

Tanulmányok

*Fókusz*

**Bevezető a Neveléstudomány innovációs  
tematikus számához (1.rész)**

Halász Gábor

**Teachers' knowledge dynamics and innovation  
in education – Part I**

Révai Nóra

**Innováció az oktatásban: az Innova kutatás  
elméleti-fogalmi keretei**

Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László

**A szervezeti tanulás és az innováció  
összefüggései a magyar oktatási rendszer  
alrendszerében**

Horváth László

Tanulmányok

*Körkép*

**Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy  
lehetséges rendszerezés**

Dóczi-Vámos Gabriella

**Nagypolgári és nemesi leánygyermek-  
ábrázolás a Millennium korának társasági  
festészetében**

Támba Renátó

Szemle

*Kulcskérdés*

**Az oktatási innovációk léptékváltása: elméleti  
modellek és esettanulmányok Szingapúrból és  
a világ más tájairól**

Bükki Eszter

**Merre tovább, oktatás? Az innovációk szerepe  
és jelenlegi helyzete**

Rigó-Ditzendy Orsolya

Szerzőink

Authors

English abstracts

2017 4.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Fókusz rovat szerkesztője: Halász Gábor
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Szivák Judit  
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella  
Czető Krisztina  
Nagy Krisztina  
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő  
Kovács Ivett  
Kurucz Orsolya Ágnes  
Mislei Helga  
Pénzes Dávid  
Szabó Zénó  
Szente Dorina
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Kéri Katalin (PTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Tóth Péter (ÓE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Bevezető a Neveléstudomány innovációs tematikus számához (1.rész)	5
Halász Gábor	
Teachers' knowledge dynamics and innovation in education – Part I	7
Révai Nóra	
Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei	26
Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László	
A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszeiben	44
Horváth László	
Tanulmányok	67
<i>Körkép</i>	67
Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés	68
Dóczy-Vámos Gabriella	
Nagypolgári és nemesi leánygyermek-ábrázolás a Millennium korának társasági festészetében	81
Támba Renátó	
Szemle	102
<i>Kulcskérdés</i>	102
Az oktatási innovációk léptékváltása: elméleti modellek és esettanulmányok Szingapúrból és a világ más tájairól	103
Bükki Eszter	
Merre tovább, oktatás? Az innovációk szerepe és jelenlegi helyzete	110
Rigó-Ditzendy Orsolya	
Szerzőink	115
Authors	117
English abstracts	119

*Innováció az oktatásban*



# Bevezető a Neveléstudomány innovációs tematikus számához (1. rész)

*Halász Gábor*

A *Neveléstudomány Oktatás – Kutatás – Innováció* online folyóirat 2017 végén és 2018 elején megjelenő két tematikus száma az *oktatási innováció* kérdésével foglalkozik. Az ezekben megjelenő tanulmányok egy kivételével az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán folyó „Innova” kutatási program<sup>1</sup> keretei között születtek, melynek célja a helyi/intézményi szintű oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének, továbbá rendszerszintű hatásoknak vizsgálata. A tematikus számokba bekerült tanulmányok részben az oktatási rendszerekben zajló innovációs folyamatok általános elméleti összefüggéseit mutatják be, részben – egy 2016 végén lezajlott átfogó adatgyűjtés nyomán – a magyar oktatási rendszer innovációs képességéről és tényleges innovációs aktivitásáról nyújtanak képet.

A 2017. évi 4. lapszám első, angol nyelvű tanulmánya (*Révai Nóra: „Teachers’ knowledge dynamics and innovation in education”*) az innovációs folyamatokban meghatározó szerepet játszó szakmai tudás és tanulás kérdéseivel foglalkozik, bemutatva annak a jelenleg is zajló OECD-kutatásnak első eredményeit, melynek célja a pedagógusok szakmai tudásának mérhetővé tétele. Ennek első része ebben a számban, második része a következőben olvasható. A második tanulmány (*Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László: „Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei”*) az oktatási innováció kutatásának ezen belül különösen empirikus vizsgálatának általános elméleti összefüggéseit mutatja be, összefoglalva annak az „Innova” projekt keretein belül lezajlott, több mint egy évig tartó munkának az eredményeit, melynek célja az innovációkutatás létező tudásháttérének feltárása volt. Az ezeket követő két tanulmány – melyek közül az első (*Horváth László: „A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszeiben”*) ebben a számban, a második (*Halász Gábor: „Innováció a magyar oktatási rendszerben: az innovációs folyamatok empirikus vizsgálata az Innova kutatás keretei között”*) következőben jelenik meg – a 2016 végén lezajlott csaknem 5000 oktatási egységre kiterjedt átfogó empirikus vizsgálat adatai alapján elemzi az oktatási innovációk keletkezését és terjedését meghatározó mechanizmusokat. E tanulmányok egyik érdekessége olyan innovatív adatelemzési megközelítések alkalmazása, amelyek nélkülözhetetlenek egy olyan, különösen komplex jelenség vizsgálatánál, mint amilyen az innováció. Az innovációs folyamatokra jellemző komplex hatásmechanizmusok feltárására törekszik az a tanulmányok sorát záró, ugyancsak a következő számban megjelenő esettanulmány is (*Fazekas Ágnes: „Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában”*), amely egy konkrét iskola innovációs folyamatait elemzi kvalitatív empirikus módszerek alkalmazásával.

A tanulmányokat két, az oktatási innovációs folyamatok kutatói számára különösen érdekes könyv ismertetése követi a Szemle rovatban. Rigó-Ditzendy Orsolya, azt az OECD kiadványt mutatja be, amely a 2016-ban rendezett második globális oktatásipari csúcstalálkozó háttér-dokumentuma volt, és amelyben a nemzetközi szervezet az oktatási innovációval korábban felhalmozott tudását foglalta össze. Bükki Eszter pedig egy olyan tanulmánykötetet mutat be, amely az oktatási innovációk elterjesztésének (*upscaling*) problémáival foglalkozik. Egy harmadik recenzió, Tóth Teréz munkája, a következő lapszámba kerül.

Mindezek a szövegek együtt lehetővé teszik a Neveléstudomány két tematikus számának olvasói számára nemcsak azt, hogy megismerjék az oktatási innováció kutatásának aktuális dilemmáit és fejlődési trendjeit, továbbá a magyar oktatási rendszerre jellemző innovációs folyamatok néhány fontos összefüggését, hanem azt is,

1. A projekt honlapját lásd itt: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>

hogyan betekintsenek egy folyamatban lévő kutatás belső világába. Egy olyan kutatáséba, amely – részben a vizsgált jelenség komplexitása miatt – különösen komoly kutatás-módszertani kihívásokkal szembesült, és olyan újszerű megoldások alkalmazására vállalkozott, amelyek nemcsak az oktatási innovációval foglalkozó kutatók számára lehetnek érdekesek.

# Teachers' knowledge dynamics and innovation in education – Part I.

*Révai Nóra* \*

*Teachers' knowledge is dynamic; it is constantly shaped by new information, collaboration with colleagues, engagement with teaching tools and textbooks, teaching practice in the classroom, and so on. The paper investigates how knowledge dynamics can be described, building on work conducted in the Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) project of the OECD. A review of literature is conducted through three analytical foci – the individual, social and socio-material – in order to explore processes underlying the dynamics of knowledge functions, structures and the emergence of knowledge. This first part of the paper looks at the individual and social perspectives. Data from the ITEL pilot study is used to illustrate some of these mechanisms. The second part will look at the socio-material perspective and, integrate the three analytical angles into a complexity view of knowledge dynamics and innovation, ultimately highlighting the different ways in which innovation in education is linked to the dynamics of professional knowledge.*

**Keywords:** Teacher knowledge, knowledge dynamics, professional learning, innovation

## *Introduction*

Trends in today's globalised knowledge society are greatly influencing the conditions of professional practice, learning and knowledge. A large amount of knowledge relevant for teachers' practice is generated and circulated within scientific and professional communities, as well as across institutional boundaries, resulting in a wide range of resources that partly represent conflicting evidence (Fenwick, Nerland, & Jensen, 2012). New responsibilities for practitioners include navigating these abundant resources, engaging with them, and interpreting, evaluating and applying them. In this context, teachers are also increasingly required to collaborate with others and contribute to knowledge production. Clearly, teachers' knowledge is in a constant state of transformation in this setting. Fenwick, Nerland and Jensen (2012) point to the relatively scarce evidence on the epistemic dimension of professions, in particular the dynamics of knowledge and professional expertise.

Knowledge is inherently dynamic (McInerney, 2002); it transforms as it integrates new information or evidence, is shaped through learning and experience, and is also constructed in professional practice. Understanding the complex mechanisms of these dynamics can inform the design of teacher learning, whether it is embedded in formal or non-formal teacher education (e.g. initial preparation, professional development courses, workshops), or informal settings such as work-based learning and engaging in communities of practice. Teachers do not simply acquire and develop their individual knowledge; they also produce collective knowledge that is shared in turn. These processes influence the knowledge base of the profession. Teachers' knowledge base is also affected by policy design and interventions, the success of which depends to some extent precisely on this dynamic.

Innovation and change are becoming integral to the teaching profession as a response to the complex challenges that societal changes imply (Schleicher, 2016). Innovation in education, seen as a "function of the learning

\* OECD, analyst nora.revai@oecd.org

and knowledge creation” rather than the result of research and development (Ellström, 2010, p. 27), is intimately linked to the transformation of professional knowledge. Definitions of innovation that encompass, in addition to products and processes, new ideas, beliefs, explicit and tacit knowledge are particularly helpful in education (Halász & Fazekas, 2016; Larson & Dearing, 2008). Knowledge in this sense is at the same time a driver, a main pillar and an outcome of innovation. Knowledge has been identified as a crucial factor that drives innovation because it underlies several of the incentives or “pumps” of innovation (OECD, 2004; Halász & Fazekas, 2016). It is also an outcome of innovation when new knowledge is created as a result of the innovation process. This is reflected in conceptualisations that distinguish “knowledge innovation” as a particular type (OECD/Eurostat, 2005). In fact, knowledge and method innovation was found to be present in the education sector more so than in other sectors (OECD, 2014). Creating, sharing and using knowledge are also seen as inherent and crucial mechanisms of the innovation process, for example in the Innova research project presented in this special issue. This multifaceted role is captured by the concept of knowledge dynamics.

This paper aims to review the most prominent research strands that contribute to better understanding the complex processes underlying teachers’ knowledge dynamics. The main question it investigates is: How can the dynamics of teachers’ knowledge be described and characterised? The question is addressed in two parts: Part I of the paper reviews long-established theories of knowledge and learning that have served as the basis for numerous research studies in the field of education. Associated methodologies have been evolving over several decades and have yielded different research strands, which will be discussed. Part II of the paper, to be published in the next issue, looks at more recent theories and highlights new ways of conceptualising and studying knowledge dynamics and innovation.

This paper does not intend to provide a comprehensive or systematic review of research on teachers’ knowledge and learning, rather it brings together evidence from different but interrelated disciplines, and proposes to view these through a new analytical lens: knowledge dynamics. Sources reviewed include the economics of knowledge, in particular knowledge management, the sociology of knowledge construction and diffusion, as well as educational theories. This work builds on recent theoretical and empirical research by the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) of the OECD, which was carried out in the framework of the *Innovative Teaching for Effective Learning* (ITEL) project.

## *Framework of analysis*

---

Teachers’ knowledge is produced, transferred and shaped through a variety of processes. Recent reviews tracing the development of the conceptualisation of professional knowledge and learning typically highlight three approaches to the study of behaviour, actions and interactions: the individual, social and socio-material perspectives (Mulcahy, 2012). In the individual approach the unit of analysis is the individual teacher, while the social perspective places the group, community, organisation or network in focus, in which individuals are socially embedded. The socio-material approach emphasises the embeddedness of individuals not only in social groups, but more broadly, in the material world, in which material entities (e.g. documents, objects, technology) and the way actors engage with them also become the object of analysis.

As part of the conceptual work underlying the OECD’s ITEL project, Révai and Guerriero (2017) used three analytical dimensions to study knowledge dynamics and described their complex processes from a social, a functional and a structural point of view. The first dimension focuses on social dynamics, and highlights the role of actors (teachers, researchers, teacher educators, policy-makers and so on) and their interactions in shaping

knowledge. The second dimension is concerned with the dynamics amongst the three main functions of knowledge as described in Levin's (2011) knowledge mobilisation model: production, use and mediation (or transfer). Studies related to these three main functions of knowledge focus on research knowledge, and address questions such as: How is educational research produced?; What kind of research has the potential to enhance professional practice?; How do teachers access, understand and apply knowledge? The third dimension explores dynamics of the structure of knowledge, i.e. what types of knowledge can be distinguished and how can the interplay between these be characterised. In particular, it looks at the dynamics of tacit and explicit knowledge, the process of codification (i.e. how tacit knowledge becomes explicit) and how it can facilitate access to knowledge for teachers and improve professional practice (Révai & Guerriero, 2017).

While the three above dimensions are strongly interrelated, their linkages are not completely symmetrical. The social dimension is inextricable from the other two in that both structural and functional dynamics are dependent on the behaviour, actions and interactions of the actors. Because the social processes of actors, or more generally, the agents of the educational world underlie the mechanisms of knowledge dynamics, this paper proposes to study the functional and structural aspects of dynamics along three units of analysis – using the lens of the individual, social and socio-material approaches –, rather than analysing social processes as a separate dimension.

The framework proposed for the analysis (see Table 1) looks into three questions. First, what happens to knowledge – that is, what are the dynamics of its functions in terms of the interplay of its production or construction and use, and how is it mediated, shared and brokered? Second, what is the interplay between different knowledge types – i.e. what are the dynamics of the structure of knowledge? And third, in what ways are knowledge dynamics and innovation linked? The analysis corresponds to different conceptualisations of knowledge and learning that are distinguished based on their main focus of investigation. Using various examples, this first part of the paper illustrates how the individual and social perspectives describe functional and structural processes differently. The second part will demonstrate how the socio-material view explores the emergence of knowledge, and propose an integrated approach via complexity theory, which is able to bring the different foci together under a broad systemic view.

Focus of Analysis	Dynamics of Functions: What happens to knowledge?	Dynamics of Structure: What is the interplay of different types of knowledge?	Knowledge Dynamics and Innovation: How does knowledge dynamics relate to innovation?
<b>Individual</b> Focus on individual actors (teachers)	Dynamics of knowledge production, use, mediation <i>Example:</i> research-practice link through engagement of practitioners in and with research	Dynamics of knowledge structure through teacher education and teaching experience <i>Example:</i> interplay between procedural and declarative knowledge	Innovation as the interplay between knowledge production and use: applying new knowledge in practice, producing knowledge based on practice
<b>Social</b> Focus on social groups, communities, organisations, networks of actors	Dynamics as knowledge construction, flow and brokerage <i>Example:</i> communities of practice, social networks	Dynamics of knowledge structure: interplay between explicit and tacit knowledge <i>Example:</i> organisational knowledge management	Innovation as new knowledge and practices constructed in and/or spread across social groups; innovation in knowledge management
<b>How does knowledge emerge?</b>			
<b>Socio-material</b> Focus on systems of human actors and material elements	Knowledge creation, assemblages of knowledge practices <i>Example:</i> inquiry-based knowledge creation involving interactions with actors and material entities (objects, tools etc.)		Innovation as emerging knowledge practices
<b>Complexity</b>	Individual human actors, social groups and the elements of the material world as a system Knowledge dynamics as the complex interactions of these elements at multiple levels. Innovation, knowledge and learning as emergent phenomena.		

Table 1. Framework for knowledge dynamics and how it relates to innovation  
 Note: Topics coloured in grey in this table will be addressed in the second part of the paper.

As all classifications of human activities are embedded in a complex world, this framework is also partial and simplistic, necessarily containing overlaps. Nevertheless, it is useful for highlighting the different analytical angles of a complex phenomenon. This diversity of interrelated analytical angles is, in fact, integrated in a complexity view of teachers' knowledge dynamics, which, as the second part of the paper will suggest, proves useful for reflecting on the connection of innovation and knowledge dynamics.

## *An individual perspective*

In some approaches knowledge has a definite form and is viewed as a property of an individual mind, while learning is primarily a cognitive concept and is understood as growth in knowledge, or knowledge acquisition (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004; Mulcahy, 2012). This line of research often describes two forms of the individual teacher's knowledge: academic and codified (i.e. declarative and explicit) knowledge acquired in higher education, and practical and highly contextualised knowledge (i.e. procedural and mostly tacit) (OECD, 2000; Wilson & Demetriou, 2007). Research on teacher's knowledge from this perspective defines various content dimensions of teachers' knowledge (e.g. Shulman, 1987; Ball, Thames, & Phelps, 2008; Guerriero, 2017) and looks at how individual teachers acquire and use this knowledge. This approach takes account of aspects of both the dynamics of individual teachers' knowledge and that of the knowledge base of the teaching profession.

More broadly, individual approaches look at teachers' professional competence, which is best captured by multi-dimensional models including knowledge of the subject and pedagogy, motivational-affective characteristics, beliefs as well as decision-making skills (Baumert, Kunter, Blum, et al., 2010; Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015; Blömeke, 2017). Knowledge is the basis of professional judgements in teachers' daily practice, which enables them to select appropriate teaching approaches (pedagogies) and apply those in the instructional process (Guerriero & Révai, 2017). A number of studies focus on how teachers' practice and knowledge change as a result of initial teacher education and continuing professional development, and how these are related to motivation, self-efficacy and beliefs (e.g. Timperley et al., 2008; Cordingley, 2015).

## *Dynamics of knowledge production, use and mediation*

It has been argued that education is characterised by a lack of evidence-based practice, and educational research is not carried out in a cumulative way (Hargreaves, 1996; Dumont, Istance, & Benavides, 2010; Levin, 2011; Goldacre, 2013, etc.). If research has the potential to increase the quality of teaching thereby enhancing student learning, strengthening the link between research and practice (as well as policy) has long been on the agenda (Hargreaves, 1996; Levin, 2011). Levin (2011, 2013) modelled knowledge mobilisation as the intersecting union of production, use and mediation (regarded in this case as the three functions of knowledge). This model allows for investigating the dynamics of knowledge between research and practice by looking at the processes through which production and use are linked.

In general, the production of research in the classroom is not or rarely supported, and teachers, unlike doctors, have little time, opportunity and backing to engage in research activities (Révai & Guerriero, 2017). At the same time, research on education is perceived by many practitioners as irrelevant for practice (Cordingley, 2008) or too difficult to access. Arguments and suggestions to change the culture of producing educational evidence, including the research agenda and process, are sometimes controversial. Some argue for using more trials (such as randomised control trials) to gather evidence on what works best (OECD, 2004; Goldacre, 2013); others promote building the knowledge base starting from practice, for example, through lesson observations, analysis, recording and storing or more design-based research (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002). Nevertheless, there seems to be a consensus about the importance of strengthening cooperation among researchers of different fields; strengthening collaboration of teachers and researchers in knowledge production; or supporting teachers in making their existing practices and the underlying knowledge explicit (OECD, 2007; Cordingley, 2008, 2011).

Innovation in terms of functional dynamics can be captured both as the impact of knowledge production on knowledge use and vice versa. On the one hand, new knowledge applied in practice can result in new ways of

teaching. On the other hand, educational researchers investigating new forms of teaching practices can produce evidence on how they work, what their impact is, and so on, which then leads to growth in the available knowledge base. In both cases, effective mediation mechanisms are crucial. These involve formal and non-formal education, but also, as emphasised above, direct interaction amongst the stakeholders, and mutual engagement of actors in processes of both knowledge production and use. The better the dynamics between these functions are, the more potential there is for innovation.

Empirical evidence from the OECD's ITEL project illustrates one of the above processes, namely whether the knowledge base of the profession is keeping up with recent evidence on teaching and learning (see Box 1. for a summary of the project). It aims to reveal the extent to which new knowledge emerging from research – for example, from the broad interdisciplinary field of learning sciences, including findings from neurosciences and on 21<sup>st</sup> century competences – is integrated into the collective knowledge base of the profession (Sonmark et al., 2017). In other words, to what extent the dynamics of individual teachers' knowledge correspond to the dynamics of available relevant knowledge.

### **Box 1. The ITEL Teacher Knowledge Survey**

*The ITEL project explores the characteristics of teaching as a knowledge profession in the 21st century. After extensive theoretical and conceptual work (Guerriero, 2017), the project designed a survey to address three major policy challenges with data from OECD countries:*

- *How can we improve pedagogy for more effective learning?*
- *How can we improve teacher education for more effective teaching?*
- *How can we improve the selection, retention and professional development of teachers?*

*The ITEL Teacher Knowledge Survey aims to contribute to answering these challenges by better understanding the nature of teachers' pedagogical knowledge, and more generally, professional competence. It also explores learning opportunities in teacher education, including teaching practicum and professional development, and how teachers' knowledge relates to affective and motivational factors. The study is thus guided by the following research questions:*

1. *To what extent do teachers have the knowledge and skills for teaching 21st century skills?*
2. *To what extent do initial teacher education programmes provide teacher candidates with opportunities to learn the knowledge and skills needed to effectively teach students for the 21st century labour market?*
3. *How do teachers' motivational and affective characteristics drive their professional competence?*

*The purpose of the pilot phase of the study was to develop and validate an instrument, as well as to explore its analytical potential to respond to the above questions and their relevance for the broader policy challenges. Data collection was based on a convenience sample of three sets of respondents: teachers, teacher candidates and teacher educators in five countries. The final sample sizes are 943, 644 and 361 respectively. One of the innovative features of the pilot is the construction of knowledge profiles that capture the relative strengths and weaknesses of teachers' pedagogical knowledge base as it relates to three core dimensions: instructional processes, learning processes and assessment. The study also looked at the scope and quality of opportunities to learn, teachers' work-related motivation, self-efficacy and professional self-regulation, as well as the interaction of these with pedagogical knowledge. It successfully validated the viability of the approach and formulated recommendations for future work (Sonmark et al., 2017).*

*For more information about the project, and its products and findings visit: <http://www.oecd.org/edu/ceri/innovative-teaching-for-effective-learning.htm>.*

The ITEL Teacher Knowledge Survey addresses one aspect of this question by investigating the extent to which teacher candidates, teachers and teacher educators engage in and with research. Engagement *with* research refers to the different ways in which respondents use existing research evidence, whereas engagement *in* research looks at the extent to which they participate actively in research (see Table 2. for the scales). The pilot study's findings suggest that teacher candidates, teachers and teacher educators engage more with research rather than actively in the process, although the difference is much less marked for teacher educators (See Figure 1.; Sonmark et al., 2017). The report emphasises the role of teacher educators in mediating research evidence, for



which their own engagement with and in research is a necessary condition. As a considerably larger share of teacher educators than teacher candidates engage both with and in research, the report further argues that mediation may primarily take place through a more passive form of knowledge transfer, i.e. having students read, analyse and interpret existing research, rather than actively engaging them.

Engagement with Research	Reading research papers in the domain of learning sciences Reading research papers in the domain of educational sciences Evaluating research findings in terms of validity and reliability Analysing and interpreting research findings in terms of implementation in practice
Engagement in Research	Conducting a research or literature review Collecting and analysing qualitative data Collecting and analysing quantitative data Conducting action research in a classroom or school context Implementing the findings of your action research to change your practice

Table 2. Scales of engagement in and with research in the OECD ITEL study

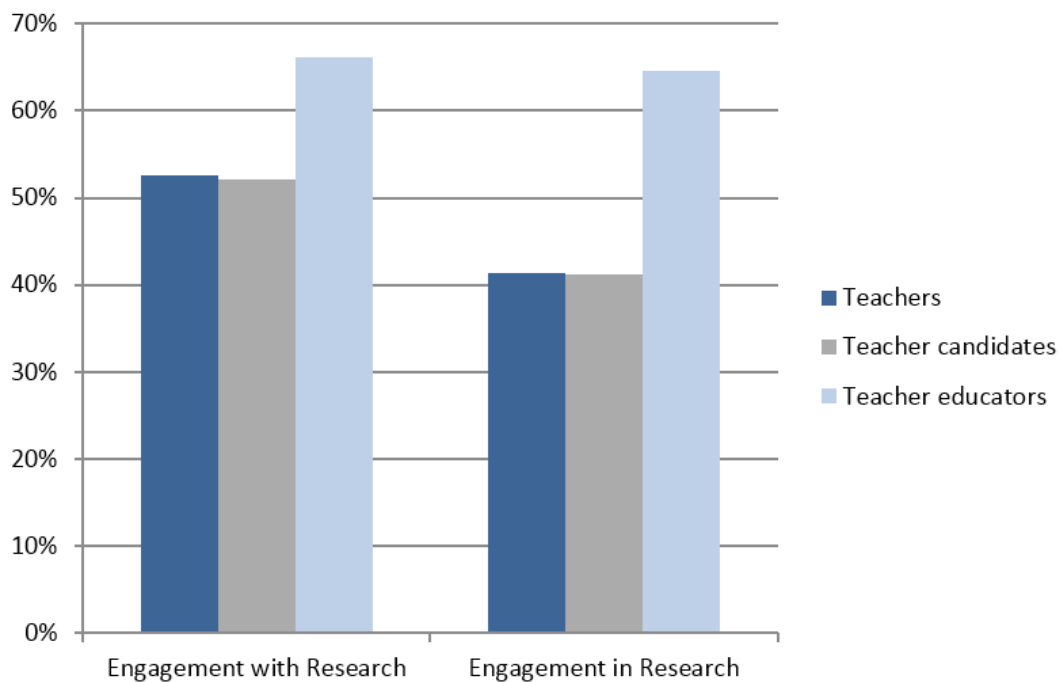


Figure 1. Average percentage of respondents reporting being engaged with/in the research activities defined in the scale. Source: Adapted from Sonmark et al. (2017, p. 80).

The relatively lower share of teachers engaging actively in research may also be due to the specific interpretation of respondents of the term 'research'. While the survey did not explicitly define the term, the first two items in the scale (referring to learning and educational sciences) might suggest that the focus is mostly on academic research. This could have then influenced responses on other items. For example, while many teachers observe their students' actions, interactions and behaviour, measure their development, and design the teaching and learning process on the basis of these, they might not recognise such activity as collecting qualitative and quantitative data.

Evidence suggesting that the dynamics between the different functions of knowledge could be stronger usually thinks of knowledge production in terms of classical academic research in educational and learning sciences (Hargreaves, 1996; Dumont, Istance, & Benavides, 2010; Levin, 2011; Goldacre, 2013, etc.). A broader interpretation that includes practitioner research, e.g. action or design-based research, might be more appropriate when studying innovation. Innovative teaching and learning environments are often characterised by strong dynamics between knowledge production and use in this broad sense. To investigate teachers' engagement with and in research more broadly, qualitative methods, such as observations and interviews are helpful.

### *Dynamics of knowledge structure through teacher education and teaching experience*

Change in individual teachers' knowledge is investigated in some studies as an outcome of teacher education, i.e. through measuring the impact of initial teacher training or professional development on knowledge or practice (Guerrero, 2017; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). Research on teacher quality and expertise sometimes uses proxies (e.g. years of experience, qualifications and participation in professional development) to account for change in teachers' knowledge, while fewer studies measure knowledge directly (König, 2015; Guerrero, 2017). The most well-known empirical study is the Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M), which gave rise to a number of national and international follow-up investigations (see König, 2015 for a review), and more recently, the OECD also started to contribute to this evidence base through the ITEL project. Emerging findings suggest that change in knowledge is linked to characteristics, such as motivation and self-efficacy (Laurmann & König, 2016; König & Rothland, 2012). The actual mechanisms of the change process, the types of knowledge that are developed through teacher education, remain to be explored.

Cognitive psychology traditionally distinguishes between declarative knowledge ("knowing that") and procedural knowledge ("knowing how") (Guerrero, 2017). Teacher education aims to develop both forms of knowledge, and increasingly more emphasis is put on creating links between them. For example, a teacher candidate learns about the concepts and purposes of formative and summative assessment, as well as when to use and how to design such forms of evaluation. Teaching practicum and induction provide opportunities for them to deepen procedural knowledge and reflect on how declarative knowledge is applied in practice. The question is what kind of learning opportunities are efficient in facilitating dynamics between forms of knowledge, and to what extent and how does teachers' knowledge change throughout their career.

The ITEL Teacher Knowledge Survey is again used to illustrate the way in which empirical evidence can address this question (see Box 1). This survey distinguishes theoretical-scientific, i.e. formal, systematic and context-independent knowledge, and practice-based knowledge that requires applying professional judgement in context-specific situations (Sonmark et al., 2017). The former would correspond to declarative knowledge, while the latter can be both declarative and procedural. Initial findings of the pilot study suggest that both teacher candidates and teachers have a stronger practice-based knowledge (see Figure 2), although the report also

recognises the difficulty of measuring this type of knowledge through closed-ended questions (Sonmark et al., 2017). Such results indicate that initial teacher education not only focuses on developing declarative (formal and theoretical) knowledge, but it also plays an important role in creating links between forms of knowledge.

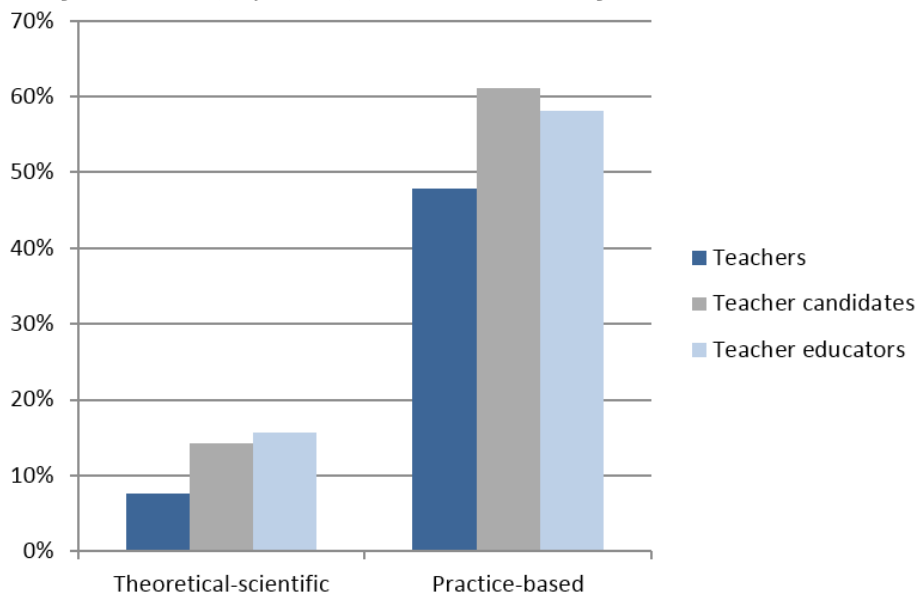


Figure 2. Knowledge profiles based on type of knowledge (percentage of respondents scoring more than 60% of the items in the given dimension)

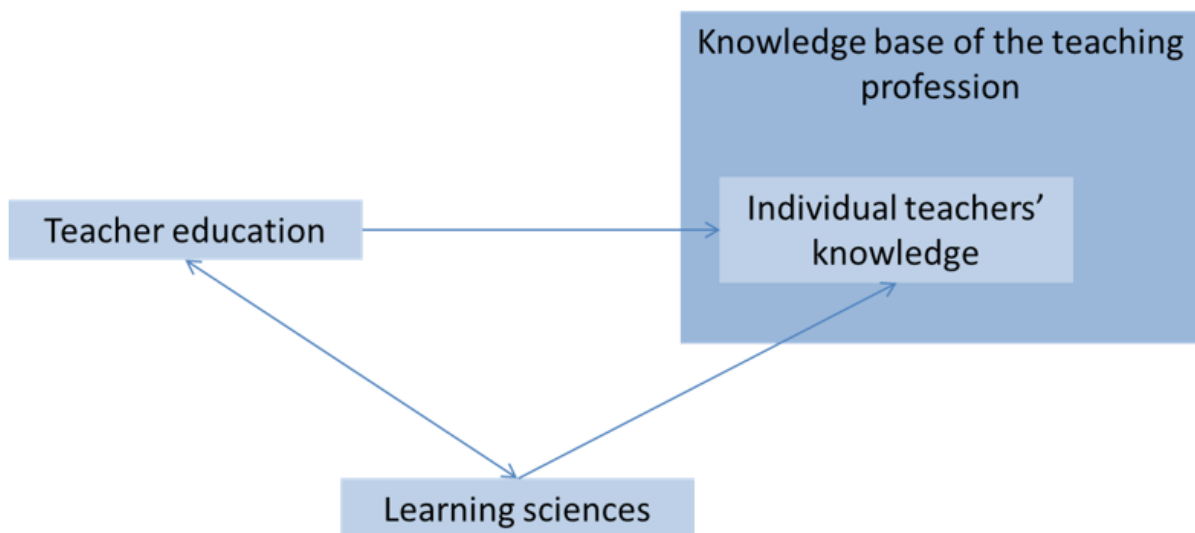


Figure 3. Knowledge dynamics based on an individual focus

Approaches that focus on the individual teacher often consider learning as an outcome of formal and non-formal education, such as initial teacher preparation and structured and organised professional development (Guerriero, 2017). The knowledge dynamics scheme can be simplistically represented as linear relationships between three components: sciences (well-established and emerging theories relevant for teaching and learning), teacher education, through which theories get incorporated in individual teachers' knowledge. The knowledge base of the profession would be the sum of individual teachers' knowledge in this conceptualisation (See Figure

3.). Nevertheless, relationships between formal and non-formal learning opportunities and pedagogical knowledge are not always reported (e.g. there is no analysis in TEDS-M), and when they are, correlations are inconsistent and mostly low (König et al., 2017a, 2017b; Sonmark et al., 2017). Teachers' knowledge is thus also shaped by other processes that provide teachers with informal learning opportunities.

While these mechanisms are indeed important in terms of knowledge dynamics, they fail to capture some crucial elements. Firstly, teacher learning also takes place in informal settings, through work experience, collaboration with colleagues and other actors, or through accessing and engaging with resources individually (hence the direct link from learning sciences to teachers' knowledge in Figure 3) and collectively. Secondly, practitioners' interactions and practice itself are also important sources of teachers' knowledge, and thus knowledge dynamics have to take account of the emergence of new knowledge from these social interactions (Putnam & Borko, 2000; Mason, 2009). In particular, teachers' involvement in innovation processes, such as collaborative curriculum design, impacts their individual and collective knowledge (Voogt et al., 2011). Social theories of knowledge are helpful to account for some of the more complex, non-linear mechanisms, and are relevant for the Innova project as well (Fazekas, Halász, & Horváth, 2017). These are reviewed next.

### *A social perspective*

---

Recognising the fundamental role of the social and cultural context in the development of cognition has made a huge impact on thinking about learning since Vygotsky's seminal work (Putnam & Borko, 2000; Vygotsky, 1978). An important body of research originating from social constructivism views knowledge as being distributed over groups of individuals and their environment, and emphasises the situated nature of learning. Learning in this sense is based on participation in social groups and the dynamics of knowledge are primarily seen as sharing and co-constructing knowledge in these groups (Putnam & Borko, 2000; Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004; Mulcahy, 2012). The way teachers share and construct knowledge in their social-professional environment has been captured in numerous studies and through varying methodologies. Research in this domain includes the investigation of teacher collaboration, communities of practice, teachers' activity and professional learning, and learning organisations, to mention a few examples (see e.g. Gherardi, 2008 for the development of an important branch of such research, coined "practice-based studies").

The common ground of these studies is that they focus on activities ("knowing") rather than on outcomes or products ("knowledge"). Learning and knowledge being situated in a social context, the object of analysis in this view is discourse, interaction, activity and participation, rather than acquisition, integration or accumulation (Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). In terms of knowledge dynamics, the fundamental questions are: how situated "knowing" can be transferred and how it is transformed through interactions; and what characterises those collaborations, communities, and networks that successfully share/transfer knowledge. The nature and structure of social interactions are the principal focus when exploring knowledge dynamics in this perspective.

### *Dynamics as knowledge construction, flow and brokerage*

---

The social perspective looks at how knowledge is exchanged and shared within and across social groups (knowledge flow and brokerage) and how it is constructed by these groups. This section highlights two research strands – communities of practice and network studies – both of which emphasise the dynamic perspective particularly strongly. Work on communities of practice (Brown & Duguid, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)

is among the first to focus on socially constructed knowledge, both as theories of situated learning, and as part of knowledge management studies. Davenport and Hall understand community of practice as “the level of the social world at which a particular practice is common and coordinated, at which generic understandings are created and shared, and negotiation is conducted” (2002, p. 172).

Drawing on numerous case studies, research in this area includes analyses of different knowledge dynamics processes: socialisation of a new member in the knowledge of a community through participating in practice (Lave & Wenger, 1991), the creation of new knowledge through narrative and improvisation (Brown & Duguid, 1991), and the diffusion of knowledge, for example through brokerage, i.e. interactions that cross the boundaries between communities (Cox, 2005). The concept has also served as a model for knowledge management to enhance organisational performance (Davenport & Hall, 2002; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002; Cox, 2005). More recently, communities of practice have been extended to study online communities. Studying teachers' online community of practice in Taiwan, Tseng and Kuo (2014) showed that closer connections among members lead to greater commitment to helping others, which in turn facilitates knowledge sharing in the community. In addition, the authors showed that teachers' membership in the online community fosters a pro-social attitude that increases their willingness to share resources and help other teachers.

An increasingly important research strand analyses interactions as embedded in networks. The concept of network captures the idea that certain elements, for example persons, teams or organisations, are linked through relationships such as friendship, co-working or advice-giving (Borgatti & Foster, 2003; Wassermann & Faust, 1994). Social network theory investigates patterns in the social structure and seeks to describe mechanisms, such as knowledge exchange, responsible for social capital outcomes (Moolenaar, 2012). Three basic assumptions underlie social network research:

- resources, such as information and knowledge, are exchanged through the social relationships among individuals;
- individuals are embedded in social structure and are, therefore, interdependent;
- social networks provide opportunities for individuals and organisations, but can also constrain their actions (only those who access the resources benefit from them) (Moolenaar, 2012).

In this view, knowledge is not necessarily transferred in a predictable and direct manner through formal and non-formal education (as seen in the section on individual approaches), rather the structure and quality of ties among people strongly influence knowledge dynamics (Daly, 2010; Moolenaar, 2012).

As a methodological tool, social network analysis (SNA) has indicated the significance of social networks for organisational performance and innovation, in particular it has revealed insights on knowledge dynamics in educational contexts (Moolenaar, 2012; Daly, 2010). A growing number of studies explore educational change using SNA (Daly, 2010). Some of these investigate the evolution of networks (i.e. why networks and their nodes have a particular structure), while others aim to explain certain outcomes as functions of network properties, and are, as such, interested in the consequences of networks (Borgatti & Ofem, 2010). In terms of educational change, both strands are relevant. When looking at the implementation mechanisms of reform initiatives in schools, the former can reveal how specific interventions affect the structure and nature of teachers' collaboration. Are there new ties, new subgroups that form as a result of these? How do the content and quality of teachers' interactions change? The latter, on the other hand, can reveal how existing network structure and characteristics influence the success of an intervention in terms of the distribution of knowledge and expertise, or change in teachers' practice.

Studying the implementation of educational reform initiatives has helped establish a better understanding of some factors and processes of knowledge dynamics (e.g. Daly, 2010; Coburn, Mata, & Choi et al., 2013; Brown et al., 2016; Hubers et al., 2017;). Research conducted in the United States, the United Kingdom and the Netherlands has for example revealed the following:

- *Density, trust and innovation:* A denser network (i.e. a higher proportion of existing ties [direct connections] to all possible ties in a network) is associated with higher levels of trust among teachers, an open orientation toward new practices and change, and shared perceptions of the school's ability to achieve collective goals (Moolenaar & Slegers, 2010). Frequent teacher interactions also increase the likelihood that teachers will embrace innovations (Moolenaar et al., 2010).
- *Knowledge of the location of expertise:* Typically teachers would first seek advice from those whose values they share (homophily) or who are physically close to them (proximity) and this does not necessarily match the expertise they need. It was observed that when new structures for collaboration are introduced (e.g. dedicated hours with determined focus of the collaboration) teachers seek advice based increasingly more on expertise as opposed to homophily and proximity (Coburn, Mata, & Choi, 2013). Enhancing teachers' knowledge of who has what type of expertise/knowledge can help schools effectively capitalise on the expertise of teachers (Penuel, Frank, & Krause, 2010; Baker-Doyle & Yoon, 2011; Coburn, Mata, & Choi, 2013).
- *Subgroups, brokerage and innovation:* Various subgroups (cohesive groups within a network) exist in a school, typically consisting of teachers teaching the same subject or the same grade. Collaboration within these groups can efficiently strengthen some aspects of teaching and learning, such as reinforcing constructive school norms of formal support, mutual help and shared responsibility for student achievement. Interactions between teachers belonging to different subgroups, on the other hand, can mean access to novel resources and information diversity. Innovation and change are therefore often rooted in collaboration across groups (Penuel, Frank, & Krause, 2010; Moolenaar, 2012).
- *Collaborative skills for higher levels of brokerage:* Knowledge does not flow automatically; explicit attention is needed to develop collaborative skills. For example, Hubers and colleagues (2017) reported varying but generally low levels of knowledge sharing within teacher teams that were specifically set up to work together on collecting and using data to tackle an educational challenge. They also noted a low level of knowledge brokerage (the diffusion of knowledge from one team/subgroup to another through an intermediary "broker" who may or may not be part of one of the teams/groups) that, in addition, decreased over time. Such results draw attention to the importance of specific skills for knowledge sharing as well as structures for effective brokerage.
- *Leadership and innovation:* There can be large variations in the prominence of formal leaders in networks across schools (Moolenaar, 2012). Some findings seem to suggest that formal leaders being the key advice givers and those who connect staff is not necessarily conducive to school improvement and instructional innovation (Spillane, Healey, & Kim, 2010). It has also been suggested that more distributed leadership results in more engagement of teachers in implementing school reforms in certain conditions, such as when there is less access to professional development (Penuel, Frank, & Krause, 2010).

Social network theory has also been applied to investigate the diffusion of social innovation (Borgatti & Foster, 2003). As opposed to social capital research that aims to explain variation in outcomes (e.g. performance and reform implementation) as a function of social ties, diffusion studies seek to explain homogeneity, i.e. how social ties between actors influencing and informing each other lead to shared attitudes, culture and practice

(Borgatti & Foster, 2003). Network diffusion studies look at how an idea, practice or local innovation spreads via knowledge sharing in social networks and can provoke large-scale change through contagion (Centola & Macy, 2007). Contagion of an idea is described through the probability of its adoption by an actor (determined by the proportion of nodes surrounding this actor that have already adopted) and the time of adoption (determined by the lengths of paths connecting the actor to other adoptees) (Borgatti & Foster, 2003; Centola & Macy, 2007).

Findings related to the role of weak and strong ties in fostering innovation are controversial (Davenport & Hall, 2002). Nevertheless, weak ties seem to matter for simple contagions, such as the spread of information or diseases, while strong ties are needed to facilitate complex contagions, such as behaviours, knowledge and innovation (Granovetter, 1973; Centola & Macy, 2007). Position in the network and other variables, such as social status, social responsibility, also matter for diffusion (Rogers, 1962). Centola and Macy (2007) describe four social mechanisms of complex contagion:

- Strategic complementarity: Innovations are not easily adopted by simple transmission of knowledge and they are often costly, especially for early adopters.
- Credibility: Innovations often lack credibility until adopted by direct relationships. Multiple confirmations of the usefulness/effectiveness of the innovation also matter for credibility, especially when the innovation comes from a weak (socially distant) tie.
- Legitimacy: Stronger ties, such as close friends/colleagues participating in a collective action often increase the acceptance of the legitimacy of innovation. Those who do not adopt the innovation are likely to challenge its legitimacy, and innovators may be seen as deviants until there is a critical mass of early adopters.
- Emotional contagion: Collective human behaviour can be amplified in events, as these foster the communication of expressive and symbolic impulses.

In sum, a number of theoretical approaches and methodological tools have shown their potential to deepen the understanding of knowledge construction, sharing and innovation in social groups and networks. Emerging evidence relating to teacher networks and communities are promising, but a number of questions remain open. For example, how does the social construction of knowledge relate to individual teachers' pedagogical knowledge? What are the characteristics of networks and social interactions within them that are conducive to the construction of both a shared and an individual knowledge base? Future studies would benefit from using mixed methods to reveal more about these issues, and investigations should link the individual and the social aspect to better understand their interplays.

### *Dynamics of knowledge structure: interplay between explicit and tacit knowledge*

Economics, in particular organisational literature, applies the social approach to knowledge when studying organisational and territorial knowledge management and innovation networks (e.g. Cowan, Jonard & Özman, 2004; Crevoisier & Jeannerat, 2009; Manniche, 2012). Understanding the conditions for knowledge to be efficiently transferred and made accessible within an organisation or for the general public requires a study of the characteristics of knowledge. To this end, explicit knowledge, i.e. knowledge that can be expressed in symbolic representations (words, text, images) in a way that it is intelligible by another person (Bennet & Bennet, 2008) is often distinguished from tacit knowledge, that is, knowledge that is either not articulable (impossible to describe it in propositional terms) or that is implicit or articulable but with some difficulty (Kimble, 2013). Tacit knowledge is thought to be personal in that it can only be transmitted through direct contact with the person

possessing the knowledge. Efficient knowledge management for example in an organisation would require cost-effective ways of codification, that is, an efficient way of converting knowledge into storable and transmissible messages (Cowan & Foray, 1997).

Evidence on the benefits of codification is, however, controversial. While the use of new technology spreads more easily when knowledge required for its use is mostly codified (e.g. Edmondson et al., 2003; Janicot & Mignon, 2012), many concerns have still been raised about the value of investing in codification. Firstly, different types of knowledge are codifiable to different degrees (Johnson & Lundvall, 2001). For example, procedural knowledge is almost never fully codifiable, but is most of the time partially codifiable. Secondly, the process of codification is never complete, because codification involves the construction of new tacit knowledge (Cowan & Foray, 1997). For example, new codes (e.g. specialised language) need to be understood and interpreted by the person accessing the codified knowledge. Thus, codification does not necessarily reduce the absolute amount of tacit knowledge. Thirdly, researchers also point out that codified knowledge is not automatically transmissible because of the context-dependent nature of some knowledge (Johnson & Lundvall, 2001). For example, teachers in a school develop a new pedagogical approach, describe and document it. When this codified knowledge is accessed by a professional community situated in a different context (e.g. a much larger share of students with disadvantaged backgrounds or a culturally different educational context in another country), that community may not be able to efficiently apply this knowledge. In other words, codified knowledge may not be immediately more accessible to any public.

