

3. Kutatási beszámolók, projektek

Dobos Ágota–Tisza Gabriella–Tóth József János

REFLEKTIVITÁS – PEDAGÓGUS TRÉNINGEK TÜKRÉBEN

Bevezetés

A Bács-Kiskun Megyei Pedagógus Szakszervezet 2009–2010-ben sikeresen megvalósított „Megújuló tudás, megújuló szakszervezet” c. TÁMOP projektje rendkívüli alkalmat és bekapcsolódási lehetőséget nyújtott megyszerte az érintett pedagógus kör számára a projekt által finanszírozott képzési programokba, kitágítva a horizontot nemcsak a projektgazda szakszervezet tevékenységében, de a résztvevők számára is. A címben is jelzett megújulási törekvés jegyében a fejlesztési koncepció arra a meggyőződésre épült, hogy a szakszervezeti munka hatékonysága alapvetően a tagok személyes eredményességén keresztül javítható. A projekt tevékenységek gerincét a felnőttképzési programok alkották, melyek körébe angol nyelvi és informatikai képzés, valamint kompetenciafejlesztő tréningek tartoztak. Az érdeklődésre jellemző volt, hogy minden képzés esetében emelni kellett a tervezett létszámot, nem a férőhelyek betöltése, hanem a résztvevők számának racionális keretek között tartása okozott gondot, ami egyben azt is jelzi, hogy sikerült a programokat a valós igények mentén kialakítani.

A projektben a szervezetfejlesztési célok elérése érdekében nagy hangsúlyt fektettünk a tréning módszer alkalmazására. A szervezeti működés eredményessége döntően az egyéni kompetenciák kiaknázásának függvénye, ezért a szervezet vagy a csoport teljesítménye felülmúlhatja, de le is ronthatja a szervezetet alkotó egyének képességeit. A tréningek az egyéni kompetenciák és azok szervezeti hasznosulása közötti összhang megteremtésére törekedtek, többek között a facilitatív hatékonyság és a szinergiák fontosságát kiemelve. Miután a szervezet kooperatív cselekvési rendszer, a kooperatív és konfrontatív stratégiák tréning alapú feldolgozása ugyancsak különös jelentőséggel bírt, megalapozva a megyei szakszervezet, a tagok közötti együttműködés erősödését és a hálózati együttműködés megindítását.

A választott képzési módszer révén a tapasztalatcsere, az egymástól való tanulás, szemléletformálás, a csoport- és csapatmunka, új módszerek és technikák megismerése és kipróbálása került a középpontba. A tréning módszer nyújtotta előnyök sokoldalú kiaknázására törekedtünk: a valós gyakorlati kihívásokra fókuszálva a résztvevők aktív bevonásával igyekeztünk a problémaértelmezés, és problémakezelés lehetséges új szempontú módozataira rávilágítani. E célból főként csoportos problémamegoldó feladatokat és értékelést, esettanulmányokat, szituatív játékokat, valamint kérdőíves technikákat alkalmaztunk.

A reflektivitásról

Az amerikai pedagógia klasszikusa, Dewey szerint a tanulás két központi eleme a tapasztalat és a reflexió. Ez utóbbi során letisztulnak a gondolatok, és körvonalazódnak a lehetséges megoldások. A reflektív gondolkodás talaja a problémaszituáció, amely beindítja a gondolkodást és a megoldáskeresést.¹ Nem véletlenül éppen a Dewey-féle nevelésfilozófia és nevelési gyakorlat talaján kibontakozó amerikai képzési módszertanban kapnak erőteljes hangsúlyt a tapasztalati tanulást és a reflektivitást elősegítő felnőttképzési módszerek és technikák, melyek ugyan jóval lassabban, de a hazai felnőttképzésben is teret nyernek. A kutatások a reflektivitás értelmezését több szempontból közelítik, ezek köréből „a reflexió kollegiális természet”-ére utaló megközelítést emeljük ki, amely a kollegák közötti megbeszélések fontosságát hangsúlyozza a mások gondolkodásának, véleményének megismerése kapcsán.²

