

# **Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára**

Írta és szerkesztette: Szabó Mária



# **Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára**

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet  
Budapest, 2008

A könyv megjelenését a Szociális és Munkaügyi Minisztérium támogatta

Írta és szerkesztette:  
Szabó Mária

© Szabó Mária, 2008  
Szerkesztés © Szabó Mária, 2008  
A szerkesztő munkatársai: Bognár Mária és Békési Kálmán

© Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2008

Olvasószerkesztő: Hernádi Katalin

ISSN 1786-4879  
ISBN 978-963-682-613-0

Kiadja az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet  
Felelős kiadó: Farkas Katalin főigazgató

Nyomdai előkészítés: Kiss Tamás  
Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda  
Felelős vezető: Juhász László

# Tartalom

<b>1. Bevezetés</b> . . . . .	7
<b>2. Az iskola mint élő rendszer</b> . . . . .	13
2.1. Az iskola és környezete . . . . .	13
2.2. A környezet jellegzetességei . . . . .	15
2.3. A hazai szabályozási környezet mint az iskolafejlesztés háttere . . . . .	19
<b>3. Az iskolafejlesztés keretei</b> . . . . .	31
3.1. Pedagógiai rendszerek fejlesztése . . . . .	31
3.2. Az iskolák egyéni adottságaira és szükségleteire épülő, az érintettek aktív közreműködésével megvalósuló autentikus iskolafejlesztés . . . . .	35
3.3. Iskolafejlesztés a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében . . . . .	39
3.4. Az iskola és az iskolai tanulás jövője . . . . .	41
3.5. Az iskolafejlesztés átfogó modellje . . . . .	49
<b>4. Az iskolafejlesztés szintjei</b> . . . . .	57
4.1. Az osztályterem: tanóra és tanórán kívüli foglalkozások. . . . .	57
4.2. Az iskolai szervezet. . . . .	61
4.3. Az intézményvezetés fejlesztése . . . . .	68
4.4. A közoktatás tágabb rendszere . . . . .	71
<b>5. Nemzetközi trendek, tapasztalatok</b> . . . . .	75
5.1. Finnország . . . . .	75
5.2. Anglia. . . . .	81
<b>6. Összegzés</b> . . . . .	89
<b>7. Felhasznált irodalom.</b> . . . . .	91



# 1. Bevezetés

Az állami tömegoktatásnak – a 19. században történt általánossá válása óta – az a legfőbb célja, hogy folyamatosan megfelelő számú és minőségű munkaerőt biztosítson a gazdaság számára. Az ipari forradalmat követő időszakban ez elsősorban nagy tömegű, az ipari termelésben a szalagon való munkavégzésre képzett munkaerőt jelentett. A 20. század második felében elkezdődött és folyamatosan gyorsuló változások sorozata azonban új igényeket és elvárásokat fogalmaz meg a közoktatással szemben. Az információs technológiákra épülő, tudásalapú társadalomban egyre kevesebb munkásra és közvetlen termelésirányítóra van szükség, viszont egyre nagyobb számban kellenek informatikusok és menedzserek, olyan munkaerők, akik képesek másokkal – akár földrajzilag távol lévő, más anyanyelvű munkatársakkal – együttműködni, nem ijednek meg a váratlan problémáktól, és jól viselik a bizonytalanságot. A munkaadók által egyre markánsabban megfogalmazódó igények alapjaiban rázzák meg a közoktatás hagyományos rendszerét, miközben – az oktatásra fordítható erőforrások folyamatos szűkülése mellett – egyre fontosabbá válik az elszámoltathatóság és a közoktatási rendszer hatékony működtetése. Az eredményesség és a hatékonyság a közszférában – így az oktatásban is – alapvető kritériummá vált.

Az oktatás eredményességével, illetve annak növelésével minden iskolának foglalkoznia kell. Miközben az elmúlt évtizedekben a szakértők azon dolgoztak, hogy az oktatásban érvényes, minél objektívebb eredményességi mutatókat dolgozzanak ki, a társadalmi-gazdasági körülmények és a tanulás folyamatáról összegyűlt ismeretek hatására alapjaiban megváltozott az iskolai képzéssel és ezzel összefüggésben a minőséggel és annak mutatóival kapcsolatos társadalmi elvárás. A 21. század legfőbb kihívása az lett, hogy biztosítani tudja-e a tömegoktatás keretei között a minőségi oktatást mindenki számára. A minőség pedig az egyénre szabott tanulásfejlesztés megvalósítását jelenti. Annak a tanulásnak a fejlesztését, amelynek folyamatáról ma már tudjuk, hogy annyira jellemző az egyénre, mint az ujjlenyomat. Az az iskolarendszer, amely a személyre szóló minőségi oktatás követelményének akar megfelelni, szükségszerűen egy viszonylag egyszerű feladat (mármint a homogénnek tartott osztályokba sorolt tanulók frontális oktatása) helyébe egy rendkívül összetett (ügymint az egyéni adottságokhoz, igényekhez és tanulási stílusokhoz igazodó) feladatot vállal, nem kis szorongást okozva azokban, akiknek ezt meg kell valósítaniuk. A feszültséget pedig csak fokozza, hogy mindezt úgy kell teljesíteni, hogy a lehető legkisebb ráfordításokkal a lehető legjobb minőséget lehessen elérni.<sup>1</sup> Szép feladat!