A well-known model for organisational knowledge creation, derived from numerous case studies, was developed by Nonaka and Takeuchi (1995) and describes the interplay of tacit and explicit knowledge in four levels of entities: the individual, group, organisation and inter-organisational levels. Knowledge creation and transformation are described as a spiral connecting these levels, in which the dynamics arise from the interaction between tacit knowledge and explicit knowledge. They identify four processes of the “knowledge spiral”: socialisation (from tacit to tacit knowledge), externalisation (from tacit to explicit knowledge), combination (from explicit to explicit knowledge) and internalisation (from explicit to tacit knowledge). The spiral corresponds to expanding knowledge over time. Nonaka and Takeuchi’s model includes implications on how knowledge sharing and creation can be encouraged, and through that innovation in the organisation brought about. Since the organisation is seen as a knowledge creator, external training alone will not foster learning and will therefore have very limited impact on innovation. In terms of leadership structures, the authors attribute particular importance to middle managers, who – positioned at the centre of both horizontal and vertical information flows – play a key role in knowledge creation.

Economic simulation is also used to investigate how the dynamics of explicit and tacit knowledge are linked to network structures. Cowan, Jonard and Özman (2004) studied the impact of networks on knowledge growth in industries. Their findings reveal that networks that are spatially clustered (composed of geographically tightly knit groups with a high density of ties) generate higher long-run knowledge growth when there is a high amount of tacit knowledge. As teachers’ knowledge is often thought to be largely tacit (OECD, 2000), this result suggests that an education system may have a higher potential for knowledge growth, and thus innovation, if its school network is clustered.

Knowledge management literature is generally concerned with how organisational (or more broadly, territorial) knowledge can be consciously managed for higher performance. A particular form of innovation is targeting knowledge management mechanisms directly. For example, Dave and Koskela (2009) report a case of collaborative knowledge management as an innovation in the construction industry. This case study describes how a



social web application provided a new way to create knowledge by taking employees' ideas through an iterative cycle of discussion. The tool allowed sharing both tacit and explicit knowledge. Another similar example from the field of education is reported by Baker-Doyle and Yoon (2010), who studied the impact of a platform introduced in a teaching community to make their different expertise more transparent. In this perspective, innovation can partly be captured as new ways of knowledge management.

The interplay between tacit and explicit knowledge at the group and organisational levels, and the various forms of knowledge management are relevant for studying the emergence of innovations in schools, as well as their diffusion within and across organisations.

### *Summary and pending agenda*

---

This paper set out to investigate how the dynamics of teachers' knowledge can be described and linked to innovation in education through existing evidence from different disciplines. This first part reviewed the individual and the social perspectives as analytical angles. Individual teachers' knowledge changes and transforms as a result of teacher education, as well as through the interplay between knowledge production and use. These processes can give insight into how innovation might emerge and spread as new knowledge becomes integrated into practice, or as it is produced through observing and analysing practice. The social angle considers teachers and professional practice as embedded in a social environment. This perspective captures dynamics through the processes of collective knowledge construction, knowledge sharing and brokerage in professional communities and networks. In terms of structures, the interplay between tacit and explicit knowledge is of particular concern for knowledge management in organisations or wider communities. Innovation can here be considered as new knowledge and practices constructed in and/or spread across social groups, but also as new ways of managing knowledge.

These perspectives fit in the dynamic model of the Innova research presented in this issue (Fazekas, Halász, & Horváth, 2017), which examines the different factors affecting innovation at the individual, group and organisational levels. Knowledge dynamics processes (such as codification, knowledge exchange in teacher networks or using new theories in teaching) at these levels are among the factors that influence innovation. Therefore, understanding the various conditions that are conducive for certain processes and those that are hindering them, also contributes to the understanding of innovation processes. As this paper suggests, mixed-methods approaches that link the individual and the social aspect, such as the Innova research, are particularly useful for investigating knowledge dynamics.

While focusing on individual teachers and on their social embeddedness is relevant to the study of the dynamics of teacher knowledge, these do not account for the complexity of the related mechanisms. Teachers do not only interact with other actors, but also with a wide range of resources such as school books, classroom objects, online toolkits and technology. They engage with them, interpret them and if they find them relevant and applicable to their practice and context, apply them. Such interactions with the material world also affect teachers' knowledge of teaching and learning. Hence, the socio-material perspective, covered in the upcoming second part of the paper, looks at how knowledge dynamics can be described through teachers' interactions with actors and material entities. The question of how these different analytical angles complement each other is also explored in the second part.

## References

- Baker-Doyle, K. J. & Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: a social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a US-based STEM professional development program. *Professional Development in Education*, 37(1), 75–93.
- Baker-Doyle, K. J. & Yoon, S. A. (2010). Making expertise transparent: Using technology to strengthen social networks in teacher professional development. In A. J. Daly (Ed.), *The ties of change: Social network theory and application in education* (pp. 17–30). Cambridge, MA: Harvard Press.
- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Klusmann, U. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Education Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bennet, D. & Bennet, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning. *Vine*, 38(1), 72–94.
- Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 119–136). Paris: OECD Publishing.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13.
- Borgatti, S. P. & Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A. J. Daly (Ed.), *The ties of change: Social network theory and application in education* (pp. 17–30). Cambridge, MA: Harvard Press.
- Borgatti, S. P. & Foster, P. C. (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. *Journal of Management*, 29(6), 991–1013.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
- Brown, C., Daly, A. & Liou, Y.-H. (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69–91.
- Centola, D. & Macy, M. (2007). Complex Contagions and the Weakness of Long Ties. *American Journal of Sociology*, 113(3), 702–734.
- Coburn, C. E., Mata, W. S. & Choi, L. (2013). The Embeddedness of Teachers' Social Networks Evidence from a Study of Mathematics Reform. *Sociology of Education*, 86(4), 311–342.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252.
- Cordingley, P. (2011). Extending connections: Linking support for teachers engaging in and using research with what is known about teacher learning and development. In *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 213–227). Springer.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52.
- Cordingley, P. et al. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?“, *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London. Retrieved from: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=136> (2 August 2017).
- Cowan, R., Jonard, N. & Özman, M. (2004). Knowledge dynamics in a network industry. *Technological Forecasting and Social Change*, 71(5), 469–484.
- Cowan, R. & Foray, D. (1997). The economics of codification and the diffusion of knowledge. *Industrial and Corporate Change*, 6(3), 595–622.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of*

- Information Science*, 31(6), 527–540.
- Crevoisier, O. & Jeannerat, H. (2009). Territorial Knowledge Dynamics: From the Proximity Paradigm to Multi-location Milieus. *European Planning Studies*, 17(8), 1223–1241.
- Daly, A. J. (Ed.). (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Dave, B. & Koskela, L. (2009). Collaborative knowledge management—A construction case study. *Automation in Construction*, 18(7), 894–902.
- Davenport, E. & Hall, H. (2002). Organizational knowledge and communities of practice. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36(1), 170–227.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Edmondson, A. C., Winslow, A. B., Bohmer, R. M. & Pisano, G. P. (2003). Learning how and learning what: Effects of tacit and codified knowledge on performance improvement following technology adoption. *Decision Sciences*, 34(2), 197–224.
- Ellström, P.-E. (2010). Practice-based innovation: a learning perspective. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 27–40.
- Fazekas, Á., Halász, G. & Horváth L. (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. (*Innovation in Education: the Conceptual and Theoretical Framework of the Innova Research Project*). *Neveléstudomány*, 5(4), 26–43.
- Fenwick, T., Nerland, M. & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of Education and Work*, 25(1), 1–13.
- Gherardi, S. (2008). Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise. *The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization*, 516–525.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Goldacre, B. (2013). Building evidence into education, *Bad Science*. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/news/building-evidence-into-education> (19 November 2014).
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris.
- Halász, G. & Fazekas, Á (2016). Az oktatási innovációk világa. A tanulószervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése. Retrieved from: <http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf> (2 August 2017).
- Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects, *The Teacher Training Agency Annual Lecture*, The Teacher Training Agency, London. Retrieved from: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf> (10 November 2014).
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- Hubers, M. D., Moolenaar, N. M., Schildkamp, K., Daly, A. J., Handelzalts, A. & Pieters, J. M. (2017). Share and succeed: the development of knowledge sharing and brokerage in data teams' network structures. *Research Papers in Education*, 0(0), 1–23.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1–27.
- Janicot, C. & Mignon, S. (2012). Knowledge codification in audit and consulting firms: a conceptual and empirical approach. *Knowledge Management Research and Practice*, 10, 4–15.
- Johnson, B. & Lundvall, B. (2001). Why all this fuss about codified and tacit knowledge? *DRUID Winter Conference January 18-20, 2001*, Retrieved from: [www.druid.dk/uploads/tx\\_picturedb/dw2001-396.pdf](http://www.druid.dk/uploads/tx_picturedb/dw2001-396.pdf) (10 December 2014).
- Kimble, C. (2013). Knowledge management, codification and tacit knowledge. *Information Research*, 18(2).

- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017a). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The Modern Language Journal*, 101(1), 109–127.
- König, J., Ligtoeta, R., Klemenza, S. & Rothland, M. (2017b). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122–133.
- König, J. (2015). Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK). Review of Studies, Considerations, and Recommendations. Retrieved from: [www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD\(2014\)3/REV1anddoctlanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD(2014)3/REV1anddoctlanguage=en) (31 July 2017).
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–317.
- Larson, R. S. & Dearing, J. W. (2008). *Design Research and the Diffusion of Innovations*. Routledge Handbooks Online.
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15–26.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31.
- Manniche, J. (2012). Combinatorial Knowledge Dynamics: On the Usefulness of the Differentiated Knowledge Bases Model. *European Planning Studies*, 20(11), 1823–1841.
- Mason, M. (2009). Making educational development and change sustainable: Insights from complexity theory. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 117–24.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009–1018.
- Moolenaar, N. M. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46, 623–70.
- Moolenaar, N. M. & Slegers, J. C. (2010). Social network, trust and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In Daly, A. J. (Ed.) *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 97-114). Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Mulcahy, D. (2012). Thinking teacher professional learning performatively: A socio-material account. *Journal of Education and Work*, 25(1), 121–139.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Eurostat (2005). *The Oslo Manual. 3rd Edition*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD/CERI (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD Publishing.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557–576.
- Penuel, W. R., Frank, K. A. & Krause, A. (2010). Between leaders and teachers: using social network analysis to examine the effects of distributed leadership In Daly, A. J. (Ed.) *Social Network Theory and Educational Change*. (159-178.) Cambridge, Mass: Harvard Education Press.

- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession, In *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. (pp. 37–72.) OECD Publishing, Paris.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, Paris: OECD Publishing.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K. & Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge – Report on an international pilot study. *OECD Education Working Papers*, Paris: OECD Publishing.
- Spillane, J. P., Healey, K. & Kim, C. M. (2010). Leading and managing instruction: formal and informal aspects of the elementary school organization In Daly, A. J. (Ed.) *Social Network Theory and Educational Change*. (129-158.) Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). Teacher professional learning and development. Retrieved from [http://edu.aru.ac.th/childdedu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices\\_18.pdf](http://edu.aru.ac.th/childdedu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices_18.pdf) (2 August 2017).
- Tseng, F.-C. & Kuo, F.-Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers and Education*, 72, 37–47.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J. & de Vries, B. (2011). Teacher Learning in Collaborative Curriculum Design. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(8), 1235–1244.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (Vol. 8). Cambridge university press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wilson, E. & Demetriou, H. (2007). New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors. *The Curriculum Journal*, 18(3), 213–229.

# Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei

Fazekas Ágnes,\* Halász Gábor\*\* és Horváth László\*\*\*

*E tanulmány a helyi/intézményi szintű oktatási innovációk keletkezésével, terjedésével és rendszerformáló hatásával foglalkozó „Innova kutatás” elméleti szakaszának eredményeit foglalja össze. A tanulmány bemutatja az oktatási innováció kutatásának általános összefüggéseit, kiemelve az oktatási innováció és az ennek jobb megértését szolgáló kutatások társadalmi és szakpolitikai jelentőségét, utalva a kutatás szaktudományos és szakpolitikai kontextusára. Röviden ismerteti a kutatás céljait, kutatási kérdéseit, szakaszait és az alkalmazott módszereket. Tanulmány az innovációkutatás nemzetközi irodalmának feldolgozása alapján részletesen elemzi azokat az általános, és speciálisan az oktatási ágazatra jellemző elméleti összefüggéseket, amelyek meghatározták az Innova kutatás keretei között zajló empirikus vizsgálatok eszközeit és adatelemzési szempontjait. Részletesen bemutatjuk az Innova kutatás első szakaszában kidolgozott konceptuális és fogalmi kereteket, illetve az adatfelvételeket és elemzéseket orientáló elméleti modelleket. Döntő részben e tanulmányból ismerhető meg az az elméleti háttér, amelyre e tematikus szám további tanulmányai épülnek, miközben az utóbbiak több ponton kiegészítik azt, ami e tanulmányban megjelenik.*

**Kulcsszavak:** Innova kutatás, oktatási innováció, innováció-menedzsment, innovációelmélet, innovációk terjedése

## Bevezetés

E tanulmány a helyi/intézményi szintű oktatási innovációk keletkezésével, terjedésével és rendszerformáló hatásával foglalkozó „Innova kutatás” elméleti szakaszának eredményeit foglalja össze. <sup>1</sup> Célja bemutatni az innovációkutatás, ezen belül az oktatási innováció kutatásának aktuális trendjeit és különösen azokat az Innova kutatásban alkalmazott konceptuális és fogalmi kereteket, amelyekre e tematikus szám további tanulmányai is épülnek. Olyan kérdésekre keressük a választ, mint például, hogy mit jelent az innováció fogalma az oktatás területén, mennyiben alkalmazhatóak itt a gazdaságban zajló innovációs folyamatok elemzésére kidolgozott megközelítések, és hogyan járulhat hozzá az innováció az oktatási rendszerek eredményességének javításához.

\* Fazekas Ágnes: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató, az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ munkatársa. [fazekas.agnes@ppk.elte.hu](mailto:fazekas.agnes@ppk.elte.hu)

\*\* Halász Gábor: a Magyar Tudományos Akadémia doktora, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet egyetemi tanára, valamint a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője. [halaszg@helka.iif.hu](mailto:halaszg@helka.iif.hu)

\*\*\* Horváth László: doktorjelölt és tudományos segédmunkatárs az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. [horvath.laszlo@ppk.elte.hu](mailto:horvath.laszlo@ppk.elte.hu)

1. A tanulmány „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” című kutatás („Innova kutatás” – OTKA/NKFIH azonosító: 115857) keretei között készült. Eredeti, jóval terjedelmesebb változata „Innováció az oktatásban” címmel megtalálható a kutatás honlapján (<http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>).

## *Az oktatási innováció kutatásának európai és hazai kontextusa*

Az innováció kérdése az elmúlt évtizedekben világszerte kiemelt figyelmet kapott mind a kormányzati szakpolitikák, mind a kutatások szintjén. Az innováció-politika számos országban stratégiai szintű nemzeti szakpolitikai területté vált: átfogó nemzeti stratégiák készültek, jelentős törvényhozási aktusok zajlottak, a témára specializált új kormányzati szervek jöttek létre, és e terület beépült a nemzeti és nemzetfeletti statisztikai rendszerekbe is. Mindezzel együtt járt az innovációval kapcsolatos tudás fejlesztésének igénye, növekedett az erre irányuló kutatások támogatása. Az innováció-kutatás több diszciplináris területen (pl. közgazdaságtan, szociológia, menedzsment) növekvő figyelmet kapott, eredményeit számos szintézis foglalta össze (lásd pl. Fagerberg et al., 2004; Fagerberg & Verspagen, 2009; Fagerberg & et al., 2013; OECD, 2010a, 2010b, 2015; Balázs et al., 2015).

Az innováció problémavilágának megértését és kezelését az oktatási ágazaton belül bonyolulttá teszi e területen az oktatás kettős szerepe. Az oktatás egyfelől a gazdaság világában zajló innovációs folyamatok támogatója, másfelől, mint minden más ágazat, terepe is az innovációnak, azaz itt is folyamatosan zajlik az alkalmazott technológiák és munkaformák megújulása. Ezt a kettősséget jól illusztrálja az OECD 2010-ben elfogadott innovációs stratégiája (OECD, 2010a, 2010b), amelyben az oktatási ágazat egyfelől úgy jelenik meg, mint a gazdaság világában zajló innovációhoz szükséges képességek fejlesztője, másfelől olyan ágazatként, amelynek önálló innovációs stratégiával kell rendelkeznie (OECD, 2014, 2016a).

Az oktatási innováció kérdése az OECD országok többségében a közszférában zajló innováció problémavilágán belül jelenik meg. Mint korábban bemutattuk (Fazekas & Halász, 2016; Horváth, 2016a; Halász & Horváth, 2017), az innovációs gondolkodás és az innovációs szakpolitikák egyik meghatározó trendje a szolgáltatási szektorra, ezen belül a közszolgáltatások sajátos világára irányuló figyelem megerősödése, és ennek nyomán az innovációs folyamatok természetéről való tudás, valamint az innovációs szakpolitikák cél- és eszközzrendszerének átrendeződése.

Az oktatási innováció támogatása több eredményes oktatási rendszerrel rendelkező vagy az oktatás eredményességének javítása iránt elkötelezett országban kiemelt szakpolitikai támogatást élvez (OECD, 2014, 2016a). Az Európai Unió változatos eszközökkel (pl. célzott kutatások, pilot programok, innovációk közvetlen támogatása, jó gyakorlatokat megosztó felületek) és jelentős forrásokkal támogatja az oktatási innovációt, amely oktatási stratégiájának egyik fontos pillére. Az Európai Bizottság 2013-ban közzétett kapcsolódó stratégiájának (Európai Bizottság, 2013) az „innovatív tanulás és tanítás” áll a középpontjában. E stratégia minden oktatási intézménytől azt várja, hogy növelje képességét az innovatív oktatási módszerek és technológiák befogadására.

Az oktatási innovációval foglalkozó hazai szakirodalom (lásd például Gáspár, 1996; Kőrösné, 2000; Reisz, 2000; OKI, 2002; Magyari, 2005; Földes, 2009; Lannert, 2009; Becze 2010, 2012; Kovács, 2012; K. Nagy, 2015; Varga & Kalocsai, 2016) jól érzékelteti, hogy Magyarország az oktatási innovációt tekintve már a kilencvenes éveket megelőzően jelentősen eltért a volt szovjet blokk többi országától. Korlátozott mértékben már a nyolcvanas éveket megelőzően is létrejöttek a főáramtól jelentős mértékben eltérő, egy-egy konkrét intézményhez köthető kísérleti megoldások. A nyolcvanas évektől azonosíthatóak azok a beavatkozások, támogatások, melyek „innovációs nyomással” hatottak az oktatási rendszerre (pl. helyi tantervek kidolgozása, adaptálása, a Soros Alapítvány közoktatási modernizációs programja, a minőségbiztosítás elterjedése, az európai uniós és egyéb fejlesztési programok). Mindezek, elsősorban a köznevelés területén, az innovációs folyamatok számára különösen kedvező környezet kialakulásához vezettek.

## Az Innova kutatás

---

A 2016 februárjában indult Innova projekt egy olyan korábbi, több évig tartó kutatási programból (ImpAla kutatás)<sup>2</sup> nőtt ki, melynek célja az volt, hogy feltártja az Európai Unió strukturális alapjaiból támogatott közoktatás-fejlesztési programok hatásmechanizmusait (Fazekas, 2016). E programok általában azt feltételezték, hogy az azokat megvalósító iskolák kreatív módon adaptálják az általuk közvetített tanulás-szervezési vagy iskolaszervezési megoldásokat, azaz saját önálló innovációs tevékenységet is folytatnak.

Az Innova kutatás első, elméleti szakaszában az innovációkutatások, ezen belül különösen a szolgáltatások és a közszolgáltatások területén zajló innovációs folyamatok feltárását célzó kutatások átfogó kontextusában értelmeztük az oktatási innovációs folyamatokat. A kutatás második szakasza a magyar oktatási rendszerben zajló innovációs folyamatok empirikus vizsgálatát célozza. Ez utóbbi keretében két kérdőíves adatfelvételre és kvalitatív eszközök alkalmazására épülő esettanulmányok készítésére kerül sor. Az első kérdőíves adatfelvétel 2016 őszén zajlott, az esettanulmányok készítése 2017 tavaszán kezdődött el.<sup>3</sup>

Az Innova kutatás az oktatási innovációt az oktatási rendszer egészében, annak valamennyi alrendszerében vizsgálja, az iskola előtti neveléstől a felsőoktatásig, továbbá mind az általános és a szakmai képzésben, illetve mind a közszférában és a piaci szférában. Ez azzal jár, hogy olyan elméleti és fogalmi kereteket kellett kialakítanunk, amelyek egyaránt alkalmazhatóak mindegyik alrendszerre, és olyan vizsgálati eszközöket (kérdőívek, esettanulmány-protokollok) kellett létrehozunk, amelyek fogalmi rendszere érthető mindegyik alrendszer szereplői számára. Noha a kutatás célja a helyi/intézményi szinten keletkező oktatási innovációk születésének, terjedésének és rendszerformáló hatásának feltárása, az alkalmazott megközelítés bizonyos korlátok között lehetővé teszi a magyar oktatási rendszer innovációs képességének és tényleges innovációs gyakorlatának általános értékelését is, illetve példát mutat az ágazati innovációs folyamatok mérésére.

A kutatás egy másik említést érdemlő jellemzője, hogy vegyes módszertani megközelítést követ, azaz egyszerre alkalmaz kvalitatív és kvantitatív módszereket. Emellett a vizsgált jelenséget egyszerre több elemzési szinten közelíti meg, így például kombinálja az egyének és a szervezetek szintjén történő elemzést, továbbá egyszerre próbálja megragadni az egyes innovációkra mint produktumokra, és általában az innovációs folyamatokra jellemző sajátosságokat. Ez olyan elméleti és fogalmi kereteket megalkotását feltételezi, amelyek támogatják eltérő elemzési egységek meghatározását.

Végül érdemes kiemelni, hogy az Innova kutatásban (hasonlóan ahhoz, ahogyan ez a korábbi ImpAla kutatásban történt) a felhasználók tág körének a bevonására törekszünk. A kutatás részét alkotják a rendszeresen megszervezett szakmai műhelyek, amelyek egyszerre két funkciót szolgálnak. Egyfelől kiegészítő lehetőséget adnak az adatgyűjtésre, másfelől támogatják az empirikus módszerekkel feltárt eredmények érvényességének tesztelését. Az utóbbira példa a 2017 júniusában megszervezett „*Oktatási innovációs nap*”, ahol az első adatfelvételünk nyomán kialakított innovációs mutatók szerint különösen magas innovációs aktivitást mutató szervezetektől kaptunk visszajelzést a mutatók által mért folyamatokról.<sup>4</sup>

2. Az ImpAla kutatás honlapját lásd itt: <http://www.impala.elte.hu>

3. Ezek eredményeit lásd a kutatás honlapján (<http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>)

4. Lásd a kutatás honlapján belül az „*Oktatási innovációs nap*” című lapot (<http://www.ppk.elte.hu/alias-395>).



## *Az oktatási innováció kutatása: elméleti és fogalmi dilemmák*

Az Innova kutatásban az oktatási innovációt az innovációkutatások tágabb kontextusában értelmezzük (Fagerberg et al., 2005; Gallouj & Savona, 2010; Lundvall, 2013; Djellal et al., 2013; Baunsgaard & Clegg, 2015; Godin, 2015). A figyelmünk fókuszát e kontextusban fokozatosan szűkítettük a leginkább átfogó kép, azaz a gazdaság egésze felől az oktatás szempontjából inkább releváns területek, azaz a szolgáltatásokban és ezen belül a közszolgáltatásokban zajló innovációs folyamatok felé (Halász & Horváth, 2017). Kiindulópontunk, hogy az innováció fogalma sokszínű, nincs általánosan elfogadott definíciója és tipológiája, továbbá az innováció-kutatások gyakran nem kumulatív-jellegűek, így nehezen összehasonlíthatóak. Emellett az oktatási innovációk természetüknél fogva gyakran helyi szinten keletkeznek és kis léptékűek, így a „radar alatt” mozognak, sokszor nem kerülnek rendszerszinten elterjesztésre, sőt az egyes szervezeteken belül is láthatatlanok maradhatnak (Dede, 2006; Harris & Halkett, 2007). Mindezek miatt különösen fontos, hogy különböző értelmezési kereteket alkalmazva az oktatási innovációk világának minden lehetséges aspektusát megragadjuk. A továbbiakban az Innova kutatás számára releváns elméleti és fogalmi megközelítéseket mutatjuk be, itt is hangsúlyozva, hogy ezekre nemcsak a tanulmány utal, hanem az empirikus vizsgálat eredményeit e tematikus számban bemutató további tanulmányok is.

Az innováció és az innovációs folyamatok természetének megértését segítheti ezek történeti kontextusba helyezése. Godin (2015) az időszámításunk előtti 5. századra helyezi az innováció fogalmának megjelenését: a kifejezés a görög *kainotomia* (kainos – új) szóból ered, mely először Xenophón munkájában jelenik meg, új bányák nyitása kapcsán (Schumpeter, 1912) ezt a típusú innovációt úgy nevezi, mint nyersanyagok új beszerzési forrásainak megnyitása. Itt még alapvetően pozitív jelentéstartalommal bírt, azonban a későbbiekben a státus quo-t felborító jellege miatt negatív jelentéstartalom kapcsolódott hozzá, ami a történelem során sokáig fenn is maradt. Napjainkban sokak szerint túlzottan pozitív, hasznosság-elvű és erősen technológia és termék orientációjú értelmezéssel bír. Többen (pl. Kovács, 1986; Liu et al., 2010) felhívják a figyelmet az innovációhoz kapcsolódó pozitív attitűdök és illúziók kockázatára, és óvatosságot javasolnak az „innováció-párti” torzításokkal szemben.

Az innováció értelmezését, a fenti torzításokon túl, a különböző, hasonló értelmű szavak is nehezíthetik. A problématerület megértéséhez érdemes elkülönítenünk a legfontosabb kapcsolódó fogalmakat: így a reform és a változás fogalmát. A változás alapvetően szándékos vagy nem szándékos átalakulás vagy módosulás, amely történeti, kontextuális és folyamatszerű, és lehet folyamatos vagy epizodikus, illetve kiterjedését tekintve konvergens vagy radikális. Minden innováció változással jár, de a változások nagy része nem sorolható az innovációs folyamatok kategóriájába. A reform a változás létrehozásának strukturált, a szakpolitika által kezdeményezett, tudatos folyamata, mely szintén lehet fokozatos vagy radikális, és általában rendszerszintű. A reformok mindig tartalmaznak innovációt, de az innovációk döntő része nem reformok keretei között keletkezik. Ebben a relációban az innováció új gondolatok, tudás vagy gyakorlatok implementálását jelenti, mely magába foglalja az újdonság és hasznosság mozzanatát (Cerna, 2014).

Godin (2008) megkülönbözteti az innováció antropológiai, szociológiai és közgazdaságtani megközelítéseit, amelyek közül kétségtelenül az utóbbi a legjelentősebb. A közgazdászok az innovációt eredetileg elsősorban a termelékenység javító technológiai változásként értelmezték, de már a legkorábbi tipológiák is kitágították ezt az megközelítést. Az innovációkutatás klasszikusának tekintett Schumpeter (1912) az innovációk öt típusát különböztette meg. Az ő és követői megközelítésében erőteljesen érződik az üzleti világ, a termelés és a technológia dominanciája, ugyanakkor a konkrét termékek mellett megjelennek a folyamatra és a szervezetre vonatkozó innovációk is. Ez jellemzi az innovációkutatás szakpolitika-vezérelt vonalát is, mely kiemeli az innovációs folyama-

tok rendszerszerűségét, a nemzeti, regionális és ágazati innovációs rendszereket helyezve a középpontba, és nagymértékben erősítve az innováció mérésére történő törekvést. Ez utóbbi terméke a tudományos kutatásra vonatkozó statisztikákat megalapozó *Frascati Kézikönyv* (OECD, 1963), majd később az innovációs folyamatok statisztikai nyomon követését támogató *Oslo Kézikönyv* (OECD, 1991). Az Egyesült Államok innovációs politikáját a 60-as években jelentős mértékben alakító *Charpie Jelentés* (US Department of Commerce, 1967) kétségbe vonta Frascati Kézikönyvben alkalmazott, szűken a tudományos kutatásra fókuszáló indikátorok alkalmazhatóságát, és megerősítette a technológiai innovációra és az üzleti hasznosításra irányuló fókuszot. Ezt vette át később az Oslo Kézikönyv, amelynek jelentősen továbbfejlesztett, az innovációs statisztikai adatgyűjtéseket jelenleg orientáló harmadik kiadása (OECD, 2005) négy kategóriát alkalmazott: (1) termék-innováció, (2) folyamat-innováció, (3) marketing-innováció és (4) szervezeti innováció.

Az Oslo Kézikönyv típusait alkalmazta a magyarországi Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer (NOIR) stratégiájáról szóló javaslat is, amely az oktatás különböző alrendszereiből vett konkrét példákkal illusztrálta e kategóriákat (Balázs et al., 2011). Az oktatási ágazat felé közelítve a sokféle létező osztályozás (lásd pl. újabban Kálmán, 2016) közül érdemes itt azt felidézni, amely az OECD oktatási innovációs stratégiájának megalkotása során keletkezett (OECD, 2014).

- Innováció a tanítás stílusában
- Innováció a tanítási gyakorlatban
- Innováció az osztályszervezetben
- Innováció a tankönyvek osztálytermi alkalmazásában
- Innováció az osztályteremben alkalmazott értékelési módszerekben
- Innováció a komputeres és az internet osztálytermi elérhetőségében
- Innováció a komputeres osztálytermi használatában
- Innováció a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításában
- Innováció a pedagógusok iskolán belül együttműködésében
- Innováció az iskolákban alkalmazott visszajelzési mechanizmusokban
- Innováció a pedagógusok értékelésében és alkalmazásában
- Innováció az iskolák külső kapcsolataiban

Míg Schumpeter (2012) klasszikus megközelítése inkább az innovációkutatás evolúciós perspektívájába tartozik, amely a hajtóerők és az akadályozó tényezők, illetve az innovációs folyamatokat generáló ágensek fontosságát emeli ki, addig a technológiai-közgazdasági megközelítés az egyes gazdasági ágazatok sajátos viszonyaira és változásaira fókuszál. A közgazdaságtani innovációkutatások ma dominánsnak tekinthető megközelítése a társadalmi-gazdasági folyamatokra összpontosítja a figyelmet, és az innovációs folyamatban részt vevő szereplők közötti interakciókat és a kölcsönös tanulási és alkalmazkodási folyamatokat helyezi a középpontba (Lundvall, 2013).

Az innováció kutatására meghatározó hatást gyakorolt a szolgáltatások gazdasági szerepének felértékelődése. Ennek fényében érdemes elkülönítenünk az általános innováció elméletét a szolgáltatási szektorra jellemző, specifikus innovációs elmélettel, illetve ez utóbbin belül a közsférára és az oktatási szektorra jellemző innovációkra irányuló vizsgálódástól. Ennek szükségességét támasztja alá az innovációkutatás jövőjével foglalkozó tanulmányában Martin (2015), aki 20 tételben fogalmazta meg az innováció-kutatásokat érintő kihívásokat, melyek közül egyik a fókusz átírányítása termelési szektorról a szolgáltatási szektorra. A szolgáltatási szektorra történő fókuszálással különösen erőssé vált az innováció mint folyamat értelmezése, szemben annak produktumként történő értelmezésével.

A szolgáltatási szektor előtérbe kerülésével vált fontossá az ipari termék és a klienseknek nyújtott szolgáltatások megkülönböztetése. Egy termék (pl. egy toll) megfogható, raktározható, a termelési folyamata előre meghatározott, és a gyártó utólag kaphat visszajelzést a termék minőségéről. Egy szolgáltatás ezzel ellentétben (pl. egy képzés) nem megfogható, alapvetően nem raktározható, itt és most történik, így a folyamat változhat a megvalósítás során, és lehetséges az azonnali visszajelzés is (Veres, 2009). Ugyanakkor nem szabad ehhez a szétválasztáshoz túl erőteljesen ragaszkodnunk, hiszen egyre inkább elmosódik a határ a termékek és a szolgáltatások között. Például egy tanóra felvehető videóra, így megismételhető, raktározható, bár nyilvánvalóan nem ugyanaz az élmény lesz (pl. nem lehet kérdésekkel vagy egyéb módon befolyásolni az óra menetét).

A szolgáltatás-alapú innovációk kutatása az 1980-as évek második felében kezdődött, elsősorban a kínálat fejlesztésére fókuszálva (ötletek létrehozása, formalizálása). A 2000-es években jelentek meg a szervezési és vezetési kérdések, a nem technológiai jellegű innovációk beemelése a kutatásokba, és ekkor került előtérbe a multidiszciplináris megközelítés és az ügyfél (kliens, igénybevevő, fogyasztó) szempontjának beemelése (Carlborg et al., 2014). Az ügyfél kiemelt szerepe fontos tényező a közsférára jellemző innovációk világában (Hennala et al., 2012), beleértve ebbe az oktatást is (gondoljunk például a szülők és a tanulók/hallgatók bevonásának lehetőségeire). Az igénybevevők szerepének megértése kulcsfontosságú az innováció mint folyamat megértése kapcsán, melyben e szerep akár meghatározóvá is válhat (*user-, client-driven innovation*).

Az igénybevevők mellett az innovációs folyamatok másik központi szereplője lehet a munkavállaló (*employee-driven innovation*), különösen abban a megközelítésben, amely a munkavégzésbe vagy mindennapi gyakorlatba ágyazott innovációk világára (*practice-based, work-based innovation*) fókuszál (Ellström, 2012). E megközelítés azokra a mindennapi munkavégzés során végbemenő, a munkát végző emberek által folyamatosan megvalósított, így gyakran rejtett innovációs folyamatokra (*hidden innovation*) figyel, amelyek akár a mindennapi innováció (*everyday innovation*) fogalmával is leírhatók (Harris & Halkett, 2007; Lippke & Wegener, 2014). E perspektívában az innovációk döntő hányada gyakorlati környezetben valósul meg, új tudás létrehozását és együttműködést igényel, és a hangsúly az innováció hagyományos, lineáris modelljéről a nem lineáris folyamatokra fókuszáló modellekre helyeződik át (Melkas & Harmakoorpi, 2012). A problémamegoldáshoz szükséges lehet, hogy a munkavállalók és a vezetés megújítsa saját működését, feladatait, munkavégzését, mely elsősorban informális tanulás során, munkavégzés közben, kísérletezéssel történik (Nilsen & Ellström, 2012). Az új tanulás-szervezési módszerek, tanítási módszerek, oktatási eszközök kipróbálása az egyik legalapvetőbb formája az oktatási innovációknak. Fraser (2005) a pedagógusok által vezetett innovációként (*teacher-led innovation*), Avadhanam és Chand (2016) pedig pedagógus-vezérelt munkahelyi innovációként (*teacher-led workplace innovation*) írja le ezt a jelenséget.

A gyakorlat-orientált megközelítésekben különösen előtérbe kerül a tanulás, melyet Darsø és Høyrup (2012) kaotikus környezetben zajló, kreatív folyamatként értelmezett tanulásként ír le: erre akkor van szükség, amikor a megszokott rutinokkal nem lehet megoldani a felmerült problémákat (gyakori példa a kórházi sürgősségi osztályok gyakorlata, de az iskolai osztályok és tanórák is említhetők példaként). Az innovatív vagy kreatív tanulás fogalmi megjelennek Argyris és Schön (1996) kéthurkos tanulási elméletében is. A kéthurkos tanulás koncepciójában megjelenik a tanulás transzformatív jellege is, mely leginkább Mezirow (2000) nevéhez fűződik, aki elsősorban a felnőttek tanulási sajátosságainak leírására használta elméletét. E megközelítés alkalmazható a gyakorlat alapú innovációk esetében is, ahol a kreatív tanulásra ösztönző vagy kényszerítő tényező leggyakrabban a munkavégzés során keletkező gyakorlati probléma lehet. Az oktatási innovációs folyamatok megértését különösen jól segítik a pedagógusok tanulásával és szakmai tudásukkal foglalkozó kutatások. Erről kapunk képet e tematikus szám első, Révai Nóra által írt angol nyelvű tanulmányából, vagy az olyan kutatásokból, mint

amelyet Voogt és munkatársai végeztek (2011) a kurrikulumfejlesztést végző pedagógus „design teamekben” zajló tanulási folyamatokat vizsgálva.

E perspektívában különösen releváns, és az Innova kutatás konceptuális és fogalmi keretére is jelentős hatással van Engeström (2001) expanzív tanulásról és cselekvés-rendszerekről szóló elmélete. A kiindulópont itt is valamilyen probléma, feladat vagy szükséglet, melynek megoldására a problémamegoldó ágens folyamatosan új modelleket dolgoz ki, ezeket másokkal interakcióba lépve teszteli, a társakkal dialógust folytatva reflektál rájuk, és e folyamatban képessé válik a feladat megoldására. A gyakorlat alapú innovációra irányuló figyelem, az innováció és az (interaktív) tanulás összekötése előtérbe helyezi a különböző ágensek (munkavállaló, vezető, felhasználó) szerepét az innovációs folyamatban. Ezek, mint látni fogjuk, saját modellünkben is központi helyet foglalnak el.

Az eddig elmondottakból is jól érzékelhető, hogy az innováció kutatásában kiemelt figyelmet kap az innováció mint *produktum* és mint *folyamat* megkülönböztetése, továbbá az is, hogy az érdeklődés elsősorban az utóbbi irányt erősödik (Van De Ven & Poole, 1990; Fagerberg, 2006; Lundvall, 2013; Martin, 2015). E megkülönböztetés jelentősége meghatározó az elemzési egység megválasztása szempontjából, ami éppúgy lehet maga a többé-kevésbé kézzelfogható innováció, mint az a folyamat, amelynek során keletkezik és terjed. Elemzési egységként megjelenhetnek az innovációs folyamatokban részt vevő ágensek is, így különösen azok a szervezetek (pl. vállalatok, közintézmények, iskolák), melyekben az innováció keletkezik, vagy amelyek azt adaptálják, továbbá a folyamatban részt vevő egyének és csoportok (pl. munkatársak, pedagógusok, pedagógus teamek, iskolahálózatok), de akár a közöttük zajló interakciók is. Elemzési egységként megjelenhetnek továbbá nemzeti, ágazati vagy regionális rendszerek is. Az elemzési egység meghatározása minden innovációval kapcsolatos kutatás meghatározó kérdése, de e kérdés különösen erőteljesen jelenik meg akkor, amikor a figyelem az innováció mérésére irányul (Godin, 2002; Salazar & Holbrook, 2004; OECD, 2010, 2014).

Az innovációkutatás egyik legnagyobb hagyománnyal rendelkező ága az, amely az innovációk terjedésével foglalkozik, és amely gyakran kommunikáció-elméleti kontextusban vizsgálja az innovációs folyamatokat (Rogers, 1962; Leeuwis & Aarts, 2011). A terjedés kérdése különösen nagy figyelmet kap az oktatási innováció kutatásában, ahol az egyik legnagyobb kihívást jelenti az, hogy a sikeres innovációk gyakran elszigeteltek maradnak, és nem sikerül ezeket átvinni az egyik iskolából a másikba (Becze, 2010, 2012; Looi & Woon, 2015; Horváth, 2016b). Az innovációk terjedésével kapcsolatban kiemelt figyelmet kap a „léptékváltás” (upscaling, scaling) fogalma, amely arra utal, hogy a terjedés során bekövetkező mennyiségi változás – így az adott innovációt alkalmazó iskolák számának növekedése – minőségi változással is együtt jár, és a terjedés egyik akadálya éppen e folyamat menedzselésének a nehézsége lehet (Looi & Woon, 2015; Halász, 2016a).

Az innovációs folyamatok kreatív tanulásként és kísérletezésként történő értelmezése, különösen a gyakorlat alapú innovációk területén előtérbe helyezi a változásokkal járó *kockázatok* kérdését. Az innováció evolúciós perspektívában a rutin mutációjaként értelmezhető is, mely lehet legitim vagy éppen a fennmaradás szempontjából „halálos” (Hung et al., 2010). Az innovációt a mutáció kulturális analógiájának is tekinthetjük, amiben nagy szerepet játszhat a véletlen (Fog, 1999). Az innovációs folyamatok e jellegét hangsúlyozza Fuglsang (2010), amikor ezeket „barkácsolásként” (*bricolage, tinkering*) írja le: olyan cselekvésként, mely miközben megnyitja a lehetőséget új lehetőségek számára, kockázatokat is rejt magában. Ehhez Fuglsang szerint szükséges, hogy az egyén bőséges gyakorlati tapasztalattal rendelkezzen, hiszen csak így képes az eljárásokat az előre nem látható történésekhez igazítani.

A keletkezés és terjedés egy másik aspektusát vizsgálva meg kell említenünk a szimbolikus innovációkat is (*symbolic innovation*), ahol a követést vagy utánzást kiváltó társadalmi-kulturális hatásokon van a hangsúly,

azaz – Lee és munkatársai (2013) fogalmait használva – megkülönböztethetjük az ötlet- és a szükséglet-vezérelt innovációkat (*idea-, need-driven innovation*). Az oktatás világa különösen érzékeny a különböző ideológiákból származó újításokra, így fontos, hogy megemlítsük az innovációs folyamatokat a divat-elmélettel leíró megközelítést is (Best, 2006). Ezekből is érzékelhetjük az innováció diszkontinuitásként való megjelenését, ami szükségképpen kockázatos tényezővé teszi a folyamatot. E tekintetben érdemes kiemelni az innovációs kutatásoknak azt az ágát, amely a kockázatkezelésre fókuszál (Brown & Osborne, 2013). A kockázat különösen fontos szerepet kap az olyan érzékeny területeken, mint az oktatás, ahol – más területekhez hasonlóan – a kísérletezésnek komoly etikai dimenziói is vannak. Az ezzel kapcsolatos dilemmákra reagál a fegyelmezett innováció (*disciplined innovation*) koncepciója (Hannon, 2007), amely felismeri a sikertelenségében rejlő veszélyeket, és ezeket próbálja mérsékelni.

Az innováció mint produktum és folyamat komplex, adaptív rendszerként is értelmezhető, ahol a keletkező produktumok leírására az innovációs mintázatok (*innovation pattern*) fogalma alkalmazható. Ez jelenik meg például az innovációkutatás történetének egyik legjelentősebb vállalkozása, a nyolcvanas években elindított Minnesota Innovációkutatási Projekt eredményeiben (Van de Ven et al., 2000), továbbá Glor (2013, 2015) átfogó folyamat-modelljében. Ezek a komplexitás-elméletet és a káoszelméletet alkalmazzák az innovációs folyamatok leírására és értelmezésére különös figyelmet szentelve az érintett ágensek közötti komplex interakciókból időben kibontakozó (*emergent*) folyamatokra és ezek kimenetelére.

A komplex innovációs folyamatok feltárása szükségessé teszi a *térbeliség* és *időbeliség* dimenzióinak kiemelt kezelését. Ezek értelemszerűen nagy hangsúlyt kapnak Rogers klasszikusnak számító munkájában (1962), amely az innovációk térben és időben történő terjedésének mechanizmusait vizsgálta. A térbeliség egyik sajátos dilemmájának tekinthető az innovációk egy vagy több helyen egyszerre történő keletkezésének kérdése: e tekintetben különösen érdekes a keletkezés többközpontúságának és a terjedés sokágúságának hangsúlyozása, ami Rogers centrum-periféria terjedési modelljének megkérdőjelezését is jelenti (Schön, 1971; Trevino, 1996). Ez látványosan jelenik meg az innovációs folyamatok olyan ábrázolásaiban, ahol az innovációk keletkezését és terjedését olyan több forrásból eredő és többfelé elágazó vízfolyásokhoz hasonlóan ábrázolják, ahol az idő előrehaladásával újabb elágazások és holtágak is keletkeznek (pl. Van de Ven et al., 2000). Az oktatás területén különösen gyakori az, hogy ugyanazt a megközelítést többen egy időben vagy kis időeltéréssel kitalálják, és alkalmazni kezdik, de az azonosságuk csak később válik nyilvánvalóvá, akkor, amikor az újítás különböző megvalósulásai közös nevet kapnak. Ennek egyik jellegzetes példája az „átfordított tanulás” módszere (*flipped classroom*), amit különböző formákban különböző helyeken többen is kitaláltak (Halász, 2016b).

A térbeliség dimenziójában is értelmezhető a makro és mikro perspektívák, valamint a lokális és rendszer-szintű változások megkülönböztetése, és ezzel összefüggésben az a változás, amely a terjedés fogalma helyett a „léptékváltás” korábban említett fogalmának elterjedéséhez vezetett (Looi & Woon, 2015). Az időbeliség dimenziója szükségképpen kiemelt szerepet kap minden olyan megközelítésben, amely evolúciós perspektívában értelmezi az innovációs folyamatokat (Henrich, 2010; Allen, 2015; Glor, 2015). Figyelmet kap továbbá az idő két-féle (szekvenciális vagy előrehaladó és ciklikus vagy specifikus eseményekhez kötött) értelmezése (Van den Ven et al., 2000; Pollitt, 2008).

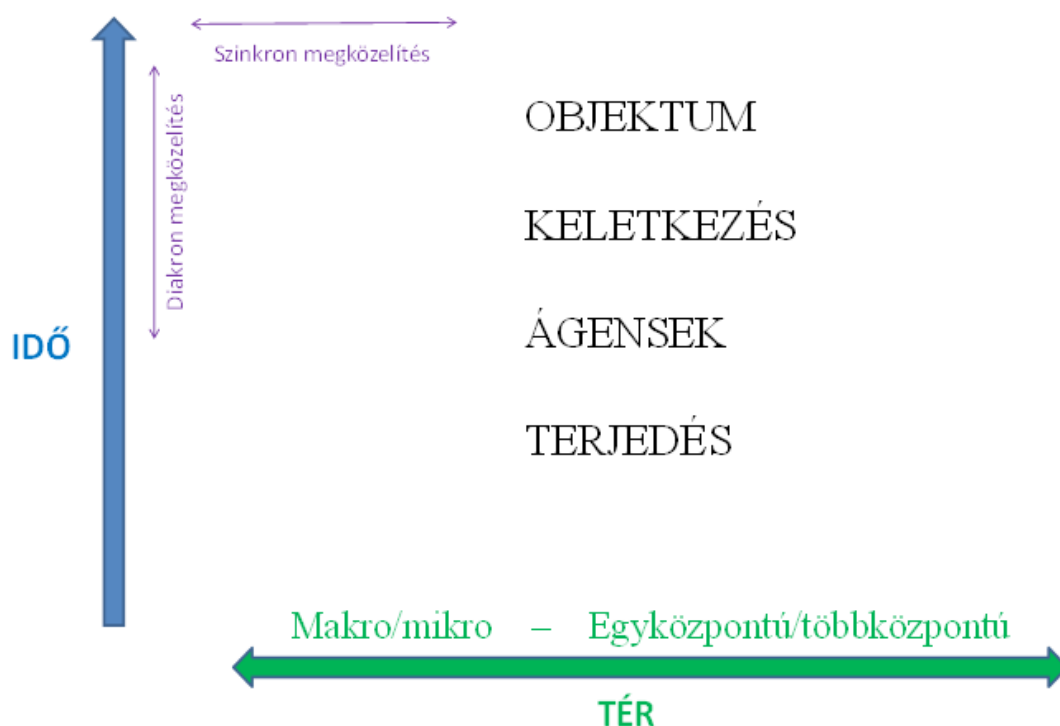
Az idődimenzió kiemelt kezelése mellett érdemes megemlíteni a kontextusra történő figyelés jelentőségének megerősödését. Az innovációk többféle és egymást részben átmetsző kontextusban (Pollitt, 2013), ezek egymást erősítő vagy gyengítő kereszthatása mellett születnek és terjednek. A kontextus jelentőségét hangsúlyozzák a szituatív tanulásnak a gyakorlatba vagy munkavégzésbe ágyazott innováció vizsgálatánál megkerülhetetlen elméletei is (Lave & Wenger, 1991; Greeno, 1998; Engeström, 1999, 2001). Leeuwis és Aarts (2011) az inno-

vációs folyamatokat kommunikációelméleti perspektívában egyenesen a „kapcsolatok többféle társas hálózatban történő kontextuális újrendezéseként” (*contextual re-ordering of relations in multiple social networks*) definiálják, utalva arra, hogy az innovációt érdemes a feladat, az ágensek közötti interakciók és a kognitív folyamatok hármásában értelmezni.

