

# Pedagógusok a problémáikról, a hibákról<sup>1</sup>

Vámos Ágnes

*A problémák nagyobb részét a pedagógusok saját maguk oldják meg. Ennek oka a probléma hibaként, s a hiba saját szakmai bizonytalanságként való értelmezése. A pedagógus azt tanulja meg a szervezetben, hogy a probléma a kezdő, a tapasztalattal még nem rendelkező jellemzője. Megoldáskereséskor nem a mély reflektivitás, a gyakorlatközösségek működése a jellemző tanult gyakorlat, hanem a problémamegoldás magasabb pozícióhoz háritása, a felelősség átruházása.*

**Kulcsszavak:** pedagógus kompetenciák, problémamegoldás, hibakezelés, szervezeti bizalom, humán tőke

## Bevezetés

A problémamegoldás, a hibakezelés a gazdaság világában alapvetően szervezeti kérdés (Soós, 1999): a bankok, a légi közlekedés a nagyobb katasztrófák bekövetkezésekor fordulnak a csődök, tévedések, hibák felé. A gyártók a selejt okát keresik. Sok intézmény megelőző munkálatokat végez annak érdekében, hogy máskor felkészültebbek legyenek, azaz igyekeznek a hibákat intelligens módon kezelni. A témával kapcsolatos magyar szakirodalmak elsősorban a problémamegoldó gondolkodásra való tanulói, hallgatói fejlesztéssel foglalkoznak (Kontra, 1996; Molnár, 2005, 2013; Mrázik, 2009; Csíkos, 2010; Kopp, 2013), s alig a tanár saját feladatainak ellátásához kötődő problémamegoldással. Pedig a problémamegoldó kompetencia egyike a pedagógus kompetenciáknak,<sup>2</sup> s általános, generikus kompetenciának is tekintik. A külföldi szakirodalomban a kezdő pedagógusok körében végzett kutatáskor Veenman (1984) a kezdők problémáit vizsgálta, s azt találta, hogy leggyakoribb probléma a tanulók motiválása, az egyéni különbségek kezelése, az értékelés, a szülőkkel való kapcsolat. Bransford, Sherwood, Vye & Rieser (1986) különböző korcsoportokhoz tartozó pedagógusoknál a tervezéssel, értékeléssel kapcsolatban vizsgálta a problémamegoldást. Kevés a problémamegoldás szervezeti összefüggésével foglalkozó pedagógiai szakirodalom.

## Elméleti háttér

A probléma és a hiba egyaránt egy adott, jelenlegi/kiinduló állapot és egy kívánt, ideális állapot közötti nemkívánatos eltérés. Ennek kiküszöbölése a problémamegoldás és a hibakezelés. A kívánt állapot elérése nem jelenti azt, hogy nem lesz több probléma vagy hiba, zavar, tévedés (a továbbiakban: hiba); ezek minden működő rendszer természetes velejárói.

1. Másodközlés. Az eredeti megjelenés helye: In. Vámos, Á. (Ed., 2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123–142) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
2. Pedagóguskompetencia: A pedagógus „Az iskolai, nevelési-oktatási problémák értelmezésében, a problémamegoldásban kezdeményező, aktív szerepet tölt be. Pedagógiai munkájában felmerülő problémáihoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Tudatosan él a kiegészítő megelőző technikák alkalmazásával.”

## *A probléma és a hiba*

Gazdag a probléma szakirodalma, szegényesebb az, amely a hibával foglalkozik, s csak indirekt értelmezhető a kettő kapcsolata. A probléma kutatásában több tudományterület is részt vesz, így a tipológia igen gazdag, alapja legtöbbször a probléma jellege és a megoldási lehetőségek közötti különbség. Leginkább a matematikából ismert a probléma és problémamegoldás kifejezés, gyakran a matematikai feladat, feladvány szinonimájaként. A probléma lehet jól definiált (a megoldás útja és a célállapot is ismert), és rosszul definiált (sok az ismeretlen tényező). A rendelkezésre álló információ alapján szemantikailag gazdag (sok információ áll rendelkezésre), és szemantikailag szegény (kevés információ áll rendelkezésre) a probléma. Jól strukturáltak nevezik a problémát, ha ismert a kiindulási állapot, a kívánt cél és az ahhoz vezető lehetséges utak. Az a feladat, hogy az utak közül válasszunk. A rosszul strukturált problémák esetében ezek közül egy vagy több elem hiányzik. Ilyenek például a matematikai problémák, vagy olyan szakmai problémák, amelyek megoldására nagy gyakorlat és szakértelem áll rendelkezésre. Adottnak nevezik a problémát, ha a cél és stratégia ismert, cél-problémának, ha csak a cél ismert. Saját a probléma, ha a célt és a stratégiát is a problémamegoldó személy azonosítja. Tipizálnak aszerint is, hogy van-e ellenfél, akihez viszonyulni szükséges a problémamegoldáskor, vagy anélküli a probléma. Ezek között átfedés is lehetséges.<sup>3</sup> A problémák tipológiájában további szempont a hozzá kapcsolódó gondolkodási műveletek, lépések, a felhasznált erőforrások szerepe, jellemzői, lásd induktív vagy deduktív következtetéses problémák, a Hanoi torony vagy az anagramma típusú problémák (Kontra, 1996; Juhász Klér, 2011a; Obermayer-Kovács & Magyar 2012). A „hiba” (*failure*) értelmezése – mint már jeleztük – a működéshez kötődik, jelentése közel esik a tévedéshez (*error*). Sokat foglalkoznak a hibákkal az egészségügyben (URL1, URL2), a nővéri gyakorlatban (URL3, URL4), az informatikában – a működés korrekciója, optimalizálása érdekében. Pedagógiai értelmezéskor a hiba, tévedés kapcsán inkább a tanulói nézőpont jelenik meg, tantárgyakhoz kötődően, mint anyanyelv, idegen nyelv (Bárdos, 2000; Lanstyák, 2007), matematika (URL5) vagy az értékelés kapcsán foglalkoznak vele (Lénárd & Rapos 2009). Szervezetben a hiba lehet (a) megelőzhető előrejelző apparátus bevonásával; (b) elkerülhetetlen komplex rendszerek esetében a források, emberek és problémák sajátos kombinációja miatt. Az (c) intelligens hibák ezek határán vannak, ezek az ún. „jó hibák”. Jellemzőjük, hogy gyorsan lezajlanak, kicsi kiterjedésűek és sok értékes információt tartalmaznak. Míg a probléma kutatása inkább az egyénhez kötődik, addig a hiba kutatása kezdettől szorosabban kötődik a szervezethez. A problémamegoldás kapcsán az együttműködések, közös, kollaboratív problémamegoldások és a gyakorlatközösségek, tanulószervezetek kutatása miatt vannak intézményi megközelítések (OECD 2000, 2013; Gilber, 2011; Juhász Klér, 2011b); a hiba kutatásakor a szervezeti nézőpont kezdettől erős. A probléma és a hiba összekapcsolódása inkább közvetett; egy hiba, tévedés lehet a problémának az alapja, kiindulópontja. Más oldalról a nagyobb, komplexebb rendszerekben, szervezetekben a hibáknak gyakran kisebb problémák az előjelei (Cannon & Edmondson, 2004, p. 4.).

