



Create

TÁJÉKOZTATÓ A HORIZONTÁLIS TANULÁSRÓL

INTÉZMÉNYVEZETŐK ÉS PEDAGÓGUSOK
SZÁMÁRA

**Tájékoztató
a horizontális tanulásról
intézményvezetők
és pedagógusok számára**

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása, minőségbiztosítása és
nyomon követése.

Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára

ÍRTA: HORVÁTH LÁSZLÓ, KOVÁCS ANIKÓ, SIMON TÜNDE

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program
3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „XXI. századi közoktatás
(fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerző

HORVÁTH LÁSZLÓ, KOVÁCS ANIKÓ, SIMON TÜNDE

Lektor

KOVÁCS ISTVÁN VILMOS

Olvasószerkesztő

INZSÖL KATA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Horváth László, Kovács Anikó, Simon Tünde, 2015

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-863-9

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

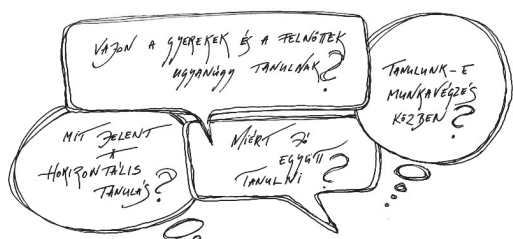
Tartalom

BEVEZETÉS	6
KORUNK KIHÍVÁSAI, LEHETŐSÉGEI ÉS A TANULÁS	7
TUDÁSMEGOSZTÁS, VERTIKÁLIS ÉS HORIZONTÁLIS TANULÁS	7
A HORIZONTÁLIS TANULÁS ELŐNYEI	8
A HORIZONTÁLIS TANULÁST TÁMOGATÓ TOVÁBBI MEGKÖZELÍTÉSEK	9
A FELNŐTTEK TANULÁSÁNAK JELLEMZŐI	10
A TUDÁS ÉRTELMEZÉSE	11
INFORMÁLIS TANULÁS	12
MUNKAHELYI TANULÁS	12
TANULÓ SZAKMAI KÖZÖSSÉGEK	13
A HORIZONTÁLIS TANULÁS HAZAI HELYZETE	14
NEMZETKÖZI JÓ GYAKORLATOK	15
ÖSSZEGZÉS	17
FELHASZNÁLT IRODALOM	18

A közoktatás-fejlesztési beavatkozások intézményi, illetve osztálytermi folyamatokra gyakorolt hatásmechanizmusait vizsgáló kutatás is rávilágított arra, hogy a változások tartós és mély hatását leginkább a tudásteremtő, -megosztó tevékenységeket ösztönző vezetés, a pedagógusok intézményen belüli tanulása és a horizontális együttműködések támogatják (Fazekas, 2014). A kutatás tapasztalatai nyomán számos további kérdés vetődik fel:

- Hogyan gondolkoznak a pedagógusok saját szakmai fejlődésükről?
- Vajon a gyerekek és a felnőttek ugyanúgy tanulnak? Milyen különbségek figyelhetők meg a gyerekek és felnőttek tanulásának jellemzői között?
- Tanulunk-e munkavégzés közben? Kitől és hogyan? Miért jó együtt tanulni?
- Mit jelent a horizontális tanulás, miért jó ez a mindennapi pedagógiai munka szempontjából?

Ismertetőnk többek között ezekre a kérdésekre keresi a választ. A kiadvány végén található gazdag irodalomjegyzék egyrészt a kiadvány bibliográfiája, másrészt a további tájékozódást és elmélyülést segíti.



BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben a tanulás keretei kitágultak. Az eddig szinte kizárólagosan elfogadott formális tanulás mellett fókuszba került az informális és a munkahelyi tanulás is, melyek a tudás végtelen, alig feltárt és használt erőforrásaiként jelennek meg¹. A társadalomtudományok több területén, a mikro- és makrofolyamatok szintjén egyaránt, a humán tőke felértékelődésével az információ és a tudás került előtérbe (Bell, 1973). Ezzel együtt hangsúlyt kapott a tudásmenedzsment funkciója a maximális szervezeti potenciál elérése érdekében (Nonaka, 1991; Obermayer-Kovács, 2007). Az OECD (2011) is megfogalmazza, hogy kiemelten fontos az emberekben rejlő képességek hatékony fejlesztése és felhasználása. Joggal merül fel a kérdés, vajon milyen igényeket támaszt ez a trend az oktatási rendszerekkel, a nevelésért és oktatásért felelős intézményekkel szemben. Napjainkban gyakran használjuk a tudásgazdaság fogalmát is, melynek keretein belül megjelentek a tudásmegosztásra vonatkozó elképzelések (Thurow, 1996). A különböző tanuláselméletek (konstruktivizmus, konnektivizmus, szociális tanuláselméletek stb.) más-más fogalmi keretben ugyan, de megegyeznek abban, hogy a tudásmegosztás

tanulási és kommunikációs folyamat eredménye, továbbá az egyén és a közösség kölcsönhatásával formálódik (Liyanage et al., 2009; Boer, 2005). Az oktatás egyik központi feladata a tudás megosztása, ennek ellenére sem tartozik a tudásintenzív ágazatokhoz (OECD, 1995). A tanulói eredményességet tekintve a források hasznosulása elmarad más kutatási területek eredményességéhez képest, illetve attól, ami a gazdasági ágazatokban megszokottnak számít (Csapó–Csíkos–Korom, 2004). Ez a megállapítás annak dacára érvényes, hogy évről évre számos, a tudás megosztására irányuló innováció indul el az oktatás területén. A fejlesztések többsége csak töredékesen épül be az intézmények gyakorlatába. Adams–Chen (1981) szerint az oktatási változások 75%-a nem marad fenn hosszú távon.

Hatékony fejlesztések tervezésekor első lépésként fontos tisztázni, milyen tényezők határozzák meg a jól működő, valamilyen konszenzuson alapuló szempont szerint eredményes oktatási intézményeket. Ezek ismerete nélkül nem lehet kijelölni a fejlesztések fókuszát. Nemzetközi és hazai kutatások egyre többet foglalkoznak ezzel a kérdéssel (Barber–Mourshed, 2007; Csapó, 2002; 2003; 2004). Az eredmények azt bizonyítják, hogy a hatékonyság nagymértékben függ a pedagógusok felkészültségétől, rátermettségétől. Ebből következően a tanítás minősége meghatározza a tanulás minőségét. A sikeres iskolarendszerek további lényeges jellemzője, hogy a pedagógusok együttműködnek egymással, ami a horizontális tanulás egyik alapfeltétele. A horizontális tanulásban való részvétel biztosítja szakmai fejlődésük folyamatosságát (OECD, 2009). Kérdés, hogy az együttműködés és

¹ <http://www.eco.u-szeged.hu/egyetemrol/tudomanyos-kozlemenyek/szte-gazdasagtudomanyi/tudasmenedzsment/tudasfogalom>

a tudásmegosztás milyen szinteken, és hogyan jelenik meg a magyar köznevelés rendszerében? Milyen szerepet kaphatnak ebben a rendszerben a referencia- és más, horizontális vagy hálózati tudásmegosztásra irányuló fejlesztésekben részt vevő intézmények?

Jelen kiadvány célja, röviden bemutatni a horizontális tanulás elméleti hátterét, a benne rejlő lehetőségeket az átalakuló köznevelési rendszer számára. Kiadványunk rendszerezi és értelmezi a kapcsolódó gyakori fogalmakat, valamint néhány példát ismertet a hazai és nemzetközi nevelési-oktatási intézmények jellemző együttműködési gyakorlatából.²

KORUNK KIHÍVÁSAI, LEHETŐSÉGEI ÉS A TANULÁS

A napjaink társadalmát leíró jelzőkben megnyilvánuló sokszínűség (információs társadalom, tudásalapú társadalom és gazdaság, tanulótársadalom) (Bell, 1973; Castells, 1996; Thurow, 1996) kifejezi korunk összetettségét. Soha nem volt ennyire igaz a „*minden mindennel összefügg*” kifejezés. Ez nemcsak átvitt értelemben érvényes, hanem az információ gyors elérhetőségét és terjedését biztosító technológiának köszönhetően, közvetlen kapcsolatokat is jelent. Információs hálózatok kötik össze a legkülönbözőbb szinteket (egyének, intézmények, városok, régiók stb.). Az új technológiák által biztosított interaktivitásnak köszönhetően a szellemi javak fogyasztásának szinte végtelen számú csatornája létezik (Webster, 2006), valamint kapcsolatok és kapcsolati hálók is korlátlan számban létesíthetők. Ily módon a tudás – elméletben – mindenki számára hozzáférhetővé vált. A technológiai lehetőségek önmagukban nem biztosítják a tudás akadálytalan elérését, hiszen a személyes tudás jelentős része többnyire nehezen azonosítható és feltárható. A rejtett tudás azonosítása és a megosztás mikéntjének elsajátítása fontos tartalékot jelenthet a fejlődési lehetőségek kiaknázása terén. Ahhoz, hogy egy új, az információs társadalom által meghatározott szerepkörben is meg tudjanak felelni, és hatékonyan támogassák a tanulók fejlődését, a pedagógusoknak pozitív énképpel és önbizalommal kell rendelkezniük. Fullan (2008) az iskolákat a változáshoz való viszonyulás elsajátításának színtereként értelmezi. Ez azt jelenti, elengedhetetlen, hogy a pedagógusok olyan szakemberek legyenek, akik járatosak a változások dinamikájában, valamint kezdeményezik és segítik azokat.