### *Az Innova kutatás konceptuális keretei és elméleti modelljei*

Az Innova kutatás az innováció-kutatások fentebb bemutatott általános megközelítéseit követve az innovációt egyszerre értelmezi produktumként és folyamatként. Ha az innovációt folyamatként azonosítjuk, érdemes megkülönböztetnünk, a keletkezés és a terjedés fázisait. Utóbbiak jellemzően konkrét ágensekhez – egyénekhez, csoportokhoz, szervezetekhez vagy ezeket összekapcsoló hálózatokhoz – köthetők.

Ennek megfelelően az oktatási innováció megragadásához négy eltérő perspektívára lehet szükségünk: ezek (1) az objektumé vagy produktumé, (2) a keletkezése, (3) a terjedése vagy terjesztése és (4) az ágenseké. Ezekhez társulnak a tér és az idő dimenziói. Az előbbiben megkülönböztetjük (T1) a mikro- és makro-szintű folyamatokat, továbbá – a keletkezés perspektívájából tekintve – (T2) az egyközpontú és többközpontú folyamatokat. Az utóbbiban különbséget teszünk (I1) az adott időpontban megfigyelhető és (I2) az idő előrehaladásával változó folyamatok között. Feltételezésünk, hogy e perspektívák és dimenziók egyidejű figyelembevételével lehetséges az oktatási innovációk és innovációs folyamatok dinamikus és komplex világának megragadása (lásd 1. ábra). Az elméleti-fogalmi kereteknek az Innova kutatásban lezajlott első adatfelvételt orientáló változata az ábrában felsorolt mind a négy perspektívához hozzákapcsolt több konkrét változót, amelyek egy része osztályokba soroláskor támogató diszkrét változó, másik részük bonyolultabb összefüggések vizsgálatát támogató skálás vagy skálaként is értelmezhető változó.



1. ábra: Az oktatási innováció elemzésének perspektívái és dimenziói az Innova kutatásban (Fazekas & Halász, 2016)

Érdemes kiemelni az Innova kutatásban alkalmazott keletkezés-modellt is, 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 beavatkozások 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.

Az 1. ábra, miközben értelmezi az oktatási innovációkat és innovációs folyamatokat, alapvető kutatás-módszertani implikációkra is utal. A vizsgált jelenségnek az egyes perspektívákban és dimenziókban történő párhuzamos megragadása olyan komplex kutatás-módszertani megközelítést igényel, amely képes mindezeket integrálni, így különösen igényli a kvalitatív és kvantitatív megközelítések és a trianguláció változatos formáinak egyidejű alkalmazását. Az időbeliség értelmezése szükségessé teszi a longitudinális megközelítést támogató adatgyűjtési módszerek igénybe vételét, az elágazásokban történő gondolkodást, eltérő fejlődési utak összekapcsolását és ez ezzel összefüggő kognitív kihívások kezelését (így például azt, hogy a perspektívától függően ugyanaz a vizsgált tárgy egyszerre több formában is megjelenik).

A négyféle perspektíva és a két dimenzió egyidejű figyelembe vétele lehetőséget ad arra, hogy olyan elméleti modelleket vázolhassunk fel, amelyek lehetővé teszik az oktatási innovációk és innovációs folyamatok empirikus megragadásához szükséges kutatási eszközök megalkotását, továbbá azt, hogy kezelni tudjuk az innovációs folyamatok különleges komplexitását. Az idődimenzióban megjelenő kétféle látásmód szükségessé teszi, hogy párhuzamosan kétféle elemzési, illetve elméleti modellt alkalmazzunk. Ezek egyike a *statikus modell*, melynek célja elsősorban az innovációs folyamatok és innovációs eredmények legfontosabb komponenseinek szisztematikus számba vétele. A másik a *dinamikus modell*, amely az innovációs folyamatok hatásmechanizmusainak és oksági összefüggéseinek megragadását támogatja. A dinamikus modell a statikus modellnek azokat az elemeit tartalmazza, amelyek között kölcsönhatások alakulhatnak ki. Az utóbbi modell meghatározó jellemzője az időbeliség ábrázolása, továbbá az input és output elemek megkülönböztetése.

Az Innova kutatás statikus elemzési modelljének egyik jellemzője, hogy *szintenként* képes ábrázolni az oktatási innovációs folyamatokban részt vevő *ágenseket*, valamint az innovációs folyamat *összetevőit* és ennek *eredményeit*. Az egyszerűség kedvéért három (*makro*, *mikro* és *mezo*) szintet különböztetünk meg, és ezekhez kötjük hozzá az eredményeket, a keletkezést, a terjedést és az ágenseket (lásd 1. táblázat). Az eredmény oldalán különbséget teszünk a *közvetlen eredmény* és a *hatás* között (eredmény lehet maga az innováció mint produktum, hatás pedig a munkavégzés eredményességének változása).

	Ágensek	Folyamat		Eredmény	
		Keletkezés	Terjedés	Közvetlen eredmény (produktum)	Hatás
Makro-szint	Nemzeti oktatási rendszerek (kormányok, nemzeti szintű szervezetek)				
Mezo-szint	Köztes intézmények (intézményközi hálózatok, támogató struktúrák)				
Mikro-szint	Szervezetek (óvodák, iskolák, tanszékek, képzőhelyek)				
	Csoportok (gyakorlatközösségek)				
	Egyének (pedagógusok, oktatók)				

1. táblázat: Az Innova kutatás statikus innovációs modellje

Makro-szinten általában a nemzeti oktatási rendszerek szintjét értjük, és elsősorban a nemzeti kormányokat tekintjük makro-szintű ágenseknek. A határvonalak azonban nem mindig vonhatóak meg élesen: az olyan mezo-szintű ágensek, mint például a nemzeti szintű rendszerek egészét kiszolgáló fejlesztő szervezetek (pl. egyetemi keretek között működő kutató-fejlesztő intézetek, fejlesztési beavatkozásokat indító alapítványok, fejlesztő közösségek) akár makro-szintű ágensként is leírhatóak, hiszen ezek – nemzeti kormányok partnereként, vagy éppen azokkal rivalizálva – rendszerszintű szerepet is betölthetnek. Hasonlóképpen a makro-szinthez köthetjük azokat a transznacionális ágenseket (ilyen például az innovációs folyamatokat közvetlenül támogató Európai Unió), amelyek akár több nemzeti oktatási rendszerben is generálhatnak innovációs folyamatokat, vagy – épp úgy mint az előző csoport – maguk is lehetnek konkrét oktatási innovációk megalkotói és terjesztői.

Az innovációs folyamat két elemének, a keletkezésnek és a terjedésnek a megkülönböztetése alapvető jellemzője az elméleti modellünknek. Noha az 1. táblázat csak a „keletkezés és terjedés” fogalmát említi, e kategóriák magukba foglalhatják a megszűnés vagy elhalás folyamatát is (a rutinszerű működéstől nemcsak eltérni lehet, hanem oda visszatérni is, azaz az innovációk nemcsak keletkezhetnek, hanem el is halhatnak). Az innovációs folyamat közvetlen eredménye maga a konkrét innováció vagy innovációs termék (új eljárás, új módszer, új megközelítés stb.), hatása pedig az a változás, amely ennek alkalmazása nyomán az érintett szervezet vagy rendszer működőképességében, eredményességében vagy éppen dinamikus képességeiben keletkezik.

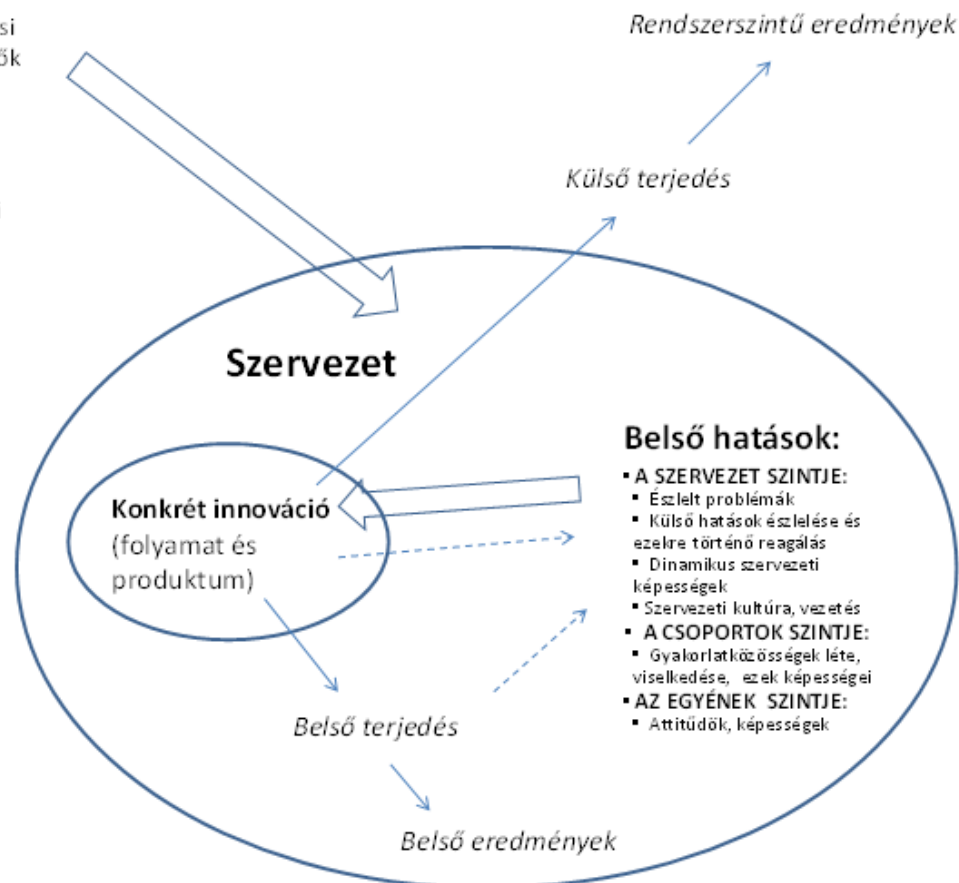
A statikus és a dinamikus modell természetesen nem független egymástól, de amíg az előbbinek a releváns tényezők adott időpontban és kontextusban releváns azonosítása és osztályozása a célja, az utóbbi az időben kibontakozó hatásmechanizmusok, és oksági összefüggések, illetve ezekről alkotott feltételezések bemutatását



célozza. A dinamikus modell (lásd 2. ábra) mögött meghúzódó legjelentősebb kérdés az, vajon milyen tényezők hatására alakulnak ki az oktatás világában helyi/intézményi szinten keletkező innovációk, és ezek milyen tényezők hatására terjednek. E modell továbbá megengedi az innovációs folyamatok és a szervezeti eredményesség kapcsolatának felvetését.

**Külső hatások:**

- Általános szabályozási környezet és ösztönzők
- Fejlesztési beavatkozások
- Szakterületi sajátosságok
- A nemzeti és ágazati innovációs rendszer sajátosságai
- Rendelkezésre álló „innovációs kínálat”, ismert modellek
- Nem ismert, feltáratlan tényezők



2. ábra: Az Innova kutatás dinamikus innovációs modellje

A dinamikus modellben gondolkodva különösen fontos kiindulóponttá válik az *elemzési egységek* megválasztása. Az Innova kutatás esetében ezek lehetnek (1) az oktatási feladatokat közvetlenül ellátó *szervezetek* (óvodák, iskolák, felsőoktatási intézményekben működő tanszékek, képzési helyek), (2) a szervezeteken belül működő *egyének* és *csoportok*, továbbá (3) az általuk létrehozott, a szervezeten belül keletkező vagy ott alkalmazott *konkrét innovációk*. Természetesen más elemzési egységeket is lehet választani (pl. több intézményből álló hálózatok vagy egész oktatási rendszerek). A helyi/intézményi szinten keletkező innovációk keletkezését és terjedését vizsgáló Innova kutatásban a szervezet alkotja a legfontosabb elemzési egységet, de mellette megjelennek az egyének és az egyének alkotta csoportok, továbbá maguk az általuk létrehozott innovációk mint produktumok.

A szervezetet és az abban keletkező konkrét innovációkat (innovációs folyamatokat) elemzési egységként kezelő dinamikus modellben érdemes megkülönböztetnünk a szervezeten kívüli és szervezeten belüli hatásokat. A külső hatások – mint amilyenek például az általános szabályozási környezet és ösztönzők, a nemzeti fejlesztési

programok vagy az átvehető megoldások kínálata – alapvetően a szervezet közvetítésével érvényesülnek. A helyi/intézményi szinten keletkező innovációk születése és fennmaradása elsősorban belső szervezeti hatásoktól függ, mint amilyenek az észlelt problémák, a külső hatások azonosítása és az ezekre adott intézményi szintű reakció vagy a szervezeti kultúra és a vezetés sajátosságai.

A dinamikus modell fontos eleme, hogy mind a szervezeteken belül, mind rajtuk kívül körkörös, kétirányú hatásokat feltételez. Abból indul ki, hogy a keletkező innovációk visszahatnak a belső környezeti feltételekre: így például alakíthatják a problémák észlelését vagy a szervezeti kultúrát (ezt jelzik az ábrában látható szaggatott vonalak). A kölcsönhatások visszacsatolásokat hoznak létre, és így öngerjesztő folyamatok indulhatnak el, amelyek életben tarthatják, erősíthetik az innovációt, vagy annak az elhalásához vezethetnek.

Ugyancsak fontos eleme a modellnek a belső hatások vagy hatótényezők esetében a szervezet, a csoportok és az egyének szintjén jelentkező tényezők megkülönböztetése. E modell – szemben a statikus modellel – explicit módon nem említi az ágenseket, de ezek értelemszerűen ebbe a modellbe is belehelyezhetőek. A szervezet, a csoportok és az egyének szintjének megkülönböztetése és ezek egyidejű figyelembe vétele részben három különböző elemzési egység kijelölését határozza meg, részben konkrét ágensekre utal. Érdemes hangsúlyozni: elemzési egységként mind a konkrét innováció és az azt létrehozó innovációs folyamat, mind az egyes szinteken megjelenő ágensek megjelenhetnek.

A dinamikus modell – éppúgy, mint a statikus – alkalmazkodik ahhoz, hogy az innováció fogalma egyszerre jelölje az innovációs folyamatokat és ezek eredményét. A „konkrét innováció” fogalma itt utal azokra a konkrét folyamatokra is, amelyek eredményeképpen egy-egy kézzel fogható, látható vagy leírható innovációs produktum (új módszer, eljárás, megközelítés stb.) létrejön. E folyamat ugyanakkor egyének és szervezetek viselkedésének a megváltozását is jelenti. Mint utaltunk rá, a dinamikus modell mögött meghúzódó kutatási kérdések legfontosabbika az, vajon minek hatására jön létre és marad életben a változás, és vajon milyen hatása van e változásnak a szervezet által végzett tevékenység eredményességére (így például a tanulói/hallgatói eredményességre vagy a szervezeti képességekre). A „változás létrejötté” kifejezés konkrét ágensek viselkedésének a megváltozására utal, és a kapcsolódó kutatási kérdések a szervezeti vagy egyéni viselkedés megváltozásával kapcsolatos kérdésként értelmezhetőek.

A dinamikus modell továbbá – megint csak hasonlóan a statikushoz – az innovációs folyamatok mindkét meghatározó elemét tartalmazza, azaz a keletkezést is és a terjedést is. Azok a külső és belső hatások vagy hatótényezők, amelyeket a 2. ábra jelez, nemcsak az innováció keletkezésére, hanem azok terjedésére is vonatkoztathatóak. A modell utal az innováció hatásaira is (belső és külső eredmények).

Az itt bemutatott dinamikus modell természetesen rendkívül leegyszerűsítő, és külső, illetve belső (ez utóbbin belül a szervezet, a csoportok és az egyének szintjén jelentkező) hatásokhoz kapcsolódó felsorolások csak a legszembeűnőbb példákat tartalmazzák. Mindegyik hatást vagy hatótényezőt jóval részletesebben ki lehet, és ki kell bontani, és az egyes elemekhez ennek megfelelően olyan változókat lehet és kell hozzárendelni, amelyek empirikus kutatási eszközökkel megragadhatók.

## Összegzés

E tanulmány az Innova kutatás első elméleti szakaszának eredményeit foglalja össze. A tanulmány bevezető részében azt az általános kontextust mutattuk be, amelyen belül az oktatási rendszerekben zajló innovációs folyamatokat értelmezni érdemes, különös tekintettel arra az innováció-politikai kontextusra, amely az elmúlt évtizedekben a fejlett országokban kialakult. Részben arra mutattunk rá, hogy az innováció a gazdasági fejlődés egyik

legfontosabb hajtóerejévé, és a társadalmi problémák megoldásának egyik legfontosabb eszközévé vált, részben arra, hogy e folyamat nemcsak a piaci szférát, hanem a közszolgáltatások, és ezen belül az oktatás világát is elérte. A bevezető részben az oktatási innováció hazai kontextusának néhány fontosabb elemét, majd ezt követően az Innova kutatási projektet mutattuk be.

A tanulmány az innovációkutatások eredményeit összegezve összefoglalta azokat az alapvető konceptuális kérdéseket, amelyek a lezajlott adatfelvételt orientáló elméleti modellt megalapozták. Az alapvető definíciós kérdéseken túl több olyan tartalmi problémát mutatunk be, amelyek alakították a kutatás elméleti modelljét. Kiemeltük az innováció mint produktum és mint folyamat értelmezésének megkülönböztetését, az elemzési egység megválasztásával kapcsolatos dilemmákat, és kiemelt figyelmet szenteltünk a mindennapi gyakorlatban keletkező, a pedagógusok és pedagógusközösségek által kezdeményezett, gyakran kevésbé látható innovációknak és innovációs folyamatoknak.

A tanulmány utolsó részében összefoglaltuk az Innova kutatás elméleti és fogalmi kereteit, és bemutattuk az empirikus kutatást orientáló elméleti modellek legfontosabb elemeit. Kiemeltük a statikus és dinamikus megközelítések, valamint a különböző elemzési szintek egyidejű alkalmazásának szükségességét, és hangsúlyoztuk, hogy az oktatási innováció kutatása a komplex folyamatok megragadását támogató, változatos kutatás-módszertani megközelítést igényel.

## Szakirodalom

1. Allen, P. M. (2015). Evolution: Complexity, Uncertainty and Innovation. In Pyka, A. & Foster, J. (Eds.), *The Evolution of Economic and Innovation Systems*. (pp. 145–170). Cham: Springer International Publishing,
2. Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II*. Addison-Wesley, Reading.
3. Balázs É., Einhorn Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Havas, A, Kovács I. V., Lukács J., Szabó M. & Wolfné Borsi J. (2011). *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: OFI. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/09/NOIR.pdf> (2017. 07. 12.)
4. Balázs É., Fazekas Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Kovács I. V., Molnár L., Szöllősi T., Vámos Á. & Wolfné Borsi J. (2015). „Okos köznevelés”. *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére*. Retrieved from [http://halaszg.ofi.hu/download/A\\_NOIR\\_plusz\\_\(2015.07.26\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_(2015.07.26).pdf) (2017. 08. 02.)
5. Barnett, H. G. (1953). *Innovation: the Basis of Cultural Change*. New York: McGraw Hill.
6. Baunsgaard, V. V. & Clegg, S. R. (2015). Innovation: A Critical Assessment of the Concept and Scope of Literature. In Agarwal, R., Selen, W., Roos, G. & Green, R. (Eds.), *The Handbook of Service Innovation*. (pp. 5–25). London: Springer.
7. Becze O. (2010). Innováció – Központi vagy autonóm? Innovációs mérleg. *Pedagógiai műhely*, 3, 21–27.
8. Becze O. (2012). A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10, 92–135.
9. Best, J. (2006). *Flavor of the Month. Why Smart People Fall for Fads*. California: University of California Press.
10. Brown, L. & Osborne, S. (2013). Risk and Innovation. Towards a framework for risk governance in public services. *Public Management Review*, 2, 186–208.
11. Carlborg, P., Kindström, D. & Kowalski, C. (2014). The evolution of service innovation research: a critical review and synthesis. *The Service Industries Journal*, 5, 373–398.
12. Cerna, L. (2014). The Governance of Innovation in Education. *Neveléstudomány*, 3, 5–21. Retrieved from <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2014/12/te-governance-ofinnovation-in-education> (2017. 07. 14.)
13. Darsø, L. & Høyrup, S. (2012). Developing a Framework for Innovation and Learning in the Workplace. In

- Melkas, H. and Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice-Based Innovation: Insights, Application, and Policy Implications*. (pp. 135–154). New York: Springer.
14. Dede, C. (2006). Scaling Up: Evolving Innovations beyond Ideal Settings to Challenging Contexts of Practice. In Sawyer, R. K. (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (pp. 551–566). Cambridge: Cambridge University Press.
  15. Djellal, F., Gallouj, F. & Miles, I. (2013). Two decades of research on innovation in services: Which place for public services? *Structural Change and Economic Dynamics*, 27, 98–117.
  16. Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In Engeström, Y., Miettinen, R. and Punamäki, R. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge University Press.
  17. Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 1, 133–156.
  18. Európai Bizottság (2013). *Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén. A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának* (COM/2013/0654 final). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013AE6185&from=HU> (2017. 09. 03.)
  19. Fagerberg, J. (2006). Innovation: A Guide to the Literature. In Fagerberg J., Mowery, D.C. and Nelson, R. (Eds.), *Oxford Handbook of Innovation*. (pp. 1–27). Oxford: Oxford University Press.
  20. Fagerberg, J., Martin, B. R. & Andersen, E. S. (2013). Innovation Studies: Towards a New Agenda. In Fagerberg, J., Martin, B. R. and Andersen, E. S. (Eds.), *Innovation Studies. Evolution and Future Challenges*. (pp. 1–20). Oxford: Oxford University Press.
  21. Fagerberg, J., Martin, B. R. & Andersen, E. S. (2013, Eds.), *Innovation Studies. Evolution and Future Challenges*. Oxford: Oxford University Press.
  22. Fagerberg, J., Mowery, D. & Nelson, R. (2005, Eds.), *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
  23. Fagerberg, J. & Verspagen, B. (2009). Innovation studies - The emerging structure of a new scientific field. *Research Policy*, 38, 218–233.
  24. Fazekas Á. & Halász G. (2016). *Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. Kézirat. Retrieved from <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/produktum> (2017. 07. 14.)
  25. Fazekas Á. (2016). *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől*. Kézirat. Retrieved from <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/101579-e.jelentés-2016-01.pdf> (2017. 07. 14.)
  26. Fog, A. (1999). *Cultural Selection*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
  27. Földes P. (2009). *Innovatív iskolák Magyarországon*. Budapest: OFI, Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/program/innovativ-iskolak> (2017. 08. 02)
  28. Fraser, A. J. (2005). *Teacher-led innovation and development to improve professional practice*. The Winston Churchill Memorial Trust of Australia. Final Report. Retrieved from [https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/Fraser\\_Andrew\\_2005.pdf](https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/Fraser_Andrew_2005.pdf) (2017. 07. 26.)
  29. Fuglsang, L. (2010). Bricolage and invisible innovation in public service innovation. *Journal of Innovation Economics & Management*, 5, 67–87.
  30. Gallouj, F. & Savona, M. (2010). Towards a theory of innovation in services: a state of the art. In Gallouj, F. and Djellal, F. (Eds.), *The Handbook of Innovation and Services. A Multi-disciplinary Perspective*. (pp. 27–48). Cheltenham: Edward Elgar.
  31. Gáspár L. (1996). *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. Budapest: OKKER Oktatási Iroda.
  32. Glor, E. D. (2013). Do innovative organisations survive longer than non-innovative organisations? Initial evidence from an empirical study of normal organizations. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 3, Article 1. Retrieved from <http://www.innovation.cc/scholarly->

- style/18\_3\_1\_glor\_inovate-organisations-survive.pdf (2017. 09. 03.)
33. Glor, E. D. (2015). *Building theory of organizational innovation, change, fitness and survival*. Ottawa: The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal. Retrieved from [http://www.innovation.cc/books/20\\_2\\_1a\\_glor\\_fit\\_organizations.pdf](http://www.innovation.cc/books/20_2_1a_glor_fit_organizations.pdf) (2017. 09. 03.)
  34. Godin, B. (2002). *The rise of innovation surveys: Measuring a fuzzy concept*. Canadian Science and Innovation Indicators Consortium, Project on the History and Sociology of S&T Statistics, Paper 16. Retrieved from [http://www.csiic.ca/PDF/Godin\\_16.pdf](http://www.csiic.ca/PDF/Godin_16.pdf) (2017. 09. 03.)
  35. Godin, B. (2008). *Innovation: The History of a Category*. Project on the Intellectual History of Innovation. Working Paper No. 1. Retrieved from <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf> (2016. 05. 30.)
  36. Godin, B. (2015). *Innovation Contested: The Idea of Innovation Over the Centuries*. New York: Routledge.
  37. Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 1, 5–26.
  38. Halász G. & Horváth L. (2017). *Innováció az oktatásban. Szintézis tanulmány*. Kézirat. Retrieved from <https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf> (2017. 07. 14.)
  39. Halász G. (2016a). Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In Ugrai János és Varga Attila (Eds.), *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. (pp. 9–42) Budapest: OFI – Miskolci Egyetem.
  40. Halász G. (2016b). „Átfordított tanulás”. *Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról*. Kézirat. Retrieved from [https://ppk.elte.hu/file/atfordított\\_tanulas\\_HG.pdf](https://ppk.elte.hu/file/atfordított_tanulas_HG.pdf) (2017.08.02)
  41. Hannon, V. (2007). *Next Practice in Education: a disciplined approach to innovation*. Retrieved from [http://www.schoolsworkingtogether.co.uk/documents/nextpractice\\_in\\_education.pdf](http://www.schoolsworkingtogether.co.uk/documents/nextpractice_in_education.pdf) (2017. 07. 26.)
  42. Harris, D. M. & Halkett, R. (2007). *Hidden innovation: how innovation happens in six low innovation sectors*. NESTA. Retrieved from [http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/hidden\\_innovation.pdf](http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/hidden_innovation.pdf) (2017. 07. 09.)
  43. Hennala, L., Konsti-Laakso, S. & Harmaakorpi, V. (2012). Challenges of Bringing Citizen Knowledge into Public Sector Service Innovation. In Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice-Based Innovation: Insights, Application, and Policy Implications*. (pp. 255–276). New York: Springer.
  44. Henrich, J. (2010). The Evolution of Innovation-Enhancing Institutionism: In O'Brien, M. J. & Shennan, S. J. (Eds.), *Innovation in Cultural Systems Contributions from Evolutionary Anthropology*. (pp. 99–120). Cambridge: The MIT Press.
  45. Horváth L. (2016a). *Az innováció-kutatás általános tudásháttérének áttekintése*. Kézirat. Retrieved from <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/produktum> (2017. 07. 09.)
  46. Horváth L. (2016b). *Az oktatási innovációk születését és terjedését meghatározó feltételek bemutatása*. Kézirat. Retrieved from [https://ppk.elte.hu/file/innova\\_3\\_1\\_TAN.pdf](https://ppk.elte.hu/file/innova_3_1_TAN.pdf) (2017. 08. 14.)
  47. Hung, D., Lim, K. & Huang, D. (2010). Extending and scaling technology-based innovations through research. In OECD (Eds.), *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A systemic approach to technology-based school innovations*. (pp. 89–102). Paris: OECD.
  48. K. Nagy E. (2015). *A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata*. Habilitációs dolgozat. Retrieved from [http://konyvtar.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/habilitacios-dolgozat\\_56d082c6027c6.pdf](http://konyvtar.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/habilitacios-dolgozat_56d082c6027c6.pdf) (2017. 08. 02.)
  49. Kálmán O. (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. (pp. 143–167). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
  50. Kovács S. (1986). *Innováció az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
  51. Kőrösné Mikis M. (2000). Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 60–70.
  52. Lannert J. (2009). *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése*. Kutatási Zárójelentés. Kézirat. Retrieved from [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_zarotanutmanykfi.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutmanykfi.pdf) (2017. 08. 02.)

53. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Lee, S. E., Yang, H. & Lee, Y. (2013). The Influence of Technological and Symbolic Innovation on New Product Adoption in Social Context. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 2, 138–149.
55. Leeuwis, C. & Aarts, N. (2011). Rethinking communication in innovation processes: creating space for change in complex systems. *Journal of agricultural education and extension*, 1, 21–36.
56. Lippke, L. & Wegener, C. (2014). Everyday innovation – pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 6–7, 376–391.
57. Liu, D., Chen, X. P. & Yao, X. (2011). From autonomy to creativity: a multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion. *Journal of Applied Psychology*, 2, 294–309.
58. Looi, C. and Woon, L. (2015, Eds.), *Scaling Educational Innovations*. New York: Springer.
59. Lundvall, B. (2013). Innovation Studies: A Personal Interpretation of 'The State of the Art'. In Fagerberg, J., Martin, B. R. & Andersen, E. S. (Eds.), *Innovation Studies. Evolution and Future Challenges*. (pp. 21–70). Oxford: Oxford University Press.
60. Magyar Beck I. (2005). A pedagógiai innováció természete. *Fejlesztő Pedagógia*, 2-3, 4–6.
61. Martin, B. R. (2015). *Twenty Challenges for Innovation Studies*. SPRU Working Paper Series. SWPS 2015-30 (November). Retrieved from <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=2015-30-martin.pdf&site=25> (2017. 07. 14.)
62. Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (2012). Introduction. In Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice-Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. (pp. 1–13). New York: Springer.
63. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
64. Nilsen, P. & Ellström, P. (2012). Practice-Based Innovation Through Reflection at Work. In Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice-Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. (pp. 155–172). New York: Springer.
65. OECD (1963). *Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. Paris.
66. OECD (1991). *OECD Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data (Oslo Manual)*. DSTI/STII/IND/STP (91) 3.
67. OECD (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. 3. kiadás, OECD, Paris: OECD.
68. OECD (2010a). *Ministerial report on the OECD Innovation Strategy. Innovation to strengthen growth and address global and social challenges. Key Findings*. Paris: OECD.
69. OECD (2010b). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD.
70. OECD (2010c). *Measuring Innovation. A New Perspective*. Paris: OECD.
71. OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris: OECD.
72. OECD (2015). *The Innovation Imperative. Contributing to Productivity, Growth and Well-Being*. Paris: OECD.
73. OECD (2016a). *Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD.
74. Ogburn, W. F. (1941). National Policy and Technology. In Rosen, S. M. & Rosen, L. (Eds.), *Technology and Society: the Influences of Machines in the United States*. (pp. 3–29). New York: Macmillan Co.
75. OKI (2002). Rend és rendezetlenség az iskolai innovációban. Pódiumbeszélgetés. In OKI (Ed.), *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/rend-rendezetlenseg> (2017. 08. 02.)
76. Pollitt, C. (2008). *Time, policy, management: governing with the past*. Oxford: OUP.

77. Pollitt, C. (2013, ed.). *Context in public policy and management: The missing link?* Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
78. Reisz T. (2000). Újító pedagógusok és pedagógiai innováció. *Iskolakultúra*, 3, 3–14.
79. Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.
80. Salazar, M., & Holbrook, A. (2004). A debate on innovation surveys. *Science and Public Policy*, 4, 254–266.
81. Schön, D. A. (1971). *Beyond the Stable State*. New York: Norton.
82. Schumpeter, J. A. (1912). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Cambridge: Harvard University Press.
83. Trevino, J. A. (1996). Learning in action. Conversation with Donald A. Schön (I). *Urbana*, 2, 30–39.
84. US Department of Commerce (1967). *Technological Innovation: its Environment and Management*. Washington: USGPO.
85. Van de Ven, A. H., Angle, H. L. & Poole, M. S. (2000). *Research on The Management of Innovation. The Minnesota Studies*. Oxford: Oxford University Press.
86. Varga A. & Kalocsai J. (2016). A pedagógiai innovációt támogató környezet. In Varga Attila & Ugrai J. (Eds.), *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. (pp. 43–60). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet – Miskolci Egyetem.
87. Veres Z. (2009). *A szolgáltatásmarketing alapkönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
88. Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J. & De Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1235–1244.

# A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszerében

Horváth László\*

*A tanulmány az OTKA által finanszírozott „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” című kutatás egyik empirikus vizsgálatát mutatja be. A 2016 őszén zajlott adatfelvétel során a magyar oktatási rendszer 4241 köznevelési intézménye, 513 felsőoktatási szervezeti egysége és 99 for- és non-profit alapon működő szervezete válaszolt rövid kérdőívünkre, melyben többek között az innovációs tevékenység, aktivitás és gyakorlat jellemzőiről, valamint a szervezeti tanulási folyamatokról is kérdeztük a kitöltő szervezeti egységek vezetőit. A tanulmány részletes leírást tartalmaz a kutatás során alkalmazott innovációs index és szervezeti tanulási kapacitás félig-megerősítő faktorelemzés segítségével történő létrehozásáról, illetve ezek összefüggéséről és az oktatás különböző alrendszerében való megjelenésükről. Az innovativitás és a szervezeti tanulás leírására szolgáló mutatók jelen tanulmányban elkülönülő változókat alkotnak, melyek a korábbi elméleti és empirikus tanulmányokkal szemben nem mutatnak erős összefüggést, inkább két különböző folyamatot jelölnek, melyek együttes működtetése nehéz, azonban a szubjektív fejlődési mutató alapján a legkívánatosabb. Az eredményeket ennek fényében a kétkezesség-elmélet szemszögéből elemezzük.*

**Kulcsszavak:** Innova kutatás, szervezeti tanulás, innováció, szervezeti kétkezesség, félig-megerősítő faktorelemzés

## Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy feltárja a magyar oktatási rendszer alrendszerében a szervezeti tanulás és az innovációs tevékenység összefüggéseit. Az Innova kutatás<sup>1</sup> keretében készült tanulmány továbbá részletes leírást ad a kutatás keretében alkalmazott innovációs index és szervezeti tanulási kapacitás mutatók képzéséről. Az első részben röviden áttekintjük a szervezeti tanulás és innováció összefüggéseinek elméleti hátterét, majd részletesen bemutatásra kerül az alkalmazott módszertan. Ezután az eredmények bemutatása keretében a két változó képzése és összefüggése kerül bemutatásra, majd a diskuszióban az eredmények további értelmezésére, a szakirodalommal való összevetésére kerül sor.

## Szervezeti tanulás és innováció

A szervezeti tanulás olyan folyamatként értelmezhető, melynek során a szervezet tudás- és értékbázisa megváltozik, ezáltal fejlődik a problémamegoldási és cselekvési képessége (Probst & Buchel, 1997). A folyamatban központi szerepet játszik az információfeldolgozás, melynek eredményeként a szervezet potenciális viselkedésének tárháza megváltozik (Huber, 1991). A szervezeti tanulás két szintjét különbözteti meg Argyris & Schön (1978). Az egyhurkos tanulás a cselekvésekre és azok következményeire korlátozódik. A kéthurkos tanulás a cselekvéseket

\* ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, tudományos segédmunkatárs ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorjelölt. E-mail cím: horvath.laszlo@ppk.elte.hu

1. „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” című „Innova kutatás” (OTKA/NK-FIH azonosító: 115857). Honlap: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/>



befolyásoló célok, normák és értékek felülvizsgálatára vonatkozik. Lényegében a szervezeti tanulás olyan folyamat, melynek eredményeként tudás jön létre a szervezetben, mely elterjesztése kerül, beépül a szervezetbe (szervezeti memória), és rögzül így hozzáférhetővé válva a szervezet más tagjai számára (Bakacsi, 2010).

Az innováció elméleti hátteréről és az oktatási szektorban való értelmezéséről, illetve az Innova kutatás elméleti és fogalmi kereteiről részletesen jelen tematikus számban Fazekas, Halász és Horváth (2017) tanulmánya szól. Az Innova kutatás keretében az innovációt a rutintól való eltérésként értelmezzük. Figyelmünk központjában az innováció mint produktum és mint folyamat (keletkezés, terjedés) egyaránt jelen van, illetve a résztvevő ágensekre is figyelmet fordítunk. A továbbiakban szorososan a szervezeti tanulás és az innováció összefüggéseinek elméleti hátteréről lesz szó.

A szervezeti tanulás, innováció és a transzformatív vezetés kapcsolatát vizsgálja Hsiao és Chang (2011) 36 taiwani felsőoktatási intézmény 330 vezetőjét érintő tanulmányában. Egyik hipotézisük szerint a szervezeti tanulás pozitív hatással bír az innovációra. A szerzők a szervezeti tanulás leírására több skálát alkalmaztak (Edmondson, 1999; Kale, Singh & Perlmutter, 2000; García-Morales, López-Martin & Llamas-Sánchez, 2006) megerősítő faktorelemzéssel alakítva ki egy végső, egyfaktoros modellt. Az innovativitás mérésére Friedmantól (2003) vettek hét változót, melynek egyfaktoros modelljét szintén megerősítő faktorelemzéssel alakították ki. A szervezeti tanulás és az innovativitás között szignifikáns, erős pozitív korrelációt mutattak ki ( $p < 0,001$ ;  $r = 0,621$ ). A továbbiakban strukturális egyenlet modellezéssel vizsgálták a változók kapcsolatait, és megerősítették hipotézisüket, miszerint a szervezeti tanulás és az innováció között pozitív kapcsolat áll fenn.

Egy másik tanulmányban, mely nem az oktatási szektorra korlátozódik, Jiménez-Jiménez és Sanz-Valle (2011) az innováció, a szervezeti tanulás és a teljesítmény kapcsolatát vizsgálva megállapították, hogy mind az innováció, mind a szervezeti tanulás pozitívan járul hozzá a szervezetek eredményességéhez, illetve a szervezeti tanulás hatással van az innovációra. Emellett felhívják a figyelmet arra, hogy ezeket a kapcsolatokat nagymértékben befolyásolják különböző kontextuális és moderátor változók, amelyeket a kutatások során figyelembe kell venni (szervezet mérete, kora, iparág, környezeti turbulencia).

A fentiek megerősítik azt a feltételezésünket, hogy pozitív kapcsolatot várunk a szervezeti tanulás és az innovativitás mutatói között. Tanulmányunkban éppen ezért azt a célt tűztük ki, hogy alapos faktorelemzés segítségével feltárjuk a szervezeti tanulást és az innovációs tevékenységet leíró változók mögötti látens dimenziókat és ezek összefüggéseit vizsgáljuk az oktatás egyes alrendszeiben, illetve a szubjektív fejlődéssel összefüggésben.

## *Módszerek*

### *Minta, adatfelvétel és kutatási eszközök*

A tanulmány az oktatási innovációs folyamatokat vizsgáló „Innova kutatás” keretében létrejött 2016 őszén lezajlott kérdőíves vizsgálat eredményeire épül. Kutatási eszközünket minden magyarországi oktatási intézménynek elküldtük (köznevelési intézmények óvodától a szakképző intézményekig, felsőoktatási intézmények tanszék/intézet és doktori iskolák szintjén, for- és non-profit alapon működő szervezetek), így az oktatás minden alrendszerét lefedtük. Összesen 17 767 kérdőívet küldtünk ki, melyből az adattisztítás után 4853 értékelhető válasz érkezett vissza (27,3%-os visszaküldési arány). A kérdőíves felmérés a Qualtrics szoftverrel zajlott, melynek segítségével az elérhető intézménylisták, képzést indítók listája, valamint saját adatgyűjtés alapján összeállított címlisták alapján személyes linket küldtünk minden érintett intézmény vagy szervezeti egység vezetőjének. A

kérdőívet tehát alapvetően vezetők (kisebb arányban általuk felkért munkatársak) töltötték ki a saját intézményükre vonatkozóan.

A kérdések első része általában a szervezetre és az innovációs gyakorlatra és ezekkel kapcsolatos elemekre kérdezett rá (innovációs aktivitás, gyakoriság; innováció-típusok előfordulása; újítások dokumentálása és elemzése; innováció támogatás és innovatív munkatársak aránya), míg a másik fele egy, a vezető által kiválasztott, konkrét innovációra vonatkozott (innováció rövid leírása, besorolása, hatása, átadásra és átvételre vonatkozó adatok stb.).

A minta, illetve a kérdőívben használt állítások részletesen bemutatásra kerülnek Halász Gábor (2017a) jelen tematikus számban megjelent cikkében, így a továbbiakban a módszertan azon részére térünk ki, mely a tanulmány szempontjából releváns.

### *Az adatfeldolgozás módszerei és korlátai*

Kérdőíves vizsgálatunk során célunk volt, hogy az érintett intézmények minél szélesebb körétől kapjunk visszajelzést, így az összeállított mérőeszköznek egyszerre kellett olyan általánosnak lennie, hogy az értelmezhető legyen az óvodáktól a doktori iskolákon keresztül a piaci alapon működő szervezetek vezetői számára, illetve olyan hosszúnak, amely nem rontja a kitöltési hajlandóságot. A kutatás ezen sajátossága miatt meg kell említenünk néhány korlátot, illetve nehézséget az adatfeldolgozás szempontjából, illetve a módszert, ahogy ezeket kezeltük.

Az innovativitást leíró változók esetén az alkalmazott skála nem tekinthető intervallum mérési szintűnek, csupán ordinálisnak, mivel a lehetséges válaszlehetőségek bár növekvő értékeket jelölnek, de az egyes értékek közötti távolság nem egyenlő, illetve nem meghatározható (nem történt ilyen, egy-két alkalommal történt ilyen, több ilyen történt, nagyon sok ilyen történt). Annak érdekében, hogy szakmailag jobban értelmezhető indikátorokkal tudjunk dolgozni, a bevont változókat átkódoltuk. Nulla (nem jellemző) értéket kaptak a „nem történt ilyen” opciót jelölők, egyes (kismértékben jellemző) értéket az „egy-két alkalommal történt ilyen” válaszok, míg kettes (nagyértékben jellemző) értéket kaptak a „több ilyen történt” és a „nagyon sok ilyen történt” válaszok. Bár alapvetően továbbra is kategoriális jellegű változókkal dolgozunk, ezek az új kategóriák könnyebben értelmezhetők. Az adatok további korlátait jelzi, hogy a bevont és transzformált változók közül egyik sem normál eloszlású a Kolmogorov–Smirnov-teszt alapján (minden esetben  $p < 0,001$ ). Ezt alátámasztja a változók ferdeségi (-1,338 és 1,629 között, nullától eltérve), illetve csúcsossági értéke (-1,992 és 1,642 között, az optimális hármas értéktől eltérve) is.

A szervezeti tanulást leíró változók esetében öt pontos Likert-skálát alkalmaztunk (1 – egyáltalán nem ért egyet, 5 – teljes mértékben egyetért), melyek intervallum mérési szinten értelmezhetők. A Kolmogorov–Smirnov-teszt alapján ezek a változók is statisztikailag szignifikáns szinten eltérnek a normál eloszlástól ( $p < 0,001$  minden esetben). Ebben az esetben is megerősíti az eredményt a ferdeségi és csúcsossági értékek elemzése (ferdeség -1,683 és -0,340 között, míg a csúcsosság -0,281 és 3,065 között) is.

A rendelkezésre álló adatok tulajdonságai alapján Brown (2015) javaslatára a faktorelemzés módszerét úgy kell megválasztanunk, hogy az robusztus legyen a nem normális eloszlásra. További lehetőség a bootstrapping eljárás, mely egy újramintavételezési folyamat, melynek során a rendelkezésünkre álló minta szolgál populációként. Az eljárás több mintát is létrehoz (általában 500 mintát szoktak választani) véletlenszerűen az eredeti mintánk alapján, a statisztikai számításokat minden mintán elvégezzük, és ezek átlagát adjuk meg (Brown, 2015).

Ezeket a funkciókat a Lorenzo-Seva és Ferrando (2013) által alkotott FACTOR 10.5.03. nevű, ingyenesen letölthető szoftver tartalmazza,<sup>2</sup> mely képes félig-megerősítő (semi-confirmative) faktorelemzés elvégzésére.

Számításaink során 500 véletlen mintát hoztunk létre bootstrapping eljárással, így az eredmények bemutatásánál az ehhez tartozó 95%-os konfidencia intervallumokat is közöljük. A faktoranalízisek során a Pearson korrelációs mátrix került elemzésre.

## Eredmények

A tanulmány célja, hogy feltárja a szervezeti tanulás és az innováció látens összefüggésrendszerét. Ehhez egyrészt a kérdőívben használt változók összevonása, másrészt korábban használt skálák érvényességének és megbízhatóságának ellenőrzése szükséges. A szervezeti tanulás és az innováció aldimenzióinak, illetve fő változóinak megalkotásához faktorelemzést használtunk. A továbbiakban a két fő mutató (innovativitás és szervezeti tanulás) létrehozására irányuló eljárás részletezését olvashatjuk. A kutatás keretében több számítási módszerrel is kísérleteztünk, az alábbiakban bemutatott megoldás csupán egyike az alkalmazott számítási módoknak.

### Az innovativitást leíró innovációs index létrehozása

Az Innova kutatás során használt rövid kérdőív több állítást tartalmazott, mely az adott szervezet innovációs gyakorlatára, aktivitására, különböző tevékenységeire kérdezett rá. A releváns változókat és a tisztított adatbázis alapján számított alapstatisztikáikat az 1. táblázat tartalmazza. Ezek a változók kerültek első körben bevonásra a faktorelemzés során.

