

OKTATÁSI VÁLTOZÁSOK ÉS KRÍZISMENEDZSMENT

FAZEKAS ÁGNES¹ – ANTONI-ALT PETRONELLA²

Absztrakt

A tanulmány egy, az oktatási változásokat vizsgáló, mintegy egy évtizeden át tartó nagyszabású, kevert módszerekre épülő kutatássorozat eredményeibe nyújt betekintést, melynek utolsó szakaszában a koronavírus-járvány adott lehetőséget a veszélyhelyzeti változások elemzésére. Fontos kérdés volt, hogy milyen újszerű kutatásmetodológiai megoldásokkal lehet alkalmazkodni a megváltozott környezethez, illetve hogy vajon a prepandémiás iskolai jellemzők és a krízisreakciók között milyen összefüggéseket feltételezhetünk. A tanulmány fókuszja ennek megfelelően kettős: egyszerre foglalkozik a kutatási módszerek ideiglenes és hosszabb távú változásának kérdésével, és olyan tartalmi dilemmákkal, amelyek az iskolai szintű tartós fejlődést eredményező krízisválaszok és a szervezeti feltételek, a vezetési stratégiák, a fejlesztési ismeretek és a korábbi pedagógiai gyakorlatok kapcsolatát tárgyalják. Utóbbira épülve tanulmányunkban bemutatunk egy általunk fejlesztett modellt, mely a szervezeti működés és krízisválaszok kapcsolatát írja le és esettanulmányok során megfigyelt esetekkel illusztráljuk azt.

Kulcsszavak: iskolamenedzsment, COVID, oktatási változások, fenntarthatóság, kutatási módszerek,

Bevezetés

Az elmúlt években a COVID 19 vírus, illetve a kapcsolódó veszélyhelyzeti korlátozások a legtöbb szektorban komoly alkalmazkodást igényeltek. Ez alatt az időszak alatt számtalan olyan új innovatív megoldás jött létre, amelyek implementálása a postcovid időszakban is hozzásegítheti a szervezeteket versenyképességük növeléséhez. Az oktatási szektorban a távolléti oktatás bevezetésével számos intézményben olyan különösen látványos kurrikulummegoldások jöttek létre, amelyek értelmezése, elemzése, vizsgálata logikus módon keltette fel a munkahelyi tanulás iránt érdeklődők figyelmét.

Jelen tanulmányban két olyan nagyobb volumenű kutatás eredményeire támaszkodunk, amelyek együttesen egy évtizeden keresztül az oktatási változások elméleti összefüggéseit vizsgálták magyarországi implementációs és innovációs folyamatok kvalitatív és kvantitatív elemzésével. A záró szakaszban bekövetkező koronavírus világjárvány a szükséghelyzet nyomán kialakuló, veszélyhelyzeti változtatások elemzési lehetőségét tárta a kutatásban részt vevő kollégák elé. Fontos kérdésként merült fel például, hogy vajon milyen szervezeti feltételek, illetve korábbi pedagógiai gyakorlatok támogathatták leginkább az egyes intézményeket abban, hogy expeditív lépésekkel, az új megoldások gyors és hatékony kidolgozásával reagáljanak a megváltozott környezetre. Továbbá döntő problémaként merült fel,

¹ egyetemi adjunktus, ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, fazekas.agnes@ppk.elte.hu

² kutató, MCC, Tanuláskutató Intézet

hogyan vajon ezen új tudások hosszabb távú meggyökerezése, terjedése milyen feltételek mellett képzelhető el leginkább.

E tanulmány abba kíván betekintést nyújtani, hogy miként alakult át e hosszú éveken át bevált protokoll szerint futó oktatáskutatások a vészhelyzeti átállás következtében: miként egészültek ki az eredeti kutatási kérdések, az elméleti keretek, illetve milyen új adatfelvételi és elemzési megoldások jelentek meg a vészhelyzeti időszak alatt. Emellett empirikus adatokra támaszkodva illusztrálja az oktatási intézmények postcovid működési sajátosságai (lásd pl. vezetési stratégiái, fejlesztési tapasztalata) és a vészhelyzetre adott reakcióik között feltételezhető kapcsolatokat.³

Oktatási változások hazai kutatásai

Az e tanulmány háttérét adó kutatások az oktatási változások elméleti összefüggéseinek feltárását célozták meg, melyhez két alapvető vizsgálati perspektíva kapcsolódott: a központi változtatások implementációjának vizsgálata és a helyi szintű innovációk megvalósítási mechanizmusainak feltárása. Az alábbiakban e kutatási fókuszok alakulását, illetve a kapcsolódó eszközöket és módszereket ismertetjük.

Az oktatási változások kutatói előtt régóta ismert, hogy a központi elképzelések szerinti szándékolt és az egyes iskolákban ténylegesen megvalósított kurrikulum között elkerülhetetlenül komoly szakadékok vannak. A tervezési, fejlesztési keretek, előírások, célok a gyakorlatban mint adaptálható lehetőségek jelennek meg, amelyekre támaszkodva a pedagógusok és a tanulók együttesen hozzák létre az egyedi, valós és végtelenül különböző tanulási folyamatokat, vagyis a megvalósított kurrikulumot (Ben-Peretz, 1975; Deng, 2011). A „lehetséges kurrikulum” fogalmának 70-es évekbeli meggyökereződése óta egyre több kurrikulumelméleti munka kezeli kiemelt problématerületként a tanulási környezet változásának és változtatásának kérdését, illetve az oktatási változások, az iskolafejlesztés és az oktatási innováció kutatása területén is számos olyan munka született, amely a tervezett és a megvalósított kurrikulum kapcsolatát vizsgálja (lásd pl. Clamadinin-Connelly, 1992; Mischke, 2010; Lieberman, 1998; Hopkins - Reynolds, 2001; OECD, 2013). A problématerület felértékelődését mutatja emellett az is, hogy számos szakmai fórum, konferencia, workshop vagy éppen szak- és fejlesztéspolitikai dokumentum foglalkozik kiemelten az elmélet, a politika és a gyakorlat kapcsolatával.⁴

E kontextusba ágyazottan valósult meg a 2010-ben kezdődő, oktatásfejlesztési beavatkozások implementálását vizsgáló kutatásunk (lásd Fazekas, 2021a),⁵ amely arra a kérdésre kereste a választ, hogy a fejlesztési programok implementációja szempontjából mely feltételek bizonyulhatnak a leginkább meghatározónak akkor, ha a nem lineáris hatásrendszerek kerülnek a fókuszba. Korábbi empirikus eredmények áttekintésével a beavatkozások megvalósulását alakító komplex jelenségvilág leírására vállalkozott néhány jól megragadható

³ A tanulmány az ENIRDEM konferencián azonos címmel bemutatott előadás egyik fontos háttérforrása. Az itt bemutatott munka háttérét a MCC Tanuláskutató Intézetének 2022 és 2023 között megvalósuló World Munkahelyi tanulás projektje adta.

⁴ Lásd pl. 3rd European Conference on Curriculum Studies Curriculum: Theory, Policy, Practice. University of Stirling, 2017; International Conference on Education Policy Making and Implementation, World Academy of Science, Engineering and Technology.

