

# 2

## Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz

Einhorn Ágnes ■ Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központ

A megújulás, a fejlődés igénye a pedagógia lényegi eleme, és sok különböző eszköz, módszer ismert arra, hogy tanítás eredményességét, minőségét javítsák. Az éppen aktuális trendek általában megjelennek az egyes országok gyakorlatában, így tapasztalatot lehet gyűjteni az eredményességükről. Az elmúlt két évtizedben erős érdeklődés mutatkozott sok országban a tanárok önfejlesztésén, a hálózati tanuláson alapuló, alulról induló autonóm fejlesztések iránt. Ebben a szövegben ezzel a fejlesztési lehetőséggel, az iskolafejlesztési projekttel foglalkozom: szeretném feltárni az ebben rejlő esélyeket és a magyarországi megvalósítás során várható nehézségeket.

Nem véletlen, hogy az alapvetően kurzusalapú továbbképzési modellek helyett, amelyekben mindig van egy magasabb pozíciójú átadó fél és a passzív átvevőként működő tanár, egyre gyakoribbak az együttműködésen alapuló, iskolai szintű fejlesztési projektek. A hatékony tanulás fontos előfeltétele ugyanis az aktivitás, az autonómia és a kooperativitás, és ez érvényes a tanár tanulására is. Az egész tantestületre vagy egy tanári csoportra kiterjedő, hálózati tanulást lehetővé tevő önfejlesztő folyamat ezért meg tudja teremteni a lehetőséget a tanárok valós tanulásához, az alapvető kompetenciáik fejlődéséhez. Ha tehát egy iskolai közösség közösen és autonóm módon próbál megoldásokat találni a saját pedagógiai problémáira, akkor nagy az esély a tartós és fenntartható változásra.

A megvalósult iskolafejlesztési projektek tapasztalatai alapján megállapítható, hogy ebben a módszerben sok lehetőség rejlik, ugyanakkor kifejezetten időigényes, és sok gátló tényezővel is számolni kell. A már jól működő szervezetek általában a nagyon hatékony „feladat–felelős–határidő” háromszögben oldják meg a felmerült problémákat, és ebbe általában nehéz beleilleszteni egy teljesen más logikán alapuló hálózati tanulást. Ennek az új struktúrának a megértése és egyáltalán az autonómiával járó felelőségek és kötelezettségek megélése nehézségekkel jár.

A tanulmányban először a modernizáció fogalmát értelmezem, és áttekintek néhány modernizációs eszközt, majd az iskolafejlesztési projekt megvalósítási lehetőségeit írom le, végül kitérek a nehézségekre és kihívásokra is.

## A PEDAGÓGIAI MODERNIZÁCIÓ LÉNYEGE

Mint minden szakterületen, a pedagógiában is az jelenti a folyamatos fejlődést, hogy a szakemberek próbálják meghaladni a korábbi korok pedagógiai felfogását, nézetrendszerét. A modernizáció igénye tehát minden kor sajátja, ezért fontos kiindulásként rögzíteni, hogy mit értünk modernizáción. A tanárok módszertani megoldási módjai, tanulásszervezési technikái mögött komplex gondolkodási formák, berögződések, automatizmusok és nézetrendszerek állnak, ez a két sík együtt alkotja a tanárok pedagógiai kultúráját (Knausz 2015). A pedagógiai modernizáció fogalma tehát értelmezhető szűkebben vagy tágabban. Sokszor csak a tanári viselkedésmódok és technikák megváltozását értik modernizáción, innovatív módszerek, új technikai eszközök integrálását a tanítási folyamatba, nagyon fontos azonban, hogy a tanárok komplex nézetrendszere, mentalitása is változzon, új pedagógiai kultúrára van tehát szükség (vö. Nagy 2010): a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítésre van szükség.

A pedagógiai kultúráváltás szükségességét a hatékony tanulás alapfeltételeiből kiindulva lehet a legvilágosabban megindokolni. Az, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy a tanuló egy adott tanulási szakasz végén valóban tudástöbblet jusson, azaz fejlődjenek az ismeretei, a képességei és az attitűdjei, egy olyan elméleti és kutatási kérdés, amely a tanulásemeléssel és a tanuláspszichológiával foglalkozó szakemberek sokaságát foglalkoztatta és foglalkoztatja. A tanuló szükségleteihez igazodó, a tanuló aktivitásán alapuló tanulási folyamatról alkotott elképzelés egyáltalán nem új dolog, hiszen a reformpedagógiák megjelenése óta alapvető része a hatékony tanításról alkotott elképzelésnek, és a konstruktivista tanulásfelfogás is több évtizede része a szakmai diskurzusnak. Ennek ellenére a pedagógiai modernizáció kulcskérdése, azaz a különböző pedagógiai fejlesztések alapproblémája többnyire az, hogy a tanár ismeretközvetítő, a saját aktivitásán alapuló eszközrendszerét átfordítsák a tanuló aktivitásán alapuló, a tanuló valós fejlődésére fókuszáló megközelítés móddá.

Mindenféle módszertani innováció alapja a tanulói aktivitás, kooperativitás és autonómia megteremtése az osztályteremben, tehát az a felismerés, hogy sikeresebb a tanulási folyamat akkor, ha a tanuló nem készen kapja a tudást, hanem maga hozza azt létre, továbbá ha a tanulónak van módja az adott problémákról beszélgetni, ha arra kényszerül, hogy kifejtse álláspontját, esetleg cáfolja mások véleményét, és ha megérti, hogy a saját tanulásaért ő maga felelős. A tanulás pontosabb, tágabb és aktivista felfogása természetesen vezet ahhoz, hogy másképpen gondolkozunk a támogató pedagógiai környezetről. Az OECD egy összefoglaló tanulmányban tette közzé, hogy a kutatási eredmények alapján milyen jellemzői vannak a támogató tanulási környezetnek (OECD 2010). Ezek szerint a hatékony tanulás feltételei:

- tanulói aktivitás,
- tanulói autonómia,
- kooperativitás,
- motiváció, a tanuló pozitív érzelmei,
- a tanulás tárgyának kapcsolata a tanuló valóságával,
- egyéni tanulási utak lehetővé tétele (tanulói különbségek figyelembevétele),
- a tanulói terhelés mértéke (legyen a tanulás kihívás, de ne jelentsen túlterhelést),
- világos célok, elvárások,
- a célokhoz igazodó értékelés, gyakori pozitív visszajelzések (fejlesztő értékelés). (OECD 2010 alapján)

Az eredményes pedagógiai kultúra tehát a tanuló szükségleteiből indul ki, és a tanuló fejlődését tekinti alapvető célnak, ilyen értelemben áll szemben egy tradicionálisabb, tanárközpontú, ismeretátadáson alapuló és tanári tevékenységre koncentrálnak pedagógiai kultúrával. A két nézetrendszerben konkrét osztálytermi szinten, tehát a módszertan tekintetében is jelentős eltéréseket figyelhetünk meg, a két felfogás között nemcsak „filozófiai” különbség van, hanem a tanításra vonatkozó alapkérdésekben is jelentősek az eltérések (I. táblázat). A fejlesztési célok és tartalmak, az alkalmazott tanítási és értékelési módszerek jelentősen eltérnek, ennek következtében a tanulói tevékenységek és a felelősség kérdése is különbségeket mutat.