A reflektivitásnak rendkívüli jelentősége van az egyéni tapasztalatok újragondolásában, értékelésében, melyet a képzés során felmerülő szituációk és megközelítési módok hivatottak elősegíteni. A reflexió lényeges, egyben elkerülhetetlen mozzanat a tudatos változás folyamatában, ami lehetővé teszi a problémák új szempontok mentén való átgondolását, a rutin megoldásokon túlmutató megoldások keresését és a belátáson alapuló választást. Mindig nagy kérdés, hogy egy felnőttképzési program mennyire képes hosszú távú hatást gyakorolni. Meggyőződésünk szerint ez a hatás jelentős mértékben függ attól, hogy a képzés során felszínre kerülő kérdések, problémák, a vélemények és gondolatok cseréje mennyire képes generálni a reflektív/önreflektív folyamatokat. Mennyire válik gondolkodási stratégiánk részévé a problémák kapcsán azok tisztázása, az újradefiniált probléma megfogalmazása, a lehetséges megoldások hatásainak elemzése és a kiválasztott megoldás hatásosságának értékelése, mint a reflektív gondolkodás négy alapvető lépése.² Az interaktív képzések esetében ennek megtanulására és gyakorlására is jóval nagyobb esély kínálkozik, mint a hagyományos tanár-központú módszerek alkalmazása mellett. Tartós hatást a tréning közvetlen élményén túl a mélyebb átgondolás, a változtatásra való belülről fakadó igény, a problémák értelmi és érzelmi síkon történő feldolgozása, az azokkal való azonosulás eredményezhet. Ez az, ami főként a tréningek utóéletében, a képzők közvetlen hatókörén kívül megy végbe, ha valóban bekövetkezik.

A hivatkozott program trénereinek (Dobos Á, Tóth J.J.), korábbi tapasztalatai elsősorban a közigazgatási szakemberek képzéséhez kötődnek. A pedagógus tréningek során a témafeldolgozás tartalmi kereteit az iskola, mint sajátos szervezeti háttér és a tanári munka specifikumai határozták meg. Kevésbé számítottunk azonban arra, hogy résztvevői kör reflektivitásra való hajlandósága, vagy esetenként éppen annak hiánya mentén fogunk eltéréseket tapasztalni a más szakmai szubkultúrát képviselő célcsoportoknál szokásos reakcióktól. E felismerés nyomán tréneri reflexióként került sor a következőkben ismertetett empirikus vizsgálatra, melyet az említett projekt keretében megtartott három tréning résztvevői körében végeztük 2010 tavaszán.

Kérdőíves vizsgálat és eredményei

A kvantitatív vizsgálat elvégzését egyrészt a projekt értékelése szempontjából releváns válaszok keresése motiválta, másrészt azonban projekt jelentésekben is felhasználható adatokon túlmenően fő célunk a képzések hosszú távú hatásaira befolyással lévő összefüggések feltárására volt. Vizsgáltuk, hogy a tréningek mennyiben járultak hozzá a résztvevők saját gyakorlatának átgondolásához, jövőbeni változtatásokra irányuló szándékuk megjelenéséhez, ami mind a pedagógiai munka, mind az iskolai, sőt a helyi közösségekben végzett tevékenységek szempontjából is lényeges momentum lehet. Ennek kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tréningeken alkalmazott módszerek mennyire szolgálták a saját élményen alapuló tapasztalatszerzés reflektív feldolgozását. A megválaszolandó kérdések egyaránt vonatkoztathatók a saját pedagógusi munkára és a szakszervezet (pedagógus kollegák) érdekében végzett tevékenységre is. A két szempontot a tréning tematikák is komplexen kezelték, így azokat a vizsgálatban sem választottuk szét.

Vizsgáltuk 1. a résztvevők életkora és a képzésben való részvétel motivációja közötti összefüggést; 2. a képzés során alkalmazott módszerekkel kapcsolatos preferenciákat; 3. a módszertani preferenciák és a válaszadókra vonatkozó egyéb változók közötti összefüggéseket; 4. a tréningnek az ismeretszerzésre és az interperszonális készségek fejlődésére gyakorolt hatását; 5. a saját gyakorlatra irányuló reflexiók és a tréning során szerzett tapasztalatok gyakorlati alkalmazására, illetve a változtatásokra irányuló törekvés közötti összefüggést.