⁵ A kutatás Prof. Dr. Halász Gábor vezetésével valósult meg az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával (OTKA 101579)

kulcstényező⁶ mentén. Ezekre alapozva, illetve ezekhez kapcsolódóan új összefüggéseket tárt fel a 2004 és 2012 között a Magyarországon uniós finanszírozás mellett megvalósult központi kurrikulumfejlesztési programok kvalitatív és kvantitatív vizsgálatával. A kutatás fontos sajátossága volt az egyéni (pedagógus), a szervezeti (iskola) és a rendszerszint (közoktatás) egyidejű fókuszba helyezése, az objektum (fejlesztési programok) és szubjektum (innovátorok, megvalósítók) perspektíva kombinálása (OECD/Eurostat, 2018; Halász-Fazekas, 2021), a nem lineáris összefüggések keresése, illetve a beavatkozások generálta regressziós időszakoknak, káros hatásoknak az elemzése. A kutatómunka során egyértelművé vált: az iskolák kritikus tömegében az oktatási gyakorlatokat aktívan formálják olyan helyi szinten keletkező, sokszor rejtett innovációk, amelyek iránti elköteleződés jelentősen befolyásolhatja a külső hatások érvényesülésének módjait is. Az oktatási változások rendszerének feltérképezése így tehát a helyi szintű beavatkozások születésének, terjedésének és rendszerszintű hatásának feltárásával folytatódott 2016 és 2020 között⁷. A kutatási dizájn a korábbi szakaszhoz hasonlóan épült fel: az elméleti megalapozó szakasz után kérdőíves adatgyűjtéssel és esettanulmányok során tájékozódott az önkéntesen választ adó intézmények és pedagógusok innovációs tevékenységének sajátosságairól. Komoly különbség, hogy itt két adatfelvételi pontban zajlott kérdőíves lekérdezés, mely lehetővé tette a longitudinális vizsgálatokat is. A kutatás eredményei szerint a szervezeti sajátosságok (lásd pl. szabálykövető szervezeti viselkedés, a hasonló helyzetben lévő intézményekhez viszonyított eredményesség), az egyének innovációs viselkedése (lásd pl. eltérő területeken való kísérletezés, újítási folyamatok dokumentálása), vagy az innovációk sajátosságai (lásd pl. főáramhoz való viszony, kontextusfüggőség) jelentősen meghatározhatják, hogy egy-egy innováció képes-e meggyökerezni, elterjedni és hosszabb távon segíteni a pedagógiai folyamatokat, de ezek esetében sem beszélhetünk lineáris kapcsolatokról (Fazekas, 2021b). A kutatás fontos felismerése, hogy a vizsgált sokaságban⁸ megfigyelhető innovációk egy komoly hányadát a piaci cégek – ezen belül is elsősorban az IT szektor – oktatásfejlesztési programjai és eszközei inspirálták, melyek a pandémiás időszak alatt kiemelt szerephez jutottak (lásd pl. „Google Classroom” osztálymenedzsment rendszert)⁹.

Ez utóbbi kutatási szakasz utolsó évében kezdődött koronavírus-járvány jelentős hatással volt a kutatás zárására, mind tartalmi, mind menedzsment szempontból. Egyfelől fontos új fókuszokkal bővítette a kutatás elméleti kereteit: az oktatási változások értelmezési kereteit a központi fejlesztésű beavatkozások implementációja, illetve a helyi újítások születése és terjedése mellett kiterjesztettük a krízisinnovációk világára is, mindemellett a korábbi (implementációs és innovációs) területeken a digitális oktatási megoldásokra különös figyelem helyeződött. A kutatás empirikus megvalósítása, annak eszközei és fókuszai is bővültek. Az iskolákban zajló hirtelen felgyorsult innovációs gyakorlat olyan elemzési területet kínált, amin egy oktatási változásokat vizsgáló kutatócsoport nem léphetett túl. Emellett az alkalmazott eszközeink, ezen belül is az esettanulmány-protokollunk,

⁶ Lásd pl. abszorpció kapacitás, tanulószervezeti működés, kontextus, ágensek, szintek, idő, menedzsment

⁷ A kutatás folytatásaként értelmezhető újabb feltárómunka szintén Dr. Prof Halász Gábor vezetésével valósult meg az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával (OTKA 115857)

⁸ E kutatás az oktatási szektor minden alrendszerét felölelte, így a vizsgált sokaságba tartoztak óvodák és felsőoktatási intézmények is.

⁹ Link: <https://classroom.google.com>. Utolsó megnyitás: 2021.02.01.

amelyet a kutatócsoport közel 10 éve használt, és amely személyes látogatásokra épült, a COVID-19 okozta lezárások következtében nem volt követhető.

A kutatás kvalitatív részét támogató eredeti protokollunk szerint a kutatópárosaink egy-egy hetet töltöttek egy adott oktatási intézményben, és személyes jelenlét mellett vizsgálták elsőként az eltérő fejlesztések implementálásának sajátosságait, majd pedig az innovációk születésének és terjedésének természetét. A koronavírus-járvány okozta iskolalezárások idejében a kutatócsoport e tevékenységét nem tudta folytatni, így új típusú esettanulmány-protokollt dolgozott ki. Olyat, amely alkalmazkodott a távolléti formához. Ez az adatfelvételi eljárás távolléti (online) interjúkra, megfigyelési alkalmakra (munkacsoport-megbeszélések, tanórák), illetve médiatartalmak és dokumentumok elemzésére támaszkodott. A kutatás keretein belül a kvalitatív feltárómunka két típusa alakult ki online vizsgálatok alkalmazásával.

Az első esetben olyan intézményekkel dolgoztunk, amelyek működését jól ismertük korábról, azaz amelyek az első és/vagy a második kutatási szakaszban esettanulmány helyszínei voltak. Távolléti formában egyfelől online interjúkat és óramegfigyeléseket végeztünk, begyűjtöttük és elemeztük a fontosabb kapcsolódó dokumentumokat, másfelől arra kértük az intézményvezetőket, hogy egy jól strukturált kérdéssorra írásban is adjanak választ. Ez az adatfelvételi módszer lehetővé tette, hogy megvizsgáljuk: vajon milyen krízismenedzsment-rendszerek alakulnak ki azokban a szervezetekben, amelyeket korábban – személyesen folytatott vizsgálatunk során – elhelyeztünk a tanulószervezeti működés és a fejlesztési, implementációs, innovációs tudással rendelkező szervezetek tengelyén. A második vészhelyzetben alkalmazott esettanulmány-modell több intézmény gyakorlatának paralel vizsgálatát tartalmazta, olyanokét, amelyek korábban ismeretlenek voltak a számunkra. A protokoll itt is interjúkat, megfigyeléseket és média, illetve dokumentumelemzéseket kombinációjára épült. A korábbi esettanulmány-protokollhoz képest eltérés volt, hogy itt nem a koronavírus miatti lezárások alatti tapasztalatokra vonatkozó kérdéssor kitöltésére, hanem az intézményi működésre és újítási gyakorlatra vonatkozó kérdőívünk kitöltésére kértük fel a kutatáshoz kapcsolódó intézményeket. Habár így is gazdag tudást gyűjtöttünk az egyes iskolák működéséről, ez az új eljárás mégsem tette lehetővé egy adott szervezet kellően mély megismerését. Így itt a fókusz a szubjektumról az objektumra helyeződött át (Halász-Fazekas, 2021). Azaz immár nem egy-egy iskola és pedagógusai innovációs aktivitása, tudása, gyakorlata került a középpontba, hanem egy adott oktatási vagy menedzsment probléma és az arra adott kreatív válaszok. Esetünkben ezek a távolléti oktatás menedzselésére adott intézményi válaszok voltak. Mindkét esettanulmány-típus olyan, a krízishelyzet nyomán született bevált kutatási gyakorlatnak tekinthető, amely számos erőforrásbéli előnyének köszönhetően várhatóan hosszabb távon is szerepel majd újabb kutatások dizájnjában (immár függetlenül a koronavírus-járványtól).