---

1 Halász (2007).

Az oktatási kutatásokra az egész világon a legtöbbet költő országban (az USA-ban) már a múlt század hetvenes éveitől foglalkoznak az iskolai hatékonyság és eredményesség kérdésével. Az összegyűlt kutatások összesítéseként különböző listák álltak össze, amelyek a hatékony iskolát, illetve a hatékony pedagógust jellemzik. A kutatások évtizedeken keresztül párhuzamosan foglalkoztak az iskolai *eredményességgel*, illetve az *iskolafejlesztéssel*. Előbbi a diákok eredményeivel, illetve az iskolának ezzel kapcsolatos mutatóival foglalkozik, míg az iskolafejlesztés azokra a folyamatokra koncentrál, amelyek során ezek az eredmények létrejöttek. Az a furcsa helyzet alakult ki, hogy a kutatások és a fejlesztések éveken keresztül külön-külön foglalkoztak az iskolafejlesztés két oldalával: azzal, hogy *min* kell változtatni, és azzal, hogy *hogyan* történjenek ezek a változások. A nyolcvanas évek végén született meg a két párhuzamos szálát egyesíteni kívánó kezdeményezés, az „iskolai eredményesség és fejlesztés” (school effectiveness and improvement), amely mára az egyik legnagyobb hatású világméretű oktatásügyi szakmai mozgalommá fejlődött.<sup>2</sup> Intézményesült formája is van, az „International Congress for School Effectiveness and Improvement” (ICSEI) nevű szervezet.<sup>3</sup>

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is jelentős fejlesztési tapasztalat gyűlt össze. A hetvenes-nyolcvanas évek centralizált oktatásirányítási rendszerében a fejlesztések egy-egy karizmatikus fejlesztő személyiséghez (mint pl. Gáspár László, Loránd Ferenc vagy Zsolnai József) kötődve kísérleti iskolákban valósulhattak meg. A nyolcvanas évek szabadabb légkörében egyre több innovatív iskolai műhely dolgozott ki saját programot, amelyekben egyre markánsabban jelent meg a gyerekek szükségleteihez való alkalmazkodás, az örömteli tanulás és az alkalmazható tudás. Ezek között talán a legismertebb Winkler Márta személyiség-központú tanítási módszere vagy az Alternatív Közgazdasági Gimnázium. Az alulról jövő kezdeményezésként indult innovációs folyamatokat az 1985. évi oktatási törvény legitímálta. A fejlesztések megvalósítására jó hatással volt, hogy 1988-tól a korábban központilag meghatározott fejlesztésekre fordított pénzkereket az Oktatási Minisztérium egy iskolák, fejlesztők által megpályázható alapba, a Közoktatás-fejlesztési Alapba különítette el. Az 1993. évi közoktatási törvény az egész rendszer szintjén, kötelező jelleggel előírta a közoktatási intézmények számára az önálló arculat kialakítását és a helyi igényekhez való alkalmazkodást. Ennek megvalósítását támogatta az 1995-ben létrehozott Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA). Az Európai Unióhoz való csatlakozásra való felkészülés időszakában nemzetközi források is megnyíltak a közoktatás fejlesztése számára. A Phare-program keretében intézményfejlesztésre, nemzetközi tapasztalatcserére és beruházások megvalósítására egyaránt volt lehetőség. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk óta pedig részesülhetünk az Európai Szociális

---

2 Halász (2007).

3 <http://www.icsei.net>

Alapból is, amelynek keretében az utóbbi négy évben soha nem látott források felhasználására van lehetőség.

Az iskolafejlesztés témája iránti fokozott elvárások között a megnövekedett erőforrások minél hatékonyabb felhasználásának az igénye is megjelenik. A hazai és a nemzetközi tapasztalatok összegzése lehetővé teszi azok felhasználását, beépítését az újabb fejlesztésekbe. Ezáltal hozzájárul a hatékonyság növeléséhez, az egyszer már elkövetett hibák elkerüléséhez, és talán ahhoz is, hogy a fejlesztések fennmaradjanak, beépüljenek a közoktatás rendszerébe.