I. táblázat: A tanárközpontú és a tanulóközpontú megközelítésmód jellemzői

	<b>Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés</b>	<b>Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés</b>
<b>A legfontosabb cél</b>	A tanuló egyéni fejlődése.	Az előírt tananyag megtanítása.
<b>A fejlesztés területei</b>	Ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia.	Gondosan válogatott ismeretek.
<b>A tervezés alapja</b>	Tanulási eredmény, tanulási cél, egyéni szükségletek.	A tananyag, a tanterv, egy átlagos csoport (norma).
<b>Módszerek</b>	Változatos, célszerű módszerek, alapjuk: tanulói aktivitás, kooperativitás, motiváció, tanulói különbségek figyelembevétele.	Tanári aktivitáson alapuló módszerek.
<b>Felelősség</b>	Megosztva a tanár és a tanuló között.	Alapvetően a tanárnál.
<b>Értékelés</b>	A kitzűzött célok teljesülése, alapja az egyéni fejlődés, erős fejlesztő jelleg.	Szummatív (minősítő) értékelés, normaorientáltan (másokkal összehasonlítva).
<b>Tipikus tanulói tevékenységek</b>	Részt vesz, konstruál, kérdez, együttműködik.	Elfogad, tudomásul vesz, reprodukál.

(Einhorn 2015/a, 54)

Az eddigiekből jól látható, hogy a tanítás alapvető elemeiben, technikáiban van különbség, ezért ütközik komoly nehézségekbe a pedagógiai kultúráváltás. Ahhoz, hogy egy tanár megváltoztassa a pedagógiai kultúráját, szükség van néhány alapvető képességre, attitűdre:

- legyen kész a saját berögződéseinek felülírására (rutinelhagyás),
- tudjon és akarjon kísérletezni,
- a tanuló fejlesztését helyezze középpontba,
- legyen önálló, magabiztos, autonóm,
- legyen hajlandó és képes az önreflexióra és a felelősségvállalásra,
- legyen együttműködő.

A pedagógiai kultúráváltás legnagyobb nehézsége mindig az, hogy a tanárnak olyan képes-

ségekkel kell rendelkeznie, amelyeket a hagyományos pedagógiai kultúra miatt benne kevésbé alakítottak ki, olyan területeken kellene a tanulókat fejlesztenie, ahol neki is nehézségei és bizonytalanságai vannak. Ebből azonban egyértelműen következik, hogy a pedagógiai kultúraváltás alapja az, hogy a tanár tanuló pozícióba kerüljön, erősödjön az autonómiája és a kooperativitása, és fejlődjen bizonyos területeken, ezek közül kiemelkednek a reflektív technikák, a tervezési kompetenciák és a fejlesztő szemléletű értékelés.

Mindenféle fejlesztés alapja a kiinduló állapot szakszerű feltárása, ugyanakkor az ehhez szükséges rutin általában hiányzik a tanárok mindennapjaiból. A reflektivitás és az elemzési kompetencia erősítése tehát kiindulópontja a pedagógiai minőségfejlesztésnek. A reflektivitást két irányban is értelmezni lehet, egyrészt magában foglalja azt, hogy a tanár hogyan reagál a tanulók és a csoport történéseire, másrészt mennyire tudja elemezni a saját nézeteit, beállítódásait és a tevékenységét (Szivák 2003, 11). A tanulókra való szakszerű reagálás előfeltétele a diagnosztikus módszerek alkalmazásának képessége. Kutatási és elemzési készség pedig azért kell a fejlesztéshez, hogy a tanárok a kiinduló állapot és a rendelkezésre álló (belső) erőforrásokat szakszerűen fel tudják tárni, másrészt azért, hogy a pedagógiai kísérletek eredményeit értékelni tudják.

A tervezés tekintetében is jelentős szemléletváltásra van szükség, a valós tanulási célok helyett sokszor csupán a tanulási tartalom, a „leadandó anyag”, tehát a tanár tanítási céljai jelennek meg. A leadott anyagból azonban nem lesz automatikus tudástöbblet a tanulói oldalon. A tervezést megalapozó dokumentumokban ma már elsősorban a tanulási cél-, tanulásieredmény-alapú gondolkodás tükröződik, azaz azt határozzák meg, hogy a tanulónak milyen területeken kell változnia, gyarapodnia, azaz az adott tanulási szakasz befejezése után milyen tudással, képességgel, attitűddel kell rendelkeznie. Ebből a tervezésből ugyanis egyértelműbben levezethetők a fejlesztéshez szükséges lépések, tanulói tevékenységek. Kétségtelen tény, hogy ebből a szempontból a jelenleg érvényes tantervek sem következetesek: a Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztéséhez kapcsolódó elemzések eredménye szerint a NAT és a kerettantervek a tanulási eredmények helyett sokszor csak tanítási tartalmakat fogalmazzak meg (*Referencing and Self-certification Report...*, Ütőné 2015). A tanulásieredmény-alapú célmeghatározás egyrészt azért fontos, mert ezzel a megközelítésmóddal lehet a tanulók valós szükségleteihez igazodó fejlesztést tervezni, másrészt ilyen módon sokkal tágabb területen lehet megfogalmazni a tanulási folyamat eredményét, a pusztán „kognitív outputon” kívül más vonatkozásban is lehet és kell értelmezni a tanuló fejlődését. A szigorú, egységesítésre törekvő szabályozás következtében ma az iskolákban általában kevés a lehetőség szakmai vitára, a közös gondolkodásra a célokról, holott már önmagában az is komoly fejlesztő erővel bír, ha egy tanári közösségben meg lehet állapodni a legfontosabb fejlesztési célokról és értékekről, továbbá a munkaközösségekben lehet egyeztetni a tantárgyi fejlesztési célokról, ez ugyanis segíti a tanárt abban, hogy tanórai célokat tudjon meghatározni, és ehhez igazíthatók a tervezett tanulói tevékenységek.

A fejlesztés harmadik lényegi területe a pozitív értékelési kultúra felépítése, szemben a hibakultúrával és a hibáztatással. A hagyományos büntető, hibákkal szembesítő, minősítő értékelési módszerekkel szemben áll egy olyan értékelési kultúra, amely az értékelés fejlesztő hatását hangsúlyozza, az értékelésben leginkább a tudatosság és az önállóság erősítésének lehetőségét látja, az értékelési eljárásokat gyakori, a fejlesztési folyamatba beépített visszajelzéseknek tekinti, és az értékelésben is alkalmazza az interaktív formákat, az önértékelést és a társértékelést. Fontos eleme még a fejlesztő értékelésnek, hogy a tanuló fejlődését tágabban értelmezi, tehát az értékelés tárgya nemcsak az aktuális tudás megszerzésének sikeressége, hanem a tanuló személyiségének, készségeinek, attitűdjeinek fejlődése a lehető legtágabb értelem-

ben véve. Ez a tanári oldalról átgondolt, megtervezett, valóban motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti, amelyben a tanuló fejlődésének, a befektetett munkának, az eredményhez vezető folyamatnak az értékelése is helyet kap (*Assessment for Learning...* 2002; Gardner et al. 2008). Az értékelés célja tehát nem az, hogy egy már lezárult szakasz végén azt minősítse, hogy mi történt, hanem sokkal inkább a további fejlődésre fókuszál, azaz az értékelés akkor történik, amikor még lehet változtatni a folyamaton. Ennek a pozitív értékelési attitűdnek a fejlesztési projekt szempontjából is van jelentősége, hiszen fontos, hogy a tanárok ne csak a tanulók fejlődéséhez és hibáihoz tudjanak pozitívan viszonyulni, hanem a tantestület mint közösség fejlődéséhez, sőt a saját hibáikhoz is ezzel a szemlélettel közelítsenek.

