

A neveléstudomány legújabb kihívásai konferencia

2020. november 13.

A pedagógusok minőségi munkájának újszerű megközelítése: a rendszerintelligencia

Zagyváné Szűcs Ida

Eszterházy Károly Egyetem

zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu

Célkitűzés:

- egy új kutatásom elméleti alapjainak lefektetése,
- bemutatni azt a logikai ívet, amelynek során eljutottam egy újfajta megközelítéshez a pedagóguskutatások területén:
rendszerintelligencia

Felépítés:

- Az új megközelítés kutatási előzményei (saját kutatás eredményei)
- Útkeresés
- Új nézőpont: a rendszerintelligencia fogalma
- Milyen a rendszerintelligens egyén?
- Hazai kutatások indirekt utalások

Előzmények

Zagyváné Szűcs Ida (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés

1. A pedagógus önértékelése a 8 szakmai kompetencia mentén:

- erős területek: a szakmai, tantervi tudás, a pedagógus szerepekhez kötődő személyiségtulajdonságok, a tanulás támogatása
- fejlesztendő területek: a tanulás támogatása, az IKT-kompetenciát, a tanulók személyiségfejlesztése



2. A szakmai tudás és a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettség erős kapcsolata.

3. A szakmai énhatékonyság észlelése: elsősorban a diákokkal végzett közös munka szűrőjén észlelik (a diákok tanulásának támogatása, a technikai innovációk alkalmazása révén, a diákok motiválása, az egyéni bánásmód és személyre szabott figyelem, valamint a közösségépítés vonatkozásában). ha alacsonyabbra értékelik szakmai munkájukat, akkor az gyengíti szakmai énhatékonyságuk észlelését.

Útkeresés

Fókuszváltás egyén  közösség

A pedagógus szakmai önértékelését mennyire befolyásolja az a szakmai közösség, amelyben dolgozik?

- a szakmai közösség önértékelése  az egyén szakmai önértékelése
- a kollektív énhatékonyság észlelése  az egyén szakmai énhatékonyság észlelése

Mi a különbség a szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése között?

- A szakmai önértékelés: meghatározott szakmai szempontok mentén történő értékítélet meghozatala (*Zagyváné, 2019*),
- A szakmai énhatékonyság pedig az egyén arra vonatkozó megítélése, hogy mennyire lesz képes sikeresen végrehajtania az előtte álló feladatot (*Bandura 1986*).

az egyén személyes énhatékonysága

a kollektív énhatékonyság

(Bandura 1977; 1986; Stajkovic és Luthans, 1988)

Kollektív énhatékonyság: a csoport tagjainak az értékítéleteit öleli fel a közösség képességeiről. Ezek az értékítéletek meghatározzák, hogy a csoport milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyi erőt és energiát fektet a kitűzött célok elérésébe; valamint kudarc esetén megmarad-e az összetartása vagy erodálódik. Egy közösség kollektív hatékonyságába vetett hite nem egyenlő az azt alkotó egyének énhatékonyságának az összességével (*Bandura, 2001. 266.*).

Kutatások:

A közösség saját hatékonysága erősen hat a közösséget alkotó egyének énhatékonyságára, és nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget is (*Goddard és mtsai. 2004; Skaalvik és Skaalvik (2008)*).

Azok az iskolák, amelyek magas kollektív szakmai énhatékonysággal bírnak, magasabb szintű célokban gondolkodnak és kitartóbban küzdenek a célok eléréséért. *Goddard és mtsai. (2004)* szerint a magas elvárások egyfajta normaként jelennek meg és arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy felülmúlják ezeket, és ha akadályokba is ütköznek, nem adják fel a küzdelmet.

Skaalvik és Skaalvik (2008) szerint egy ilyen kulturális közeg támogatja a diákok eredményességét, ez pedig visszahat a pedagógusok személyes énhatékonyságának észlelésére.

Skaalvik és Skaalvik (2010) kutatásai is megerősítették, hogy a pedagógus **szakmai** éhatékonysága és kollektív éhatékonysága két egymástól különböző konstruktum és hogy a kettő között pozitív összefüggés van.

Új nézőpont: a pedagógus szakmai fejlődését nem az egyén és a közösség egymástól jól elhatárolt nézőpontjából közelíti meg, hanem valamilyen egységben mutatja meg az egyén és egy általa működtetett szervezet vonatkozásában.



**A rendszerintelligencia fogalma (szervezeti tanulás):
a rendszerekben való gondolkodás**

Hämäläinen és Saarinen (2004):

a *Gardner* által megfogalmazott többszörös intelligencia-elméletet elfogadja (1983/1993; 1999)

a *Senge* (2006) a szervezeti tanulás öt alapelvét írta le:

- **Rendszerszemlélet:** (gondolkodásunkban nagyobb összefüggésekre, döntéseinkben a hosszabb távú hatásokra, ok- okozati kapcsolatokra koncentrálnak)
- **Személyes irányítás:** (a személyes hatékonyság állandó fejlesztését a magasabb rendű egyéni célok elérése)
 - Gondolkodási modellek
 - Közös jövőkép kialakítása
 - Csoportos tanulás.