Az elv egyszerű, megvalósítása azonban korántsem az. Az eredményes iskolafejlesztéssel foglalkozó nemzetközi kutatások, valamint a hazai és a külföldi fejlesztési tapasztalatok ugyanis arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolafejlesztés rendkívül összetett, és mivel sok tényező együttesen hat rá, nehezen kiszámítható folyamat. Az oktatás bonyolult rendszerét annak egyetlen szereplője sem képes önállóan megváltoztatni, és az is nyilvánvaló, hogy a változások megvalósításához, fennmaradásához és rendszerbe épüléséhez hosszú időre van szükség. Bebizonyosodott, hogy az iskolafejlesztés akkor eredményes és fenntartható, ha a változtatást célzó beavatkozások az oktatásirányítás különböző szintjein (az iskola, az iskolafenntartó – amely lehet helyi közösség, kistérség, város vagy megye –, valamint az ország) párhuzamosan és nem egyetlen szinten vagy valahonnan kiindulva, lineárisan történnek. A különböző szinteken különböző szereplők vesznek részt az oktatásban, így a fejlesztés megvalósításában is. A tapasztalatok szerint a szereplőknek nemcsak az egyes szinteken belül, de a szintek között is képesnek kell lenniük az együttműködésre. Az is nyilvánvaló, hogy a fejlesztés meghatározó szereplői az osztályban tanító pedagógusok, hiszen ők a gyerekek tanulásának közvetlen szervezői, irányítói. Munkájukhoz azonban feltétlenül szükség van egy fejlesztésbarát, támogató szervezeti kultúrára, amelynek kialakításában és fenntartásában meghatározó szerepe van az intézményvezetésnek és az iskola szakmai közösségének. Mivel azonban az iskolákat a helyi közösségek (általános iskolák esetében ezek leggyakrabban a települési önkormányzatok) tartják fenn, az iskola egyik legfontosabb feladata az e közösségek elvárásainak való megfelelés. Az iskolafenntartó települések vagy kistérségek vezetőinek képeseknek kell lenniük szakmai elvárásaik megfogalmazására és az intézményeikkel való kommunikálására, valamint azoknak a fejlesztési eszközöknek az alkalmazására, amelyek által közelebb juthatnak kívánt céljaik eléréséhez. Ebben komoly szakmai segítséget jelenthetnek a szakmai szolgáltatók. A fejlesztések legmagasabb – illetve más megközelítés szerint legkülső – szintjét az országos szint jelenti, ahol a szereplők a hosszú távú oktatáspolitikai stratégiák és a hozzájuk kapcsolódó jövőkép kialakításában, valamint a hozzájuk rendelt szabályozók megvalósításában részt vevő szakpolitikusok és fejlesztési szakemberek.

A *fejlesztés-módszertani ötlettár* célja, hogy az eredményes iskolafejlesztésben érdekelt hazai szakembereket közös gondolkodásra készítse. Ehhez a témával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatási és fejlesztési tapasztalatok szolgáltatók

a kiindulási alapot. Elsősorban szakpolitikusoknak, fejlesztéspolitikai szakembereknek, az iskolafenntartók közoktatási szakértőinek, szakmai szolgáltatóknak és intézményvezetőknek készült, de haszonnal forgathatják az innovatív iskolák pedagógusai is. A gyakorlatorientáltság, a könnyebb használhatóság érdekében az egyes fejezetekben a kutatási-fejlesztési tapasztalatok ismertetését követően tanulságok, ötletek, javaslatok olvashatók, amelyeket a fejlesztés különböző szereplői továbbgondolhatnak, illetve alkalmazhatnak a különböző iskolafejlesztések során. Ezt segíthetik a keretes írásokba foglalt, az egyes fejlesztési tapasztalatokat illusztráló esetek, gyakorlati példák is.

A kiadvány létrehozásának és megjelentetésének nem volt és nem is lehetett a célja valamiféle fejlesztési algoritmus kialakítása. A kötet szerzői és szerkesztői elsősorban arra törekedtek, hogy az iskolafejlesztés különböző szereplői számára rendelkezésre bocsássák azoknak a tapasztalatoknak és tanulságoknak egy olyan összefoglalóját, amelyek az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi fejlesztései alapján megfogalmazhatók. Teszik ezt abban a reményben, hogy egy ilyen típusú kiadvány hozzájárulhat ahhoz, hogy a fejlesztések hatékonyabban és eredményesebben járuljanak hozzá az eredményesebb iskolához: egy olyan közoktatási rendszerhez, amelyben minden diák egyre eredményesebben tud tanulni.

A kötet bevezetőjét követő *második fejezet* arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók egyéni tanulását fejleszteni kívánó iskolának szakmai szempontból bizonyos autonómiával kell rendelkeznie. Az ilyen szervezet – akár egy élő organizmus – a környezetével való dinamikus kölcsönhatásban működő összetett rendszer, amelynek lényegi folyamatai az osztályteremben zajlanak. A fejezet röviden összefoglalja az oktatást körülvevő környezet 21. századi jellemzőit, és a hazai szabályozási környezetnek az iskolafejlesztés szempontjából releváns elemeit. A *harmadik fejezet*, *Az iskolafejlesztés keretei* címen három fejlesztési paradigmát mutat be, a közelmúlt hazai fejlesztési gyakorlata: a tantárgyi tartalomra épülő pedagógiai rendszerfejlesztés, a MAG- (Megelőzés – alkalmazkodás – gondoskodás) programban zajlott autentikus iskolafejlesztés és a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósított, a kompetenciaalapú oktatás elterjesztését célzó átfogó programfejlesztés alapján. A témához kapcsolódó nemzetközi tapasztalatokat osztja meg az olvasóval az OECD Schooling for Tomorrow (A jövő iskolája) projektjével foglalkozó alfejezet, míg a hatékony iskolafejlesztés átfogó keretrendszerét mutatja be ennek a fejezetnek az ötödik alfejezete. Az iskolafejlesztés megvalósítása szempontjából fontos tanulságokkal szolgál a *negyedik fejezet*, amely a hatékony iskolafejlesztést szintek szerint – osztály, iskola és tágabb környezet – gondolja végig. Fontossága miatt külön alfejezet foglalkozik az intézményvezetés fejlesztésével. Az *ötödik fejezetben* a nemzetközi szinterről származó fejlesztéspolitikai sikertörténetek találhatók Finnországról és Angliáról. A kötetet gazdag forrásjegyzék zárja. Ez egyrészt jelzi, hogy milyen gazdag tudástárból építkezett ez a rövid, gyakorlatorientált-ságra törekvő kiadvány. Ennél sokkal fontosabb szerepe van azonban abban,

hogy az érdeklődők számára biztosítsa a témában való elmélyülést, az alaposabb tájékozódást.