A kvalitatív adatgyűjtési szakaszok már lezárultak a vészhelyzet okozta iskolabezárásokig. A kutatócsoport ennek ellenére motivált volt abban, hogy statisztikai elemzések módszerével is gazdagítsa tudását a krízisinnovációk terén. Ennek érdekében elemezte a krízisinnovációk természetének vizsgálatát célzó esettanulmányok helyszíneinek kvantitatív mutatóit, azaz vizsgálta, hogy a kérdőíves lekérdezés során milyen intézményi és innovációs sajátosságokról számoltak be azok a szervezetek, amelyek krízisválaszait mélyebben elemeztük. Tekintettel arra, hogy a válságmenedzsmenthez kapcsolódó újítások egy jelentős hányada digitális oktatási megoldás volt, kiemelt figyelem irányult a postcovid időszakban gyűjtött digitális

profilú újítások születését és terjedését leíró adatok elemzésére (lásd pl. Lukács, 2020). Emellett két társ kutatás kvantitatív adatgyűjtéséhez is volt lehetőség hozzáférni. Az egyik a kutatás záró szakaszában, azaz a járvány első hulláma után a Dél-magyarországi Régió intézményeiben vizsgálta a tanulószervezeti működés, az újító, fejlesztő tevékenység, a vírus okozta lezárások során alkalmazott megoldások és a digitális kompetenciák kapcsolatát (Baráth és mtsai, 2021), míg a másik nemzetközi adatgyűjtést folytatott a fenti témaköröket érintve kifejezetten a STEAM területéhez kapcsolódó innovációkra vonatkozóan (Kersánszki, 2020). E két adatgyűjtés a mi kutatásunknak megfelelő intézményi azonosítókat tartalmazott, illetve számos kérdést is megismételt. Így lehetőség nyílt egy olyan összevont adatbázis létrehozására, amely (1) számos (1-5) adatfelvételi pontban választ adó hazai intézmények eseteit tartalmazza, lehetőséget adva a longitudinális vizsgálódásra, amely (2) magában foglal hazai és nemzetközi adatokat, lehetőséget adva a nemzetközi összehasonlításra, és amely (3) egyaránt tartalmaz implementációs, innovációs, tanulószervezeti, STEAM és krízisinnováció fókuszú kérdéseket, így lehetővé téve olyan komplex tartalmi megközelítéseket, amelyek jelentősen túlmutatnak egy konkrét kutatás gyakorlatilag meghúzható keretein. A krízishelyzet miatt kialakult kutatáskoordinációs gyakorlat olyan távlati lehetőségeket kínál, amely – a megújult esettanulmány-protokollokhoz hasonlóan – várhatóan szervesen beépül majd a jövőbeli kutatási dizájnokba is.

Krízismenedzsment és digitális innovációk

Ahogy fentebb is utaltunk rá, a kutatás kiegészítő szakaszában az oktatási változások vizsgálatához használt fogalmi kereteinket oly módon bővítettük, hogy az eredetileg alkalmazott innovációs és implementációs megközelítésünket kiegészítettük a krízisválszakként létrejött innovációk vizsgálatával. Utóbbiak születésének, megvalósításának, terjedésének, életképességének szabályszerűségei alapjaiban térhetnek el azokétól, amelyek célja az általános modernizáció, vagy valamiféle, a rendszer normál működése mellett létező problémára adott válasz. Emellett elmélyítettük tudásunkat a digitális újítások területén is, függetlenül a problémakörtől a krízisinnovációk kérdéséről. A pedagógiai folyamatok számos lehetőséget kínálnak a digitális eszközök és eljárások alkalmazására, így például izgalmas gyakorlatok szülehetnek a videóhasználat, a gamification, a szimulációs alkalmazások, a statisztikai elemző programok vagy a nemzetközi szociális média oktatási felhasználása során.¹⁰ A kapcsolódó gyakorlatok kidolgozásának, adaptációjának célja egyaránt lehet a tanulási motiváció erősítése, meghatározott kompetenciák fejlesztése, de olyan szükséghelyzet menedzselése is, mint amilyen a koronavírus okozta távolléti oktatás kidolgozása is volt (Balázs és mtsai., 2010; Halász, 2021).

A pedagógiai célú digitális megoldások mellett a szervezeti szintű digitális újításokról is szót kell ejtenünk. A szervezeti innovációk egy olyan önálló kategóriaként azonosíthatóak, amelyek a szervezet üzleti gyakorlatát, munkaszervezését vagy külső kapcsolatait érintik. Ilyenek például a pedagógusok munkamegosztását, külső-belső kommunikációját vagy az adminisztratív munka

¹⁰ Ezekre a kutatásunk esettanulmányai számos példát hoztak, egy részük a koronavírus előtti, más részük pedig az iskolazárások alatti oktatási gyakorlatból. Ilyen például az iskola virtuális felépítése, a testnevelésórán elért egyéni eredmények digitális rögzítése és statisztikai elemzése, a LinkedIn működési mechanizmusainak vizsgálata, vagy az online szavazórendszerek alkalmazása (Horváth – Hajdú, 2018; Erdei-Halász, 2017; Fazekas-Halász, 2019).

feltételrendszerét érintő újítások (pl. hálózati működést, horizontális tudásmegosztást lehetővé tévő platformok, adatgyűjtési és elemzési rendszerek, adatgyűjtemények, hospitálási rendszerek), melyek hatékony működtetése a legtöbb esetben igényli a digitális támogatást (OECD, 2005; OECD/Eurostat, 2018).

Az oktatási változtatások, ezen belül pedig a digitális eszközökkel támogatott eljárások születésének és terjedésének számos formája létezik. Mint korábban is utaltunk rá, a kutatásunk során alkalmazott elméleti modellünkben a kezdetektől megkülönböztettük azokat, amelyek klasszikus értelemben vett saját kezdeményezésű, helyi szintű innovációk, és azokat, amelyek valamilyen központi hatás (szabályozás, reform, fejlesztés) nyomán kialakuló változások. Utóbbihoz sorolva azokat a központi indíttatású újításokat, amelyek (1) az előírások hűséges követését várják el (lásd „top-down”), azokat, amelyek (2) központi kezdeményezésűek ugyan, de a helyi szint változásformáló hatásának tervezetten nagy teret adnak (lásd „bottom-up”), illetve azokat, amelyek (3) során a politikaalkotás és implementáció folyamata nem választható szét egymástól (lásd „közös alkotás”) (lásd Altrichter, 2005; Datnow–Park, 2009). E kategóriarendszerek keretein belül nehezen volt értelmezhető a krízisinnovációk rendszere, bár leginkább a harmadik – nyitott és többszintű – szemlélethez áll közel. E hálózati működésen alapuló értelmezés szerint a tervezési és megvalósítási folyamatok összemosódnak, a fejlesztések megalkotóiként értelmeződnek egyaránt a központi és az iskolai szereplők, illetve a fejlesztések egésze során kiemelt szerep jut a hálózatok működésének. Ám ezen értelmezési keretet is jellemzően úgy alkalmazzuk, mint ahol feltételezhető egy újítási szándék, és a fő kiindulási pont nem valamilyen krízishelyzet szülte szükségállapot. Az utóbbi változtatások sajátja, hogy jelentősen kevesebb idő áll rendelkezésre, a támogató erőforrások (lásd pl. szakértők, létező jó gyakorlatok) kevésbé elérhetőek, ugyanakkor a helyi résztvevők feladattudata és együttműködése különösen erős, tömeges a hasonló helyzetben lévő, együttműködésre nyitott (vagy kényszerülő) intézmények, pedagógusok száma, illetve a partnerekkel (fenntartóval, szülőkkel, közigazgatási szervekkel) való kapcsolattartás jellege is drasztikusan átforgalmazható: kialakulhatnak új kapcsolatrendszerek, illetve a meglévők intenzitása és együttműködési formája komoly átalakulásokon mehet át.