Mennyiben több a rendszerintelligencia a rendszerszemlélettől?

- A rendszerintelligencia a rendszeren belüli nézőpontot jeleníti meg a rendszeren kívüli nézőponttal szemben *Hämäläinen és Saarinen (2011)*.
- Míg a rendszerszemlélet elsősorban azokat a buktatókat veszi számba, amelyek akkor következnek be, ha nem vesszük figyelembe a releváns rendszerstruktúrákat, a rendszerintelligencia arra összpontosít, hogy mi az, amit az emberek jól csinálnak és mi az, amit szisztematikusan javítani lehet.

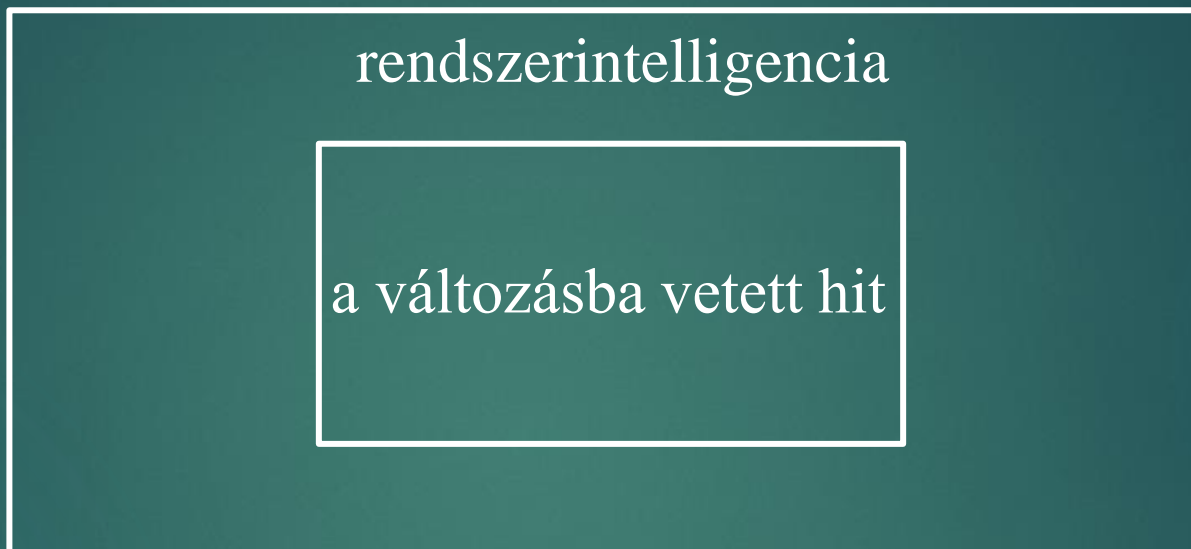
Kapcsolódási pontok:

- Pozitív pszichológia (*Snyder és Lopez, 2002*),
- Akciókutatás (*Reason és Bradbury, 2001*).

Miért újszerű megközelítés?

- az egyén alapvető, veleszületett adottsága, amely nem az objektív-szubjektív vonatkoztatási rendszerében szemléli az egyént, hanem megpróbálja a két oldalt összekapcsolni a kontextus és más emberek valósága, azaz egy rendszer segítségével,
- megpróbál számot adni az egyén nem racionális, nem tudatos képességeiről pl. az ösztönös megérzésekről, szituáció, kontextus, személyekre vonatkozó érzékenység,
- kiterjedten keresi az emberi élet legfelső határait feltételezve, hogy az emberiség kiteljesedése, az előrevivő sikerek alapvetően fontosak a faj fennmaradása szempontjából.

Nem túlzottan optimista elvárásokat fogalmazzunk-e meg a változással kapcsolatban?



Hämäläinen és Saarinen (2010): sokszor saját nézeteink, hiteink teljes körű tudatának a hiánya mások céljairól, törekvéseiről az, ami akadályozhat bennünket abban, hogy világosan lássuk milyen rejtett tartalékok mozgatják a hatásrendszert, és amelyeknek felismerése és kihasználása többszörösen is hozzájárulhat az adott rendszer működésének a kiteljesedéséhez.

Dunning, Heath és Suls (2004) az ember hézagos önértékelése: az ember sokszor azért nem képes megfelelően értékelni önmagát, mert **vagy nincs birtokában az önértékeléshez nélkülözhetetlen információk körének, vagy birtokában van az információknak, de nem veszi ezeket figyelembe az önértékelésnél. Az információk hiánya, vagy a meglévő információk nem kellő súllyal történő mérlegelése tehát magyarázata lehet a változás iránt táplált túlzott optimizmusnak.**

Milyen forrásokat vehetünk figyelembe ahhoz, hogy kellő információval rendelkezünk önmagunkról, valamint egy adott rendszerben betöltött szerepünkről?

Információk arról, hogy

- változás következik be abban, ahogyan az emberek megtapasztalják, érzékelik a rendszer alkotó elemeit; mindez mások viselkedésének apró változásaiból válik nyilvánvalóvá számukra,
- másképp tekintenek saját képességeikre a rendszerben bekövetkező kisebb változások hatására,
- hosszabb távon megváltozik az a mód, ahogyan a rendszer struktúráját érzékelik.

A rendszerintelligencia lényege, hogy kisebb változások vezetnek el a rendszert megrengető változásokhoz.

Ki tekinthető rendszerintelligensnek?

- Az egyén a rendszer szempontjából értelmezi saját tapasztalatait, azt a kontextust, amiben elhelyezkedik.
- Képes alkalmazkodni az adott rendszerhez, annak részeként értelmezi saját magát, és képes tenni érte.
- Rendszer érzékeny, helyzettudatos, érzelmi éberség jellemzi, kellőképpen távolságtartó és kötődő.
- Önmaga is képes rendszer intelligens beavatkozásokra, amelyek az elemi emberi törekvéseket célozzák meg vagyis:
 - hogy az egyén értékesnek érzi magát, és igénye van arra, hogy elismerjék,
 - hogy az egyén törekszik arra, hogy egy adott közösséghez tartozzon,
 - hogy az egyén törekszik arra, hogy valami értelmet adó dologhoz kapcsolódjék.
- Képes a „visszatartó rendszerek” lebontására.
- Képes felismerni, hogy a megfelelő tudás hiánya, ami származhat a túlzott én központúságból, az érzékenység hiányából, az emberi potenciálba vetett hit hiányából, akadálya a változásnak.

A tanuló szervezet (Learning Organization) és a rendszerintelligencia kapcsolata:

Nézőpontok:

- A szakirodalom alapvető megközelítése az, hogy a **tanulási folyamatot mint kívülről aktivált tudástranszfert** értelmezi, amelyben **az egyének** nem annyira szubjektív előrevivői és formálói a szervezetnek, mint inkább **tárgyai** (*Chiva és Habib, 2015; Törmänenm, Härmäläinen és Saarinen, 2016*).
- A kutatók **a felülről lefelé történő építkezés perspektíváját** hangsúlyozzák. Kevés figyelmet kap, hogy maguk a munkavállalók hogyan érzékelik és látják a tanulószervezetet (*Dymock és McCarthy, 2006; Weldy és Gillis, 2010*), holott minden kutató tisztában van azzal, hogy mennyire fontos az egyének hozzáállása és szerepe a tanulószervezet létrehozásában.
- A tanuló szervezet tehát csak akkor lehet életképes, ha lebontásra kerülnek azok a mentális visszatartó mechanizmusok, amelyek a mindennapi élet részeként léteznek és önmagukat újratermelve akadályát képezik a megújulásnak (*Härmäläinen és Saarinen, 2007*). Belülről indul alulról felfele.

Hazai (nézet)kutatások, amelyekben közvetve utalás történik a rendszerintelligenciára (maguk a kutatók is érezték, hogy szükséges egy másfajta megközelítés a szervezeti tanulás dimenziójában):

- Egy 2016-os kutatás a magyar pedagógusok nézeteit az iskolai eredményességgel kapcsolatban vizsgálta, és a kutatók rámutattak arra, hogy létezik egy olyan nézetrendszer, amely szerint az iskola eredményessége az egyes pedagógusokon múlik, azaz a kvalitásukon és a szakértelmükön (*Nahalka és Sipos, 2016*).
- Egy másik kutatásunk a pedagógus szakmai fejlődéséért vállalt elkötelezettségét vizsgálta (*Zagyváné, 2017*), egyfajta alulról-felfelé történő építkezés nézőpontjából értelmezte a pedagógus elköteleződését. Az akkori tanulmányunkban egyik következtetésként fogalmaztuk meg, hogy sem a pályán eltöltött év, sem az iskolában vállalt feladatok száma, de még az iskolai beosztás sem határozza meg a szakmai felelősségvállalás mértékét a saját felkészültségért, az iskola munkájának színvonaláért és a tanulók neveltségi szintjéért. Vannak olyan pedagógusok, akik mind a három területért 100%-ban felelősnek érzik magukat, de az előbb említett változók mentén nem tudtuk megragadni, hogy pontosan kik is tartoznak ebbe a csoportba.
- Az előadás elején említett vizsgálatunkban (*Zagyváné, 2019*) is voltak olyan pedagógusok, akik úgy látták önmagukat, mint az oktatási rendszer egyik mozgatórugóját.