## *Problémamegoldás és hibakezelés*

A problémamegoldások is típusba sorolhatók: (a) eseti, egy-egy helyzethez kapcsolódó, rövid idejű, gyors lefolyású, mely során a probléma magától megoldódik vagy nem; (b) komplex, több, egymással összefüggő elemből álló, hosszú ideig tartó, lassú lefolyású teljes vagy részleges; (c) láncprobléma, eseti vagy komplex probléma megoldatlan eleméből továbbélő, újabb problémák sorozata. Megkülönböztetnek még (a) spontán probléma-

3. Például, a matematikai probléma (az iskolai nyelvhasználatban: feladat) jól strukturált, ha megoldható valamilyen ismert algoritmus felhasználásával, s a megoldás helyességének kritériumai is rögzítettek, vagy a személy számára lehet „strukturált”, ha neki kell megtalálni a megoldást. S természetesen az előbbi esetben zárt problémáról van szó, ha csak egy megoldás van.

megoldást, (b) konvergens és divergens problémamegoldást. A spontán megoldás mögött gyakran hosszú lapangási szakasz áll, a megoldás ötletalapú, nem elemző. A konvergens problémamegoldás folyamatában tipikusan öt lépést különítenek el: (1) a probléma felismerését és azonosítását, (2) a kívánt állapotba való eljutás alternatíváinak felvázolását, (3) döntést arról, hogy melyik alternatíva a megfelelő, (4) akciókat, melyek a kívánt állapot elérését szolgálják, és (5) a következtetések levonását és a továbblépést. A divergens problémamegoldáskor több megoldási lehetőséget tartanak nyitva, szerepet adva a véletlen megoldásnak is olyan esetekben, amikor a célérték nincs definiálva (Obermayer-Kovács & Magyar 2012). A hibakezelés intézményi felelősség, mivel egy rendszerben a kisebb, elhanyagolt hiba nagy, komplex hibává nőhet. A szervezeti felépítés és a vezetőség viselkedése nyíltan vagy rejtett módon gátolja a hiba azonosítását, elemzését és (problémaalapú) megoldását. A problémamegoldás és hibakezelés ciklusai reflektív ciklusokként hatékonyak.

### *A problémamegoldás és hibakezelés tanulása, tanulás problémából, hibából*

Intelligens hibázásnak nevezik, ha elköteleződés van az alapos elemzésre, s a kezelés olyan területen zajlik, ami eléggé ismerős ahhoz, hogy megengedje a hatékony tanulást. Az intelligens hibázás-koncepció az innováció és a fejlődés alapja. A próbálkozás, a tévedés, a hiba-történet megbeszélése olyan innovációs elem, amely magától értetődőnek tartja, hogy bizonyos kockázatok és tévedések a fejlesztési, innovatív folyamat velejárói, hogy elválaszthatatlanul hozzátartoznak az új megközelítésekhez, elképzelésekhez, illetve ennek elmaradása a hiba, a probléma fennmaradásának tartós veszélyét hordozza.

A vizsgálatok szerint a kulturális sajátosságoknak jelentős szerepük van a probléma megjelenésében és megoldásában (Grosse & Simpson, 2008). A szervezetben azonosítható értékek és elvárásrendszerek nyomán fogalmazódik meg, hogy mi a sikeres tevékenység, az miként valósul meg, illetve ami nem sikeres, az probléma (Whitley, 1992; idézi Juhászné Klér, 2011). Például egy szervezetben gyakran okoznak problémát olyan kulturális komponensek, mint viselkedés, magatartás (Juhászné Klér, 2011), vagyis egy szervezetben alkalmazott problémamegoldások is betagozódási, internalizációs folyamat eredményei. Lave és Wenger (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation* című művében ennek kapcsán a gyakorlatközösségekben való részvétel általi tanulást látja meghatározónak, azt a folyamatot, ahogy az egyén a gyakorlatközösségen kívülről/széléről, az őt ért hatások által meglévő tudását értelmezve és újraszervezve a gyakorlatközösség magja felé tart, s taggá válik (Korthagen, 2010; Billett, 2011). Ilyen értelemben a problémához és hibához való viszony tanult, s a problémamegoldás is. Emiatt a kezdők és a tapasztaltak problémái eltérhetnek, s a szervezeti kontextustól is függ, hogy mit látnak problémának és mit nem, s ki mit kezd a problémájával.

Összességében úgy látjuk, hogy a probléma a pedagógia világában jellemzően az egyénhez kötött, a hiba tanulói nézőpontú, a laikus, tudással még nem rendelkező hibázik. A pedagógus kompetenciáknak része a problémamegoldó kompetencia, ám ennek jellemzőiről kevés szakirodalom olvasható, s inkább a tanári pályaszakaszhoz kötődően, vagy a reflektív gondolkodás kapcsán érintik. Nem találtunk magyar szakirodalmat arról, hogy az iskola, a szervezet kultúrája milyen kapcsolatban áll a pedagógusi problémákkal és azok kezelésével. A hibák tanulási erőforrásként való szemlélete még nem érte el a szakmai érdeklődés és az iskola világát.

### *A kutatás kérdései, módszerek*

E tanulmány empirikus kutatása a kötet többi tanulmányával közös a problémahátteret, kontextust, célt, folyamatot, módszereit tekintve, ezért erre nem térek ki (a leírás a Bevezetőben olvasható). Saját kutatási kérdéseim a következők:

1. Mit jelent a „probléma”, a „hiba” az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok világában? Milyen problémák vannak, s hogyan kezelik?
2. Hogyan gondolkodnak a „problémamegoldás”, esetleg hibakezelés egyéni, társas és intézményi aspektusáról?
3. Kik mit tanulnak meg a problémák és megoldásuk kapcsán, mi a problémák, hibák hasznosulása az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok szerint?
4. Mi a problémák szerepe az egyén, a közösség és a szervezet szakmai tőkéje szerint?

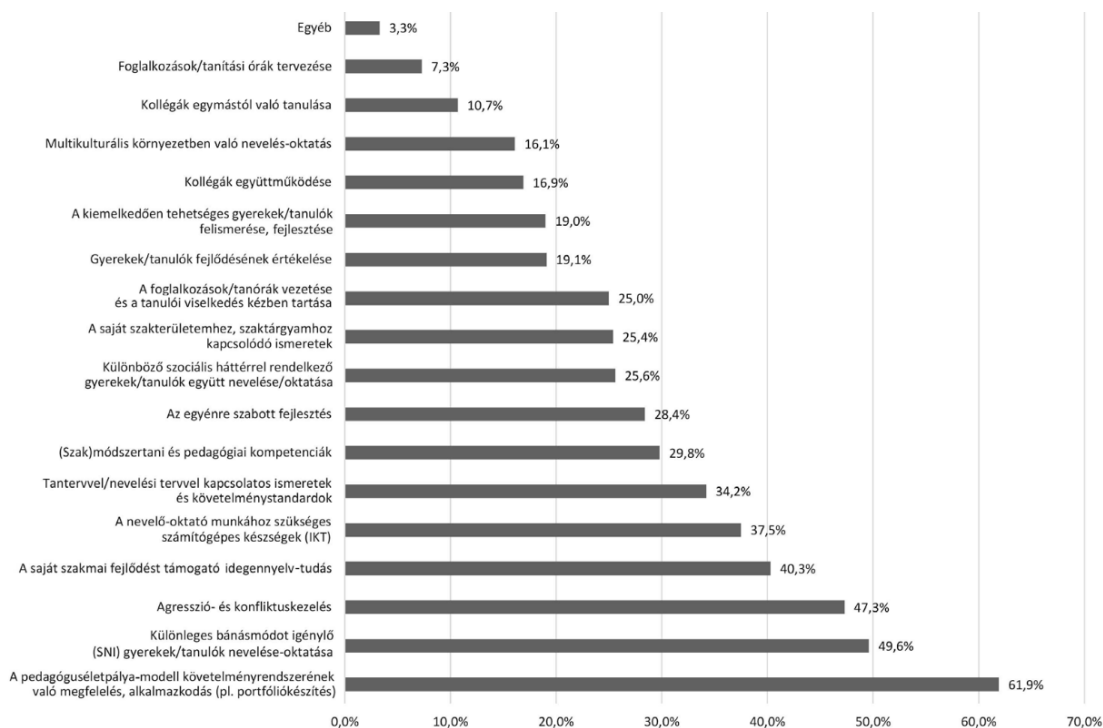
A problémára vonatkozó interjúkérdésre a 37 elemű kutatási mintánkból 33-an írtak le problémákat, a többiek nem írták le, vagy tagadták, hogy problémájuk lenne/lett volna. Az interjúban adott problémákat fókuszált problémának nevezem, mivel a válaszoló – kérésre – kiemelt egyet szakmai pályafutásából. A narratívumok mindegyike tartalmazott problémát. Voltak kifejezetten problémaként leírtak. Másokat nem kifejezetten problémaként azonosítottak, hanem „nehézségről”, „feladatról”, megoldandó „helyzetről” írtak. Feldolgoztam a TÁM-OP 3.1.1. OFI Pedagógus kérdőív (N = 8571) adatbázisában azt a kérdést, amely kifejezetten a szakmai problémákra és kezelésükre vonatkozott. A kutatás első eredményeinek pedagógusokkal történt fókuszcsoporthoz megbeszélésében 15 fő érintette a problémák, hibák kérdését.