A koronavírus alatt a legtöbb oktatási rendszer drasztikusan rövid idő alatt formálódott át, ami várhatóan nemcsak epizodikus jelleggel, hanem tartósan érzékelteti majd hatását az oktatási rendszerek működésében, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban nemzetközi szinten (lásd pl. Thingzoru, 2020; United Nations, 2020). A legtöbb oktatási rendszerben a központi szint támogató hatása nem tudott időben érvényesülni, így az egyes iskoláknak maguknak kellett kidolgozni azokat a kreatív eljárásokat, amelyek alkalmazásával a járványhelyzetben is megszervezhetővé vált az iskolai tanulás-tanítás. Az oktatás új formáinak kidolgozása, illetve a digitális munkarend bevezetése olyan szakmai (digitális, kurrikulumtervezési, menedzsment) kompetenciák meglétét igényelte hirtelen a vezetőktől és pedagógusoktól, amelyek kialakítása vagy megerősítése megszokott környezetben több évig tartó folyamat (lásd Schleicher, 2021; OECD, 2020). Az oktatási változásokkal foglalkozók számos csoportja indított olyan projektet, amely ezen megoldásokat, újításokat, innovációkat próbálta összegyűjteni, és ahol az iskolák alkalmazkodásának direkt támogatása mellett a krízisinnovációk természetének megértése is különösen fontos kérdéssé vált (lásd pl. Ferdig et al., 2020, Clark, 2020, Horváth és mtsai, 2020). Ennek érdekében továbbá kiemelt figyelem irányult olyan korábbi kutatások eredményeire, amelyek segíthetik a

valóságok generálta innovációk megértését (lásd pl. van Twist et al., 2013; Taalbi, 2017, Halász, 2014).

A kapcsolódó kutatások – beleértve a mi saját kapcsolódó adatfelvételünket is – egyértelműen rámutattak: az iskolák és pedagógusaik között komoly különbségek voltak a tekintetben, hogy milyen formán tudták megoldani a távoktatási helyzetet, illetve szakmai tudásukat mennyire voltak képesek a megfelelő irányba fejleszteni (mind affektív, mind pedig kognitív szempontból). Voltak olyan iskolák, ahol a krízis innovációcunamit indított, ahol a gamification, a tudásmegosztó platformok, a digitális világ vonzereje magával ragadta a résztvevőket, volt olyan, ahol „tiszteességgel” lemenedzselték, „online-osították” az oktatást, és olyan is, ahol a tananyagok elektronikus vagy papíralapú postázásán nem tudott túllépni a rendszer. Régóta ismert tény, hogy azokról a szervezetekről gondolhatjuk, hogy képesek hatékonyan fejleszteni pedagógiai gyakorlatukat – legyen szó akár külső fejlesztések adaptálásáról, akár helyi innovációk kidolgozásáról – amelyek magas abszorpciós és dinamikus képességekkel rendelkező tanulószervezetként működnek. A saját empirikus adatfelvételünkben alkotott modellünk szerint ez a szervezeti jelleg a következő sajátosságokkal írható le: (1) tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetés, (2) tanulást és tudásmegosztást támogató bizalmi légkör a nevelőtestületben, (3) iskolán belül megvalósuló tanári tanulás, (4) adatgazdagság és adatfeldolgozás, (5) fejlesztési aktivitás, valamint (6) a vezetők, pedagógusok iskolán belüli és más iskolákkal történő horizontális együttműködése, (7) az iskola működését befolyásoló körének nyitottsága. Bár e tényezők mindegyikéről határozottan azt gondolhatjuk, hogy komoly szerepet játszhattak a krízisválságra adott válaszok esetében is, a közvetlenül a válságinnovációkra irányuló kutatások eredményei alapján gondolhatjuk, hogy néhányukra különösen fontos lehet fókuszálni, míg másokat új perspektívába helyezni a krízisinnovációk vizsgálata során. Így például felértékelődik a közös cél érdekében való együttműködés, a rutinoktól való elszakadás, a rugalmasabb szervezeti berendezkedés, a szisztematikus, intézményi szintű kutatási-fejlesztési tevékenység, a technológiai lehetőségek elemzése, a külső kommunikáció és az erőforrás-behívási gyakorlatok, a stratégiai lépések időzítése (van Twist et al., 2013; Taalbi, 2017, Clark, 2020).

Krízisinnovációk és sajátosságaik

A korábbi elméleti kereteinknek megfelelően, a krízisinnovációkra fókuszáló esettanulmányaink során egyfelől vizsgáltuk, hogy milyen „komolyságú” fejlesztésekkel találkozunk (objektum megközelítés), másfelől azt, hogy ezek milyen feltételek mellett, milyen szervezeti környezetekben alakultak ki (szubjektum megközelítés).

Fontos kérdés volt, hogy a vizsgált újítások mennyire voltak képesek adekvát választ adni a felmerülő problémákra, hogy mennyire gondolhatjuk, hogy a saját közegükben hosszabb távon életképesek maradhatnak, illetve, hogy mennyire lehetnek képesek terjedni, más kontextusban is hatást gyakorolni. A szubjektum megközelítés perspektívájából pedig elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulószervezeti működéshez köthető intézményi jellemzők közül melyek bizonyultak a leginkább fontosnak a komoly krízisinnovációk létrehozása során.

Összesen nyolc oktatási intézmény gyakorlatát elemeztük. A helyszínüknek kiválasztásánál – a hozzáférhetőség mellett – fontos szempont volt, hogy a krízisválságok és a szervezeti működés szerint a lehető legváltozatosabb terepeken

gyűjtsünk adatot eltérő típusú intézmények körében (általános iskola, középiskola és felsőoktatási intézmény, illetve reformpedagógiai és alapítványi intézmény is szerepelt a mintánkban). A vizsgált intézmények mindegyikéről elmondható, hogy valamilyen szempontból innovatív intézményként működött a koronavírus miatti lezárásokat megelőzően is, így kivétel nélkül mindegyikben tudunk azonosítani olyan komolynak mondható újítást, amelyről azt gondolhatjuk, hogy valós választ adott a felmerülő problémákra, illetve, hogy a szervezet keretein belül hosszabb távon is integrálható lehet a gyakorlatba. Néhány esetben pedig a terjedés lehetősége is fennáll. Az alábbi táblázatban minden intézményből egy meghatározó újítást emelünk ki.