Természetesen más területek is fontosak, általában fejlesztést igényel a tanárok digitális kompetenciája, illetve a módszertani kompetenciáik, különösen a feladatkultúrájuk. Ezek azonban sokkal inkább a pedagógiai kultúra felszíni, módszertani részéhez tartoznak. Ennél azonban mélyebb változásokra van szükség, nem egyszerűen csak a modernebb eszközrendszert kell megtanulni, hanem a tanárok nézetrendszerének alapvető jellemzőit is meg kell változtatni, ezt tekinthető pedagógiai kultúraváltásnak. A mélyebb nézetrendszer és a technikák együttes változására van szükség, és az iskolafejlesztési projektek példát mutatnak arra, hogy a technikák, eszközök, módszerek megváltoztatásával is elő lehet idézni pedagógiai kultúraváltást, ha az egy jól előkészített és felépített, reflektív és tudatos folyamatban történik.

## A PEDAGÓGIAI MODERNIZÁCIÓ ESZKÖZEI

Mint minden nagy rendszer, az oktatási rendszer is nagyon nehezen változtatható, és különböző felfogások léteznek az egyes módszerek hatékonyságáról. A rendszerváltást követő magyar oktatás reformtörekvéseiben jól tükröződnek az európai trendek: az ezredforduló előtt alapvetően a tantervek, a záróvizsga vagy a tananyagok modernizációját próbálták meg párosítani a klasszikus kurzusalapú továbbképzések rendszerével. Ebben is erősen tükröződik az a tanulásfelfogás, amely alapvetően ismeretátadásra szűkíti a folyamatot, tehát van egy ismeretátadó (ebben az esetben a kutató, az egyetemi szakember, a tréner) és egy fogadó, a tanár. Ennek a kis szövegnek nem célja az elmúlt évtizedek oktatási reformfolyamatainak áttekintése vagy átfogó értékelése, az érvényesülő tendenciákat abból a szempontból szeretném csak értelmezni, hogy ezek a folyamatok mennyire tudták módosítani a tanárok pedagógiai kultúráját, mennyire támogatták a tanárok tanulási folyamatát. Kirajzolódni látszik az a tendencia, hogy a felülről induló reformok nehezen érték el a tantermet, és az ezredforduló táján Magyarországon is megjelent az a fajta gondolkodás a pedagógiai minőségfejlesztésről, amelynek lényege, hogy a tanár és az iskola tanuló pozícióba kerül, és az ő tanulásuknak ugyanazok az előfeltételei, mint a tanuló tanulásának: aktivitás, autonómia és kooperativitás. A tanár fejlődése sem történik meg tehát akkor, ha pusztán ismeretátadás és -átvétel áll a fejlesztés középpontjában, ehhez a tanár alkotó és kritikus részvételére van szükség, a fejlesztő oldaláról pedig bizalom, elfogadás és partnerségre törekvés kell.

A rendszerváltást követő oktatásfejlesztési kísérletek meghatározó eleme volt a tantervi reform. Ebben egyben az oktatásügyi ideológiai váltásai is visszatükröződtek, hiszen állandósult a küzdelem a szabadabb, alaptantervi irányításra épülő szabályozás, és az előíróbb kerettantervi szabályozás között (Kapusí–Ugrai 2015). A tantervek többszöri változása bizonyos értelem-

ben talán erősítette is a tradicionális pedagógiai felfogásokhoz való ragaszkodást: a tanároknak kialakult egy olyan vélekedés, amely szerint nekik nincs dolguk a folyamatosan változó tantervekkel, legjobban, ha a tapasztalataikra és a bevált módszereikre támaszkodnak, dokumentálják a tanítási folyamatot az éppen aktuális elvárásoknak megfelelően, ám az osztályterem bezárt ajtaja mögött az történik, amit ők jónak látnak. Anélkül, hogy le akarnánk becsülni a tantervi reformok jelentőségét, hiszen azok nagyon sok és fontos értékvitára adtak lehetőséget, azt megállapíthatjuk, hogy alapvető változást a pedagógiai kultúrában valószínűleg nem hoztak. A tanártovábbképzések tapasztalatai azonban azt is mutatják, hogy a tantervek absztrakciós szintje sok tanár számára nehezen értelmezhető, ezeket a dokumentumokat sokan nem tudják eszközként használni a napi tanítási gyakorlatukban. Ebben a tekintetben nyilvánvalóan fontos tény, hogy a különböző megközelítésmódú tantervi reformok egyikének sem volt ideje kiteljesedni, ezek részben egymást kioltva valósultak meg.

A rendszerváltást követő időszak egy másik jelentős modernizációs kísérlete az érettségi vizsga reformja volt 2005-ben. Az érettségi vizsga klaszikus oktatáspolitikai eszköz, hiszen a tanuló rendszerben való haladását szabályozhatja, kezelni tudja a társadalom általános műveltségének kérdéseit, de az esélyegyenlőséget is jelentősen befolyásolhatja (Mátrai 2001). Tartalmi értelemben a záróvizsga erősebb modernizációs eszköz a tantervénél, hiszen a tanár azt nem teheti meg, hogy a vizsgakövetelményeket figyelmen kívül hagyva folytatja a napi tanári munkáját a megszokásaihoz igazodva, ennek ugyanis világosan mérhető, adatokkal alátámasztható következményei lehetnek: a tanuló rosszul teljesít vagy megbukik a vizsgán. Megállapítható, hogy a kétszintű érettségi vizsga bevezetésének és az azt megelőző egy évtizedes fejlesztő munkának volt modernizációs hatása: a tantárgyi vizsgák szemléletileg változtak, lehetőség nyílt az egyes tantárgyi kánonok újragondolására, megjelentek egy korszerűbb értékelési kultúra alapjai (Horváth–Lukács 2006), és a vizsgának volt hatása a tanítási folyamatra is (Bánkuti–Horváth 2008). A vizsgareformnak talán lehetett volna jelentősebb modernizációs hatása is, ha az implementálása hosszú távra tervezett folyamatként jelent volna meg, tehát a tanárok komolyabb segítséget kaptak volna ahhoz, hogy a napi gyakorlatukon mit kell változtatniuk. Az erre épülő rendszerek hiánya miatt azonban valószínűleg a vizsgareform sem tudott alapvető változást hozni a pedagógiai kultúrában.

A tananyagok modernizációjára is volt kísérlet, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. koordinálásával az NFT 3.1 projekt keretében 2004–2008 között több tantárgyi és készségterületen készültek tananyagok, amelyekben a kompetenciafejlesztésen volt a hangsúly. Ezek a kompetenciaalapú csomagok sok tanár közreműködésével készültek, és a készülő anyagokat ki is próbálták, tehát ezek az anyagok sok tanárhoz jutottak el. Ennek ellenére ez a modernizációs kísérlet sem vezetett jelentős változáshoz, igaz ennek a folyamatnak sem volt módja kiteljesedni, az oktatáspolitikai prioritások változása miatt ez a törekvés is elhalt még mielőtt a rendszer valóban használatba vette volna az eredményeit.

