, hanem hogy miként tanít, miként gondolkozik a tanításáról és miként reflektál önmagára és a tanítás folyamatára.

Megállapítható tehát, hogy az eredményességkutatások számos olyan tényezőt tártak fel, amelyek befolyásolják a tanulók (kognitív és nem kognitív) teljesítményeit és iskolai eredményességét. Az elemzésekből az is kitűnik, hogy az eredményesség legmeghatározóbb tényezői közé tartozik a rendezett, biztonságos és pozitív osztálytermi/iskolai légkör, valamint az iskolavezetés és a pedagógusok szakmai felkészültsége, érzelmi intelligenciája, pedagógiai és módszertani kultúrája (*Széll,* 2018).

Az egyes fenntartói alcsoportok, felekezeti intézménycsoportok tanulási eredményességének összevetésére viszont lényegesen kevesebb vizsgálat irányul, ezek közül érdemes kiemelni *Jeynes* (2008) katolikus és protestáns iskolák eredményességét vizsgáló, 41 kutatás eredményeit összehasonlító metaanalízisét. E kutatás arra törekedett, hogy összevesse a különböző egyházi fenntartói csoportok, felekezetek eredményességét,

másrészt ösztönözze a különböző egyházak által fenntartott iskolák közti, illetve az egyházi és nem egyházi fenntartók által működtetett iskolák közti tudásmegosztást. Kutatása a protestáns fenntartók által működtetett iskolák tanulói esetében kimutatta a sztenderdizált teszteken elért jobb eredményeket, míg a katolikus iskolák esetében a nem sztenderdizált teszteredmények területén (pl. tantárgyi tesztek) voltak jobbak az eredmények. A tanulmány ugyan kitér a különböző egyházak által fenntartott intézmények közti tudásmegosztás lehetőségeire és szükségességére, azonban ez közel sem olyan egyszerű, mint a szerző javasolja: mint arra *Fenzel* (2013) rámutat, az egyes fenntartók iskoláztatási tradíciói, illetve társadalmi-kulturális bázisa megnehezíti ezt a tudásátadást.

Hasonló európai vizsgálat irányult (*Opdenakker* és *Damme,* 2006) a Belgium flamand részén működő egyházi középiskolák közti, a tanulási eredményekben mutatkozó különbségekre, a következő tényezők elemzésével: oktatási intézményi struktúra, tanulási környezet, tanulási klíma. Az eredmények azt mutatják, hogy e vizsgált területekre vonatkozóan a különbségek lényegesen nagyobbak az iskolákon belül, mint az egyes felekezethez tartozó iskolák között.

Közép-európai vonatkozása miatt is kiemelkedő jelentőségű e területen *Pusztai* és *Bacskai* (2015) vizsgálata, mely Szlovákia, Lengyelország és Magyarország PISA-vizsgálatban elért eredményeit hasonlítja össze, fenntartói csoportonként, az egyházi iskolák eredményességére fókuszálva. A vizsgálat kimutatja, hogy az egyes országokban eltérő annak a szintje, ahogyan az egyházi iskolák tanulási eredményekben megjelenő hatása megmutatkozik: míg Szlovákiában s Magyarországon egyértelműen kimutatható ez az előny, a lengyel iskolák esetében sokkal kevésbé jelentkezik, illetve a családiháttér-változók esetében is kimutathatók a két csoport közötti különbségek.

A kutatásokat áttekintve érzékelhető, hogy egyfajta szemléletváltás zajlik le a nagymintás adatbázisok elemzése kapcsán az egyházi iskolák szerepének értelmezésében: megjelenik az a nézőpont, mely az egyházi iskolákhoz abból a szempontból közelít, hogy mekkora az a hozzáadott érték, mellyel az iskolarendszer egészének eredményességéhez hozzájárulnak, és ez alapján ítéli meg eredményességüket. Kijelenthető, hogy e szempont alapján mára az egyházi iskolák a nagymintás vizsgálatokban

kezdenek „láthatóvá válni", például éppen a szabad iskolaválasztás hatását elemző tanulmányokban (*OECD,* 2017).

Összegezve a fentieket, megállapíthatjuk, hogy az egyházi iskolák eredményességének vizsgálata mára komplex, számos eredményességi tényezőre irányuló vizsgálati témává vált. Ezek jelentős része a felekezeti iskolák mint magániskolák eredményességének vizsgálatára irányul, a szabad iskolaválasztás témájához kapcsolódva azt vizsgálja, hogyan befolyásolja a szabad iskolaválasztás, és a tanulói populáció egyházi iskolákba áramlása a teljes rendszer eredményességét. E kutatások jelentős részben igazolták az egyházi iskolák tanulói eredményekben mutatkozó jobb teljesítményét, hátrányos helyzetű tanulók esetében is. A vizsgálatok azonban a jobb teljesítmény mögött álló tényezők szempontjából nem mutatnak egységes képet. Az egyes vizsgálatok a következő területeket nevezték meg az eredményesség hátterében álló tényezőkként:

a. szülői bevonódás, elköteleződés;
b. tanulóközpontú, a tanulók felé forduló szemlélet;
c. az iskolai klíma tanulást támogató elemei,
d. a pedagógusok elkötelezettsége;
e. erős kötődés az iskolán belül, kisebb iskolai erőszak;
f. tanulói sajátosságok: pontos munkavégzés, több feladat vállalása, nagyobb motiváció.

AZ INNOVÁCIÓ ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA

Az innováció vizsgálati megközelítései általában szorosan kapcsolódnak az eredményességi vizsgálatokhoz: az innovációra irányuló vizsgálatok abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az iskolai innovációk direkt vagy áttételes kapcsolatokon keresztül a tanulási eredményesség javításához köthetők (*OECD,* 2014b*; Kyriakidēs* és mtsai, 2010; *Creemers* és *Kyriakidēs,* 2012). Ebből következően a vizsgált tényezők és az innováció eredményessége szempontjából tárgyalt sajátosságok is átfedést mutatnak az innovatív iskolák és az eredményes iskolák esetében.

A kapcsolat azonban közel sem ilyen egyértelmű: az innováció vezethet az eredményesség növekedéséhez, de ellenkező hatással is járhat,

mivel maguk az újítási folyamatok az iskolában a bizonytalanság érzésének növekedését okozzák, ez pedig számos esetben éppen az eredményesség csökkenéséhez vezet. (*Halász,* 2016b; *Halász,* 2016a)

Hozzátéve, hogy hazai kutatások rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulóit sikeresebben fejlesztő iskolákat többek között a magasabb innovációs hajlandóság emeli ki a többi közül. (*Varga,* 2015) Vagyis a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban oktató iskolákban az eredményesség összefüggheet az iskolák innovációs aktivitásával, sikerességével is, melynek vizsgálata további fontos információkat tárhat fel az alacsony státuszuk ellenére sikeres iskolák működéséről, belső folyamatairól.

Az egyházi iskolák esetében az eredményesség és innováció kapcsán még egy sajátos tényezőt érdemes figyelembe venni: bár a szabad iskolaválasztás és az iskolai autonómia összekapcsolódásától a kutatók az intézményi innovációs hajlandóság növekedését várták, feltételezve, hogy a szülői választáshoz az iskolai innovációk hozzájárulnak, azonban *Hirsh* már 2002-ben felhívja a figyelmet arra, hogy a szülői döntésekben a stabilitásnak, kiszámíthatóságnak legalább ekkora szerepe van (2002:33–34), amely hozzájárulhat az iskolák innovációs hajlandóságának csökkenéséhez.

AZ ELMÉLETI KERETEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A következőkben összefoglaljuk azokat a jelen teljes kutatáshoz kapcsolódó fő elméleti megfontolásokat, melyekre a szakirodalmak vizsgálata alapján jutottunk.

Az intézményi megújulási és az eredményesség javítására irányuló folyamatokat a komplexitáselméletből kiindulva vizsgáljuk, azaz az iskolákat olyan, a környezetükkel szoros kapcsolatban álló intézményekként értelmezzük, melyek a környezeti hatásokra reagálva, azonban azonosságukat megőrizve változnak, adaptálódnak. Az adaptációs folyamat egyik elemeként tekintünk az innovációra, melyben meghatározó szerepet tulajdonítunk az intézmény vezetésének, a pedagógusok újításokkal kapcsolatos nézeteinek és az intézmény szervezeti tanulásának, ezen belül az intézményi tudásmegosztási folyamatoknak.

Az intézményi újításra irányuló folyamatokat az INNOVA kutatás elméleti kereteit és módszertanát felhasználva vizsgáljuk, az újítások tartalmára és az újítás terjedését segítő vagy akadályozó folyamatokra fókuszálunk. A vizsgálatban minden, a szervezet működésében újnak tekinthető elemet innovációnak tekintünk. Az innováció létrejöttét és terjedését elősegítő folyamatok vizsgálatában a támogató és akadályozó szervezeti tényezőket, illetve az innováció eredményességre gyakorolt hatását elemezzük.

Az iskolai eredményességet kutatásunkban olyan komplex fogalomként értelmezzük, melynek egyik eleme a tanulási eredményesség. A kutatások azonban a jobb tanulási eredményesség mögött álló tényezők szempontjából sem mutatnak egységes képet. Az egyes vizsgálatok a pedagógusok elköteleződését, a tanulók sajátosságait, a szülői bevonódást, az iskolai klímát és ezen belül a tanulók kötődését erősítő elemeket nevezték meg az iskolai eredményességet támogató tényezőként.

E kutatások eredményeit az innovációs folyamatok vonatkozásában értelmezzük, azaz vizsgáljuk, hogy e tényezők kapcsolódnak-e az iskolákban megjelenő újító gyakorlatokhoz.

II. Innovációs megoldások a református iskolákban

Ebben a fejezetben kutatásunk folyamatát és eredményeit mutatjuk be. Az első részben ismertetjük a folyamat egészét, az alkalmazott módszereket. Ezt követően a nagymintás INNOVA adatbázis alapján mutatjuk be a református iskolák innovációs jellemzőit (*Széll Krisztián* tanulmánya). A következő rész összegzi az egyes eseteket, bemutatva az esettanulmányban vizsgált iskolák újító tevékenységeinek környezetét, tartalmát és a vizsgált innovációs folyamatok sajátosságait. Ezt követően összegezzük az esettanulmányok tapasztalatait, a vizsgált intézményekben megjelenő újítások és újító folyamatok sajátosságait. A fejezet zárásaként összevetjük a nagymintás adatbázis vizsgálata és az esettanulmányok eredményeit, összegezve a két megközelítésből kapott képet.

A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

E részben áttekintjük a kutatási kérdéseket, melyeket a vizsgálat elején megfogalmaztunk. Ezt követően összegezzük azokat a módszertani dilemmákat, melyek a vizsgálat tervezése során felmerültek, majd ismertetjük azokat az érveket, melyek miatt a kevert módszerű vizsgálat mellett döntöttünk. Ezután részletesen bemutatjuk a teljes vizsgálat folyamatát, kitérve arra, hogy az egyes adatgyűjtések hogyan kapcsolódnak egymáshoz, majd részletesen ismertetjük az egyes részek mintáját.

1. Kutatási kérdések

A teljes kutatás a bevezetőben már ismertetett problémából indul ki: a magyarországi református iskolák az utóbbi években számos olyan kihívással szembesültek, melyek az eddigi működéstől eltérő gyakorlat kialakítását teszik szükségessé. E kihívások közül talán a legjelentősebb a hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedése a teljes református köznevelési rendszer szintjén. Feltételeztük, hogy vannak olyan intézmények, melyek ki tudtak dolgozni olyan innovatív gyakorlatokat, melyek alkalmazásával sikeresen küzdenek meg e problémákkal.

Mindezt a kutatás szempontjából a következő központi kérdések mentén fogalmaztuk meg:

1. Mi jellemzi jelenleg a magyarországi református iskolák innovációs tevékenységét? Milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki az innováció területén a köznevelési rendszer többi eleméhez képest?
2. Mi lehet az oka annak, hogy bizonyos intézmények a református iskolák átlagához képest jelentős arányban foglalkoznak az eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókkal, ugyanakkor tanulóik az eredményességi mutatók elemzése alapján tanulási eredményeiket tekintve a református iskolák átlagánál nagyobb fejlődést értek el?
3. Milyen sajátosságok jellemzik innovációs szempontból azokat az intézményeket, melyek tanulói az oktatási eredményesség tekintetében kedvezőtlenebb családi környezetből érkeznek, azonban az intézmény tanulási eredményességi mutatói a többi református iskolánál kedvezőbbek?
   a. Mi jellemzi ezeket az újításokat tartalmi és formai szempontból?
   b. Milyen jellegzetes folyamatok azonosíthatók az innovációk megjelenése és szervezeten belüli elterjedése szempontjából?

2. A kutatás folyamata

A kutatási kérdéseket megvizsgálva látható, hogy egyrészt makroszintű folyamatok, a református iskolák teljes rendszerére vonatkozó sajátosságok feltérképezésére törekedtünk, másrészt intézményi szintű, mezoszintű folyamatokról is igyekeztünk információkat szerezni. A kutatási kérdéseket egyszerű vizsgálati megközelítés alapján nem tartottuk megválaszolhatónak, ezért a kevert módszerű vizsgálat mellett döntöttünk. Ennek során jelentős részben támaszkodtunk az INNOVA kutatás adatbázisára és módszertanára, mint azt a módszereknél bővebben is ismertetni fogjuk.[6]

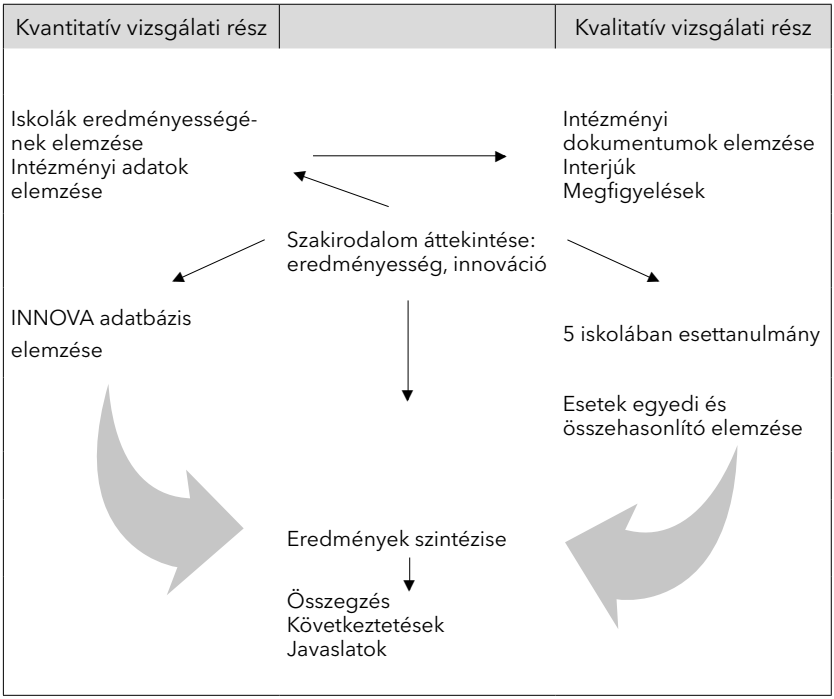
A kevert módszerű vizsgálat az utóbbi évtizedekben vált népszerűvé a társadalomtudományi kutatások területén. Népszerűségének oka, hogy a társadalmi jelenségek nagyfokú komplexitása miatt a pusztán mennyiségi

[6] A teljes INNOVA kutatásról bővebben a kutatás honlapján tájékozódhat. http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova

vagy minőségi vizsgálatok sok esetben túl általános vagy túlzottan egyedi, nehezen általánosítható eredményekhez vezettek. (*Király* és mtsai, 2014) A kevert módszerű megközelítést kutatásunk szempontjából azért tartottuk megfelelőnek, mert egy összetett jelenség (esetünkben a református iskolákban megjelenő innováció) több irányból történő vizsgálatát tette lehetővé. Emellett lehetőséget adott arra is, hogy a kapott eredményeket nem egymástól elkülönítve, hanem egymáshoz kapcsolva elemezzük.

A kevert módszert alkalmazó vizsgálatok esetében *Sántha* (2013) három lehetséges modellt különböztet meg, a kvalitatív és kvantitatív adatok egymáshoz történő kapcsolódása alapján. Az általa ismertetett modellek közül kutatásunk a konvergens párhuzamos tervezés modelljét követi, melynek során a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés párhuzamosan zajlik, az eredmények értelmezése pedig ezt követi.

A teljes kutatás felépítését a következő ábra illusztrálja: *(3. ábra)*



3. ábra: A vizsgálat folyamata

Ez a megközelítés egyrészt lehetővé tette, hogy többféle szakértelem bevonásával több nézőpontból és megközelítés alapján elemezzük az intézményi folyamatokat és jelenségeket, másrészt lehetőséget nyújtott arra, hogy az iskolai innovációs folyamatokról általában, illetve ezen belül a református iskolákban zajló innovációs folyamatokról összetettebb képet kapjunk.

A teljes kutatás a 2017/2018-as tanévben zajlott. Az egyes szakaszokat a következő táblázat összegzi:

	Időszak	Tevékenységek	Produktumok, eredmények
1. szakasz	2017. augusztus – 2018. október	Szakirodalom vizsgálata Kompetenciamérési adatok elemzése (OKM 2010–2016) INNOVA adatbázis (*helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban*, OTKA) másodelemzése, adatainak szűrése Intézmények kiválasztása, felkérése Adatfelvevők kiválasztása, felkészítése INNOVA esettanulmány protokolljának kiegészítése református iskolákra vonatkozó elemekkel	A református középiskolák a kompetenciamérési adatok alapján – elemzés Esettanulmányok protokollja (INNOVA 2017)
2. szakasz	2017. november – 2018. február	Szakirodalom vizsgálata az eredményesség és innováció kérdéseiben INNOVA adatbázis református iskolákra vonatkozó elemzése Adatfelvevők felkészítése Esettanulmányok adatfelvétel Esettanulmányok elkészítése	Az egyházi és ezen belül a református iskolák eredményessége vizsgálatának kérdései, szakirodalmi összegzés Innováció a református iskolákban, elemzés (INNOVA adatbázis alapján)
3. szakasz	2018. március – 2018. augusztus	Eredmények elemzése	Záró beszámoló

1. táblázat: A kutatás szakaszai és a kapcsolódó produktumok

3. Minta

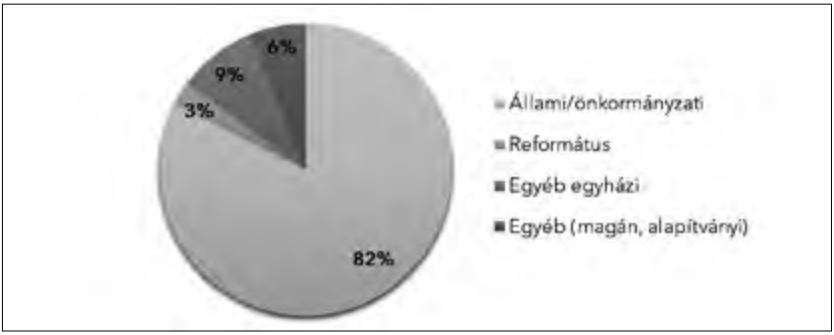
A nagymintás kérdőíves vizsgálat adatainak elemzése és az esettanulmány két eltérő mintát jelent, ezek kialakításának folyamatát két külön szakaszban ismertetjük.

1. A nagymintás elemzéshez használt adatbázis (INNOVA) 4 035 köznevelési feladatellátási hely[7] innovációs aktivitását, tevékenységeit tartalmazza az óvodai neveléstől a középfokú képzésig terjedően. Vizsgálatunk kizárólag az általános iskolai és középfokú (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola, szakiskola) oktatást, képzést (is) nyújtó iskolákra terjedt ki, így az ezeken a képzési szinteken oktatási-nevelési tevékenységet folytató összes, azaz 3 902 iskolából 2 139 iskola oktatási innovációval kapcsolatos adatait elemeztük, ennyi intézmény vállalta a részvételt az adatfelvételben. Az összes iskola (n=3 902) 65,9 százaléka csak általános iskolai, 28,6 százaléka csak középfokú, míg 5,5 százaléka vegyes (általános és középfokú) képzést nyújt. A mintában szereplő iskolákat vizsgálva elmondható, hogy több mint hattizedük (61,3%) kizárólag alapfokú oktatást (általános iskolai képzést) nyújt, háromtizedük (30,6%) csak középfokú oktatást (középfokú általános oktatás és/vagy szakképzés), kevesebb mint egytizedük (8,1%) pedig legalább két képzési szinten, azaz alap- és/vagy középfokon és/vagy óvodai szinten is végez oktatási-nevelési tevékenységet. E tekintetben nincs számottevő különbség az összes iskola és a mintába kerülő iskolák között.

Az összes alap- és/vagy középfokú képzést nyújtó 3 902 iskolai feladatellátási hely 3,7 százaléka református (n=143), 11,2 százaléka egyéb egyházi (n=438), 78,7 százaléka állami vagy önkormányzati (n=3 070), 6,4 százaléka pedig egyéb (magán, alapítványi) fenntartású iskola (n=251). Az elemzett iskolákban ezek az arányok a következőképpen alakulnak: 2,7 százalék református iskola (n=57), 8,7 százalék egyéb egyházi fenntartású (n=186), 82,3 százalék állami vagy önkormányzati fenntartású (n=1 762), míg 6,3 százalék egyéb (magán, alapítványi) fenntartásban működik (n=134). *(4. ábra)*

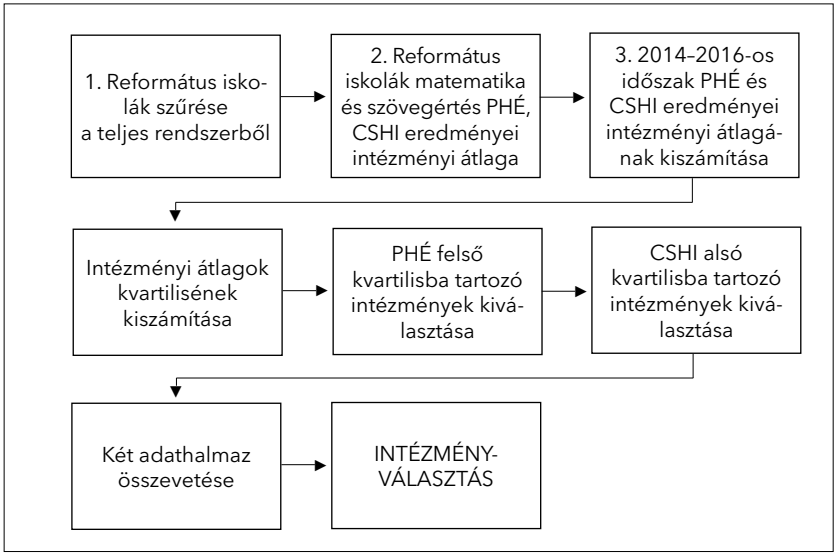
[7] A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény 4. § 7. pontja szerint feladatellátási hely az a cím, ahol a köznevelési intézmény alapító okiratában, szakmai alapdokumentumában foglalt feladat ellátása történik.

Ez azt is jelenti, hogy a minta fenntartók szerinti megoszlása némiképp eltér a teljes sokaság megoszlásától, de ez a különbség nem túl jelentős.



4. ábra: Az elemzett iskolák (n=2 139) fenntartó szerinti megoszlása

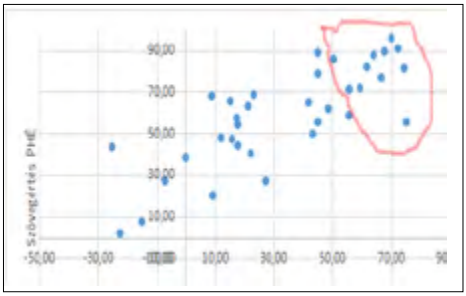
2. A teljes vizsgálat esettanulmányokat elemző részének mintája kiválasztása a következő folyamatot követve történt: a kutatást megelőző, a református iskolák eredményességének feltárására fókuszáló vizsgálat (*Kopp*, 2017) során az eredményesség és a háttértényezők összeveté-



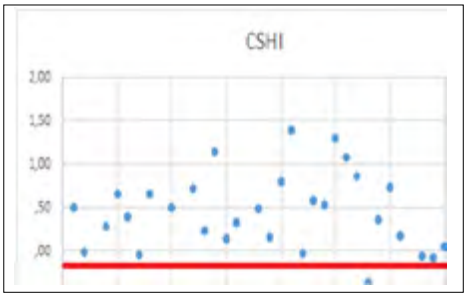
5. ábra: Az esettanulmányokban szereplő iskolák kiválasztásának folyamata

sével sorrendet állítottunk fel az intézmények között. A 2010–2016-os kompetenciamérési eredmények 10. és 8. osztályos eredményeinek összevetésével kialakított átlagos PHE alapján létrejött sorrendet összevetettük a hhh tanulók arányával a vizsgált időszakban. Ehhez az eredményesség és a hhh tanulók aránya alapján kvartiliseket képeztünk a vizsgált intézmények körében. Az így létrejött sorrend alapján választottuk ki azokat az iskolákat, melyek a kiemelt pedagógiai feladatot jelentő tanulók esetében is kiemelkedő eredményeket képesek mutatni. Az intézmények kiválasztása az 5. ábrán látható folyamat szerint történt.

A fent bemutatott folyamat során sikerült azonosítani olyan intézményeket, melyek eredményei a matematika és/vagy szövegértés területén a református iskolák 2014–2016-os átlageredményei felső negyedébe tartoznak, és a családiháttér-index alapján a tanulói összetétel a református iskolák eredményeinek alsó negyedébe. A két csoportot az alábbi két ábra szemlélteti *(6., 7. ábra):*



6. ábra: Iskolák csoportosítása PHÉ alapján



7. ábra: Iskolák csoportosítása CSHI alapján

A fentebbi két csoportosítás összevetésével jött létre az a szűkebb, 5 intézményből álló csoport, melyet vizsgálatra kiválasztottunk. Ezek közül három intézmény vállalta a vizsgálatban való részvételt, ezért két kontrollintézményt is bevontunk a folyamatba, az egyiket jelentős múltja miatt, a másikat pedig azért, hogy hátrányos helyzetű tanulókkal is foglalkozó, de fővárosi elhelyezkedésű intézmény működését is megvizsgálhassuk.

4. A vizsgálat módszerei

Az alkalmazott módszerek bemutatásánál külön ismertetjük a nagymintás kérdőíves vizsgálat és az esettanulmány kapcsán alkalmazott módszereket.

A nagymintás kérdőíves vizsgálat adatainak elemzése *A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban* című, OTKA által finanszírozott projekt kérdőíves kutatási eredményein alapul.[8] Az elemzést a kutatás részeként megvalósuló online kérdőíves felmérés adatbázisának 2017. december 15-i állapota szerint – amely így a későbbi esettanulmányok céljára kiválasztott 5 református iskola adatait is tartalmazza – végeztük el.

Elemzésünk két fő részből tevődik össze. Az első részben az INNOVA kutatás kérdőíves adatbázisában szereplő református iskolák (n=57) teljes körű leíró elemzését végeztük el. A leíró elemzés során minden esetben az érdemben válaszolókra fókuszáltunk, tehát a teljes minta hiányzó és bizonytalan *(„nem tudja")* esetszámai kivételével számított megoszlásokat közöljük.

Az elemzés második része csak fenntartó szerinti összehasonlító vizsgálatot tartalmaz, mivel a fenntartói csoportok kis elemszáma nem tette lehetővé statisztikailag megalapozott többdimenziós (például fenntartó és képzési szint szerinti) elemzés elvégzését. Az összehasonlító elemzés során a különbözőségvizsgálatot Khi-négyzet próbával végeztük el. A próba keretein belül a református iskolák kicsi elemszámából adódóan a Monte Carlo-módszert alkalmaztuk, mely egy olyan matematikai becslés, melynek segítségével a kevés válaszból az adatok, táblák véletlen generálásával pontosabb eredményre, szignifikanciaszintre jutunk. A fenntartók szerinti almintákra vonatkozó átlagok tesztelésekor a fenntartói csoportok összevetésére alkalmazható varianciaanalízis (ANOVA) módszerével dolgoztunk. Az elemzésben csak a lényegi, szignifikáns különbségekre térünk ki. A statisztikai tesztelés során három szignifikanciaszinten vizsgálódtunk, azaz a szignifikanciaszintet 1, 5, illetve 10 százalékban határoztuk meg, tehát az egyes kérdések mentén

[8] Az INNOVA kutatás 2016 februárjában indult (OTKA/NKFIH azonosító: 115857, kutatásvezető: *Halász Gábor*). A kérdőív a következő weboldalon érhető el: https://ppk.elte.hu/file/innova_kerdoiv.pdf

feltárt különbségekről 99, 95, illetve 90 százalékos biztonsággal jelenthetők ki, hogy valós különbségek.

Külön felhívjuk a figyelmet arra, hogy az INNOVA kutatás során keletkezett kérdőíves adatbázisban szereplő iskolák mintája nem tekinthető reprezentatívnak, vagyis az elemzés következtetései nem általánosíthatók, ugyanakkor jelzés értékűek.

Az esettanulmány során arra törekedtünk, hogy minél részletesebb képet kapjunk az adott intézmény szakmai munkájáról, tevékenységeiről, szervezeti sajátosságairól. Ennek érdekében két adatfelvevő (egyetemi hallgató) 5-5 napot tartózkodott az egyes intézményekben, melynek során kutatási adatokat gyűjtöttek. Az adatgyűjtés területeit előzőleg az intézmény vezetőivel egyeztették. Az adatgyűjtés a következő módszerekkel történt:

1. Dokumentumelemzés a látogatást megelőzően: intézményi dokumentumok előzetes elemzése (honlap, pedagógiai program, KIR-adatok, kompetenciamérési eredmények).
2. Megfigyelés: tanórai megfigyelés minimum 5 tanórán, iskolai élet megfigyelése és jegyzőkönyvezése folyamatosan a látogatás során.
3. Interjú: félig strukturált interjúk vezetőkkel; egyéni és csoportos interjúk újító, régóta a szervezetben dolgozó és rutinszerűen dolgozó munkatársakkal; tanulói interjúk; beszélgetések adminisztratív dolgozókkal és partnerekkel.

Az interjúk a következő témákra vonatkoztak (természetesen megkérdezett személyenként változóan):

- intézmény eredményessége, megvalósult vagy folyamatban lévő projektek, újító tevékenységek, jó gyakorlatok,
- e tevékenységeket támogató és akadályozó külső és belső tényezők,
- intézmény vezetésének, döntéshozatali rendszerének általános sajátosságai,
- intézményi tudásmegosztás, tudásmenedzsment.

Az egyes esetekről az adatfelvevők részletes leírást készítettek, ezek esettanulmány formájában történő összegzéseit az Esettanulmányok alfejezet tartalmazza.

EREDMÉNYEK

Elsőként a nagymintás adatbázis református iskolákra vonatkozó adatait ismertetjük, a kérdőíves vizsgálat eredményeinek elemzése alapján.

1. A nagymintás adatbázis elemzésének eredményei

1.1. A református iskolák leíró elemzése innovációs tevékenységeik alapján

Településtípus, képzési szint és iskolanagyság szerinti megoszlás

A mintában szereplő 57 református iskola több mint fele (n=32, 56,2%) községi iskola, háromtizede (n=17, 29,8%) városokban, egytizede (n=6, 10,5%) megyei jogú városokban helyezkedik el, és mindössze 2 iskola (3,5%) található a fővárosban.

Képzési típus szerint többségben vannak a kizárólag alapfokú oktatás nyújtó református iskolák: 57 iskolából 34 iskola csak általános iskolai képzést biztosít. Csak középfokú képzés (gimnáziumi és/vagy szakmai képzés) az iskolák háromtizedében (n=17, 29,8%) fordul elő, míg egytizedük (n=6, 10,5%) legalább két képzési szinten (általános iskola és/vagy középfok és/vagy óvoda) végez oktatási-nevelési tevékenységet.

Amennyiben a képzési szint és a településtípus szerinti megoszlást együttesen elemezzük, látható, hogy a mintába került református iskolák legnagyobb része községi általános iskola (n=20, 35,1%), ezt követik a városi általános (n=10, 17,5%), illetve a községi középfokú iskolák (n=10, 17,5%). A mintában nem jelenik meg fővárosi általános iskola, valamint megyei jogú városban működő, legalább két képzési szinten is oktató-nevelő munkát végző feladatellátási hely. (*2. táblázat*)

Amennyiben az iskolanagyságot az iskolában dolgozók létszámával mérjük, akkor megállapítható, hogy a mintában szereplő református iskolák többsége inkább közepes méretűnek tekinthető, hiszen az iskolák legnagyobb részében 21–50 munkatárs dolgozik (n=25, 43,9%). A református iskolák több mint egynegyede 6–20 munkatárssal (n=15, 26,3%), egyötöde 51–100 munkatárssal (n=11, 19,3%), míg egytizede több mint 100 munkatárssal (n=6, 10,5%) végzi oktató-nevelő feladatait.

Képzési szint / Település-típus	Község	Város	Megyei jogú város	Főváros	Együtt
Csak általános iskolai képzés (alapfokú oktatás)	20	10	4	0	**34**
Csak középfokú képzés (középfokú általános oktatás és/vagy szakképzés)	10	4	2	1	**17**
Vegyes képzési szint (általános iskola és/vagy középfok és/vagy óvoda)	2	3	0	1	**6**
Összesen	**32**	**17**	**6**	**2**	**57**

2. táblázat: *Kérjük, jelölje meg, hogy az Önök intézménye/szervezete jelenleg hány munkatárssal dolgozik!*

1.2. Saját intézményi gyakorlat jellemzői

Általános innovációs aktivitás

A kérdőíves adatfelvétel során rákérdeztünk arra, hogy az elmúlt tíz évben milyen általános újítások, új megoldási módok, s ezekkel kapcsolatos intézményi gyakorlatok jelentek meg a válaszadó iskolákban.

Az érdemben válaszoló református iskolák legnagyobb arányban arról számoltak be (n=45, 83,3%), hogy az elmúlt tíz évben legalább egy-két alkalommal fordult elő az, hogy az iskolák munkatársai által kezdeményezett újítások nyomán az oktató-nevelő munka eredményessége érzékelhetően javult. Ezt követően a szervezet eredményességét szolgáló, saját munkatársak által kitalált új megoldások jelentek meg a leggyakrabban: az érdemben válaszolók több mint héttizede (n=37, 70,9%) szerint legalább egy-két alkalommal történt ilyen jellegű újítás az iskolájukban. Lényegében ugyanilyen arányban (n=38, 69,1%) jelölték meg azt a válaszlehetőséget is, hogy legalább egy-két alkalommal előfordult olyan eset, mely szerint az iskola valamelyik munkatársa a korábbi gyakorlattól jelentős mértékben eltérő megoldásokat kezdett el alkalmazni.

A református iskolák több mint hattizedében (n=34, 61,8%) legalább egy-két esetben az oktatási-nevelési szolgáltatásokat igénybe vevők, partnerek (például helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek,

képzéseket igénybe vevők) is aktív szerepet játszottak az újítások megszületésében. A válaszadó református iskolák többségében, több mint héttizedében (n=37, 71,2%) nem fordult elő olyan eset, hogy a munkatársak által kezdeményezett sikeres újítások nem bizonyultak tartósnak.

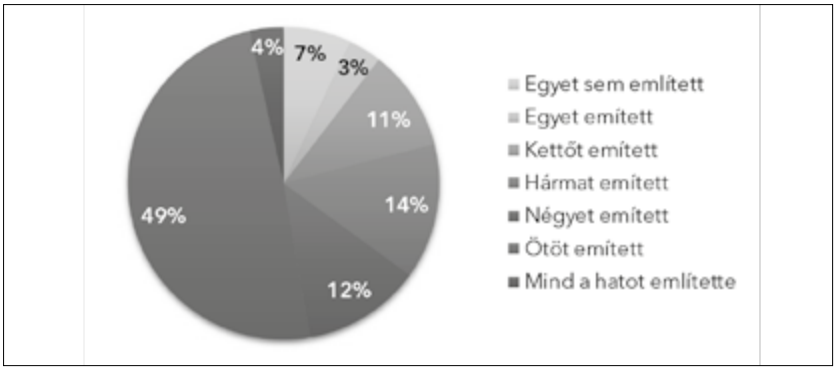
Speciális innovációs aktivitás

A kérdőívben külön kérdésblokk irányult az elmúlt tíz évben történő olyan jelentősebb speciális újítások feltérképezésére, melyek az adott iskolákon belül születtek, és amelyek érzékelhető mértékben javították a szakmai munkát vagy a szervezeti-vezetési folyamatok eredményességét.

Az érdemben válaszoló református iskolák legnagyobb arányában (n=49, 87,5%; teljes minta: 81,7%) történt az elmúlt tíz évben legalább egy-két alkalommal a technikai eszközök (például számítógépek, digitális eszközök, hálózati rendszerek, műszerek) újszerű alkalmazásával járó újítás. Ugyanígy gyakran jelenik meg a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket érintő jelentősebb pedagógiai vagy tanulásszervezési újítás is (n=47, 87%, teljes minta: 88,5%). A válaszolók több mint háromnegyede számolt be a szervezet belső működését (például munkaszervezést, gazdálkodást, a vezetést, az infrastruktúra működtetését) érintő jelentősebb újításról (n=43, 76,8%; teljes minta: 71,4%), valamint foglalkozásokat vagy tanórákon kívüli tevékenységeket (például szakkörök, terepmunka, hallgatók önálló otthoni munkája) érintő jelentősebb pedagógiai vagy tanulásszervezési újításról (n=40, 75,5%; teljes minta: 80%). Kevésbé gyakran jelenik meg az oktatási-nevelési szolgáltatásokat igénybe vevőkkel, partnerekkel (például helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek, képzéseket igénybe vevők) való külső kapcsolatokat érintő jelentősebb újítás (n=34, 65,4%; teljes minta: 69,6%). Egyéb újítást a megkérdezett református iskolák kevesebb, mint egytizede jelölt meg (n=5, 8,8%; teljes minta: 10,9%), vagyis többségükben nem történt ilyen.

Amennyiben a teljes minta megoszlásait nézzük, némiképp eltérő sorrend körvonalazható, hiszen összességében a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket, a technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó, valamint a foglalkozásokat vagy tanórákon kívüli tevékenységeket érintő jelentősebb újítás jelenik meg a leggyakrabban.

A fentiekben ismertetett hat speciális innováció közül a legtöbb református iskola (n=28, 49,1%) öt különböző innovációt is megjelölt; mind a hat megadott lehetőséget összesen két református iskola (3,5%) jelölte meg. A református iskolák kevesebb, mint egytizede (n=4, 7%) nem jelölt meg semmilyen speciális innovációt sem. *(8. ábra)* Vagyis az 57 református iskola által említett speciális innovációk száma átlagosan 3,8.



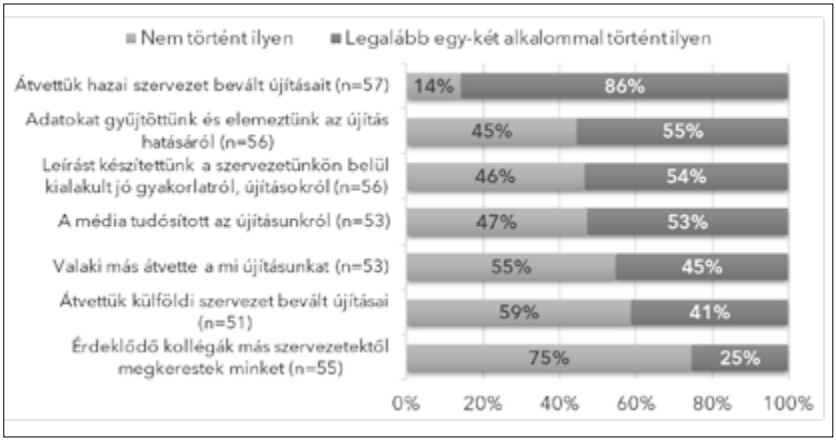
8. ábra: Speciális innovációk elmúlt tíz évben történő előfordulása a református iskolákban (n=57)

1.3. Innovációs tudásmegosztás

A kérdőíves felmérés arra is választ keresett, hogy előfordultak-e tudásmegosztásra irányuló tevékenységek az adott iskolákban az elmúlt tíz évben, és ha igen, milyen gyakran.

Az elmúlt tíz évben a felmérésben részt vevő református iskolák kiemelkedő aránya (n=49, 86%; teljes minta: 76,3%) vette át legalább egy-két alkalommal hazai szervezet bevált újításait, jó gyakorlatait. A válaszadó református iskolák több mint felében fordult elő, hogy az iskolájukon belül kialakult jó gyakorlat, újítás hatásáról adatokat gyűjtöttek és elemezték is azokat (n=31, 55,4%; teljes minta: 63,2%), továbbá azokról dokumentálás vagy másokkal történő megosztás céljából leírást készítettek (n=30, 53,6%; teljes minta: 66%). A válaszok alapján hasonlóan gyakran jelenik meg az is, hogy a megkérdezett iskolákon belül

alkalmazott új megoldásról, jó gyakorlatról a média is tudósított (n=28, 52,8%; teljes minta: 52,2%). A mintában szereplő református iskolákra már kevésbé jellemző, hogy az elmúlt tíz évben az adott iskolán belül keletkezett újítást, jó gyakorlatot átvette valaki más (n=24, 46,3%; teljes minta: 46,8%), valamint az is, hogy külföldi szervezettől vettek át bevált újításokat (n=21, 41,2%; teljes minta: 46,4%). A legkevésbé pedig az jellemző, hogy érdeklődő kollégák más szervezetektől megkeresték az iskolákat azzal a céllal, hogy az általuk alkalmazott eredményes megoldásokról tájékozódjanak (n=14, 25,5%; teljes minta: 26,4%).