Ez a fejlesztés-módszertani ötlettár egy olyan új kezdeményezés a témával foglalkozó hazai szakirodalomban, amely sok szakmai közreműködő együttes munkájának eredményeként született meg. Köszönet illeti Bognár Máriát, akitől a fejlesztés-módszertani tapasztalatok összegyűjtésének és kiadásának ötlete származott, és aki a munka egész folyamatában – a tervezéstől a kivitelezésig – segített. Komoly szakmai segítséget jelentettek Halász Gábor gondolatai. Az esetpéldák közreadásához a hazai fejlesztésekkel foglalkozó háttér tanulmányok szerzői nyújtottak értékes segítséget. A munka több fázisában részt vett és a végéig kitartott Békési Kálmán. Vitathatatlan érdemei vannak azoknak a szakembereknek, akik részt vettek a szakmai műhelyek munkájában, és ott aktív részvételükkel, tapasztalataik, gondolataik megosztásával hozzájárultak egyrészt a fejlesztésről való hazai gondolkodás gazdagodásához, másrészt az elméleti és gyakorlati tudás szintézisének alakulásához.



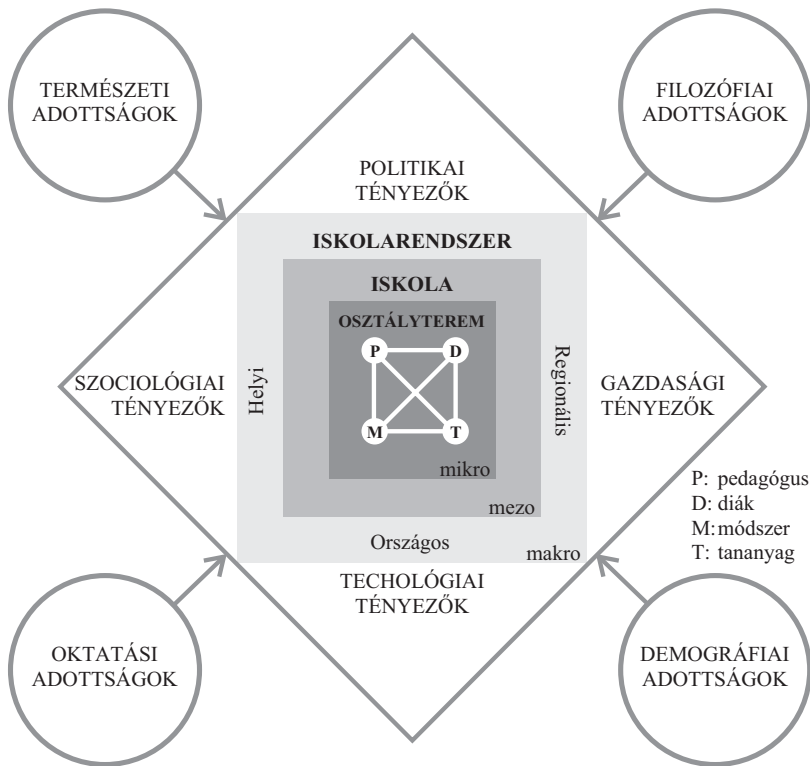
## 2. Az iskola mint élő rendszer

A decentralizált oktatásirányítási rendszerben működő autonóm iskola olyan élő rendszerhez hasonlít, amely a környezetével való állandó kölcsönhatásban létezik. Működésére, amelynek korunk posztmodern társadalmában egyik legalapvetőbb jellemzője a változás, szűkebb és tágabb környezete egyaránt hatással van. Ebben a rendszerben az iskolák akkor lesznek eredményesek, ha képesek a változó környezet hatásaira rugalmasan reagálni, sőt, azzal harmóniában működni. Ehhez természetesen saját belső folyamataiknak, illetve az azok között meglévő kölcsönhatásoknak a változására is szükség lehet. Az eredményes iskolafejlesztés folyamatában tehát meghatározó elem a környezet ismerete, a környezeti változásoknak, illetve azoknak a kölcsönhatásoknak a nyomon követése, amelyek az iskola és környezete között léteznek. Erről szól a következő fejezet.

### 2.1. Az iskola és környezete

Maga az iskola önmagában is egy összetett rendszer, amelyben a rendszer egyes elemei között különféle kölcsönhatások működnek. Ugyanakkor ez a rendszer a társadalom közoktatási alrendszerének része, amely az intézmény szempontjából az iskola legszűkebb környezete. A környezet maga is egy többszintű rendszer, amelyben bonyolult kölcsönhatások működnek. Ennek a többszörösen összetett rendszernek a felépülését foglalja össze az *1. ábra*.