A rendszerváltást követő oktatáspolitikai intézkedéseket általában igyekeztek tanártovábbképzésekkel is támogatni, és ezeket többnyire úgy szervezték, hogy minél több tantestületből vegyenek részt rajtuk tanárok, így minél jobban „terítsék” az új gondolatot. Ezeknek a kurzusalapú továbbképzéseknek a hatásmechanizmusát úgy képzelték el, hogy a továbbképzés vezetője átadja az új tudást a résztvevőnek, aki ezt majd továbbadja a tantestületének. Az érettségi reform bevezetését kísérő tanártovábbképzések (vizsgázatók képzése) szervezésekor például fontos szempont volt, hogy lehetőleg minden tantestületben legyen egy-két tanár, aki a vizsga bevezetését megelőzően részt vesz ilyen programban. Az egy-egy tanár továbbképzésére épülő modernizáció sem hozta meg a várt sikert, az e mögött rejtőző multiplikációs

gondolat nem tudott megvalósulni: többnyire nem a képzésben résztvevő hasonította magához a rendszert, hanem a tantestület igazította magához az új tartalmat, ha az egyáltalán eljutott hozzá. Erre kiváló példa az idegen nyelvek tanításának rendszerváltás utáni története. Az idegennyelv-tanításban jelentős pedagógiai fordulatot hozó kommunikatív szemléletű nyelvtanítás elmélete és gyakorlata a 80-as évektől Magyarországon is elérhető volt, más tantárgyterületekkel összehasonlítva a nyelvtanárok általában több továbbképzésen vettek részt, amelyekben jelentős források jelentek meg a különböző célszágok kultúrintézeteitől is (British Council, Goethe-Institut stb.). Ennek az eredménye azonban a mai napig nem látszik egyértelműen a magyarországi idegennyelv-tanítás gyakorlatában vagy eredményességében.

A nagyon sokféle változtatási kísérlet jelentős eredményeket hozott, de a magyar iskolák pedagógiai kultúrájában mégsem okozott komoly változást. A nehezen megváltoztatható, merev környezet igyekszik védekezni az új ellen. Sok esetben az organizmus magához hasonítja az innovatív törekvéseket, vagy a szervezet kivetíti magából azt, amit nem akar befogadni (Knausz 2015). Az jellemző tehát, hogy ezek a kísérletek a nagy rendszerek megújítására többnyire nem jutottak el a tanárig, a tanteremig. Az innovációt a gyakorlat a saját képére formálta, és sok esetben ez történik a modernizáció legkézenfekvőbb módjával is: a fiatal tanárok, a tanárképzésből hozott innovatív szemléletükkel sokszor meglepően gyorsan idomulnak az iskolai normához és megszokáshoz, mert nagyon nehéz egyedül egy másféle pedagógiai kultúrát képviselni. És itt nemcsak arról van szó, hogy különböző a tanárok önértékelési képessége vagy megküzdési technikája, hanem arról is, hogy a gyerekektől sem lehet gyökeresen eltérő működésmódokat elvárni a különböző tanórákon.

E tapasztalatok alapján egyre több olyan fejlesztés indult, amely az iskolai szintre, a tanárra koncentrál, nem tekinti tehát olyan egyértelműnek a „nagy ideák” útját a tanteremig, erősen épít a tanárok meglévő tudására és az együttműködésükre, továbbá arra a tényre, hogy a pedagógiai fejlesztés együtt jár egy szervezetfejlesztéssel is. Az ezredforduló környékén Magyarországot is elérte a pedagógiai minőségfejlesztés hulláma (Comenius... 2000), sok iskolában megjelent ezzel egy új fogalomrendszer is, és ez fejlődést jelentett a pedagógiai minőség értelmezése, valamint az eredmények értékelése terén (Vass 2003). Ez egy jelentős kísérlet volt az alulról induló, együttműködésen alapuló minőségfejlesztésre, amelyhez szervezetfejlesztés is kapcsolódott. Ez sem tudott azonban komolyan kibontakozni, először a kötelezővé válása üresítette ki, majd a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódó minőségellenőrzési rendszer tette fölöslegessé. Az elmúlt évtizedekben nagyon sok iskolai szintű kísérleti program, iskolafejlesztési projekt, programadaptáció, iskolán belüli vagy iskolák között hálózati tanulás jött létre. A továbbiakban azt tekintem át, hogy ezekben milyen lehetőségek rejlenek, és milyen problémákkal kell szembenéznük.

## AZ ISKOLAFEJLESZTÉSI PROJEKT MEGVALÓSÍTÁSA

Az együttműködésen és egymástól tanuláson alapuló iskolafejlesztési projekteket sokféle módon lehet megszervezni, maga a megvalósulás is igazodik a helyi sajátosságokhoz és a szükségletekhez. Sokféle működési módot, lehetőséget lehet találni arra, hogyan lehet elindítani az együttműködést, hogyan lehet a tanárokat motiválni, milyen módon lehet támogatni a tanárok tanulási folyamatát, tehát hogy hogyan lehet létrehozni a tanuló tanár, tanuló iskola modelljét.



Ezeknek a projekteknek az alapja mindig az, hogy az iskola tanári közössége saját megoldásokat akar találni a saját problémáira, a kiindulási pont tehát mindig a szándék az őszinte szembenézésre, az adott helyzet elemzésére és értékelésére. Ez a szándék már önmagában is nagyon jelentős, hiszen a felelősségvállalás komoly előrelépést jelent egy probléma megoldásához. A magyar oktatási rendszer egyik legnagyobb problémája, hogy a fejlesztés helyett sokszor csak hibáztatás történik. Minden iskolafok alapvetően az azt megelőzőt hibáztatja, esetleg magát a tanulót vagy a családját az elmaradt eredményekért. Az iskolarendszer egészének működése is ezt támogatja, hiszen a szabad iskolaválasztás nem feltétlenül vagy nem csak azt jelenti, hogy a szülő válogat a gyerek számára az iskolák között, hanem azt is, hogy az iskola válogat a tanulók között (Kertesi–Kézdi 2008). A közoktatás mindennapjaiban ezért nagyon gyakran megjelenik az a fajta problémamegoldás, hogy az iskola a problémásnak gondolt tanulót be sem engedi, vagy valamilyen technikával eltávolítja. A Magyar Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó egyik kisebb kutatás eredménye azt mutatta, hogy meglepően gyakori az olyan típusú iskolaváltás, amikor a tanuló probléma esetén segítség helyett inkább elutasítást kap, tehát továbbmegy egy másik iskolába (Einhorn 2015/b; Imre 2015), a probléma hártásának bevált eszköze még a magántanulóvá minősítés is. A rendszer egészében tehát lényegében követendő normaként jelenik meg, hogy az iskola – ha a földrajzi helyzete vagy a presztízse miatt megteheti – a felmerülő pedagógiai problémákat ne megoldani, hanem elkerülni akarja. Ez a hártó attitűd azonban gátja a fejlesztésnek, hiszen egy tanár csak akkor tudja valóban fejleszteni a tanulót, ha elfogadja őt, megismeri, megérti a problémáit és a szükségleteit. Egy iskolafejlesztési projekt megindulásakor talán ez a legjelentősebb előrelépés: egy közösség úgy dönt, hogy szembenéz a valós helyzettel, felvállalja a felelősséget, nem hártja a problémáját másra. Ebben a kérdésben azonban nagyon nagy különbségek vannak egy-egy tantestületen belül is, ezért az iskolafejlesztési projektek általában lassan, óvatosan indulnak, először többnyire csak egy kisebb kör kezd el dolgozni, majd ehhez csatlakoznak folyamatosan újabb tanárok, míg a végén a fejlesztés eléri a teljes tantestületet (vö. Eckart et al. 2005, Rolff 2010).