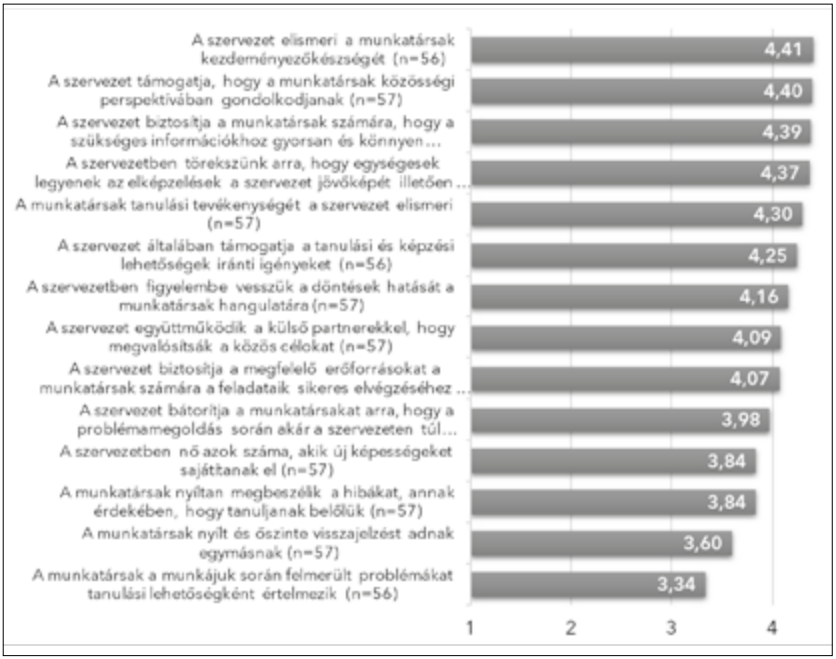
9. ábra: Innovációs tudásmegosztásra irányuló tevékenységek elmúlt tíz évben történő előfordulása a református iskolákban

Az adatok alapján a teljes mintához képes három innovációs tudásmegosztásra irányuló tevékenység tekintetében tapasztalható lényegi különbség: (1) hazai szervezet bevált újításainak, jó gyakorlatainak átvétele; (2) újítás hatásáról adatok gyűjtése, elemzése és (3) dokumentálás vagy másokkal történő megosztás céljából leírás készítése. Az (1) eset a református iskolákban lényegesen gyakoribb, míg a (2) és (3) eset a teljes mintában.

1.4. Szervezeti tanulási kapacitás

Az innovációs aktivitást nagymértékben befolyásolja, hogy milyen az adott szervezet (iskola) tanulási kapacitása. Ennek feltérképezésére a megkérdezett iskoláknak több szervezeti jellemzőt kellett egy ötfokozatú skálán értékelniük a tekintetben, hogy az mennyire jellemző a saját iskolájukra.

A református iskolák saját bevallása alapján nagymértékben jellemző az iskolájukra a saját munkatársak kezdeményezőkészségének elismerése (4,41; teljes minta: 4,48), a közösségi perspektívában való gondolkodás támogatása (4,40; teljes minta: 4,41), a szükséges információkhoz történő gyors és könnyű hozzáférés biztosítása (4,39; teljes minta: 4,44), a szervezet jövőképét illető egységes elképzelések ösztönzése (4,37; teljes minta: 4,45), a munkatársak tanulási tevékenységének elismerése (4,30; teljes minta: 4,27), a tanulási és képzési lehetőségek iránti igények támogatása (4,25; teljes minta: 4,17), a döntések munkatársak hangulatára gyakorolt hatásának figyelembe vétele (4,16; teljes minta: 4,09), a külső partnerekkel a közös célok elérése érdekében történő együttműködés (4,09; teljes minta: 4,33), valamint a munkatársak számára a feladataik sikeres elvégzéséhez szükséges megfelelő erőforrások biztosítása (4,07; teljes minta: 3,64). Ezeknél a tényezőknél némiképp kevésbé jellemző az iskolán túli problémamegoldások keresésének bátorítása (3,98; teljes minta: 4,04), a hibák nyílt megbeszélése annak érdekében, hogy a munkatársak tanuljanak belőlük (3,84; teljes minta: 3,81), azon munkatársak számának növekedése, akik új képességeket sajátítanak el (3,84; teljes minta: 3,79), valamint az, hogy a munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak (3,60; teljes minta: 3,62). A megkérdezett iskolákra a legkevésbé az jellemző, hogy munkatársaik a munkájuk során felmerült problémákat tanulási lehetőségként értelmezik (3,34; teljes minta: 3,51). *(10. ábra)*



10. ábra: Szervezeti jellemzők értékelése a református iskolákban (1=egyáltalán nem jellemző, 5=nagyon jellemző)

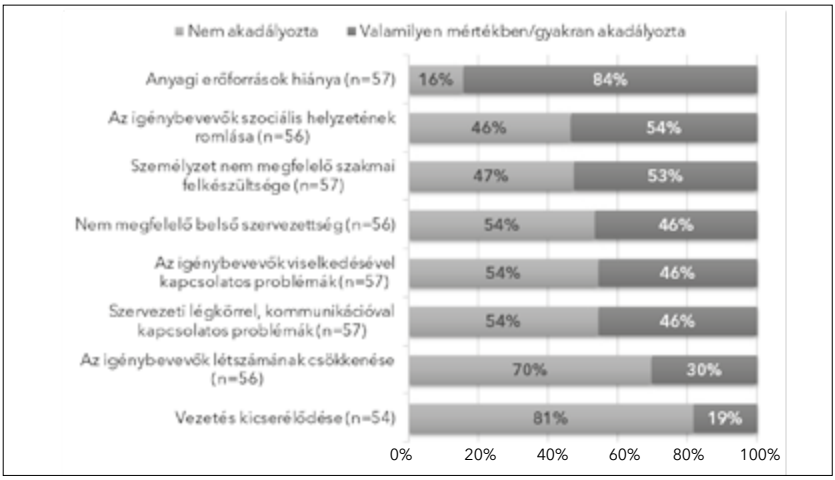
Az összes mintában szereplő iskola esetében a református iskolákhoz viszonyítva két szervezeti jellemző esetében tapasztalható nagyobb különbség. A közös célok megvalósítása érdekében a külső partnerekkel való együttműködés érezhetően jellemzőbb a teljes minta átlagában (4,33), mint a református iskolákban (4,09). Ezzel szemben a református iskolákban jellemzőbb, mint a teljes minta iskoláiban az, hogy biztosítják a megfelelő erőforrásokat a munkatársak számára a feladataik sikeres elvégzéséhez (4,07 vs. 3,64).

1.5. Innovációt akadályozó tényezők

Az innovációs tevékenységek terjedését számos tényező megléte nehezítheti. A kérdőív összesen nyolc olyan eseményt, jellemzőt sorolt fel, melyről a megkérdezett iskoláknak el kellett dönteniük, hogy az elmúlt

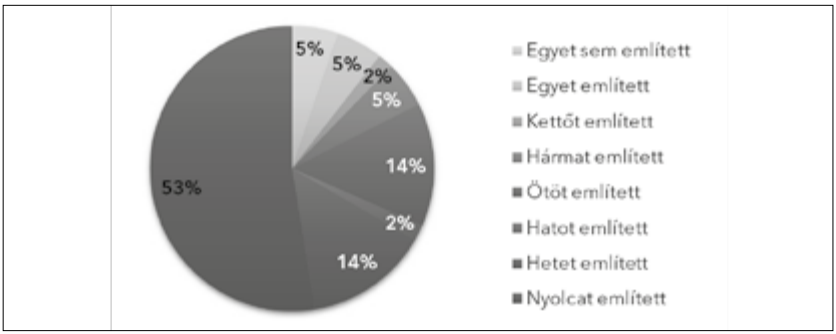
tíz évben akadályozták-e, és ha igen, akkor milyen mértékben az iskolában folyó eredményes munkát.

Kiugró mértékben jelenik meg a nem megfelelő finanszírozás, mint akadályozó tényező: a református iskolák több mint nyolctizede jelezte (n=48, 84,2%), hogy valamilyen mértékben (néha/kis mértékben vagy gyakran/elég nagy mértékben vagy folyamatosan/nagyon nagy mértékben) akadályozta az eredményes munkát az anyagi erőforrások hiánya. Az érdemben válaszoló református iskolák több mint fele említette akadályozó tényezőként az oktatási-nevelési szolgáltatásokat igénybe vevők (gyerekek, tanulók, hallgatók, szülők) szociális helyzetének romlását (n=30, 53,6%), valamint a személyzet (pedagógusok, oktatók) nem megfelelő szakmai felkészültségét (n=30, 52,6%). Összességében kevésbé jelenik meg akadályozó tényezőként a nem megfelelő belső szervezettség (n=26, 46,4%), az igénybe vevők viselkedésével kapcsolatos problémák (n=26, 45,6%), valamint a szervezeten belüli légkörrel, a munkatársak közötti kommunikációval kapcsolatos problémák (45,6%). A református iskolákban a legkisebb problémát az igénybe vevők létszámának csökkenése (n=17, 30,4%) és a vezetés kicserélődése (n=10, 18,5%) jelenti.



11. ábra: Az innovációt akadályozó tényezők elmúlt tíz évben történő előfordulása a református iskolákban

Amennyiben megvizsgáljuk, hogy a megkérdezett református iskolák miként oszlanak meg az említett akadályozó tényezők számát tekintve, megállapítható, hogy az iskolák többsége (n=30, 52,6%) mind a nyolc tényezőt megjelölte valamilyen gyakoriságban/mértékben akadályozó tényezőként. A mintában három olyan református iskola szerepel (5,3%), amely nem jelölt meg semmilyen akadályozó tényezőt sem. (*12. ábra*) Vagyis az 57 református iskola átlagosan több mint 6 akadályozó tényezőt jelölt meg a kérdőívben.



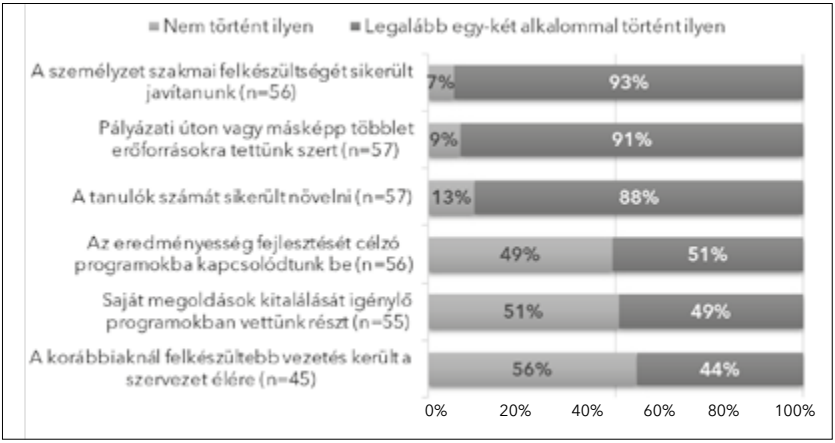
12. ábra: Az akadályozó tényezők elmúlt tíz évben történő előfordulása a református iskolákban (n=57)

1.6. Innovációt támogató körülmények

Az akadályozó tényezők mellett természetesen az innovációt támogató körülmények is jelen vannak az iskolák életében. Erre vonatkozóan hat olyan körülmény jelenik meg a kérdőívben, melyről a megkérdezett iskoláknak el kellett dönteniük, hogy az elmúlt tíz évben előfordultak-e az iskolában, és ha igen, milyen gyakran.

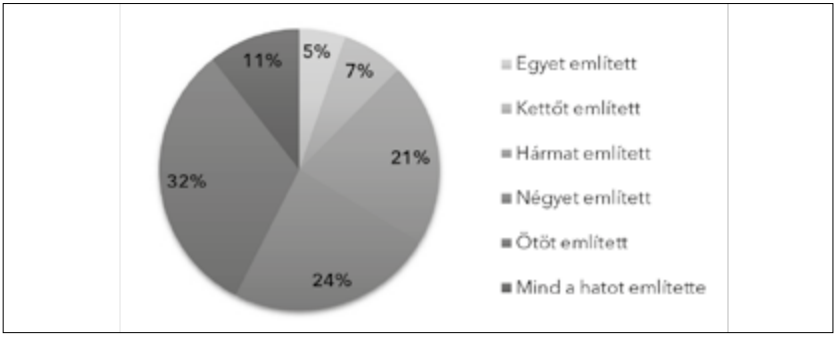
Az érdemben válaszoló református iskolák túlnyomó százalékában fordult elő, hogy: (1) a személyzet (pedagógusok, oktatók) szakmai felkészültségét jelentősen sikerült javítaniuk (n=52, 92,9%), (2) pályázati úton vagy egyéb külső támogatás révén többlet anyagi forrásokra tettek szert (n=52, 91,2%), és (3) sikerült növelni az iskolába járó tanulók számát (n=49, 87,5%). Az iskolák lényegében fele számolt be arról, hogy olyan országos/regionális pályázati programokba kapcsolódtak be, ame-

lyek a tanulás, tanítás eredményességének fejlesztését célozták (n=29, 50,9%), illetve amelyekben elvárás volt, hogy az iskolák új megoldásokat találjanak ki (n=27, 49,1%). Ezzel kapcsolatban a legkisebb arányban azt jelölték meg a megkérdezettek, hogy az intézmény/szervezet élére a korábbiaknál felkészültebb vezetés került (n=20, 44,4%), ugyanakkor itt mindenképpen meg kell jegyezni, hogy az 57 iskolából csak 45 válaszolt erre a kérdésitemre. (*13. ábra*)



13. ábra: Az innovációt támogató körülmények elmúlt tíz évben történő előfordulása a református iskolákban

A református iskolák többsége három vagy annál több támogató körülményt is megjelölt, csaknem egyharmaduk ötöt (n=18, 31,6%), negyedük négyet (n=14, 24,6%), ötödük hármat (n=12, 21,1%), míg egytizedük (n=6, 10,5%) mind a hat felsorolt tényezőt megjelölte valamilyen gyakoriságban támogató tényezőként. A mintában nincs olyan református iskola, amely nem jelölt meg semmilyen támogató körülményt sem. Így az 57 református iskola átlagosan 4 támogató körülményről számolt be a felmérés során.



14. ábra: Az akadályozó tényezők elmúlt tíz évben történő előfordulása a református iskolákban (n=57)

1.7. Innovációval kapcsolatos egyéb mutatók

Az innováció kapcsán további három fontos mutatóra is kitért a kutatás. Az egyik mutató az iskolában olyan egység (például oktatói munkaközösség, fejlesztő munkacsoport) vagy kolléga jelenlétét, illetve hiányát jelző indikátor, melynek/akinek feladatai között valamilyen módon megjelenik a tanulás és tanítás eredményességét szolgáló újítások támogatása, értékelése vagy terjesztése. E tekintetben kijelenthető, hogy a református iskolák négytizedében (n=23, 40,4%) található ilyen egység vagy kolléga, egynegyedében (n=15, 26,3%) viszont nem. Az iskolák további együtödében tervezik ilyen egység létrehozását, illetve munkatárs alkalmazását (n=15, 26,3%), több mint egytizedüknél azonban ezt nem lehet egyértelműen eldönteni (n=8, 14%).

A másik indikátor azt mutatja meg, hogy a megkérdezett iskolák jelöltek-e olyan konkrét saját kezdeményezésű újítást, amely az elmúlt 10 évben valósult meg és különösen jelentősnek tartanak. A református iskolák közel háromnegyede (n=42, 73,7%) jelölt ilyen jellegű újítást.

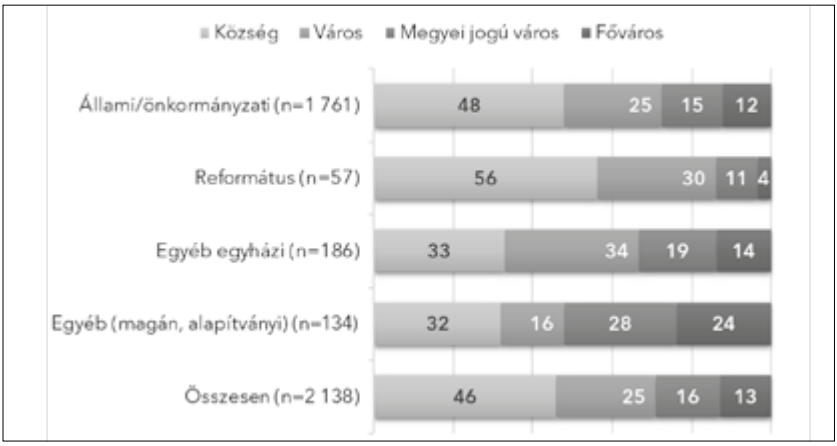
A szervezetekre általában jellemző, hogy munkatársaik egy része folyamatosan próbálkozik olyan kisebb-nagyobb újításokkal, melyek javíthatják munkájuk eredményességét, míg mások inkább rutinszerűen, megszokásból végzik a munkájukat. A harmadik mutató ezt az arány próbálja megragadni, melynek értelmében a református iskolák saját

megítélésük szerint a munkatársaik átlagosan hattizedére jellemző inkább az, hogy a munkájuk javítása érdekében keresik az új megoldásokat, vagyis nem rutinszerűen végzik a feladataikat.

1.8. Fenntartók szerinti összehasonlító elemzés

Településtípus, képzési szint és iskolanagyság fenntartók szerint

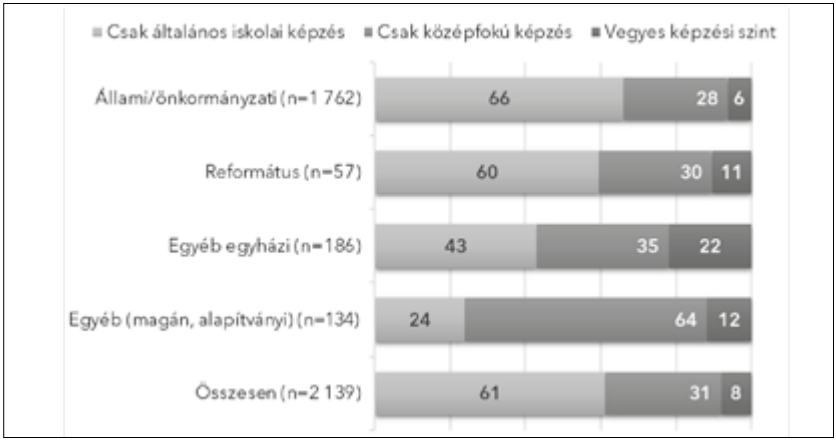
Az összes mintában szereplő iskola (n=2 139) csaknem fele községi iskola (45,8%), egynegyedük városban (25,1%), több mint egytizedük pedig megyei jogú városban (16,1%), illetve a fővárosban (13%) helyezkedik el. A mintában szereplő állami, illetve református fenntartású iskolák felülreprezentáltak a kisebb településeken, elsősorban a községekben, és alulreprezentáltak a nagyobb városokban (megyei jogú városok, főváros). Ezzel szemben az egyéb egyházi, illetve az egyéb magán, alapítványi fenntartásban lévő iskolák a községekben alulreprezentáltak, az előbbiek lényegesen magasabb arányban jelennek meg a városokban, az utóbbiak pedig a megyei jogú városokban és a fővárosban. (*15. ábra*)



15. ábra: Feladatellátási hely településtípusa fenntartók szerint (%)*

*Khi-négyzet próba: p<0,01.

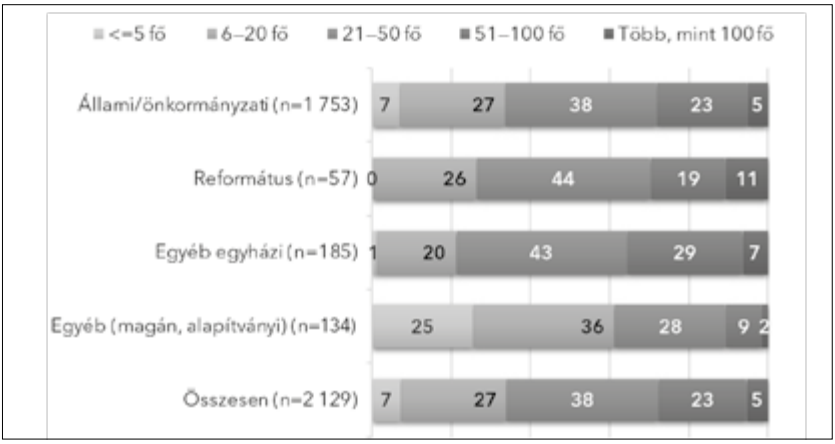
Képzési szint szerint is szignifikáns különbségek találhatóak a mintában szereplő, különböző fenntartású iskolák között. A református iskolák képzési szint szerinti megoszlása lényegében nem tér el a minta összátlagaitól, ugyanakkor az állami fenntartású iskolák között felülreprezentáltak a kizárólag általános iskolai képzési szinten oktató-nevelő tevékenységet folytató iskolák, az egyéb egyházi, illetve a magán, alapítványi fenntartású iskolák között azok az iskolák, amelyek középfokú képzést (is) nyújtanak. (*16. ábra*)



16. ábra: Feladatellátási hely képzési szintje fenntartók szerint (%)*

*Khi-négyzet próba: p<0,01.

Az iskolában foglalkoztatottak létszámát tekintve az egyéb egyházi fenntartású iskolák inkább nagyobb méretűek, míg a magán, alapítványi iskolák tekinthetők a legkisebbeknek. Általánosságban elmondható, hogy a magán, alapítványi iskolák kivételével a 21–50 munkatárssal működő iskolák a leggyakoribbak, melyeket az állami és a református iskolák esetében a 6–20 fős létszámú iskolák követnek. (*17. ábra*)



17. ábra: Munkatársak száma fenntartók szerint (%)*

*Khi-négyzet próba: p<0,01.

Innovációs tevékenységek megjelenése fenntartók szerint

A fenntartók szerinti összehasonlítás jobb átláthatósága érdekében faktoranalízis segítségével[9] az innovációs tevékenységeket összegző faktorokat hoztunk létre, melynek során három jól elkülönülő faktor körvonalazódott: (1) általános innovációs aktivitás, (2) speciális innovációs aktivitás és (3) innovációs tudásmegosztás. Az innováció mértékének meghatározására főkomponens-elemzéssel egy összetett innovációs mutatót (főkomponenst) is létrehoztunk, amely a három fakort alkotó valamennyi változóból kinyerhető információt összegzi.

A faktorokat és a főkomponenst a teljes mintára vonatkozóan számoltuk, azaz a faktorok és a főkomponens értéke a teljes minta átlagában 0, szórása pedig 1. Ez azt jelenti, hogy a faktorok és a főkomponens 0 átlaga a mintában szereplő összes iskola átlagos véleményét mutatja. Így az egyes fenntartók szerinti iskolacsoportokhoz tartozó negatív értékek az átlagosnál alacsonyabb, míg a pozitív értékek az áltagosnál magasabb előfordulást/értékítéletet jelentenek.

[9] A faktorstruktúra a Goodness-of-fit teszt alapján jól illeszkedik, a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mutató értéke 0,874; a Bartlett-teszt szignifikanciaértéke 0,000. A faktorok az összes információ több mint felét (52%) őrzik meg.

1.9. Innovációs aktivitásra vonatkozó mutatók

Általános innovációs aktivitás

Az általános innovációs aktivitást mérő faktor három változó információtartalmát sűríti össze:

Valamelyik kollégánk az oktatás, képzés, nevelés területén a korábbi gyakorlattól jelentős mértékben eltérő megoldásokat kezdett alkalmazni.

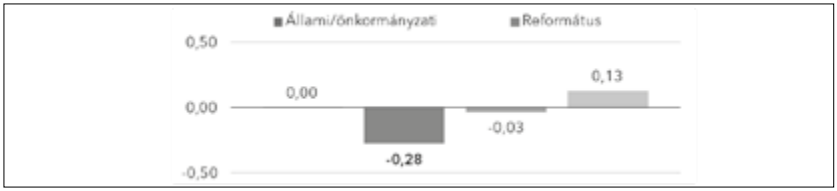
Olyan új, a szervezetünk eredményességét szolgáló megoldásokat kezdtünk alkalmazni, amelyeket saját munkatársaink találtak ki.

A munkatársaink által kezdeményezett újítások nyomán a munkánk eredményessége érzékelhetően javult.

Mind a három négyfokozatú *(1. nem történt ilyen, 2. egy-két alkalommal történt ilyen, 3. több ilyen történt, 4. nagyon sok ilyen történt)* változót kétértékű *(dummy)* változóként vittük bele a faktorelemzésbe oly módon, hogy összevontuk az 1-es és 2-es, illetve a 3-as és 4-es válaszlehetőségeket. Így nem csupán az adott jelenség előfordulását, hanem előfordulásuk gyakoriságát is lényeges szempontként vettük figyelembe.

A három változót összesítő index (faktor) megbízhatóságát Cronbach-alfa segítségével teszteltük, mely érték (0,732) alapján az index megfelelően méri az adott dimenziót, nevezetesen az iskolák általános innovációs aktivitását.

Az általános innovációs aktivitást mérő mutató fenntartó szerinti különbségeit elemezve, látható, hogy a református iskolák saját maguk által jelzett aktivitása elmarad a minta átlagától és a más fenntartásban lévő iskolákétól is, e tekintetben a magán, alapítványi iskolák emelkednek ki némiképp a többiek közül. Hozzátéve, hogy – a református iskolák kis elemszámából adódóan is –, ez a különbség csak 10 százalékos szignifikanciaszint mellett tekinthető jelentősnek. (*18. ábra*)



18. ábra: Általános innovációs aktivitás fenntartók szerint*

*ANOVA: p<0,1.

Az általános innovációs tevékenységekhez tartozik az oktatási-nevelési szolgáltatásokat igénybe vevőkkel, partnerekkel (például helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek, képzéseket igénybe vevők) való külső kapcsolatokat érintő jelentősebb újítások megjelenésének gyakorisága is. E tekintetben a református iskolák átlagos eloszlásai nem térnek el jelentősen a teljes minta átlagos eloszlásaitól, a fenntartók szerinti különbségeket elsősorban a magán, alapítványi fenntartású iskoláknál tapasztalható kisebb előfordulási gyakoriság *(„nem történt ilyen")* okozza. (*3. táblázat*) Nem tapasztalható fenntartók szerinti szignifikáns eltérés annak gyakoriságában, hogy a megkérdezett iskolákban tartósnak bizonyultak-e a munkatársak által kezdeményezett sikeres újítások.

	Nem történt ilyen	Egy-két alkalommal történt ilyen	Több ilyen történt	Nagyon sok ilyen történt	Összesen
Állami/önkormányzati (n=1 588)	32,0	42,6	21,4	4,0	**100,0**
Református (n=52)	38,2	38,2	23,6	0,0	**100,0**
Egyéb egyházi (n=176)	33,5	47,2	18,2	1,1	**100,0**
Egyéb (magán, alapítványi) (n=133)	41,4	29,3	24,1	5,3	**100,0**
Összesen (n=2 033)	**32,9**	**42,0**	**21,4**	**3,7**	**100,0**

3. táblázat: Az igénybe vevők/partnerek aktív szerepet játszottak egy újítás megszületésében – fenntartók szerint (%)*

*Khi-négyzet próba: $p<0,05$.

1.10. Speciális innovációs aktivitás

Az előzőekben leírtakhoz hasonlóan alakítottuk ki a speciális innovációs aktivitást mérő mutatót is. Ez a mutató 5 speciális innovációt sűrít magába:[10]

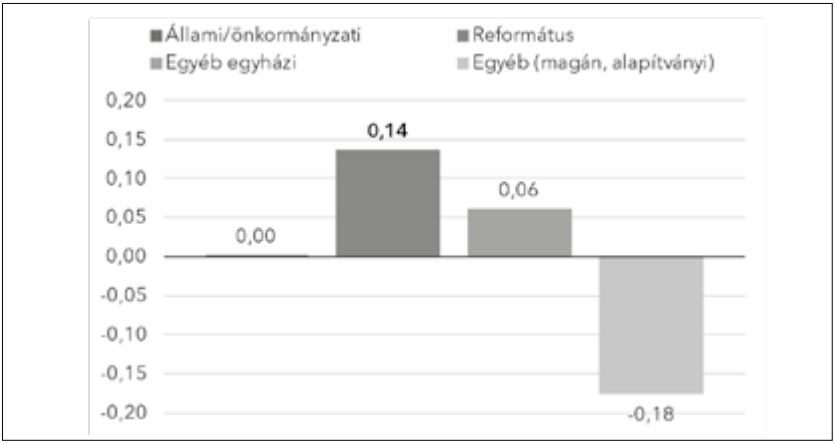
1. A foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket érintő jelentősebb pedagógiai vagy tanulásszervezési újítás.

[10]Az egyéb újítást kihagytuk a faktoranalízisből, egyfelől azért, mert a kérdésre kevés válasz érkezett (2 139 iskola közül csak 764 válaszolt erre a kérdésre érdemben), másfelől azért, mert e tekintetben fenntartók szerinti szignifikáns különbség sem tapasztalható.

2. A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységeket (pl. szakkörök, terepmunka, tanulók önálló otthoni munkája) érintő jelentősebb pedagógiai vagy tanulásszervezési újítás.
3. Olyan újítás, amely technikai eszközök (pl. számítógépek, digitális eszközök, hálózati rendszerek, műszerek) újszerű alkalmazásával járt.
4. A szervezet belső működését (pl. munkaszervezést, gazdálkodást, a vezetést, az infrastruktúra működtetését stb.) érintő jelentősebb újítás.
5. A partnerekkel/igénybe vevőkkel (pl. helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek, képzéseket igénybe vevők) való külső kapcsolatokat érintő jelentősebb újítás.

Ezen változók is négyfokozatúként szerepeltek a kérdőívben *(1. nem történt ilyen, 2. egy-két alkalommal történt ilyen, 3. több ilyen történt, 4. nagyon sok ilyen történt)*, s az általános innovációs aktivitás mutatójánál tárgyaltakhoz hasonlóan a faktorelemzésben a változókat kétértékű *(dummy)* változóként vettük figyelembe oly módon, hogy összevontuk az 1-es és 2-es, illetve a 3-as és 4-es válaszlehetőségeket, azaz az egyes speciális újítások előfordulásainak gyakoriságára helyeztük a nagyobb hangsúlyt. Az öt változót összesítő index (faktor) megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alfa: 0,768).

Annak ellenére, hogy a speciális innovációs aktivitást mérő mutatót alkotó változók egy részénél a különböző fenntartású iskolák esetében kisebb-nagyobb mértékű eltérés tapasztalható, összességében nem mutatható ki fenntartók szerinti szignifikáns különbség az összesített mutató értékében. Annyi mindenesetre megállapítható, hogy az egyéb (magán, alapítványi) fenntartású iskolák speciális innovációs aktivitása elmarad a teljes minta átlagától, valamint a más fenntartásban lévő iskolák átlagaitól is. (*19. ábra*) Ezt jól mutatja az is, hogy az egyéb újítással együtt összesen 6 felsorolt speciális innovációból a magán, alapítványi fenntartású iskolák átlagosan alig több mint három (3,26) újítást jelöltek meg, míg a többi iskola (állami, református, egyéb egyházi) átlagosan csaknem négy (3,84, 3,82, illetve 4,03) innovációt.



19. ábra: Speciális innovációs aktivitás fenntartók szerint

1.11. Innovációs tudásmegosztás

Az innovációra vonatkozó harmadik faktor az innovációs tudásmegosztás mértékét ragadja meg, hét változó segítségével:

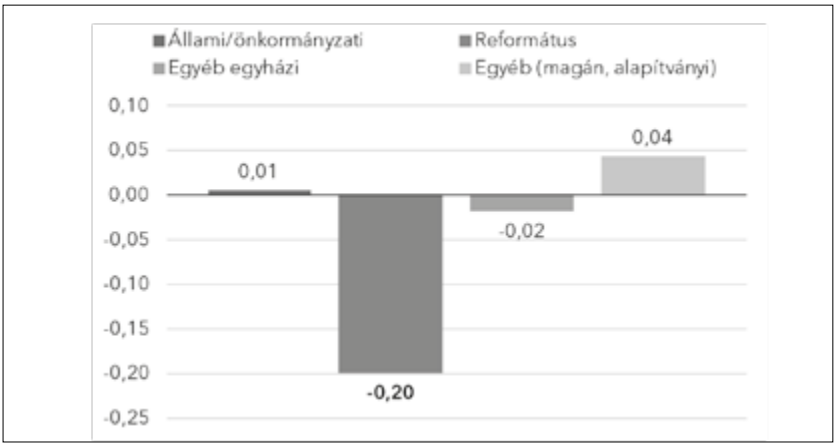
1. *A szervezetünkön belül kialakult jó gyakorlatról, újításokról dokumentálás vagy másokkal történő megosztás céljából leírást készítettünk.*
2. *A szervezetünkön belül kialakult jó gyakorlat, újítás hatásáról adatokat gyűjtöttünk és elemeztünk.*
3. *Átvettük más (hazai) szervezet bevált újításait, jó gyakorlatait.*
4. *Átvettük más (külföldi) szervezet bevált újításait, jó gyakorlatait.*
5. *A mi szervezetünkön belül keletkezett újítást, jó gyakorlatot átvette valaki más.*
6. *Szervezetünkön belül alkalmazott új megoldásról, jó gyakorlatról a média tudósított.*
7. *Érdeklődő kollégák más szervezetektől megkerestek minket azzal a céllal, hogy az általunk alkalmazott eredményes megoldásokról tájékozódjanak.*

A faktort alkotó változók az előzőekhez hasonlóan szintén négyfokozatúak *(1. nem történt ilyen, 2. egy-két alkalommal történt ilyen, 3. több ilyen történt, 4. nagyon sok ilyen történt)*, s ebben az esetben is a változókat kétértékű *(dummy)* változóként, az 1-es és 2-es, illetve a 3-as és

4-es válaszlehetőségek összevonásával tettük a faktorelemzésbe, vagyis az előfordulás gyakoriságát tekintettük lényegesebb szempontnak.

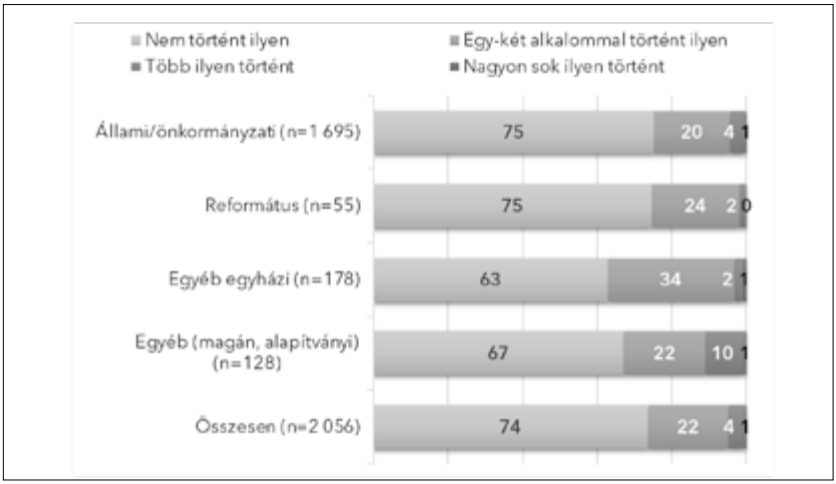
A hét változót összesítő index (faktor) megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke (0,788) azt mutatja, hogy a kialakított index (faktor) megfelelően méri az adott dimenziót, azaz az iskolák innovációs tudásmegosztásának mértékét.

Az innovációs tudásmegosztást tekintve statisztikai értelemben nem mutatható ki szignifikáns különbség a különböző fenntartású iskolák között, azonban az mindenképpen jelzés értékű, hogy a református iskolákban a legkisebb ez a fajta aktivitás, azaz a mutató értéke alatta marad a teljes minta átlagának, valamint a többi, nem a református egyház által fenntartott iskola átlagainak. (*20. ábra*)



20. ábra: Innovációs tudásmegosztás fenntartók szerint

Az innovációs tudásmegosztás mutatót alkotó változók közül csak egy olyan található, ahol statisztikailag is szignifikáns különbség fedezhető fel a különböző fenntartásban lévő iskolák között. Az állami és a református iskolák esetében is a másik két fenntartó (egyéb egyházi, illetve egyéb) által működtetett iskolacsoporthoz képest nagyobb arányban jelennek meg olyan iskolák, amelyeknél nem fordult elő olyan eset az elmúlt tíz évben, hogy más szervezetek kollégái megkeresték őket azzal a céllal, hogy az általuk alkalmazott eredményes megoldásokról tájékozódjanak. (*21. ábra*)



21. ábra: *Érdeklődő kollégák más szervezetektől megkerestek minket* – fenntartók szerint (%)*

*Khi-négyzet próba: p<0,01.

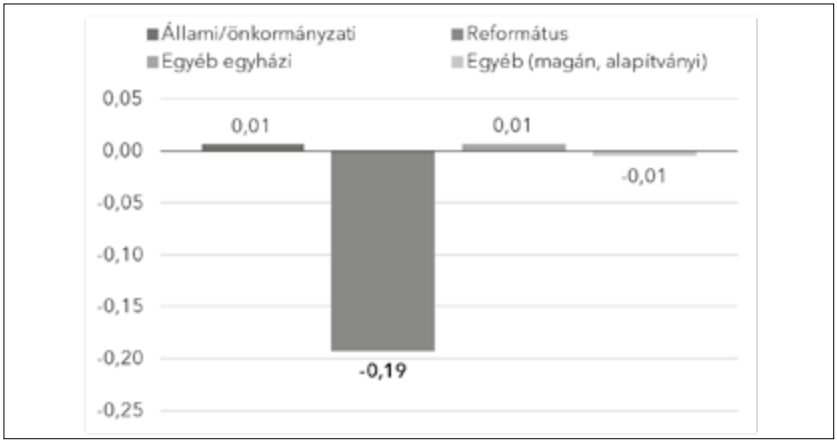
1.12. Összetett innovációs mutató

Az összetett innovációs mutatót főkomponens-elemzéssel hoztuk létre oly módon, hogy a faktorokat alkotó valamennyi változó (15 változó) információtartalmát magába sűríti.[11] A változókat az előzőekben már ismertetett, ugyanazon metódus szerint, azaz kétértékű *(dummy)* változóként vittük az elemzésbe.

Az általános és a specifikus innovációs aktivitás, valamint az innovációs tudásmegosztás együttes mértékét jelző összetett innovációs mutató tekintetében sem tapasztalható lényegi eltérés a különböző fenntartású iskolák között. Összességében kijelenthető, hogy az innováció kapcsán statisztikai értelemben nincs lényegi különbség fenntartók szerint. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a református iskolák saját maguk által jelzett innovációs mutatói – így az összetett innovációs mutató is – elmaradnak a más fenntartásban lévő iskolákétól. (*22. ábra*) Megje-

[11] A főkomponens által megőrzött információtartalom 34 százalék, az indexkialakítást tesztelő Cronbach-alfa értéke 0,856, ami az index megbízhatóságát jelzi.

gyezzük, hogy ez a különbség statisztikailag csak azért nem szignifikáns, mivel a mintában igen alacsony a református iskolák száma és aránya.



22. ábra: Összetett innovációs mutató fenntartók szerint

1.13. Szervezeti tanulási kapacitás fenntartók szerint

A szervezeti tanulási kapacitás feltérképezésére 14 item (változó) szolgált a kérdőívben, melyet a saját iskolájukra vonatkozóan kellett ötfokozatú skálán (1=egyáltalán nem jellemző, 5=nagyon jellemző) értékelniük a válaszadóknak:

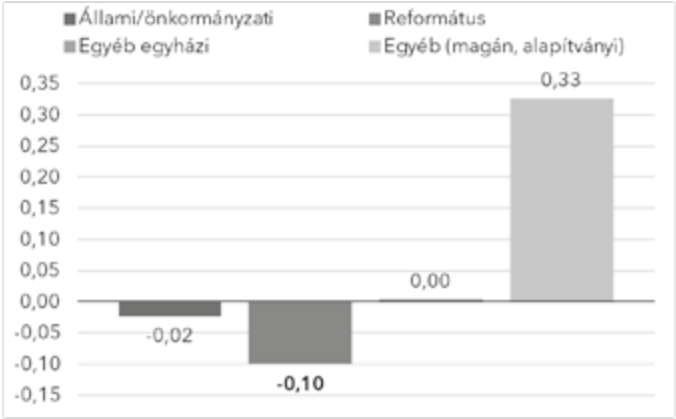
1. *A szervezet támogatja, hogy a munkatársak közösségi perspektívában gondolkodjanak.*
2. *A szervezet együttműködik a külső partnerekkel, hogy megvalósítsák a közös célokat.*
3. *A szervezetben törekszünk arra, hogy egységesek legyenek az elképzelések a szervezet jövőképét illetően.*
4. *A szervezetben figyelembe vesszük a döntések hatását a munkatársak hangulatára.*
5. *A szervezet bátorítja a munkatársakat arra, hogy a problémamegoldás során akár a szervezeten túl keressenek megoldásokat.*
6. *A munkatársak nyíltan megbeszélik a hibákat, annak érdekében, hogy tanuljanak belőlük.*

7. A munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak.
8. A munkatársak a munkájuk során felmerült problémákat tanulási lehetőségként értelmezik.
9. A munkatársak tanulási tevékenységét a szervezet elismeri.
10. A szervezet biztosítja a munkatársak számára, hogy a szükséges információkhoz gyorsan és könnyen hozzáférhessenek.
11. A szervezet elismeri a munkatársak kezdeményezőkészségét.
12. A szervezet biztosítja a megfelelő erőforrásokat a munkatársak számára a feladataik sikeres elvégzéséhez.
13. A szervezet általában támogatja a tanulási és képzési lehetőségek iránti igényeket.
14. A szervezetben nő azok száma, akik új képességeket sajátítanak el.

A változókat főkomponens-elemzés segítségével egy változóba (főkomponens) összegeztük, mely változó az adott iskolák szervezeti tanulási kapacitását mutatja.[12]

Mivel a főkomponenst alkotó szervezeti jellemzők értékelésében számos esetben szignifikáns eltérés tapasztalható a különböző fenntartás alatt működő iskolák tekintetében, így nem meglepő, hogy a szervezeti jellemzők értékelését összesítő, s így a szervezet tanulási kapacitását mérő mutató is szignifikánsan eltér a mintában szereplő iskolák fenntartójának típusa szerint. Az iskolai szervezet tanulói szervezetként való önértékelésében kimagaslóak a magán, alapítványi fenntartású iskolák, míg a református iskoláké elmarad a teljes minta és a többi nem református iskolákétól. (*23. ábra*)

[12]A főkomponens által megőrzött információtartalom 43,9 százalék, az indexkialakítást tesztelő Cronbach-alfa értéke 0,896, ami az index megbízhatóságát jelzi.



