

ÓVODAVEZETŐI KIHÍVÁSOK A KOLLÉGÁK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK TÁMOGATÁSÁBAN

Tünde LANTOS¹

Abstrakt

The continuous change in social and labor market expectations and needs of teachers requires a new pedagogical approach and the acquisition of new methods from all teachers. It is not easy, but it is the basic task of every teacher to continuously train and learn. In the context of professional development, the encouragement and support of the institution's management plays an important role, not only for the new teacher, but also during the professional development of the teacher who has been in the field for several years. As early as 2010, the issue of support in the continuous professional development of teachers was given special emphasis in EU policy. The purpose of this study is also to give an idea of the factors that enable or hinder the role of the kindergarten head as a supporter of kindergarten teachers during their professional development.

Keywords

kindergarten manager, support role, motivation, kindergarten teacher, professional development

BEVEZETÉS

A pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatakor nem elég csak a személyes tényezők [12]; [17] figyelembevétele. A pedagógusok szakmai fejlődését a szervezeti tényezők és a rendszer-szintű elemek [25] is meghatározzák, együttesen befolyásolják.

A szakirodalom a szakmai fejlődést olyan tevékenységként értelmezi, amely a változás, fejlődés érdekében fejleszti az egyéni képességeket, tudást, szakértelmet. A közoktatási rendszer különböző szintjein bekövetkezett változással (személyes, intézményi, országos szint) segíti a tanulás eredményeinek javulását. Az intézményben zajló, a pedagógusokra vonatkozó szakmai fejlődés szempontjából meghatározó feltétel az intézmény vezetése [5].

Az Európai Unió oktatási stratégiák egyik kiemelt összetevője a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása az oktatás-nevelés minőségének javítása céljából [24].

A KUTATÁS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE

A pedagógusok szakmai tanulásának különböző tényezőit számtalan elméleti munka és empirikus kutatás vizsgálta, melyek a szakmai tanulás szervezeti tényezőire fókuszáltak [14]; [11], s ugyan eltérő elméleti megközelítéseket használva, de kimutatták a szervezet hatását.

Hazai viszonylatban fontosnak tartom kiemelni az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet: „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén”, röviden MoTeL (*Models of Teacher Learning*) című projektjét (2019-2022), amely a hazai pedagógusvizsgálatok halmazában a pedagógusok tanulásának mélyebb megismerésére törekszik. A négyéves kutatás átfogó célja a pedagógus munka eredményességét meghatározó összefüggések feltárása, különös tekintettel a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerét alkotó tényezőkre.

Mivel Magyarországon kevés kutatás történt az óvodapedagógiával kapcsolatosan, a köznevelés más szintjeihez viszonyítva kevesebb figyelem hárul az óvodapedagógusok szakmai fejlődésére, ezért indokoltnak tartom a tanári szakmai fejlődést vizsgáló kutatások oldaláról való megközelítést.

A kutatás kontextusa

A kontextus, amely hatással van a szervezeten belüli szakmai fejlődésre, tanulásra, maga az intézmény (óvoda). A tanulás eredményeit ma már nem értelmezhetjük a tanulás körülményei, a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményeinek hatása nélkül [10] [22]. A kontextusnak meghatározó szerepe lehet abban, hogy milyen mértékű és minőségű szakmai fejlődés valósulhat meg az intézményben: a tanulást támogató szervezeti kultúra alapvető szerepet játszik ebben [25].

A pedagógusok szakmai fejlődés kontextusa számos tényezőt magában foglal, ide sorolható a szociális, a rendszerszintű és az infrastrukturális környezet és annak hatásának egésze, beleértve a szülői közösség viselkedését, a munkahelyi közösséget és a horizontális tudásmegosztást lehetővé tevő hálózatokat. Jelen kutatás a szervezeten belüli, az óvodavezető támogató szerepét vizsgálja, amely közvetlen hatással lehet a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulására.

Az oktatási intézmény, mint szervezet

A szervezetek olyan sokcélú, sokfunkciójú rendszerek, melyeknek – különösképpen a magán-szektorban – létük és működésük alapvető feltétele, hogy ismerjék és kiszolgálják a szolgáltatásaikat igénybe vevő személyek és partnerek szükségleteit, igényeit, kívánságait [28].

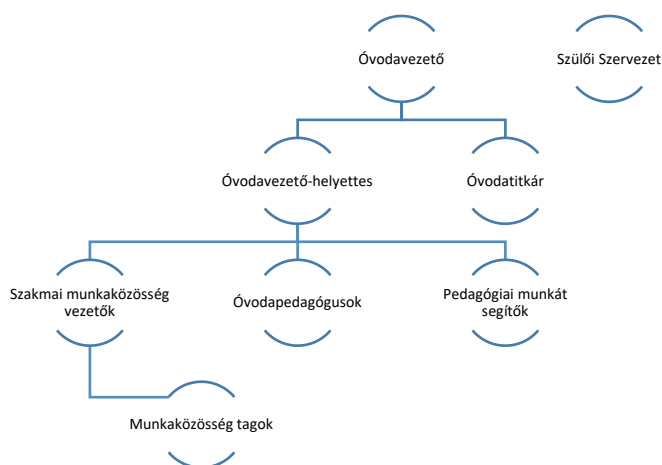
Napjainkban már nem szokatlan jelenség az oktatási intézményekre, mint szervezetekre tekinteni. Az óvoda is egyértelműen szervezetnek tekinthető, hiszen *„több személy együttműködése, tevékenységének ésszerű koordinációja zajlik kereteik között valamilyen közösen kinyilvánított szándék és cél megvalósítására a tevékenységi körök megosztása és a felelősség hierarchia alapján”* [27].