A fejlesztés színtere mindig az osztályterem, tehát a közös munka célja az, hogy valamilyen konkrét dologban változás történjen a napi tanítási munkában, az együttműködő tanárok ezeket a konkrét változásokat készítik elő, elemzik, fejlesztik tovább. Ez valószínűleg a hatékonyság egyik kulcsa, hiszen így a lehetősége is elvész annak a típusú reformnak, amely a „lepapírozást” támogatja, nem lehet vagy legalábbis nehéz pusztán dokumentációval elintézni a változást. Ez a napi gyakorlathoz kötődés okozza azt, hogy a tanárok a korábban említett legfontosabb kompetenciaterületeken fejlődnek, ahhoz ugyanis, hogy megtalálják és alkalmazni tudják az új technikákat, meg kell indulnia a tantestületben egy közös gondolkodásnak, tananyagfejlesztésnek, kölcsönös óramegfigyelésnek, kollegiális segítségnek.

A saját problémára talált saját megoldás sokféle lehet. A közoktatásban alkalmazott pedagógiai fejlesztések során általában három fő irány, illetve ezek kombinációi jelennek meg: kooperatív módszertani elemek beillesztése a napi gyakorlatba, a fejlesztő értékelés különböző technikáinak alkalmazása (önértékelés, társértékelés, játékosítás), illetve az online lehetőségek integrálása a tanítási folyamatba. Gyakran az oktatási struktúra, a tantárgyi keretek jelentős átalakítása történik meg (pl. projekt módszer alkalmazása).

A megújulás különböző modellek alapján valósul meg. Gyakori egy kész, kidolgozott program adaptálása. Erre az észak-magyarországi régióban van például működő példa. Az amerikai stanfordi egyetem által kidolgozott Complex Instructions Program adaptált modelljét először Hejőkeresztúron valósították meg, a magyarul KIP-nek (komplex instrukciós program) nevezett modellt ma már 40-50 további iskola alkalmazza (K. Nagy 2015). További példák még a



Lépésről lépésre program, a Generációk Közötti Párbeszéd. A hálózati tanulás e programok esetében nemcsak az iskolán belüli párbeszédet jelenti, hanem az iskolák közötti hálózatosodást is, hiszen a különböző programokat alkalmazó iskolák között is működik egy kölcsönös segítség, tudásmegosztás (pl. H2O Program, Ökoiskolák Hálózata).

Van példa arra is, hogy a fejlesztés során nem kész programot adaptál az iskola, tehát nem az osztálytermi szintű módszertani megoldást veszi át, hanem a fejlesztés módszertanát. Ezekre példa a *lesson study* (tanórakutatás) és a *learning study* (Kullberg 2010, Gordon Győri 2007). E módszerek alapja a tanítás alapos, együttműködésen alapuló elemzése és az erre épülő közös óratervezés. A tanárok közös előkészítése után valaki megtartja az órát, majd ennek kritikus elemzése alapozza meg a pedagógiai fejlődést. A folyamat fókusza a tanulókat akadályozó tényezők szisztematikus feltárása, majd a kísérlet ezek elhárítására. Ez az intenzív közös munka pedig erősen fejleszti a tanárok pedagógiai kompetenciáit (Kullberg 2010, 18).

További elterjedt módszer a tanárok hálózati tanulására a gyakorlatközösség. Ez a gazdasági életből átvett módszer alapvetően arra szolgál, hogy a tanári csoport megossza egymással a tapasztalatait, problémamegoldásait, anyagait, és egymást segítve oldja meg a problémáit (Skalicky–West 2011). Ez egy lassabban építkező módszer, hiszen a fejlesztés elindításakor még nem egyértelmű, hogy milyen osztálytermi változásokkal próbálják megoldani a problémákat. A gyakorlatközösségek lényegében kisebb munkacsoportok, amelyek azonban nem a szokásos operatív logika szerint működnek, tehát nem egy konkrét probléma vagy feladat megoldására szerveződnek, és így nincs előre meghatározott produktum, amelyet szigorú határidővel kell létrehozniuk. A gyakorlatközösségnek a tapasztalatok szerint sokféle célja lehet, például: problémamegoldás (egy vagy több tanár osztálytermi problémái, de általánosabb is lehet, pl. a szülők bevonása); működő gyakorlatok, korábban felhasznált ötletek, anyagok megosztása; valamilyen tevékenység, fejlesztés koordinálása; a közösség számára fontos dologhoz anyaggyűjtés, a probléma megvitatása; kölcsönös segítség, óralátogatás (Skalicky–West 2011). Egy iskolafejlesztési projektben előfordulhat tehát, hogy több tanári csoport kezd el dolgozni párhuzamosan, és ezek a csoportok különböző területeken, eltérő célokkal és módszerekkel működnek.

Ezek az iskolafejlesztési modellek tehát önfejlesztésen, a tanárok autonómiáján alapulnak, alapjuk egy-egy tanári csoport közös munkája, párhuzamosan működnek különböző csoportok, amelyeket a közös tevékenység tart össze, nincs közöttük hierarchikus viszony, például: tantervfejlesztő csoportok, szakmai fejlesztő csoport, problémamegoldó csoportok, kutatócsoport (Szabó et al, 2011, 34). Nagyon érdekes kérdés a projekt működés módja, hatása az iskola mint szervezet működésére. Az iskolai szervezet meghatározott hierarchiában működik, ebben a szigorú rendszerben egyértelmű az egyes szereplők felelősségi köre és autonómiája, ráadásul a sikeres működtetéshez a mindennapokban jól kialakult struktúrára van szükség: valaki kiadja a feladatot, más pedig elvégzi azt a megadott határidőig. Ebbe a hierarchikus szervezetbe nem lehet automatikusan beilleszteni egy hálózati tanuláson alapuló fejlesztést, és erre is különböző megoldási módok vannak.

Az autonóm csoportok és az iskolai hierarchia összeegyeztetésére jó példát láthatunk német iskolafejlesztési projektekben. A 2000-ben először lefolytatott PISA kutatás riasztó eredményei, a „PISA-sokk” Németországban komoly közös gondolkodást eredményezett az oktatási rendszer eredményességéről, és sok iskolafejlesztési kísérlet indult meg ezt követően. Ezek közül több projekt támaszkodott a Klippert-módszerre (Klippert 2000), amelynek középpontjában a tanulók önálló tanulásának és a tanulási módszereiknek a fejlesztése áll. A módszer bevezetése Németországban is szakmai vitákat váltott ki, nagy hátránya ugyanis, hogy a tanítási tartalom helyett a módszerre koncentrált. A projektek felépítése és működtetése

szempontjából azonban nagyon sok tanulással szolgálhatnak (Eckart et al. 2005; Rolff 2010; Einhorn 2015/c).