23. ábra: Szervezeti tanulási kapacitás fenntartók szerint*

*ANOVA: p<0,01.

1.14. Innovációt akadályozó tényezők megjelenése fenntartók szerint

A kérdőíves felmérésben nyolc, innovációt lehetségesen nehezítő tényezőt soroltunk fel, melyről a megkérdezett iskolák dönthették el, hogy az elmúlt tíz évben akadályozta-e, és ha igen, akkor milyen mértékben az iskolájukban folyó eredményes munkát. Ez a nyolc akadályozó tényező faktoranalízis segítségével[13] két jól elkülönülő faktorra bontható:

1. Szervezeten belüli akadályozó tényezők (Cronbach-alfa: 0,655)
   - anyagi erőforrások hiánya;
   - személyzet (pedagógusok, oktatók) nem megfelelő szakmai felkészültsége;
   - nem megfelelő belső szervezettség;
   - vezetés kicserélődése;
   - szervezeten belüli légkörrel, munkatársak közötti kommunikációval kapcsolatos problémák.

[13]A faktorstruktúra a Goodness-of-fit teszt alapján jól illeszkedik, a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mutató értéke 0,753; a Bartlett-teszt szignifikanciaértéke 0,000. A faktorok az összes információ több mint felét (49,3%) őrzik meg.

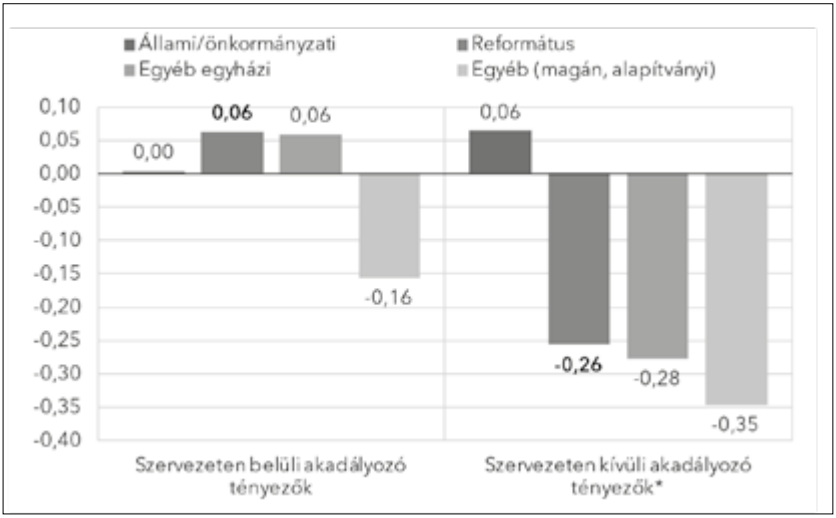
2. Szervezeten kívüli akadályozó tényezők (Cronbach-alfa: 0,663)
   - igénybe vevők (gyerekek, tanulók) létszámának csökkenése;
   - igénybe vevők (gyerekek, tanulók, szülők) viselkedésével kapcsolatos problémák;
   - igénybe vevők (gyerekek, tanulók, szülők) szociális helyzetének romlása.

A négyfokozatú változókat *(1. nem akadályozta, 2. néha/kis mértékben akadályozta, 3. gyakran/elég nagy mértékben akadályozta, 4. folyamatosan/nagyon nagy mértékben akadályozta)* kétértékű *(dummy)* változóként vettük számításba a faktorelemzés során. Jelen esetben az akadályozottság meglétét tartottuk releváns szempontnak, ezért a változóértékeket alakítottuk át kétértékű változókká, így az 1-es („*nem akadályozta*") érték maradt meg különállóan, s a 2-es, 3-as és 4-es válaszlehetőségek kerültek a másik külön kategóriába.

Az akadályozó tényezők fenntartó szerinti különbségeit elemezve látható, hogy a szervezeten kívüli akadályozó tényezők tekintetében térnek el jelentősebben az iskolacsoportok. A református iskolákban inkább a szervezeten belüli akadályozó tényezők (elsősorban az anyagiak hiánya és a személyzet nem megfelelő szakmai felkészültsége) okoznak az átlagosnál nagyobb nehézséget, míg a szervezeten kívüli akadályok jóval kevésbé jelennek meg. Továbbá az is megállapítható, hogy e tekintetben nagy a hasonlóság a református iskolák és az egyéb egyházi fenntartású iskolák között. Az állami iskolákban gyakrabban és nagyobb mértékben fordul elő, hogy az oktatási-nevelési szolgáltatásokat igénybe vevőkkel kapcsolatban jelennek meg nehézségek, ami főként a viselkedésükkel kapcsolatos problémákban, valamint a szociális helyzetük romlásában érhető tetten. A magán, alapítványi fenntartású iskolákban saját bevallásuk alapján jóval kevésbé fordulnak elő akadályozó tényezők, ami jól megmutatkozik a dimenziókra adott, a teljes minta átlagánál és a más fenntartásban lévő iskoláénál is lényegesen alacsonyabb átlagaikban. (*24. ábra*) Ezt jól mutatja az is, hogy az egyéb (magán, alapítványi) fenntartásban lévő iskolák a nyolc akadályozó tényezőből átlagosan alig több

[14] A főkomponens által megőrzött információtartalom 39,5 százalék, az indexkialakítást tesztelő Cronbach-alfa értéke 0,696, ami az index megbízhatóságát jelzi.

mint ötöt (5,37) jelöltek meg úgy, hogy valamilyen mértékben akadályozta a munkájukat az elmúlt tíz év során, miközben a többi fenntartó felügyelete alatt működő iskolák esetében átlagosan hat vagy a feletti ez a szám (állam: 6,49, református: 6,25, egyéb egyházi: 5,94).



24. ábra: A szervezeten belüli és kívüli akadályozó tényezők fenntartók szerint

*ANOVA: p<0,01.

1.15. Innovációt támogató körülmények fenntartók szerint

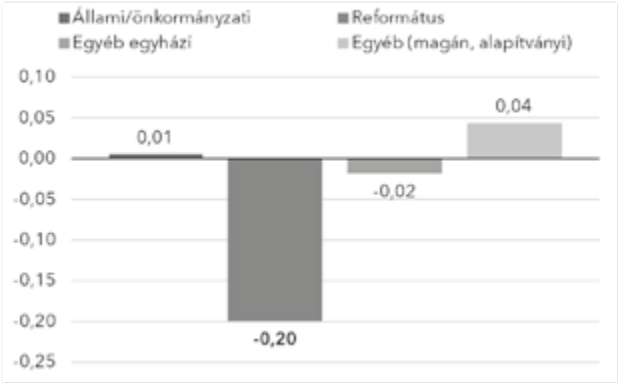
Az akadályozó tényezőkhöz hasonlóan az innovációt támogató körülmények feltérképezésére irányuló hat kérdésre adott válaszokat is összesítettük, azonban ebben az esetben főkomponens-elemzést hívtunk segítségül. A létrehozott főkomponens[14] az alábbi változók információmennyiségét gyűjti egybe:

1. *Pályázati úton vagy egyéb külső támogatás révén többlet anyagi forrásokra tettünk szert.*
2. *A személyzet (pedagógusok, oktatók) szakmai felkészültségét jelentősen sikerült javítanunk.*
3. *Az intézmény/szervezet élére a korábbiaknál felkészültebb vezetés került.*
4. *Növelni sikerült a hozzánk járó gyerekek/tanulók/hallgatók számát.*

5. *Bekapcsolódtunk a tanulás/tanítás eredményességének fejlesztését célzó országos/regionális pályázati programokba.*
6. *Olyan pályázati programban vettünk részt, amelyben elvárás volt, hogy saját magunk új megoldásokat találjunk ki.*

A főkomponenst alkotó négyfokozatú *(1. nem történt ilyen, 2. egy-két alkalommal előfordult, 3. gyakran előfordult, 4. nagyon gyakran előfordult)* változókat kétértékű *(dummy)* változóként, az 1-es és 2-es, illetve a 3-as és 4-es válaszlehetőségek összevonásával tettük a faktorelemzésbe, vagyis az előfordulás intenzívebb gyakoriságát vettük nagyobb hangsúllyal számításba.

A támogató tényezők fenntartó szerinti különbségeit elemezve látható, hogy a legtöbb esetben (például többletforrás szerzése, felkészültebb vezetés, országos/regionális, illetve saját megoldások kitalálását igénylő programokba történő bekapcsolódás, tanulólétszám sikeres növelése) különbség mutatkozik az eltérő fenntartásban lévő iskolacsoportok között. Ugyanakkor összesítve ezek a különbségek eltűnnek, vagyis a támogató körülményeket összegző indikátort tekintve már nem mutatható ki statisztikailag is szignifikáns különbség. Ugyanakkor itt is megmutatkozik az a korábban már hangsúlyozott tendencia, hogy a református iskolákban a teljes minta és a nem református fenntartású iskolák átlagaihoz képes a saját bevallásuk alapján kisebb mértékben fordulnak elő a kérdőívben felsorolt támogató körülmények. (*25. ábra*)

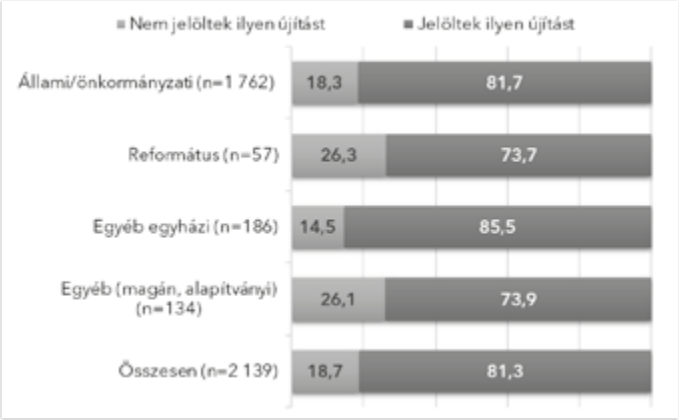


25. ábra: Támogató tényezők fenntartók szerint

1.16. Innovációval kapcsolatos egyéb mutatók fenntartók szerint

Abból a szempontból nem tapasztalható lényegi különbség az eltérő fenntartásban lévő iskolák között, hogy az adott iskolákban van-e olyan egység (például oktatói munkaközösség, fejlesztő munkacsoport) vagy kolléga, melynek/akinek feladatai között valamilyen módon megjelenik a tanulás és tanítás eredményességét szolgáló újítások támogatása, értékelése vagy terjesztése.

Az elmúlt 10 évben megvalósult jelentősnek tartott saját kezdeményezésű újítás tekintetében azonban már szignifikáns eltérésekre bukkanunk. A református, illetve a magán, alapítványi iskolák kisebb százalékban jelöltek meg ilyen jellegű újítást, mint az állami, illetve az egyéb egyházi fenntartásban működő iskolák. E tekintetben az utóbbiak esetében tapasztalható a legmagasabb arány. (*26. ábra*)

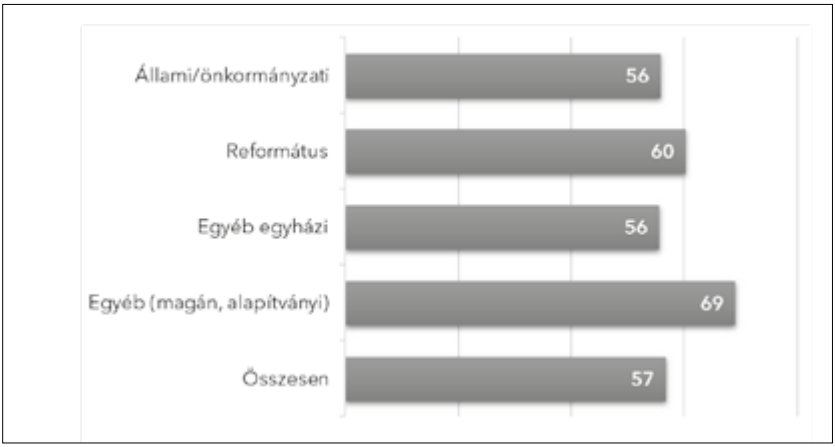


26. ábra: Jelöltek-e az elmúlt tíz évben megvalósult, különösen jelentősnek tartott konkrét, saját kezdeményezésű újítást? – fenntartók szerint*

*Khi-négyzet próba: $p<0,05$.

A munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya tekintetében is jelentősek az eltérések a különböző fenntartású iskolák között. Kiemelkedő arányok láthatók a magán, alapítványi fenntartású iskolák (69%), valamint a református iskolák (60,2%) esetén, míg az állami és az egyéb egy-

házi fenntartású iskolákban az átlag körül alakulnak az arányok, vagyis a dolgozók némiképp több mint fele (55,8%, illetve 55,5%) végzi nem rutinszerűen a munkáját. (*27. ábra*)



27. ábra: Munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya a szervezetben (azok aránya, akikre inkább az jellemző, hogy a munkájuk javítása érdekében keresik az új megoldásokat) – fenntartók szerint (%)*

*ANOVA: p<0,01.

2. Az esettanulmányokban szereplő iskolák innovációs sajátosságai a nagymintás adatbázisban szereplő adatok alapján

A kérdőíves adatbázisban szerepelnek az esettanulmányokban bemutatott intézmények is. A következőkben a kiválasztott öt intézmény legfontosabb innovációs mutatóit összegezzük. Az első intézmény esetében részletesebben elevenítjük fel a mutatók tartalmát, de a többi intézménynél már csak utalunk rá.

2.1. Első eset

Az intézmény három tagiskolája (telephelye, feldatellátási helye) töltötte ki az online kérdőívet, az alábbiakban a három tagiskola együttes megoszlásait, átlagos válaszait közöljük.

A kérdőívben felsorolt általános újításokkal kapcsolatos gyakorlatok mindegyike – *a) valamelyik kollégánk a korábbi gyakorlattól jelentős mértékben eltérő megoldásokat kezdett alkalmazni; b) saját munkatársaink találtak ki a szervezet eredményességét szolgáló új megoldásokat; c) a munkatársaink által kezdeményezett újítások nyomán az eredményesség érzékelhetően javult; d) nem bizonyultak tartósnak a munkatársaink által kezdeményezett sikeres újítások; e) az igénybevevők/partnerek aktív szerepet játszottak egy újítás megszületésében* – maximum egy-két alkalommal fordult elő az intézményben. Ezen változók közül három változóból – lásd az előbbi a), b) és c) pontokat – kialakított általános innovációs aktivitást mérő index (–0,64) alacsonyabb, mint a református iskolák átlaga (–0,28) és az összes mintába került iskola átlaga (0).

Hasonló a helyzet a speciális innovációk esetében is. A kérdőívben konkrétan megnevezett öt speciális innováció kapcsán is – a) a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket érintő innováció; b) a foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységeket érintő innováció; c) technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó innováció; d) a szervezet belső működését érintő innováció; e) a partnerekkel/igénybevevőkkel való külső kapcsolatokat érintő innováció – csak egy-két alkalomról számolt be az intézmény. Ezek alapján nem meglepő az öt változót összesítő index értéke (–0,95) – sokkal alacsonyabb, mint a minta református iskoláinak átlaga (–0,14) és az összátlag (0).

A tudásmegosztást mérő hét változó közül három esetében (leírást készítettünk a szervezetünkön belül kialakult jó gyakorlatról, újításokról; átvettük külföldi szervezet bevált újításait; illetve érdeklődő kollégák más szervezetektől megkerestek minket) egyáltalán nem történt ilyen az intézményben, míg a másik négy eset (adatokat gyűjtöttünk és elemeztünk az újítás hatásáról; átvettük hazai szervezet bevált újításait; valaki más átvette a mi újításunkat; illetve a média tudósított az újításunkról) is csak egy-két alkalommal történt meg. A hét változót összesítő

tudásmegosztás-index értéke –0,21, ami tulajdonképpen megegyezik a református iskolák átlagával (–0,2), és alacsonyabb a minta iskoláinak átlagánál (0).

Az általános, a specifikus innovációs aktivitás és az innovációs tudásmegosztás együttes mértékét jelző összetett innovációs mutató tekintetében az intézmény –1-es átlagot ért el, ami lényegesen alacsonyabb a református iskolák (–0,19) és a mintába került összes iskola átlagánál (0).

Mint korábban ismertettük (lásd 3. pont) a szervezeti tanulási kapacitás feltérképezésére 14 kérdés szolgált a kérdőívben, mely változók tartalmát egy mutatóba összegeztük, mely index az adott iskolák szervezeti tanulási kapacitását mutatja. Ez a mutató is alacsonyabb (–0,53), mint a mintában szereplő iskolák (református: –0,1; összes iskola: 0) átlaga.

Az intézményben folyó eredményes munkát valamilyen mértékben akadályozta az elmúlt tíz évben az anyagi erőforrások hiánya, a személyzet nem megfelelő szakmai felkészültsége, a szervezeten belüli légkörrel, kommunikációval kapcsolatos problémák, az igénybevevők létszámának csökkenése, az igénybevevők viselkedésével kapcsolatos problémák, valamint az igénybevevők szociális helyzetének romlása. Ugyanakkor a nem megfelelő belső szervezettség és a vezetés kicserélődése nem jelent meg mint akadályozó tényező az intézmény válaszai szerint. A szervezeten belüli akadályozó tényezők esetében kialakított index értéke (–0,53) alacsonyabb, az igénybevevőkkel azonosítható szervezeten kívüli tényezőkre kialakított mutató viszont magasabb (0,3), mint a református iskolák átlagai (0,06, illetve –0,26) és az összátlagok (0).

Amennyiben a támogató tényezőket vizsgáljuk, megállapítható, hogy a felsorolt hat támogató tényező közül öt – *pályázati úton vagy egyéb külső támogatás révén többlet anyagi forrásokra tettünk szert; a személyzet szakmai felkészültségét jelentősen sikerült javítanunk; az intézmény élére a korábbiaknál felkészültebb vezetés került; növelni sikerült a hozzánk járó tanulók számát; bekapcsolódtunk a tanulás/tanítás eredményességének fejlesztését célzó országos/regionális pályázati programokba* – egy-két alkalommal fordult elő az intézményben. Ugyanakkor az, hogy olyan pályázati programban vett részt az intézmény, amelyben elvárás volt, hogy saját maguk találjanak ki új megoldásokat, a saját bevallásuk alapján nem

fordult elő az elmúlt tíz évben. A kérdőívben felmért támogató tényezők hiánya kiemelkedő az intézményben, hiszen a hat változót összesítő index értéke –1,04, ami jóval alatta marad a többi református iskola átlagának (–0,2) és természetesen a mintában szereplő iskolák átlagának (0) is.

Az intézmény kérdőívben szereplő három tagiskolája (telephelye, feldatellátási helye) közül az egyikben jelöltek olyan konkrét, saját kezdeményezésű és jelentősnek tartott újítást (mozgásfejlesztés szabadtéri sporteszközök létesítésével), amely az elmúlt 10 évben valósult meg az adott tagiskolában. Az intézményben jelenleg nincs az innovációkat, innovációs folyamatokat támogató egység vagy személy, de van olyan tagiskolája az intézménynek, ahol tervezik ezt. A munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya 53 százalék az intézményben, ami némileg elmarad a református iskolák (60%) és az összes mintában szereplő iskola átlagától is (57%).

2.2. Második eset

Az intézmény esetében szintén három tagiskola (telephely, feldatellátási hely) töltötte ki az online kérdőívet, s az előző intézményhez hasonlóan az alábbiakban is a három tagiskola együttes megoszlásait, átlagos válaszait közöljük.

A kérdőívben felsorolt általános újításokhoz, új megoldásokhoz köthető gyakorlatok többsége legfeljebb egy-két alkalommal fordult elő az intézményben, egyedül a kollégák által a korábbi gyakorlattól jelentős mértékben eltérő megoldások alkalmazása fordult elő gyakrabban (*„több ilyen is történt”*) az elmúlt tíz évben. Az általános innovációs aktivitást mérő index értéke –0,85, ami alacsonyabb, mint a református iskolák (–0,28) és a mintába került összes iskola átlaga (0).

A speciális innovációk kapcsán viszont elmondható, hogy lényegesen gyakrabban jelennek meg az intézményben, mint a kérdőívben általánosnak tekintett innovációk. Mindegyik felsorolt speciális innováció előfordult az intézményben, többségük nemcsak egyszer vagy kétszer, hanem többször is, sőt a szervezet belső működését érintő innovációk kapcsán nagyon sok esetről számolt be az intézmény egyik iskolája. Ennek eredményeként a speciális innovációt mérő index (0,46) lényegesen

meghaladja mind a református iskolák (–0,14), mind a minta iskoláinak együttes átlagát (0).

A tudásmegosztás esetén külföldi szervezet innovációjának átvétele, másnak átadott újítás, illetve saját újításról szóló médiahír nem történt az elmúlt tíz évben az intézmény életében. Jó gyakorlat vagy újítás leírása, innovációs adatgyűjtés és elemzés, valamint érdeklődés más szervezetektől egy-két alkalommal történt, míg valamilyen újítás más hazai szervezettől történő átvételére gyakrabban is sor került az intézmény egyik tagiskolájában. A tudásmegosztást összesítő index értéke (–0,28) némiképp elmarad a református iskolák átlagától (–0,2), és így a minta iskoláinak átlagától is (0).

Az általános, a specifikus innovációs aktivitás, és az innovációs tudásmegosztás együttes mértékét jelző összetett innovációs mutató –0,36 az intézményben, amely alacsonyabb a református iskolák (–0,19) és a mintába került összes iskola átlagánál (0). A szervezeti tanulási kapacitást mérő index (–0,22) némiképp elmarad a református iskolák (–0,1) és a minta összes iskolájának átlagától is (0).

Az intézményben folyó eredményes munkát kizárólag a vezetés kicserélődése nem akadályozta valamilyen mértékben az elmúlt tíz évben, a többi felsorolt tényező többsége viszont néha, illetve kismértékű akadályozó tényezőként jelent meg az intézmény életében, s voltak olyan tényezők is – mint például az anyagi források hiánya, tanulói létszámcsökkenés –, melyek gyakrabban és nagyobb mértékben gátolták valamely tagintézmény eredményes munkáját. Mind a szervezeten belüli akadályozó tényezők esetében kialakított index (0,45), mind a szervezeten kívüli tényezőkre kialakított mutató (0,47) lényegesen magasabb, mint a református iskolák átlagai (0,06, illetve –0,26) és az összátlagok (0).

Az akadályozó tényezők kompenzálása is jellemző az intézményre, vagyis számos támogató tényező (például pályázati források igénybevétele, szakmai felkészültség javítása, tanulói létszám sikeres növelése) gyakran megjelent az intézményben az elmúlt tíz évben. Egyetlen tényező, a felkészültebb vezető érkezése nem fordult elő az intézményben. Ennek megfelelően a támogató tényezőket összesítő index értéke 0,15, ami magasabb, mint a többi református iskola átlaga (–0,2) és a mintában szereplő iskolák átlaga (0).

Az intézmény kérdőívben szereplő valamennyi iskolája (telephelye, feldatellátási helye) jelölt olyan konkrét, saját kezdeményezésű és jelentősnek tartott újítást (szorosabb együttműködés a partnerintézményekkel, tanórákon kívüli tevékenységek és szakkörök a tehetséggondozásban), amely az elmúlt 10 évben valósult meg az adott iskolában. Az intézmény egyik tagiskolájában van innovációkat, innovációs folyamatokat támogató egység vagy személy, illetve egy másik tagintézménye tervezi ezt. A munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya 47 százalék az intézményben, ami elmarad a református iskolák (60%) és az összes mintában szereplő iskola átlagától (57%).

2.3. Harmadik eset

Az intézmény esetében két tagiskola (telephely, feldatellátási hely) töltötte ki az online kérdőívet, az alábbiakban tehát a két tagiskola együttes megoszlásait, átlagos válaszait közöljük.

A kérdőívben felsorolt általános újítások, új megoldások, és az azokhoz köthető gyakorlatok közül kettő nem fordult elő az intézményben: *(1) nem bizonyultak tartósnak a munkatársaink által kezdeményezett sikeres újítások és (2) az igénybevevők/partnerek aktív szerepet játszottak egy újítás megszületésében.* A többi eset is csak legfeljebb egy-két alkalommal fordult elő az intézményben az elmúlt tíz évben. Az általános innovációs aktivitást mérő index értéke –0,71, ami alacsonyabb, mint a református iskolák (–0,28) és a mintába került összes iskola átlaga (0).

A speciális innovációk tekintetében némiképp kedvezőbb kép bontakozik ki az intézmény kapcsán: tanórákon alkalmazott módszereket, eszközöket érintő, valamint technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó újítások egy-két alkalomnál többször is megjelentek az intézmény életében az elmúlt 10 évben. Ugyanakkor a külső kapcsolatokat érintő újítások egyáltalán nem történtek az intézményben a vizsgált időszakban. A speciális innovációt mérő index értéke mindössze –0,28, ami elmarad a református iskolák (–0,14) és a mintába került iskolák átlagaitól (0).

A tudásmegosztás tekintetében igen kedvezőtlenül alakult az intézmény elmúlt tíz éve, hiszen a felsorolt tevékenységek közül mindössze

egy fordul elő – és az is csak egy-két alkalommal – az intézmény életében, mégpedig az, hogy valamilyen bevált újítást átvettek egy másik hazai szervezettől. Mindezek fényében nem meglepő, hogy a tudásmegosztást összesítő index (–0,4) alacsonyabb a református iskolák (–0,2) és a mintába került iskolák átlagánál (0).

Az összetett innovációs mutató értéke –0,78 az intézményben, amely igencsak elmarad a református iskolák (–0,19) és a mintába került iskolák együttes átlagától is (0). A szervezeti tanulási kapacitást mérő index értéke –2,04, ami jelentősen alatta marad a református iskolák (–0,1) és a minta összes iskolája átlagának (0).

Az intézményben folyó eredményes munkát valamennyi felsorolt tényező akadályozta néha, illetve kisebb mértékben az elmúlt tíz évben. Az anyagi erőforrások hiánya viszont gyakrabban és nagyobb mértékben akadályozta az egyik tagintézmény eredményes munkáját. Mind a szervezeten belüli akadályozó tényezők esetében kialakított index (0,63), mind a szervezeten kívüli tényezőkre kialakított mutató értéke (0,37) lényegesen meghaladja a református iskolák átlagait (0,06, illetve –0,26) és az összátlagokat (0).

Az akadályozó tényezők mellett valamilyen mértékben a támogató tényezők megléte is jellemző az intézményre. A pályázati források igénybevétele, valamint a szakmai felkészültség javítása egy-két alkalomnál gyakrabban fordult elő az intézményben, illetve valamely tagintézményében, míg a saját megoldások kitalálását igénylő programokon való részvétel egyáltalán nem jelent meg. A támogató tényezőket összesítő index (–0,15) alig haladja meg a református iskolák átlagát (–0,2), és elmarad az összes iskola átlagától (0).

Az intézmény két tagintézményéből az egyikben jelöltek olyan konkrét, saját kezdeményezésű és jelentősnek tartott újítást (idegen nyelv oktatásának támogatása IKT-eszközökkel), amely az elmúlt 10 évben valósult meg az adott iskolában. Az intézményben nincs innovációkat, innovációs folyamatokat támogató egység vagy személy, de az egyik tagintézményben tervezik ezt. A munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya 45 százalék az intézményben, ami elmarad a református iskolák (60%) és az összes mintában szereplő iskola átlagától (57%).

2.4. Negyedik eset

Az intézmény egy tagiskolája (telephelye, feldatellátási helye) töltötte ki az online kérdőívet, az alábbiakban tehát ezen tagiskola válaszait közöljük.

A kérdőívben felsorolt általános újításokhoz kötődően megvalósuló gyakorlatok közül mindegyik előfordult az intézményben az elmúlt tíz évben, melyek közül kettő (kolléga korábbi gyakorlattól jelentősen eltérő megoldásokat alkalmazott, illetve saját munkatársak találtak ki a szervezet eredményességét szolgáló megoldásokat) egy vagy két alkalomnál gyakrabban is megjelent. Az általános innovációs aktivitást mérő index értéke összátlag – azaz 0 – közeli (0,03), ami így meghaladja a református iskolák átlagát (–0,28).

A speciális innovációk közül szintén mindegyik megjelent az intézmény életében, sőt, egy speciális innováció – nevezetesen a technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó újítás – több mint egy-két alkalommal fordult elő. Ennek ellenére – az indexkialakításhoz alkalmazott faktorelemzés faktorsúlyai miatt – a speciális innovációt mérő index értéke mindössze –0,83, ami elmarad a református iskolák (–0,14) és a mintába került iskolák átlagaitól (0).

A kérdőívben felsorolt, tudásmegosztással kapcsolatos tevékenységek közül is mindegyik előfordult az intézmény válaszaiban. Valamely iskolai innováció megjelenése a médiában, illetve más szervezetektől jövő érdeklődés egy-két alkalomnál többször történt, szervezeten belül kialakult jó gyakorlatról, újításról szóló leírást pedig nagyon sokszor készítettek az intézményben az elmúlt tíz évben. A tudásmegosztás tehát rendkívül kiemelkedő az intézmény életében, melyet jól mutat az összesítő index 1,88-as értéke, amely lényegesen magasabb a református iskolák (–0,2) és a mintába került iskolák átlagánál (0).

Ennek is köszönhető, hogy az összetett innovációs mutató értéke 0,75 az intézményben, amely jóval meghaladja a református iskolák (–0,19) és a mintába került iskolák együttes átlagát is (0). A szervezeti tanulási kapacitást mérő index értéke is magasabb (0,11) a református iskolák (–0,1) és a minta összes iskolájának átlagánál (0).

Az intézményben folyó eredményes munkát olyan tényezők egyáltalán nem akadályozták az elmúlt tíz évben, mint a nem megfelelő bel-

ső szervezettség, a vezetés kicserélődése, a tanulók létszámának csökkenése vagy a tanulók fegyelmi, viselkedési problémái. A másik négy felsorolt tényező esetében is kisebb mértékű gátló hatásról számoltak be az intézményben. A szervezeten belüli akadályozó tényezők esetében kialakított index (0,22) magasabb, a szervezeten kívüli tényezőkre kialakított mutató értéke pedig megegyezik (–0,26) a református iskolák átlagával (0,06, illetve –0,26), így előbbi esetben az átlag magasabb, utóbbi esetben viszont alacsonyabb a mintába került összes iskola átlagánál (0).

Ugyanakkor a támogató tényezők sokkal inkább megjelennek az intézményben. A pályázati források, a szakmai felkészültség, a tanulói létszám növekedése gyakran, a tanulás/tanítás eredményességének fejlesztését célzó országos/regionális programokba történő bekapcsolódás nagyon gyakran megtörtént az utóbbi tíz évben. Egyedül az nem fordult elő, hogy az intézmény élére a korábbiaknál felkészültebb vezetés került. Így a támogató tényezőket összesítő index (1,26) lényegesen meghaladja a református iskolák (–0,2) és az összes iskola átlagát (0).

Az intézmény jelölt olyan konkrét, saját kezdeményezésű és jelentősnek tartott újítást (komplex tanulói támogatói rendszer), amely az elmúlt 10 évben valósult meg az adott iskolában. Az intézményben van innovációkat, innovációs folyamatokat támogató egység vagy személy. A munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya 70 százalék az intézményben, ami meghaladja a református iskolák (60%) és az összes mintában szereplő iskola átlagát (57%).

2.5. Ötödik eset

Az intézmény egy tagiskolája (telephelye, feldatellátási helye) töltötte ki az online kérdőívet, az alábbiakban tehát ezen tagiskola válaszait közöljük.

A kérdőívben felsorolt általános újításokhoz kötődően megvalósuló gyakorlatok közül nem fordult elő olyan eset az intézményben, hogy a munkatársak által kezdeményezett sikeres újítások nem bizonyultak tartósnak, és olyan eset sem, hogy az igénybevevők/partnerek aktív szerepet játszottak egy újítás megszületésében. A másik három felsorolt újítás (korábbi gyakorlattól eltérő megoldások alkalmazása, saját munkatársak eredményességet javító újításai, eredményesség javulása

az újítások által), ha nem is gyakran, de egyszer-kétszer megvalósult az elmúlt tíz évben. Az általános innovációs aktivitást mérő index értéke –1,18, ami nagymértékben elmarad a református iskolák (–0,28) és a mintába került iskolák átlagától.

A speciális innovációk kapcsán azonban már jóval kedvezőbb a kép, hiszen a kérdőívben felsorolt valamennyi speciális innováció egy-két alkalomnál többször fordult elő az intézményben az elmúlt tíz évben. Ennek következtében kiemelkedő a speciális innovációt mérő index intézményi szintű mértéke (2,33), jelentősen magasabb a református iskolák (–0,14) és a mintába került iskolák átlagánál (0).

A tudásmegosztás területén már nem ilyen kiemelkedő az intézmény, hiszen olyan egyáltalán nem fordult elő, hogy érdeklődő kollégák más szervezetektől megkeresték az iskolát, s a többi felsorolt tudásmegosztási forma is csak legfeljebb egy vagy két alkalommal valósult meg az elmúlt tíz évben. Ebből kifolyólag a tudásmegosztás-index értéke mindössze –0,81, ami érezhetően alacsonyabb a református iskolák (–0,2) és a mintába került iskolák átlagánál (0).

A specifikus innovációs aktivitásnak köszönhetően az összetett innovációs mutató értéke (0,2) meghaladja mind a református iskolák (–0,19), mind a mintába került iskolák együttes átlagát (0). Ezzel szemben a szervezeti tanulási kapacitást mérő index értéke esetén épp fordított a helyzet, vagyis ebben a tekintetben az intézményi index alacsonyabb (–0,2) a református iskolák (–0,1) és a minta összes iskolájának átlagánál (0).

Az elmúlt tíz évet alapul véve, az intézményben folyó eredményes munka kapcsán az anyagi erőforrások hiánya, a nem megfelelő belső szervezettség, valamint a tanulók viselkedésével kapcsolatos problémák jelentek meg néha, kis mértékben. A szervezeten belüli akadályozó tényezők esetében kialakított index (–0,1) és a szervezeten kívüli tényezőkre kialakított mutató értéke is alacsonyabb (–0,51) a református iskolák átlagánál (0,06, illetve –0,26), így a mintába került összes iskola átlagánál is (0).

Olyan támogató tényező nem jelent meg az intézmény életében, hogy az intézmény élére a korábbiaknál felkészültebb vezetés került, vagy hogy a tanulás/tanítás eredményességének fejlesztését célzó országos/

regionális programokba kapcsolódott be az intézmény. Azonban az nagyon gyakran előfordult, hogy a tanulók számát sikerült növelni az intézményben. Mindez azonban nem tudta kompenzálni a többi támogató tényező hiányát, így a támogató tényezőket összesítő index értéke –0,73 lett az intézményben, amely alatta marad mind a református iskolák (–0,2), mind az összes iskola átlagának (0).

Az intézmény jelölt olyan konkrét, saját kezdeményezésű és jelentősnek tartott újítást (diákok nyelvvizsgákra történő felkészítése), amely az elmúlt 10 évben valósult meg az adott iskolában. Az intézményben van innovációkat, innovációs folyamatokat támogató egység vagy személy. A munkájukat nem rutinszerűen végzők aránya 50 százalék az intézményben, ami elmarad a református iskolák (60%) és az összes mintában szereplő iskola átlagától (57%).

III. Esettanulmányok

A következőkben az eredményességi mutatók alapján kiválasztott öt intézményt mutatjuk be, esettanulmányok formájában. Az esettanulmányok célja, hogy az intézményi innovációs és eredményességhez kapcsolható folyamatok, jelenségek mélyebb bemutatásával árnyalja a nagymintás vizsgálatok alapján a református intézményekről alkotott képet, ezáltal lehetőséget nyújtson e folyamatok mélyebb, több szempontot figyelembe vevő elemzésére. Az esettanulmányok készítésének folyamatát a kutatás folyamatának leírásában már ismertettük, itt erre már ritkán térünk ki, csak az eredményekre fókuszálunk.

ELSŐ ESETTANULMÁNY

„Csináljunk valami mást, menjünk a változások elébe!"
– Filmkészítés + magyaróra = innováció

Az adatfelvételt és a kutatásban elemzett esetleírást készítette:
Nagy-Rádli Dalma és Kiss Heléna
Az esettanulmányt az eredeti esetleírás alapján készítette:
Nagy-Rádli Dalma és Erdei Luca

Bevezetés

Az 1. számú esettanulmány egy dél-alföldi többcélú intézményben készült. Az esettanulmány az intézmény gimnáziumi egységére fókuszál, ugyanakkor az itt zajló adatgyűjtés során mind az intézmény vezetősége, mind mi magunk fontosnak tartottuk, hogy a gimnáziumi egységhez szervesen kapcsolódó többi intézményegység vezetőjével is szakmai beszélgetést folytassunk, jobban megértve így az intézmény egészében zajló folyamatokat.

1. Az intézmény és a település általános bemutatása

A környék legrégebbi református oktatási célú intézménye áll esettanulmányunk középpontjában; 1552-ben alapították, és az itt végzett diákok Európa számos (főleg református) egyetemén tanultak tovább. Az intéz-

mény 1839-ben vált reálgimnáziummá, majd 1847-ben főgimnáziumi rangot kapott. 1948-ban az állam átvette a fenntartást és csak 1992-ben került vissza eredeti kezelőjéhez, ám az újbóli református intézménnyé válás folyamata nem zajlott le zökkenőmentesen. Természetesen a folyamat során nem csupán az intézményi érdekek, hanem a külső érintettek, így a szülői közösség véleménye is érvényesült, amely egyértelmű nemtetszését fejezte ki a változtatást illetően. Habár a folyamattal szembeni bizalmatlanság hamar szűnni kezdett, a kezdeti nehézségek a református szellemiség elterjedését az iskola minden szintjén megnehezítették.

Fontos fordulópontot jelentett az intézmény életében a 2011/2012-es tanév, mivel ekkor vált többcélú, közös igazgatású közoktatási intézménnyé. A mammutintézmény élére meghívott igazgató jelentős intézményfejlesztési munkába kezdett, egységessé tette a célokat és az elvárásokat. A többcélú intézmény általános iskolával, gimnáziummal, szakgimnáziummal, illetve kollégiumi és óvodai egységgel is rendelkezik. Az óvodai intézményegység – melynek épülete 1868-ban épült és jelenleg műemlékvédelem alatt áll – 1889 óta működik óvodaként. A 2014/2015-ös tanév további integrációs folyamatoknak adott teret, mivel egy másik környékbeli általános iskola két telephelyének fenntartását is átvette a Református Egyházközség. Ezek jelenleg is közös igazgatás alá tartoznak az intézmény már említett egységeivel.

Mivel az intézmény szoros kapcsolatban áll a településsel, ezért az alábbiakban szeretnénk ismertetni annak fontosabb, releváns jellemzőit. A közel 20.000 fős lakosságú településen 3 általános iskola és 3 középiskola látja el az oktatási feladatokat. Az önkormányzat Helyi Esélyegyenlőségi Programjában kiemeli, hogy a település nemcsak a kistérség központja, hanem a 2013. január 1-jétől felálló járási rendszerben a járás székhelye is, így az ott működő oktatási intézmények nem csupán az adott település, de a járás életében is fontos szerepet töltenek be. Jól példázza ezt, hogy a tanulóknak csaknem negyede a környékbeli településekről jár be és tanul a vizsgált intézményben.

A többcélú intézménybe felvehető gyermekek száma 1160 fő, melyen belül 100 fős a szakgimnáziumi kapacitás. Az intézmény tanulói összetételét már a 2016-os KIR-STAT adatai is jól mutatják, eszerint a tárgyévben 971 tanuló tanult az intézményben, akik között egyenlően

oszlik meg a nemek aránya. Az edumap.ofi.hu 2016-os adatai szerint a térségre jellemzők alapján megállapítható, hogy a megye ezen járásában van a legtöbb hátrányos helyzetű gyermek (12,29%), míg a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében ez az arány 13,53%. Az országos szintet tekintve azonban valamivel az országos átlag fölött vannak, a HHH tanulók aránya a megyében (5,66%) nem sokkal haladja meg az országos átlagét (5,53%).

A fenti számadatokból is jól látható, hogy egy nagyméretű intézményről beszélhetünk, amelynek a megfelelő működéséhez szükséges erőforrások biztosítása kihívást jelent a vezetőség számára, kiemelten a nagy tanulói létszámhoz elegendő hitoktató alkalmazása. A gyakori személyi változások mára lelassultak, egy stabilnak tűnő munkaközösség dolgozik az intézménybe járó gyermekek (és felnőttek) nevelésének, beleértve hitéletének megszervezéséért. Nehezíti azonban az intézmény működését, hogy jelenleg is átszervezési folyamat alatt áll a szakgimnáziumi oktatás bevezetése miatt, mely maga is egy – a vezetők által kezdeményezett, problémára reagáló – újításnak tekinthető, így ezt a *Konkrét innovációk* fejezetben részletesen is bemutatjuk.

2. Szervezet és vezetés

Ahogyan már az előzőekben is említettük, az intézmény több telephelyen és képzési szinten működik, így az egyes intézményegységeibe járó gyermekek 3 éves koruktól egészen az érettségiig választhatnak – életkoruknak és irányultságuknak megfelelően – a széles oktatási kínálatból. Ennek a sokrétű, hatalmas intézménynek a vezetője a kezdetektől olyan vezetőség felállítására törekedett, ami szakmailag felkészült és támogatja elképzeléseit. Munkájukat úgy igyekezett megszervezni, hogy a 2011-ben történt nagy intézményi összevonások után néhány évvel már egy stabil, együttműködő és családias szervezet igazgatója lehessen. Az intézményvezető megbízása kezdetekor már nyugdíjazott pedagógusként vállalta a vezetői kinevezést, amiről a 2017/2018-as tanítási év lezárásakor lemondott, átadva ezzel az intézményirányítás lehetőségét utódjának.