Amennyiben az iskolát (jelen esetben az óvodát) szervezatként fogadjuk el, akkor biztosak lehetünk, hogy egy szervezeti struktúrával találjuk szemben magunkat, ezáltal pedig egymástól világosan, akár funkcionálisan is elváló csoportokat, alegységeket.

Az óvoda szervezeti felépítése

Az óvodák számos tekintetben különböznek egymástól: más az intézményi légkör, az értékvalasztás, a méretük, struktúrájuk, a szokásaik, a közösségeik, de mint szervezet vannak jelen a köznevelési rendszerben.

A szervezet leírható úgy is, mint a szervezeti célok elérésére kialakult státuszok (pozíciók) és szerepek funkcionális összekapcsolódása, hálózata [30]. Ez alatt azt értjük, hogy a szervezeti célokért dolgozó emberek meghatározott feladatokat végeznek, miközben a feladat végzőjétől meghatározott teljesítményeket és viselkedéseket várnak el. A feladatok meghatározottak, azaz formálisan előírtak, elvégzésükhöz specializált tudásra van szükség. A szervezet nemcsak egyénekből áll, hanem pozíciók együttese, mely pozíciókat az egyének elhagyhatnak, helyükre viszont mások léphetnek [18]. Hatalom és kockázat, jog és felelősség egyenlőtlenül oszlanak el a pozíciók között. Ez eredményezi a pozíciók egymás közötti alá- és fölérendelődését, kialakítva a pozíciók vertikális struktúráját. A vertikális struktúra, másként a pozíciók kialakult hierarchiája, biztosítja a tevékenységek folyamatos koordinálását, ezen keresztül a szervezeti célok elérését [18]. Az óvoda szervezeti felépítésének megértését az alábbi ábra segíti:



1. ábra: Az óvoda *szervezeti felépítése* (saját szerkesztés)

Az intézmény – a jogszabályi előírásoknak megfelelően – alapító okiratában foglaltakat be-tartva a Szervezeti és Működési Szabályzatban részletezi működésének szabályait.

Az óvoda élén az óvodavezető áll, aki az intézmény egyszemélyi felelőse. Feladatait, felelős-ségi köréit az Nkt. 69.§-a határozza meg [31]. Hatáskörébe tartozik a rendelkezésre álló költ-ségvetés alapján az intézmény működéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítása. Munkáltatói jogokat gyakorol.

Az óvodavezető feladatai a következő területek szerint csoportosíthatók:

- pedagógiai,
- munkaügyi
- gazdálkodási
- tanügy-igazgatási.

A vezető szerepe

Az iskolai eredményesség vizsgálatai során csak az 1990-es évektől indult meg a törekvés olyan modellek megalkotására, mely az eredményességet differenciáltan kezelik, hisz figyelembe ve-szik a pedagógiai kontextusok eredményességének eltérhetőségét. Azaz az eredményesség nemcsak a tanulói teljesítmények kognitív területére fókuszál (Creemers–Kyriakides, 2008).

Az eredményességet leíró elméleti modellek több diszciplína, mint a közgazdaság, a szocioló-gia és pszichológiai nézőpontokat is értelmez.

A vezető szerep komplexitását, vezetélméleti differenciálódását Bass (1990)[6], illetve Krüger és Scheerens (2012) elméleti kutatásain keresztül ismerhetjük meg [19].

A vezetélméleti modellek négy csoportba sorolhatók:

- (1) a személyiségbeli sajátosságok, mint vezetői szerep
- (2) a vezetési stílus a vezető értékeit és vezetési mechanizmusait értelmezik
- (3) szituatív megközelítések – a kontextus meghatározó erejét helyezi középpontba
- (4) magatartáselméletek a vezető viselkedését elemzik.

A modern vezetélmélethez tartozó modellek közül **a transzformációs (átalakító) vezetélméle-tet** kívánom röviden ismertetni, ami a kutatás szempontjából releváns. Transformational modell szerint a vezető feladata, hogy olyan változásokat indítson el, melyek a szervezeti kul-túrát a kollegialitás, a közös célok mentén történő tervezés és fejlődés értékei felé mozdítják [19].