Feltételezéseink szerint a résztvevők többsége módszertani képzettsége és gyakorlata okán is fogékony a résztvevők bevonására irányuló interaktív módszerekre, akkor is, ha ennek alanya ő maga, mint felnőtt tanuló. A tréningek során tapasztalt megnyilvánulásokra alapozva feltételeztük, hogy a résztvevői kör tag-

jai különböző mértékben fogékonyak a saját gyakorlatra irányuló reflexióra, illetve feltételeztük, hogy a reflexióra való hajlandóság, a saját gyakorlat átgondolása összefüggést mutat a tanultak gyakorlatban való kipróbálására, a változtatások megtételére irányuló igénnyel.

A vizsgálat kérdőíves lekérdezéssel történt a kétnapos tréningek végén. A kérdőív három részből állt: adatok, a tréning módszerrel kapcsolatos vélemény és a tréning hatásával kapcsolatos vélemény. Négy válaszlehetőséget kínáltunk: egyáltalán és részben nem értek egyet, illetve részben és teljes mértékben egyetértek. A kérdőívek értékelése során leíró statisztikai elemzést és kapcsolatvizsgálatot végeztünk SPSS módszerrel. A változók közötti kapcsolatok elemzéséhez keresztábra-elemzést használtunk.*

A mintavételbe a „Szervezeti hatékonyság” (Kalocsa), a „Projektszemlélet-pályázatírás” (Kiskörös) és a „Változás és konfliktuskezelés” (Kecskemét) c. tréningek résztvevőit (59 fő) vontuk be. A résztvevők többsége 83% a megye különböző városaiból érkezett, 12 % volt a községben dolgozó pedagógusok aránya és csupán 5% dolgozik a megyeszékhelyen. A távolságtól függően a tréning idején a résztvevők egy része élt a projekt által biztosított bentlakás lehetőségével, mások bejárók voltak.

A válaszadók összetétele a nők 93%-os arányát mutatja. Foglalkozás szerinti megoszlás tekintetében a tanítók voltak többségben, őket követték a középiskolai tanárok, majd az általános iskolai tanárok, a gyermekvédelem területén dolgozók és az óvopedagógusok. A résztvevők 37%-a vezető beosztásban dolgozik, 76%-a 40 év feletti, ennek több mint fele az 50 év feletti köréből kerül ki. Iskolai végzettség tekintetében a résztvevők 61%-a főiskolai, 32%-a egyetemi végzettségű, 7%-a pedig érettségivel rendelkezik. Ez utóbbiak a gyermekvédelem területén dolgoznak.

A vizsgálat eredményei alapján a következő összefüggések körvonalazódtak:

1. A motiváció tekintetében nincs lényeges eltérés az egyes korcsoportok között. A résztvevők többsége *a látókör bővítése és a munka során hasznosítható új ismeretek* miatt jelentkezett a tréningre. Korábbi tréning tapasztalat tekintetében az 50 év feletti korosztály jár az élen (74%), a 40–50 év közöttiek körében az arány szignifikánsan kisebb (50%), az ennél fiatalabbak körében ennél valamivel magasabb (57%). A *jó társaság, kellemes környezet*, mint motiváló tényező főként a 40 év feletti korosztálynál jelentkezett szempontként. A *korábbi pozitív tréning tapasztalat* 61%-ban játszott szerepet a választásban.
2. A kérdőívben arra kérdeztünk rá, hogy a képzés során alkalmazott módszerek mennyiben segítettek elő a saját gyakorlat, tapasztalat átgondolását. A válaszok alapján felállítható sorrend szerint a módszerek sorában *a feladatok közös megbeszélése, az interaktív feladatok, a tréneri magyarázatok, a kiselőadások, a csoporttársak hozzászólásai* követik egymást. A válaszadók többsége *a tanulási környezetnek* kevésbé fontos szerepet tulajdonít a tréning hatékonysága szempontjából.
3. Összefüggést mutat *a csoporttársak hozzászólásainak* értékelése a válaszadók foglalkozási beosztásával: a vezetők között jóval nagyobb arányban vannak, akik teljes mértékben egyetértettek az állítással (77%), mint a beosztottak között (54%). *A saját gyakorlat átgondolására való törekvés* 49 válaszadó teljes egyetértésére talált, 8 fő részben értett egyet, mindössze 1 fő részben nem értett egyet és egy fő egyáltalán nem értett egyet.
4. A válaszadók 72%-a gondolja úgy, hogy a tréningen sok *új ismeretet* szerzett. 24% részben egyetért ezzel az állítással, ami azt jelenti, hogy elenyésző kisebbséget képviselnek azok, akik számára a tréning nem