A szervezet általános jellemzője, hogy kiegyensúlyozott, jó munkamegosztásban működik, a hatás- és feladatkörök tisztázottak. A jól

szervezett működés, a széles képzési kínálat és az intézmény több évszázados múltja önmagában azonban nem elegendő garancia az indított osztályok teljes létszámbeli feltöltöttségére, főleg a miatt a veszélyeztető versenykörülmény miatt, hogy a megyeszékhely mindössze 10 km-re fekszik a településtől, jelentős *„tanulóállományt elszívva"* ezzel a vizsgált intézménytől. Az intézményben a tudásmegosztás jellemzően informális úton valósul meg; nagysága miatt nehézkes a tantestület rendszeres kapcsolattartása, ezért a munkatársak főleg munkaközösségi szinten adják át megszerzett, új ismereteiket. Sokszor viszont a magas óraszámból adódó leterheltség nem teszi lehetővé, hogy mindenről beszámoljanak egymásnak a kollégák, így általában csak a problémák kifejtésére van idő, új megoldásokról való beszélgetésre szinte alig.

Jelen esettanulmány keretében a szervezet fejlődését a 2011-es összevonást követően vizsgáljuk, ami nagy hatással volt a belső dinamikákra és a vezetőség feladatainak bővülésére, ezen feladatok kiosztására. Kiemelkedően fontos volt ugyanis, hogy stabil és jól működő vezetés kerüljön ennek a hatalmas intézménynek az élére, melynek tagjai összehangolt munkájukkal megalapozhatják az egész szervezet sikerességét. Ezt a sikerességet igazolja többek között az, hogy az érettségit, majd a diplomaszerzést követően sokan visszajárnak az intézménybe, míg a tanári pályát választó öregdiákok gyakran itt teljesítik tanítási gyakorlatukat. Rájuk az intézményvezetés rekrutációs bázisként tekint, így több ilyen kollégát is foglalkoztatnak.

Annak érdekében, hogy még pontosabb képet adhassunk a szervezetről, a helyzetértékelési módszerek közül az INNOVA kutatás esettanulmányprotokolljában is szereplő SWOT-elemzés mellett döntöttünk. Az egyes szervezeti egységek vezetőivel külön-külön vezetői interjút készítettünk, amely során a szervezet erősségeiről, gyengeségeiről, a nehezítő körülményekről és az intézményben, illetve környezetében rejlő lehetőségekről kérdeztük őket. Az intézmény mérete miatt összevontuk az egyes vezetőkkel készített SWOT-analízisek tartalmát, mivel ezek általában átfedést mutattak, amely jól illusztrálja, hogy a külön egységek vezetői hasonlóan érzékelik az intézmény jelenlegi helyzetét.

Az intézményi erősségek közül az interjúkból a következő fő elemeket emelhetjük ki. Az összes vezető erősségként emelte ki az iskolán belüli

nagyfokú együttműködést, mely segíti a külső partnerekkel és a fenntartóval való kapcsolattartás sikerét is. Az intézményt átható református szellemiség tükröződik az oda járó gyermekek magatartásában, szorgalmában. A vezetők szerint ennek eredménye, hogy a diákok kiváló versenyeredményeket érnek el, mely növeli az intézmény presztízsét és áttételesen segíti a beiratkozás előtt álló tanulók intézményválasztását. Az interjúalanyok elmondása szerint ezt az iskola által szervezett hagyományos rendezvények is támogatják. Végül mindannyian kiemelték, hogy az intézmény református fenntartója olyan intézményi hangulatot és lelkületet biztosít, aminek hatására sokkal fegyelmezettebbek az ide járó diákok, feladataikat komolyabban veszik és nyitottak a református vallásra.

Az említett gyengeségekből a következő fő csoportok rajzolódnak ki. Az első problémakör az épületek területi elhelyezkedéséből adódik: a szakos ellátottság megköveteli számos pedagógustól, hogy az épületek között ingázzon. Ez folyamatos szervezési nehézségeket jelent a vezetők és a pedagógusok számára egyaránt. Az újító szellemiségű munkatársak mellett előfordul, hogy azok a kollégák, akik a megszokott keretek között végzik a mindennapi munkájukat, kevéssé vesznek részt a legújabb eszközök és technikák bevezetésében. Ehhez kapcsolódóan kudarcnak élte meg a gimnáziumi intézményegység-vezető az elektronikus napló tesztidőszakának negatív visszhangját, ami végeredményben meg is hiúsította annak bevezetését. A tanulmányi eredmények enyhe mértékű romlása is gyengeségként jelent meg a beszélgetések során, valamint az intézmény méretéből és területi elhelyezkedéséből adódó kommunikációs nehézségek is ide sorolhatók. Jól példázza ezt az intézmény hittan munkaközösség-vezetőjétől származó idézet is: „*A kommunikáció hatékonyságában még akadnak fejlesztendő pontok. Nagyon nagy a szervezet és sokakról semmit nem tudunk, pedig segítené a munkánkat, ha többet találkoznánk vagy beszélgetnénk.*”

A külső környezetből adódó lehetőségekre vonatkozóan az interjúkból a következő kép rajzolódik ki: a vezetők egységes szemléletmódját tükrözi az a pozitív hozzáállás, amellyel a lehetőségeket fogalmazták meg. Ezek között szerepelt a további pályázatokon való részvétel reménye, és a céljaikhoz szükséges anyagi források megszerzése fejlesztési vagy egyéb projektek keretében. A tanulói létszám csökkenése miatt

bevezetett szakgimnáziumtól remélik a további tanulmányi- és versenyeredményeket, míg a pedagógus életpályamodell bevezetésében rejlő lehetőségek kiaknázhatóságában is bíznak a vezetők, mivel meglátásuk szerint az támogathatja az egyéni fejlődési utakat. Végül a református szemléletben rejlő lehetőségeket is megfogalmazták: a szülők tudatos iskolaválasztásának hatására olyan tanulói állománnyal rendelkeznek, amely az egyházközösség és az intézmény által meghatározott közös értékeket képviseli, s ezáltal a tanulóknak könnyebb elfogadniuk az iskola által megfogalmazott szabályokat. Ehhez kapcsolódva említette meg az intézmény magyar munkaközösségének vezetője, hogy *„Az iskola és a gyülekezet kapcsolata nagyon nagy lehetőségeket tartogat a résztvevők számára, ezen a területen még dolgozni kéne. Hasznos a havonkénti szolgálata az osztályoknak a gyülekezet életében. Régen nagyon jól működött az SDG református középiskolai diákszervezet is, de mára ez csak jelképes munkát végez”*.

A korábbiakhoz hasonlóan, a veszélyek tekintetében is egységes volt az alapvető elemek megfogalmazása: a tanulói létszám csökkenése és a konkurens intézmények (vagy települések) intézményeinek vonzereje miatti fenyegetettség szerepelt az első helyen. A pedagógusok túlterheltségét minden vezető kiemelte, mivel meglátásuk szerint rengeteget dolgoznak a munkatársaik azon, hogy a lehető legnagyobb mértékű és leghasznosabb tudást adják át diákjaik számára. A szakgimnázium bevezetésével kapcsolatban jelentős veszélyként jelenik meg, hogy az iparkamara „jóindulatára” van bízva az intézmény a támogatott keretlétszám megállapításában, így a kedvező döntés érdekében lobbitevékenységet kell végezniük. Az intézmény jövőjével kapcsolatban is megfogalmazódott egy veszélytényező, mégpedig az igazgató nyugdíjba vonulása és az új igazgató megválasztása a fenntartó részéről.

3. Fejlesztési programokban történő részvétel

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az igazgatóval készített vezetői interjúból explicit módon kiderül, mennyire fontos az intézmény számára forrásaik pályázati úton történő gyarapítása. A fenntartó ugyanis folyamatosan ösztönzi az intézmény vezetését, hogy ragadjanak meg min-

den pályázati lehetőséget tárgyi és szellemi eszköztáruk bővítésére. Az intézményvezető ezt a „*pályáztató fenntartó*" jelenségével írja le. Ennek érdekében bekapcsolódtak minden programba, projektbe és pályázatba, ami elérhető volt számukra.

A programok egy jelentős része az épületek korszerűsítésére irányul (pl. TIOP 1.1.1.), de a könyvtár (pl. TIOP 1.2.3.) korszerűsítését, a kistérségben zajló komplex kompetenciafejlesztést (pl. TÁMOP 3.1.4), az esélyegyenlőség megteremtését támogató (pl. TÁMOP 3.3.2.) és a szabadidős programok fejlesztését célzó programokba (pl. TÁMOP- 3.2.11) is bekapcsolódott az intézmény.

Kiemelt jelentőségűek az intézmény életében továbbá az informatikai fejlesztések, ezekre az interjúk során is számos utalás történt. Az interjúalanyok elmondása szerint az intézmény digitáliseszköz-ellátottsága igen jó, több pályázat révén is gyarapították számítógép- és laptopparkjukat, ám az ehhez kötődő szakmai jellegű fejlesztésekről nem esett szó.

4. Eredményesség

Több interjúban történt utalás a szervezet eredményességére. Tapasztalatainkat összegezve ez két szempont szerint jelenik meg: egyrészt az országos mérésekre való reakcióként – a vezetőség és a munkacsoportok szempontjából az országos kompetenciamérés, a köznevelési sportiskola révén pedig a netfit mérések eredményeire –, másrészt a tanulók egyéni eredményességére (pl. versenyeredmények) vonatkozóan.

Az intézmény vezetése különösen nagy hangsúlyt fektet a tanulói teljesítménymméréseken elért eredményeik javítására, így erre külön felkérték a magyar és matematika munkaközösségek vezetőit. E két tantárgyon kívül utalás a kompetenciamérésre nem jutott tudomásunkra, az interjúkból azonban kiderült, hogy bár elmondásuk alapján érzékelik a mérések interdiszciplináris jellegét, az eredményesség javulásáért mégis csak a magyar és matematika munkaközösség felel.

A 2016-os országos kompetenciamérés átlageredményeit tekintve a telephely eredménye nem különbözik szignifikánsan az átlagtól. Eltérés csupán a 10. évfolyamon, a 4 évfolyamos gimnázium tanulói esetében figyelhető meg, mind a matematika, mind a szövegértés tekintetében. Az

alapszintet (4. képességszintet) el nem érő tanulók aránya az országos eredményekhez viszonyítva magasabb, különösen a 8. (61,3%; országosan 45,0%) és 10. évfolyamon (68,2%; országosan 37,0%) matematika mérési területen, míg a négy évfolyamos képzési formában tanuló 10. évfolyam esetén ugyanezt állapíthatjuk meg a szövegértésre vonatkozóan (59,1%; országosan 27,8%). A minimumszintet (3 képességszint) el nem érő tanulók aránya minden esetben az országos arány alatt van. A kompetenciamérésen elért korábbi évek eredményeit tekintve összességében stagnálás figyelhető meg.

Az országos kompetenciamérés eredményeinek javítására több helyi kezdeményezés is született, azonban ezek tartózkodásunk alatt vagy vezetői utasításra (pl. munkacsoportok közösen dolgozzanak ki egy felkészülést segítő feladatgyűjteményt) vagy hipotetikus értelemben jelentek meg (pl. a matematika munkaközösségvezető és az igazgatóhelyettes közötti informális beszélgetésen hangzott el az alábbi kijelentés: *„Jó lenne, ha bevinné a magyar szakos kolléga az órájára a matematika szöveges feladatot!”*). Egyelőre ennek a gyakorlatnak a beépülése még nem történt meg a szervezet működésébe.

Az országos kompetenciamérés eredményei mellett a diákok versenyeredményei is kiemelt fontossággal jelennek meg a szervezetben – a hétkezdő áhítatkor mindig kiosztják a versenyeken helyezést elért tanulók okleveleit. Az igazgató megfogalmazása szerint: *„Szerencsére minden hétfőn történik valami, amiért oklevelet tudunk adni.”* Emellett honlapjukat tanulmányozva a legfrissebb hírek között mindig megjelenítik a tanulók versenyeredményeit, különös hangsúlyt fektetve a sporteredményekre. A jól teljesítő tanulók számára az épületen belül külön fényképes dicsőségfolyosót hoztak létre.

5. Akadályozó és támogató tényezők

A szervezetben zajló innovációs tevékenység megvalósításában számos támogató és akadályozó tényező játszik fontos szerepet. Az újítási tevékenységet serkentő tényezőket a következőkben foglalhatjuk össze: az elsődleges tényező, aminek a hatására újítási tevékenységbe kezdett az intézmény, a válságkezelés. A vezetőség arra törekszik, hogy a lehe-

tő leghamarabb észlelje a veszélyeztető tényezőket és azok enyhítésére vagy megakadályozására stratégiát dolgozzon ki. Ez a jelenség tisztán tetten érhető a szakgimnázium bevezetésének folyamatát megfigyelve. Hathatós tényező az újítások serkentésében továbbá a külső- és belső kapcsolatrendszer. Az egymást inspiráló kollégák és az újító szemléletű külső partnerek javaslatait meghallgatja és támogatja a vezetőség. Ehhez elengedhetetlen egy olyan bizalmi kapcsolat a résztvevők között, ami engedi az ötletek szabad áramlását, miközben a vezetőség nyitottsága az új ötletekre biztonságérzetet nyújt a kollégák számára. Számos innováció kifejezetten egyetlen pedagógustól indult, az ötletek ugyanakkor gyakran nem egyetlen kollégától származnak, hanem együttműködés hatására jönnek létre. A tantárgyakon belüli vagy azokon átívelő megbeszélések és brainstormingok innovációs potenciált rejtenek magukban. Egy jó közösség, egy szakmailag megalapozott munkacsoport pedig a jó ötletekből jó gyakorlatokat és követendő innovációkat dolgozhat ki. A pedagógus életpályamodellt is újítást serkentő tényezőként definiálhatjuk a szervezetben. Ez a program kötelező ugyan a pedagógusok számára, mégis az önreflexiót igénylő egyéni fejlesztési tervek elkészítése és a minősítő vizsgára, illetve eljárásra való felkészülés számos esetben hívott életre újítást, az elkészült portfóliók megosztása révén pedig az újítások szervezeten belüli terjedése valósul meg. A pedagógusokkal végzett csoportos interjú végezetül arra is rámutatott, hogy a vezetőség nyitott minden újításra és lehetőségei szerint anyagilag is támogatja az előremutató ötletek megvalósítását.

Az újítási tevékenységet gátló fontosabb tényezők között elsőként az anyagi források korlátozottsága jelenik meg. Megfelelő pénzügyi háttér híján csak olyan újítások tudnak elindulni és sikeresen működni az intézményben, amik nem igényelnek jelentős, önerőből finanszírozott pénzügyi beruházást. A kollégákkal folytatott beszélgetések és interjúk alkalmával minden esetben rákérdeztünk, hogy milyen rendszerességgel és formában tartják a kapcsolatot az azonos tantárgyat tanító kollégáikkal, illetve a többi munkatárssal. A legtöbb esetben arról számoltak be, hogy sajnálatos módon nincs arra kialakult gyakorlat az intézményen belül, hogy az információ hatékonyan és gyorsan jusson el minden dolgozóhoz. Ritkák azok a szakmai találkozók, ahol van idő a gyakorlati ötletek megvi-

tatására, néha még a munkaközösségi megbeszélések alkalmával sem jut idő módszertani eszmecserére. A csoportos interjú során az egyes munkaközösségek vezetői egybehangzóan pozitívnak és hasznosnak ítélték meg az olyan találkozókat, mint amilyenre az interjú adott lehetőséget. Ilyen jellegű munkaközösség-vezetői találkozóra azonban ezt megelőzően nem került sor, aminek a legfőbb oka az elenyésző mennyiségű szabad idősáv, amiben a kollégák megszervezhetnék találkozóikat.

6. Innovációs profil

Innovációs kapacitását tekintve a szervezet nyitott, befogadó, de ugyanakkor még nem készült fel átfogó, több szakmai területet is érintő újítások szervezeten belüli megosztására. Ezt azzal magyarázták az interjúalanyaink, hogy a tudásmegosztásnak nincs egy kialakult, mindenki által használt platformja, a kollégák által bevezetett újításokról alkalmanként, csupán a tanári szobában vagy a tanulókkal folytatott informális beszélgetésekből értesülnek. Éppen ezért – mivel a nagyszabású innovációk nem válnak külön megalkotóiktól – a szervezet inkább az újítást átvevő kategóriába sorolható, holott az interjúk során a pedagógusok és vezetők kifejezték nyitottságukat az újítások létrehozását, illetve a befelé és kifelé irányuló tudásmegosztást illetően.

A továbbiakban néhány olyan újító kezdeményezést ismertetünk, amelyekre tartózkodásunk alatt nyílt rálátásunk.

6.1. Szakgimnázium létrehozása

Ahogyan azt már az intézmény bemutatása során említettük, a 2018/2019-es tanévtől az intézmény szakgimnáziumi képzést indít. Erről a vezetőség együttesen döntött, hiszen ahogyan a vezetői (igazgató, általános igazgatóhelyettes és gimnáziumi vezető) interjúkból is látszik, így kívántak reagálni a folyamatosan csökkenő tanulói létszámra.

Az innováció emiatt a problémavezérelt innovációk kategóriájába sorolható, de ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy – ahogyan azt a vezetői interjúk közül mind az igazgatóval, mind az általános igazgatóhelyettessel történt beszélgetés alátámasztja –, a 2015-ben módosított CLXXXVII.

szakképzési törvény változása is indukálta ezt a folyamatot, lehetőséget adva az újabb képzés megszervezésére. Az indítani kívánt képzéseket a helyi, lokális igényekre és lehetőségekre fókuszálva választották ki. A közgazdaság ágazat esetében az iskola gazdasági vezetője nemrég közgazdász-tanári diplomát szerzett, így a pénzügy-számvitelt érintő tantárgyak egy részét ő fogja tanítatni a szakgimnáziumi tanulóknak.

Külön figyelmet érdemel az újonnan bevezetett sportedző szakképzés, amelynek alapja az intézmény köznevelési sportiskolai státusza, illetve az évek során kialakított pozitív kapcsolat a helyi sportközöségekkel. Az ezzel kapcsolatos újítások előzménye az intézményben már létező, köznevelési-sportiskolaként alkalmazott tanterv, melyet 2012-ben dolgozott ki a köznevelési sportosztály számára a testnevelési munkaközösség. A sportiskolai tanterv bevezetésének érdekessége, hogy a képzési forma bevezetésekor nem állt az intézmény rendelkezésére kidolgozott tartalom, ezért különböző fórumokon és továbbképzéseken való tájékozódást követően egy másik budapesti sportiskola online elérhető tartalmait implementálták.

A sportedző-képzés bevezetéséhez szükséges erőforrásigényeket igyekeznek belső átszervezéssel és továbbképzésekkel megoldani. Így a testnevelő tanárok már most olyan képzésben vesznek részt, amely során felkészülhetnek az újonnan bevezetendő tantárgyak tanítására (pl. a sportmasszázs tantárgyhoz kapcsolódóan a testnevelő tanárok masszázstanfolyamot végeznek el).

6.2. Digitális eszközhasználattal kapcsolatos innovációk

Az általunk megkérdezett pedagógusok az iskola infrastrukturális adottságait kihasználva gyakran használják óráikon a termekben található interaktív táblát, projektort, laptopot, így a kialakított környezet kedvez az olyan apróbb, tanórai újításoknak, mint például az órák során vetített PowerPoint előadások. Ezt jellemzően egyelőre a tanárok készítik el a tananyag illusztrálása érdekében, de a diákoknak is lehetőségük van a csoportmunkában elkészített prezentáció keretein belül bemutatni az adott feladatot. A tanári prezentációban általában megjelenik a tantárgyak közötti interdiszciplináris szemlélet, így pl. magyarórán a tanárnő

a rokokóra jellemző festményekkel, bútorokkal, belsőépítészeti fotókkal szemlélteti a stílus sajátosságait.

Általánosságban elmondható, hogy az intézményen belül a pedagógusok nem támogatják a tanulók mobiltelefon-használatát a tanórákon. Ennek tudatában különösen érdekes volt számunkra, amikor egy irodalomóra látogatása során a pedagógus a tanulók számára engedélyezte, hogy olyan személyes fényképeket mutassanak egymásnak, amelyek számukra a boldogságot fejezik ki, kapcsolódva a rokokó irányzatban megjelenő életigenlés, boldogság témájához. Ez a gyakorlat a tanárnő saját bevallása szerint a tanulók kezdeményezésére került be a repertoárjába, s a gyakorlatba beépülve már a többi osztálynál is megjelenik. Ezt a módszert azonban nemcsak a pedagógusok definiálták újításként, hanem a tanulói csoportos interjúban is megjelent mint jelentős újítás.

Egy olyan, némileg szokatlan innovációról is beszámoltak a pedagógusok, amely már nem működik az intézményben, ugyanakkor érintette mind a digitális eszközöket, mind a külső partnerekkel való együttműködést. Az újítást az hívta életre, hogy az azt bevezető angol szakos kolléganőről kiderült, hogy veszélyeztetett terhes, azonban óráinak átadására nem volt mód, így tanulói számára skype beszélgetést szervezett különböző országok hasonló korú tanulóival, kiváltva ezzel az angol foglalkozásokat. Mivel az érintett pedagógus jelenleg szülési szabadságát tölti, így az új tanévtől kezdve helyettesítése megoldott, vagyis az újítás aktualitását vesztette, ám a szervezeti emlékezetben megmaradt az innováció.

Egy másik digitális újítás az intézmény egyik matematika szakos pedagógusának Geogebra alkalmazással kapcsolatos, 2013-ban megtartott továbbképzéséhez kötődik. Ezzel az egyszerűen telepíthető programmal a matematikai függvénytranszformációs feladatokat tudják ellenőrizni a diákok, megbizonyosodva így a kész feladat helyességéről. Ezzel párhuzamosan a koordinátageometriát kísérelte meg digitális tananyag formájában elérhetővé tenni a diákok számára, akik a digitális táblánál oldották meg a feladatokat, ám ez a gyakorlat nem bizonyult tartósan fenntarthatónak. A diákok kérése ugyanis az volt, hogy inkább füzetben szeretnének tovább dolgozni, mert az, hogy saját maguk készítik el az ábrákat, a könnyebb megértést és a magabiztosabb tudás elsajátítást segítette, amelyet jelen esetben az applikáció nem pótolhatott.

Nagyon jelentős újításnak tekinthető az eTwinning program, illetve az intézmény további digitális tartalommal rendelkező innovációja – a tanulók filmkészítése az *Ábel a rengetegben* című könyvről magyaróra keretein belül –, melyeket a későbbiekben részletesen kifejtünk.

6.3. Szakmai munkaközösséget és egyéb munkacsoportokat érintő innováció

Az iskola országos kompetenciamérés-eredményeit már korábban, az *Eredményesség* alfejezetben tárgyaltuk, ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy a gimnáziumi munkaközösség-vezetőkkel történt egyéni és csoportos interjúkban is gyakran megjelent a kompetenciamérésre való reflektálás. Beszélgetéseink alatt többször is felmerült a vezetőség azon elvárása, hogy a kompetenciamérés eredményei évről évre javuljanak. A 2013-as eredmények arra sarkallták a vezetőséget, hogy intézkedési tervet készíttessenek a magyar és a matematika munkaközösség részvételével. Ennek az intézkedési tervnek a keretében konkrét akciótervet kellett kidolgozni, aminek eredményeképpen mérhető formában lehet fejleszteni a gyermekek kompetenciamérés keretében vizsgált tudását.

Ennek figyelembevételével a matematika munkaközösség részéről 6 fő aktív munkájaként létrehoztak egy feladatgyűteményt, amit a 6., 8., 10. osztályos tanulók számára állítottak össze az előző 3 év kompetenciamérés feladatsoraiból, és olyan típusfeladatokat tartalmaz, ami felkészítésként szolgál a következő mérésekre. Ezeket a gyakorló feladatokat rendszeresen elővesszik az adott osztályokat tanító pedagógusok (általában témazárók után szokták alkalmazni gyakorlási és fejlesztési célokra). A diákok azóta magabiztosabbak, amikor a kompetenciamérések közelednek, mert már rendelkeznek ismeretekkel az egyes feladattípusok megoldását illetően.

Érdekesség, hogy a matematika munkaközösség jövőbeli tervei között szerepel, hogy a magyar munkaközösséggel együttműködve küldjenek be matematikai szöveges feladatokat a magyarórákra. A magyar műveltségterülettel foglalkozó kolléga ez alapján magyarázza el a tanulóknak, hogy mire érdemes figyelni az ilyen típusú feladatoknál, illetve melyek azok az információk az adott szövegben, amelyeket ki kell szűrniük a feladat megoldásához. Így tehát nem csupán a matematikai, de a szövegértés fejleszté-

se szempontjából is segítségére lehet a diákoknak az összeállított gyakorló feladatsor, s mindkét területen fejlődhet a diákok képességszintje.

6.4. Külső kapcsolatok révén megvalósuló újítások

A külső szereplőkkel való kapcsolattartás révén létrejövő újításoknak jó példája az általunk megkérdezett matematika szakos pedagógus törekvése, aki főállású tanári munkája mellett esti tagozaton tanít a Felnőttek Iskolájában, s az ottani főnökével egyeztetve lehetővé tette a gimnáziumi diákjai számára, hogy látogassák az esti tagozaton tartott óráit. Ez lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy ismételjenek, a tanórán elhangzott tananyag tartalmát illető bizonytalanságaik feloldódjanak, illetve az ottani feladatokon keresztül gyakoroljanak és ellenőrizzék tudásukat.

Egy másik, angol szakos tanárnővel folytatott beszélgetés során jutott a tudomásunkra egy olyan helyi kezdeményezésű innováció, amelyet a tanárnő egyik magántanítványától, egy, a településen élő cukrásztól eredeztethető. A tanítvány élénken érdeklődik az ausztrál kultúra iránt, s ezért létrehozta a helyi „Ausztrál Barátok Körét", bevonva ide a tanárnőt is. E helyi kezdeményezés lehetőséget ad arra, hogy a tanárnő 5-6 tanulót kiválasztva Ausztriába, Bécsbe utazzon évente egy alkalommal. Itt az Ausztrál Konzulátuson fogadják őket, ahol a tanulók előadásokat tartanak az ausztrál kultúráról és megismerkedhetnek a konzulátus feladatkörével, működésével is.

7. Konkrét innovációk részletes ismertetése

7.1. Filmkészítés magyarórán

A részletes bemutatáshoz kiválasztott első innovációnk részben a digitális eszközhasználathoz, részben a módszertani újításokhoz kapcsolódik. A magyar tanóra keretein belül – és sok esetben azon kívül is – megjelenő innováció során az *Ábel a rengetegben* című könyv egyes jeleneteiből készítettek filmet az adott óra tanulói.

Az innováció részletes kifejtése előtt szeretnénk kiemelni, miként esett a választásunk erre a konkrét újításra. Az általunk választott innováció-

ról először a munkaközösségvezetőkkel folytatott csoportos interjú során hallhattunk, amikor a jelen lévő pedagógusokat a szervezetben megjelenő újításokról kérdeztük. A hittan munkaközösség vezetője révén került a látóterünkbe egy irodalomórán alkalmazott újítás, amelyre az érintett tanulók hívták fel a figyelmét az egyik hittanóra alkalmával. Érdekesebbé tette a helyzetet, hogy az innováció megalkotója nem érzékelte azt újító megoldásnak, a kollégák hatására kezdett csak részletesen beszélni az általa alkalmazott módszerekről, mely tovább erősített minket választásunkban.

Az innováció története a 9. osztályos tanulók egy magyarórájához vezethető vissza, amin egy fejezetet dolgoztak fel a tanulók Tamási Áron: *Ábel a rengetegben* című könyvéből, ám az otthoni munkát illetően a tanárnő ellenállásba ütközött, mivel a tanulók nem mutattak hajlandóságot arra, hogy elolvassák a teljes művet. Ennek apropóján a tanárnő célként tűzte ki, hogy újszerű módon motiválva a tanulókat elolvastassa velük a kötelező olvasmányt, így 4-5 fős tanulói csoportokat jelölt ki, akiket felkért, hogy mobiltelefonjuk segítségével filmesítsék meg a könyvbeli főbb jeleneteket. Ennek az újításnak a megvalósulásában tehát a feladatot teljesítő tanulók és a feladatot facilitáló tanárnő játszanak kulcsszerepet, de bizonyos mértékben a tanulók otthoni környezete, a szülők is fontos támogató szerepet töltenek be.

A 2016-ban keletkezett újítás a tanulók pozitív visszajelzésének hatására egy új formában jelent meg; a magyar munkaközösség gondozásában megvalósuló Magyar Napok az idei tanévtől az intézményről elnevezett háromnapos programsorozat részeként él tovább, s ennek következtében egy kis módosuláson esett át. Az alapkoncepció – az irodalmi művek megfilmesítése – változatlan maradt, ugyanakkor minden gimnáziumi évfolyamra kiterjesztették. A tanárnő eredetileg az *Odüsszeiát* javasolta, de a munkaközösség és néhány közel álló kolléga javaslatára inkább népmeséket kell a tanulóknak „vászonra vinni". További újdonság, hogy az elkészült rövidfilmeknek nem csupán a filmkészítést végző osztály lesz a közönsége, hanem a szülők és az intézmény egésze számára bemutatják ezeket. Látogatásunkkor a tanulók épp a megfilmesítésre váró népmesék „kisorsolásán" vettek részt.

Az innováció megvalósítása során adódott néhány kisebb probléma, amelyek a megvalósítás módjának felülvizsgálatára és újabb részin-

novációk bevezetésére sarkallták a résztvevőket. Ennek példája, hogy noha a tanárnő előre jelezte, hogy minden csoportnak más jelenetet kell előadnia, voltak olyan csoportok, akik ugyanazt a részletet választották. A tanárnő a nehézségek kiküszöbölésére futárokat nevezett ki, akik a csoportok közötti kommunikációért feleltek. Fontos megjegyezni, hogy mivel ez az újítás ebben a formájában csak egyszer történt meg, így nem volt szükség a későbbiekben a csoportok közötti interaktivitásra, hiszen az innováció további fejlődése során – a Magyar Napok keretein belül – az újítás jelentős változáson esett át. Mivel viszonylag új és rövid időtartamú – 2-3 hónapig zajló – innovációról van szó, a tanárnő nem gondolkodott átadásról, illetve látogatásunk során sem került látóterünkbe olyan kolléga, aki az adott újítást átvette volna. Intézményen kívüli átvételről sincs információnk.

Az innováció eredményességre gyakorolt hatása osztálytermi szinten mutatkozik meg látványosan, mivel a diákok nem csupán elolvassák, de értelmezik, interpretálják is az olvasottakat, miközben az együttműködési és kommunikációs képességük is jelentősen fejlődik. Az esettanulmány elkészítését támogató INNOVA kutatás keletkezéstipológiája szerint tehát egy alulról jövő kezdeményezésről van szó ebben az esetben (bottom-up innováció), ami nem külső hatások révén jött létre (stimuláló platform nélküli innováció), ám meghatározott céllal és feladatrendszerrel vezették be (tudatos innováció).

7.2. eTwinning program

A következő, digitális vonatkozású újítás már szélesebb körben elterjedt a tantestületben. Majdnem minden interjúalanyunk hallott ezidáig az ún. „Angol projektről", amely egy eTwinning partnerkapcsolat kereti között valósul meg. Ennek során a partnerintézmények (esetükben spanyol, lengyel és görög iskolák) tanulói és vezető tanáraik online platformon, különböző tevékenységekkel dolgoztak egy közös témán, jelen esetben a művészetek és mindennapi érzések, érzelmek „kavalkádjának" feldolgozását megcélzó „Emotion ARTic" projekt keretében.

A tanulók a tanárnő személyes meghívására kerültek a programba. A program első lépéseként a diákoknak bemutatkozó videót kellett készí-

teniük, illetve logót, amely reprezentálja a projekt témáját. Az elkészült videót és logót az eTwinning Testvértér felületen osztották meg egymással a részt vevő országok tanulói, e platformot használták a későbbiekben kapcsolattartásra is.

Fontos megemlíteni, hogy miként került az eTwininggel kapcsolatba a tanárnő; férje, egy másik intézmény vezetője meghívást kapott egy eTwinning networking eseményre, s maga helyett feleségét delegálta, aki saját iskolájával is szeretett volna csatlakozni a nemzetközi együttműködéshez. Ez az informális kapcsolatokon alapuló részvételi lehetőség jelentette tehát az első lépést az újítás bevezetésében, s adott alapot egy hosszú távon is működtethető program elindulásának. A program legfőbb kulcsszereplői tehát a projektet koordináló tanárnő, a vele szorosan együttműködő partnerországi tanári kör, illetve a részt vevő gyerekek, akik a megvalósításban érintettek. Nem szabad azonban kihagyni a távolabbi érintettek sorából a tanárnő férjét, illetve az intézményvezetést sem, mivel ösztönzésükre és támogatásuk mellett jöhetett létre a projekt az intézményben.

Ott-tartózkodásunk ideje alatt már befejeződött az első körben megvalósított téma, s jelenleg a tanárnő további együttműködési lehetőséget keres egy új téma (a média hatása a gyermekekre) kidolgozására. A projekt sikerességét mutatja, hogy minősített projekt címet nyert el, amely automatikus bejutást jelentett a budapesti országos döntőre, ahol a tizenkét csapatból a harmadik helyezést érték el. Az eTwinning további eredményei között tarthatjuk számon, hogy a projektben való részvétel által a tanulók jobban elköteleződnek az idegennyelv-tanulás iránt, míg a tervezett új projektbe jelentkező diákok száma csaknem megduplázódott.

Összegzés

Jelen fejezetben néhány gondolatban szeretnénk összegezni esettanulmányunk tapasztalatait. A kezdeti fogalomértelmezési nehézséget áthidalva – az interjúalanyok az innovációt elsődlegesen az épületet, infrastruktúrát érintő újításokkal azonosították – sikerült rátérnünk a szervezet működését érintő pedagógiai, módszertani újításokra. Nehézséget okozott, hogy az innovációkról való gondolkodás során a pe-

dagógusok mindig nagy horderejű, átfogó és főként technikai újítások oldaláról közelítettek, így félő volt, hogy a kisebb, tanórai vagy foglalkozásokon történő újításokról nem számolnak be.

Kutatómunkánkban fordulópontot jelentettek a csoportos interjúk – mind a munkaközösség-vezetőkkel, tankönyvfelelőssel és közösségiszolgálat-vezetővel felvett csoportos interjú, mind a tanulói interjú –, amelyben az újításokról való „brainstorming" megerősítette az alanyainkat abban, hogy bármely, akár csak kis eltérésről is beszámoljanak. A két említett interjú emellett tartalmi szempontból is remekül kiegészítette egymást, sok olyan közös elem jelent meg, amely lényegében validálta az innováció újszerűségét.

Az innovációk tekintetében az intézményre általában jellemző az eszközvezérelt innovációk dominanciája – esetünkben ez főként a digitális tartalmú újításokat jelenti, s az informatikai felszereltségre vezethető vissza –, de mivel a szervezetre általában jellemző a problémákra való reagálás, így sok esetben tapasztaltunk problémavezérelt innovációt is. Ez jelen van vezetői szinten (pl. szakgimnázium létrehozása), de megfigyelhető a munkacsoportok (pl. reagálás a kompetenciamérés eredményeire) és az egyén szintjén is (pl. nem akarják a tanulók elolvasni a kötelező olvasmányokat, melyre megoldás, hogy filmesítsék meg őket). Érdekes jelenség, amikor az újító ágens nem a többi pedagógustól, hanem a tanulóktól származó javaslatot építi be későbbi gyakorlatába, s ez azáltal válik innovációvá, mely esetben a pedagógus átvevő szerepben van.

Ez az átvevő viselkedés jellemző a szervezet egészére – innovációs szempontból inkább újításokat átvevő intézményekhez sorolhatjuk, ritkán kezdeményeznek saját újítást, illetve a saját innovációk sem élnek sokáig tovább, vagy teljesen átalakulva épülnek be a szervezetbe, akár új jelentőséggel, más minőségben (pl. Innováció – *Ábel a rengetegben* megfilmesítése).

MÁSODIK ESETTANULMÁNY

„Bátran támaszkodunk a tapasztalatainkra, ötleteinkre és a kreativitásunkra" – Fizikaszertárból a YouTube-ra

Az adatfelvételt és a kutatásban elemzett esetleírást készítette:
Nafrádi Dorottya és Málits Petra
Az esettanulmányt az eredeti esetleírás alapján készítette:
Nagy-Rádli Dalma és Erdei Luca

Bevezetés

Az esettanulmány helyszíne egy észak-magyarországi település intézménye, amely óvodai, általános iskolai, szakgimnáziumi, szakközépiskolai és gimnáziumi (négy- és hatosztályos) intézményegységekkel rendelkezik. A tanulmány középpontjában főként a gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai intézményegység áll, azonban azért, hogy a hatalmas intézménykomplexum működését egészében lássuk át, interjúkat készítettünk a többi intézményegység vezetőivel, dolgozóival is, majd az így rendelkezésünkre álló információkat is beépítettük esettanulmányunkba.

1. Az intézmény és a település általános bemutatása

Az iskola közel 25 éve működik a kisvárosban; a középiskola mai formáját 1987-ben nyerte el, az óvodai ellátás pedig 2009 óta valósul meg. Az öthektáros, egykor kastélyparkként üzemelő területen fekvő épületegyüttesben közel száztagú munkatársi testülettel és megközelítőleg 850 diákkal működik a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakgimnáziumi képzésnek helyet adó iskola. 2012-ben a Tiszáninneni Református Egyházkerület vált az iskola fenntartójává, s azóta egyházi fenntartású, református intézményként működik.

A város maga a járás székhelye, kisváros. Az intézmény működési sajátosságait jelentősen befolyásolja a település jellege, ez különösen a szakképzéssel összefüggésben jelenik meg; a tanulók gyakran úgy választják meg gyakorlati helyüket, hogy amennyiben nem maradnak az

iskolában továbbtanulás céljából, akkor is városon belül tudjanak elhelyezkedni a későbbiekben.

2. Szervezet és vezetés

Az iskolai szervezet működését befolyásoló külső és belső tényezők feltárásához az intézményvezetők és a pedagógusok segítségét kértük, akik a SWOT-analízis elkészítése során átgondoltan, részletesen adtak számot ezekről a tényezőkről.

Az intézmény meghatározó erősségeként említik a családias légkört, amelynek az érintettek szerint jelentős hatása van az intézményi eredményességre is. Az intézmény további erősségeként érzékelték az interjúk során azt a rengeteg képzési lehetőséget, amit az intézmény kínál. Az intézményben kiemelkedően sokszínű szakképzési paletta áll rendelkezésre,[15] emellett itt működik egy autósiskola, valamint 2017 óta nyelvvizsgaközpontként is funkcionál az intézmény. Többször megemlítették az interjúalanyaink, hogy fontos változást hozott a 2013-as tanév, amikor is iskolalelkész csatlakozott a pedagóguskarhoz. Az iskolalelkész nyitottsága és támogató hozzáállása eredményeként a diákok és tanárok egyaránt fordulnak hozzá, mivel hitéleti tevékenysége mellett alapvető életvezetési, viselkedési tanácsokkal is ellátja tanítványait. Az intézmény tehát számtalan nevelési célú tevékenységet biztosít a diákok számára, s lehetőség szerint mindenben támogatják a tanulókat annak érdekében, hogy az érettségi, illetve a szakmunkásvizsga után a munkaerőpiacon el tudjanak helyezkedni. Az intézményvezetők további erősségként nevezték meg a kollégiumot, amelynek programjában bár jelenleg csak 25 tanuló vesz részt, mégis a bentlakó diákok tanulmányi átlaga hangsúlyosan eltér a többi tanulóétól.

Az intézmény gyengeségei közé kevés jellemzőt soroltak az intézmény munkatársai, de mint elmondták, *„Ami az iskola erőssége, az lehet a gyengesége is, így ez a kettősség jellemzi a kisvárosi jelleget, a családias*

[15] Az esettanulmány készítésének időpontjában az alábbi szakképzési osztályok indultak: asztalos, cukrász, épület-és szerkezetlakatos, eladó, kőműves, festő-mázoló (érdeklődés hiányában törölni fogják), női szabó, mezőgazdasági gépész, pék, technikus, mezőgazdasági gépésztechnikus, autószerelő, abroncsgyártó, rendészet, közszolgálat.

környezetet, közeget is. Az iskola igyekszik jó kapcsolatot ápolni a szülőkkel, ám ez egy nagyon nehéz és törékeny folyamat, mivel a szülők sok esetben nem könnyű partnerek az intézményi nevelésben". Az intézmény másik gyengeségeként értékelték, hogy a középfokú oktatás minden típusa megtalálható az intézményben, amit sokszor nehéz összeegyeztetni, a tanulási eredmények pedig jól mintázzák az eltérő képzéstípusban tanuló csoportok közötti eltéréseket.

Fontos lehetőségként definiálják a vezetők a fenntartóváltást az iskola életében. 2013 óta az iskola a Református Egyház fenntartásába került, így lehetőség nyílt például az egyházi, illetve református intézmények körében megszervezett versenyeken való részvételre is, ami egyaránt segíti az intézmény „láthatóvá" tételét és a tanulók motiválását is.

A külső veszélyek közül a legjelentősebbnek a térség gazdasági és demográfiai helyzetét értékelték a résztvevők. Az intézmény egy halmozottan hátrányos helyzetű térségben található, az ebből fakadó hátrányokkal – pl. a továbbtanulási motiváció és a családon belüli pályaválasztási beszélgetések hiánya –, azonban az iskola pedagógusai tisztában vannak, így kiemelt prioritásként kezelik, hogy az iskola hozzáadott értéke a tanulói előrehaladáshoz jelentős legyen. A vezetőség elmondása szerint *„Az intézményben dolgozó tanárok mindegyike találkozott már olyan esettel, amikor személyesen kellett elmenni és az iskolába behozni a tanulót. Az iskolában bevett szokás, hogy ha már két napja nem jelent meg a tanuló a tanítási időben, telefonon érdeklődünk iránta, illetve személyesen megyünk el érte abban az esetben, ha nem elérhető telefonon*". Fontos azonban veszélyként megemlíteni a környező nagyvárosok elszívó erejét is, mivel ez is jelentősen befolyásolja a beiskolázási tevékenységeiket.