Az ábra közepén a négyzögek a közoktatási rendszer mikro-, mezo- és makroszintjének egymásba ágyazottságát mutatják. Látható, hogy a rendszer működésének középpontjában az osztályterem áll. Az itt zajló folyamatok a pedagógus – diák – tananyag – módszer kölcsönhatásában valósulnak meg. E folyamatok tervezője, szervezője és irányítója a pedagógus, munkájára azonban jelentős hatással van az iskola: a szülők, a tanárok és a diákok által képviselt elvárások, értékek, hagyományok és szokások, a működés szerkezete és szabályai, az iskolavezetés elvárásai. Azonban az iskola mint intézmény erősen függ a helyi, a regionális és az országos oktatásirányítás rendszerétől, annak elvárásaitól, szerkezetétől, feladataitól. Az egymásba ágyazott négyzögek a közoktatási rendszert szimbolizálják, amely a társadalmi rendszer része. Az ábrán a háromszögek az iskola felé a közvetlen környezet által megfogalmazott elvárástípusokat jelzik. A környezet politikai, gazdasági, szociológiai és technológiai jellegzetességei jelentős hatással vannak az intézményi folyamatokra. Az ábra külső részén lévő körök azokra a tényekre, adottságokra hívják fel a figyelmet, amelyek áttételesen ugyan, de még-



1. ábra: Az oktatás komparatív modellje<sup>4</sup>

is hatnak az iskolarendszer működésére. Ezen adottságok közül a természeti és a demográfiai tényezők hatása egyértelmű: gyakorló pedagógusok évről évre tapasztalják, hogy a magyar iskolákban a május–júniusban egyre gyakrabban kitörő kánikulában milyen nehéz érdemi munkát végezni. Az is érzékelhető, hogy az előregedő társadalomban, ahol egyre kevesebb a gyerek, nemcsak az iskolák működtetése jelenthet gondot, hanem például az egyre nagyobb létszámú magányos, idős emberről is gondoskodni kell. Ez a feladat pedig a források elosztásán és felhasználásán túl a képzés tartalmát is érintheti. A filozófiai adottságok egyrészt a nemzeti hagyományoknak az oktatási rendszerben való jelenlétére utalnak, de idetartozik például az egyre több országban gyakran konfliktusok forrásaként megjelenő helyzet, amelyet a bevándorlók gyermekeinek iskoláztatása jelent. Az oktatási adottságok többek között az iskolarendszer szerkezetét, az oktatás időbeni ütemezését, a tartalmi szabályozás rendszerét foglalják magukban, és az ehhez való alkalmazkodásra hívják föl a figyelmet.

<sup>4</sup> Idézi: Kállai–Szabó (2007), 14. o.

### Tanulás fejlesztőknek, szakpolitikusoknak

Az oktatás komparatív modellje – annak ellenére, hogy a valóság egyszerűsített ábrázolása – bemutatja, hogy egy olyan összetett, ráadásul több elemében változó rendszerről gondolkodunk, amelyben bonyolult kölcsönhatások, összefüggések működnek. Az iskolafejlesztéssel kapcsolatban ez fölveti a „Hol kezdjük?” kérdését, amelyre a válasz – M. Fullan<sup>5</sup> háromszintű reformmegközelítésével összhangban – az, hogy többszintű beavatkozásokra van szükség. Emellett azonban rávilágít arra is, hogy az egész oktatási rendszer középpontjában az osztályterem, illetve az ott zajló folyamatok állnak, ezért annak eredményessége is alapvetően itt dől el. A fejlesztések eredményessége és fenntarthatósága érdekében tehát meghatározó jelentőségű az osztálytermi folyamatoknak, azon belül pedig a tananyagfejlesztés, illetve a tananyag-feldolgozás módszereinek és az iskolai tanulásszervezésnek a korszerűsítése, a pedagógusok szakmai továbbképzése – vagyis a rendszerszerű fejlesztés.<sup>6</sup>

Az osztályterem azonban az egész iskola szerves részeként működik, ezért az itt zajló folyamatok fejlesztése mellett szükség van az intézmény szervezetének az átalakítására, az iskolavezetés fejlesztésére. A rendszerszerű fejlesztésből kihagyhatatlan a helyi és a regionális szint, valamint az országos szakpolitika.

Mindezek során figyelembe kell venni a nemzetközi tendenciákat és az ország természeti-demográfiai és filozófiai adottságait, képzési hagyományait.

Az oktatási rendszerbe történő bármilyen fejlesztési beavatkozást úgy képzelhetünk el, mint amikor egy olyan irodában akarjuk az íróasztalt az ablakhoz közelebb tenni, ahol a bútorok egymáshoz és a falhoz is erős gumikötelekkel vannak rögzítve...

## 2.2. A környezet jellegzetességei<sup>7</sup>

Ebben a fejezetben néhány, az oktatási fejlesztések mögött álló társadalmi és gazdasági tényező bemutatására kerül sor. Olyan elemek ezek, amelyek szükségszerűen hatnak az oktatás rendszerére, és nem egy esetben kikényszerítik annak változását.