1. táblázat. Azonosított innovációk és intézményeik

Sor-szám	Innováció területe	Innováció	Leírás	Intézménytípus
I.	Kurrikulum	Virtuális iskola	A lezárás alatt diákok által megkonstruált virtuális iskola, amely az „igazi” épület digitális mása, és amelyen belül minden egyes diák és pedagógus saját avatárral tudta folytatni az oktatást online szinkron formában	Gimnázium (alapítványi)
II.	Szervezeti működés	Digitális munkacsoport	Szervezeti újítás, melynek nyomán digitális munkacsoport jött létre, amely hosszabb távon is kiemelt szerepet biztosít az intézmény működésében a digitális tartalmaknak.	Általános iskola (állami)
III.	Kurrikulum	Lassított megfigyelés módszere	Videóhasználati eljárás a megfigyelésen alapuló oktatási helyzetekben, amely a lassítás és a fókusz segítségével segíti a jelenségek jobb szemléltetését.	Általános iskola (alapítványi)

IV.	Szervezeti működés	Mentorrendszer	Mentorrendszer-struktúra, amely a hálózati tudásmegosztás erősítése céljából jött létre.	Felsőoktatás (állami)
V.	Kurrikulum	Digitális gamification	Szervezeti szinten elterjedő digitális gamification hullám, amely a szervezetben létező korábbi gazdag játékok online formába való átültetését jelentette.	Általános iskola (állami)
VI.	Szervezeti működés	DigiKIP	A KIP módszer rendezőelvén a digitális oktatás során a diákoknak komoly felelősséget adó óravezetés.	Általános iskola (állami)
VII.	Szervezeti működés /Kurrikulum	Szülők iskolája	Az alsó tagozatosok otthoni munkavégzésbe ágyazott matematikai fejlesztése érdekében a szülők felkészítése.	Általános iskola (alapítványi)
VIII.	Szervezeti működés /Kurrikulum	Távoktatási szimuláció	Jelenléti helyzetben távoktatási szimuláció a pedagógusok digitális és szakmai kompetenciáinak támogatása érdekében.	Általános iskola (egyházi)

Forrás: saját szerkesztés

Az esetelemzések egyik fontos üzenete volt, hogy az általunk azonosított tanulószervezeti sajátosságok (lásd előző fejezetben felsorolt pontokat) mindegyike fontos lehet a tekintetben, hogy a fentiekhez hasonló komoly krízisválaszok képesek voltak-e megszületni egy-egy intézményben. Mindemelllett a szervezeti jellemzők közül eseteinkben a leginkább meghatározónak a vezetés stratégiai mivolta bizonyult. Nevezetesen az, hogy az intézmény működését irányító vezetők milyen gyorsan reagáltak a krízishelyzetre, miként monitorozták a környezeti változásokat, elemezték a várható kormányzati lépéseket, illetve mindezen tudásukra, információikra proaktívan reagáltak-e. Azokban a szervezetekben, ahol a vezetés

stratégiai megközelítéssel, proaktív módon reagált, ott jellemzően már a kormányzati bejelentést megelőzően a diákoknak rendkívüli szünetet rendeltek el. A vezetés pedig a tantestülettel együtt megkezdte a távolléti oktatásra való átállást, a digitális platformok technikai előkészítését, az új munkarend megtervezését, valamint a szükséges intenzív tömbösített képzések, felkészítések megvalósítását (lásd I., III., IV., és VII. esetet).

„A kormánydöntés előtt jó néhány nappal eldöntöttük, hogy nincs tovább iskolába járás. A gyerekeket hazaküldtük, mi pedig reggeltől estig bent voltunk a suliban és kerestük az utat, hogyan tovább. Tudtuk, hogy jönnek a lezárások és hogy fel kell készülnünk.” (I. iskola vezetője)

A szervezeti sajátosságok szempontjából emellett különösen fontosnak bizonyult, hogy van-e komolyabb fejlesztési tapasztalat, tudás a szervezetben. Azok a szervezetek, amelyek számára nem volt ismeretlen a szervezet működésének radikálisabb formálása (lásd I. II., IV., V., VI., VII. esetet), gyorsan tudták aktivizálni a változásmenedzsment professzionális eszközeit, amely jelentős helyzetelőnyt jelentett azon intézményekkel szemben, ahol ezen eszközök alkalmazását tanulnia kellett a vezetésnek és a pedagógusoknak. Azt láttuk, hogy e két szervezeti sajátosság (proaktív vezetés, fejlesztési tudás) egyikének határozott jelenléte feltételezhetően szükséges és elégséges feltétele lehet annak, hogy a szervezet adekvát és hosszabb távon is életképes krízisválaszokat (innovációkat) hozzon létre.

Az oktatási változásokról és változtatásokról való mai tudásunknak megfelelően esettanulmányaink emellett kiemelték a belső és külső kapcsolatok, illetve a tudásmegosztás intenzitásának jelentőségét is. Láttunk több példát is arra, ahol a komolynak tekinthető innováció éppen a belső-külső tudásmegosztó rendszer kiépítését vagy erősítését célozta meg (lásd II., IV. VI. eset). Fontos azonban hangsúlyoznunk: az ilyen innovációkat létrehozó intézmények között volt olyan intézmény is (lásd IV. eset), ahol a krízishelyzet kialakulásakor a kollégák többsége elszigetelt módon működött. Bár itt is voltak korábbi próbálkozások az egyes kollégák gyakorlatában bevált pedagógiai eljárásainak horizontális megosztására, a belső tudásmegosztásnak nem alakult ki valósan működő gyakorlata. Itt éppen a krízishelyzetre adott vezetői döntés nyomán elindult top-down mentorrendszer struktúra, a kapcsolódó platformok és a vezetői oldalról egyértelműsített részvételi elvárás voltak azok a feltételek, amelyek létrehozták a pedagógiai gyakorlatokról való strukturált reflexiót és életképes teret kínáltak a horizontális tudásmegosztásnak. A top-down innováció sikeressége mögött ebben az esetben két nagyon hangsúlyos tényező állt. Egyfelől a szervezet vezetése a krízist megelőzően is komoly elméleti és gyakorlati fejlesztési tudással rendelkezett, amit jól mutat, hogy korábban már sikerrel (különösebb ellenállás nélkül) menedzselt olyan felülről induló redistributív változtatásokat, amelyek komplex változásmenedzsment alkalmazását igényelték. Másfelől a krízishelyzet olyan szervezeti légkört teremtett, amely során a résztvevők többsége a tervezett beavatkozást saját problémáikra adott adekvát válaszként élhették meg. Ez az eset jól láthatóvá tette azt, amit a korábbi kutatási eredményeink is alátámasztottak: bár a komoly innovációk, illetve az életképes krízisválaszok létrejöttét támogató kontextus megkérdőjelezhetetlenül fontos eleme a belső és külső tudásmegosztás, abban az esetben, ha maga az innováció tartalmaz a horizontális tudásmegosztást biztosító elemeket, az olyan intézményekben is elképzelhető figyelemreméltó és hosszabb távon is fennmaradó, szervezeti szintre is

kiterjedő pedagógiai újítás, ahol a szakmai együttműködések kezdetekben nem működtek.

Az eseteink emellett még egy fontos átfogó szervezeti sajátosságra hívták fel a figyelmet, ez pedig a pedagógusok megelőző innovatív szakmai tudása, beleértve elsősorban a digitális technológiák alkalmazásában való jártasságot, az innovatív pedagógiai eljárásokban szerzett tapasztalatokat (lásd pl. játékosítás, munkába ágyazott oktatás, projekt módszer), illetve általában az újítási és kockázatmenedzsment tudást. Az eseteink azt mutatták, hogy e három dimenzió különösen meghatározó volt a tekintetben, hogy az iskolák és pedagógusaik krízisválaszaikban képesek voltak-e hosszabb távon is életképes és adekvát újításokat létrehozni. Bár az elmúlt mintegy két évtizedben jelentős növekedés volt megfigyelhető hazánkban ezen eljárások oktatási alkalmazásában (lásd Fazekas, 2021, Anka és mtsai, 2016), többek között a fentebb már említett új pedagógiai megoldások fejlesztését és elterjesztését is megcélzó uniós finanszírozású beavatkozásoknak köszönhetően,¹¹ a tanórai alkalmazás mértéke ezzel együtt sem érte el a pandémia kezdetéig nemzetközi átlagot (OECD, 2014). Az általunk azonosított krízisinnovációk jól mutatták, hogy a leginkább komolyan mondható pedagógiai változtatások jellemzően haladó szemléletű szakmai gyakorlatra épültek. Így például a virtuális iskola felépítése (lásd I. eset) olyan iskolában született, ahol a pedagógusok korábbi gyakorlatára különösen magas szintű digitalizáció volt jellemző, a tanórák online játékosítása (lásd V. eset) olyan szervezetben jött létre, amely korábban is erősen támaszkodott a játékosítás eszközére, illetve a diákoknak tanulásszervezési felelősséget adó iskolában is komoly hagyománya volt a KIP módszer alkalmazásának (lásd VI. iskola).

„Készítettem KIP-es órát is. Szövegértést fejlesztő feladatokat készítettek egy Kosztolányi-novellához a LearningApps alkalmazásban. A tisztségekhez rendelt feladatok annyiban voltak mások, hogy a kistanár dolga volt megszervezni, hogy a négyfős csoport milyen platformon kommunikáljon egymással, a beszámoló írta meg nekem a szokásos összegzést a közös munkáról, az eszközfelelős készítette el a LearningApps-es feladatokat a csoport döntése alapján, valamint volt még egy időfelelős, aki az időzítésre figyelt. Lelkesek és ügyesek voltak.” (VI. iskola pedagógusa)

Esettanulmányaink azt mutatják, hogy a változtatási tapasztalat, a vezetés stratégiai (proaktív/reaktív) mivolta, a tantestület innovatív szakmai felkészültsége, beleértve a digitális, innovációs és tanulásszervezési kompetenciákat, továbbá a külső/belső kapcsolatok erőssége képezik azt az erőteret, amelyek mentén jól megbecsülhető, hogy a szervezetek hirtelen válsághelyzetekre képesek-e gyors, adekvát és hosszabb távon is alkalmazható változtatásokat létrehozni. Az alábbi mátrix ezt az innovációs erőteret mutatja be, jelölve benne az általunk megismert és itt kiemelt újítások helyét a rendszerben.

¹¹ E központi fejlesztések lehetővé tették IKT eszközök beszerzését, online felületen tették elérhetővé a szakmai támogató anyagokat, illetve a jó gyakorlatok megosztása is virtuális térben történt, továbbá 2008 után a tanórák meghatározott hányadát digitális eszközök felhasználása mellett kellett a fejlesztési programokat megalapító pedagógusoknak tartani.

2. táblázat: Azonosított innovációk az azokat létrehozó intézmények sajátosságai szerint

Szervezeti sajátosságok			Vezetés			
			Radikális változtatási tapasztalat		Nincs komolyabb változtatási tapasztalat	
			Proaktív vezetés	Reaktív vezetés	Proaktív vezetés	Reaktív vezetés
Tantestület	Innovatív szakmai tudás	Erős külső/belső kapcsolatok	I. innováció	V. innováció	III. innováció	VIII. innováció
		Gyenge külső/belső kapcsolatok	VI. innováció	II. innováció		
	Tradicionális, főáramnak megfelelő szakmai tudás	Erős külső/belső kapcsolatok	VII. innováció			
		Gyenge külső/belső kapcsolatok		IV. innováció		Nincs valós krízis-menedzsment

Forrás: saját szerkesztés

Virtuális iskola - esetbemutató¹²

A következőkben az innovációs erőter szempontjából legideálisabb intézmény távolléti működését mutatjuk be, mely szervezetet (1) radikális változtatási tapasztalattal bír, (2) proaktív vezetés jellemzi, (3) innovatív és (4) erős belső kapcsolathálózattal rendelkező tantestülettel. Ez egy budapesti, inkluzív, tanulóközpontú, alapvetően szocio-konstruktivista tanulásszemléletű, demokratikus működésű, alapítványi fenntartású, ISCED 5-12 szinteken oktatási feladatokat ellátó iskola.

Az iskola magas abszorpciós és dinamikus képességekkel rendelkező tanulószervezetként működik, tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetéssel, és a pedagógusok és diákok közt is erős bizalmi légkörrel. A pedagógusok örömmel, nyitottan osztják meg tudásukat. Az intézményben alapvető szemlélet, hogy szabad hibázni, és fontos építő kritikával támogatni egymást. Az iskola alapműködésének része, hogy a pedagógus önálló, önrendelkező egyén, aki felelős a tetteiért és a munkájáért, s szabadságot kap a választott módszerek, eszközök tekintetében, a továbbképzések kiválasztásában. Az eljárások rendjére nagy hangsúlyt fektetnek, annak ellenére, vagy éppen azért, mert lapos szerkezet jellemzi az intézményi struktúrát. A problémamegoldásra jellemző a

¹² Az esetet a MoTeL (Models of Teacher Learning - A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén) kutatás keretében ismertük meg, mely az 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

bürokratikus hozzáállás, mely segíti a problémák felszínre hozását és az azokról való közös gondolkodást.

A távolléti oktatás bejelentésével új kihívás elé kerültek a pedagógusok, amely sokaknak rendkívül motiváló volt, hiszen a megszokottól eltérő megoldásokat kellett keresniük, új dolgokat tanulniuk. A folyamat e szakaszában rendkívül aktív, intézményeken átívelő tudásmegosztás történt, valódi tanulási folyamatokkal. Többen beszámoltak – elsősorban 2020 tavaszára visszagondolva – a kísérletezés, az új dolgok tanulásának izgalmáról:

„A tavaszt az ötletelés, eufória jellemezte...nagyon pörögtünk mi is, a gyerekek is” (A pedagógus)

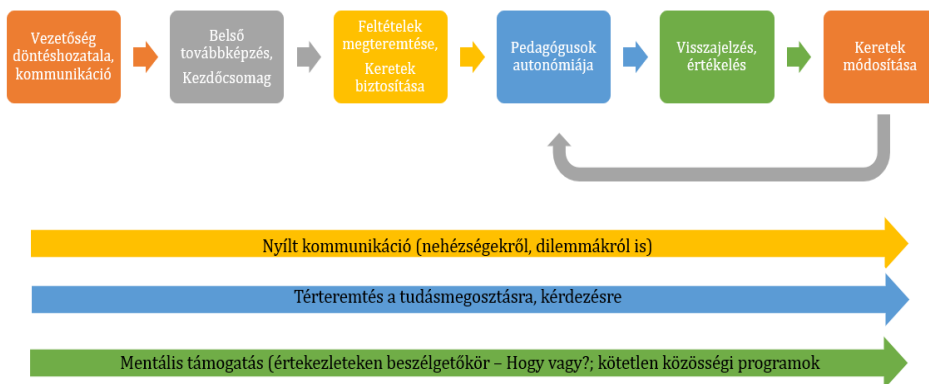
„Nagyon élveztem, lelkesen tanultam az új dolgokat.” (B pedagógus)

Az iskola távolléti oktatás idején történő működése leírható egy dinamikus, változó, adaptív, reziliens szervezeti működésként (lásd 1. Ábra).

Az intézményi szintű krízisválasz első lépése a vezetőség – kormányzati döntést megelőző – határozata volt arról, hogy az intézményt be kell zárni. A döntést hosszabb vita előzte meg, s minden érintett fél irányába történő kommunikáció kísérte. A bezárás egy új kezdetet jelölt, melyet jól mutat, hogy az ezt követő időszak projektnevet is kapott: Otthoni Tanulás Programként hirdették ki.

Az első hétvégén a pedagógusok egy szűkebb, a digitális megoldások terén jártas köre rendszerezte tudását, melyet belső továbbképzés keretében megosztott a tantestület egészével. A tudást tehát belső forrásból biztosították, kiaknázva a szervezet erőforrásait, kamatoztatva a szervezet tagjainak tudását és képességeit. A kapcsolódó képzés a távolléti oktatás első napján hibrid módon valósult meg, amire a vezetés tanítás nélküli munkanapot rendelt el. A felkészülési napon „kezdőcsomagot” kaptak a pedagógusok, illetve meghatározták azokat a főbb kereteket, melyekben az előttük álló időszakot képzelték. A megkérdezett pedagógusok szerint valódi tudásmegosztás történt, sikerült megnyugodniuk, tisztábban látniuk, ami segítette a helytállást. A belső tudásmegosztás ezt követően is szervezett keretek között valósult meg értekezleteken, online közösségi csoportokban, közös szakmai beszélgetések formájában, jógyakorlat-megosztással, esetmegbeszéléssel.

1. Ábra: A gimnázium működése a távolléti oktatás idején - példa a reziliens szervezeti működésre



Forrás: saját szerkesztés

Az intézmény vezetése fontosnak tartotta az infrastrukturális feltételek megteremtését is, így lehetőség volt az intézmény eszközeinek használatára – mind a pedagógusok, mind a diákok részéről – , ehhez új eszközöket is beszereztek, valamint bizonyos platformokra (pl. Zoom, Discord) és további feladatkészítő programokra (melyet a pedagógusok igényeltek a munkához) fizettek elő a korlátlan hozzáférés érdekében. E keretek megteremtését követően a pedagógusok önállóan dolgoztak, készültek fel a tanóráikra (hasonlóan, mint a távolléti oktatást megelőzően), tehát a pedagógusok autonómiája kapott teret.

A krízishelyzet különösen aktív innovátorai voltak a tanulók is. A diákok számos területen nyújtottak segítő kezét pedagógusaiknak: személyes tanácsadással és oktató anyagokkal segítették tanáraikat, továbbá kialakították az intézmény online változatát a Discord felületen (a fenti felsorolásban e felület működtetése jelent meg a leginkább előremutató innovációként). E támogatás rendkívüli „erőt” adott a pedagógusok számára. Érdekes itt megjegyeznünk, hogy az intézményben nagy hagyománnyal bír hagyományos körülmények közt is a kölcsönös tanulás, illetve a tanulók oktatási folyamatokban való szerepvállalása, mely gyakorlat adta a tanulók krízismegoldásba való bevonódásának legfőbb bázisát.

Az adaptálódási folyamatot segítette a pedagógusok mentális támogatása. A munkacsoport-értekezleten külön figyelmet és időt szentelnek egymás hogylétére, többen említették az interjúk során a kezdő „hogyan vagy?”-kör megtartó, erőt adó funkcióját. Emellett kötetlen szabadidős találkozásokat is szerveztek a pedagógusok kapcsolódásának, együttműködésének támogatására, mentális erősítésre, feszültségevezetésre (pl. online sörözés, közös ünneplések, mindfulness meditációs tréning). Több interjúalany kiemelte – valamint mi is tapasztaltuk –, hogy a vezetőség nyíltan kommunikál a dilemmáiról, nehézségeiről, az esetleges tévedéseikről. Ez biztonságos közeget teremt a pedagógusoknak a kísérletezésre és a hibázásra.

A folyamat tudatos vezetése lehetővé tette a biztonságos, viszonylag kiszámítható közeg megteremtését ebben a bizonytalan helyzetben is. Az első negyedév tapasztalatainak összegzése céljából az iskola kérdőíves adatgyűjtést folytatott az érintettek körében (szülő, diák, pedagógus), az eredmények mentén pedig módosították az oktatási kereteket. Így például az alkalmazott platformok számát csökkentették, egységesítették, kötelezővé tették az órai jelenlétet, és célzott szakmai támogatást nyújtottak a pedagógusoknak. A távoktatási időszak előrehaladtával egyre csökkent a szabályalkotási kényszer, megerősödtek a rutinok és az egyéni megoldások kibontakozásának lehetőségei. Néhány dilemma azonban végigkísérte a gimnáziumot a távolléti oktatás idején is, ilyen volt pl. a kamerahasználat kérdése, a valós idejű órák aránya, vagy a távoktatási feladatok mennyisége. E kérdések sokszor nem szorosan pedagógiai kérdések (személyiségi jogok, anyagi lehetőségek) megfontolását is igényelték.

Az eset jól illusztrálta, hogy a pedagógusok megelőző innovatív szakmai tudása, beleértve elsősorban a digitális technológiák alkalmazásában való jártasságot, az innovatív pedagógiai eljárásokban szerzett tapasztalatokat (lásd pl. játékosítás, munkába ágyazott oktatás, projekt módszer), illetve általában az újítási és kockázatmenedzsment tudás miként támogathatja a reziliens szervezeti működést, illetve a gyors és hatékony krízisválaszokat.

Összegzés

Jelen tanulmányban két olyan, együttesen közel 10 évig folyó, oktatási változásokat feltáró kutatást mutattunk be, amelyek tartalmi, módszerbéli megközelítéseire

erősen támaszkodunk a munkahelyi tanulást feltáró munkánk során. A tanulmányban erősen fókuszáltunk a krízis nyomán bekövetkezett kutatási módszer és eszközbeli megoldásokra, csakúgy, mint az eredmények krízisválasz vonatkozásaira. E kontextusbeli nem várt változás egyedülálló lehetőséget adott arra, hogy elemezzük, a kutatásban részt vevő intézmények milyen szervezeti és oktatási tanulási folyamatokon mentek keresztül. Az új helyzet egyfelől új kutatási kérdéseket vetett fel, másfelől szükségessé tette, hogy egy hosszú ideje standard dizájnra épülő kutatási munka hirtelen új adatfelvételi és elemzési utakat találjon. Ennek megfelelően a kutatás záró (vészhelyzeti) szakaszában kiterjesztettük elméleti modelljeinket a krízisinnovációk körére is (a helyi innovációk és fejlesztés-adaptációk mellett), a covid-válaszokra fókuszáló online esettanulmányokat végeztünk a kutatásba bevonódó iskolák körében, illetve hozzákapcsolódtunk társkutatások kérdőíves adatgyűjtéséhez néhány fókuszált kérdéssel. Az alkalmazott új kutatási módszerek és eszközök várhatóan jól használhatóak lesznek nem vészhelyzeti kutatási dizájnok során is, beleértve a munkahelyi tanulás kutatását. Az általunk vizsgált szervezetek közül azokban születtek figyelemreméltó krízisválaszok, amelyek rendelkeztek komolyabb fejlesztési tudással, azaz volt korábbi tapasztalatuk radikálisabb szervezeti vagy pedagógiai változások menedzselésében, és/vagy olyan proaktív válságmenedzsmet eszközöket tudtak működtetni, amelyek egyfelől kitágították a krízisválaszok megtalálására, a szükséges kompetenciák elsajátítására, a partnerekkel való kommunikációra fordítható időkereteket a szervezet számára. Emellett különösen fontosnak bizonyult a digitális és innovációs kompetenciák megelőző szintje, újszerű tanulószervezési eljárások alkalmazása. Eseteink szerint ezen tényezők között is lehet hierarchikus sorrendet felállítani, miszerint a digitális kompetenciák különösen fontosnak bizonyulnak, illetve a legkomolyabb krízisválaszok rendszerint olyan intézményhez kapcsolódtak, amelyek korábban a digitális, illetve a matematikai kompetenciák fejlesztése terén kiemelkedő gyakorlattal rendelkeztek.