Az intézmény általános szervezeti bemutatása mellett röviden ki kell térnünk a vezetés jellemzőinek ismertetésére is. Az intézményben megosztott vezetés működik. A főigazgató munkáját három igazgatóhelyettes segíti: a gimnáziumi, a szakképzési, valamint a pedagógiai igazgatóhelyettes. A főigazgató irányítása mellett mindhárom igazgatóhelyettes ugyanakkora részt és felelősséget vállal a munkából, ugyanakkor egyáltalán nem jellemző sem az izoláltság, sem a teljes függetlenedés. Mindhárman a főigazgató vezetésével dolgoznak, azonban minden igazgatóhelyettes a maga részlegéért felelős, noha átfogó, naprakész ismeretekkel

rendelkeznek a tőlük független iskolai tagozatokról is. Mindhárom tagozat vezetője szorosan együttműködik, beható ismereteik vannak egymás munkájáról és feladatairól, s ezekben aktívan is segítik egymást. Ezt a berendezkedést az iskolán belüli elrendezés is segíti: mindhárom igazgatóhelyettesi iroda egymás mellett található az igazgatói iroda felé vezető folyosón, az igazgatóhelyettesek pedig ezt kihasználva segítik egymást az intézmény hatékony működése érdekében.

Az intézményben jelenleg 850 diák tanul, ez magában foglalja az összes gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai tanulót, s noha az iskola épületstruktúrája és széles képzési kínálata miatt tagoltságot feltételeznénk, mindhárom tagozat vezetője törekszik a szoros, hatékony együttműködésre.

Az intézményben 2012-ben valósult meg a fenntartóváltás, amely jelentős változásokat indukált az intézmény egészében. Az intézményvezetővel készített interjú során három területet jelölt meg az igazgató, amely prioritást élvez: „*Számunka mindenekelőtt az a legfontosabb, hogy az iskola korszerű berendezéssel és felszereléssel álljon az itt tanulók rendelkezésére, valamint az, hogy lépést tartsunk a dinamikusan fejlődő világgal mind mentális, mind felszereltségi szempontból. Elengedhetetlen feladatunk emellett a missziós feladatok ellátása, mivel (…) a településen szükség van rá, hogy terjesszük az Igét és a Szentírást az iskola falain belül, valamint, hogy a diákokat a keresztyén értékek elfogadására és átvételére buzdítsuk*”. Ez utóbbihoz kapcsolódva azonban kiemelte az intézmény vezetője, hogy „*Nem szabad azonban ajtóstul rontani a házba, hiszen a tanulók egy része nem olyan szociális háttérrel rendelkezik, hogy például a keresztyénség létjogosultságát meg tudják vitatni szüleikkel. A hittanórák is ugyanebben a szellemben telnek, így a tanulók nem érzik azt, hogy ’le akarják nyomni a torkukon’ tanáraik a vallást, épp ellenkezőleg*”.

A változásmenedzsment, illetve innovációmenedzsment a vezetéshez hasonló formában, hatékony együttműködésekre épülve működik. Az újításokat és átfogóan a változásokat az intézményvezetés proaktív módon igyekszik beépíteni az iskolai életbe, működésbe. Jellegzetes példa erre a 2012. évben végbement fenntartóváltás, amikor az iskola református egyházi iskolává vált, amelynek során mind a tanári karnak, mind a vezetőségnek rövid időszak állt rendelkezésére, hogy adaptálódjon a

megváltozott szervezeti keretekhez. A vezetőségi interjúkból azonban egyértelműen kiderült, hogy alig néhány kolléga lépett csak ki ebben az időszakban, a tantestület közel 99%-a az intézményben maradt, ami jól illusztrálja a változások menedzselésének jól működő rendszerét. A 2012-es mérföldkő óta számos törvényi változást is eredményesen alkalmaztak, illetve az intézmény a mai napig igyekszik például a rendkívül gyorsan változó munkaerőpiachoz is alkalmazkodni, többek között szakképzések bevezetésével vagy megszüntetésével.

3. Fejlesztési programokban történő részvétel

A fejlesztési programok említésekor az intézményvezetés elsősorban az infrastruktúra fejlesztésére irányuló, főként a fenntartó támogatásából vagy európai uniós forrásokból megvalósuló programokra utalt. Az intézménylátogatás során mindez jól láthatóvá vált számunkra, mivel az intézmény több nyertes pályázat segítségével teljes egészében fel tudta újítani az épületet (ideértve például a nyílászárók cseréjét, a festést, a műhelyek felújítását stb.), valamint finanszírozni tudta a digitális átálláshoz szükséges eszközpark korszerűsítését is, amelynek során beszereztek új digitális táblákat, projektorokat, valamint számítógépeket is.

A digitális eszközpark fejlesztése azonban nemcsak az infrastruktúra szempontjából nagy jelentőségű, hanem jó lehetőséget biztosít a pedagógusok számára, hogy digitális tananyagokat használjanak, és adott esetben készítsenek is. A digitális eszközpark fejlesztése és a tanárok ehhez kapcsolódó módszertani megújulása tehát prioritást élvez az intézményben, amelyhez kapcsolódva az intézmény főigazgatója így fogalmazott:

> *„…ha a gyerekek digitális nyelven beszélnek, a tanároknak digitális nyelven kell tanítaniuk. Ehhez lehetőségeimhez mérten minden segítséget igyekszem megadni, de úgy vélem, hogy az idő előrehaladásával elengedhetetlen lesz egy generációváltás, ami segíti ezt a folyamatot, köztük is a mobiltelefonok tényleges alkalmazását a tanórai keretek között.”*

Az intézmény kétfős pályázatfigyelő- és író csapata révén számos további pályázatban vesz részt, melyek többek között a módszertani megújulást célozták, de több pályázat is irányult a szakképzés intézményi szintű bevezetéséhez és korszerűsítéséhez szükséges feltételek biztosítására.

2013-ban jelentős pályázati forrásra tett szert az intézmény, ebből nemcsak az eszközök és az épület felújítására, hanem a humán infrastruktúra fejlesztésére, a pedagógusok különböző továbbképzésére is jutott keret.

4. Eredményesség

Az iskola eredményességének bemutatásához elengedhetetlen magyarázatképpen leírni az alapvető tényezőket, amelyek az értékrendjét meghatározzák. Nagy hangsúlyt fektetnek a családias légkör megtartására, talán ezzel is magyarázható az intézmény hozzáadott értéke. „*Volt olyan diákunk, aki családi körülményei miatt nem jelent meg a vizsgán, így osztályfőnöke személyesen ment el érte és vitte be az iskolába, ahol jeles érdemjegyet szerzett a szakmunkásvizsgán.*"

Ez az igazgatóhelyettes által említett történet is alátámasztja, hogy az intézményben tanító pedagógusok és a vezetőség tagjai odafigyelnek tanulóikra. Tisztában vannak azzal, hogy diákjaik kimondottan hátrányos helyzetű térségből érkeznek, amelyet mindenkor figyelembe véve, a körülményekhez igazodva igyekeznek elérni a kitűzött tanítási célokat, amely az intézmény eredményességére is hatással van.

Az iskolai tanulási eredményesség javítása érdekében több intézkedést is megvalósítanak a pedagógusok: a tizedik évfolyamos tanulók körében minden évben szisztematikus felkészítést végeznek a megelőző évek országos kompetenciaméréseinek feladatlapjai segítségével. Ez sok esetben délutánonként, szakkörök keretei között valósul meg. Ezen túlmenően a félévzárás közeledtével átnézik az egyes osztályok átlagait, teljesítményét és azoknak az osztályoknak, ahol egy bizonyos tárgyból magas a bukási arány, délutánonként felzárkóztató órákat tartanak, hogy a félév lezárásakor csökkenjen a bukások száma.

Az iskolai eredményességről való gondolkodás során az igazgatóhelyettesek rávilágítottak, hogy a téma értelmezéséhez – a különböző intézményegységek sajátosságai miatt – különbséget kell tennünk a gimnázium, a szakgimnázium és a szakközépiskola között. A gimnáziumi osztályok esetében jellemző az egyetemen, főiskolán történő továbbtanulás, s évfolyamonként megfigyelhető az a tendencia, hogy átlagosan 5-7 tanuló – főként a biológia és fizika tantárgyak iránti érdeklődés miatt

– a műszaki vagy orvosi pályát választja. A szakgimnázium elvégzésével a tanulók jelentős része szakmai képesítést is szerez, így az elmondottak szerint általában jók az azonnali munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyeik. A szakközépiskolai tagintézményre – az országos tendenciákat követve – már sokkal inkább a lemorzsolódás jellemző, amelynek megakadályozására a tanárok szerinti leghatékonyabb módszer az ösztöndíjrendszer működtetése. Ennek keretében az iskola az anyagi támogatás motivációs erejét igyekszik kihasználni a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál, sajnálatos módon azonban a módszer hatékonyságáról és konkrét eredményeiről pontos intézményi adatot nem kaptunk.

A kollégiumban szintén kiemelten kezelik az eredményesség kérdését, így a kollégiumi nevelők vezetik a bentlakó tanulók jegyeit és felügyelik előrehaladásukat. A kollégiumon belül tanulópárokat alakítottak ki, hogy a tanulók egymást segítve csökkentsék a lemaradást. A lemaradás – és az ebből következő lemorzsolódás – csökkentése iránti jelentős elköteleződést mutatja, hogy az iskolában tanító pedagógusok rendszeresen kijárnak a kollégiumba és segítik a felkészülést. Minden nap más tantárgyhoz kötődően tartanak foglalkozásokat: hétfőn magyar nyelv és irodalomból, illetve történelemből, kedden az idegen nyelvekből, szerdán pedig matematikából, fizikából és kémiából, míg csütörtök délutánonként az általános iskola tornatermében sportolhatnak a diákok.

Végül, az intézményi eredményesség szempontjából fontosnak tartják a pedagógusok a versenyeken való részvételt, ezzel is elősegítve a motivációt, ami az adott versenyen elért sikerélményből fakadhat. Különösen fontos ez a sportok tekintetében; a 2016/2017-es tanévben az iskola az országosan összesített sporteredmények rangsorában a hatodik helyen végzett. Emellett a földrajz és fizika területén értek el az iskola diákjai jelentős eredményeket.

5. Akadályozó és támogató tényezők

A támogató tényezők vizsgálatakor mindenképpen ki kell emelnünk az intézmény szereplőinek kapcsolatrendszerét. Az aktív kollegiális együttműködésen túl a diákokat támogató tevékenységek, valamint a szülői bevonódás elősegítésére tett intézkedések is hatással vannak az intéz-

ményben zajló újításokra. Innovációs aktivitást támogató tényezőként tehát mindenképpen meg kell említenünk az iskolában dolgozó kollégák és vezetők segítő, támogató viselkedését. Segítő tényező továbbá a pályázatok elnyerése, hiszen ezek nélkül nem lett volna lehetőség olyan újítások bevezetésére, mint például a későbbiekben részletesen bemutatott fizikaszertári bővítés. A speciális eszközök beszerzését illetően gátló tényezőként jelent meg a terület fejletlensége, hiszen a kistérségben nem áll rendelkezésre olyan szakbolt, illetve cég, ahol ez könnyűszerrel megoldható lenne.

Az itt felsorolt támogató, illetve akadályozó tényezők szemléletesebben jelennek meg egy-egy konkrét innovációval kapcsolatban, ugyanakkor meghatározzák az intézmény egészének innovációs profilját.

6. Innovációs profil

Az intézmény innovációs profilját tekintve nyitott, főként saját innovációk bevezetése iránt elkötelezett iskolaként jellemezhető, miközben fontosnak tartja, hogy jó gyakorlatait – főként a természettudományok területén – megossza más partnerintézményekkel is. S habár az újítások átadására nincs kialakult platform, mindenfajta iskolán belüli és kívüli rendezvényt, versenyt jó lehetőségnek tekintenek az átadó viselkedés megvalósítására.

6.1. Duális szakképzés

Az iskola intenzív kapcsolatot ápol különböző cégekkel, ezzel biztosítva a duális szakképzés megvalósítását, azon belül is a gyakorlat lehetőségét a diákok számára. A szakképzésben dolgozó tanárok elmondása szerint „*A szakképzésben nagy szükség van a csoportmunkákra, csoportfoglalkozásokra a figyelem fenntartása érdekében, ezért gyakran alkalmazunk digitális feladatlapokat, képeket. Az osztályfőnökök napi szinten tartják a kapcsolatot a diákjaik szüleivel, számos esetben családsegítőikkel*". Ezt egészíti ki a már ismertetett módszer – miszerint ha egy tanuló második napja nem megy iskolába, telefonálnak érte, valamint személyesen is elmennek a családhoz, ha telefonon nem érik el őket –, melynek hosszú távú célja, hogy csökkentse a lemorzsolódás mértékét.

6.2. Természettudományos központ kialakítása

Az iskola rövid távú fejlesztési tervei között szerepel, hogy a kastélypark területén meglévő régi épületek felújításával létrehozzon egy biológiai, kémiai, fizikai természettudományos központot. Itt élménypedagógiás csoportfoglalkozások keretében tartanának foglalkozásokat, de gyűjtemények és kiállítások megvalósítására is lehetőséget adna a helyszín. A központ működésében kiemelt szerepet szán az intézmény a környékbeli általános iskoláknak, mivel az együttműködésük révén az intézmény reményei szerint erősíteni tudná az iskola iránti érdeklődést, és így biztosíthatná a tanulói utánpótlást. Habár a szakmai szintű elköteleződés jelen van az intézményben és megkezdődött az első szakmai koncepció kidolgozása, a fejlesztés megvalósításához mindenképpen szükség lesz mind a fenntartó, mind pedig egyéb pályázati források támogatására.

6.3. Színjátszó csoport

Az iskolában működik egy tanulói kezdeményezésre létrejött színjátszó csoport, mely nem állandó társulatból áll, létszáma folyamatosan bővül vagy csökken a tanulói érdeklődés függvényében. A csoport teljes mértékben tanulói kezdeményezésre jött létre. A csoportot vezető tanárnő jelenleg drámapedagógus hallgató, aki drámapedagógiai módszerekkel igyekszik fejleszteni a csoportban részt vevő tanulók kompetenciáit. Mint azt a vele készült interjúban elmondta, „*Egy darab elkészítésénél sokkal fontosabb maga a folyamat, mint az előadás. A darabokhoz az ötleteket szituációs helyzetgyakorlatokkal, illetve improvizációk formájában gyűjtjük. (...) Jelenleg is dolgozunk egy színdarabon, ami a fiatal generáció útkereséséről, mindennapi problémáiról szól – ezt szintén maguk a tanulók találták és dolgozták ki*”.

7. Konkrét innovációk részletes ismertetése

7.1. A fizikaszertár felújítása és bővítése

Az iskola fizikaszertárának felújítása és bővítése első alkalommal nem tűnt számunkra kiemelkedően innovatív kezdeményezésnek, de az innováció eredetét és részleteit megismerve úgy véljük, számos területen indított el újítást az intézményen belül, így a következőkben ennek a részletes bemutatására vállalkozunk.

Az innováció történetének gyökere a létrehozásában érintett kollégához fűződik: a pedagógus 21 éve dolgozik fizika- és matematikatanárként az intézményben, ám az eltelt évek alatt megelégelte, hogy a fizikaszertár rendkívül szegényes felszereltséggel rendelkezik, ezért különféle ötleteket és terveket készített arra vonatkozóan, hogyan tehetné érdekesebbé és vonzóbbá a fizikát a tanulók számára. Az évek során számos (mérő)eszközt készített; ezekhez az eszközökhöz saját maga és családja – például hegesztőként dolgozó édesapja – biztosította az alkatrészeket. A mára tekintélyes méretűvé duzzadt eszközgyűjteményben olyan ritkaságok is megtalálhatóak, mint például egy LED-es hullámmedence, aminek megléte nem csupán az órák során történő szemléltetést szolgálja, de rövid, ismertető videók létrejöttét és a YouTube videómegosztó portálon való szereplést is inspirálta. Az így létrejövő videók nem csupán a tanulók ismereteinek elmélyítését, illetve a portálon böngészők látókör-szélesítését segítik, de „időkapszulaként" is szolgálnak, mivel évek múltán is visszanézhetőek, netán más, új kísérletekkel összehasonlíthatóak. A szertár bővítése mindemellett segítette a tanár szemléletváltását és tanítási módszereinek felülvizsgálatát, így kerülhettek be az óramenetbe például a rendszeresen megszervezett gyárlátogatások, például a győri Audi gyárba.

Az innováció kulcsszereplője egyértelműen a szertár felújítását kezdeményező kolléga, aki számára sok esetben gondot jelentett, hogy az eszközhiány miatt a fizikaórákon nem tudják sem bemutatni, sem a tanulókkal közösen elvégezni a kísérleteket. További fontos szereplők azonban a diákok is, akik nyitottak és támogatóak voltak a folyamat során, ahogyan az intézményvezetés is. Az intézmény főigazgatója elmondása szerint *„Igyekeztünk mindenben támogatni a kollégát, hogy azt fejlesszen, amit csak szeretne a szertárban. Ennek támogatására létrehoztunk egy pályázatfigyelő csapatot, hogy többek között az eszközbővítés érdekében pályázati forrásokat kutasson fel és ezáltal is segítse az újító kolléga tevékenységét"*. Ahogyan ebből az idézetből is jól látszik, ez az innováció egy másik újítás bevezetésének is az előzménye volt, mivel serkentőleg hatott a pályázati csoport megalakulására.

Az innováció a néhány évvel ezelőtti megalakulása óta folyamatosan fejlődik. Ahogy az iskola egyre több pályázatot nyer el, úgy bővül a fizi-

kaszertár felszereltsége is, ám többé nem csupán az eszközbeszerzést, de a gyárlátogatásokat is pályázati forrásokkal biztosítják. A videómegosztó portálon közzétett kísérleteket pedig elkezdte az iskola egyfajta intézményi „imázsvideóként" használni, hogy ezzel is aktívan hirdesse az intézmény fizika tantárggyal ápolt szoros kapcsolatát.

Az innováció létrejöttének és fennmaradásának gátló tényezői között említhető, hogy kezdetben szinte elenyésző összegből kellett egy, a tanításhoz felhasználható eszközpalettát előállítani, hiszen az iskolának akkoriban nem volt erre külön forrása. Emiatt az újítást kezdeményező pedagógusnak az eszközök javarészét saját kezűleg kellett megalkotnia, ám elmondása szerint „*…ebben bátran támaszkodhatott a tapasztalataira, az arra épülő ötleteire és a kreativitására*". Segítő tényezőként definiálhattuk az iskolában dolgozó kollégák és vezetők támogató hozzáállását, illetve a természettudományos kollégák elhivatottságát, akik szakmai tudásuk felajánlásával, sok esetben tevékenyen részt vettek az eszközök kialakításának, továbbfejlesztésének folyamatában.

Mivel az intézmény abban a kiváltságos helyzetben van, hogy a kistérségben egyedülálló módon működtet egyszerre több tagozatot nagy tanári apparátussal, így a bemutatott innováció esetében is kezdeményező szerepet vállalt és az elért eredmények disszeminálására, többi iskolával való megosztására tett kísérletet a megvalósítás elejétől kezdve. Ez a tevékenység olyannyira jól működik, hogy mára más iskolákból, egyetemekről is jönnek tanárok és oktatók, hogy óralátogatások keretében merítsenek ötleteket az intézmény jó gyakorlatából. Ezt jól példázza a Debreceni Egyetem fizikával kapcsolatos kiállítása, amelyet pont azért hoztak el az iskolába, mert egyetlen másik középiskola sem végzett olyan szintű és mértékű újításokat ezen a területen, mint a vizsgált intézmény. Sajnos arról azonban nem rendelkezik részletes információval az intézmény, hogy az innováció mely elemeit sikerült átadnia más iskolák számára.

Végül az innováció eredményességre gyakorolt hatásáról kell pár szót ejtenünk. Ez egyrészt az iskolai fizika érdemjegyekben, másrészt a fizikaversenyek eredményeiben érhető tetten, valamint abban, hogy mára az intézmény védjegyévé vált a helyi és országos fizikaversenyeken való aktív részvétel, mely sok esetben sikeresnek bizonyul.

7.2. Tanulóknak szóló természettudományi rendezvények szervezése

A természettudományos rendezvények szervezésének elindítója 1992 óta dolgozik matematika–kémia szakos tanárként, egyben munkaközösségi vezetőként is az intézményben. Meglátása szerint a természettudomány sajnos közel sem vonzza annyira a diákokat, mint a humán tantárgyak – például magyar nyelv és irodalom –, ezért kezdeményezte, hogy az iskola szervezzen különféle rendezvényeket annak érdekében, hogy a diákok számára vonzóbbá tegye a fizikát, a kémiát és a földrajzot. Ez végül két, az iskola életében jelentős rendezvényben manifesztálódott: a Magyar Tudomány Hetében, valamint az Intézményi Napban.[16] Ezek mind az iskola tantervébe illeszkedő, hivatalos rendezvényekké váltak; előbbin a részvétel fakultatív, utóbbin viszont kötelező az iskola minden tanulójának megjelennie.

A Magyar Tudomány Hetét általában november első hetében rendezi meg az iskola, illeszkedve a Magyar Tudomány Napja és a Tudomány Napja országos rendezvényekhez. A programhét célja, hogy népszerűsítse a tanulók között a természettudományos tantárgyakat, amihez egy egyhetes természettudományos vetélkedősorozatot rendeznek az iskolában. Ezen az osztályok csapatokat alkotva vehetnek részt, a feladatok, feladatlapok megoldása pedig az óraközi szünetekben megrendezett vetélkedők során történik.

Másik jelentős természettudományos vonatkozású rendezvényük az Intézményi Nap, amely az intézmény névadójáról kapta nevét. Ezen a napon a tanulók tanítási órák helyett különféle előadásokon vesznek részt, amelyeket reggel egy megemlékezéssel egybekötött áhítat nyit meg. A rendezvény részeként olyan egykori diákok tartanak előadásokat, akik figyelemre méltó – de nem feltétlenül tudományos –, életpályát futottak be, valamint az iskola tanárai mutatnak be érdekes kísérleteket a diákok számára. Néhány alkalommal pedig vendégelőadókat – pl. híres sportolókat, kutatókat – is sikerült meghívni a rendezvényre.

Mind a két rendezvény esetében kulcsszereplőként kell tekintenünk a rendezvények ötletgazdájára. A kezdeményezéshez csatlakozott az intéz-

[16] Annak érdekében, hogy az intézmény a tanulmánykötetben anonim módon jelenhessen meg, az esemény nevét megváltoztattuk.

ményvezető, valamint a természettudományi munkaközösség valamenynyi kollégája, hogy együtt valósítsák meg ezt a programsorozatot. Mivel mára már az egész intézményre kiterjedtek ezek a versenyek, további szervezőkre és szereplőkre volt szükség, ezért fokozatosan csatlakoztak újabb és újabb szereplők (például egykori diákok, vendégelőadók).

Kezdetben a rendezvények megszervezésének célja a természettudományi tantárgyak népszerűsítése volt, melyhez feladatokat kellett kitalálni, előadásokat, kísérleteket szervezni, és nem utolsó sorban az egész tanítási nap struktúráját átalakítani. Az Intézményi Nap esetében az első alkalmakkor még kevesebb lehetőség volt a diákok figyelmének felkeltésére, azonban a vendégelőadók bevonásával és kísérleti bemutatók szervezésével mára ez megváltozott. A kistérség hátrányos helyzetéből adódó nehézségek viszont továbbra is tetten érhetők, a tanulók szociokulturális hátterükből adódóan nehezebben motiválhatók és orientálhatók a természettudományok felé. Problémát okoz ugyanakkor a kevés számú vendégelőadó is, amelynek a szervezők által említett egyik lehetséges oka, hogy az iskola országos szinten sokkal kevéssé ismert egy nagyvárosi vagy fővárosi intézményhez képest. A tapasztalatok alapján aggodalomra adhat okot a rendkívül fluktuáló tanulói részvételi arány a versenyeken, ám a nehézségek ellenére minden szereplő aktívan és elkötelezetten támogatja az iskola természettudományokat érintő törekvéseit.

Az innováció terjedését jól jellemzi, hogy a köztudatba való bekerülésével párhuzamosan egyre több intézmény – beleértve a református iskolák közösségét is – érdeklődik az iskola újító tevékenysége iránt. Ennek fórumaként a már említett fizikaversenyek, az online elérhető kísérletek, ám harmadikként egyértelműen az imént részletezett rendezvények említhetők.

Az újítás eredményességét mutatja, hogy az iskola tanulói ma már fokozottabban érdeklődnek a természettudományos tantárgyak – különösen a fizika tantárgy – iránt. A fizikaversenyekre is egyre többen jelentkeznek, a tanulók intézményen belüli kedve is megnőtt a versenyeken való részvételre. Emellett a hat- és négyosztályos gimnáziumban, kisebb mértékben ugyan, de növekedés figyelhető meg a természettudományos irányultságú továbbtanulást illetően (például egyre többen jelentkeznek orvosnak).

Összegzés

Összességében véve elmondható, hogy az iskola életében a legjelentősebb változást a fenntartóváltás, illetve a természettudományos szemlélet előtérbe kerülése jelentette. Az innovációk legfőbb kiváltói az infrastrukturális és eszköz jellegű fejlesztések, amelyek néhány esetben azonban pedagógiai-módszertani fejlesztéseket is vontak magukkal, ahogy azt a fizikaszertár esete is jól példázza. Az iskola elkötelezett aziránt, hogy pedagógiai-nevelési feladatait eredményesen lássa el; ez jól tükröződik abban, hogy az iskola tanulói a hátrányos helyzetű kistérség körülményeinek ellentmondva egyes területeken, így a fizika és a sportok területén kiemelkedően teljesítenek, mely részben a folyamatos újításoknak, s emellett a megújuló pedagógiai módszereknek köszönhető.

HARMADIK ESETTANULMÁNY

„Ha a hagyományos oktatási módszerek nem mindig működnek, hát változtatunk!" – Nyelvi laborok digitális technikával fűszerezve

Az adatfelvételt és a kutatásban elemzett esetleírást készítette:
Pirik Martina és Tóth Nikolett
Az esettanulmányt az eredeti esetleírás alapján készítette:
Nagy-Rádli Dalma és Erdei Luca

Bevezetés

A harmadik esettanulmány egy Jász-Nagykun-Szolnok megyében működő, több intézményegységgel és több telephelyen működő köznevelési intézményben készült. Az intézmény szervezeti jellemzőinek leírása során a látogatásunkat megelőzően már létrejött intézményi SWOT-analízist részletesen kívánjuk bemutatni, mivel annak elkészítését és intézményfejlesztési jellegű felhasználását az intézményi vezetés is kiemelt prioritásként kezeli. Ezzel is szeretnénk illusztrálni, hogy jelen esettanulmány egy nagyon erős reflexiós folyamatokat működtető intézmény-

ben készült, amely elengedhetetlen eleme az innovációs tevékenységek megvalósításának.

1. Az intézmény és a település általános bemutatása

A vizsgált intézmény Jász-Nagykun-Szolnok megyében, a Hortobágy-Berettyó főcsatorna partján található kistelepülésen helyezkedik el, amely területre jellemző, hogy alapvetően mezőgazdasági jellegű tevékenységeket végeznek. A lakosság elöregedő, a fiatalok elvándorolnak a közelebbi nagyvárosokba, így kevesebb gyermek születik itt, s ez hatással van az iskola mindennapjaira, így például a csökkenő tanulói létszám okozta nehézségeket intézményi szinten is kezelniük kell. A tanulói összetételt tekintve az edumap.ofi.hu térségi adatok szerint megállapítható, hogy Jász-Nagykun-Szolnok megyében a járásban 16,12% a hátrányos helyzetű tanulók aránya, míg a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya jelentősen az országos átlag alatt van, az intézményben is. Az intézmény jelenleg öt telephelyen működik, a felvehető tanulók száma 1155 fő (óvoda 75 fő, általános iskola 440 fő, gimnázium 370 fő, szakgimnázium 270 fő). Az iskola honlapján található információ szerint jelenleg 824 tanuló tanul az intézményben, míg a kollégiumban 180 diák elhelyezését biztosítják.

A továbbiakban az intézmény történetének néhány relevánsabb mozzanatát kívánjuk ismertetni. A gimnáziumot prédikátorok alapították 1530-ban, s egészen az 1948-ban bekövetkezett államosításáig jogfolytonosan a helyi református egyházközség volt a fenntartója. 1948-tól azonban az iskola állami gimnáziumként működött tovább, s az 1964/65-ös tanévben, párhuzamosan a gimnáziumi képzéssel, szakközépiskolai képzést is indított. Diákotthon 1975-től kapcsolódik az intézményhez, ezt követően kapta ugyanis vissza a helyi református egyházközség a korábban fenntartásuk alá tartozó iskolákat, így a vizsgált gimnáziumot is. A rendszerváltást követően a református gimnázium újraindításához hazai és nemzetközi egyházi beavatkozásra is szükség volt, amely hozzájárult ahhoz, hogy a szakközépiskolai képzés mellett elinduljon a speciális angol tagozatos és a nyolcosztályos gimnáziumi képzés, valamint kiépülhessen a tangazdaság. Mind a kollégiumi, óvodai, általános iskolai, szakgimnáziumi és gimnáziumi tagintézményi épületekre jellemző

az igen fejlett infrastruktúra, ezt mutatja többek között az is, hogy az oktatási egységek mindegyike digitális eszközökkel jól felszerelt. Az intézmény infrastrukturális fejlődése legjobban a sporthoz kötődően figyelhető meg, így például a saját tanmedence és sportcsarnok, illetve a fitneszterem létrehozásán keresztül.

2. Szervezet és vezetés

Ebben a fejezetben az intézmény szervezeti sajátosságait mutatjuk be. A főigazgató 1999 óta van jelen az intézményben, vezetőként a 2017/18-as tanév volt a 13. tanéve, ebből negyedik éve dolgozik főigazgatóként. Vezetési stílusát jól példázza, hogy látogatásunkkor egy belső, szervezetfejlesztési céllal készített SWOT-analízist juttatott el hozzánk, amit a kutatás során lefolytatott vezetői interjúkból nyert információkkal kiegészítve nagyon részletes és valós képet kaphattunk az intézmény működéséről.

Az intézményi SWOT számos erősséget sorol fel, így elsőként azt, hogy a középiskolai tanegységben az oktatási-nevelési céloknak megfelelő a pedagógusok száma, így számos más intézménnyel ellentétben nem kell megküzdeniük a pedagógushiánnyal. A kielégítő pedagóguslétszám kedvez az olyan lehetőségek megteremtésének is, mint a csoportbontás alkalmazása, amely több tantárgynál meg is jelenik. Kiemelték emellett, hogy a tantestület – melynek tagjai nyitottak az együttműködésre, az új módszerek kipróbálására – fontosnak tartja a bizalmi légkör, a közös értékrend kialakítását csakúgy, mint az egyéni fejlődési utak támogatását.

Fontos erősségként említették, hogy a fenntartó folyamatos támogatásáról biztosítja az intézményt, így a feladatellátási helyeken az infrastruktúra az oktatási-nevelési céloknak megfelel, az intézmény számítógépekkel, interaktív táblákkal, táblagépekkel rendelkezik, amelyek segítik a pedagógiai munkát. Mind a középiskolai, mind az általános iskolai, illetve az óvodai intézményegység nagy udvarral rendelkezik, a középiskolai intézményegységhez jól felszerelt sportcsarnok, saját menza, kollégium tartozik, valamint az intézmény saját tanmedencéjét mindhárom intézményegység használatba veheti. Különlegesen jól felszerelt könyvtárral rendelkezik az intézmény, amit a diákok bármikor igénybe vehetnek, illetve az Ókönyvtár tekintélyes gyűjteménye infra-

strukturális fejlesztésnek köszönhetően, egy újonnan kiépített és teljes körűen modernizált, megerősített wi-fi hálózattal ellátott helyiségben kapott helyet.

Az intézmény külső kapcsolattartása is erősségnek tekinthető; az iskolai tradíciók, ünnepi műsorok révén a tanárok jó kapcsolatot ápolnak az intézményben tanuló diákok családjával, valamint a helyi idősek otthonával is, mivel gyakran bemutatják az itt lakók számára az iskolai műsorokat. Fontosnak tartják emellett a megkérdezett pedagógusok, hogy az intézményen belüli kapcsolattartás is jól működjön, ezért a diákok számára rendszeresen tanulmányi kirándulásokat szerveznek. Ennek egy jó példája, hogy a rendészeti képzésben részt vevők ősszel és tavaszszal is a Mátrában, Bükkben, a Bihari havasokban kihelyezett terepgyakorlaton vesznek részt.

Az intézmény további erőssége, hogy a Debreceni Egyetem DExam nyelvvizsga-központjaként, valamint ECDL vizsgahelyként is működik. A 2017/18-as tanévben különös figyelmet szentelt az intézmény a médiában való megjelenésre: a televízióba, internetes videómegosztó portálokra készítettek az iskolát bemutató rövidebb imázsfilmeket, emellett új szóróanyagokat és molinót készíttettek, amelyek az újonnan bevezetett képzésekhez lehetnek hasznos reklámanyagok. Fontos megemlítenünk, hogy az ilyen jellegű marketingtevékenységek megtervezése és kivitelezése tovább növeli a tantestület együttműködésének hatékonyságát.

A szervezet gyengeségeire fókuszálva megállapítottuk, hogy egyenlőtlen munkaterhelés jellemzi a tantestületet, s ez számos konfliktushoz vezet. Az általunk megkérdezett intézményvezető-helyettes úgy fogalmazott, hogy „*Több kolléga dolgozik félállásban, így az órarend hozzájuk igazítása aránytalanságokhoz vezet, például túl sok a dupla óra, olyan órák kerülnek nulladikba vagy hetedikbe, amelyek fokozott figyelmet igényelnének. Fegyelmezetlenségek jelentkeznek a munkarenddel kapcsolatosan, ami késésekben és ügyeletmulasztásokban nyilvánul meg. A tantestület korösszetétele miatt egyre többen kerülhetnek kiégésközeli állapotba, illetve az is problémaként jelenik meg, hogy kevés a fiatal pedagógus, illetve szakos hiány léphet fel. A 'szakbarbárrá' válás kockázata is jelen van, mivel a kollégák tudásalapú oktatást preferálnak, ami nem fejleszti az érzelmi intelligenciát.*"

A pedagógusok közül többen kiemelték, hogy a leterheltség mellett nem jut elég idő a tehetséggondozásra, belső versenyek szervezésére, szakkörök megtartására, versenyfelkészítésre, sem felzárkóztatásra. A több feladatellátási helyből adódó áttanítások nehezítik a munkaszervezést, a munkafegyelem betartását, miközben a többletmunka elismerésének hiányát is érzékelik a pedagógusok. Szintén hangsúlyos problémaként jelentkezett az adminisztráció pontatlan vezetése, a határidők be nem tartása és be nem tartatása. Az intézményi elvárás és értékelési rendszer nem megfelelő, mivel egyrészt többen nem tartják be a benne foglaltakat, míg a pedagógusokkal folytatott beszélgetés alapján az is kiderült számunkra, hogy a vezetői visszacsatolást is kevésnek tartják a pedagógusok.

A diákokkal készült interjúban foglaltak szerint az intézmény gyengesége a vezetőséggel való kommunikáció hiánya. Az intézmény tanulóinak nincs lehetősége reflektálni az újításokra, ezért úgy érzik, hogy kizárólag a vezetőség akarata érvényesül. Továbbá megfogalmaztak a kollégiummal kapcsolatban is fejlesztésre szoruló területeket; legjelentősebb problémaként a kollégisták leterheltsége jelent meg, amely abból fakad, hogy a heti 36-38 iskolai tanóra mellett kötelezően fel kell venniük még 15 órát a kollégiumban. Ezek között az órák között megjelennek ugyan szabadon választható tanórák, azonban az órákat általában este 7 és 9 között tartják, amikor a diákok érthető módon fáradtak, így ezekre már nincs kapacitásuk eljárni.

A közös együttműködésben rejlő lehetőségek kihasználása szintén fejlesztendő terület. A megkérdezettek szerint a munkaközösségi tagok bevonása a terhelések elosztásába megoldásként funkcionálhat, miközben átfogó pedagógiai-módszertani továbbképzések – így például konfliktuskezelési tréningek – szervezése is segítené a fejlődést. A vezetőségi tagok, illetve a pedagógusok egyetértettek abban, hogy továbbképzések beépítése a mindennapi tanító-nevelő munkába – tekintettel a korai iskolaelhagyásra – szintén égető fontosságú. Gyengeségként definiálták, hogy az intézményben jelenleg nincsenek szervezeti klímatesztek, melynek a válaszadók szerint az az eredménye, hogy nincs valós képe az intézménynek arról, hogyan viszonyulnak a különféle csoportok az iskolához. Az intézményi légkört javító programok szervezése, például több és rövidebb dolgozói kirándulás szintén elősegítené a még támogatóbb,

motiváló munkaközösségi légkör kialakulását. A fejlődési utak választását optimalizálni kellene, majd egyéni igényekhez igazítani. Mivel sok pedagógusnak még elegendő helye sincs a tanári szobában, így érdemes lenne ilyen szempontból is fejleszteni az infrastruktúrát.

Az intézménynek számolnia kell ugyanakkor olyan külső tényezőkkel is, amelyek hosszú távon veszélyeztethetik működésüket. Az évről-évre csökkenő gyermeklétszám miatt beiskolázási gondok merülhetnek fel, ami néhány szaktanár munkáját is érintheti. Az intézmény feladatellátási helyei között az átjárási statisztika nem az elvárások szerint alakul. Az egyre növekvő tanulói hiányzás veszélyezteti a színvonalas pedagógiai munkát. Az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiányát érzékelve igen nagy kockázatot jelent a pályaelhagyás. Az intézmény dolgozói frusztrációs tényezőként élik meg, hogy a pedagógusi hivatás megítélése a társadalom részéről fokozatosan romlik. Többen jelezték aggályukat, hogy az infokommunikációs eszközök átveszik a tudásalapú társadalom felett az irányítást, veszélyeztetve ezzel a pedagógiai munkát és a tanulói motivációt.

3. Fejlesztési programokban való részvétel

Az intézmény az utóbbi évtizedekben számos pályázatban vett részt. Ezek jelentős része az épület általános karbantartására, felújítására irányult, azonban az infrastrukturális beruházásokat célzó pályázatok között jelentős arányúak a digitális (pl. TIOP, TÁMOP-3.1.4), illetve sportcélú fejlesztések (pl. tanmedence építése). 2011-ben épült két tanműhely, amelyek területe 200 nm^2-es, s céges, illetve szakképzési támogatásokból jöttek létre. A gimnáziumi intézményegység 4 informatikateremmel rendelkezik, amelyből kettő Cisco labor, míg a főépületben két nyelvi labor található, amelyek interaktív táblával, megerősített WIFI-hálózattal, érintőképernyős tabletekkel vannak ellátva. A tantermek átrendezhetők U alakból 4x4-es padokra, míg a nyelvtanulást segíti még egy DExam terem is. A kollégium saját rádióstúdióval és kiépített hangfalrendszerrel rendelkezik, amelyet egy iskolarádióra kiírt pályázat keretében nyertek el 2011-ben.

Az óvoda saját sószobával rendelkezik, amely a szülői támogatásokat felhasználva jött létre. Az infrastruktura megújítása mellett részt vesznek különböző, pedagógiai munkára irányuló projektekben, pl. a szakiskolai,

gimnáziumi egységet illetően tanulói kompetenciák fejlesztésére irányuló projekt (TÁMOP), illetve a jelenleg is futó lemorzsolódással kapcsolatos projekt (EFOP 3.5.1-16.). Mindebből jól látható, hogy az intézményben jelentős mértékben zajlanak infrastrukturális jellegű fejlesztések, s jóval kisebb arányban valósulnak meg pedagógiai relevanciájú fejlesztések.

4. Eredményesség

Az intézmény eredményességét az országos kompetenciamérésen 2003-tól 2016-ig elért eredményeik alapján, illetve a különböző versenyeredmények tükrében ismertetjük. A kompetenciamérési eredményekből látható, hogy 2003 és 2007 között a tanulók minden felmérésben részt vevő évfolyamon (6., 8., 10.) jelentősen az országos átlag felett teljesítettek mind a szövegértés, mind a matematika területén. Ha az intézmény eredményeit idősorosan vizsgáljuk, látható, hogy az eredmények nem változnak. A 2008-tól 2016-ig terjedő időszakot vizsgálva elmondható, hogy az intézmény összesített eredményessége nem változott. Amennyiben mindezt a képzési formákra lebontva vizsgáljuk, már más eredményeket kapunk; ha a 8 évfolyamos gimnáziumi képzés tanulói eredményeit a többi 8 évfolyamos gimnáziumhoz hasonlítjuk – ami országszerte hagyományosan a legerősebb –, akkor a diákok elmaradnak az átlagtól mindkét mért területen, míg a vizsgált időszakban a szakközépiskola eredményei is elmaradnak az országos átlagtól. Végül a 4 évfolyamos gimnázium OKM-eredményei alapján az állapítható meg, hogy bár 2009-ben szignifikánsan az országos átlag alatt teljesítettek a diákok a matematika képességterületen, a következő évben eredményük már megegyezett az országos átlaggal, onnantól kezdve pedig tartják ezt az eredményt. A szövegértést tekintve az intézmény soha nem teljesített az országos átlag alatt. 2010-ben és 2011-ben jobb eredményt értek el, mint az átlag, viszont 2012 és 2016 között újra az országos átlagot teljesítették.