A **transzformációs vezető** (transformational leadership) elsősorban a saját és a beosztottak érdekeinek összekapcsolásán, a szervezet és a szervezeti célok felé történő elkötelezettség kialakításán munkálkodik [7]. A vezetés és a beosztottak összekapcsolása együttes fejlődésüket is indukálja. Ennek elérése érdekében egyéni támogatást ad az alkalmazottnak, gondoskodó és bizalmi légkör fenntartására törekszik, részvételen alapuló iskolai szerkezetet hoz létre és konkrét célok kitűzésére koncentrál. Az érdekek összeolvadása magával hozza az érintettek kölcsönös „átalakulását” is, hiszen növekszik tudatosságuk a szervezeti célok és az azok eléréséhez vezető út tekintetében is. A vezető általi transzformáció tehát nem csak a szervezetre, hanem benne a pedagógusok és önmaga működésére is vonatkozik. A vezető saját fejlődésén keresztül lesz képes támogatni a kölcsönös változást és a szervezeti megújulást [13]. Carmeli és munkatársai (2013) megállapították, hogy a transzformációs vezetésnek pozitív hatása van a munkatársak kreatív problémamegoldási kapacitására azáltal, hogy biztonságos pszichológiai környezetet teremt meg a reflektív folyamatok segítségével [8].

Az OECD 'Tanulási keretrendszer 2030' stratégiája már explicit módon hangsúlyozza a reflektivitás jelentőségét. A reflexió alatt olyan kognitív képességet értenek, amely lehetővé teszi a kritikus döntések, választások és cselekedetek során a szituáció elemzését és más nézőpontok bevonását. A kompetenciák fejlesztésének egyik záloga ennek értelmében a megfelelő reflektivitás [24].

A VEZETÉS ESZKÖZEI

Motiválás, Ösztönzés

A vezető akkor lesz eredményes, ha szervezetének teljesítménye jó, és egyre jobbra válik. Célszerű hát számba vennünk, hogy általában milyen tényezők járulnak hozzá a teljesítmény növekedéséhez, szakmai fejlődéséhez, milyen módon történik a motiválás a vezető részéről.

A motiváció – motívum – ösztönzés fogalmak értelmezése röviden:

A **motiváció** belső késztetés, a motiválás pedig külső **ösztönzés**. A motiváció kifejezést a viselkedés háttérében álló pszichológiai folyamat jelölésére használják [21]. A „belső **motiváció**” a **motívum**. Motívumok alatt a viselkedés viszonyítási pontjaiként funkcionáló azon személyiség-összetevőket értjük, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról. Tanulási motívumok – mint a tanulással kapcsolatos döntések alapjai – például a célok, az önhatékonyság vagy a tanulási énkép [10].

Amíg a motívum az ember belsővé tett saját hajtóereje, az ösztönzés valamiféle külső erő. Mindenkor tartalmazza a kényszerítés valamely formáját.

A motiválás külső **ösztönzés**. A motiváló az, aki hatni tud másokra és **ösztönzéssel segíti, támogatja az egyént céljai elérésében**. Az ösztönzők olyan külső tényezők, amelyek a szervezetben (vállalatban) dolgozók helyzetén, érdekein keresztül, közvetve befolyással vannak azok magatartására és cselekvéseikre.

Motiválás a tanulási folyamatokban

A szakmai fejlődést támogató tényezők a szervezeten belül:

- „a vezetés elkötelezettsége a tanulás mellett
- tanulásra képes vezetőség
- vonzó, mozgósító közös jövőkép és stratégia
- tanulási képesség egyéni, csoport és szervezeti szinten

- *erőforrások mozgósítása a tanuláshoz*
- *teljesítmény-értékelő és visszajelző rendszerek működtetése*
- *tudásmegosztás” [3].*
-

A tanuló szervezetté válás csak akkor lehetséges, ha a szervezet eredményes tanulási módokat működtet.

A vezetés tanulás melletti elkötelezettsége nélkül a szervezetben csak esetlegesen jelenik meg a tanulás. A vezetésnek a tanulási folyamatok terén is példával kell a csoporttagok előtt járnia, így fontos tényezővé válik, hogy a vezetés tagjai maguk is képesek legyenek a tanulásra, változásra és nyitottan fogadják a közösség tagjainak visszajelzéseit saját munkájukra és a szervezet működésére vonatkozóan is [3].

A vezető elkötelezettsége biztosítékot ad kollégái tanulásának támogatására, bizalmával megerősítést nyer, hogy az általa is fontosnak tartott mindenkori tanulás hasznos és szakmai fejlődésük javát szolgálja. Ez a bizalom pedig a tanulási motivációt erősíti. A szakmai fejlődést megerősítő vezetői elismerés, tanulás során szerzett ismeretek megosztásának lehetősége növeli a tanárok sikerélményét, önbecsülését, ösztönzőleg hat jövőbeni tanulásukra. A vezető részéről biztosított bizalom és tisztelet is erősíti a tanulási hajlandóságot [31].

A rugalmas vezető engedi és teret adva a kollégák egyéni kezdeményezéseinek, jól kommunikálva biztatja őket céljaik elérésére az adott feltételektől függetlenül [15]. A vezető nemcsak elkötelezett a pedagógusok szakmai fejlődése iránt, hanem maga is aktív részese a tanulási tevékenységeknek, ezzel is biztosítva támogatását. A vezető részéről biztosított bizalom és tisztelet erősíti a tanulási hajlandóságot [29].