Siemens (2006) szerint a tudásalapú információs társadalomban az oktatási paradigma a hálózatalapú tanulásra épül. A hálózati tanulás legfontosabb célja, hogy megismertesse a bevált gyakorlatokat, és támogassa az együttműködési lehetőségek felkutatását. Ezt a megközelítést támogatja a konnektivizmus tanuláselmélete, mely szerint a tanulás hálózatban, elosztás útján valósul meg, társas folyamat, melyet a technológia jól tud támogatni. A konnektivizmus alapján a tanulás elsődleges befolyásoló tényezője a hálózatok sokszínűsége és sűrűsége. Ez azt jelenti, hogy minél több tapasztalattal bíró tag (szaktanár, egyetemi oktató, intézményvezető stb.) vesz részt a hálózatban, és minél gyakoribbak interakcióik, annál hatékonyabb a tanulásuk. A tanulás az egyes tagok interakciói során történik, illetve új tag csatlakozása és aktív részvétele gazdagíthatja a folyamatot. Napjaink összetett világában ez a megközelítés elsősorban a komplex tanulási folyamatokra, a folyamatosan változó környezetre tud adaptív megoldást kínálni, sokféle tudásforrás jelenléte esetén (Siemens, 2006). A hálózatosodás záloga a formális és az informális struktúrákban egyaránt a *bizalom*. Ennek megteremtése, megtartása és folyamatos építése biztosítja a hálózat fennmaradását (Kovács et al., 2014). Hazánkban már számos alkalommal jelent meg a központi fejlesztési célok között az oktatási hálózatok építése és működtetése (TÁMOP 3.1.7, TÁMOP 3.4.2B stb.), melyhez horizontális és vertikális kapcsolatokra egyaránt szükség van.

TUDÁSMEGOSZTÁS, VERTIKÁLIS ÉS HORIZONTÁLIS TANULÁS

A kommunikáció térben és időben határtalanra vált az infokommunikációs technológiák elterjedésével, így a tudásmegosztás lehetőségei megsokszorozódtak. *Tudásmegosztás alatt társadalmi kapcsolatok révén megvalósuló folyamatot értünk*, melynek segítségével az egyének közösen próbálják értelmezni a valóságot. Ezt annak érdekében teszik, hogy az értelmezést az együttműködés során aktív, konkrét eredményre vezető cselekvéssé alakítsák. A tudásmegosztás tehát egyszerre kommunikációs (Liyanage et al., 2009) és tanulási folyamat is (Boer, 2005). Ennek során az egyén, saját tanulása jellemzőinek ismeretében, képes megszerezni a számára szükséges tudást, és azt releváns módon, megfelelő eszközök alkalmazásával közös tudáskonstruálás keretében meg is tudja osztani másokkal. Mindez akkor működik, ha az egyén rendelkezik a szükséges kíváncsisággal és nyitottsággal, és nemcsak képes, hanem hajlandó is ezekre a tevékenységekre, nem tartja vissza bizalmatlanság vagy egyéb korlátozó attitűd (Horváth, 2014). E folyamatok gyakran informális keretek között, spontán módon is

2 Készült a TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 által támogatott projekt 2. alprojekt 2. téma keretében.

elindulhatnak. Kutatások rávilágítottak azonban arra is, hogy az ilyen jellegű informális kezdeményezések csak valamilyen, az informalitást megőrző, nem hierarchikus koordináció mellett maradnak életben (Provan–Kenis, 2007; Kogut, 2000).

A tudásmegosztás vertikálisan és horizontálisan is történhet. A köznevelés rendszerében a vertikális kapcsolatok az állam által működtetett intézményrendszer struktúráját jelentik. Vertikális szinten a kommunikáció többnyire szabályozott, formális keretek között zajlik, egyértelmű alá- és fölérendelt kapcsolatok, hierarchia jellemzi. A *vertikális tanulás* a tanulás hierarchikus, hagyományos módja, ahol a tudás egy irányban áramlik, tehát a tudást birtokló elosztja ismereteit az azzal nem rendelkezők között. Ez ugyan nagyfokú tudásfelhalmozást tesz lehetővé, ami azonban a tudás menedzselése nélkül elavul és feledésbe merül. (Ez történik például abban az esetben, ha meghallgatunk egy előadást, majd azt követően nem beszélgetünk a hallottakról, nem olvasunk utána, nem próbáljuk beépíteni napi gyakorlatunkba az elhangzottakat.) A csak hierarchiára épülő rendszerekben kialakulhat az a tévhit, hogy egy-egy tudáselem birtoklása hatalmat jelent, valamint a félelem, hogy a megosztott tudásból más profitál. A horizontális együttműködés viszont egyenrangú felek között történik, nem alakul ki vezényszóra, létrejöttéhez bizalomra, erőfeszítésre és időre van szükség.

A horizontális együttműködés során végbemenő *horizontális tanulás* a tanulás olyan módja, ahol a gyakorlatban keletkező tudás partneri cseréje, egyenrangú felek közötti elosztása történik. A horizontális kapcsolatok mellérendelő viszonyokat jelentenek, és az információ elsősorban szabályok nélkül vagy íratlan szabályok alapján, nem formalizáltan áramlik. A horizontális tanulást az egymástól való tanulás jellemzi, együttműködésben, nyílt kommunikáció segítségével, a résztvevői aktivitásra és kooperatív módszertanokra építve (Szívós, é. n.). A horizontális tanulás tehát nyitott és rugalmas kommunikációt feltételez, és ennek keretében például jó gyakorlatokat közvetíthet. Mindezek révén energia, idő és pénz takarítható meg. A gyakorlat önreflexióra is készítet a szervezeten belül, valamint támogatja a fejlesztésre való törekvést is. A horizontális tanulás a hasonló területen dolgozó emberek tudásmegosztására épül, de beletartozik a külső impulzusok integrálása, valamint a tapasztalat útján szerzett tudás is.

A *horizontális tanulás a vertikális tanulás rendszeréhez képest* arra összpontosít, hogy dokumentálja a tanulást, a tanultakat, a kipróbált és közösen kifejlesztett tudást. Ezzel szemben a vertikális tanulás valamilyen kimenetet, eredményt hasonlít meghatározott célokhoz. A horizontális tanulás keretei között nagyobb felelősség hárul az abban részt vevő közösségre, mivel a folyamat alapja az önértékelés. A tevékenységek, a további működés hatékonysága érdekében, az önértékelés során kapott eredmények alapján tervezhetők. Ez elsősorban könnyen és jól alkalmazható eszközök, formanyomtatványok, sablonok alkalmazásával, folyamatok során és hasznos kapcsolatok révén működik. Épít a horizontális visszajelzésekre, illetve közösségi, belső nézőpontot jelenít meg. Dinamikáját a gyakorlati tapasztalatok mozgatják, közös tanulás jellemzi (Nilsen, é. n.; Peng-Fei, 2014; Tóth, 2006). Fontos eleme a felhatalmazó vezetés (*empowerment*), melynek keretében a vezetők megosztják az információkat és a hatalmat a munkatársakkal. Ily módon a felhatalmazás képessé teszi őket is a problémák megoldására, döntések meghozatalára. A felhatalmazással járó lehetőségek, motiváció és felelősség növeli a munkatársak kompetenciáját és elégedettségét (Blanchard–Carlos–Randolph, 1996). A horizontális tanulás elsősorban a nehezebben szabályozható tudásmenedzsment eszköze, míg a vertikális tanulás inkább a könnyebben szabályozható projektmenedzsment keretében használatos (Nilsen, é. n.; Peng-Fei, 2014; Tóth, 2006; Boshier–Huang, 2007; Cowie–Otrrel–Cass, 2011). A pedagógusok szakmai fejlődése értelmezhető a tudásmenedzsment fogalomkörében, ezért fontos a horizontális tanulási lehetőségek tudatos kihasználása.

A HORIZONTÁLIS TANULÁS ELŐNYEI

A fentiek fényében érthető, miért szükséges és érdemes az egymástól való tanulási lehetőségek, alkalmak egyre növekvő mértékű biztosítása és kihasználása a köznevelési intézményeken belül és között. Az intézmények közötti kommunikáció és tudásmegosztás során elkerülhető az a felesleges többletmunka, amely például az azonos problémával küzdő iskolák elszigeteltségéből ered. A horizontális tanulás költséghatékony módon növeli az intézmények és a pedagógusok versenyképességét. Ennek azonban az az egyik előfeltétele, hogy a versengést az együttműködés váltsa fel, továbbá az intézmények és a pedagógusok egyaránt vállalják a tudásmegosztással és az ahhoz szükséges nyitottsággal járó kockázatokat.

Ha a pedagógusok horizontális tanulási tevékenységek résztvevőivé válnak, az számos előnnyel jár a rendszer minden szereplője számára. A pedagógusok horizontális tanulása előnyös a gyermekek és a *diákok számára* mert

- motiváltabb, szakmailag egyre jobban felkészült, azonos értékeket képviselő pedagógusok támogatják fejlődésüket;
- a tanuló és a tanulás kerül az oktató-nevelő munka fókuszába;
- lehetőséget biztosít, hogy partnerként bevonják őket saját tanulásuk tervezésébe, szervezésébe;
- változatosabb, széles körű tanulási lehetőségeket kapnak;

- esélyegyenlőséget biztosít számukra;
- fejlődik az önreflexiós képességük.

Előnyt jelent a *pedagógusoknak*, mert

- növekszik részvételük aránya az élethosszig tartó tanulás folyamatában;
- helyben biztosít számukra folyamatos szakmai fejlődési lehetőséget;
- az együttműködés a kollégákkal motiváló hatású;
- pozitív megerősítést kapnak a kollégáktól;
- napi gyakorlatukhoz kötődően dolgozhatnak ki új megoldásokat, kaphatnak ötleteket a közös tanulás során;
- a kötelező továbbképzéseket több, változatosabb lehetőségek segítségével számoltathatják el;
- a pozitív megerősítések és a kölcsönös visszajelzések csökkentik a pedagógusok bizonytalanságát, frusztrációját;
- a külső kapcsolatok által szélesebb látókörűvé válnak;
- csökken körükben az elszigeteltség érzése;
- nagyobb elköteleződésre lehetőségek az intézmény küldetése iránt;
- megoszlik a felelősség a tanulói eredményesség szempontjából;
- magasabb munkahelyi elégedettség és motiváció alakulhat ki;
- interdiszciplináris kapcsolatok fejlődésére lehet számítani;
- a generációk közötti kapcsolatok fejlődése várható;
- digitális kompetenciájuk fejlődik;
- fejlődik az önreflexiójuk;
- hatékonyabban ismerik fel a látens folyamatokat;
- az együttműködés segíti a kiégés megelőzését (Hord, 1997).