Hivatkozások

Anka Á., Baráth T., Cseh Gy., Fazekas Á., Horváth L., Kézy Zs., Menyhárt A., Sipos J. (2016): Dél-alföld megújuló iskolái. SZTE. Szeged. Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. Linz: Johannes Kepler University.

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: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

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 stratégia kiegészítésére - NOIR+ stratégia. Budapest: ELTE PPK. Kézirat.

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. Curriculum Theory Network. Vol. 5/2. pp. 151–159. <https://doi.org/10.2307/1179278>

Clamdinin, D. J., Connelly, F. M. (1992): Teacher as curriculum maker. In: Jackson P. W. (ed.) (1992): Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan.

Clark, Larry (2020): *Innovation in a Time of Crisis*". Harvard Business Publishing, March 26, 2020 (online: <https://www.harvardbusiness.org/innovation-in-a-time-of-crisis>)

Datnow, A., Park, V. (2009): *Conceptualizing Policy Implementation: Large-Scale Reform in an Era of Complexity*. In: Sykes, G., Schneider, B. and Plank, D. (eds.): *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge. pp. 348–361.

Deng, Z. (2011): *Revisiting Curriculum Potential*. *Curriculum Inquiry*. Vol. 41/5. pp. 538-559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00563.x>

Fazekas Ágnes (2021a): *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Budapest: MERSZ. <https://doi.org/10.1556/9789634547150>

Fazekas Ágnes (szerk.) (2021b): *Innováció az oktatásban*. Budapest: MERSZ. <https://doi.org/10.1556/9789634547143>

Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C. (2020): *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) (online: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>).

Gunter, Helen M., Grimaldi, Emiliano, Hall, David, Serpieri, Roberto (2016): *New Public Management and the Reform of Education European lessons for policy and practice*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735245>

Halász Gábor, Fazekas Ágnes (2021): *Who is innovating and how in the education sector? Combining subject and object approaches*. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. <https://doi.org/10.1556/2059.2021.00042>

Halász Gábor (2021): *Az oktatási innováció kutatása*. in: Fazekas Ágnes (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: MERSZ.

Halász Gábor, Kovács István Vilmos, Pálvölgyi Lajos (szerk.) (2021): *Oktatás, Technológia, Innováció. Helyzetkép és stratégia*. Budapest: MERSZ. <https://doi.org/10.1556/9789634547280>

Halász Gábor (2014): *The OECD-Tohoku School project (A case of educational change and innovation in Japan)*. http://halaszg.elte.hu/download/Tohoku_report.pdf.

Hopkins, D., Reynolds, D (2001): *The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age*. *British Educational Research Journal*. Vol. 27/4. pp. 459-475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>

Horváth László, Czirfusz Dóra, Míslay Helga (2020): *DiO - Digitális oktatási tapasztalatok*. ELTE PPK. https://www.researchgate.net/publication/341255394_DiO_Digitalis_oktatasi_tapasztalatok

Imre Anna, Fazekas Ágnes (2016): *Elements of New Public Management in the context of the Hungarian education system, 1990-2010* in: Gunter, Helen M.- Grimaldi,

Emiliano- Hall, David – Serpieri, Roberto (2016): *New Public Management and the Reform of Education European lessons for policy and practice*. Abingdon: Routledge.

Kerber Z. (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 77–94.

Kersánszki Tamás (2020): *Természettudományi azon belül is a biztonságtudományi területet érintő fejlesztések és innovációk születése, implementációja és hatása az oktatási ágazatban*. Budapest: Óbudai Egyetem. Kézirat.

Kersánszki Tamás, Baráth Tibor, Fazekas Ágnes (2021): *Do organizations learn? Results of a Hungarian longitudinal school-research program*. *Opus et Educatio*. Vol 8, No 3. <https://doi.org/10.3311/ope.473>

Lieberman, A. (1998): *The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches*. In: Hargreaves, Lieberman, A. Fullan, M. and Hopkins D. (eds.): *International handbook of educational change*. London: Kluwer. pp. 13-20.

Mischke, G. (2010): *Towards Effective Curriculum Design in Open Distance Learning*. *Progressio*. Vol. 3/2. pp. 145-163.

OECD (2005): *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat.

OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

OECD (2014): *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>

OECD (2020) *School education during COVID-19: Were teachers and students ready?* <https://www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm>

OECD/Eurostat (2018), *Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation (4th ed.)*. The measurement of scientific, technological and innovation activities. OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg.

Schleicher, Andreas (2021): *THE IMPACT OF COVID-19 ON EDUCATION INSIGHTS FROM EDUCATION AT A GLANCE 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Semjén András, Le Marcell, Hermann Zoltán (2018). *The goals and consequences of the centralization of public education in Hungary*. *Acta Educationis Generalis*, 8(3), 9–34. <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0015>

Taalbi, J. (2017): *What drives innovation? Evidence from economic history*. *Research Policy*, 46(8), 1437–1453. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.06.007>

Tingzhou, Li, Sha, Lu, Yuyang, Zhao, Wanying, Li (2021): Policy Analysis of Educational Services for the One Belt One Road Initiative under the COVID-19 Epidemic. In: Beijing International Review of Education. Online Publication Date: 30 Mar 2021. <https://doi.org/10.1163/25902539-03010004>

United Nations. (2020, August 4). Policy Brief: Education during covid-19 and beyond. Retrieved from https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf.

Zsigovits G. (szerk.) (2008): A közoktatás modernizációjáért. A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában. Budapest: Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság.

EDUCATIONAL CHANGES AND CRISIS MANAGEMENT

ÁGNES FAZEKAS – PETRONELLA ANTONI-ALT

This paper provides an insight into the results of a large-scale mixed-methods research series on educational change over a decade, the last phase of which coincided with the coronavirus epidemic, which provided an opportunity to analyse emergency changes. An important question was how to adapt to the changed environment using innovative research methods and what correlations can be assumed between school characteristics before the epidemic and responses to the crisis. The focus of this paper is accordingly twofold: it addresses both the issue of temporary and longer-term changes in research methods and dilemmas that address the relationship between crisis responses that lead to sustained school-level development and organizational conditions, leadership strategies, developmental knowledge and prior pedagogical practices. Building on the latter, our paper presents a model developed by the authors that describes the relationship between organisational behaviour and crisis responses, illustrated by case studies.

Keywords: school management, COVID, educational changes sustainability, research design.