Az 1990-es évek eleje óta a *tudás* a fejlett társadalmakban néhány évente megduplázódik.<sup>8</sup> Ez azt jelenti, hogy 2008-ra Magyarországon is legalább kétszer annyi tudás van felhalmozva könyvekben, elektronikus információhordozókön és emberi fejekben összesen, mint a 90-es évek elején.

5 Fullan (2008b).

6 A pedagógiai rendszerek fejlesztéséről lásd Havas (2003).

7 Forrás: Békési–Szabó (2008).

8 Csapó (2005).

A tudás nemcsak mennyiségében, minőségében is fejlődik, új tudományágak jönnek létre, új technológiák jelennek meg. A tudás mennyiségének növekedése országonként és szakterületenként eltér, a gyors és gyorsuló bővülés azonban mindenhol jellemző. Miközben az újabb ismeretek már szétfeszítik a tananyagkereteket, a tantervkészítők állandósult dilemmájává vált, hogy melyek azok a tudáselemek, amelyeket az iskola rendelkezésére álló idő korlátozottsága miatt ki kellene hagyni a megtanítandó tartalmakból. Ehhez természetesen az iskola, illetve a közoktatás feladatának, szerepének, lehetőségeinek és eszközeinek az újragondolására van szükség.

Az emberi szükségletek kielégítését lehetővé tevő szaktudás és eszközrendszer, más néven a *technológiák*<sup>9</sup>, szintén gyors és folyamatos fejlődésen mennek keresztül. Gondoljunk csak az építőiparra, ahol az akár tíz évvel ezelőtti módszereket is folyamatosan szorítják háttérbe a gyorsabb, más anyagokkal történő és más építési eljárásokat igénylő új technológiák. Amit egy kőműves tizenöt évvel ezelőtt tudott a szakmájáról, az mára jórészt piacképtelenné vált. Számos szakmában hasonlóan gyors változásokat tapasztalhatunk, különösen a sokat emlegetett számítógépes világban.

Technológiák ugyanakkor nemcsak a szakmák világában, hanem az oktatás-nevelésben is léteznek, még ha nem is így hívjuk őket. A pedagógiai „technológiák” ugyan kevésbé gyorsan, de még így is sokat változtak az elmúlt évtizedekben. Az epizkópok és írásvetítők korszaka időben közel van, technológia szempontjából azonban egyre távolabb. A Commodore-ok BASIC-programozása is a múlté. Az oktatás módszerei, munkaformái az elmúlt 100 évben olyan új technológiákkal bővültek, mint a személyi számítógép, a digitális kamera vagy az interaktív tábla. Ám ezeknél jóval nagyobb technológiai váltást jelentenek a csoportmunka különböző változatai, a kooperációs technikák, a projektben dolgozás és hasonlók.

A tudásalapú gazdaságban a piacok és termékek a korábinál is globálisabbá válnak. A tudás és információ felértékelődik; a fejlett országokban a munkaerő többsége elsősorban információkra épülő munkát végez. Az információk a technológiák gyors fejlődése következtében még a fizikai munka világában is (szakmánként különböző módon és mértékben) felértékelődnek, sőt, a versenyképesség megőrzéséhez nélkülözhetetlenné válnak. A munkaadók számára az emberi tőke képzettségben és kompetenciákban mérhető értéke válik fontossá, vagyis az olyan munkavállalók értékelődnek fel, akik tanulásra, alkalmazkodásra, új technológiák, know-how-k elsajátítására képesek, s emellett képzetek is. Mivel az információk közvetítése emberi kommunikációs csatornákon keresztül zajlik, így a munkavállaló kommunikációs képességei mint alapkövetelmény szintén felértékelődnek. Mindez új követelményt támaszt az iskolákkal szemben, amely az ismeretek helyett az információk közötti eligazodás, a tudásalkalmazás és a folyamatos tanulás, önképzés képességére vonatkozik.

<sup>9</sup> Pataki (2005).

Az információt embertől emberig közvetítő technológiák szerepe megváltozott. Az infokommunikációs technológiák (IKT vagy ICT) nagyságrendekkel kifinomultabbá, többeművé, összetettebbé váltak a néhány évtizeddel vagy akár tíz évvel ezelőttiekhez képest. Ezek a technológiák a fejlődésnek nem csupán eszközei, hanem egyúttal motorjai is. A fejlődés üteme az IKT területén nem lineáris, hanem annál jóval meredekebb emelkedést mutat. Az IKT-eszközökkel való ellátottság mennyiségi növekedése, illetve az új eszközök, eljárások, új technológiai megoldások évről évre felülírják az információ terjedésének megszokott módjait, és növelik az elérhetőséget, hatékonyságot. A gyors és folyamatos technológiai változások – ráadásul már középtávon is – szinte megjósolhatatlanná teszik, hogy milyen termék, technológia, illetve ezekhez kapcsolódva milyen speciális szakértelem lesz piacképes néhány év múlva. Az infokommunikációs technológiák (például a személyi számítógépek vagy a mobiltelefonok) fejlődése a példa, hogy a speciális szakértelemhez képest sokkal értékesebbé vált a rugalmasság, a változásra, illetve az új, speciális szakértelem *megszerzésére* való képesség.