*Az ehhez kapcsolódó statisztikák közül a változók összefüggését a Khi-négyzet (χ^2) statisztika, szignifikáns kapcsolat esetén a kapcsolat erősségét a Cramer V együttható segítségével vizsgáltuk.

jelentett ismeretszerzési lehetőséget. Az *interperszonális készségek fejlődése* tekintetében a pozitív hatást összességében szintén 96% jelezte. Az előző kérdéshez képest eltérés a teljesen egyetért és részben egyetért válaszok számában volt, utóbbiak az interperszonális készségek fejlődése tekintetében voltak magasabb számban.

5. A legnagyobb arányban *a tréning során szerzett tapasztalatok hasznosításában* értettek egyet teljesen a válaszadók (78%), ezután sorrendben *az ismeretek szerzése, a változásokhoz kapott lendület, az interperszonális készségek fejlődése és a korábbi gyakorlatban való megerősítés* következnek. Ez utóbbi kérdés válaszadói 92%-ban egyetértenek *a tapasztalatok gyakorlati alkalmazásával* is. A két kérdés közötti összefüggés még a részben egyetértők között is a közepesnél erősebb.* Hasonlóképpen összefüggés mutatható ki *a korábbi gyakorlatban való megerősítés és a változtatásokra, valamint a gyakorlati alkalmazásra irányuló szándék* között.

„A tréning során többször felmerült bennem, hogy mit kellene másképp csinálnom” állítással a résztvevők 63%-a értett teljes mértékben egyet. A tréning hosszabb-távú hatására vonatkozó állítással „az új ismeretek, tapasztalatok még sokáig foglalkoztatni fognak” 37% volt a teljes mértékben egyetértők aránya.

Következtetések

Az elemzés egyes aspektusainál érdekességgéppen kínálkozik az összevetés a TALIS (Teaching and Learning International Survey) jelentés magyar pedagógusokra vonatkozó megállapításaival.**

Ha a nők magas részvételi aránya a vizsgált tréningeken – ismerve a pedagógus pálya elnöiesedését –, nem is meglepő, elgondolkodtató az életkori megoszlás, ami egybecseng a pedagógus pálya elöregedésére figyelmeztető nemcsak hazai, de nemzetközi elemzésekkel is. A 40 feletti korosztály magas arányú reprezentáltsága a továbbképzéseken a TALIS jelentés szerint nálunk országosan jellemző, ezt a tendenciát a vizsgálat is megerősítette, azonban esetünkben 50 év felettiek aránya az országos átlagot meghaladja. Ez a szakszervezeti tagság körében mutatkozó hasonló tendenciából is adódhat, hiszen a részvétel csak a tagok számára volt biztosított. Érdemes figyelembe venni továbbá azt a körülményt is, hogy a résztvevők 40%-a a vezetők köréből került ki, akik általában az idősebb korosztályt képviselik. Megfelel viszont az országos tendenciának a továbbképzésben résztvevők iskolai végzettség szerinti megoszlása, ami a főiskolai végzettségűek jelentős túlsúlyát mutatja.

Kiderült, hogy bár a résztvevők. 61%-a rendelkezett korábbi pozitív tréning tapasztalattal, a továbbképzésekben leginkább érintett 40–50 év közötti korosztályból csak minden második kollegának volt erre lehetősége, és az arány a fiatalabbak körében sem jelentősen magasabb. A legfiatalabbak már tanulmányaik

*A Cramer V együttható alapján (0,517).

**2007–2008-ban az OECD, a fejlett országok gazdasági és társadalmi fejlődést támogató kormányközi együttműködési szervezete, a Nemzetközi Indikátor Munkacsoport (INES) kezdeményezésére nemzetközi összehasonlító vizsgálatot végzett, (*Creating Effective Teaching and Learning Environments*) a tanítás és tanulás körülményeinek feltárása céljából a felmérésben résztvevő 23 országban. A kutatás számunkra való különös jelentősége, hogy a több földrész országaira kiterjedő felmérésnek Magyarország is résztvevője volt, így nemcsak a tanulók PISA jelentéseiből ismert teljesítményei vonatkozásában, de az iskolarendszer működésének számos más relációjában is rendelkezésünkre állnak az összehasonlító tanulmányozást biztosító adatok. A mutatók a pedagógiai munka értékelésének és a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőire, a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeire, nézeteire és az iskolavezetés jellemző sajátosságaira vonatkoznak. Vizsgálat középpontba állítja továbbá a pedagógiai munka értékelésének formáit, az ezekről szóló visszajelzéseket, az értékelésnek a tanári munkára gyakorolt hatását, a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének lehetőségeit, az iskolavezetés sajátosságait, valamint a pedagógusok tanítással kapcsolatos attitűdjeit és tanítási gyakorlatait.³

során valószínűleg találkoztak a tréning módszerrel, a 40–50 év közöttiek viszont csak továbbképzések keretében ismerhették meg, oda viszont kevésbé gyakran jutottak el. Idősebb kollegáik, köztük a vezető beosztásúak, magasabb reprezentáltsága valószínűleg abból fakad, hogy általában kedvezőbb helyzetben vannak a továbbképzések elérésében.

Az adatok azt igazolják, hogy az alkalmazott módszerek és technikák mindegyikét alkalmasnak és fontosnak ítélték a válaszadók a saját gyakorlatra való reflektálás elősegítése szempontjából. A rangsorból kitűnik, hogy a tréner szerepét a feladatok közös megbeszélésében és a magyarázatokban tartják elsősorban lényegesnek, a hagyományos frontális tanári munkát, a kiselőadást kevésbé díazzák. Az ellentmondás az előadás és a magyarázat tekintetében csak látszólagos, hiszen egészen más az a magyarázat, amely a tréningben szerzett gyakorlati tapasztalatok rendszerezésére irányul, mint az elméletre irányuló előadás.

Az interaktivitást, a bekapcsolódás lehetőségét a képzés során kiemelkedően fontosnak tartják a résztvevők, azonban a társak megnyilvánulásaira mégsem igazán fogékonyak. Érdekes lenne tovább vizsgálni, hogy miért kerültek fontosságukat tekintve *a csoporttársak hozzászólásai* az utolsó helyre, miközben a tréningekre általában jellemző, hogy a résztvevők a tanulás egyik elsődleges forrásaként éppen az egymástól való tanulást jelölik meg. Mi az oka annak, hogy ugyanebben a kérdésben jelentősen eltér az arány a beosztottak és a vezetők álláspontja között? Az eredmény utalhat arra, hogy a kollegákkal való való szakmai együttműködés a beosztott pedagógusok munkájában nem játszik központi szerepet, ezért saját szakmai továbbképzésükben a mások véleményét, problémafelvetését, érvelését sem tartják annyira fontosnak, mint pl. a tréneri magyarázatot. Ezt látszik alátámasztani a TALIS jelentés is, amely e területen a magyar iskolai kultúra hiányosságait jelzi. A vizsgálat a pedagógusok kooperációjának két típusát különbözteti meg. *A cserére épülő együttműködés*, ami a tanítási segédanyagok cseréjét, azok megvitatását, konferenciákon való részvételt, közös standardok kialakítását jelenti. Ennél szorosabb kooperációt feltételez *a hivatásbeli együttműködés*, amikor teamben végzett munka, egymás óráinak látogatása, az azt követő visszajelzések a tapasztalatról kerülnek előtérbe. A jelentés szerint a magyar pedagógusok szakmai kultúrájában az elsőként említett forma inkább van jelen, a tényleges gyakorlati együttműködést feltételező, a közös tanulási-tanítási célok eléréseért folytatott összehangolt tanári munka sokkal kevésbé jellemző, e tekintetben nemzetközi összehasonlításban is a skála végpontján helyezkedünk el.⁴ Ha felidézünk a reflexió korábban említett kollegiális jellegét, akkor az együttműködést minősítő fenti összefüggések egyben az iskolai közösségeken belül a reflexióra való fogékonyság alacsonyabb fokát is jelzik. A vezetői beosztásban lévők viszonyulása szignifikánsan eltér az átlagtól, ők azok, akik a vezetői munka során sokkal inkább kell, hogy építsenek mások véleményére, nyitottságuk nyilván abban is közrejátszott, hogy ebbe a pozícióba kerültek.