## Eredmények

### *A problématerületek*

Az interjúban a pedagógusoknak leginkább egy-két tanulóval és egy tanárok közötti, s az egy osztály és tanárok közötti probléma áll a második helyen. Az egyéni probléma egyéni megoldása a leggyakoribb, második az egyéni probléma intézményi szinten történő megoldása. Ez megegyezik az OFI online pedagóguslekérdezés mintájából nyert eredménnyel, mely szerint a válaszolók 96%-a saját maga oldja meg a problémáját, s a 8531 főből 500 állította, hogy nincs olyan szakmai/pedagógiai jellegű problémája, melynek megoldásához szakmai támogatást igényelne. A többiek közül legkevésbé a tanítási órák tervezését látják problémának, legtöbbször a pedagógus életpályamodellhez kötődőeket. Viszonylag kisebb arányt képviselnek azok, akik a tanárok közötti együttműködést problémának látják (1. ábra).

4. **K3:** Mutasson be egy emlékezetes *pedagógiai* esetet/helyzetet, aminek a megoldása többeknek, vagy akár jelenlegi intézményének *problémát, nehézséget* okozott! Ön szerint miért keletkezett ez a probléma. Kérjük, mondja végig az elejétől kezdve, hogy mi történt: kik, hogyan próbálták megoldani és végül mire jutottak. Pótkérdés: a) Kell-e, lehet-e vagy kellett volna-e bevonnunk szülőket és/vagy tanulókat a probléma megoldásába? Kértek-e segítséget iskolán kívülről? b) Volt-e, s ha igen milyen hatása volt ez másokra vagy akár az egész iskolára?



1. ábra: A pedagógusok által jelzett problématerületek (forrás: OFI adatbázis, N = 8531)

Az interjúkban a problémák nyitott kódolásakor ezeket a problématerületeket találtuk (csökkenő sorrendben): tanulói beilleszkedés problémája, tanulási és magatartási probléma, szülőkkal való kapcsolat problémája, gyermekvédelemmel kapcsolatos probléma, iskolai működés, fejlesztés, oktatásszervezés problémái. A problémák egymással átfedésben is álltak (pl. beilleszkedési és gyermekvédelmi). A pedagógusok az emlékezetes problémák okaként (gyakorisági sorrendben) a tanulókat, a szülőket, a kollégákat, az iskolát, illetve iskolán kívüli okokat adnak meg. Iskolán belül az okok a tanulókhöz kapcsolódnak leginkább (pl. magatartás), ha az intézményen kívüli okokat nézzük, akkor a fenntartóhoz (pl. két iskola összevonása), vagy a társadalom egészéhez kötik (pl. szegénység). A tanulókat érintően jellemzően az iskolába érkező új tanulók osztályba való beilleszkedésének kezelése okoz problémát. Gyakori a beilleszkedési, tanulási és magatartási (ún. BTM-es) problémákkal küzdő, HHH, SNI tanulók tanításával kapcsolatos probléma.

„A legnagyobb próbatétel számomra 2008-ban volt, amikor az integrációval olyan első osztály tanítását bízták rám, ahol két enyhén értelmi fogyatékos és öt sajátos nevelési igényű tanuló és még 18 tanuló általános képességű gyermeket kellett tanítanom. Nagyon nehéz volt az első félév, úgy éreztem nem tudom teljesíteni a rám bízott feladatot.” (N.01.)

Az OFI-pedagóguslekerdezés válaszolói szintén a különleges bánásmódot jelölték meg, mint ami problémát okoz (lásd a tanulmány Mellékletének táblázata). Ott kevés pedagógus jelezte, hogy kollégáival, az iskolával van problémája. Az OFI országos adatbázisból az látszik, hogy az iskolai működést érintő külső változás (tantervi reformok, iskolák összevonása) okoz problémát. A másik, a stabilitást veszélyeztető probléma a belső átszervezés, új feladatok kapcsán érzékelik a pedagógusokhoz.

### *A szakmai pálya szakaszainak problémái*

Kutatásunkban mind a kezdők, mind a gyakorlottabb pedagógusok problémáit narratívumaik alapján is vizsgáltuk. Ez lehetővé tette, hogy e szakaszok kiértékelését is megismerjük. Azt láttuk, hogy a mintánk pedagógusai

– más (előbbieken idézett) kutatásokhoz hasonlóan – kezdő korokban a tanulók közötti egyéni különbségek, a hátrányos helyzet, a tanulói motiváció, a tanulói viselkedés kezelésének problémáját emelték ki.

„Az első tanórák, tantárgyak során szembesültem azzal az objektív képpel, hogy a gyermekek, legalább is az alsóbb osztályokban, különböző családi alapfeltételek miatt nem egyforma szellemi képességgel rendelkeznek, nem egy időben értik meg a tananyagot. Nem egyforma a befogadási, viselkedési normájuk. ...Ezeket több-kevesebb sikerrel próbáltam megoldani.” (N.30.)

A kezdő és gyakorlott pedagógus közötti különbségként saját szakmai életrajzukban (a) a felkészületlenséget és felkészültséget, (b) a „szakmai illúziókat”, illetve azok elvesztését emelték ki.

„... támogató rendszer hiányában, 21 évesen éretlen és képzetlen voltam erre a feladatra. A kirekesztést, a fizikai szegregációt pályakezdő tanítóként sem tartottam a jövő pedagógiai útjának, lázadó voltam és egyedül álltam ezzel a megoldatlan pedagógiai problémával.” (N. 29.)

„Én is annak idején, mikor pályakezdő korszakomban ide érkeztem az iskolába, úgy gondoltam, hogy nekem itten azzal kell foglalkoznom, hogy hogyan lehet egy jó disztichont írni, vagy mit is kezdjünk Kaffkának az átváltozás című novellájával.” (I.26.)

A gyakorlott pedagógus problémái között változatlanul a viselkedés menedzselése (*Behaviour Management*) a leggyakoribb. Mivel a pedagógusok többsége csak egy intézményben dolgozott egész szakmai pályafutása alatt (sokszor még tanulóként is odajárt), ezért alig van tapasztalata az új helyzetekhez való alkalmazkodásról, a kulturális különbségek érzékeléséről; számukra „egy norma”, „egy érték van”, a saját iskolájé, s ezt erősíti meg folyamatosan a munkahely. Azok a kutatásban részt vevő pedagógusok, akik több helyen tanítottak, vagy nyitottak voltak az új programok, tanulmányok iránt, gyakrabban használták az „érdeklődés”, a „támogatás” az „új” kifejezést. Szakmai pályafutásukban nem az illúziók elvesztését, hanem az adaptációt, az új normák, értékek, a beilleszkedés tanulását, az új tudások megszerzését emelték ki.

„Ez is új helyzetet hozott, még nem csináltam ilyesmit. [...] Muszáj is volt megújulni, hiszen a napközis pályát felválthattam újra a nekem jobban tetsző magyar és történelem tanításával. [...] Így végiggondolva eddigi pályámat, élesen tudatosulni kezd bennem, hogy a pályám erős jellegzetessége az, hogy állandó kihívások, változások, ezeknek való megfelelések, az új helyzeteknek megfelelő tudás, tapasztalás megszerzése tette ki a munkában töltött időm jelentős részét. Mindig helyt kellett állni valamilyen ok folytán: jöttek új NAT-ok, új közoktatási változások, új elvárások, új helyzetek a mindennapi oktatásban, nevelésben. És eközben a változásban kellett állandóságot is tartani.” (N.33.)

Mint azt az elméleti bevezetőben kifejtettük, azt, hogy mit tekint egy pedagógus problémának, s hogyan oldja meg, azt az intézményi szocializáció révén, másokkal direkt/ indirekt interakcióval tanulja meg. A vizsgált pedagógusok esetében az 1. táblázatban példázzuk, hogy a pedagógus az adott probléma definiálásának tanulásakor az iskolai kultúra érték, norma és elvárás elemeit újra és újra definiálja, illetve ezek sérelmét tanulja meg. A példákban a szervezeti kultúra adott elemét tekintjük az elérni szándékozott, ún. kívánt állapotnak, a problémás magatartást a kiinduló állapotnak, s elért állapotnak azt, ahova a problémamegoldás kapcsán eljutottak.

Szervezeti kultúra elemei, mint kívánt állapot (érték, norma, elvárás)	Kiinduló állapot értelmezése	Probléma-megoldás	Elért állapot
A pedagógus tisztelete, a jó tanulás, a jó viselkedés.	Magatartási probléma, tiszteletlenség „...az osztályban volt tizenkét tanuló, akik a	Külső segítség Pszichológus, igazgató, szakmai továbbképzés	Nincs megoldás, láncproblémák „...a saját osztályom nem volt tisztelettel

	negatív példát fogadták el." (I.13.)		irányomban, tehát kudarcos volt ez a dolog." (I.13.)
A jó pedagógus megoldja a problémákat.	Tanulási eredménytelenség oka a többi tanár „A másik két kollégám semmit nem tudott kezdeni a csoporttal, tehát egy év alatt abszolút sehova nem jutottak el.” (I.17.)	Külső segítség Szülők, igazgató	Részmegoldás, láncprobléma „...a szülők kívánsága teljesült, és én tanítottam ezt a csoportot... Az volt a baj, hogy iszonyat alul motiváltak lettek az idő alatt, amíg olyan kollégák tanítottak, akik nem igazán voltak következetesek.” (I.17.)
Az iskolai, illetve a tanár által adott feladatokat el kell látni.	A feladat elutasítása „...egyik kislány nem akar részt venni az ügyeletes feladatban.” (I.28.)	Érintettek bevonása Tanuló, szülő, osztályfőnök	Feladat elvégzése, teljes probléma-megoldás „...a kislány, a továbbiakban teljesen részt tudott venni ezekben a közösségi munkákban.” (I.28.)

1. táblázat. A magatartási problémák értelmezése (az iskolai kultúrával való ütközés)

A szakmai szocializáció során kialakult sémák a problémamegoldás gyors elérését biztosítják a pedagógus számára. Adaptív, nyitott reflektív megoldáskeresés nélkül a pedagógus védtelennek érzi magát, és ilyenek látja iskoláját is.

„De a két iskola között óriási különbségek voltak, saját osztályaikból váltak ki ezek a gyerekek, így már 8-9 éve ott szocializálódtak, és átkerültek ide, egy teljesen más környezetbe. Másrészt ezek sportosztályok voltak, akiknél kevesebb hangsúly volt az oktatáson, és itt nagyobbak voltak ahhoz képest az elvárások. [...] Az osztályfőnökök vért izadtak. [...] Az egész iskola részt vett a megoldásban, összeültek a kollégák, minden értekezleten előjött a téma, de igazándiból nem tudtuk megoldani a problémát. [...] Ez az iskola számára egy idegen probléma volt, nem voltak felkészülve erre.” (I.7.)

„Ezzel együtt járhat az a nézőpont, hogy minden helyzetre kidolgozott séma kell, hogy legyen, mondja meg valaki, hogy ezt és ezt az esetet hogyan kell kezelni, mi a megbízható, jól bevált megoldás.” (I.V.4)

### A problémamegoldás egyedül, segítséggel a szervezetben

A kezdő szorong, a tapasztalt pedagógus bizalmatlan kollégáival szemben is, a problémamentesség látszata önpozicionálás, vagy a belső versengés része. Úgy látszik, hogy a problémamegoldás lehetséges útjai: (a) nincs problémám, (b) van problémám, de magam meg tudom oldani – ne derüljön ki semmi, (c) megoldom, de bevonom a kollégákat informálisan – köztünk maradjon, (d) megoldom kívülállókval – a segítség látens maradjon, (e) megoldom a hatalmi helyzetben, pozícióban lévőkkel – az ő dolguk. Problémákhoz kapcsolódó szereplőkről való gondolkodás, a narratív nézőpontokat a 2. táblázatban mutatjuk be az interjúválaszokban használt nyelvi elemek segítségével. Az innovatív, fejlesztésben aktív pedagógusok azt találták sikeresnek, amikor nemcsak többen vannak együtt a problémamegoldásban, hanem személyes azonosulás, bevonódás is van.

Szereplők	Példa	Eredmény
Én és ők	És ez nemcsak az én osztályomban probléma, hanem hallom a kollégáktól is (I.31.)	A probléma azonosításánál megáll a történet
Mi és ő	Az biztos, hogy az igazgatónőnk [...] ő abszolút partner volt, és nagyon jól kezeli az ilyen típusú problémákat, [...], tehát mindenképpen támogat és nyilván a mi oldalunkon van. (I.34.)	Formális, nincs tényleges megoldás
Mi és ők	...és úgy kellett nekem és a főnökömnek a munka orozlátrészét megcsinálni, hogy áthangoljuk a pedagógusokat, kollégákat arra, hogy ezt így kell csinálni, a törvénybe foglaltakat hogyan kell megvalósítani. (I.14.)	Formális, kvázi megoldás
Ők és mi	Így leült az iskola vezetősége, és meg kellett beszélni, tervezni nemcsak az akkori helyzetet, hanem a későbbi integrációt is. Tanítóként mi mit tehetünk, a szülők mit tehetnek, az intézmény mit tehet, milyen lehetőségeink és korlátaink vannak. (I. 29.)	Eseti, több nézőpont, bevonódás, sikeres megoldás
Mi	...nagyon sok bemutató órát tartottunk már ezekből más iskoláknak, saját kollégáinknak. Mérésekkel alátámasztott eredményekkel tudjuk prezentálni ezt, akár szülői értekezleten, akár a tantestületben, és a pedagógusok teljes körű bevonása most már, és az újabb projektek is épülnek erre, amelyeket felvállalunk. (I.4.) Olyan közösséggel alkothatok együtt, akik fáradhatatlanok, innovatívak, kreatívak és elhivatottak, akik a tanítást valóban életpályának tekintik. (N. 29.) „A szervezett keretek közötti belső tudásmegosztás szintén jó lehetőség arra, hogy megerősítsen, vagy éppen ötleteket adjon. Ehhez mi idén kezdtünk hozzá. Kissé nehéz volt rávenni a kollégákat egy-egy jó gyakorlatuk átadására, de nagyon sikeresnek ítéltük. Problémahelyzetből való indítás és hozzá az egyéni megoldás arra is jó volt, hogy szembesítsük magunkat azzal, hasonlóak a gondjaink, és lám, lehet beszélni róla.” (I.V.28.)	Problémamegoldás, innováció, tudásmegosztás

2. táblázat. A szereplőkről való gondolkodás problémák kapcsán

### Sikertelennek tartott problémamegoldások

A sikertelen problémamegoldás mögött a válaszolók a támogatás, a segítség hiányát látják. A sikertelenség megállapításán túl annak okára, keletkezésének körülményeire, következményeire nem utalnak. A sikertelenségek nem explicitek, mert a problémát a személyhez kötik, szakmai bizonytalanságként értelmezik, rejtegetik. Mögötte megfelelési kényszer látszik, egy ideáltipikus „mindent tudó, mindent megoldani képes” pedagóguskép.

„Gyengeségében nagyon kevés ember mer megmutatkozni, nem szeretnénk, ha kiderülne, hogy egy hétköznapi helyzetre (probléma) nem vagyok képes flott megoldást találni.” (F.4.)



### *Pedagógusi, pedagógiai hiba, a hibához való viszony*

A hibákról még annyira sem beszélnek a pedagógusok, mint a problémákról. Azt, hogy a szervezet működésekor is felléphet hiba, a válaszolók nem tartják valószínűnek. Nem volt példa a hibákból tanulásra, a hibakezelés szerepének pozitív megítélésére, mint ahogy egyoldalúan, a tanulók, szülők, kollégáik hibáinak csak a rossz, negatív oldalát látják. A tanárok értelmezésében a probléma és a hiba nem különül el. Mind a probléma, mind a hiba az egyénhez, sőt a személyiséghez tartozó kategória. A hiba szakmai gyengeség, mások miatt történik, a körülmények okozzák, hiszen – miként a probléma – a hiba is kompetitív kontextusban rajzolódik ki. A pedagógiai, iskolai hibák explicit módon nem kerültek elő, kifejezetten működési problémákat nem azonosítanak hibaként. Szükség esetén beavatkoznak, belső körben és végszükségben az intézményvezetőhöz fordulnak, kezelik (adminisztrálás, ellenőrzés), de a hiba mélyebb okát kevesen tárták fel, kevesen tanulnak belőle.

*„Az év vége előtt három héttel derült ki, hogy az egyik osztályban 17 fő állt bukásra. A háromnegyed éves értékeléskor ennek nyoma sem volt még a naplóban. Az osztályfőnök jelezte a problémát a szaktanár és az igazgató felé. Nem sikerült közös megegyezésre jutni. [...] Kibővített szülői értekezlet keretében tárták fel a részleteket, és hoztak a jövőre nézve határozatokat. [...] Az igazgató körültekintőbb és alaposabb ellenőrzésre, a szaktanárok és az osztályfőnökök szorosabb együttműködésére, a napló folyamatos adminisztrálására hívta fel a figyelmet.” (I.24.)*

### *Kiértékelés, megbeszélés*

A 37, szakmai továbbképzésben, innovációban aktív, általunk vizsgált pedagógus problémához való viszonya nem látszik alapvetően különbözni a 8571 fős OFI lekérdezés mintájától; legtöbbjükre jellemző a magányosság, az elhárítás, a szervezeti bizalom problémája. Megtörténik a személyes tudásépítés, a humán tőke gyarapodása szervezeten, továbbképzésből és informálisan, a gyakorlatból származó inputokat feldolgozva, de nem válik közkinccsé, vagy csak informálisan lesz az. Vannak azonban arra is példák, hogy – főleg kívülről érkezett befolyás hatására – a belső erőforrásokhoz fordulnak. A button-up megoldáskeresés és szervezett szakmai együttműködés pozitívabb kimenetelű. Vizsgálatunkban négyféle problémamegoldást találtunk:

#### 1. Sémaalapú problémamegoldás

Jól definiált és jól strukturált probléma. A pedagógusok azonosítják a problémát, tudják milyen úton, folyamatban érik el a kívánt, ismert célt. Példa erre az új tanulók érkezése az osztályba, akiket a leggyorsabban be kell illeszteni a csoportba. Ha ez nehézségekbe ütközik, akkor a kívánt állapot elérésére ismert és bevált utak közül választanak: a szülőkre támaszkodnak, a kollégákhoz vagy igazgatóhoz fordulnak. Ez a tapasztaltakra jellemző, praxisból tanult problémamegoldás. Saját problémák, zárt problémák.

#### 2. Tanulásalapú problémamegoldás

Jól definiált és strukturált probléma. A pedagógusok azonosítják a problémát és tudják, hogy mit szeretnének elérni, de a folyamat, amellyel eljuthatnának a megoldáshoz, nem ismert, vagy a meglévő tudás elégtelennek látszik, vagy a célt sem tudják pontosan meghatározni. Az ilyen problémamegoldáskor próbálkozás, új utak keresése történik: lehet formális tanulás, vagy abban a szervezetben jellemző megoldásokkal való megismerkedés, amelyben a pedagógus dolgozik. Egyik példa erre a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozás a kezdők esetében. Tudja a pedagógus, hogy mit szeretne elérni, de nem tudja, hogyan tegye. Ez a kezdőkre inkább jellemző, mint a tapasztaltakra. Másik példa lehet a mellékletben bemutatott gyermekvédelmi eset. A pedagógus látja a problémát, tudja, hogy

be kell avatkozni, meg is teszi, de bizonytalan abban, hogy milyen cél lenne kívánatos. A folyamatban reflektív visszacsatolások segítik továbblépni. Saját és nyílt problémák.

### 3. Társas problémamegoldás

Rosszul definiált és strukturált probléma. A pedagógus ez esetben tudja, hogy mit szeretne elérni, a cél ismert, de a kiindulási állapot, vagy az út diffúz, nehezen azonosítható. Elemzés, vizsgálat, szakmai együttműködés szükséges. Példák erre az iskola-összevonások, tantervi fejlesztések, a kompetencia alapú tanítás bevezetése, vagy csoportos együttműködések. Különbség van ezek esetében aszerint, hogy a megoldást fölülről lefele, vagy alulról fölfelé keresik és találják meg. Közös és nyílt problémák.

### 4. Innováció, kreatív problémamegoldás

Rosszul definiált és rosszul strukturált probléma. Ezek azok az esetek, melyek telis-tele vannak bizonytalansággal. Ezek a tanulással, kutatással kísért esetek, semmi sem kézenfekvő, egyszerű. Ismeretlen terepen, területen kell mozogni. Ilyenek az alapkutatások, fejlesztések, innovációk. Közös és nyílt problémák.

