alma a fán

Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században

Az egész életen át tartó tanulás programja

TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

EFFeCT
European Methodological Framework for Facilitating Teachers' Collaborative Learning

alma a fán 5

Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században

Impresszum

Szerkesztő: *B. Tier Noémi, Szegedi Eszter*
Szakmai lektor: *Szegedi Eszter*
Olvasószerkesztő: *Szűcs Marianna*
Kiadványszerkesztő: *Sebestyén Szilvia*

Az interjúkat készítette: *B. Tier Noémi* (Derekasné Orosz Andrea, Kálmán Orsolya és Rapos Nóra, Révai Nóra, Szegedi Eszter, Zágon Mari); *Garai Katalin* (Joan Stephenson), *Szegedi Eszter* (Knausz Imre)

A bevezető írás (A tanárképzés európai trendjei: kontinuitás, fejlődés, együttműködés) szerzői: *Barna Margit*, *Szegedi Eszter*

A keretes írások szerzői: *Eggendorfer Noémi* (az ír BEd tanárképzési program fordítása), *Garai Katalin* (EFFeCT projekt), *Szegedi Eszter* (TALIS kutatás), *Szűcs Marianna* (ITEL projekt)

Kiadja: Tempus Közalapítvány
A kiadásért felel: *Tordai Péter* igazgató
Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., 2018

Illusztráció: *Shutterstock*
A kötetben felhasznált fotók a Tempus Közalapítvány Alma a fán műhelymunkáin és a Bükkábrányi Arany János Általános Iskolában készültek. Köszönet a Lépésről lépésre program kapcsán felhasznált fotókért a program módszertani központjainak.

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság álláspontját.

Kapcsolódó projektek:
EFFeCT Európai szakmai és módszertani keret fejlesztése a tanárok kollaboratív tanulásának támogatására (European Methodological Framework for Facilitating Teachers' Collaborative Learning – EFFeCT)

ISBN 978-615-5319-48-8

Tempus Közalapítvány
1077 Budapest, Kéthly Anna tér 1.
Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.
Infóvonal: (06 1) 237 1320
E-mail: info@tpf.hu
Internet: www.tka.hu

Az Európai Unió Erasmus+ programjának társfinanszírozásával

TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

EFFeCT
European Methodological Framework for Facilitating Teachers' Collaborative Learning

a fán alma

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó 4

Beszélgetőtársaink 6

A szakmai fejlődés és együttműködés személyes élményei 10

Bevezető 15

A tanárképzés európai trendjei: kontinuitás, fejlődés, együttműködés 16

Interjúk 21

Pedagógusok szakmai tudása és tanulása az OECD-kutatások tükrében 22
Interjú Révai Nórával

Tudás és tudásmenedzsment 32
Interjú Szegedi Eszterrel

Társadalmi folyamatok és pedagógiai kultúra 44
Interjú Knausz Imrével

A pedagógusképzés megújításának nemzetközi irányvonalai 50
Interjú Joan Stephensonnal

Pedagógusképzés és szakmai közösségek 60
Interjú Kálmán Orsolyával és Rapos Nórával

Együttműködés és tanulás lépésről lépésre 72
Interjú Zágon Marival

Innovatív pedagógusok és szakmai közösségek 80
Interjú Derekasné Orosz Andreával

Zárszó 89

Ajánló 92

ELŐSZÓ

Amióta 2010-ben oktatási tudásmenedzsment tevékenységének részeként a Tempus Közalapítvány útjára indította az *Alma a fán* műhelymunkákat és interjúköteteket, a tematikus rendezvény- és kiadványsorozat elnevezése egybeforrt a pedagógusok szakmai támogatásával, az aktuális európai és hazai oktatási trendek, kérdések közérthető megfogalmazásával, módszertani ötletek átadásával, és számtalan platformon olyan közös(ségi) terek létrehozásával, ahol a párbeszéd, akár a pedagógusok, akár az oktatás különböző szereplői között, megteremthető. Immár ötödik alkalommal nyújthatunk át az olvasóknak *Alma a fán* interjúkötetet, mely alapjaiban illeszkedik az elődei (Párbeszédek a kompetenciafejlesztésről; Fókuszban a tanulás támogatása; A tanulás jövője; Iskolavezetők a méltányos oktatásért) által megteremtett hagyományokhoz, ugyanakkor első ízben közvetlen módon magukat a pedagógusokat, *az oktatás kulcsszereplőit*, illetve szakmai fejlődésüket és támogatásukat helyezi a fókuszába.

A téma előtérbe kerülésére annak oktatáspolitikai vonatkozású folyamatait és a tanárképzés európai trendjeit bemutató bevezető írás adja meg a választ, míg a kötet aktualitásához egy most záruló, a pedagógusok együttműködéséről, az együttműködő (kollaboratív) tanulás szerepéről fontos tanulságokkal járó, a közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált nemzetközi projekt, az EFFeCT járul hozzá. Az ennek megvalósítása során kiérlelt szemlélet olyan pedagógiai közeget teremtett a projekt résztvevői és közreműködői számára, amelyben érték az egymástól való tanulás, a tudásmegosztás, és amelynek nem célja, hanem természetes velejárója a szakmai fejlődés.

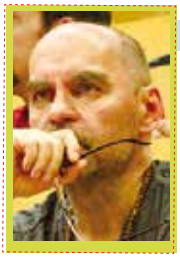
A 21. század társadalmi-gazdasági folyamatainak óriási léptékű változásai és az ebből fakadó kihívások megkerülhetetlenné teszik a pedagógusok mai szerepének és szakmai útjának átgondolását, a változásokra való folyamatos reflektálást, az elvárásokra való válaszadást, a folyamatos önfejlesztést. Jelen kötetünk beszélgetőtársai ezúttal is az oktatás különféle területeiről – a pedagógusképzésből, az oktatáskutatásból, az oktatási tudásmenedzsmentből, a civil szférából és az iskolák mindennapjaiból – érkeztek, különböző szerepekben vannak jelen, de nemcsak a pedagógusszakma iránti elhivatottságuk köti össze őket országokon is átívelő módon, hanem a fenti témákban számos, egymásra felelő gondolat és összekapcsolódó szándék is. Örömmel tesszük közzé a velük készült izgalmas beszélgetéseket!

B. Tier Noémi

BESZÉLGETŐTÁRSAINK

Révai Nóra az OECD elemzője és az Innovatív Tanulás a Hatékony Tanulásért (ITEL) projekt munkatársa az Oktatáskutatási és Innovációs Központban (CERI). Projektfeladatai közé tartozik a pedagógiai tudás mérésére szolgáló mérőeszköz fejlesztése, adatelemzés, valamint a tanárok szakmai tanulásával kapcsolatos kutatások folytatása. Egyetemi tanulmányait matematika- és angolnyelv-tanár szakon végezte, 2000-2008 között a budapesti Kölcsey Ferenc Gimnáziumban dolgozott matematika- és angoltanárként. Ezután a Tempus Közalapítvány Szakképzési és Felnőttoktatási csoportjának munkatársaként az Egész életen át tartó tanulás programjának koordinációjában vett részt, majd 2012-től a közalapítvány Tudásmenedzsment csoportjának tagjaként iskolavezetés témájú európai partnerségeket koordinált, melyek keretében részt vett egy közép-európai iskolaigazgatói kompetencia-keretrendszer kialakításában, és vezető szerepet töltött be az Európai Szakpolitikai Hálózat az Iskolavezetésért munkájában. Jelenleg munkája mellett a strasbourgi egyetemen doktori tanulmányokat folytat, kutatási témája a tanári tudásdinamika.

Szegedi Eszter a Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportjának projektvezetője, a Digitális Módszertár egyik alapítója, eredetileg matematika-fizika szakos tanár. 1996 és 2007 között két alternatív pedagógiai szemléletű iskola fejlesztésében vállalt aktív szerepet pedagógusként, segítő mentorként, forrásteremtőként. A pályázatírás és a projektmenedzsment során szerzett tapasztalata lett később katalizátora a szervezetfejlesztés iránti érdeklődésének, melyet rövid ideig a for profit szektorban trénerként is hasznosított. 2008 óta dolgozik a közalapítvány Tudásmenedzsment csoportjában, melynek hét évig vezetője volt. Megálmodója és szakmai vezetője európai szakpolitikai vonatkozású hazai és nemzetközi projekteknek, melyek keretében számos kiadvány, konferencia, pedagógus-továbbképzési program és online módszertani fejlesztés valósult meg. Elsődleges célkitűzése az oktatás európai értékeinek képviselete és az új neveléstudományi eredmények gyakorlatba való átültetése. Főbb kutatási területei az oktatási tudásmenedzsment, az európai oktatási szakpolitikák, a korai iskolaelhagyás, a pedagógusok szakmai fejlődése, valamint az oktatási szereplők és a társszektorok szakemberei közti együttműködés. Doktori disszertációját is oktatási tudásmenedzsment témában készíti az ELTE PPK-n; a Budapesti Corvinus Egyetemen szakszemináriumot vezet az egész életen át tartó tanulás témaköre iránt érdeklődő emberi erőforrás szakos hallgatóknak.



Knausz Imre a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatója, egyetemi docens, végzettsége szerint történelem-pedagógia szakos tanár. Pályája kezdetén a tanítással töltött évek után a magyar közoktatás kutatásával foglalkozott, kutatási tapasztalataira alapozva 1995-ben megvédte kandidátusi disszertációját. A '80-as évek végén az Országos Pedagógiai Intézet osztályvezetőjeként dolgozott, majd visszatért a történelemtanításhoz. Ezt követően az Országos Közoktatási Intézet munkatársaként részt vett az országos tantervi adatbank megszervezésében, 1997 és 1998 között a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatója volt. Fő szakmai érdeklődési területei: a hagyományos műveltség sorsa korunkban, a tantervelmélet, és a történelemtanítás pedagógiája. A Történelemtanárok Egyletének (TTE) tagja, hosszú ideig alelnöke volt, 2002-ben megkapta a szervezet által alapított Szebenyi Péter Díjat. A Taní-tani Online pedagógiai lap főszerkesztője.

Joan Stephenson a Mary Immaculate College (Írország, Limerick) Neveléstudományi Karának adjunktusa. Hosszú oktatói karrierje alatt tanított általános- és középiskolában, vezetett sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó egységet, volt iskolaigazgató és tanárképzésben egyetemi tanár, majd kurzusvezetői feladatokat követően egy angol egyetemen oktatási vezető. Dolgozott nemzeti, regionális és nemzetközi szinten, vezetett kutatási projekteket, koordinált Comenius multilaterális projektet, különböző oktatáspolitikai és gyakorlati témájú értékeléseket, szemléket készített. A *Thematic Network for European Teacher Education (TNTEE)* végrehajtó tanácsának tagja, és egyik alcsoportjának elnöke volt, koordinálta a *Comparative Teacher Education in Europe (COMPARE-TE)* csoportot, továbbá elnöke volt az *Association for Teacher Education in Europe/Research and Development Centre (ATEE/RDC)* Tantervek a Tanárképésben című csoportjának. Szakmai és kutatási érdeklődése az oktatásra, a tanárok támogatására, genderkérdésekre, a befogadásra, értékekre alapozott nevelésre és az összehasonlító pedagógiára irányul. Számos nemzetközi kutatócsoport munkájában vesz részt. Fontosnak tartja a folyamatos szakmai fejlődést, elnöke volt a *Mentoring Network for SRHE (Society for Research into Higher Education)* hálózatnak, és nyugdíjazása óta a partnerség, méltányosság, az oktatás értékei és az esélyegyenlőség területén végez kutatási és publikációs tevékenységet világszerte. Az *Educational Research* és a *The European Journal of Teacher Education* folyóiratok kiadói bizottságának tagja.

Theresa O'Doherty az Írországban működő Mary Immaculate College oktatási dékánja. A főiskolai oktatás mellett vezetője a négyéves pedagógia alapképzés, a pedagógia és pszichológia alapképzés és a neveléstudomány mesterképzés megújítási folyamatának. Tagja számos nemzeti és nemzetközi szintű akadémiai és szakmai bizottságnak, többek között a *UK Teacher Education Group Committee* bizottságnak és a *Teacher Education Policy in Europe Network* hálózatnak. 2009-től 2013-ig társelnöke volt a határokon átívelő tanárképzési hálózatnak, *SCoTENS*-nek (*Standing Conference of Teacher Education North and South*), és jelenleg is tagja a *SCoTENS* Kormányzó Bizottságnak. Legfőbb kutatási területei a tanérképzési szakpolitika és az ír oktatásügy története. Aktív tagja számos nemzeti és nemzetközi szintű tanárképzési és kezdő tanárok szakmai szocializációjával foglalkozó projektnek.

Rapos Nóra, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének habilitált docense, végzettsége szerint magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár. Kutatási témái többek között a pedagógusok tanulása és a folyamatos szakmai fejlődés témaköre; a tanárképzés elemzése, fejlesztése, az iskolai félelmek kvalitatív vizsgálata, valamint kollégáival együtt nevéhez fűződik az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozása. Számos kutatás-fejlesztési projektben vett részt, többek között az adaptív tanulásszervezést támogató MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projektben szakértőként, tanítótrénerként; foglalkozott a tanárjelöltek szakmai kompetenciáinak vizsgálatával; illetve közreműködött az NFT 2.1.1-es „Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének elősegítésére" témájú pedagógusképzési és -továbbképzési csomagok kialakításában is. Napjainkban leginkább a tanárképzés kutatása és fejlesztése témakörben tevékenykedik. A pedagógusképzés megújítását célzó TÁMOP program egyik szakmai vezetője volt, majd részt vett a mester- és kutatópedagógus minősítési rendszer kidolgozásban. Az MRK Pedagógusképzés Bizottság elnöke, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság titkára, az OKNT-ben a pedagógusképzést képviselő tag, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetben a tanárképzésért felelős oktató.

Kálmán Orsolya az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, végzettsége szerint magyar-pedagógia szakos középiskolai tanár. Jelenleg oktatóként a tanárképzésben, pedagógia alap- és mesterszakon és a neveléstudományi doktori iskolában tanít, elsősorban a tanulás-tanítás és a felsőoktatás-pedagógia témakörökhöz kötődően. Kutatóként és fejlesztőként is az oktatók, tanárok és hallgatók tanulása és szakmai fejlődése áll érdeklődése középpontjában. Doktori témájában a hallgatók tanulási nézeteinek, tanulásának változásával foglalkozott a felsőoktatásban, majd a tanárképzésben a képzési programok fejlesztése, a pedagógusok kompetenciái, illetve kutató és innovátor szerepei, az oktatók és pedagógusok tanuló szakmai közösségei kerültek a fókuszába. A Tanárképzők Szövetségében a pedagógia szakosztály társvezetője, a Neveléstudomány folyóirat Szemle rovatának társszerkesztője. Szakértőként részt vett az OECD ITEL projektjének hazai előkészítésében. Kutatóként, fejlesztőként és oktatóként is központi kérdés számára, hogy hogyan lehet a sokféle tanuló tanulásának támogatását, az egymástól való tanulást, és az innovatív megoldásokat a képzések és az oktatás meghatározó gyakorlatává tenni.

Zágon Mari a Lépésről lépésre program szakmai vezetője 2014 óta (korábban 2001 és 2004 között). A pedagóguspályán eltöltött közel öt évtizednyi idő alatt az oktatáshoz kapcsolódó területeken szerzett széleskörű szakmai tapasztalatokat. Osztálytanító, napközis szakfelügyelő, majd szaktanácsadó, a Gyermekek Háza egyik alapítója és vezetője, a Lauder Javne Iskola elemi tagozatának vezetője volt. Kezdetektől fogva a hagyományos iskolát, szellemiséget meghaladó reform- és alternatív gyermekközpontú pedagógiák elkötelezett híve, részt vett és jelenleg is aktív szerepet vállal a Szabad Iskolákért Alapítvány és Alternatív Pedagógusképző Műhely megalakulásától kezdve a Vekerdy Tamás által vezetett Pedagógiai Alternatívák Irodája munkájában. Szakmai érdeklődésének és tevékenységének középpontjában mindig is a korszerű tanulásszervezési eljárások, ezeknek a pedagógusok gyakorlatába történő beépítését szolgáló továbbképzések kidolgozása, valamint a gyakorlat kialakítását célzó képzési eljárások vezetése és irányítása állt. Országszerte irányította az iskolák és pedagógusok gyakorlatának támogatását a Gyermekszegénység Elleni Program Szécsényi Pilot Programjában, valamint annak Heves kistérségi alprogramjában, a HEFOP és TÁMOP programokban. Kiemelten fontosnak tartja a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek támogatását, különösen a nehéz helyzetben lévő szegregált iskolák szakmai fejlesztését a Lépésről lépésre program eszközrendszerének terjesztésével. A pedagógusok munkáját szakmai hálózatok kiépítésével, (online) tanulócsoportokkal, és módszertani központok támogatásával segít fenntarthatóvá tenni.

Derekasné Orosz Andrea a Bükkábrányi Arany János Általános Iskola intézményvezető mesterpedagógusa, közoktatási szakértő, végzettsége szerint magyar-könyvtár szakos középiskolai tanár. Pedagógusként pályája kezdetétől, 1993 óta aktív részese az iskola életének. A település civil közösségeinek aktív szervezője, 1999-től az iskolai kuratórium elnöke. 2006-tól minőségügyi vezető, emellett több évig települési képviselőként, két cikluson keresztül alpolgármesterként segítette a település életét. Számos hazai civil pályázatban közreműködött, és jelenleg is több uniós pályázat szakmai megvalósításában vállal szakmai feladatokat. Érdeklődése a szakmai hálózatok fejlesztő együttműködése, valamint szervezetfejlesztés terén a tanulószervezetek működési rendje iránt meghatározza vezetői profilját. eTanácsadóként látott el feladatokat 2004-2009 között, de a digitális pedagógiai módszertan a tanári tevékenységébe is szervesen beágyazódik 2014 óta. A programozási ismeretek beépítését az általános iskolai tantárgyi módszertanba kiemelten fontosnak tartja. 2016-ban a Digitális Témahét „Legjobb iskolai projekt" különdíját kapta az iskola, 2017-ben a tanári pályázatra benyújtott mintaértékű pályaműve hozott elismerést számára. Irányításával a *Code Week* 2016. és 2017. évi nemzetközi eseményein is eredményesen vett részt az iskola, amely vezetése alatt 2015-ben minősített referenciaintézmény lett.

A SZAKMAI FEJLŐDÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS SZEMÉLYES ÉLMÉNYEI

1. Saját szakmai fejlődéséhez mi járult hozzá a leginkább?

2. Milyen meghatározó élménye, tapasztalata van a szakmai együttműködésekről?

RÉVAI NÓRA

1. Minden tanulási folyamatban alapvető szerepet játszott az egyéni motivációm, a személyes érdeklődésem, amelynek megléte megadta a lendületet a továbblépésre. Ehhez járul hozzá a tanulás közösségi szintje, vagyis a kollégákkal való közös gondolkozás, tervezés, ötletelés és ennek pozitív élménye, ami a hétköznapokban doppingolja az embert. Ezenkívül a munkahelyi légkör, a szakmai tanulást generáló, elismerő szervezeti kultúra és a mindezt támogató vezetés sokszor nélkülözhetetlen elemei voltak a szakmai fejlődési utamnak.

2. Egyik ilyen meghatározó emlékem, amikor a tanulmányaim éveiben az angol tanítási gyakorlatom alatt párban tanítottunk egy csoporttársammal. A közös óratervezés, majd a tanóra utáni reflektálás egymás munkájára mindig eufórikus volt. A pedagóguséveket követően bármely olyan alkalom hasonló élményeket adott, ahol a közös ötletelés megvalósulhatott: egy konferencia vagy műhelymunka szervezésétől kezdve egy-egy kiadvány megtervezésén át a közös projektek megszületéséig, melyek tulajdonképpen megteremtették a kollaboratív tanulási folyamat kereteit, és biztosították azt, hogy a munkát motiváló tanulási élmény kísérje.

SZEGEDI ESZTER

1. A sokféle terepen szerzett tapasztalat és a sok különböző szemlélettel való közeli találkozás segített leginkább a fejlődésben. Hosszú ideig pedagógusként dolgoztam, pályakezdőként a '90-es években a Belvárosi Tanodában, ahol – akkor deviánsnak mondott – nem mindennapi sorsú fiatalokkal foglalkoztunk, akik ténylegesen egyéni fejlesztésre, mentorálásra szorultak. Később egy másik alternatív iskolában folytattam a pályám, ahol a Waldorf-pedagógia alapelveinek megfelelően a közösségépítés volt a fókuszban. Vagyis két nagyon eltérő terepen, nagyon különböző rendszerben és szemlélettel kellett tudnom mozgósítani a saját tudásomat, ráadásul a rendelkezése álló külső szakmai fejlesztés is meglehetősen más megközelítésű volt mindkét intézményben. Ezáltal sokfajta izgalmas hatás ért pedagógusként és iskolai vezetőként, melyek szélesítették a látómezőmet és alakították a személyes céljaimról és feladatomról való gondolkodást is. Ez a gyakorlati tudás és tapasztalat óriási mértékben segítette a számomra új terület megértését, átlátását, amikor tíz évvel ezelőtt a tudományos és szakpolitikai irány felé fordultam.

2. Egyetlen, mottóként is használható mondatba tudom sűríteni a választ: *A tudást a kapcsolatok hordozzák.* Mintegy öt évvel ezelőtt született meg bennem ez a gondolat, és ma is csak annyit változtatnék rajta, hogy a tudásépítéshez, a fejlődést szolgáló együttműködésekhez minőségi kapcsolatokra van szükség.

KNAUSZ IMRE

1. Ha erre gondolok, azt mondanám, nem a formális továbbképzések, nem is annyira olvasmányok, szakmai anyagok, mint inkább személyes élmények, az emberekkel való beszélgetések, eszmecserék, és olyan alkalmak segítették a saját szakmai fejlődésemet, amelyek keretében a közös gondolkozás, az egymásra való odafigyelés, a reflektálás, az együttműködés vagy a közös munka megvalósulhatott.

2. Klasszikus gondolat, hogy a legtöbbet abból tanul az ember, amit csinál. Számomra a Loránd Ferenc nevéhez és személyéhez köthető komprehenzív iskola ilyen meghatározó élményt jelentett a '90-es években, amikor kiváló szakemberekkel dolgozhattam együtt egy olyan, innovációt támogató teamben, ahol részben tanterveket írtunk, részben pedig – és ez még izgalmasabb volt számomra – iskolákkal dolgoztunk közösen.

JOAN STEPHENSON

1. E tekintetben a legfontosabb számomra a másoktól érkező inspiráció, akár kutatásra, képzésekre vagy csoportmunkára vonatkozóan.

2. Az általam fontosnak tartott példa idején osztályfőnök voltam egy angliai iskolában. Itt talált meg az IT-INSET nevű kezdeményezés (melyet a Leicesteri School of Education tutora, Dr Pat Ashton fejlesztett ki az Open Universityn), melynek során 2-3 tanárjelöltből, egy kutató/főiskolai előadóból és egy osztályfőnökből álló teameket alakítottak ki az iskolában. Az iskolaigazgató, aki nagyon elkötelezett volt a folyamatos szakmai fejlődés iránt, teljes mértékben támogatott minket, és biztosította a megfelelő körülményeket. Az én osztályom 8-13 éves diákokból állt. Az osztályban jelen lévő team közösen tervezte meg az órák és a kitűzött tanulási célok jó részét. A kezdeményezés lényege az volt, hogy a team minden egyes tagja egyenlő mértékben fontos, de különböző aspektust és szakértelmet hozott magával, melyet megosztottunk egymással. Minden tanórai alkalmat azonnali megbeszélés, és egyben a következő órára való felkészülés követett. A történtek különböző formájú értékelése mellett szó esett a tanulók tanulási célkitűzéseinek eléréséről, a hatékonyságot és motivációt szolgáló módszerekről és tananyagokról, illetve javasolt módosításokról, a résztvevők elégedettségéről. Minden felnőtt résztvevő fejlődési naplót vezetett. Közös élményt jelentettek a jégtörő, bizalomépítést szolgáló gyakorlatok is. A tanórák nem minden alkalommal bizonyultak sikeresnek, ennek ellenére a projekt eredményei a tanulási célkitűzések elérését mutatták. A projekt sokféle fontos tanulsága közül az együttműködés kapcsán érdemes kiemelni, hogy csoportszinten úgy találtuk, mindannyian tanultunk egymástól, és hozzájárultunk a társaink tanulásához. Arra jutottunk, hogy a tanulókkal együtt, illetve a tanulási teamként való együttműködés révén többet tanultunk, mintha ezt az utat egyenként, külön-külön jártuk volna végig.

RAPOS NÓRA:

1. Amit kiemelnék, az egy személyes szerencse, melynek során az életem úgy alakult, hogy a férjem egyben szakmai társam is. Így a „szakmai közösség" a mindennapjaim részévé vált.

2. Számomra az egyik legmeghatározóbb az a szakmai környezet, amely egyben a munkahelyemet is jelentette. Pályám elején kerültem az ELTE Neveléstudományi Tanszékére, később Neveléstudományi Intézetébe. Kezdetben csak figyelni mertem azokat a szakmai vitákat, lázas kutatócsoporti megbeszéléseket, melyben minden esetben egy közös projekt, kutatás, könyv megbeszélése, formálása volt a cél. Példaértékű volt az, ahogy a különböző megközelítések, szempontok, álláspontok mellett egymás tudásának tisztelete mindvégig jelen volt. Később aktív részesévé, néhol kezdeményezőjévé válhattam e munkáknak. A másik meghatározó élmény az Adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásához kötődik, ahol fantasztikus tudású, de meghatározóan más tapasztalatokra és ismeretekre építő kollégák együttműködésének részese és vezetője lehettem. A megértés és az elemek összegyúrásának igénye hosszas vitákat eredményezett, de a cél mindig közös maradt: megfogalmazni egy olyan iskolakoncepciót, amely reflektál az iskola körüli változásokra, és minden tanuló számára optimális tanulási környezet biztosítására törekszik.

KÁLMÁN ORSOLYA

1. A szakmai fejlődésemet, úgy vélem, a hallgatóim segítik leginkább, ezenkívül nagyon fontos egy szakmailag és emberileg jó oktatói csapat. Emellett mindig meghatározó volt, ha teret kaptam a döntések meghozatalához, változtatások elindításához.

2. Két nagyon izgalmas élményt és egyúttal eredményes munkát is jelentő együttműködést említenék. Az egyik az Adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásához kötődik, amelyben négyen működtünk szorosan együtt. Ebben a munkában mindig azt éreztem, hogy az intenzív közös gondolkodás és vita során nemcsak én tanulok a kollégáimtól, hanem együtt sokkal összetettebb, átgondoltabb koncepciót tudtunk létrehozni, mintha külön-külön vágtunk volna neki a feladatnak. Másfajta tapasztalatom, amikor a kollégáimmal közösen fejlesztünk rendszeresen egy-egy képzést vagy kurzust. Ezekbe az együttműködésekbe mindannyian a saját ötleteinkkel érkezünk, melyekre az egymással való megosztást követően egyre jobb és jobb ötletekkel reflektálunk. Mire a végeredmény összeáll, már nem is tudjuk visszabontani a belerakott inputokat.

ZÁGON MARI

1. A szakmai utamon kulcsfontosságú volt az a tény, hogy amíg tanítottam, mindig nagyon nehéz osztályokat kaptam. A helyzetek kezeléséhez nem állt rendekezésemre a kellő mértékű tudás, tapasztalat és felkészültség, hiszen a hagyományos képzési rendszerben nem kaptunk olyan módszertani eszköztárat, amellyel tudtuk volna, hogy mihez kezdjünk ezekkel a problémákkal. Ezért kénytelen voltam mindenfélét kitalálni magamtól, vagyis a kényszer szülte kreativitás sokat segített. Az is meghatározó volt, amikor a Fővárosi Pedagógiai Intézetben, a Kereszty Zsuzsa vezetésével működő napközis szakfelügyelői csoport tagja lettem, ahol néhány nagyon korszerű, a korszak magyarországi helyzetét meghaladó, gyerekközpontú kezdeményezéssel találkozhattam (mint például a klubnapközi-rendszer vagy az iskolaotthon), amely a további gondolkodásmódomra, a tudatosan épített további szakmai pályámra is alapvető hatással volt.

2. Sokféle együttműködés tapasztalatait tudnám felidézni válaszul, mint például a szakfelügyelői, később szaktanácsadói szakmai csoport, amelyben részt vettem, és amely egy nagyon komoly szakmai együttműködésen, belső önfejlesztésen és egymás támogatásán alapult. Később, a Gyermekek Háza megalakításakor a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával közösen bekerültünk egy nemzetközi programba, amelynek révén a '90-es évek végén két alkalommal is eljutottunk Angliába. Itt közvetlenül megtapasztaltam az iskolai kooperációt, az integrációt, és a korszerű angolszász oktatási rendszerek sajátosságait, jó gyakorlatait. Döbbenetes élmény volt, nemcsak a tapasztalat, hanem maga a program, és a programban működő mintegy húsz, különböző területekről érkező pedagógus, akikkel a képzések során és azt követően kooperatív együttműködések alakultak.

DEREKASNÉ OROSZ ANDREA

1. A pályámat elsődlegesen Bükkábrány, ez a befogadó kis település, és az itt meglévő helyi értékek, pedagógiai gyökerek határozták meg. A személyes fejlődésemet az ebből adódó lehetőségek és szakmai kihívások alakítják folyamatosan, illetve azok a partnerségek, együttműködések, hálózatok, amelyekben közreműködtem és most is jelen vagyok, amelyek mindig arra ösztönöznek, hogy kövessem és feltérképezzem a szakmai újdonságokat. Ezenkívül a személyes hitvallásom, az esélyteremtés visz egyre előre, vagyis a felelősségérzet a borsodi gyerekeink iránt, hogy megadjuk számukra a lehetőséget a fejlődésre, a boldogulásra.

2. Néhány évvel ezelőtt sokat jelentettek számomra az Educatio által tartott IKT-képzések, melyek révén olyan közösségekbe csöppentem, amelyek máig meghatározó módon kiszélesítették a pedagógiai látókörömet. A képzés színvonala, jellege, Főző Attila tréner személye, szakmai hite és a pozitív légkör mellett a pedagóguskollégákkal való személyes beszélgetések is nagyon inspirálók voltak. Az együttműködések kapcsán kiemelném a pályafutásomból azokat az éveket, melyek alatt a médiaszakkörben együtt dolgozhattam a diákjaimmal. Óriási élményt jelentett, rengeteget tanultam tőlük! Nemcsak konkrét, hasznosítható ismereteket adott, hanem ennél sokkal többet: egyrész annak megtapasztalását, hogy a gyerekek élni tudtak a számukra megteremtett lehetőséggel, mert érdekelte őket, amit csinálnak, és ebből mindenki profitált. Másrészt a tanár-diák közötti együttműködés élményét, a közösség összekovácsolódását, melynek kapcsán említhetném a népszerű médiatábort vagy azt, hogy a szakkörbe egy-egy volt diákom is visszajár.

BEVEZETŐ

A TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI TRENDJEI: KONTINUITÁS, FEJLŐDÉS, EGYÜTTMŰKÖDÉS

A pedagógusoknak egész tanári életpályájuk során folyamatos készségfejlesztésre, tanulásra és az oktatás szereplőivel való együttműködésre van szükségük ahhoz, hogy a 21. század kihívásaihoz, a technológia gyors fejlődéséhez, a változó munkaerő-piaci igényekhez, valamint a fiatalok új tanulási és információszerzési szokásaihoz alkalmazkodni tudjanak. Az Európai Unióban az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb hangsúly helyeződik az oktatásra, azon belül a minőség és a hatékonyság irányába való elmozdulásra, a legújabb szakpolitikai dokumentumokban pedig egyre inkább előtérbe kerül – a konkrét számokban megfogalmazható indikátorok mellett – a nehezebben megragadható humánerőforrás-fejlesztés fontossága is. A pedagógusképzés és folyamatos szakmai fejlesztés kapcsán 2010 körül indult el a gondolkodás az Európai Bizottságban, melynek nyomán egy ma is érvényes szakmai dokumentum[1] született a tanári professzió támogatásáról, bár még konkrét gyakorlati irányelvek nélkül.

Az elmúlt évtizedben egyre intenzívebb munka jellemzi az európai szakpolitikát e területen, hasonlóan más nemzetközi kezdeményezésekhez, amilyen például az OECD[2] által 2008-ban elindított, tanárokra vonatkozó mérés (TALIS - Nemzetközi oktatási és tanulási felmérés)[3]. Az ennek keretében keletkező európai dokumentumsor legfontosabb üzenete, hogy a szakmai fejlesztés a megszerzendő pedagóguskompetenciákra és az életpálya szakaszaira kell, hogy reflektáljon egy koherens folyamat során. Egy egymásra épülő rendszer tudná megteremteni a folytonosságot az egyetemi képzés, a bevezető szakasz (gyakornoki periódus) és a folyamatos szakmai fejlődés között, melyben a fejlődés fő ívét a kompetenciák jelölik ki. A pedagógusok kulcsszerepe mellett fókuszba kerültek az iskolavezetők is, akik a legnagyobb hatással lehetnek az iskolai fejlesztésekre, ezzel egyidejűleg az iskolában dolgozó tanárok szakmai fejlődésére is. Kiemelten fontos területként jelenik meg az együttműködés – iskolán belül elsődlegesen a pedagógusok között –, de meghatározó jelentőségű az intézmények közötti kapcsolatok kialakítása, a hálózatosodás, az ágazati irányításon belüli partnerségek szerepe. Ez a szemlélet azt állítja előtérbe, hogy a pedagógusok, az iskolavezetés, a diákok, a szülők és a fenntartó, valamint más ágazati szereplők képviselői közösen alkotják és alakítják az iskola világát.

[1] Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the Document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes www.bit.ly/2J0bkqX

[2] Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) 35 tagországot összefogó globális szervezet, melynek célja, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Magyarország 1996 óta a tagja.

[3] A TALIS (Teaching and Learning International Survey) tanárkutatásról lásd keretes írásunkat a kötet 30. oldalán.

Pedagóguspolitika az Oktatás és képzés 2020 stratégiai keretrendszeren belül

A pedagóguspolitika előkelő helyet foglal el az Oktatás és képzés 2020 európai stratégiai keretrendszerében is. Annak 2015-ös félidei felülvizsgálata ismerteti az európai oktatás és képzés terén bekövetkezett főbb fejleményeket és a fennálló legfontosabb kihívásokat, továbbá új kiemelt területeket és azokhoz kapcsolódó konkrét problémákat fogalmaz meg. Ezen új területek között már expliciten megfogalmazódik, hogy a pedagógusok, valamint az iskolavezetők és az oktatási személyzet szakmai fejlesztése, és ennek szakpolitikai támogatása elengedhetetlen az oktatás minőségének és hatékonyságának növeléséhez. A jelentés továbbá megállapítja, hogy javult az Oktatás és képzés 2020 megvalósításának irányítási mechanizmusa és hatékonysága – különös tekintettel az adatgyűjtésre[4] az Oktatási és Képzési Figyelő révén –, valamint megerősödött a szakértői munkacsoportok operatív jellege, létrejöttek a magas szintű egyeztetés rendszeres platformjai.

Az európai uniós koordinációs mechanizmusok egyik fontos elemeként tekinthetünk a tagállamok által delegált, elsősorban kormányzati szakértőkből álló munkacsoportokban zajló tevékenységre. Ilyen munkacsoportok a nyitott koordinációs módszer keretében a 2000-es évek elejétől működnek az oktatási területen. A közös munka legfontosabb célkitűzése az, hogy a tagállamok a delegált szakértők közvetítése által felismerjék saját országuk eredményeit és gyengeségeit, melyet nemzeti szinten hasznosíthatnak, valamint hogy közös ajánlásokat fogalmazzanak meg az oktatáspolitikai intézkedések összehangolására[5].

A pedagógusokra, tanárképzőkre és iskolavezetőkre fókuszáló munkacsoport – noha változó mandátummal és névvel – több mint egy évtizede folyamatosan működik az Európai Bizottság megbízásából.

- 2006-2010: Tanárok és oktatók néven
- 2011-2014: az Iskolai oktatás tematikus munkacsoport alcsoportjaként: Tanárok szakmai fejlesztése (Teacher Professional Development) néven
- 2014-2015: az Iskolapolitika (School Policy) munkacsoport alcsoportjaként: Tanárképzés (Initial Teacher Education) néven
- 2016-tól: az Iskolák munkacsoporton belül jelenik meg prioritásként a téma

[4] Az Oktatás és képzés 2020 keretrendszeren belüli tagállami jelentéstétel és az európai összehasonlító adatok gyűjtésének egyszerűsítése és racionalizálása prioritást jelent, ezért a megalapozott elemzési adatok és az előrehaladás szoros figyelemmel kísérése épít az Eurostattal, az Eurydice hálózattal, a Cedefoppal, az OECD-vel és más szervezetekkel való együttműködésre.

[5] Az ET2020 szakértői munkacsoportok tevékenységeinek hazai disszeminációját 2008 óta legintenzívebben a Tempus Közalapítvány látja el. Az európai munkacsoportok 2016-ig létrejött eredményeiről, valamint az európai oktatási szakpolitika prioritásairól, köztük a Tanárképzés munkacsoportban zajló munkáról bővebben alábbi, 2016-os kötetünkben olvashat: *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az ET2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében.* A témához közvetlenül kapcsolódó írás a Tanárképzés munkacsoport hazai delegáltjának, Stéger Csillának a tollából: *Az együttműködésen alapuló tanulókörnyezet fontossága.*

Ezekben a munkacsoportokban – egy évtized alatt – számos témában cserélték ki tudásukat a tagállami delegáltak, pl. az iskolák mint tanulóközösségek; a kezdő tanárok támogatása; a pedagógusképzés gyakorlatai; iskolai vezetés a tanulásért; pedagóguskompetenciák definiálása; kiválasztási politikák; a pedagógusképzés irányítása; az együttműködésen alapuló tanulási környezetek a pedagógusok szakmai fejlesztése során stb. Az európai oktatásügyi trendeket tekintve az elmúlt évek során egyre több fórumon megfogalmazódott a törekvés, amely új, európai szinten közös alapelveket kíván kialakítani a tanárképzési rendszer területén. Az utóbbi öt évben megfogalmazott uniós alapelvek közül kiemelkedő fontosságú a pedagógus-életpálya kontinuitásának biztosítása, illetve a pedagógusok – együttműködésen alapuló tanulási környezetben megvalósított – folyamatos szakmai fejlődésének támogatása.

Kontinuitás és folyamatos szakmai fejlődés

A pedagóguspálya folyamatosságának biztosítása a különböző szakmai szakaszok egymáshoz kapcsolódására vonatkozik. A kontinuitás alapelve abból indul ki, hogy a pedagógusképzésre, a pályakezdő pedagógusok bevezető támogatására, illetve az életpálya alatti szakmai fejlődésre ne egymástól különálló szigetekként tekintsünk a pedagógusok életpályája során, hanem szervesen összekapcsolódó, egymásra épülő szakaszokként. A pedagóguspálya kontinuitása a kulcsa annak, hogy a pedagógusok karrierjük során folyamatosan fejlődhessenek szakmailag, és bővíthessék kompetenciakészletüket. A folyamatos szakmai fejlődés ugyanakkor nehezen elérhető cél megfelelő támogatási rendszer nélkül. Európai szinten elmondható, hogy valamilyen formában minden oktatási rendszer támogatni kívánja a pedagógusok egész életpályáján átívelő szakmai fejlődését. Míg néhány országban a pedagógusok szabadon dönthetnek arról, hogy részt vesznek-e ilyen tevékenységekben karrierjük során, addig más országokban, többek között Magyarországon is, a fejlődés és a pedagóguskompetenciák folyamatos bővítése szakmai kötelezettségként jelenik meg, vagy éppen az előléptetéshez szükséges követelményként.