Az ismeretek és interperszonális készségek fejlődése egyaránt visszacsatolást nyert a kérdőív eredményeiben. A tréningeknek az a megközelítése, melyet a vizsgált három képzés is képviselt, az ismeretek és készségek arányos fejlesztésére törekszik, a rendszerező ismeretközvetítést, a dolgok új összefüggésben való átgondolását, a tapasztalatok megosztását a tanulás lényegi módjának tekinti. Az interaktivitást elősegítő módszerek és technikák, legyen az esettanulmány, játék, vagy szerepjáték e célok szolgálatában kerülnek alkalmazásra. Az interperszonális készségek fejlesztése, ha nem is tartozik az adott tréning fő célkitűzései közé, mint ahogy esetünkben is volt, a módszer sajátosságaiból adódóan járulékos hatásként a vizsgálat tanúsága szerint markáns módon még a pedagógus célcsoportban is megjelenik, amely foglalkozása révén képzett és gyakorlott is ezen a területen.⁵

Az eredmények azt mutatják, hogy a tréning során szerzett új ismeretek, tapasztalatok gyakorlati hasznosítása a résztvevők döntő többsége számára fontos hozadékként jelenik meg, egyben felismerik a tanulás

változást generáló hatását is. A tervezett változtatásokra, azok célterületeire vonatkozóan a következő konkrét visszajelzéseket kaptuk: *bátrabban kellene pályázatírásban részt venni; gyakrabban kellene alkalmazni a projekt alapú módszert; a módszertanra nagyobb figyelmet kellene fordítani; szemléletváltás; a tervező munka fontossága; célok kitűzése; csoportban dolgozni; oktatási módszereken változtatni; nyitottabb gondolkodás; a tervezés fontossága a pályázatírásban; problémák átgondolása; több empátia, több szemszögből megnézni a dolgokat; több türelem; még egy próbát tenni konfliktusaim megoldásában; több dicséretet adni; kommunikáció a kollegákkal; határozottabb, aktívabb részvétel; érzelmileg nyitottabbnak lenni.*

Fenti szempontok egy része közvetlenül a tréning témáihoz kapcsolódik (pl. pályázatírás), mások arra utalnak, hogy a tréningek során tapasztaltakat a résztvevők interszempionális kapcsolataikban általában kívánják alkalmazni (pl. nyitottabb gondolkodás, több empátia). A résztvevők reflektivitását jelzik az oktatási módszerekre irányuló elhatározások, melyek az egyéb témák kapcsán (pl. projekttervezés) szóba kerülő módszerekben, illetve feltehetően a képzésen alkalmazott interaktív módszerekben rejlő lehetőségek értelmezését saját pedagógiai gyakorlatukra is kiterjesztették (pl. projektmódszer alkalmazása).

Hogy sor kerül-e valóban ezeknek az elhatározásoknak a megvalósítására, az egyéni akarat, de nagy mértékben a változást segítő, vagy éppen akadályozó szervezeti háttér és körülmények függvénye is. Ahhoz, hogy a kívánatos jövőbeni helyzetet elérjük, a jelenlegi és a jövőbeni állapot közötti szakadékot tanulás és változás révén kell áthidalni.⁶ Maga a tréning csak beindíthatja, katalizálhatja a változást, egy utánkötő vizsgálat deríthetne fényt a tanultak tényleges gyakorlati alkalmazására, a hosszú távú hatásra. A képzések teljes körű hatásvizsgálata komplex többlépcsős folyamat lenne, erre az érdekeltek csak ritkán vállalkoznak. A tréningeket követő elégedettségmérő kérdőívek képviselik az első szintet, ezt a tudásmérés, majd a munkahelyen való alkalmazás és az abból származó szervezeti hatás mérése, valamint a befektetett pénzfáfordítás megtérülésének kiszámítása követheti.^{7*}

Brinkerhoff szerint a három alapkérdést kell tisztáznunk, ha meg akarjuk állapítani, hogy a tréning hatással volt-e a résztvevőre: tanult-e újat, ha igen mit; hogyan használta az új ismereteket a munkával kapcsolatos viselkedésében; az új ismeretek alkalmazása hozott-e a munkájában bármilyen értékelhető eredményt.⁸ Jelen vizsgálatunkat első szintű hatásmérésnek tekinthetjük. Bár a megszerzett tudás mérésére a képzés jellegéből adódóan nem került sor, a válaszadók 96%-ban visszaigazolták az új ismeretekhez jutást, ami optimizmusra adhat okot. A válaszadók 78%-a teljes mértékben egyetért az új ismeretek munkahelyen történő alkalmazásával is, amit 69% változásként aposztrofál. Természetesen a hatásmérésnek ezen a szintjén még csak elvi egyetértésről és megelőlegezheti a gyakorlati megvalósítás szándékát. Hogy erre valóban sor kerül-e, az a képzést követő hosszabb idő távlatában ítéltető csak meg.

Optimizmusunkat némiképpen beárnyékolja, hogy a résztvevők csupán 37%-a gondolja úgy, hogy a tréningen szerzett új ismeretek, tapasztalatok még sokáig foglalkoztatni fogják, ami a változás igenlésére utaló számadatokkal szemben ellentmondást is jelez, hiszen a tanultaknak a gyakorlatba való átültetése a

*A **Phillips–Stone** ötszintű hatékonyságmérő módszer biztonsággal képes a tréningek rövid távú hatásán túl a hosszú távú hatás megállapítására is. Az első szinten mérjük a tréning utáni közvetlen elégedettségi szintet, ami a tartalmi megvalósítástól a szervezési körülményekig minden részletre kiterjed; második szinten a képzés hatására bekövetkező tanulást, ismeretsajátítást; harmadik szinten a tréning hatására bekövetkező viselkedésbeli változásokat, a tanultak munkahelyi alkalmazását; a negyedik szinten a tréning eredményeképpen bekövetkező változások szervezetre gyakorolt hatását, majd az ötödik szinten a költséghatékonyságot elemezzük, illetve a pénzben nem kifejezhető hozzáadott értéket. Nem szükséges a teljes, esetenként hosszabb időtávot igénylő mérősorozatot elvégezni ahhoz, hogy a tréningek megvalósítása során még a projekt időtartama alatt közvetlenül felhasználható adatokat kapjunk, melyeket alapul szolgálhatnak a tréningek menet közbeni javítását célzó minőségbiztosítási intézkedéseknek. Lényeges funkciót tölt be a mérés a tréningek után követésében és a hosszú távú fenntarthatóság biztosításában.

csak tréninget követően valósulhat meg. **Schon** a reflektív folyamatok elemzésénél megkülönbözteti a cselekvés menetében működésbe lépő reflexiót (reflection-in-action), amely segíti az embert az új, szokatlan tapasztalatok feldolgozásában, illetve a cselekvést követő reflexiót (reflection-on-action), ami a korábbi tapasztalatok utólagos, retrospektív elemzése révén járul hozzá a jövőbeni lehetőségek feltárásához.⁹

A reflexió mindkét formájára szükség van, működéséhez nagyban hozzájárul az az interaktív tér, amelyet először a tréning biztosít, majd a munkahelyekre visszatérve a kollegákkal, munkatársakkal folytatott tapasztalatcsere, információátadás, új ötletek megosztása révén teljesebben ki, elősegítve a tréning hatásának hosszabb távú érvényesülését, beépülését a gyakorlatba. A tapasztalatok és a vizsgálat eredményei is arra utalnak, hogy az iskolai kultúra napjainkban annyira szükségesnek tartott változási folyamatainak fényében nagy tartalék rejlik a pedagógus kollegák együttműködésének erősítésében. Ez elősegítheti a reflektivitás javítását és az új megoldások keresését, a projekt által célul kitűzött megújulást, melynek tanárok és tanulók egyaránt nyertesei lehetnek.

Irodalom:

¹Dewey, John: *Experience and Education*. Macmillan, New York. 1938.

²Szivák Judit: *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 2002.

³Dobos Á: *Educatio*, XVIII. évfolyam 3. szám, pp. 409–411. 2009.

⁴TALIS, *Pedagógusok az oktatás főszereplői – Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről*. OFI, Budapest. p. 26. 2009.

⁵Rudas János: *Delfi Örökösei*. Gondolat, Kairosz, Budapest. 1997.

⁶Beard, Colin–Wilson, John P.: *Experiential Learning*. Second edition. Kogan Page, London and Philadelphia. 241. old. 2006.

⁷Phillips, Jack J.–Stone, Ron Drew: *How to Measure Training Results*. McGraw-Hill, New York. 2002.

⁸Brinkerhoff, Robert O.: *Telling Training's Story*. Berett-Koehler Publishers, San Francisco. 2006.

⁹Schon, Donald: *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York. 1983.