Számos, a pedagógusoknál felsorolt előny mellett a pedagógusok horizontális tanulása előnnyel jár az *intézményvezető számára*, mert

- felkészültebb, pozitív, támogató légkörű tantestülettel könnyebb dolgozni;
- megoszlik a felelősség a munkatársak szakmai fejlődése szempontjából;
- formalizáltlehetőségevanarra,hogymásvezetőkkelvegyenrészhorizontálistudásmegosztásifolyamatokban;
- eszköz az intézmény szervezeti kultúrájának fejlesztésében;
- javul az intézményről kialakult kép (Anagnou–Fragoulis, 2014).

Hasznos lehet továbbá a tágabb *helyi közösség* számára is, hiszen így az intézmény és a település, kistérség kapcsolataiban erősebb lojalitás alakul ki, mely hosszú távon hozzájárul az elvándorlás csökkenéséhez, a munkaerő megtartásához.

A HORIZONTÁLIS TANULÁST TÁMOGATÓ TOVÁBBI MEGKÖZELÍTÉSEK

A társadalom- és neveléstudomány, a technika fejlődése, valamint a gazdasági változások hatása nyomán az oktatás célkitűzései és módszerei jelentősen átalakultak, illetve ma is formálódóban vannak. Az oktatásközpontú iskola válságba került, és olyan megoldatlan problémák halmozódtak fel, melyek folyamatos feszültséget generálnak:

- Az úgynevezett szökésben lévő tudásterületek (nyelv, informatika) nehezen illeszthetők a hagyományos tantárgyi keretekbe.
- Egyre hangsúlyosabbak azok a műveltségterületek, amelyeket nehéz beépíteni a hagyományos struktúrába és értékelési rendszerbe (kommunikáció, állampolgári ismeretek, gazdaság).
- A szigorúan tantárgyi rendszerű tanulás ellentétben áll a transzdiszciplináris tudástermeléssel.
- Új kulturális elemek nyertek teret, melyek alig épültek be a köznevelési gyakorlatba (vizuális kommunikáció, érzelmi intelligencia, egészségkultúra, spiritualitás, piaci ifjúsági kultúra).

A fenti jelenségek feldolgozatlansága, illetve a diákok számára kézzelfoghatóan hasznos tartalmak hiánya, tanulói motiválatlansághoz és a pedagógusok tanácstalanságához vezetnek (Setényi, 2009).

A kihívásokra adható válaszként az OECD több forgatókönyvet javasol az iskolák jövőjének támogatására. Ezek között szerepel az iskola közösségi központtá alakulásának lehetősége. Ebben az esetben az oktatási intézmény kulturális és társadalmi funkciója erősödik meg. Beszélhetünk tanulásszervező iskoláról is, melyet újszerű tanulásszervezés és a verseny jellemez. Itt is megjelenik a hálózati tanulási lehetőségek kiaknázása, melynek során a digitális eszközök alkalmazásának jelentősége egyre erősödik (Setényi, 2009). Az egy-egy emberre korlátozódó, személyes tudás helyett a megosztott tudás kerül a középpontba (Tomka, 2009).

Amennyiben jelenünk társadalmát a *tanuló társadalom* fogalmához közelítve vizsgáljuk, úgy definíciója alapján világos, hogy a tudás megszerzéséről való gondolkodásunkat egy sokkal tágabb keretben kell értelmeznünk (UNESCO, 2005), teret engedve az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás fogalmának, mely dimenziók mentén beszélhetünk informális, formális és nem formális tanulásról (Komenczi, 2011). Ez a kon-

textus támogatja a tanításról a tanulásra, a tanárról a tanulóra való hangsúlyváltást is, mely előtérbe helyezi a vertikális tanulás mellett a jelen kiadvány fókuszát képező horizontális tanulást.

Az Európai Bizottság (2014) friss jelentése szerint fokozódik az igény az egész életen át tartó tanulásra, és ezzel egyidejűleg a személyre szabott képzési formák terjedésére, illetve a tudásszerzés rugalmasabb útjainak kialakítására. Egyre nagyobb jelentőséget kell, hogy kapjon a nem formális és informális tanulás elismerése, így ezek validálásának kidolgozása is sürgetővé válik. A *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* hangsúlyozza, hogy Európa legfontosabb tőkéje az ember. Kitér a tanulás értékelésének témájára, főként a nem formális és az informális képzések területén, kiemelve a fejlesztő értékelés szerepét és az előzetes tudás elismerését (Európai Közösségek Bizottsága, 2000).



A FELNŐTTEK TANULÁSI JELLEMZŐI

Az egész életen át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését, amikor tanulmányait lezárja a formális oktatási struktúrában. A releváns tudás megszerzése – különféle formális és informális környezetben – az ember egész életén át folytatódik. A *lifelong learning* (egész életen át tartó tanulás) mellett megjelenik a *life-wide learning* is, vagyis az élet minden területét átfogó tanulás. Ennek ellenére a tanulás fogalma gyakran szakmai körökben sem terjed túl a gyermekek tanulásán, illetve az ő esetükben is elsősorban az ismeretszerzésre korlátozódik. Annak ellenére tapasztalható ez, hogy jelentős eredmények váltak ismertté a tanulási folyamatokkal, a gyermekek és felnőttek tanulásával kapcsolatban az elmúlt évtizedekben (Csapó, 2002).

A felnőttek tanulását több szempont szerint vizsgálja a szakirodalom. A felnőttiség napjainkban nem egyszerűen életkori kategória, hanem összetett konstrukció, mely egyaránt függ a szociokulturális háttértől és a fiziológiai, pszichológiai, egzisztenciális életkortól. A test, különösen az agyműködés szempontjai, a személyiség és az énkép szerepe, a felnőttek tanulási motívumai, valamint előzetes tudásuk és tapasztalataik tanulásra gyakorolt hatása kap kitüntetett figyelmet. Az andragógia – a felnőttek nevelésének, önnevelésének, tanításának, önképzésének alapelveit összefoglaló elmélet és a hozzá tartozó

gyakorlat – (Benedek-Csoma-Harangi, 2002) sajátos alapelvként fogalmazza meg az önirányítást, az előzetes tapasztalatok felhasználását, a probléma-központúságot mint rendező elvet, illetve a tanár-tanuló viszonyban a partneri kapcsolatokat és az együttműködést. A felnőttek tanulásának egyik fontos eleme az önszabályozott tanulás. Az *önszabályozott tanulás* egy olyan komplex kognitív és affektív önfejlesztő stratégia, amely a saját tanulási cél elérése érdekében folyamatosan összpontosítja a tanuló valamennyi erőforrását. Szabályozott folyamat, amely az elérendő cél figyelembevételével állandó kontroll alatt tartja a tanulási tevékenységeket. Az önszabályozott tanulás kiemeli az egyén felelősségét a tanulási folyamatban, annak nyomon követésével együtt (Tóth, 2011).

A tanítási-tanulási folyamat megtervezésekor a felnőtt tanuló testi, egészségi állapotát, fizikai terhelhetőségét figyelembe kell venni. Az életkori változásokat szem előtt kell tartani a tananyagok, a taneszközök, a módszerek megválasztása során. A tanulási környezet kialakításában számolni kell azzal a ténnyel is, hogy a felnőttek leggyakrabban munka után vesznek részt a képzéseken. A felnőttkori tanulás eredményességét sok tényező befolyásolja: egészségi és pszichikai állapot, gyakorlás, foglalkozás, életkor, önkép, érdeklődés, referenciaszemélyek, értékek, alkalmazkodási helyzetek, szociális háttér, szociális változások, jövőkép, tanulási környezet, adottságok, tanulási technika, a demokrácia foka, hobbi, tömegmédia (Siebert, 2003). A felnőtt tanulóról folyó vizsgálatok felhívják a figyelmet az új tanulási stratégiákra, melyekben a személyiség belső erőinek, komponensrendszerének nagyobb szerepet tulajdonítanak, ugyanis a hagyományos tanulási környezet megváltozásával a külső hatások, a környezeti meghatározók mellett *megnő a személyiség belső erőinek a szerepe* (Réthy, 2003; O'Neil-Drillings, 1999). A felnőttek személyiségében az önkép és az önértékelés határozza meg leginkább a tanulást:

- Azok a felnőttek tanulnak jól, akik pozitív énképpel rendelkeznek, és becsülik saját tapasztalataikat.
- Nem a mások által meghatározott célok és feladatok határozzák meg tanulásukat, hanem az idealizált énképük irányába való változás lehetősége.

- Akkor teljesítenek jobban, ha bevonják őket a tanítási-tanulási folyamat tervezésébe, kidolgozásába, és építenek felelősségtudatukra.
- Azok tanulnak jól, akik nem érzik kockázatosnak a tanulással járó változást.
- Az élethosszig tartó tanulás szükségességét könnyebb belátni elméletben, mint a gyakorlatban tanulóként értelmezni önmagunkat. Utóbbi sokak számára önképet veszélyeztető kihívást, nehézséget jelent. Kutatások a felnőttek tanulási motívumait és a tanulásban való részvételük indítékait a következőkben határozzák meg:
 - társas kapcsolatok keresése,
 - társas ösztönzés keresése,
 - szakmai előrelépés,
 - közösségi munka,
 - külső elvárások,
 - tudásvágy (Boshier, 1982).

A felnőtt tanulót motiválja, ha a tanulási környezet légköre támogató, melyet empátia, elfogadás, kongruencia és bizalom jellemez. Gyakran nem a motiváció felkeltése a legfontosabb feladat, hanem *az ellenható motívációk legyőzése*. A munka melletti tanulás, a különböző szerepekbeli helytállás szerepkonfliktusokhoz vezet, ezek megoldásában gyakran segíteni kell a felnőtt tanulót.

A hatékonyabb segítséhez a következő alapelveket érdemes figyelembe venni:

- a felnőtt tanulási programoknak hasznosítaniuk kell a résztvevők tapasztalatát;
- alkalmazkodni kell a résztvevők életkorából adódó korlátokhoz;
- a felnőtteket arra kell ösztönözni, hogy személyes fejlettségük magasabb szintjére lépjenek;
- a felnőtteknek a lehető legtöbb választási lehetőséget kell biztosítani (Cross, 1981).