A szakmai fejlődést gátló tényezők

Az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek sajátosságai mellett számos olyan tényező van, ami gátolhatja a tanárok tanulását.

- *„a tanulást támogató vezetői attitűd és elkötelezettség hiánya*
- *a tanuláshoz szükséges vezetői kompetenciák hiánya*
- *bizonytalan, konszenzust nélkülöző intézményi jövőkép és stratégia hiánya*
- *rövid távú teljesítménykényszer*
- *merev, tagolt hierarchia, centralizáltság*
- *pénzügyi válsághelyzet” [3].*

A gátló tényezők között Darling-Hammond (2017) az alábbiakat említi, mint a szakmai fejlődést a leginkább akadályozó tényezőket [11]:

- a) Forráshiány.
- b) A közös vízió hiánya arról, milyen a minőségi tanítás.
- c) Időhiány egy új tanítási gyakorlat megtervezésére, kipróbálására és implementálására.
- d) Ellentmondás a tanulási eredményeket és az elvárt követelményeket illetően (elsajátítandó tananyag vs. haladási idő).
- e) Tudáshiány: a megfelelően megalapozott szakmai tudás hiánya valamennyi szereplő részéről.
- f) Bizalomhiány: A bizalomhiány passzív, az újdonságok iránt kevésbé érdeklő magatartást eredményezhet.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Egy oktatási intézmény minőségi munkájának egyik garanciája a pedagógusok folyamatos képzése, tanulása. A köznevelés, közoktatás folyamatos fejlesztése minden oktatásban résztvevőtől megköveteli a már megszerzett pedagógiai ismeretek frissítését, új ismeretek, tudáselemek, készségek elsajátítását.

A kutatás célja / a kutatás kérdései:

A kutatás célja, hogy az egyéni szakmai fejlődést és annak támogatásához kötődő vezetői vélekedéseket, tapasztalatokat összegezze, gondolkodási utakat tárjon fel.

Célom, annak megismerése, hogy:

- (1) Az óvodavezetők, hogyan vélekednek az intézményben dolgozó óvodapedagógusok szakmai fejlődéséről, a tanulás iránti motiváltságukról?
- (2) A vezetőként mennyire tartják fontosnak a pedagógusok folyamatos tanulásában való motiválást, támogatást?
- (3) Az óvodavezetőnek milyen motivációs eszközök, technikák állnak rendelkezésére a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában?
- (4) Az óvodavezetőnek milyen kihívásokkal kell szembenéznie az intézményben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének megvalósítása érdekében?

Minta és módszer

A minta meghatározása több tényezőtől függ. Főleg a kutatásban kitűzött céloktól, a hipotézisektől, azoktól a feltételektől, amelyben végrehajtjuk a kutatást, illetve az alkalmazott módszereket [21].

A mintavétel ún. rétegzett mintavétellel történt [2]. Az interjúalanyok kiválasztásakor fontosnak tartottam, hogy minél nagyobb változatosság legyen az alábbi területeken: a szakmai tapasztalat, az intézmény, mint szervezet (1-2 csoportos óvoda vagy épp tagintézmény, esetleg összevont óvodák intézményvezetője), az óvoda fenntartója szerint, a település típusa szerint, ahol dolgoznak.

A vizsgálat időpontjában (2022. 11. hó és 2023. 03. hó között) a KIR-STAT adatbázisában elérhető adatok alapján választottam ki az interjúalanyokat. A kutatás során 2 esetben a „hólabda”-módszerrel is tágitottam a mintát, amikor is az egyik adatközlőm által jutottam el egy következő személyhez [9]. A kiválasztott interjúalanyok (30 óvodavezető) részére kiküldött felkérő elektronikus levél után 12 esetben nem jött visszajelzés, ami a kutatás időben való haladását korlátozta. Csak a telefonos megkeresés után kaptam meg a válaszokat, hogy nem kívánnak részt venni a kutatásban.

A 18 interjúalanyal félíg strukturált interjút készítettem, online - Google Meet-en keresztül. A kutatásetikai szabályoknak megfelelően került sor az interjúk elkészítésére. Az interjúalanyok a vizsgálatban való részvételükről beleegyező nyilatkozata megtörtént és a kutatás céljáról tájékoztatást kaptak.

Az interjúk legépelését követően a kvalitatív tematikus tartalomelemzés módszerével történt az elemzés.

Sántha Kálmán értelmezésében: „A kódolás hermeneutikai-interpretatív orientáltságú, a folyamat gyakran interaktív, ahol a kódok interpretáció alapján állnak elő, és ahol a szövegértelmezés és a kódolás szorosan összefügg az emberi teljesítménnyel, az értelmezéssel [26]. Az előbbi gondolatokra hivatkozva a fő-, és alkategóriákat a szakirodalmi háttérhez alkalmazkodó, saját értelmezési keret mentén hoztam létre.