Átkódolt változók az Innova kérdőívből (0 - nem jellemző, nem történt ilyen; 1 - jellemző, történt ilyen)	N	Átlag	Szórás
5.1. Valamelyik kollégánk a korábbi gyakorlattól jelentős mértékben eltérő megoldásokat kezdett alkalmazni	4656	1,916	0,81
5.2. Saját munkatársaink találtak ki a szervezet eredményességét szolgáló új megoldásokat	4659	2,03	0,769
5.3. A munkatársaink által kezdeményezett újítások nyomán az eredményesség érzékelhetően javult	4548	2,212	0,749
5.4. Tartósnak bizonyultak a munkatársaink által kezdeményezett, sikeres újítások.	4373	2,639	0,573
5.5. Az igénybevevők/partnerek aktív szerepet játszottak egy újítás megszületésében	4551	1,918	0,767
6.1. A foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket érintő innováció	4655	2,291	0,722
6.2. A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységeket érintő innováció	4565	2,07	0,777
6.3. Technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó innováció	4635	2,086	0,795
6.4. A szervezet belső működését érintő innováció	4598	1,939	0,773

2. A szoftver elérhető és letölthető az alábbi honlapról: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html>

6.5. A partnerekkel/igénybevevőkkel való külső kapcsolatokat érintő innováció	4542	1,917	0,748
7.1. Leírást készítettünk a szervezetünkön belül kialakult jó gyakorlatról, újításokról	4673	1,822	0,755
7.2. Adatokat gyűjtöttünk és elemeztünk az újítás hatásáról	4645	1,747	0,736
7.3. Átvettük hazai szervezet bevált újításait	4652	1,864	0,654
7.4. Átvettük külföldi szervezet bevált újításait	4230	1,508	0,662
7.5. Valaki más átvette a mi újításunkat	4558	1,475	0,659
7.6. A média tudósított az újításunkról	4560	1,592	0,682
7.7. Érdeklődő kollégák más szervezetektől megkerestek minket	4591	1,315	0,566
12. Innovációt támogató egység/személy jelenléte a szervezetben	4665	0,457	0,498
10.B. Új megoldásokat keresők aránya	4839	0,54	0,498
Speciális innovációs területek száma	1286	3,299	10,798

1. táblázat: Az innovációs tevékenységet és aktivitást leíró változók alapmegoszlása az Innova kérdőívben

A faktorelemzés során az egyik eldöntendő kérdés, hogy a bevont változókat az adatredukciós módszer ideálisan hány faktorba tudja tömöríteni. Praktikusan ez a szám egytől a bevont változók számáig terjedhet. A faktorok számának meghatározására több módszer is létezik. Gyakran alkalmazzák a Kaiser-kritériumot és a könyökdiagramot (scree plot), ezek a módszerek azonban gyakran felülbecsülik a megtartandó faktorok számát (Baglin, 2014). Alternatívaként merül fel Baglin (2014) javaslatára a párhuzamos elemzés módszere (Parallel Analysis), melyet először John L. Horn (1965) javasolt. A módszer lényegében a sajátértékekre (eigenvalues) épít, és azt veszi figyelembe, ahol ezek az értékek nagyobbak, mint a mintából létrehozott véletlenszerű adatok esetében. Timmerman és Lorenzo-Seva (2011) tanulmányából kiderül, hogy a legmegbízhatóbb módszer a minimális rang faktoranalízisre épülő párhuzamos elemzés (minimum rank factor analysis). Miután kiszűrtük a faktorelemzésből az alacsony sajátértékekkel rendelkező változókat (az 1. táblázatban dőlten szedett változók), a párhuzamos elemzés a Pearson korrelációs mátrix alapján egy faktoros megoldást javasolt. Az egydimenziósság (unidimensionality) egy speciális eset, melyre Ferrando és Lorenzo-Seva (2017) javaslata alapján további vizsgálatokat is érdemes végezni, melynek keretében az egydimenziós kongruencia (unidimensional congruence, UniCo), a magyarázott közös variancia (explained common variance, ECV) és az item reziduálisok abszolút súlyainak átlaga (mean of item residual absolute loadings, MIREAL) kerül elemzésre.

Mutató	Érték	95%-os konfidencia intervallum (bootstrapping alapján)
UniCo	0,980	0,973 – 0,987
ECV	0,855	0,838 – 0,876
MIREAL	0,263	0,244 – 0,279

2. táblázat: Az innovációs mutató egydimenziósságát leíró mutatók

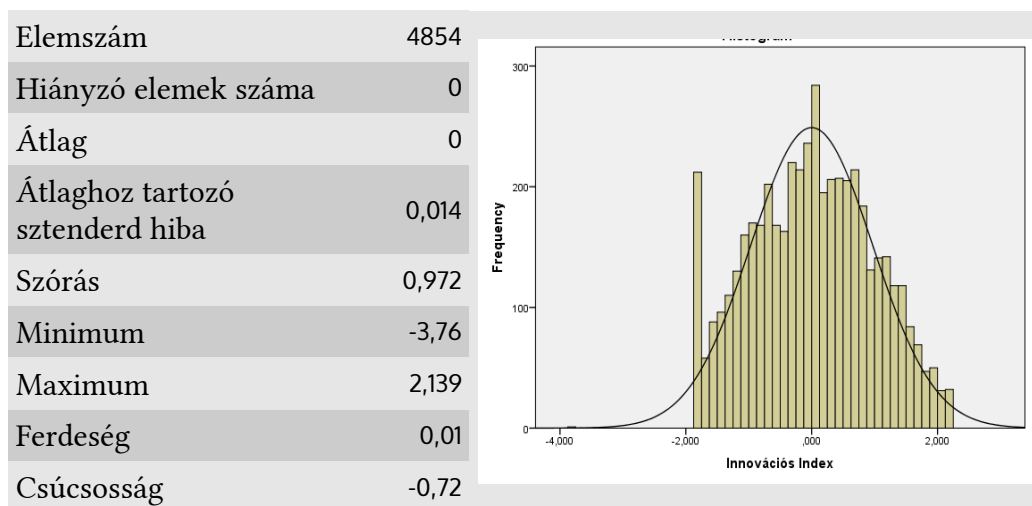
Ferrando és Lorenzo-Seva (2017) javaslatai alapján a 0,95 feletti UniCo és a 0,85 feletti ECV, illetve a 0,3 alatti MIREAL értékek esetén feltételezhetjük az egydimenziósság jelenlétét. Továbbá a skála megbízhatóságát jelzi az is, hogy az érintett változók esetében a Cronbach alfa értéke 0,913. Így ezeknek megfelelően az innovativitás egydimenziós faktorára fókuszálunk.

A minimális rang faktorelemző eljárást választottuk, melyről részletesebben Ten Berge és Kiers (1991) cikkében lehet olvasni, melynek legnagyobb előnye, hogy képes megbecsülni a feltáró faktorelemzés által magyarázott közös variancia arányát. A korrelációs mátrix vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy az adatok alkalmasak a faktorelemzés elvégzésére, hiszen a Bartlett-teszt értéke 91 szabadságfok mellett 7866,7 ( $p < 0,001$ ), illetve a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató 0,925 (95%-os konfidencia intervallum bootstrapping alapján: 0,921 - 0,935) értéke jónak mondható. A kiemelt egy faktor 68,15%-át magyarázza a közös varianciának, ami szintén magas értéknek tekinthető. Mivel egydimenziós struktúrát kerestünk, ezért forgatásra nincs szükség. Az így kapott faktor-súlyok 0,578 és 0,775 között mozognak.

Változó	Faktorsúly	95%-os konfidencia intervallum (bootstrapping alapján)
5.1. Valamelyik kollégánk a korábbi gyakorlattól jelentős mértékben eltérő megoldásokat kezdett alkalmazni	0,578	0,527 - 0,619
5.2. Saját munkatársaink találtak ki a szervezet eredményességét szolgáló új megoldásokat	0,761	0,725 - 0,790
5.3. A munkatársaink által kezdeményezett újítások nyomán az eredményesség érzékelhetően javult	0,775	0,749 - 0,801
5.5. Az igénybevevők/partnerek aktív szerepet játszottak egy újítás megszületésében	0,674	0,626 - 0,705
6.1. A foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket érintő innováció	0,723	0,687 - 0,753
6.2. A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységeket érintő innováció	0,679	0,636 - 0,712
6.3. Technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó innováció	0,580	0,529 - 0,618
6.4. A szervezet belső működését érintő innováció	0,638	0,595 - 0,678
6.5. A partnerekkel/igénybevevőkkel való külső kapcsolatokat érintő innováció	0,663	0,619 - 0,697
7.1. Leírást készítettünk a szervezetünkön belül kialakult jó gyakorlatról, újításokról	0,719	0,677 - 0,749
7.2. Adatokat gyűjtöttünk és elemeztünk az újítás hatásáról	0,696	0,654 - 0,734
7.4. Átvettük külföldi szervezet bevált újításait	0,633	0,590 - 0,671
7.5. Valaki más átvette a mi újításunkat	0,611	0,562 - 0,656
7.6. A média tudósított az újításunkról	0,693	0,654 - 0,731

3. táblázat: Az innovativitás leírására szolgáló változók faktorsúlyai

Végül az innovativitás leírására szolgáló változó számítására a FACTOR szoftver által számolt, Bayes-megközelítésre épülő expected a posteriori (EAP) pontszámokat mentettük el az egyes esetekre vonatkozóan, melyek jól használhatóak kategoriális változók esetében (Estabrook & Neale, 2013). Továbbá a program képes megbecsülni a hiányzó adatokkal rendelkező esetek értékeit is (Hot-Deck Multiple Imputation), ezért a teljes elemszámmal dolgozhatunk. Az így létrehozott változónak az alapstatisztikai a következő táblázatban láthatóak.



4. táblázat: Az innovációs index jellemzői

### A szervezeti tanulási kapacitást leíró változó létrehozása

A szervezeti tanulás leírására Bess, Perkins és McCown (2010) kérdőívét adaptáltuk, mely a Watkins és Marsick által fejlesztett Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) rövidített verziójának átdolgozása. Kérdőíves felmérésünkben az alábbi állítások szerepeltek, melyek alapstatisztikáit az 5. táblázat mutatja.

Szervezeti tanulást leíró változók az Innova kérdőívből (1 - egyáltalán nem ért egyet; 5 - teljes mértékben egyetért)	N	M	SD
11.1 A szervezet támogatja, hogy a munkatársak közösségi perspektívában gondolkodjanak	4801	4,381	0,804
11.2 A szervezet együttműködik a külső partnerekkel, hogy megvalósítsák a közös célokat	4798	4,299	0,849
11.3 A szervezetben törekszünk arra, hogy egységesek legyenek az elképzelések a szervezet jövőképét illetően	4796	4,415	0,758
11.4 A szervezetben figyelembe vesszük a döntések hatását a munkatársak hangulatára	4789	4,076	0,864
11.5 A szervezet bátorítja a munkatársakat arra, hogy a problémamegoldás során akár a szervezeten túl keressenek megoldásokat	4792	3,975	1,037
11.6 A munkatársak nyíltan megbeszélik a hibákat, annak érdekében, hogy tanuljanak belőlük	4785	3,847	0,947
11.7 A munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak	4790	3,681	0,920
11.8 A munkatársak a munkájuk során felmerült problémákat tanulási lehetőségként értelmezik	4781	3,568	0,929
11.9 A munkatársak tanulási tevékenységét a szervezet elismeri	4790	4,265	0,915
11.10 A szervezet biztosítja a munkatársak számára, hogy a szükséges információkhoz gyorsan és könnyen hozzáférhessenek	4784	4,381	0,819
11.11 A szervezet elismeri a munkatársak kezdeményezőképességét	4775	4,447	0,812
11.12 A szervezet biztosítja a megfelelő erőforrásokat a munkatársak számára a feladataik sikeres elvégzéséhez	4773	3,657	1,043
11.13 A szervezet általában támogatja a tanulási és képzési lehetőségek iránti igényeket	4782	4,176	0,972
11.14 A szervezetben nő azok száma, akik új képességeket sajátítanak el	4777	3,776	0,942

5. táblázat: A szervezeti tanulást leíró változók alapmegoszlása az Innova kérdőívben

Az eredeti tanulmányban Bess és munkatársai (2010) feltáró faktoranalízis segítségével (főkomponens elemzés) egy hat faktoros és egy két faktoros struktúrát tártak fel, azonban a statisztikai adatok nem elég részletesek, hogy felmérjük a szerzők által javasolt modell helytállóságát. Hasonlóan az innovációs indexhez, itt is a FACTOR szoftvert használtuk, bootstrapping eljárással. Egy változót sem kellett kidobni alacsony sajátérték miatt. A faktorstruktúra feltárása során szintén a minimális rang faktor analízisre épülő párhuzamos elemzés módszerét



használtuk, mely eredménye ezúttal is az egydimenziósságra utal. Ennek mutatóit a következő, 6. táblázat tartalmazza.

Mutató	Érték	95%-os konfidencia intervallum (bootstrapping alapján)
UniCo	0,965	0,961 – 0,970
ECV	0,848	0,839 – 0,859
MIREAL	0,221	0,213 – 0,227

6. táblázat: A szervezeti tanulás egydimenziósságát leíró mutatók

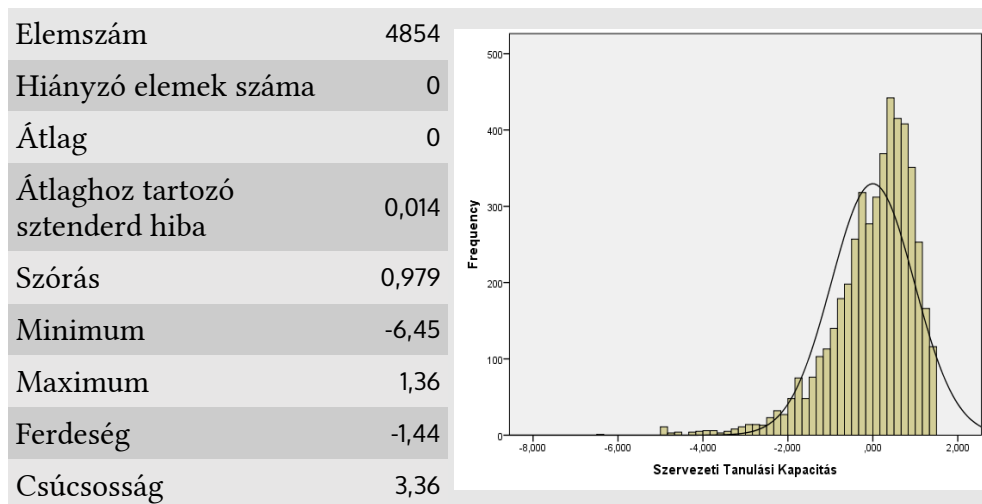
Az UniCo és ECV mutatók a javasolt értékek felett helyezkednek el (0,95 és 0,85 felett). A MIREAL esetében az ökölszabály a 0,3 alatti értékeket fogadja el (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). A konfidencia intervallumba eső értékeket, valamint a másik két mutatót is figyelembe véve, összességében megállapíthatjuk, hogy a szervezeti tanulási mutatóra az adataink alapján egydimenziósság jellemző. A bevont változók Cronbach alfa értéke (0,915) is alátámasztja ezt az állítást.

Az adatok sajátosságai alapján (5 pontos Likert-skála, intervallum változók) Pearson korrelációs mátrixot vizsgáltunk a faktoranalízis során. A korrelációs mátrix az adatok alapján biztonságosan elemezhető, hiszen a Bartlett-teszt 91 szabadságfok mellett 36290,5 értékkel szignifikáns ( $p < 0,001$ ), és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató is kiemelkedően jó (0,927; a bootstrapping eljárás alapján 95%-os konfidencia intervallum: 0,922 – 0,934). A meghatározott egy faktor a variancia jelentős részét magyarázza (69,6%). A kapott faktorsúlyok 0,534 és 0,8 között mozognak. Ezt mutatja a 7. táblázat.

Változó	Faktorsúly	95%-os konfidencia intervallum (bootstrapping alapján)
11.1 A szervezet támogatja, hogy a munkatársak közösségi perspektívában gondolkodjanak	0,724	0,703 – 0,743
11.2 A szervezet együttműködik a külső partnerekkel, hogy megvalósítsák a közös célokat	0,617	0,585 – 0,643
11.3 A szervezetben törekszünk arra, hogy egységesek legyenek az elképzelések a szervezet jövőképét illetően	0,741	0,718 – 0,760
11.4 A szervezetben figyelembe vesszük a döntések hatását a munkatársak hangulatára	0,637	0,610 – 0,662
11.5 A szervezet bátorítja a munkatársakat arra, hogy a problémamegoldás során akár a szervezeten túl keressenek megoldásokat	0,534	0,503 – 0,559
11.6 A munkatársak nyíltan megbeszélik a hibákat, annak érdekében, hogy tanuljanak belőlük	0,694	0,673 – 0,711
11.7 A munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak	0,689	0,670 – 0,709
11.8 A munkatársak a munkájuk során felmerült problémákat tanulási lehetőségként értelmezik	0,679	0,662 – 0,696
11.9 A munkatársak tanulási tevékenységét a szervezet elismeri	0,768	0,750 – 0,784
11.10 A szervezet biztosítja a munkatársak számára, hogy a szükséges információkhoz gyorsan és könnyen hozzáférhessenek	0,747	0,729 – 0,765
11.11 A szervezet elismeri a munkatársak kezdeményezőkézségét	0,800	0,782 – 0,815
11.12 A szervezet biztosítja a megfelelő erőforrásokat a munkatársak számára a feladataik sikeres elvégzéséhez	0,600	0,578 – 0,620
11.13 A szervezet általában támogatja a tanulási és képzési lehetőségek iránti igényeket	0,658	0,633 – 0,679
11.14 A szervezetben nő azok száma, akik új képességeket sajátítanak el	0,621	0,595 – 0,642

7. táblázat: A szervezeti tanulás leírásához tartozó változók faktorsúlyai

A szervezeti tanulási kapacitást leíró változót az innovációs indexhez hasonló módon alakítottuk ki az EAP értékek elmentésével, a hiányzó adatok becslésével. A kialakított változó alapstatisztikáit a következő táblázat foglalja össze.



8. táblázat: A szervezeti tanulási kapacitás jellemzői

A továbbiakban a létrehozott két egydimenziós változó (innovációs index, szervezeti tanulási kapacitás) összefüggéseit és más változókkal való kapcsolatrendszerét vizsgáljuk. A kérdőívben használt változók köréből kialakítható egy szubjektív, az elmúlt tíz év viszonylatára vonatkozó változó, mely azt mutatja meg, hogy a kitöltő véleménye szerint bizonyos dimenziókban érzékelhető volt-e fejlődés a szervezet életében, sikerült-e valamilyen pozitív változást elérnie. Ezek alapján egy új változót hoztunk létre (fejlődési mutató) az alábbi állítások egyszerű összeadásával (az állítások előtti számok a kérdőív sorszámaikat jelölik):

- 8.1. Pályázati úton vagy másképp többlet erőforrásokra tettünk szert
- 8.2. A személyzet szakmai felkészültségét sikerült javítanunk
- 8.3. A korábbiaknál felkészültebb vezetés került a szervezet élére
- 8.4. A gyerekek/tanulók/hallgatók számát sikerült növelni
- 8.5. A tanulás/tanítás eredményességének fejlesztését célzó országos/regionális programokba kapcsolódunk be
- 8.6. Saját megoldások kitalálását igénylő programokban vettünk részt

Az innovációs index, szervezeti tanulási kapacitás és a fejlődési mutató korrelációját mutatja a következő táblázat.

Változók	Szervezeti tanulási kapacitás	Fejlődési Mutató	
<b>Innovációs Index</b>	r	0,158	0,477
	p	<0,001	<0,001
	N	4854	3343
<b>Szervezeti tanulási kapacitás</b>	r	1	0,05
	p		0,004
	N	4854	3343

9. táblázat: Az innovációs index, szervezeti tanulási kapacitás és a fejlődési mutató korrelációs mátrixa (Pearson korrelációs együttható)

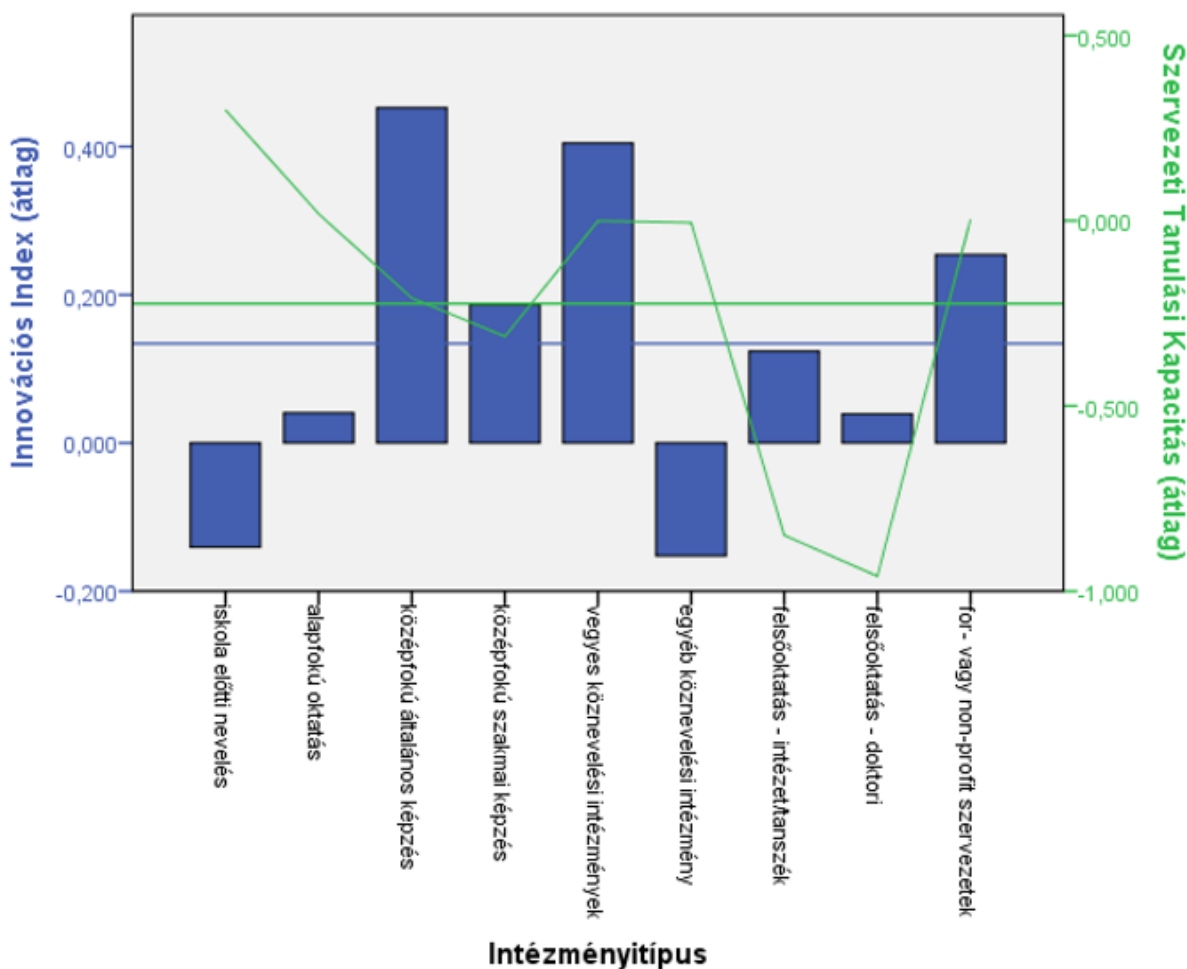
Az innovációs index és a fejlődési mutató között a korrelációs együttható értéke igen magas ( $p < 0,001$ ;  $r = 0,477$ ), azonban a szervezeti tanulási kapacitás és az innovációs index kapcsolata gyengének mondható ( $p < 0,001$ ;  $r = 0,158$ ), ahogyan a szervezeti tanulási kapacitás és a fejlődési mutató kapcsolata is ( $p = 0,004$ ;  $r = 0,05$ ). Felmerül a kérdés, hogy a mintában szereplő különböző intézménytípusok mentén mennyire stabilak ezek az összefüggések. Az előbbi korrelációs mátrixot az intézménytípusok mentén bontva a következő táblázat mutatja.

		Szervezeti tanulási kapacitás	Fejlődési mutató
Iskola előtti nevelés	Innovációs Index	0,172 (p<0,001)	0,467 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,113 (p<0,001)
Alapfokú oktatás	Innovációs Index	0,210 (p<0,001)	0,507 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,111 (p=0,001)
Középfokú általános képzés	Innovációs Index	0,144 (p=0,120)	0,465 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	-0,01 (p=0,956)
Középfokú szakmai képzés	Innovációs Index	0,290 (p<0,001)	0,342 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,031 (p=0,705)
Vegyes profilú köznevelési intézmények	Innovációs Index	0,326 (p<0,001)	0,534 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,214 (p=0,007)
Egyéb köznevelési intézmények	Innovációs Index	0,169 (p<0,001)	0,497 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,067 (p=0,177)
Felsőoktatási intézetek / tanszékek	Innovációs Index	0,271 (p<0,001)	0,376 (p<0,001)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,104 (p=0,063)
Felsőoktatási doktori iskolák	Innovációs Index	0,339 (p=0,009)	0,311 (p=0,042)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,216 (p=0,164)
For- és non-profit szférában működő szervezetek	Innovációs Index	0,202 (p=0,045)	0,309 (p=0,006)
	Szervezeti tanulási kapacitás	-	0,058 (p=0,619)

10. táblázat: Az innovációs index, szervezeti tanulási kapacitás és fejlődési mutató korrelációs mátrixa intézménytípus szerinti bontásban (Pearson korrelációs együttható)

Látható, hogy a különböző típusú intézmények esetében különböző korrelációs együtthatókat kaptunk, illetve több esetben tapasztalhatjuk, hogy nem szignifikáns az összefüggés. Az innovációs index és a fejlődési mutató kapcsolata a vegyes profilú köznevelési intézmények esetében a legmagasabb (p<0,001; r=0,534), míg a legalacsonyabb a for- és non-profit szférában működő szervezetek esetében (p=0,006; r=0,309). A doktori iskolák esetében látható a legszorosabb kapcsolat az innovációs index és a szervezeti tanulási kapacitás között (p=0,009; r=0,339), míg a középfokú általános képzést nyújtó intézmények esetében nem szignifikáns az össze-

függés ( $p=0,144$ ,  $p=0,120$ ). A szervezeti tanulási kapacitás és a fejlődési mutató kapcsolata a vegyes típusú köznevelési intézményeknél a legerősebb ( $p=0,007$ ;  $r=0,214$ ), míg több esetben nem is szignifikáns az összefüggés (középfokú általános és szakmai képzés, egyéb köznevelési intézmények, felsőoktatási intézetek/tanszékek és doktori iskolák, for- és non-profit szférában működő szervezetek). A leíró statisztikák mentén a következő diagram szemlélteti a legfontosabb különbségeket az egyes intézménytípusok között.



1. ábra: Az innovációs index és a szervezeti tanulási kapacitás értékei az egyes intézménytípusok esetében

Mivel a két vizsgált változó nem azonos skálán helyezkedik el, így kéttengelyes diagramon ábrázoltuk az intézménytípusok átlagát (így a két változó egymáshoz való viszonya csupán relatív, a választott skála függvénye). Az értelmezést segítő mindkét változó esetében vízszintes vonallal berajzoltuk a teljes minta átlagát, hogy ehhez lehessen viszonyítani az egyes intézménytípusok értékeit. Az ábra alapján látható, hogy az innovációs index területén kiemelkedő (átlag feletti) értéket érnek el a középfokú általános képzést nyújtó intézmények, a vegyes köznevelési intézmények és a for- és non-profit szervezetek. A szervezeti tanulási kapacitás esetében kiemelkedők az iskola előtti nevelést, alapfokú oktatást biztosító intézmények, a vegyes profilú és egyéb köznevelési intézmények, illetve a for- vagy non-profit szervezetek.

Ha az innovációs index és a szervezeti tanulási kapacitás átlagai mentén felezett csoportokat hozunk létre, és ezeket egy koordinátarendszerben ábrázoljuk, akkor a következő ábrát kapjuk.

<b>INNOVÁCIÓS INDEX</b>	<b>3) Magas innovációs index, alacsony szervezeti tanulási kapacitás</b>	<b>4) Magas innovációs index, magas szervezeti tanulási kapacitás</b>
	<p>N=1097  <math>M_{\text{innovációs index}}=0,727</math>  <math>M_{\text{szervezeti tanulási kapacitás}}=-0,625</math>  <math>M_{\text{fejlesztési mutató}}=13,267</math>                      Domináns intézménytípus: középfokú általános képzést biztosító intézmények</p>	<p>N=1323  <math>M_{\text{innovációs index}}=0,868</math>  <math>M_{\text{szervezeti tanulási kapacitás}}=0,723</math>  <math>M_{\text{fejlesztési mutató}}=13,331</math>                      Domináns intézménytípus: vegyes típusú köznevelési intézmények</p>
	<b>SZERVEZETI TANULÁSI KAPACITÁS</b>	
	<p>N=1331  <math>M_{\text{innovációs index}}=-0,814</math>  <math>M_{\text{szervezeti tanulási kapacitás}}=-0,807</math>  <math>M_{\text{fejlesztési mutató}}=10,862</math>                      Domináns intézménytípus: doktori képzést nyújtó szervezeti egységek</p>	<p>N=1103  <math>M_{\text{innovációs index}}=-0,782</math>  <math>M_{\text{szervezeti tanulási kapacitás}}=0,728</math>  <math>M_{\text{fejlesztési mutató}}=10,531</math>                      Domináns intézménytípus: iskola előtti nevelést biztosító intézmények</p>
	<b>1) Alacsony innovációs index, alacsony szervezeti tanulási kapacitás</b>	<b>2) Alacsony innovációs index, magas szervezeti tanulási kapacitás</b>

2. ábra: Intézménycsoportok az innovációs index és a szervezeti tanulás értékei mentén (M=átlag)

Az első csoportba az alacsony innovációs indexet és alacsony szervezeti tanulási kapacitást mutató szervezetek kerültek, és ahogy várható volt, ez a csoport hozza a legalacsonyabb szubjektív fejlődési mutatót. Ezek a szervezetek ellenállnak a változásnak, nem újítanak és nem alkalmazkodnak. A doktori képzést biztosító intézmények nagyobb része ebben a típusban található (39,7%-uk). A második csoportba tartoznak azok az intézmények, melyeknek továbbra sem túl magas az önbevalláson alapuló fejlődési mutatója, innovációs indexük alacsony, de magas szinten működtetik a szervezeti tanulási folyamatokat. Ez azt jelenti, hogy bár újításokat nem hoznak létre, képesek arra, hogy változzanak, alkalmazkodjanak a külső vagy belső változásokhoz. Ezek a szervezetek valószínűleg inkább a már meglévő újítások, változások saját rutinjukba való beépítésére képesek. Az iskola előtti nevelést biztosító intézmények tartoznak legnagyobb arányban ebbe a csoportba (33,5%-uk). A harmadik csoport a magas innovációs index mellett alacsony szervezeti tanulási kapacitást mutató intézmények, melyek fejlődési mutatója már magasabb, mint az előző két csoport esetében. Erre a csoportra jellemző az újítás, a kockázatvállalás, azonban a szervezeti tanulási folyamatok hiányában ezek az újítások valószínűleg nem épülnek be a mindennapi rutinba, és ez elpazarolt erőforrásokhoz vezethet. Ebben a csoportban a középfokú általános képzést biztosító intézmények aránya a legnagyobb (46,6%-uk található itt). Végül az utolsó kategóriába, ahol a legmagasabb a megítélt fejlődés, magas innovációs indexszel és magas szervezeti tanulási kapacitással rendelkező szervezetek tartoznak. Ezek a szervezetek képesek egyszerre működtetni az újító, kockázatvállaló viselkedést, és ezek hatékony beépítésével képesek rugalmasan alkalmazkodni és változni. Ebben a csoportban a vegyes típusú köznevelési intézmények találhatók meg a legnagyobb arányban (34,3%-uk található meg itt).

Az eredmények alapján látható, hogy az intézménytípusok mentén történő elemzés, illetve az innovációs index, a szervezeti tanulási kapacitás, valamint a fejlődési mutatók további elemzése és mélyebb összefüggéseinek megértése szükséges. A továbbiakban a jelenlegi eredmények alapján levonható összefüggésekről lesz szó.

## Diszkusszió

### *Az innováció és a szervezeti tanulás összefüggései*

Az eredmények vizsgálata során arra jutottunk, hogy az innovációs index és a szervezeti tanulási kapacitás mutatója között a korrelációs együttható szinte elhanyagolható kapcsolatot mutat. Ez az eredmény ellentmond több, a szakirodalomban olvasott empirikus eredménynek, melyek kifejezetten magas, pozitív együttljárást tapasztaltak a két konstruktum között, bár az idézett tanulmányok (Hsiao & Chang, 2011; Jiménez-Jiménez & Sanz-Valle, 2011) más indikátorokat használtak a két jelenség leírására. Többek között Halász Gábor (2017a) jelen tematikus számban megjelent tanulmánya is megerősíti ezt a pozitív összefüggést az általa számolt összetett változók alapján. Ez a kapcsolat különösen erősen mutatkozik azokban az esetekben, ahol a vizsgált szervezetek részt vettek a tanulás/tanítás eredményességének fejlesztését célzó országos vagy regionális pályázati programokban.

Ha visszatérünk az elméleti definíciókhoz, akkor az innovációt a rutintól való eltérő működésként határoztuk meg, míg a szervezeti tanulás esetében a tudás szervezeti memóriába való beépülése kulcselem, ami pedig kifejezetten a rutinná válásra irányul. Ebből a szempontból nem meglepő, ha nem találunk szoros összefüggést a két változó között, hiszen alapvetően két eltérő dolgot fejeznek ki. A jelen tanulmányban használt innovációs mutató magában foglalja a szervezetek innovációs tevékenységére, innovációs aktivitására és az ezzel összefüggésben lévő eredményesség növelésére irányuló műveleteket, a különböző és változatos területen zajló innovációs aktivitást, valamint a főleg tudatos belső és külső terjesztési és átvételi folyamatokat. Damanpour és Wischnevsky (2006) tanulmányukban explicit módon megkülönböztetik az innovációt generáló, illetve az innovációt adaptáló szervezeteket amellet érvelve, hogy ezek alapvetően eltérő folyamatok. A szerzők érvelése alapján az innováció generálásához változást létrehozó kompetenciák szükségesek, míg az innováció adaptálásához abszorpciós kapacitás. Hasonló felosztást alkalmaz Halász Gábor (2017b) is a European Educational Research Association 2017-es konferenciáján tartott előadásában is. Azonban mindkét folyamat valamilyen újítás, a szervezeten belül korábban megszokott rutintól eltérő megoldás kifejlesztését vagy kiválasztását és beépítését jelenti a szervezetbe. Ettől eltérő az a folyamat, amikor a szervezet a már meglévő erőforrásaira támaszkodik, és ezek kiaknázására építi stratégiáját.

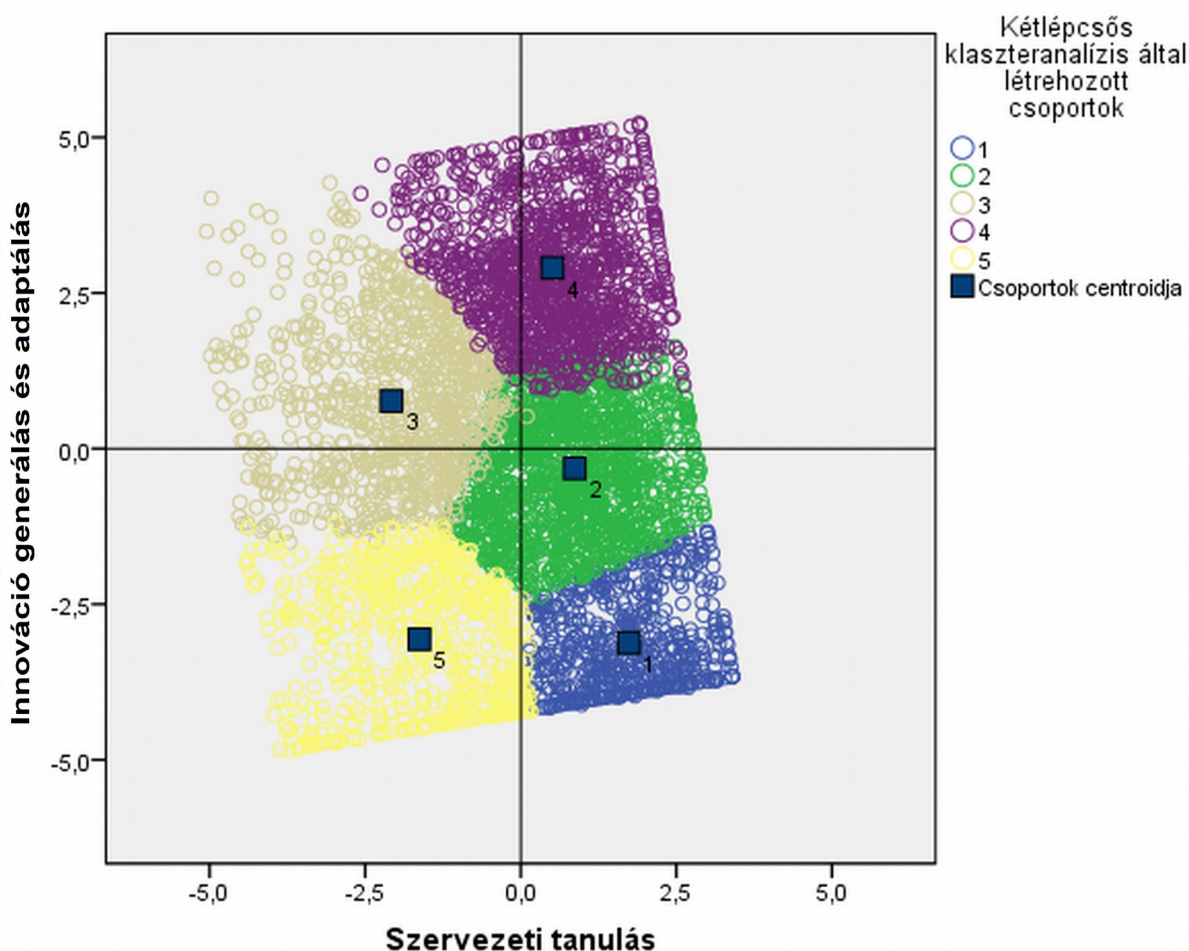
Ez a kettősség köszön vissza March (1991) szervezeti tanulásról szóló írásában, ahol megkülönbözteti a már meglévő erőforrások kiaknázására irányuló tevékenységet (*exploitation*) és az új erőforrások feltárására irányuló tevékenységet (*exploration*). Ezek gyakran kioltják egymást, mivel eltérő szervezeti működést igényelnek, és ezért nehezen tudnak egyszerre létezni. March (1991) tanulmányában továbbá amellet érvel, hogy ha egy szervezet csak a már meglévő erőforrások kiaknázására fókuszál, és elhanyagolja a feltáró műveleteket, akkor az, bár rövidtávon eredményes lehet, hosszútávon inkább önpusztító folyamatokat indít el. Elméletében a feltáró műveletek magukban foglalják a kockázatvállalást, a kísérletezést, a rugalmasságot és az innovációt. Ezzel szemben a kiaknázási műveletek a finomításra, a választásra, a hatékonyságra, az implementációra és a megvalósításra összpontosítanak. Folytatva előző érvelésünket, ha figyelembe vesszük Damanpour és Wischnevsky javaslatait, akkor a March-féle elméletben az innováció generálás és innováció adaptálás a feltárási műveletek-



hez illeszkedik, míg a szervezeti tanulás (melynek bizonyos aspektusai értelemszerűen támogatják az előbbi folyamatokat) egy markáns része, mely a meglévő elemek rutinná tételére, szervezeti memóriába való beépítésével foglalkozik, inkább a kiaknázási műveletekhez tartozik.

March elmélete jól illeszkedik a kétkezesség elméletébe (*ambidexterity theory*), mely elsősorban Duncan (1976) nevéhez kötődik. A szervezeti kétkezesség az egymással ellentétes hosszú távra fókuszáló, felfedező magatartás és a rövid távú, hatékonyságra koncentráló kiaknázó viselkedés együttes működtetését jelenti (Taródy, 2012).

Ha a kutatásunkban használt innovációs indexet szétválasztjuk innováció generáló (5. kérdéscsoportba tartozó változók) és innováció adoptáló (7. kérdéscsoportba tartozó változók) elemekre, és hozzávesszük a létrehozott szervezeti tanulási kapacitást, akkor egy egyszerű kétlépcsős klaszteranalízis segítségével (az extrém értékek kiszűrése után) 5 klaszteres megoldást kapunk (average silhouette=0,4). Összevonva az innováció generáló és innováció adaptáló változókat egy tengellyé, akkor a szervezeti tanulási kapacitással a két funkció az alábbi szórásgörbét mutatja (3. ábra).



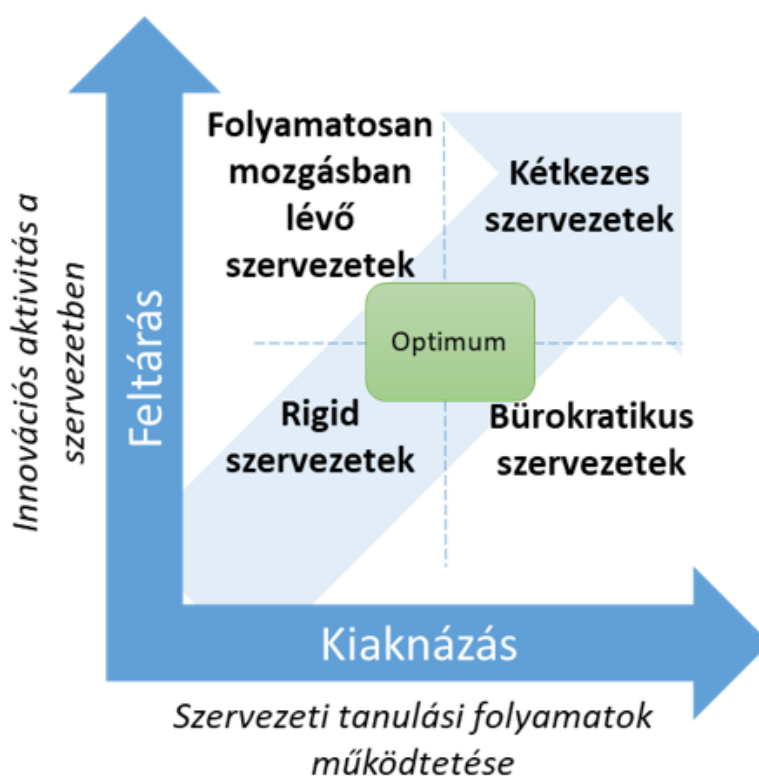
3. ábra: Az innováció generáló és adaptáló tevékenységek és a szervezeti tanulás által meghatározott szórásgörbe

Az ábrát elemezve megállapíthatjuk, hogy az egyes, hármas, négyes és ötös csoportok alkotják a 2. ábrán is jelzett kategóriákat. Az elemzés azonban létrehozott egy köztes csoportot is, amelyet a 3. ábrán kettes számmal jelezve láthatunk. Ha megnézzük, hogy az innovációs index, a szervezeti tanulás és a fejlődés mutató tekintetében milyen eredményeket mutatnak az egyes csoportok, akkor azt láthatjuk, hogy leginkább a négyes csoport esetében érzékelhető a legnagyobb fejlődési érték, a hármas és a kettes csoport esetében közepesnek, míg az egyes és ötös csoport esetében alacsonynak mondható. Az értékeket összefoglalóan a 11. táblázat mutatja.

Csoportok	Innovációs Index átlaga	Szervezeti Tanulási Kapacitás átlaga	Fejlődési Mutató átlaga
<b>1. csoport (N=554)</b>	-1,27	0,66	10,24
<b>2. csoport (N=1449)</b>	-0,2	0,49	11,41
<b>3. csoport (N=875)</b>	0,45	-0,75	12,65
<b>4. csoport (N=1172)</b>	1,17	0,57	13,89
<b>5. csoport (N=614)</b>	-1,08	-0,84	10,53

11. táblázat: A klasztercsoportok értékei az innovációs index, szervezeti tanulás és fejlődési mutató tekintetében

A 3. ábrából és a 11. táblázatban látható adatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a két tengely végpontjaiban lévő csoportok inkább extrém, szélső értékeket képviselnek. Természetesen nem tud minden szervezet maximálisan egyensúlyozni a két folyamat között és hatékony kétkezes szervezetté válni, viszont az eredményesség szempontjából elegendő, ha erre csak törekszik, és egyre ügyesebbé válik ebben. Ha kimerevítjük a 3. ábra csoportjait, és egy modellt próbálunk belőle létrehozni, akkor tanulmányunk zárásaként a 4. ábrán szereplő modellt javasoljuk további gondolkodásra és megvitatásra.



4. ábra: Az innováció és a szervezeti tanulás összefüggései a kétkeszesség elméletébe ágyazva.

A 4. ábra értelmezése során a két tengely egyszerűen a feltárás és a kiaknázás elnevezést kapta, mely a fenti-ekben bemutatott érvelés mentén kialakult tartalommal bír. Ennek megfelelően négy markáns csoportot azonosítottunk, melyek inkább szélső értékeket képviselnek. A 3. ábrán ötös csoportként jelzett intézményeket rigid szervezeteknek neveztük, hiszen itt se a szervezeti tanulás támogató funkciói, sem pedig az innovációs aktivitás különböző cselekvései nem működnek, így feltételezésünk szerint nagyon lassan változnak, és ellenállóak is ezekkel a folyamatokkal szemben. Az egyes csoportot a 4. ábrán bürokratikus szervezeteknek neveztük el, ahol a túlzott szervezeti tanulási folyamatok dominálnak. Értelmezésünkben ide olyan intézmények tartoznak, melyek túlszabályozottan, túlformalizáltan és rengeteg felesleges adminisztratív terheléssel működnek, melyek már nem az eredményességet és hatékonyságot szolgálják. Ez a két csoport bír a legalacsonyabb fejlődési mutatóval. A hármas csoportba tartozó szervezeteket folyamatosan mozgásban lévő szervezetekként írtuk le, ami arra utal, hogy itt a szervezeti tagok folyamatosan ötletelnek, kísérleteznek, újításokat vezetnek be, azonban ezek az újdonságok nagyon ritkán épülnek be a szervezeti működésbe, így végső soron nem szolgálják a hatékonyság és eredményesség javulását. Feltehetően a sok meg nem valósult ötletnek köszönhetően magas lehet a fluktuáció és a kiégés is ezekben a szervezetekben. Az ötletek generálása azonban olyan dinamizmust biztosít a szervezetnek, ami az előző csoportokhoz képest magasabb fejlődési mutatót eredményez. Az utolsó szélső értéket a negyedik csoportba tartozó szervezetek képviselik. Ezek azok a szervezetek, melyekre illik a kétkeszesség-elmélet definíciója, vagyis képesek megfelelő arányban egyensúlyozni a feltáró és kiaknázó műveletek között. Itt a legmagasabb a fejlődési mutató értéke, vélhetően ezek a leghatékonyabban működő szervezetek. Végül maradtak a kettes csoportba tartozó szervezetek, melyek egyfajta köztes, átmeneti állapotot képviselnek, kielégítő fejlődési

dési mutatóval. Ezt a 4. ábrán az „optimum” zöld mezőjével jelöltük. A háttérben látható világoskék nyíl pedig a fejlődési mutató kategóriákon átívelő növekedésére utal. Úgy véljük, hogy a két folyamat (feltárás és kiaknázás) által alkotott koordinátarendszerben a szervezetek egy skálán helyezkednek el, melyben kisebb vagy nagyobb mértékben az egyik szélsőséges kategória felé tolódnak el. Feltételezhető, hogy működésüknek megállapítható egy optimum szintje, ami annak függvénye, hogy a szervezetnek mely területekre kell fókuszálniuk a külső tényezők függvényében.