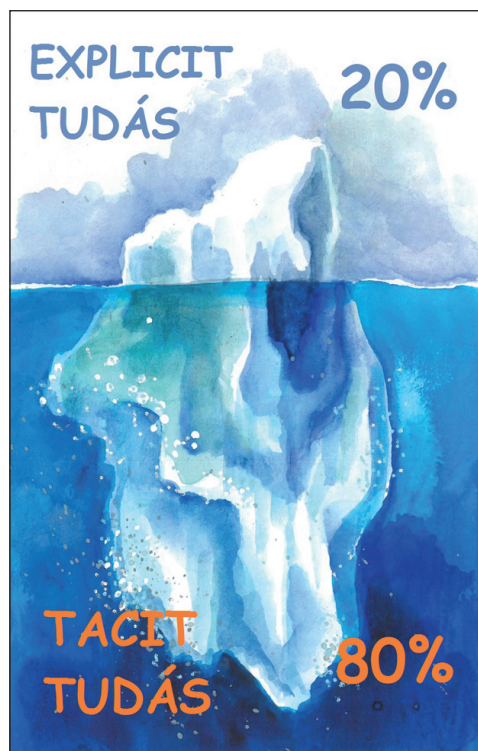
A felnőttek tanulásának fontos tényezője, hogy széles körű, elsősorban gyakorlatból eredő tapasztalatuk van, melynek következtében kialakulhatnak úgynevezett (személyes, naiv, laikus) téveszmék, téves általánosítások. A múltbeli tapasztalatok tartalmának, rutinjainak átalakítása komoly energiát igényel, hiszen az emberi szervezet törekszik a kialakított formák fenntartására, az egyensúlyt fenyegető új ismeretek elutasítására. Az átalakítás *időigényes* (Mezirow, 1991). A felnőtt tanuló önszervező jellegű, nem tanítható akarata ellenére. Az információkat a már meglévő tapasztalataira vonatkoztatja. Attól függően, hogy az új ismeretek hogyan illeszthetők a meglévő tapasztalatokhoz, átértelmezi, megtartja vagy elutasítja azokat (Nahalka, 1998). Az új tartalmak régihez illesztéséhez a *reflexió* a leghatékonyabb eszköz. A reflexió olyan folyamatos és tudatos elemző gondolkodás és gyakorlat, mely a folyamatos önellenőrzésre és az ezen alapuló fejlesztésre épül (Szivák, 2010).

Természetes, hogy a pedagógusokat felnőtt tanulóként kell értelmeznünk, amikor szakmai fejlődésükről gondolkodunk. A továbbiakban a tudás értelmezését követően a tanulás informális jellegére térünk ki, mely a felnőttek tanulásának dimenzióiból eredeztethető.

A TUDÁS ÉRTELMEZÉSE

A tudásalapú társadalom elnevezés az információs technológiai fejlődéstől tágabb, társadalmi, etikai és politikai dimenziókat is érint. Ebben a felfogásban fontos a kritikai gondolkodás képessége és a kreativitás, melyek megnyilvánulási terei a tömegmédia és az internet mellett az oktatás. A tudástársadalom sokszínű, résztvevői modell. Inkluzív, melyben lehetővé kell tenni mindenki számára a tudáshoz való hozzáférést. Beletartozik a generációk közötti tanulás lehetősége és ezzel együtt a nagyobb társadalmi kohézió megteremtése. A tudásalapú társadalom fókuszában a tudásmegosztás áll (UNESCO, 2005).

A tudás definíciója és felosztása attól függően változik, melyik tudományterület (pszichológia, pedagógia, vallástudomány, antropológia, tudásmenedzsment stb.) nézőpontjából közelítjük meg. A horizontális tanulás szempontjából a tudás menedzselése kerül a fókuszba, melynek szempontja szerint megkülönböztetünk kimondatlan (*tacit*) és már szavakba öntött (*explicit*) tudást. Ezt a felosztást szokás egy jéghegyhez hasonlítani, melynek a víz feletti



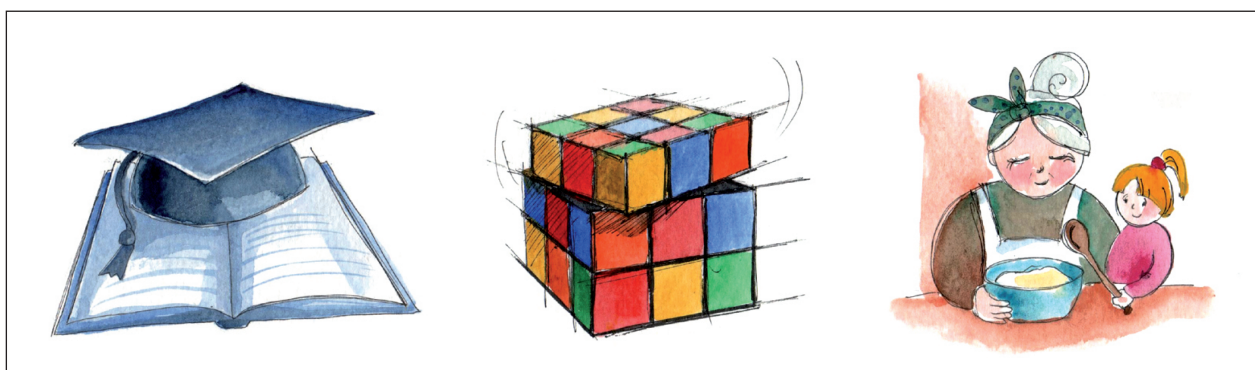
1. ábra. Megkülönböztetünk tacit vagy implicit és explicit tudást. Az alkalmazott tudás 80%-a tacit jellegű.

része (ami látható, és a jéghegy térfogatának kisebb része) az explicit tudás, a víz alatti része (a rejtett, nagyobb térfogat) pedig a tacit tudás (Polányi, 1994; Kovács, 2011) (1. ábra). A *tacit tudás* az egyének személyes tapasztalataiban rejtőzik, sokszor nemhogy másoknak, de tulajdonosának sincs tudomása létezéséről, ezért alig vagy egyáltalán nem formalizált. Ennek ellenére a gyakorlati problémák megoldásában döntő szerepe van. Becslések szerint egy-egy szervezetben belül az összes tudás 80%-a tacit jellegű. A tacit tudást szokás implicit tudásnak is nevezni (Bencsik, 2009). Az *explicit tudás* leírható, formalizálható, így az (elvileg) közzétehető, másnak átadható, és információ értéke van. (Például, egy pedagógusnak nem okoz gondot elmondani, hogyan szokott óratervet készíteni. Ez az explicit tudásának része. Az azonban, hogy az óraterv megvalósítása során, az órai helyzeteket milyen tudáselemek alkalmazásával kezeli, már nehezen leírható. Ez a tacit tudásának a része.) A tudás tacit és explicit megjelenései nem szigetelődnek el egymástól. A rejtett tudás egy spirálisan fölfelé haladó folyamaton keresztül változhat, formalizálhatóvá válhat, és az explicitté váló tacit tudás beépülhet a szervezet eljárásaiba, szokásaiba, illetve a szervezeti tudás részévé válhat (Nonaka, 1991). A tudással összefüggő fenti eredmények felhasználása a pedagógusok szakmai fejlődésében nagy lehetőségeket rejt magában, melynek következtében az oktatás tudásintenzív jellege erősödhet.

INFORMÁLIS TANULÁS

A pedagógusok szakmai fejlődése hagyományosan továbbképzésekre épül, mely tanulási forma önmagában nem sikeres, hiszen kutatások bizonyították, hogy a megszerzett tudás 10%-a származik a szervezett formális képzésekből (Lombardo–Eichinger, 2000). Az OECD (2005) vizsgálata alapján a pedagógusok kompetenciái javarészt nem explicitek, elsősorban a tanítási gyakorlat során, munkahelyi tanulás keretében sajátíthatók el, így a szakmai fejlesztést érdemes integrálni az intézményi folyamatokba, kiaknázva az informális és nem formális munkahelyi tanulás lehetőségeit.

A formális, a nem formális és az informális tanulás fogalomhármását Philip H. Coombs (Coombs et al., 1973.) alkotta meg a hetvenes években, amikor az UNICEF megbízásából vizsgálta a már akkor is válságban lévő formális oktatási rendszereket. A Coombs által bevezetett megközelítés lényege, hogy *a formális oktatási rendszerekben a tanulási folyamatoknak csupán töredéke zajlik*, hiszen léteznek egyéb olyan formák és terek is, melyekben ismereteket, képességeket és *képességeket* sajátítunk el. Értelmezésében a formális oktatás lényegében megegyezik a hagyományos értelemben vett iskolarendszerű oktatással. Nem formális oktatás alatt az iskolarendszeren kívüli, ám szervezett keretek között zajló, határozott célú tanulási formákat érti, míg az informális tanulás változatos színtereken – családban, közösségekben –, kötetlen formában történik, lényege pedig az információszerezés, valamint a *képességfejlesztés* (2. ábra). Coombs azt is kiemeli, hogy ebben a hármas felosztásban a formális oktatás lényegében háttérbe szorul abból a szempontból, hogy ismereteink, tudásunk meghatározó részét nem ebben a hierarchikusan felépített, zárt rendszerben szerezzük meg. Emellett a *nem formális és informális oktatás/tanulás történetileg is megelőzte a formális rendszerek kialakulását*. A Coombs-féle megközelítés lényege abban rejlik, hogy a tanuló és a tanulás központba helyezésével szakít a hagyományos tanár- és oktatáscentrikus felfogással, megerősítve az egész életen át tartó tanulás paradigmájának tanulás-központúságát.



2. ábra. A formális, nem formális és informális tanulás fogalomhármását Philip H. Coombs alkotta.