Az Európai Tanács 2000 márciusában fogalmazta meg célként, hogy az EU 2010-re a világ legversenyképesebb, legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú térségévé váljon. E cél megvalósításában kiemelt szerepet szánt az oktatásnak, azon belül pedig különösen az egész életen át tartó tanulás koncepciója megvalósításának. Az Egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása<sup>10</sup> című dokumentumban az Európai Közösségek Bizottsága az egész életen át tartó tanulás politikai következményeit nem korlátozza a foglalkoztatásra és a felnőttképzésre, hanem kiterjeszti az óvodától a nyugdíjkor utáni életszakaszra, valamint a formális, nem formális és informális tanulásra, vagyis nemcsak az iskolai és az iskolában nemcsak a tanórai foglalkozásokra vonatkozik, hanem például az iskolai szabadidős tevékenységeket is ideérthetjük. A bizottsági közlemény fontos megállapítása, hogy a tagállamoknak a célok eléréséhez növelniük kell az oktatási és képzési befektetések általános szintjét, több időt és pénzt kell fektetniük az iskolarendszerek fejlesztésébe.

A tudás és technológiák egyre gyorsuló bővülése, fejlődése magával hozta a szakmák változását, elavulását, új szakmák létrejöttét. A fejlődés gyorsulása egyre nagyobb rugalmasságot és mobilitást követelt (és követel) meg az egyénektől. Míg korábban a munkához jutás elsődleges forrásai a család és a szűkebb közösségek voltak, mára ezek szerepe háttérbe szorult a lazább emberi kapcsolatokon alapuló hálózatokhoz képest. Azt is mondhatjuk, hogy a korábban sokkal kisebb súllyal esik latba a születés, és sokkal nagyobb súllyal, hogy az egyén milyen szakmai hálózatokba tud bekapcsolódni.<sup>11</sup> (A születés, il-

<sup>10</sup> Európai Közösségek Bizottsága (2001).

<sup>11</sup> Strathdee (2005).

letve a családi háttér egyéni életutat befolyásoló szerepe természetesen megmaradt, de ez már közvetettebb módon, más formákban érvényesül.) Az egyének számára mindez a lehetőségek növekedését is jelenti, azt, hogy tehetségük, szorgalmuk révén a társadalomban fölfelé mozdulhassanak.

Tendencia, hogy csökkent a *családi-rokonsági hálózatok*nak a munkahely szerzésében betöltött szerepe, és ezzel egy időben maguk a családok is fellazultak, sokszor szétestek. Az egyéni életekben nemcsak a korábbi közösségekhez tartozás mint identitást formáló erő változott, hanem az egyéni élet szubjektív értékei is. Ha a szűkebb rokonsági hálók, közösségi és egyéni értékek átalakulását a pedagógia szempontjából vizsgáljuk, akkor ezekből a folyamatokból következik, hogy az iskola szerepének is változnia kellett az identitás formálásában, az egyéni értékekkel kapcsolatos nevelési feladatokban.

Azoknak az egyéneknek, akik például nem apjuk cipésműhelyét viszik tovább, hanem a boldogulásukat elsősorban számukra új, szakmai-baráti közösségekbe való beilleszkedés segítheti, kompetensekké kell válniuk arra, hogy

- kapcsolatot létesítsenek a közösségekkel,
- eredményesen kommunikáljanak másokkal,
- a közösség tagjaként, esetenként csapatban dolgozzanak,
- önállóan, felelősségvállalóan, kezdeményezően, döntésképesen éljék az életüket.

A felsoroltak olyan készségek, képességek, melyek elsősorban nem egy-egy tudományághoz kapcsolódnak. Tantárgyakban nem taníthatók. Inkább kontextusfüggő, egyszerre akár sok szakághoz is kapcsolható képességekről van szó.

Különböző oktatáspolitikai, társadalmi és fejlődés-lélektani okok miatt mára már a középfokú oktatás is tömegoktatássá vált, a közoktatás teljes vertikumában kimutathatóan megnőtt a *heterogenitás*. Az iskolák azonban – különösen azok, amelyek korábban nagyjából homogén csoportokkal, osztályokkal dolgoztak – nincsenek kellően felkészülve a különbözőségek kezelésére. A homogenitás fenntartása természetes védekezési reakció, ezt azonban a gyakorlatban az intézményeknek csak kis része tudja a jövőben megoldani: leginkább az „elitképzéssel” és a súlyos tanulási és egyéb problémákkal foglalkozó intézmények. Az oktató-nevelő intézmények többségében a folyamatok a homogenitás megőrzése helyett az intézményeken belüli (és nem közötti!) heterogenitás növelésének irányába mutatnak, és az eredményesség növelése rendszerszinten is a heterogén iskolák, csoportok – mostanihoz képest – nagyobb arányát teszi indokolttá. A heterogenitás kezelésében elkerülhetetlenné válnak a *differenciált, tanulóközpontú* (tanulók egyéni fejlődési ütemét jobban figyelembe vevő) *pedagógia* megvalósítását célzó innovációk.