Együttműködésen alapuló tanulási környezetek

Mind a kontinuitás, mind pedig a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából nagyon fontos a szakmai dialógusra való törekvés. Az együttműködés kultúrájának megteremtése rendszerszinten lehetővé teszi, hogy az oktatásügyi döntések integrálják az oktatásügyi szereplők széles skálájának tudását, így többek között a pedagógusok gyakorlati tapasztalatait, oktatási és osztálytermi kutatások eredményeit, és más oktatásügyi szereplők nézőpontját. Az érintettek bevonása, illetve az iskolákkal való együttműködés a kulcsa annak, hogy a pedagógusképzés gyakorlatorientált legyen, amely európai szinten fontos célkitűzés. Az együttműködés a feltétele annak is, hogy az oktatásügyi döntések ne izoláltan szülessenek meg, és valóban lehetővé tegyék a pedagógusi pálya kontinuitásának megteremtését.

A rendszerszintű változások mellett a pedagógusok szemléletformálásának igénye is egyre hangsúlyosabb kérdés az utóbbi évek uniós szakpolitikáját tekintve. Az oktatáspolitikai közeg támogatása mellett a folyamatos szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele, hogy a pedagógusi szerep statikus elképzelését egy új, dinamikus felfogás váltsa fel, ahol a magányos osztálytermi munka helyett az egymástól tanulás, illetve az együtt tanulás, a kollaboráció alapvető értékek. Ebből a szempontból nagyon fontos, hogy a pedagógusképzésbe frissen bekerülő hallgatók milyen pedagógusképpel ismerkednek meg, mi az a szemlélet, amelyet a képzés közvetít nekik, illetve milyen technikákat tudnak kipróbálni és elsajátítani, amelyek később segítségükre lehetnek kompetenciakészletük bővítésében, különös tekintettel az egymástól tanulásra. A folyamatos fejlődés lehetősége, az előrelépés, a dinamikusság megteremtése azért is nagyon fontos, hogy a képzés, illetve a pedagóguspálya az arra leginkább alkalmas, ambiciózus jelölteket tudja vonzani, akik – a megfelelő rendszerszintű támogatás mellett – Európa-szerte kulcsszereplők lehetnek az oktatási rendszerek minőségi fejlődésében.

INTERJÚK

PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TUDÁSA ÉS TANULÁSA AZ OECD-KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

INTERJÚ RÉVAI NÓRÁVAL

„A lifelong learning, az egész életen át tartó tanulás eszméje nem egy klisé, hanem realitás vagy ha úgy tetszik, az egyetlen lehetséges jövő."

▶Milyen trendek jellemzik az oktatásról való nemzetközi szakpolitikai gondolkodást, és hogyan alakítják ezek az oktatás irányait, jövőjét?

Klasszikus oktatáspolitikai trendek természetesen mindig is léteztek és léteznek ma is. Az egyik, évtizedek óta meghatározó gondolatkör az elszámoltathatóság *(accountability)* fogalma. Az elszámoltathatóság sok országban a központi szabályozás és az intézményi autonómia közötti egyensúly megteremtésének része. Azaz ahol az iskolák, illetve a lokális (például önkormányzati) oktatáspolitikák nagyfokú önállóságot élveznek, a központi oktatáspolitika célja az, hogy a lehető legjobban elősegítse a magas minőségű oktatást és az oktatás méltányosságát az egész országban, és az elszámoltathatóság ennek egyik eszközeként jelenik meg. Ide tartozik a tanári kompetenciakeretrendszerek vagy sztenderdek bevezetése, az akkreditáció, a tanárok önértékelése vagy külső értékelése, minősítése, amely összekapcsolódik a továbbképzési rendszerrel is. Hazai szinten jól mutatja ezt a pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetése, azaz a pedagógus-életpályamodell kialakítása. Az elszámoltathatóság azonban nem feltétlenül külső méréseken alapuló rendszer. Pasi Sahlberg, finn szakértő például az „intelligens elszámoltathatóság" híve, egy olyan bizalomra épülő kollektív felelősségvállalásé, amely a tanulók, tanárok, iskolák közötti versenyhelyzet helyett ezek együttműködését támogatja.

Az oktatásirányításra vonatkozó esettanulmányok és kutatások – mint például az OECD[1] *Komplex oktatási rendszerek irányításáról* szóló kiadványai[2] – azt mutatják, hogy a különböző intézkedések, oktatáspolitikai stratégiák sikeressége sokkal inkább múlik a folyamatokon, mint a struktúrákon. Jómagam is a szakma valódi bevonásával elindított nyílt párbeszédet, a kapacitásépítést, illetve a tudás irányítását gondolom a legfontosabbnak. Számos OECD ország is egyre inkább ezekre az elemekre fókuszál, vagyis a hosszútávú stratégiáit nem feltétlenül pontosabb, részletesebb szabályozással, hanem inkább a folyamatok javításával próbálja elérni.

▶Mennyiben befolyásolják az oktatás jövőjét a globális társadalmi trendek?

Erről szól az OECD *Oktatást alakító trendek*[3] című kétévente megjelenő kiadványa, amely olyan nemzetközi szinten összehasonlítható, hosszú távú trendeket leíró adatokat gyűjt össze, amelyek hatással lehetnek az oktatásra, illetve fordítva, az oktatás is befolyásolhatja a meghatározó

[1] Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) 35 tagországot összefogó globális szervezet, melynek célja, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Magyarország 1996 óta a tagja.

[2] Governing Complex Education Systems: www.oecd.org/education/ceri/gces.htm

[3] Trends shaping education: www.oecd.org/education/ceri/trends-shaping-education.htm

irányokat. A 2016-os kiadvány például öt téma köré csoportosította a trendeket (globalizáció, a nemzetállamok jövője, a városiasodás, a család és a technológiai fejlődés), és mindegyik kapcsán felvet néhány fontos, az oktatást érintő kérdést. Személyes kedvencem a városokról szóló fejezetből a rohamosan terjedő bérbicikli-hálózat trendje. 2015-ben 676 európai városban működött ilyen rendszer. A városi kerékpározás bizonyítottan javítja a közegészséget, csökkenti a környezetszennyezést, és ily módon pozitívan befolyásolja a városi életminőséget. De mi köze van ennek az oktatáshoz? Például az, hogy a városi közlekedés ilyen jellegű innovációi új lehetőségeket teremthetnek azáltal, hogy könnyebben megközelíthetők lesznek a távolabb eső iskolák, továbbá lehetőség nyílik a környezetbarát közlekedésre is. Egy másik kérdéskör a *„Szép új világ"* címet viselő fejezetből, amely a technológiai trendek oktatásra gyakorolt hatásának kérdéseit feszegeti, hogy miként biztosíthatja az iskola az IKT-készségek[4] fejlesztését annak érdekében, hogy a munkaerőpiacra kikerülő fiatal pályakezdők megfeleljenek a munkáltatói elvásároknak. A kritikai készség fejlesztése is ehhez a kérdéskörhöz tartozik, amely az információáradat megfelelő feldolgozását, használatát segíti.

A 21. század gyerekei szempontjából is vizsgálhatjuk az oktatást, az erről szóló OECD-projekt[5] is érdekes kérdéseket vet fel. Azt látjuk, hogy egyre több gyerek nő fel nem hagyományos családban, a mobiltelefonok, a digitális eszközök és az online közösségi oldalak terjedésével a társak befolyása pedig messze túlmutat az iskolán. Számos tekintetben javult a gyerekek élete (jobb egészségügyi ellátás, közbiztonság stb.), ugyanakkor a modern világ eddig nem létező feszültségeket, a gyerekekre, serdülőkre nehezedő terheket teremtett. Az új technológiák új veszélyeket is hordoznak, ilyen például az online zaklatás *(cyberbullying)*. Ennek kapcsán az merül fel, hogyan működhetnek együtt az iskolák a szülőkkel és a közösségekkel a gyerekek védelme érdekében úgy, hogy közben engedjék is őket gyereknek lenni és tanulni a saját hibáikból. Az is fontos szempont, hogy mennyiben befolyásolják ezek a szakmát és a közvéleményt is foglalkoztató témák az oktatási rendszer egyes szintjein az iskolai tervezést, a tanítást és tanulást.

▶ Nemcsak a gyerekek szempontjából szokták említeni a változásokat, hanem a pedagógusok szerepére vonatkozó felfogás átalakulásáról is sokat beszélünk. Miben látod ennek lényegét?

Nem mondok ezzel újat, hiszen az elmúlt években rengeteg fórumon elhangzott már, hogy a pedagógusok ma már nem egyszerűen információ- és tudásátadók, hanem sokkal inkább a tanulás facilitátorai. Azt is fontos kiemelni, hogy egyre összetettebb az az elvárásrendszer – a társadalom, az állam, a szülők részéről –, amelynek meg kell felelniük. A gyerekcsoportok egyre inkább heterogének, ebből fakadóan a pedagógusoknak egyre többféle különböző tanulási igényt kell kielégíteni. Többek között elvárjuk, hogy legyen differenciált oktatás, tartsanak lépést a technológia fejlődésével, készítsék fel a gyerekeket egy olyan jövőbeni munkaerőpiacra, amelyről még nem tudunk semmit. Új típusú feladat a pedagógusoknak az is, hogy megtanítsák a gyerekeket arra, hogyan tudnak eligazodni ebben az óriási információáradatban, hogyan tudják értékelni, megítélni és értelmezni a különböző forrásokat. Ezeken kívül a diákok olyan interperszonális és intraperszonális készségeit[6] is szükséges lenne fejleszteni, mint például a stresszkezelés.

[4] IKT – infokommunikációs technológiák; a fogalom az Európai Unió szóhasználata nyomán terjedt el, tág megközelítésben minden olyan eszközt, eljárást vagy alkalmazást és azok használatát értjük alatta, amelyek a fejlett világban zajló folyamatokban minőségi, hatékonysági vagy eredményességi javulást okozhatnak.

[5] 21st century children: www.oecd.org/education/ceri/21st-century-children.htm

[6] Az interperszonális készségekhez a más személyekkel való kapcsolódás, az együttműködési készség, a társas felelősségvállalás, a konfliktuskezelés, a kommunikációs készségek, míg az intraperszonális készségekhez többek között érzelmeink kezelése, kifejezése, az önbecsülés, önismeret, önmegvalósítás tartozik.

▶ Hogyan lehet megfelelni ezeknek a komplex elvárásoknak?

Úgy tűnik, egyetlen módon, ha a pedagógus folyamatosan bővíti a tudását, fejleszti a kompetenciáit. Ilyen szempontból a *lifelong learning*, az egész életen át tartó tanulás eszméje nem egy klisé, hanem realitás vagy ha úgy tetszik, az egyetlen lehetséges jövő. Mint ahogy az innováció sem egy lokális, pontszerű esemény, ami időnként megtörténik valahol, hanem gyakorlatilag az összes pedagógus mindennapjait kellene, hogy jellemezze. A tanításhoz és a tanuláshoz számtalan szakmai forrás, online eszköztár és kutatási eredmény áll rendelkezésre. Ezek közül némelyik ellentmond egymásnak, tehát a pedagógusoknak – ugyanúgy, ahogy a gyerekeknek – ebben a hatalmas információáradatban kell utat találniuk, értékelniük a forrásokat, és döntéseket hozniuk arról, hogy az adott tanítási kontextusnak és az előttük álló kihívásnak mi felel meg leginkább. Közben a változás állandó, amelyre egyetlen módon lehet felkészülni: ha megteremtődik egy olyan kultúra, amelyben a pedagógusok együtt tudnak gondolkozni a változásról, és arról, hogyan, milyen új tudásra, készségekre van szükségük ahhoz, hogy alkalmazkodjanak ehhez.

▶ Milyen módon járulhatnak hozzá a kutatások a pedagógusok munkájához?

A tanulással és tanítással kapcsolatos kutatások eredményei elsősorban szakmai döntéseik meghozatalában támogathatják a pedagógusokat. Neurológiai kutatások például igazolták, hogy az olyan intraperszonális és metakognitív[7] készségek, mint a tanulás tanulása, segítik a szaktárgyi tanulást, ahogy az is, ha az ember reflektál a saját tanulására és ehhez igazítja a tanulási stratégiáját. Egy másik példa a *gamifikáció*, a játékosítás: bebizonyosodott, hogy a játék javíthatja a memóriát, ösztönzi az agykéreg növekedését, hozzájárulhat a nyelvi készségek fejlődéséhez. Ám mindezen pozitív hatások megvalósulásához komoly szakmai tudásra van szükség, a gamifikáció kapcsán többek között arról, hogy a játék elemei hogyan kombinálhatók más pedagógiai módszerekkel, milyen érzelmi összetevőket kell figyelembe venni stb.

Az érem egyik oldala tehát a szakmai tanulás, a másik pedig a tudásdinamika, amely arról formál képet, hogy mi történik a tudással. Egyrészt beszélhetünk dinamikáról a tudás különböző típusai, például az elméleti tudás és annak gyakorlati tudásra váltása között (egy kutatásról szóló cikk elolvasása és az abban foglaltak alkalmazása). De ugyanez visszafelé is működhet: a pedagógus kísérletezhet egy új módszerrel a gyakorlatban, megnézheti annak hatását, majd az eredményt elméleti tudássá transzformálhatja. Másrészt megjelenik egyfajta dinamika az explicit, azaz a leírható, megfogalmazható és a tacit, vagyis az inkább készségszerű tudás között is. Ehhez hozzájárul, hogy a szociális interakciók rendkívüli mértékben segítik a tanulási folyamatot, ezeken keresztül alakul mind az egyéni, mind a kollektív tudásbázis, amelyhez viszont fórumra, tudásmegosztásra és együttműködésre van szükség.

▶ Milyen tudásra van leginkább szüksége a pedagógusoknak?

Ez is egy olyan kérdés, amely régóta része a pedagógiai gondolkodásnak. Az egyik idetartozó modell Shulmané[8], az általa megfogalmazott hét – a pedagógiai tudás tartalmára vonatkozó – kategórián belül három nagy tudástípust említhetünk: a szaktárgyi tudást (pl. a matematika ismeretét), a szaktárgypedagógiai tudást (hogyan lehet megtanítani a matematikát) és az általános pedagógiai tudást (hogyan lehet, függetlenül a tantárgytól, létrehozni és facilitálni a tanulási

[7] A metakogníció a saját tudásunkra, képességeinkre vonatkozó tudás, amely a tanulási folyamataink tudatos szervezését, ellenőrzését is magában foglalja.

[8] Lee S. Shulman, amerikai oktatáspszichológus a gyakorlatra ható pedagógiai tudás tartalmára a következő kategóriákat különbözteti meg: tantárgyi tudás, pedagógiai tartalmi tudás, más tartalmak tudása, tantervi tudás (taneszközök ismerete), a tanulók és sajátosságaik ismerete, a nevelési célok ismerete, a nevelési környezet ismerete, általános pedagógiai tudás. Forrás: Falus Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, In: Iskolakultúra 2001/2.

környezetet). Számos kutatás vizsgálta ezek hatását a tanári hatékonyságra és a tanulói eredményekre, melyekből egyértelműen kitűnt, hogy a szaktárgyi tudás önmagában nem elég, kizárólag a szaktárgypedagógiai tudással együtt van valamilyen hatása. Sokkal kevesebb kutatás tette eddig vizsgálatának tárgyává az általános pedagógiai tudást, pedig az is fontos kérdés, hogy a pedagógiai tudás milyen mértékben határozza meg a hatékony tanítást és a tanulók előmenetelét.

Az OECD *ITEL – Innovatív Tanítás a Hatékony Tanulásért*[9] elnevezésű projektje épp ezt vizsgálja. A kutatás négy éve indult azzal a céllal, hogy segítse a pedagógusképzéssel kapcsolatos szakpolitikai tervezést abban, hogy mely szintjére, elemére érdemes hangsúlyt fektetni, melyek a pedagógusok tudásbázisának erősségei, gyengeségei, mely területen nyújt a képzés kevesebb tanulási lehetőséget stb. Eddig egy pilot kutatás zajlott le öt országban, köztük Magyarországon is. A pilot célja nem bizonyos következtetések levonása volt (a kismintás kutatás ezt nem is tette volna lehetővé), hanem a mérőeszköz validálása. A mérőeszköz az általános pedagógiai tudás méréséhez járul hozzá, annak három dimenzióján (tanítási folyamat, tanulási folyamat, értékelés) keresztül. Azonban nem a pedagógusok egyéni tudását kívánja mérni, hanem a szakma tudásprofiljáról ad képet egy-egy országban ahhoz kapcsolódóan, hogy milyen mértékben rendelkeznek a pedagógusok azzal a tudással, amely a 21. századi készségek tanításához szükséges. A felmérés különlegessége, hogy három célcsoportja van – tanárok, tanárképzésben részt vevő hallgatók és az intézményben oktató tanárképzők – ily módon a tudás változásába, illetve a tudástranszfer mechanizmusaiba is betekintést nyerhetünk. Azt is vizsgálja a projekt, hogy a pedagógiai tudás hogyan függ össze a tanárok tanulási lehetőségeivel. Nemcsak elméleti tudásról van szó, hanem ennek a gyakorlati, konkrét osztálytermi szituációkra való átfordításáról is. Ezt mérni persze nagyon nehéz, de ez is célja az ITEL projektnek. Az elméleti szakmai tudás mellett a pedagógusok motivációja és érzelmi kompetenciái is meghatározók, ezt is több skálán méri az eszköz. Érdekes megnézni például, hogy a pedagógusok miben látják a szakmai felelősségüket, mennyire érzik felelősnek magukat a tanulói eredményekért. Ezen a ponton a megkérdezettek csak egy része válaszolta azt, hogy „nagyon", ami további kérdéseket vet föl. Most készülünk a nagymintás felmérésre, melynek első lépéseként továbbfejlesztjük és finomítjuk a mérőeszközt.

▶ A korábbi kutatások nem tettek kísérletet a pedagógiai tudás vizsgálatára?

A tanári tudásra fókuszáló kutatások viszonylag újak, a korábbiakból a TALIS[10] kutatás tanári kérdőívét említhetném, ám az nem ad módot a tudásmérésre. A téma fontosságára azonban egyértelműen rávilágít. A felmérésből kiderül például, hogy a pályakezdő tanárok sokkal kevésbé érzik magukat felkészülve a szaktárgypedagógiai tudásra, mint a szaktárgyi tudásra, illetve nagy igényük lenne minden olyan szakmai továbbképzésre, amely az általános pedagógiai tudást fejlesztené.

▶ Lehetséges egy olyan jól rendszerezett tudásbázist felépíteni, amelyből a pedagógusok meríthetnek, amely hozzájárulhat a tanítási gyakorlatukhoz és a szakmai fejlődésükhöz?

Oktatáskutatók és szakértők sokat gondolkoztak erről az elmúlt évtizedekben. Ezekben a diskurzusokban erőteljes kritikaként fogalmazódik meg épp a pedagógusszakma kapcsán, hogy nincs egy szisztematikusan felépített, integrált tudásbázisa, mint például az orvostudománynak, és nincsenek olyan jól működő folyamatok sem, melyek mindezt lehetővé tennék. Abban általában mindenki egyetért, hogy szükség volna rá. De hogy pontosan milyen tudásbázis kellene, arról

[9] Az ITEL (Innovative Teaching for Effective Learning) kutatásáról lásd keretes írásunkat a kötet 31. oldalán.

[10] A TALIS (Teaching and Learning International Survey) tanárkutatásról lásd keretes írásunkat a kötet 30. oldalán.

sok vita folyik. Van olyan irány, amely a randomizált kontrollált kísérletek *(randomized controlled trial)*[11] metódusát venné alapul, mint az orvostudományban, vagyis módszertanában pontosan meghatározott oktatási kísérletek útján kellene megvizsgálni, hogy mi az, ami működik az oktatásban és mi az, ami nem. Van, aki amellett érvel, hogy mivel ez egy teljesen más jellegű, erősen kontextuális szakma, a gyakorlatból kellene elindulni: dokumentálni az osztálytermi gyakorlatot, és ezt valamilyen módon egy tudásbázisba építeni. Tehát az elgondolások különbözők, de úgy vélem, az mindenképp fontos, hogy legyen erről társadalmi párbeszéd és gondolkodás – a pedagógusok körében is.

▶Arra vonatkozóan születtek-e kutatások, hogy mi kell ahhoz, hogy a továbbképzések valóban hasznosak legyenek a pedagógusok számára?

Timperley[12] és Cordingley[13], ennek a területnek a két nagy kutatója számos vizsgálatot szintetizálva külön-külön is nagyjából egybehangzó megállapításokra jutott. Többek között fontos a hatékonyság szempontjából, hogy a továbbképzés fókusza a tanulói eredményességre gyakorolt hatás legyen. Az is szükségszerű, hogy a továbbképzés integráltan fejlessze az elméleti és a gyakorlati tudást. Növeli a hatékonyságot, ha valamilyen külső tudást is becsatornáz a folyamatba. Reflexión kell, hogy alapuljon, fontos, hogy a tanárok konkrét gyakorlati igényeire támaszkodjon, és adjon számos alkalmat a tanultak közvetlen alkalmazására. Kiemelt jelentősége van a kollaboratív tanulásnak[14], hatékonyabb, ha az újonnan tanultakat a pedagógusok közösen dolgozzák fel. Növeli a továbbképzés hatását, ha egy iskolából többen vesznek részt egy továbbképzésen. Az iskolavezetés is meghatározó tényező: a TALIS felmérés például megmutatta, hogy a tanítás minőségére erősebben fókuszáló iskolavezetők (*instructional leadership*) általában gyakrabban számolnak be arról, hogy az iskolájukban a tanári értékelésre épülő továbbképzési terv készül, illetve mentorokkal is számos esetben támogatják a pedagógusokat. A továbbképzés tervezésének intézményi szintje mellett természetesen az egyéni szint, az egyéni motiváció is számít. Hozzájárul a hatékonysághoz az is, ha nem rövid, pontszerű a továbbképzés, hanem hosszabb távú. Fontos továbbá a pedagógusok állandó reflexiójára, szakmai együttműködésére épülő informális tanulás, amely véleményem szerint egyre hangsúlyosabb szerepet fog kapni a pedagógusok szakmai fejlődésében.

▶Miben látod ennek a változásnak az okát?

Az informális tanulás növekvő hangsúlya összefügg az egész életen át tartó tanulás realitásával és a pedagógusok komplex feladataival. A szakmai továbbképzések nem elegendők, csak a folyamatos tanulás tudja megadni a válaszokat, kielégíteni az igényeket, és segíteni a változásokhoz való alkalmazkodást. Ehhez viszont elengedhetetlen, hogy az informális tanulás tudatosabb legyen, megteremtődjön a szervezeti kultúrája, elismerje és támogassa az iskolavezetés. Sok országban például külön idősávot különítenek el a tanároknak a szakmai tanulásra, beépítve a munkaidejükbe.

[11] *Randomized controlled trial, azaz véletlenszerű kontrollált kísérlet* a tényellentétes hatásvizsgálatok egyik fajtája, melynek lényege, hogy háttérváltozók alapján hasonlónak számító minták közül véletlenszerűen választanak ki teszt- és kontrollcsoportokat, melyek közül a tesztcsoportban történik, a kontrollcsoportban nem történik beavatkozás. Az így mérhető különbségekből következtetnek a beavatkozás hatására. A módszer egyre inkább elterjed a szakpolitikai hatásértékelésben. Magyarországon, különösen oktatási területen még ritkán alkalmazták, a Tempus Közalapítvány által vezetett korai iskolaelhagyás csökkentését vizsgáló *CroCooS – Előzzük meg a lemorzsolódást* című nemzetközi projekt egy korai jelzőrendszer intézményi bevezetésének eredményességét vizsgálta a módszerrel a pilot programjaiban. A projekt eredményei elérhetők a www.crocoos.tka.hu weboldalon.

[12] Helen Timperley az Aucklandi Egyetem professzora, valamint az új-zélandi kormány tanácsadója a tanárok szakmai tanulása, fejlesztése témájában.

[13] Philippa Cordingley a brit CUREE - Centre for the use of research and evidence in education (Kutatás- és Tényalapú Oktatás Központja) ügyvezető igazgatója és nemzetközileg elismert szakértő a tényalapú oktatáspolitika és gyakorlat területén.

[14] A Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált EFFeCT projektről szóló keretes írásunkat lásd a kötet 43. oldalán.

Az informális tanulás kapcsán is születtek már kutatások és modellek, ezek egyikének kidolgozója Yrjö Engeström[15], aki ezt expanzív tanulásként írja le. A folyamat elején a pedagógusok azonosítják a problémát, definiálják a kontextust, elemzik a saját helyzetüket. Létrehoznak egy új modellt vagy kialakítanak egy új módszert, melyet tesztelnek a gyakorlatban, majd közösen reflektálnak rá. Ezáltal lesznek képesek megoldani új feladatokat, vagyis tanulnak. Az informális tanulásnak ezt a ciklusát hívja Engeström expanzív tanulásnak.

▶ Említetted már a kollaboratív tanulást, mint a hatékony szakmai fejlődés egyik összetevőjét. Mire irányulnak az ezzel kapcsolatos tanárkutatások?

A TALIS kutatás egy kettős skálán méri a szakmai együttműködést, mint az informális tanulás egyik formáját. Az egyik szint a csere és megosztás, amelybe beletartozik, hogy a kollégák tanítási eszközöket vagy anyagokat osztanak meg egymással, egy-egy tanuló fejlődéséről beszélgetnek, esetleg közösen mennek el egy konferenciára. A másik szint a szakmai együttműködés, amikor a pedagógusok közösen tanítanak, megnézik és reflektálnak egymás órájára, osztályok vagy évfolyamok közötti közös projektet valósítanak meg, kollaboratív szakmai tanulásban vesznek részt. A felmérésből kiderül, hogy sokkal több tanár mondja azt, hogy még sosem vett részt mélyebb szakmai együttműködésben, míg a tudásmegosztás és -csere a többség munkájának része. Ennek hátterében egyrészt az állhat, hogy a kollaboratív tanulás befektetést – elsősorban időt – igényel. Ebből a szempontból is óriási jelentősége van az olyan jellegű oktatáspolitikai tényezőknek, amelyek megteremthetik ennek kereteit. Ha a pedagógusok reggeltől délutánig órát tartanak, akkor nem jut elég idő és energia egymás óráinak látogatására, közös reflektálásra. A TALIS kutatás egyik adata szerint a pedagógusok 42%-a mondta azt, hogy soha nem tanított együtt másokkal. Viszont azok a tanárok, akik rendszeresen részt vesznek mélyebb szakmai együttműködésben, hatékonyabbnak érzik magukat.

▶ Milyen nemzetközi jó példákat emelnél ki az ilyen jellegű, hatékony együttműködésre a pedagógusok között?

Két kiemelkedő esetet említenék. Érdemes megnézni Japánban a lifelong learning megvalósulását, amely a pedagógusképzést követően abszolút integrált része a tanárok szakmai tanulásának. Az úgynevezett *lesson study*, vagyis tanórakutatás keretében a pedagógusok közösen terveznek meg például egy tanórát. Ennek érdekében együttműködnek a tanárképző intézmények kollégáival vagy kutatókkal is. A megvalósítást követően meglátogatják egymás óráját, a gyakorlatot elemzik, majd mindezt dokumentálják és elérhetővé teszik valamilyen publikálható formában. Ily módon rendszeresen részt vesznek a közös tudásbázis építésében, miközben jelen van egy állandó belső reflexió is.

A másik – lokális – példával egy walesi általános iskolában találkoztam, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek aránya magas. A nehéz helyzet intézményi szintre is kihatott, az iskola rossz eredményeket ért el. Ez az állapot az új igazgató érkezésével változott meg, aki egy olyan szisztematikusan építkező, szakmai tanulási kultúra alapját tette le, amelynek hatását a szakmai eredményekben és a pedagógusok lelkesedésében, elkötelezettségében döbbenetes volt látni számomra. Három év alatt az iskola eredményei óriási mértékben javultak. Az ehhez vezető úton szükség volt némi invesztálására is, de nem olyan mértékben, amely máshol ne tenné lehetségessé a módszer adaptálását. Kis kamerákat vettek, és létrehoztak egy olyan online rendszert, amely lehetővé tette, hogy a tanárok rendszeresen felvegyék az óráikat. Ezeket feltöltötték egy közös online tudástárba, ahol megjegy-

[15] Yrjö Engeström a felnőttképzés professzora és a Helsinki Egyetem Cselekvés, Fejlesztés és Tanulási Kutatóközpontjának (CRADLE) igazgatója. A nevéhez köthető cselekvéselmélet és az expanzív tanulás modellje az oktatási innovációkutatás meghatározó elemei.

zésekkel láthatták el és megoszthatóvá tették. Az online kollaboratív felület használatát beágyazták egy szisztematikus szakmai tanulási folyamatba, melynek során a tanárok által kiválasztott konkrét témákban rendszeresen tartanak workshopokat. Ezekre a tudásmegosztó alkalmakra a témával kapcsolatos összes kutatásnak lehetőleg utánanéznek, azokat egymásnak bemutatják, közösen átgondolják, és megtervezik, hogy mindezek alapján hogyan javíthatnák a saját módszereiket. Az információk szisztematikus gyűjtése, a megtanult ismeretek tárolása tudatos, átgondolt és rendszerezett az iskolában. A kollégák között használt, egybehangzó terminológia egyértelműen mutatja a szakmai diskurzusok meglétét, a közös tudást és tanulást mindemögött. Az iskolavezető nemcsak a folyamat elindítójaként játszik ebben jelentős szerepet, hanem annak a vezetési kultúrának (megosztott vezetés, *distributed leadership*) a megteremtésében is, amely lehetővé teszi, hogy akár a 25 éves, pályakezdő tanárnak is legyen egy kisebb vezetői feladata, felelőssége.

▶ Mi különbözteti meg a szakmai hálózatokat bármilyen együttműködéstől? Hogyan működnek az oktatás területén létrejövő tanulási hálózatok?

Az Európai Bizottság egyik munkacsoportjának nemrég, 2017-ben jelent meg egy kiadványa *Networks for learning and development across school education*[16] címmel. Eszerint a hálózatok különböző elemeit meglévő kapcsolatok kötik össze. A hálózatot kollektív intelligencia jellemzi, azaz tudás-, készség- és erőforrásmegosztás. Létfontosságú ismertetőjegy továbbá, hogy van egy közös cél. Ez a három dolog különbözteti meg egy csoporttól, partnerségtől vagy bármilyen társulástól. Több különböző iskola tanárai is alkothatnak egy hálózatot, ha a közös cél, valamint a cél elérésére fókuszáló közös tevékenység fennáll. Ezenkívül a hálózat pontjai lehetnek intézmények is, például egy iskolahálózat. A külső tudás beemelése hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot, vagyis más iskolákkal, más szakemberekkel (kutatókkal vagy tanárképzőkkel) vagy akár más szektorok intézményeivel (szociális, egészségügyi, vagy ifjúsági) való közös gondolkodás egy teljesen más dimenziójú külső tudást hozhat be az iskola vérkeringésébe.

Az oktatási hálózatok különféle típusairól egy frissen megjelent OECD kötetből is képet kaphatunk. Az ezzel foglalkozó *Innovative pedagogies for powerful learning*[17] projekt az iskolahálózatok fajtáit, motivációját kutatta. Számos országban jellemző, hogy iskolahálózatok valamilyen továbbképzési céllal jönnek létre, például az egyetem ösztönzésére és annak koordinálásával (pl. gyakorlóiskolák), de ez önmagában nem garantálja, hogy valódi hálózati tanulás valósul meg a tagok között. Észtországban például, egy egyetemi kezdeményezés nyomán komoly erőfeszítéseket tesznek azért, hogy egy olyan innovatív iskolahálózat szülessen, amely együtt dolgozik az új tanárok képzésén. Egészen más típusa a hálózatoknak, amikor a háttérben valamilyen pedagógiai modell áll. Jó példa erre a Magyarországon K. Nagy Emese által elterjesztett KIP[18] módszer és a köré épült hálózat,

[16] Hálózatok a tanulásért és fejlődésért az iskolarendszer különböző szintjein. A kiadvány elérhetősége: www.ec.europa.eu/education/sites/education/files/networks-wg_en.pdf 2010-ben magyar vonatkozású szakmai összefoglalást készített és konferenciát szervezett a Tempus Közalapítvány, melyről bővebben a Hálózatok az oktatásért c. kiadványunkban olvashat: www.tka.hu/kiadvany/9698/halozatok-az-oktatasert

[17] Innovatív pedagógiák a hatásos tanulásért; további információk a projektről: www.oecd.org/education/ceri/innovative-pedagogies-for-powerful-learning.htm A kötet címe: Tanárok mint a tanulási környezet tervezői (Teachers as Designers of Learning Environments)
Magyarországon jelenleg zajlik egy nagyszabású oktatási innovációkat kutató projekt az ELTE PPK Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoportjában. Az eredményeket folyamatosan közzéteszik az Innova projekt honlapján: www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova

[18] KIP, azaz a Komplex Instrukciós Program a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoport számára alkalmas tanítási módszer. Lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését, legyen az felzárkóztatás vagy tehetséggondozás. A KIP egy speciális kooperatív tanulási eljárás, fő ismérve a tanulói státuszkezelés. Magyarországon elsőként a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában vezették be a Komplex Instrukciós Programot K. Nagy Emese vezetésével. További információk: www.komplexinstrukcio.hu

amely az általa kidolgozott, kipróbált innovatív módszer terjesztésére irányul. Vagy egy harmadik típus lehet egy olyan hálózat, amely kifejezetten arra fókuszál, hogy a hozzá tartozó iskolákban támogassa a tanítás és tanulás különböző innovációit, például tudásmegosztással. Míg ezekben a hálózatokban bizonyos iskolák egy-egy konkrét pedagógiai megközelítést fejlesztenek, alkalmaznak, a hálózatot a tág értelemben vett innovációs kapacitás és cél köti össze.

▶ Mit árulnak el a hálózatokkal kapcsolatos kutatások a tanárok munkájáról, és levonható-e valamilyen következtetés a szakmai tanulásra nézve?

A hálózatkutatások egyik speciális ága a társas hálózatok elemzése, amely a tanárok szakmai tanulásának kérdéséhez is érdekes meglátásokkal járul hozzá. Rávilágít például arra, hogy a megfelelő tudásmegosztás, tudásmenedzsment szempontjából milyen fontos és sokszor mennyire nem evidens tudni azt, hogy hol rejlik a szakértelem, például egy iskolán belül. A tanárok általában azoktól kérnek tanácsot, akik hozzájuk hasonló szemlélettel, értékrenddel rendelkeznek, vagy akik fizikailag közel helyezkednek el hozzájuk – mondjuk a tanári szobában. Ezek a kollégák azonban nem feltétlenül éppen azok, akik az adott kérdésben a megfelelő tudással rendelkeznek. A tanárok társas hálózatának elemzése azt mutatta meg, hogy amikor új együttműködési struktúrákat vezettek be (például meghatározott időt biztosítottak az együttműködésre, illetve ennek konkrét célokat adtak), a pedagógusok a tipikus szempontokkal szemben egyre inkább a meglévő szakértelemre alapozták együttműködésüket. Egy másik gyakran vizsgált jelenség a tudásközvetítés vagy tudásbrókerség. Egy tanári közösség sokszor kisebb csoportokból áll (például tantárgyi munkacsoportok). Míg az ezeken belüli együttműködés erősítheti a tanulási-tanítási folyamatokat, a csoportok közötti interakciók más típusú, új tudást jelenthetnek, és ebből fakadóan sokszor alapvető jelentőségük van az innováció szempontjából. Tehát a „tudásbrókerek", akik a különböző csoportok között közvetítik a tudást és a tapasztalatokat, kulcsfontosságúak.

A már említett és ezekhez hasonló kutatások hívják fel a figyelmet a tudásmenedzsment jelentőségére is, vagyis a szakmai tanulási eredmények szervezeti vagy hálózati szinten történő tudatos szervezésére. Ide tartozhat például a felhalmozott tudás és gyakorlatok rendszerezett, átgondolt és tudatos gyűjtése, struktúrák és folyamatok kialakítása, módszerek kidolgozása arra vonatkozóan, hogy hogyan transzformálható a tacit tudás explicitté, és így könnyebben átadhatóvá. Ezen a területen azonban még rengeteg a nyitott kérdés.

Általában keveset tudunk arról, hogy a szakmai tanulás mikor hatékony egy hálózatban; hogyan függ ez össze a társas hálózatok különböző jellemzőivel, pontosan milyen tényezők támogatják a tudásmegosztást és a kollektív tudás közös építését, vagy mi különbözteti meg a tanárok tudásbázisát a hatékony és innovatív iskolákban és hálózatokban. Az ezekre a kérdésekre adott válaszok segíthetik az iskolavezetőket, a tanárképzésben részt vevőket és az oktatáspolitikai döntéshozókat is a tanári tudás tudatosabb irányításában, a szakmai együttműködés és a tanulás hatékony támogatásában, tudásintenzív hálózatok létrehozásában, illetve tágabb értelemben, az innovációs kapacitás erősítésében az oktatás területén.

TALIS – Teaching and Learning International Survey: Nemzetközi oktatási és tanulási felmérés

Az OECD által 2008-ban végzett összehasonlító nemzetközi kutatás magyar vonatkozásainak elemzését az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet végezte el és tette közzé PEDAGÓGUSOK. AZ OKTATÁS KULCSSZEREPLŐI – Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről címen. Az OECD Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) szakértői hálózata által kezdeményezett mérés fő célja az volt, hogy összehasonlítható mutatókat határozzon meg a következő területeken:

- a pedagógiai munka értékelésének jellemzői;
- a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzői;
- a tanároknak az iskolával mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjei, nézetei;
- az iskolavezetés jellemzô sajátosságai.

Az ötévente tervezett, folyamatosan továbbfejlesztett mérésben Magyarország 2013-ban nem vett részt, de a 2018-as felmérésbe ismét bekapcsolódik. Az ITEL és a TALIS kutatások együttesen komoly szakpolitikai és fejlesztéspolitikai potenciált is jelentő lehetőséget teremtenek a hazai pedagógusokról és szakmai fejlesztésükről való tudásunk nemzetközi viszonylatban való értelmezéséről.

Az alábbiakban a 2008-as TALIS kutatás hazai vonatkozású megállapításai közül emelünk ki néhányat a fent említett összefoglaló tanulmány alapján:

- Összefüggés mutatható ki a pozitív iskolai légkör, a tanárok szakmai meggyőződése, együttműködése, a pedagógiai munkával való elégedettség, valamint a szakmai fejlődés és a különféle tanítási technikák között. Ezen a téren az egyéni különbségek nagyobbak, mint az iskolák vagy az országok közötti különbségek.

- A pályakezdő tanárok sokkal kevésbé érzik magukat felkészülve a szaktárgypedagógiai tudásra, mint a szaktárgyi tudásra, illetve nagy igényük lenne minden olyan szakmai továbbképzésre, amely az általános pedagógiai tudást fejlesztené.

- Nincs jelentős összefüggés a tanárok közötti együttműködés és az iskolai fegyelem között, de a részt vevő országok egy részében – többek között Magyarországon is – kimutatható, hogy azok a tanárok érzik hatékonyabbnak a munkájukat, akik a kollégáikkal való együttműködés újszerűbb formáiban (például team teaching) vesznek részt.

- Magyarországon a tanárok közötti együttműködés formái inkább a „csere és koordináció" típusba tartoznak, ami elsősorban a tanítási segédanyagok cseréjét, az ezekről való tantestületi megbeszéléseket vagy konferenciákon való részvételt jelent. Ennél kevésbé jellemző a magyar tanárokra a hivatásbeli együttműködés, ami a teammunkában tanítást, egymás óráinak látogatását jelenti, valamint azt a gyakorlatot, hogy egymásnak rendszeres visszajelzéseket adnak tapasztalataikról, koordinálják az egyes osztályokban adott házi feladatokat és elkötelezik magukat közös hivatásbeli tanulási tevékenységek iránt.

- A szakmai irányító típusú vezetők mellett a tanárok között jobb az együttműködés, gyakoribb a teammunka.

ITEL – Innovative Teaching for Effective Learning: Innovatív tanítás a hatékony tanulásért

Az OECD Oktatási Innovációs és Kutatási Központ kísérleti projektjének célja az volt, hogy képet kapjon a tanárok pedagógiai tudásáról, és hozzájáruljon a tanárképzéssel kapcsolatos szakpolitikák fejlesztéséhez. A 2016-ban felvett mérés három fő, szakpolitikai szempontból fontos kérdésre kereste a választ:

- A tanárok tudása és készségei mennyire alkalmasak a tanulók 21. századi készségeinek fejlesztésére?
- Megfelelő tanulási lehetőségek állnak-e a pedagógusok rendelkezésére ahhoz, hogy elsajátítsák azt a tudást és azokat a készségeket, melyek birtokában a tanulókat hatékonyan tudják felkészíteni a 21. századi készségekre?
- Hogyan befolyásolják a tanárok motivációs és érzelmi jellemzői a szakmai kompetenciákat?

A mérőeszközök tesztelésében Magyarország is részt vett, a szakmai és szervezési feladatokat az Emberi Erőforrások Minisztériumának támogatásával a Tempus Közalapítvány végezte. Mivel egyik minta sem volt reprezentatív, ezért az adatokból messzemenő következtetések nem vonhatók le. Az ITEL projekt szakmai jelentésének hazai vonatkozású megállapításai többek között:

- A mérésben részt vevő országokban a vizsgált három dimenzió közül – tanítási folyamat, tanulási folyamat, értékelés – a leggyengébb dimenzió általánosságban a tanulásra és fejlődésre vonatkozó tudás. Magyarország országprofiljában a tanítás és az értékelés dimenziója (különösen az utóbbi) rendkívül erős, míg a tanulás dimenziója gyengébb.
- A magyar válaszadók arról számoltak be, hogy a tanár-, illetve továbbképzésben egyaránt a tanítási folyamathoz kapcsolódó tartalmak tanulására van leginkább módjuk, beleértve a tanítási módszereket és a pedagógiai tervezés és szervezés folyamatát.
- Az egyéni differenciálás és az osztálytermi folyamatok során való differenciált tanulásszervezés a magyar minta válaszadói szerint erősen megjelenik a képzés tartalmában, beleértve a tehetséggondozást is.
- Kevésbé kínálkozik lehetőség azonban a szociokulturális hátrányok leküzdését, a heterogén tanulócsoportokban való munkát támogató pedagógiai módszerek tanulására vagy a 21. századi modern pedagógiai módszerek elsajátítására (IKT-eszközök használata, gamifikáció stb.), bár bizonyos elemekről több tanárszakos hallgató tanult, mint tanár, mely a tanárképzés fejlődésére utalhat.
- A kollaboratív tanulási formák, a társértékelés, a csapatmunka és a plenáris diszkussziókban való aktív részvétel Magyarországon nem annyira jellemzők. Mivel a tanárképző intézmények modellként szolgálnak a hallgatók számára, a kutatás azt is vizsgálta, hogy a tanárképzők milyen módszerekkel tanítanak. Magyarországon egyértelműen dominál a tartalomra fókuszáló előadás, és ritkán kerül elő a csoport- vagy pármunka. A projektmunka az előadásokon alig több mint 20%-ban, a szemináriumokon mintegy 50%-ban van jelen.
- A tanárok es tanárjelöltek kicsit több mint 50%-a elkötelezett a pedagógiai kutatások iránt, de ez elsősorban kutatási eredmények olvasását, mintsem kutatásokban való részvételt jelent (a jelzett 30%-os részvételi arány a minta többi országához képest is alacsony).
- Az önhatékonyság-vizsgálatok azt mutatták, hogy a hazai tanárok magabiztosabbnak érzik magukat a tanórák instruálásában és a tanulásszervezésben, de kevésbé eredményesnek az érdektelen diákok motivációjában.
- A hazai tanárok közti szakmai együttműködések és a tanárok saját megítélésük szerinti hatékonysága a diákok tanulás iránti elkötelezettségének támogatásában pozitív korrelációt mutat.
- A tanárok és a végzős hallgatók kiemelkedően magas arányban éreznek felelősséget a tanítás minősége és a tanulókkal való kapcsolat kialakítása terén, ugyanakkor a tanulói eredményességért érzett felelősség ennél valamivel alacsonyabb volt.

INTERJÚ SZEGEDI ESZTERREL

„A fejlődés kulcsát abban látom, hogy egy pedagógus nyitott maradjon arra, hogy folyamatosan dolgozzon saját személyiségén és pedagógiai tudásán."

▶Számos olyan változásról beszélünk a 21. században, amely kihat az oktatásra, az iskolákról, a tanulásról való gondolkodásunkra is. Hogyan alakult át ezzel kapcsolatban a tudás fogalma?

Maga a tudás egy rendkívül összetett fogalom, melyet nem tekinthetünk statikusnak. A tudással kapcsolatos felfogás, illetve az, hogy mit tekintünk vagy ismerünk el tudásnak, az a történelmi, társadalmi és kulturális változásokkal együtt változik időről időre, és jelentős befolyással bírnak rá a tudományos kutatások is. Az oktatás vonatkozásában, azt gondolom, hogy két területen van komoly jelentősége annak, hogy miként értelmezzük a tudás fogalmát: a tanulásról való gondolkodásunk terén, és az iskola tudásközvetítő funkcióját tekintve.

A tanulási folyamat nyilvánvalóan valamiféle tudás megszerzésére irányul, azonban ez sokféle lehet. A neveléstudományban használt Bloom-féle taxonómia[1] például a tanulótól elvárt tudást hierarchikus követelményrendszerben fejezi ki, melyek összekötik a tanulási célokat a tanulási eredményekkel, valamint alkalmasak a tananyagtervezés, a tanulásszervezés és az értékelés operatív kibontására. Ez a taxonómia jelentős hatást gyakorolt a képzés minden területére, megalapozója a későbbi úgynevezett TKA-modelleknek (tudás, képességek, attitűdök) és a '90-es évektől kezdődően részben azokat felváltó, de a mai napig szakmai vitákat generáló kompetenciafogalom fejlődésének[2]. További meghatározó irányzat a tudásfelfogás tekintetében a konstruktivista tanuláselmélet[3], mely szerint a tudás egy dinamikus folyamatban alakul ki, amelyben a bejövő információk és a belső értelmező rendszer összekapcsolódik, de új tudás csak akkor keletkezik, amikor e kettő összhangban áll egymással. Ehhez kötődik a kontextuális megközelítés is, vagyis hogy a tudás csak az adott alkalmazási keretben nyer értelmet. És fontosnak tartom még megemlíteni azt az interpretatív szemléletet is, amely azt hangsúlyozza, hogy egy közösségben – például egy munkahelyi szervezetben vagy akár az iskolában – a kompetenciák nem csak egyénenként jelennek meg, hanem a másokkal való kapcsolatok hatására kialakulnak kollektív kompetenciák is.

▶És hogyan változott meg a gondolkodás arról, hogy az iskolának milyen tudást kell közvetítenie?

A 21. századi megközelítés merőben eltér attól a felfogástól, amely a közoktatás általánossá válásával a 19. században elindult, és amit a 20. századi iskolarendszer lényegében változtatás nélkül végigvitt. Történeti távlatokba helyezve a véleményem szerint ma is ható tényezőket, visszamennék egészen a felvilágosult abszolutizmus korához, mely az első komoly változást hozta azáltal, hogy

[1] Benjamin S. Bloom amerikai oktatáskutató, pszichológus 1956-ban fektette le az alapjait a róla elnevezett Bloom-féle taxonómiarendszernek, mely a tudás fejlődési szintjeit kategorizálta, az ismeretek és a személyiségfejlesztés hierarchikus rendszerét három fő területre bontva: kognitív-értelmi, affektív-érzelmi-akarati, valamint pszichomotoros-mozgásos.

[2] A témáról bővebben lásd: Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek. Tempus Közalapítvány. Budapest, 2009. www.tka.hu > Kiadványok > 2009

[3] A konstruktivista tanuláselmélet egyik legeredményesebb hazai kutatója Nahalka István, a vele készült 2014-es interjúnk olvasható az Alma a fán – A tanulás jövője című kötetünk 38-47. oldalán: www.tka.hu/kiadvany/1279/alma-a-fan, www.tka.hu > Kiadványok > 2014

az addig egyházi privilégiumként működő oktatásban megjelent szereplőként az állam is. Ekkor lettek lefektetve a tömegoktatás alapjai, az állam mint az oktatási rendszer új irányítója, az iskola feladatául elsősorban *a társadalmilag hasznos műveltség és kultúra közvetítését, valamint a nemzeti identitás kialakítását* tűzte ki célul. A második jelentős hatás az ipari forradalom utáni korszakhoz, illetve a technológiai robbanást követő tömegtermelés megindulásához kötődik, és *a munkaerő-piaci elvárások érvényesítését* hozta magával. Az ebben az időszakban gyökerező, nagy volumenű társadalmi változások – mint a munkások számának növekedése, a nők munkaerő-piaci megjelenése és - ennek következtében - a gyerekek napközbeni felügyeletének kérdése – vezettek el a 19. század végére a közigazgatás és az iskolarendszer ma is élő alapjainak lerakásához, valamint a tankötelezettség általánossá tételéhez. A klasszikus kapitalizmus gazdasága felől érkező, iskolával szembeni elvárások jóval kevésbé kapcsolódtak a korábbi műveltségképhez, sokkal inkább egyfajta praktikus tudás gyors átadását sürgették. A harmadik nagy hatásnak a 20. század elejére jellemző gyors tudományos fejlődést és a tudományterületek szétválását (diszciplínákra különülését) tekintem, amely megalapozta a szaktárgyi rendszerű oktatás bevezetését, a ma is élő tantárgyi struktúrák és tartalmak kialakulását és egyfajta *tudományos kánon átadását*. Továbbá jelentős hatással bír a pszichológia, azon belül a gyermek- és fejlődéslélektan megszületése a 20. század elején, majd az egyre inkább önálló tudományként elfogadott neveléstudomány fejlődése, melynek nyomán *előtérbe kerültek a pedagógiában az életkori sajátosságok, a motiváció és a képességek kibontakoztatása*, és megindultak a reformpedagógiai mozgalmak. Ez a négy egyaránt fontos, a pedagógiát és az iskolarendszert alakító törekvés célját tekintve, az én felfogásom szerint, máig érvényben van és érvényben is kell maradjon, de az első három – a 21. század elemi erejű változásait figyelembe véve – mindenképpen újragondolást igényel, mert mind szemléletükben, mind hagyományaikban számos olyan tényezőt hordoznak, amelyek egy része elévült a 21. századi tudáskoncepció felől vizsgálva. Ezt az újragondolást meg tudja támogatni, ha jobban építünk a neveléstudomány által kiérlelt eredményekre, és a tanulás céljainak újrafogalmazásakor a hangsúlyt áthelyezzük az egyéni sajátosságok figyelembevételét szem előtt tartó képességfejlesztésre, a méltányossághoz és eredményességhez való hozzáférés biztosítására, a tanulás módjáról és a tudásközvetítés színtereiről való új tudásunk beépítésére az iskola mindennapi működésébe.

▶ Melyek ezek a meghatározó változások, és hogyan alakítják át az iskola funkcióit?

A 21. század egyik legmeghatározóbb társadalmi változása a fogyasztói társadalom kialakulását követő globalizáció folyamata, vagyis a világméretű nemzetközi gazdasági-kereskedelmi integráció, a határok kitágulása és elmosódása. Mindezt kíséri és támogatja egy másik, mindent felforgató változás, az információs robbanás, a telekommunikáció és a globalizált, valamint a közösségi média világméretű elterjedése. Nem véletlen, hogy olyan új jelzők jelennek meg a társadalom fogalmához kapcsolva, mint posztindusztriális társadalom, tudástársadalom, információs társadalom vagy posztmodernitás és hálózati társadalom.

Az iskolarendszer szempontjából ennek kapcsán olyan kérdések merülnek fel, mint hogy mi az a tudás, amit át kell adni egy olyan korban, amikor lényegében minden tudás elérhetővé és azonnal hozzáférhetővé válik, vagy hogy hogyan, milyen környezetben kell átadni ezt a tudást. A 19. század végi tudásfelfogás, amely megpróbálta lebontani az általános műveltséghez tartozó tudástartalmakat, és amelyhez a 20. századi tantervelméleti megfontolások mentén a tartalmi szabályozás és a tananyagszervezés mai formái kialakultak – beleértve a tankönyvpiacot is – nyilvánvalóan elévült. Antropológusok szerint – talán túlzó, de mindenképpen érdekes felvetés – ma egy-egy tudományterületen évente megduplázódik az elmúlt ötezer év ismeretanyaga, így lehetetlenség egyfajta enciklopédista indíttatással összegyűjtésre és rendszerezésre vállalkozni, mert ez a mértékű információ már nem szervezhető iskolai tananyagba. A munkaerő-piaci el-

várások a 2008-as globális pénzpiaci válságot követően ismét felerősödtek, a gazdasági szereplők politikai nyomást gyakorolnak az oktatás irányítóira annak érdekében, hogy saját felfogásuk szerint jobb, képzettebb munkaerő kerüljön ki az iskolapadból. Teszik mindezt úgy, hogy már öt évre előre is alig tudjuk megjósolni, hogy milyen munkahelyek tűnnek el, és milyen, eddig nem ismertek jönnek majd létre, és azokhoz milyen új készségekre lesz szükség. A dolog pozitív hozadéka, hogy a gazdasági szereplők az elvárások artikulálásával együtt jelentős forrással támogatják az oktatási rendszerekről való kutatásokat. A negyedik ipari forradalom küszöbén – vagyis a mesterséges intelligencia, az önvezető autók, az okos városok és az egymással kommunikáló tárgyak idején – a gazdaság működése szempontjából a tudás az egyik legfontosabb stratégiai erőforrássá válik, és kiemelt helyzetbe kerülnek a rendszerezett, koordinált információ előállítói és birtokosai. Egyre nő a magasabb képzettséget igénylő munkakörök száma, és csökken az alacsony szintű végzettséggel ellátható munkakör, azok helyét többnyire gépek veszik át. Ez máris elindított egy, az oktatásra is kiható versenyt, nem véletlen a piaci szereplők megjelenése az oktatási szolgáltatások terén, a *home schooling* mozgalom vagy az állami rendszerből kiváló informatikai képzések elterjedése, hiszen akik ezek mellett döntenek, azok a leghatékonyabb megoldást keresik, és a jövőbe való befektetésként gondolnak ennek most aktualizálódó idő- és költségigényére.

Mindezen változások egyik legjelentősebb eleme a tudás szerepének, hozzáférhetőségének és közvetítési módjainak a gyökeres átértékelődése. Az információs robbanás felforgatja a klasszikus iskolarendszerről, az iskoláról és annak tudásközvetítő, tudásátadó szerepéről való felfogásunkat, vagyis megkérdőjelezi azt, hogy az iskola a tudás megszerzésének a legfőbb forrása és színtere. Ezért gondolom, hogy az iskola legfontosabb szerepe ma az, hogy egy olyan időszakot jelentsen a fejlődésben lévő fiatalok életében, amely megalapoz bizonyos gondolkodási képességeket, elsősorban azokat, amelyek az információk szelektálását, strukturálását, valamint azok kritikai értékelését támogatják.

▶Milyen szerepet játszik ebben az új tanulási folyamatban a pedagógus?

A 20. század elejéig élő pedagóguskép – leginkább a tanárokra és nem a tanítókra fókuszálva – főként egy nagy tudású professzor, aki beavatja a tanulóit a saját szakterületébe, vagyis ő maga a tudás hordozója. A mai pedagógus is hosszú időt fektet abba, hogy a saját szakterületén megfelelő tudást szerezzen, de egyrészt ez a tudás sokkal rövidebb idő alatt elévül, másrészt, ha folyamatosan fejleszti is magát, ma már akkor sem lehet lépést tartani minden tudományterületi újdonsággal. Ezért a pedagógus fő feladata sokkal inkább az lesz, hogy érdeklődést keltsen fel a diákjaiban, segítse őket az információk megszerzésében, a kritikai gondolkodásban. Mutassa meg nekik, hogy a világ sokszínű és érdekes. A saját tudását felhasználva reflektáljon adott esetben a diákok által gyűjtött információkra vagy kérdésekre, nem baj, ha velük közösen gondolkodva keresi a választ, de mindeközben megmutatja az adott szakterület gondolkodási logikáját, szemléletmódját. A legfontosabb dolog a tanulásra való motiváció, ösztönzés, éppen ezért nagyon nagy szabadságot kellene kapjanak a tanárok abban, hogy saját érdeklődésüknek megfelelően mit visznek be a tanórára. Ugyanis nem tud tanulás haszontalanul telni. Nem tud a pedagógus olyat megtanítani, ami felesleges, mert maga az izgalmas, motiváló tanulási folyamatban való részvétel az, amely fejleszti a diákokat.

A felgyorsult világban vagy túl gyorsan elévül, vagy túlságosan nagyra nő az a tudásanyag, amit tantervekben rögzíteni lehet, ezért a tudományok közvetítésében sokkal fontosabb, hogy a pedagógiai transzformáció legyen a fókuszban, ami összecseng a konstruktív tanuláselmélet megközelítésével is, amely szerint minden ember megkonstruálja, felépíti saját tudásrendszerét. Vagyis

ha úgy hisszük, hogy minden ember fejében egy külön világ, saját tudás létezik, akkor a tanításnak leginkább ahhoz kell hozzájárulnia, hogy a saját rendszerét a lehető legjobban fel tudja építeni, egyrészt összhangban saját képességeinek kibontakoztatásával, másrészt pedig harmóniában a társadalmi környezettel. Sokkal inkább van ma értelme az érdeklődés kialakításáról, a tanulás tanulásáról beszélni, mint a tananyag elsajátításáról. Meggyőződésem, hogy bármilyen jól határozzuk is meg a tudástartalmakat központilag, ha a fókusz a tanterv betartásán van, akkor kevésbé jó eredményekkel fognak kikerülni a diákok az iskolapadból, mint ha abban segítjük őket, hogy a számukra érdekes, részben maguk választotta ismeretek, tudások mentén folyamatos erőfeszítést tegyenek a tanulásra.

▶Mennyire érzi magáénak ezt a megváltozott szerepet egy mai pedagógus? Milyen elvárásrendszerben kell működnie?

A változásokból és a bizonytalanságokból fakadóan adódhatnak szerepfeszültségek a pedagógusokban. Az OECD tanárkutatásában, a 2008-as TALIS[4] felmérésben vizsgálták, hogy mit gondolnak a pedagógusok a különböző tanulásfelfogásokról. A válaszok alapján a hazai pedagógusok többnyire osztják és elfogadják a konstruktivista tanuláselmélet megközelítését, ugyanakkor, ha ezt összevetjük a gyakorlattal, valószínűleg kevés esetben fogjuk tapasztalni, hogy a pedagógusok támogatni tudják ezt a fajta tudásépítési folyamatot a tanulókban. A legfontosabb tényező, ami akaratlanul is megköti a pedagógusok kezét ebben az esetben az, hogy őket hogyan szocializálták az iskolában, milyen minták szerint tanultak. Viszont az a fajta tanárkép, aki facilitátorként van jelen az osztályközösségben, támogatja a tanulók differenciált fejlődését stb. nemcsak a szakértői pedagógiai diskurzusban, hanem már a gyakorlati szinten is megjelenik, és valóban nagy az érdeklődés a pedagógusokban az ezt támogató eszközök, illetve módszerek iránt. Valódi változást azonban csak az hozhatna, ha a pedagógusok egy olyan környezetben működnének, amelyben a szakmai munkájukat folyamatos támogatás kíséri.

A 21. századra jellemző társadalmi bizonytalansághoz kötődik az is, hogy a pedagógiának – mint új tudománynak – még nincs egységesen elfogadott, strukturáltan leírt tudásbázisa, a diszciplináris területek állandóan növekedő tudáshalmazáról nem is beszélve. Egyszóval nehéz megtalálni a fix pontokat, fogódzókat, és még nehezebb elengedni a kontrollt. Nyilván vannak olyan tartalmak, amelyeknél fontosabb, hogy milyen következtetésre jutunk (például a szorzótáblát nem érdemes megkérdőjelezni), de a legtöbb tanítási tartalomban ennél jóval nagyobb lenne az a szabadság, amivel a tanár élhet. Óriási szemléletbeli különbség és nagyon nagy bátorság, elengedés kell ahhoz, hogy egy pedagógus le tudjon mondani az ismert kánon mindenáron való igazságának megmutatásáról. Ez ugyanúgy kihívás a pedagógusok képzői vagy az iskolavezetők számára is, hiszen az ő fő feladatuk sem az, hogy mindent jobban tudjanak a leendő vagy fejlődni akaró tanárnál, hanem hogy megerősítsék őket a szakmai fejlődésük során, alkotó légkört teremtve és irányokat kijelölve számukra.

A pedagógusokkal szembeni elvárások tekintetében nehézséget jelent, hogy nincs lefektetve olyan elvárás- és feltételrendszer, amely hosszú távon gondolkozik az oktatásról, és így biztonságos kereteket teremt a megvalósításra. Nincs egy kiérlelt, szakmai közmegegyezésen alapuló világos irány, amely megtermékenyítő hatással lenne a pedagógiai kultúraváltásra. Fontos volna olyan szakmai sztenderdek lefektetése, mely széles körűen elfogadott, és a használatba vételét számos eszköz támogatja. A szakmai sztenderdek alapul szolgálnak a tanári professziónak, irányokat jelölnek ki, melyek a szemléletformáló hatáson túl eszközt is jelentenek a tervezéshez és értékeléshez. Az ezekről való gondolkodás elindult itthon is, több kézzelfogható eleme bevezetésre is került. Elsőként a 2006-os minisztériumi rendelet a pedagógusképzés követelményeiről tartalmazta a pedagóguskompetenciákat[5], melyek a 2013-as felülvizsgálat után változásokkal, de ma is hasonló formában megmaradtak. Ezekre építenek az életpályamodell bevezetéséhez kapcsolódó értékelési rendszer útmutatói is. Azt

[4] A TALIS (Teaching and Learning International Survey) tanárkutatásról lásd keretes írásunkat a kötet 30. oldalán

[5] A pedagóguskompetenciákról lásd keretes írásunkat a kötet 71. oldalán

azonban problémásnak gondolom, hogy a fejlesztési eszközök is a szabályozási rendszerbe épültek be, illetve mindezt nem előzte meg egy olyan tájékoztatási folyamat, amely lehetőséget nyújtott volna szakmai visszajelzések megfogalmazására és beépítésére, illetve amely segítette volna a pedagógusok elköteleződését a változások iránt. A szabályozási környezet állandó változása, és az ebből fakadó bizonytalanság sokkal inkább azt eredményezi, hogy a pedagógusok megpróbálnak megfelelni a legújabb elvárásoknak, ahelyett, hogy megpróbálnának eleget tenni a szakmai kihívásoknak, és ezért folyamatosan fejlesztenék magukat és az iskolaközösséget az eredményesség érdekében.

▶ Mit jelent a folyamatos szakmai fejlődés a pedagógus szempontjából, és mi lehet ennek a támogató környezete?

Egy tanár a szaktudása mellett teljes személyiségével dolgozik. Nem osztom azt a szülők és tanárok interjúiból gyakorta visszaköszönő hazai közfelfogást, hogy „a tanári pályára születni kell", „a jó tanár az jó ember, aki szereti a gyerekeket" stb. Azt gondolom, hogy ez is egy olyan szakma, amely tanulható. Természetesen ugyanúgy nem alkalmas bárki a pedagóguspályára, mint ahogy orvosnak sem, és az is nyilvánvaló, hogy a tanár egyénisége is nagyobb szerepet kap, mint más szakmák esetében. Éppen ezért fontos lenne arra nagyobb hangsúlyt helyezni, hogy a pedagóguspályán lévők folyamatosan meg tudjanak újulni nemcsak szakmailag, de emberileg is. Arra is szükség lenne, hogy a képzés és a pályaív során számos lehetőséget kapjanak az adott korosztály életkori sajátosságainak mélyebb megismerésére, valamint az iskolai szituációkban adott saját válaszaik elemzésére, felülvizsgálatára. Minél előrébb vannak a pályán, annál nagyobb lesz a saját tapasztalatuk, amit a már tanultakkal össze tudnak vetni, de ha mindez reflektálatlanul marad, nem történik szakmai fejlődés.

Ha képzési struktúrába helyezem a folyamatos szakmai fejlődés támogatását, akkor azt gondolom, hogy egy egyetemi képzés megalapozhatja a pályát – a pedagógiai, szakterületi és módszertani tudás tekintetében is –, de nem ott végződik, hanem azt követően kezdődik az igazi tanulás. Elméleti tudás birtokában még nem lehet emberekkel jól foglalkozni, ki kell fejleszteni azokat a szenzorokat, amelyek segítenek eligazodni a tanár-diák, diák-diák és az iskolaközösség tagjai között zajló rengeteg személyes interakcióban, és megtalálni a saját jó válaszokat, különös tekintettel a csoportfolyamatokra, amelyre véleményem szerint még mindig nagyon kevés hangsúlyt fordítunk. A pedagógusképzés legfontosabb feladata szerintem, hogy nyitott pályakezdőket bocsásson ki a képzés végén, akik pontosan tudják azt, hogy a pályán folyamatos kísérletet folytatnak majd élesben. Ezért ahhoz is eszközöket kell adni, hogy a mindennapi kísérleteiket értékelni tudják, vagyis kutatás-módszertani alapokkal felvértezni őket, ami segít a saját eredményeikre való reflexióban.

Ezenkívül az intézményvezető is nagymértékben felelős a pedagógusok szakmai fejlődéséért, hiszen az ő feladata, hogy jól gazdálkodjon a munkavállalóival, világos célokat tűzzön ki eléjük, támogassa őket abban, hogy ezeket meg tudják valósítani, felismerje a fejlesztési szükségleteket, és teret adjon az önfejlesztésre is. A folyamatos szakmai fejlődés elsődleges színtere a pedagógusok számára tehát maga az iskola kellene, hogy legyen. Azt ott formálódó szakmai közösség jelenthet napi lehetőséget a tapasztalatcserére, a támogató iskolavezetés[6] pedig a szakmai

[6] A Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja két nagy nemzetközi projektben játszott vezető szerepet, melyben az iskolavezetők fejlesztési lehetőségeit vizsgálták. A 2011-12 között zajló Nemzetközi együttműködés az iskolavezetésért (International Cooperation for School Leadership) című projekt keretében elkészült egy nemzetközi iskolavezetői kompetenciakeretrendszer, melynek zárókötete a partnerországokban zajló adaptálás tanulságait is összegzi. A Central5 névre keresztelt keretrendszer megtermékenyítő módon hatott több hazai vezetőképző programra is, az értékelési területek bekerültek az iskolai minősítési kézikönyv látómezejébe is. Az Európai Szakpolitikai Hálózat az Iskolavezetésről (EPNoSL) című négy éves projektben a tudásmenedzsment feladatok európai koordinációjáért felelt a csoport, melynek során fő feladata az volt, hogy elősegítse és ösztönözze a magas szintű együttműködést az oktatáskutatók, a nemzeti, regionális és helyi oktatáspolitikai döntéshozók és a gyakorlat képviselői, a szakszervezetek, valamint a munkáltatói szervezetek között a 22 tagországot lefedő partnerségben. A projektek eredményei elérhetők a www.oktataskepzes.tka.hu/hu/iskolavezetes honlapon.

fejlődésre motiváló környezetet biztosíthatja. Noha ez itthon többnyire kiaknázatlan terület, számos kísérletet, jó gyakorlatot[7] gyűjtöttünk mi is a Tempus Közalapítványnál, ami modellként szolgálhat mások számára is. És nyilvánvalóan fontos, hogy az iskolavezetőnek is legyen olyan saját szakmai fóruma, ahol megbeszélhetik a problémáikat, fordulhassanak szaktanácsadóhoz, mentorhoz vagy szupervízorhoz fordulhatnak.

▶ Mi szükséges ahhoz, hogy a pedagógusok motiváltak legyenek a folyamatos szakmai fejlődésre?

Azt gondolom, hogy alapvetően két markáns dolog van, ami nagyon motiváló lehet. Az egyik a kudarc, vagyis, ha valami nem sikerül. Jó esetben a pedagógus olyan támogató környezetben van, amelyben lehet hibázni, meg lehet beszélni a problémákat, és ilyen esetben a kudarc, és annak okainak megértése motiváló, tanulásra serkentő tényező lehet. Ez lenne a kulcsa annak, hogy a pedagógusok maguk is ilyen légkört tudjanak teremteni a tanulók számára, de ezen a téren itthon még kevés a pozitív minta. Bizonyára vannak olyan tanárok, akik ebben sokat léptek előre az őket tanító tanáraikhoz képest, de az a megközelítés, hogy a tanítás egyfajta kísérletezés, amelybe belefér egy-egy kevésbé sikerült próbálkozás, nem jellemző. Ha a pedagógus egyedül marad a kudarccal, akkor jön a hárítás („romlik a gyerekanyag") és a bezárkózás. Éppen ezért a másik dolog, amely serkenti a motivációt, az a támogató környezet, különösen az iskolavezetőknek van ebben hihetetlenül nagy szerepe, amelyről már beszéltem.

Pedagógusként, vezetőként a felelősség abban áll, hogy miként keltik fel az érdeklődést, hogy hogyan vezetik a gondolkodási folyamatot, de nincs kizárólagos felelősség abban, hogy milyen eredményre jutnak, és nem is kell azt mindenáron szabályozni. Azzal már kevesen vitatkoznak, hogy az iskolai tanulás nem a pedagógus tudásának reprodukálásáról kell szólnia. A konstruktivista megközelítésből azonban az is következik, hogy nem is feltétlenül osztjuk meg a tanulókkal saját nézeteinket, hanem egy beszélgetés során igyekszünk velük felfedeztetni, amit mi már elsajátítottunk, de ha más következtetésekre, vagy részben más eredményre jutnak, akkor azt tiszteletben tartjuk. Az iskolai követelményrendszer bőven teljesíthető akkor is, ha teret adunk ilyen kísérletezésnek, de nagyfokú bizalomra és önbizalomra – tehát szakmai tudásra – van szükség hozzá. Aki támogatja, hogy a tanulók is alakítói legyenek a tanórai tartalomnak, az sokkal több tapasztalatot fog szerezni a tanulói megértésről és a közös emberi gondolkodási mintázatokról, amire hagyatkozva és amit okosan irányítva legtöbbször előjönnek a tanítani kívánt tartalmak, amivel aztán már tud dolgozni a tanár. Az így megélt sikerek minden másnál motiválóbbak és nem véletlenül esik annyi szó a gondolkodás fejlesztéséről, a kreativitásról, problémamegoldásról.

▶ Mi segítheti a pedagógusokat abban, hogy megtervezzék saját szakmai fejlődésüket?

Az egyik legfontosabb, hogy a gyengeségeikből faragjanak, az erősségeiket pedig fejlesszék, ami önreflexiót igényel. Nagyon tág a határ, illetve nagyon tág a tér, amelyben egy pedagógust jónak ítélnek meg a diákok, meghálálják azt, ha valaki önmotivált és lelkesen tanít. Ebben pedig az segít, ha a pedagógusnak valódi érdeklődése van a tanítási tartalom iránt, és abban folyamatosan próbál előrébb lépni. Ami számára érdekes, azt fogja tudni átadni úgy, hogy másokat is érdekeljen, így lesz átütő ereje, és ezt a diákok is észreveszik. Fontos a külső szakmai kapcsolatok keresése is, a szakmai közösségekhez, hálózatokhoz való kapcsolódás, nyitottság, kommunikáció.

[7] Személyes intézményvezetői jó példákat, interjúkat olvashatnak az Alma a fán – Iskolavezetők a méltányos oktatásért című 2015-ös kötetünkben (www.tka.hu/kiadvany/3073/alma-a-fan), valamint jelen kiadvány 80-87. oldalán a Derekasné Orosz Andreával készült interjúnkban.

Amit én a tanulás legfontosabb esszenciájának tartok, az az, hogy nincs egyféle, teljesen objektív vagy igaz tudás, ezért nincs a szakmai fejlődésnek sem egyetlen kijelölt útja. Ha elfogadjuk azt, hogy a személyes belátás, megértés, bensővé tétel a fontos, és így jöhet létre új tudás, akkor ki-ki megtalálhatja a számára legkézenfekvőbb tanulási utat, amelyben a személyes találkozások a legtöbb esetben dominálnak. Legintenzívebben akkor keletkeznek bennünk új gondolatok, ha a miénkhez közelálló, mégis különböző alapismerettel, meggyőződéssel, tapasztalattal rendelkező emberekkel cserélünk tapasztalatot közös ügyeinkről. Ez segíthet annak megélésében is, hogy minden tudás kontextuális, vagyis amit tudok egy adott szituációban régóta, az lehet, hogy egy másikban vagy egy másik ember számára nem működik. Ennek a komplexitásnak az elfogadását, az ilyen típusú felismeréseket is támogatni kell.

▶ Említetted a szakmai közösségekhez való kapcsolódást. Milyen szerepet játszanak ezek a pedagógusok tudásának bővítésében?

Ahogy említettem, a legtöbbet a saját tapasztalatok megvitatásból, megosztásából, mások tapasztalatainak megismeréséből lehet tanulni különböző szakmai közösségekben – akár az iskolán belüli munkaközösségben vagy egy adott tantárgy vagy évfolyam köré épülő szakmai fejlesztő közösségben – való részvételen keresztül. De még hatékonyabb, ha többféle szakmai közösség tagja valaki, így fontos az iskolák közti tudásmegosztás, a helyi szinten támogatott lehetőségek, szakmai műhelyek elérhetővé tétele, melyet akár a tankerületi vezetés, akár a Pedagógiai Oktatási Központok, vagy egy város önkormányzata megteremthet. Sokféle színtere lehet a szakmai közösségek létrehozásának. Ma már könnyen bekapcsolódhatunk egy pedagógiai terület mentén szerveződő önfejlesztő közösségbe (ilyenek a különböző Facebook-csoportok, de ide sorolható a Digitális Módszertár[8] is), vagy akár nemzetközi fórumok tagjává is válhatunk (mint az e-Twinning vagy az Erasmus+[9] programok kínálta lehetőségek). A magyar kultúrában még kevésbé elterjedt az ilyen szakmai közösségekben való részvétel, azt látjuk, hogy többnyire innovatív pedagógusok kisebb csoportja vesz részt több szakmai együttműködésben aktívan, de a legtöbben még nem nyitottak a kínálkozó fejlődési lehetőségek megtalálására.

Az innovatív pedagógusoknak azonban nagyon nagy szerepük van a változások elindításában, mindig is ők voltak a motorjai a fejlődésnek, Báthory Zoltán[10] szavaival élve ők a „mozdonypedagógusok". Azok a típusú tanárok, akik nem az aktuális szabályozási környezet elvárásrendszerének akarnak megfelelni, hanem kísérleteznek, alternatív pedagógiai eszközöket próbálnak ki lényegében egyetlen célra törekedve: hogy minél nagyobb sikereket érjenek el a pedagógiában. De ez számos megvalósítható és mások által is közvetlenül látható, követhető jó gyakorlatot eredményez, noha velejárója, hogy többnyire magányos harcosok még saját iskolájukban is. Ha a szakmai közösségben való működés erősebben a pedagógiai kultúra része lenne, az hozzásegíthetné a pedagógusokat és az iskolákat, hogy például a hospitálás pozitív hozadékát átéljék. Ha egy kolléga bejön és visszajelzést ad arra, amit egyébként nap mint nap egyedül csinálok, abból tanulhatok, profitálhatok, de szükséges hozzá a támogató, bizalmi légkör, amelyben a visszajelzésekre szak-

[8] A Digitális Módszertár a tanítási gyakorlatot újszerű, interaktív módszerekkel, a tananyag feldolgozását IKT-eszközökkel támogató ötletek gyűjteménye. Olyan, a pedagógiai tervezés és tanulásszervezés tárgykörébe tartozó dokumentumoknak, módszertani ötleteknek ad helyet, melyek a digitális nemzedék interaktív tanulását, tanítását segítik az IKT-eszközök kreatív használatával. Egy-egy hosszabb időtartamú projekt vagy tanóra teljes tervezéséhez segítséget nyújt letölthető segédanyagokkal, illusztrációkkal, vagy akár óratervekkel együtt. A Tempus Közalapítvány Tudástárának felületén csaknem 300, gyakorló pedagógusok által kidolgozott és kipróbált digitális módszertani ötlet érhető el: www.digitalismodszertar.tka.hu

[9] Az Erasmus+ az Európai Unió oktatást, képzést, ifjúságügyet és sportot támogató programja, a program magyarországi megvalósítását a Tempus Közalapítvány koordinálja. www.tka.hu > Pályázatok > Erasmus

[10] Báthory Zoltán (1931 – 2011) magyar pedagógus, neveléstudós, 1994–1998 között közoktatási helyettes államtitkár, egyetemi tanár.

mailag építeni lehet. A fejlődéshez arra is szükség lenne, hogy tudásmenedzsment-folyamatokban gondolkozzunk, vagyis abban, hogy miként lehet láthatóvá tenni és megosztani az iskolán vagy egy szakmai közösségen belül az egyes pedagógusoknál meglévő tudást.

▶ Mit értünk tudásmenedzsment alatt? Mennyiben új ez a fogalom?

Történetileg a tudásmenedzsment fogalmának kialakulása leginkább a szervezetfejlesztéshez köthető. A ’60-as években a nagyobb szervezetekben kezdtek el foglalkozni azzal, hogy hogyan kapcsolódik egymáshoz az egyéni és a szervezeti tudás, miként mutatható ki a szervezet rejtett tudása, és hogyan formálható ez át működő tudássá. Ide tartozik például az is, hogy ha egy komolyabb szaktudással rendelkező kolléga távozik, akkor mit tehetünk az ellen, hogy vele együtt ne vesszen el sok olyan tudás is, amire egyébként a működési folyamatok adott esetben épültek. Míg a ’80-as évek informatikai fejlesztései révén a tudásmenedzsment-irányzat első generációját a technologizálás jellemezte, addig a ’90-es években jelentősebbé vált a humánerőforrás-megközelítés, mivel az aktuálisan uralkodó erőforrás-elmélet szerint a versenyképesség alapja az egyediséget jelentő, a versenytársak által nem másolható (tacit) szervezeti tudás. Ez már egyfajta válaszadás a posztindusztriális gazdaság működésére, és valóban láthatjuk, hogy a globálissá nőtt start up cégek, elsősorban az infokommunikáció területén, milyen óriási ráfordításokat allokálnak az innovatív munkaerő bevonzására és megtartására. Az üzleti tudásmenedzsment-megközelítések harmadik generációja pedig a hálózatalapú működés. Az információs robbanás és a nanotechnológia fejlődése mára lehetővé teszi korábban elképzelhetetlen mennyiségű adat tárolását és rövid idejű feldolgozását, továbbá az interneten hagyott nyomok hihetetlen mennyiségű információt is szolgáltatnak újabb és újabb adatbázisok generálásához. Ezért a ma uralkodó felfogás az, hogy az információ megvásárolható, és a tudás mint tulajdon megszerzéséért folyik a verseny.

▶ Hogyan jelenik meg a tudásmenedzsment az oktatás szintjén?

Ha tudásmenedzsmentről gondolkodunk az oktatáson belül – és ez a tudásmenedzsment felfogás már a sajátom, egy merőben személyes meggyőződés –, kénytelenek vagyunk szembenézni magával a tudás nehezen definiálható fogalmával. Az interjú elején említettem, hogy mára megváltozott a tudásról való felfogásunk is, a modern korra jellemző racionalitásba és a töretlen fejlődésbe vetett hit kevésbé állja meg a helyét a posztmodern társadalomban, amire sokkal inkább a pluralitás jellemző. Két filozófusra szoktam hivatkozni a saját megközelítésem alátámasztására. Az egyik Habermas[11], aki azt mondta, hogy a kölcsönös figyelemre építő megértés, erőfeszítéssel formálódó értelem és kommunikáció jellemzi, vagy viheti előre a posztmodern társadalmakat. A másik pedig Bauman[12], aki a tudás kontextualitásáról értekezik, aminek elfogadása az egyetlen lehetőség a – tágabb értelemben vett különböző – kultúrák közötti kommunikáció javítására. Ezek már kiérlelt esszenciái annak, amit a ’60-as években a tudományelmélet kutatott: vagyis a tudományterületek közti átjárhatóságot, a különböző fogalomrendszerek közötti értelmezési különbségek leküzdését, az egymásnak feszülő paradigmák feloldási lehetőségét. Ezen a területen pedig rám legnagyobb hatást a magyar Polányi Mihály munkássága gyakorolta, aki megalkotta a személyes tudás fogalmát, amiben én is hiszek. Polányi legfőbb állítása, hogy minden emberi tudás természete szerint személyes jellegű, ezért nem létezik univerzális tudás, és van egy hallgatólagos összetevő, mely a tudás eleven alkotórésze, egyfajta intellektuális elköteleződés az iránt, amit igaznak hiszünk. Ez a megközelítés a formalizált tudományos módszer helyébe a tudós személyét állítja, aki a tudományos

[11] Jürgen Habermas (1929 –) német filozófus és szociológus, elméletének központi fogalma a különféle kultúrák közti kommunikáció, amely lehetővé teszi az emberek közötti együttélést, és képes választ adni ennek állandó változásaira is.

[12] Zygmunt Bauman (1925 – 2017) lengyelországi születésű szociológus, filozófus, az elmúlt évtizedek európai szociológusainak egyik kiemelkedő egyénisége.

felfedezések eléréséért és hitelességéért felelős.

Mindezeket összevetve az én tudásmenedzsment-koncepcióm két részből tevődik össze. Egyfelől, amit a pedagógusoknál szakmai fejlődésnek nevezünk, azt rendszerszinten hívhatjuk például intelligens fejlesztéspolitikának, melynek lényege, hogy kikísérletezze az iskolák támogatásának legjobb módjait az eredményesebbé válásban, azaz célzott eszközökkel ösztönözze a szervezeti tudás növelését, amely – egy elkötelezett fejlesztéspolitikai felfogásban – egyfajta rendszerszintű tudásmenedzsment-folyamat. Másfelől pedig az én felfogásomban a személyesség, a szükségletek és interakciók megértése, valamint a beavatkozások tanulási folyamatban gondolkodó tervezése az, amely bármely tudásmenedzsment-folyamat vagy eszköz hatékonyságát biztosítja. Mindez természetesen megtámogatható technológiával, sőt fontos is, hogy alkalmazzuk a legmodernebb eszközöket, de az önmagában sem cél nem lehet, sem eredményt nem fog hozni. Kevéssé látok olyan tudatos felkészülést egy fejlesztési folyamatban, amely előzetesen számol a változással szembeni ellenállással, az attitűdformálás hosszú és érzékeny folyamatával, mielőtt tényleges cselekvéseket és eredményeket vár el. Új tudás – ahogy említettem – viszont csak akkor keletkezik, ha a beérkező input és a befogadó saját rendszere között nem feszül ellentét, valamint mindez bizalommal teli, működési zavaroktól mentes környezetben zajlik.

Egy tudatosan tervezett oktatási tudásmenedzsment folyamat számol azzal, hogy időt szánjon egy-egy új fogalom, megközelítés vagy program, módszer megismertetésére olyan személyes eseményeket kínálva elsőként az érintett szakemberek minden csoportja számára, amelynek célja kizárólag az, hogy megalapozza a nyitott hozzáállást, és oldja a berögzültségeket. Sokkal több teret kellene adni a kötetlen, informális beszélgetéseknek, amikor nincs olyan szándék, hogy a résztvevők mindenáron megtanuljanak vagy éppen tudomásul vegyenek valamit. Ez alapozhatja meg a későbbi alkalmazók – pedagógusok, iskola- vagy tankerületi vezetők – személyes felelősségvállalását a minőségi működtetésért, ami kulcsa a változásoknak, de ennek kultúráját előbb meg kell tudnunk teremteni. Minden más eszközjellegű fejlesztés véleményem szerint ennek nem helyettesítője, hanem kiegészítője lehet.

▶Hogyan képzeljük ezt el a gyakorlatban? Tudnál mondani olyan tudásmenedzsment folyamatra konkrét példát, amelyben a pedagógusok álltak/állnak a fókuszban?

Amikor a Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportjával például az Alma a fán műhelymunkákat szervezzük, nagyon sokat készülünk arra, hogy mi az a legfontosabb cél, amelyhez az adott műhelymunkát rendeljük. A legfontosabb cél sohasem az előadások tartalmából bomlik ki, hanem előbb van a cél, amelyhez együttesen keressük a tartalmat és a formát. Vagyis az előadások vagy más munkaformák ehhez kapcsolódnak, és az előadókat is felkészítjük arra, hogy a saját fókuszukat ennek a célnak rendeljék alá. Például a 2018. márciusi korai iskolaelhagyást fókuszba állító műhely kapcsán ugyan egy épp most induló portált mutattunk be, de a cél az, hogy a résztvevők megismerjenek olyan konkrét helyi kezdeményezéseket, ahol más iskolák saját helyi problémáikra találtak saját működő válaszokat, és ennek kapcsán ráébredjenek, hogy számukra is nyitott ez a lehetőség. A közben bemutatásra kerülő ESLplus portál[13] ebben csak egy eszköz, mely helyet ad a jó gyakorlatok online megosztásának, de nem ez állt a rendezvény fókuszában. Ugyanúgy végiggondoljuk azt is, hogy mi fog történni a bejöveteltől az eltávozásig a résztvevőben,

[13] A korai iskolaelhagyás európai információs portálja jól strukturált és könnyen kereshető minőségi tartalmakat kínál, építve az összegyűjtött és rendszerezett nemzetközi, nemzeti, helyi és intézményi szakértelemre: www.eslplus.eu

és abba rengeteg affektív elemet beletervezünk. Azt gondolom, hogy a műhelymunkák sikerét pont ez biztosítja: valami olyan személyes teret próbálunk teremteni, amelyben megtörténhetnek találkozások, vagyis nemcsak információk cserélnek gazdát, hanem tényleges tudásközvetítés és tudásbefogadás is történik, sőt, kapcsolatok épülnek.

Az oktatási tudásmenedzsmentnek ez a személyes szintje – amikor a szakmai fejlesztés folyamata az, hogy előzetesen megvizsgáljuk, hogy miként lehet egy gondolatot termékennyé tenni, és teret adunk annak is, hogy az általunk elindított gondolatot a résztvevők tovább alakítsák saját tudásuk szerint – véleményem szerint a leghatékonyabb. Az így megalapozott fejlődési szándékot kell megtámogatni sok más könnyen elérhetővé tett szakmai önfejlesztési lehetőséggel (közérthető és naprakész szakirodalom, módszertani segédletek, kereshető ötlettárak, mások jó gyakorlatai, további rendszeres személyes találkozási lehetőségek, képzések, részvételi lehetőség szakmai hálózatokban stb.), melyek nagy része ma már webes felületen is kialakítható. De a személyesség és a résztvevők befolyása a tanulási folyamatra, sőt felelősségvállalásuk saját fejlődésükért elengedhetetlen, és erről sokat tanultunk legutóbbi, most záruló EFFeCT című projektünkben is a kollaboratív tanulás fogalmának értelmezése által.

▶Az EFFeCT projekt mivel járult hozzá a pedagógusok közötti szakmai együttműködések támogatásához? Mi a kollaboratív tanulás jelentősége, amely a projekt fókuszában állt?

Meglátásom szerint azért volt nagyon fontos ez a projekt, mert ennek magyarországi résztvevői egy itthon abszolút új dologba láthattak bele, így teljesen új tapasztalatot szerezhettek egy védett kísérlet keretében. Amikor nyugati oktatási rendszerekből veszünk át egy fogalmat, gyakran ütközünk fordítási nehézségekbe. Ilyen volt a *collaborative teacher learning*, vagyis a tanárok kollaboratív tanulása is, ami nem hangzik jól a magyar fülnek, és amelyet inkább tanárok közti együttműködésen alapuló tanulásnak fordítottunk, de azt túl hosszú kimondani. Az angolszász terminológia haladó szemléletet közvetít: kifejezetten iskolai tanári közösségek egy közös cél mentén elinduló, tevékenységekbe ágyazott, gyakorlati problémákra fókuszáló együttes tanulására vonatkozik. Az itthoni értelmezés gyakran elakad a tanárok közti kooperációnál vagy a szakmai együttműködésnél, ami azt gondolom, hogy nem baj, tapasztalat hiányában mi itt tartunk. Ez is példa arra, hogy fel kell tudnunk ismerni, hogy honnan indulunk, és miben kell fejlődnünk. Magyarországon egyelőre abban, hogy egyáltalán elinduljon és természetessé váljon a hivatásbeli szakmai együttműködés a pedagógusok között.

A pilot feladata az volt, hogy kipróbáljuk a nemzetközi szakirodalom és a partnerség által összegyűjtött kulcstényezőket, amelyeket a tanárok közti kollaboratív tanulás közösen felállított elméleti kerete kijelölt, és vizsgáljuk a beválást azáltal, hogy megpróbálunk ilyen folyamatokat felépíteni. Három, fél-egyéves pilot program is megvalósult 2017-ben. Nekem szakmai vezetőként rendkívül izgalmas tapasztalataim voltak, legfőképpen az, hogy mennyire nehéz volt az értelmezési keretet adaptálni a hazai viszonyokra. Projektmenedzserként, pilotvezetőként, értékelőként is túl kellett lépni az itthon megszokott merev projektlogikán, és megtanulni egy jóval szabadabb keretben dolgozni, mely – kifejezetten a tanulás érdekében – teret ad a kísérletezésre, elengedve az elvárásoknak való megfelelési kényszert. Azt gondolom, hogy végül fantasztikusan teljesített mind a három pilot program, és nagyon érdekes eredmények születtek. Sok olyan jegyet tudtunk azonosítani, amely magára a pedagógusok közötti együtt tanulási folyamatra jellemző, és itt is előjöttek a kontextuális különbözőségek, miszerint nagyon nem mindegy, hogy milyen közegben, milyen témával, milyen vezetéssel, hol zajlik a tanulási folyamat. Valóban arról kaptunk egy képet, hogy ma Magyarországon a pedagógusok közti közös tanulási folyamatnak melyek azok a specifikumai, amelyekre mindenképpen figyelnie kell egy facilitátornak vagy egy fejlesztőnek. Egy ismeretlen, kicsit idegen fogalmi rendszerben kísérleteztünk, amiben jó volt, hogy olyan dolgokról kellett

elkezdenünk gondolkozni, amelyek még távol állnak a mi létező folyamatainktól, de meg lehetett találni bennük azt a fókuszt, amely hozzájárult saját látómezőnk tágításához is. Személyesen olyan új tudás birtokába is kerültem, amelyről még nem is gondolkodtam korábban, legalábbis nem ezen a tudatossági szinten. Az is eredmény, hogy elindítottunk valamit kutatási oldalról, van tudományos hozadéka is, és van kb. száz olyan pedagógus, aki erről valamilyen élményt hordoz magában. Bízom benne, hogy a részt vevő szakmai szereplők egy előremutató, jövőbeli irányt ismertek meg, és birtokába kerültek valaminek, ami segíti őket saját szakmai fejlődési útjukon.

▶Mi támogatja leginkább a tudásmegosztást a pedagógusok között?

Az eddig elmondottakon kívül talán csak egyetlen dolog: az idő. Ha a tudásmegosztás egy szisztematikusan felépített folyamat, akkor annak idővel látszik az eredménye. Tehát a tanulásnak, az érési folyamatnak, a változásnak egyaránt időre van szüksége.

EFFECT – Európai szakmai és módszertani keret fejlesztése a tanárok kollaboratív tanulásának támogatására

A Tempus Közalapítvány EFFeCT projektje, 6 országgal együttműködésben (finn, lett, cseh, brit, ír és magyar) olyan 2,5 éves programot valósított meg, amelynek fókuszában a tanárok tanulásának teljes életpályán átívelő támogatása és a tanári kompetenciák fejlesztése áll. A projekt átfogó célja volt, hogy eszközöket biztosítson a tanárok rendszerszintű, regionális és helyi szintű kollaboratív tanulásához, és támogassa az ehhez kapcsolódó szakpolitika-alkotást. A Tempus Közalapítvány által vezetett EFFeCT projektkonzorcium a fenti cél eléréséért egy európai szintű, a tanárok kollaboratív tanulását elősegítő Módszertani Keretrendszer kidolgozására vállalkozott, mely útmutatóként szolgál pedagógusok, tanárképzők, iskolavezetők, oktatásügyi döntéshozók és fejlesztők számára a szakmai fejlesztési folyamatok megtervezéséhez, és emellett egy módszertárat is tartalmaz, amely ötletekkel, módszertani eszközökkel, és egyéb információforrásokkal gyakorlati segítséget is nyújt a kollaboratív tanulás támogatásában.

A Módszertani Keretrendszer és a kapcsolódó gyakorlati módszertár tesztelése Magyarországon, Lettországban és Csehországban zajlott 2017 őszéig egy éven át. A hazai pilotokban a személyes jelenléten alapuló események megtartása mellett az online tanulási terek létrehozására helyeztük a hangsúlyt, amelyek kiválóan támogatták a tanulóközösségek alakulását, a tanárok közötti tudásmegosztást és hálózatosodást. A Tempus Közalapítvány által koordinált pilot programok a kollaboratív tanulást három, a magyar oktatás világára kihívást jelentő témába ágyazva tesztelték.

- *Alma a fán - Digitális Pedagógus, „IKT-eszközök kreatív felhasználása az oktatásban”*: A pilot program célja egy olyan tanulóközösség életre hívása volt, amelynek tagjai különböző offline és online módon kapnak támogatást abban, hogy módszertani repertoárjukat bővítsék az IKT-eszközök pedagógiailag beágyazott, kreatív használatában.

- *Az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) hatékony működtetése*: A pilot program célja volt hozzájárulni a pedagógusok sikeres egyéni és kollaboratív fejlesztési folyamatához úgy, hogy a konkrét fejlesztési terep az 50 órás kötelezô IKSZ, mint egy lehetséges pedagógiai eszköz eredményes menedzselése.

- *Lépésről lépésre program*: A pilot program célja már működő – de szakmai szempontból felélesztésre szoruló – tanulóközösségek támogatása volt, új tanulóközösségek életre hívása a Lépésrôl lépésre programban részt vevô iskolák köré, illetve egy olyan tudástér létrehozása (offline és online), amely segíti a tanárok közötti tanulási célú együttműködést, tudásmegosztást és hálózatosodást.

A pilot eredményeképpen együttműködő tanulóközösségek alakultak, melyekben a résztvevők:

- a pilot folyamat során egyre inkább értelmezni tudták az együttműködő tanulás jelentőségét és kulcsfontosságú tényezőit;
- egyéni céljaik inkább háttérbe, a közös tanulási célok kialakítása folyamatosan előtérbe kerültek, amelyek a gyakorlati problémák azonosítását, a megoldási lehetőségek felkutatását és körbejárását, illetve az ismeretek közös kialakítását támogatták a vonatkozó elmélet és gyakorlat alapján;
- megtapasztalták saját szakmai bevonódásukat a saját tanulási folyamatuk tervezésébe, megvalósításba és értékelésébe;
- betekintést nyertek egy jól strukturált, mégis rugalmas fejlesztési folyamatba, amely szem előtt tartja a csoport tanulásmódszertanát, és reagálni tud az esetlegesen felmerülő változó igényekre;
- átélték, hogy mennyire fontos a párbeszéd a folyamatos, többoldalú visszajelzés biztosítása érdekében;
- a pilot programra szabott kérdőívek kitöltésén keresztül megtapasztalták, hogy az értékelési kritériumok azonosítása szerves részét képezi a tanulási folyamatnak, elősegítve a résztvevők munkájának reflektív visszacsatolását;
- egyes témákon keresztül felismerhették, hogy a szakmaiság magas színvonalát jelzi a morális cél szem előtt tartása, beleértve a társadalmi igazságosság elősegítését.

A Módszertani Keretrendszer és a kapcsolódó segédanyagok elérhetők a projekt weboldalán: www.effect.tka.hu

EFFeCT
European Methodological Framework for Facilitating Teachers' Collaborative Learning

TÁRSADALMI FOLYAMATOK ÉS PEDAGÓGIAI KULTÚRA

INTERJÚ KNAUSZ IMRÉVEL

„Egy befogadóbb, személyesebb és nagyobb mértékben a partnerségre épülő kultúra irányába lenne szükséges elmozdítani az iskolát."

▶ Hogyan változott meg a 21. századi szerepfelfogás a pedagógusokról?

A pedagógusszerep-felfogást leginkább meghatározó társadalmi folyamat – egyfajta technicizálódás – a múlt század utolsó harmadától kitapinthatóan jelen van. Hagyományosan az újkorban, egészen a 20. század közepéig a pedagógus szerepe mindig túlmutatott a tananyagon, a pedagógus nevelő is volt, elvárták tőle, hogy személyes példamutatásával formálja, megszilárdítsa a fiatalok jellemét. Ezzel szemben a mai gyakorlat fókuszában egyre erőteljesebben a tananyag közvetítése áll, a tanulási folyamatban az oktatásra helyeződik a hangsúly, a pedagógusok által végzett feladatok pedig inkább technikai jellegűek lettek.

▶ Mi okozza a tanulási folyamatban az említett hangsúlyeltolódást?

A hangsúlyok megváltozásának okát abban látom, hogy mások lettek az elvárások az iskolával szemben. Az iskola alapvető társadalmi funkciója régóta a műveltség közvetítése. A műveltség szerepe viszont, hogy értékeket közvetítsen, és ezáltal formálja a jellemet annak érdekében, hogy a tanulók szilárd értékrenddel hagyják el az iskolát. A mai világban ennek a szilárd értékrendnek mintha csökkent volna a szerepe, a jellemszilárdság pedig archaikus csengésű, a mindennapi diskurzusokban nem használt, szinte megmosolyogtató fogalommá vált, hasonlóan az ifjúság elé állítható példakép fogalmához. Ennek háttérében nyilván az információrobbanás, az informatikai átalakulás, a média és a tömegkultúra erőszakos térhódítása is megjelenik. Szintén ehhez kapcsolódónak érzem azt a folyamatot, amit David Riesmanre[1] hivatkozva úgy fogalmaznék meg, hogy *a belülről irányított* személyiséget felváltja a *kívülről irányított* személyiség. A magányos tömeg című könyvében Riesman kifejti, hogy a modernitás tipikus, pontosabban leginkább sikeres karaktere a belülről irányított személyiség, akinek – részben az iskolában elsajátított – értékrendje a változó körülmények között iránytűként szolgál számára. Korábban ehhez illeszkedett az iskola berendezkedése is. Azonban Riesman '50-es években írt előrejelzése az Amerikában akkor kezdődő folyamatra, úgy tűnik, beigazolódott. A 20. század utolsó harmadától kezdve egyre kevésbé a szilárd értékrendünk szolgál segítségül az életben való beváláshoz, ehelyett inkább aszerint működünk, hogy a többiek mit várnak el tőlünk. Ezáltal válik a személyiség kívülről irányítottá, ahol az ember belső radarja feltérképezi a változásokat, követi a trendeket, és alkalmazkodik hozzájuk. A kifejezés nem pontosan fedi le a Riesman által jelölt *other-directed* meghatározást, hiszen a szerző nem állítja szembe ily módon az irányítottság *belső* vagy *külső* jellegét. Nem is az autonómia csökkenéséről van szó, hanem inkább arról, hogy nem a korábban elsajátított értékrend válik meghatározóvá, hanem a másokra való odafigyelés.

[1] David Riesman (1909-2002) amerikai szociológus, legismertebb műve: A magányos tömeg (The Lonely Crowd).

▶A társadalmi folyamatoknak elkerülhetetlen része a változás, így a nevelés-oktatás korábbi funkcióit szükséges újragondolnunk. Véleményed szerint mi lehet az iskola legfontosabb feladata a 21. században?

Talán meglepően hangzik, de szerintem az iskola alapvető feladata napjainkban is a hagyományos műveltség közvetítése kell, hogy legyen. Csakhogy a mai világban ez a műveltség elsősorban úgy közvetíthető, ha az érdeklődést fel tudjuk kelteni iránta. Olyan inputok, impulzusok átadása válik szükségessé a tanulók számára, amelyek elgondolkodtatják őket, és értelmezni tudják azokat a saját életük vonatkozásában. Ha pedig sikerült megteremteni az érdeklődést, hagyni kell időt arra, hogy a tanulók lépéseket is tegyenek a tudás megszerzése érdekében, hiszen ahhoz, hogy autonóm embereket neveljünk, elengedhetetlen az általános műveltség.

Miután eltűnt az iskola jellemformáló funkciója, értelmezhetetlenné vált az, ami megmaradt. Ami most látható az iskolai működésben, az tulajdonképpen arról szól, hogy tanítunk egy tananyagot, de már egyáltalán nem biztos, hogy tudjuk, miért is tanítjuk. Tehát ha hiszünk a tananyagok fontosságában – és a magam részéről úgy gondolom, nem értelmetlen tartalmakról van szó –, akkor új funkciókat kell találni ezek számára. Az iskola funkciója mellett újra kell gondolni a pedagógus szerepét is: többé már nem a tanár az információ forrása, hanem sokkal inkább a gondolkodás serkentője és segítője kellene, hogy legyen. Vagyis a tanárnak nem az a feladata, hogy elmondja, amit tud, hanem hogy olyan helyzeteket teremtsen az iskolában, ahol a tanulók gondolkodni tudnak, a pedagógus pedig támogatni tudja őket ebben.

▶Milyen ma a „jó tanár"? Vannak-e olyan pedagóguskompetenciák, amelyek megléte változatlanul lényeges, vagy új kompetenciákra van szükség?

A legfontosabbnak azt tartanám, hogy a pedagógus érzékenyebb legyen a tanulók iránt. Képes legyen rájuk figyelni, ráhangolódni a gyerekekre, és tudjon együtt gondolkozni velük. Idejétmúlt és korántsem hatékony az a fajta – csak a tananyagra és a tanulók helyes magatartására fókuszáló – tanári hozzáállás, amely a tanulót leállítja vagy figyelmen kívül hagyja, ha nem a tanár elvárása szerinti választ adja. Ehelyett inkább olyan pedagógusokra volna szükség, akik képesek kitalálni, hogy mi játszódik le a tanulók fejében. Bár ez egy létező és dicséretes tanári erény, a kötött tananyag átadására berendezkedett tömegoktatás keretei között nyilván nagyon nehéz megvalósítani. Másrészt a motiváció jelentőségét hangsúlyoznám, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Fontos, hogy a tudás elsajátítására, a tanárokkal való együttműködésre, az iskolai programokon való részvételre motiváljuk a dákokat. Mindez a pedagógus részéről önálló tevékenységeket és erőfeszítéseket igényel. Tehát nem elég, hogy jól kell tanítani, ezenkívül számos egyéb feladatot is el kell látni – például iskolai szabadidős programokat szervezni, vagy személyes kapcsolatot ápolni a tanulókkal és a szülőkkel –, amelyek korántsem újszerű kompetenciákat igényelnek, sokkal inkább az ilyen tevékenységeket megtámogató, úgy mondanám, hogy „életszervező" kompetenciák kiemelését, értékelését, megbecsülését.

▶A mai pedagógusképzés meg tudja-e fogalmazni, hogy pontosan mire akarja felkészíteni a pedagógusokat?

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében például, a kollégáimmal közösen úgy gondoljuk, hogy a technikai tudásnál előrébb való az önálló döntésekre való felkészítés, és ezt a szemléletet a gyakorlatba is átültetjük.

▶Milyen módon valósulhat ez meg?

Ha önkritikusan állok hozzá a kérdéshez, akkor azzal kezdeném, hogy vannak hiányosságaink azzal kapcsolatban, hogy a tanítási folyamat számos technikai jellegű elemét nem tanítjuk meg részle-

tesen a hallgatóinknak. Vagyis nem arra helyezzük a hangsúlyt, hogyan kell például óravázlatot készíteni, vagy egy-egy konkrét módszert technikailag megvalósítani. Ezzel szemben megtanítjuk a hallgatókat gondolkodni a tananyagról és a pedagógiai módszerekről, vagyis megtanítjuk őket önálló döntéseket hozni arról, hogy adott esetben mi lenne hasznos a tanulóknak. Nagy kérdés, hogy ezt a képességüket tudják-e majd alkalmazni, hiszen az iskolai közeg, ahová később gyakorló pedagógusként bekerülnek, ennek majdnem mindig ellene hat. A vizsgatanításokon vagy egy olyan iskolai tanórán, ahol a hallgató a hosszú tanítási gyakorlatát tölti, nagyon gyakran szembesülök azzal, hogy a pedagógusjelölt épp olyan metódusokat kezd követni, mint az abban az iskolai közegben tanító többi tanár. Vagyis az iskolai kultúrának hihetetlenül erős hatása van arra vonatkozóan, hogy milyen pedagógus lesz valakiből. Mindez elbátortalaníthatja a pedagógusképzőket is.

▶A technicista megközelítés eredményét nyilván könnyebb mérni. Ha a képzés során a gondolkodási képesség fejlesztésére helyezitek a hangsúlyt, akkor miként kaptok arról képet, hogy a tanárjelöltet az intézmény megfelelően készítette-e fel a pályára?

Ebből a szempontból, úgy vélem, lehetetlen mérni a felkészültséget. Természetesen a szakdolgozat és a pedagógusjelölt portfóliója rendelkezésre áll, melyekre reflektálni tudunk. Azt, hogy mi kerüljön a portfólióba, a tanárképzők határozzák meg, de nem gondolom, hogy ezekből a szakmai anyagokból az értékelés során megállapítható, hogy valakiből jó tanár lesz-e vagy sem. Természetesen időnként, például kiemelkedően jó gondolatokat, reflexiókat olvasva, azt gondolom, érdemes volt, megtérült a befektetett munka, de ez még korántsem ad teljes képet a tanári felkészültségről. Ráadásul, a pedagógusképzés összességében egy olyan gyakorlatra való felkészítést jelent, amelyről egyediségénél fogva nem tudjuk pontosan hogyan alakul. Hasonlónak gondolom ezt a sajátosságot a történelemtanításhoz, melynél előre nem tudni, hogy a konkrét történelmi tudás hasznosul-e később az ember életében, hiszen elsődleges célja inkább a történelmi gondolkodás képességének átadása. Ebben a tekintetben a pedagógusszakma különlegesnek mondható, mert emberekkel és személyiségekkel dolgozik. Ettől függetlenül a szakmának vannak mérhető elemei, melyeket szükséges is mérni a tanulási-tanítási folyamat során (vizsgáztatással, dolgozatírással, tesztekkel stb).

▶Az iskolai közegre, az iskolák pedagógiai gyakorlatára a különböző oktatási innovációk is hatással vannak. Mi a kulcsa ezen innovációk sikerének vagy kudarcának?

Kulcsfontosságú tényezőnek gondolom ebben a kérdésben is a pedagógiai kultúrát. Egy pedagógiai innováció ugyanis, ha megreked a technikai vagy tantervi szinten, és nem foglalja magába a körülvevő környezet pedagógiai kultúrájának megváltozását, nem lesz működőképes, mert az általánosabb és mélyebben gyökerező mentalitás visszafogja a fejlődést. Ha megnézzük, hogy egy hazai iskolában a pedagógiai kultúra szempontjából melyek a leginkább meghatározó tényezők, három dimenziót említenék. Az első a *személyesség-bürokratizmus dimenzió*, amelyben az látható, hogy a tanárok és diákok között ki tudnak-e épülni személyes kapcsolatok az intézményben, vagy inkább formális szabályok uralkodnak annak érdekében, hogy az intézmény eleget tegyen a külső elvárásoknak, szempontoknak. Manapság az iskolákban a bürokratizmus túlsúlya érzékelhető a személyes kapcsolatokkal szemben, melyek kialakulását számos tényező akadályozza. Ennek kapcsán tehát a pedagógiai kultúraváltás egyik fontos eleme az volna, ha a személyesség-bürokratizmus tengelyen a képzeletbeli csúszkát valamelyest a személyesség felé tolnánk el. A második a *hierarchia-partnerség dimenzió*, amely arra van hatással, hogy inkább az alá-fölérendeltségre épülő viszony vagy pedig a partnerség, a megegyezésre való törekvés dominál-e az intézményben. A megoldás ebben az esetben is a hierarchiától a partnerség irányába való elmozdulás lenne. A pedagógiai kultúra harmadik dimenziója az *idegenség-befogadás dimenzió*, amely megmutatja a

tanulók által képviselt tömegkultúra – adott esetben akár etnikai kultúra – és a pedagógusok által képviselt hivatalos kultúra közötti viszonyt: elfogadjuk-e, befogadjuk-e a másikat, vagy pedig idegennek bélyegezzük. Ezen a téren szükséges volna a befogadás felé közelíteni.

Tehát a pedagógiai kultúraváltás alatt a célok felől közelítve azt értem, hogy egy befogadóbb, személyesebb és nagyobb mértékben a partnerségre épülő kultúra irányába lenne szükséges elmozdítani az iskolát. Az innovációk sikerének leginkább ez lehetne a kulcsa, míg a kultúraváltás elmaradása azt eredményezheti, hogy az iskola kiveti magából ezeket a kezdeményezéseket. Sajnos ez utóbbi jellemzőbb a hazai viszonyok között, kevés sikeres innováció megvalósulására látunk példát.

▶A kevés ismert példában, ahol valamely pedagógiai innováció működőképes módon tudott meggyökeresedni, mi volt, vagy mi lehet a siker titka?

A hejőkeresztúri modell[2] egy kimagasló és visszatérő példa a pedagógiai szakmában, bár a sikeres innováció szélesebb körű elterjesztésének feltételeiről külön is érdemes volna beszélni. A modell bevezetése K. Nagy Emese[3] igazgató nevéhez fűződik, aki fontos szerepet játszott az innovációs folyamatban: karizmatikus személyiségével maga mögé tudta állítani a motivációban nem teljesen homogén tantestületet, vagyis egy olyan közhangulatot tudott kialakítani, amelyben az egyet nem értők sem álltak útjába a változásnak, átalakulásnak. Egyrészt úgy vélem, az iskolavezető példamutatása nagyon fontos a siker szempontjából, mint ahogy az is, hogy az amerikai szakemberek által kidolgozott komplex instrukció módszerével nem csak egy-két pedagógus ismerkedett meg a hejőkeresztúri tantestületből, hanem a vezető és az iskola összes pedagógusa együttesen volt jelen a bemutatón, melyet egy közös döntés követett a helyi, iskolai szintű megvalósításról. Az is lényeges, hogy nem tették kötelezővé a pedagógusok részéről a megvalósításban való részvételt, hanem rájuk bízták a módszerek használatát, de az igazgató által vállalt úttörő szerep mintát, lendületet adott a kollégáknak is. Ebből fakadóan ez a modell vezetéselméleti szempontból is nagyon fontos tanulságokkal szolgál. Másrészt az is lényeges a siker szempontjából, hogy nem egyedül a Komplex Instrukciós Programtól (KIP) várták a megoldást, hanem más pedagógiai módszereket is adaptáltak, melyek közül kettő különösen izgalmas számomra. Az egyik a táblajáték-program, amelyben az a leginkább érdekes, hogy az egész tantestület beleszeretett a játékba, és ez a motiváltság és lelkesedés fel tudta kelteni a tanulókban és a tanárokban is a játék iránti szenvedélyt. Ennek nagyon fontos identitáserősítő szerepe is van („mi vagyunk a táblajátékos iskola, versenyeket nyerünk" stb). A másik fontos program, amelyet felvállalt az iskola a KIP mellett, a generációk közötti párbeszéd, vagyis a szülőkkel való kapcsolat. Ennek megerősítése - véleményem szerint - önmagában is kulcsfontosságú tényezője a sikeres innovációnak, különösen hátrányos helyzetű közegben, ahol az iskola és a szülők közötti idegenség felszámolása alapvető fontosságú. Azt, hogy Hejőkeresztúron beengedték, behívták a szülőket az iskolába, és így kialakulhatott egy szerves együttműködés a cigány, illetve a szegénységben élő szülőkkel, példamutatónak gondolom.

[2] A Hejőkeresztúri Modell a Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazására épült, amelynek mottója: "Mindenki jó valamiben". Az Egyesült Államok iskoláiban bevezetett *Complex Instruction* módszer olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki E. Cohen és R. Lotan vezetésével. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. Magyarországon a programot a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola adaptálta és vezette be elsőként Komplex Instrukciós Program néven 2001-ben.
Bővebb információ: www.komplexinstrukcio.hu

[3] K. Nagy Emesével 2015-ben készült korábbi interjúnkat lásd az Alma a fán – Iskolavezetők a méltányos oktatásért c. kötetünk 34-43. oldalán: www.tka.hu/kiadvany/3073/alma-a-fan, www.tka.hu > Kiadványok > 2015

▶ Milyen feltételekre, változásokra lenne szükség ahhoz, hogy jobbak legyenek az iskolák, hogy olyan irányba fejlődjenek, amelynek révén a pedagógusképzés jól felkészített hallgatóit sem „húzná vissza" a szervezet?

Rendszerszinten leginkább a szabályozókon kellene változtatni. Alapvető fontosságú volna az iskolák autonómiájának növelése. Tantervi szinten a 2000-es években már megéltek az intézmények egyfajta autonómiát, hiszen a 2003-ban megjelent Nemzeti alaptanterv[4] gyakorlatilag felszabadította az iskolát minden tantervi kötöttség alól, ugyanakkor más kötöttségek továbbra is rányomták a bélyegét az iskola életére. Az akkor végbemenő érettségi reform például valamelyest növelte a tanárok szabadságfokát, de messze nem olyan radikális mértékben, mint amely véleményem szerint kívánatos lett volna. A másik meghatározó terület a tankönyvpiac, melynek működése a meglévő igények kielégítésén alapul. Vagyis akkor lesz sok vevője egy tankönyvnek, ha sok tanár választja a kínálatból. Ha viszont azok a tankönyvek uralkodnak, amelyeket sokan vesznek, akkor minden helyi tanterv hozzájuk fog igazodni. A tankönyvpiaci működés ördögi köre tehát csapdába ejtette az iskolákat. Pedagógiai kultúraváltásra is szükség lett volna. Valószínűleg ennek elmaradása nehezítette a HEFOP-pályázatokban kidolgozott kompetenciaalapú programcsomagok elterjedését is, holott azok meglehetősen komplex módon kezelték a problémát. Egy mélyebb átalakuláshoz nyilván az idő is kevés volt, 2010 után pedig a politikai támogatás is megszűnt.

▶ Fejlesztési beavatkozások esetében a fókuszt a szervezet egészére vagy inkább az egyes pedagógusokra érdemes irányítani?

A szervezeti szintű beavatkozást tartom a legfontosabbnak, amely képes változásokat generálni. Az osztálytermi, az intézményi és az országos szint közül az intézményi szintű megoldásokban hiszek a leginkább, a pedagógusok között létrejövő megállapodások, együttműködések létrehozásában, illetve egy közös pedagógiai kultúra kialakításában. Ehhez azonban egyrészt időre van szükség, másrészt egyéni szintű felkészítésre, valamint olyan szabályozókra, amelyek értelmessé teszik a beavatkozásokat. A szabadság is elengedhetetlen, de a tanterv felszabadítása önmagában nem elégséges.

A '90-es években, az első Nemzeti alaptanterv bevezetésének idején például a pedagógiai szakemberek elképzelései jelentősen eltértek a realitástól. Az akkor született tantervek nagyon sokfélék lettek, hiszen az volt az elképzelés, hogy a tanterv mindent elbír, bármit bele lehet írni korlátok nélkül. Csak éppen a hozzájuk rendelhető eszközök híján nem lehetett őket használni. Az eszközfeltétel alapvetően tankönyvet vagy más módszertani segédletet, útmutatókat jelent, és ha ez nem biztosított, akkor lehet akármilyen jó a tanterv, nem fog tudni a gyakorlatban működni. Az is fontos szempont, hogy ehhez is elsősorban időre van szükség. A '90-es évek rohamos gyorsaságú változásai nem kedveztek a kiérlelt szakmai tervezésnek. Egyik évről a másikra lehetetlenség egy másfajta szemléletre, rendszerre, egy másfajta pedagógiai kultúrára váltani, mert mindez sokkal hosszabb, kiérleltebb tervezései folyamatot igényel, rendszerszinten, intézményi szinten és a pedagógusok részéről egyaránt. Emellett az is elengedhetetlen volna, hogy a pártok között létrejöjjön egy olyan politikai konszenzus, amely biztosítaná az oktatáspolitikai folytonosságot, hogy a politikai váltás ne hozza magával a rendszerszinten megkezdett folyamatok azonnali visszafordítását.

[4] Az első Nemzeti alaptanterv, mely 1995-től lépett életbe, meghatározta a közoktatás kötelező és közös céljait, definiálta a műveltségi területeket és azok mentén a 4., 6., 8. és 10. osztály végre elérendő ismeret-, készség- és képességjellegű követelményeket. A 2003-ban megjelent második Nemzeti alaptanterv meghagyta a 2001-ben életbe lépett tantervi rendszert kétpólusú (központi és helyi) és háromszintű (kerettanterv, alaptanterv, helyi tanterv) szabályozási rendszer kialakításával, de részletes tartalmi követelményeket nem tartalmazott.

▶Említetted korábban, hogy talán a legfontosabb egy együttműködő pedagógiai szakmai közösség megszületése az intézményekben. Mennyiben tud a pedagógusképzés erre fókuszálni?
A mi esetünkben, a Tanárképző Intézetben lényegesnek tartjuk, hogy a hallgatók együttműködjenek problémák megoldásában, a gyakorlatban is. Majdnem minden pedagógiai kurzusban rendszeres a csoportmunka, nem ritka a projektrendszerű oktatás, projektpedagógiai kurzusainkon pedig kifejezetten ez áll a középpontban. A pedagógusképzés egyik feladata annak közvetítése, hogy lehet tanulni egymás gondolataiból. A képzés korábban említett céljából – gondolkodásfejlesztés, illetve autonóm döntések meghozatala – következik, hogy olyan diskurzusokat teremtsünk a hallgatók között, amelyek keretében problémákat tudnak megbeszélni. Többször előfordult már, hogy a közös munka egy „interdiszciplináris" tématerv készítésére irányult, különböző szakos hallgatók közreműködésével. Fontosnak tartom azt is, hogy a leendő pedagógusok a tananyagról is gondolkozzanak, hogy ne vegyék adottnak a tankönyvi tartalmakat, hanem találjanak és dolgozzanak ki egy témát, vitatkozzanak, beszélgessenek róla.

▶A Te értelmezésedben mit jelent az autonóm pedagógus fogalma?
A pedagógus attól autonóm, hogy fel tudja mérni, mire van szükség az adott osztályban, közösségben, és ehhez alkalmazkodni tud a tanulási-tanítási folyamatban. Úgy gondolom, hogy ez az alkalmazkodás a tananyagról való gondolkodást is kell, hogy jelentse. Vagyis a pedagógus dolga nem az, hogy a számára kijelölt tananyagot korrekt módon „letanítsa", hanem egyrészt fontos, hogy ne vegye adottnak a tananyagot, másrészt, ha semmi beleszólása nincs annak tartalmába, akkor is nézze meg, hogy mit lehet kihozni belőle, mi lehet az értelme, a haszna a tanulás szempontjából. Tehát lényeges, hogy a pedagógus találja meg a fókuszt! A pedagógusképzésben szoktunk ehhez kapcsolódó fókuszálási gyakorlatokat tartani, ahol az ezt segítő technikákat, tudásokat át tudjuk adni. Olyan helyzetekbe kell hozni a hallgatókat a képzésben – szemináriumokon és terepgyakorlatokon egyaránt –, amelyekben döntéseket kell hozniuk, ez segíteni fogja őket később az iskolában is, hogy a mindennapi pedagógiai szituációkban éljenek a döntés lehetőségével. Az azonban más kérdés, hogy a pedagógus alkatilag valójában milyen, tud-e, akar-e majd élni az autonómiával az iskola világában.

▶A képzés viszonylag rövid időszaka a pedagógus életpályának. Hogyan lehet az ezt követő szakmai fejlődésben támogatni a pedagógusokat?
Tragédiának érzem, hogy nagy szakadék tátong aközött, amit az iskolai közeg kimondva vagy kimondatlanul elvár a pedagógusoktól, és aközött, amit mi, pedagógusképzők gondolunk ebben a kérdésben. A pedagógusképzés ebből a szempontból is rendkívül sajátos formája egy szakmára való felkészítésnek, hiszen nem arra készítjük föl a hallgatókat, amit tulajdonképpen elvárnak majd tőle a munkahelyén.

A pedagógusok támogatásával kapcsolatban számos dologra volna szükség. Egyrészt kedvező lenne, ha meg tudnánk őrizni a kapcsolatot velük, miután kikerültek a képzésből. Ezen a téren számos fontos feladata volna a képzőintézményeknek. Miskolcon történtek már erre vonatkozó kísérletek, egyfajta „továbbképzések" szervezésével – konzultációs fórumok, beszélgetések, élménybeszámolók formájában –, melyekre visszavártuk a volt tanítványokat. A képzés javítására tett kísérletek mellett pedig szükségszerű volna a szakmai fejlődés további állomásait, így például a pedagógus-továbbképzést is újragondolni. Van azonban mindennek egy háttérfeltétele, amiről így az interjú végén egyfajta ceterum censeóként mindenképpen beszélni kell. A legjobb képzés, szakmai támogatás és továbbképzés is csak látszólagos eredmények elérésére lesz képes mindaddig, amíg nem tudjuk elérni, hogy a legkiválóbb emberek menjenek pedagógusnak, azaz amíg az iskolák nem válogathatnak a legfelkészültebb és legelhivatottabb jelentkezők között. A pálya vonzóvá tételének egyik oldala kétségkívül az, hogy lehetőséget kínáljon az alkotó értelmiségi tevékenységre, a másik oldal viszont természetesen az anyagi megbecsülés. Bármiről is beszélünk az oktatással kapcsolatban, végül oda lyukadunk ki, hogy a források biztosítása elengedhetetlen feltétel.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSÁNAK NEMZETKÖZI IRÁNYVONALAI

INTERJÚ JOAN STEPHENSONNAL

„Az elismerés és az elfogadás a két legfontosabb tényező a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének elősegítésében."

▶Melyek a legfontosabb változások a 21. században a pedagógusok szerepfelfogására vonatkozóan?

A kérdés kapcsán hadd idézzem fel elsőként saját emlékeimet a tanárképzésről és arról, amikor először álltam egymagam egy csoport diák előtt az osztályteremben. Egyszerre voltam izgatott és rémült, és csak homályos elképzelésem volt arról, hogy miként fogom levezényelni és túlélni az órát. Szakmai fejlődésemnek abban a szakaszában arra hagyatkoztam, amit a saját tanáraimtól láttam iskolás éveimben. Később, a képzést követően, lassan ráébredve a lényegre, elkezdtem használni egyfajta keverékét a tárgyi és pszichológiai tudásomnak, a „hogyan csináljuk" módszereknek – amit ma pedagógiának hívunk –, vagyis kísérletezni kezdtem, és bíztam benne, hogy mindez sikerre vezet. A képzésben a hallgatók tanulásáról csak a pedagógiai előadásokon esett szó, így saját elképzelésemet a tanári szerepekről a különböző előadásokban elhangzottak, a tanáriban hallott beszélgetések, valamint az oly ritka alkalmak során tapasztaltak együtteseként formáltam meg, amikor lehetőségem nyílt megfigyelni másokat munka közben. Kevés olyan oktató volt, aki megtanított minket arra, hogy a kutatások során körvonalazódó ötletek hogyan hasznosíthatók a tanításban és a tanulásban. Most visszatekintve az oktatás területén – tanárként, iskolaigazgatóként, tanárképző oktatóként és kutatóként – bejárt hosszú szakmai életutamra, ha azt kérnék tőlem, hogy mindössze két szóban foglaljam össze a pedagógusképzésben már végbement, folyamatban lévő vagy éppen szükséges változásokat a 21. századi tanárszerepre való felkészítés érdekében, akkor azt mondanám, hogy *elvárások* és *lehetőségek*.

▶Mit értsünk ez alatt pontosabban?

Előrebocsátom, hogy szubjektív leszek, de saját tapasztalataimból indulok ki, mely hasonló másokéhoz és a kutatási szakirodalomban írtakhoz. A tanárok szerepével kapcsolatos két kitalált modell összehasonlításával tenném világossá azt a változást, amely végbement az elmúlt évtizedekben, csak a saját életpályám ideje alatt is.

Legyen az első modellben *Múlt tanár úr vagy tanárnő*, és képzeljük el őt valamely nyugati országban, melyekben többnyire ismerem a tanárok szerepére irányuló korábbi elvárásokat: tartson fegyelmet, és vállaljon felelősséget azon tanítási tartalmak közvetítéséért, amelyekről az iskolavezetés – figyelembe véve a tartalomra vagy a tananyag mennyiségére vonatkozó irányelveket – úgy döntött, hogy egy adott évfolyamnak meg kell tanítani. Ez vélhetően összefügg az oktatási vizsgabizottságok által meghatározott követelményekkel is, habár az évfolyam többnyire különböző képességű osztályokra tagolódik. Végül is, hogy az adott osztályba járó gyerekek megtanulják-e a teljes tananyagot vagy annak csak egy részéig jutnak el, kissé a szerencsejátékhoz hasonlatos. A nyomás a tanárokon a tanulók életkorával és feltételezett intelligenciájával együtt nő. Mindeköz-

ben az igazgató és a tanárok egyéni attitűdjei és készségei szintén meghatározó szerepet játszanak a tanulók tanulmányi eredményeiben.

A követelmények meghatározásán túlmenően a legtöbb esetben a tanárok teljes autonómiát élveztek az osztályteremben, a tanórákon alkalmazott tanítási módszerek megválasztásában. Korábban általános volt a döntéshozók, az iskolavezetők vagy a szokás által meghatározott – esetenként előírt – egységes tankönyvek használata. Ennek oka a megszokás vagy a változástól való félelem lehetett, de szerepet játszottak a pénzügyi megfontolások is. Fontosabb kérdés azonban ebben a modellben a tanárok szakmai fejlesztésének, vagy még inkább a szakmai tapasztalataik továbbfejlesztésének kezdetlegessége, illetve teljes hiánya. Ha adódott egyáltalán lehetőség a szakmai fejlődésre, az nagyrészt tantárgyalapú továbbképzést jelentett, vagyis a tanár szaktantárgyaihoz kapcsolódó tudományos ismeretek frissítésére irányult. Ha ezt összevetjük azzal, hogy a tanulási stílusokról vagy az órák egyéni tanulási igényekre szabott differenciálásáról igencsak vázlatos bemutatás történt meg a tanárképzésben, akkor érthetővé válik, hogy a tanulók miért nem teljesítettek mindig a bennük rejlő lehetőségek szerint. A szülők – noha nyilván érdekelte őket, hogy mi van a gyerekükkel –, többnyire úgy gondolták, hogy az iskola és a tanár „tudja, mi a legjobb", és egy iskolázottabb kisebbségtől eltekintve nemigen befolyásolták az iskola által alkalmazott irányelveket és gyakorlatot. Tehát az iskolák és a tanárok – akár saját magukkal szemben támasztott – *elvárásai* is korlátozottak voltak, de ha igény lett volna rá, sem igazán voltak *lehetőségek*.

Vessük ezt össze a tanárok elvárásaival és lehetőségeivel a mai iskolákban! Világossá válik, miért és hogyan változott, illetve miért és hogyan kell változnia a tanárképzésnek és a folyamatos szakmai fejlődésnek ahhoz, hogy a 21. századi tanárokat és igényeiket szolgálja.

Tehát a másik modellben vegyük *Jelen tanárnőt* vagy *tanár urat*, aki a lehető legjobb támogatást kapja, amit csak nyújtani tudunk – de közben ne feledjük a folyamatos változást, a tudás bővülését sem, így végső megoldásról nem lehet szó, csak egy lépésről előre az úton. *Jelen tanárnőnek* (vagy tanár úrnak), az iskolájának és az egész oktatási rendszernek az elvárásai rendkívül összetettek minden országban. Hogy egy adott ország mire jutott e komplex változók kezelésében, vagy milyen fontossági sorrendet állít fel, azt az egyedi sajátosságok és háttértényezők befolyásolják. Minden ország érintett a jelenleg fennálló gazdasági, társadalmi és politikai változásokban. Az iskolázott és műszaki képzettséggel rendelkező munkaerő megléte fontosabb, mint valaha. A tanulói eredményesség nemzetközi rangsorolása maga után vonja az oktatási rendszer javítását sürgető kormányzati nyomást. A jövő munkavállalói közül egyre többnek lesz szüksége a korábban megszokottnál magasabb szintű képzettségre, ezzel egyidejűleg az üzleti szféra és az ipar magasabb elvárásokat támaszt az iskolából kilépők készségeivel szemben. Mindez nagyobb nyomást eredményez a szülői elvárásokban is. Ugyanakkor a globális pénzpiaci válságot követően a legtöbb országban az állam költségvetési korlátozásokat, illetve megszorításokat vezetett be. Az iskoláknak kevesebb erőforrásból jobb eredményeket kell kihozniuk, miközben a kormányzat, a helyi közösség, a szülők és a tanulók is magasabb elvárásokat támasztanak velük szemben.

Ugyanakkor a *folyamatos szakmai fejlődésre* – az eddig használt értelemben – is több a lehetőség, ráadásul az új technológiák – melyek segítségével az interneten bárki számára elérhetővé, hozzáférhetővé válnak a szakmai anyagok és a tudás – nagymértékben támogatják a tanulást, fejlődést. Láthatjuk tehát, hogy a tanárok szerepe bővült és átalakult a világ változékonyságának felismerésével.

▶ Melyek a legfontosabb nemzetközi trendek, kezdeményezések ma az oktatás világában, amelyek a pedagógusok szakmai fejlődését támogatják?

Elsősorban annak felismerését és elfogadását tartom fontosnak, hogy egyetlen szakmát megalapozó képzési program sem képes mindazon tudással, képességgel és attitűddel felruházni a tanulókat – sem a szakmai, sem az emberi vonatkozásokban –, amely egy teljes életpályához

szükséges. Különösen, ha arra gondolunk, hogy a mai, egyre gyorsabb ütemű haladás azt is jelenti, hogy egyes munkakörök már nem igényelnek emberi erőforrást, és egyre kevésbé valószínű, hogy bármely munkaerő ugyanazon szektorban marad élete végéig. Ez éppúgy igaz az oktatásra is. Ma már elismerjük, hogy elavulttá vált az az elképzelés, miszerint a tanárok egy egész életpálya során hasznosítható és ahhoz elegendő jártassággal kerülnek ki a tanárképzési programból.

Ha a pedagógusszakmát nézzük, akkor a fenti tények a felkészítő és a pálya során nyújtott szakmai támogatás kapcsán is ahhoz vezettek, hogy változtatni kellett mind az időkereten, mind a tartalmon és a tanulás színterein is. Az alapképzések meghosszabbodtak vagy intenzívebbek lettek, több és magasabb szintű tananyag átadását célozzák meg, miközben a rendelkezésre álló idő ugyanannyi maradt vagy rövidebb lett. A képzés természete is megváltozott abban az értelemben, hogy a hangsúly nemcsak a tárgyi tudáson van, hanem annak tanítási módján is. A figyelem egyszerre irányul a tanárok és a tanulók hozzáállására, motivációjára, szervezési, vezetési és pszichológiai igényeire. Vizsgálat tárgya lett az egyenlőség és a diszkrimináció, és feladatként fogalmazódik meg az egyének és csoportok szükségleteire és lehetőségeire való együttes figyelem. Ezzel párhuzamosan nőtt a jelentősége a tanárképzők és az iskolák közötti partnerségnek, valamint erősödött az elmélet és a gyakorlat közti összhang. Az a tény, hogy a hallgatók több időt töltenek osztálytermi gyakorlaton, nemcsak az alapképzésben részt vevő tanárjelöltek és az iskolákban dolgozó kollégák számára gyümölcsöző, hanem a pedagógusképző oktatók is sokat profitálnak belőle.

Nagy fejlődést jelent a gyakorló pedagógusok támogató szerepe is a hallgatók iskolai gyakorlatának köszönhetően. Korábban a diákok teljesítményéről szóló beszélgetés általában a tanárjelölt és a képzőintézmény felelős oktatója között zajlott, és nem ritkán attól függetlenül engedték továbbhaladni a diákot, hogy megfelelt-e vagy sem. Van, ahol ez nem változott, de nemzetközi szinten előrelépés történt abban, hogy a hallgatóknak legyenek mentoraik, akik az ítéletmentes pártfogó szerepében állnak mellettük. Az ő feladatuk a tanácsadás, a hallgató segítése a tervezésben, az osztálytermi kutatásban, a szaktárgyi és pedagógiai ismeretek megszerzésében, eligazításuk az iskolai miliőben, valamint a hallgatók útjának egyengetése a többi pedagógussal, a szülőkkel és a további iskolai szereplőkkel való együttműködésben.

Ez a hatalmas szerepváltozás a pedagógusok szakmai fejlesztésében nagyon fontos és pozitív átalakulást eredményezett a nemzetközi kezdeményezésekben és a későbbi gyakorlatban minden szintre kiterjedően. A mentoroknak új ismeretekre és készségekre volt szükségük az új szerepkörükben, az egyetemi oktatóknak pedig támogatásra annak érdekében, hogy fel tudják vállalni és ki tudják alakítani ezt a sokkal inkább egyenlőségen alapuló új kapcsolatot az iskolai kollégákkal. Ebbe az új partnerségbe, „kollaboratív tanulócsoportba" a hallgatók is beletartoztak, akiknek el kellett sajátítaniuk azt az új szemléletet, hogy szerves részei legyenek saját tanulási folyamatuk alakításának, nem beszélve arról a felismerésről, hogy ők is adhatnak értékes inputokat, vagyis minden vélemény egyformán számít. Az ehhez szükséges eszközök megteremtése a legfontosabb változások közé tartozott a pedagógusok szakmai felkészítésében mind az alap-, mind pedig a továbbképzés szintjén. Sokat ezek közül magam is megtapasztaltam a pályám során, megélve a valódi folyamatos szakmai fejlődést a tanulmányaimban és a munkámban.

Hogy ezek a kezdeményezések mennyire sikeresen és hatékonyan terjedtek el a nemzetközi horizonton, nagymértékben függ az egyes országok kontextusától, mind a hagyományok, mind az oktatási rendszer jelenkori sajátosságainak vonatkozásában. Mindez természetesen már a politika színterére vezet, vagyis a döntéshozók befolyásához az iskolák és a tanárok szerepére vonatkozóan, nem kevésbé arra, hogy elősegítik vagy akadályozzák, esetleg csak lassítják a fejlődést. Éppen ezért gondolom úgy, hogy az elismerés és az elfogadás a két legfontosabb tényező a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének elősegítésében, bármely országban.

▶A szakpolitikánál maradva, milyen más tényezők segíthetik elő, illetve nehezíthetik meg a tanárok szakmai fejlődését?

A tanulói eredményesség egyszerre válhat ösztönzővé és szankcióvá az oktatáspolitikusok és azon gyakorlati szereplők kapcsolatában, akiknek a szakpolitikai dokumentumokban foglaltakat át kell ültetniük a gyakorlatba. Ahhoz, hogy az elkövetkezendő generáció képzettebb munkaerő lehessen, sokkal hatékonyabb tanulásra van szükség. Hogy hol? Nos, először is az iskolákban. De mit jelent a tanulás, hogyan történik, ki a felelős érte, honnan tudjuk, hogy jó úton haladunk? Ezek mind olyan kérdések, amelyekre a kormány választ vár a szakpolitikusoktól. A világszerte bevezetett különféle tesztek – bármely elnevezést is alkalmazzák rá az egyes országokban – az erre való reakcióként értelmezhetők. Először a gyerekeket kezdték tesztelni, hogy felmérjék, hogy milyen alaptudással rendelkeznek, és a tanulók hány százaléka éri el az elfogadható szintet. És ha ez nem kielégítő – és többnyire nem volt az –, akkor mit lehet tenni, hogy ez megváltozzon. Egy meglehetősen nyilvánvaló válasz erre az oktatás fejlesztése. Vagyis megint az iskolákon van a fókusz, ahol viszont a tanárok a felelősök. Az eddigi tényekből pedig az következik, hogy szükség van olyan oktatáspolitikai változásokra, amelyek minderre hatással vannak, és ha ez a felismerés megtörtént, akkor annak az oktatás minden egyes szereplőjére vonatkoznia kell. Az, hogy mi valósul meg mindebből, bírhat akár pozitív és negatív hatással is a folyamatos szakmai fejlődés szerepére, az elvárásokra és a pedagógusok számára nyújtott támogató szolgáltatásokra vonatkozóan.

Az olyan szakpolitikai változások, amelyek az iskolákat fokozottabban bevonták az alapképzésbe, és ezzel együtt lehetővé tették a különböző szolgáltatók számára képzési programok alapítását, validálását és megvalósítását, néhány országban azt eredményezték, hogy az iskolák maguk képezhetik a tanárjelölteket, teljes egészében iskolai környezetben, az általuk kialakított és engedélyezett képzések keretében. A kutatási eredmények arra mutatnak rá, hogy az a megközelítés a legsikeresebb, amikor az előkészítés és a megvalósítás, valamint a tanárjelöltek támogatása is partnerségben zajlik, beleértve az iskolát, vagy az iskolát és a felsőoktatási intézményt, annak oktatóival együtt, és erőforrásaira támaszkodva.

▶Mit értett a folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozó, a szakpolitikai intézkedések nyomán keletkező esetleges negatív hatáson?

Hogy csak egyetlen példát említsek: vegyük a diákok teljesítménymérését és - ennek nyomán - a tanárok és az iskolák eredményességének mérését a tanulók teljesítményszintje alapján. Mindkettő ésszerű és jó tudni, hogy mit értek el a gyerekek, azzal együtt, hogy az eredmények mögött olyan kérdések bújnak meg, mint hogy valós képességüknek megfelelően teljesítettek-e, támogatták-e őket abban, hogy kihozzák magukból a bennük rejlő potenciált, melynek következménye nemcsak az ő személyes életükre, hanem az országuk gazdasági és kulturális helyzetére is továbbgyűrűző hatással bír. Ha ezeket az eredményeket olyan módon használják fel, hogy valóban feltárják és a gyakorlatba is átültetik a szükséges támogató mechanizmusokat – például a folyamatos szakmai fejlődés terén –, továbbá, ha a tanárok és az iskolák fejlesztése a szakmai és személyes fejlődéshez vezető elkötelezettség jutalmának tekinthető, valamint elegendő időt és pénzt szánnak arra, hogy az intézkedések előnyeit kiaknázhassák, az mindenki hasznára válik. Azokban az országokban azonban, ahol túl gyakorivá váltak a tesztek (pl. már az iskolába való belépéskor, majd akár további négy alkalommal is a tanulók iskolai pályafutása során), és azok eredményeit az iskolák rangsorolására és „címkézésére" használták fel, nem történt és nem is történhet előrelépés. Ilyenkor a tanítás „tesztre tanítássá" válik, vagyis arra koncentrál, hogy a lehető legtöbb diák érjen el minél magasabb pontszámot a mérés során. Ez nyilvánvalóan elvonja a figyelmet sok más értékes tanítási tartalomról. Sőt, előfordul – még abban az esetben is, ha a mérést központilag szervezik –, hogy csak azokat a diákokat engedik vizsgázni, akik várhatóan elérik a kívánt szintet. És persze lehetne még beszélni a tanári teljesítmény rangsorolásának módjairól is, melynek szintén nagy a szakirodalma.

▶ Hogyan alakult át az ír tanárképzési rendszer a pedagógusok képzési szükségleteirôl való új tudás birtokában?

Az említett állandó változásokra adott válasz az, hogy a tanárképző programokat kutatásokra kell alapozni, és a programba olyan tanárképző oktatókat kell bevonni, akik a kutatás területén is aktívak. Minden tanárszakos hallgatónak elkötelezettnek és felkészültnek kell lennie iskolai és osztálytermi vizsgálatok elvégzésére, melyek alapján az osztályba járó diákok igényeinek megfelelően változtathatnak pedagógiai módszerükön. A tanárképző programokban szerepelniük kell a kutatás-módszertani moduloknak, és a hallgatókat be kell vonni valódi kutatásokba. Mindezek megvalósítására Írországban első lépésként a hároméves alapképzésből négyéves lett, az egyéves, választott szakra felkészítő posztgraduális képzés pedig az alapképzést követő kétéves mesterképzéssé alakult át a tanítói és a tanári szinteken. Ezenkívül a kutatói készségeket beépítették az alapképzésbe, lehetőséget biztosítottak arra, hogy minden tanár hozzáférjen a kutatási eredményekhez, olvashasson szakirodalmat, és maga is aktívan részt vehessen kutatásokban.

Emellett a hallgatók iskolában töltött gyakorlati ideje is meghosszabbodott, a teljes képzési idő mintegy 25%-ára, mely biztosítja az elmélet és a gyakorlat közti egyensúlyt, illetve lehetőséget teremt kellő mennyiségű osztálytermi tapasztalat megszerzésére. Kiemelkedő jelentőségű volt e tekintetben 2006-ban az Oktatási Tanács[1] megalapítása, amely azonosította a tanári pályához szükséges alapkövetelményeket és összeállította a tanárképzési programok tartalmát. Egy 2002-ben induló pilot program eredményeire építve pedig új szabályozást vezetett be a gyakornoki időszakra és a folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozóan. A véglegesített tanári státuszba helyezést a diploma megszerzését követően egy komoly szakmai felkészítő folyamat előzi meg (*induction period*), melynek két színtere van: iskolán kívüli szakmai és iskolán belüli gyakornoki tevékenység (*Droichead*). Az iskolai gyakornoki program a mentorok és az iskolaközösség támogatásával zajlik, az iskolán kívüli szakmai fejlesztés keretében pedig kötelező és választható műhelyfoglalkozások érhetők el minden pályakezdő tanár számára, mindezeket pedig webes információs segítségnyújtás, szakmai támogató csoportok és iskolai látogatás egészítik ki. A folyamatos szakmai fejlődés (*CPD – continuous professional development*) részét képező további képzéseket, fejlődési irányokat már a tanárok és az iskolák maguk választják ki, illetve az állam is biztosít erre lehetőséget a tantervi reformok támogatása keretében. Fontos elvárás, de jelenleg még nem követelmény, hogy a tanárok is elköteleződjenek a folyamatos szakmai fejlődés iránt. A Tanács által bevezetett új e-portfólió is azt a célt szolgálja, hogy a tanárok rögzíthessék folyamatos szakmai fejlődésük és kutatási tevékenységük eredményeit.

▶ Kiemelne néhány más ország számára is megfontolandó reformot vagy a modern pedagógusszerepfelfogáshoz kapcsolódó képzési szemléletet akár az ír rendszerből, akár más nemzetközi gyakorlatból?

Meghatározó tényezőnek gondolom, hogy Írországban a tanári pályát választó fiatalok képességei kiemelkedőek, kiváló tanulmányi eredménnyel teszik le az érettségi vizsgát, amely alapján orvosi, jogi vagy pénzügyi pályát is választhatnának. A tanárképzésben dolgozó oktatókkal szemben is magas a követelmény: legalább mesterfokozatú diplomával kell rendelkezniük, de a többségnek doktori fokozata van, saját kutatási területükön és a pedagógiában vezető szaktekintélynek számítanak, továbbá elhivatottak az iránt, hogy saját gyakorlatuk a hallgatók számára mintaként szolgáljon.

[1] Az ír Nemzeti Gyakornoki Programról és az Oktatási Tanács működéséről tömör és informatív összefoglalót írt Nagyné Fóris Katalin A gyakornoki időszak Írországban címmel (in: Arató Ferenc szerk.: HORIZONTOK – A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2014, Pécs) www.kompetenspedagogus.hu

A további hasznos rendszerelemeket, melyek egy része a nemzetközi gyakorlatban is elterjedt, négy csoportba sorolnám:

- *Pedagógusképzés:* Alapvetően fontos a tanárképzők iskolai tapasztalatszerzésének támogatása. Kötelezővé lehet tenni, hogy a tanárképzésben csak minősített, saját iskolai tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók dolgozhassanak. Vannak olyan országok, ahol a pedagógusképzésben azok is oktathatnak, akinek az utolsó gyakorlati tapasztalatuk a tanításról saját iskolai éveikből származik. Annak érdekében, hogy az egyetemi tanárképző oktatók naprakészen ismerjék az iskolai körülményeket, rendszeresen, pl. két-háromévente egy-egy szemesztert iskolában kellene dolgozniuk (felzárkóztató továbbképzés). Ez egyúttal alkalmat kínál a tanárképzésbe belépő oktatók új generációjának felkészítésére is, akik ez idő alatt megtarthatják a szakmai fejlesztésben részt vevő egyetemi oktatók kurzusait.
- *Iskolai mentorálás*: Minél több tanárt érdemes felkészíteni a mentorszerepre, hogy a tanárszakos hallgatók, a pályakezdő tanárok és a más iskolából vagy más szakterületről érkező tanárok szakmai fejlődésének támogatói legyenek, gyarapítva azok pozitív tapasztalatszerzését a gyakorlatban.
- *Szakpolitika-alkotás*: A szakpolitika fókuszában az eredményességhez való hozzáférés és a méltányosság álljon, beleértve az iskolákkal szembeni elvárások megfogalmazását és az erőforrások biztosítását is. A tanárok számára pedig biztosítani kell a gyakorlatban való megvalósításhoz szükséges eszközöket, olyan szemináriumok és kurzusok során, melyben a szakpolitikai törekvések bemutatása a megvalósítható célok mellett a megfelelő erőforrásokat is láthatóvá teszi. Elő kell segíteni a közösség pozitív támogatásának megvalósulását a szakpolitikai változások kihívásaival kapcsolatosan, az információhoz és a tudáshoz való hozzáférés lehetővé tételével.
- *Támogató szolgáltatások*: Szükséges volna az iskolai oktatás jelenlegi és jövőbeli igényeire reflektáló kurzuskínálat kidolgozása és finanszírozása a tanulók tanulmányi eredményeinek javítása érdekében. Fontos, hogy a képzési szolgáltatást kínáló intézmények és a gyakorló tanárok közötti verseny helyett a közöttük létesíthető partnerség ösztönzése, valamint az eredmények kézzelfogható módon való elismerése kerüljön előtérbe.

▶ Hogyan lehet a tanárokat motiválni a folyamatos szakmai fejlôdésre? Mik lehetnek ma számukra a legfontosabb tudásforrások?

Egyszerűen és tömören fogalmazva: személyre szabott támogatással, sokféle személyes jelenlétet igénylő kurzus elérhetővé tételével, a képzettségi és a szervezeti szinttől függetlenül. Egyes tanárok nagyobb magabiztossággal kezdenek el dolgozni olyan informális struktúrákban, ahol érzik saját autonóm szabadságukat mind az elhivatottságuk terén, mind abban, hogy eldönthetik, hogyan és mikor próbálkoznak egy-egy újonnan tanult kezdeményezéssel, melyek tanítás során való alkalmazásához azok mély megértése vezeti el őket. Mások otthonosabban fogják érezni magukat szervezett keretek közt, melyeknek egy további képesítés megszerzése a jutalma. Mindezek egyéni, iskolai, helyi és rendszerszinten is kezdeményezhetők. Bármelyikről is legyen szó, fontosabb beszélni a szakmai fejlesztés módjáról, szemléletéről.

A kutatások szerint nagyobb az elégedettség és jobb eredményt lehet elérni, ha a tanári karból többen vesznek részt egy kurzuson, szemináriumon, megbeszélésen, óralátogatásokon vagy egy tantárgy tanítási-tanulási módszerének megtervezésében. A tantárgyi munkacsoportok, egy adott évfolyam vagy az iskola tanárainak – az iskolai működésre irányuló és a tanári kar igényein alapuló – közös tanulási kezdeményezései különösen hatásosnak bizonyulnak. Az iskolák, a tanulók és a szülők közötti tanulást szolgáló partnerségek segítik a jobb megértést, támogatják a tanulást, és nagyobb elkötelezettséget eredményeznek a tanulás iránt. A vezetők, iskolaigazgatók, tanácsadók, tanfelügyelők teljes elköteleződése és együttműködése szintén létfontosságú mind a finanszírozás, mind a megfelelő tanulási terek és időkeretek megteremtésében, továbbá arra vonatkozóan is, hogy

ismerjék jól a kihívásokat, és azokhoz illesszenek reálisan elvárható eredményeket. A támogatást biztosító forrásoknak is széles körűnek kell lennie; beleértve az egyetemeket, a kiadókat, a tanárok szakmai szervezeteit, a tantárgyi szervezeteket, a helyi és országos oktatásügyi hatóságokat, a szülői képviseleti csoportokat stb., a támogató eszközöket pedig nyomtatott és elektronikus formában is könnyen hozzáférhetővé kell tenni. Olyan szakmai segédanyagokat kell biztosítani, amelyek nemcsak magas színvonalúak, de viszonyítási pontokat is tartalmaznak, emellett egyértelmű tájékoztatást nyújtanak az adott csomag tárgyára, szemléletbeli megközelítésére, célkitűzéseire és a lehetséges fejlődésre vonatkozóan, valamint további alternatív információforrásokat is megjelölnek.

▶Vannak személyes tapasztalatai arról, hogy egy jól felépített, az együttmûködésre alapozó szakmai fejlesztési folyamat milyen hatással van a pedagógusokra?

Nagyszerű eredményekről, hatásról tanúskodnak többek között a nemzetközi EFFeCT projekt[2] egyik írországi esettanulmányában részt vevő tanárok visszajelzései, az angliai tapasztalatok és a szakirodalom egyaránt. Az ír példában szereplő tanárok a következőket tapasztalták együttműködésük során:

- Önbizalmat nyertek, hogy merjenek hibázni, majd újrapróbálkozni.
- Megtanulták úgy fogadni mások megalapozott véleményét, mint ami eszköz lehet saját tanítási képességeik fejlesztésében.
- Szabadabbnak érezhették magukat arra vonatkozóan, hogy változtassanak elvárásaikon, véleményükön, attitűdjükön és gyakorlatukon.
- Megtapasztalhattak szorosabb szakmai kapcsolatokat.
- Megtapasztalhatták a tanulás örömteli oldalát.
- Magabiztosságot nyertek új tevékenységek kipróbálására.
- Megtanulhatták kifejezni érzéseiket és véleményüket egy támogató, ugyanakkor kihívást jelentő környezetben.
- Megtanulták csökkenteni magukban az elszigeteltség érzését.
- Megoszthatták ötleteiket és bevett gyakorlataikat.

Mindezek alapján – és az EFFeCT projekt keretében közösen végzett kétéves kutatási munka ebben csak megerősített – úgy gondolom, hogy a pedagógusok szakmai fejlesztésének tervezésében a legfontosabb néhány elem az alulról felfelé építkező (*bottom up*) kezdeményezések előnyben részesítése; a szükségletekre való alapozás mind az egyéni, mind a csoportos tanulásban; olyan kultúra kialakítása, amelyben a hibázás lehetőséget jelent a fejlődésre és nem von maga után elbátortalanító vagy eltántorító következményeket; valamint az ítélkezésmentes légkör kialakítása minden szinten és tanulási folyamatban.

[2] A Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált EFFeCT projektről szóló keretes írásunkat lásd a kötet 43. oldalán.

A Mary Immaculate College-ot 1898-ban alapították Írországban, Limerickben. Az intézmény számos programot kínál a tanulmányait itt folytató, közel 5000 diák számára az oktatás és szabadbölcsészet területén mind egyetemi, mind posztgraduális szinten. A pedagógia és pszichológia alapképzés (Bachelor of Education and Psychology; B.Ed), vezetője Theresa O'Doherty, a Mary Immaculate College oktatási dékánja, akinek nemzetközi szintű szakmai tapasztalatai révén felülmúlhatatlan érdemei voltak az ír tanárképzési rendszer átalakításában. Szakmai bemutatkozóját jelen kötetünk 7. oldalán olvashatják.

A Mary Immaculate College[3] Bachelor szintű tanárképző programjának kimeneti követelményei

„Egy, a kutatásban aktív, saját szakterületén járatos, elhivatott tanári kar elengedhetetlen a magas színvonalú tanárképzés támogatásához."

1. Az együttérzés, az empátia, az őszinteség, a bizalom, az integritás, a demokrácia, a társadalmi igazságosság és a társadalmi szerepvállalás elvei mentén, a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösséggel szemben a felelősségvállalás szigorú etikai normáihoz igazodó, az oktatás, tanítás és a pszichológiai elvek és a tanulóknak nyújtott minőségi oktatás mellett erősen elkötelezett, azt támogató szakemberek képzése.

2. Olyan szakemberek képzése, akik tiszteletben tartják és értékelik a gyerekkort, és segítik a gyerekeket a gyerekként és majdani felnőttként bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatásában és valóra váltásában. A pedagógia és pszichológia alapképzés (Bachelor of Education and Psychology; B.Ed.) célja, hogy a hallgatók a pszichológiai elveket egyéni, interperszonális és társadalmi problémák esetén egyaránt alkalmazni tudják. A hallgatókat arra ösztönözzük, hogy ismerjék el minden gyerek egyediségét, saját hátterét, kultúráját és élettapasztalatait. Azzal is tisztában kell lenniük, hogy a gyerekek igényei, érdeklődési köre és tapasztalatai folyamatosan változnak, továbbá ezeket tágabb társadalmi összefüggésekbe kell helyezni.

3. A hallgatók tanulói, tanári, kutatói és majdani vezetői identitásának kibontakoztatása. A pedagógia és pszichológia alapképzés arra ösztönzi a szakembereket, hogy folyamatosan vizsgálják felül, hogy mit jelent tanulónak, tanárnak, kutatónak és vezetőnek lenni, és hogy ezek az értelmezések hogyan épülnek be kollektíven az oktatás területén dolgozók mindennapi valóságába.

4. Olyan szakemberek képzése, akik össze tudják hasonlítani, illetve meg tudják különböztetni egymástól az emberi viselkedés és tapasztalat fejlődésbeli, kognitív, szociális, szervezeti és pszichológiai sokszínű variánsait, ideértve azok kóros változatait is.

5. A tanári szakmát a saját egyedi identitásukkal gazdagító hallgatók méltóságának elismerése. Az alapképzés arra törekszik, hogy megerősítse a hallgatók identitástudatát és önbecsülését, és ezzel egyidejűleg az integritás, az őszinteség, a bizalom, az egyenlőség és a befogadás eszménye alapján elismerje a másokkal (kollégákkal, szülőkkel, gyerekekkel és a tágabb közösséggel) partnerségben folytatott közös munka jelentőségét. A pedagógia és pszichológia alapképzés nagy hangsúlyt fektet az önbecsülés és az öntudat fejlesztésére, és tisztában van azzal, hogy ezek a tulajdonságok milyen fontos szerepet játszanak a kiválóság elérésében. Ezzel kapcsolatban a pedagógia és pszichológia alapképzés elismeri továbbá, hogy a hallgatóknak jogukban áll elvárni, hogy meghallgassák őket, és ők maguk is jelentős mértékben hozzájárulnak az oktatás és pszichológia területének fejlődéséhez. Az egyén méltóságának tiszteletben tartása demokratikus és befogadó szellemiséget és környezetet feltételez.

[3] A B.Ed programról bővebben: The Aims of the Mary Immaculate College, Limerick, taken from the BEd 1 Handbook (p.18, 2015) A Mary Immaculate College weboldala: www.mic.ul.ie

6. Olyan szakemberek képzése, akik a magatartással és a mentális folyamatokkal kapcsolatos problémák kezelése érdekében képesek a kritikus és kreatív gondolkodásra, a szkeptikus vizsgálódásra és tudományos módszerek alkalmazására.

7. Olyan szakemberek képzése, akik képesek lesznek az ötletek és információk következetes, világos és egységes módon történő kiválogatására, rendszerezésére és összekapcsolására, és akik képesek lesznek egy adott közönség számára és egy adott célra témát választani és azt kidolgozni a különböző nézőpontokra is figyelemmel.

8. Olyan szakemberek képzése, akik értik, tiszteletben tartják, megkérdőjelezik a tudást, illetve kritikusan gondolkodnak arról, és akik ezt a tudást összetett oktatási és/vagy pszichológiai gyakorlatukban alkalmazni tudják. A pedagógia és pszichológia alapképzés segítséget nyújt a hallgatók számára a tudás különböző formáinak, a tudás és a vizsgálódás többrétegű és interdiszciplináris jellegének alapos megértésében és elismerésében, továbbá abban, hogy egy alapos pszichológiai „tudásbázist" építsenek ki. A hallgatók képesek lesznek felismerni, bemutatni és továbbadni a pszichológia jelentősebb koncepcióit, elméleti irányzatait, empirikus megállapításait és történeti tendenciáit. A pedagógia és pszichológia alapképzés a tantárgyi tudást és a pedagógiai tudást egyaránt fontosnak tartja a gyerekekkel folytatott munka és a tanítási folyamat szempontjából.

9. Olyan szakemberek képzése, akik elkötelezettek egy gazdag, rugalmas, kreatív és tanulóközpontú környezet kialakítása mellett, ahol a tanulók aktív szereplői a tanulási folyamatnak, és akik az egyes gyermekek szociális és kulturális hátterét, fejlődését, potenciálját, tanulását, valamint az egyes gyermekek általi értelmezés különböző osztálytermi formáit figyelembe véve támogatják az alapfokú oktatás általános céljait (Oktatási Tanács, 2007., 25. o.). E célok a következők: lehetővé tenni a gyermekek számára azt, hogy gyerekként a lehető legteljesebb életet éljék, és hogy különböző egyéniségekként kibontakoztathassák a bennük rejlő lehetőségeket; lehetővé tenni a gyermekek számára, hogy társas lényként fejlődjenek a másokkal való együttélésen és együttműködésen keresztül, és hogy így a társadalom javát szolgálják; felkészíteni a gyermekeket a továbbtanulásra és az egész életen át tartó tanulásra (Általános Iskolai Tanterv, 1999).

10. Olyan szakemberek képzése, akik szakmailag hozzáértő, magabiztos, kreatív, gondoskodó, tevékeny és aktív szerepet vállaló polgárok. A tudásbeli és készségbeli kiválóság mellett tisztában vannak azok igényeivel, akik a társadalom valamely kiszolgáltatott csoportjába tartoznak; képesek lesznek elismerni méltóságukat; és mély társadalmi igazságérzettel fognak rendelkezni.

INTERJÚ KÁLMÁN ORSOLYÁVAL ÉS RAPOS NÓRÁVAL

„Fontos lenne, hogy maguk a képzők is képesek legyenek olyan pedagógusmintát mutatni, amely a képzési programjuk céljaként, szakmai vízióként is megjelenik."

▶ Hogyan változott meg a 21. századi felfogás a pedagógusok szerepére vonatkozóan?

Kálmán Orsolya: Ez egy nagyon komplex kérdéskör, hiszen egy egyre gyorsuló világban egyre változékonyabb elvárásokról beszélhetünk, melyben a pedagógusokkal szembeni nagyobb elvárások csak a számos összetevő egyike. Az oktatáspolitika részéről az eredményesség például nagyon erőteljes elvárás, bár ennek értelmezése sem kevésbé összetett kérdés. Emellett vesztett az erejéből az az értelmiségi kép, amely a pedagógusok kapcsán néhány évtizede még meghatározó volt, ma pedig már a szakmai diskurzusokban és a közvéleményben egyaránt tetten érhető a tanárok alacsony társadalmi megbecsültsége.

Mégsem erre fókuszálnék, hanem azokra a szakmai tendenciákra, kutatási modellekre, amelyek a pedagógusok szerepéről való gondolkodásunkat alakítják. Számomra meghatározó egy skót metaelemzésen alapuló modell[1], amely alapvetően négy – egymástól nyilván nem független – fő gondolati irányt említ. Az egyik irány azt a kérdést feszegeti, hogy ki számít *eredményes* tanárnak. Az ennek kapcsán vizionált ideális tanárképhez nagyon erőteljesen kötődnek a tanári kompetenciák[2], sztenderdek leírásai, és az ezeken alapuló értékelés, amely már a hazai gyakorlatnak is része. A másik három irány talán nem ennyire uralkodó a hazai gondolkodásban, de a szakmai diskurzusban már jelen van. Ezek a *reflektív* pedagógus, a *kutatópedagógus* és az *átalakító, aktivista*, mely utóbbi tanárkép véleményem szerint talán a legtávolabb áll a hazai gyakorlattól. Ez a négy irány minden bizonnyal formálja azt is, ahogyan szakmai szemmel ma rátekintünk a pedagógusok szerepére. A pedagógusképzésben dolgozók gondolkodását erőteljesen befolyásolja például a reflektív pedagóguskép, amely számos európai országban a fő irányvonalnak számít. Ettől függetlenül országok között, szakemberek között és egyéni, kutatói szinten is mutatkoznak különbségek, attól függően, hogy ki hova helyezi a hangsúlyt.

Rapos Nóra: Az általam preferált modell négy metaforát[3] idéz meg, melyek mindegyike -eltérő hangsúllyal ugyan-, de megjelenik a hazai gondolkodásban is. A képek nagyon beszédesek: az első egy *technicista* megközelítés, amelyben a pedagógus mint szakmunkás jelenik meg. A másodikban *mesterként* látjuk, aki attól lesz jó pedagógus, hogy mesteri fortélyokat ismer, birtokában van átadható jó gyakorlatoknak, de hiányzik belőle az a fajta adaptivitás, amellyel képes volna a saját pedagógiai helyzeteit

[1] Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. és Lewin, J. (2010): Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. University Of Glasgow, Glasgow. A modellről magyar nyelven: Kopp Erika – Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén, In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): A tanárképzés megújítása – 2015, ELTE Eötvös Kiadó, 97-148.

[2] A pedagóguskompetenciákról lásd keretes írásunkat a kötet 71. oldalán.

[3] Sachs, J. (2007, January). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress (pp. 3-6).

vagy problémáját ezekkel összekötni vagy intenzíven elemezni. A harmadik kép a már említett reflektív pedagógus. A negyedik – és talán a legfontosabb – az *autonóm* szakember képe, mely számomra egy nagyon izgalmas kérdést vet fel: vajon az oktatáspolitika és a társadalom hogyan tekint a pedagógusra – autonóm szakemberként, aki képes döntéseket hozni az adott szituációban, vagy inkább egy olyan személyként, akinek központi irányításra van szüksége az osztálytermi feladatok megoldásához. Azért is helyezném erre a modellre a hangsúlyt, mert a pedagógusszerepről alkotott képünk meg fogja határozni azt is, amit a pedagógusok tanulási folyamatainak és szakmai fejlődésének a támogatásáról gondolunk. Mindez felveti azt a további kérdést, hogy elvárható-e, hogy a pedagógus másképp gondolkodjon a rábízott diákok esetében, mint ahogy mi vélekedünk az ő szerepéről és tanulásáról?

▶A pedagógusok nézőpontjából, a saját szerepük értelmezésében hogyan változott ez a kép, megjelennek-e a fenti szerepfelfogások az ő gondolkodásukban?

RN: A hazai viszonylatban érzékelhető, hogy bizonytalanok a pedagógusok abban, mit jelent értelmiséginek lenni pedagógusként, vagy hogy mennyire tudnak a jelenlegi viszonyrendszerben autonóm szakemberként megjelenni. Sajnos sem a képzésben, sem a mindennapi munkájukban nem kapják meg azt a fajta támogatást, amely felkészítené őket erre a szerepre, és segítene nekik megélni a szakmai döntési szabadságot. Ezért is történhet meg az, hogy inkább az „én tudom, hogyan kell...” típusú hozzáállás erősödik fel. Úgy vélem, hogy a szerepértelmezés bizonytalanságából fakadóan ez a fajta technicista szakemberként való megjelenés pajzsot jelent számukra, ami viszont egyfajta távolságot is szül. Ennek legyőzésében segítene a köznevelés minden érintett szereplője közötti párbeszéd, illetve a társadalmi felelősségvállalás: annak megerősítése mind a képzésben, mind a mindennapi pedagógiai munkában, hogy a társadalom részeként a pedagógusnak fontos feladata, felelőssége van.

▶A pedagógusképzés hogyan támogatja a pedagógusokat saját szerepük újraértelmezésében? Milyen változásokon ment át az utóbbi években a képzési rendszer?

RN: A pedagógusképzés minden országban számos szabályozó által meghatározott, amelyekben közvetlenül vagy közvetve megjelenik az, hogy hogyan gondolkodik a rendszer a pedagógusokról, mit vár el tőlük, hogyan támogatja őket. Így amikor a hazai pedagógusképzésről beszélünk, nem feledhetjük el az oktatási rendszernek azt a társadalmi-gazdasági környezetét, amelybe beágyazódik. *KO*: Ehhez kapcsolódóan fontos látnunk, hogy nemzetközi viszonylatban az olyan pedagógusképzési rendszer, amely ennyire erőteljesen kormányrendeletekhez[4] kötődik, meglehetősen ritka.

[4] Magyarországon kormányrendelet szabályozza a pedagógusképzést, a pedagógus-továbbképzést, beleértve a szakvizsgákat is, a pedagógusok előmeneteli rendszerét és annak köznevelési intézményekben történő végrehajtását. A szakterületi feladatok Európában jellemzőbben inkább a szaktárcák jogalkotási kompetenciájába tartoznak, részben ezáltal biztosítva az oktatási rendszer politikai semlegességét. A különböző modellekben közös jellemző, hogy a kormány feladata az oktatás általános céljainak, valamint a tanulási programok struktúrájának meghatározása. Az oktatási szaktárca dönt a tanulási programok részleteiről és alkalmazási területéről, a tantervre és a képesítési irányok fókuszaira pedig hivatalosan kinevezett szakmai bizottságok tesznek javaslatot. Ezek rögzítik a tanulási célokat és a tanulmányok tartalmának lényegi elemeit. A diákok értékelésével és minősítésével kapcsolatos irányvonalakat szintén központilag határozzák meg. Az így kialakított központi tanterv és követelményrendszer alapján készítik el az oktatási intézmények saját helyi tantervüket, további szakértőket, tanácsadó bizottságokat vonva be a folyamatba, akik a helyi szükségletekhez való tervezésben és fejlesztésben segítenek. Az oktatási fenntartók megtervezik az oktatási szolgáltatásukat, gyakran tudatosan törekedve arra, hogy a diákok számára is kínáljanak választási lehetőséget. Ugyanakkor a helyi tantervek is csak a keretét adják meg a személyes tantervnek, nem határozzák meg a tanulás részletes tartalmát és módszereit, ez a jól képzett pedagógusok autonóm szakmai feladata. Összességében a kimeneti követelményekben és tanulási eredményekben való gondolkodás, valamint a szakmai szolgáltatások és támogatások széles körének biztosítása jellemző, mely azonban rendkívül sokszínű módon valósul meg a különböző országokban. (szerk.)

Hazai sajátosság az is, hogy a rendszer fő változásai - melyek egyik ciklusa sem tudott végigérni, nem volt kifutási idejük, így intézményi szinten a gyakorlatban előidézett hatásaikat sem látjuk jól - ezen rendeletek, központi szabályozó dokumentumok mentén leírhatók.

RN: A változások kapcsán lényeges, hogy az elmúlt két évtized alatt három gyökeres rendszerátalakítás történt a pedagógusképzésben, mely - véleményem szerint - több, mint amennyit az oktatási rendszer stabilitása elbír. 1997-re nyúlik vissza a nagyobb reformok sora, ekkor történt az első elmozdulás abba az irányba, hogy a tanári professzió szempontjából legyenek átgondolva a tanári felkészülés szükséges elemei és ezek szerepe az oktatásban, amely abban az időben egy előremutató szabályozás volt. Ennek keretét szintén egy kormányrendelet[5] fektette le, és máig tartó erős nyomott hagyott a pedagógusképzés gyakorlatában, sőt, több akkor lefektetett jogszabály kisebb-nagyobb változtatásokkal ma is érvényben van. A következő nagyobb változás 2006-ban történt, a korábban elindult bolognai folyamatokhoz[6] kötődően alakult át a felsőoktatás és a tanárképzés is osztott rendszerűvé. Kiemelkedő és korszakalkotó volt a tanári felkészülés szempontjából, hogy először, és a felsőoktatásban itthon egyedülálló módon fejlesztendő kompetenciákban fogalmazta meg a képzési és kimeneti követelményeket, azaz lényegében tanulási eredményekben[7] gondolkodott arról, hogy a képzés során hova kell eljutni. A másik jelentősége abban állt, hogy segítette a hallgatókat a tanári pályára való felkészülésben, azaz a diszciplináris felsőoktatási tanulmányokat megelőző pályaszocializáló után dönthetett a hallgató arról, hogy valóban tanár akar-e lenni. Ez egy elég intenzív pedagógiai, pszichológiai felkészülést – egyben egy jól vagy kevésbé jól sikerült pályaorientációs szakaszt –, és újításként egy meghosszabbított gyakorlati időt foglalt magában. E szabályozás sem rendezte azonban megnyugtatóan a szakmódszertan szerepét a képzésben.

A bolognai rendszerű képzés bevezetése a tanárképzésen belül is viharos indulatokat kavart, és igen rövid időszakra korlátozódott, így sem a tényleges előnyeit, sem a hátrányait nem volt lehetőség megfelelően kitapasztalni és felmérni. A következő nagy változást ugyanis a 2012-es kormányrendelet alapján kialakított, ma is érvényben lévő osztatlan tanárképzés visszaállítása hozta, melynek pozitívuma, hogy megőrizte a tanulási eredményekben való gondolkodást, megbontotta viszont a pedagóguspályára való felkészülés – korábbi tendenciákban már kiérlelt – megfelelő arányát. Az osztatlan tanárképzés melletti érvek azt hangsúlyozták, hogy a szakértő pedagógus legfontosabb erénye, hogy diszciplinárisan felkészült legyen. Egyetértek azzal, hogy a kikezdhetetlen szaktudományi felkészültség vitán felül áll. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógus nem tévedhet, hibázhat, vagy ne lehessen olyan szakmai terület, amiről nem tud mindent. Az elvárás inkább arra vonatkozik, hogy átlássa a saját szakterületét oly módon, hogy abban képes legyen önállóan, szakértő módon eligazodni. Véleményem szerint azonban nem válik a képzés előnyére az a mód, ahogyan az átalakításban megemelték a gyakorlat idejét. A rendeleti keretek

[5] 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről. Jelentősége a pedagógusképzés programjait meghatározó alapelvek kidolgozása, illetve a tanárképző intézmények számára egységes célok, időkeret, főbb tanulmányi területek, ellenőrzési és értékelési módok és formák megfogalmazása.

[6] Az 1999-ben 29 ország által aláírt Bolognai Nyilatkozat célkitűzéseinek megvalósítására indult el Európában a bolognai folyamat azzal a céllal, hogy tagjai önkéntes alapon összehangolják felsőoktatás-politikájukat, harmonizálják felsőoktatási struktúráikat. Ennek keretében alakították ki itthon is a korábbi 4-5 éves osztatlan képzések helyett – a szakmai gyakorlatot nem számítva – többnyire hároméves alapszakot és kétéves mesterszakot a legtöbb felsőoktatási képzési szakirányon.

[7] A képesítések *tanulási eredmények (learning outcomes)* alapú megközelítése azt vizsgálja, hogy a tanuló egy meghatározott képzési/tanulási szakasz befejezésekor milyen szintű ismeretekkel rendelkezik, milyen mértékben képes értelmezni ezeket az ismereteket, miként tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve hogy szert tett-e egy adott terület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges kompetenciákra. A tanulási eredményekről bővebben számos cikkben és kiadványban olvashat a Tempus Közalapítvány honlapján. www.tka.hu

szerint ugyanis legelőször a képzés utolsó előtti évében megy el a hallgató egy 15 órás tanítási gyakorlatra, majd az ötéves intézményi tanulmányokat egy teljes gyakorlati év követi. Ez azonban már ötöd-, illetve hatodévre esik, amikorra a bevezető képzés már véget ér, és a tanárság mibenlétének megtapasztalása, megértése reflexió nélkül marad. Ezenkívül az új gyakorlati forma bevezetésekor nem került sor a szaktárgyi gyakorlat és az összefüggő gyakorlat funkciójának kialakítására, újragondolására. Ez a hallgatók részéről elégedetlenséget szül, az oktatók számára pedig megnehezíti a felkészítés folyamatát. Sokkal hatékonyabb lenne, ha az elmélet és a gyakorlat megtámogatná egymást. A rendszer gyenge pontjának gondolom azt is, hogy a pedagógiai, pszichológiai képzést az első három évre korlátozza, vagyis arra a felsőoktatási szocializációs szakaszra, ahol a lemorzsolódás is leginkább megjelenik, ezáltal háttérbe szorítja annak a szakmai tudásnak a fejlesztését, amely a mindennapi pedagógiai, pszichológiai szituációk értelmezését és megoldását támogathatná.

▶ A pedagógusképzést folytató intézmények milyen módon reagáltak, reagálnak az oktatásirányítás által megszabott változó keretekre, kihívásokra?

RN: Véleményem szerint nagyon fontos, hogy maguk az intézmények képesek-e meghatározni egy olyan szakmai víziót, amely alapján felépítik a saját képzési programjukat. Úgy látom – és ez egy hallgatókkal közösen végzett összehasonlító vizsgálatból is kitűnt –, hogy Magyarországon ma még ez kevésbé jellemző. Mindössze egy-két intézménynek van kiérlelt gondolata arról, hogy az adott régióban vagy helyi szakmai sajátosságokhoz igazodva milyen pedagógusokat szeretne képezni. Ez részben abból fakadhat, hogy a rendszer sűrű változása a szakmai építkezés ellen hat, ami sokszor fásultsághoz vezet. Másrészt a szakmai diskurzust nélkülöző érvelések okán nem kiegyensúlyozott, mondhatni konfliktusos a pedagógusképző intézmények egyes szakterületi szereplői közötti viszony, amely jelentősen megnehezíti a közös képzési program kialakítását a diszciplináris, azaz a hallgató által választott szak tantárgyai, a szakmódszertan-oktató, a gyakorlatvezetők, mentorok és a pedagógiai tárgyak oktatói között. A rendelet ugyan sok ponton központilag szabályoz, de azt a fajta autonómiát meghagyta az intézményeknek, hogy olyan képzési programot állítsanak össze, amely képes reflektálni a lokális társadalmi-gazdasági környezet igényeire.

Annak is jelentősége van, ahogyan az egyetemi szereplők az intézmény szerepét, funkcióját értelmezik, mert ez visszahat arra is, ahogyan a hallgatók a saját tanulásukról gondolkodnak. Nem mindegy, hogy egy hagyományos – alá-fölérendeltségre épülő – egyetemképet tartunk életben, vagy az egyetemre mint egy dinamikus, többszereplős – a szereplők autonómiájára, sokszínűségére, kapcsolatrendszerére alapozó – intézményre gondolunk. Úgy vélem, a pedagógusképzés bizonyos területeinek feszültségekkel teli szerepértelmezése erre a kérdéskörre vezethető vissza. Ezenkívül fontos megemlíteni a mentorokat, akik már az osztott tanárképzés időszakában is megjelentek a képzés új szereplőiként. Ők azok az összefüggő pedagógiai gyakorlatot támogató pedagógusok, akik nem az egyetemekhez kötődő gyakorlóiskolákból, hanem a szó pozitív értelmében vett mindennapi iskolákból friss erőként kapcsolódtak be a tanárképzés folyamatába. A megjelenésük együtt járt a rendszer számos hibájának kiütközésével, azáltal, hogy sem oktatáspolitikai, sem intézményi szinten nem gondolkodtak el időben arról, hogy a mentorok miként váljanak ténylegesen a pedagógusképzés részévé. Természetesen lehet látni jó gyakorlatokat is az

országban, például megpróbálják a mentorokat hálózattá szervezni és a munkájukat támogatni. Ez az irány mindenképp előremutató, ugyanakkor azt is jelzi, hogy ezen a területen elodázhatatlan lépésekre van szükség.

KO: Azt gondolom, hogy az elmúlt húsz évben a változásokból adódó kihívások azt is eredményezték, hogy a pedagógusképző intézmények sokat tanultak ezen a területen. Számos külföldi példával, jó gyakorlattal gazdagodtak, megismerték, átgondolták ezeket. A képzési program szintjén – ha visszautalunk a pedagógusról alkotott modellek képeire – a két legerősebb tendencia az *eredményes* tanár, illetve a *technicista* tanár képe, és ezekhez kötődően a tanári kompetenciák megjelenése. A *reflektív* pedagógus kép is hagyományosan jelen van, elég, ha csak a tanári kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó személyes fejlődési útra gondolunk, mely szükségszerűen a reflexiók felerősödését hozza magával. Ezenkívül minden tantárgynak van víziója a tervezés szintjén arról, hogy mit fejleszt, és mivel járul hozzá a tanári fejlődéshez. Megindult egy szakmai párbeszéd a képzőintézményeken belül és az intézmények között is, melynek egyik lehetséges fóruma a Tanárképzők Szövetsége. Fontos momentum továbbá a tanárképzési követelményekben a portfólió megjelenése, mely fontos adalékokat nyújthat a képzési programok eredményességének követéséhez is.

Úgy vélem, hogy egy intézményen belül nem elsősorban a tervezésben és az irányok kijelölésében jelentkeznek feszültségek, hanem inkább a mindennapi gyakorlat és megvalósítás szintjén. Ugyanakkor az intézményi törekvéseket leginkább a szisztematikusan építkező vizsgálatok, kutatások támasztanák alá, amelyek hiánya nagy problémát jelent. Ennek oka részben a már említett, rendkívül gyorsan változó rendszer (van olyan doktoranduszunk, aki azért nem tudja befejezni a doktori témáját, mert az általa vizsgált képzés „kifutott alóla"), másrészt a pedagógusképzésben és a tanári gyakorlatban is visszaszorulni látszó *kutatópedagógus* attitűd. A kutatás felé való elmozdulás nemcsak a szemlélet tekintetében, hanem az eszközök megalapozottsága, átgondoltsága szempontjából is kívánatos volna. Hiszen pedagógusjelöltként vagy pedagógusként nemcsak arra kell figyelnem, hogy mit tanultam, hanem azt is át kell gondolnom, hogy hogyan sikerült alkalmaznom a tudásom, vagy hogyan tudnék változtatni a mindezek eredményeként kialakuló gyakorlatomon. A kutató attitűd egy másik aspektusa, hogy figyelek a környezetemre, és tekintettel vagyok arra, hogy nem vagyok egyedül, azaz másnak más véleménye lehet: megkérdezhetem a diákot, bevonhatok más kollégákat is.

▶ Mivel támogathatják szakmailag a képzőintézmények a pedagógusjelölt hallgatókat az ezredfordulóhoz kapcsolható, az oktatásra is kiható új társadalmi kihívások mentén, a pályára való felkészülési folyamatban?

RN: Kulcsfontosságú lenne az együttműködésen alapuló tanárképzési modell, vagyis az intézményeken belül olyan rendszerek kialakulása, amelyben ennek formális és informális tereit megteremtik, ami lehetőséget teremt a folyamatos párbeszédre. Fontos lenne, hogy maguk a képzők is képesek legyenek olyan pedagógusmintát mutatni, amely a képzési programjuk céljaként, szakmai vízióként is megjelenik.

KO: Véleményem szerint az is meghatározó, hogy a pedagógusok valóban *reflektív* pedagógusok legyenek. A korábban említetteket hangsúlyoznám ezen a téren is: minden olyan próbálkozás, amely valamilyen kutatási nézőponttal gazdagítja a rendszert, eszköz lehet arra, hogy biztosítsuk annak működését, rugalmasságát, vagyis az új kihívásokra való válaszok megtalálását. Az együttműködés – ahogyan a képzésfejlesztésben – a kutatásban is megjelenhet. A képzőintézmények és a gyakorlat közötti kapcsolat egyik legjelentősebb területe, hogy mennyire tudnak együttműködni a kutatásban, például arra fókuszálva, hogy milyen pedagógusra van szükség. A szakmai gyakorlat kialakítása is csak az iskolákkal közösen lehetséges. Ugyanígy megjelenhet az oktatás területén: nagyon izgalmas, amikor gyakorló tanárokat hívunk be az egyetemre órát tartani, ami gyakorlatias szemléletet közvetít, és közvetlen információt nyújt a pedagógus szakmáról. Ezekben a helyzetekben a pedagógus professziója és a pedagógusképzők szerepe is átértelmeződik, differenciálódik, komplexebbé válik. Az ilyen típusú közeledések nagyon fontos irányt jelölnek ki, amelynek kezdeti lépése az, hogy megtudjunk valamit egymásról, a következő pedig az, hogy kialakuljon az együttműködés. A már elinduló kezdeményezések mellé számos esetben leginkább az hiányzik, hogy a sok-sok eszköz összeálljon egy rendszerré. A folyamatok rendszerszintű átlátásához és támogatásához ugyanis nem elegendő felsorolni a rendszer összes elemét, hanem látni kell azok összefüggéseit és hangsúlyait is.

▶A 2013-ban bevezetett pedagógus-életpályamodell[8] milyen hatással lehet a pedagógusok szakmai fejlődésére?

KO: Azon kutatások mögött, melyek az utóbbi időkben a látómezőnkbe kerültek, meghúzódik egy közös elmélet, miszerint a szakmai fejlődés nemcsak abból áll, hogy a pedagógus egyre kiválóbb humán erőforrás lesz, hanem ehhez erőteljesen kapcsolódik egy szociális, illetve az autonómiához kötődő komponens is. Ezek együttese adja meg, hogy milyen egy iskola szakmai tőkéje, vagyis a középpontban egyfajta szociális együttműködés áll, nem pedig az egyes pedagógusok[9]. A közösség több mint egyének összessége. Az pedig, hogy ez a közösség mennyire autonóm és milyen önálló döntési helyzetei lehetnek szakmai szempontból, nagyon fontos, akkor is, amikor az egyes pedagógusok szakmai fejlődéséről gondolkodunk.

Egy ilyen nagy tömeget, mint a pedagógustársadalom, nem olyan egyszerű változásokra bírni, ráadásul mind a kutatások, mind a tapasztalat azt mutatja, hogy Magyarországon inkább konformisták az emberek. Az előmeneteli rendszer kapcsán pozitívumnak látom, hogy ilyen értelemben az életpályamodell és a minősítési rendszer eszköze lehet annak, hogy utat mutasson, és egyfajta víziót, illetve szempontrendszert adjon a pedagógus kezébe arról, hogyan léphet tovább, hogyan lehet több szakmailag, hogyan mélyülhet el egy témában, mi az, amiben fejlődnie kellene stb. Az viszont nehézséget okoz – és ezzel nem számol a bevezetett életpályamodell –, hogy csak az egyes pedagógusokban, és nem pedig pedagógusközösségekben gondolkodik. Pedig számos nemzetközi

[8] A pedagógus-életpályamodell és a pedagógus-előmeneteli rendszer 2013 szeptemberétől került bevezetésre a „326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról" alapján, míg az 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről az előmeneteli rendszer kereteit meghatározó rendelkezéseket tartalmazza. A minősítési rendszer öt fokozata: gyakornok, pedagógus I, pedagógus II, mesterpedagógus és kutatótanár. Bővebben lásd: www.bit.ly/2FT5Ihy

[9] Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press. Lásd még: Vámos Ágnes (2016, szerk.): Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje, ELTE Eötvös Kiadó. www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf

kutatás és a mindennapi tapasztalat is azt támasztja alá, hogy „egy fecske nem csinál nyarat". Az értékelés egy másik olyan területe az életpályamodellnek, amit problémásnak látok. Azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók saját tanulásuk, fejlődésük kapcsán döntő mértékben az értékelés formájából indulnak ki (például mondhatunk nekik bármit a kompetenciafejlesztésről, ha a következő zárthelyi vizsgán csak a megadott kétezer oldalnyi szakirodalom ismeretanyagát kérjük számon, mert akkor annak megfelelően fognak készülni). Ugyanez átfordítható az életpályamodellre is. A portfólió[10] értékelésének módja negatívan hat vissza a beszélgetés elején is vizsgált pedagógusszerep-értelmezésre, és az is kérdéses, hogy az életpályamodell alapján hogyan kerül elismerésre a hozzá köthető szakmai fejlődés, tanulás. A jelenleg működő életpályamodell és a hozzá kapcsolódó értékelési rendszer (portfólió) ugyanis leginkább az ellenőrzésre fókuszál, és nem a tanulás támogatására. Persze lehet azt mondani, hogy ezek részben implementálási problémák, de azt gondolom, hogy ennél sajnos többről van szó. Rengeteg kulturális sajátosság van, amelyre évszázadok alatt szocializálódik egy ország, ilyen például a szabályok betartásának vagy a szabályok megkerülésének kultúrája is. A minősítési rendszer szerintem éppen ezeket a már meglévő, rossz rutinokat erősíti fel, és nem ad teret a fejlődési folyamat egyik legfontosabb tényezőjének, hogy van lehetőség kísérletezni, sőt hibázni is a tanítás/tanulás során. Pedagógusképzőként, oktatóként mi ez utóbbi szemléletet közvetítjük a hallgatóknak, és bízom benne, hogy a pedagógusok is ezt erősítik a diákjaikban. Ám a rendszer egésze mégsem ezt sugallja a résztvevők számára. Ha azt látjuk, hogy a gyengeségeket nem lehet beismerni, vagy nem hisszük el, hogy ezt megtehetjük, az nem támogatja sem a fejlődést, sem a fejlődést támogató segítségkérést.

RN: Az életpályamodell elemei jelenlegi formájukban kevéssé szolgálják azt a célt, hogy a tanulási út bátorítással és útmutatással legyen megtámogatva, nem más mint egy szummatív értékelést adó, minősítő rendszer. A modellnek a központi irányításhoz kapcsolódó, nem pedig a bizalomra épülő támogató rendszere épült eddig ki. Hiszen ahol felügyeleti szerepben tűnik fel a tanácsadó, az vélhetően nem a támogatás elemeként fog megjelenni a pedagógusok értelmezésében. Másrészt, az életpályamodell egyéni karrierutakat értelmez, következésképpen nem segíti azt, hogy a pedagógusok a kérdéseiket a saját intézményükben tegyék föl, és ott alakuljon ki egy olyan szakmai közösség, ahol érték az egymástól való tanulás. Előrevivő lehetne, ha ezt az irányt megfordítanánk. Vagyis ha nem a minősítés eszközeként használnánk az életpályamodellt, hanem egy olyan szakmai tanulási út támogatásaként, amelynek nyilván részét képezik a megfelelő állomások (ösztönzők és szankciók), de sokkal inkább az egyes szakaszokat összekötő szakmai fejlődést szolgálja. Ez egyelőre hiányzik a rendszerből, kivéve azt a tényt, hogy a pedagóguskompetenciákat azonossá tették a pedagógusképzés követelményeiben és az életpályamodell egy részében. De a szakmai fejlődés folyamatként való értelmezése nem (illetve csak formális szinten) érhető tetten, a kidolgozott elemek nem kapcsolódnak össze egy koherens szakmai életútelemzéssé. A pedagógusok tanulási folyamatának lényege, hogy vannak olyan szakaszok, amelyek jól azonosíthatók bizonyos problémákkal. Ennek a fejlődési ívét kellene megtámogatni, de az ív alatt nem egy folyamatos, egyenletes, előremutató mozgást értek. A lépcső, amin az életpályamodellben lépkedünk egyre csak felfelé, nagyon szorongató üzenetet közvetít a pedagógusok számára, és ez összekapcsolódik az előbb említett hibázás el nem fogadásával. Egy szakmai professzió, véleményem szerint, ennél sokkal dinamikusabb, kacskaringós utakkal, és akár lejtmenetekkel is tarkított, többféle hatással együtt értelmezhető rendszer.

[10] A pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló kormányrendelet megfogalmazásában a portfólió olyan dokumentumgyűjtemény, amely alapján végigkísérhető a pedagógus szakmai útja, szakmai tevékenysége, ezzel összefüggésben felmerülő nehézségei, sikerei, a pedagóguskompetenciák fejlődése, egyrészt a tények tükrében, másrészt az önértékelés alapján.

▶ Milyen elemekből állna össze az a támogató környezet, amely a pedagógusokat valóban segíthetné a szakmai fejlődésben?

KO: Szakmai autonómiára lenne szükség, de emellett világos és kiszámítható keretekre is. Az *eredményes* pedagógust előtérbe helyező oktatáspolitikai diskurzus annak kedvez, hogy bizonyos pontokon legyenek mérések egyéni, iskolai, országos szinten. A pedagógus munkája viszont alapvetően alkotó és kreatív, figyelmének középpontjában a gyerekekkel és azok sokféle igényeivel. A tanulási folyamatot ezek mentén kell értelmezni és alakítani, és ezekre kellene nagyobb hangsúlyt fektetni helyi szinten az iskolai közösségek vagy a településen kialakuló együttműködések támogatásával. A pedagógustársadalom meglehetősen zárt. Mindez egy olyan világban, amely állandóan változik, hihetetlenül nagy hátrányt jelent – elég, ha csak a szakmák átalakulására gondolunk. Ilyen értelemben az iskola világában megjelenő külső szereplők nagyon megtermékenyítően hathatnak a folyamatokra, ez számos kutatási eredményből is kitűnik. A külső szereplő abban az értelemben is fontos, hogy pótolja azt a szakértelmet, amely a pedagógusnál hiányzik. Hiszen nem az a megoldás, hogy a pedagógus mindenből felkészül, amit eddig nem tudott – mert az képtelenség –, hanem megbízik abban, aki birtokában van a nála hiányzó tudásnak, és bevonja őt a tanulási folyamatba. Ezenkívül az is számít, hogy a pedagógus rugalmas legyen, ne merevedjen meg a szerepében, illetve megélje azt, hogy ő is lehet támogató, nemcsak támogatott, akkor is, ha még a pályája elején tart. A támogatásban a közösség a legfontosabb. Nem az egyes pedagógusok kiválóságán fog csak múlni, hogy mennyire eredményes az intézmény, mennyire tud reagálni bizonytalan helyzetekre, hanem a közösség tudásán.

RN: Én úgy látom, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése egy olyan diskurzusban jelent meg itthon és korábban nemzetközi szinten is, amelyben az értelmezési keretet az adja, hogy a tanulók eredményesebbek legyenek a tanulási folyamataikban. Ennek a leszűkített értelmezési keretnek nagyon sok következménye van. Egyrészről az, ahogyan a tanulók eredményességéről gondolkodunk, amelyben az eredményességi mutató az érdemjegy vagy a kompetenciamérés eredménye. Ez visszahat arra, hogy kit gondolunk *eredményes* tanárnak, másrészről visszahat arra is, hogy mit gondolunk arról, hogy milyen támogatási formákat kell nyújtani a pedagógusoknak. Úgy gondolom, hogy ez jelentősen megnehezíti azon kezdeményezések érvényre jutását, amelyek a tanárok tanulásáról más térben is gondolkodnak, mint a formális képzés. A támogatás egyik formája lehetne az is, ha nem továbbképzési rendszerről[11], hanem folyamatos szakmai fejlődésről vagy szakmai életútról beszélnénk, amelynek része a folyamatos szakmai tanulás. Fontos lenne, ha arra tanítanánk meg a pedagógusokat, hogy miként lehet a formális téren kívüli tanulási tapasztalatokból építkezni. A féléves, egyéves gyakorlat például annak a terepe is, hogy a mentorok, vezetőtanárok rávezessék a hallgatókat arra, hogy nemcsak azért vannak ott, hogy kipróbálják ma-

[11] A hazai továbbképzési rendszer esetében a kiadvány megjelenésekor már egy többéves átalakítási folyamatról lehet beszélni, melynek ismerhető stratégiai megközelítése a fenti szemléletmóddal összhangban áll, de a konkrét intézkedések szintjén még kevés eredmény látható. Az utóbbi években a szabályozásba is bekerült egyik változás azonban kifejezetten utal a pedagógusok közti tudásmegosztásra és egymástól tanulásra, vagyis a tanulás informális módjaira. (Lásd: a pedagógus-továbbképzésről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 5. § (3) bekezdésének c) pontja: a hétévenkénti továbbképzés legfeljebb huszonöt százaléka teljesíthető az alábbi módon is: *„nem szervezett, a szakmai felkészültség gyarapítását, képesség fejlesztését célzó tevékenységgel (a továbbiakban: önképzés), amely megvalósulhat mások tapasztalatainak megfigyelésével (óralátogatás) vagy munkaformák, eljárások, technikák, módszerek saját gyakorlatban való kipróbálásával és bemutatásával (bemutató óra)”.*)

gukat, hanem azért is, mert az időközben adódó, nem formális tanulási szituációkból nagyon sokat tanulhatnak. Ez a gondolat nemcsak a képzésből, de a továbbképzési rendszerből is hiányzik, és az életpályamodellel sincs igazából összhangban. Mindezekkel együtt, amíg nem látjuk megvalósulni, hogy a pedagóguspályán eltöltött néhány évtized egy sokkal differenciáltabb, diverzebb belső rendszert képez, addig nem láthatjuk jól a támogatási formákat sem.

▶Van-e élő szakmai kapcsolat a pedagógusképző intézmények és a gyakorló pedagógusok között, vagy, ha úgy tetszik, a felsőoktatás és a köznevelés szereplői között, és ha igen, mik ennek a keretei?

RN: Úgy látom, hogy a képzőintézményeknél jelentős elmaradás tapasztalható a kapcsolattartás terén. Elsősorban a mentorok azok, akik összekötők lehetnek a képzőintézmények és a gyakorló pedagógusok között. A mentorok szűken értelmezett feladata jelenleg a tanárjelöltek összefüggő egyéni gyakorlatának támogatása, de emellett az intézményükben a hozzájuk forduló pedagógus kollégákat is segítik. A rendszer gyenge pontja itt is az, hogy a mentor személyhez kötött, és a pályakezdő kolléga támogatása nem iskolai szinten értelmezett. Így az is előfordulhat, hogy a mentor elszigetelődik a rá bízott feladattal. Léteznek olyan nemzetközi elméleti keretek, értelmezések is, ahol a pályakezdő nem „plusz feladatként" jelenik meg az intézményben, hanem mint a legfrissebb tudás birtokosa, akitől tanulni lehet. Ebben is megjelenik az együttműködő tanulás, hiszen úgy gondolok a másik emberre, mint egy olyan tudás hozójára, amely fontos és hasznos lehet az iskola számára is.

KO: A képzőintézmények számára meghatározó irány lenne a szakmai műhelyek létrehozása. Ilyen jellegű partneri kapcsolat a felsőoktatás és a közoktatás világa között például a kutatás és a fejlesztés. Hasznos volna, ha lennének olyan doktori iskolák, amelyek a tanárképzéssel, a tanárok szerepének értelmezésével, munkájával foglalkoznának. Itt az ELTE intézményében működik egy nemzetközi doktori program[12], amely ebbe az irányba mutat. A szakmai szervezetek szintén összetarthatnak, műhelyekként funkcionálhatnak, aktuálisan ilyen jellegű közösség például a mentoroké, amely a Tanárképzők Szövetségében a legnagyobb szakosztály. Az utóbbi időben formálódó informális online terek a szakmai műhelyek kereteinek olyan változatait teremtik meg, amelyek viszonylag könnyen létrehozhatók és fenntarthatók. Kevesebb, ezekből a kezdeményezésekből kinövő közösséget látni azonban, amelyek hosszabb távon működnek, pedig bizonyos értelemben olyan támogató funkciókat is betölthetnének, amelyeket az iskola, egy pedagógusképző intézmény vagy a továbbképzés rendszere valószínűleg nem tud elég eredményesen ellátni. Ezeket az együttműködéseket, partnerségeket lenne fontos ösztönözni a kapcsolat megőrzése, fejlődése szempontjából.

[12] European Doctorate in Teacher Education: www.edite.eu

▶A nemzetközi szakirodalomban sokat lehet találkozni a *collaborative teacher learning* fogalmával, ami egy közös cél érdekében megvalósuló együttműködésre épülő tanulást jelent pedagógusközösségeken belül. Valóban annyira hatékony a „kollaboratív tanulás"? Mit mutatnak az ezen a téren végzett kutatások, milyen hatása lehet ennek a szakmai fejlődésére?

RN: A pedagógusjelölteknél rendszerint egy egyszerű módszertani kérdésként merül fel, hogy miért kell nekünk csoportban dolgozni, miért fontos ez? Bár a csoportmunka és a kollaboratív tanulás nem ugyanaz, de innen talán jól érthető, hogy amíg magáról a tanulási folyamatról nem gondolkodunk úgy, mint egy szociális konstrukció, addig ezek a kérdések is a módszertani kérdések szintjén rekednek. Vagyis megkerülhetetlen annak megértése, hogy a tanulás egyik nagyon fontos eleme a tudás közös konstruálása. Ezek a szakmai közösségek a tudás új elemeinek magasabb szintre emelését és értelmezését teszik lehetővé, amely másképp nem történhetne meg. Értékké válnak olyan tudáselemek és tartalmak, amelyek csak egy ilyen közösségi létben értelmezhetők.

KO: A kutatások terén, a tanári tanulás jellemzőit listázó vizsgálatokban mindig szerepel az együttműködés, amely hozzájárul az eredményességhez. Izgalmasak az országszintű esettanulmányok is, hiszen azt szoktuk mondani, hogy a tanulás szituatív, a kulturális és társadalmi sajátosságok is befolyásolják a folyamatok kialakulását, működését. Ilyen értelemben is fontos előtérbe helyezni a nem angolszász világban keletkezett tapasztalatokat és elemzéseket. A szemléletváltásban segít a modellálás, és az, hogy eszközöket rendeljünk a kollaboratív tanulás mellé. Kell hozzá egy belső igény is, amely alapvetően a pozitív tapasztalatok révén erősödik meg. Nagyon meg kell fontolni a pozitív tapasztalatok átadásának módját is, mert egy olyan társadalmi-kulturális közegben, ahol ezek nem evidenciák, nem biztos, hogy szintén pozitív tapasztalatok lesznek. Félő, hogy sok jó kezdeményezés „egyet előre, kettőt hátra" típusú eredményt szül, ha nem értő módon támogatják azokat. A Tempus Közalapítvány nemrégiben zárult EFFeCT[13] című nemzetközi projektjében kutatóként és egyfajta külső szakmai támogatóként három ilyen kísérleti folyamatot követhettünk végig. A projekt három pilot programja nem iskolákban zajlott, vagyis mondhatjuk, hogy ennek révén olyan inkubátor jellegű tanulási terek jöttek létre, ahol fontosabb volt annak a pozitív tapasztalatnak a megélése, hogy mit jelenthet az együttműködő tanulás, mint az, hogy a tanulóközösséget az iskola keretei között hozzák létre, ahol nagyon sok tényező dolgozhat az ellen, hogy egy ilyen kísérletben a pedagógus valóban pozitív élményeket szerezzen.

▶Milyen új tapasztalatokkal gazdagodtatok az EFFeCT projekt kapcsán?

KO: Számomra ilyen felfedezés volt a *holisztikus tanulás* fogalma és mibenléte, ami a projektben kidolgozott szakmai keretben a kollaboratív tanulás egyik megfogalmazott alapértéke, vezérlője volt. A tanulási folyamatban nemcsak az új módszerekbe kap betekintést a pedagógus, hanem közben ő maga, személyében is változik, tanul. Rendszeresen kérdezem a hallgatóktól, hogy mit jelent számukra, egy szóban megfogalmazva, a *tanulás*. Szinte sosem jut eszükbe a változás fogalma. Pedig szerintem a tanulás alapvetően változás, amelynek van személyes és szociális része, és az iránya nem biztos, hogy mindig pozitív. Amit az EFFeCT projektben egy év alatt láttunk, vizsgáltunk, az alapján úgy gondolom, hogy ez a fajta holisztikus tanulás hiányzik a hazai pedagógusképzésből, a továbbképzésekből és az iskolai gyakorlatból is, a pedagógusok nem tudják ezt valójában megélni, és nem tudnak valódi tanulási folyamatban gondolkozni. Ez abból a szempontból is problémát jelent, hogy minden szakmai képzést és tanulást úgy értelmeznek, mint amelyek a

[13] A Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált EFFeCT projektről szóló keretes írásunkat lásd a kötet 43. oldalán.

diákoknál közvetlenül és azonnal megjelenő hatásokhoz, eredményekhez vezethet. Pedig ez ennél sokkal komplexebb folyamat. A továbbképzéseken való részvétel motivációja is sokszor inkább az, hogy megoldjanak valamilyen osztálytermi problémát, nem pedig az, hogy ők tanuljanak. Mintha kimaradna egy fázis: a mögöttes munka, a folyamatos szakmai fejlődés pedagógusként. A tervezés kapcsán is felmerülnek nehézségek: az információk, ötletek megosztásán túl az együttműködések gyakran nem szerveződnek folyamattá, nem válnak rendszeres alkalmakká egy közös tanulási cél érdekében. Mindenképpen pozitívum, hogy kisebb tanulóközösségekben már elindultak kezdeményezések. Egyre inkább cizellálódnak az együttműködő tanulás különböző szintjei, az erről való tapasztalatok is kezdenek színesebbek lenni, gazdagodni. Izgalmas változásoknak látom ezeket, melyekben kulcskérdés a tanulási folyamatban való gondolkodás.

RN: Számomra fontos érték az az új szemlélet, melyet a pilot program támogatói hoztak magukkal, miszerint nem akarnak megfelelni annak a nyomásnak, amelyek az új módszerek megszerzésére irányulnak. Ehelyett erőteljesen hangsúlyozták az együttműködés különböző formáit, melyeket a pedagógusoknak meg kellett tapasztalni és tanulni. A kollaboratív tanulás egyik alapfeltétele, hogy az együttműködés kiszámítható legyen, és az is, hogy kialakuljon egy olyan bizalmi légkör, amelyben elindulhat a kölcsönös tanulás. Egy nemzetközi kutatás[14] szerint az együttműködésen alapuló szakmai fejlődésnek nagyon sok komponense van, vagyis összességében nem, csak összetevői mentén vizsgálható. Ezek közül abban azonosítottak változást, hogy nőtt az egymás iránti bizalom és a pedagógusok hite arra nézve, hogy hatásuk van a tanítási, tanulási folyamatra. A pedagógusképzésnek nyilván abban lehet szerepe, hogy ezeket az együttműködési formákat mintaként megmutassa és megtanítsa a hallgatók, vagyis a következő pedagógusgeneráció számára.

[14] Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. and Firth, A. (2005) The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK MEGHATÁROZÁSÁNAK VÁLTOZÁSA A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó tanári kompetenciák (15/2006. OM rendelet)	Pedagóguskompetenciák (326/2013. kormány rendelet) Az életpályamodellben alkalmazott minősítő vizsga és a minősítési eljáráshoz kapcsolódó pedagóguskompetenciákhoz kidolgozott indikátorok, melyek alapján értékelik a pedagógusok tevékenységét. Az egyes kompetenciák kifejtése *tudás, képesség, attitűd* összetevők mentén történt meg.	A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek (8/2013. (I. 30.)) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
1. a tanulói személyiség fejlesztése	1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás	1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén
3. a pedagógiai folyamat tervezése	3. a tanulás támogatása	3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése	4. a tanuló személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesülése, a HH, SNI vagy BTM nehézségekkel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség	4. a pedagógiai folyamat tervezése területén
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése	5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység	5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása	6. pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása	7. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén
8. szakmai együttműködés és kommunikáció	8. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	8. az autonómia és a felelősségvállalás területén
9. szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés		

EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS TANULÁS LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE

INTERJÚ ZÁGON MARIVAL

"Azok a pedagógusok, akik nyitottabbak, rugalmasabbak, akik gondolkodnak a saját szakmai szerepükről vagy gyakorlatukról, elindulnak a korszerűség irányába."

▶ A 21. század változásai milyen hatással lehetnek a pedagógusokra, a pedagógusok szerepére?

Úgy gondolom, hogy a kor kihívásai krízishelyzetet teremtenek a hazai pedagógustársadalomban. Miközben a 21. század társadalmi-gazdasági fejlődéséből adódóan az oktatásban új elvárások fogalmazódnak meg a pedagógusokkal szemben, melyek újfajta megközelítést tesznek szükségessé, a pedagógustársadalom nagy része ettől teljesen eltérő felkészítést kapott, és egy 20. századi szemléleten alapuló rendszerben hagyományos eszközökkel és módszerekkel dolgozik. Mindez komoly feszültséget jelent a pedagógusok számára a saját szerepük értelmezésében.

▶ Mit kíván az új szemlélet a pedagógusoktól?

Egyrészt leginkább az egyéniség tiszteletét, vagyis a gyerekek egyéniségéből, személyiségéből és valódi fejlődési szükségleteiből való kiindulást. A pedagógusok nincsenek felkészülve arra, hogy eszerint alakítsák a tanulási-tanítási folyamatot és ennek megfelelően tudjanak reagálni, ráadásul az oktatási rendszernek sem az egyéni szükségletek állnak a fókuszában. Másrészt az új szemlélet megkívánja a világ fejlődéséből – többek közt az információtömeg növekedéséből, az információkhoz való hozzájutás és azok feldolgozásának átalakulásából – adódó változásokra és a különböző, összetett kihívásokra való válaszadást is. Elengedhetetlen volna ennek a két szükségletnek az összeegyeztetése a pedagógiai gyakorlattal.

A 2000-es évek elejétől a HEFOP[1] és TÁMOP[2] programok kapcsán, illetve a kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztésével elindult egyfajta európai, illetve a világban lévő korszerű pedagógiai gondolkodásmód felé való közeledés. Sajnos valamelyest ebben is visszalépés tapasztalható az elmúlt időszakban. Úgy látom, leginkább az alternatív iskolák indultak el az aktuális igényeknek megfelelő oktatás irányába, emellett főleg egyéni és kisebb közösségi kezdeményezések tesznek azért erőfeszítéseket, hogy teret adjanak a külvilág megjelenítésének az iskolában. Tehát a pozitív irányú elmozdulás döntően személyes irányultságok mentén alakul: azok a pedagógusok, akik nyitottabbak, rugalmasabbak, akik gondolkodnak a saját szakmai szerepükről, tanítási gyakorlatukról, elindulnak a korszerűség irányába. Vagyis megpróbálnak túllépni a tankönyvhöz kötöttségen és a hagyományos, mára elavult „én vagyok a tudás forrása" szemléleten. Sokszor azonban a felkészült pedagógusok sem kapják meg a megfelelő minőségű és mennyiségű támogatást, vagy nem áll rendelkezésükre kellő eszközrendszer ahhoz, hogy valódi változásokat érjenek el. A fejlődéshez az interneten és a közösségi oldalakon fellelhető, különböző önszerveződő csoportok is nagyban hozzájárulnak, de érzésem szerint ezek elterjedése, hatásfoka nem olyan arányú még, mint amilyennek lennie kellene a 21. század elején.

[1] HEFOP (Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program): a Nemzeti Fejlesztési Terv részeként európai uniós támogatással megvalósuló egészségügyi, munkaügyi és oktatásfejlesztési programok összefoglaló neve.

[2] TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program): a HEFOP programok folytatására létrejött Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013) részeként.

▶ Milyen kihívásokat jelentenek a fentiek az iskolák számára szervezeti szinten?

A pedagógiai megújulás terén említett lassú előrelépés ellenére úgy látom, hogy a korábbiakhoz képest egyre növekvő számban vannak jelen olyan iskolák, amelyek törekednek rá, hogy alkalmazkodjanak a mai igényekhez, és a számos új feladattal, tanulással együtt járó folyamatot és változást kihívásként élik meg. Másrészről döntően a változó elvárásokból fakadó feszültségek kezelése állítja új feladatok elé az intézményeket. Feszültség keletkezhet például abból, hogy a hagyományos pedagógiai elveket valló intézményen belül sok esetben jelen vannak korszerű módszereket alkalmazó pedagógusok, akik a tanári karon belüli kisebb arányuk miatt – illetve az iskolavezetés kellő támogatása nélkül – nagyon gyakran a perifériára szorulnak. Feszültséget okozhat az iskola felé egyidejűleg megfogalmazott több különböző elvárás is. Hogy az intézmény össze tudja-e hangolni ezeket a különféle igényeket, illetve van-e az intézménynek küldetése, víziója, gondolata arról, hogy mely követelménynek kíván a leginkább megfelelni, abban meghatározó szerepet játszik az iskolavezetés. Vagyis az iskola fejlődése kiszolgáltatott egyrészt az intézményvezetésnek, másrészt az egész oktatási rendszer irányultságának. Emellett komoly elvárás mutatkozik például a középosztálybeli szülők részéről, akik erőteljesebben tudják a saját érdekeiket érvényesíteni, mint a hátrányos helyzetű családok. Azt is látjuk, hogy az intézmények között is keletkeznek feszültségek azáltal, hogy a hagyományosan nagyobb presztízsű, vagy korszerűbb úton elinduló iskolák jellemzően vonzóbbak lesznek azon családok számára, akik nyitottak a világra. Ez sok esetben vezet a gyerekekért folytatott intézményi versenyhez egy településen belül, és csakhamar óriási különbségeket szülhet az iskolák között. Természetesen a kisebb létszámú vagy a hátrányos helyzetű gyerekeket tanító, nevelő intézmények között is akadnak előremutató megoldások, ahol a szükséghelyzetből adódóan az iskolavezetés előremenekül, és a hátrányos helyzetet képes átfordítani pozitív irányba. Ehhez nyilván hozzájárulnak a különböző, bárki számára nyitott, az iskolákat valódi modernizálásra ösztönző pályázati lehetőségek is, bár ezek száma sajnos csökkent.

▶ Melyek azok az új utak, amelyeken elindulhat egy intézmény a fejlődés, a korszerűség irányába?

A megoldások keresése sokféle útra vezeti az iskolákat. Többen például megpróbálják kitágítani a látóterüket, a tantárgyi vagy akár szélesebb értelemben vett pedagógiai elgondolásaikat. Számos különféle pedagógiai kezdeményezés van jelen az oktatás világában, melyekhez a csatlakozás nyitott az intézmények vagy a pedagógusok számára. Nemcsak újonnan elindult, hanem régóta működő pedagógiai programok, hálózatok működnek – ilyen például a Lépésről lépésre program[3] is, melynek szakmai vezetőjeként nyomon követhettem az ezzel járó tanulási folyamatot. A pozitív eredmények, előrelépések mellett összességében az a meglátásom, hogy az ilyen típusú programok kommunikációja támogatás nélkül meglehetősen kevés embert tud elérni, rendszerszinten nem hoz változást, terjedésük és fennmaradásuk pedig esetlegessé válik. Mégis nagy hatással lehetnek ezek a kezdeményezések az iskolák pedagógiai kultúrájának modernizálására, a pedagógusok szakmai fejlődésére, a szemléletformálásra.

▶ Mivel járult ehhez hozzá a Lépésről lépésre program? Mi hívta életre?

A Lépésről lépésre program az autonóm személyiség kialakítását, az önálló kritikai gondolkodást, az önfejlesztést, a demokratikus elvek alapján működő és annak megfelelő erkölcsi és etikai magatartásbeli szokások kialakítását segítő, az egyéni fejlődést támogató rendszer. Legfontosabb alapelve a sokszínűség, a multikulturalitást támogató, ezen belül az egyéni fejlődési szükségleteket, a személyiség fejlődését szolgáló attitűd és ennek megfelelő eszközrendszer. Kiemelt helyen van a

[3] A Lépésről lépésre (eredeti nevén: Step by Step) gyermekközpontú pedagógiai programról bővebben olvashat a Radicsné Szerencsés Teréziával (a Kiskőrösi EGYMI egykori intézményvezetőjével) készült interjúban az Alma a fán – Iskolavezetők a méltányos oktatásban c. kötetünk 52-62. oldalán. www.tka.hu > Kiadványok > 2015; www.issuu.com/tka_konyvtar/docs/iskolavezetok-meltanyos-oktatas
A Lépésről lépésre program weboldalának elérhetősége: www.lepesrollepesre.eoldal.hu

programban a családdal való kapcsolat, rendkívül fontos a pedagógusok magas szintű folyamatos továbbképzése és támogatása, a tanulóbarát, a sikeres tanulást segítő tanulási környezet megteremtése, valamint az alapelveknek megfelelő korszerű tanulásszervezési módszerek használata: a kooperatív tanulás, a projektmódszer, a differenciált tanulásszervezés.

A programot az OSI (*Open Society Institute*) amerikai szakemberei dolgozták ki, elsősorban a rendszerváltás után létrejövő kelet-európai helyzet javítását – nemcsak oktatási, hanem sokkal szélesebb körű, kulturális, társadalmi, egészségügyi fejlesztését – célzó támogatásokkal. Magyarországon 1994-ben az óvodai, majd az 1996/97-es tanévben az iskolai program került bevezetésre. A kezdeti időszakban alapvető célunk volt, hogy a Lépésről lépésre programot minél szélesebb körben megismerhessék az iskolák és a pedagógusok. A bevezetése jelentős anyagi és szakmai támogatást kapott, így nagyszámú óvodát és iskolát tudtunk bevonni (melyek nagy része azóta is hasonló gondolkodással és szellemiséggel működik), valamint számos pedagógus vett részt a képzéseinken. A programfejlődés dinamikája vagy a program széles körű megismertetését elősegítő eszközök használata mindig nagymértékben függött az adott időszak oktatáspolitikájától, az ezáltal biztosított lehetőségektől, a közoktatás irányaitól, valamint a külső támogatórendszertől, az anyagi forrásainktól. Az első években, a TÁMOP programok megindulásáig gyakorlatilag felfutóban volt a program terjedése. Gondolkodhattunk arról, hogy a magas szakmai minőséget hosszú távon megtartva vagy továbbfejlesztve hogyan érhetünk el minél többeket. Az, hogy mára megszűnt annak a lehetősége, hogy támogatást kapjunk a pedagógusok bevonására a programban való részvételre, nehezebb helyzetet szül. A Lépésről lépésre szemlélet átadása és a módszertani segítségnyújtás természetesen ma is fontos célunk, 1998-tól 2013-ig 250, az elmúlt négy évben közel 100 intézmény került kapcsolatba a programmal. Becsléseink szerint (a képzéseken részt vevők száma alapján) kb. 450 pedagógus használta-használja a programot vagy annak valamely elemét, az elmúlt négy évben pedig az ehhez kapcsolódó különböző szakmai alkalmakon közel 600 pedagógus vett részt.

▶ Milyen tanulási folyamat zajlott az elmúlt két évtizedben a program résztvevői, szakértői, trénerei körében?

A magas szakmai színvonal folyamatos fenntartása és fejlesztése, a pedagógusok szakmai támogatása a Lépésről lépésre alapvető célkitűzései és alapértékei közé tartozik. A program elindulásakor az alapképzést követően a tréneri gárda által tartott belső továbbképzéseken vehettünk részt, évenként kétszer-háromszor rendszeresen találkoztunk. A bevezetés, a továbbképzésekre való közös felkészülés és a továbbképzések tapasztalatai mind fontos tanulságokkal jártak. Az újabb és újabb szakmai irányokat – vagyis, hogy az oktatásban felvetődött problémákból melyekre reflektáljunk jobban, milyen szakmai területeket mélyítsünk el – közösen döntöttük el, ebben a nemzetközi szervezetünknek, az ISSA[4]-nak is jelentős szerepe volt. Mindig adódtak kiemelkedő, központi témák, ilyen volt például az előítéletkezelés, a különböző készségfejlesztő programok, a szülők bevonása a tanítási folyamatba. Az ezekhez kapcsolódó képzési programok kidolgozásában 10-15 ország is részt vett, a képzések létrejötte egyfajta kollaboratív tanulás eredménye volt. A szakmai előrelépésben az is közrejátszott, hogy a program trénereinek többségével együtt részt vehettünk a HEFOP módszertani programok[5] kidolgozásában és a továbbképzések megtartásában. Ezáltal azok az alapvető tanulásszervezési módszerek, melyek a Lépésről lépésre programban eredetileg csak érintőlegesen voltak

[4] ISSA (International Step by Step Association) a Nemzetközi Lépésről lépésre Egyesület átfogó célja olyan befogadó, minőségi nevelési és oktatási körülményeket teremteni, melyben minden gyermek a tudásalapú, demokratikus társadalom aktív tagjává válhat. Lásd bővebben: www.lepesrollepesre.eu/rolunk/nemzetkozi-lepesrol-lepesre-egyesulet

[5] HEFOP 2.1.A és HEFOP 2.1.B program keretében kidolgozott módszertani anyagok:
Tanórai differenciálás: www.hiszem.hu/sites/default/files/tanorai_differencialas.pdf
Árnyalt tanulóértékelés: www.hiszem.hu/sites/default/files/arnyalt_tanuloertekeles_hallgatoi.pdf
Tevékenység-központú pedagógiák: www.hiszem.hu/sites/default/files/tevekenyseg_kozpontu_pedagogiak.pdf

jelen, ezeken a módszertani csomagokon keresztül lényegesen mélyebben és tudatosabban kerültek kidolgozásra, amely elengedhetetlen a korszerű tanuláshoz. A tanulási folyamatunk kapcsán óriási eredménynek mondható az is, hogy közel tíz évig tartó munkával létrejött egy minőségbiztosítási rendszer, amely valamennyi ország rendelkezésére áll és garantálja a program megvalósításának magas szakmai minőségét.

Lényeges elem az is, hogy a program magyarországi bevezetésének időszakában az a fajta módszer, amellyel az amerikai trénerek a képzéseket tartották, még teljesen új volt, vagy csak elvétve lehetett jelen a hazai gyakorlatban, a pedagógusképzésben pedig egyáltalán nem volt tapasztalható. Az élményalapú tanulás a kezdetektől fogva megkülönböztette a programunk képzéseit a hagyományos továbbképzési formáktól. Az eszközrendszerünket nagyon széles palettáról válogattuk, folyamatosan bővítettük, a továbbképzésen tapasztaltakat pedig rendszeresen átadtuk és ma is átadjuk egymásnak. Ilyen szempontból a Lépésről lépésre program egy állandóan alakuló, megújuló, egymást erősítő, támogató rendszer, ahol a tanulás és a fejlődés is folyamatos. A program és a szakmai továbbélés bázisai is egyben azok a pedagógusok, akik a bevezetés első időszakában nagyon sokrétű és mélyreható, kb. 300 órányi szakmai, módszertani képzést kaptak 3-4 éven keresztül. Ők lettek idővel a mi trénereink, a továbbiakban rájuk épültek a továbbképzések, és a saját iskolájukon belül többnyire köréjük gyűltek kisebb pedagóguscsoportok. Tulajdonképpen ezeken az iskolai bázisokon jöttek létre a későbbi módszertani központok: Pécsett, Kiskőrösön és Miskolcon.

▶A központok létrejötte miben támogatta, segítette a tanulási folyamatot, a folyamatos szakmai megújulást?

A központok azzal a céllal jöttek létre 2002-ben, hogy a továbbképzéseknek része lehessen a közvetlen tanítási órai tapasztalat, hiszen ezek az alkalmak sokkal többet árulnak el a Lépésről lépésre program mibenlétéről, lényegéről, mint bármi más. Vagyis a módszertani központokban hirdettük meg a trénereink által vezetett alapozó képzéseinket, illetve ezekhez kapcsolódóan a bemutató órákat és műhelymunkákat is, melyeket az adott iskola pedagógusai tartottak. A központok ott alakultak, ahol kellő szakmai felkészültséggel, hasonló pedagógiai attitűddel rendelkező, azonos módszerekkel dolgozó, nyitott és képzett pedagógusok voltak jelen, így biztosak voltunk abban, hogy megfelelően kerülnek átadásra és közvetítésre az alapelvek, valamint a program szemlélete, illetve ahol látható volt az együttműködés, és egymás támogatása a pedagógusok között. Volt egy közel tíz éves időszak, amikor a támogatás megszakadása a program működési keretét biztosító alapítvány és a központok formális működésének megszűnéséhez vezettek, ám mindezek ellenére az erős szakmai bázisnak és a tudásmegosztásnak köszönhetően a gyakorlatban tovább élt a program.

A Partners Hungary Alapítvány[6] 2014-ben vette át a Lépésről lépésre program koordinálását, és egy komolyabb támogatás révén ismét lendületet kapott a működés. Továbbfejlesztettük a módszertani központok munkáját bárki számára elérhető tematikus minikonferenciák szervezésével.

[6] A Partners Hungary Alapítvány az emberek és közösségek közti kapcsolatépítéssel foglalkozik 1994 óta különböző projektek és tréningek révén a mediáció, az együttműködés-fejlesztés és oktatásfejlesztés területén. www.partnershungary.hu

Bár nagyon vegyes képet mutat a program alkalmazásának mélysége, minősége az iskolák, illetve a pedagógusok részéről, nagyon fontosnak tartom, hogy ezeken a tudásmegosztó fórumokon a kollégák rendszeresen részt vesznek. A szakmai fejlődésünket az olyan nemzetközi programokban való részvételünk is támogatja, mint például a Kreatív Partnerség[7] nevű, most futó, OECD-s pilot program, melynek során művészek (pl. előadóművészek, képzőművészek, építészek, multimédia-szakemberek, festők) segítik kreatív módon a pedagógusokat és tanulókat az eredményes tanulásban. A mérésekbe bekapcsolódott az egyik módszertani központunkból, Pécsről több osztály, a kontrollmérésekben pedig a miskolci központunk és egy kaposvári iskola is részt vesz. A projekt izgalmas eredményei támpontként szolgálhatnak a jövőben számunkra is. További terveink között szerepel az is, hogy a központok vonzáskörzetében kialakult mini szakmai hálózatokat a jövőben szeretnénk ténylegesen működő, fenntartható hálózatokká, kollaboratív tanulócsoportokká fejleszteni, amelyhez a Tempus Közalapítváy EFFeCT[8] pilot programjában való részvételünk tapasztalataiból merítettünk. Bár anyagi támogatással nem jár, a fenntarthatósághoz az is hozzájárulhat, hogy az új oktatási rendszerben mindhárom módszertani központunk az Oktatási Hivatal Bázisintézménye[9] lett.

▶ Mi a pedagógusok vagy az iskolák motivációja a Lépésről lépésre programhoz való kapcsolódásra?

Előfordul, hogy az intézményi célok megvalósítása adja az indíttatást a programban való részvételre, mert az iskola vezetőjének fontos, hogy az intézményt fejlessze, korszerűbbé tegye, és támogassa a kollégáit a műhelymunkákon, nyílt napokon, továbbképzéseken való részvételben. Ezzel együtt úgy látom, többnyire személyes motivációk alakítják a program terjedését: azok a nyitott pedagógusok, akik érzékelik a világ átalakulásával együtt járó helyzeteket, a gyerekek érdeklődésének, figyelmének, motivációjának megváltozását, tudják, hogy a hagyományos eszközökkel nagyon nehéz eredményeket elérni vagy feszültségmentesen dolgozni, hiszen a tanulási nehézségekhez sokszor magatartási, szocializációs problémák is társulnak. Főként ezek az útkeresés mozgatórugói, amelyekre a hozzánk forduló pedagógusok megoldást szeretnének találni. Sok kollégánál azt tapasztalom, hogy a szemlélete a programéval megegyezik ugyan, de nem áll rendelkezésére

[7] A Kreatív Partnerség (Creative Partnership) program módszertanát az Egyesült Királyságban fejlesztették ki, és azóta több országban is alkalmazzák, jelenleg Litvániában, Norvégiában, Németországban és Csehországban. Magyarországon a 2013/14-es tanévben a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kara, a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. és az angliai Creativity, Culture and Education szervezet együttműködésében kísérleti jelleggel indult el a program a pécsi Budai Városkapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola hét tagintézményében. Lásd bővebben: www.t-tudok.hu/?hu/kreativ-partnerseg-magyarorszag

[8] Lásd a Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált EFFeCT nemzetközi projektről szóló összefoglalást a kötet 43. oldalán.

[9] Oktatási Hivatal Bázisintézménye olyan megyei, járási, esetleg országos szinten elismert és szakmai hagyományokkal rendelkező, infrastruktúrában a feladatellátáshoz megfelelő módon felszerelt, egyedi, más intézmények számára is példaértékű, működésében koherens, befogadó, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szakmai módszertani, szervezeti kultúrával és innovációval rendelkező nevelési-oktatási intézmény, amely alkalmas az adott területen magas színvonalú, hatékony tudásmegosztásra. A bázisintézmények pályázat útján különböző intézménytípusokból kerülnek kiválasztásra. www.oktatas.hu

olyan eszközrendszer, amely az egyéni különbségekre alapozott fejlődési szükségletek kielégítését szolgálná. Természetesen a Lépésről lépésre program nem oldja meg teljeskörűen ezeket a gondokat, de segít a harmonikus együttlétetet és pozitív légkört megteremteni az osztályban, amely kedvezően hat a pedagógusokra és a gyerekekre egyaránt. Az egyéni érdeklődés, a kreativitás, az alkotás előtérbe kerülése az érzelmi jóllét állapotához vezet, amely, úgy vélem, rendkívül motiváló és szakmailag is nagyon előrevivő.

▶Hogyan tudja egy-egy pedagógus visszavinni ezt a tudást a saját intézményébe? Szükség van ehhez a program egészének átvételére?

A Lépésről lépésre egy rendkívül nyitott program, amelyben az alapelvek a leginkább meghatározók, és ezekhez rendelődnek az eszközök a különböző szinteken. Elképzelhető tehát, hogy a program teljes eszköztárának átvétele nélkül, annak csak egy-egy egyszerű elemét viszik magukkal az iskolába a pedagógusok. Néhány alapvető rituálé például könnyen átvehető és beépíthető a napi gyakorlatba: ilyen például a reggeli vagy a napot záró beszélgetőkör, melynek pozitív hatása szinte azonnal megmutatkozik, mert fellazítja a hagyományos szerepeket és az egyirányú kommunikációt.

Mint már említettem, a szülők bevonása rendkívül fontos eleme a programnak, eltérően a magyar iskolarendszerben megszokott, alá-fölé rendeltségi viszonytól. A Lépésről lépésre program a szülőkre nem csupán egy klienskent, hanem nevelőpartnerként tekint, aki a gyermeket a legjobban ismeri. Nemcsak asztalt csiszolni vagy a falat festeni hívjuk be az iskolába a szülőt, hanem egy sor tevékenységen, együttműködésen keresztül megpróbáljuk behozni a szülők tudását, készségeit, érzelmeit is. Ehhez kapcsolódik, hogy minden osztálynak – alsó tagozatról lévén szó – van egy osztálykabalája, amit hétvégenként egy-egy család vendégségbe hazavisz. A vendégségről egy napló is készül, amely a családok szempontjából hihetetlen nevelő erejű: döbbenetes látni, hogy egy ilyen rendkívül egyszerű elem – egymás bejegyzéseinek olvasása – hogyan hat egy család működésére, illetve mi mindenben fejleszti a szülőt.

Az értékelés szintén lényeges eleme a programnak. A mai magyar köznevelési rendszer több évszázados hagyománya az osztályozás, amely minden olyan alapelvnek ellentmond, melyet a program képvisel. A Lépésről lépésre program – hasonlóan a reformpedagógiai vagy alternatív iskolák gyakorlatához – arra törekszik, hogy az osztályozás a megfelelő helyre kerüljön az értékelési folyamatban, vagyis egy lezáró értékelés legyen ott, ahol annak funkciója van, ezenkívül vagy emellett pedig egy folyamatos, megerősítő, fejlesztő visszajelzés történjen. Az értékeléshez egy úgynevezett dossziérendszer kapcsolódik a programban, melynek átvétele, használata is sokat segít: rávezeti a pedagógust arra, hogy gyűjtse a különböző tanulói munkákat ahelyett, hogy mindent érdemjeggyel értékelne. Tehát mi azt valljuk, hogy nem feltétlen a program egészére van szükség a változások elindításához, hanem az is nagy hatású lehet az osztály, a gyerekek vagy a pedagógus állapotára, ha egy-egy elemet átvesznek a kollégák.

▶Van arról visszajelzésetek, hogy mit kapnak a pedagógusok a programtól?

Azt gondolom, hogy a szemléletformáláson túl a legfontosabb, amit a pedagógus kaphat, egy olyan fajta eszközrendszer, amelyhez sem a tanárképzésben, sem a továbbképzési rendszerben ilyen mélységig nem jut hozzá. A korábbiakban említett minőségbiztosítási rendszer további eszközöket biztosít számára a szakmai továbblépéshez és a reflexióhoz. Nagyon fontos az önreflexión alapuló önfejlesztés, és a tanulásszervezéshez kapcsolódó eszközök, módszerek alkalmazása.
A nyitott és rugalmas szemlélet sokszor olyan problémákra is megoldást jelent, melyek elsősorban külső tényezőktől függenek, mint például a tanulási környezet, melynek kialakításához anyagi forrásokra is szükség van. Nemcsak arról van szó ugyanis, hogy a padokat másként rendezzük el,

hanem ahhoz, hogy a tanulási folyamat valóban tevékenységközpontú legyen, eszközök is kellenek: könyvektől a taneszközökig, papírtól a ragasztóig. Egy településen például, ahol 4-5 pedagógus kezdte el a programot, az egyik osztályban csak lerögzített padok voltak. Az egyik tanító által az iskola raktárában felfedezett ócska asztalokat a szülők segítségével felújították, székek hiányában pedig minden gyerek otthonról hozott egyet – most mindenféle szék van, színes az osztályterem. Ebből is látható, hogy a kényszer sokszor szül kreativitást és nyitást a külvilág felé, amely szintén hozzájárul a fejlődéshez.

▶ Milyen együttműködések jönnek létre a programban részt vevő pedagógusok között? Hogyan tudja támogatni ezt a program?

A módszertani központok három nagy bázisa között mindig élő és szoros kapcsolat volt, a már említett műhelyek, foglalkozások, minikonferenciák révén, melyek alkalmat teremtenek a kollégák számára a személyes tapasztalatcserére és kisebb együttműködések kezdeményezésére is. Az online közösségi terek adta lehetőségek kiaknázásával korábban nem foglalkoztunk sem elméleti, sem gyakorlati szinten, az erre való igény mostanában erősödött fel bennünk. Az EFFeCT projekt pilot programjában való részvételünk ezzel kapcsolatban is sok támpontot nyújtott számunkra. A kiskőrösi Lépésről lépésre Módszertani Központ 2016 nyarán megtartott képzésén 39 pedagógus vett részt Mezőfalváról, Mohácsról, Kiskőrösről, akik később az EFFeCT projekt kísérletében egy kollaboratív tanulócsoport tagjai lettek. Annak érdekében, hogy hatékonyabban tudjanak tanítani a Lépésről lépésre módszer alkalmazásával, meglátogatták egymást, megfigyelték és értékelték egymás munkáját.

Nem volt könnyű a tanulási folyamat, de fontos célt szolgált, hogy az offline találkozókon vagy az iskolai teamek/munkacsoportok tapasztalatcseréjén kívül ezeken az online felületeken megkönnyítsük a tudásmegosztást, a saját ötletek, gondolatok átadását. A pilot program megvalósítása során kiderült számunkra, milyen hihetetlen hatású tud lenni egy online együttműködés – akár csak egy Facebook-csoport formájában is – a tanulni, fejlődni vágyó pedagógusok között. Most tömegével töltik fel a közös felületre a különböző gyakorlatokat és leírásokat. Úgy vélem, a továbblépés lehetősége ezen a téren óriási. A pedagógiai szakmai tudáson kívül persze még sok mindenre szükség van a sikerhez, de mindenképpen terveink között szerepel a jövőben online szakmai hálózatok életre hívása kisebb és nagyobb körökben is. Szeretnénk ehhez olyan támogatási rendszert szervezni a program köré, amellyel meg lehetne támogatni a módszertani központok erőfeszítéseit és munkáját.

▶ Mit emelnél ki a program értékei, eredményei közül?

Azt gondolom, hogy a legfontosabb eredmény a program azon törekvése – elméletben és a gyakorlatban egyaránt –, hogy szintetizálja a szerte az oktatás világában felbukkanó, úgynevezett gyermekközpontú pedagógiai elemeket. Ebben nagy segítséget jelent a minőségfejlesztés, amely támpontot ad ahhoz is, hogyan lehet ezeket az elemeket, módszereket, eszközöket egységbe foglalni a pedagógus személyiségének, helyzetének, körülményeinek megfelelően. A második, amit

hangsúlyozni szeretnék, hogy a program nem ad kész megoldást a pedagógus kezébe, nem mondja meg, hogyan kellene ezt és ezt megvalósítani, hanem rávezeti a pedagógust saját helyzetének értékelésére, céljainak megfogalmazására és az eszközök kiválasztására. A változás és a szakmai fejlődés természetesen nem feltétlenül kizárólag a program eredménye, hiszen a hiányok és szükségletek is kikényszerítik a pedagógusok egy részéből azt, hogy nyitottá váljanak és nyitottan gondolkodjanak. Erre maga a program és a benne dolgozó pedagógusok nagyon jó mintát adnak. A harmadik, amit kiemelnék a programban részt vevők szempontjából, az a folyamatos önfejlesztés, a folyamatos szakmai fejlődés. Nekünk ehhez kell minden olyan eszközt megtalálni, amely ezt támogatni, segíteni tudja egyénileg és a közös tanulás által is.

INNOVATÍV PEDAGÓGUSOK ÉS SZAKMAI KÖZÖSSÉGEK

INTERJÚ DEREKASNÉ OROSZ ANDREÁVAL

"Fontos, hogy időnként kiszélesítsük az együttműködés határait, és adjuk meg a lehetőséget a pedagógusainknak a személyes (vagy akár virtuális) találkozásokra, közösségi élményekre."

▶ Igazgatóként a Bükkábrányi Arany János Általános Iskolát[1] vezeted. Mióta vagy jelen az iskola életében, és mit lehet tudni az intézményről?

Bükkábrány egy kis település a Bükk lábánál, földrajzi szempontból nagyon szerencsés elhelyezkedéssel, közel Miskolchoz és Egerhez. A helyi lignitbánya sok családnak biztosít megélhetést, a település önkormányzatának pedig jelentős bevételt, ami a falu számára borsodi viszonylatban kiemelkedő, stabil gazdasági körülményeket teremt. A jó megközelíthetőség, a munkalehetőség, a nagyváros elérhetősége mind olyan feltétel, amely összességében élhető településsé teszi Bükkábrányt. A főiskola elvégzése után magyar-könyvtár szakos diplomával kerültem a faluba, itt kezdtem a tanári pályámat. Néhány évvel később az első nagyobb kihívást az jelentette számomra, hogy az akkori polgármester rám bízta a könyvállományt egy működő kettősfunkciójú (községi és iskolai feladatellátással működő) könyvtár létrehozása céljából. Vezetői feladatokat mint minőségügyi vezető 2006-tól láttam el, amikor a környező négy településsel együtt – Borsodgeszt, Mezőnyárád, Sály, Vatta – egy közoktatási intézményfenntartói társulás keretében működtünk. Pedagógusként is részese voltam az intézmény életében bekövetkező folyamatos átszervezéseknek. Emellett több évig települési képviselőként, két cikluson keresztül alpolgármesterként volt lehetőségem segíteni a falu életét. 2009-től, amikor megszűnt a körzeti általános iskolánk, általános művelődési központ keretében láttuk el a helyi óvodai, iskolai és közművelődési feladatokat, majd 2013-ban az iskola állami fenntartásúvá vált, és az akkori Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (mai nevén Klebersberg Központ, szerk.) fenntartásába került.

▶ Milyen kihívásokat élt át az iskola mint szervezet az elmúlt időszakban?

Huszonöt éves pályafutásom alatt végigkísérhettem, mennyit változott, fejlődött az intézmény szakmailag és infrastrukturálisan egyaránt. A lehetőségek folyamatos kiaknázásának, valamint a város vezetésének köszönhetően versenyképessé vált, fel tudott nőni a kor követelményeihez. A pici, lapos tetős iskolaépületnek tornaterme sem volt, amikor idekerültem, ma pedig már nemcsak tornacsarnoka, közösségi terei, könyvtára van, hanem a közeljövőben színházterem építését is tervezzük. Ez azonban ez az intézmény és a vezetői feladataim szempontjából is folyamatos kihívást jelent.

A egyik – jövőnket is meghatározó tényező – a demográfiai változásokhoz kötődik, intézményi szinten egyrészt a tanulói létszám csökkenését, másrészt a korfa változását éljük meg kihívásként. 2010-ben még 176, jelenleg 142 diák jár hozzánk: nyolc év alatt ez 20%-os csökkenést jelent, és ezen belül is nagy az ingadozás. Ebben a tanévben például 10 fővel indult az első évfolyamunk, míg tavaly 20 fős osztályt tudtunk indítani, a legnagyobb létszámú osztályunkban, az ötödik évfolyamon pedig 26 diák tanul. Az összlétszám annak ellenére csökkenő tendenciát mutat, hogy az iskolai mellett óvodai és bölcsődei szinten is jelentős a falu vonzereje a környező települések számára.

[1] Az intézmény honlapja: www.iskola.bukkabrany.hu

▶ Régóta vagy a pályán, és iskolavezetőként is figyelemmel kíséred a pedagógusok munkáját. Milyen kihívásokat élnek meg a tanárok az iskolában, illetve miben változtak a velük szembeni elvárások a korábbi évekhez képest?