MUNKAHELYI TANULÁS

Fontos figyelembe vennünk a horizontális tanulás témájában a korábban, az andragógiai nézőpont keretében említett munkahelyet, mint tanulási színteret, mely jelen esetben az oktatási-nevelési intézmény. A munkahelyi tanulás koncepciója a '80-as évektől kezdett előtérbe kerülni, amikor a kutatók azt hangsúlyozták, milyen hatásai

vannak a tanulásra annak a terepnek, amelyen a gyakorlat folyik (szituatív tanulás, munkavégzés közbeni tanulás). Beckett és Hager (2002) a munkahelyi tanulást elsősorban informális, gyakorlatalapú tanulásnak tartja, mely holisztikus, organikus, kontextuális, cselekvés- és tapasztalatalapú, ami gyakran együttműködésben valósul meg. A legtöbb szervezet a saját céljaihoz igazítja a tanulást, nem lehet ez másképpen a köznevelési intézmények esetében sem. Brown (2009) az alábbi kategóriák mentén írja le a munkahelyi tanulást: a kihívást jelentő munka iránti elköteleződés, munkahelyi kapcsolatok, a munkavégzéssel összefüggő tudás, önirányított munkahelyi tanulás, a munkahely iránti kötődés, mások tanulásának támogatása.

Látható, hogy a horizontális tanulási formák és az informális tanulás elméletét jól lehet ötvözni a felnőttek tanulásának sajátosságaival munkahelyi környezetben is. Ha a pedagógusok egy csoportja *horizontális tanulásban* vesz részt, akkor az *tanuló szakmai közösségek* (*Professional Learning Communities*) kialakulásához vezethet (European Training Foundation, 2013).

TANULÓ SZAKMAI KÖZÖSSÉGEK

A horizontális tanulásban részt vevő intézmények közötti és az intézményen belüli szerveződést leginkább a tanuló szakmai közösségek (TSZK) fogalmával lehet leírni. E forma számos sikeres, eredményes oktatási rendszer sajátja szerte a világon. Kialakulása az eredményesség, a hatékonyság, az inklúzió és a méltányosság dimenziójában valósul meg, és a munkatársak közötti tudásmegosztásra, valamint a közös felelősségvállalásra épít. Középpontban a tanulók tanítása, tanulási eredményességük javítása, illetve az ezt szolgáló folyamat monitorozása áll. Ebben a rendszerben elengedhetetlen *az együttműködés kultúrája, az eredményorientált szemlélet és a mérhető célok* kitűzése (DuFour, 2004; DuFour et al., 2010; Vass, 2009). A TSZK lét egy állandó folyamat, melyben a pedagógusok és az oktatást-nevelést segítők együtt dolgoznak a tudásmegosztási tevékenységek során, szakmai fejlődésük biztosítása érdekében azért, hogy minél inkább a tanulók javát szolgálják (Hord, 1997). Olyan intézményi kultúrát jelent, mely elismeri és épít a munkatársak kollektív erejére és tehetségére (Protheroe, 2008). Olyan stratégia, ami a tanulói eredményesség támogatására irányul azon együttműködő iskolai szervezeti kultúra megteremtésével, melynek fókuszában a tanulás áll (Feger-Arruda, 2008). Bár nincs egységesen elfogadott meghatározás, az alapelvek jól összefoglalhatók a fentiek szerint. A tanuló szakmai közösség modellje két alapvető feltételezésen nyugszik:

- Annak gondolata, hogy a tudás és a tanulás társas kontextusban, tapasztalatokba ágyazottan értelmezhető, amit interaktív, reflektív információcsera támogat (például szociális konstruktivizmus) (Vigotszkij, 1978)
- A benne való részvétel a tanári gyakorlatban bekövetkező pozitív változashoz, valamint a tanulói teljesítmény fokozásához vezet (Bolan et al., 2005; Supovitz, 2002; Vescio–Ross–Adams, 2008). (Bővebben lásd a *Horizontális tanulás előnyei* című fejezetet.)

Minden fejlesztés végső célja a tanulásban résztvevők sikerességének növelése. A szakirodalom az alábbi összetevőket és előfeltételeket azonosítja a sikeresen és hatékonyan működő tanuló szakmai közösségek számára:

- a sikeres intézmények rendelkeznek azokkal a módszerekkel, melyek lehetővé teszik az érdekeltek bevonását az intézmény életébe;
- a vezetést nem egyetlen személyhez kötődő felelősségi körként értelmezik, inkább olyan funkciónak tekintik, melyhez az intézmény dolgozói közül sokan hozzájárulhatnak;
- a tevékenységek koordinálása elengedhetetlen ahhoz, hogy a résztvevők érdeklődése és motivációja fenntartható legyen;
- az intézményen belüli kommunikáció a koordináció egyik fontos összetevője, a pedagógusok közötti informális kommunikációval együtt;
- ha az érdeklődésre, kíváncsiságra és elmélkedésre az intézményfejlesztés fontos eszközeiként tekintünk, az segíti a fejlesztési prioritásokkal kapcsolatos elképzelések azonos értelmezését, valamint azt, hogy a folyamat minőségfejlesztése biztosított legyen;
- a fejlődési folyamatok kollaboratív³ keretek között történő tervezése teszi lehetővé az oktatási célok és azonosítható prioritások összekapcsolását, időbeli elrendezését, a csoportokban zajló, illetve az osztálytermi folyamatok fókuszban tartását (Hord–Sommers, 2008; DuFour et al., 2010).

Ahhoz, hogy tanuló szakmai közösségek alakuljanak ki, több feltételnek is teljesülnie kell. Fontos, hogy a vezetőség elkötelezett legyen a tanulás iránt a sikeres alkalmazkodás jegyében, ez pedig tudásmenedzsment-funkciókat is feltételez. Kulcselemként jelenik meg a tevékenységekre történő mindennapi reflexió, mint a tanulás egyik forrása. A tanulószervezet képes a külső és a belső tudást gyűjteni, feldolgozni, továbbadni, a gyakorlatba átültetni és alkalmazni. Elsősorban a már megszerzett tudás felhasználása kerül előtérbe (DuFour, 2004). Lát-

3 Együttműködés a közös célok elérése érdekében.

ható, hogy többszereplős, meglehetősen összetett rendszerről van szó, ahol jelentős a vertikális kapcsolatok aránya is. A hierarchikus tudásmegosztás mellett, kölcsönösen feltételezve, szükség van az esetenként informálisabb jellegű – és ezért nehezebben megragadható – horizontális tanulásra is, ha hatékony tanuló szakmai közösséget akarunk építeni. Ehhez erős támogató rendszerre is szükség van, mely intézményesített szolgáltatásokkal fejleszti a nevelési-oktatási intézmények minőségét (OECD, 2004). A tanuló szakmai közösségről a horizontális tanulás gyakorlati megjelenési formájaként és közegeként beszélünk. DuFour (2004) legfőbb elemeinek a tanulásközpontúságot, a csapatmunkát és az eredmények eléréséért vállalt felelősséget tartja. E közösségek egyenlő módon biztosítják a résztvevők számára a tanulás lehetőségét, amihez a munkatársak közötti tudásmegosztás fontos feltétel. Az együttműködés kultúrája kiemelt szerepet tölt be a szervezetben. Vass (2009) kiemeli annak szükségességét, hogy a tradicionális, az ipari társadalom korából származó felfogásról át kell térnünk a tanuló szakmai közösségek koncepciójára, melynek kiemelt eleme a tudatos tanulásfejlesztés és a pedagógusok szakmai fejlődése.

A HORIZONTÁLIS TANULÁS HAZAI HELYZETE

Hazánkban a rendszerváltozást követően többször átalakult a köznevelés intézményrendszere. Az oktatásért és nevelésért felelős intézmények a tudás központjai, és mint ilyenek, a pályázati pénzek felhasználása révén szerzett bármely új tudás birtokosai felelősséggel tartoznak a társadalomnak, a felnövő generációnak azzal, hogy továbbadják az ily módon megszerzett tudást. Az elmúlt időszakban a központi célkitűzések között és a pályázati kiírásokban számos alkalommal szerepelt már a hálózatépítés és a hálózati tanulás. Ez olyan kapacitásokat követel az érintett intézményektől, melyek nagyon ritkán, illetve csupán töredékesen léteznek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pályázati fejlesztések számos értéke csak a projektek ideje alatt marad fenn. A források megszűnésével az eredmények nem csatornázódnak be a rendszerbe, illetve többnyire csak elszórtan, az intézményeken belül maradnak életben. A kezdeményezések különböző okok miatt nem tudtak kiteljesedni. Az akadályozó tényezők sokrétűek, melyek között szerepel az egyéni kompetenciák, a központi koordináció vagy az anyagi források hiánya. Jelen kiadvány ezek közül elsősorban a hálózati szempontokra, illetve együttműködésre épülő tevékenységekre fókuszál.

A pedagógiával foglalkozók számára is egyre inkább elfogadottá válik, hogy az együttműködésre való képesség komoly fogyatékoságnak számít. Az együttműködésen alapuló tudásmegosztás azonban alapvető szemléletváltást feltételez. Mint azt már korábban kifejtettük, az egyéni képességeken és attitűdökön túl, adott szervezeti, kulturális tényezők megléte mellett, jól kiépített, hatékony támogató rendszer szükséges. Működnek olyan nemzetközi, földrészekeken átívelő hálózatok, melyeknek hazánkban is vannak csatlakozó szereplői és szervezetei (pl. ECHA⁴). A szervezetek tagjai kiadványokban, konferenciákon osztják meg és bővítik tudásukat. Csermely Péter (2005) szerint azonban hazánkban nem működnek olyan pedagógiai hálózatok, melyek valóban megfelelnének a hálózat minden kritériumának. A hálózati kezdeményezések mesterségesek, s bár a szakmai kapcsolatokat erősítik, az előre nem látható hasznosságú, informális kapcsolatok háttérbe szorúlnak. Ugyanakkor, a látszólag gyengébb kapcsolódások nélkül, a hálózat nem válik önszerveződővé és nem stabilizálódik.