A vizsgálatban részt vevők többsége az 1. csoportba tartozik, a 2., 3. és 4. csoportba egyre kevesebben. A Fullan és Hargreaves szervezeti szakmai tőke-modellt alapul véve az 1. és 2. modellben a személyes, szakmai tőke fejlődése, erősödése azonosítható. A vizsgált mintában ez folyamatosnak mondható. A döntési tőke, főleg annak személyes szakmai felelősségelei az 1. típusban kevésbé, a többiben egyre növekvően vannak jelen. A szociális tőkét a 3. és 4. típus erősíti. A kívülről inspirált esetben a tartós hatás kétséges lehet, de a saját felismerésből származó együttműködések esetén elemzés, fejlesztés, társas együttműködés értékének a felismerése látszik. A vizsgált pedagógusok körében találtunk eseteket mind a négynek az illusztrálására. Az iskola szakmai tőkéjéhez minden tőketípus hozzájárul, adaptívnek a szociális tőkében is erős szervezetek mutatkoztak.

## Összegzés

A kutatási kérdésekre a következő válaszok adhatók:

1. A pedagógusoknak mi okoz problémát? Mit jelent a „probléma”, a „hiba” az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok világában? Hogyan gondolkodnak a „problémamegoldás”, esetleg hibakezelés egyéni, társas és intézményi aspektusáról?

A vizsgált pedagógusok fókuszált problémái (vagyis amelyet kiemelnek) személyes interakciókhoz kötődőek, a különleges bánásmód kezeléséhez. Van, akit ez kísér végig élete során, mások változó problémákról számolnak be szakmai életpályájuk során, melyre inkább egyéni tanulással, mint intézményi szintű tanulással reagálnak. Az iskolai szintű problémákat gyakran külső impulzusokhoz kötik. Egy versengő környezetben a személyes felelősség túlértékelt. A pedagógus úgy érzi, hogy személyében, szakmai minőségében maga az iskola megtestesülése történik a szülők, tanulók előtt, s a szakma megtestesülése a kollégák előtt. Emiatt az egy iskolában dolgozók is ellenfelek, ki kell vívni és meg kell őrizni a megbecsülést és a szervezetben elfoglalt helyet. Folyamatos a küzdelem a pedagógusállás megtartása miatt is. E nézőpontban a probléma veszélyes. A személyiséghez tartozik a probléma a hozzá fűződő érzelmi komponenst tekintve is: a problémához negatív érzelmek társulnak, személyes kudarc, a szakmai alkalmatlanság érzése. A problémához titkolózás, rejtőzködés társul, s mögötte a másokkal és a szervezettel szembeni bizalmatlanság áll. A pedagógiai hiba egyértelműen személyes kudarcértelmezésben jelenik meg. Nemcsak baj, kifejezetten tilos hibázni, mert oka – hasonlóan a gyerekeknél észlelt hiba értelmezéséhez – tudáshiány, felkészületlenség.

2. Kik, mit tanulnak meg a problémák és megoldásuk kapcsán, mi a problémák, hibák hasznosulása az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok szerint?

A probléma és a hiba kapcsán visszatérő elem az egyén szerepe a problémakezelésben a próbálkozás, a magányosság. A szervezet – a pedagógusok véleménye szerint – egymás mellett élő egyének és ritkán csoportok, még ritkábban közösségek egysége. Azt találtuk, hogy a problémamegoldás tanulásakor gyakori az egyéni vágyak, a „küldetés”, az önbeteljesítés által vezérelt út. A probléma kezelésének útja magányos út, küzdelem. A pedagógusok tanult stratégiája, az iskolai normákba való betagozódás, feladat az adott norma őrzése. Ritkán látszik annak adaptív, reflektív kiértékelése, formális változása. Míg a probléma kapcsán már megtaláljuk annak felismerését, hogy az együttműködés, a közös reflexió mindenki számára haszonnal járhat, ezt a hiba kapcsán nem láttuk. Az innovatív pedagógusok egy része feltételezi, hogy aki hibázik, az önmagában biztosan reflektál, keresi az okokat és a javítási lehetőséget. A másik végleten lévő nézet szerint a hiba alapvető emberi tulajdonság, nem változtatható. A kollegiális féltékenység, a társaktól való félelem a szakmai tanulást a tanártovábbképzésekbe viszi ki, vagy egy-egy személyiség hatása alá kerülve történik. Az együttműködés lehetőségét külső projektek behozzák az iskolába, tartós hatásuk a szervezeti kultúrától függ. A tudásmegosztást akadályozó további okokat a kutatásban még keresni kell.

A tőkeelméletekhez kapcsolódva összességében az látszik, hogy a vizsgált pedagógusok munkája és szakmai pályafutása tele van helyzetekkel, feladatokkal, azaz megoldandó problémákkal. Ezeknek nagyobb része saját praxisához kötődik, amire – az ebben a mintában található pedagógusok – tanulással reagáltak. Ez saját humán tőkájukat, szakmai kompetenciáikat fejleszt, úgy érzik, hogy erőfeszítéseket tesznek az eredményesség növelésére. Vannak, akik ezzel a ténnyel „megbékélve” valójában nem sokat változtatnak, mások újabb és újabb próbálkozásokkal gazdagítják problémamegoldásaik repertoárját. Eközben – a továbbképzés jelenlegi keretei miatt, az intézményi, vagy gyakorlatközösségi akciókutatás, az egyetem-iskola kapcsolat támogatásának hiánya – a pedagógusok jellemzően magányosak maradtak, tudásukat ritkán forgatják be közösségükbe. Ennek okaként a közösségtől érkező ilyen irányú elvárás hiánya, valamint az általánosnak mondható bizalomhiány, az intézményen belüli közös problémamegoldás és hibaelemzés helyett a versengés látszik. A kutatótanári státusz alacsonyra való értékelése (tudományellenesség, elméletellenesség, tényeken, adatokon alapuló döntéshozatali kultúra hiánya) és a doktori fokozatszerzésbe kezdő pedagógusok nehézségei egymásnak ellenpontjait képezik, a doktoranduszok is magányosak. Számukra ez a feladat egyrészt problémaalapú, máskor szakmai örömképző vagy önbeteljesítésre irányuló küzdelem.

Úgy tűnik, hogy a szociális tőke gyarapodása mögött, azaz a tudásmegosztás megjelenése mögött a humán tőkében (szakmai felkészültségben) növekedő pedagógusok pozícióba kerülése áll. Ezen a ponton humán tőkénk összekapcsolódik a döntési tőkével, mely a felelősség, új szerepek, formális szervezeti pozíció okán is fókuszba kerül. A szociális tőkét gyarapító másik inspiráció kívülről érkezik, fejlesztési, innovációs feladatok, projektek kapcsán. Ezek mulékonyak, ha továbbra is az egyéni tőke növekszik általa, s nem válik a szervezet közös tanulásává, nem hoz létre ciklikus renovációt.

A döntési tőke korlátozása (tankönyv-választás megvonása, továbbképzések, humán erőforrás és tárgyi feltételrendszer működésében hozandó döntések, belső és külső támogatások elmaradása, elemszintű és nem rendszerszintű értelmezése) rongálja a humán tőkét, nem inspirálja a szociálist.

Az iskola szakmai tőkét e három tőke dinamizmusa erősíti, vagy növekedését lassítja, ellehetetleníti.