Úgy érzem, ma már szinte napi 24 órás szolgálat a hivatásunk, ami egy ilyen kis településen, ahol szinte együtt élünk, együtt lüktetünk a szülőkkel, még inkább igaz. A különféle helyzetek folyamatosan igénylik a kreatív problémamegoldást, ugyanakkor ennek felelőssége is a pedagógust terheli. Nem árt, ha a pedagógus egyfajta módszertani bűvész is egyben, vagyis minél nagyobb a módszertani eszköztára, annál ügyesebben tudja a napi pedagógiai vagy szakmai helyzeteket megoldani. Ma minden irányba figyelni kell: a változások kezelése, a szakmai fejlődés, a napi felkészülés, a szülőkkel való kapcsolattartás is folyamatos fejtörést okoz a pedagógusoknak, akik leginkább akkor tudnak megfelelni ezeknek a kihívásoknak, ha nemcsak szakmailag felkészültek, hanem mentálisan és fizikailag is jól vannak. Továbbá rengeteg külső, és az előmeneteli rendszer révén most már konkrétan megfogalmazott szakmai elvárás jelentkezik a pedagógusokkal szemben, ami gyakran feszültséget okoz, ugyanakkor megújulásra is sarkall. A pedagógusminősítések és ellenőrzések egyfajta megmérettetést jelentenek a pedagógiai munkánkra nézve, így az önképzés igénye is felerősödik.

Amikor pályakezdőként az iskolába kerültem, sem a pedagógusok, sem az intézményvezetés feladatai nem voltak ennyire időigényesek és széleskörűek. Kevesebb volt az adminisztrációs teher, nem kellett ilyen sokféle, szerteágazó problémát kezelni, nem volt ekkora hangsúly a folyamatos önreflexión. A digitális világ meghatványozta ezek szükségességét. Átalakultak az emberi kapcsolatok, a gyereknevelésben mások lettek az értékek, a pedagógus tekintélye mára jelentősen megváltozott, elhalványult. Azt gondolom, egyfajta korszakváltást kell most megélnünk.

A gyerekek elvárják, hogy mintát adjunk, és mindenféleképpen egyfajta biztonságot teremtsünk számukra. Ugyanakkor vonzza őket az ismeretlen, igénylik, hogy kielégítsük a kíváncsiságukat. Manapság nagyon sok az otthonról hozott probléma is, amely beszűrődik a gyerekek hétköznapjaiba – ezeket pedagógusként kezelni kell tudnunk. Számos tanulási zavarral találkozunk, amelyek nyilván nem újszerűek, de már tudjuk őket diagnosztizálni. Az intézményben azonban nincsenek jelen azok a szakemberek – se pszichológus, se gyógypedagógus személyében –, akik segíteni tudnának ezeknek a gondoknak a megoldásában.

▶ Hogyan tudjátok pótolni ezeket a hiányosságokat?

Más intézményekkel közös képzéseket szervezünk, szakértő kollégákat hívunk, szaktanácsadók járnak hozzánk, akikkel a fejlesztőpedagógiai kérdésekről beszélgetünk. Jómagam igazgatóként belülről, szakértőként pedig kívülről is látom a rendszert, ily módon a környező iskolák szinte összes vezetőjével és intézményével kapcsolatban vagyok. A szakértői munkám egyik szakmai hozadéka, hogy rálátok az iskolák működésére, látom, hogy mi működik máshol, és milyen jó gyakorlataik vannak. Az iskolák problémái mindenhol ugyanazok, a megoldások viszont sokfélék lehetnek. Rengeteg elkötelezett pedagógussal találkozom, minél kisebb egy település, ez annál inkább igaz.

▶ Mit várnak a szülők az iskolától, a pedagógusoktól?

A mindennapokban egyre inkább azt látjuk, hogy ha a gyerek jól érzi magát az iskolában, akkor a szülő is mindennel elégedett, ha viszont a gyereknek gondja akad vagy bármi sérelem éri, akkor a szülő gyakran az egész rendszerrel azonosítja a problémát. A szülői közösségünk legtöbb tagja együttműködő, de egyfajta visszahúzódást is tapasztalunk, vagyis a szülők inkább rábízzák az iskolára a feladatok megoldását. Korábban sokkal több olyan közös eseményünk volt, amelyben a szülők részt vettek. Ma inkább a megfigyelés, szemlélődés jellemzőbb a részükről, mindent szeretnek tudni, de csak távolabbról. Osztályszinten talán meg tudjuk mozgatni őket, de iskolai szinten már sokkal kevesebb szülőt érünk el. Sokszor érzem ezt az igényekkel kapcsolatban is: egyszerre

rábízzák és el is várják az intézménytől, hogy a gyerekeknek olyan ingergazdag környezetet biztosítson, ahol sok mindent megtapasztalhat. Vagyis a szülői igények sokszínűek. A nevelőtestületünk nemrég fogalmazta meg, hogy ideje volna egy újabb szülői mérést végeznünk annak érdekében, hogy megtudjuk, valójában mit várnak tőlünk a szülők, értik-e azokat a külső szakmai indikátorokat, amelyek mentén dolgozunk, vagy hogy fontosnak tartják-e az intézmény életében az innovációkat. A későbbiekben is szeretnénk időről időre nyomon követni, hogyan változik a benyomásuk.

▶ Mit vársz el vezetőként a pedagóguskollégáktól?

A kollégákkal szemben nekem inkább álmaim, mint elvárásaim vannak. Szeretném, hogy együttműködő, csapatban gondolkodó emberek legyenek. Egy iskola erejét és fejlődési lehetőségeit leginkább abban látom, ha az egyéni erősségek összeérnek, összeadódnak intézményi szinten. Ha mindenki hozzáteszi a maga részét, abból csak jó dolog származhat, még akkor is, ha csak a lehetőségeihez mérten kapcsolódik be a közös munkába. Jómagam is nagyon élvezem azokat a helyzeteket, amikor nem vezetőként vagyok jelen egy feladatban. Jó megélni, amikor csak a kreativitásra, az ötletelésre, a közös megvalósításra koncentrálhatunk. Emellett a kollégák egymást is motiválják, inspirálják, egymás sikereinek megosztása ösztönzően hat mindenkire. Nemrég fogalmazódott meg az egyik pedagógusban a következő mondat az Alma a fán pilot program[2] tapasztalatai alapján: „Ki kell nyitnom a tantermem ajtaját, és észre kell vennem a másikat!”. Nekem nagy öröm, ha megélik azt, hogy mennyivel több van ugyanabban a feladatban, ha nyitunk egymás felé, és közösen gondolkodunk rajta. Pedagógusként úgy gondolom, az a legnagyobb feladatunk, hogy lehetőségeket adjunk a számukra, és mintát mutassunk, hogyan tudnak élni ezekkel.

És nemcsak a szülők, a pedagógusok részéről is nagyon fontosak a visszajelzések. Épp most készítettem számukra egy anonim kérdőívet a munkahelyi légkörről. Kíváncsi vagyok, hogy a vezetőség hogyan befolyásolja ezt, jól érzik-e magukat a kollégák az iskolai közösségben, jónak tartják-e az intézmény irányait, nincs-e rajtuk túl sok teher. Mindig igyekszem néhány lépéssel előrébb járni az aktuális helyzetünknél, folyamatosan térképezem fel, hogy mi várható az intézmény szempontjából. A jelenlegi feladataink olyan mértékűek – több projektben is részt veszünk egyszerre –, amelyek teljesítése óriási kihívás az iskola és a pedagógusaink számára, de együtt, úgy érzem, képesek leszünk a megvalósításra.

▶ Melyek ezek a rátok váró, új intézményi feladatok?

A közeljövőben EFOP forrás bevonásával[3] elérhetővé válik az intézmény infrastrukturális fejlesztése, amely új szakmai tartalmakat és kötelezettségeket is magával hozhat számunkra. Tudatosan készülünk erre a kollégákkal, hiszen ezeket a feladatokat felelősségteljesen kell tudnunk majd ellátni, és a jelenlegi elképzelések alapján ezek akár átmenet nélkül, villámgyorsan itt teremhetnek előttünk. Potenciálisan felmerül, hogy több évfolyam kerül majd az iskolánkba ok-

[2] Lásd a Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportja által koordinált EFFeCT nemzetközi projekt pilot programjairól - köztük az Alma a fán - Digitális pedagógus, „IKT-eszközök kreatív felhasználása az oktatásban” c. pilotról - szóló összefoglalást a kötet 43. oldalán.

[3] Az iskolarendszer térségi fejlesztése – köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztésére, kialakítására / EFOP-4.1.2-16 keretében megvalósuló fejlesztések

tatás-nevelés céljából, amit az intézmény kapacitása és a nevelőtestület szakmai felkészültsége lehetővé is tesz. A férőhelyeink biztosítottak (jelenleg kb. 70%-os a kapacitás kihasználása), a szakos ellátottságunk is megfelelő, és nagy előnyünk, hogy a pedagógusaink fele helyi kolléga. Ezekkel a feladatokkal – ha bővül a nevelőtestület – együtt jár majd, hogy a pedagógusok egyfajta mentoráló szerepet felvállalva átadják az új kollégáknak azokat a szakmai tartalmakat és folyamatokat, melyeket magunknak már kialakítottunk, és amelyek mentén eddig működtünk. Az együttműködés, a tudásátadás jelenleg is mindennapos gyakorlata a nevelőtestületnek, de egyrészt ennek kereteit, munkaformáit mindig érdemes fejleszteni, másrészt fel kell készülnünk a hatékony csapatmunkára. Valamelyest már most is megéljük ezeket a változásokat, mivel szeptembertől egy tagintézménnyel bővültünk: a szomszédos településről, Vattáról egy összevont osztályokkal működő pici iskola nyolc fős nevelőtestülettel, egészen más feltételekkel, más munkakultúrával csatlakozott hozzánk. Ez mindkét intézmény számára sok kihívást jelentő helyzet, amiben úgy gondolom, a legfontosabb egyfajta átmenet biztosítása. Az esetleges központi szerepünkhöz kapcsolódó feladatunk lesz a kompetenciafejlesztésre irányuló tanítási módszerek beemelése a pedagógiai programba, illetve a napi gyakorlatba. A tavalyi évben már tájékozódtunk a KOALA – Komplex Alapprogramról[4], amely a tanítási órák meghatározott százalékára épít, és egésznapos keretbe szervezi az oktatás folyamatát. Különböző alprogramjai (digitális alapú, logika-alapú, művészetalapú, testmozgásalapú, életgyakorlat-alapú) révén jelennek meg a szakmai tartalmak. A formálódó pilot programban való részvételünk mellett az oktatási csomagokhoz rendelt továbbképzésekkel is számolnunk kell. Ennek kapcsán is át kell majd állnunk egy másfajta munkaidőre, az eltérő feladatellátásra – nemcsak alsó, hanem a felső tagozaton is.

▶ Hogy látod, motiváltak a kollégák a folyamatos önképzésre és a továbbképzéseken való részvételre? Iskolavezetőként hogyan tudod támogatni őket ebben?

Látok egy generációs váltást, amely most nagyon élesen érzékelhető a nevelőtestületben, de véleményem szerint a pedagógusok között általában is. A tizenöt kollégából néhány éven belül öten nyugdíjba mennek, mellettük vannak nagyon motivált, fiatal pedagógusaink is. Azt tapasztalom, hogy a folyamatos önképzés igénye egyre erőteljesebb mindenkinél, amit szeretnék a személyes példámmal is megerősíteni: állandó mozgásban vagyok, szakmai rendezvényeken veszek részt, szakértőként tevékenykedek, melyek tanulságait és eredményeit az iskolában kamatoztatom. Sokszor elmondom a kollégáknak, hogy egy-egy képzés már nem arról szól, hogy meghallgatom, lejegyzetelem az elmondottakat, aztán hazajövök, és esetleg beszámolok róla. Hanem a képzéseken aktív résztvevőként tanári együttműködésben kell részt venni, gyakran IKT-eszközhasználattal egybekötött kreatív pedagógiai-módszertani feladatokat megoldani. Ha van rá mód, szerencsés a képzésekre való közös utazás a kollégákkal, mert ilyenkor van idő szakmailag és emberileg egyaránt inspiráló beszélgetésekre. A személyes élmények mellett az online terekben való jelenlét is motiváló, főleg a fiatalabb pedagógusok körében. Az idősebb kollégák – ha már nem is annyira rugalmasak ezen a téren – a tudásukkal, tapasztalatukkal támogatólag mindig ott állnak az ifjabb kollégák mögött. Ezenkívül nagy előnynek érzem, hogy egy olyan pozitív, alkotó légkört sikerült közösen megteremtenünk, amely lehetővé teszi, hogy még a kissé nyűgös, értelmetlen feladatokban is megkeressük és megtaláljuk a dolgok komolyabb tartalmát, hasznát.

[4] Az Európai Unió támogatásával megvalósuló Komplex Alapprogram (KOALA) célja a köznevelési intézményekben a differenciált, személyközpontú nevelést-oktatást lehetővé tevő módszertani kultúra megerősítése, a nyitottságra ösztönző intézményi nevelés-oktatás pedagógiai eszköztárának fejlesztése, valamint a kidolgozott módszertan országos elterjesztése alapfokú oktatási intézményekbe történő bevezetése, illetve a pedagógusok továbbképzése révén. Kidolgozásában az Eszterházy Károly Egyetem vezetése mellett a hazai tanárképző egyetemek, valamint az Oktatási Hivatal is részt vett. A program alapját képező hejőkeresztúri-modellről a Knausz Imrével készült interjúnkban is olvashatnak jelen kötetünk 38-43. oldalán.

Nagyon fontosnak látom azonban azt is, hogy a lehetőségek, plusz feladatok terhe csak olyan mértékben háruljon a pedagógusokra, amennyiben feltétlenül szükséges, illetve, hogy a terhelés arányosan, egyenletesen legyen elosztva közöttük. Ezen a téren is óriási az iskolavezetés felelőssége.

▶ Ha kellően nyitott, rugalmas az iskola, és van igénye a korszerűsítésre – akár a pedagógiai tartalmak, akár a működési feltételek tekintetében –, sokféle fejlesztési lehetőséggel élhet. Azok a projektek, amelyekbe bekapcsolódtatok az elmúlt években, mennyiben járultak hozzá a szakmai fejlődésetekhez?

A lehetőségek kiaknázása korábban is elsősorban a térségtől, a fenntartótól függött. A legelső projekt, amelybe bekapcsolódtunk, a könyvtár fejlesztését érintette európai uniós forrásból, amit akkor még könyvtárosként és a projekt konzorciumvezetőjeként, Mezőkövesd négy iskoláját összefogva magam írtam, majd menedzseltem a megvalósítását. Az utána következő TIOP[5] forrásokból digitális táblák kerültek hozzánk, melyek szükségszerűen a munkamódszereinket, és szép lassan – a gyerekek visszajelzéseiből táplálkozva – a munkakultúránkat is megváltoztatták. A fenntartó felé a beszámolási kötelezettségünk bizonyos indikátorokat is tartalmaz, melyek nyomon követése nálunk beépült a napi gyakorlatba a pedagógusok szintjén is. Ez is egyfajta tanulási folyamat része volt, amelyben a kollégák hozzászoktak a folyamatok rögzítéséhez. Tavaly egy támogatásnak köszönhetően tableteket is beszereztünk, melyeket a csoportmunkákban nagyon hatékonyan használunk. Volt egy referenciaintézmény projektünk, melynek kapcsán számos kiváló képzésen vehettünk részt (pl. projektpedagógia, változásmenedzsment, digitális kompetenciák fejlesztése témában). Összességében annak fontosságát hangsúlyoznám a különféle források és támogatások kapcsán, hogy a kezdeti „milyen eszközt kapunk?" kérdéstől eljutottunk a "milyen tudást ad nekünk?" kérdésig, amely egy teljesen más szemléletet tükröz. A projektekben való részvételünk kihatott a szakmai kapcsolatainkra, az együttműködéseinkre, a közös feladatmegoldásainkra egyaránt. Közös élményt adott és olyan sikereket, amelyekre nagy szüksége van a változásokban kissé megfáradt pedagógusainknak.

Természetesen nincs szükség projektekre ahhoz, hogy valamilyen tanulási folyamatban vegyünk részt: a szomszéd településre, Kistokajba, ahol hasonló jellegű és méretű az iskola, például többször mentünk már hospitálni, megosztották velünk a jó gyakorlataikat, mi pedig bátorságot, hitet, a kételyeinkre pedig választ kaptunk tőlük.

▶ Visszatérve a szakmai fejlődés lehetőségeire, mi befolyásolja elsősorban, hogy milyen továbbképzésen vesz részt a pedagógus, vagy milyen informális lehetőséget választ a tanulásra?

A mi esetünkben részben az intézményi célok és irányok alakítják a továbbképzéseken való részvételt. Általában minden évben van egy kiemelt témánk, amely köré különféle szakmai alkalmakat szervezünk. Korábban a tervezési dokumentumokra (kerettanterv, helyi tanterv stb.) fókuszáltunk, ami azért is volt hasznos, mert kézzelfogható segítséget jelentett a pedagógiai tervezéshez, amit most már a tagintézményünknek is át tudunk adni. Jelenleg a differenciálás, a fejlesztő értékelés áll a középpontban, amely a diákjaink összetételéből adódóan kulcsfontosságú, és a legtöbb szakmai kérdést veti fel bennünk. Azt látjuk, hogy óriási különbségek vannak az osztályközösségekben a gyerekek között képességek és attitűdök tekintetében is, ezért elengedhetetlen, hogy a témával kiemelten, részletesebben is foglalkozzunk. A most induló projektek szempontjából is szükségünk lesz olyan továbbképzésekre, amelyek nevelőtestületi szinten támogatják az intézményi célú fejlesztési törekvéseinket. Az egész tantestületet érintő továbbképzéseknél kiemelten fontos tényező az időfaktor, vagyis ezeket az alkalmakat tudatosan kell tervezni és beépíteni a tanév rendjébe. Emellett a POK is rengeteg lehetőséget – például a közelben elérhető, ingyenes műhelymunkákat – kínál a pedagógusok számára. Nagyon hite-

[5] TIOP: Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program az Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013) részeként.

lesnek tartom a szaktanácsadói rendszert, a minket körülvevő, támogató kollégákat, akiknek sokszor már a személye is motiválja a pedagógusokat a szaktanácsadók által tartott alkalmakon való részvételre.

A továbbképzések megválasztásának másik fontos szempontja a pedagógus egyéni, személyes érdeklődése. Ha egy kollégát érdekel egy módszer vagy egy szakmai terület, fontosnak tartom, hogy részvételi lehetőséget biztosítsak számára. Forrást nem biztos, hogy tudok rendelni hozzá, de már erre is volt példa.

▶ Ha egy pedagógus az egyéni érdeklődése mentén jut el egy képzésre, hogyan tudnak az ott tanultak visszacsatornázódni az iskolába?

Az egyik kolléganőm például nemrég szerezte meg a lovasterapeuta diplomáját. Fontos volt számára, mi pedig támogattuk őt ebben, bár első pillantásra nem épp olyan terület, amely a céljainkhoz illeszkedne. De egyrészt a tudása nagyon értékes, mert speciális, így akár egészen különleges módon tudja segíteni a munkánkat, másrészt a nyitottságából és az elhivatottságából is profitálhatunk, ami független a képzés területétől. Örömmel támogatom a kollégákat abban, hogy minél több, a világból jövő impulzus érje őket, az iskola falain túl is. De említhetném például az egyik nyelvszakos kollégát is, aki most pszichológiát tanul a Debreceni Egyetemen. Amennyire lehet, igyekszem figyelembe venni az ezzel járó elfoglaltságaikat a munkaszervezésben, és mindig hiszek abban, hogy az ő szakmai fejlődésük az intézmény és főleg a gyerekek javát fogja szolgálni.

▶ Hogy látod, mennyiben befolyásolja a szakmai fejlődés tervezését a nemrég bevezetett pedagógus életpályamodell?

Talán csak megerősíti azokat az irányokat, utakat, amelyeken mi már korábban elindultunk. Úgy vélem, egy vezetőnek fontos rálátnia a változásokra, és időben reagálni. Tehát az előmeneteli rendszer kapcsán megjelenő külső elvárásokra, minősítésekre, ellenőrzésekre egy ideje közösen készülünk a kollégákkal. Ennek kapcsán, néhány éven belül elvileg mindenkinek túl kell jutnia egyfajta megmérettetésen. A minősítésre való készülést azonban megkönnyíti, ha az intézményben megszokunk és betartunk egyfajta adminisztrációs rendet. Arra is fel kell készülnie a pedagógusnak, hogy a portfólióban meg kell mutatnia eddigi munkáját, eredményeit. Az iskolában már kb. három éve ehhez igazítottuk a beszámolási rendszerünket, ahol a pedagógiai munka összes aktivitása, eleme – az osztályfőnöki tevékenységtől, a projektekben való részvételen át a tehetséggondozásig – rögzítve van. Sokkal könnyebb a pedagógusnak ez alapján tervezni, a saját tevékenységekre reflektálni. Azt is fontos lenne előmozdítani – és ez a minősítés pozitív hozadéka lehetne –, hogy olyan szerepeket vállaljanak a kollégák, amelyekben szélesebb körben is megmutathatják a módszertani repertoárjukat, bevált gyakorlataikat, ötleteiket. Nem igazán szeretnek szerepelni egymás előtt, és az iskolán belüli tudásmegosztás jól működik ugyan, de az iskola falain kívül kevésbé jellemző. Hasznos szakmai feladatokat generálhat az is, ha hozzánk jönnek hospitálni a szomszéd iskola pedagógusai, de volt már arra is példa, hogy videóra vettük a tanóráinkat, és utána megbeszéltük. Úgy érzem, ebben is sokat fejlődtünk.

▶ Hogyan sikerül az iskolában megteremteni és fenntartani a motivációt a szakmai fejlődésre?

Úgy gondolom, hogy a pedagógus belső motivációja elengedhetetlen ehhez a szakmához. Még fontosabb a tanításhoz, tanuláshoz való hozzáállás, a helyes attitűd. Ha a sokat emlegetett nyitottság is

megvan a pedagógusban, akkor motivált lesz, pláne, ha sikerek is érik. Nyilván a vezető szerepe is fontos, leginkább abban, hogy egy olyan szemléletet/légkört/kultúrát alakítson ki az intézményben, amely elősegíti, hogy a pedagógus képes legyen befogadni új dolgokat. Hogy az újdonságok kapcsán a tanár ne hárítson vagy azonnal ítélkezzen, hanem nézze meg azt, hogy az számára, vagy akár az intézménynek, mire hasznosítható. A személyes motiváció természetesen mindig erőteljesebben érvényesül, de egy pedagógiai és szakmai szempontból is jól működő közösségben ez többnyire egybeesik az intézmény érdekeivel. Ha egy motivált pedagógus valamit szívvel-lélekkel, belülről fakadóan csinál, akkor az biztos, hogy eredményes lesz, ami kihat a saját szakmai fejlődésére, de még a kollégáira is.

▶ Említetted, hogy az együttműködések nagyon fontosak az intézmény működése szempontjából. Milyen elvárásokat fogalmaztok meg ezekkel kapcsolatban magatoknak, illetve mit szeretnétek az együttműködésekből profitálni?

Úgy látom, hogy egy intézménynek és egy vezetőnek is a legnagyobb tőkéje a szakmai kapcsolataiban rejlik. A hálózatokban való együttműködés a hitvallásom része. Ez az, ami leginkább előreviszi az embert, ami megerősít és hitet ad a hétköznapokban azáltal, hogy hasonló gondokkal küszködő vagy hasonló sikerekben részesülő kollégákkal az ország másik végében is egymásra találhatunk. Gyakran kapom magam azon, hogy ismét olyan programot szervezek, amellyel túllépek az intézmény keretein. Tehát nem áll meg a gondolkodásom a saját iskolánknál, mert tudom, hogy arra a bizonyos módszerre, eszközre stb. másnak is nagy szüksége van, így sokkal jobb, ha együtt küzdünk érte. Még konstruktívabb egy csapatban dolgozni, vagyis fontos, hogy időnként kiszélesítsük az együttműködés határait, és adjuk meg a lehetőséget a pedagógusainknak a személyes (vagy akár virtuális) találkozásokra, közösségi élményekre. A térség iránt érzett felelősségérzet is hajt előre, hogy legyen egy sugárzó, mintát adó szerepe az intézménynek, ami mások boldogulását is segíti a közös úton.

Az ehhez szükséges befektetésnek gondolom azt, hogy vezetőként az intézmény határain kívül is jelen kell lenni a pedagógiai, szakmai közéletben. Követni kell az oktatási trendeket és bizonyos szakembereket, akiknek fontosak a meglátásaik, a véleményük, és hamarabb átszűrik magukon a szakmai újdonságokat. Nagyon fontos a gyorsaság, a szinte azonnali reagálási képesség. Kellő bátorság is szükséges, és egy olyan támogatói háttér – a mi esetünkben ez a települési önkormányzat, illetve a vezetés – amely megengedi, sőt ösztönzi a lehetőségek kiaknázását. A helyi közösség életében való jelenlét, bár folyamatosan plusz feladattal jár, ezeknek a szakmai-emberi kapcsolatoknak az alapja. De bizonyos befektetésre az intézményen belül is szükség van: el kell fogadtatni a projekteket a kollégákkal, kellő figyelmet kell tanúsítani a pedagógusok iránt, és támogatni őket a sikereikben, ami nyilván sok időt igényel. Nyitottá kell tenni mindenkit, hogy feltérképezzék, milyen lehetőségek vannak körülöttük, és hogy lássák a saját helyüket is ebben. A kollégák, amikor túl nagyot álmodok, sokszor visszahúznak a való világba. Valóban nincs mindenre szükségünk, nem kell az összes lehetőséget megragadni. Rendkívül fontosnak tartom ezt a folyamatos párbeszédet a nevelőtestülettel, és azt is, hogy az erre való igény és a bizalom kialakuljon bennük is. Persze nálunk is előfordulnak zaklatottabb időszakok, van, hogy mindenki morog kicsit, de tudom, hogy egy idő után belátják, hogy az adott dolog is az ő javukat szolgálja majd. Ugyanígy van ez a gyerekek világában is.

▶ Az EFFeCT projekt hazai pilot programjában való részvételetek is egyfajta együttműködésre adott teret. Milyen tanulságokkal, élményekkel járt számotokra a pilot időszaka?

Nagyon szerencsés volt, hogy egy olyan kolléganővel kettesben vehettünk részt a programokon, aki nem a vezetőség tagja, így amikor rendszeresen megosztottuk a pedagógusokkal a pilot programban látott ötleteket, más, közvetlenebb módon is el tudott jutni a kollégákhoz az információ és a személyes élmény. Volt, hogy arra mentem be a tanáriba, hogy épp egy képzésről „hazahozott" játékot játszottak közösen, de olyan is előfordult, hogy a pilot program egyik online

tutorának, Amáliának a nyomait véltem felfedezi a tanteremben, miután megosztottam a magyar-történelem szakos kollégákkal Amália módszertani blogját[6]. A gyerekek örömére rengeteg apró ötletet kipróbáltunk a gyakorlatban. Látom azt is, hogy a kissé tartózkodó, bátortalanabb kollégát is mennyire kinyitotta a program, aki bár nehezen vágott bele, a tanév végén ő maga mondta a nevelőtestületnek, hogy legyenek bátrabbak. Saját tapasztalatából azt szűrte le, hogy érdemes a tantárgyi módszertant átgondolni és kiszélesíteni a digitális módszerekkel, hiszen ezt nem lehet elrontani. A képzés mintákat, ötleteket és lendületet adott számára, és megerősítette abban, hogy mennyire élvezetes és hasznos lehet az egymástól való tanulás. Nem óriási dolgokra, elég apró ötletekre gondolni, sőt, úgy vélem, sokszor a jelenlét, a tanulni vágyás is elegendő, hogy valami korszerű dolog elinduljon vagy erősségként megjelenjen az iskolában. Mindez, ami ahhoz a merészséghez vezetett, hogy most robotikával, programozással ismerkedünk az iskolában, az Alma a fán képzés során erősödött föl bennünk, persze ehhez sok más, szerencsés momentum is hozzájárult. A Digitális Témahét[7] például a tavalyi 2016/2017-es tanévben is egy remek lehetőséget nyújtott arra, hogy egy igazán motivált csapatként dolgozzunk együtt, ahol mindenki hozzáadja a maga parányi, de fontos egyéni tudását. Egy ilyen alkalom rengeteg szállal képes átszőni és támogatni a jelen lévő és apránként fejlődő digitális innovációs folyamatainkat. Öröm volt látni, hogy ki mit csinált: amikor átnéztük az iskola Facebook-oldalára posztolt, színes tevékenységeket, egyértelműen látható volt, hogy az erő ebben az egységben van.

A pilot projekt hosszabb időszaka alatt folyamatosan voltak szakmai vezetőink, mentoraink, segítőink, tehát állandóan voltak kapcsolódási lehetőségeink. Bárkihez fordulhattunk, bárkinek feltehettük a kérdéseinket, így a tudásmegosztás is rendszeressé vált. Ez még inkább megerősítette bennem ezeknek a tanulási formáknak a jelentőségét. A részvétel szempontjából fontosnak tartottam azt is, hogy egy kis településként ott legyünk a pedagógiai együttműködések nemzetközi térképén. Ez a menedzsment típusú feladat az intézményvezetés része: „Tedd láthatóvá az intézményt!". Nagyon büszke vagyok rá, hogy ezt is megcsináltuk.

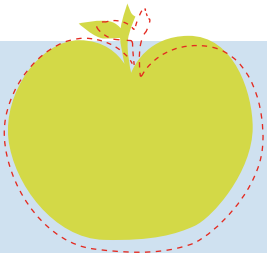
▶ Miben látod ennek a fajta együttműködő tanulásnak a jelentőségét?

A hálózati tanulás mellett engem a szervezetfejlesztés is nagyon érdekel. Akkor érzem jól magam, ha nem egyedül kell dolgoznom, ha vannak társaim, akikkel megoszthatom a gondolataimat, mert így sokkal produktívabb az ember. A pedagógusaink mindannyian tapasztalták már, hogy sokkal kreatívabb, színesebb és jobb dolgok születhetnek az együtt megvalósított feladatokból, és menynyivel termékenyebb egy szervezet, ha a belső hálózatai is jól működnek. Az is sokat segít, ha nemcsak az ötleteinket, hanem a kételyeinket is megosztjuk egymással. Ennek fejlesztésére is számos módszer, technika akad, amihez a szervezetfejlesztés és a vezetői kommunikáció is kapcsolódik. Most például belevágtam egy kreatív írás tanfolyamba, ami alapvetően magányos műfaj. Ám a tanfolyam keretében az online térben máris kialakult a résztvevők közötti együttműködés: skype-on beszélgetünk, közösen végzünk feladatokat, gondolattérképet, szófelhőt készítünk, a végén közösen szerkesztünk egy kötetet, vagyis egyfajta kollaboratív tanulási folyamatban veszünk részt. Jól látható, hogy az együttműködés fontossága a világban is egyre hangsúlyosabb lesz, nekünk pedig az a feladatunk, hogy pedagógusként is mintát mutassunk, és erre készítsük fel a gyerekeket.

[6] Bognár Amália, magyar-történelem szakos tanár, a Tempus Közalapítvány Digitális Pedagógus Díjazottja, az EFFeCT projekt hazai Alma a fán – Digitális Pedagógus című pilot programjának online tutora Nemes-Nagy Erikával együtt. Szakmai blogjának elérhetősége: www.qqcska.blogger.hu

[7] A Digitális Témahét (DTH) fő célja a digitális pedagógia módszertanának népszerűsítése és elterjesztése a köznevelésben. A részt vevő pedagógusok és diákok változatos és kreatív iskolai projektek keretében fejleszthetik képességeiket a technológiával támogatott tanulás során. Bővebb információ a DTH honlapján: www.digitalistemahet.hu

ZÁRSZÓ



MI AZ A HÁROM LEGFONTOSABB TÉNYEZŐ, AMELY A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉT TÁMOGATJA?

RÉVAI NÓRA

A szakmai fejlődés támogatásában – egyéni/kollegiális szinten – a tanárképzésnek kiemelkedő szerepe van abban, hogy megteremtse a saját gyakorlatra való reflektálás és a folyamatos tanulni vágyás igényét a pedagógusban. Szervezeti szinten meghatározó az iskolavezetés szerepe abban, hogy kialakuljon a szakmai együttműködés és közös tanulás kultúrája az iskolában. Társadalmi szinten pedig alapvetően fontos, hogy van-e folyamatos szakmai párbeszéd a tanári szerepről és professzióról, van-e gondolkodás a tanári tudásról és a tanulásról.

SZEGEDI ESZTER

Ezen a téren a leginkább meghatározó tényezőknek tartom a szakmai fejlődést lehetővé tevő nyitott légkör kialakítását, a pedagógusszakma iránti társadalmi bizalom megteremtését, visszaállítását, valamint a fejlődéshez elegendő idő biztosítását.

KNAUSZ IMRE

A tevékenységközpontú pedagógiai gyakorlatot jelentősen megkönnyítené, ha rendelkezésre állnának a pedagógusok számára elérhető tudásforrások, közérthető irodalmak, feladatgyűjtemények, tanári útmutatók stb, vagyis kézzelfogható szakmai támogatás kell. Másrészt a pedagógusok közötti tapasztalatcserékre és az ehhez szükséges keretek megteremtésére volna szükség. Harmadrészt a szakmai fejlődést meghatározzák a megfelelő – az aktuális témákban iránymutató, illetve a pedagógiai kultúraváltásra ösztönző, szemléletformáló – továbbképzések, és a köztük lévő egyensúly megtalálása, hiszen mindkét típusú képzésre szükség van a fejlődéshez.

JOAN STEPHENSON

A pedagógusok szakmai fejlődésében a három legfontosabb tényező szerintem a támogató és elkötelezett iskolavezetés, az önismeret, és a tanulási lehetőségek biztosítása.

RAPOS NÓRA

E tekintetben hangsúlyos a pedagógus szakmai felelősségvállalása, valamint tudása arról, hogy a tanulás nem csupán a formális képzésben való részvételt jelenti. Ismernie, értenie kell azokat a helyzeteket és módokat, ahogy például egy szakmai beszélgetés, egy közös munka a tanulás terévé válik. Továbbá elengedhetetlen a szakmapolitikai támogatás, hiszen a tanulási folyamatot és annak eredményét minden esetben meghatározza a tanulót – ily módon a tanuló pedagógust is – körülvevő elvárásrendszer.

KÁLMÁN ORSOLYA

Pedagógusként elsősorban hitre van szükség önmagunkban és egymásban, hogy el tudjuk érni a céljainkat. Másodsorban lényeges az egyéni, személyes és a közös, intézményi tanulási célok összehangolása, az erről való gondolkodás, párbeszéd, vita. Harmadrészt szükség van egy olyan oktatási rendszerre, amely nem elsősorban az egyéni, rövid tanfolyami továbbképzéseket támogatja, hanem a pedagógusok sokféle tanulási útját.

ZÁGON MARI

A pedagógusok szakmai fejlődését egyrészt a személyi szükségleteknek megfelelő továbbképzési lehetőségek támogatnák. Másrészt nem elengedő az adott továbbképzést elvégezni, elengedhetetlen lenne egy olyanfajta támogatórendszer kiépítése, amely elősegíti, hogy a tanultak beépüljenek a pedagógus osztálytermi gyakorlatába, és sikerélmény vagy megfelelő módszertani támogatás hiányában ne haljanak el az ezt célzó próbálkozások. Harmadrészt egyaránt szükség volna az önreflexió kultúrájának és a tudásmegosztás kereteinek megteremtésére.

DEREKASNÉ OROSZ ANDREA

A szakmai fejlődésben meghatározónak vélem a támogató környezetet, a befogadó munkahelyi légkört, a pedagógus kellő megbecsülését, elismerését. Nélkülözhetetlen továbbá a hivatástudat és a gyerekek szeretete, a diákok érdekeinek, igényeinek szem előtt tartása, amely a fejlődésre motivál. Mindezeken kívül mind tartalmilag, mind módszertanilag minőségi képzési lehetőségekre van szükség.

AZ ALMA A FÁN SOROZAT ELŐZŐ KÖTETEI

Korábbi *Alma a fán* interjúköteteink témái és beszélgetőpartnerei:

alma a fán
Párbeszédek a kompetenciafejlesztésről
(2010)

Kádárné Fülöp Judit: *A világ mint referenciakeret – Együttlátás*
Falus Iván: *Európai Úton – A tanárok számítanak!*
Ütőné Visi Judit: *Hazai mérce – hazai értékrend. A tanulók teljesítőképessége – az iskola teljesítőképessége?!*
Lannert Judit: *Profizmus és civil társadalom – Az „elég jó szülő”*
Benyeczkóné Juhász Katalin: *Gyermekismeret – Találkozások*
Móri Árpádné: *Tanulószervezet – a hatékony és eredményes iskola*
Vekerdy Tamás: *A teljesítményelvű világ szlogenjei – Tükörben a gyermek*

alma a fán
Fókuszban a tanulás támogatása
(2012)

Mesterházi Zsuzsa: *Életkori sajátosságok – életkori kihívások*
Morvai Edit: *Új készségek fejlesztése – Nyelvoktatás kisiskoláskorban*
Vass Vilmos: *A tanulás tanítása – Hatékony önálló tanulás*
Kotschy Beáta: *Mentorálás – a pályakezdő tanárok támogatása*
Ollé János: *Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT eszközök és az Internet*
Falus Iván: *Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák?*

Kapcsolat az iskola és a szülők között –Kerekasztal-beszélgetés:
Királyhelyi Zsuzsanna, Lannert Judit, Mayer Ágnes, Pataky Krisztina, Winkler Márta

Vekerdy Tamás: *A tanulást támogató környezet –A család és az iskola együttműködése*

alma a fán
A tanulás jövője
(2014)

Halász Gábor: *A jövő oktatási trendjei*
Z. Karvalics László: *Tanulás az információs társadalomban*
Knausz Imre: *A tanulás társadalmi kontextusa*
Galambos Rita: *Közösségi utak a tanulásban*
Nahalka István: *Konstruktív tanuláselmélet, tanulási eredmények mérése*
Rapos Nóra: *Adaptív iskola, adaptív pedagógia*
Nagy Mariann: *Az iskola nyitott világa*
Prievara Tibor: *21. századi tanár*

alma a fán
Iskolavezetők a méltányos oktatásért
(2015)

K. Nagy Emese
Kóbór Zoltán
Radicsné Szerencsés Terézia
Csovcsics Erika
Feketű Béla
Hegyiné Mladoniczki Éva
Kállai Mária

Az *Alma a fán* kötetek elektronikus formában letölthetők a Tempus Közalapítvány honlapjáról:
www.tka.hu » Kiadványok

A pedagógusoknak szóló *Alma a fán módszertani műhelysorozat* eddigi alkalmainak témái, előadásai, módszertani anyagai elérhetők az *Oktatás és képzés az Eu-ban és itthon* című tematikus portálunkról:
www.oktataskepzes.tka.hu

Kötetünket az egész életen át tartó tanulás, a folyamatos szakmai fejlődés, az együttműködés, az egymástól való tanulás iránt elkötelezett szakmabelieknek, pedagógusoknak és szülőknek egyaránt ajánljuk. Alma a fán interjúkötet-sorozatunk fókuszában ezúttal az oktatás kulcsszereplői, a pedagógusok állnak. A tanárok megváltozott szerepfelfogását, az e mögött álló társadalmi folyamatokat és oktatási trendeket, a pedagógusok képzésének kereteit, szakmai életútjuk támogatási formáit és lehetőségeit járjuk körül beszélgetőtársainkkal, akik nemzetközi vagy hazai tanárképzési szakemberként, oktatási szakértőként, elemzőként, kutatóként, projektvezetőként, pedagógiai gondolkodóként, intézményvezetőként rálátnak vagy akár gyakorló pedagógusként közvetlenül megélik a 21. században ezen a téren is felgyorsuló változásokat, és az ebből fakadó újfajta kihívásokat. Mindannyian hisznek az együttműködés, az együttműködő tanulás fontosságában, a közösség meghatározó szerepében és abban, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez bizalomra, reflexióra, támogató környezetre, és egy olyan pedagógiai kultúrára van szükség, amely egy *befogadóbb, személyesebb és nagyobb mértékben a partnerségre épülő kultúra irányába* mozdítja el az iskolát.