A nemzetközi gyakorlat három, gyakran előforduló együttműködési formát különböztet meg: *partnerség*, *kooperáció* és *kollaboráció*. A hazai együttműködési gyakorlatra leginkább a partnerségek, egy-egy régióban kialakított és erőteljesen koordinált hálózatszerű, többnyire egy-egy projekt idejére korlátozódó működés a jellemző. A kooperatív és a kollaboratív tanulás egyaránt közösségben végzett tudásépítő folyamat, melyet sokszor a sajátos magyar, történelmi negatív jelentéstartalom miatt, csak a kooperatív szóval fejez ki a szakirodalom (Hunya, 2005; Dorner, 2007). A kollaboráció, mint már korábban értelmeztük, olyan szervezett tevékenység, mely közös problémamegoldásra irányul. A kooperatív tanulás során a tanulás az egyén szintjén valósul meg, mindenki maga alakítja ki a tudáshálóját, amit ismertet a többiekkel. A megosztás során változik az egyének tudásának mintázata. Ezzel szemben kollaboratív tanulás esetén a csoportnak lesz egy tudáshálója, melyet mindenki beilleszt a saját tudásának mintázatába (Dillenbourg, 1999; Rochelle–Teasley, 1995). Hazánkban a kollaboráció eseti, nem jellemző együttműködési forma.

A már említett problémákon túl, az együttműködés kialakulásának és megtartásának akadályai között van a sokoldalú, a gyors információáramlást támogató, különböző erősségű *kapcsolatrendszer hiánya*. Jellemzően az erős, innovatív intézmények vesznek részt a tudásmegosztásban. Léteznek olyan intézmények, melyeket nem vagy alig lehet bevonni az épülő hálózatokba. Hiányoznak a tudásmegosztás fontos elemei, a rendszeres visszacsatolás és a kölcsönös interakció. Nem érvényesül a mindenki tud valamit alapelv, és az innovatív szervezetek (például referenciainstítúciók) mint a jó gyakorlatukat átadók vesznek részt a folyamatban. A megvalósulás tehát egyirányú, az együttműködés, valamint a kölcsönösség elvével ellentétes irányú, ami szintén a nagy cso-

4 European Council for High Ability (ECHA) (Európai Tehetségsegítő Tanács).

mópontok elszigetelődéséhez vezethet. A tudásmegosztáshoz szükséges kompetenciák kialakítása és a megosztásra való felkészítés hiánya, nagy űrt jelent a fejlesztési folyamatokban. Mivel a hálózatépítések többnyire sok adminisztrációt igénylő projekthez kötöttek, a túlszabályozás visszafogja a tudásmegosztáshoz szükséges dinamikát. Hasonló módon, a túlzott mértékű koordináció is a dinamizmust iktatja ki. Az eddigiekből látható, hogy a működést támogató koordináció szükséges, de nem elégséges feltétel az oktatási hálózatok működéséhez. Az együttműködés alappillére a bizalom, melynek megteremtése és folyamatos karbantartása szükséges. A bizalomépítés nehézségei egyaránt jelentkeznek az egyes intézményeken belül, a személyes térben, valamint az intézmények között, horizontálisan és vertikálisan egyaránt.

A fenti nehézségek ellenére hazánkban is azonosítható néhány intézményszintű jó példa a horizontális, illetve hálózati tanulás területén. Ezek az intézmények valamilyen külső hatás miatt vagy belső indíttatásból vettek részt fejlesztésekben, csatlakoztak valamilyen hazai vagy nemzetközi hálózathoz, illetve részt vállaltak hazai tudásmegosztást kezdeményező projektekben. Ezek eredményeképpen van tudásmegosztási gyakorlatuk, tisztában vannak erősségeikkel és gyengeségeikkel, továbbá képesek felelősséget vállalni folyamatos fejlődésükért. Ezen intézményekre mint zászlóvivőkre építhet a köznevelési rendszer a horizontális tanulás gyakorlatának terjesztésében. A továbbiakban kiemelünk néhány hazai intézményi együttműködést, melyek jó példaként szolgálnak arra, mi a kialakulás és fenntarthatóság titka vagy akadályai.

Sikerük elsősorban a személyes és szervezeti kompetenciák folyamatos fejlesztésében, a közös célok és küldetés megfogalmazásában, valamint a megfelelő intézményi énkép kialakításában rejlik. Például az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) intézményei speciális szakmai képzéseken vettek részt, ennek ellenére a tudásátadás nem valósulhatott meg. Ennek egyik oka, hogy előbb épült ki az átadható tudásbázis az intézményekben, mintsem az intézmények a tudás birtokosaiként azonosították volna magukat. Fontos sikertényező a jól körülhatárolt és világosan megfogalmazott feladatok rendszere. Erre remek példa az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI-k) hálózata, melyek összefogását a közös feladat generálta. Ezzel szemben az IPR bázisintézményei eddig nem kaptak olyan feladatot, amire elnevezésük utal. A sikeres hálózatépítés és működés fenti alapelemei egyúttal az együttműködés motivációs bázisát is adják.

Az intézmények közül az EGYMI-k példaértékű fejlesztést végeztek. Az EGYMI Egyesület létrejöttével a hálózatos működés jó példaként szolgálnak, melyben a horizontális és vertikális kapcsolatok, az alulról és felülről induló kezdeményezések egyaránt jelen vannak. Működésük a *kölcsönös bizalmon* alapul. Az egyes intézmények működésében felismerhetők a tanuló szakmai közösség jellemzői. Fontos leszögezni, a célokat következetesen szem előtt tartó, elhivatott vezető nélkül ilyen eredmények nem érhetők el. Hasonló módon építették fel a Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT)⁵ intézmények is szervezetüket. A tanulást nem egyéni teljesítményként, hanem közösen végigvitt folyamat eredményeként élik meg. Egyik legfontosabb eszközük a szervezetfejlesztés, melynek keretében intenzív személyes kapcsolatokat megkövetelő szociális struktúrákat alakítanak ki. Meggyőződésük, hogy személyes kapcsolatok segítségével alakul ki a pozitív erkölcsi gondolkodás, attitűd és magatartás.

A *referenciainitézmények*, a tudásátadás szereplőiként, szolgáltatásaikat publikálni és átadni képes intézményekként jelentek meg a közoktatás fejlesztésében. Létrejöttük egyik alapvető gondolata volt, hogy a nagyon heterogén intézményekből álló rendszerben a központi fejlesztések mellett jelenjenek meg és csatornázódjanak be az alulról jövő innovációk. A referenciainitézmények mások számára is példaértékű működésükben koherens, befogadó, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szervezeti innovációval rendelkező intézmények. Az intézményi szolgáltatások széles körű és területi szempontból is egyenletes biztosítása érdekében, a hálózati és horizontális működés középpontba került. A referenciainitézmények hálózati szolgáltatása volt a tervezett biztosíték arra, hogy a fejlesztési folyamathoz csatlakozó újabb intézmények munkáját hiteles példák és különböző támogatási formák segítsék. A hálózatok kialakítására kiírt pályázatokon koordinációs szereplők segítették a folyamatot, illetve voltak olyan lehetőségek, melyekben az intézmények konzorciumban pályázhattak. Ezen intézmények életében az együttműködés részben külső kényszer hatására indult meg, hiszen össze voltak kötve pénzügyi, szakmai és egyéb szempontokból. Néhányan a hálózat aktív tagjaivá váltak, melyben a referenciainitézmények a tudás birtokosaiként szerepeltek. Ez a kölcsönösséget nélkülöző, a változó kontextust figyelembe nem vevő szerepkör szűkíti a tudásmegosztás lehetőségeit, és egy állandó körülmények között értelmezett statikus tudást feltételez. A pályázati kiírások időszakai sem tudták figyelembe venni a tudásmegosztás dinamizmusát, a projektek eredményei nem vagy csak részben épültek be a rendszerbe, ezért hatótávolságuk is csak egy-egy projekt-időszakra koncentrált. Nem vizsgált, ezért nem bizonyított, hogy az intézményeken belül jelentős szervezeti fejlődés ment végbe. Sem külső, sem megbízható öndiagnosztikus eszközökkel nem történt hatásvizsgálat erre vonatkozóan.

5 <http://www.hktprogram.hu/>

NEMZETKÖZI JÓ GYAKORLATOK

A horizontális tanulás nemzetközi példái közül az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Új-Zéland és Montenegró gyakorlatából emelünk ki egyet-egyét. Az *Amerikai Egyesült Államokban* több, tanuló szakmai közösségek építésével foglalkozó kezdeményezés létezik (Wald–Castleberry, 2000; Caine–Caine, 2010). Ezek fő-kuszában az iskola, mint közösség áll, melyet együttműködő tanulócsoporthok hálózata vesz körül. Kiemelt szerepet játszik a vezetői példamutatás, illetve alapelveként jelenik meg, hogy a változások akkor a legerősebbek, ha belülről indulnak, és a vezető támogatja azokat. Az együttműködő tanulási folyamatok kialakítására tíz hónapos időkeretet vázol fel a gyakorlat. A fejlesztési időszak alatt különböző megoldásokat alkalmaznak az intézmények: tanulócsoporthok, kutatási csoportok, gyakorlati közösségek, beszélgető körök, a hallgatás tere. A folyamat-központúságot hangsúlyozó szemléletben fontos elemként jelenik meg a meghallgatás, a mély megértés és a közös tanulás stimulálása támogató környezetben. A michigani iskolafejlesztési keretrendszer fő dimenziói: a tanítás a tanulásért, a vezetés, a szakmai fejlesztés, az iskola és a közösség kapcsolata, illetve az adat- és információ-menedzsment. Hangsúlyosan foglalkozik az együttműködéssel, az összes érintett bevonásának fontosságával, valamint megjelenik benne a mentorálás és a coaching⁶ folyamata (Michigan State Board of Education, é. n.).

Az *Egyesült Királyságban* az Investors in People⁷ gyakorlatát emeljük ki, amelyben iskolafejlesztéssel is foglalkoznak. Keretrendszerükben hangsúlyos részt kapnak a horizontális tanulás elemei. Az angolszász kultúrában az Investors in People minősítés jelentős elismerésnek számít, népszerű az oktatás területén is, hiszen szorosan kapcsolódik a hivatalos országos mérési rendszerhez. A keretrendszer fő elemei: a stratégiai tervezés és irányítás,



3. *ábra.* A jó gyakorlatok megosztására alapuló rendszer Montenegróban a közös gyakorlat fejlesztését helyezi fókuszba. Az ábra az European Training Foundation (2013): *School-based in-service teacher training in Montenegro*. A handbook for policy makers and practitioners alapján készült.