Az iskola versenyeredményeire rátérve, mindenekelőtt szeretnénk kiemelni a sportképzés jelentőségét, amelynek eredményességét mutatja a különböző megyei és országos versenyeken való részvétel. A 2017-es úszó diákolimpia megyei döntőjében 5 első helyezést értek el, a Duatlon Diákolimpia 2017-es országos döntőjében szereztek első helyet, míg az

Atlétikai Ügyességi Csapatbajnokság megyei döntőjében diszkoszvetésben és súlylökésben is első helyen végeztek csapataik. A rendészeti képzésben részt vevő szakgimnazisták sokszor mérettethetik meg magukat a képzésükhöz kapcsolódó versenyeken, például a Magyar Honvédség V. Kinizsi Közelharc Kupán, ahol két első, két második és négy harmadik helyet szereztek, valamint egy tanuló különdíjban részesült. Az Országos Haditornaversenyen a 2017/2018-as tanévben egyik csapatuk első, míg másik csapatuk tizedik helyen végzett.

Az intézmény emellett nemcsak a sportban, hanem a tanulmányi versenyek esetében is eredményesen szerepel, például a Benkő Gyula VIII. Országos Természettudományi versenyen kémia kategóriában különdíjban részesültek. A versenyeredményekből is az látható, hogy az intézmény nem egy irányba próbál fejlődni, hanem igyekszik mind a sport, mind a tudományos élet terén minél magasabb színvonalú képzést nyújtani diákjai számára. Ugyanakkor az is látszik, hogy habár a régióban kiemelkedik az intézmény szinte minden területen, az országos, főként tudományos jellegű versenyeken egyelőre nem tud kiemelkedő elismerésekre szert tenni.

5. Akadályozó és támogató tényezők

Az interjúk alapján elmondható, hogy az intézmény innovációinak gyakran a válságkezelés a motorja. A vezetőség arra törekszik, hogy a lehető leghamarabb észlelje a veszélyeztető tényezőket és azok kezelésére megfelelő stratégiát dolgozzon ki (például a rendészeti képzés bevezetésének folyamata, valamint a 2018/2019-es tanévtől bevezetendő humán-reál tagozat létrehozása). Fontos támogató tényező továbbá az intézményben dolgozó pedagógusok innovációhoz kötődő attitűdje is. A tanári kar többségéről elmondható, hogy újító szellemű, vagy legalábbis nyitott az újításokra, mely jól találkozik az iskolavezetés innovatív, a kollégák javaslataira nyitott és támogató szemléletével. Nagyban hozzájárul továbbá az innovációknak kedvező szervezeti légkör kialakításához az intézmény főigazgatójának vezetési stílusa és a vezetésről való gondolkodása. Az intézményvezető elmondása szerint „*Egy igazgató olyan, mint egy jó menedzser, aki mindent megtesz azért, hogy fejlessze intézményét*”. Ezt a szemléletet követve széles támogatói kört alakított

ki az intézmény külső- és belső kapcsolatrendszerén keresztül, ami hozzájárult az újítások anyagi hátterének megteremtéséhez. Az igazgató azonban kiemelte, hogy „*Egy-egy újítás bevezetése nem csak egyetlen személyhez köthető. A különböző munkacsoportok közösen is előállnak új ötletekkel, ilyen például a nyelvi labor létrehozása, amely az angoltanári munkaközösség ötlete alapján valósult meg*".

Mint ahogy minden tevékenységet lehet serkenteni, úgy fennáll a veszélye annak, hogy ugyanezen tevékenységek valamilyen okból akadályba ütköznek. A vizsgált intézményben legtöbbször az anyagi források végessége állt az innováció útjába. Megfelelő pénzügyi alap nélkül csak olyan újítások valósulhatnak meg, amelyek nem igényelnek jelentős anyagi forrásokat. Ezért alakul ki az a helyzet, hogy az újító ötlet már megvan, de megvalósítása várat magára addig, míg a megfelelő pénzügyi alapot sikerül létrehozni hozzá. A tanárokkal készült interjúk során kiderült, hogy gátló tényezőnek tartják a túlzott leterheltséget is. Szerintük, ha a tanórára valamilyen újítást szeretnének bevinni, az sok készüléssel jár, és a napi nyolc tanítási órájuk mellett erre nincs lehetőségük, ezért sok minden rutinszerűen megy végbe. Valamint a pedagógusokkal folytatott beszélgetések során kiderült, hogy a belső ellenőrzés hiánya is háttérbe szorítja az újításokat. Mivel nem látják a tanárok egymás óráit, így nem tudnak egymástól ötleteket átvenni.

További gátló tényező lehet a pedagógusok hozzáállása egy-egy újításhoz. Amíg nem látják, hogy valóban hasznos egy újítás, gyakran szkeptikusan állnak hozzá. Ezért hangsúlyozták többen is az interjúk során, hogy a kommunikáció meghatározza az újításhoz való viszonyulást. Végül gátló tényező lehet a diákok viszonyulása is egy-egy újításhoz. A leggyakrabban a tanórákon alkalmazott újítások a tanulói visszajelzések következtében válnak tartósakká, vagy emiatt szükséges az elvetésük.

6. Innovációs profil

Az intézmény innovációs profiljáról elmondható, hogy alapvetően nyitott az alulról jövő kezdeményezésekre, főként az újítások létrehozását tekinti feladatának, így nincs kialakult metódusa a már működő innovációk átadásának és átvételének sem. Ebben a fejezetben olyan újításokat

mutatunk be, amelyeket nem csupán az interjúkból, de az intézménylátogatás során megfigyelt eseményekből is megismerhettünk.

6.1. Új képzések bevezetése

Az intézmény a 2018/2019-es tanévtől humán-reál irányultságú gimnáziumi tagozatot vezet be, amelyet a külső igényeknek való megfelelés kényszere indokol, mivel a település környékén nincs olyan intézmény, ami ilyen képzést nyújtana. Ugyanakkor az innováció visszavezethető arra a jelenségre is, hogy a tanulói létszám csökkenésének problémája a vizsgált intézményt is elérte, amire a vezetőség a fenti képzés bevezetésével kíván válaszolni. Ugyanez a probléma szolgált serkentő tényezőként a rendészeti szakképzés bevezetésekor is – az innováció ezek alapján a problémavezérelt innovációk kategóriájába sorolható –, ugyanakkor a vezetőkkel felvett interjúk során kiderült, hogy a szakképzési törvény változása is nagyban hozzájárult ezekhez az innovációkhoz.

A képzéshez kapcsolódik még egy innováció, amelynek célja, hogy az idei tanévtől kezdődően minden szakgimnáziumi osztály számára két ingyenes szakmai gyakorlatot biztosítson az iskola. Ezt jól példázza a rendészek ősszel és tavasszal is megrendezett terepgyakorlata, amikor mindegyik évfolyam a Mátrában, a Bükkben vagy esetleg a Bihari-havasokban tölti gyakorlati idejét a pedagógusok felügyelete és aktív támogatása mellett.

6.2. Digitális eszközökkel kapcsolatos innovációk

Az iskola fejlesztési programokban való részvétele eredményeként nagyon jó az intézmény digitáliseszköz-ellátottsága, így a tanárok gyakran alkalmazzák óráikon a termekben található interaktív táblákat, projektorokat és laptopokat. A beszámolókból ugyanakkor az is kiderült, hogy az interaktív tábla használata a középiskolás korosztálynál nem hatott pozitívan, a diákok nem tartják azt a „szintjüknek megfelelőnek", így a középiskolában a projektor és laptop használata a jellemzőbb.

A nyelvi laborok létrehozásához kötődő innovációkat később részletezzük.

6.3. Kollégiumi újítások

A kollégiumot érintő újítások legfontosabb előzménye, hogy a kimenővel rendelkező kollégista diákok számára nem volt a városban olyan hely, ahol hasznosan el tudták tölteni a szabadidejüket (pl. nincs mozi vagy színház), amely problémára a kollégiumi munkatársaknak kellett megoldást találnia. A tanárok ötletei nyomán tanórán kívüli foglalkozásokat hoztak létre, ahol a diákoknak lehetősége van pl. barkácsszakkörön részt venni, míg a háztartástan szakkör keretében egy, a kollégium közelében lakó pedagógus lakásán kerül sor közös sütésekre. Emellett az intézmény infrastruktúráját kihasználva lehetőség van számos sporttevékenység folytatására, miközben a kézműves foglalkozás, a bibliaóra és a filmklub is megtalálható a választható kurzusok listáján. A kurzusok folyton cserélődnek, ehhez pedig az internátusi diákönkormányzat bevonásával döntenek arról, hogy milyen órákat biztosítsanak az adott időszakban.

7. Konkrét innovációk részletes ismertetése

7.1. A nyelvi laborok kialakítása

Az új digitális eszközökkel felszerelt nyelvi laborok innovációja jelentős sikereket tudhat magáénak, így elsőként ezt mutatjuk be átfogóan.

Az infrastrukturális szempontból legnagyobb beruházásnak tekinthető újítás kiindulópontja, hogy az iskola vezetősége és tanári kara egyaránt fontosnak tartja az Y és Z generáció igényeihez alkalmazkodó oktatási módszerek és tanulási környezet megteremtését. Számos pedagógus említette azt a problémát, hogy „*A jelenlegi diákok számára a hagyományos oktatási módszerek nem mindig működnek, a tanulóknak nehezükre esik 45 percig figyelni a tanórákon. Emellett jól látható, hogy kézzel már egyre kevesebben írnak: vagy telefont, vagy számítógépet, laptopot, tableteket alkalmaznak jegyzeteléshez és tanuláshoz is egyaránt. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor felfigyeltünk arra, hogy a diákok figyelemmegosztó képessége azonban javul, több dologra figyelnek egyszerre*". Az innovációban érintett pedagógusokkal készült interjúkban hangzott el továbbá, hogy „*Egy 21. századi tanulónak például teljesen természetes az, ha zenehallgatás közben tanul. A tanult tananyagot jobb esetben az éppen hallgatott zeneszámhoz köti, így módosítja a hagyományos tanulási folya-*

matokat." Ezekre a tapasztalatokra építve jelezte az angol nyelvi munkaközösség a vezetőségnek, hogy szükség lenne két jól felszerelt nyelvi laborra az addigi hagyományos eszközöket felsorakoztató egyetlen helyett. A nyelvi laborokba való beruházás során a jelenlegi legmodernebb technikával, tabletekkel és okostáblákkal szerelték fel a termeket, valamint U alakban rendezett padokkal látták el azokat, amelyeket bármikor át lehet alakítani 4x4-es, csoportmunkára alkalmas formába.

Az innováció bevezetése után az intézmény pedagógusai és a vezetőség realizálták, hogy a felújított nyelvi laborok nemcsak idegennyelv-oktatásra alkalmasak, hanem modern felszereltségük miatt a tanulók IKT-kompetenciáinak fejlesztéséhez is hozzájárulnak. A tanítási környezet megváltozása hatással van a tanárok pedagógiai gyakorlatára is; nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy új módszereket, szemléletet alakítsanak ki annak érdekében, hogy a tanulók túlterheltségét csökkentsék. Indoklásuk szerint a diákok túl sok információhoz jutnak rövid időn belül, amelynek kiküszöbölése érdekében át kell alakítani az egyes tantárgyak struktúráját, ezt legkönnyebben pedig az idegennyelv-oktatásban tudják véghezvinni. A pedagógusok közül szinte senki nem érzékelt gátló tényezőket az innováció kivitelezése közben, viszont annál nagyobb mértékben érzékeltek támogató hozzáállást mind a vezetőség, mind a kollégák részéről. Fontos katalizátora volt a fejlesztés szervezeten belüli terjedésének, hogy a vezetőség mellett a más nyelveket tanító kollégák is pozitívan álltak hozzá az újításhoz, így a kezdeményező munkaközösséggel együtt igyekeztek minél magasabb színvonalú nyelvi laborokat kialakítani. S noha az innováció kezdeti fázisban van, a pedagógusok elmondása szerint már most érzékelhető a tanulók nyelvtanulás iránti pozitívabb hozzáállása.

7.2. Rendészeti képzés bevezetése

Esettanulmányunkban a rendészeti képzés bevezetését és annak folyamatát vizsgáljuk részletesen innovációs szempontból. Az iskola honlapja szerint a képzés célja elsősorban a rendészeti szakmákra, beleértve a rendőrségi, tűzoltósági, katasztrófavédelmi és egyéb rendvédelmi szervek keretében történő munkavégzésre való felkészítés, a szakterületen való továbbtanulás megalapozása, illetve mindehhez a tanulók fizikai állóképességének fejlesztése.

Az innováció gyökere – ahogy már említettük –, hogy az intézménynek szembe kellett néznie a tanulói létszám folyamatos csökkenésével, miközben a módosított szakképzési törvény eredményeként eltörölték a gépészeti és az edzői képzését is. Az innovációt erősítette a szülők felől érkező igény, akik nagy érdeklődést mutattak a képzés iránt, és több ízben is azt kommunikálták, hogy a gyermekeik iskolaválasztásában jelentős szerepe lenne a rendészeti képzés meglétének. Mindezek hatására vezették be a térségben egyedülálló módon a rendészet és közszolgálati ágazati képzést.

Keletkezése óta az innováció folyamatos fejlődésen ment keresztül. A képzés bevezetésének első évében még csupán azt élte meg pozitív visszajelzésként az intézmény, hogy a képzésre többszörös túljelentkezés volt, ám a következő évek során számos további eredményt is felmutathat az iskola, így például azt, hogy több kulcsszereplő is – például a különböző rendvédelmi szervek, honvédség, rendőrség és a tűzoltóság – részesévé vált az újításnak, ezzel hosszú távon gazdagítva az intézmény kapcsolati hálóját. Az együttműködés eredményeként az intézménynek már lehetősége van arra, hogy különleges dolgokat is kérjen ezektől a szervektől, például kommandós bemutatót vagy katonai kiképzés levezénylését is, de a tanulók ellátogathattak a lőtérre, jártak bíróságon, illetve büntetésvégrehajtási intézményekben is.

Az előbb felsorolt lehetőségekből is látható, hogy a képzés bevezetése óta az iskola folyamatosan arra törekszik, hogy a lehető legmagasabb színvonalú képzést biztosítsa a diákjai számára. Kiemelendő, hogy az erőnléti képzés mellett nagy hangsúlyt fektetnek az elméleti tananyag oktatására is, kezdetben azonban nehézséget okozott a tanmenet kialakítása, s mivel más környező intézmény nem rendelkezik hasonló profillal, így az iskola önmaga végezte ezt a feladatot.

A vizsgált innováció létrejöttét támogató tényezőket felsorolva mindenképp meg kell említenünk a vezetői és fenntartói támogatást, valamint a különböző rendészeti szervek aktív közreműködését, amely intézmények nemcsak szakmai programlehetőségekkel, hanem képzett, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakemberekkel is segítik a képzések megvalósítását.

Az akadályozó tényezők között mindenképpen fontosnak tartjuk megemlíteni azt a jelenséget, amely a rendészeti képzések és a keresztyén ér-

tékrend kettősségére fókuszál, kezdetben ugyanis mind a diákok, mind a szülők nehezen kezelték e két terület különbözőségét, azonban elmondásuk szerint végül sikerült megtalálniuk a találkozási pontokat. Az intézményvezetők elmondása alapján ezen alapelvek más, rendészeti képzést újonnan bevezető református iskolákban is megjelennek. Ezek az intézmények a képzés eredményességének érdekében gyakran fordulnak tanácsért, ötletekért vagy konkrét jó gyakorlatokért a gimnáziumhoz, amely örömmel vállalja az innováció elemeinek megosztását, átadását. Ez már önmagában is jó indikátorként szolgál az innováció eredményességének megítéléséhez, ám a képzés bevezetésének eredményessége számszerűsíthető adatokban is megmutatkozik, például a jelentkezők száma magasabb, mint a felvehető tanulók száma, valamint a képzésben végzett tanulók többségére rendkívül kedvező munkaerő-piaci lehetőségek várnak, így legtöbben a választott szakmájuknak megfelelően tudnak elhelyezkedni.

Összegzés

Az intézmény legfontosabb sajátosságának az itt dolgozó pedagógusok és diákok is egyaránt azt nevezték meg, hogy az intézmény a környék legrégebbi református középiskolája, s ez meghatározza az intézmény arculatát. Szinte minden pedagógus és vezetőségi tag egyetértett abban, hogy a református keresztyén irányultságát az iskola mottóját – „Hagyomány és korszerű műveltség" – képviselve tartják szem előtt. Az intézmény egyik erőssége, hogy fel tudja mérni, milyen képzésekre van szükség a térségben (például az idei tanévtől bevezetett humán-reál tagozat vagy a rendészeti képzés), s ezeket számos módon igyekeznek fejleszteni.

Az interjúk és az intézménylátogatás is rávilágított arra, hogy túlnyomórészt eszközvezérelt innovációkat vezet be az intézmény (nyelvi labor, sportcsarnok, tanmedence). A szervezetre jellemző, hogy a problémákra való reagálás, illetve a még fejlesztésre váró területek figyelembe vétele adja újításainak kiindulópontját. A jó gyakorlatok megosztását tekintve elmondható az intézményről, hogy nyitottak, szívesen segítenek más református intézményeknek, ugyanakkor a főként belső keletkezésű innovációk ápolása mellett jellemzően nem folytat átvevő tevékenységet az iskola.

NEGYEDIK ESETTANULMÁNY

„Az innováció igenis szükséges a fennmaradáshoz!" – Mire jó a Komplex Tanulói Támogató Rendszer?

Az adatfelvételt és a kutatásban elemzett esetleírást készítette:
Radnics Mária és Zombor Dorottya
Az esettanulmányt az eredeti esetleírás alapján készítette:
Nagy-Rádli Dalma és Erdei Luca

Bevezetés

Esettanulmányunk helyszínének egy megyeszékhelyen található középfokú oktatási intézményt (gimnáziumot) választottunk. A gimnáziumhoz kollégiumi egység is tartozik, amelynek belső folyamatait tartózkodásunk alatt szintén fontosnak tartottuk vizsgálni, azonban esettanulmányunk készítése közben a gimnáziumi intézményrész teljesebb bemutatására törekedtünk.

1. Az intézmény és a település általános bemutatása

A vizsgált intézmény Magyarország egyik legnépesebb városában, egy megyeszékhelyen található. A város jellemzője, hogy napjainkra erős kapcsolatrendszere épült ki a Felvidékkel, Lengyelországgal, illetve Erdéllyel, miközben turisztikai teljesítménye is javulásnak indult, amely a város infrastrukturális fejlettségének és természeti adottságainak köszönhető. A város fontos szereplője a helyi egyetem, amely a szakok széles kínálatával várja a felsőoktatásban tanulni vágyó diákokat, beleértve az általunk elemzett intézmény tanulóit is.

Az általunk vizsgált gimnáziumban 4 és 6 osztályos képzés folyik, jelenleg 21 osztályban. A 7–8. osztályban angol vagy informatika–matematika emelt szintű képzéshez heti 2 órában speciális tehetséggondozó program kapcsolódik. A 4 évfolyamos képzés széles körű kínálatot nyújt: matematika–fizika tagozat, biológia–kémia tagozat, magyar, történelem, médiaismeret, angol nyelv és német nyelv emelt szintű képzés biztosítja a

különböző tanulási lehetőségeket. Az iskolához kapcsolódó kollégiummal együtt az intézmény több, mint 900 tanuló neveléséről gondoskodik, akik többsége a környékbeli, több, mint 120 településről, hátrányos helyzetű kistérségből való. Az intézmény adattára szerint 40% a helyi lakosok aránya, 35% bejáró, 25% kollégista, míg a tanulók 58%-a lány és 42%-a fiú. A régió sajátosságaiból adódóan a tanulók családjainak szociokulturális háttere nagyon változó, így hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók is vannak az intézményben. Az iskola 2016. októberi adatai szerint 19 SNI; 18 BTM és 27 tartósan beteg tanuló van az intézményben, míg a nagycsaládos tanulók száma 147 főre, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesül tanulók létszáma pedig 34 főre tehető.

Ennek a közel ezer diákot számláló intézménynek a történeti gyökerei egészen a 15. századig nyúlnak vissza, mivel ekkoriban már működött egy latinos műveltséget kínáló iskola a településen. A 16. században a városban elterjedő reformáció következtében a Református Egyház fennhatósága alá került a település egyik templomához tartozó iskola, így 1560 az iskola alapítási évének is tekinthető. Az intézmény a kezdetektől szoros kapcsolatot ápolt a Sárospataki Református Kollégiummal. A 17. században a nagy hírű intézmény nemcsak számos iskolamestert, tanulmányi rendet biztosított az országrész akkoriban kiemelkedő intézményei között számontartott létesítménynek, hanem iskolai szabályzatot is. 1839-től az iskola tanítási nyelve a német helyett a magyar lett, azonban a Bach-korszakot az iskola megszenvedte; a fejlesztéseket önerőből kellett kivitelezni. A növekvő tanulólétszám következtében az iskola 1898-ban új épületbe költözött (mely 1996-tól ismét otthont ad az intézménynek). Az 1948-ban bekövetkezett államosítás miatt az intézmény bezárta kapuit, majd a rendszerváltás után – 45 évnyi szünetet követően – az egyház visszakapta a régi épületét, a gimnáziumot pedig 1993-ban újra alapította.

Napjainkban a fenntartó a Tiszáninneni Református Egyházkerület. Jelenleg az intézményben tanuló diákok száma a honlapra feltöltött adatok szerint a 2017/18-as őszi félévben 654 fő, ebből kollégista 241 fő (137 lány és 104 fiú). Az intézmény tanulói több mint 100 településről érkeznek, így a régióban kiemelkedően fontos. Az országos méréseket tekintve az intézmény minden tekintetben az országos átlag felett he-

lyezkedik el, melyet alátámaszt a tavalyi évismétlő tanulók száma, mely csupán 2 fő volt. Ahogy az intézmény Küldetésnyilatkozatában olvasható, a gimnázium céljának tekinti a tanulók református keresztyén szellemiségben történő neveltetését, így a jövő keresztyén értelmiségének biztosítását. Fontosnak tartja továbbá, hogy a tanulók a Biblia tanítását vegyék alapul lelki fejlődésük tekintetében. Az iskola teljes szellemiségét a következő idézet jól illusztrálja: „*Az iskolák nevelése az egész életre készít fel, a miénk utat mutat az Örök Életre is*".

A gimnázium épülete jó állapotban lévő, felújított, modernizált épület. Az infrastrukturális felszereltség kiváló, szinte minden teremben van okostábla, projektor, kivetítő. A diákok belépőkártyával tudnak belépni az épületbe, a tanároknak külön kártya biztosítja a belépést a tanári szobákba. Az intézmény továbbá rendelkezik két új, jól felszerelt természettudományi laborral is, valamint pályázatot nyertek tornaterem és uszoda megépítésére. Mivel azonban a város központi részén helyezkedik el, a további külső fejlesztéseknél akadályt jelent a hely korlátozottsága.

Ezen adatokból és tényekből tisztább képet kaphatunk arról, hogy milyen is maga az intézmény, milyen külső és belső tényezők határozzák meg működését, melyekből kiindulva hatékonyabban tudjuk értelmezni a folyamatok változását, fejlesztését. Ezekről a következő fejezetben fogunk részletesen írni.

2. Szervezet és vezetés

Elsőként az intézmény vezetéséről: a jelenlegi igazgató az alapítástól fogva tölti be ezt a tisztséget. Elmondása szerint arra törekedett, hogy egy olyan vezetőséget építsen ki, akik nyitottak az innovációra, és maguk is újabb ötletekkel segítik a fejlődést, ami a tanulók érdekeit szolgálja. Meglátása szerint a szervezet és a munkamegosztás kiegyensúlyozott és jól működő, mindenki tisztában van a saját feladat- és hatáskörével.

A vezetőséghez tartozó igazgatóhelyettesek és gazdaságvezető feladatai szintén szerteágazóak. A nevelési igazgatóhelyettes felelőssége kiterjed a nevelőterületek és az iskolai programok lebonyolítására, továbbá négy munkaközösség felügyelete tartozik hozzá: az osztályfőnöki, a testnevelői, az angol–olasz–orosz-, illetve a német–francia–latin mun-

kaközösség. Elsődleges célja az osztályfőnökök szemléletének formálása, melyen nem radikális változtatást ért, hanem egy olyan szemlélet kialakulását támogatja, amely az iskola céljaival összhangban van. Az általános igazgatóhelyettes a tanulmányi területek felügyeletét végzi, s szintén négy munkaközösség tartozik a hatásköre alá, melyek a következők: természettudományi, matematika–informatika, magyar nyelv és irodalom, illetve történelem–földrajz–rajz munkaközösség, továbbá a tehetséggondozás rendszerét is ő felügyeli.

A jelentkező diákok széles képzési palettából választhatnak, a különböző tagozatokon belül a tagozathoz kapcsolódó tantárgya(ka)t emelt óraszámban, vagy emelt szintű tanterv szerint tartják a pedagógusok. A tagozatokat 6-12 tagból álló munkaközösségek felügyelik, melyek élén egy-egy adott szakos tanár áll. Az intézményben összesen tíz munkaközösség működik, melyek kétheti rendszerességgel megbeszélést tartanak a folyamatos tervezés és az újítások által történt változásokról. A Diákotthonnak saját nevelőtanári munkaközössége van, melyen belül nemek szerint elkülönülve dolgoznak a nevelők, akik a tanulási folyamatok hatékony megszervezése és felügyelete mellett segítséget nyújtanak, korrepetálnak, valamint összehangolják a tanulók iskolai, kollégiumi és az ezeken kívüli tevékenységeit is.

A vezetői SWOT-analízis elkészítése során feltérképezhettük az intézmény jellegét, és megismertük a legfontosabb befolyásoló tényezőket, amelyek az iskola egészét meghatározzák. Az intézmény egyik erőssége, hogy tanulóik számtalan versenyen vesznek részt, amelyeken sikeresen szerepelnek. Ez egyrészt a pedagógusok szakmai együttműködésének köszönhető, amelyet több vezető kiemelt erősségként az interjúk során. A versenyeken elért eredmények az sugallják, hogy a diákok szorgalmasan készülnek a megmérettetésekre, megfelelő felkészítésben részesülnek a pedagógusok által, továbbá az iskola szabadidős tevékenységeinek tág kínálata is arra ösztönzi a tanulókat, hogy azzal töltsék az idejüket, amit hasznosnak éreznek és később ebből profitálni tudnak. Az iskola református szellemiségének eredményeit is erősségnek tekintik a válaszadók, ami főként a tanulók magatartásában és gondolkodásmódjában jelenik meg. Erősségek között érdemes említeni továbbá a szakköri és szabadidős tevékenységek meglétét is: tantárgyak köré épülő szakkörök,

iskolai sportkörök, énekkar, Lámpás csoport, alkotókör, dráma csoport, néptánc együttes, cserkészet és a Rákóczi szövetség. Ezek megléte segíti, hogy az intézmény tanórán kívül is kedvelt létesítmény legyen, ahol a diákok szívesen töltik szabadidejüket.

Meg kell azonban említenünk az intézmény gyengeségeit is, mint például az uszodahasználat korlátozottságát – a tanulók testnevelésóra keretein belül a városi uszodát kell, hogy igénybe vegyék, ami az iskolától távol helyezkedik el, így a tanóra idejének rovására megy az iskola és az uszodaépület közötti ingázás. A gyengeségek közé sorolható az étkező is, amely az egyre nagyobb diáksereg befogadására már nem alkalmas, azonban az átszervezéséhez nincs elég terület. Az infrastrukturális tényezők mellett további gyengeségként lehet említeni az információáramlás hiányát a tanári kar és a diákok között. Egy tanulóval folytatott beszélgetésünk ráirányította a figyelmet arra, hogy a diákok számos, az iskolai életet érintő lényeges információt csak részleteiben ismernek.

Az intézmény vezetősége a fejlesztési projektekben való részvételben látja a lehetőségeket. A már korábban elnyert, illetve folyamatban lévő pályázatokon való részvétel a tanulók és pedagógusok együttes érdeke. Az előzőekben kifejtett uszoda problémájára megoldás lehet például az egyházkerület által elnyert európai uniós projekt, amely az infrastruktúra fejlesztésére irányul. Ennek keretei között olyan új sportcsarnokot létesíthetnek, ahol korszerűen felszerelt tornaterem és uszoda biztosíthatja a megfelelő környezeti feltételeket. A gimnázium fontosnak tartja a kapcsolattartást nemcsak a külhoni magyar református intézményekkel, hanem más nyelvterületeken működő keresztyén iskolákkal is, így a tanulóknak lehetőségük van csereprogramokon keresztül megismerni más népek kultúráját és elmélyíteni saját nyelvtudásukat. Ilyen diákcsere-lehetőséget kínál többek között a gimnázium ausztrál testvériskolája, a MacArthur Anglican School.

Mint minden olyan városban, ahol több oktatási intézmény van, itt is megfigyelhető a verseny a tanulókért, mely az általunk vizsgált iskolában is veszélyként jelentkezik. A gimnáziumnak ebben a környékbeli jónevű gimnáziumokkal kell felvennie a versenyt mind tanulmányi, mind a szabadidős tevékenységek és közösségi rendezvények terén, melyek szintén széles palettával rendelkeznek. Veszélytényező lehet továbbá, hogy az intézmény kevés saját forrással rendelkezik, így az infrastrukturális

fejlesztések esetében külső forrásokra van utalva, amelyekhez a hozzáférés korlátozott és nehezen kiszámítható. A megkérdezettek elmondása szerint pl. számos esetben azért nem történik meg az adott terem informatikai eszközökkel való felszerelése, mert nincs meg rá a keretösszeg.

Jól látható, hogy az igazgatóság a gyengeségekre és veszélyekre egyaránt reagál, készek változtatni, fejleszteni működésükön ezek megoldására, mint például a már elnyert uszodai pályázat vagy a digitális osztály bevezetése, mely a következő tanév őszétől indul először. A vezetői interjúk közben az is kiderült, hogy legnagyobb innovációjuknak magát az intézményt tartják, mivel 1993-ban egy teljesen új pedagógiai profilt kellett kialakítania a vezetőségnek, melynek az akkori célja pusztán a fennmaradás volt. Mára ez átalakult, a folyamatos innovációk szerepe a jobb eredmény felmutatása és a társadalmi elvárásra való pozitív reagálás lett. Az igazgató ezt úgy illusztrálta, hogy „*Ha valaki előre felismeri, hogy igény lenne egy olyan tollra, amellyel több színnel is tudok írni, az előzetes, proaktív lépés egy feltételezett piaci igényre. A településen ez az intézményekre igaz, hiszen a városban a létesítmények versenyeznek a diákokért, így az innováció egyfajta szükség is a fennmaradáshoz*”.

3. Fejlesztési programokban történő részvétel

Ahogyan az előzőekben is leírtuk, a pályázatokra való jelentkezés és azok elnyerése fontos szerepet játszik az intézmény fejlesztésében, mivel az biztosítja az újítások anyagi forrását. A pályázatfigyelést végző általános igazgatóhelyettes feladata igencsak nehéz, mivel sokszor előfordul, hogy a gimnáziumnak van egy elképzelése egy adott fejlesztésről, így ennek megfelelően keresnek egy azt kivitelezni segítő pályázatot, ugyanakkor sok esetben egy már kiírt pályázathoz igyekeznek úgy alkalmazkodni, hogy az iskola a pályázati kritériumoknak megfeleljen.

Az elnyert EU-s pályázatok legtöbb esetben az épület fejlesztésére adnak lehetőséget, így például a mindennapos testnevelés biztosításához szükséges feltételek megteremtésére vagy a digitális eszközök beszerzésére. Mivel igény merült fel az IKT-eszközök és digitális tananyagok, alkalmazások használatára mind a tanárok, mind a tanulók részéről, az intézmény pályázott több digitális táblára és IKT-eszközökel – például

WIFI, robotok, 3D nyomtató – felszerelt tantermek kialakítására, míg a digitális órákra való felkészüléshez a tanárok számára személyi számítógépeket is igényeltek. A „Tudásdepó-Expressz" pályázat során a könyvtár eszközellátottsága olyan mértékben javult, hogy a tanulók immár az online szolgáltatásokhoz is hozzáférhetnek, valamint a helyiség az informatika tantárgy könyvtárhasználati óráinak megtartására is alkalmassá vált.

Létrehoztak továbbá uniós támogatásból egy komplex természettudományos laboratóriumi központot is, amelyről az intézmény honlapján így írnak: „*A támogatás segítségével az intézményben megteremtjük a versenyképes természettudományos ismeretek oktatásához és elsajátításához szükséges infrastrukturális és szakmai feltételeket. Egy komplex laboratóriumi központ kialakítása valósult meg, amely lehetőséget ad magas színvonalú tehetséggondozására, a mai kor elvárásainak megfelelő szakmai feltételeket és helyet biztosít szakkörök, és emelt szintű érettségire, felvételire felkészítő foglalkozások számára.*"

Fontos kiemelni, hogy pályázati úton valósítottak meg a középiskolában tanuló hátrányos helyzetű diákok tanulmányi eredményeinek javítása érdekében létrehozott programot, aminek célja, hogy az érintett tanulók alapkészségeit fejlessze, segítse szinten tartani a tanulási motivációt, illetve a továbbtanuláshoz, kiemelten a felsőoktatásba kerüléshez szükséges tantárgyakra fókuszálva segítse az eredmények javulását.

4. Eredményesség

Az intézmény vezetésének elmondása szerint a tanulók által elért kiemelkedő versenyeredmények jól illusztrálják az iskolában folyó oktatás magas szakmai színvonalát. Az intézmény megkérdezett pedagógusai és diákjai számára egyaránt kiemelkedő jelentőségű a tehetséggondozási programok működése, melyek főként szakköri formában valósulnak meg (ezekből összesen 11 működik az intézményben). A szakköri munka inspirálja a tanulókat a versenyeken való aktív részvételre, amelyek „*…minden érintett számára jó visszajelzésként szolgálnak a tanárok és diákok közösen elvégzett munkájáról, illetve a diákok egyéni fejlődéséről is*".

Az intézményben megrendezett versenyek széles kínálata – beleértve a saját szervezésű természettudományos és biológiai, illetve versmondó

versenyeket – lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy versenyhelyzetben is kipróbálják magukat. Fontos azonban megjegyezni, hogy számos iskolán kívüli versenyben is részt vesznek a diákok, így például történelmi és sportversenyeken is kiemelkedő helyezést értek el.

Az iskola eredményességéhez hozzátartozik az intézményen belül elért sikerekért való jutalmazás. Az iskolában a tanév végén két díjat adnak át; ezek a 'Pro Excellentia', amely a kiemelkedő teljesítményért jár, illetve a 'Pro Schola et Communitate', melyet az a tanuló nyerhet el, aki a közösségért tett szolgálataival emelkedik ki a társai közül.

A jelentős eredményességi mutatók között tartják számon az intézményben az Országos kompetenciamérés eredményeit is, amelyek mind matematika, mind szövegértés területén az országos átlag alatt helyezkednek el. Ennek – ahogy már fent is említettük – sok esetben a változatos szociokulturális háttérrel rendelkező tanulói összetétel is állhat a hátterében a vezetőség értelmezése szerint, de nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy az intézményi oldalt, vagyis a kollégák pedagógiai munkájának hatékonyságát fejlesszék.

5. Akadályozó és támogató tényezők

Az intézmény vezetőségének véleménye szerint *„Az innováció válasz egy piaci igényre. Ez a 'piaci igény' a tanulóktól és a pedagógusoktól egyaránt érkezik, és az igények kielégítését kizárólag csak változással, megújulással lehet elérni"*. Ezen innovációs folyamatok megvalósítását azonban számtalan tényező befolyásolhatja, ezek lehetnek pozitív, ugyanakkor negatív hatásúak egyaránt. Az innovációk létrejöttét támogató tényezők: az intézmény megújulását elősegítő körülmények, az intézmény dolgozói között kialakult bizalmi kapcsolat, mely nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az újítások végkimenetele pozitívan hasson, illetve az újításban részt vevő pedagógusok és vezetők közötti mindennapi kapcsolat és kommunikáció hatékonysága megkönnyíti a változás befogadását. Az innovációs folyamatokat támogatja emellett, hogy a diákok ötletei a Diákpresbitérium által a vezetőséghez kerülnek, akik nagy hangsúlyt fektetnek a diákok véleményére, hiszen ők tartják „életben" az intézményt.

Az intézmény nyitott hozzáállást mutatott az újításokhoz, melyről az iskolában tett látogatás, illetve a számtalan újító szerepet betöltő pedagógussal készített interjú, beszélgetés is tanúskodott. Ezek irányították figyelmünket arra, hogy az iskola pályázatokon való részvétele, illetve az elnyert anyagi támogatás hatalmas támogató szerepet játszik az újítások létrejöttében és gyakorlati alkalmazásában egyaránt.

Természetesen az innovációk létrejöttét akadályozó tényezőket is sorra kell venni, melyek között elsőként az innovációk megvalósításához szükséges pályázatok leadásának elbírálása, majd a pályázatból eredő anyagi támogatás megérkezésének lassú folyamata jelent meg. Ez nagymértékben gátolja azt, hogy az intézményben megszületett ötlet minél gyorsabban megvalósuljon; erre jó példa a tervezett uszoda és tornaterem felépítése, amelyeknek kivitelezése az anyagi támogatás bizonytalansága miatt elhúzódik.

Az intézményen belül természetesen akadnak olyan kollégák is, akik ugyan nyitottak az innovációra, azt mégis mástól várják el. Egy interjú során elhangzott, hogy „*A tantestület befogadó, szívesen kipróbál új módszereket, eszközöket, azonban maguktól nem találnak ki újakat, mástól várják az utasítást. Ebből adódóan szükség van az olyan személyiségekre, akik maguk vezetik az intézményt egy új irányba*". Végül számos pedagógus számolt be a tananyag hatalmas mennyiségéről, mely nem ad teret és elég szabadságot arra, hogy azt résztvevőközpontú módszerekkel dolgozzák fel, így ilyen esetekben a frontális tanítási módszerek felé szoktak fordulni a pedagógusok.

6. Innovációs profil

Az intézmény eddigi bemutatása alapján úgy véljük, hogy az intézmény nyitott az innovációkra, legyen az infrastrukturális vagy pedagógiai jellegű, illetve érkezzen az újítás belülről vagy kívülről. Az intézmény vezetője is hangsúlyozta: „*Az intézmény lételemei az újító folyamatok, hiszen a cél a diákok bevonzása, a minél kedvezőbb infrastrukturális feltételek és a modern oktatási programok biztosítása által*".

A következőkben bemutatunk néhány konkrét innovációt, amelyek a foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységeket érintő tanulásszer-

vezési újítások, a technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó újítások, a tanórák során alkalmazott eszközöket és a diákéletet érintő változások vagy pedig az egyéb, intézményre jellemző újítások csoportjába tartoznak.

6.1. Digitális Osztály

2018 szeptemberétől a 7. évfolyamos tehetséggondozó osztály digitális osztályként indul, melynek az alapját az ausztráliai testvériskolában bevezetett elektronikus rendszer szolgáltatta. A képzés annyiban tér el a hagyományos oktatástól, hogy a diákok infokommunikációs eszközök segítségével tanulják a tananyagot. A projekt előfeltétele, hogy a digitális osztály tagjai kötelező jelleggel használják a laptopokat, tehát minden tanulónak és az osztályt tanító pedagógusoknak is saját eszközre van szüksége, melyek beszerzésére az arra rászorulóknak az iskola segítséget nyújt.

A speciális képzés keretében a tantárgyak nagy részét digitális pedagógiai módszerekkel oktatják. Az intézmény legfőbb célja a digitális tehetséggondozó képzés elindítása, amelynek során szeretnék diákjaikat felkészíteni a jövőbeli változásokra, segítve ezzel a későbbi elhelyezkedést. Az intézmény megfogalmazása alapján „…*három fontos dolog szükséges, hogy a tanulók megállják a helyüket a munkaerőpiacon; angoltudás, tanulásra való hajlam és digitális kompetencia. Erre épül a képzés, amely mindhárom elvárást magába foglalja. Ezeket kiegészítve pedig a diákok gépírást tanulnak a gyorsabb jegyzetelés érdekében és megtanulják a tudatos internethasználat szabályait, ezzel elkerülve a veszélyeket*”.

6.2. Laborprojekt

Az iskola fenntartója pályázaton nyert anyagi támogatás segítségével megteremtette a gimnázium tanulói számára a korszerű, versenyképes természettudományos oktatáshoz szükséges feltételeket. Az így létrejött labor lehetőséget ad a tehetséggondozás fejlesztésére, illetve a tanórai anyagok tapasztalati úton való elsajátítására. A labor használatára nemcsak a tanulók jogosultak, hanem az együttműködő alapfokú intézmények diákjai is, mely alapfeltételként szerepelt a támogatás során. A labor kémiai, fizikai, biológiai, illetve földrajzi mérésekre alkalmas felszereléseket tartalmaz, így a tankönyvben leírt elmélet helyett az interaktív, szemléltető kísérletek nyújtanak segítséget a tananyag megértéséhez.

A projekt megvalósításával az intézmény biztosítani kívánta tanulói számára a versenyképes tudás megszerzését, képességeik fejlesztését, belső motivációjuk növelését, a tehetséggondozás feltételrendszerének fejlesztését, a hátrányos helyzetű tanulók számára nyújtott oktatás minőségének emelését, illetve a továbbtanulók arányának pozitív irányú változását. A felszerelés kínálata fokozatosan gyarapodik, sőt a tanórák keretein belül elvégzett kísérleteket az illetékes pedagógus munkafüzetekbe foglalta, segítve ezzel a következő osztályok tanulását.

6.3. Diákpresbitérium

A Diákpresbitérium olyan diákok csoportja, akik a tanulók érdekeit képviselik és az általuk megfogalmazott problémákat, ötleteket felterjesztik a vezetőségnek. A 2011-ben létrejött, közösséget képviselő csoportot egy, az iskola igazgatója által kiválasztott pedagógus felügyeli, miközben az iskolalelkész és a programszervező is hozzájárul a felügyelő pedagógus munkájához.

A Diákpresbitérium rendelkezik saját Szervezeti és Működési Szabályzattal, amelyet az intézmény nevelőtestülete hagyott jóvá. A Presbitérium tagjai között minden osztályból megtalálható egy személy, akit az osztály választ meg egy tanévre, s akinek a feladatai közé tartozik a heti rendszerességű presbiteri gyűléseken való részvétel, kapcsolattartás az intézmény és a tanulók között, példamutató magatartás tanúsítása, osztályt érintő szervezési feladatok lebonyolítása, továbbá a Diákközgyűlés összehívása évente egy alkalommal, amelyen a diákpresbiter tájékoztatást ad a tanulóknak a kérések helyzetéről és megvalósulásáról.