## Melléklet: A pedagógusi problémamegoldás esetei

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészetek
<p><b>Mi a probléma kontextusa?</b> – hátrányos helyzetű családban élő gyermekek</p>	<p>„Volt egy tanítványom. [...], akiről tudtam, hogy nehéz körülmények közt él, és volt egy óvodás kistestvére. Ő gondoskodott lényegében az óvodás kistestvéréről. [...] Egy nyolc éves lányról van szó. És alkoholisták voltak a szülők.” „A kisebbik gyerekek is én lettem az osztályfőnöke. Ő is jól tanult. [...] A nagy nem volt, de a kicsi magatartászavaros volt, de minden felmérőjét hibátlanra írta meg.”</p>
<p><b>Mi a probléma előzménye?</b> – saját tanítói hatáskörben kezelt előzetes probléma</p>	<p>„Azt gondoltam, hogy az a gyerek oda sem figyel, nem is hallja, hogy én mit beszélek, mert mindig csak kapkodta a fejét, röhögött, idétlenkedett, mutogatott a többieknek. ... így az első padba ültettem, de csak forgolódott, egyfolytában mozgolódott ..., de... minden tökéletesen ment neki.”</p>
<p><b>Mi a probléma?</b> – a gyámhatóság ki akarta szakítani a családból</p>	<p>„Na, és ő elcsavargott és a gyámhatósághoz került.” „Családsegítő Intézmény azt az álláspontot képviselte, hogy a gyerekeket állami intézetbe kell beadni, elvenni a családtól.”</p>
<p><b>Kik vonódtak be a problémamegoldásba?</b> – társadalmi felelősségű szereplők</p>	<p>„És a Családsegítő Intézet tartott esetkonferenciát, ..., mint osztályfőnök vettem részt, akkor a nevelőszülői hálózatból azt képviselték.” „A gyerekek a szülei. Ők is ott voltak az esetkonferencián, igen.”</p>
<p><b>Mik voltak a megoldás alternatív útjai?</b> – állami beavatkozások különböző formái</p>	<p>„...akkoriban az a két lehetőség volt, hogy vagy családban vannak nevelőszülőnél, vagy gyermekvédelmi intézetben [...] annak a gyerekek jobb, aki családba kerül, mert ott végül is nem az édesanyja, de van egy nevelőanyja, egy nevelőapja.” „...ha szerencsés, akkor testvérek mennek együtt.” „És akkor én egy olyan megoldást javasoltam, hogy ne vegyék el a gyereket a családtól, hanem kollégiumba vigyék. Helyben is van kollégium, én ezt a helybeli kollégiumot javasoltam. Hogy járjon általános iskolába továbbra is a gyerek és legyen kollégiumban és csak hétvégén legyen otthon.”</p>
<p><b>Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások?</b> – jogszabályok és pedagógiai tapasztalat</p>	<p>„...volt sok állami gondozott gyerek már az életem során, be tudtam tekinteni az életükbe. Olyannak is az életébe, aki nevelőintézetben volt, meg olyannak is, aki családnál volt, mert ez régen így működött. [...] És arról is tudomásom van vagy volt akkor, hogy nagyon nem jó a gyerekeknek a gyermekvédelmi intézetben lenni, a GYIVI-ben, mert akárhány felügyelő tanár van ott, mindenféle dolgok, mindenféle rossz dolgok megtörténnek, illetve az egy</p>

	közösség, de nem család.”
<b>Milyen volt a döntési folyamat?</b> – elemző, iteráló	„És én harcoltam, hogy ne maradjon az intézetben a gyerek. És nagyon nehéz volt. Mindenki szemben állt velem. Hát olyan nyolcan körülbelül. És nagyon nehéz volt, hogy én úgy gondoltam, hogy nem lesz ott jó a gyerekeknek.”
<b>Mi a döntés?</b>	„És a végén ez az álláspont győzött, kollégiumba vitték [...] és a nagylány is vele ment.”
<b>Mi a célállapot?</b> – családi környezet optimális megtartása	„És a végén ez az álláspont győzött, kollégiumba vitték [...] és a nagylány is vele ment.”
<b>Mi a pedagógus reflexiója?</b> – pedagógusi és személyes én megerősítése	„És azóta is rendszeresen szoktam velük találkozni. És mindig ők jönnek oda hozzám [...] egy éve volt, hogy találkoztunk a templomban és mondta a nagylány, hogy „Tanárnő, Miskolcon leszek rendőr.” Hát ez nekem, ez nekem [...] nagyon megérintett ennek a három gyereknek a sorsa.”

1. Eset (I.2.): Saját típusú probléma és megoldása („Magányos hős”)

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
<b>Mi a probléma kontextusa?</b> – társadalmi problémák	„Nagyjából 8–10 évvel ezelőttre datálható az a helyzet, hogy a mi iskolánkba érkező diákoknak a szociális helyzete jelentősen, érezhetően megváltozott az azt megelőző korszakhoz képest..”
<b>Mi a probléma előzménye?</b> – szegénység hatásainak begyűrűzése az iskolába	„Kiderültek olyan események, amikről általában egy tanár nem szokott tudni, vagy nem mindig tud, amelyek mögött súlyos családi válságok vannak.”
<b>Mi a probléma?</b> – szegénység, tanulási akadályok	„És hát eljutottunk egy olyan szintre, mikor azt vettük észre – én is, mások is – hogy vannak, akiknek nem jut elegendő élelmiszer, nagyon nincsen pénz a családban.”
<b>Kik vonódtak be a problémamegoldásba?</b> – tanárok, szülők, egyéb (iskolai személyzet)	„Mi pedig kialakítottunk egy rendszert és elkezdtük élelmezni ezeket a gyerekeket.” „... és aztán egyre többen kapcsolódtak ebbe be,” „Nem mindenkinek tetszett ez a dolog.”
<b>Mik voltak a megoldás alternatív útjai?</b> – támogatók felkutatása és az érintettek diszkrét segítése	„...a büfében, ami nem fogyott el pékárú, [...] és keressünk egy helyet, hogy hol lehet azoknak a gyerekeknek odaadni, akik úgy érkeznek az iskolába, hogy nem reggeliztek. „...tehetősebb szülők, szerencsésebb klíma alatt növekvő gyerekek elkezdtek hozni tartós élelmiszereket.”
<b>Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások?</b> – pedagógusi és vezetői tapasztalatok	„Én már sok éve itt vagyok és akkor ilyen szubjektív ítéletet mondhatok.” „Ez elég mélyen föltár olyan társadalmi valóságot, amivel nem szívesen nézünk szemben.”
<b>Milyen volt a döntési folyamat?</b>	„...hónapokig kellett rajta gondolkodnunk, mire

<b>– proaktív</b>	elfogadtattuk másokkal is, hogy most már ilyen feladatunk is van. Eddig nem volt ilyen feladatunk és most van ilyen feladatunk.”
<b>Mi volt az akció?</b> – folyamatos továbblépés	„És ma is járnak az iskolába olyan diákok, akik bizony reggel, ha odamennek a büfébe és a büfés már ismeri őket, akkor tudnak úgy hozzájutni reggelihez, hogy nem kell a nem létező zsebpénzükből kikalkulálni valamit [...] nekünk meg az a dolgunk, hogy segítsünk.”
<b>Mi a célállapot?</b> – a rászorultak iskolai támogatása	„Sikerült kialakítanunk egy olyan rendszert, hogy azok, akiknek nem olyan jól ment a soruk, azok péntekenként haza tudtak vinni egy kis bevásárlásnak számító élelmiszercsomagot.”
<b>Milyen a pedagógus reflexiója?</b> – egyéni, társas és társadalmi szintű	„És nyilván [...] viszi magával azt a jóérzést, hogy amikor ő nehéz helyzetben volt, akkor segítettek rajta mások, és reméljük, hogy ő is segíteni fog másokon, ha ilyen helyzetben leszek.” „Ez elég mélyen föltár olyan társadalmi valóságot, amivel nem szívesen nézünk szembe.” „de erre is azt mondom, hogy mindig volt olyan csapat az iskolában, akik egy-egy ilyen ügyre ráadták a fejüket, megpróbálták a többieket meggyőzni, és hogyha nem mindenki volt lelkes, akkor is ők csinálták és ez előbb-utóbb így [...] a munka azért az mindig meghozza valamilyen formában a gyümölcsét.”

2. eset (I.26.): Társas problémamegoldás

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
<b>Mi a probléma kontextusa?</b> – oktatásszervezési nehézségek	„mióta behozták a mindennapos testnevelést, megoldhatatlanná vált az öltözők bezárása, az egyik osztály még vetkőzik, amikor a másik már vetkőzne, kénytelenek egyszerre öltözni.”
<b>Mi a probléma előzménye?</b> – tartós problémaállapot	„Most is volt három ilyen nagyobb volumenű eset a közelmúltban.”
<b>Mi a probléma?</b> – a lopás	„Például most, mielőtt megérkezett, éppen egy ilyenről beszéltünk egy kollégával, hogy mi lett a nadráglopással.”
<b>Kik vonódtak be a problémamegoldásba?</b> – tanárok, iskola	„...éppen egy ilyenről beszéltünk egy kollégával,...” „Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk”
<b>Mik voltak a megoldás alternatív útjai?</b> – külső felelős bevonása	„Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk, de sajnos ez ellen nem tudunk mást tenni ilyen körülmények között.”
<b>Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások?</b> – jogszabályok és pedagógusi tudás	„Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk” „A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”

	„sajnos ez ellen nem tudunk mi mást tenni ilyen körülmények között.”
<b>Milyen volt a döntési folyamat?</b> – negligáló	„...megoldhatatlanná vált...”
<b>Mi volt az akció?</b> – tünetkezelés	„Van négy biztonságért, „bűnmegelőzésért” felelős munkatársunk.”
<b>Mi a célállapot?</b> – a kiindulási állapot	„A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”
<b>Milyen a pedagógus reflexiója?</b> – elhárító	„A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”

3. Eset (I.4.): Nincs problémamegoldás

## Irodalom

- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). *American Psychologist*, 41, 10, 1078–1089.
- Brookfield S. D. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18, 4, 197–205.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Ausztrália: Allen and Unwin.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, L. (1999). „Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities”. *Review of Research in Education*, 24, 1, 249–305.
- Csikos Cs. (2010). Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, 12, 52–60.
- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2004). *Failing to learn and learning to fail (intelligently: How great organisations put failure to work to improve and innovate*. Retrieved from <http://www.innonet.org/resources/files/edmondson---failing-to-learn-and-learning-to-fail.pdf>
- Gilbert, R. (2011). *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional\\_learning\\_flagship\\_program\\_leading\\_curriculum\\_change\\_literature\\_review](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review)
- Grosse, R., & Simpson, J. E. R. (2008). Managerial Problem-Solving Styles: A Cross-Cultural Study. *Latin American Business Review*, 41–67.
- Juhászné Klér, A. (2011a). A problémamegoldó gondolkodás folyamata, s annak meghatározó tényezői. In Juhászné Klér, A. (Ed.). *Problémamegoldó folyamatok*. Budapest: Szent István Egyetem. Retrieved from [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019\\_Problemamegoldo\\_folyamatok/ch02.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/ch02.html)
- Juhászné Klér, A. (2011b). A csoportos problémamegoldás folyamatának sajátosságai. In Juhászné Klér, A. (Ed.). *Problémamegoldó folyamatok*. Budapest: Szent István Egyetem. Retrieved from [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019\\_Problemamegoldo\\_folyamatok/ch13.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/ch13.html)
- Mrazik, J. (2009). Teachers-problems – teachers'problems: What is considered as a problem, among the main teacher activities, by Hungarian teachers. *US-China Education Review, USA*, Chichago, 6, 1, 57–67.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975). "Towards an applied theory of experiential learning". In Cooper, Cary L. (ed.). *Theories of group processes*. (pp. 33–58) Wiley series on individuals, groups, and organizations. London – New York: Wiley.

14. Kontra, J. (1996). A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96, 4, 341–366.
15. Kopp, E. (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 39–56.
16. Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 10, 26, 98–106.
17. Lanstyák, I. (2007). Nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. *Kisebbségkutatás*, 2. o. n.
18. Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
19. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
20. Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2007). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 4, 595–621.
21. Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 10, 31–43.
22. Molnár, Gy. (2013). Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák változása. *Iskolakultúra*, 7–8, 31–43.
23. Neill, J. (2010). *Experimental learning cycles: overview of 9 experimental learning cycle models*. Retrieved from <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm>
24. Obermayer-Kovács, N. & Magyar, D. (2012). *Korszerű probléma-megoldási módszerek*. Nyugat-magyarországi Egyetem. Retrieved from <http://ttk.nyme.hu/fmkmmk/tamop412/Documents/Tananyagok/%C3%81tkonvert%C3%A1lt%20tananyagok%20pdf-exportja/Korszer%C5%B1%20probl%C3%A9ma-megold%C3%A1si%20m%C3%B3dszerek.pdf>
25. OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
26. OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
27. Soós, L. (1999). *Kaizen és a problémamegoldás*. Budapest: Magyar Termelékenységi Központ. Retrieved from [http://www.szervez.uni-miskolc.hu/blaci/minmen/a\\_javts\\_folyamata.html](http://www.szervez.uni-miskolc.hu/blaci/minmen/a_javts_folyamata.html)
28. Veenman, S. (1981). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54, 2, 143–178.

### Webinárium

---

URL1: [http://www.who.int/patientsafety/activities/technical/vincristine\\_learning-from-error.pdf](http://www.who.int/patientsafety/activities/technical/vincristine_learning-from-error.pdf)

URL2: <http://www.ihl.org/education/ihlopenschool/resources/Pages/Activities/PerspectivesTheMis-takePart1.aspx>

URL3: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.1997.1997026111.x/abstract>

URL4: <http://theoncologist.alphamedpress.org/content/6/1/92.full>

URL4: [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_a\\_kognitiv\\_kepessegek\\_fejlesztésenek\\_modszertana/TANANYAG/09\\_2\\_3.scorml](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_kognitiv_kepessegek_fejlesztésenek_modszertana/TANANYAG/09_2_3.scorml)

URL5: [http://bcs.org/upload/pdf/ewic\\_ea09\\_s5paper1.pdf](http://bcs.org/upload/pdf/ewic_ea09_s5paper1.pdf)



## *Educators about Their Problems and Mistakes*

---

The majority of the occurring problems are solved by the educators themselves. One reason for this is that they consider the problem a mistake, and the mistake is attributed with their own professional insecurity. Problems are generally attributed with the new teachers who lack experience. Solving a problem is not based on deep reflectivity and cooperation of the staff, but transmitting the responsibility to someone in a higher position.

**Keywords:** competence of the educators, solving a problem, handling mistakes, institutional trust, human capital