6 Fejlesztő, edző jellegű tevékenység, személyre szabott támogatás.

7 <http://www.investorsinpeople.co.uk/>

a tanulási és fejlesztési stratégia, a HR-stratégia, a vezetői szemléletmód, az emberek vezetése, az elismerés és javadalmazás, a bevonás és felhatalmazás, a tanulás és fejlesztés, a teljesítményértékelés, a folyamatos fejlődés. Ezen elemek jól láthatóan a rendszergondolkodást, a tanulásra való fókuszálást, a folyamatos fejlődést és visszajelzést jelenítik meg. Az Investors in People iskolafejlesztési esettanulmányait összegyűjtve körvonalazódnak a releváns problémák, melyekre a rendszer megoldást talált. A fejlesztés következtében elért eredmények: csökkenő fluktuáció, kompetensebb jelöltek jelentkezése a megjelenő álláshirdetésekre, az iskolakerülési mutató az országos átlag alá csökkent, 40%-ról 90%-ra nőtt a részvétel a szülői a munkaközösségben, illetve 20%-kal javultak a tanulói eredmények (Kendall et al., 2000; Horváth, 2014).

Állami kezdeményezések tekintetében jó példa Új-Zéland rendszere, ahol kialakították és implementálták a Tanulás és változás hálózati stratégiát (*Learning and Change Network Strategy*). A cél olyan tanulási ökoszisztéma létrehozása, melynek alapja egy oktatási innovációs háló. Fontos elemként jelenik meg a rendszerben a digitális technológia alkalmazása és a tanulói elköteleződés kialakítása. Ezek mellett a stratégia az alábbi elemekre koncentrált: szervezeti és oktatási kapacitás, kulturális és nyelvi válaszkészség, inklúzió, szülők és család, értékelési kapacitás. A rendszer támogatja a hálózatépítést is, illetve alapul veszi a felnőttek tanulásának sajátosságait, valamint értéként jelenik meg a tanulás iránti nyitottság és mások tisztelete (Hannon-Patton-Temperley, 2011).

A montenegrói példa a jó gyakorlatok megosztására alapuló rendszert ír le, ami egyfajta útmutatóként szolgál a szakpolitika számára. A dokumentum gyakorlati közösségekben gondolkodik, ahol alapelveként jelenik meg a közös cselekvés általi egymástól tanulás, valamint a tudatos és rendszeres reflexió. A fókuszban az iskolában zajló továbbképzések állnak. Fontos tanulság, hogy a jó gyakorlatok megosztása esetén, ami működött az egyik iskolában, nem biztos, hogy működik a másikban. Ez indokolja azt a javaslatot, hogy a jó gyakorlatok lényegi, központi elemét kell csak kiszűrni és megvizsgálni, hogy azt hogyan lehet a saját rendszerben alkalmazni (3. ábra). A jó gyakorlatok átadása helyett tehát a közös gyakorlat fejlesztésén van a hangsúly. A rendszerben szerepet kap különböző tudásmegosztó platformok létrehozása és a hálózatok külső tanácsadók általi támogatása (European Training Foundation, 2013).

ÖSSZEGRZÉS

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a horizontális tanulás szinte kivétel nélkül szerves része a nemzetközi szinten kiemelkedően teljesítő oktatási rendszereknek. A pedagógusok szakmai fejlődésének ez a módja meglehetősen újnak számít, még nem teljes körűen kutatott, számos nyitott kérdés vár válaszra. A szakirodalom csupán néhány évtizede foglalkozik vele, és az elérhető írárok jelentős része angol nyelvű. Ez korlátozza a hozzáférést hazánkban a gyakorló pedagógusok számára. Pozitívként említhető, hogy a nemzetközi trendeknek megfelelően számos példaértékű kezdeményezés indult el az elmúlt években Magyarországon is a hálózatosodás, illetve a horizontális tanulás területén. A központi fejlesztések hívószavai között megjelent az egymástól való tanulás és a hálózati működés. Ezek megvalósulásához több olyan kompetencia is szükséges az egyének szintjén, melyek a jelenleg érvényes, pedagógusoktól elvárt kompetenciák között is megtalálhatók. Ilyenek például a szakmai együttműködés és kommunikáció, az önművelés, az elkötelezettség a szakmai fejlődésre. Maga a portfólió készítése, mint a pedagógusokkal szembeni elvárás, a reflektivitással van szoros összefüggésben, ami a tanuló szakmai közösségek és a horizontális együttműködések alappillére is. A reflektivitásnak, bár elvárásként jelenik meg, nincs hagyománya a hazai pedagógiai gyakorlatban.

Számos intézményben találhatók olyan együttműködési formák, melyekben a résztvevők sikerrel építettek ki kölcsönös bizalmat, kellően nyitottak voltak a belső tudás feltárására és a kívülről érkező tudás befogadására. Válasszák annak kockázatát is, hogy tudásukat megosszák. A vezetők szerepe hangsúlyos a sikeres együttműködésben. Elkötelezettségük, kitartó és célratörő munkájuk nem nélkülözhető. A vezetők és kollégáik állhatatos hite, nagyfokú tudatossága is szükséges, mert az együttműködésre épülő tanulás szokásának kialakítása nagy türelmet, hosszú időt igénylő folyamat. A befektetett munka azonban többszörösen megtérül, és egyik hozadéka, más eredmények mellett, az intézmény pozitív énképének kialakulása. Ez utóbbi olyan reális önismeretet takar, mely az erősségek és a fejlesztendő területek tudatos azonosításán alapul, ami segíti a fejlődési utak megtervezését.

Ezt a fejlődést hatékonyan támogathatja egy jól működő módszertani eszköztár. A TÁMOP 3.1.1 2. alprojekt 2. témája fejlesztésének egyik fókusza a horizontális tanulást segítő, részben a nemzetközi gyakorlatban már bevált módszertani eszközök adaptálása, illetve új eszközök fejlesztése, ezek kipróbálása minősített és előminősített referenciaintézményi körben történik 2015 tavaszán. Ennek során lehetővé válik az érintettek, a gyakorló pedagógusok aktív bevonódása a fejlesztésbe. Ily módon egyidejűleg biztosítható a hazai sajátosságok szempontjainak érvényesítése, valamint a horizontális tanulás népszerűsítése.

Megfontolásra érdemes, hogy a kötelezően megszerzendő továbbképzési kreditek egyre nagyobb arányát teljesíthessék a pedagógusok horizontális tanulási keretek között (informális, nem formális módon). Ennek eredményeképp szakmailag elkötelezett, az önképzés területén igényes hálózatok jöhetnének létre, melyek alkalma-

sak a kölcsönös tudásmegosztás multiplikátor hatásának kihasználására, ráadásul költséghatékonyan működtethetők. A horizontális tanulás elterjedése hozzájárul a köznevelési rendszer minőségének folyamatos javításához. Ennek fókuszában a tanulói eredményesség növelése áll, amelyért minden intézményvezető és pedagógus egyaránt felelős. Az intézményeknek központi irányítás nélkül is van lehetőségük arra, hogy feltárják és menedzseljék a szervezeten belüli tudást. Többek között az intézményvezető feladata e folyamatban, hogy lehetőséget biztosítson a pedagógusok és az intézmény mint szervezet fejlődésére, valamint támogassa a reális intézményi énkép kialakítását. A pedagógusok bátorságukkal, nyitottságukkal és a tanulási lehetőségek tudatos kihasználásával járulnak hozzá saját maguk, egyben az intézmény eredményességéhez. Bízunk benne, hogy kiadványunk segít felkelteni az érdeklődést a horizontális tanulás lehetőségeinek mélyebb megismerése iránt, és évről évre egyre több pedagógus vesz majd részt a folyamatos szakmai fejlődés e bizonyítottan hatékony formájában.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Adams, R. S.–Chen, D. (1981): *The process of educational innovation*. An international perspective. London, UNESCO Press.
- Anagnou, E.–Fragoulis, I. (2014): The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Review of European Studies*, 1. sz., 133–142.
- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company. URL: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 12. 20.)
- Beckett, D.–Hager, P. (2002): *Life, work and learning*. Practice in postmodernity. London, Routledge.
- Bell, D. (1973): *The Coming of the Post-Industrial Society*. A venture in social forecasting. London, Heinemann.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (2002): *Felnőttoktatási- és képzési lexikon A–Z*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt.
- Blanchard, K. H.–Carlos, J. P.–Randolph, A. (1996): *Empowerment Takes More than a Minute*. San Francisco, Berrett-Koehler.
- Boer, N. I. (2005): *Knowledge sharing within organizations*. A situated and relational perspective. Rotterdam, ERIM. URL: http://repub.eur.nl/pub/6770/EPS2005060LIS_9058920860_BOER.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 02. 13.)
- Bolam, R. et al. (2005): *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol, University of Bristol. URL: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs_tcm4_631034.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 02. 15.)
- Boshier, R. (1982): *Education Participation Scale*. Vancouver, Learning Press.
- Boshier, R.–Huang, Y. (2007): Shuang Yu: vertical and horizontal dimensions of China's extraordinary learning village. *Studies in Continuing Education*, 1. sz., 51–70.
- Cowie, B.–Otrell-Cass, K. (2011): Exploring the value of 'horizontal' learning in early years science classrooms. *Early Years: An International Research Journal*, 3. sz., 285–295.
- Bencsik Andrea (2009): *A tudásmenedzsment emberi oldala*. Budapest, Z-Press Kiadó.
- Brown, A. (2009): *Higher Skills Development at Work*. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. London, ESRC, TLRP. URL: <http://www.tlrp.org/pub/documents/HigherSkillsComm.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 17.)
- Caine, G.–Caine, R. N. (2010): *Strengthening and Enriching Your Professional Learning Community*. The Art of Learning Together. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Castells, M. (1996): *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Coombs, P. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York, NY: International Council for Educational Development.
- Coombs, P. H.–Ahmed, M. (1973): *Attacking Rural Poverty: How Nonformal education Can Help*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Cross, K. P. (1981): *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Csapó Benő–Csikos Csaba–Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, 3. sz., 45–52.
- Csermely Péter (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Budapest, Vince Kiadó.
- Dillenbourg, P. (1999): What do You Mean by „Collaborative Learning”? In: Dillenbourg, P. (ed.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam. Pergamon Elsevier Science, 1–16.