A tanulmányban bemutatott eredmények jól értelmezhetők a kétkezesség-elmélet átalakított, a tanulmányban szereplő változókra szabott verziójának szempontjából. A kétkezesség-elmélet nem idegen az innovációelmélet szempontjából, hiszen Anderson és munkatársai (2014) is említik ezt tipológiájukban. További jelentőségét bizonyítja, ahogyan azt Junni és munkatársai (2013) is megerősítik meta-analízisükben, hogy a szervezeti kétkezesség fontos szerepet játszik a szervezetek eredményessége szempontjából. Jelen empirikus kutatás csupán felszínesen tudta feltárni a kapcsolatot a szervezeti tanulás, az innováció és a szervezetek fejlődése között. Az Innova kutatásban ezen tényezők, illetve a megalkotott kategóriarendszer és a mögötte rejlő, feltételezett összefüggések mélyebb feltárása egy készülő tanulmánykötetben fog megtörténni.

## Szakirodalom

---

1. Anderson, N., Potocnik, K. & Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*, 5, 1297–1333.
2. Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley.
3. Baglin, J. (2014). Improving Your Exploratory Factor Analysis for Ordinal Data: A Demonstration Using FACTOR. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5.
4. Retrived from <http://pareonline.net/pdf/v19n5.pdf> (2017. 08. 02.)
5. Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest: BCE. Retrived from [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_543\\_07\\_A\\_szervezeti\\_magatartas\\_a\\_lapjai/ch01.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_543_07_A_szervezeti_magatartas_a_lapjai/ch01.html) (2017. 08. 23.)
6. Bess, K. D., Perkins, D. D. & McCown, D. L. (2010). Testing a Measure of Organizational Learning Capacity and Readiness for Transformational Change in Human Services. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 1, 35–49.
7. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. London: The Guilford Press.
8. Damanpour, F. & Wischnevsky, J. D. (2006). Research on innovation in organizations: Distinguishing innovation-generating from innovation-adopting organizations. *Journal of Engineering and Technology Management*, 23, 269–291.
9. Duncan, R. (1976). The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. In Killman, R. H., Pondy, L. R. & Steven, D. (Eds.), *The Management of Organization* (pp. 167–188). New York: North Holland.
10. Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–394.
11. Estabrook, R. & Neale, M. (2013). A Comparison of Factor Score Estimation Methods in the Presence of Missing Data: Reliability and an Application to Nicotine Dependence. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 1–27.
12. Fazekas, Á., Halász, G. & Horváth, L. (2017). Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 5(4), 26–43.
13. Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva, U. (2017). Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, doi: 10.1177/0013164417719308
14. García-Morales, V. J., López-Martin, F. J., & Llamas-Sánchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching & Teacher Education*, 4, 478–502.
15. Halász, G. (2018). Innováció a magyar oktatási rendszerben: az innovációs folyamatok empirikus vizsgálata az Innova kutatás keretei között. *Neveléstudomány*, 2018/1, Megjelenés alatt.
16. Halász, G. (2017b). *The emergence and spread of institutional level educational innovations in Hungary: an empirical survey*. Copenhagen: ECER 2017.
17. Retrived from <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41267/> (2017. 09. 07.)
18. Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 2, 179–185.
19. Huber, G. P. (1991). Organizational Learning. The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2, 88–125.
20. Hsiao, H-C & Chang, J-C (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. *Asia Pacific Educational Review*, 12, 621–631.

21. Jiménez-Jiménez, D. & Sanz-Valle, R. (2011). Innovation, organizational learning and performance. *Journal of Business Research*, 64, 408–417.
22. Junni, P., Sarala, R. M., Taras, V. & Tarba, S. Y. (2013). Organizational ambidexterity and performance: a meta-analysis. *The Academy of Management Perspectives*, 4, 299–312.
23. Kale, P., Singh, J. & Perlmutter, H. (2000). Learning and protection of assets in strategic alliance: Building Relationship Capital. *Strategic Management Journal*, 3, 217–237.
24. Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 6, 497–498.
25. March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, 1, 71–87. Retrived from <http://www.analytictech.com/mb874/papers/march.pdf> (2017. 08. 23.)
26. Probst, G. & Buchel, B. (1997). *Organizational Learning*. London: Prentice Hall.
27. Taródy, D. (2012). Formalizált rugalmasság – a kettős képesség kialakulása egy középvállalatban. *Vezetéstudomány*, 12, 49–60. Retrived from [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1055/1/vt\\_2012n12p49.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1055/1/vt_2012n12p49.pdf) (2017. 08. 23.)
28. Ten Berge, J. M. F. & Kiers, H. A. L. (1991). A numerical approach to the approximate and the exact minimum rank of a covariance matrix. *Psychometrika*, 2, 309–315.
29. Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 2, 209-220. Retrived from [http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/TimmermanLorenzo-Seva\\_2011\\_Dimensionality%20assessment%20of%20ordered%20polytomous%20items%20with%20parallel%20analysis.pdf](http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/TimmermanLorenzo-Seva_2011_Dimensionality%20assessment%20of%20ordered%20polytomous%20items%20with%20parallel%20analysis.pdf) (2017. 08. 02.)

# Tanulmányok

*Körkép*

# Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés

Dóczy-Vámos Gabriella\*

*A tanulmány az iskolai agresszió témájához kapcsolódó fogalmak mögötti jelentéstartalmak értelmezésére összpontosít, mert a definiálásra vonatkozó hazai szakirodalom feltárása során az volt érzékelhető, hogy nincs egységesség a fogalomhasználatban, nem látszottak tisztázottnak az egyes jelentéstartalmak közötti különbségek, egymáshoz való viszonyuk. Az egyes fogalmak egymással összefüggnek, de mégsem azonosak. A köztük lévő különbségek konkrét viselkedésbeli sajátosságokat ragadnak meg, amelyek akár kutatók, akár gyakorló szakemberek, közösségek számára is lényegesek. Hiszen az egyéni tapasztalatok és nézetek által befolyásolt fogalom-értelmezések félrevezethetik a vizsgálatokat és a konkrét iskolai prevenciós tevékenységeket is. A tanulmány célja, hogy bekapcsolódjon az ezzel kapcsolatos szakmai diskurzusba, elfogadva, hogy vannak olyan szakmai közösségek, amelyek az általunk választottól eltérő fogalmakat használnak, ahogy olyanok is, akik hasonlót. A tanulmányban azt mutatjuk meg, ahogy a szakirodalom alapján az agresszió, erőszak és zaklatás fogalmakat magyarázzuk.*

**Kulcsszavak:** agresszió, erőszak, zaklatás, fogalmi rendszer

## Bevezetés

Az iskolai agresszió problémájának jelentősége a hazai iskolákban is elvitathatatlan. A pedagógusok jellemzően az órai munkához kötődően érzékelik a problémás tanulói viselkedéseket, így a jelenség a tanórai fegyelmé téma felől is közelíthető (Mihály, 2005), ahogy az agresszió felől is. Kérdés, hogy hol húzódik a határ a fegyelmeztetlenség és az agresszió között, mit is tekintünk fegyelmeztetlen viselkedésnek, és milyen viselkedéseket, eseményeket sorolunk már az *iskolai agresszió* fogalmi körébe. A helyzetet tovább bonyolíthatja az *iskolai erőszak, bántalmazás* és *zaklatás* kifejezések megjelenése. Hazai (Figula, 2004; Trencsényi, Maleczkyné, Rucska & Prémné, 2008; Buda, 2009; Gyurkó & Virág, 2009; Földes & Lannert, 2009; Mayer, 2009; Paksi, 2009; Hajdú & Sáska, 2010; Figula, 2011; Nagy, Körmendi & Pataky, 2013; Simon, Velkey & Zerinváry, 2015; Dóczy-Vámos, 2016) és nemzetközi összehasonlító kutatások (HBSC, TALIS, KidScreen) alapján elmondható, hogy bár nemzetközi viszonylatban Magyarországon kedvezőnek mondható a helyzet, mégis, több tízezer tanuló (Buda, 2009; Németh & Költő, 2010, 2014) akár napi szinten részese bántalmazó eseményeknek és a felnőttek előtt rejtve zajló zaklató folyamatoknak. Az áldozat újra és újra megéli a megalázó helyzeteket, ami miatt komoly frusztrációt és egy idő után fenntartott fenyegetettséget él meg. Visszahúzódóvá, motiválatlanná és passzívvá válik, rosszabbul teljesít a tanulmányaiban, és hosszú évekkel az események után is önértékelési problémákkal küzdhet (Hazler, Miller, Carney & Green, 2001; Mihály, 2005; Buda, 2009; Fodor, é. n.). Ezért tehát szükséges, hogy korábbi kutatási és gyakorlati tapasztalatokra építő további hazai kutatások lássanak napvilágot, amikből a terepen dolgozó szakemberek kapaszkodókat kaphatnak a mindennapi iskolai gyakorlatban végzett munkájukhoz. Ennek egyik első lépése egy fogalmi rendszer kialakítása és stabilizálása. A magyarországi szakirodalomban számos, egymással gyakran átfedésben lévő kifejezés él. Nem egyértelmű a szóhasználat, és az egyes kifejezések jelentéstartalmának egymáshoz való viszonya sem. Ugyanakkor, felfogásunk szerint ezek értelmezése az erőszak-ellenes személetmód kialakításának az egyik alapfeltétele. Azért, mert a fogalmak árnyalt értelmezése a mögöttük

\* Egyetemi tanársegéd, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. E-mail: gab.vamos@gmail.com

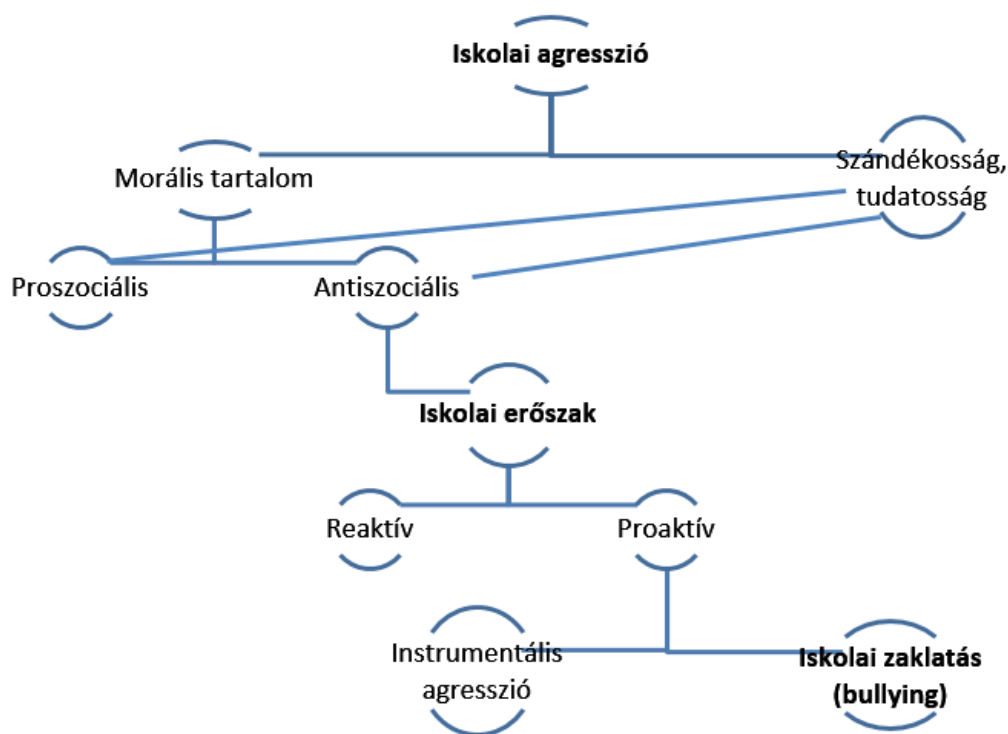


rejltó attitűd és viselkedésmintázatok megértéséhez járul hozzá. Ez összefügg az erőszakos események gyakoriságának kutatásával, ugyanis az egyéni, akár kutatói, akár válaszadói értelmezések torzíthatják az eredményeket. Valamint a gyakorló szakemberek, a közösségek számára is lényeges, hogy az egyéni tapasztalatok és nézetek által befolyásolt fogalom-értelmezés mellett a szakirodalomra is tudjanak támaszkodni. Úgy véljük, hogy a témával foglalkozó szakmai közösségeknek érdemes lenne párbeszédet folytatni erről, nem csak a szakemberek, de a tanulók szempontjából is.

Kiválasztottuk és definiáltuk a téma szempontjából általunk meghatározónak vélt fogalmakat. Egy fogalmi rendszert kínálunk, ami eltérhet a más kutatók és kutatócsoportok által használttól; célunk, hogy bekapcsolódjunk az ezzel kapcsolatos szakmai diskurzusba.

### *Fogalmi tisztázás és az erőszakos, zaklató viselkedés típusai*

Azon problémás viselkedések megértésével foglalkozunk mélyebben, amelyekre a témában végzett hazai adatgyűjtések, elméleti írások is összpontosítanak: *agresszió, erőszak* és *zaklatás*. Az alábbi 1. ábrán ezeket a kifejezéseket félkövérrel emeltük ki és a kapcsolódó fogalmak körében értelmezzük. A szövegben leírt viselkedéstípusokat (például nyílt vagy szimbolikus) nem jelenítjük meg az ábrán, mert ezeket később, az 1. táblázatban fejtjük ki részletesebben. Herczog (2007), Schuster (2009), valamint Gyurkó & Virág (2009) nyomán az agresszió *iskolai*-értelmezésünkben attól válik, hogy az események *elkövetési helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és az áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés stb.)*, függetlenül attól, hogy az agresszió az iskolában vagy az iskolába menet/jövet, vagy a kollégiumban, illetve táboroztatás alkalmából történik.



1. ábra: A témához kapcsolódó fogalmak egymáshoz való viszonya a tanulmány fogalmi rendszerében

## *Agresszió, iskolai agresszió*

Diszciplináris szempontból az agresszió határterület, különböző tudományágak (például pedagógia, pszichológia, szociológia, pszichiátria, etológia, orvostudomány) különféle nézőpontból járulnak hozzá a természetével kapcsolatos közös tudáshoz. Az iskolai agresszió megértéséhez fontosnak véljük a tágabb értelemben vett agresszió jelenségének árnyalt bemutatását. Azt tapasztaljuk, hogy míg ez az árnyaltság a tág értelemben vett agresszió esetében megjelenik, az iskolai környezetben előforduló agresszió esetében kevésbé.

Kiinduló definíciónak a hazai szakirodalomban Ranschburg (2008) széles körben ismert és hivatkozott meghatározását választottuk: „*agressziónak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon*” (Ranschburg, 2008, p. 90.). Azért e mellett döntöttünk, mert feltételként fogadja el a szándékosságot és a tudatosságot, illetve a sérelem okozásának nyílt és átvitt formáit is megemlíti, azaz nem szűkíti le a nyílt, kizárólag fizikai sérelmek okozására, elszenvedésére. Ez mára a hazai és nemzetközi szakmai közösségekben általánosan elfogadott (Moeller, 2001; Aronson, 2004; Fiske, 2006; Anderson & Huesmann, 2007; Sadock, Kaplan & Sadock, 2007; Ranschburg, 2008; Hárdi, 2010), továbbá, erre a definícióra építi rá Ranschburg (2008) azt, amit a viselkedés *morális tartalmának* nevez: a cselekedet *proszociális és antiszociális tartalma*. Ez az első szempont, ami alapján az agresszív viselkedéseket értelmezi és csoportosítja. Véleményünk szerint ennek a különbségtételnek jelentős szerepe van az egyes bántalmazó viselkedések, események és zaklatáshoz kötődő szerepek szempontjából is.

Az agressziót olyan energiának tekintjük, „*amelyet nem lehet, de nem is szabad megsemmisíteni, hiszen nélkülözhetetlen az életünkben*” (Buda, 2005, p. 9.). Semleges természetű, amit nem csak azzal a küzdelemmel azonosítunk, amit egymással, egymás kárára vívnak az emberek, hanem azzal is, amit a nehézségeik leküzdésére, céljaik elérésére vívnak, akár saját magukkal szemben is. Csányi (1999) biológiai evolucionista megközelítése szerint az agresszió növeli az egyed rátermettségét, mert az agresszív energia erőforrások elnyerésének lehetőségét biztosítja. Csoportosan élő fajok esetében, az erőforrások csoporton belüli optimális elosztásához segíti hozzá a közösséget. Simon (2009) a kognitív viselkedésterápia egyik képviselője is kiemeli az erőszakos agressziót az agresszív viselkedések köréből: „*akár rendkívüli stresszkeltő tényezők, genetikai hajlam, tanult viselkedésminták vagy e tényezők valamilyen kombinációja áll az erőszakos agresszió hátterében. Az egyes elméletek képviselői egyetértenek abban, hogy önmagában az agresszió és a destruktív erőszak nem rokon értelmű kifejezések*” (Simon, 2009, p. 27.). Tehát az agresszív energia különböző mögöttes morális tartalommal jelenhet meg. Így beszélhetünk romboló, közösségellenes, ún. antiszociális, vagy a közösség és az egyén érdekeit szolgáló proszociális agresszióról (Ranschburg, 2008). Ez utóbbi „*megtalálható az állatokban is, a törzsfajlás során a génekbe programozott támadó- (vagy menekülő-) ösztön, amely az egyed létfenntartását szolgálja. Ezt hívjuk nem rosszindulatú, védekező agresszióknak [...]. Ez a típus tehát a proszociális viselkedések körébe tartozik [...] és nincs jelen, amennyiben nincs fenyegetettség. A másik típus, a rosszindulatú, támadó agresszió, azaz a brutális és a pusztítási, rombolási hajlam az emberi fajra jellemző, a legtöbb emlősben nem fordul elő; nem a törzsfajlás során alakult ki bennünk, biológiailag sem adaptív; céltalan, kiélése örömet szerez. A korábbi vizsgálódások e tárgyban eleve kudarcra voltak ítélve, mivel nem tettek különbséget az agresszió e két fajtája között, bár forrásuk és tulajdonságaik is alapvetően eltérnek egymástól*” (Fromm, 1973, p. 20.).<sup>1</sup>

1. Ranschburg (2008) is használja a támadó és védekező csoportosítást.

Úgy véljük, hogy ez az iskolai agresszió esetében is értelmezhető. Azaz, hogy a küzdelem önmagában nem rossz vagy ártalmas. Az *antiszociális iskolai agresszió* körébe sorolhatók a romboló, közösségellenes viselkedések, a *proszociális iskolai agresszió* körébe azok, amelyek célja mások (egyén vagy csoport) védelme, de nem a megfelelő eszközökkel. Így például, amikor egy tanuló egy másik tanuló védelmére kelve megüti a támadót.

Érdeemes továbbá megkülönböztetni a *proszociális viselkedést* az *önérvényesítéstől*. Az utóbbi a *saját* jogos szükségleteinkért folytatott harc, amelyik gyakran szükséges és építő jellegű. A proszociális viselkedés pedig *másvalaki* védelmére irányul (Simon, 2009). Az agresszív viselkedés, még ha proszociális is, nem tekinthető asszertívnak. „Amikor azért küzdünk, amire valóban szükségünk van, és közben tiszteletben tartjuk mások jogait és szükségleteit, ügyelve arra, hogy ne ártsunk nekik feleslegesen, a magatartásunk leginkább az asszertív szóval jellemezhető. [...] Azonban amikor szükségtelenül harcolunk, vagy nem vesszük figyelembe, hogyan érint ez másokat, a viselkedésünk leírására az agresszív a legmegfelelőbb szó” (Simon, 2009, p. 29.). Úgy gondoljuk, hogy amikor az áldozat önmagát védi meg nem asszertív módon, nem a megfelelő eszközökkel, az is agresszió.

Mindezt azért érdemes az iskolai agresszió szempontjából átgondolni, mert úgy éreztük a hazai szakirodalom feltárása során, hogy nem merül fel az a kérdés, hogy az adott esemény antiszociális vagy proszociális töltetű-e (például M. Nádas, 2006; Trencsényi et al., 2008; Mayer, 2009; Paksi, 2009; Hajdú & Sáska, 2010). Egyet értünk Hárdival (2010), hogy „az agresszió egyoldalú, negatív értékeléssel él az emberek tudatában, néha még a tudományban is. Ez persze pesszimista szemlélethez vezethet” (Hárdi, 2010, p. 22.). Sőt, a helyzetet tovább bonyolítja, hogy van olyan kutatás is (Simon et al., 2015), amelyik az iskolai agressziót az iskolai zaklatás bizonyos jellemzőinek beemelésével határozza meg. Az iskolai agresszió természetének árnyalt megértésére azért lenne szükség, mert, ahogy az iskolán kívüli agresszió vonatkozásában, úgy itt is, ha elfogadjuk, hogy „az agresszió energiája pozitív folyamatokat is mozgásba hozhat, talán könnyebben fordulhatunk szembe negatív oldalával, az erőszakkal” (Buda, 2005, p. 9.).

Felfogásunkban a pesszimista szemlélettől eltávolodva, az iskola vonatkozásában is ernyőfogalom az agresszió (lásd 1. ábra). Felfokozott energia, ami környezeti és az egyénhez kötődő feltételek között manifesztálódik proszociális vagy antiszociális viselkedésben. A mások védelmére kelő morális tartalommal bíró folyamatok felismerésének jelentősége az iskolai agresszió esetében a fentiekén túl az, hogy megjelenhetnek olyan, akár kulturálisan sajátos viselkedések a tanulók között, amelyek proszociális töltetűek, de „külső szemmel nézve” azt feltételezzük, vagy objektív mércékkel is tudjuk, hogy árthat a másiknak. Az, hogy mi az, ami ténylegesen hasznos a társadalom, egy közösség, vagy a másik egyén számára, az adott helyzettől, akár a történelmi időtől, helytől és a körülményektől függ. Szociálpszichológiai nézőpontból értelmezve, az alapvető pszichológiai folyamatok lényegileg a kulturális jelentésektől és szokásoktól függnék (Fiske, 2006). De a történelem során tetten érhetjük, hogy miként változik a jelenség értelmezésének finomodása is.

### *Erőszak, iskolai erőszak*

Az agresszív kontinuum két végpontján az antiszociális és proszociális viselkedés áll, ezért most világosan jelezhetjük, hogy az erőszakos viselkedés egyértelműen az ártó, káros, az egyén és a társadalom számára romboló hatással bíró antiszociális oldalon áll, pozitív jelentéstartalma nincs (Moeller, 2001; Buda, 2005; Anderson & Huesmann, 2007; Sadock et al., 2007; Hárdi, 2010). Buda (2005) szerint „az erőszak irányulhat tárgyak, vagy mások alkotásai ellen is. Ezt általában rombolásnak rongálásnak nevezzük. S erőszak az is, ha elveszünk a másiktól valamit, amit nem akar odaadni” (Buda, 2005, p. 15.). Anderson & Huesmann (2007) értelmezésében az erőszaknak csak fizikai vonatkozása van (fizikai agresszió), ami a kontinuum legszélsőségesebb antiszociális végén he-

lyezkedik el. Példájukban az enyhébb esetek közé, nem az erőszak kategóriájába sorolható az, amikor az egyik gyerek ellök egy másikat a játéktól, míg az iskolai lövöldözést egyszerre tekintik erőszaknak és agresszív viselkedésnek. Szerintük, az agresszió és az erőszak viszonya úgy határozható meg, hogy minden erőszak agresszió, de nem minden agresszió erőszak.<sup>2</sup> Olweus (1999) is az erőszak feltételeként fogadja el a fizikai vonatkozást. „A nemzetközi irodalom hatására a tágabb körű alkalmazása is szélesen terjed” (Hárdi, 2010, p. 21.), s mi magunk is egy tágabb értelmezés mellett köteleződünk el.

A tág értelemben vett erőszak meghatározásában hazai és külföldi szerzők (Katonáné, 2008; Adams, 2011) is a WHO 2002-es definíciójára támaszkodnak, ami az iskolai erőszak szempontjából is elfogadható: „a fizikai erő és hatalom szándékos használata, fenyegetés vagy valós cselekedet, saját maga, vagy más egyén vagy csoportok ellen, melynek eredménye biztosan vagy valószínűsíthetően sérülés, rossz irányú fejlődés, halál, lelki károsodás vagy depriváció”<sup>3</sup> (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, p. 23.). A korábbi meghatározásokhoz képest ez nemcsak a viselkedés fizikai oldalát hangsúlyozza. Minden olyan cselekedetet vagy fenyegetést erőszaknak minősít, ami az egyén egészsége és jólléte szempontjából káros. Magába foglalja az ártó szándékot, a szándékosságot, függetlenül a viselkedés kimenetelétől, amely utóbbit szintén széles körben határoz meg, és helyet kap a lelki sérelem is. Szerepet kap a hatalom, a kényszerítés, tehát hangsúlyos a hatalmi egyensúlyhiány is. Valamint kiemeli, hogy az erőszakos viselkedés az egyénre saját magára is vonatkozhat, ami a neveléstudományi kutatások témájaként kevésbé, az iskolai gyakorlat szintjén annál inkább felmerül.

Furlong & Morrison (2000) folyóiratadatbázis-kutatásukban azt találták, hogy az *iskolai erőszak (school violence)* kifejezés az iskola területén elkövetett erőszakos események azonosítására 1992 után szilárdult meg a nemzetközi köztudatban. Magyarországon Gyurkó & Virág 2009-es tanulmányukban azt írják, hogy az iskolai erőszak kifejezés újkeletűnek számít. Tehát bár a jelenség mindig is jelen volt az intézményekben, meghatározása nehézségekbe ütközött. A témával való tudományos foglalkozás kezdetekor kevés volt az a munka, amelyik az iskolai erőszakot és az iskolai zaklatást ez utóbbi speciális sajátosságai mentén megkülönböztette, inkább az iskolai agresszió szinonimájaként kezelték a hazai szakirodalomban is.

A tanulmány további részében a bántalmazás kifejezést az erőszak (*violence*) szinonimájaként használjuk, tudva, hogy vannak szakemberek, akik a zaklatás (*bullying*) jelenségének szinonimájaként használják (Twemlow & Sacco, 2012;<sup>4</sup> Jármí, 2015).

### *Zaklatás, iskolai zaklatás*

A zaklatás nem korlátozódik az iskola világára, és jogi kategóriaként is tekinthető. Előfordul más intézményekben is, amik érintik a felnőtteket, fiatalokat és gyerekeket egyaránt (például munkahelyen, edzőteremben, kollégiumban, játszótéren, óvodában, egyházi, katonai intézményben). A szakirodalom alapján az iskolai zaklatás hat jellemzőjét tartjuk fontosnak kiemelni: (1) a zaklatás proaktív, (2) mások sérelmére elkövetett tudatos, szándékos, akaratlagos és ellenséges viselkedés/eseményorozat, (3) amely ismétlődő jelleggel hosszú távon fennáll, (4) társas környezetben, közösségben zajlik, (5) és feltétele a valamilyen nyilvánvaló (például fizikai vagy lét-

2. „Violence is physical aggression at the extremely high end of the aggression continuum, such as murder and aggravated assault. All violence is aggression, but much aggression is not violence” (Anderson & Huesmann, 2007, p. 261).

3. „The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal development or deprivation” (Krug & mtsai., 2002, p. 23.).

4. Ebben a munkában a fordítók használják a bántalmazás kifejezést.

számbeli erőfölény) vagy megélt (például népszerűség, a támadó különbnek érzi magát az áldozatnál) okokból fakadó hatalmi egyensúlyhiány, amihez (6) egy szereprendszer kötődik.

A zaklatás meghatározása az egyik leginkább letisztult a tanulmány által érintett fogalmak közül. Egyértelműen ártó, antiszociális viselkedés, az erőszakos viselkedések körébe sorolva. A zaklatás meghatározása Olweus 1993-ban publikált bullying definíciójával vált széles körben ismertté a hazai és a nemzetközi szakmai közösségekben is. Ezt magyarul először az 1999-es *Educatio* folyóirat tematikus száma közölte: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Olweus, 1999, p. 718.). Angol nyelvterületen a zaklatást (*bullying*) Thomas Hughes 1856-ban megjelent regényéből ismerik.<sup>5</sup>

Az iskolai környezetben megjelenő zaklatással kapcsolatos tudományos érdeklődés kezdete Olweus nevéhez kötődik, aki Norvégiában végezte a témával kapcsolatos kutatásait az 1970-es évektől kezdve. A korai terminológiai bizonytalanság az 1990-es évek közepére letisztult, és az addig inkább használt *mobbing* és *mobbning*<sup>6</sup> kifejezéseket következetesen felváltja a *bullying* kifejezés, leválasztva azt a *mobbning*<sup>7</sup> jelenségeről (Buda, 2015). Magyarországon a mai napig nincs egységes fogalomhasználat, éppen ezért az angol bullying kifejezés is él a hazai szakmai köznyelvben, de használják még a piszkálás, rászállás, szekálás, kipécézés, megfélemlítés és zaklatás vagy a basáskodás (Fiske, 2006; Buda, 2015), illetve a bántalmazás kifejezést is (Twemlow & Sacco, 2012; Jármí, 2015). A továbbiakban mi is felváltva, azonos jelentéstartalommal fogjuk használni a zaklatás és a bullying fogalmakat.

A zaklatás más erőszakos viselkedésektől a reaktív és a *proaktív* jellemző mentén is elkülönül. E két kategóriába sorolható viselkedések különböznek egymástól a célok, az okok és a pszichológiai háttér tekintetében is (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie & Schwartz, 2001; Fiske, 2006; Buda, 2015). A reaktív agressziót ellenséges ségre, fenyegetettségre adott külső válaszként értelmezi az agresszió irodalma. A proaktív természetű zaklatásnak nincs közvetlen kiváltó oka, nem vezérel düh vagy harag, nem előzi meg a másik fél cselekvése. A zaklatás-kutatások később megkülönböztették a proaktív agresszió két fajtáját, az egyértelmű haszonnal járó *instrumentális agressziót* és a *zaklatást*, amely nem szükséges, hogy érzékelhető, látható haszonnal járjon, lehet a népszerűség és presztízs növelése is a célja (Buda, 2015). A zaklatás tehát olyan tanult, proaktív, azaz nem-provokált, ártó, cél-orientált viselkedés, amelynek célja a mások feletti dominancia megszerzése (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Smith & Sharp, 1994; Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014) gyengébb emberekkel, áldozatokkal szemben (Hubbard & mtsai., 2001). További jellemzője a hatalmi egyensúlyhiány és a csoportjelleg (például Smith & Sharp, 1994; Craig & Pepler, 1995; Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014; Buda, 2015).

Korábban úgy vélték, hogy a *bullying* személyközi folyamat, mára tisztában vagyunk vele, hogy csoportfolyamatról van szó, vagy legalábbis azzá válik. A *bullying* az áldozat szemlélő közönség előtti megalázásával jár. „A bántalmazás szinte kényszeresen ismétlődő lélektani folyamat, ami egyének között kezdődik, majd később kortárs csoportok között is megjelenhet” (Twemlow & Sacco, 2012, pp. 74–75.). A zaklatás csoportos jellegét igazolja az a kanadai kutatás is, amely rámutatott arra, hogy az iskolában előforduló zaklató események 85%-ban más gyerek(ek) is jelen vannak (Craig & Pepler, 1995). De hasonló nézőpontból közelít a Japánban kutató Morita (1984; idézi Vizer, 1999, p. 877.) is, és Moore, Jones & Broadbent (2008) összefoglaló munkájukban is egyfajta

5. Tom Brown's School Days.

6. A jelenséget Norvégiában, Dániában *mobbning*nak, Svédországban, Finnországban *mobbning*nek nevezték.

7. Az eredeti angol szó, a *mob* jelentése: *nagyobb, veszélyes csoport, tömeg, amely erőszakra, támadásra készül. Gyakran használják a piszkálás, zaklatás vagy gyötrés értelmében, de inkább fizikai támadást értenek alatta.* (Buda, 2015, p. 10.).

csoportjelenségként határozzák meg. Coloroso (2014) a zaklatást színdarabként írja le, amelyben meghatározott forgatókönyv szerint, meghatározott szereprendszerrel (Olweus, 2003) játszódnak az események. Buda (2009) megfogalmazásában „a zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól” (Buda, 2009, p. 4.). Coloroso (2014) leírása alapján az események sorrendje a következő: a támadó kiszemeli az áldozatát, kivárja a megfelelő pillanatot és támadásba lendül, a potenciális áldozat válaszára és a környezetben lévő társak reakcióján múlik az, hogy hogyan folytatódnak az események. Ha az áldozat-jelölt megijed, és ennek egyértelmű jelét adja, és a szemlélők vagy elfordítják a fejüket, vagy nevetni kezdenek az eseten, a folyamat elindult, és a támadó további alkalmakat fog keresni és találni arra, hogy személytelenítse, és neveltség tárgyává tegye az áldozatot. A zaklatás tehát nem légtüres térben, a környezetéből kiszakítva zajlik. A bántalmazó és az áldozat egymást feltételező szerepeket játszanak a passzívan szemlélődő közönség előtt (Twemlow & Sacco, 2012). Ebben a komplex és dinamikus rendszerben a bántalmazók csak azt teszik, amit a szemlélők megengednek nekik. *„A bántalmazó-, az áldozat- és a szemlélő szerepek szoros, „trialektikus” egységbe fonódva alkotják meg egymást, vagyis, akármelyikkel találkozunk, ez a másik két szerep jelenlétét is feltételezi”* (Twemlow & Sacco, 2012, p. 70.).

Korábbi kutatások fontos eredménye annak felismerése, hogy ebben a körforgásban szerepet játszó csoportok nem homogének. Ezek a kutatások főként a zaklatók, az áldozatok és a szemlélők csoportjának leírására törekedtek, kevésbé jelenítik meg a védelmezőket. Olweus kidolgozta a zaklatás körét (lásd 2. ábra), amelyben nyolc csoportra osztja a szerepeket (egy szerep, a zaklató-áldozat, ebben nem jelenik meg). Olweus felosztását tovább gondoljuk, és az alábbi ábrán (2. ábra) az egyes szerepekhez kapcsolódó attitűdöt a proszociális–antiszociális tengelyen helyezük el. Az ábra négy, egymástól eltérő részvételű, antiszociális szerepben jeleníti meg a zaklatókat (szürke körök) és kétféleképpen a proszociális szerepben megjelenő védelmezőket (fehér körök, folytonos vonalú szegély). Teret hagy egy semleges közönyös bábéskodónak (pöttyös szegély), aki semmilyen módon nem vonódik be az eseményekbe – természetesen kérdés, hogy mennyire létezik semleges szerep egy ilyen folyamat során. Ezek a szakirodalomban meghatározott szerepek a mindennapi gyakorlatban nem feltétlenül különíthetők el élesen. Így dilemma lehet, hogy a passzív támogatókat a pedagógusok a zaklatók, vagy a közönyös bábéskodók körébe sorolják, de kérdés lehet az is, hogy hova sorolják a lehetséges védelmezőket, akik rosszul látják a bántalmazást, kiállnának az áldozat(ok) mellett, csak nem teszik meg, esetleg azért, mert nem tudják mi tévők legyenek, vagy ők maguk is félnek a megtorlástól.



2. ábra: A zaklatás köre<sup>8</sup> Olweus (2001) nyomán

Magyarországon is folytak kutatások, amelyek a zaklatást mélyebben, különböző összefüggésekben, szerepekhez kötötten (is) csoportjelenségként vizsgálták (például Buda, 2009; Figula, Margitics & Pauwlik, 2011; Nagy et al., 2013; Dóczi-Vámos, 2016).

### Az iskolai zaklató viselkedés típusai

Az iskolai zaklatási események, a konkrét viselkedések két dimenzióban határozhatók meg, direkt és indirekt formák, verbális és nem verbális viselkedések, és a nem-verbális viselkedéseken belül pedig a fizikai és nem-fizikai viselkedéstípusok (1. táblázat) (Buda, Kőszeghy & Szirmai, 2008). Ezek áttekintése több ok miatt különösen fontos. Egyrészt a hétköznapi életben, az iskola mindennapi gyakorlatában számos esemény (például kiközösítés, pletyka terjesztése, fenyegetés) nem kerül nyilvánosságra. Rejtőzködik, vagy nem vélik erőszaknak vagy zaklatásnak, és ennek megfelelően nem reagálnak rá a pedagógusok (Buda, 2015; Dóczi-Vámos, 2016). Másrészt, a zaklatás kutatása szempontjából fontos megállapítás, hogy a jelenség vizsgálatára a különböző zaklató eseményekre történő rákérdezés alkalmasabb, mintha csak egyetlen kérdést teszünk fel<sup>9</sup> (Buda, 2015; Simon et al.,

8. The Bullying Circle.

9. Például: Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?

2015). Ezért a vizsgálatok számára is szükségszerű, hogy tisztában legyenek az egyes típusokkal, és tisztán lássák az árnyalatnyi különbségeket is. A kiközösítés vagy pletyka esetében az is kérdés, hogy hogyan vizsgáljuk a mértékét, miként határozzuk meg azt, ami már a zaklatás kategóriájába tartozik, és mi az a mérték, ami még nem, amennyiben létezik ilyen. Az 1. táblázat a viselkedéseket közvetlen/direkt és közvetett/indirekt, illetve verbális és nem verbális dimenziókba rendezi.

A zaklatás típusai		verbális	nem-verbális	
			fizikai	nem-fizikai
<b>Közvetlen/direkt</b>	Csúfolás, fenyegetés		Ütés, rúgás, cibálás, lökdösés, köpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmijának megrongálása, ellopása	Kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak mutogatása
<b>Közvetett/indirekt</b>	Pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása		PL. mások által megveretni valakit, az áldozat holmijának ellopása	Gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés

1. táblázat: A zaklatás főbb típusai (Buda et al., 2008, p. 375.)

Korábban az indirekt bántalmazás, valamint a kapcsolati és a szociális agresszió keveredett a tudományos gondolkodásban is (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Olweus kezdetben a direkt zaklatást közvetlen támadásként, az indirektet pedig kiközösítésként, a csoportból való kizárásként határozta meg. Mára a csoportból való kiközösítést nem azonosítják az indirekt erőszakkal; a direkt és indirekt formákat a bántalmazás *módj*aként, a kiközösítést a bántalmazás *típus*aként tartják számon. A direkt zaklatás közvetlen és nyilvánvaló, nyíltan irányul az áldozat ellen. Akár verbális, akár nem-verbális fenyegetés, vagy bármilyen olyan cselekvés ide értendő, amelyek nyílt konfrontációval félelmet keltenek a másikban. Az „*indirekt zaklatási formák esetében nincs közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között, tehát nem mindig nyilvánvaló, hogy ki a zaklató; az áldozatnak általában jelen sem kell lennie ahhoz, hogy ez a cselekmény megvalósuljon*” (Buda, 2015, p. 17.). Például az áldozat csoporthelyzetének megingatása céljából akár személyesen, akár közösségi csatornákon keresztül terjesztett pletykák értendők ide. Ezek alapján a kapcsolati agressziót direkt és indirekt agresszió egyaránt jellemzi, mert az elkövető célja, hogy ártson az áldozat társas kapcsolatainak, beleértve a szociális helyzetének, státuszának rombolását (Dailey, Frey & Walker, 2015). Éppen ezért „*a kapcsolati zaklatás nem csak két ember között zajló történés, hanem olyasmi, amely az áldozat kapcsolati hálóját érinti, egyéb kapcsolatai ellen (is) indít(hat) támadást*” (Buda, 2015, p. 17.). A kapcsolati zaklatás az 1. táblázatban az indirekt nem-fizikai kategóriában helyezhető el.

Az online térben történő bántalmazás, más néven *cyberbullying*, Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner (2014) megfogalmazásában *elektronikus kommunikációs csatornán keresztül történő zaklatást jelent*. A jelenség viszonylagos újdonsága és a technológiai fejlődés tempója miatt az értelmezés még keresi a helyét, viszonyát a „hagyományos” formákhoz<sup>10</sup> képest. Egy budapesti szakképző középiskolában végzett esettanulmányból (Dóczy-Vámos, 2016) az derül ki, hogy a pedagógusok sokkal gyakoribbnak vélik az online bántalmazást a tanulók körében, mint amennyire gyakorinak a tanulók érzik. Bizonyos megközelítések, így az amerikai Nemzeti Zaklatás

10. A *cyberbullying*gal való viszonyában több tanulmány is a „hagyományos bullying” névvel illeti a nem online elkövetett és megélt zaklatást (Modecki et al., 2014; Németh & Költő, 2014).



Elhárító Központ<sup>11</sup> nézőpontja szerint az elektronikus zaklatás a „hagyományos” formák mellett önálló kategóriaként jelenik meg. Ezt az támasztja alá, hogy a legtöbb „hagyományos” formához képest nyoma marad, idő és térbeli különbség lehet a bántalmazás és annak érzékelése között, és egy online térben elhelyezett például rosszindulatú üzenet potenciális szemlélők tömkelegét hozza létre, akik nem feltétlenül döntenek amellett, hogy szeretnének-e az események részeseivé válni vagy sem. Az önálló kategória megközelítést támasztja alá az is, hogy az elektronikus zaklatás altípusok köré szerveződik. Willard (2007) taxonómiája a következő: *flaming* (online vita, provokáció), *zaklatás* (ismételt sértő üzenetek), *átverés* (valamilyen csellel szerzett személyes tartalom megosztása másokkal), *kirekesztés* (blokkolás), *utánzás* (más személy nevében üzenetek küldése), *cyberstalking* (ismételt fenyegető kommunikáció), *sexting* (engedély nélkül szexuális tartalmak küldése).

Ugyanakkor az elektronikus bántalmazást a zaklatás egy tipikus csatornán keresztül történő megjelenésének is tekinthetjük. Emellett az szól, hogy akármilyen felületen történik a zaklatás, minden esetben antiszociális eseményről van szó, a résztvevők közötti egyenlőtlen hatalmi viszonyokról, rendszeresen, ismétlődően. Továbbá a kutatások erős korrelációt találtak a virtuális és fizikai világban betöltött szerepek között; azok, akik hagyományos értelemben zaklató szerepet töltenek be, nagyobb valószínűséggel zaklatnak elektronikusan is (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). A hagyományos és elektronikus zaklatási formák közötti összefüggést egy hazai kutatás (Simon et al., 2015) is megerősíti. Abban mindkét álláspont megegyezik, hogy a zaklatás megjelenése az online térben számtalan, a korábbiakhoz képest újabb veszélyt hordoz magában. Mélyebb megismerésére további kutatásokra van szükség Magyarországon is.

## Összegzés

A tanulmányban az iskolai erőszak és zaklatás kutatásához kapcsolódó fogalmak áttekintését végeztük el. Az iskolai erőszakkal kapcsolatos tudományos érdeklődés nemzetközi szinten hamarabb, az 1970-es években (Smith, 2011), hazai szinten később, a 2000-es évek elején indult el (Buda, 2015). Emiatt a hazai populációra nézve a kutatások nem olyan széleskörűek, módszertani szempontból is még az útkeresés időszakában vannak, s a témához kapcsolódó fogalmak használata tekintetében sincs egységesség. Jelen tanulmány ezek egyfajta rendszerezésére vállalkozott, mert a jelentéstartalmak, az egyes viselkedések szakszerű meghatározása és egymástól való elkülönítése a jelenség visszaszorításával és megelőzésével kapcsolatos iskolai szintű munka és a kutatások egyik legelső lépése is. Új kutatási irány lenne annak feltárása, hogy milyen jelentéstartalmat tulajdonítanak a témával foglalkozó hazai kutatók, és milyen értelmezéseket adnak az iskolában dolgozó szakemberek. Narratívumok megismerése, tartalomelemzése hozzájárulhatna ahhoz, hogy a két nézőpontot (kutatói és gyakorlati) közelítsük egymáshoz. Ez azért is fontos, mert a védelmezés, ahogy a bántalmazás is, tanulható viselkedés. Így amikor egy tanuló egy másik tanuló védelmére kelve megüti a támadót a viselkedése agresszív és a pedagógus által félreérthető is. Hiszen, ha ekkor érkezik a helyzetbe, és nem próbálja meg feltárni a mögöttes okokat és a morális tartalmat, a közösség előtt gyengítheti a védelmezőt. Hasonlóan, amikor az áldozat önmagát védi meg nem aszertív módon, nem a megfelelő eszközökkel, az is agresszió. Viszont a pedagógusnak ezeket a helyzeteket is óvatosan kell kezelnie, a mögöttes okokat feltárva, hogy elkerülje az áldozat egyfajta *kettős viktimizációját*. Továbbá, az egyes szerepek bemutatásánál jeleztük, hogy miként csúszhatnak össze a szerepek az erről való tudással nem rendelkező pedagógus számára. Hasonlóan fontos az is, hogy az iskola felnőtt dolgozói ismerjék a különböző bántalmazó viselkedéseket, ily módon tudatosabban kezelhetik az egyes zaklató eseményeket, helyzeteket, és a különböző agresszív, erőszakos, vagy zaklató viselkedések beazonosíthatóvá, a motivációk értel-

11. National Center Against Bullying.

mezhetővé válnak. Nem utolsó sorban a beavatkozási és megelőzési programok bevezetése esetében is vitathatatlanul szükség van az ugyanazon intézményben dolgozó pedagógusok és más munkakört betöltő kollégák fogalomértelmezésének feltárására. Már a tervezési fázis legelején érdemes ezt definiálni, s ily módon kialakítani azt, ahogy a szervezet, az egyes pedagógusok a különböző motivációjú viselkedésekre reagálnak (Farrell, Meyer, Kung & Sullivan, 2001; Gyurkó & Virág, 2009; Twemlow & Sacco, 2012).

Egyetértünk Vajdával (1999) abban, hogy az agresszió differenciálatlan, totális elutasítása nem működhet, és Hárdival (2010) abban, hogy ez pesszimista szemlélethez vezet. E differenciálás nélkül nem érzékeljük az egyes viselkedések mögött meghúzódó proszociális motivációt, amelyre a beavatkozás és a megelőzés során érdemes építenünk.

## Szakirodalom

1. Adams, T. M. (2011). *Chronic Violence and its Reproduction: Perverse Trends in Social Relations, Citizenship and Democracy in Latin America*. Woodrow. Washington D.C.: Wilson International Center for Scholars.
2. Anderson, C. A. & Huesmann, L. R. (2007). Human Agression: A Social-Cognitive View. In Hogg, M. A. & Cooper, J. (Eds.), *The SAGE handbook of social psychology*. (pp. 259–288). Los Angeles: Sage Publications.
3. Aronson, E. (2004). *A társas lény*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Retrieved from: <http://users.atw.hu/levelibeka2009/2011-05-15/Aronson.pdf> (2017. 10. 10.)
4. Björkqvist, K, Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18 (2), 117–127.
5. Buda, M. (2005). *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Budapest: Dinasztia kiadó.
6. Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 5-6, 3–16.
7. Buda, M. (2015). *Az iskolai zaklatás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.
8. Buda, M., Kőszeghy A. & Szirmai E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 3, 373–386.
9. Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62 (4), 812–826.
10. Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak - Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Budapest: Harmat Kiadó.
11. Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.
12. Csányi, V. (1999). Agresszió – biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 4, 676–692.
13. Dailey, A. L., Frey, A. J & Walker, H. M. (2015). Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 37 (2), 79–88.
14. Dóczy-Vámos, G. (2016). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori disszertáció (kézirat). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
15. Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M. & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (1), 207–220.
16. Figula E., Margitics F. & Pauwlik Zs. (2011). Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták elemzése. In Kozma T. & Perjés I. (Eds.), *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején – Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from: <http://mek.oszk.hu/10100/10122/html/index.htm#13> (2017. 06. 06).
17. Fiske, S. T. (2006). *Társas Alapmotívumok*. Budapest: Osiris Könyvkiadó.
18. Fromm, E. (1973). *A rombolás anatómiája*. Budapest: Háttér Kiadó.

19. Furlong, M. & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, (8) 2, 71–81.
20. Gyurkó Sz. & Virág Gy. (2008). *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. Budapest: ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
21. Hajdú, G. & Sáska, G. (2009). *Iskolai veszélyek*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
22. Hárđi, I. (2010). *Az agresszió világa*. Budapest: Medicina.
23. Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*. (43) 2, 133–146.
24. Herczog, M. (2007). *Gyermekbántalmazás*. Budapest: Complex Kiadó.
25. Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, (80) 2, 268–280.
26. Jármı, É. (2015). *Iskolai bántalmazás megelőzésére és bántalmazást elutasító csoportnorma kialakítására irányuló gyakorlatsor és alkalmazási útmutató*. OFI, TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. (2017. 03. 11.)
27. Katonáné dr. Pehr, E. (2008). *A gyermekvédelem szerepe és lehetőségei az iskolai erőszak megelőzésében és kezelésében*. Tanulmány. Retrieved from: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pehr\\_gyermved\\_080521.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pehr_gyermved_080521.pdf) (2017. 03. 11.)
28. Kowalski, R., Giumetti, G. W., Schroeder, A. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, (140) 4, 1073–1137. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/260151324\\_Bullying\\_in\\_the\\_Digital\\_Age\\_A\\_Critical\\_Review\\_and\\_Meta-Analysis\\_of\\_Cyberbullying\\_Research\\_Among\\_Youth](https://www.researchgate.net/publication/260151324_Bullying_in_the_Digital_Age_A_Critical_Review_and_Meta-Analysis_of_Cyberbullying_Research_Among_Youth) (2017. 03. 11.)
29. Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002, Eds.), *World Report on Violence and Health*. Geneva: WHO.
30. M. Nádası, M. (2006). Az iskolai agresszió megelőzésének, kezelésének módja. In Golnhofer E. (Ed.), *Az iskola belsı világa*. Budapest: HEFOP.
31. Mayer, J. (2009). *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevıje*. Budapest: FPPTI.
32. Mihály, I. (2005). Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. *Új Pedagógiai Szemle*, (55) 10, 103–109. Retrieved from: <http://www.epa.hu/00000/00035/00096/2005-10-vt-Mihaly-Fegyelem.html> (2017. 03. 11.)
33. Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: a psychological approach*. New Jersey.: Routledge, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved from: [http://books.google.com/books?id=meFKP3dqS34C&printsec=frontcover&dq=Aggression&hl=hu&ei=TDhKToTNFM\\_tsgalrpDKBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=10&ved=0CF0Q6AEwCQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=meFKP3dqS34C&printsec=frontcover&dq=Aggression&hl=hu&ei=TDhKToTNFM_tsgalrpDKBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CF0Q6AEwCQ#v=onepage&q&f=false) (2017. 03. 11.)
34. Moore, K., Jones, N. & Broadbent, E. (2008). *School Violence in OECD countries*. New York: Plan Limited, Chobham House.
35. Nagy, I., Körmendi, A. & Pataky, N. (2013). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, (112) 3, 129–148.
36. Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–737.
37. Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School*. (pp. 3–20). New York: Guilford Publications.
38. Olweus, D. (2001). *Bullying in School: Facts and Intervention*. Olweus Group against Bullying. Retrieved from: <http://old.vaikulinja.lt/files/d.olweus2007.pdf> (2017. 06. 06.)
39. Paksi, B. (2009). *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztı programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenı vélekedésekrıl, reagálásokrıl*. Kutatási

- beszámoló. Budapest: Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium.
40. Ranschburg, J. (2008). *Félelem, harag, agresszió*. 11. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
  41. Sadock, B. J., Kaplan, H. I. & Sadock, V. A. (2007). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry*. 10. kiadás. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
  42. Schuster, B. (2009). *Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools*. *NIJ Journal*, 262, NCJ 225765. Retrieved from: <http://www.nij.gov/journals/262/pages/critical-incidents-in-schools.aspx> (2016. 12. 03.)
  43. Simon, D., Zerinváry, B. & Velkey, G. (2015). *Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
  44. Simon, G. (2009). *Báránypőrben. A nyílt agressziótól a manipulációig*. Budapest: Háttér Kiadó.
  45. Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, (35) 5, 419–423. Retrieved from: <http://jbd.sagepub.com/content/early/2011/07/19/0165025411407459.full.pdf+html?cited-by=yes&legid=spjbd;0165025411407459v1#cited-by> (2017. 06. 03.)
  46. Smith, P. K. & Sharp, S. (1994, eds.). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Oxford: Routledge.
  47. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). "Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils". *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (49) 4, 376–385. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x/full> (2016. 12. 03.)
  48. Trencsényi, L., Maleczkyné Hallók E., Rucska A. & Prémné Horváth K. (2008). " *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*". Miskolc: Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány.
  49. Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Budapest: Flaccus Kiadó.
  50. Vizer, B. (1999). Iskolai erőszakvariációk. *Educatio*, 4, 874–878.
  51. Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research Press, IL.

# Nagypolgári és nemesi leánygyermek-ábrázolás a Millennium korának társasági festészetében

Támba Renátó\*

*Tanulmányomban a nagypolgári és nemesi leánygyermek-ábrázolás dualizmuskori gyakorlatában fellelhető gyermekszemléleti mintázatok feltárására vállalkozom a társasági festészet vonatkozásában, Vastagh György, Innocent Ferenc és László Fülöp leányportréira összpontosítva. Elemzéseim során a könyvemben (Támba, 2017, pp. 79–122) vázolt kutatásmódszertani eljárást követem. A képelemzések struktúráját Erwin Panofsky (1955) ikonográfiai-ikonológiai modellje, illetve annak a Mietzner & Pilarczyk (2013, p. 36) szerzőpáros által továbbgondolt változata adja, a társadalmi tudat- és tapasztalatformák feltárására irányuló szemléletmódot Norbert Schneider (é. n.) munkái szolgáztatják, az elemzés társadalomtudományi irányultságú szempontjait pedig Sztompka (2009) és Goffman (1956) nyújtják. Írásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a festők milyen külsődleges jegyekkel, önreprezentációs eszközökkel (ld. Goffman, 1956, pp. 10–14), létmotívumokkal, létmetaforákkal és szimbólumokkal érzékeltették az ábrázoltakra vonatkozó gyermekkép és gyermekfelfogás (ld. Pukánszky, 2005, pp. 9–10) jegyeit.*

**Kulcsszavak:** ikonográfia, gyermekkor-történet, a leánynevelés története

## *Kép, hagyomány, társadalom*

A vizuális nyelvet még ma is másodlagos nyelvnek tekintjük, mintha pusztán ráépülne a verbális nyelvre, pedig ma már széles körben osztott nézet, hogy a megismerés folyamatában a fogalmi gondolkodás szintjén mintegy összetalálkozik vele (Sándor, 2004). A képek szervesen részt vesznek abban a társadalmi méretű kommunikációs processzusban, amelynek folyamán megalkotjuk, fenntartjuk, illetve szüntelenül formáljuk azokat a társadalmi konstrukciókat, amelyek valóságunkat képezik (Tasnádi, 2012). Miután a társadalom tudatában működő mentális képek látható formában jelennek meg a képeken (Belting, 2008), lépten-nyomon befolyásolják társadalmi ítéleteink formálódását (Horányi, 2017).

A képeken számtalan olyan motívumot, szimbólumot, allegorikus utalást találunk, melyekből következtetéseket vonhatunk le a jelenet mögött húzódó történetre, a kép mögött munkáló narratívákra, mint ahogyan például William Hogarth „A szajha útja” című képén a dölni készülő kosárból és a döglött libából a baljóslatú jövő felé vezető útra (Mitchell, 2012, p. 65). A képek mögött húzódó narratívák az efféle szubtextusok segítségével tárhatók fel (Riffaterre, 1998, p. 65); ezekből állnak össze a leírások, melyek csakhamar a képeket behálózó elbeszélések alárendeltjeivé lesznek (Bal, 1998, p. 137).

Ha egy műalkotással kerülünk szembe, óhatatlanul szembesülünk az azt átható eszmei, irodalmi hagyományok hálózatával. Ezért állítja Gadamer, hogy a műalkotások elemzése hasonlít az olvasás folyamatához, hiszen, ha meg szeretnénk érteni egy képet, először „betűzgetnünk” kell azt, hogy aztán lépésről lépésre közelebb kerüljünk a mű lényegének megragadásához (Gadamer, 1994, p. 161). A kép szöveges hagyományokat hordoz magában, s az értelmezések is részei ennek a végtelenül szövevényes intertextuális közegnek, tehát minden interpretáció „a hagyomány része s megváltoztatja azt”. Ebből fakadóan pedig „a hagyomány nem működhet igazán stabil, normatív fogalomként, mivel valójában változó, leíró fogalom” (Hirsch, 1998, p. 255).

\* Fejlesztő, Reménysugár Habilitációs Intézet. E-mail: trenato87@gmail.com

Mindebből világossá válik, hogy az interpretátor feladata a hagyományokat működtető narratívák, a „rejtett értelem” utáni kutatásban rejlik. Bár az interpretáció előfeltétele a többértelműség (Ricoeur, 1998, p. 158), s a képek által hordozott szöveges hagyományok egésze egyszerre sosem fogható fel teljesen, a társadalomkutató feladata mégsem lehet más, mint a Panofsky-féle, a jelentés tradicionális hordozójaként értelmezett dokumentumértelem feltárása (Panofsky, 2011, p. 227), vagy a Norbert Schneider által hangsúlyozott, a képek szövegtesztébe rejtett társadalmi tapasztalat- és tudatformák megragadása (Schneider, é. n.). Ennek értelmében a műveket a társadalmi reakció eszközeinek, vagyis társadalmi produktumoknak (ld. Bätschmann, é. n., p. 89), s mint ilyeneket, a társadalmi folyamatok dokumentumainak tekintjük.

Mindezt a gyermekkor-kutatásra vonatkoztatva elmondhatjuk, hogy a gyermekkor-történész célja a műalkotások értelmezése során a gyermekkort övező nevelői attitűdök, sztereotípiák, narratívák esztétikai színrevitelének tanulmányozása. Ennek érdekében az egyik legfontosabb feladat a műalkotások célközönségének tisztázása, hiszen könnyen előfordulhat, hogy a képeken a célközönségként tételezett társadalmi csoportok ideológiai szólamainak működésének lehetünk szemtanúi. Egy adott korszak ábrázolási gyakorlatának áttekintésekor ezért a vizsgált iskola intézményes, társadalmi meghatározottságának feltárása a kiindulópont, hiszen így tudhatunk meg többet az ábrázoltra irányuló, vele kapcsolatban újabb és újabb jelentéseket konstruáló tekintet mibenlétéről.

## *Kutatásmódszertani áttekintés*

Tanulmányom elemzéseinek előkészítése gyanánt ehelyütt kívánok rövid összegzést adni kutatásmódszertani eljárásomról. Elemzési módszerem struktúráját a Panofsky-féle ikonográfiai modell (Panofsky, 1955, pp. 26–54) Mietzner & Pilarczyk (2013, p. 36) szerzőpáros által használt tovább gondolt változata adja, melyben az első lépés a preikonografikus leírás, mely minden látható képi elem, formanyelvi és kompozíciós megoldás leolvasását, pusztá regisztrálását foglalja magában. A második lépés Panofsky modelljében az ikonográfiai eljárás, mely a szerzőpáros változatában két lépésre tagolódik. Az ikonográfiai leírás során összefüggésbe állítjuk egymással az ábrázolás elemeit, meghatározzuk a témát és a képtárgyat mélyreható jelentéstulajdonítás nélkül; ide tartozik a történelmi háttér, a technika, a kép keletkezési módjának és a vonatkozó életrajzi információknak az ismertetése is. Azonban az ikonográfiai interpretáció már a mélyebb motívumok, esetleg szimbolikus jelentéstartalmak feltárásával és rendszerezésével, a képek mögött húzódó konvenciók feltérképezésével foglalkozik forrásként bevonva a művész műalkotásról vallott (vagy adott alkotóperiódusából származó) vallomásait is. Végül az ikonológiai interpretáció a képek „megértésére”, szimbolikus, allegorikus jelentéstartalmainak feltárására törekszik. Míg tehát az ikonográfia leíró, osztályozó, rendszerező és analitikus jellegű kutatásokat jelöl, ennél fogva – mi képp Louis Réau (1986) fogalmaz – a tárggyal foglalkozik, addig az ikonológus számára a képek a társadalmi tudat részeként tételeződnek.

A fentebb vázolt strukturális alapokat Piotr Sztompka (2009, pp. 45–51) vizuális szociológiai koncepciója (a társadalmi élet elemeinek vizsgálata) egészíti ki, mely alapján elmondhatjuk, hogy a képeken érdemes megfigyelnünk az emberi egyedek jellemzőit (testbeszéd, arckifejezés, testtartás, gesztusok, népviseleti elemek, hajviselet), a gyermeki aktivitásokat (rítusok, rutinok, ceremóniák), a társadalmi interakciókat (kapcsolatok, érintkezések, beszélgetés) és azok tényezőit (a partnerek térbeli elhelyezkedése, státus, társadalmi kompetencia), a közösségeket és a közösségi cselekvéseket (cél, aktivitás, az aktivitás ritmusa), illetve a kultúra megnyilvánulásait (anyagi-eszközi javak, szimbólumok, térhasználati jellemzők, tiltások és parancsok ikonografikus jeleinek külső kifejeződései). Jelen kutatásban továbbá a képelemzések menetében kiemelten jelennek meg olyan, a nevelés-

tudományi és gyermekkortörténeti kutatások felől érkező szempontok, mint amilyen a gyermekek megjelenésének regisztrálása (kor, nem, elhelyezkedés, kompozícióban betöltött szerep, tevékenység), a szociokulturális kódra utaló jelek (tárgyi-fizikai környezet: táj, enteriőr, ruházat) rögzítése, a tevékenységek és az interakciók gyermekkortörténeti szempontú értelmezése, a nevelői attitűdre, illetve a gyermekképre való következtetés, másfelől pedig az olyan szempontok, mint pl. a stílselemzés (alkotói attitűd vizsgálata), valamint a szimbólum- és motívumtörténeti elemzés a gyermekkor-motívumok, gyermeklét-szimbólumok vizsgálata végett.

Kutatásom során óhatatlanul érvényesülnek a vizuális antropológia szempontjai, melyek az emberi életvilágok aktusainak, rituáléinak, rítusainak, rutinjainak vizsgálatára irányulnak (Bán, 2008). Vizsgálataim során felfedezhetők a vizuális kommunikáció által kijelölt szempontok is, melyek mindenekelőtt a preikonografikus leíráson belül, a tárgyi (pl. színtani és kompozícióelemzés) és a kifejezésbeli értelem (stílusanalízis) szintjén tárgyalhatók, de helyenként a szimbolizmus (2-3. szint) tendenciáihoz is kötődnek (ld. metakommunikáció). Ezen szempontok létjogosultságát indokolja Rudolf Arnheim (1974, p. 1) azon megállapítása, mely szerint a befogadás folyamatában elsősorban a szemünket kell használnunk, hogy előbb átélhessük a mű hangulatát, mielőtt a szavak felülírnák érzelmi benyomásainkat. Kutatásmódszertani modellem szemléleti alapjához szervesen hozzátartozik a szemiotikai modell (Horányi, 1975; Barthes, 1996; Gráfik, 2014) felfogása is, mely szerint a képek vizuális konstrukciók, melyek üzenetkből, azok pedig jelekből épülnek fel, így aztán az alkotás kódolási, az elemzés pedig dekódolási folyamat (Endrődy-Nagy, 2015, p. 60). Az említett képtudományi megközelítések mind meghatározó szerepet játszanak a kutatásunk alapjául szolgáló szemlélet, illetve az általunk alkalmazott neveléstudományi szempontú kutatási metodológia működtetése szempontjából.

## *Gyermekkor-teóriák*

Miután ikonográfiai elemzéseink – a nemesi, illetve nagypolgári önreprezentáció technikai orgánumainak szemléletes megjelenítése okán – jellemzően mikrotörténeti aspektusokra világítanak rá, s így a gyermekkortörténet tartományába esnek, érdemes elhelyezni kutatásunk szemléleti irányultságát a gyermekkortörténet-írás irányzatainak térképén, mégpedig a gyermekkortörténet-írás központi problémájából kiindulva, mely nem más, mint a gyermekfogalom kontinuitása, avagy diszkontinuitása.

A gyermekkortörténet atyja, Philipp Ariés szerint a középkorban még nem fejlődött ki a gyermekkor fogalma (ld. Ariés, 1987, p. 14), s a gyermek már korán öntevékeny, önálló lényvé vált (Pukánszky, 2005, pp. 14–16). Csak a polgárosodás korában kezdett felélnkülöni a gyermekkor sajátosságai iránti, mind módszeresebbé váló érdeklődés, párhuzamosan a gyermeki szabadság csökkenésével, megszűnésével, s később alakult ki az a felfogás is, mi szerint a gyermek már magában hordoz egy jövőbeli felnőtt embert, s ennél fogva mondható értékesnek (Ariés, 1987, p. 43). Ariéshez hasonlóan Lloyd deMause is hitt a gyermekkor történetileg változó voltában, ám vele ellentétben úgy tartotta, hogy az újkor előtt a gyermek léthelyzetét kiszolgáltatottság és alávetettség jellemezte (deMause, 1998, pp. 13–14).

Mindezzel szemben Linda Pollock napló- és levélelemzése nyomán arra jutott, hogy a gyermekfogalom minden korban létezett a szülők tudatában, illetve a szülői gondoskodást vajmi kevés eltérés jellemezte a különböző korokban (Pollock, 1998, pp. 176–210). Ezen az állásponton van Shulamith Shahar is, aki beismeri, hogy a gyermekek teljesen részévé váltak a felnőttek világának, de ettől még ismerhették a gyermekkor fogalmát. Továbbá a szülő-gyermek kapcsolatnak olyan történeti korokon átívelő mozzanatai is vannak, mint például a nevelési normák, a gyermek érzelmeivel való törődés (Shahar, 1998, p. 92, p. 97), illetve a gyermekhalál által kiváltott szülői fájdalom (Shahar, 1998, pp. 113–138). Barbara Hanawalt szerint ugyancsak létezett jól körülhatárolt gyer-

mekkor-fogalom a középkorban, s a gyermekség olyan tulajdonságok mentén került leírásra, mint a csekélyebb erő, ügyesség és ítélőképesség (Pukánszky, 2005, p. 22).

A kontinuitás-teória híveihez (tehát Pollockhoz, Shaharhoz és Hanawalthoz) hasonlóan jómagam is úgy vélem, hogy a gyermekkor fogalma történeti koroktól függetlenül tudatosult a felnőtt társadalomban, ahogyan azt a jelen tanulmányban vizsgált festményeken is látni fogjuk. Igaz ugyan, hogy az önreprezentáció gyakran felnőtt vonásokat előtérbe helyező, a szereppredesztináció mozzanatát felerősítő technikai orgánumi látszólag felülírják a gyermekiség felismerésére utaló vonásokat a képeken, ám ez nem jelenti azt, hogy a felnőttek ne vettek volna tudomást az ábrázolt gyermek voltáról; erre utal a gyermekiséget hangsúlyosan érzékeltető fiziognómia-anatómiai vonások megjelenítése is. A szereppredesztináció mozzanata és a gyermekkor sajátos minőségbeli különbségeinek felismerése tehát nem zárja ki egymást a tárgyalt ábrázolásokon sem.

### *A nőkről alkotott kép a Millennium idején*

Miután jelen tanulmány leánygyermekéről készült festmények ikonográfiai elemzésére vállalkozik, magától értetődő egy, a vizsgált korszakra vonatkozó nőtörténeti áttekintés szükségessége, feltételezve, hogy az itt vázolt nőfelfogás és nőkép egyszersmind tekinthető a leánygyermek nevelésében működtetett nőideálnak is. Ily módon mindaz, ami jelen fejezetben kifejtésre kerül, gondolva itt a nőkkel szemben támasztott elvárásokra, illetve a nő természetére vonatkozó elképzelésekre, az jellemzi a korszak leánygyermekre vonatkozó gyermekszemléletét is. Jelen nőtörténeti áttekintés gyermekkor-történeti relevanciája is a leányideál és nőszemlélet közötti szoros összefüggéssel indokolható.

Mindenekelőtt azonban (mintegy előljáróban) jegyezzük meg, hogy bár a címben jelzett nagypolgári és nemesi réteg tárgyalása egymástól elkülönített módon volna kívánatos, a tárgyalt képeken megjelenített önreprezentációs eszközökből (vagy az ún. antropológiai tér motívumaiból – ld. Géczi & Darvai, 2010, pp. 201–237) nem válik világossá, hogy mely társadalmi réteg leánygyermeké került ábrázolásra. Ugyanis a nagypolgári családok tagjai előszeretettel tették sajátjukká a nemesi életforma számos mozzanatát, gondolva itt akár az öltözködésre, akár a társas élet formáira, s elmondható, hogy a szépség és a kellem művészete számított a mindkét társadalmi réteg leánygyermekéi számára egyaránt elsajátítandó képességcsoportnak. A fő különbség az, hogy míg a nemesi nők és leányok számára például a bálkon, estélyeken való megjelenés és az ennek megfelelően való öltözködés teljes mértékben szigorú előírásnak számított, mintegy hivatali kötelességet és társadalmi kényszert jelentett (Szécsi & Géra, 2016, p. 293), addig a nagypolgári nők és leánygyermekéik részben divatból, megfelelési vágyból követték ezen tendenciákat, részben pedig a kapcsolati tőke szempontjából rendkívül jó lehetőségeket biztosított a család számára, egyrészt hírnevük és társadalmi státuszuk fenntartása, másrészt a gazdasági szempontból megfelelő jövőbeli megtalálása szempontjából (ld. Szécsi & Géra, 2016, pp. 285–289). Mindenesetre jelen áttekintésben elsősorban a nagypolgári és nemesi leányok korabeli életére, megítélésére (a közölt szakirodalmi tételek állítása szerint) egyaránt vonatkoztatható ismereteket közlöm, hiszen a gyermekszemlélet elemeit tekintve több a rokon vonás, mint a differencia, de az esetleges eltérésekre természetesen utalok.

Az időszalagon kissé előre szaladva vessünk egy pillantást Hanna Höch „A menyasszony” c. festményére (1927; ld. Walther Ed. 2004, p. 121). E képen vőlegénye mellett látunk egy, az ártatlanság fehérébe öltöztetett menyasszonyt, akinek arcát egy csecsemőé helyettesíti, így juttatva kifejezésre a nő naivitásáról, társadalmi inkompetenciájáról, gyámoltalan voltáról, illetve a férfitől való függőségben meghatározható társadalmi státu-



száról alkotott, társadalmi rétegtől függetlenül osztott, közkeletű felfogást.<sup>1</sup> Az e képen közvetített reflexió a nő „kiskorúságáról” voltaképpen már Gróf Teleki Blanka 1848-ban írt kiáltványában megjelenik (ld. Ismeretlen, 2003), felhívva a figyelmet a nőlétnek a „kisszerű érdekek”, az önreprezentáció és a divat általi meghatározottságára. Ennek okán a nők „bálványozott bábokká” (Telekit idézi: Ismeretlen, 2003) silányulnak, akik feladata kimerül az otthon kellemessé és széppé tételében (ld. De Gerando Antonina megjegyzéseit – Kéri, 2008, p. 151). Mary Wollstonecraft már 1792-ben megállapította, hogy a nőket kicsi koruk óta az álerényes nyárspolgári életre készítik elő (Kéri, 2008, p. 16), a Vasárnapi Újság hasábjain pedig még 1872-ben is az a vélemény terjedt, hogy a nőket cifrázkodásra és a hervadásra ítélt szépség kergetésére nevelik már gyermekkoruktól fogva (Sámi Lászlónét kommentálja: Kéri, 2008, p. 98).

Ugyanakkor a nagypolgári és nemesi leánygyermek, illetve nők körében e korban terjedt el az olvasás szokása is, a századfordulón pedig az ügyes zongorázás képességét az esztétikai tehetség megnyilvánulásaként értékelték, s miután szorosan hozzátartozott a kor nőideáljához, jelentősen hozzájárult a leányok férjhez meneteli esélyeinek javításához (Pukánszky, 2004, p. 313). Ugyanezen szempontból bírt nagy jelentőséggel a bállok, mulatságok, színházak látogatása (Kéri, 2008, pp. 177–183), mely – az önreprezentáció jellemző szokásaként (ld. Goffman, 1956) – alkalmat adott bájuk és eleganciájuk megmutatására, illetve az önreprezentációs technikák begyakorlására, ezért már gyermekkoruk óta szerves része volt életüknek (Szécsi & Géra, 2016, pp. 285–289).

A nő életlehetőségeit a kor gondolkodói többnyire a biológiai determinizmus álláspontjáról ítélték meg, akárcsak Bihari Péter, aki szerint annak köszönhetően, hogy a nőnek érző centrális szerve az uralkodó, a női nem szenvedőlegességre van kárthatva (ld. Bihari, 2006, pp. 29–34). Madách Imre 1864-es akadémiai székfoglaló értekezése szerint a nő életének lényege a férfitől való függés, s még Trefort Ágoston (1881) is tagadta a nő és a férfi egyenlőségét (Szívós, 2000). Mindez természetesen messzemenően befolyásolta a leánygyermek perspektíváját is. Ugyanakkor, bár a társadalmi-gazdasági élet terén jelentős mozgásteret a nagypolgári és nemesi családokban sem biztosítottak a leánygyermek számára, annyi bizonyos, hogy az ő esetükben a kellem és a szépség művészete a sokoldalú műveltség és az idegen nyelveken való bájos társalgás képességével teljesült ki (példának okáért Gróf Andrássy Katinka neveltetéséről ld. Ferkó, 2017, pp. 46–47, illetve ugyanő, Nemeskéri Kiss Margit és Gróf Széchenyi Ilona iskoláztatásáról, intellektuális neveléséről, többek között a történelmi és irodalmi ismeretek jelentőségéről ld. Ferkó, 2017, pp. 51–52).

A nőt a dualizmus korában gyámoltalan, oltalmazásra szoruló teremtsnek tekintették (ez vonatkozott a gyermekfelfogásra is), ugyanakkor a lényét övező kulturális sztereotípiák közé tartoztak olyanok is, mint a rejtélyesség, az egzotikum, a kiismerhetetlenség, az ösztönösség, az érzékiség, az amoralitás, az értelemhiány, valamint a démoni természet jegyezhető, akárcsak Török Sophie elbeszéléseiben (például „Arcképtanulmány”, „Csálók” – ld. Borgos, 2013, p. 82). Ezzel szemben a nő legfőbb értékei (s ily módon a leánygyermekre vonatkozó gyermekkép jellemző elemei) e korban a jellemesség, a mérsékletesség, a vallásosság, az őszinteség, a méltányosság, az udvariasság, a hűségesség, a hazaszeretet, a csendesség és az engedelmesség (Medve Imre nyomán Kéri, 2008, p. 42), illetve a szendesség, a szemérem és a „konzervatív hajlam” (ld. P. Szathmáry, 2006, p. 14) voltak, melyek kifejlesztésére a szülők és nevelők már a gyermekkor legkorábbi szakaszaitól fogva törekedtek, arisztokrata és nagypolgári körökben egyaránt. Meglehetősen konzervatív nevelési elveket olvashatunk ki Andrássy Katinka leírásából is, amely szerint az arisztokrata nevelést szigorú életrend és alázatra szoktatás jellemez-

1. Említést tehetünk továbbá olyan medalion-szerűen megjelenített, a szárny által a női léthez társított sztereotip szimbólumokról, mint amilyen a házvezetés feladatát szimbolizáló kormány, az anyai feladatvállalást jelző szopó csecsemő, a nőt az eredendő bűn bűnbakjaként bemutató kígyó vagy éppen a női élet értelmi elszegényedését előjelező hervadt virág. Mindezen toposzok, mint a jelen áttekintésből láthatjuk, a korabeli magyar közvéleményben is gyakorta előfordultak.

te (Ferkó, 2017, p. 42), más dokumentumok tanúsága szerint pedig az arisztokrata leányok intézményes nevelését gyakorta járta át vallásos szellemiség és nagyfokú fegyelem (Ferkó, 2017, pp. 52–54). A kor imakönyvei szintén hasonlóan puritán értékekre helyezték a hangsúlyt a leánygyermek nevelését illetően, mint amilyen a jámborság, az alázatosság, az önmehtagadás, a szent tisztaság, az időgazdálkodás és a hazafiasság (Frauhammer, 2014, pp. 160–161), karöltve azon aufklérista felfogással, mi szerint a gyermek nevelés által válik emberré (Frauhammer, 2014, p. 162).

A korabeli szakmai vélemény és közvélekedés előtt a nők és a leánygyermek a biológiai reprodukció alanyaiként jelentek meg, s ennél fogva ők voltak a nemzeti tisztaság letéteményesei is, sőt, lényükre egyenesen a nemzeti közösség jelképeiként tekintettek (Bokor, 2013, p. 19). Ebben a korban Magyarországon már éreztette hatását John Stuart Mill emancipatorikus törekvése (például Dapsy László, Sikor József – Kéri, 2008, pp. 18–19), a leánygyermek és a nők nevelhetőségébe vetett felfogásával karöltve, ám a meghatározó nem ez volt, hanem a schopenhaueri, a comte-i felfogás, illetve a biológiai determinizmus álláspontja (Fábri, Borbír & Szarka, 2006, pp. 11–13). E felfogásokból egyenesen következett az a kíváncsi, mi szerint a leányt már kicsi korától fogva a negatív erények (például visszafogottság, hallgatagság, alávetettség – Bourdieu, 2000, p. 41), a háztartás és az anyaság feladatai által meghatározott életre kell nevelni, s a férfitársadalom számára való tetszés elnyerésére, tehát az önreprezentációra (vö. Goffman, 1956) kell sarkallni. Ez a felfogás a szakirodalom tanúsága szerint a nagypolgári leányok nevelésére is alkalmazható (ld. Szécsi & Géra, 2016), ám a nemesi leánygyermek esetében inkább az önreprezentáció, az esztétikai nevelés, a sokoldalú műveltség, valamint a szigorú életrend szerinti nevelés került előtérbe (ld. Ferkó, 2017, pp. 46–54).

A század során vált igazán elterjedtté a család leánygyermekének portréinak elkészítése is nagypolgári és nemesi körökben egyaránt, utóbbiaknál mintegy társadalmi előírásból fakadóan, utóbbiaknál pedig inkább divatból. Ezen aktus az önreprezentáció kiterjesztésének fogható fel, hiszen e portrék magukba sűrítették az ábrázoltról tudható, az éniideal nyomában járó „önkifejlesztés” folyamatát jelző tulajdonságokat, viselkedési sajátosságokat. A kor társasági portréin, béli toalettképein megfigyelhetők a korabeli leányélet jellemző létmotívumai, illetve a nőiségről és a leánygyermeki természetéről alkotott korabeli gyermekszemléleti mintázatok (gyermekkép és gyermekfelfogás) is tetten érhetők. Miután a női lét megformálására irányuló társadalmi konstrukciók különböző szimbolikus utalásokban ragadhatók meg, a tanulmányunkban tárgyalt szalonportrék értelmezése során elsősorban ezek feltárására törekszünk, nem kerülve meg az ezek jelentésének feltárása során jelentős szerepet játszó különböző (például eszme- és neveléstörténeti értékű) elméleteknek az elemzés folyamatába való bevonását sem (vö. Bokor, 2013, p. 18).

### *A társasági portréfestészet a dualizmus korában*

A dualizmus korában egyre jellemzőbbé vált a polgári és nemesi rétegekből származó személyek megörökítése portrékon, melyeken az ábrázolt társadalmi rangjának, finom modorának éreztetése volt a cél a testhasználat, az antropológiai tér motívumain, illetve bizonyos létmetaforákon, szimbólumokon keresztül. A portré – Hermann Deckert definíciója nyomán – segít jelenvalóvá tenni egy távollévő személyt, ezáltal töltve be a helyettesítés funkcióját. Miután a portrészertő hasonlóság alapfeltétele a reprezentatív érték létrejöttének, az arc válik a reprezentáció legalapvetőbb elemévé (Bellák, 2009, p. 206). A portré tehát – ikon voltánál fogva – a rá jellemző sajátosságoknál, vagyis a jel és a jelölt közötti minőségi azonosságnál fogva vonatkozik az általa jelölt tárgyra (Peirce, 1935, p. 261), ugyanakkor a kép nem egyszerűen leképez, hanem láthatóvá tesz. A mű nem egyszerűen helyettesíti az ábrázoltat, hanem önmagán túli kontextusba emeli tárgyát, mégpedig a látás értelemgeneráló

aktusa során, mely révén új értelemvonalakat nyit meg a kép részleteinek összekapcsolásának folyamatában (Boehm-öt kommentálja Jáger-Péter, 2014, pp. 4–6).

E kijelentés a korszak önreprezentációs célú portréira is vonatkozik, hiszen e műalkotások magukban hordozzák a kor eszmei, erkölcstörténeti folyamatait. Ugyanis a közönség előtti megjelenés mozzanatán, az „én” (vagyis egyfajta énídeál) bemutatásának, illetve a társadalmi rang érzékeltetésének szándékán keresztül a képen már eleve leképeződnek bizonyos, az énídeál megkonstruálódásához vezető társadalmi tudat- és tapasztalatformák, társadalmi szinten működő retorikai mintázatok az ábrázolt társadalmi státuszára, pozíciójára, az ábrázolt társadalmi karakterét érintő diskurzusokra vonatkozóan.

A korabeli portrék megrendelői a jómódú mecénási rétegből és a kevésbé vagyonos díszítőkedvű polgárságból kerültek ki, akik aztán a kiállításokon is viszont kívánták látni a róluk vagy családtagjaikról készült festményeket, melyek jelentős része a mintegy nagyüzem-szerűen működő Benczúr-mesteriskolából származott. A portré tehát már nem pusztán a megörökítést szolgálta, hanem egyfajta státuszszimbólummá vált (Bernáth, 1993, p. 156). Az önreprezentáció mozzanatából fakadóan a portréfestés mintegy társadalmi aktusnak minősült; a portrémodellek tehát már nemcsak önmagukat reprezentálják mint individuumokat, hanem korszakukat is, abban pedig az ember pozícióját (Bellák, 2009, p. 206).

A portrék megfestésénél a legfontosabb a megrendelő igényeinek való megfelelés volt, így a művész egyéni invencióinak nem volt nagy szerepe (Bernáth, 1993, p. 150). E kor művészetére egyébként is jellemző volt az uralkodó esztétikai normáknak való behódolás (Szívós, 2015, p. 219), a konformista művész-attitűd. Így aztán a müncheni realizusból merített egyenstílus vált uralkodóvá, melynek legfőbb sajátossága a lokális színek, az atelier-világítás, illetve az egységteremtő, közös tónus (gyakran a „*barna aszfalt*”) használata volt (Lyka, 1947, pp. 139–140).

A dualizmus korában a portrékészítés folyamatában meghatározó szerepet játszott a társalgás, így például a kor híres portréfestőjénél, László Fülöpnél a portré – Bellák Gábor megfogalmazása szerint – afféle társalgási műfajként működött. László szerint a művésznek törekednie kell a modell érdeklődésének felkeltésére annak érdekében, hogy „*az arc természetes kifejezését*” (Kovács Jenőt idézi Bellák, 2009, p. 206) vissza lehessen adni. Ugyanakkor László „párbeszédszerű” piktúrájával szemben Benczúr a szónoklat felépítettségét idézi, többek között a részletek aprólékos kidolgozottsága okán (Bellák, 2009, p. 209).

A reprezentációs célú portréfestészet fontos vonása volt a művész és megrendelő közötti szoros társadalmi érintkezés (Bellák, 2009, p. 205) is. Társadalmi szempontból roppant nagy jelentőséggel bírt, hogy a családfők megfestessék magukat és családtagjaikat. A reprezentációs célú portrék sajátos válfaját képezték a gyermekekről készült alkotások is, melyeken – a ruházaton, a test- és térhasználat jellemzőin, illetve a megjelenített létmetaforákon keresztül – felismerhetők a kor polgári, illetve nemesi nevelési ideáljai, gyermekszemléleti mintázatai. Tanulmányunkban mindezek feltárására törekszünk a tárgyalt leánygyermek-portrékon keresztül.

Feltételezésünk szerint a társasági portrék kifejezetten alkalmasak a goffmani értelemben vett „önkifejlesztés”, illetve „benyomáskeltés” gyakorlatának vizsgálatára (Sztompka, 2009, p. 139), az „ideális én” (vagyis egy ideálként megfogalmazott társadalmi szerep) (Goffman, 1956, p. 10) irányába mutató, a nevelés-nevelődés folyamatát kísérő önreprezentációs mozzanatok és dramaturgiai eszközök (Goffman, 1956, pp. 22–32) feltárásán keresztül. A képeken fellelhető színi eszközök szemrevételezése nyomán megrajzolhatjuk azt az arculatot, melyet az ábrázolt a társadalmilag elismert attribútumokon keresztül igyekezett kialakítani saját magával kapcsolatban (Goffman, 1956, pp. 11–13). Így meghatározó jelentőséggel bír a homlokzat elemzése; ennek részeként pedig először is a környezet (bútorzat, díszlet, fizikai elrendezés), aztán pedig a személyes homlokzat (ruházat,

nemi, életkori, faji jellegzetességek, testméret, külső kinézet, testtartás, arckifejezések, testmozdulatok, jelvények stb.) leírása (Goffman, 1956, pp. 13–14). A vizsgált nőánszokban megnyilvánul a társadalmi réteghez, a nemhez, a nemzethez való tartozás tudata is (Sztompka, 2009, p. 139), így megjelenik a jövőre irányultság és a nemzeti folytonosság mozzanata is, ami alatt azt értjük, hogy e korban a szülők mintegy önmaguk jövőbeli kiterjesztéseként tekintettek gyermekükre, hiszen a család és a nemzet szimbolikus vagyonaként kezelték őket (Pukánszky, 2004, p. 292). E nevelésideológia alapjaiban éreztette hatását a kor leánygyermek-ábrázolásain is, hiszen, mint látni fogjuk, az ennek folyománya gyanánt előálló belsővé vált (interiorizálódó) ideálok – attribútumokon, létmetaforákon, szimbolikus utalásokon keresztül – lépten-nyomon feltárhatók a vizsgált alkotásokon.

### *Vastagh György (1834–1922)*

A kor jelentős portréfestőiről tudjuk, hogy e műfaj életművüknek nem lényegi, de – megélhetési szempontból – szükségszerű részét jelentette. Ezt tapasztalhatjuk Vastagh Györggyel (1834–1922) kapcsolatban is, aki elsősorban naturalista felfogású paraszti és romaéletképeket festett. Azonban az 1850-es évek végétől fogva – Mikó Imre államférfi közbenjárásának köszönhetően – egymás után érkeztek hozzá a portréfestetésre irányuló megrendelések a kolozsvári arisztokrácia felől (Szana, 1886; Kaszás, é. n.); karrierje ekkor indult meg igazán.



1. kép. Vastagh György: *Lány fehér ruhában kék selyemövel és rózsákkal*. 1883, olaj, vászon<sup>2</sup>

2. Retrieved from: <https://iamachild.files.wordpress.com/2012/05/girl-in-white-dress-with-blue-sash-and-roses.jpg> (2017. 08. 12.)

Életművében kiemelkedő helyet foglalnak el leánygyermek-portréi is, melyeken a modell színpadias háttér előtt, teátrális gesztusokkal, plasztikusan megfestett ruharétegekbe öltöztetve kerül megjelenítésre. „*Lány fehér ruhában, kék selyemövel és rózsákkal*” című képének (1883; 1.) modellje frontális beállítással jelenik meg előttünk díványon ülve, komoly, már-már egy érett nő méltóságérzetét és önfegyelmét árasztó tekintettel. A lábánál heverő, legyezőre helyezett, leszakított, száradásra ítélt virágok a felnőtt életvilágtól elválasztott, művi nevelési környezetbe ágyazott gyermekvilágot, a konvencióktól ittas társasági lét meddőségét juttatják eszünkbe. A leszakított virág motívuma előrevetíti a leány későbbi feleség-szerepét is, hiszen a virágszakítás analógiájára majd e leány is leszakíttatik egy férfi által. A leszakított rózsza – átvitt értelemben – előre vetíti a majdani deflorációt („virágszakítást”) is, s – a megbélyegződés mozzanatától eltekintve – ezen utalás összevethető Arany János „A méh románcá” című versében (1847) olvasottakkal, hiszen a rózsza leszakítása itt is a szerető „leszakítását” jelenti (ld. Fórizs, 1999).

Továbbá, ahogyan Munkácsy „*A virágok áldozata*” című képén (1896), a virág-motívum által a leány e képen is az alávetettség, az áldozatiság kontextusába kerül. A Munkácsy által ábrázolt, a leány testét „gonoszul” körbefonó virágok mintegy a növényi létmód szintjére szállítják le a nő létmódját is, s voltaképpen a leány képünkön is mint „pompázatos virág” (Szabadi, 1993, p. 199) jelenik meg, aki gyönyört okoz az értekeknek, s akit óvni, féltetni, gondozni kell. A gyermekszemlélet vonatkozásában itt tehát a nő, illetve leánygyermek törekenységének, gyámoltalanságának mozzanatáról beszélhetünk.

Akárcsak a rétegzett jelentésű virágmotívumból, a tárgyi-fizikai környezetből kiolvasható nagyfokú biztonság- és kényelemigényből szintén következtethetünk a gyermekkorának a tágabb társadalmi környezettől (például a legkülönbélebb gyermekcsoportoktól) történő művi elválasztására. Ugyancsak ezt juttatja kifejezésre a modell bőrének porcelánbaba-jellegű felülete, mely – azon túl, hogy a porcelánfejű, divathölgyeknek öltöztetett babák a század során jellemzővé váló divatját idézi (Szécsi & Géra, 2015, p. 153) – a törekenység érzetét keltve ráirányítja a figyelmet a nagymértékű törődés, gondozás igényére, jelenlétére. A gyermek figurája ruhájának fehérével plasztikusan válik ki a vöröses, sárgás színű környezetből, így a fehér, illetve a selyem és a fejpánt világoskékje által sugallt mérsékelt, nyugodt, s egyúttal távolságtartóan hideg lelkiállapot még határozottabban érvényesül. Továbbá a ruhácska fehéré az ártatlanság, az érintetlenség érzetét sugallva elárulja, hogy e kislány leánygyermeki erkölcsi egyfajta morális konzerválás tárgyát képezik.

Az ábrázolt leány derekán látható, a címben jelzett, színénél fogva a nyugalom érzését keltő kék selyem még inkább kiemeli erényességét, méltóságát. Az öv által hordozott jelentéseket párhuzamba állítva a Nibelung-énekek Brühildáján lévő övvel elmondhatjuk, hogy e motívum a leánygyermek méltóságára, szüzességére, a szexualitás feletti uralmára utal, ebből fakadóan pedig a tisztaság és az ártatlanság erényét juttatja kifejezésre. Az öv két részre – egy alacsonyabb és egy magasabb rendű tartományra – osztja hordozója testét, így hívva fel a figyelmet az ösztönkésztetéseken való uralkodás, az önuralom és az önmérséklet erényére. E motívumból fakadóan tehát e képről a szűzies, fegyelmezett, mértékletes, méltóságteljes leánygyermek eszményképe olvasható le, egy olyan leányké, aki érintetlenségét megőrzi a kor elvárásai szerint tisztas, jó módú jövendőbelije számára, a család jó hírvének folytonossága érdekében. Mindezt az öv anyaga, a selyem, a gazdagság jelentésével egészíti ki, s megerősíti a tisztaság erényét. A selyem világoskék színe pedig – a világi uralkodók hatalmának égi eredetét hordozó jelentése nyomán – a leánygyermek származásából fakadó hatalmára, nemesi méltóságára utal (Pál & Újvári, 2001).

A modellbeállítás és a rózsák elrendezése okán érződő színpadiasságot némiképp ellensúlyozza a hidegmeleg kontraszt által keltett térbeliség-érzés. Azonban a kép lélektani kifejező erejét igazában a gyermek nemesi

kényelmet érzető kéztartása, illetve a némiképp védekező lelkiállapotot (Pease, 1989, pp. 107–108), de sokkal inkább kényelemigényt sugalló lábkulcsa adja. A lábkulcs, a porcelánszerű bőrfelület, a virágmotívum hasonló használata figyelhető meg „Leányportré” című képén (1881; 2.) is, szintén meghatározó női értéknek tüntetve föl a mérsékletességet és a csendességet (Medve Imrét kommentálja Kéri, 2008, p. 42), vagy a bourdieu-i negatív erényeket (ld. Bourdieu, 2000, p. 41).



2. kép. Vastagh György: *Leányportré*, 1881.<sup>3</sup>

A leánygyermeki méltóság, szűziesség és ártatlanság efféle hirdetésével szemben Edvard Munch „Pubertás” című festményén – leleplező módon – a lemeztelenített leánygyermeki természet a rideg, számító polgári környezetnek való kiszolgáltatottság tárgyaként kerül bemutatásra. E párhuzam alapján felvetődik annak lehetősége, hogy talán Vastagh reprezentációs célú leányportréjának kulcsíne sem rejt mást, mint Munch szorongó, a felnőtt társadalom akaratának kiszolgáltatott leánykáját (de Micheli, 1969, p. 34). Mindenesetre az bizonyos, hogy a korabeli leányok életét már korán kitöltötték az önreprezentációs célú tevékenységek (Sámi Lászlóné szavaival szólva: a cifrázkodás – ld. Kéri, 2008, p. 98), s miképp arra már Teleki Blanka felhívta a figyelmet, életüket a „kiszűrt érdekek” és a külsőségek hajhászása határozta meg. Az itt megjelenített leánygyermek is „bálványozott báb” (Teleki Blankát idézi: Ismeretlen, 2003) tetszik, akinek asszonyi feladata nem más lesz majd, mint otthona kellemessé tétele és a szépelgés.