Ezekben a projekteknél a működtetést tanári csoportok végezték, különböző feladatkörökkel: „osztálycsoport” (nagyobb iskolákban „évfolyamcsoport”), „tantárgyi csoport”, „irányító csoport” és a „menedzser csoport”. A „évfolyamcsoportban” vagy „osztálycsoportban” azok a tanárok vettek részt, akik egy adott osztályban vagy évfolyamon tanítanak, és elkezdték használni az új módszert, programot. Feladatuk a bevezetés koordinálása, a tanulók szempontjából való gondolkodás. A „tantárgyi csoportba” az azonos tárgyat tanító tanárok tartoztak, a fő feladat a konkrét tananyagfejlesztés volt. A „menedzsercsoport” mellett, amelybe az iskolavezetés tartozott a szokásos feladatkörrel, választottak egy „irányító csoportot” is abból kiindulva, hogy az iskolavezetés annyira elfoglalt az iskola működtetésével, hogy a pedagógiai fejlesztés koordinálásával mások foglalkoztak. Ez a csoport koordinálta az összes csoport munkáját, ellenőrizte a projekt haladását, szervezte a továbbképzéseket, a kommunikációt a szülőkkel, a gyerekekkel, a fenntartóval. Az irányító csoport tagjait választották, időnként cserélték, de igyekeztek a folyamatosságot azzal biztosítani, hogy legalább két évig maradjanak a tagok ebben a csoportban (Eckart et al. 2005).

Ebben a szervezési keretben tehát a fejlesztés lebonyolítása teljesen kikerült az iskola mindennapi hierarchiájából, a párhuzamosan működő csoportok között vannak olyanok is, amelyek irányító, koordináló szerepet látnak el. Az ilyen típusú teljes autonómia azonban nagy kihívást jelent: minél kevésbé autonóm az iskolai szervezet normál működése, annál nehezebb megindítani az innovatív folyamatokat és felépíteni egy ilyen hálózati struktúrát. Sok esetben az iskolavezetés dönt a projekt beindításáról, ezért sokszor a két struktúra, tehát a fejlesztési projekt és az iskolai hierarchia erősen összekapcsolódik. A fejlesztés kezdetekor többnyire az iskolavezetés tervezi, szervezi és irányítja a projektet, koordinálja a csoportok munkáját, többnyire idő kell ahhoz, hogy a fejlesztési projekt autonómiája kiépüljön.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanárok egymástól tanulásán és együttműködésén alapuló fejlesztési projekt nagyon hatékony megoldás, hiszen átfogóan, rendszerbe szervezeten képes kezelni a tanárok problémáit. Sokszor az iskolákban a tanárok izoláltan küzdenek a kihívásaikkal, holott általában a felmerülő akadályok nem csak tantárgyi szintűek, és nem feltétlenül csak egy tanárt érintenek. További előny, hogy az egységbe szervezethez felerősíti a hatást, hiszen a tanuló nem kényszerül arra, hogy eltérő pedagógiai kultúrákhoz alkalmazkodjon, illetve az egyes tantárgyakon belüli összehangolt fejlesztéseknek van egymást erősítő hatása is. A változások elérik az osztálytermet, és általában tartósabbak lesznek attól, hogy a tanárok – lévén aktív megvalósítók – érdekeltek a rendszer fenntartásában. Így nagyobb eséllyel változik a tanárok nézetrendszere, attitűdje is, nem csak a felszínen, a módszertanban jelentkezik változás. Mivel a közös munkához folyamatos csapatépítésre is szükség van, jellemző „mellékterméke” ezeknek a projekteknél, hogy a tantestületben jelentősen javul a munkahelyi klíma, a közösen elvégzett munka, a közös sikerek erős összetartozás-élményt alakítanak ki, és segítik a tanárokat abban, hogy a nehézségeket is meg tudják élni feladatként, továbbá a kis fejlődéseket is sikerélményként. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a hálózati tanuláson, tanári autonómián alapuló önfejlesztés, amely komplex módon hat az intézményi keretekre és a szervezetfejlesztésre is, hatékony módszer lehet a pedagógiai modernizációra az oktatási intézményekben. Ennek a fejlesztésnek azonban nagyon komoly korlátai is vannak, összegezzük tehát azokat a várható kihívásokat, amelyek arra várnak, aki egy közoktatási intézményben elindítana ma egy ilyen fejlesztést.

## NEHÉZSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK AZ ISKOLAFEJLESZTÉSI PROJEKTEK MEGVALÓSULÁSA SORÁN

Az eddig felsorolt lehetőségek mellett nehézségekkel és kihívásokkal is számolnia kell egy szervezetnek, ha a problémái megoldására autonómián és együttműködésen alapuló fejlesztést akar indítani. Az iskola ugyanis része a társadalomnak, azok az alapvető problémák, amelyek nehezítik a mindennapokat a mai magyar társadalomban, leképeződnek az iskolában is, továbbá az oktatáspolitikai környezet is behatárolja a lehetőségeket. Épp az alapelvek, tehát az autonómia és a kooperativitás megteremtése jelenti ezekben a projektekben a legnagyobb kihívást. Néhány iskolafejlesztési projekt<sup>1</sup> tanulsága alapján gyűjtök össze egy-két jellemző problématerületet.

Az iskolafejlesztési projektekre általában krízishelyzetekben kerül sor, többnyire csak akkor vállal ugyanis egy tantestület ekkora erőfeszítést, ha a mindennapi kudarcok és nehézségek elviselése már nagyobb energiát igényel, mint egy új dolognak az elindítása. A megélt kudarcok háttere sokféle lehet, de jellemzően a következő okok vagy ezek kombinációi indítanak el fejlesztéseket: az új generációk tanulási és médiafogyasztási szokásaihoz igazodás; a tömegesedés következtében más tanulói csoportok jelennek meg az intézményben; a szegregálódó intézményben megnövekszik a szegény, hátrányos szociális helyzetű tanulók aránya; sok európai országban a multikulturális környezet jelenik meg kényszerítő körülményként. A kialakuló nehézségekre azonban különböző módon lehet reagálni: az egyik lehetséges út az előre menekülés, tehát az útkeresés, a megoldás keresése, a másik lehetőség azonban a probléma hártása és az ezzel járó frusztráció elviselése. Sok okból a magyar társadalomban nagy a hagyománya a második útnak, jelentős a tanult tehetetlenség, sok közösség tehát nagyon nehezen jut el oda, hogy a felelősség áthárítása és a frusztráltság tudomásul vétele helyett kockázatokat és többletmunkát vállalva aktív keresésbe, önfejlesztésbe kezdjen. Ez a probléma nem független attól sem, a magyar felnőtt lakosság életében európai összehasonlításban kevésbé van helye az önképzésnek, a formális vagy informális tanulásnak.

A tanárok tehát nehezen vállalják a tanulást, és az iskolák nehezen válnak tanuló szervezetté, mert nem érdekeltek ebben, és nincs elég önállóságuk ahhoz, hogy értékeiket megfogalmazzák és kommunikálják (Szabó et al. 2011, 16). A tanárok túlerheltsége is szerepet játszik ebben a helyzetben, és megfigyelhető egyfajta „reformfáradtság” is a magyar közoktatásban. Ha a vezetés nyomására a tanárok fel is vállalnak egy fejlesztési projektet, akkor többnyire az az elvárásuk, hogy gyorsan, egyszerűen jussanak a végére: kapjanak egy kipróbált kész tananyagot vagy módszert, amely különösebb erőfeszítés nélkül megoldja a problémáikat. A projektek kezdeti szakaszában sok tanárnak csalódást okoz a felismerés, hogy egy nehéz és hosszadalmas, erőfeszítést igénylő tanulási folyamat előtt áll. A közösségben olyan témákról indulnak el beszélgetések, amelyekről korábban kevés szó esett: nyílt vitákat kell folytatni a jó és sikeres tanítás mibenlétéről, a tanulókkal szembeni elvárásokról. Az eddig bezárt tantermek ajtaját ki kell nyitni: megkezdődik a saját gyakorlat reflektív feldolgozása, láthatóvá válnak az egyéni tudáshiányok, gyengeségek és erősségek. A közös munka során a tantestület belső feszültségei is

<sup>1</sup> A szerző a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének munkatársaként részt vett a következő projektek megvalósításában: TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés minőségi megújításáért” projekt; TÁMOP-3.1.16-14-001 „Digitális úton-útfélen komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” projekt.

jobban felszínre kerülhetnek, a különböző megoldási kísérletek során hibák, tévutak, zsákutcák jelenhetnek meg, és ezeknek a pozitív kezelése sem mindig egyszerű. Tehát a szervezet általában viszonylag későn dönt arról, hogy fejlesztésbe kezd, és az ekkor már kimerült, frusztrált közösség hirtelen még több nehézséggel szembesül. A projekt megkezdésekor tehát számítani lehet az elutasításra és a csalódottságra.