A továbbiakban az intézmény vezetősége által kidolgozott, ám alapvetően az intézmény tesvériskolájából származó Intézményi naptárhoz[17] kötődő innovációt mutatjuk be részletesen.

[17] Az anonimizálás érdekében az intézmény nevét viselő naptárra a továbbiakban Intézményi naptárként hivatkozunk.

7. Konkrét innovációk részletes ismertetése

7.1. Komplex Tanulói Támogató Rendszer

Az intézmény nagy hangsúlyt fektet a tanulók támogatására és a tehetségek kiemelésére. Erre a célra szolgál az általuk létrehozott Komplex Tanulói Támogató Rendszer (a továbbiakban: KTR), amely már 2013 óta működik. A diákokkal készített interjú megerősített bennünket abban, hogy ezt az innovációt érdemes részletesen bemutatni, mivel a tanulók szívesen veszik igénybe a KTR szolgáltatásait.

A projekt átfogó célja az intézmény megfogalmazása szerint, hogy „*Saját értékrendjének, elhivatottságának, szellemiségének és elvárásainak megfelelően a tanulók képességét, tudását és körülményeit megfelelő mértékben feltérképezze, azonosítsa, majd a KTR-ben megfogalmazott alapelvek szerint gondozza és fejlessze azokat a tanácsadás keretein belül*". A rendszer az alábbi öt területre terjed ki: tanulmányi tanácsadás, szociális és életviteli tanácsadás, tehetséggondozás, pályaválasztási tanácsadás, lelkigondozás.

A tanulmányi tanácsadás alapvető célja az, hogy az iskola fejlessze a tanuláshoz szükséges alapkészségeket (többek között a figyelem, gondolkodás, olvasás, írás) és a tanulók számára megfelelő tanulási környezetet alakítson ki. Emellett cél, hogy motivációt ébresszen a tanulókban a tanulás iránt, illetve hatékony tanulási stratégiákat alakítson ki és gyakoroltassa azokat.

A szociális tanácsadás elsődleges céljai közé tartozik a problémák megelőzése, kezelése és megoldása, valamint az önismereti információk megszerzése és praktikus ismeretek, készségek elsajátítása. Az órai keretek között, illetve tanórán kívül is megvalósuló személyes tanácsadás során a tanulókat érintő, aktuálisan felmerülő szociális (mint például társas kapcsolatok létrehozása vagy konfliktusok megelőzése) és életvezetési problémák kiküszöbölésére irányuló stratégiák kidolgozására, illetve megvalósításuk támogatására fókuszálnak a résztvevők. Az intézmény a szociális alapú anyagi támogatásra szoruló tanulók segítését is feladatának érzi, ezért háromféle szociális támogatást nyújt a diákjai számára: iskolai szintű-, osztályszintű-, illetve gyülekezeti szintű támogatás, melyek igénybevételéhez a diákoknak pályázni kell, amit a vezetőség bírál el.

A KTR öt területe közül a tehetséggondozás az egyik legfontosabb elem, mivel a tanulók tehetségének felfedezése, illetve fejlesztése az intézmény egyik legjelentősebb célja. Ennek alapja, hogy az intézményben működő munkaközösségek elkészítették a saját „tehetségszempontjaikat", melyek alapján döntenek, hogy az adott diák tehetségesnek számít-e az adott területen. Ennek példája az általunk megismert természettudományos (biológia–kémia–fizika) szempontrendszer, ami a következő elemeket tartalmazza: kutatói véna, elkötelezettség, ok-okozati összefüggések meglátása, gyors információfeldolgozás és kíváncsiság, merészség.

A tanórákon belüli tehetséggondozás egyik húzóereje, hogy a kompetenciaalapú oktatás módszereit és a differenciálást alkalmazzák az oktatók, miközben az IKT-eszközök használatának segítségével érdekesebbé, interaktívabbá kívánják tenni az órai tananyagot a pedagógusok. A 7–8. évfolyamon működő speciális tehetséggondozó program a tanórán kívüli tehetséggondozás területéhez tartozik, amely során a Renzulli-féle háromgyűrűs modell (átlagon felüli képesség, feladat iránti elkötelezettség, kreativitás) alapján azonosítják a tehetséges tanulókat. A három területet figyelembe véve a tanulókkal kérdőíveket, teszteket töltetnek ki, melyek által a diákok önismeretre tesznek szert, illetve a pedagógusok megismerik a diákok erősségeit, gyengeségeit, majd erre alapozva a tanulók négyes csoportokban vesznek részt a kreatív feladatmegoldást középpontba állító programokon.

Működik egy mentorprogram is az intézményben, amely során iskolai kereteken belül nyílik lehetőség a diákok egyéni fejlesztésére. A program során a tanuló egy mentor kísérete mellett, ám egyedül készíti el egyéni fejlődési tervét, majd a mentortanár vezetése mellett heti két alkalommal vesz részt egy munkaterv szerint foglalkozáson, ami a versenyfelkészítést szolgálja. A folyamatról haladási napló készül, illetve a tanév végén egy beszámoló a kész egyéni tervről.

A rendszer másik legjelentősebb eleme a pályaválasztási tanácsadás, amely végigkíséri a diákok középiskolai éveit. A folyamat során több felmérés készül a tanulók érdeklődési köreiről, amelyek megmutatják a tanuló jövőbeli terveit, elképzeléseit, orientálják őket a fakultáció kiválasztásakor. A végzés előtti évben már megkezdődnek a beszélgetések a továbbtanulással kapcsolatban, illetve a felvételi eljárásról is részletesen

tájékoztatják a tanulókat, míg a 12. osztályban komolyabban ismertetik a felvételi eljárást és lehetőség van egyéni konzultáció igénybevételére is. Ezen felül a pályaorientációs feladatokat ellátó két pedagógus minden évben megszervezi a Pályaorientációs Napot, amelyre cégeket hívnak meg, kiállítást is rendeznek, ezzel segítve a diákok pályaválasztását. A tanulók visszajelzései alapján a rendszer jól működő és hasznos, ezt bizonyítja az is, hogy magas a továbbtanulók száma, illetve a visszajelzések alapján a tanulók sikeresek egyetemi tanulmányaikat illetően. A rendszer további alappillére a Tanácsadói csoport, ami legfőképpen külső személyekből, egyetemi oktatókból áll.

A lelkigondozói csoport célja pedig a személyes kapcsolatok kiépítése a tanulókkal, az új évfolyamokon előre beosztott rend szerinti páros ismerkedő beszélgetés megvalósítása, továbbá a diákok felkészítése, koordinálása a missziói terepgyakorlatokra; különböző lelki programokon való részvétel esetén az utazás és a szervezés lebonyolítása, illetve a Csendes napok programjainak megszervezése, kivitelezése, melyek hagyományosan a téli és a tavaszi szünetek előtti utolsó tanítási napon az ünnephez kapcsolódó témában és hangulatban megvalósított tanítási napok.

Ez az igen komplex innováció a 2013/2014-es tanévben indult el, amihez külső tanácsadók segítségét vette igénybe az intézmény, azonban a 2014/2015-ös tanév során már a jelenlegi formájában zajlott a KTR megvalósítása. A program alapötlete az intézményvezetőtől származik, ám a kezdetektől szervesen bekapcsolódott a program operacionalizásába és megvalósításába az iskolapszichológus is. A program megvalósításában számos további szereplő is részt vesz: a koordinálást a már említett iskolapszichológus látja el, míg a megvalósítást a teljes tantestület és az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI) végzi. Fontos szerepet tölt be emellett az iskolalelkész, az iskolai védőnő, a tanulmányi és a nevelési igazgató, illetve a tehetségkoordinátor is az egyes tevékenységi formák megvalósításában, miközben a tanárok igyekeznek a program keretében a tanulók mellett a szülőkkel is rendszeres kapcsolatot tartani.

A program vezetőjének elmondása szerint a KTR működését támogatja, hogy a tantestületen belül nagyon hatékony az együttműködés, a vezetőség alapvetően elkötelezett a program iránt, illetve hogy a tanácsadási formák egy előre meghatározott „tanmenet” szerint, osztályfőnöki

órai keretben valósulnak meg. Az akadályozó tényezők között tartják azonban számon az intézményben az időtényezőt, vagyis hogy néhány esetben más tantárgyak keretében kell megszervezni a tanácsadásokat, ami az adott óra elmaradásához vezethet.

Végül a program eredményességéről elmondható, hogy az érintett tanulók tanulmányi átlagait tekintve megfigyelhető egy jelentős pozitív irányú elmozdulás, ám jóval fontosabb, hogy ez a diákok közösségi életében is érzékelhető. A megkérdezett pedagógus szerint a program eredményeként „…úgy érzik a tanulók, hogy számítanak". Azonban nemcsak a diákok körében, hanem a teljes szervezetben is érzékelhetőek a változások, mivel a program bevezetésének hatására a pedagógusok közötti információáramlás jobb, könnyebb lett, ami segíti nemcsak az adott program, hanem a teljes intézmény hatékonyabb működését is.

7.2. Intézményi naptár

Az Intézményi naptár – melynek alapgondolata az intézmény ausztrál testvériskolájából származik – a tanév elején kiadott „segédlet", ami tartalmazza az iskolában megrendezett programokat, az iskolai ünnepeket, illetve a tanulók és pedagógusok számára fontos dátumokat, a tanév menetrendjét. Megtalálhatók benne a reggeli áhítatok során énekelt dalok gyűjteménye, napló a jegyek vezetéséhez, órarend, illetve bibliai idézetek is. Amennyiben a tanév során változtatásokra kerülne sor, úgy azokat az iskola honlapján tüntetik fel, míg az osztályfőnökök személyesen tájékoztatják a diákokat. A tanulókkal készített interjúk során elmondták, hogy örömmel használják a naptárat, továbbá a dátumok előzetes ismerete megkönnyíti a tájékozódást és a felkészülést egyes eseményekre.

Ahogyan már említettük, az innováció részben az ausztrál iskola alapkoncepciójára épül, ám ennek a szervezet saját körülményeire, igényeire és szükségleteire történő adaptálását és az új elemekkel történő gazdagítását a vezetőségi megbeszélések alapján az igazgatóhelyettes végezte. Az Intézményi naptár készítésekor számos szempontot vettek figyelembe a készítők, így például azt, hogy a diákság előszeretettel rögzíti emlékeit és egymásnak szánt üzeneteit lapokra, továbbá a vezetőség úgy gondolta, hogy mind a tantestületnek, mind a diákságnak szüksége van egy olyan naptárra, mely már az év elején tartalmazza a fontos időpon-

tokat és eseményeket. Az innováció azonban nem jöhetett volna létre a kollégák egyöntetű támogatása nélkül, amit mind az első megvalósítás alkalmával, mind a következő években tanúsított a pedagóguskar.

Összegzés

Összegezve, az intézményben az innováció része a szervezeti kultúrának, az intézmény szervezeti és tartalmi területein egyaránt jelen van. Az intézmény vezetősége támogatja az innovációt és maga is jó példával jár elöl az újítások területén. Az innováció legfőbb katalizátora jelenleg a digitalizáció, a digitális iskolai átállás, mely a tanulók támogatását és fejlesztését, a kor kihívásaira való felkészítését szolgálja. A pályázatokon elnyert összegek révén egy teljesen megújult környezetet tud biztosítani az intézmény a diákok számára, a tantestület, illetve a vezetőség rugalmassága és nyitottsága pedig teret ad az újabb ötletek befogadásához és ezek megvalósításához.

ÖTÖDIK ESETTANULMÁNY

„Azokra építünk, akik a szekér előtt állnak és húzzák azt maguk mögött" – Út Arizonától az egészséges életmódig

Az adatfelvételt és a kutatásban elemzett esetleírást készítette:
Bíró Glória Ilona és *Gallai Péter*
Az esettanulmányt az eredeti esetleírás alapján készítette:
Nagy-Rádli Dalma és *Erdei Luca*

Bevezetés

Az esettanulmány helyszínéül választott intézmény látogatásunk időpontjában a főváros egy peremkerületének egyetlen református fenntartásban lévő iskolája, amelyet 2004-ben vett át fenntartóként a Budapest-Északi Református Egyházmegye. Az iskola az azt megelőző évtizedekben állami tulajdonban volt, ám esettanulmányunk csak a fenntartóváltás óta eltelt 14 év változásaira koncentrál, az előzményekre nem tér ki részletesen.

1. Az intézmény és a település általános bemutatása

Az intézmény története 2004-ig nyúlik vissza, amikor is nyolcosztályos református általános iskolaként kezdte meg működését, majd 2006-ban nyelvi előkészítős gimnáziumi tagozattal is bővült. Az első években az iskola tanulóinak száma alig érte el a 400 főt, a beiskolázási nehézségek miatt pedig egy 20 fős elsős osztály összeállítása is problémákat okozott. Mára ez a tendencia jelentősen megváltozott, a beiskolázáskor a felső létszámhatárok az irányadóak, így az iskola jelenleg közel 640 tanulót számlál.

Az intézmény általános iskolai intézményegysége angol és matematika tagozattal működik, melyre jól építheti pedagógiai programját a nyelvi előkészítős gimnáziumi intézményegység. A gimnáziumban tanuló diákok 4, illetve 5 évfolyamos képzések keretében, intenzíven sajátíthatják el az angol nyelvet, kiemelten az utóbbi képzési formában, ahol az előkészítő év során heti 15 órában tanulják az idegen nyelvet a diákok. Az idegen-

nyelv-tanítás tehát kiemelten fontos az intézmény számára, ezért a hagyományosan választható második idegen nyelvek mellett az olaszt vagy szakköri keretek között a lengyel nyelvet is tanulhatják az ide járó tanulók.

Az intézmény fenntartóváltása nem csupán a református szellemiség bevezetését, de az intézményfejlesztés számos más formáját is eredményezte, így indulhatott meg 2004-ben az intézmény gépparkjának informatikai jellegű korszerűsítése, amely azóta két alkalommal is teljeskörűen megvalósult, de ennek köszönhetően vezethették be a már említett gimnáziumi képzési formát is. Az intézmény bővebb bemutatására az esettanulmány további fejezeteiben vállalkozunk.

2. Szervezet és vezetés

Az esettanulmányunk során vizsgált intézmény véleményünk szerint egy jól működő, szervezetileg jól felépített, keresztyén alapokon nyugvó iskola, amely a tanárok és diákok közötti tiszteletet és elfogadást fontos alapértéknek tekinti és ennek elérésére törekszik. A 2004-ben bekövetkezett fenntartóváltás idején likviditási problémákkal küzdő intézmény mára önállóan gazdálkodó, számos pályázati forrást kiaknázó szervezetté vált, e források a mindennapi működésnek és a fejlesztéseknek egyaránt jó táptalajt biztosítanak.

Ahogy említettük, az iskolában nagy hangsúlyt fektetnek a református gyökerek ápolására, így minden tanítási napot 10 perces áhítattal kezdenek. Az iskolában egy Nagy Diákpresbitérium és egy Kis Diákpresbitérium is működik, melyek a diákönkormányzat szerepkörét töltik be és segítségére vannak a tanári karnak olyan programok szervezésében, mint a színházlátogatások, néptáncszakkör, karácsonyi koncertek, bel- és külföldi utazások, beleértve az erdei iskolákat és a külföldi csereprogramokat egyaránt. A felsorolt foglalkozásokra, programokra és kirándulásokra azonban csak folyamatos pályázatfigyelés útján tudja a megfelelő anyagi forrásokat előteremteni az intézmény, miközben mindez intenzív szervezési kapacitásokat, illetve nagyfokú együttműködést és rugalmasságot is igényel a tanári kar részéről.

Az intézményben dolgozó pedagógusközösségről elmondható, hogy elhivatottan, az intézményben tanuló hátrányos és halmozottan hátrá-

nyos helyzetű – köztük családfenntartói szerepet betöltő vagy esetenként akár hajléktalan – tanulók egyéni szükségleteire figyelve végzik munkájukat. Az iskola munkatársai és vezetősége ezekben az esetekben mindent megtesz, hogy anyagi vagy lakhatási támogatással segítse az említett fiatalokat, emellett pedig szponzori segítséget igyekszik találni annak érdekében, hogy az érintettek lemorzsolódásának veszélyét némileg csökkentsék, vagy adott esetben lehetőséget kaphassanak tanulmányaik folytatására akár felsőfokú képzőintézményekben is.

Ebben az intézményi keretben nagy szerepe van a vezetésnek, amit véleményünk szerint az állandóság, stabilitás jellemez, mivel indulása óta a jelenlegi igazgató tölti be a vezető pozíciót. Az interjúk során megerősítést nyert, hogy az igazgató nagy intézményen belüli és kívüli támogatottsággal rendelkezik, számos alkalommal méltatták az interjúk során szakmai és személyes elköteleződése, hozzáértése miatt. Az intézményvezető a feladatmegosztás érdekében osztott vezetést alkalmaz; három közvetlen helyettese van, akik segítik a munkáját saját felelősségi területükön, emellett pedig négy munkaközösség dolgozik a feladatok összehangolásán.

Az igazgatóval készített interjú során a szervezeten belüli munkamegosztást legjobban egy képzeletbeli szekérrel tudta szemléltetni. Elmondása szerint „*Három csoportra tudom osztani az iskolában dolgozók munkáját. Vannak, akik a szekér előtt állnak és húzzák maguk mögött, míg mások is vannak, akik csak rajta ülnek, és végül vannak azok, akik pedig hátrafelé húzva egy kötéllel igyekeznek megállítani az előrehaladást. (...) Hozzátartozik a hitvallásomhoz, hogy nyíltan nem szembesítek senkit a hibáival.*" Ennek eredményeként azt tapasztalhattuk meg a készített interjúk során, hogy a tanárok bevallásai alapján a pedagógusok közösségén belül senki nem tud nyílt szembesítésekről vagy konfliktusokról, az igazgató részéről nagy a bizalom a pedagógusok iránt, így az egyéni munkavégzést minden kolléga teljes egészében saját belátása szerint szervezi.

Az interjúkból ugyanakkor kiderült, hogy szinte minden dolgozónak meg kell küzdenie az állandó leterheltséggel és az időhiánnyal, így az intézményre inkább az informális tudásmegosztás a jellemző. A kollégák között legtöbbször csak a problémák kifejtésére van idő, egy intézményi szintű megoldás kidolgozására általában nincs, ám abban az esetben, ha bármelyik kolléga rendelkezik egy jól bevált gyakorlattal a felmerült

probléma kezelésére, akkor a tanárok elmondása szerint nincs semmilyen akadálya annak, hogy gyakorlatát – főként szóban – megossza. Ehhez kapcsolódóan sokan az interjúalanyok közül úgy nyilatkoztak, hogy az intézményi szintű információáramláson lehetne még javítani, ami segítené a gördülékenyebb munkavégzést is.

Az intézmény bemutatását a SWOT-analízis segítségével folytatjuk. Az intézmény erősségei közé tartozik a tanári karon belüli rendszeres és hatékony együttműködés; a pedagógusok között nincsenek nyilvánvaló ellentétek, így eredményesen tudják végezni a kollégák feladataikat, bármiféle jelentősebb hátráltatás nélkül. Erősségnek tekintik az interjúalanyok az így létrejövő elfogadó és támogató légkört is, amelyet összekapcsoltak a keresztyén szellemiség intézményen belüli kitüntetett szerepével. A jó tanulmányi eredmények emellett segítik az iskola jó hírnevének fenntartását, így a beiskolázási mutatók is évről évre egyre jobbak. Végül úgy ítélik meg a kollégák, hogy az iskola nyitott az újításokra, keresi az új lehetőségeket, míg a felmerülő problémákra aktívan igyekszik választ találni, mely jellemzők az innovációknak kedvező szervezeti kultúra jelenlétére vallanak.

Az intézmény gyengeségei közé sorolhatjuk az információ lassú áramlását, a tanárok leterheltsége miatt pedig sokan lehetetlennek tartják, hogy intézményi szinten egységesen lépjenek fel a felmerülő problémákkal szemben. Több alkalommal említették, hogy nem minden pedagógus veszi ki azonos mértékben a részét a közös ügyekből, aminek okaként elsősorban a kimerültséget nevezték meg. Az iskola elhelyezkedése is számos esetben okozott problémákat, mivel az iskola panelházakkal körülvett telephelyén érthetően nagy a zaj, ami az ott élő lakókkal való jó kapcsolattartást nehezíti meg. Ezek a kapcsolattartási nehézségek azonban nemcsak itt, hanem a szülőkkel való együttműködésben is megjelennek, főként felső tagozaton. Ennek az interjúalanyaink szerint az lehet az oka, hogy míg alsó tagozatban a beiskolázás miatt nagy figyelmet fordítanak a korcsoportra, a gimnáziumban pedig a kimenet miatt érdeke az intézménynek a tanulók koncentráltabb támogatása, addig a felső tagozatra a pedagógusok részéről kevesebb energia és figyelem jut.

A lehetőségek közé sorolják a felső tagozat átalakítását, aminek során az angol és matematika tagozatok mellett egy általános osztály beveze-

tésére is sor kerülne. Az intézmény jó pályázati lehetőségekkel és személyi kapacitással rendelkezik, amiben kiemelkedő szerepet tölt be egy célzottan ezzel foglalkozó kolléganő. Az intézmény lehetőségként tekint továbbá a német nyelv oktatásának népszerűsítésére és azon keresztül az angol nyelvű tagozathoz hasonló képzés bevezetésére, amire a következő tanévek során kerülhet sor.

Végül a veszélyekről kell szót ejtenünk. Ahogy már említettük, az intézménybe felvett diákok száma folyamatosan növekszik, aminek sok esetben az a következménye, hogy növekszik a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok száma is, a velük való foglalkozás pedig állandó kihívást jelent az iskolában dolgozók számára. Az intézmény terjeszkedésének is vannak korlátai, így elsősorban a telephely nagysága és kapacitása.

3. Fejlesztési programokban történt részvétel

Az iskola vezetősége igen nagy figyelmet fordít arra, hogy a lehető legtöbb fejlesztési programban részt vehessen az intézmény, ám a tanári interjúk során voltak, akik úgy vélték, hogy *„Az intézmény túl van a legnagyobb innovációs időszakán és nagyobb mértékű változásokra már nem lehet számítani”*. Az intézmény több infrastrukturális beruházást is végrehajtott európai uniós források felhasználásával, amelyek során komplex épületenergetikai felújításra került sor. Az intézmény emellett számos szakmai jellegű fejlesztési programban is részt vett, így a Biztonságos Iskola Mozgalomban, illetve az „Egész(séges) lélekkel” Programban.

A Biztonságos Iskola Mozgalom program összefoglalója szerint „…a mozgalmat szakmailag az Országos Bűnmegelőzők Szakmai Szövetsége, anyagilag a Fővárosi Közgyűlés Városrendészeti Bizottsága támogatja. Folyamatos mindennapi munkával törekszünk, hogy tanulóink meg tudják védeni magukat az iskolában, otthon, az utcán és bárhol. (...) Merjenek szólni, ha valamilyen atrocitás (bántalmazás) éri őket, illetve tudjanak jó személyleírást adni támadójukról. Célunk, hogy ne menjenek el szó nélkül az agresszió, a brutalitás bármely formája mellett.”

A mozgalom keretében olyan témakörök kerültek terítékre, mint például a közlekedéskultúra javítása, közlekedési versenyeken való részvé-

tel vagy a felső tagozaton részvétel a Magyar Autóklub Közlekedésbiztonsági oktatásán, de a környezet-, állat-, tűz- és önvédelemi oktatások mellett a bűnmegelőző előadások, a múzeum- és színházlátogatások is részét képezték az iskolában megvalósított programoknak.

Másik jelentős programja volt az iskolának a 2012/2013. tanévben az „Egész(séges) lélekkel" Program, amelynek keretében a túlsúlyos tanulók speciális egészségvédelmére fókuszálhatott az intézmény. A program elsősorban az alsóbb évfolyamokat érintette a 6. osztállyal bezárólag, viszont több olyan eleme is volt, amelyben az egész iskola részt vehetett. A program részeként hetente egy alkalommal úszásoktatáson vehettek részt a diákok, többször megrendezett ételkóstolókon és ételbemutatókon ismerkedhettek meg az egészséges étkezés fontosságával, a nyári táborok során pedig szemléletformáló előadásokat hallgathattak meg a meghívott szakemberek jóvoltából. A program részét képezte ezen túlmenően a játékos tanulás, önvédelmi gyakorlatok elsajátítása, közlekedési ismeretek bővítése, illetve a drogprevenció és az alapvető elsősegélynyújtási gyakorlatok elsajátítása is.

4. Eredményesség

Az intézmény kompetenciamérési eredményeinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy bár az elmúlt években folyamatosan növekedett a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű diákok száma az iskolában, mégsem csökkent látványosan az OKM-eredményük. Az iskola által készített felmérések azt mutatják, hogy az elmúlt években átlagosan 45-55% között mozog azon diákok száma a gimnáziumi intézményegységben, akik az érettségi után a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat, míg a többi tanuló általában az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési programok valamelyikét választja. Az eredmények további javulását mutatja, hogy évről évre többen tesznek sikeres emelt szintű érettségit, s nő a nyelvvizsgával és az ECDL bizonyítvánnyal rendelkező diákok száma.

Az intézményben dolgozók munkáját több szervezet is nagyra értékelte az elmúlt években. Ennek elismeréseként az intézmény olyan díjakkal gazdagodhatott, mint a Biztonságos Iskola-díj, az Erőszakmentes és Egészségtudatos Iskola-díj, a Hospice Iskolai elismerés, illetve a Soli

Deo Gloria-díj. Az itt felsorolt díjakon és elismeréseken kívül az intézmény tanulói számos versenyen értek el eredményeket a sport és a művészetek területén.

Az intézményi eredményesség egyéni támogatására az iskola háromtípusú ösztöndíjrendszert dolgozott ki, amelyekre minden évben pályázhatnak a diákok az intézményen belül tudásuk fejlesztése érdekében. Az így kidolgozott ösztöndíjlehetőségeket a névadó lelkipásztor emlékére létrehozott alapítvány hirdeti meg.

5. Akadályozó és támogató tényezők

Az iskola vezetősége nyitott és elfogadó az új gyakorlatok bevezetésével kapcsolatban, lehetőség szerint igyekeznek a legtöbb támogatást megadni a pedagógusaiknak, amely kedvez az újításoknak, ugyanakkor a vezetőség az igazgató elmondása szerint *„megfontoltan takarékoskodó”* stratégiát folytat. Ez azt jelenti, hogy a különböző forrásokból befolyó fennmaradó összegeket minden esetben fejlesztésekre fordítják, ugyanakkor takarékoskodnak.

A fejlesztéseket egyértelműen támogatja, hogy a kollégák között nincsenek nyilvánvaló konfliktusok, egymás munkáját igyekeznek segíteni, de legalábbis semmiképpen sem hátráltatni. A jó gyakorlatokat igyekeznek megosztani egymással, amire – ahogyan azt fentebb részletesen kifejtettük – legtöbbször csak informális keretek között kerülhet sor.

Az intézményi fejlesztések sikerének kulcsaként definiálták interjúalanyaink, hogy a pedagógusok kiemelt módon odafigyelnek diákjaik lelki életére. Véleményük szerint az intézménybe járó diákok tisztelettudóbbak, és felelősségteljesebben viselkednek kortársaikhoz képest, melynek fő okaként a diákok és tanárok között létrejött már-már kollegiális kapcsolatot tartják. Mindez jó környezetet biztosít a fejlesztések sikeres megvalósítására és hosszú távú fenntartására.

Az újítást gátló tényezők között említhetjük, hogy nincs közös álláspont a pedagógusok körében a mobiltelefonok órai használata területén. Alsó tagozaton egybehangzóan elutasítják a tanítók a mobiltelefonok használatát, míg a gimnáziumban egyre többen támogatnák azt a tanárok közül, ám a felső tagozaton nagy a megosztottság a kérdéskörben.

Akadályozó tényezőnek tekinthetők az információáramlás nehézségei, melynek okai a tanárok leterheltségére vezethetők vissza. Ahogyan már az előző fejezetekben is említettük, a leterheltségből fakadó időhiány miatt általában csak a problémák kifejtésére van idő, a fejlesztési tervek és lehetséges új megoldási módszerek kidolgozására csak nagyon ritkán vagy egyáltalán nem. Bizonyos tanárok ezen túlmenően úgy érzik, hogy a diákok számítástechnikai tudása messze felülmúlja a saját IKT-val kapcsolatos ismereteiket, ami elbátortalanítja őket az újítások bevezetése területén.

6. Innovációs profil

Az intézmény az átvevő/átadó viselkedés tekintetében leginkább mások újításait veszi át, s azokat szabja személyre, formálja tovább, mely újítások nagyrészt a tanórán kívüli foglalkozásokra vonatkoznak. Mindezek mellett kis mértékben saját innovációk bevezetése is jellemző az iskolára, főként a tanórai tevékenységekre fókuszálva. Az intézmény tanári kara és vezetősége nyitott az újítások iránt és keresi az új lehetőségeket mind a tanítás, mind a tanórán kívüli tevékenységek vagy az infrastruktúra-fejlesztés területén. Ehhez intenzív pályázási tevékenységet végeznek, de nagyon fontosnak tartják a saját kezdeményezésű (és finanszírozású), szervezeten belülről induló ötletek alapján kialakított újítások megvalósítását is.

6.1. Arizona program

A klasszikus átvétel jó példája az Arizona program. „*A tanórai konfliktusok kezelésére kidolgozott programot Edward E. Ford vezette be 1994-ben egy Arizona állam fővárosában, Phoenixben működő iskolában (innen az elnevezés). A program nem a büntetésre, sokkal inkább a tanulók felelősségére épül. Megtanulják, hogy cselekedeteiknek következménye van, s a döntéseiért mindenki maga felel. Megértik, hogy csak a kölcsönös tisztelet alapján tud együttműködni tanár és diák. Mindkét félre vonatkoznak az alapvető jogok és kötelezettségek.*” Az intézmény 2011 óta alkalmazza a programot, amely a gyakorlatban úgy működik, hogy azok a diákok, akik a programban lefektetett alapelveket – a) Minden tanulónak joga

van a zavartalan tanuláshoz. b) Minden tanárnak joga van a zavartalan tanításhoz. c) Mások jogait tiszteletben tartom. – nem tartják tiszteletben és az óra menetét súlyosan megzavarják, akkor az érintett tanulóktól a tanár megkérdezi, véleményük szerint melyik alapelv ellen vétettek és a továbbiakban azt betartják-e, vagy inkább kimennek az Arizona szobába. Ha az osztályban való tartózkodást választják a diákok és újra rendetlenkednek, akkor a tanár már nem ad választási lehetőséget, hanem kiküldi őket az Arizona szobába[18].

A csoportos tanári beszélgetések során kiderült, bár nehézséget jelent a pedagógusok számára az Arizona szobában való ügyelet megoldása, mégis úgy gondolják, megéri a fáradságot. A szobával kapcsolatban kifejtették, hogy a bevezetést követően gyakrabban használták azt, azonban az évek során a diákok és a tanárok közötti viszony jelentősen pozitív irányba változott, így mind kevésbé van szükség arra, hogy egy tanóráról az Arizona szobába küldjenek egy diákot.

6.2. Internetes források használata a tanításban

Egy matematika szakos tanítónő emelte ki, hogy számtalan, módszertani kérdésekkel foglalkozó Facebook-csoport van, melyeknek ő és kollégái is tagjai. Több példát is említett, amikor a csoport által felvetett témákból inspirálódott, s az ott közétett feladatot alkalmazta a tanítványai körében. Az intézmény egy fizika–kémia szakos tanárnője gyakran vesz részt továbbképzéseken és az elsajátított módszertani elemeket, melyek nagyrészt okostelefon-használattal kapcsolatosak, sikerrel alkalmazza az órákon. A reál és idegennyelv szakos tanárok kiemelték a külföldi, leginkább angol nyelvű honlapokat, internetes folyóiratokat, mint fontos inspirációs forrásokat. Nem ritka, hogy ezekről az oldalakról kész feladatokat, hasznos videókat vagy további linkeket is felhasználnak a munkájuk során. Számtalan honlapcímet és alkalmazást említettek, melyeket szívesen használnak, mint például prezi.com, pinterest.com, Quizlet, Kahoot!, LearningApps, Redmentha, Socrative, Bubbles, Photopitch, Microsoft Office PowerPointPresentation, youtube.com, Mozaweb, Zanza tv.

[18]Az Arizona szoba a tanulók magatartásának szabályozását célzó módszer.

Az egyéni és a csoportos interjúkból is kiderült, hogy a tanárok szeretik és használják az internet adta lehetőségeket, azonban ez nem jelent mindig egyet a legfrissebb újítások használatával. Egy pedagógus, amikor az órai digitális innovációiról kérdeztük, úgy fogalmazott, hogy „É*n nem újító szellemnek mondanám, inkább kreativitásnak…sokszor az ember úgy érzi, hogy ezekben a dolgokban a tanítványai után kullog, viszont kreativitással még be lehet ezt az űrt valahogy tapasztani.*"

6.3. Egészség, biztonság, sport

Az intézmény reformátussá válása óta kifejezetten nagy hangsúlyt fektet az egészséges életmód, a környezetvédelem, a fenntartható fejlődés témáira, ezek mellett pedig a biztonságos iskolai környezet megteremtésére, különféle sportolási lehetőségek felsorakoztatására.

Az igazgató beszélgetésünk során kiemelte, hogy a reformátussá válás utáni évek legnagyobb kihívása a biztonságos iskolai környezet megteremtése volt. A fővárosnak ez a környéke és az iskola közvetlen környezete a közbiztonságot illetően komoly gondokkal küzdött. 2005-ben az iskola elsők között csatlakozott a már említett Biztonságos Iskola Mozgalomhoz. Komplex megoldással szolgáltak a felmerült problémákra, a bűnmegelőzéstől kezdve a drogprevención át a kultúra, minőségi szórakozás népszerűsítéséig. A fővárosi és a kerületi önkormányzattal jó kapcsolatot ápolnak, csakúgy, mint a rendőrséggel és a polgárőrséggel. 2016-ig folyamatosak voltak az ismeretterjesztő, prevenciós előadások, mivel az iskola elnyert egy pályázatot, így kellő pénzügyi forrás állt rendelkezésére. Napjainkban az iskola ilyen jellegű eseményeinek száma lecsökkent, azonban az „egészséges lélekre nevelés" szemlélete továbbra is központi alapelve az intézménynek, mind az általános iskolai, mind a gimnáziumi tagozaton.

Az egészséges táplálkozás és a környezettudatosság olyan értékek, amelyeket az iskola kezdetektől fogva képvisel, s pályázati keretek között népszerűsítésére is vállalkozott. Ebben fontos szerepet tölt be az életvitel-tanár, aki az iskola „művelődésszervezője és pályázatfigyelője" is egyben; az életvitel órák tanmenetét az iskola vezetőségével egyeztetve úgy alakította át, hogy azok a valódi, mindennapi életben előforduló problémákra reflektáljanak. Emellett a hitoktató kolléga is törekszik

arra, hogy a diákok nyitott, befogadó közegben érvényesülhessenek, melyről az általunk látogatott hit- és erkölcstan órán is megbizonyosodhattunk.

6.4. Farmergyűjtés

Az iskolában a Réthy Fashion divatcég kezdeményezéséből farmergyűjtő akciót szerveztek több éven keresztül, ezzel is felhívva a figyelmet a környezettudatos gondolkodásmód jelentőségére. Az akció nagy sikernek örvendett, a legsikeresebb évben több mint 2000 farmert sikerült összegyűjteni újrahasznosítás céljából. Újság- és tévémegjelenések dokumentálták az eseményt, ahol az újrahasznosított farmerből készült ruhákat viselve az iskola diákjai divatbemutatót tartottak, míg az aulában a farmer történetével kapcsolatos kiállítást rendeztek, a legtöbb farmert összegyűjtött osztályt pedig jutalomkirándulásra vitték. A tavalyi és az idei tanévben a program szünetel, de az elkövetkező években szeretnék újra beindítani a nagy népszerűségre való tekintettel.

6.5. Infrastrukturális újítások

Az interjúk során az igazgató és a tanár kar javarésze is az első és egyik legfontosabb újításként említette meg az iskola infrastrukturális felújítását. Az intézmény harminc éves működése után, a fenntartóválást követően kezdődtek meg az átfogó felújítások, amelyek nagyban hozzájárultak az iskola költségeinek csökkentéséhez, a takarékos gazdálkodáshoz. Az egyik interjúalanyunk szavait idézve az intézmény az alábbi kifejezésekkel írható le: „*szép és inspiráló terek, biztonságos és energiatakarékos épület erős keresztyén alapokon*".

6.6. Testvériskolai kapcsolatok

Az iskola református mivolta elősegítette a külföldi testvériskolai kapcsolatok kialakítását is. Az intézményi átrendeződések után, már 2007-ben létrejött egy hollandiai gimnáziummal az együttműködés, melynek során a magyar diákok Hollandiába látogathatnak, a holland tanulók pedig hazánkba. 2009-ben és 2013-ban egy-egy lengyel középiskolával kötött megállapodást az iskola, melyeknek keretében kölcsönösen meglátogatták egymást a tanulók kompetenciafejlesztési céllal.

7. Konkrét innovációk részletes ismertetése

Az általunk választott innováció a kémia–fizika szakos tanárnő innovatív módszertani fejlesztése lett, aminek különlegessége, hogy az innováció kezdeményezője különféle mobilapplikációk és internetes, tanulást segítő eszközök órai alkalmazását vezette be tanóráin (pl. Socrative, phet.com, Bubbles, Photopitch, Pinterest).

Az innováció abból az alapvető problémából indult ki, hogy elenyésző a kémiából, fizikából fakultációra járó diákok száma, valamint a külső általános iskolákból a gimnáziumba érkező tanulók előzetes tudása sem kielégítő a kollégák szerint. Ezt egészítette ki az okostelefonok elterjedése miatt létrejött – tanárok között jelentkező – megosztottság, ami az eszközök használati módjaira, annak határaira vonatkozó nézetkülönbségekből fakad. A tanárnő erre adott válaszként 2016-ban részt vett a 21. század módszertana című képzésen, melyen az infokommunikációs taneszközök használatáról szerzett ismereteket, majd ezeket elkezdte alkalmazni a tanórák során is.

Úgy véljük, ennek az újításnak az értelmezésekor a tanár személye nevezhető az innováció motorjának, de mind a használatot támogató, mind az ellenző kollégák fontos szerepet játszottak az innováció létrejöttében. Az innováció időbeli fejlődéséről ezidáig nem sok információval rendelkezünk. Azóta folyton bővíti ismereteit, újabbnál újabb applikációkat, tanulást segítő felületeket kapcsol a tárgyalt témakörökhöz, de sokszor fürtábrákat készít és internetes képkeresőket is használ a szemléltetés támogatására. Az innováció a kezdetekben a diákok számára is idegennek tűnt, azonban elmondásuk szerint egyre inkább megismerték, megszokták és megszerették az okostelefonos órákat.

Az innováció fontos támogató tényezője, hogy a tanárnő ötletét az intézmény vezetői, köztük az igazgató kezdettől fogva felkarolta, segítette, miután a tantestület egésze és a vezetőség az okostelefon-problémát közösen átbeszélte. Az iskola az utóbbi években nagy hangsúlyt fektetett a különböző szaktantermek kialakítására, így jól felszerelt kémiaterem is rendelkezésre áll a tanulók részére, melyben egyedi jelszóval védett internetelérést létesítettek. Így elkerülhető, hogy a diákok a tanórán kívül is, vagy a tanórán belül, ellenőrizetlen körülmények között használják

az internetet, mégis rendelkezésre állnak a szükséges feltételek az innováció megvalósításához.

Az innovációt gátló tényezők között első helyen áll, hogy a kollégák nem értenek egyet az okostelefon-használatot illetően. Jellemzően az általános iskolában, s leginkább az alsó tagozatban szeretnék kizárni a kollégák az okoskészülékeket az oktatásból, gimnáziumban elfogadóbbak, ám ez közel sem jelent teljes egyetértést.

Ez a módszertani újítás külső platform által stimulált, alulról jövő kezdeményezésnek tekinthető, ám nincs tudomásunk arról, hogy az innováció létrejötte óta az újítás szisztematikus átadása megvalósult volna. Az innováló pedagógus megfogalmazása szerint azonban kollégáit inspirálja, szemléletmódja szimpatikus számukra, így feltételezi, hogy idővel a szervezetben és azon kívül is terjedhet újítása.

A kollégákkal folytatott interjúk alapján ez a módszertani innováció egyértelműen megkönnyítette a tanulókkal végzett munkát, élvezetesebbé tette számukra a kémiaórát. A jelenleg tizedikes osztályoknál tavaly vezette be a tanárnő ezt a módszert, ám már az első évben is jelentős mértékben javultak az érdemjegyek, a bukások száma csökkent.

Úgy véljük, az innováció tehát a kezdeti fejlődési fázisában tart, ám a kollégák érdeklődésének és a vezetői támogatásnak köszönhetően rövid időn belül várható az intézményi elterjedése, mely akár az újítás továbbfejlődéséhez, módosulásához is vezethet.

Összegzés

Az intézmény innovációs tevékenységét áttekintve arra a megállapításra jutottunk, hogy bár a pedagógusok sok változatos gyakorlatot és módszertani elemet igyekeznek elsajátítani az oktatásban, mégsem mondható el az intézményről, hogy a módszertani innovativitás lenne a legfőbb erőssége. Az intézmény sokkal inkább a családias, meghitt, biztonságos, keresztyéni légkör megteremtésével és a hasznos tudás átadásával éri el jó eredményeit. Az igazgató és a vezetőség támogató attitűddel áll az innovációkhoz, a tantestület pedig egymást segítve és támogatva végzi feladatát. A fenntartóval ápolt szoros kapcsolat nagyban

segíti az intézmény sikeres működését és újító tevékenységét, csakúgy, mint a számos pályázati lehetőség.

Mindennek köszönhetően a jelentkező diákok száma évről évre nő, az intézmény a hátrányos helyzetű tanulók nagy arányának ismeretében is jó eredményeket produkál az országos kompetenciaméréseken, s fokozatosan javuló tendenciát mutat. A református lelkület szerves részét képezi az iskola mindennapjainak, de az intézmény toleráns és befogadó minden vallásfelekezettel és meggyőződéssel szemben, s továbbra is központi céljának tekinti a hátrányos helyzetű diákok integrációjának támogatását, az erőszakmentes iskolai klíma kialakítását.

Következtetések

A következőkben kutatási kérdéseink mentén összegezzük eredményeinket. Vizsgálatunk a következő kérdésekre irányult:

1. Mi jellemzi jelenleg a magyarországi református iskolák innovációs tevékenységét? Milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki az innováció területén a köznevelési rendszer többi eleméhez képest?
2. Mi lehet az oka annak, hogy bizonyos intézmények a református iskolák átlagához képest jelentősebb arányban foglalkoznak az eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókkal, ugyanakkor tanulóik az eredményességi mutatók elemzése alapján tanulási eredményeiket tekintve a református iskolák átlagánál nagyobb fejlődést értek el?
3. Milyen sajátosságok jellemzik innovációs szempontból azokat az intézményeket, melyek tanulói az oktatási eredményesség tekintetében kedvezőtlenebb családi környezetből érkeznek, azonban az intézmény tanulási eredményességi mutatói a többi református iskolánál kedvezőbbek?
   a. Mi jellemzi ezeket az innovációkat tartalmi és formai szempontból (hogyan jöttek létre, milyen támogató, akadályozó tényezők befolyásolják működésüket stb.)
   b. Milyen jellegzetes folyamatok azonosíthatók az innovációk megjelenése és szervezeten belüli elterjedése szempontjából?

Az első kérdésre az INNOVA kutatásban lezajlott nagymintás vizsgálat alapján kerestük a választ, a 2. és 3. kérdés megválaszolásához az esettanulmányok eredményeit használtuk fel.

A kérdőíves felmérés eredményei szerint a református iskolák saját maguk által jelzett általános innovációs aktivitása elmarad a vizsgált iskolák átlagától és a más fenntartásban lévő iskolákétól is. Ugyanak-

kor annak ellenére, hogy a speciális innovációs aktivitást mérő mutatót alkotó változók egy részénél a különböző fenntartású iskolák esetében kisebb-nagyobb mértékű eltérés tapasztalható, összességében nem mutatható ki lényeges különbség az összesített mutató értékében a fenntartók szerint. A innovációs tudásmegosztást tekintve sem mutatható ki statisztikai értelemben jelentős különbség a különböző fenntartású iskolák között, azonban az mindenképpen jelzésértékű, hogy a református iskolákban a legkisebb ez a fajta aktivitás. Ehhez kapcsolódóan figyelemre méltó eredmény, hogy a református iskolák esetében a más egyházi fenntartású iskolákhoz képest nagyobb arányban jelennek meg olyan iskolák, amelyeknél nem fordult elő olyan eset az elmúlt tíz évben, hogy más szervezetek kollégái megkeresték őket azzal a céllal, hogy az általuk alkalmazott eredményes megoldásokról tájékozódjanak. A református iskolák kevésbé tartják magukra jellemzőnek a tanuló szervezet sajátosságait, mint a többi vizsgált más (állami, más egyházi, egyéb) fenntartásban működő iskola.

Az INNOVA kutatás kérdőíves vizsgálatából származó adatok másodelemzése arra is rámutatott,, hogy a református iskolákban inkább a szervezeten belüli akadályozó tényezők (elsősorban az anyagiak hiánya és a személyzet nem megfelelő szakmai felkészültsége) okoznak az átlagosnál nagyobb nehézséget, míg a szervezeten kívüli akadályok jóval kevésbé jelennek meg. Továbbá az is megállapítható, hogy e tekintetben nagy a hasonlóság a református iskolák és az egyéb egyházi fenntartású iskolák között. A támogató tényezők tekintetében a legtöbb esetben (például többletforrás szerzése, felkészültebb vezetés, országos/regionális, illetve saját megoldások kitalálását igénylő programokba történő bekapcsolódás, tanulólétszám sikeres növelése) különbség mutatkozik az eltérő fenntartású iskolacsoportok között. Ebben az esetben is megmutatkozik az a tendencia, hogy a református iskolákban a teljes minta, és a nem református fenntartású iskolák átlagaihoz képest a saját bevallásuk alapján kisebb mértékben fordulnak elő a kérdőívben felsorolt támogató körülmények.

A kérdőíves vizsgálat eredményeit árnyalják az esettanulmányok eredményei, izgalmas, számos esetben a kérdőíves vizsgálat eredményeinek ellentmondó eredmények jelennek meg. Az esetekhez kapcsolódó első kutatási kérdésünk (2. kérdés) az iskolák eredményességére irányult.

Maga a kérdés azon a feltételezésen alapult, hogy az esettanulmányhoz kiválasztott iskolák esetében az eredményesség és az innovatív szemlélet szoros összefüggésben áll egymással. E kérdés kapcsán fogalmazható meg a kutatás egyik legfontosabb tapasztalata: a vizsgált iskolák összességében nem tartják magukat egyértelműen újító, innovatív intézménynek. Ez alól kivétel a negyedik esettanulmányban bemutatott iskola, mely tudatosan törekszik újító törekvések kidolgozására vagy átvételére. A többi esettanulmány esetében érzékelhető, hogy a minta kiválasztásában szerepet kapott eredményességi szempont nem függ össze egyértelműen az adott intézmény megújulási törekvéseivel. Az esettanulmányok többségében az interjúalanyok jelentős része az intézményi teljesítmény mögött álló meghatározó tényezőként az iskola sajátos légkörét, szellemiségét nevezi meg, saját intézményének működésében nem érzi meghatározónak az intézmény újító törekvésekre való nyitottságát. Ez az eredmény összecseng számos megelőző kutatás eredményével (*Striepe, Clarke* és *O'Donoghue,* 2014; *Pusztai,* 2009). Itt fontos kiemelnünk, hogy a stabilitás mint érték és szemlélet számos korábbi vizsgálat szerint az egyházi intézmények esetében az eredményességet magyarázó sajátosság (*Pusztai,* 2009; *Hoffer, Greeley* és *Coleman,* 1985; *Hoffer* és *Kilgore's,* 1982b), mely magyarázhatja az itt kapott eredményeket is.

Maguk a vizsgált intézmények tehát többségükben az iskola szellemiségét érzik az eredményesség mögött. De mi áll a szellemiség mögött? Melyek azok a strukturális és kulturális sajátosságok, melyek az egyes esetekből általánosíthatók? Itt mindenekelőtt az esettanulmányokban a vezetésre vonatkozó elemekre érdemes figyelnünk. Mint azt az innováció és a vezetés kapcsolatára vonatkozó elméleti keretek kapcsán már említettük (*Lénárd,* 2016), a magyarországi kontextus jellegzetes sajátossága, hogy az intézmény menedzselésének képességét még innovatív pedagógusok is kiemelten fontos vezetői tulajdonságnak tartják. Ezzel az eredménnyel összhangban állnak az általunk vizsgált esetek is: mindegyik esetnél fontos elemként jelenik meg a vezetés stabilitása (viszonylag hosszú idő óta állandó vezetése van az intézménynek), melynek sajátosságaként a válaszolók a támogatást és az átlátható működést hangsúlyozzák. A stabil vezetés kialakítására vonatkozóan konkrét innováció is megjelenik az esetek között: a harmadik esetnél ismertetett szervezeti

átalakítási folyamatok például jól bemutatják, hogyan támogatja a tudatos átalakítás az intézmény eredményességét. A vezetés kérdése kapcsán a konkrét esetekből egy várható veszélyforrás is kirajzolódik: többször megjelenik az intézmény vezetésének nyugdíjazás miatt várható cseréje, s ezt veszélyforrásként érzékelik az adott intézményben.

Részben a vezetéshez kapcsolható elem a szervezet egészének jó légköre, melyre mindegyik esettanulmány kitér mint az újító megoldásokat támogató tényezőre. Az, hogy a szervezet egészének jó légköre az eredményes működés és az innovatív megoldások megjelenésének alapvető feltétele, szervezetelméleti közhely (*Chapman* és mtsai, 2012; *Harris* és mtsai, 2013; *MacNeil, Prater* és *Busch,* 2009; *Schein,* 1990; *van der Westhuizen* és mtsai, 2005), ennek ellenére számos vizsgálat utal arra, milyen összetett feladat ennek kialakítása. Bár ilyen rövid, egyhetes vizsgálat, mely az esettanulmányok készítésére rendelkezésre állt, nem alkalmas arra, hogy mélyebb képet kapjunk egy intézmény szervezeti kultúrájáról, ennek jelentőségét az eredményesség szempontjából ez a vizsgálat is igazolja.

Az iskolák szellemiségének másik, az eredményességet jelentősen befolyásoló elemeként az esettanulmányokból a tanulóközpontú megoldások keresése rajzolódik ki. Ez az elem összekapcsolható a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos megoldáskereséssel: ez a sajátosság mindegyik esettanulmányban megjelenik, bár eltérő, milyen kidolgozottsággal és tudatossággal kezelik az egyes intézmények a hátrányos helyzetű tanulókat, azonban valamiféle kezelésre törekvés mindegyik intézmény munkájában jelen van. Az egyes esettanulmányokban megjelenő elemek spektruma tág: agressziókezelési programtól kezdve pályaorientáción át komplex támogató programig igen széles a repertoár. A tanulóközpontú megoldáskeresés mint jellegzetes sajátosság természetesen összefügg a pedagógusok elkötelezettségével: a bemutatott esetek mindegyikében megjelenik olyan megoldás, mely túllép a pedagógusok hagyományos tevékenységein. Éppen ezért érdemes elgondolkodnunk azon, hogy ezek a törekvések miért nem kerültek be a válaszolók által említett, megosztott, mások számára is átadott jó gyakorlatok közé. (Annak ellenére, hogy számos jól használható, más intézmények számára is adaptálható gyakorlatról van szó, ezért feltételezhető, hogy itt ismét a nézetek, vagy akár az iskola identitása szintjéhez kapcsolódó jelenséggel találkozunk.)

A következő, az esettanulmányokhoz kapcsolódó kutatási kérdésünk az iskolát mint az innovációk környezetét helyezi a fókuszba. E kérdés kapcsán már eltérések mutatkoznak az egyes esettanulmányok között: a negyedik esettanulmányban szereplő intézmény esetében az újító tevékenységek támogatása a szervezeti struktúrák szintjén is megjelenik. Ez az intézmény (mint azt a kutatás folyamatának leírásában már ismertettük) kontrollként került be a mintába: míg a többi esetet a hátrányos helyzetű tanulók és a tanulási eredményesség alapján választottuk ki, ez az intézmény innovatív gyakorlatai miatt szerepel a mintában. Az összehasonlítás igazolja az újító gyakorlatokra való tudatos, szervezeti szintű törekvések innovációt erősítő hatását: mind a kérdőíves vizsgálat eredménye, mind az esettanulmány mutatja az iskola innovációt támogató megoldásainak eredményességét.

Az újítások intézményi környezetének egyik meghatározó feltételeként tekintünk az innováció esettanulmányokban megjelenő értelmezésére. Mint az több eset kapcsán világossá vált, az innovációt és újítást az interjúalanyok többsége általában a kutatásunkban használt definíciótól eltérően értelmezi: míg a kutatás innováción a szervezet szempontjából új, eddig még nem alkalmazott elemet ért, a válaszadók többsége az újítást ennél sokkal bonyolultabb, „modernebb" jelenségként értelmezi és főként technológiai újításokat ért rajta. Ez a kutatás meghatározó tapasztalata: érdemes az eredmények kapcsán végiggondolni, hogy azokat a magyar oktatásügy innovációs mutatóira vonatkozó eredményeket, melyek nagymintás vizsgálatokra alapulnak, mennyiben befolyásolhatja ez a szemlélet, mennyiben tekinthető általánosnak a pedagógusok és vezetők körében az újítás és innováció fogalmának e szemléletet követő értelmezése. Ez az eredmény a rejtett innovációk jelentőségére hívja fel a figyelmet, mint arra az innovációk típusai kapcsán még visszatérünk.

Hasonlóképpen eltérő értelmezés jelenik meg az eredményesség fogalma esetében: kutatásunk alapvetően a tanulási eredményesség fogalmára épül, ezen belül kiemelt jelentőséget tulajdonít a kompetenciamérések eredményeinek. Az egyes esetek és a bemutatott újítások eredményességfogalma viszont ennél lényegesen összetettebb, a kompetenciamérési eredmények pedig csupán néhány esetben jelenik meg. Az esettanulmányokban megjelenő komplex eredményességértelmezésekben (*Bander* és

mtsai, 2015; *Gyökös,* 2015) egyrészt szerepet kapnak azok a hagyományos mutatók, melyek az iskolák eredményességét output változók mentén értelmezték: saját eredményessége meghatározásában mindegyik intézmény meghatározó szerepet tulajdonít a felvételi, nyelvvizsga és versenyeredményeknek, ezek mentén definiálja magát eredményesnek. Emellett a beszélgetésekben megjelennek más változók is, például input változók: ezen belül különösen fontos (és több intézményben innovatív folyamatok elindítója) a jelentkezők száma, a tanulólétszám.

Más egyéb, eredményességként értelmezhető elem is megjelenik az egyes esetekben; itt különösen fontos a tantermi oktatás megújítását célzó módszertani innovációk kapcsán megjelenő eredményességszemlélet: az interjúkban az egyes pedagógusok arról beszélnek, hogy a tanulók motivációjának, tantárgy iránti érdeklődésének erősítése a céljuk ezekkel az újításokkal, tehát ez tekinthető egyfajta eredményességmutatónak, bár adatok ritkán kapcsolódnak hozzá.

Az újítások környezetét vizsgálva az egyes esetekben hasonló támogató elemek azonosíthatók: megjelenik a szervezet jó légköre, a vezetés támogatása, mint azt már az előzőekben ismertettük. Egy esetben (negyedik esettanulmány) kifejezetten az újítások támogatását célzó konkrét szervezeti megoldások is megjelennek.

Az úítást akadályozó tényezőkként – részben az iskolai újítások akadályaként – a szakirodalomban megjelenő általános jellegzetességek azonosíthatók (*Bekkers, Tummers* és *Voorberg,* 2013; *Halász,* 2016b, 2016a, 2018; *Horváth,* 2017): a kérdőíves vizsgálatban és az esettanulmányokban egyaránt megjelenik az időhiány és a pedagógusok közti eredményes kommunikáció, tudásmegosztás hiánya. Az újítások egymás közti megosztására, egymás munkájának megismerésére elkülönített idő az iskolán belüli terjedés meghatározó feltétele, ennek azonban jelenleg az oktatáspolitikai környezet nem kedvez, mivel a kötelező óraszámok növelése nagy terheket ró a pedagógusokra. Érdemes itt azt átgondolni, hogy az egyes újítások közti kapcsolódások belső kommunikációra építő erősítésével hogyan lehetne ezt mégis erősíteni, hiszen számos esetben rendelkezésre áll olyan rejtett tudás a szervezetben, melyet az intézmény egésze hasznosíthatna. Erre példa lehet a szervezeten belüli, IKT-eszközök alkalmazására épülő módszertani tudás továbbterjesztése.

Az esettanulmányokban megjelenő szervezeti környezeti sajátosságok közül a szervezeti tanulási folyamatokra vonatkozóan az esettanulmányok alapján további fontos tanulságokat fogalmazhatunk meg. Érzékelhető, hogy a szervezeti tanulási folyamatok és a pedagógusok tanulására alkalmazott megoldások az intézmények többségében kevéssé kapcsolódnak össze: ezt egyúttal éppen az újítások terjedésének akadályaként fogalmazzák meg a válaszolók. A pedagógusok tanulásának hagyományos formái, a továbbképzések és óralátogatások dominálják a pedagógusok szakmai fejlődését támogató tevékenységeket; lényegesen kevesebb példát találunk olyan szakmai közösségek működésére, melyek a fejlesztéseket támogatnák. Ennek hátterében a fentebb ismertetett okok állhatnak.

Számos esettanulmányban az újító tevékenységeket akadályozó tényezőként említik a forráshiányt, bár az egyes esetek pályázásban aktív, számos pályázati forrást elnyerő intézményeket mutatnak be. Itt felmerül a kérdés, mi okozhatja a vizsgált szervezetek munkatársaiban a forráshiány érzetét, különösen az újító tevékenységekkel kapcsolatban. Ha alaposabban megvizsgáljuk a szervezetek pályázatait, láthatjuk, hogy e pályázatok döntő többsége infrastrukturális fejlesztéseket céloz, például az iskola számítógépes eszközparkjának felújítását, vagy fűtéskorszerűsítést stb. Természetesen feltételezhetjük, hogy már maga a kulturált tanulási környezet javít a tanulók tanulási eredményességén, hiszen emeli az iskola mint tanulási tér presztízsét. Azonban mégis érdemes az oktatáspolitikai törekvések és a támogató (pályázati) rendszer kapcsolatát átgondolni: valószínű, hogy ilyen jelentős infrastrukturális beruházások és az oktatási megújulási törekvések a pályázatok szintjén történő összekapcsolása és együttes, egymáshoz kötődő támogatása sokat segítene abban, hogy a pedagógiai jellegű fejlesztési törekvéseket ne akadályozza a forráshiány. Különösen problematikusnak tartjuk a pedagógiai fejlesztési elemek hiányát olyan területeken, amelyek közvetlenül kapcsolódnak pedagógiai folyamatokhoz, mint például az oktatást támogató IKT-eszközök. Ezek esetében nyilvánvaló lenne, hogy a pályázat ne csak az eszközöket, hanem a használatukat támogató humánerőforrás-fejlesztést (képzéseket, külső támogatókat, asszisztens foglalkoztatását) és pedagógiai fejlesztéseket is támogasson – erre világosan utalnak az esetek is. A negyedik eset jó példa e támogató rendszer eredményes működtetésére.

Az esettanulmányokban megjelenő konkrét innovációkkal kapcsolatban a következő általános következtetéseket fogalmazhatjuk meg. A konkrét újítások az innováció lehetséges típusainak mindegyike megjelenik, bár ezek az esetek többségében nem elkülöníthető területek, átfedik egymást: például a megjelenő új képzési program egyúttal új tanulócsoportok elérését is célozza (pl. első, második és harmadik esettanulmány), új oktatási folyamatokat célzó fejlesztések pedig szervezeti működésmódok megújítását is célozhatják (pl. harmadik és negyedik esettanulmány). Izgalmas jelenség az új képzési program bevezetése, mely több esettanulmányban is megjelenik: ezt az újítást az oktatáspolitikai környezet átalakulása teszi lehetővé és egyúttal ösztönzi a duális képzés és a szakgimnázium mint képzési forma bevezetése, illetve általánosságban a szakképzés jelentőségének növelésére irányuló oktatáspolitikai törekvések. Itt olyan radikális változásokról beszélünk, melyek akár az iskola arculatának teljes átformálását teszik szükségessé.

Az osztálytermi folyamatok megújításához kapcsolódó újítások esetében láthatjuk, hogy a *Paniagua* és *Istance* (2018) által meghatározott innováció-típusok (klaszterek)[19] mindegyikére találunk példát az egyes intézményekben, azonban több újítást találtunk a tapasztalati tanulás és az IKT-eszközök osztálytermi alkalmazása (például kritikai gondolkodás fejlesztése vagy tanulási színterek összekapcsolása) témájában. Az előbbi klaszterhez sorolható újítások többsége a természettudományi oktatás megújításához kapcsolódik: számos, a természettudományi oktatás és tapasztalati tanulás összekapcsolását célzó újítás jelenik meg az esettanulmányokban. Ez a további fejlesztések szempontjából nagy lehetőséget rejtő tudásbázis meglétére utal. Részben e területhez kapcsolódva, részben ennél tágabb tevékenységeket átfogva jelennek meg az IKT-eszközök alkalmazására vonatkozó újítások, melyek tantárgyi oktatási folyamatokat támogatva vagy akár a teljes iskolai szintet elérve jelennek meg.

Az innovációkat vizsgálva megállapítható, hogy jelentős részük „rejtett innovációként" jelenik meg a szervezetben (*Halász,* 2016a): viszonylag kevés olyan újítást azonosítottunk, melyre az iskola a vizsgálatot megelőzően, explicit módon innovációként tekintett, mint ezt az előző részben

[19]Lásd 11. old.

részletesen is kifejtettük. Az osztálytermi folyamatok megújítása kapcsán megjelenő, IKT-eszközök alkalmazását célzó újítások jelentős száma kötődhet ahhoz a sajátossághoz, hogy az újításnak e típusa könnyebben válik láthatóvá a szervezet egésze és a környezet nézőpontjából.

Ha az esettanulmányokban megjelenő újításokat az egyházi iskolák esetében azonosított, az eredményes működést elősegítő sajátosságokkal vetjük össze, látható, hogy az innovációk (különösen az osztálytermi újítások) többsége a tanulóközpontú pedagógiai folyamatok fejlesztését célozza, egyes eseteknél megjelennek az iskolai magatartási problémák kezelésére (ötödik eset) és a szülőkkel való kapcsolattartás új formáira (negyedik eset) irányuló fejlesztések is. Ezeket a jó gyakorlatokat érdemes a továbbiakban nyomon követni.

E területhez kapcsolódóan több esetnél megjelennek a lemorzsolódás csökkentésére alkalmazott eljárások, ezen belül kiemelten a személyes törődés, egyéni támogatás mint pedagógiai megoldás. Bár az intézmények ezt nem innovációként értelmezik, a kutatás számára egyértelmű, hogy külső szemmel nézve ezek a pedagógiai elemek abban az esetben is innovációnak tekinthetők, ha maguk az iskolák nem érzékelik annak. Itt tehát ellentmondás áll fenn a külső megfigyelők benyomása és az iskola önmagáról alkotott képe között. Érdemes tovább gondolkodni e kérdés kapcsán az okokon: lehetséges, hogy az iskolák „domináns logikájába", vagy akár a református köznevelési rendszer „domináns logikájába" kevésbé fér bele az a kép, amelyben a református iskolákban hátránykompenzációs vagy akár magatartási problémák kezelését célzó programokat kell bevezetni. Az is lehetséges, hogy az iskolák egy része kevésbé érzi „innovatívnak", újításnak az e területen végzett munkáját. Azonban hosszabb távon mindenképpen megfontolandó, tudatos kommunikációval hogyan formálható e területen az iskolák önmagukról alkotott képe.

Összegzés

Kutatásunkban a református középiskolák újító tevékenységét, ennek eredményességét és szervezeti környezetét, valamint terjedését vizsgáltuk. A kutatás nagymintás kérdőíves vizsgálat adatait összegző adatbázis elemzése és esettanulmányok alapján történt.

A vizsgálat eredményei a következőkben összegezhetők: míg az INNOVA kutatásban lezajlott nagymintás vizsgálat adataiból a református iskolák kevéssé újító képe rajzolódik ki, az esettanulmányok számos, az innováció lehetséges területeinek teljes spektrumát lefedő újítást azonosítottak a vizsgált öt intézményben, bár a vizsgált iskolák többsége nem tartja magát innovatívnak, eredményességüket az iskola szellemiségének tulajdonítják. A bemutatott módszertani innovációk jelentős része az IKT-eszközök használatához és a természettudományi oktatás megújításához köthető, a tanulók megváltozott sajátosságaira reagál, a képzési programok bővítését célzó újítások viszont a tanulólétszám csökkenését próbálják meg ellensúlyozni, új tanulói csoportokat célzó képzések bevezetésével. Az esettanulmányokban szereplő iskolákat az újításokat támogató szervezeti légkör jellemzi, azonban a tudásmegosztásra, szervezeti szintű tanulási folyamatok támogatására csak kevés példát találtunk, ez megerősíti a nagymintás vizsgálat szervezeti tudásmegosztásra vonatkozó eredményeit. Az esettanulmányokban megjelenő újítások viszont lehetőséget nyújthatnának a református iskolák közti tudásmegosztás alapját jelentő tudástérkép néhány pontjának megrajzolására.

A kapott eredmények fontos tanulsága, hogy az iskolai innovációk keletkezési útját és terjedését csak ritkán lehet lineáris modellekben értelmezni, az oktatás világára inkább a kevert típusú innovációk a jellem-

zőek, akár az átfedő innovációtípusokat és területeket, akár a top-down és a bottom-up logika együttes érvényesülését tekintjük.

Kutatásunk eredményei összességében azt jelzik, hogy az iskolai innovációk empirikus vizsgálatát nem lehet egy merev definíció mentén elvégezni, mivel az iskolák sok esetben tág és rugalmas keretek között értelmezik saját innovációs folyamataikat. Tapasztalataink szerint az iskolákban megjelenő új, vagy valamilyen szempontból átértelmezett tevékenységeket, formálódó folyamatokat nem mindig tekintik innovációnak, de az is előfordul, hogy olyan jelenségeket, folyamatokat tekintenek annak, melyek az innováció tág értelmezésébe is csak fenntartásokkal sorolhatók be. Az iskolák saját értelmezése szerint definiált újítások elsősorban abba az elméleti keretbe illeszthetőek be, mely szerint az innovációk, az innovációs folyamatok egy jelentős hányada a mindennapi oktató-nevelő munkába integrálódva, az iskolák kevésbé látható, kívülről nem vagy csak nagyon nehezen érzékelhető szintjén zajlik. Ez visszaköszön a kérdőíves adatfelvétel eredményeiből és az esettanulmányok tapasztalataiból levonható következtetések kisebb-nagyobb eltéréseiben is. Vagyis a kérdőív által felmért innovációs aktivitás az iskolák innovációkkal, újításokkal kapcsolatos általános képét próbálta megragadni, míg az esettanulmányokban az innováció konkrétabb körvonalainak meghatározása volt a cél. Számos esetben tehát nagyon vegyes kép tárul elénk az iskolai innovációkat illetően, hozzátéve, hogy a kérdőíves felmérés véleményünk szerint az innovációs aktivitás szélső kategóriáit, azaz a kiemelkedő, illetve a nagyon alacsony innovációs aktivitással rendelkező iskolákat igen pontosan és sikeresen azonosította.

Mindent egybevetve kijelenthető, hogy a sikerességben, eredményességben, valamint az innovatív iskolai légkör kialakulásában nagy szerepük van az olyan fejleszthető és fejlesztendő humán tényezőknek és módszertani elemeknek, amelyek elősegítik, hogy az adott pedagógiai szituációknak, a tanulók (és pedagógusok) pillanatnyi lelki és szellemi állapotának megfelelő pedagógiai gyakorlatok, módszerek és eszközök jelenjenek meg egy intézmény működésében. Záró gondolatként megfogalmazhatjuk: nem feltétlenül az a lényeges, hogy milyen általános innovációs megközelítése van egy iskolának, iskolai közösségnek, hanem az, hogy van-e az iskolának valamilyen jól körvonalazódó képe saját oktató-nevelő tevékenységéről.

Irodalom

Anderson, N., Potočnik, K., és Zhou, J. (2014): Innovation és creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, és guiding framework. *Journal of management*, *40*(5), 1297–1333.

Bander, K., Ercsei, K., Galántai, J., Gyökös, E., Kurucz, O., Nikitscher, P., Szemerszki, M. (2015): *Minőség és eredményesség az oktatásban* 91. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Bánné Mészáros, A. (2015): *Országos kompetenciamérés – fenntartói tájékoztató. Református iskolák 2010–2014 közötti eredményeinek elemzése*. Budapest: Református Pedagógiai Intézet. http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/OKM%20fenntart%C3%B3i%20t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3_RPI.pdf (2017. 08. 10.)

Baráth, T. (2007): Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, (11). http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Barath-Iskola.html (2017. 08. 10.)

Baráth, T., és Szabó, M. (2010): *Does Leadership Matter? Implocations for Leadership Development és the School as a Learning Organisation*. Szeged: ENIRDELM Conference. http://www.kovi-vezetokepzes.hu/Does_leadership_matter_ENIRDELM%202010.pdf (2017. 08. 14.)

Berényi, E. (2016): Az autonómiától a szelekcióig. *Iskolakultúra*, *26*(9). https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3 (2017. 09. 10.)

Berner, A. R. (2017): *Pluralism and American public education: no one way to school.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

Bettis, R. A., Wong, S. S., és Blettner, D. (2011): Dominant logic, knowledge creation, and managerial choice. In: M. Easterby-Smith és M. A. Lyles (Szerk.), *Handbook of Organizational Learning* 369–383.

Burns, T. és Köstler, F. (Szerk.) (2016): *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing https://doi.org/10.1787/9789264255364-en (2017.09.08.)

Bush, T. és Glover, D. (2014): School leadership models: what do we know? *School Leadership and Management*, *34*(5), 553–571. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680 (2017. 08. 10.)

Chapman, C., Amstrong, P., Muijs, D., Harris, A., Reynolds, D. és Sammons, P. (2012): *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice*. Oxon: Routledge, Taylor és Francis Group.

Creemers, B. P. M. és Kyriakidēs, L. (2012): *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

Crossan, M. M. és Apaydin, M. (2010): A Multi Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Management Studies*, *47*(6). 1154-1191.

Csullog, K., Nahalka, I., D. Molnár, É., Lannert, J., Herczeg, B. és Zempléni, A. (2014): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Donovan, J. A. (1999): A Qualitative Study of a Parental Involvement Program in a K-8 Catholic Elementary School. *Journal of Catholic Education*, *3*(2). https://doi.org/10.15365/joce.0302032013 (2016.01.24.)

Dronkers, J. és Avram, S. (2015): What can international comparisons teach us about school choice és non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, *51*(1), 118–132.

Easterby-Smith, M. és Lyles, M. A. (2011): *Handbook of Organizational Learning és Knowledge Management*. Wiley.

Ertmer, P. A. és Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010): Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, és Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255–284.

Fazekas, Á., Halász G. és Horváth L. (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány* (4) 26-43.

Feldhoff, T., Radisch, F. és Bischof, L. M. (2016): Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, *54*(2), 209–240.

Frank, K. A., Zhao, Y. és Borman, K. (2004): Social Capital and the Diffusion of Innovations Within Organizations: The Case of Computer Technology in Schools. *Sociology of Education*, *77*(2), 148–171.

Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás* (Köt. 2.). Budapest: OFI.

Fullan, M. és Heargraves, J. (2012): *Professional Capital*. London, New York: Routledge.

Gyökös, E. (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – az iskolai eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki, M. (Szerk.): *Eredményesség az oktatásban* 11–23. Budapest, Hungary: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D. és Varga, J. (2018): *A közoktatás indikátorrendszere, 2017*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

Halász, G. (2016a): *Innováció az oktatásban és a közszférában* 56. ELTE-PPK NI. https://ppk.elte.hu/file/1_2_tan.pdf (2017. 08. 15.)

Halász, G. (2016b): *Oktatási innovációk keletkezése és terjedése* 27. Budapest, Hungary: Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK NI.

Halász, G. (2018). Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány*, *21*(1), 18–41.

Halász, G. (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, (1), 64–90. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_1_64-90.pdf (2016. 01. 12.)

Halász, G. és Fazekas, Á. (2016): *Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK NI. https://ppk.elte.hu/file/innova_2_1.pdf (2018.02.10)

Hallinger, P. és Heck, R. H. (2010): Collaborative leadership school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30 (2), 95–110.

Hallinger, P. és Heck, R. H. (2011): Exploring the journey of school improvement: classifying és analyzing patterns of change in school improvement processes és learning outcomes. *School Effectiveness és School Improvement*, *22*(1), 1–27.

Harris, J., Caldwell, B., Longmuir, F., Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), and Educational Transformations. (2013): *Literature review: a culture of trust enhances performance.* Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Imapct on Learning.* Abingdon: Routledge.

Hermann, Z. és Varga, J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák. In: Társadalmi Riport 2016. Budapest: TÁRKI

Hirsch, D. (2002): *School: A Choice of Directions* 36. OECD/CERI.

Hoffer, T., Greeley, A. M. és Coleman, J. S. (1985): Achievement growth... *Sociology of Education*, 58 (2), 74–97.

Holmes, K., Clement, J. és Albright, J. (2013): The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership and Management*, *33* (3), 270–283.

Horváth, L. (2016a): *Az innováció-kutatás általános tudásháttérének áttekintése* 29. Budapest, Hungary: Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK NI.

Horváth, L. (2016b): *Az oktatási innovációk terjedési modelljeinek bemutatása* 16. Budapest: ELTE PPK NI. https://ppk.elte.hu/file/innova_2-2.pdf (2017. 09. 15.)

Horváth, L. (2017): *Az oktatási innovációk születését és terjedését meghatározó feltételek bemutatása* 15. Budapest: ELTE PPK NI. https://ppk.elte.hu/file/innova_3_1_tan.pdf (2018. 03. 10)

Hüse, L. (2018): How does education respond to social és economic change in Hungary? In M.-A. Brown (Szerk.): *The shifting global world of youth and education*. London; New York, NY: Routledge.

INNOVA (2017) Az Innova kutatás keretein belül tervezett esettanulmányok készítéséhez használt esettanulmány-protokoll. Kézirat. https://ppk.elte.hu/file/PROTOKOLL_201710.pdf (2018. 02. 10.)

Király, G., Dén-Nagy, I., Géring, Z. és Nagy, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, *5* (2), 95–104.

Kopp, E. (2014). Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata. In: Pusztai G. és Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők* 197–225. Debrecen: Debrecen University Press.

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* 57–78. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Kopp, E. (2017): A magyarországi református közoktatás eredményességének változásai. In: Pompor Z. (Szerk.): *Alapvetés* 200–227. Budapest: Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport.

Kopp, E. és Vámos, Á. (2016): Die Leistungen der ungarischen Schüler und Schülerinnen an den kirchlichen Schulen und deren pädagogisch eingebrachter Wert. *THEO-WEB : ZEITSCHRIFT FUR RELIGION-PADAGOGIK*, *15*(2), 310–327.

Kyriakidēs, L., Creemers, B., Antoniou, P. és Demetriou, D. (2010): A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory és research. *British Educational Research Journal*, *36*(5), 807–830.

Lénárd, S. (2016): Az eredményes iskolavezetés és a tanulás a szervezetben. In: *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf (2017. 01. 10)

MacNeil, A. J., Prater, D. L. és Busch, S. (2009): The effects of school culture és climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73–84.

Madaus, G. F., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (1980): *School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence.* New York: McGraw-Hill.

Mason, M. (Szerk.). (2008): *Complexity theory és the philosophy of education*. Chichester, West Sussex, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Mayer, D. és Lloyd, M. (2011): Professional Learning: An introduction to the research literature. *Australian Institute for Teaching és School Leadership, Melbourne. Prepared in partnership with Deakin University és the Queensland University of Technology.*

Merry, M. S. (2015): The conundrum of religious schools in twenty-first-century Europe. *Comparative Education*, *51*(1), 133–156.

Mészáros, G., Gaskó, K., Kálmán, O. és Rapos, N. (2010): *Az adaptív iskola. Nemzetközi megközelítések és értelmezések.* („Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása"). Budapest: OFI.

http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2010/05/6.6.2-MGY-GK-KO-RN_adaptiv_iskola_elemzo_tan.pdf (2013. 01. 21.)

Middlewood, David és Cardno, C. E. M. (2001): *Managing Teacher Appraisal és Performance: A Comparative Approach*. London: Routledge Falmer.

Morvai, L. (2017): *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően*. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen.

OECD (2009): *Creating effective teaching és learning environments: first results from TALIS*. [Paris]: Oganization for Economic Co-operation and Development.

OECD (2014a): *Measuring Innovation in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264215696-en (2017. 08. 11.)

OECD (2016): *Innovating Education and Educating for Innovation*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264265097-en (2017. 12. 10.)

Paksi, B., Veroszta, Z., Magi, A., Vörös, A. és Felvinczi, K. (2017): *Pedagógus – pálya – motiváció*. Budapest: OFI.

Paniagua, A. és Istance, D. (2018): *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en

Pusztai, G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: *Új Mandátum Könyvkiadó*.

Pusztai, G. (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio®*, *23*(1), 50–66.

Pusztai, G. és Erdős, I. (2018): Eszményi és megvalósult identitás a 21. század eleji református köznevelési intézményekben. In: Fazakas, G. T., Baranyai, N., Gonda, L., Kovács, G. és Sipos, Z. (Szerk.): *Világosító lámpás: tanulmányok a 60 éves Győri L. János tiszteletére*. 275–285. Debrecen: Tiszántúli Református Egyházkerület.

Pusztai, G., Bacskai, K. és Morvai, L. (2017): Bővülés után, egységesülés előtt. In: Pompor, Z. (Szerk.): *Alapvetés* 228–262. Budapest: Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport. http://www.reformatus.hu/data/documents/2017/12/11/alapvetes_2017.pdf (2018. 01. 10.)

Radó, P. (2017): *Az iskola jövője*. Budapest, Hungary: Progress.

Rapos, N. (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Robson, K. (2016): *Innovation in Catholic Education: New approaches to instruction és governance may revitalize the sector.* https://www.educationnext.org/innovation-in-catholic-education-instruction-governance/ (2017. 09. 10)

Rogers, E. (2003): *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.

Russ, M. és Gonsales, L. (2014): *Leadersip in Education*. Long Grove: Waveland.

Sági, M. (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert, J. és Nagy, M. (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 111–128.

Sántha, K. (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, (2), 82–91. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_082-091.pdf (2017. 10. 11.)

Scheerens, J. (2010): *Teacher's Professional Development*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union.

Scheerens, J. (2016): *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base.* Netherlands: Springer.

Schein, E. H. (1990): Organizational culture. *American Psychologist*, *45*(2), 109–119.

Striepe, M., Clarke, S. és O'Donoghue, T. (2014): Spirituality, values and the school's ethos: Factors shaping leadership in a faith-based school. *Issues in Educational Research*, *24*(1), 85–97.

Széll, K. (2018): *Iskolai légkör és eredményessége: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák.* Szeged: Belvedere Meridionale.

Szemerszki, M. (2015): *Eredmenyesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmenyesseg_az_oktatasban_beliv.pdf (2016. 01. 11.)

Szemerszki, M. és Gyökös, E. (2014): Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), 43–65.

Timmermans, A. C., Doolaard és S. de Wolf, I. (2011): Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(4), 393–413.

Tomasz, G. (2017): Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio,* 26 (1), 94–112. https://akademiai.com/doi/abs/10.1556/2063.26.2017.1.9 (2017. 12. 12.)

Townsend, T. (1994): Goals for Effective Schools: the View from the Field. *School Effectiveness and School Imrovement, 5*(2), 127–148.

Vámos, Á. (Szerk.). (2016): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf (2017.01.01.)

Van de Ven, A. (1984): *The Minnesota Innovation Research Program.* 113. Minnesota: Strategic Management Research Center. http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a143682.pdf (2017. 09. 11.)

Van de Ven, A. H. (2017): The innovation journey: you can't control it, but you can learn to maneuver it. *Innovation*, *19*(1), 39–42. https://doi.org/10.1080/14479338.2016.1256780 (2017. 12. 12.)

Van de Ven, A. H. és Huber, G. P. (1990): Longitudinal Field Research Methods for Studying Processes of Organizational Change. *Organization Science*, *1*(3), 213–219. https://www.jstor.org/stable/2635003 (2017. 12. 12.)

Van de Ven, A. H., Angle, H. L. és Poole, M. S. (2000): *Research on the management of innovation: The Minnesota studies*. Oxford University Press

Van der Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H. és Coetsee, L. D. (2005): Organizational Culture és Academic Achievement in Secondary Schools. *Education és Urban Society*, *38* (1), 89–109. https://doi.org/10.1177/0013124505279959 (2017. 12. 12.)

Varga, A. (2015b). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári, A. és Tomasz, G. (Szerk.): *Kudarcok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 73–86.

Vedung, E. (2010): Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, *16*(3), 263–277. https://doi.org/10.1177/1356389010372452 (2017. 12. 12.)

Van der Welt, J., & Zecha, G. (2004). Philosophical-Pedagogical Criteria for Assesing the Effectiveness of a Christian School. Journal of Research on Christian Education, 13(2), 167–168.

Ware, V.-A. és Rouse, E. (2017): *Free to learn? Removing unfreedoms in school communities to improve learning outcomes*. Doukin University. http://www.sgdandenongnth.catholic.edu.au/_uploads/_ckpg/files/CD%20in%20SMAG%20schools%20-%20final%20report%209May2017%20(1).pdf (2017. 12. 24.)

White, M. A. és Waters, L. E. (2015): A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(1), 69–76. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408 (2017. 12. 12.)

ISBN 978-615-5834-02-8

Borítóterv, tipográfia: Rezessy Szabolcs
Nyomdai munkák: PRINTINGO – Digitális Nyomda és Grafikai Stúdió

A református oktatásügy számos alapvető változáson ment keresztül az utóbbi években. Ezek közül meghatározó az, hogy 2011-től az iskolák és a bennük tanulók száma jelentősen nőtt, ezzel párhuzamosan növekedett a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű, az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi miliőből érkező tanulók aránya. Érzékelhető, hogy ez a folyamat olyan új feladatok elé állítja a református intézményrendszert, melyekkel akkor tud sikeresen megbirkózni, ha az eddigi pedagógiai eszközkészletét, szervezeti megoldásait bővíti, kiegészíti vagy átalakítja.

A kötettel kettős célunk van: egyrészt arra törekszünk, hogy az innovációs folyamatok vizsgálatával és elemzésével támogassuk a református iskolarendszert problémái megértésében, fejlődési irányai kijelölésében, másrészt az intézményekben zajló megújulási folyamatok bemutatásával és elemzésével erősítsük a református iskolarendszer és a teljes közoktatási rendszer közti kapcsolatokat, az eltérő fenntartói csoportokhoz tartozó intézmények közti párbeszédet.

REFORMÁTUS TANANYAGTÁR
Magyarországi Református Egyház
Emberi Erőforrások Minisztériuma
Emberi Erőforrás Támogatáskezelő

A fejlesztés Magyarország Kormánya támogatásával,
az EGYH-KCP-16-P-0127 számú projekt keretében valósul meg.