3. Retrieved from: [http://viragjuditgaleria.hu/hu/muveszek/muveszek/V/vastagh\\_gyorgy/](http://viragjuditgaleria.hu/hu/muveszek/muveszek/V/vastagh_gyorgy/) (2017. 08. 01.)





3. kép Vastagh György: *Fiatal leány szegfűvel*. 1893, olaj, vászon<sup>4</sup>

A tárgyalt képeken tükröződő leánygyermeki visszafogottsághoz, szemérmességhez képest a „*Fiatal leány szegfűvel*” (1893; 3.) már kihívónak tetszik, hiszen e mű halk mosolyú modellje immár fogait is megmutatja, virágot érintve ajkaihoz, ezáltal sejtetve a társasági jelenléttel, a szalonélettel együtt járó öröm-aspektust. A szegfű a középkorban gyógyhatásáról, a németalföldi festészetben (ld. Jan van Eyck: „Szegfűs férfi”, 1430-as évek eleje) a jegyesség szimbólumaként volt ismert, de színe miatt kapcsolatba hozható Krisztus testével is (Pál & Ujvári, 2001), összességében pedig – mint a gyógyítás jelképe és a szaglás attribútuma Hendrik Goltzius életművében – az életigenlés jelképének tekinthető. Éppen ezért a szegfű által e képen a leánygyermek a női lét érzéki aspektusának hordozójaként jelenik meg, ezáltal mintegy óvatosan figyelmeztetve a befogadót a női szexualitásban rejlő erkölcsi veszélyekre.

4. Retrieved from: [http://viragjuditgaleria.hu/hu/muveszek/muveszek/V/vastagh\\_gyorgy/](http://viragjuditgaleria.hu/hu/muveszek/muveszek/V/vastagh_gyorgy/) (2017. 08. 01.)



4. kép Vastagh György: *Gyerekcsoporth*. 1876, olaj, vászon, 161×109,5 cm. Jelezve balra lent: Vastagh Gy. 1876.<sup>5</sup>

Egészen más jellegű festmény a „*Gyerekcsoporth*” („*Kettős gyermekarckép*”, 1876; 4.), mely a Vigyázó-család megrendelésére készült; a kép 1877-től Gróf Vigyázó Sándor, 1934-től pedig Gróf Zichy Domokosné (született Bolza Marietta) tulajdonában volt.<sup>6</sup> A grófné nem más volt, mint Vigyázó Sándor unokája, aki Gróf Vigyázó Ferenc (Vigyázó Sándor fia) 1928-ban elkövetett öngyilkossága után pereskedés útján megszerezte a Vigyázó-család több vagyontárgyát. „*Vigyázó Ferenc – fiúörökös híján – végrendeletében atyja útmutatását követve az akkor nagy anyagi gondokkal küszködő Magyar Tudományos Akadémiára kívánta hagyni a családi vagyont – beleértve a híres vácrátóti kastélyt, valamint a család értékes könyv-, kódex- és képgyűjteményét. A végrendeletet azonban az akkor már Gróf Zichy Domokos feleségének számító leányunoka megtámadta, s több más vagyontárggyal egyetemben feltehetőleg az itt bemutatott képet is örökség útján megszerezte*” (Kaszás, é. n.).

A színpadias hatást kölcsönző, sötétszürkékkel, vörösökkel és a térbeliség-érzés keltését célzó hideg-meleg kontraszttal megfestett kettősportrén több gyermeklét-szimbólumot fedezhetünk fel. A képen a morális konserválásra utaló virágmotívumon kívül – a korabeli nőideál érzékeltetése szempontjából – hangsúlyos a zongora motívuma, mely az esztétikai tehetség fejlesztésének jelentőségére, illetve az efféle zenei képességeknek a leányok férjhezmeneteli esélyeinek javításában betöltött szerepére hívja fel a figyelmet (Németh & Pukánszky,

5. Retrieved from: <http://viragjuditgaleria.hu/hu/item/4052/> (2017. 08. 01.)

6. „Kiállítva: 1. Országos Magyar Képzőművészeti Társulat téli tárlata, Múcsarnok, 1877. november–december, katalógus: 99. (*Gyerekcsoporth* címen); 2. Id. Vastagh György emlékkiállítása, Múcsarnok, Budapest, 1934. március 3. – április 2. katalógus: 3 (*Kettős gyermekarckép* címen).” (Kaszás, é. n.)



2004, p. 313). Ennek, illetve a leány taglejtéseinek és porcelánbaba-jellegű bőrfelületének köszönhetően érzékelhetővé válik a kifinomult, érzékeny, törekeny, visszafogott és halk szavú leány érlelődőben lévő ideálja a kor gyermekszemléletével kapcsolatban. Ugyanakkor a kisleány kezében lévő ostor – mint a férfiuralom attribútuma – figyelmeztet a gyermek lényében máris formálódó hatalomgyakorló képességre, s egyúttal figyelmeztet a fiúgyermeki elevenség eszményképére a leánygyermeki visszafogottsággal és önmérséklettel szemben.

A Rousseau-i „ártatlan gyermekkor” mítoszával összefüggésben, annak folyamánként (a gyermeket potenciálisan megrontó társadalmi hatásoktól való eltávolításra törekedvén), érvényesül itt a „túlvédő, »széltől is oltalmazó«” szülői nevelési praktikák” (Pukánszky, 2004, p. 312) hatása is – érezzük a gyermekek elzárkózását a külvilágtól (vö. Philipp Otto Runge „A Hülsenbeckschen gyerekek” című képével [1804-1805] – ld. Mietzner & Pilarczyk, 2013, p. 37). A gyermekkor pszicho-szociális és szexuálkerkölcsi szempontú védettségét prezentálja a többreteges, egész testet takaró ruházat is. Az aranyárga leányviselet a gyermekkor értékes voltára, a kisleány kék színű öltözéke az előkelő származásra, a „felsőbbrendűsége”, a hatalomra, a háttér és a zongora vöröse pedig a nemesi életerőre utal (Pál & Ujvári, 2001).

### *Innocent Ferenc (1859–1934)*

A kor kedvelt portréfestője volt a Műcsarnok rendszeres kiállítója, Innocent Ferenc (1859–1934), aki hírnevét azoknak az eszményített nőfejeknek köszönhetette, melyeket „a budapesti társasélet asszonyairól” (Lyka, 1951, p. 52) festett, ahogyan ő nevezte: „az abszolút szépség kultusza” jegyében (Magyar Művészet, 1934, p. 279; Lyka, 1947, p. 129). „Gyöngéd, diszkrét” előadású képein (Lyka, 1951, 53.), mint hírlett, modelljei „újjászülettek”, s olyanokká váltak, mint „legszebb álmaikban” (Lyka, 1951, p. 53). Ám a „szépségfestés” e programja révén keletkezett népszerűsége „becsalogatta egy édesded, langyos, tetszetős, kedveskedő, szépítő előadási módba, amelynek révén nemcsak témédek női arcképmegrendelést kapott, hanem a képeslapok is szaporán reprodukálták műveit” (Lyka, 1947, p. 129).

Innocent szalonportréinak sorába illeszkednek társasági hangulatú leánygyermek-portréi is. E könnyed, üde, édeskés hangú képek lényegi jegye ugyancsak a megszépítés törekvése. Már-már hízelgőnek tetsző portréin ugyanazzal a jelentéssel fordul elő a letépett, természetes növekedési közegüktől megfosztott virág motívuma, mint Vastagh György és Bruck Lajos művein, láthatóvá téve a leánygyermeki erkölcsök konzerválásának nevelői törekvését. A virágmotívum már önmagában utal a nőiségre, a nővé érésre, a „leszakíttatásra” és a deflorációra (ld. a virágszakajtás mozzanatát a „Fiatalkorú lány” című képen – vö. Fórizs, 1999). Továbbá, akárcsak Munkácsy „A virágok áldozata” című képén, itt is történik utalás a nő „növényi” jellegéről, passzivitásáról, gyámoltalanságáról alkotott korabeli elképzelésre, s a virág-lényükből fakadó érzéki örömökre, a férfiörömöknek való alávetettségükre (vö. Szabadi, 1993, p. 199).



5. kép. Innocent Ferenc: *Fiatal lány virágokkal*, é. n. Olaj, vászon<sup>7</sup>

Innocent Ferenc leánygyermek-ábrázolásai első olvasatra – a gyermekség fiziognómiai-anatómiai dimenziójának megjelenítése okán – eszünkbe juttathatják ugyan a gyermeki ártatlanság rousseau-i toposzát, ám e lányok bál ruhája, már-már a női érettség siettetését sugalló kozmetikázott arca révén a szereppredesztináció mozzanata egészen eluralkodik. A „*Fiatal lány rózsákkal*” című képről (é. n.; 5.) például elmondhatjuk, hogy az első antropológiai tér (ruházat, testhasználat) okán itt már előre érezhetők a gyermek lényében érlelődő felnőtt szerepkörök, ám mivel e leány álomszerűen megfestett, stilizált, díszletszerű háttér előtt, a környezetalakító felelősség érzetétől átitatott társadalmi cselekvések kontextusától megfosztva került ábrázolásra, meglehetősen teatrális beállítással, így érződik „*kiskorúsága*”, „*bálványozott báb*” (Teleki Blankát idézi: Ismeretlen, 2003) volta is. E lányka életét szemlátomást már most is áthatja a cifrázkodás és a felszínes önmegmutatás tendenciája (vö. Sági Lászlóné gondolatával – kommentálja: Kéri, 2008, p. 98), így e mű tökéletesen visszatükrözi a leánygyermekről alkotott korabeli képet, melyben a „gyámoltalan leánygyermek” és a „miniatűr felnőtt” képe vegyül egymással.

7. Retrieved from: <https://iamachild.wordpress.com/category/innocent-ferenc/> (2017. 08. 01.)



6. kép. Innocent Ferenc: *Mosolygó kislány*, é. n. Olaj, vászon<sup>8</sup>

A „*Mosolygó kislány*” (é. n.; 6.) szintén kozmetikázott arccal, az érett nők szerepére (ti. a férfiak tetszésének kivívására) való ráhangolódást prezentáló rúzsozott ajkakkal, a színésznőkéhez hasonló, hullámos hajjal kerül megjelenítésre, mely utóbbi szintén a férjért fenntartandó szépséget fejezi ki. A leány tekintete mértékletesen kihívó, mely megint a csábításra enged asszociálni, tükörszerű keretben való megjelenése pedig utal a testi szépség konzerválására való gondos odafigyelés megannyi rítusára, melyeknek a tükör fontos kelléke. A leány alig sejtetett ruhájából báli mulatságra való előkészületre is következtethetünk, s így e képet újfent a „báli toalett-képek” sorában helyezhetjük el.

### *László Fülöp (1869–1937)*

Mint már korábban említettük, ritka eset, amikor egy festőművész életművének meghatározó törekvését képezi a portréfestés. Ezen ritka esetek közé tartozik az utolsó udvari festőként is elhíresült, Lotz Károly, Székely Bertalan és Liezen-Mayer növendékeként tanult László Fülöp (1869–1937) (Bellák, 2004). Modelljeinek eleganciáját testtartásuk és viseletük is elárulja, s ezt az eleganciát húzza alá festészetének könnyed virtuozitása (Bellák, 2009, p. 209). Ugyanakkor ő csupán a felszínt festette meg, s Van Dyckkel vagy Gainsborough-val szemben képeinek vérszegénységét, lendületességük hiányát a kritika már saját korában észrevette (Czigány, 2004).

8. Retrieved from: <https://iamachild.wordpress.com/category/innocent-ferenc/> (2017. 08. 01.)



7. kép. László Fülöp: *Kisgyerek fehérgalléros ruhában*, 1897. 77×63 cm. Olaj, vászon. Jelezve balra fent: *Jancsi* és jobbra lent: *László F 1897*<sup>9</sup>

László Fülöp úgy vallotta, hogy a női szépség időtlen, s ezt az időtlenséget próbálta megjeleníteni kosztümös nő- és leánygyermek-ábrázolásain is, „*semmihez sem köthető, semleges háttér előtt*” (Czigány, 2004). Műterme kellékekkel, stólákkal, fátylakkal, hímzett selyem- és muszlinkendőkkkel, valamint drapériákkal volt tele, s mindez modelljeinek idealizáló megörökítéséhez szolgált.

Ez a fajta idealizáló törekvés jelent meg egyik leányportréján, a „*Kisgyerek fehérgalléros ruhában*” című képen (1897; 7.) is. E festmény modellje életerőt sugalló vörös báli ruhában jelenik meg előttünk, korabeli hajviselettel, növényornamentikát mutató dekoratív-stilizált háttér előtt, párbeszéd-szerű elevenséggel megfestve. Komoly tekintetén érezhető: itt valóban a társasági önreprezentáció az elsődleges szempont, a gyermekkor aspektusai nem juthatnak határozottan kifejezésre. A háttér növény-ornamentikája alig észrevehetően, de határozottan jelzi e leány „virág-sorsát”: életének beteljesülését leszakíttatását jelenti majd, de, hogy ez megvalósulhasson, illatozó virágnak kell lennie, így életének jelenlegi fő törekvése a férfiaknak való tetszésben foglalható össze.

9. Retrieved from: <https://www.invaluable.com/auction-lot/laszlo-fulop-1869-1937-small-child-in-white-colla-163-c-n59qg8stut> (2017. 08. 01.). Képadatok forrása: Kieselbach Galéria.



8. kép. László Fülöp: *Majláth Erzsébet és Stefanie grófnők kettős portréja, é. n. Olaj, vászon.*<sup>10</sup>

A szereppredesztináció e vizuális megjelenítésével szemben a gyermekkor lélektani (pl. játékigény) és anatómiai-fiziognómiai aspektusainak megjelenítését konstatálhatjuk László „*Majláth Erzsébet és Stefanie grófnők kettős portréja*” című munkáján (é. n.; 8.) melyen azonban a rózsza – a már taglalt szimbolikának megfelelően – szintén a leánygyermek növényorsót (passzivitás, alávetettség, cifrázkodás, önreprezentáció) vetíti előre; a ruhadarabok is ezt támasztják alá, a földön heverő, egyébként szintén „kiöltöztetett” porcelánbaba pedig utal a korabeli nemesi-polgári gyermekfelfogásra, mi szerint a leánygyermek gyámoltalan, törékeny teremtmény, ezért szükség van morális konzerválásukra. Mindazonáltal a ruha fehére is a rousseau-i ártatlanság toposzát szólaltatja meg.

## Összefoglalás

A korabeli társasági portréfestészetben, mint láthattuk, a leánygyermek az önreprezentáció kívánalma szerint jelentek meg, a szereppredesztináció mozzanata és a miniatűr felnőtt képe így határozottan tetten érhető a vizsgált képanyagban. A bourdieu-i negatív erények (passzivitás, alávetettség, hallgatagság, tetszeni szándékozás) nyomon követhetők alkotásainkon, a virág szimbolikáján keresztül pedig a mögöttes jelentéstartalmakra is rámutattunk. E motívum, mely képeink legjaván felfedezhető, ugyanis a biológiai érése, a növény-hasonlatra (a leány mint szép virágszál), a majdani „leszakíttatásra”, sőt, a deflorációra egyaránt utalhat. Kijelenthető tehát, hogy a korabeli nemesi-polgári közegben a leánygyermekkel kapcsolatban alkotott gyermekkép lényege az önreprezentációnak a képeken is kiolvasható mozzanataiban ragadható meg, ami pedig a gyermekfelfogást ille-

10. Retrieved from: [http://artmagazin.hu/artmagazin\\_hirek/egyszeruen\\_dol\\_a\\_penz.1938.html?pageid=119](http://artmagazin.hu/artmagazin_hirek/egyszeruen_dol_a_penz.1938.html?pageid=119) (2017. 08. 01.)

ti, e korban a leánygyermeket törékenynek, gyámoltalannak, kiszolgáltatottnak látták. A gyermekszemlélet e két összetevője tehát összhangban áll egymással.

## Szakirodalom

1. Aradi, N. & Telepy, K. (1981). A nagybányai kismesterek. In Németh, L. (Ed.), *Magyar művészet 1890–1919*. Szövegkötet (pp. 309–312). Budapest: Akadémia Kiadó.
2. Ariés, P. (1987). *Gyermek, család, halál. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
3. Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception. A Psychology of the Creative Eye*. Los Angeles – London: University of California Press.
4. Bal, M. (1998). A leírás mint narráció. In Thomka, B. (Ed.), *Narratívák 2. Történet és fikció* (pp. 135–171). Budapest: Kijárat Kiadó.
5. Barthes, R. (1996). *A szöveg öröme*. Budapest: Osiris.
6. Bächtmann, O. (é. n.). Útmutatás az interpretációhoz. Művészettörténeti hermeneutika. In Rényi, A. (Ed.), *Művészettörténet. Bevezetés*. Kézirat.
7. Bán, A. (2008). *A vizuális antropológia felé*. Budapest: Typotex.
8. Bellák, G. (2004). „Egyszerűen dől a pénz”. László Fülöp a műkereskedelemben. *ArtMagazin*, 1, 80-83. Retrieved from: [http://artmagazin.hu/artmagazin\\_hirek/egyszeruen\\_dol\\_a\\_penz.1938.html?pageid=119](http://artmagazin.hu/artmagazin_hirek/egyszeruen_dol_a_penz.1938.html?pageid=119). (2017. 03. 03.)
9. Bellák, G. (2009). A portré müncheni mesterei. In Kárai Petra & Veszprémi Nóra (Eds.), *München magyarul. Magyar művészek Münchenben 1850-1914. Magyar Nemzeti Galéria Kiadványai*, 6 (pp. 205-210.). Budapest: Magyar Nemzeti Galéria.
10. Belting, H. (2008). Kép, médium, test: az ikonológia új megközelítésben. *Apertúra*, 1. Retrieved from: <http://uj.apertura.hu/2008/osz/belting/>. (2017. 02. 13.)
11. Bernáth, M. (1993). Stílustendenciák a millenáris kiállítás festészeti anyagában. In Zádor, A. (Ed.), *A historizmus művészete Magyarországon* (pp. 148–176). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutató Intézet.
12. Bihari, P. (2006). A nő. In Fábri, A., Borbíró, F. és Szarka, E. (Eds.), *A nő és hivatása II. – Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866-1895* (pp. 29–34). Budapest: Kortárs Könyvkiadó.
13. Bókay, A. (2006). *Bevezetés az irodalomtudományba*. Budapest: Osiris. Retrieved from: [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_bevezetes\\_az\\_irodalomtudomanyba/adatok.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_az_irodalomtudomanyba/adatok.html) (2017. 07. 31.)
14. Bokor, Zs. (2013). *Testtörténetek. A nemzet és a nemi betegségek medikalizálása a két világháború közötti Kolozsváron*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
15. Bourdieu, P. (2000). *Férfiuralom*. Budapest: Napvilág Kiadó.
16. Czigány, M. (2004). László Fülöp, az utolsó udvari festő. *Kortárs Online*, 3. Retrieved from: <http://www.kortarsonline.hu/2004/03/laszlo-fulop-az-utolso-udvari-festo/7465>. (2017. 04. 04.)
17. deMause, L. (1998). A gyermekkor története. In Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (Eds.), *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény* (pp. 13–41). Budapest: Eötvös József Kiadó.
18. Endrődy-Nagy, O. (2015). *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza. 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés. Doktori disszertáció*. Budapest: ELTE PPK – Neveléstudományi Doktori Iskola – Pedagógia-történeti Doktori Program.
19. Fábri, A., Borbíró, F. & Szarka, E. (Eds. 2006). *A nő és hivatása II. – Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866–1895*. Budapest: Kortárs Könyvkiadó.
20. Ferkó, E. (2017). Arisztokraták neveltetése a XIX-XX. század fordulóján és a Horthy-korszakban. In Rébay M. (Ed.), *„... szelíd, de szigorú és egyben nagyon igazságos bánásmódban...” Arisztokraták nevelése-oktatása Magyarországon a XIX-XX. században* (pp. 37–66). Szeged: Belvedere Meridionale.
21. Fórizs, G. (1999). A méh románca. Arany János virágfájdalma. *Irodalomtörténeti közlemények*, 5-6.



- Retrieved from: <http://epa.oszk.hu/00000/00001/00010/forizs.htm> (2016. 08. 15.)
22. Frauhammer, K. (2014). Imakönyvek a katolikus lány- és nőnevelés szolgálatában a 19. és 20. század fordulóján. In Barna, G. & Kiss, E. (Ed.), *A család egykor és ma* (pp. 156–166.). Szeged–Budapest: OR-ZSE Kaufmann Dávid Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoport. Retrieved from: [http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/judaisztika/3-2015A\\_csalad\\_egykor\\_es\\_ma.pdf](http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/judaisztika/3-2015A_csalad_egykor_es_ma.pdf). (2016. 07. 04.)
  23. Gadamer, H.-G. (1994). *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.
  24. Géczy, J. & Darvai, T. (2010). A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szak-sajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4, 201–237.
  25. Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh – Social Sciences Research Centre.
  26. Gráfik, I. (2014). A jelromlásról. *Vasi szemle*, 4. Retrieved from: <http://www.vasiszemle.hu/2014/04/grafik.htm>. (2017. 10. 18.)
  27. Hirsch, E. D. (1998). Gadamer értelmezésemélete. In Fabiny, T. (Ed.), *Ikonológia és műértelmezés 3. A hermeneutika elmélete* (pp. 251–265). Szeged: JATEPress.
  28. Horányi, A. (2017). Vizuális kultúra: dilemmák és feladatok. *Magyar Építőművészet Online*. Retrieved from: <http://meonline.hu/vizualis-kultura/vizualis-kultura-dilemmak-es-feladatok/>.
  29. Horányi, Ö. (1975). *Jel, jelentés, információ*. Budapest: Magvető Kiadó.
  30. Ismeretlen (2003). Reform és női emancipáció. *Új szó*, 2003. szeptember 22. Retrieved from: <http://uj szo.com/cimkek/noi-szemmel/2003/09/22/reform-es-noi-emancipacio>. (2016. 07. 10.)
  31. Jáger-Péter, M. (2014). A kép érzéki értelme. *Erdélyi Múzeum*, 3, 1–11.
  32. Kaszás, G. (é. n.). Id. Vastagh György. *Virág Judit Galéria*. Retrieved from: <http://viragjuditgaleria.hu/hu/item/4052/> (2016. 07. 04.)
  33. Kéri, K. (2008). *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmuskori Magyarországon 1867–1914*. Pécs: Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
  34. Lyka, K. (1947). *Közönség és művészet a századvégen 1867–1896*. Budapest: Új Idők Irodalmi Intézet Rt. (Singer és Wolfner).
  35. Lyka, K. (1951). *Magyar művészetlet Münchenben*. Budapest: Művelt Nép Könyvkiadó.
  36. Micheli, M. De (1977). *Az avantgardizmus*. Budapest: Képzőművészeti Alap.
  37. Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2013). Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In Hegedűs, J., Németh, A. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások* (pp. 31–50). Budapest: ELTE Eötvös József Könyvkiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem.
  38. Mitchell, W. J. T. (2012). *A képek politikája. Ikonológia és műértelmezés 13*. Szeged: JATEPress.
  39. Németh, A. & Pukánszky, B. (2004). Fejezetek az európai család és gyermekkor történetéből. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *A pedagógia problémátörténete* (pp. 239–330). Budapest: Gondolat.
  40. P. Szathmáry, K. (2006). Nőemancipáció. In Fábri, A. Borbíró, F. & Szarka, E. (Eds.), *A nő és hivatása II. – Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866-1895* (p. 14). Budapest: Kortárs Könyvkiadó.
  41. Pál, J. & Újvári, E. (Eds. 2001), *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Budapest: Balassi Kiadó. Retrieved from: [http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net\\_szimbolum/szimbolumszotar.htm](http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm) (2017. 07. 13.)
  42. Panofsky, E. (1955). Iconography and Iconology. An Introduction to the Study of Renaissance Art. In Panofsky, E. (Ed.), *Meaning in the Visual Arts* (pp. 26–54). New York: Doubleday Anchor Books. Doubleday & Company.
  43. Panofsky, E. (2011). A képzőművészeti alkotások leírásának és tartalomelemzésének problémájához. In Panofsky, E. (Ed.), *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok* (pp. 218–233). Budapest: ELTE BTK Művészettörténeti Intézet.
  44. Pease, A. (1989). *Testbeszéd. Gondolatolvasás gesztusokból*. Budapest: Park Könyvkiadó.

45. Peirce, C. S (1938). *Collected papers of Charles Sanders Peirce. Vol. 2.* Bristol: Thoemmes Press.
46. Pollock, L. (1998). A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (Eds.), *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény* (pp. 176–210). Budapest: Eötvös József Kiadó.
47. Pukánszky, B. (2004). Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *A pedagógia problémátörténete* (pp. 259–330). Budapest: Gondolat.
48. Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben.* Pécs: Iskolakultúra.
49. Pukánszky, B. (2013). *A nőnevelés története.* Budapest: Gondolat. Retrieved from: [http://www.pukanszky.hu/eloadasok/ELTE\\_PhD\\_A%20noneveles%20tortenete/Segedanyagok/03\\_Pukanszky\\_Noneveles\\_vegso.pdf](http://www.pukanszky.hu/eloadasok/ELTE_PhD_A%20noneveles%20tortenete/Segedanyagok/03_Pukanszky_Noneveles_vegso.pdf). (2016. 06. 17.)
50. Réau, L. (1986). Az ikonográfia meghatározása és alkalmazása. In Pál, J. (Ed.), *Az ikonológia elmélete.* (pp. 266–290). Szeged: József Attila Tudományegyetem Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszéke.
51. Ricoeur, P. (1998). A szöveg világa és az olvasó világa. In Thomka, B. (Ed.), *Narratívák 2. Történet és fikció* (pp. 9–41). Budapest: Kijárat Kiadó.
52. Riffaterre, M. (1998). Szimbolikus rendszerek a narratívában. In Thomka, B. (Ed.), *Narratívák 2. Történet és fikció* (pp. 61–84). Budapest: Kijárat Kiadó.
53. Sándor, Zs. (2004). A vizuális kommunikáció vizuális nyelvi jelkészlete és ennek struktúrája. *Zempléni Műzsa, 2.* Retrieved from: [http://www.zemplenimuzsa.hu/04\\_2/sandr\\_2.htm](http://www.zemplenimuzsa.hu/04_2/sandr_2.htm). (2017. 02. 13.)
54. Sármány-Parsons, I. (2009). München modernsége. Az 1880-as évek második fele és a Secession megszületése. In Kárai, P. & Veszprémi, N. (Eds.), *München magyarul. Magyar művészek Münchenben 1850–1914* (pp. 123–146). Magyar Nemzeti Galéria Kiadványai, 6.
55. Sármány-Parsons, I. (2009). München szerepe a modern magyar festészeti szemlélet és stílus megteremtésében. In Kárai, P. & Veszprémi, N. (Eds.), *München magyarul. Magyar művészek Münchenben 1850–1914* (pp. 149–170). Magyar Nemzeti Galéria Kiadványai, 6.
56. Schneider, N. (é. n.). Művészet és társadalom: a társadalomtörténeti megközelítés. In Rényi, A. (Ed.), *Érintkező felület. Rényi András honlapja.* Retrieved from: [http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=207&Itemid=193](http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193). (2016. 01. 04.)
57. Shaha, S. (1998). Az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformák és gyermekkép a középkori kultúrában. In Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (Eds.): *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény* (pp. 88–100). Budapest: Eötvös József Kiadó.
58. Shaha, S. (1998). Csecsemőgyilkosság, kitevés, balesetek. In Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (Eds.), *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény* (pp. 113–138). Budapest: Eötvös Kiadó.
59. Szabadi, J. (1993). A társasági festészet. In Zádor, A. (Ed.), *A historizmus művészete Magyarországon.* (pp. 177–201). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutató Intézet.
60. Szana, T. (1886). Vastagh György. *Magyar Salon, 1886.* április.
61. Szécsi, N. & Géra, E. (2015). *A budapesti úrinő magánélete.* Budapest: Európa Könyvkiadó.
62. Szinyei-Merse, A. (2009). Életképek. In Kárai, P. & Veszprémi, N. (Eds.), *München magyarul. Magyar művészek Münchenben 1850-1914* (pp. 189-191). Magyar Nemzeti Galéria Kiadványai, 6.
63. Szívós, A. (2000). Adalékok a magyarországi nőnevelés és női művelődés történetéhez (1850-1888). In Kéri, K. (Ed.), *Ezerszínű világ (Dolgozatok a neveléstörténet köréből).* Pécs: Pécsi Tudományegyetem–Tanárképző Intézet. Retrieved from: <http://vmek.oszk.hu/01800/01887/html/ezersz15.htm> (2016. 07. 04.)
64. Szívós, E. (2015). *A magyar képzőművészet társadalomtörténete 1867–1918.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.
65. Sztaskó, G. (1959). Kiváló magyar festőművész. *Kárpáti Igaz Szó, 1959.* január 10.
66. Sztompka, P. (2009). *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer.* Budapest–Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
67. Takács, Á. (2015). Ígéretes: stratégia, gesztus és performativitás Jacques Derridánál. *Performa, 1,* 1–13.
68. Támba, R. (2017). *Gyermekek a vásznanon. A dualizmuskori gyermekszemlélet az alföldi iskola*



*festészetében*. Budapest: Storming Brain.

69. Tasnádi, R. (2012). Miről szólnak a képek? *Médiakutató*, 4. Retrieved from:

[http://www.mediakutato.hu/cikk/2012\\_04\\_tel/08\\_miro\\_l\\_szolnak\\_a\\_kepek](http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_04_tel/08_miro_l_szolnak_a_kepek)

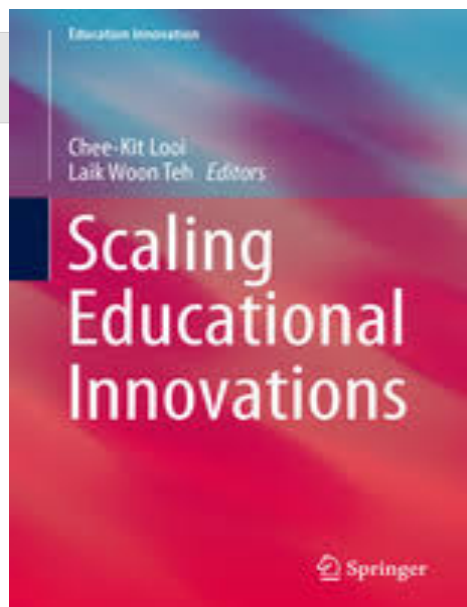
70. Walther, I. F. (Ed. 2004). *Művészet a 20. században*. Budapest: Vince Kiadó. (2016. 09. 01.)

Szemle

*Kulcskérdés*

# Az oktatási innovációk léptékváltása: elméleti modellek és esettanulmányok Szingapúrból és a világ más tájairól

Bükki Eszter\*



Looi, C.-K. & Teh, L.W. (Ed.) (2015). *Scaling Educational Innovations*. Singapore: Springer. DOI 10.1007/978-981-287-537-2

A helyi szinten sikeresnek bizonyuló innovációk el- avagy kiterjesztése, azaz más helyszíneken, eltérő kontextusokban való sikeres és fenntartható alkalmazása az oktatás területének egyik legnagyobb kihívását jelenti. Ennek oka végső soron ugyanaz, ami miatt Berliner az oktatáskutatást a „legnehezebb tudománynak” nevezte: az oktatás alapvető kontextusfüggősége és a kontextusok komplexitása (Berliner, 2002). Míg például a gyógyszerkutatásokban – melyek gyakran jelennek meg „példaképként” az oktatáskutatásban – az innovációk elterjesztését nem befolyásolja a páciensek társadalmi-gazdasági státusza, anyanyelve, előzetes tanulmányai, a gyakorló szakemberek nézetei, előzetes tudása stb., ezek a tényezők (és további, szervezeti és rendszerszintű faktorok) mind befolyásolják, hogy egy adott pedagó-

giai módszer egy adott tanár által történő alkalmazása működni fog-e egy adott tanulónál. Az oktatási innovációk térbeli – és ezzel összefüggő időbeli – kiterjesztésének problematikája, az ezt támogató és gátló tényezők vizsgálata, valamint e folyamat értelmezése, dimenzióinak feltárása áll az ún. léptékváltásra (*scaling*)<sup>1</sup> vonatkozó kutatások fókuszában. E vizsgálatok legújabb eredményeibe nyújt széleskörű betekintést a Springer kiadó szingapúri oktatási innovációkat bemutató és azokat a világ más sikeres rendszereinek tapasztalataival összevető könyvsorozatának 2015-ben megjelent kötete Chee-Kit Looi és Laik Woon Teh szerkesztésében.

A közel 300 oldalas kötet 13 tanulmányt tartalmaz, melyek közül az első bevezető és az utolsó, szintézisre vállalkozó fejezetet a szerkesztők jegyzik. A többi 11 tanulmány három részre különül el: az elsőben három, a léptékváltás modelljeit tárgyaló elméleti jellegű írást olvashatunk e terület neves kutatóinak tollából, a másodikban hat, ebből három szingapúri esettanulmányt tartalmazó cikket találunk, míg a harmadik részben két olyan tanulmány kapott helyet, melyek a tanári szakmai fejlődés kiterjesztését célzó nemzetközi hálózatokat mutatnak be.

Az amerikai Sabelli és Harris írása Carlile (2004) ipari termelési kontextusban kidolgozott „3-T” koncepciója alapján a léptékváltás folyamatának három típusát különbözteti meg annak lehetséges céljai alapján: áthelyezés, átvitel (*transfer*), fordítás (*translation*) és átalakítás (*transformation*) (*The Role of Innovations in Scaling Up Educational Innovations*). A szerzők mellett érvelnek, hogy bár a léptékváltást szokásosan egy helyi vagy kevés

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem, PhD-hallgató, eszterbukki@caesar.elte.hu

1. Bár a tanulmánykötet írásai nem adnak egzakt definíciót a kötet címében is szereplő „*scaling*” fogalmára, e kifejezés, illetve a nemzetközi szakirodalomban szinonimaként (és viszonylag gyakrabban) használt „*upscaling*”, „*scaling-up*” kifejezések tipikusan egy szűk körben hatékonyan bizonyult pedagógiai gyakorlat, beavatkozás alkalmazásának kiterjesztésére, új helyszíneken, kontextusokban való elterjesztésének folyamatára utalnak. E fogalom ugyanakkor többet is jelent a pusztán térbeli kiterjedésnél, e folyamat kutatásának eredményei ugyanis pont arra mutatnak rá, hogy a sikeres és fenntartható mennyiségi változás minőségi változásokkal is együtt jár. E kifejezéseknek nincs általánosan elfogadott magyar fordítása sem, ebben az írásban a Fazekas et al., e folyóirat 2017/4-es számában megjelent tanulmányában használt „léptékváltás” fordítását használtam, míg a „*scalability*” szót a „léptékváltásra való alkalmasság” kifejezéssel fordítom.

helyszínen bizonyítottan működő beavatkozás több helyszínre való áthelyezéseként értelmezik, valójában a léptékváltás alapvető célja nem egy adott oktatási innováció alkalmazásának pusztán kiterjesztése, hanem az oktatás fenntartható javítása. A léptékváltás ilyen értelmezése alapján a hangsúly a kutatás gyakorlatba történő *áthelyezéséről* (ahol a kutató feladata elsősorban a legjobb illeszkedés feltételeinek meghatározása) a gyakorlat kutatás által támogatott *átalakítására* tolódik át. E modellben a kutatók közvetítőkké válnak, akiknek fő feladata a gyakorló szakemberek támogatása a szervezet megváltoztatásában oly módon, hogy az ne csupán az adott beavatkozás implementálását, de a jövőbeli fejlődést is támogassa.

A szingapúri Hung, Lee és Teh tanulmánya a léptékváltás egy ökológiai modelljét mutatja be a helyi léptékváltási erőfeszítések tanulságaira építve (*Scaling from the Perspectives of Policymakers and Practitioners from Singapore*). A szerzők az innovációk négy típusát különböztetik meg azok működési szintje alapján: Ta: alapkutatás (elméleti ötlet); Tb: tanár-orientált (osztályszintű kísérletezésből fakadó bottom-up); Tc: iskola-orientált (iskolai szinten vagy iskolák között elterjedt); és Td: rendszer-orientált (rendszer szintű támogatással rendszerszinten elterjesztett, de a helyi igényekhez való alkalmazkodás érdekében adaptív) innováció. Érvelésük szerint az innovációk egészséges ökológiája e négy típus együttes létezését feltételezi, ami ösztönzi az innováció helyi kultúráinak kifejlődését. Az innovációk lehetséges növekedési pályái elején ugyan itt is végső soron az alapkutatás áll (Ta@Tb, Tb@Tc, Tc@Td), azonban a léptékváltás pusztán mechanisztikus felfogásával szemben itt nem az „aranystandard” megtalálása a következő szintre való továbblépés előfeltétele, csupán az „elégséges feltételek” teljesülése. Ezek az adott innováció hatásosságának bizonyítékai mellett a terjedés különféle dimenzióira és a támogató struktúrára és erőforrásokra vonatkozó indikátorok. A léptékváltás ökológiai modelljében helye van a „mechanisztikus” léptékváltási stratégiának is, meghatározott feltételek teljesülése esetén, kis számú, költség-haszon elemzés alapján kiválasztott innováció rendszerszintű elterjesztésében. Kulcsfontosságú azonban a tanári és iskolai innovációk hálózati vagy kollaboratív tanulási helyzetekben megvalósuló „organikus” terjedésének támogatása a bizalom és kísérletezés kultúrájának fejlesztésén keresztül, mely erősíti a tanári ágensi szerepet és professzionalizmust.

A kötet harmadik elméleti tanulmányát az ausztrál Milat és Bauman jegyzi, akik a közegészségügy, azaz a teljes népeiséget érintő prevenciókkal, egészségfejlesztéssel és védelemmel foglalkozó tudomány területén a léptékváltásra vonatkozóan kidolgozott keretrendszerüket mutatják be, levonva az oktatási területre nézve is releváns tanulságokat (*Increasing the Scale and Adoption of Health Innovations: Practice Models for Public Health*). A közegészségügyben a klinikai kutatásokhoz viszonyítva kevésbé világos a bizonyíték fogalma, mert a változás általában sok-komponensű beavatkozásokat igényel, ami – az oktatás területéhez hasonlóan – a léptékváltási folyamatot bonyolultabbá és kontextus-meghatározottá teszi. A szerzők empirikus vizsgálat alapján kidolgozott keretrendszere a léptékváltásra való alkalmasságra vonatkozóan (*scalability framework*) négy lépésből épül fel: (1) a beavatkozás „léptékváltásra való alkalmasságának” (*scalability*) felmérése, (2) a léptékváltási terv elkészítése, (3) felkészülés a léptékváltásra és (4) a léptékváltás megvalósítása. A léptékváltásra való alkalmasság felmérése a hatékonyságra vonatkozó bizonyítékok értékelése mellett magába foglalja a potenciális elérés és adaptálás, a meglévő szakpolitikai prioritásokkal és stratégiai kontextussal való összhang és a megvalósíthatóság felmérését is. A sikeres léptékváltási folyamatnak az oktatási innovációk esetében is releváns elemeiként határozzák meg a szerzők: (1) a beavatkozás természetének és hatékonyságának megismerését, (2) a kontextus megértését, melyben a beavatkozások működnek, (3) a beavatkozás összes érdekelt számára való elfogadhatóságának felmérését, (4) a munkaerő képzés és kapacitásépítés szükségleteinek felmérését és (5) kiterjedt értékelési és monitoring rendszerek felállítását.

A kötet második részében esettanulmányokat olvashatunk Szingapúrból és a világ más tájairól. Dearing, Dede és munkatársaik tanulmánya három amerikai community college STEM központjainak tapasztalatait ismerteti az innovációk diffúziójára és léptékváltására vonatkozó elméleti fogalmak saját innovációjuk terjesztésére való alkalmazásában (*How Educational Innovators Apply Diffusion and Scale-up Concepts*). E három központ tíz másikkal együttműködve vett részt egy 2009-ben indult hároméves, állami forrásból támogatott projektben (*Synergy Collaboratory*). A projekt célja a kutatócsoportban résztvevő Dearing és Dede Rogers (2003) elméletére építő diffúziós (Dearing, 2009), illetve a léptékváltás dimenzióira vonatkozó, Coburn (2003) keretrendszerét kiterjesztő elméletének (Dede, 2006) megismerése és azok gyakorlati alkalmazása a központok saját innovációinak terjesztésében. Az esettanulmányok fő tanulsága, hogy míg az innovációk feletti „tulajdonlás” adaptálók felé történő elmozdulása (*shifting of ownership*), az összeegyeztethetőség és adaptáció fogalmi jelentős mértékben hozzájárultak az intézményi innovációk sikeres terjesztéséhez, a résztvevők ezek mintegy ellentétjeként érzékelték a mélység, illetve hatékonyság dimenzióit. Egyfajta egyensúlyra kellett tehát törekedniük a terjesztés ösztönzése és az eredeti koncepcióhoz való hűség és minőség fenntartása között. Az innovációkat új és produktív módon adaptálóktól való tanulás mindhárom esetben jelentősnek bizonyult, akár a résztvevők előzetes várakozásainak ellenére is.

A kötet első szingapúri esettanulmánya Pang és munkatársainak írása a STELLAR (*Strategies for English Learning and Reading*) program rendszerszintű elterjesztésének implementációs stratégiájáról (*System Scaling in Singapore: The STELLAR Story*). E 2006-ban indított rendkívül sikeres program az alapfokú angoltanítás megújítását célozta a szingapúri oktatási rendszerben, melyben az 1980-as évek óta az angol a tanítási nyelv, miközben a diákok 50,6%-a otthon más nyelvet beszél (pl. kínait, malájt, tamilt). A minisztérium által tervezett kurrikulumot öt év alatt terjesztették ki szakaszosan az 1–3. évfolyamon 30 iskoláról az összes iskolára, míg a 4–6. évfolyamos kurrikulumot először csak 25 iskolában implementálták. A program léptékváltási stratégiája a gondosan tervezett implementációs támogatásra épül a STELLAR 4M megközelítésen keresztül, mely nyomtatott, digitális és online tananyagok (*materials*), módszertani támogatás (*methodology*), egyéni mentorálás (*mentoring*) és folyamatos formatív nyomon követés, illetve hatékonyságvizsgálat (*monitoring*) biztosítását jelentette. Az implementáció tervezésében nagy hangsúlyt kapott a program fenntarthatóságának támogatása, melynek eszközei (1) a kapacitásfejlesztésben és az innováció „tulajdonlásának” átvételében kulcsszerepet játszó iskolai tanár mentorok rendszere; (2) a jógyakorlatokat felmutató iskolák elismerése; (3) a taneszközök készítésében és terjesztésében, valamint a szakmai továbbképzésben résztvevő STELLAR Központ felállítása; továbbá (4) a program legitimitását növelő szülői elköteleződés elősegítése voltak. A program sikerének kulcstényezőit a szerzők a fentiek mellett az innováció minőségében, a helyi igényekhez való adaptációt az alapelvekhez való hűség fenntartása mellett megengedő, sőt elősegítő (ezáltal az innováció folyamatos fejlődését és a „tulajdonlás” átadását biztosító) belső logikájában, a szakpolitika határozott támogatásában, valamint az erős és stratégiai vezetésben látják.

A tanulmánykötet egy másik szingapúri esettanulmányában Looi, Xie és Chen a számítógép által támogatott kollaboratív tanulás osztálytermi alkalmazásának elterjesztését célzó, 2007-ben indult *Group Scribbles* (GS) projekt fejlődéstörténetét mutatja be (*Design and Implementation of an Education Innovation in Different Contexts: A Case Study of Group Scribbles*). Az először egy, majd három másik „kezdeti”, eddig összesen tíz általános és középiskolában implementált projektet tervező kutatók design-alapú kutatás (DBR) és design-alapú implementáció-kutatás (DBIR) elveket alkalmaztak. Stratégiájuk az innováció folyamatos adaptálását és tesztelését lehetővé tevő tervezés és implementálás ismétlődő ciklusaira, valamint a tanárok partnerként való bevonására

épült, mely biztosítja a helyi szükségletekhez való adaptációt, az innováció feletti „tulajdonlás” átadását és a kapacitásépítést. Az innováció „magját” a „gyors kollaboratív tudásfejlesztés” (*Rapid Collaborative Knowledge Improvement/RCKI*) fogalma és tervezési elvei jelentette, mely a (szingapúri osztálytermekben is domináns) tanár-központú diskurzus átalakítását és a kollaboratív tudáskonstrukciót elősegítő osztálytermi tevékenységek tervezését és megvalósítását célozta. Az ehhez való hűség szükségesnek bizonyult az adaptációk produktivitásának megőrzésében, bár az adaptációs szükségletek alapján az implementáció során maga az RCKI elmélete is folyamatosan finomodott és egyúttal erősödött. A kutatók ugyanakkor nagy hangsúlyt helyeztek a támogató eszközök (az online kollaboratív tanulási környezetet, majd idővel monitoring, értékelő és tanulói portfólió funkciókat is nyújtó GS technológia, tantervi eszközök, kollaborációs minták) helyi adaptációkat elősegítő változtatóságára, rugalmasságára és egyszerűségére. A GS sikerében kulcsszerepet játszott a tanárok innovatív gondolkodásának és kapacitásának folyamatos fejlesztése, de nem elhanyagolható a kedvező szakpolitikai környezet (a szingapúri oktatási minisztérium a 21. századi kompetenciák, illetve a kollaboratív és önszabályozó tanulás elősegítését ösztönző 3. IKT stratégiája, *Masterplan of ICT in Education/MP3*) által erősített támogató és ösztönző iskolavezetés szerepe sem.

A kötet harmadik és egyben utolsó szingapúri esettanulmányában egy mobiltechnológiára épülő, a formális és informális helyszíneket összekapcsoló „folytonos” (*seamless*) tanulási környezetet teremtő és kutatásalapú tanulási elveket alkalmazó tantervi innováció (*Mobilized 5E Science Curriculum/M5ESC*) léptékváltási stratégiáját ismerhetjük meg Looi és munkatársainak tollából (*Seeding a Curricular Innovation from One School to Five Schools: A Case Study from Singapore*). E 2009-ben indult projekt szintén design-alapú kutatási elvekre épülő, ismétlődő ciklusokat alkalmazó stratégiája a „tényeken alapuló gyakorlatok léptékváltásának” fogalmára épít. Ez az innováció kutatók és gyakorló szakemberek általi előzetes együttes tervezése és kis léptékben való implementálása, validálása, majd tágabb kontextusokban való implementálása folyamatát jelenti. A pilot iskolán belüli, egy osztályról több osztályra és évfolyamra való kiterjesztést célzó léptékváltási stratégia középpontjában a tanár-kutató gyakorlat- és tanulóközösség megteremtése állt. Ez támogatja a tanári percepció- és kapacitásfejlesztést, a közös kurrikulum-fejlesztést és az innováció feletti „tulajdonlás átvételét”, azaz az innováció sajátként való megélését. Az iskolai szintű (iskolák közötti) léptékváltásban alkalmazott stratégia – mely az adaptív-evolúciós megközelítés alapján és a tanárok közötti interakciókat középpontba állítva az „iskola által irányított léptékváltás” modelljeként (*school-led scaling*) értelmezhető – hasonlóképpen egy gyakorlatközösség létrehozására épül a pilot „termékenyítő” (*seeding*) és az innovációt átvevő „megtermékenyített” (*seeded*) iskolák között. Ennek fő elemei a szisztematikus, soklépcsős tanári kapacitásépítés, az iskolák közti hálózati kapcsolatépítés és a rendszerszintű támogatás.

A kis méretű Szingapúr után jelentős kontrasztot állítva egy nagyon nagy ország, Kína stratégiáját ismerhetjük meg az IKT oktatásban való alkalmazását célzó innovációk kiterjesztésében (*Innovation Scale-Up of ICT in Education in China*). Zangh és munkatársainak írása bemutatja az IKT alkalmazásában az oktatás méltányosságának és minőségének javítását középpontba állító kínai kormányzati stratégiát, illetve az annak megvalósításában alkalmazott, az ország nagy mérete és a régiók közötti jelentős szocio-kulturális és gazdasági különbségek miatt sajátos, top-down és bottom-up megközelítéseket kombináló kínai modellt. E modellben a központi tervezés és támogatás (szakpolitika-formálás és projektek kezdeményezése) mellett egyszerre van jelen a Rogers-i értelemben vett centralizált, avagy kutatók által irányított, lineáris top-down diffúzió (kutatók által tervezett innovációk) és a decentralizált avagy gyakorló szakemberek (tanárok) által irányított diffúzió (a gyakorlatban, kísérletezésből születő innovációk), valamint ezek hibrid változata.

A kötet egyik legizgalmasabb írása a második rész utolsó tanulmánya, melyben Law, Kampylis és Punie egy Európai Bizottság által támogatott projekt részeként végzett meta-kutatásuk eredményeit mutatják be, három európai és négy ázsiai IKT-által lehetővé tett (*ICT-enabled*) sikeres tanulási innováció implementációs stratégiáit hasonlítva össze (*Pathways to Enhance Multilevel Learning for Scaling Up Systemic ICT-Enabled Learning Innovations: Lesson from 7 European and Asian Cases*). Az esettanulmányok szintézise azt mutatja, hogy a vizsgált – nagyon különböző és eltérő kontextusokban megvalósuló – oktatási innovációk kulcsdimenziói a következők: (a) az innováció jellege (progresszió szintje, azaz milyen mértékig radikális/disruptív), (b) az implementáció fázisa, (c) az elérési szintje (földrajzi lefedettség), (d) a hatóköre (folyamatok/gyakorlatok, szolgáltatások vagy szervezet/rendszerek változására hat-e) és (e) a célcsoportja (megcélzott kedvezményezettek és/vagy aktívan résztvevő aktorok). Ezek a dimenziók kölcsönösen hatnak egymásra és függenek egymástól, időben folytonosan változhatnak és meghatározzák az innováció fenntarthatóságát és kiterjeszthetőségét. Az innováció implementálásának tanulási kimenetei, azaz a tanulói, tanári, iskolai, projekt/közösség/rendszer és további szinteken végbemenő változások elemzése alapján a szerzők megállapítják, hogy az innovációk hatását és kiterjeszthetőségét tekintve kulcsfontosságú a különböző szinteken végbemenő tanulás összehangolása, mely a tanulást támogató struktúrák és mechanizmusok tervezését és implementálását kívánja meg a szinteken belüli és azok közötti horizontális és vertikális interakciók ösztönzése által. Ez az oktatási innováció és változás mint szintek közötti összehangolt tanulás ökológiai modellje, mely az innovációkat egymásra ható és egymástól függő aktorok és kontextuális tényezők (változók) hierarchikusan egymásba ágyazott szintjeiből felépülő komplex és dinamikus, folyton változó rendszereknek tekinti, ahol a siker és kiterjeszthetőség végső soron nem a kiinduló (és idővel változó) feltételektől, hanem a változás menedzselésétől függ. E modell alapján fontos kutatási terület a különböző szinteken történő tanulás összehangolását támogató feltételek vizsgálata, melyhez nem csupán a jógyakorlatok, de a sikertelen példák elemzése is szükséges.

A kötet harmadik része a tanári szakmai fejlődés nemzetközi kiterjesztését célzó két innováció esettanulmányát tartalmazza. Vuorikari és munkatársainak írása az előző tanulmányban is megjelenő eTwinning európai hálózat fennmaradását és léptékváltását elősegítő fő tényezőket elemzi (*Scaling Up Teacher Networks Across and Within European Schools: The Case of eTwinning*). Az eTwinning hálózat az IKT technológiák pedagógiai innovációban való alkalmazását igyekszik ösztönözni nemzetközi iskolai együttműködések, illetve formális és informális szakmai fejlődési lehetőségek elősegítésével egy online platformon keresztül. A témában született korábbi vizsgálatok szintézise alapján a szerzők a hálózat növekedését és kiterjeszthetőségét Coburn (2003) és Dede (2006) léptékváltás-dimenziók elméletére építve kidolgozott indikátorok, valamint közösségi hálózati elemzések gráfjai alapján elemzik. Míg a „tulajdonlás” átadása dimenziót nem érzik teljesen relevánsnak az eTwinning esetében, az „evolúció” megvalósulásaként értelmezik a teljes projekt fejlődését (pl. eTwinning iskolai team-ek beépülése). A hálózat vertikális (a Coburn/Dede-i fenntarthatóság és mélység fogalmainak megfelelően) és horizontális (a kiterjedéssel analóg) növekedéséhez hozzájáruló fő stratégiák között megkülönböztetik a különböző aktorok által alkalmazott top-down és bottom-up stratégiákat.

Végül Laferrière és munkatársainak tanulmánya egy disruptív pedagógiai innováció, a tudásépítés (*knowledge building*) osztálytermi alkalmazását célzó nemzetközi projekt elemzését nyújtja Engeström (1987) harmadik generációs cselekvésrendszer elmélete, illetve expanziós tanulási ciklusok elmélete alapján (*The Knowledge Building International Project (KBIP): Scaling Up Professional Development Using Collaborative Technology*). A tudásépítés elméletének osztálytermi alkalmazása progresszív episztemológiai nézetek és korszerű pedagógiai módszertan kialakítását igényli, így a projekt fókuszában a tanári szakmai fejlődés támogatása állt. A 2007-ben

indult, iskola-egyetem-kormány partnerségben gyökerező KBIP projekt léptékváltási stratégiája kollaboratív technológiák alkalmazására, a szakmai fejlődés szisztematikus és ökológiai felfogására (mind helyi, mind nemzetközi szinten), a „kölcönös megtermékenyítés” fogalmára, a helyi innovációk láthatóságának biztosítására, valamint az újoncok támogatására épült.

Mint azt a fentiek érzékeltetik, a tanulmánykötetben szereplő írásokban az oktatási innovációk léptékváltásának sokféle, egymásra sok szempontból hasonlító, ugyanakkor különböző kontextusokban és helyenként eltérő elméleti tradíciókban született modelljei jelennek meg. A közös pontok azonosításában különösen hasznosnak bizonyul Coburn (2003), illetve Dede (2006) a téma szakirodalmában egyik legfontosabb referenciának számító és a kötet több tanulmányában is közvetlenül reflektált elmélete a léptékváltás öt, egymással is összefüggő dimenziójáról, melyek a léptékváltást a pusztán térbeli kiterjedéssel szemben egy sokkal organikusabb folyamatként jelenítik meg. Ennek a folyamatnak a jellemzői: (1) mélység (a létrehozott változás mértéke és minősége), (2) fenntarthatóság, (3) elterjedtség, (4) az innováció „tulajdonlásának” eltolódása (*shift of ownership*) az adaptálók felé (akik sajátjuknak kezdik érezni az innovációt) és (5) az evolúció (az innováció eredeti design-jának fejlődése az adaptálóktól való tanulás alapján). E dimenziók közül a két utolsóban expliciten is megjelennek az innovációt adaptáló gyakorló szakemberek, de valójában az összes dimenzió, így a fenntarthatóság és a kiterjesztés elérésének is kulcstényezője – és a megismert modellekben központi elem – a tanári kapacitásfejlesztés, szakmai fejlődés, vagy még tovább menve a különböző szinteken történő egyéni és szervezeti tanulás. További közös pontot jelent a kutatói szerep átalakulása. A kötetben bemutatott modellek többségében, különösen a szingapúri és kínai esettanulmányokban továbbra is a tudományos kutatás az oktatási innovációk végső, alapvető forrása (így az INNOVA kutatás tárgyát jelentő helyi szintű bottom-up, a tanári gyakorlatban és kísérletezésből születő innovációk csak néhány tanulmányban hangsúlyosak). Az innovációk terjesztésében, léptékváltásában azonban a kutatók szerepe már az innovációs útmutató (*innovation guide*) felé tolódik el, párhuzamosan az implementáló adaptálók szerepének felértékelődésével. Végül a „Triple Helix” modell harmadik elemének, a politikai döntéshozóknak is átalakul a feladatköre, melyben leghangsúlyosabb a támogató környezet, a tanári és szervezeti tanulást és innovációs kultúrák kialakítását elősegítő struktúrák és mechanizmusok kialakítása, valamint az innovációs folyamatok nyomon követési és értékelési rendszerének és tudásbázisának megteremtése lesz.

A bemutatott modellek között ugyanakkor érzékelünk egy jellegzetes különbséget is, ami alapvetően abból a tényből fakad, hogy a kötetben meglehetősen tágan értelmeződik az innováció fogalma – márpedig az, hogy mi a léptékváltás tárgya, mi a kiterjesztendő innováció – alapvetően meghatározza a léptékváltás értelmezését és sikeres stratégiáit. E szempontból értelmezésünk szerint a bemutatott modellek két csoportját különböztethetjük meg. Az elsőbe tartoznak azok a kurrikulum-innovációk léptékváltását célzó stratégiák, melyekben a léptékváltás fő kihívását és egyúttal fő célját az eredeti design-hoz való hűség és a helyi kontextusokhoz való adaptáció közötti egyensúly megteremtése jelenti. Ilyen megközelítés jelenik meg Milat és Bauman közegészségügyi léptékváltási keretrendszerében és az amerikai és szingapúri esettanulmányokban. Ez utóbbiak között – Looi és Xie (2014) léptékváltási stratégia keretrendszerének kategorizációját alkalmazva – megkülönböztethetjük a centralizált top-down modellt (STELLAR program) és a centralizált bottom-up modellt (design alapú kutatási megközelítést alkalmazó GS és M5ESC projektek). A kötet többi elméleti és esettanulmányában megjelenő megközelítések ezzel szemben ökológiai modellként értelmezhetők, melyekben a fő és végső cél nem egy adott pedagógiai innováció elterjesztése, hanem az oktatás javítása – akár egyetlen iskola vagy egy nemzeti oktatási rendszer vonatkozásában, akár általában véve, illetve akár egy adott témához (pl. IKT technológiák által lehetővé tett pedagógiai innováció vagy tanári szakmai fejlődés) kapcsolódva. Itt a kiterjesztendő innováció ezért sok-



kal kevésbé meghatározott avagy tágabban értelmezett és lényegi jellemzője a folyamatos alakulás, javulás. E modellekben így nem egy „leghatásosabb” innováció megalkotása, validálása és elterjesztése, hanem a folyamatos tanulást és innovációs kultúra kialakulását támogató rendszerek és mechanizmusok létrehozása kerül a középpontba, melyben centralizált és decentralizált, top-down és bottom-up stratégiáknak egyaránt lehet és van helye és szerepe.

E rendkívül gazdag elméleti és empirikus anyagot felvonultató és gondolatébresztő kötetet ajánljuk mindenkinek – legyen az kutató, gyakorló szakember, politikai döntéshozó vagy érdeklődő laikus –, akit érdekelnek az oktatási innovációk kiterjesztésére irányuló erőfeszítések és tapasztalatok a világ ma egyik legsikeresebb és leginnovatívabb oktatási rendszerével rendelkező országában, Szingapúrban és a világ más tájain.

## Szakirodalom

---

1. Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*. 8, 18–20.
2. Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organizational Science*. 5, 555–568.
3. Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*. 6, 3–12.
4. Dearing, J. W. (2009). Applying diffusion of innovation theory to intervention development. *Research on Social Work Practice*. 19, 503-518.
5. Dede, C. (2006). Scaling up: Evolving innovations beyond ideal settings to challenging contexts of practice. In Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge handbook of learning sciences* (pp. 551–566). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
7. Looi, C. K. & Xie, W. (2014). Sustaining and scaling research-based ICT in education innovations in Singapore. In: R. Huang, J. Price & Kinshuk (Ed.): *Emerging global trends in the use of ICT in education* (pp. 85-100). Beijing: Springer.
8. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

# Merre tovább, oktatás? Az innovációk szerepe és jelenlegi helyzete

Rigó-Ditzendy Orsolya\*



OECD (2016): *Innovating Education and Educating for Innovation*.  
OECD Publishing

Az OECD 2016 őszi kiadott kötetét az akkor második alkalommal megrendezett „Globális Oktatásipari Csúcstalálkozóra” (*Second Global Education Industry Summit*) állították össze, melynek célja az oktatási miniszterek és az oktatásipar (*education industry*) vezetői közötti párbeszéd elősegítése, ezáltal a szorosabb együttműködés lehetőségének megteremtése. A konferenciaként megszervezett találkozó megrendezését többek között az indokolta, hogy bár a kormányzatok az elmúlt években egyre több pénzt és erőforrást investáltak az oktatásba, mindez nem látszott meg a PISA eredményeken, sőt az eddig legjobban teljesítő európai országok (így Finnország is) kicsit rontottak az eddig elért eredményeiken. A romló PISA eredményeket, így az oktatás bizonyos értelemben való megrekedését a kiadvány összeállítói

részben azzal magyarázzák, hogy az oktatásiparral való kapcsolata nagyon gyenge, s ebből következően az IKT-eszközök kihasználtsága és a tanulás eredményessége között csak halvány összefüggés van (ami ráadásul sok egyéb tényező hatásától is függ). További, a gyengülő eredmények mögött meghúzódó problémának jelölték meg azt is, hogy az esélyegyenlőség sem lett lényegesen nagyobb az elmúlt években, annak ellenére, hogy elméletben az IKT- és a digitális technológia egyik legnagyobb erénye, hogy relatíve olcsón és könnyen teremthet magas minőségű tanulási környezetet a diákok és tanáraik számára. A kiadványt jegyző szervezet egyértelműen a mellett teszi le a voksát, hogy a „tanítunk valamit az embereknek” kora lejárt,<sup>1</sup> helyette a képességfejlesztés a fő feladata az oktatásnak. Ez a megállapítás nem újkeletű, azonban mára eléggé kiérlelt konceptuális kereteit tudjuk megfogalmazni. Ezeket olvashatjuk a továbbiakban.

A 2016-os konferencián – melyre előkészítő anyagként készült e kötet – négy szekciót rendeztek, az alábbi témákban:<sup>2</sup>

1. „A tanárok az innovatív világban”: a szekció célja az új tanárszerepről való közös gondolkodás. Milyen tulajdonságokkal, képességekkel kell rendelkeznie a tanárnak ahhoz, hogy tanulóit vállalkozásra és innovációra készítse, hogyan lehet a tanárokat arra ösztönözni, hogy használják az IKT eszközöket; valamint hogyan lehet az ipari, high tech és az akadémiai szegmensek legjobbjait átcsábítani tanárnak.

\* Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Doktori Iskola abszolvánt hallgatója. e-mail cím: ditzendyo@gmail.com

1. Ajánló az OECD kapcsolódó blogján az innovációk és képességfejlesztő központ vezetőjétől, Andreas Schleichertől. Retrieved from: <http://oecdeducationtoday.blogspot.hu/2016/09/educating-for-innovation-and-innovation.html> (2017.09.07.)
2. Az esemény honlapja, felhívás. Retrieved from <https://events.eventact.com/eventslist/Events/Event?Event=24737> (2017.09.07.)

2. „*A vállalkozásra nevelés*” (Start-Up Nemzet és Oktatás): kreativitás fejlesztésének módjai, az innovatív szemlélet és a kreatív gondolkodással járó kockázatvállalás tanítása, célzott, értelmes tanulás, releváns tananyagtartalmakkal.
3. „*Oktatástechnológia*” (EdTech – *educational technology*): a tanárok befolyása a tanulástechnológiák sikeres integrációjában, sikeres – és sikertelen technológiák, közös felület az iskolák és az oktatástechnológiai cégek számára, s a hozzá tartozó autonómia lehatárolása.
4. „*Az oktatástechnológia az innovációfejlesztés szolgálatában*”: digitális írástudás és képességfejlesztés, a technológia hatása az önvezérelt tanulásra, a technológiai változások hatása az oktatásra, a diákok technikához való alkalmazkodásának üteme, az oktatás és az ipar/high-tech cégekkel való kapcsolata.

Néhány szempont azonban mind a négy szekciót átíveli: (1) az innovatív ökoszisztémára kialakítandó partneri kapcsolatok; (2) start-up kultúra; (3) szabályozás: diszkrpanciák és megoldási lehetőségek az innovatív közeg megteremtése és a hatályos oktatási szabályozások között, valamint 4. technológia és etika – a technológia adta lehetőségek morális dilemmái.

A konferencia az első, 2015-ben Helsinkiben tartott találkozó folytatása volt, így az előkészítő anyagként szolgáló kiadvány Mellékletében nem véletlen szerepelnek a találkozón megfogalmazott fő üzenetek és célkitűzések, valamint a szekciók főbb tartalmi elemeinek összefoglalói. Már az első konferencia fókusza is a technológia szélesebb, jobb felhasználási lehetőségeit latolgatta az oktatásban, a 2016-os csúcs pedig ennél egy kicsit tovább ment: fő kérdése az volt, hogy a technológia miként tudja szolgálni az innovációs közeg kialakítását a közoktatásban.

A kötet, hangsúlyozva az IKT eszközök használatának jelentőségét a tanulás-tanítás folyamatában, hat fejezetben foglalja össze mindazokat a kutatási eredményeket, bizonyító erejű dokumentumokat, melyek az oktatási ágazatban keletkezett innovációkról szólnak, továbbá részleteiben mutatja be a digitális technika hatásait a tanulás és a tanítás folyamatára, valamint a digitális készségek szerepének felértékelődését az oktatásipar innovációs folyamataiban.

Az első fejezetben (*Az innováció nélkülözhetetlensége az oktatásban*) egyértelműen behatárolja az innováció értelmezési kereteit az oktatás kontextusában. Az Oslo Kézikönyv (Oslo, 2005) definícióját hívja segítségül saját fogalom meghatározása során. Ennek értelmében a köznyelvi használattal ellentétben az innovációt nem tekinti azonosnak a reformmal vagy változással. Az Oslo Kézikönyv definíciója szerint az innováció „egy újonnan kifejlesztett termék, szolgáltatás, folyamat, marketing módszer, vagy szervezeti átalakítás implementációja” (Oslo, 2005, p. 46.). Ez azt jelenti, hogy az innováció nem egyszeri esemény, hanem folyamat, és az újítás alkalmazhatósága és a gyakorlatba való átültetése a lényege. Mivel az Oslo Kézikönyv definícióját eredetileg nem az oktatási szektorra írták, ezért az OECD munkatársai apró módosításokkal adaptálták. Eszerint, oktatási szervezetek (így iskolák, egyetemek, továbbképzési intézmények vagy oktatási kiadók) az alábbi innovációkat vezethetik be: (1) új termékek és szolgáltatások, például új tanterv, tankönyv, vagy egyéb forrásmunkák; (2) új szolgáltatási eljárások, ilyenek az IKT-eszközökkel kifejlesztett programok az e-képzésben; (3) tevékenységeik újraszervezése, mint például az IKT-eszközök használata a tanulókkal és szüleikkel való kapcsolattartás során, valamint; (4) új marketing technikák bevezetése, például a posztgraduális képzések térítésének árképzése. Ez a módosított fogalomalkotás nemcsak a későbbi méréseknek és monitoringnak jelenti az alapját, hanem a jövőbeni politikai beavatkozások fogalmi kereteit is kijelöli.

A fejezet továbbá leírja az innováció mérésének lehetőségeit és legfőbb módszertani problémáit, mely fontos kiegészítés a fogalom gyakorlati oldalának tisztázásában. A nagymintás adatfelvételek azért is fontosak, mert kiderült belőlük, hogy minden országban az oktatási ágazat a maga módján innovatívabb, mint a többi

szektor, ami főleg a tanításmódszertani újításokat jelenti. Ennek alapján lehet mérlegelni, milyen készségekre van szükség az innováció szélesebb körű ösztönzésére a gazdaságban, és hogy az iskolák és az egyetemek segítenek-e a hallgatóknak fejleszteni ezeket a készségeket. Végezetül pedig az országos és nemzetközi stratégiákat vizsgálja az oktatás és az innováció területén. Többek között a 28–29. oldalon keretes írás mutatja be a magyar nemzeti innovációs rendszer fejlesztésének stratégiáját,<sup>3</sup> melyet kitűnő kezdeményezésnek tart.

Éppen a fentebb vázolt, kiábrándító tények miatt az OECD rögtön a kötet legelején megteszi ajánlásait az oktatáspolitikusok és oktatási szakemberek számára arra az öt területre vonatkoztatva, melyeket fontos pilléreknek tart a fejlődés szempontjából. (1) Hatékony stratégiákat kell kifejleszteni kifejezetten a képességfejlesztésre; (2) megbízható, nyitott és kompetitív, tudásalapon működő, innovációkat erősen támogató üzleti környezetet biztosítani; (3) fenntartható beruházási rendszert kell kialakítani annak érdekében, hogy a tudásalkotás és tudásdiffúzió minél hatékonyabb legyen; (4) a digitális gazdasághoz való hozzáférés növelése elsődleges jelentőségű kell, hogy legyen; valamint (5) megbízható, szilárd kormányzást, s az implementációk megfelelő kormányzati kontrollját kell megvalósítani. Az ajánlás érdekessége és jelentősége magyar szempontból elsősorban az, hogy a meghatározott pillérek közül három is, kifejezetten az oktatási szektoron kívül esik. Ezzel azt sugallja, hogy az oktatási ágazatot egy innovatív, tudásalapon működő gazdasági környezetnek kell körülvennie, melybe mintegy beleágyazódhat az oktatási rendszer egésze. Ez, úgy gondolom, a 21. századi szemléletváltozás egyik legmarkánsabban megfogalmazott állásfoglalása ezen a szinten, melyet nem szabad figyelmen kívül hagynia sem a magyar oktatási szakembereknek, sem az oktatásért felelős politikai tényezőknek.

Az OECD tehát központi szerepet szán az innovációnak, az innovatív közegnek a politikacsinálás során, mely nemcsak az oktatási ágazatot érinti, hanem az egész gazdaságra nézve is nyomatékos ajánlást jelent.

A második fejezetben (*Digitalizáció, digitális gyakorlatok és digitális készségek*) megállapítja, hogy a gazdaságban központi szerepet kapnak a digitális fejlesztések, rengeteg innováció épül az IKT eszközökre, lényegében ma már elképzelhetetlen a gazdaság működése IKT eszközök nélkül. Röviden vázolja az életkor, iskolázottság és a szocioökómiai státusz összefüggéseit a digitális viselkedésmódokkal. Nemzetközi összehasonlításban mutatja be a felnőtt lakosság körében mért digitális készségszint foglalkoztatásra és bérszintre gyakorolt hatását, valamint a készségek előmozdítására irányuló nemzeti politikákat is vizsgálja. Végül, a 15 évesek internet használati szokásairól állapítja meg, hogy a leggazdagabb és legszegényebb háztartások közötti szakadék az internet-hozzáférés egyre szélesebb körű elterjedésével lényegét tekintve megszűnik. (Sajnos Magyarország, sejtethető módon, nem szerepelt túl fényesen ezeken a felméréseken, nálunk ugyanis alapvetőbb problémák is vannak. Feltételezhető, hogy a digitális készségekben is megmutatkozott a magyar rendszer túlzóan szelektív jellege: a legjobbak a világ élbolyában is megállják a helyüket, a leszakadók viszont döbbenetes hátrányokkal küszködnek.)

A fejezetben szereplő módszertani érdekességeken túl arra hívnám fel a figyelmet, hogy az OECD következetesen összeveti és egymásra vetíti az oktatás és a többi, elsősorban gazdasági szektor (közülük kiemelten az oktatásipar) eredményeit és gyakorlatait, és ezeket lényegében nem is választja el egymástól. Ez, úgy gondolom, *paradigmaváltást* jelez az oktatáskutatásban. Ennek jelentősége óriási, fontos üzenettel bír a leszakadó, lemara- dozó oktatási rendszerek, így a magyar számára is.

A kötet harmadik fejezete (*Digitális technológiák az oktatásban*) arra mutat rá, hogy az internethasználat egyre kevésbé megkerülhető mindennapi életünk során. Célja, hogy 2002 és 2013 közötti panelvizsgálatokon keresztül bemutassa az infokommunikációs technológiák potenciális és aktuális hatásait a tanítás és a tanulás fo-

3. Lásd bővebben: Balázs Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Győri János, Halász Gábor, Havas Attila, Kovács István Vilmos, Lukács Judit, Szabó Mária & Wolfné Borsi Julianna (2011): Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztésének stratégiájára. OFI, Budapest. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/09/NOIR.pdf> (2017. 09. 07.)

lyamatára. Mindez azért is fontos, mert az oktatás fejlődésének elmaradása a gazdaság más szektoraihoz képest az OECD szerint az elmúlt időszakban részben abból adódik, hogy a képességfejlesztésben fontos szerepet játszó IKT-eszközök alkalmazása, vagy helyesebben az IKT-*szemlélet* mindezidáig nem tudott megfelelő szinten integrálódni a közoktatásba. Az ágazat kudarcának fogja fel, hogy nem sikerült olyan mértékben „felvértezni” az iskolákat, pedagógusokat a technológia eszközeivel, mint a többi szektort, bizonyos mértékű leszakadást generálva ezzel az ágazat számára.

Miután az oktatásipar a digitális készségfejlesztésben központi szerepet tölt be, az OECD kritikája a politika felé az, hogy az oktatás legfontosabb szereplőit, a tanárokat nem sikerült megfelelően nyitottá tenni a tanulásipar világa felé. A pedagógusok azonban túlzottan tartanak az oktatásipar beavatkozásától, emiatt nem jöhet létre a megfelelő együttműködés az iskolák és a szektor képviselői között. Ennek legfőbb oka, hogy egyrészt a tanárok többsége saját bevallása szerint nem érzi magát kellően felkészültnek az IKT-eszközök pedagógia-módszertani hasznosításához, valamint nem ismerik kellőképpen az oktatásipar felépítését és strukturális elemeit. A fejlődéshez, változáshoz azonban ezeknek a hiátusoknak a betöltésére van szükség, így lehet a két nagy szereplőnek érettebb kapcsolata egymással. A fentiek miatt a fő különbség szerinte a „*van – nincs*” antinómiája mögött húzódik meg: a digitális készségek *megléte* komoly előnyt jelent a tanítás során, *hiányuk* ugyanakkor súlyos korlátokat és hátráltató tényezőt jelent. Tehát a kérdés nem az, mennyire jól ismernek tanárok adott esetben bizonyos programokat, alkalmazásokat, hanem az, hogy rendelkeznek-e azzal a *digitális készségnek nevezett képességgel*, ami lehetővé teszi, hogy fejlődni tudjanak használatukban. Ez a perdöntő ugyanis a tanulás fejlődése és fejlesztése során.

A negyedik fejezet (*A technológia-támogatott tanulás potenciálja*) egészen hosszú részt szentel az IKT-integráció jó gyakorlatainak (játékosítás, online laborok, digitális technológián alapuló együttműködések, valószerű formatív értékelés, a képesség-központú tanterv technológiai támogatása) melyek bár összefoglaló szándékkal íródtak, mégis egészen gyakorlatias jellegűek lettek. Mindez azért is fontos, mert a digitális technológia képes, többek között az innovatív pedagógiai modellek fejlődését elősegíteni, szimulációkat fejleszteni, nemzetközi együttműködések tesztelését lehetővé, a valószerű és készségalapú rendszereket fejleszteni, valamint tértől és időtől szabadabban tud kiváló lehetőséget nyújtani a magasán önzérelt tanulási formákhoz (az online kurzusok és tréningek által), melyek az ágazat versenyképességének pillérei lehetnének. Ehhez azonban fontos alapvetésnek tartja az oktatásipar megismerését, hogy az iskolák a szektorral szorosabban és magasabb szinten legyenek képesek együttműködni, ugyanis míg a (tanulás)ipar az innovációk közegében folyton fejlődik, addig az oktatási ágazat hozzá képest nehézkesnek és merevnek tűnik. A két szektor között hidat képezhet az IKT-eszközökben rejlő lehetőségek jobb megismerése, amennyiben képes az eszközhasználati megközelítésből IKT-*szemléletté* formálódni a pedagógusok számára.

Az ötödik fejezet (*Piacok és innováció az oktatásiparban*) célja, hogy egy 14 országot lefedő felmérés alapján az oktatásipar piaci struktúrájának képét körvonalazza, amire azért van szükség, mert az oktatási ágazat fontos innovációs forrása az oktatási-tanulási magánszektor. A felmérés eredményeként bemutatja egyrészt a piac nagyságát oktatási szintenként (tankönyvek, tesztek, vizsgák, elektronikus eszközök és szoftverek); másrészt a cégek számosságát, és a piac koncentrátságának fokát; harmadrészt azokat, akik az oktatási piaci szegmensben vezető pozíciót töltenek be; negyedrészt pedig a piacvezetők kiadásainak mértékét a kutatás és fejlesztés (K + F) és a marketing területén.

Végül, az utolsó, hatodik fejezet (*Üzletvezérelt innováció az oktatásban*) azzal foglalkozik, hogy oktatás területén végzett megannyi kutatás miért tett csak olyan keveset a tanulás-tanítás praktikus oldalához, miért olyan kevés a „hogyan-csináld” jellegű iránymutatás, melyet az osztálytermi munka során hasznosítani lehetne. A to-

vábbiakban a szerzők hosszasan elemzik és részletesen mutatják be a technikai innovációk helyzetét az oktatás-támogató piacon, és feltárják azokat az eszközöket is, melyek lehetővé teszik azt, hogy az oktatáskutatás tudományos eredményeit hasznosítsák a mindennapi tanítási gyakorlatban. Bár az innovációs profillal rendelkező kis cégek különböző korlátokkal találkoznak az oktatási piacon, s bár tény, hogy a szabadalmi rendszer és a belőlük fakadó problémák károkat is okozhatnak az osztálytermi innovációknak, mégis úgy tűnik, az új oktatási eszközök legígéretesebb kínálatát az állami szférán kívül lehet megtalálni – így különösen a felsőoktatásra, a vállalati képzésre és az egész életen át tartó tanulásra irányuló fejlesztések körében.

Az OECD minden fejezet végén megfogalmazza legfontosabb üzeneteit az oktatás politikai szereplői és szakemberei számára. Ezek közül az általam legjelentősebbnek ítéltet idézem, mely szerint az IKT-eszközöket sokkal többet kell használni az oktatási-nevelési munka során. Ehhez a kormányzatoknak lehetővé kell tenniük pedagógusok számára, hogy alaposabban is megismerhessék a felhasználási lehetőségeket, és meg kell teremteni az esélyt, hogy megtalálják a módját annak, hogyan és miben tudná az IKT-használat a munkájukat segíteni. Az IKT-eszközöket lehetőség szerint az oktatás-nevelés minden szintjén, minden fázisában használni kell, ehhez úgy kell alakítani a pedagógusokat körülvevő légkört, hogy bizalommal és kedvvel forduljanak hozzájuk.

Összességében úgy gondolom, az OECD e kiadványa fontos, part- vagy még inkább rajtjelző írás az oktatás-politika és az oktatási szakemberek számára. A kötet konkrét példákkal is segíti az oktatásipar és az oktatási piac működési mechanizmusainak megértését, és áthatja a gyakorlati hasznosíthatóságra törekvés. Mindez arra is utalhat, paradigmaváltáshoz érkezünk a személyes fejlődésről és tanulásról alkotott gondolkodásban. A rajtpisztoly eldőrdült, a versenypálya hosszú és buktatókkal teli: kérdés, hogy az egyes országok oktatási rendszerei mennyire képesek lépést tartani a piac egyre magasabb igényeivel.

## Szakirodalom

---

1. Oslo, M. (2005). *Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Az OECD és az Eurostat közös kiadványa. OECD Publishing, 3. kiadás. Retrieved from <http://www.oecd.org/sti/inno/oslomanualguidelinesforcollectingandinterpretinginnovationdata3rdedition.htm> (2017.09.07.)
2. Balázs É., Einhorn Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Havas A., Kovács István V., Lukács J., Szabó M. & Wolfné Borsi J. (2011). *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: OFI. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/09/NOIR.pdf> (2017.09.07.)

## Szerzőink

*Révai Nóra*

az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központjának elemzője, valamint a Strasbourg-i Egyetem doktori hallgatója. Kutatási területe a tanári tudás és szakmai tanulás.

*Fazekas Ágnes*

az ELTE PPK doktorjelöltje és munkatársa. Kutatási területe az oktatási szakpolitikák és fejlesztési beavatkozások hatása és implementálása, a változásmenedzsment, illetve az oktatási szektoron belül keletkező helyi innovációk természete. A témában több tanulmányt publikált és részt vett számos kapcsolódó konferencián. 2010-ben kezdett el dolgozni ezen a területen az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben. Jelenleg az „Helyi-intézményi oktatási innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása” c. kutatás kutatója. Az ELTE PPK Neveléstudományi MA, illetve az SZTE KÖVI programjaiban kurrikulumfejlesztést, innovációmenedzsmentet és szervezetfejlesztést oktat.

*Halász Gábor*

a Magyar Tudományos Akadémia doktora, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi tanára. Vezetője a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központnak. Korábban főigazgatója volt az Országos Közoktatási Intézetnek (jelenleg Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet). Ez utóbbi intézményben jelenleg is dolgozik, annak tudományos tanácsadójaként. Kutatási területe az oktatáspolitikai és oktatásirányítási, összehasonlító és nemzetközi oktatáskutatások és az oktatási rendszerek elmélete. Szakértőként aktív szerepet játszott az 1990 utáni magyarországi oktatásügyi változásokban. Egyik megalapítója a holland–magyar együttműködésből 1998-ban született Közoktatási Vezetőképző Intézetnek, létrejötté óta elnöke az intézmény Irányító Testületének. Tanácsadóként és intézményvezetőként aktív szerepet játszott a magyarországi oktatási reformokban. Több alkalommal végzett szakértői munkát különböző nemzetközi szervezeteknek, így különösen az OECD, a Világbank, az Európa Tanács és az Európai Bizottság számára. 1996 óta tagja az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja Igazgató Tanácsának, melynek 2004 és 2006 között majd 2011 és 2012 között elnöke volt. 2002 és 2008 között tagja volt az Európai Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetek Konzorciuma irányító testületének, és két éven keresztül elnöke is volt e szervezetnek.

*Horváth László*

jelenleg doktorjelölt és tudományos segédmunkatárs az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. Okleveles közgazdász (MSc vezetés és szervezés) és okleveles andragógus (MA) diplomával rendelkezik. Jelenleg egy államilag támogatott kutatási projektben vesz részt, mely a helyi szintű innovációk keletkezésével és terjedésével foglalkozik az oktatás világában. Korábban több hazai és nemzetközi köz- és felsőoktatási fejlesztési projektben is részt vett. Ezek keretében foglalkozott iskolák tanulószervezeti fejlesztésével, a horizontális tanulás rendszerének beépítésével a pedagógiai szolgáltatások rendszerébe és a felsőoktatás vállalkozói és innovatív aspektusaival. Kutatási érdeklődése elsősorban a felsőoktatás-menedzsment, a tanulószervezet, tudásmenedzsment és oktatási innováció területére terjed ki.

*Dóczi-Vámos Gabriella*

angol nyelvtanárként és bölcsészként, valamint pedagógia szakos tanárként és bölcsészként végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, majd kezdte meg ugyanitt tanulmányait a Neveléstudományi Doktori Iskolában, ahol 2017 júliusában védte meg a disszertációját. Kutatási témája az iskolai erőszak és zaklatás; ezen kívül érdeklődési körei még a diszlexia és idegennyelv tanulás és az ehhez kapcsolódó érzelmi- és magatartásproblémák, a deviáns viselkedés elméleti és gyakorlati megközelítése, valamint a felsőoktatásban végzett munkájához kötődően a tanárképzésben és pedagógia szakos képzésben rejlő pedagógiai lehető-

ségek.

*Támba Renátó*

neveléskutató, író, a Reménysugár Habilitációs Intézet fejlesztőpedagógusa, 2016-ban szerezte meg doktori fokozatát a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában. Szakterületei: a gyermekkortörténeti ikonográfia, a gyermekkor-narratívák, a neveléstörténet és a vallásos nevelés. Első kötete Gyermekkor a vásznon címen jelent meg 2017-ben a StormingBrain Kiadónál.

*Bükki Eszter*

másodéves hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, kutatási területe az iskolarendszerű szakképzésben dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése. Több mint 10 éve dolgozik a szakképzés és felnőtt tanulás témakörét érintő nemzetközi oktatáskutatási projekteken. Egy évtizeden keresztül vett részt a Cedefop (Európai Szakképzés-fejlesztési Központ) ReferNet nevű programjának munkájában, melynek keretében számos, a hazai szakképzés és felnőttképzés rendszerét és szakpolitikáját tárgyaló éves országjelentés, szakpolitikai jelentés és rövidebb tanulmány, cikkírója vagy társszerzője volt.

*Rigó-Ditzendy Orsolya*

az ELTE TáTK-n végzett szociológus diplomával, majd a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Doktori Iskolájában tanult, ahol 2015-ben szerezte meg abszolutóriumát. Doktori kutatása során tanári együttműködésekkel valamint tanulói attitűdöket vizsgál.



## Authors

*Nóra RÉVAI*

is an analyst at the Centre for Educational Research and Innovation at the OECD and a phd candidate at the University of Strasbourg. Her main research interest is teachers' knowledge and professional learning.

*Ágnes FAZEKAS*

is a doctoral candidate and researcher at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University of Budapest (ELTE PPK). Her research interests include the implementation and impact of education policy and development interventions, change management, and the nature of local innovations in public education. She has participated in various conferences and published several studies in these topics. She started to work in this area in 2010 at the Hungarian Institute for Educational Research and Development. At present she is working on a project designed to describe and analyse the emergence and diffusion of local innovations and their systemic impact. She teaches curriculum development, innovation management and organization development at ELTE PPK and the Hungarian-Netherlands School of Educational Management of the University of Szeged.

*Gábor HALÁSZ*

is doctor of the Hungarian Academy of Sciences. He is a professor of education at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University in Budapest where he is the Head of the Centre for Higher Education Management. Previously he was the Director-General of the National Institute for Public Education in Budapest (now Institute for Educational Research and Development) where he is currently a scientific advisor. His research fields include education policy and administration, comparative and international education, and theory of education systems. As an education policy expert, he took an active part in the transformation of the educational system of Hungary in the 1990s. He is one of the founders of the Hungarian School for Education Management, an institution which emerged from a Dutch-Hungarian cooperation and was established in 1998. Since then, he has been the president of the Board of this Institute. Professor Halász has worked as an expert consultant for a number of international organizations, such as OECD, the World Bank, the Council of Europe and the European Commission. Since 1996 he has been a member of the Governing Board of CERI (OECD). Between 2004–2006 and 2011–2012 he was the president of this Board. Between 2002–2008 he was member of the Board of the Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE), and also was the president of this organisation for two years.

*László HORVÁTH*

is a doctoral candidate and a junior research fellow at Eötvös Loránd University (Hungary) Institute of Education. He has an MSc degree in economics (leadership and management) and an MA degree in adult education (andragogy). Currently he is working in a state-funded research project concerned with the emergence and diffusion of local innovations in education. Previously he engaged in several national and international public and higher education development projects. Among these they focused on developing schools as learning organizations, embedding horizontal learning into the system of pedagogical services and assessing the entrepreneurial and innovative aspects of higher education. His research interests are higher education management, learning organization, knowledge management and educational innovations.

*Gabriella DÓCZI-VÁMOS*

graduated as an EFL teacher and obtained an M.A. in English linguistics and literature, as well as teacher's degree and an M.A. in Education sciences at Eötvös Loránd University. Her Ph.D. thesis, which she defended in July 2017 focused on school violence and bullying. In addition to this, her other fields of interest include dyslexia and foreign language learning and related emotional and behavioural

problems, the practical approaches of deviant behaviour and due to her work in higher education, the educational opportunities in teacher training and education sciences training.

*Renátó TÁMBA*

educational researcher, writer, developer teacher at the Habilitation Institute Ray of Hope, he doctorated at the Educational Researches Programme of University of Debrecen in 2016. His specialization is the iconography of childhood history, the narratives of childhood, the history of education and the religious education. He published his first book in 2017 at the Storming Brain, its title is Childhood on Canvases.

*Eszter BÜKKI*

is a second-year student at the Doctoral School of Educational Science of ELTE University Budapest, her research area is the continuous professional development of teachers and trainers working in VET schools. She has worked in international educational research projects in the field of VET and adult training for 10+ years. For a decade, she worked for Cedefop's (European Centre for the Development of Vocational Training) ReferNet programme, writing or co-authoring numerous country, thematic and policy reports about the Hungarian VET and adult training systems and policies.

*Orsolya RIGÓ-DITZENDY*

graduated in sociology at ELTE Faculty of Social Sciences. After it, studied in Sociology and Social Policy Doctoral School at Corvinus University Budapest and absolved in 2015. Now she is working on her dissertation researching the co-operation of teachers and the learning attitudes of pupils. Since 2016 she is a member of the INNOVA research group.

## English abstracts

### *NÓRA RÉVAI: Teachers' knowledge dynamics and innovation in education*

---

Teachers' knowledge is dynamic; it is constantly shaped by new information, collaboration with colleagues, engagement with teaching tools and textbooks, teaching practice in the classroom, and so on. The paper investigates how knowledge dynamics can be described, building on work conducted in the Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) project of the OECD. A review of literature is conducted through three analytical foci – the individual, social and socio-material – in order to explore processes underlying the dynamics of knowledge functions, structures and the emergence of knowledge. This first part of the paper looks at the individual and social perspectives. Data from the ITEL pilot study is used to illustrate some of these mechanisms. The second part will look at the socio-material perspective and, integrate the three analytical angles into a complexity view of knowledge dynamics and innovation, ultimately highlighting the different ways in which innovation in education is linked to the dynamics of professional knowledge.

**Keywords:** Teacher knowledge, knowledge dynamics, professional learning, innovation

### *ÁGNES FAZEKAS, GÁBOR HALÁSZ, LÁSZLÓ HORVÁTH: Innovation in education: theoretical and conceptual framework of the Innova research*

---

This paper summarizes the results of the theoretical phase of „Innova research” focusing on the birth, spread and system-level impact of local/institutional level educational innovations. It presents the main conclusions of the research on educational innovations, emphasizing the social and policy relevance of the field, and referring to the scientific and political context. First, we describe the aim of the research, the main questions and phases, and the applied methodology. Based on the literature review of the international studies, we analyse the most relevant general and specific theoretical concepts of innovation which have influenced the tools and main viewpoints of the empirical research. We present the conceptual framework of the Innova research as well as the theoretical models orientating the data collection and the analysis. Although the theoretical background of the Innova research is presented in this paper the following studies in this thematic issue will add and elaborate several aspects.

**Keywords:** Innova research, educational innovation, innovation management, theory of innovation, diffusion of innovation

### *LÁSZLÓ HORVÁTH: Interconnection of organizational learning and innovation in the subsystems of the Hungarian educational system*

---

This empirical study is part of the OTKA-financed „The Emergence and Diffusion of Local Innovations and their Systemic Impact in the Education Sector” project. We discuss the results of the preliminary data gathering which started in the autumn of 2016 reaching 4241 public educational institution, 513 departments/institutes and doctoral schools from higher education and 99 private for-or non-profit educational institutions. The respondents (leaders of these institutions) reported innovation activity and practice and organizational learning processes. This study is a detailed introduction to the creation of two composite indexes: innovation index and organizational learning capacity which created by semi-confirmatory factor analysis. Furthermore this study analysis the relation of these variables and difference between subsystems of education. Innovation activity and organiza-

tional learning capacity appears as two different constructs in this study which, in contrast to previous studies, doesn't show strong positive correlation, instead signifies two different processes. The parallel operation of the two processes seems to be desirable in terms of effectiveness, which relationship will be discussed in terms of ambidexterity theory.

**Keywords:** Innova Research, organizational learning, innovation, organizational ambidexterity, semi-confirmative factoranalysis

### *GABRIELLA DÓCZI-VÁMOS: Terminological framework related to school aggression – a possible conceptualization*

---

The study focuses on the interpretation lying behind the different expressions connected to the topic of school aggression, because in Hungarian there is no unified terminology; the relation between the individual terms is not clear. The terms are in relation with each other, but are not equivalent. The differences between them grasp concrete behavioural particularities which are important both for researchers and for practitioners, any professional communities. Especially because terminology interpretations based on individual experience and beliefs can misguide research and specific school prevention activities. The objective of the paper is to join the professional discourse along with accepting that there are professional communities which use terminology unlike ours just like ones that use similar terminology to the one used here. In the study, the interpretation of the expressions aggression, violence and bullying are discussed.

**Keywords:** aggression, violence, bullying, conceptual framework

### *RENÁTÓ TÁMBA: Representation of civic and noble girls in the age of Millennium*

---

In my paper I attempt to examine the child image and child perception of upper middle class and nobility, regarding to the girl representation of painting for company, in the age of dualism. I focus on Vastagh György, Innocent Ferenc and László Fülöp. In my analyses I follow my methodical frameworks which I explained in my book (Támba, 2017, pp. 79–122.). The structure of the image analyzes is represented by the iconographic and iconological model of Erwin Panofsky (1955) and the Mietzner-Pilarczyk (2013, p. 36) author's version, and the method of exploring the ways of revealing social consciousness and experience are provided by Norbert Schneider, the social and anthropological aspects of the analysis are given by Sztompka (2009), Goffman (1956) and Collier and Collier (1986, pp. 185–195). In my thesis I try to answer the question: how the painters expressed the child's concept, and what kind of symbols, self-representation tools, life motifs, life metaphors helped in the creating process (see Goffman, 1956, pp. 10–14).

**Keywords:** iconography, childhood history, history of girls' education