Többnyire nehézséget jelent, hogy a demokratikus folyamatok kialakítása, az egyéni felelősség felvállalása, az autonóm döntések sora sok időt és energiát emésztenek fel. A demokratizálódást természetesen nemcsak az iskolai szervezet működésére kell értelmezni, hanem a tanár-diák viszonyra is. A tanárközponitú, ismeretátadáson alapuló pedagógia autokratikus osztálytermi viszonyokat eredményez, amelyben a tanuló hallgat, figyel, elfogad, igazodik (Nahalka 2011), a pedagógiai kultúra változása tehát az osztálytermi szintű demokratizálódást is magával hozza, ez azonban sok nehézséget jelenthet a tanároknak. A projektek tanulsága az is, hogy a szervezet szokásrendszere és a tanárok elvárásai miatt nagyon erősíteni kell a projekt elején a csapatépítést, a beállítódások formálását, a szervezetfejlesztést, és kevesebb idő és energia marad a pedagógiai kérdésekre: arra, hogy a változások valóban elérjék az osztálytermet, hogy a tantestület valóban integrálni tudja a változásokat.

Az eddigiekben a fejlesztéseket mindig alulról indulónak írtam le, a projektekben azonban komoly problémát jelent az a kérdés, hogy ki az iskolafejlesztés kezdeményezője. Nagyon ritkán fordul elő, hogy egy fejlesztési projekt tényleg alulról indul, tehát néhány tanár megelégedi a kudarcot vagy egyszerűen csak többet akar, és együtt elindítanak egy fejlesztést. A helyzet ezzel szemben az, hogy a leggyakrabban „középről” indul a fejlesztés: általában van egy erős igazgató a projektek hátterében, aki sok-sok energiával kierőszakolja a közösségből a részvételt. Az „utasításban adott alulról indulás” következménye azonban az, hogy ez a részt vevő tanárok erre fogékony részének továbbra is megadja a hártás lehetőségét. A fejlesztés ilyen értelemben menedzsmentprobléma is, és ezért szükséges, hogy az iskolavezetés ebben támogatást kapjon. Természetesen arra is van példa, hogy a fejlesztést előírják, tehát az oktatáspolitikai kezdeményezés. Egy ilyen „felülről” indított fejlesztésben kulcsszerepe van a helyi vezetésnek, hiszen ő tudja elérni, hogy a tantestület meglássa a lehetőséget ebben a munkában. Az önkéntesség (hiánya) egy alapvető probléma ezekben a projektekben, bár kétségtelen tény, hogy amikor már látszódik a siker, például a tanulók jelzik, hogy tetszik nekik az új módszer, akkor általában megnő a vonzereje a többi tanár számára is, tehát viszonylag gyorsan felszámolódik magától a korábbi ellenállás. Ebből adódik az a korábban már említett dinamika, hogy általában nem az egész tantestület kezd el dolgozni a fejlesztésben, csak egy része, és fokozatosan bővül a kör. Ehhez kapcsolódik az a gyakorlati kérdés, hogy ebben az átmeneti helyzetben hogyan tudják kezelni a tanárok terhelésében megnyilvánuló különbségeket, hogyan honorálják a befektetett többletmunkát.

A hálózati tanulás kiinduló feltétele a bizalom és a jó kommunikáció (Szabó et al, 2011, 33), és ez jelenti többnyire a következő jelentős kihívást, mert új kapcsolatrendszereket, új kommunikációs csatornákat kell kialakítani a tantestületen belül, sokszor hiányzik a közös nyelv is a reflexióhoz vagy a problémák leírásához. A belső kommunikáció továbbfejlesztése is sok erőfeszítést igényel, és tudatosan fejleszteni kell a tanárok együttműködési készségeit és hajlandóságát is. A tanároknak meg kell tehát tanulniuk, hogy világosan ki tudják fejezni az ellenérzésüket és a kritikájukat, ám az is fontos, hogy a másik munkájának értékelése során érvényesüljön a perspektivikus megközelítésmód, amely nem a múltbeli hibákra koncentrál, hanem arra, hogy mi sikerült jól, és min lehet még változtatni (Ziebell–Schmiedjell 2012). A korábban már említett pozitív értékelési és hibakultúra tehát nem csak a tanulókkal való munka szempontjából fontos.

A tanárokból általában van félelem az osztályterem kinyitásától, hiszen a kölcsönös hospitálásnak sok iskolában nincs hagyománya. A hálózati tanulás alapja, kiindulópontja az osztálytermi munka, a tanárok mindennapi gyakorlatának megfigyelése, elemzése, értékelése (Szabó et al. 2011, 64), ám ezzel szemben sokszor ellenérzésük van a tanároknak. Ebből a szempontból is türelemre és tapintatra van szükség, fontos, hogy a tanárok megválaszthassák, hogy kinek és a munka melyik fázisában mutatják meg az osztálytermi gyakorlatukat. Általában erősen össze is mosódnak a hospitációk különböző funkciói a tanárok gondolkodásában, márpedig ezeket a fejlesztési projektben határozottan el kell különíteni. A tanórakutatás a fejlesztési folyamat alapja, ennek fő célja a tanárok közös tanulása, ennek tehát nincs sem tanácsadási, sem ellenőrző, monitorozó funkciója. Ilyenkor a hospitáló tanár és az órát megtartó tanár közösséget képez, nincs köztük hierarchia. Ettől eltér a tanárok egymást segítő tanácsadó, mentoráló típusú hospitálása, ilyenkor ugyanis érvényesülhet az, hogy az egyik tanárnak nagyobb tapasztalata van valamiben, ráadásul ebben a helyzetben a hospitáló tanár „külső szemként” jelenik meg az órán. Működő projektekben ilyen típusú óralátogatásra úgyis sor kerülhet, hogy a tanár külső megfigyelőt igényel valamilyen probléma azonosításához vagy megoldásához, de az új kollégák belépésekor is szükség lehet egy tapasztaltabb kolléga segítségére megfigyelőként. A harmadik hospitációs lehetőség a minőségellenőrzési célú hospitáció, bár ennek is fő célja általában nem a klasszikus tanfelügyelői típusú ellenőrzés, hanem a problémák érzékelése és közös megoldása, illetve információgyűjtés arról is, hogy a tanárok mennyire hajlandók foglalkozni a problémákkal, illetve mennyire képesek megoldani azokat. A projektekben sokszor nehézséget jelent, hogy a tanárok nehezen különítik el ezt a három funkciót, alapvetően ellenőrzésként fogják fel az óralátogatást, érdemes ezt nagy körültekintéssel kezelni.