Zárszó:

Mindezek a részeredmények tehát tudatos keresésére ösztökéltek.

Az újszerű felfogás teljesen új alapokról indíthatja azon vizsgálataimat, melyek a pedagógus és az őt körülvevő rendszer, rendszerek kapcsolatát, illetve e bonyolult kapcsolatrendszer szerepét kívánják feltárni az oktatás minőségének javítása céljából.

Felhasznált irodalom:

- Allinder, R. M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, pp. 86-95.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191–215. Letöltés dátuma: 2018. március 10, forrás: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood
- Cliffs, Prentice-Hall, Inc., NJ.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., és Brockmeier, L. L. (1991): A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. In: Paper presented at the annual meeting of the American educational research association in Chicago.
- Chiva, R. és Habib, J. (2015): “A framework for organizational learning: zero, adaptive and generative learning”, *Journal of Management & Organization*, Vol. 21 No. 3, pp. 350-368.
- Dymock, D. és McCarthy, C. (2006): “Towards a learning organization? Employee perceptions”, *The Learning Organization*, Vol. 13 No. 5, pp. 525-536.
- Dunning, D., Heath, C. és Suls, J. M. (2004): Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace, *Psychol Sci Public Interest.*, 5(3):69-106. doi: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x. Epub 2004 Dec 1. Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. és Bishop, N. (1992): Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, pp. 70-84.
- Gardner, H. (1983/1993; 1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences of the Twenty-First Century*. New York, Basic Books.
- Glickman, C. D. és Tamashiro, R. T. (1982): A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego-development, and problem-solving. *Psychology in the Schools*, 19, pp. 558-562.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., és Woolfolk Hoy, A. (2004): Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, pp. 3-13.
- Guskey, T. R. (1988): Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 63-69.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2004): *Systems Intelligence: Discovering a Hidden Competence in Human Action and Organizational Life*, Systems Analysis Laboratory Research Reports, Helsinki University of Technology, Raimo.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E.(2007): Systems Intelligence: A Key Competence in Human Action and Organizational Life In: Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen, eds. 2007. *Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life*. Systems Analysis Laboratory, Helsinki University of Technology, Espoo.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2010): Essays on Systems Intelligence. Systems Analysis Laboratory, Aalto University, School of Science and Technology Espoo, Finland.
- Meijer, C. J. W., és Foster, S. F. (1988): The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22, pp. 378-385.
- Muijs, D. és Reynolds, D. (2002): Teachers' beliefs and behaviours: what really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37, pp. 3-15.
- Nahalka István és Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tökéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 37–57.
- Reason, P. (2006): Choice and Quality in Action Research Practice. *Journal of Management Inquiry*, Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: <https://pdfs.semanticscholar.org/0bf3/b70b71732c3a5de3e7527d7aca68e3acdf0e.pdf>
- Reason, P., és Bradbury, H. (2001): Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 1-14). London, Sage.
- Senge, P., M.(1990/2006): *The Fifth Discipline*. New York, Doubleday.
- Snyder, C., R. és Lopez, S., J.(szerk.) (2002): *Positive Psychology*. New York, Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In. R. Craven, H. W. Marsh, & D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* pp. 223-247. Connecticut, Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2007): Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 611-625.
- Skaalvik, E. M. és Skaalvik, S. (2010): Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010) pp. 1059-1069.
- Soodak, L. C., és Podell, D. M. (1993): Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, pp. 66-81.
- Stajkovic, A. és Luthans, F. (1988): Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4):62–74,. Letöltés dátuma: 2018. 01. 10, forrás: https://www.researchgate.net/publication/232549620_Social_cognitive_theory
- Törmänen, J., Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. , (2016): "Systems intelligence inventory", *The Learning Organization*, Vol. 23 Iss 4 pp. 218 – 231. Letöltés dátuma: 2020. január 10. forrás: <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-01-2016-0006>:
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez, Hatodik, módosított változat (2019): Oktatási Hivatal, forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf, Letöltés dátuma: 2020 január 11.
- Zagyváné Szücs Ida (2017): Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (8. kompetencia), *Pedagógusképzés*, 16 (44), 2017/1-4, pp. 71-87. Letöltés dátuma 2020. február 10. forrás: http://tanarkepzoek.elte.hu/sites/default/files/2017osszevont_0.pdf
- Zagyváné Szücs Ida (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zszi_5d11346bcbf65.pdf
- Weldy, T. G. és Gillis, W. E. (2010): “The learning organization: variations at different organizational levels”, *The Learning Organization*, Vol. 17 No. 5, pp. 455-470.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., és Hoy, W. K. (1990): Teachers' sense of efficacy and their about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6, pp. 137-148.