A mintában szereplők demográfiai adatai

Életkor szerinti megoszlás	30 – 39 Év	40 – 49 Év	50 – 59 Év	60 Év ≤
Fő	-	4 22%	12 67%	2 11%
Szakmai évek száma	1-15 Év	16-25 Év	26-35 Év	36 Év ≤
Fő	1 6%	3 17%	8 44%	6 33%
Vezetői évek száma	1-10	11-20	21-30	31 Év ≤
Fő	9 50%	6 33%	2 11%	1 6%

1. táblázat: Az interjúalanyok életkori, szakmai és vezetői éveinek eloszlása (N=18) (saját szerkesztés)

Az interjúalanyok esetében az életkort tekintve magasnak mondható, 78%-a 50 év feletti. Feltevéseim szerint az előregedőben lévő pedagógustársadalom és a több tízéves szakmai gyakorlat utáni vezetői ambíciók, a szakmában való előre lépés igénye támasztja alá ezt a magas százalékot (1. ábra). A szakmai és vezetői évek adatainak elemzésekor (2. ábra) beigazolódott a feltevésem, hogy míg a 15 év alatti szakmai évvel rendelkező vezető 1 fő, a 35 évnél több éve van a pályán 6 fő a megkérdezetteknek. A vezetői éveket vizsgálva láthatjuk, hogy az 1 és 10 év közötti vezető beosztásban 50 %-a van, ezt követi a 11-20 év közötti 33%-kal és aki két évtizede vagy annál több éve van az intézmény élén, azok kevesebb, mint 20 %-ban vannak jelen. 1 fő 31 éve dolgozik ebben a pozícióban.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

- (1) Az óvodavezetők vélekedése az óvodapedagógusok tanulási hatékonyságáról:

Teljes mértékben jelen van a belső motiváció a tanulás iránt	A többségnél fennáll a tanulási vágy, a többiek motiválhatóak	Kevésbé, de motiválhatóak
I.A.3. „Abszolút motivált társaság. Van fiatal kolléga is, van idősebb kolléga is, húzóerők.” I.A.8. „Abszolút motivált kollektíva.”	I.A.4. „A közösség összetételét tekintve, olyan fiatalok vannak, akik nagyon lelkesek és nagyon szívesen mennek képzésekre. Meg olyan kolléga is van, ... akik másoddiplomaként szerezték meg az óvodapedagógusi diplomát, és 40 évesen vágta neki ennek a szakmának. Jobban lehet őket ösztönözni, mint a nyugdíj előtt állókat”	I.A.2/13. „Lehet őket motiválni. ... de fel kell nekik ajánlani ...”
I.A.10. „Alapvetően motiváltak”	I.A.5. „Kollégáimra, ... tudtam olyan hatással lenni, ...” A tapasztalatom az, hogy leginkább várják, hogy a vezető mit fog mondani, mit jelöl ki.”	I.a.14. „A példamutatás nagyon fontos, ... ezt képviselem, ezt próbálom átadni. Valaki fogékony rá, valaki nem, ... így a

		<i>többi dolgozóra is hatással lehet.”</i>
<i>I.A.11/18. „Nagyon motiváltak”</i>	<i>I.A.6. /7/9. „A generációkban látom a különbséget.”</i>	<i>I.A.16. „Nagyon változó. Nehezebb már, nem belülről jön, ... ha már kötelező, megcsinálja. A képzéseket nekem kell ajánlani.”</i>
	<i>I.A.12. Motiváltak, de viszont egy életkori sajátosság, ugye aki már a szakmai pályájának a vége felé közeledik, nyilván ő már nem annyira elkötelezett és nem annyira intenzitással jelentkezik a képzésekre.”</i>	<i>I.A.1/17. „A többség 50 év felett van, sokat tapasztaltak, kevésbé nyitottak az újra.”</i>

3.táblázat: *Az interjúalanyok vélekedési az óvodapedagógusok tanulási hajlandóságáról (N=18) (saját szerkesztés)*

A kutatásban részt vett óvodavezetők 2/3-a úgy nyilatkozott, hogy Motiváltak az óvodapedagógus kollégák a tanulás iránt, fontosnak tartják a szakmai fejlődésük érdekében.

A motivátlanságot több esetben az idősebb, 50 év feletti korosztálynál tapasztalják a vezetők, csak elvétve fordul elő, hogy pályakezdőként valaki nem nyitott az újra.

(2) Vezetőként mennyire tartják fontosnak a pedagógusok folyamatos tanulásában való motiválást, támogatást?

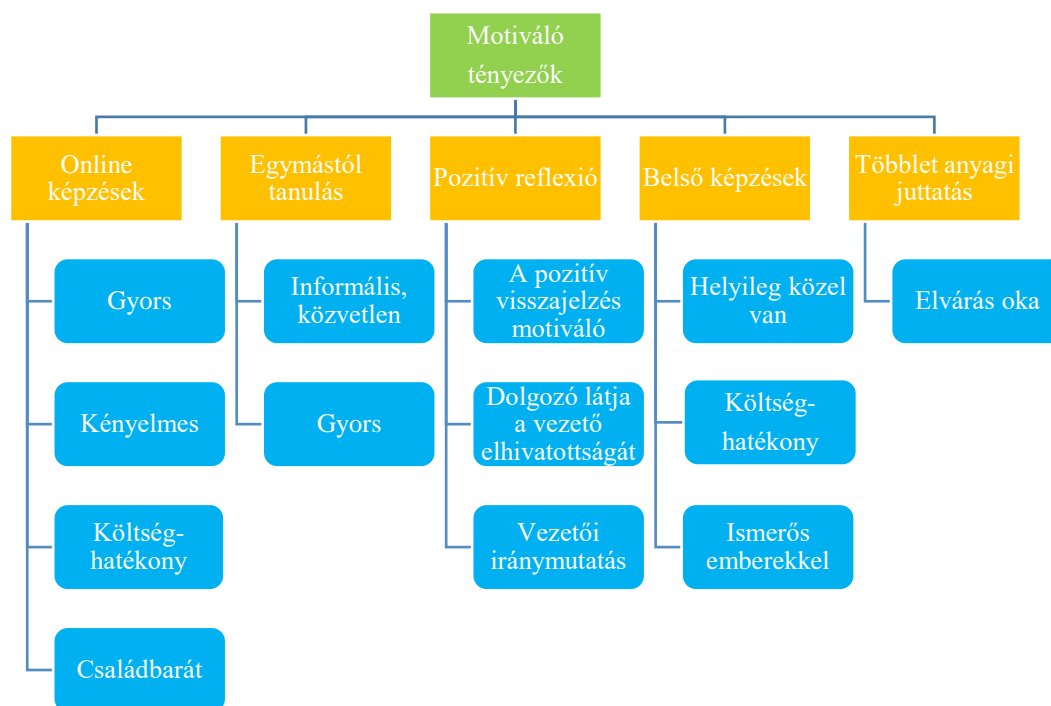
Az interjúalanyok (N=18) egyöntetűen fontosnak tartják a pedagógusok folyamatos tanulásában való motiválást, támogatást.

(3)Az óvodavezetőnek milyen motivációs eszközök, technikák állnak rendelkezésére a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában?

Az óvodavezetői interjúk elemzése során az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének ösztönző tényezőit öt fő kategória köré rendeztem (3. ábra):

1. az online képzésekhez;
2. az egymástól való tanuláshoz;
3. a pozitív reflexióhoz;
4. a belső képzésekhez;
5. a többlet anyagi juttatásokhoz kapcsolódó témák.

Bakacsi és mtsai (2006) [3] által összegzett szervezeti jellemzők támogatói tényezőivel hasonló módon a jelen kutatás interjúalanyai is kiemelték a tudásmegosztás fontosságát és az erőforrások mozgósítását. Alderman (2008) is kiemeli a finánciális támogatást, mint ösztönző tényezőt, bár van egy határ míg ez érvényesülni tud [8].



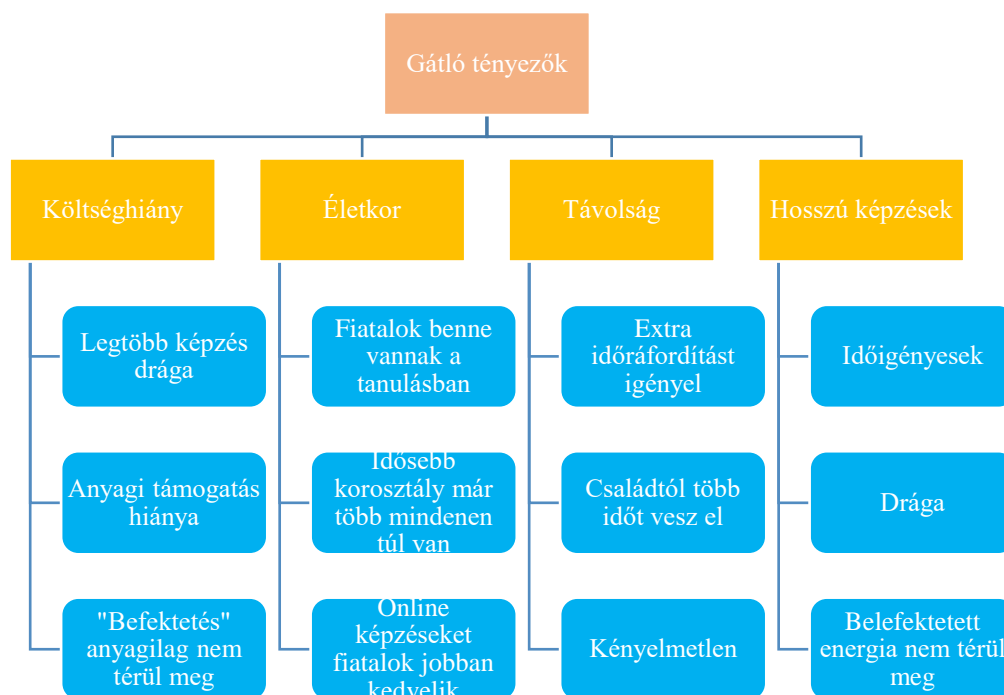
2.ábra: A tanulást motiváló tényezők az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában

A Covid 19 pandémia helyzetből adódóan egyre inkább az online képzések kerültek előtérbe. Ennek előnyét (költséghatékony, könnyen hozzáférhető, akár otthonról is végezhető, családbarát stb.) megtapasztalva szívesebben választják a pedagógusok az online képzéseket. Hogy miért lehet a pedagógus számára ez motiváló? Gyors, kényelmes és legtöbb esetben olcsóbbak is, mint a jelenléti képzések. Nem kell utazni, a munkahelyről vagy otthonról végezhető, ezáltal megspórolja az utazási költséget és időhatékony.

Az interjúalanyok többsége a belső képzéseket is kiemelte a szakmai fejlődés szempontjából. Nagy jelentőséggel bír az intézményen belüli tudásátadás vagy képzések szervezése az intézménybe, lehetőséget biztosítva külső szakembertől való tanulásra. A belső képzések költséghatékonyabbak, helyben megvalósítható, és az idővel való gazdálkodás is pozitív irányban tendál. Motiváló tényezőként említették a vezetők a többlet anyagi juttatást, akár egy szakvizsga elvégzése után.

(4) Az óvodavezetőnek milyen kihívásokkal kell szembenéznie az intézményben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének megvalósítása érdekében?

A tanulási motivációk vizsgálatának fontos része a tanulás eredményességét gátló tényezők megállapítása is. Kíváncsi voltam arra, hogyan vélekednek az óvodavezetők, mely tényezők gátolják, hogy az óvodapedagógusok a szakmai fejlődésük érdekében képzésekre, továbbtanulásra jelentkezzenek. A vezetők által elmondottak nem voltak meglepőek (4. ábra), ismerve a pedagógustársadalom helyzetét napjainkban. A négy fő kategóriába rendelhető terület megmutatja, hogy az intézményvezetőnek milyen gátló tényezőkkel kell számolni a kollégák folyamatos szakmai fejlődésének támogatása érdekében.



2. ábra: A tanulást befolyásoló tényezők, mint gátló tényezők

A szakmai továbbképzések finanszírozása sok esetben problémát okoz az intézményvezetőnek, óvodapedagógusnak egyaránt. Az intézmény költségvetéséből kikerült továbbképzési támogatásra fordítható költség nélkül egyéb megoldásokat keres a vezető. Pályázatokon keresztül juttatja képzésekhez a kollégákat, vagy ingyenes képzéseket ajánl, esetleg helyben szervezi azokat.

Az életkor is meghatározó, hogy ki mennyire nyitott a tanulásra – mondják a vezetők. Míg a fiatalabb korosztály az online képzéseket preferálja, addig az idősebbek a személyes jelenlétű továbbképzésekre mennek szívesebben. Az idő és pénz hiánya szinte minden interjú kapcsán szóba került. A pályakezdő és a 30-40 év közötti kolléganők inkább a rövidebb képzéseket veszik igénybe, a több 10 éve pályán lévők, azaz a 40 év fölöttiek már a 120 órás, szakirányú képzéseket, de akár a diplomára épülő képzést is választják. Ez összefüggésben lehet a kisgyermekes családnyak időgazdálkodásával is. Szintén különbség van a képzések idejét illetően. Többségük nem hajlandó munkaidő után, esetleg hétvégén a szabadidejét a képzésre fordítani, és pénzt áldozni az amúgy is alulfinanszírozott pedagógusbérből. A képzések finanszírozása az egyik legsarkalatosabb tényező, hiszen joggal elvárható lenne, hogy ha valaki többlet tudásra tesz szert, akkor többlet anyagi juttatásban részesüljön. Ez az elvárás azonban sok esetben nem az óvodavezető döntése alapján teljesíthető, nem az ő hatáskörébe tartozik.

KÖVETKEZTETÉS

Vizsgálatom eredményei rávilágítanak arra, hogy az óvodavezetők miként látják az óvodapedagógusok tanulási hajlandóságát és a tanulás motiválása érdekében, milyen ösztönző tényezőket kell alkalmazniuk:

- (1) Az óvodapedagógusok többsége szakmai munkájában nyitott az új befogadására, változtatásra és ennek érdekében képezi magát, belső igényként jelentkezik tudásának bővítése. Azonban vannak kevésbé motivált kollégák is, akik vagy az életkorukból fakadólag vagy

az érdektelenség miatt nem tartják fontosnak a tanulást. Ilyen esetekben még hangsúlyosabb az intézményvezető feladata, hogy azokat a pedagógusokat is bevonja, megfelelő eszközökkel ösztönözze a tanulásra.