- Dorner Helga (2007): *Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – A tudásépítő interakciók elemzése*. MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia. Budapesti Műszaki Főiskola, 2007. augusztus 23–24.
- DuFour, R. (2004): What is a „Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 8. sz., 6–11.
- DuFour, R. et al. (2010): *Learning by Doing. A handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, Solution Tree Press.
- Európai Bizottság (2014): *Member States urged to improve quality checks in universities and vocational colleges*. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-83_en.htm (Utolsó letöltés: 2014. 09. 26.)
- Európai Községek Bizottsága (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. URL: <ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 19.)
- European Training Foundation (2013): *School-based in-service teacher training in Montenegro. A handbook for policy makers and practitioners*. URL: http://www.erisee.org/sites/default/files/3_Teacher%20training_Montenegro.pdf (Utolsó letöltés: 2015.02.01)
- Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 4. sz., 43–66. URL: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_43-66.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 02. 19.)
- Feger, S.–Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Providence, The Education Alliance, Brown University.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kovács Anikó et al. (2014): *A horizontális tanulás hazai előzményei és nemzetközi jó gyakorlatai*. URL: <http://www.ofi.hu/publikacio/horizontalis-tanulas-hazai-elozmenyei-es-nemzetkozi-jo-gyakorlatai> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 19.)
- Hannon, V.–Patton, A.–Temperley, J. (2011): *Developing an Innovation Ecosystem for Education*. URL: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/learning-change-networks/GELP%20Ecosystems.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 15.)
- Hord, S. M. (1997): *Professional Learning Communities: What are they and why are they important?* Austin, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Hord, S. M.–Sommers, W. A. (2008): *Leading Professional Learning Communities*. Voices from Research and Practice. California, Corwin Press.
- Horváth László (2014): Informális tanulás a munkahelyen. A tudásmegosztás kompetenciájának fejlesztése. *Kultúra és Közösség*, 3. sz., 115–132. URL: <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2014/3/10.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. 04. 10.)
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 10. sz., 53–69.
- Kendall, L. et al. (2000): *Investors in People in Schools*. National Foundation for Educational Research. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/4467/1/RR207.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. 07. 15.)
- Kogut, B. (2000): The network as knowledge: generative rules and the emergence of structure. *Strategic Management Journal*, 3. sz., 405–425. URL: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/The%20network%20as%20knowledge-%20Generative%20rules%20and%20the%20emergence%20of%20structure%20by%20Bruce%20Kogut,%202000.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 19.)
- Komenczi Bertalan (2011): *Electronic learning environment*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. URL: <http://bit.ly/1guw5eg> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 30.)
- Kovács István Vilmos (2011): *Az oktatás tudástérképe*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2011/04/Tudasterkep_2011.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 02. 03.)
- Liyanage, C. et al. (2009): Knowledge communication and translation. A knowledge transfer model. *Journal of Knowledge Management*, 3. sz., 118–131. URL: http://centaur.reading.ac.uk/12272/1/KT%20Model%20-%20Liyanage%20et%20al_PREPRINT%20VERSION.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 02. 13.)
- Lombardo, M. M.–Eichinger, R. W. (2000): *Career architect development planner*. Minneapolis, Lominger Ltd.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Michigan State Board of Education (é. n.): *Michigan School Improvement Framework*. URL: http://www.michigan.gov/documents/SIF_4-01-05_130701_7.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 07. 15.)
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 117–158.
- Nilsen, E. R. (é. n.): *Workplace learning communities: horizontal AND vertical?* URL: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc6/papers/id_228.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 08. 06.)
- Nonaka, I. (1991): The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, November-December, 96–104. URL: <http://bit.ly/Hf8UVx> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 23.)
- O’Neil–Drillings (1999): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest, Vince Kiadó.

- Obermayer-Kovács Nóra (2007): *Tudatos tudásmenedzselés a tudásgazdaságban*. Doktori értekezés. Veszprém, Pannon Egyetem.
- OECD (1995): *Educational research and development*. Trends, issues and challenges. Paris, OECD.
- OECD (2004): *What makes school system perform?* Seeing school systems through the prism of PISA.
URL: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33858946.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 15.)
- OECD (2005): *Teachers Matter*. Attracting, developing and retaining effective teachers.
URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 06.)
- OECD (2009): *Creating effective teaching and learning environments*. First results from TALIS.
URL: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 29.)
- OECD (2011) *Skills Strategy*. Towards an OECD Skills Strategy.
URL: <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
- Peng-Fei, L. (2014): Horizontal versus vertical learning. Divergence and diversification of lead firms in the Hangji Toothbrush Cluster, China. *Regional Studies*, 7. sz., 1227–1241.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás I-II*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Protheroe, N. (2008). *Developing your school as a professional learning community*. NAESP Research Roundup.
URL: <http://www.naesp.org/ContentLoad.do?contentId=1094> (Utolsó letöltés: 2008. 02. 16.)
- Provan K. G.–Kenis, P. (2007): Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18., 229–252.
URL: <http://faculty.cbpp.uaa.alaska.edu/afgjp/PADM601%20Fall%202011/Modes%20of%20Network%20Governance.%202008.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 29.)
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Roschelle, J.–Teasley, S. D. (1995): The construction of shared knowledge in collaborative problem-solving. In: O'Malley, C. E. (ed.): *Computer-supported collaborative learning*. Berlin. Springer-Verlag, 69–97.
- Setényi János (2009): *21. századi tanulási környezet*.
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/21-szazadi-tanulasi> (Utolsó letöltés: 2014. 09. 26.)
- Siebert, H. (2003): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Hergensweiler, Ziel, Hergensweiler.
- Siemens, G. (2006): *Connectivism: learning theory or pastime of the self-amused?*
URL: <http://www.altamirano.biz/conectivismo.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 19.)
- Supovitz, J. A. (2002): Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 2. sz., 127–146.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Génusz Könyvek. Budapest. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége URL: http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf (Utolsó letöltés: 2015.02.10.)
- Szívós Ágota (é. n.): *A horizontális tanulás eredményei*.
URL: http://www.egymi.hu/regi_honlap/jovo_utjai_14_szivos_agota.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 08. 06.)
- Thurrow, L. C. (1996): *The future of capitalism. How today's economic forces shape tomorrow's world*. Penguin Books. New York, William Morrow.
- Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Budapest, Harmat Kiadó.
- Tóth Péter (2011): Tanulásmenedzsment és önszabályozó tanulás. *Óbudai University e-bulletin*, 1. sz. 427–448.
URL: http://uni-obuda.hu/e-bulletin/Toth_2.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 01. 12.)
- Tóth Tiborné (2006): A horizontális tanulás lehetőségei világszerte. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz., 71–80.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-mu-Toth-Horizontalis.html> (Utolsó letöltés: 2015. 02. 19.)
- UNESCO (2005): *Towards knowledge societies*. Paris, UNESCO. URL: http://www.unesco.kz/publications/ci/2005/05-World_Report_on_knowledge_societies_ENG.pdf (Utolsó letöltés: 2014. 02. 07.)
- Vass, V. (2009): Implementations of key competencies and school improvement. In: Baráth, T. –Szabó, M. (eds): *Does Leadership Matter?* Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization. Szeged. Nemzeti Tankönyvkiadó, 117–129.
- Vesci, V.–Ross, D.–Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24. sz., 80–91.
- Vigotszkij, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press, Cambridge, MA.
- Wald, J. P.–Castleberry, M. S. (eds) (2000): *Educators as Learners. Creating a Professional Learning Community in Your School*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Webster, F. (2006): *Theories of the Information Society*. New York–London. Routledge.
URL: <http://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/Information-Society-Theories.pdf> (Utolsó letöltés: 2015.01.20.)

A tanítás minősége meghatározza a tanulás minőségét. Kutatási eredmények is bizonyítják, hogy a jól képzett, szakmailag felkészült és folyamatosan fejlődni képes pedagógusok a tanulói eredményesség kulcsai. A hagyományos továbbképzések mellett új, rugalmasabb, személyre szabott fejlődési lehetőségek jelentek meg, melyeket többek között a pedagógusok formális és informális kapcsolatrendszere is támogathat, illetve biztosíthat.

Az új alternatívák egyike az együttműködésre épülő tanulás, amely szinte kivétel nélkül szerves része a nemzetközi szinten kiemelkedően teljesítő oktatási rendszereknek. A horizontális, illetve hálózati tanulás az elmúlt években rendszeresen fókuszba került hazánkban is. Ily módon számos köznevelési intézmény megtapasztalhatta a tudásmegosztással járó előnyöket, illetve a hozzá vezető út nehézségeit. A már meglévő erősségek és tapasztalatok olyan előzményeket jelentenek, melyek további tudatos és következetes építkezéssel, valamint módszertani eszköztárral támogatva, erős bástyái lehetnek a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének. Az erről való gondolkodás során nem hagyhatók figyelmen kívül a világszerte egyre jobban fókuszba kerülő új diszciplínák (hálózat kutatás, kognitív tudományok, stb.) és a viszonylag fiatal kutatási területek (andragógia, tanuláselméletek, stb.) eredményei.

Kiadványunk a horizontális tanulást támogató módszertani fejlesztés háttéranyaga. Összegzi az együttműködésre épülő tanulást támogató elméleteket, illetve a témához kapcsolódó hazai és nemzetközi tapasztalatokat ismertető röviden. Kiemelten foglalkozik a Tanuló Szakmai Közösségek jellemzőivel és működésük legfontosabb feltételeivel. A horizontális tanulásról és a kapcsolódó témákról való további tájékozódást gazdag hivatkozási jegyzék segíti.

Bízunk benne, hogy kiadványunk segít felkelteni az érdeklődést a horizontális tanulás lehetőségeinek mélyebb megismerése iránt, és évről-évre egyre több pedagógus vesz majd részt a folyamatos szakmai fejlődés e bizonyítottan hatékony formájában.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE