

Egy óvodai innováció története

Kovács Ivett

Az esettanulmány egy pedagógiai innováció történetét mutatja be az ötlet megszületésétől a létrehozott újítás megszűnéséig. Egy magánóvodában a két pedagógus által, bottom-up kezdeményezésként kialakított sárkonyha egyéves működés után bezárásra került. A tanulmány feltárja, milyen tényezők együttes hatása eredményezte, hogy a megvalósult innováció nem tudott meggyökeresedni a szervezeti kultúrában. Bemutatja az innovációs folyamat során elkövetett mulasztásokat, valamint a menedzsmenti változások szerepét a sárkonyha bezárásában.

Bevezetés

Az esettanulmány egy pedagógiai innováció történetét kívánja bemutatni az ötlet megszületésétől egészen a létrehozott újítás megszűnéséig. A bemutatásra kerülő időszak két évet ölel fel. A helyszín egy Magyarországon működő, alapítványi kézben lévő nemzetközi óvoda.

Két óvodapedagógus, az intézmény alkalmazottai úgy döntöttek, létrehoznak egy – az Egyesült Királyságban igen elterjedt, de Magyarországon ismeretlen – kültéri játszósarkot, egy sárkonyhát („Mud Kitchen”) az óvoda udvarán, ami egy éven át működött is, majd újjáépítési céllal bezárásra került és nem nyílt újra. A produktumát tekintve leíró-feltárási típusú (Szokolszky, 2004, 305. o.), szándékát tekintve belső, lényegre koncentráló (Stake, 2003, 137. o.) esettanulmány az innováció elbukásának okait igyekszik feltárni a megvalósítási folyamat lépéseinek és a szervezeti környezet jellemzőinek elemzésével a kapcsolódó, pedagógiai innovációval foglalkozó szakirodalmakra támaszkodva. A tanulmány megírásához szükséges adatok gyűjtése kvalitatív kutatási módszerekkel történt: résztvevő megfigyelés, dokumentumelemzés, személyes beszélgetések és strukturálatlan interjúk alkalmazásával.

Kontextus

A tizenöt éves múltra visszatekintő nemzetközi óvoda Budán, zöldövezeti részen helyezkedik el. A főváros hasonló jellegű intézményeivel összevetve nagynak mondható mind a fizikai teret, mind a létszámot illetően: egy korábban is óvodaként üzemelő épületben hat csoportot működtet egyenként 14-18 fővel. Könyvtár, zeneterem, tornaterem is található benne és hatalmas kert veszi körül.

Kommunikációs nyelve kizárólag az angol. Tantervét tekintve az angolszász rendszert kívánja követni, hároméves korban már az írás-, olvasás-előkészítő gyakorlatokat végzik a gyerekek, négyévesen kezdik a betűket, számokat olvasni és írni. Elsőszámú célja a gyermekeket a nemzetközi iskolákba való felvételre felkészíteni.

Az intézmény szolgáltatásaiban igyekszik minél szélesebb spektrumot lefedni: úszni, síelni viszik a gyerekeket, sakkolni tanítják őket, bőséges választékot kínálnak délutáni különórákból. Az IKT eszközök használatában is élen járnak: okostáblát használnak a két legidősebb csoportban, digitális portfólióban tájékoztatják a szülőket a gyermekek előmeneteléről, telefonos applikációban értesítik a családokat az óvoda eseményeiről stb.

Mi a sárkonyha?

Angliában a nemzeti tanterv nagy hangsúlyt fektet a kültéri tevékenységekre. Az óvodákban a gyermekek idejük tekintélyes részét a szabad levegőn töltik, éppen ezért az udvaron sokféle tevékenységhez kínálnak eszközöket. Magyarországon az udvart leginkább az óvodához tartozó, saját játszótérként értelmezik, ahol a kicsiknek főként szaladgálni, mászókázni és homokozni nyílik lehetősége, az óvónők pedig a szabad játékot felügyelik. Angliában ellenben az udvaron is folytatnak fejlesztő tevékenységeket, ahol helyet kaphatnak a beltéri tevékenységekhez szükséges eszközök is, mint például rajzolásra, festésre alkalmas felületek, könyvek, hangszerek, konyhai eszközök stb.. Ezenkívül vannak olyan speciális kialakítású terek is, amelyek egyedi helyszíneket biztosítanak a gyermekek képességeinek játékos fejlesztésére, ezek közé tartozik például a Forest School (erdei iskola)², a Mud Kitchen (sárkonyha) vagy a Water School (vízi iskola).

A sárkonyha lényegében a kertnek egy szeparált része, ahová többnyire egy előre meghatározott beosztás szerint mehetnek a csoportok, és különülten, nyugodtan tevékenykedhetnek a gyerekek. Itt egy kültéri konyha kerül kialakításra, tűzhellyel, polcokkal, konyhai eszközökkel, a főzéshez szükséges „hozzávalókkal”. Vízrel, homokkal, sárral és természetes anyagokkal (növényekkel, termésekkel) manipulálnak a gyerekek a szabad levegőn szerepjáték keretei között.

Végtelen számú tevékenységre inspirálhat a helyszín (megtöltés, kiöntés, kanalazás, leszűrés, szállítás, dekorálás stb.), melyek azon túl, hogy fejlesztik többek között a kreativitást, a problémamegoldási-, az együttműködési-, a finom motoros- és a nagymotoros készséget, erősítik az immunrendszert, csökkentik a stresszt és hozzájárulnak a természettudatos neveléshez (*White*, é. n.).

Az innováció története

1. Az ötlet megszületése
2. Részvétel Londonban egy workshopon
3. Tervezési szakasz
4. Megvalósítás
5. Próbaüzem
6. Aktív működés
7. Újjáépítési szándékkal történő bezárás

1-2.: Az óvodában dolgozó egyik pedagógus, akit már korábban is foglalkoztatott a kérdés, hogyan lehetne több „nyílt végű” játéklehetőséget biztosítani az óvoda udvarán, kapcsolódó irodalmakból tájékozódott a sárkonyha lehetőségeiről. Ez a sajátos játéktér sokszínű felhasználhatósága és kreativitásra, élményalapú tanulásra lehetőséget adó jellege folytán kiválóan illeszkedett az óvoda pedagógiai programjában megfogalmazott alapelvekhez, vagyis a „játékközpontú tantervhez” és az „integrált fejlesztési folyamatokhoz” (Pedagógiai program).

Amikor 2014 tavaszán egyik pedagógus kollégájával kiutazott Londonba egy kora gyermekkori neveléssel foglalkozó konferenciára, részt vettek egy workshopon, ami sárkonyhák kialakítását és alkalmazási lehetőségeit mutatta be. Hazatérve egyeztettek a menedzsmenttel, ami támogatásáról biztosította őket a megvalósításban.

3. A két pedagógus megtervezte, hogyan történjen a megvalósítás: a fizikai tér kialakítása, a kollégák tájékoztatása, a működtetés rendszerének, szabályainak kialakítása. A használat megkezdését a következő tanév szeptemberére időzítették. A menedzsment

vállalta a víz bevezetésének és a kerítés felállításának koordinálását, minden egyéb feladat a pedagógusok hatáskörében maradt. Az ötletgazda pedagógus kapcsolatban maradt a londoni szakértőkkel, és a témában való elmélyülés céljából, valamint a kollégák és szülők későbbi tájékoztatása érdekében elkészítette tankönyvüknek (*White*, é.n.) magyar fordítását, ami felkerült az angol honlapra³. A tankönyv elméleti alapvetéseinek és gyakorlati útmutatásának megfelelően, de a kiválasztott helyszín adottságainak figyelembevételével és a rendelkezésre álló, illetve anyagi költség nélkül hozzáférhető bútorok, eszközök, termények stb felhasználásával készítették el a változtatásokkal járó adaptáció (*Halász és Fazekas*, 2016, 14. o.) tervét.

4-5. A két pedagógus a pincébe száműzött bútorok és kiselejtezett edények összeválogatásával felépítette a kert egyik használaton kívüli részében a sárkonyhát. Júliusban, a nyári tábor ideje alatt a gyerekek kipróbálhatták a játékeret, ennek a próbaüzemnek a tapasztalatait felhasználták a tényleges működés hatékonyabbá tételében.

6. Szeptemberben az orientációs héten a két pedagógus prezentációt tartott a kollégáknak, amelyben részletes tájékoztatást adtak a sárkonyha mibenlétéről, előnyeiről, felhasználási lehetőségeiről, működési szabályairól. Igyekeztek megválaszolni a felmerülő kérdéseket, az aggályokra a menedzsmenttel közösen kerestek megoldást.

A tanév során a létesítményt egyedül az ötletgazda pedagógus használta heti rendszerességgel. Posztert készített a benne tevékenykedő gyermekek fotóival és információkkal, magyarázatokkal, ami kikerült az óvoda folyosójára; illetve publikációt jelentetett meg róla az óvoda honlapján⁴, valamint egy óvodai neveléssel foglalkozó szaklapban⁵. Viszonylag gyakran használta a másik létrehozó kolléga is, de rajtuk kívül összesen két csoport járt benne néhány alkalommal.

7. A két létrehozó pedagógus nem dolgozott a tanév vége után következő nyári táborban, így a tábor után senki nem gondoskodott a sárkonyha eszközeinek megtisztításáról és zárt helyen tárolásáról, nem fedték le a bútorokat, melyek a nyári szünet alatt tönkrementek. A következő tanévben a menedzsment új taggal bővült, akire átruházták a sárkonyha újjáépítésének feladatát, de nem történtek lépések a megvalósítás irányában; majd miután az új felelőst elbocsátották januárban, a menedzsment bizonytalan időre elhalasztotta a játéktér újraalkotását.

Az innováció sikertelenségének háttérében meghúzó okok

Az innováció fogalmát Loránd Ferenc definíciója szerint értelmezem: „a saját gyakorlat optimalizálására irányuló lényeges, közvetlen gyakorlati változtatási folyamat” (*Loránd*, 1991, 9. o.). Egy alulról jövő (bottom-up), tudatos, világos célokkal rendelkező kezdeményezést láthatunk tehát, külső ösztönző platform nélkül (*Halász*, 2018, 20. o.) a saját gyakorlat minőségének emelésére, amit egy kéttagú team valósít meg közepes támogatottsággal a menedzsment részéről. A pedagógusok többféle formában kapnak tájékoztatást az új létesítményről, de annak használata egyéni döntésük függvénye. Az innováció végül nem tud beépülni a kultúrába.

A sikertelenség okainak feltárásához több tényezőt kell alaposabban górcső alá venni: meg kell vizsgálni, milyen hibákat vétettek a megvalósítók, és azt is meg kell nézni, hogy a pedagógus kollégák, a menedzsment és a szervezet részéről mely tényezők akadályozták a sikerességet. Mindezek együtt alkotják azt a komplex összefüggésrendszert, amely meghatározta az innováció sorsát.



1. ábra: Az innováció megvalósulását befolyásoló tényezői csoportok

A megvalósítók felelőssége

Természetesen a fenti négyoldalú felosztást könnyedén leszűkíthetnénk erre az egyetlen tényezőre: hozzáértő innovátorok a helyzetelemzésben feltárták volna a másik három oldal részéről várható akadályokat és felkészültek volna azok leküzdésére – hiszen az innováció egyik legfőbb jellemzője, hogy önkéntes (Loránd, 1991, 9. o.), vagyis a saját szándék és eltökéltség segít abban, hogy az ellenállással szemben is tovább folytassák a munkát –, vagy neki sem kezdtek volna a megvalósításnak. Ebben az esetben azonban tapasztalatlan innovátorokról beszélhetünk, így a felosztást megtartva az okokat eszerint csoportosítva mutatom be.

A megvalósítók első és legfontosabb hibájaként tehát az alapos **helyzetelemzés** hiánya róható fel. Egy óvodai környezeti térkép elkészítése rendkívül hasznos lett volna annak érdekében, hogy felmérjék, mely csoportok lennének érdekeltek az innovációban, ezeknek a csoportoknak milyen elvárásaik vannak, és milyen válaszokat lehet adni ezekre az elvárásokra? Szükséges megemlíteni azonban, hogy radikális változások zajlottak le a szervezetben ebben az időszakban. A szervezeti oldal elemzésénél részletesen bemutatásra kerülnek ennek a változásnak a fontosabb aspektusai, ennél a pontnál azonban hangsúlyozni kell, hogy ezek a változások nem voltak előreláthatóak, tehát a helyzetelemzés nem feltétlenül segített volna az ebből fakadó nehézségek kiküszöbölésében.

A következő hiba a megvalósításért felelős **csapat** összeállításánál jelentkezett. A kéttagú team nem jól mérte fel, hogy mely menedzsmenti tag milyen mérvű támogatására lenne szükség az innováció tényleges működtetéséhez. A fent említett változás a szervezetben éppen a menedzsmentet érintette, tehát nem volt kiszámítható, pontosan kit kellene bevonniuk a munkába – erre részletesebben kitérek majd a menedzsmenti

oldal elemzésekor. A kiszámíthatatlanság ellenére a szervezeti folyamatok ismeretében a megvalósítóknak nagyobb hangsúlyt kellett volna fektetnie arra, hogy felülről minél erősebb támogatást kapjon a projekt.

Mulasztásként értelmezhető az, hogy a **tervezés** a működés beindításáig vázolta fel a tennivalókat. Az a gondolat, miszerint „a termék önmagáért beszél”, egy leterhelt pedagógusközösség esetében nem elegendő egy újdonság bevezetéséhez. A népszerűsítő poszter és a cikkek inkább a szülőket szólították meg. Szükség lett volna a működés menedzselésére, a „gyors győzelmek” (Kotter, 1999, 20. o.) ünneplésére. Szervezhető lett volna bemutató foglalkozás vagy készülhetett volna videofelvétel a sárkonyhában tevékenykedő gyerekekről, melynek révén a kétkedő kollégák is megfigyelhették volna, hogy sokkal több a hozadéka az ott zajló játéknak, mint a hozzá kötődő nehézség. Hiszen a gyerekek bármilyen tevékenységbe azonnal bevonhatóak voltak az izgalmas környezet folytán; lehetőséget kínált bármely készségük célzott és másodlagos fejlesztésére egyaránt az aktív tanulási helyzet következtében, vagyis megvalósította mindazt, amit az óvoda pedagógiai programja ígért: olyan játékra épülő integrált tanulási folyamatot, ami „fizikai, érzelmi, szociális és kognitív téren egyaránt” (Pedagógiai program) fejlesztő hatású. Hasznos lett volna például a sárkonyhára épülő közös projekteket szervezni az egész óvoda, minden csoport bevonásával, workshopokat szervezni a pedagógusoknak, kikerülhetlenné tenni a sárkonyha használatát, amire azután a csoportok egyéni tevékenysége épülhetett volna. Mentségükre felhozhatóak talán Kovács Sándor szavai: miszerint a gyakorlatban „az eredmények majdani szigorú számbavételére nem szokás a kezdeti időszakban felkészülni. Ilyenkor az érdekeltek a folyamatokra koncentrálnak” (Kovács, 1988, 60. o.). Az innováció sikere azonban nagyban függhet mégis a szigorú számbavétel megtörténtétől.

Kommunikációs hibaként értelmezhető, hogy az innováció bemutatásakor felmerülő kérdésekre és ellenvetésekre nem érkezett azonnal vagy minél hamarabb egyértelmű válasz. A megvalósítók nem voltak tisztában az ellenvetések mögött meghúzódó pszichológiai tényezők jelentőségével, nem került sor az ellentmondások feloldására és a megértés ellenőrzésére (Kotter, 1999)

„Az innováció, már definícióját tekintve magában foglalja a kockázatvállalást, ami azt jelenti, hogy valamennyi kudarc elkerülhetetlen velejárója” (Hargreaves, 2003, 7. o.). Nem lett volna szabad tehát beletörődni a „**jövőkép leblokkolásába**” (Kotter, 1999, 19. o.). A magányos küzdelembe való belefáradás helyett meg kellett volna keresni az eszközöket a tényleges cél elérésére. Újabb helyzetelemzéssel feltárni a nem támogató környezet indokait az ellenállásra, és megtalálni egyenként az egyes csoportok aggályaira adható választ.

A második év szeptemberében a megvalósító team egyik tagja máshol kezdett dolgozni, ez azonban nem akadályozta volna a team másik tagját abban, hogy az első működési év tapasztalatai alapján folytassa a sárkonyha üzemeltetését. A pedagógusok többségének elzárkózása nem jelentette volna a sárkonyha működésének szükségszerű bezárását, hiszen néhány csoport használta, és a népszerűsítő munka új lendületet kaphatott volna. Erre azonban az ötletgazdának nem nyílt lehetősége, mert a feladatot másra ruházták át.

A pedagógus kollégák nézőpontja

A pedagógusok viselkedése, viszonyulása az innováció sikerességét **gátló magatartási és pszichológiai tényezők** (Bakacsi, 2010, 214. o.) köré tartozik. Attitűdjük megértéséhez szükséges további információkkal is tisztában lenni az óvoda jellegét illetően. Az angolszász iskolarendszert követni célzó intézmény sok jellemzőjében ötvözi magában az óvodát és a magyar általános iskola első két osztályát. A pedagógusok rendszeres

és részletes dokumentációt készítenek a gyerekekről (belső, illetve külső, a családnak írt értékeléseket); szakmai heti, napi terveket állítanak össze. A gyermekek órarend jellegű, szoros napirendet követnek, amelyben meghatározott időszak van kijelölve a munkafüzetben történő egyéni munkára, a csoportos foglalkozásokra, az ének-, rajz-, torna-, sakkóra stb.. Ennek következtében a sárkonyhában tevékenykedésre minden pedagógus maga választhatott idősavot, ami praktikus okokból többnyire egybeesett a kerti szabad játék idejével. A szoros napirend szűk időszakokat hagy csupán a pedagógus autonómiájának. Minthogy a kötelező foglalkozások közé nem került be ez a tevékenység, a pedagógus maga dönthette el, hogy kíván-e fejlesztő gyakorlatai közül néhányat a sárkonyhában megvalósítani, vagy szeretne-e szabad játékot felügyelni ott. Ezekkel a lehetőségekkel azonban nem szívesen éltek a **kényelmesség** (Bakacsi, 2010, 215. o.) pszichológiai tényezője következtében: nem vágytak új feladatokra, nem kívántak esetlegesen sártól bepiszkolódni.

Egy intézmény innovációs potenciáljának nélkülözhetetlen eleme az „innováció céljára felhasználható, még lekötetlen idő- és energiahányad” (Gáspár, 1996, 139. o.), ami ez esetben a szoros beosztás és az adminisztrációs feladatok folytán szűken áll a pedagógusok rendelkezésére. A feszes munkarend és a részletes adminisztráció a pedagógusok többségét olyannyira leterheli, hogy nehezen nyitnak újabb feladatok, kihívások felé, igyekezetük tehát a **komplexitás mérséklésére** irányul (Bakacsi, 2010, 215. o.).

Attitűdjükben megfigyelhető továbbá az **outsider effektus** (Bakacsi, 2010, 215. o.) is: minthogy nem az ő ötletük volt és nem vettek részt a megvalósításban, a működés és a használat sem az ő felelőségük, nincsenek elköteleződve iránta, „használgák csak mások”.

A menedzsment és a szervezet

A tervezés fázisában a menedzsment két döntéshozó tagja támogatta a megvalósítást. A rákövetkező két évben azonban változás következett be a menedzsment összetételében és a feladatok leosztásában. Az első évben a feladatok leosztása folyamatos változásban volt a három tag között, melynek következtében nem volt egyértelmű, hogy a kéttagú teamnek kinek a támogatására lenne szüksége.

A megvalósító team a korábbi évek tapasztalatára építve abban bízva kezdett bele az innovációba, hogy a kreatív ötletek a progresszív trendeket követő vállalati kultúrában támogatásra találnak. A menedzsmenti változások következtében azonban a szervezetet egyre inkább az erősödő centralizáltság és túlmenedzseltség kezdte jellemezni. Megváltozott a szemlélet, ahogyan az alkalmazottakra tekintettek, McGregor (1960) modellje alapján meghatározott Y emberkép felől egyre közelebb kerültek az X emberképhez. Egyre jellemzőbbek lettek az **arrogáns szervezeti kultúra** jegyei, ahol a menedzserek „hajlamosak arra, hogy a kezdeményezést és az innovációt elfojtsák. Munkájukban a centralizált/bürokratikus módszereket alkalmazzák...” (Kotter, 1999, 38. o.).

Egy magánkézben lévő intézmény számára természetes gondolat lehet, hogy meghatározza, a pedagógusok milyen értékeket képviseljenek munkájuk során, így Loránd gondolata merésznék tűnhet ezen intézmény menedzsmentjének szemében: „léteznie kell annak a lehetőségnek, hogy pedagógusok vagy pedagóguscsoportok az iskolán belül eltérő értéktartalmú innovációkat valósítsanak meg” (Loránd, 1991, 16. o.). Az ilyen erősen centralizált szervezetben többnyire csupán a menedzsment tagjai által indított kezdeményezések számára lehet biztosítva a lehetőség a tényleges működéshez.

Mínthogy az irányítás és a menedzselés (*management/leadership*, Kotter, 1999, 35. o.) feladatköre nem különült el tisztán a vezetők között és a feladatok leosztása is átalakulóban volt, a team hiába élvezte a menedzsment két tagjának a támogatását az innováció első szakaszában, mire a működtetésre került sor, sokkal inkább a harmadik tag támogatására lett volna szükségük, de ekkor már nem volt elég lendület a megvalósító teamben a váltáshoz.

A második évben a „szakértőnek” tekintett új vezető teljes újjáépítést tervezett, ami jelentős anyagi ráfordítást és munkaórát igényelt. A munkálatok lényegében el sem kezdődtek, mire a kolléga fél év után távozni kényszerült, és a menedzsment a tanév hátralévő részében nem kívánt foglalkozni a feladattal.

Szerencsétlennek volt mondható tehát az **időzítés**. A pedagógusok számára nem volt előrelátható, hogy ilyen jelentős változások következnek majd be menedzsmentben, ami gyökeresen átalakítja a szervezet működését. Változások történtek a döntéshozás folyamatában, a kommunikációban, a feladatok leosztásában, a szervezeti klímában. Egy felülről irányított radikális változtatási folyamat idején kellett volna tehát beágyazódnia egy alulról kezdeményezett innovációnak.

Támogathatta volna az innováció meggyökeresedését, ha működött volna az óvodában tanári szakmai közösség. David Hopkins iskolafejlesztési megközelítésében (*Hopkins*, 2001, idézi *Bognár*, 2004) hangsúlyozza a „jól megalapozott együttműködési stratégiák” szerepét. Egy nemzetközi óvodában elkerülhetetlenül különböző értékrenddel, elvárásokkal és képzetekkel rendelkeznek az eltérő kultúrákból érkező pedagógusok. A közös cél, vagyis a gondjaikra bízott gyermekek nevelése önmagában nem biztosítja a konszenzust, és a felülről irányítottság sem kedvez az építő attitűddel rendelkező csoportfolyamatok kialakulásának. Ilyen közegben még fontosabb a szakmai közösségek formálódásának elősegítése, támogatása, melyekben az együttműködő tevékenység, a valódi diskurzus ideális táptalaja volna az innovációknak, vagy legalább lehetőséget adna az ellenállás valódi okainak felszínre kerülésére. Egy ilyen csoport keretei között valódi kommunikáció esetén megfogalmazódhattak volna a pedagógusok aggályai, megoszthatták volna egymással a sikereket, és megvitathatták volna a sárkonyha szakmai vonatkozásait.

Andy Hargreaves szigorúan fogalmaz: „A durva valóság az, hogy a tanárok jobban értenek a tradicionális tartalmak megtanításához, mint ahhoz, hogyan tanuljanak maguknak vagy másoktól” (*Hargreaves*, 2003, 3. o.). Pedig tanuló közösségként, amelyben a szereplők „kölcsonösen serkenteni tudják egymás, illetve diákjaik tanulását, valamint az iskola fejlődését” (*Stoll et al*, 2006, 224. o.), közösen fedezhették volna fel az innovációban rejlő előnyöket és lehetőségeket, ami az egész szervezetet gazdagíthatta volna. Ahogyan Loránd 1991-ben a jövő iskolájában szakmailag és emberileg kulturált és demokratikus irányítást képzel el: ahol természetes „annak tudomásulvétele, hogy az irányító is tanulhat az irányítottól” (*Loránd*, 1991, 18. o.).

Összegzés

Az ötlet megszületésekor még az innovációs folyamat elindulásához szükséges mindkét előfeltétel adott volt a szervezetben: a reálfolyamatok innovatív jellege és az innovatív szemlélet is (*Gáspár*, 1996, 111. o.). A menedzsmenti szinten zajló változások következtében azonban az erős centralizáltság felé haladás egyre kevésbé engedte meg a rendszer minden tagja számára az innovációs szemléletet, előnyben részesítette a bottom-up kezdeményezések ellenében a top-down folyamatokat. Az alulról érkező ötletek támogatásának elmaradása egy túlmenedzselt kultúrában ellehetetleníti a nem felülről érkező fejlesztések kibontakozását, ahogyan ez ebben az esetben is történt.

Ez egyáltalán nem egyedi jelenség, „a pedagógiai innovációval foglalkozó irodalom megállapítja, hogy az igazgatótól kiinduló innovációk nagyobb sikerre számíthatnak az iskolában, mint az egyes nevelőktől kiinduló innovációk” (Gáspár, 1996, 111. o.).

Megállapítható tehát, hogy a vonatkozó szakirodalom tanulmányozása sokat könnyített volna az innovátorok munkáján, számos hibát elkerülhettek volna a tervezés és a megvalósítás során. Helyzetelemzéssel pontosíthaták volna a rájuk váró feladatokat, nagyobb hangsúlyt fektethettek volna a kommunikációra, egy támogató vezető megnyerésére, koncentrálhattak volna a gyors győzelmek ünneplésére. A háttértényezők utólagos ismeretében azonban valószínűnek látszik, hogy a szervezetben lezajlott változások semmiképpen sem kedveztek volna a bottom-up típusú innovációknak.

Irodalomjegyzék

- Bakcsi, Gy. (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula Kiadó, Budapest.
- Bognár, M. (2004): Oktásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 40-58.
- Dobos, K. (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai szemle*. 2002, szeptember, 38-48.
- Gáspár, L. (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése és az iskola*. OKKER, Budapest.
- Halász, G., Fazekas, Á. (2016): *Az oktatási innovációk világa. A tanulászervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. Kézirat. (Online: https://ppk.elte.hu/file/innova_2_1.pdf. utolsó letöltés: 2018.04.21.)
- Halász, G. (2018): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány*, 1 18-41.
- Hargreaves, D.H. (2003). *From improvement to transformation*. Keynote address to the sixteenth annual conference of the international congress for school effectiveness and improvement. Sydney, Australia, January.
- Kotter, J. P. (1999): *A változások irányítása*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kovács, S. (1988): *Innováció az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Loránd, F. (1991): A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatástügyben. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 9-18.
- McGregor, D.: *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill, New York, 1960.
- Stake, R.E. (2003): Case Studies. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds): *Strategies of Qualitative Inquiry*. SAGE Publications. 134-164.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and Hawley, K. (2006): Professional Learning Communities. *Journal of Educational Change*, 7 (4):221-258
- Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- White, J. (é.n.): *Making a Mud Kitchen*. Muddy Faces Ltd, UK.
- URL: <https://www.muddyfaces.co.uk/outdoor-hub/mud/#1511351502224-94e81618-63d0> (Utolsó letöltés: 2018-04-21).

Jegyzetek

¹ PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. kovacs.ivett@ppk.elte.hu

² A *Forest School* nem azonos a magyar iskolákban létező, többnapos osztálykirándulások programmal. Ez egy egyedi játéktér, a természetből származó anyagokból (ágakból, lécekből, fatönkökből, sárból stb.) kialakított természetes vagy mesterséges „erdei” környezet, egyfajta vadregényes helyszín például kunyhókkal, dombokkal, rejtékhelyekkel, ahol a szabad játék mellett fejlesztő tevékenységeket is végeznek a pedagógusokkal a gyerekek.

³ Angol honlap: <http://www.muddyfaces.co.uk/>.

Tankönyv magyar fordítása: file:///C:/Users/HP630/Downloads/making_a_mud_kitchen_hungarian%20(3).pdf.

⁴ Kovács Ivett (2015): *A sárkonyha élménye és jótékony hatásai*, <http://happykids.hu/hu/a-sarkonyha-elménye-es-jotekony-hatasai/> (utolsó letöltés: 2017.01.07)

⁵ Kovács Ivett (2015): A sárkonyha pedagógusszemmel, *Óvodai Nevelés*, 68 (4):24.