- (2) A kutatásban résztvevő óvodavezetők egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy az óvodapedagógusok szakmai fejlődését, tanulását fontosnak tartják. Ennek érdekében igyekeznek minél hamarabb megismerni a kollégákat, (erősségeiket, gyengeségeiket), hogy személyre szabottan tudják a támogatást megadni.
- (3) A pedagógusok szakmai fejlődésében, tanulásában nélkülözhetetlen tartják a folyamatos pozitív visszacsatolást, a dicséret motiváló erejét, a támogató közeg megteremtését. Ösztönző tényezőként még a belső képzések lehetőségének megteremtése és a többletanyagi juttatás fogalmazódott meg. A megfelelő intézményi kommunikációs légkör kialakításával biztosított a pedagógusok folyamatos párbeszéde, a tevékenységekre való reflektálás, ezáltal a problémák felvállalása, közös megoldása [20].
- (4) Az intézményvezető kihívásai az óvodapedagógusok tanulás támogatása során: az anyagi fedezet hiánya (költségvetésből megvont normatív támogatás); az életkorból fakadó nehézségek (pl. az IKT kompetenciák hiánya egy online képzésen való részvétel esetén); és az időhiány jelentkezett, mint gátló tényező. Pl. egy személyes jelenléti képzés esetén az odaútatás (a képzéshelyszín távolsága) is időt vesz igénybe vagy éppen munkaidőn túl, esetleg hétvégén zajlik a képzés. A képzések időtartama is befolyásolja a pedagógust, hogy részt vesz-e rajta.

A kutatás eredményeit a fent vázolt szakirodalmakkal összevetve elmondható, hogy hasonló módon egyes ösztönző vagy gátló tényezők jelen vannak az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének támogatása során is. Az intézményvezetés feladata a szakmai tovább-fejlesztési irányok meghatározása, megvalósításának támogatása a kitűzött célok elérése érdekében [23].

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Alderman, M. K. (2008). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Routledge
- [2] Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest
- [3] Bakacsi Gyula, Bokor Attila, Császár Csaba, Gelei András, Kovács Klaudia és Takács Sándor (2006): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 307-343.
- [4] Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai*. Alaptankönyv bachelor hallgatók számára. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2015.
- [5] Baráth, T. – Szabó, M. (2011, szerk.): *Does leadership matter?* SZTE KÖVI, NTK, Szeged.
- [6] Bass, M. B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: The Free Press
- [7] Burns, J. M. (1978): *Leadership*, Harper -Row, New York.
- [8] Carmeli, A., Sheaffer, Z., Binyamin, G., Reiter-Palmon, R. és Shimoni, T. (2013): *Transformational Leadership and Creative Problem-Solving: The Mediating Role of Psychological Safety and Reflexivity*. *The Journal of Creative Behavior*, 0. 0. sz. 1–21
- [9] Cserné, A. G. (2000): *Pedagógusok a felnőttképzésben*. In.: *Módszertani közlemények*, 2. 51-56.
- [10] D. Molnár, É. (2013): *A tanulás önszabályozása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- [11] Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017): Effective Teacher Professional Development. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.*
- [12] Evans, L. (2014): Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2) 179–198.
- [13] Fehér, J. (2010): Kortárs személyes vezetési elméletek. A transzformatív felfogás szerepe és jellemzői (I. rész). In.: *Vezetéstudomány*. XLI. 3.sz. 2-13.
- [14] Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*. 8. 381–391. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- [15] Kállai, M. – Szabó, M. (2007): *Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulás-szervezés elindításához és fenntartásához 2.* Budapest. OFI. <https://docplayer.hu/1681510-Magtar-otlett-ar-intezmenyvezetok-szamaraz-adaptiv-tanulasszervezes-elinditasahoz-es-fenntartasahoz-2-gyakorlatkozelben.html>
- [16] Kontra, J. (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana.* Kaposvári Egyetem, 33-38.
- [17] Korthagen, F. (2017): Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602>
- [18] Kozma, T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- [19] Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In: Scheerens, J. (2012., szerk.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies.* Dordrecht: Springer. 1–30.
- [20] Maylander, E. (2008): *Használjunk a bér helyett valódi motivációs eszközöket* <http://www.hrportal.hu/hr/hasznaljunk-a-ber-helyett-valodi-motivacios-eszkozoket20081126.html>
- [21] Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- [22] Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- [23] OECD (2011): Building a high-quality teaching profession. OECD, Paris. <http://asiasociety.org/files/lwtwteachersummit.pdf>
- [24] OECD (2018): *The future of education and skills. Education 2030.* URL. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- [25] Qiu, H. (2018): Research on the Burnout of High School Teachers Based on Teacher Professional Development. *Open Journal of Social Sciences*, 6(12), 219–229.
- [26] Sántha, K. (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. In.: *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 2020. 8 évf. 26 – 35.
- [27] Schein, E. (1978): *Szervezéslélektan.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 16-17.
- [28] Serfőző Mónika (2004): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 489-518.
- [29] Sieller, J. L. (2011): *Teachers' Professional Learning: Role of the Building Leader.* Retrieved from 2011. <https://www.researchgate.net/publication/311541790>
- [30] Széll, K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség.* Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Szeged.
- [31] 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: *Magyar Közlöny* 2011/162. Nkt. 69.§-

- [32] Kormány 137/2018. (VIII. 25.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2018. július 25. 118. szám