Számtalan más nehézség is felmerülhet, ezek közül kiemelkedik még a szakmai támogatás problémája, tehát az a problémakör, hogy kik azok, akik szükség esetén facilitátorként, trénerként, coachként segítik a folyamatot a tantestületben. Ebben a tekintetben nagy tartalékok vannak ebben a rendszerben, hiszen lehetőség nyílik az egyetemek és az iskolák közötti együttműködésre, tehát az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására.

## ÖSSZEGZÉS

A pedagógiai modernizációnak nagy a tétje, a jól és eredményesen működő iskola egyrészt minőséget nyújt a tanteremben, és így a felnövekvő generációt jobban felkészíti a jövőre, másrészt azonban hozzájárul a tanárok és a diákok elégedettségéhez és boldogságához is. A közoktatás jelenlegi közege nem kedvez az önálló utak keresésének és az alulról induló fejlesztéseknek, nagy a rendszerben a reformok iránti rezisztencia is. A reformok korábbi sorsa azt is mutatja, hogy az iskolai szintű fejlesztésekre nagy szükség van. A nagy struktúrák és szabályozók változása ugyanis nem jut el automatikusan a tanterembe.

Fontos lenne, hogy a háritás és hibáztatás helyett a tanárok a tanulók fejlesztésére koncentráljanak, és ez nem csak a tanulók érdeke. A problémák és nehézségek feltárása és megoldása olyan folyamatokat indít el, amelyekről a tanárok jobban érzik magukat az iskolában, és ez az előfeltétele annak, hogy a gyerekek is szívesen járjanak oda. Ebben szerepe lehet annak, hogy egy ilyen fejlesztésben a tanárok alapvetően felelős, cselekvő értelmiségiként működnek, de nyilvánvalóan türelem kell ahhoz, hogy ezt valóban meg is tudják élni a

résztevők. Ha csökken a mindennapi kudarc, az felszabadítóan hat a tanárra és a tanulóra egyaránt. A tanulók általában nagyon gyorsan érzékelik a változást, és örömmel vállalják a többletmunkából rájuk eső részt. A fejlesztésekben modellként működő iskolákban megfigyelhető, hogy a gyerekeket is büszkeséggel tölti el, hogy a tanáraik mintaként szolgálnak másoknak.

Az iskolafejlesztési projekt nagy előnye, hogy az osztályteremben is érzékelhető változást jelent, amit a tanárok összehangoltan és egymást segítve valósítanak meg. A tanárok egy aktív tanulási folyamatban alakítják át a saját meggyőződéseiket és tanítási módszereiket azért, hogy a tanulók támogató környezetben tanulhassanak, és a tanulást kreatív és örömteli folyamatként élhessék meg. A közös munka megerősítheti a tanárokat és a tantestületet, javul a tanári közösség kollektív önismerete, és jó esetben kialakulnak az innovációnak a keretei, formái, és ez inspiráló munkakörnyezetet jelent.

A tagadhatatlan előnyök ellenére azonban kihívásokkal is számolni kell. A projektek megvalósításához szükséges eszköztudás és készségek terén általában mutatkozik kompetenciahiány, ezek azonban erősíthetők a projektben. Általában erősíteni kell a tanárok reflektivitását, együttműködési készségét és a pozitív viszonyulásukat a problémákhoz, a hibákhoz. A társadalomban is megmutatkozó deficitesek területek jelentik többnyire a legnagyobb kihívást, ezek a demokratikus szabályrendszerek, megállapodások kialakítása és betartása, továbbá az autonómiával járó felelősség megélése. A projekteknek ilyen értelemben lehet pozitív, társadalomformáló szerepe is, hiszen ha a tanárok között megerősödik a bizalom és az együttműködési készség, akkor tudják erősíteni az osztályteremben is ugyanezt, a demokratizáló iskola pedig erősíti a társadalom demokrácia iránti igényét is.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice.* (2002) Assessment Reform Group [http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment\\_basis.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment_basis.pdf) (Utolsó megtekintés: 2014. december 5.)
- Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk., 2008): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztő program kézikönyve.* (2000) Budapest, Oktatási Minisztérium. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/kozoktatasi/comenius-2000-program> (Utolsó megtekintés: 2014. július 1.)
- Eckart, Wolfgang – Ender, Susanne – Schmied, Hans B. – Singer, Eva-Maria (2005): *Pädagogische Schulentwicklung an Grundschulen. Konzept und Praxis.* Göttingen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Institut für berufliche Bildung u. Weiterbildung e. V.
- Einhorn Ágnes (2015/a): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn Ágnes (2015/b): A tanulási eredmények elismerése a közoktatásban. Kutatási összefoglaló. In: Útóné Visi Judit (szerk.): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés.* Budapest, Oktatási Hivatal. 177–222.
- Einhorn Ágnes (2015/c): Pedagógiai kultúráváltás – de hogyan? In: Knausz Imre – Ugrai



- János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 57–75.
- Gardner, John – Harlen, Wynne – Hayward, Louise – Stobart, Gordon (2008): *Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards.* Assessment Reform Group. <http://www.qub.ac.uk/aria/JG%20Changing%20Assment%20Practice%20Final%20Final.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. szeptember 17.)
- Gordon Györi János (2007): Tanórákutató. Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 2. szám. 15–23.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk., 2006): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Imre Anna (2015): Validáció és közoktatás. In: Útoné Visi Judit (szerk.): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés.* Budapest, Oktatási Hivatal. 223–261.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I-II.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kapusi Angéla – Ugrai János (2015): Reformok hullámcsapásai között. Oktatáspolitikai változások és a pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 13–29.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia.* Budapest, Educatio. 15–25.
- Klippert, H. (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur.* Weinheim/Basel, Beltz.
- Knausz Imre (2015): Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 2015. 43–56.
- Kullberg, Angelika (2010): *What is Taught and What is Learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg, University of Gothenburg. [Gothenburg Studies in Educational Sciences 293]
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra.* Szeged, Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2011): A párhuzamosok már találkoztak. *tani-tani online*, 2011. febr. 28.
- OECD (2010): *The Nature of Learning: using research to inspire practice.* Paris, OECD Publishing.
- Referencing and Self-certification Report of the Hungarian Qualifications Framework to the EQF and to the QF EHEA.* (2015) (Szlamka Erzsébet ed.) Budapest, Educational Authority, Hungarian National Coordination Point.
- Rolff, Hans-Günther (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten – Helsper, Werner – Holtapples, Heinz Günter – Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung.* Klinkhardt UTB. 29–36.
- Skalicky, Jane – West, Melody (eds, 2011): *UTAS Community of Practice Initiative. Centre for the Advancement of Learning and Teaching.* [http://www.teaching-learning.utas.edu.au/\\_\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf](http://www.teaching-learning.utas.edu.au/___data/assets/pdf_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf) (Utolsó megtekintés: 2016. márc. 2.)



Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk., 2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Ütőné Visi Judit (szerk., 2015): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés*. Budapest, Oktatási Hivatal.

Vass Vilmos (2003): Az iskolai minőség mutatói. *Új Pedagógiai Szemle* 53. évf. 1. szám 36–46.

Ziebell, Barbara – Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Neu. Berlin etc., Langenscheidt. [Fernstudieneinheit 32.]