A társadalmi folyamatok között az oktatási rendszerre és elemeire irányuló fejlesztésekre ható környezeti tényezők között tudomány- és *pedagógiatörténeti vonatkozásokat* is említenünk kell. A pedagógiai gyakorlatot és gondolkodást a mai napig meghatározza a *behaviorista* modell. A behaviorista pszichológia ingerek és válaszok viszonyában értelmezte az embert. Ennek pedagógiai kivételése a jutalmazás-büntetés, illetve a pozitív megerősítő technikák alkalmazásának rendszere. A *kognitív pszichológiában* az inger és válasz közötti „fekete dobozt” kezdték vizsgálni. Azt a köztes, feltáratlan valamit, amelybe az információk bekerülnek, megértődnek, feldolgozódnak, értelmeződnek és valahogyan eljutnak a válasz fázisába. A középpontba a megismerő folyamatok kerülnek, és maga a megismerő ember. Az ember, aki megért, diagnosztizál, problémákat old meg azokban a mentális folyamatokban, melyek az inger és a válasz között vannak. Kezdetben ez a paradigma kevésbé foglalkozott az emberi gondolkodáson kívül eső, érzelmi, motivációs tényezőkkel, mára azonban a kognitív pszichológiában ennek is jelentős kutatási háttere képződött.<sup>12</sup> A tanuló ember legfőbb tulajdonsága ebben a pszichológiai modellben nem az, hogy milyen információkkal rendelkezik, hanem hogy a rendelkezésére álló információkat milyen mentális szabályok, struktúrák segítségével dolgozza fel. Másképp fogalmazva: milyen készségekkel, képességekkel, jártasságokkal, attitűdökkel, motívumokkal, vagyis milyen kompetenciákkal rendelkezik, amelyek hatással vannak az információk értelmezésére, következtetések levonására és gyakorlati alkalmazásukra.

## 2.3. A hazai szabályozási környezet mint az iskolafejlesztés háttere

### 2.3.1. Jogi szabályozás

A huszadik század utolsó évtizedének fordulójára Magyarországon – a korábbi fejlesztési folyamatok hatására már sokszínűvé vált rendszerben – megkerülhetetlen kérdés lett az oktatásirányítás *decentralizálása*. Ennek első, jogszabályban is fellelhető jelei az 1985. évi I. törvényben (Az oktatásról) érhetők tetten. Az iskolák szakmai önállóságának és a pedagógusok szakmai szuverenitásának kinyilvánításával, valamint az oktatásban érdekelt csoportok (tanulók, pedagógusok, szülők, helyi társadalom) jogainak és kötelességeinek meghatározásával ez a jogszabály fellazította a közoktatás irányításának bürokratikus-centralisztikus rendszerét, amelynek folytatásaként az 1993. évi 79. törvény (A közoktatásról) decentralizálta a közoktatás-irányítást. Az iskolák a helyi közösségek intézményeivé váltak, ahol a központi elvárások mellett a szűkebb környe-

<sup>12</sup> Pléh (2000).

zetük igényeinek való megfelelés a szakmai autonómia megvalósításának és az intézményi működésnek meghatározó elemévé vált. A sajátos egyéni arculat meghatározása és az ezt bemutató pedagógiai programok elkészítése törvényi kötelezettség lett. Az pedig, hogy az iskola által kínált program mennyire vonzó az iskolahasználók számára, és mennyiben sikerül azt megvalósítani a működés során, egyre több intézményben már egzisztenciális kérdés a normatív finanszírozás, a szabad iskolaválasztás és a csökkenő tanulólétszám következtében kialakult verseny miatt.

Az oktatás decentralizálása a tartalmi szabályozásban is megjelent. A korábbi központi tantervek helyére a két-, illetve később a háromszintű szabályozás lépett, amely jelentős mértékben növelte az intézmények szakmai felelősségét a tartalom kérdésében is. A tartalmi szabályozásban kapott autonómiával az intézményeknek csak kisebb része tudott élni oly módon, hogy gyökeres pedagógiai, tanulószervezési fejlesztéseket volt képes végrehajtani. Ehhez sokszor sem a helyi szintű szakmai kapacitások, sem a tartalmi-módszertani váltásban való közvetlen érdekelttség nem állt fenn az intézményekben. Az általános iskolák 8%-a, a középiskolák 15%-a dolgozott ki teljesen önálló, helyi tantervet.<sup>13</sup> Míg a NAT háromévenkénti módosításait nyomon követve egyértelmű elmozdulás tapasztalható a tananyag-központúságtól a kompetencia-központúság felé, a helyi tantervek sokszor csak szövegükben, formálisan emeltek be tanulás- és tanulóközpontú változtatásokat az iskolai életébe. Az esetek jelentős részében nem kapcsolódott ezekhez a pedagógiai gyakorlat jelentősebb átformálása. A reformok iránt nyitott pedagógusok szerint a tartalmi-módszertani újításokat a központi oktatásirányítás által nyújtott jóval nagyobb segítséggel (segédkönyvek, továbbképzések, egyéb) lennének képesek megvalósítani. „Nem történt meg azonban [helyi szinten] azoknak a komplex pedagógiai rendszereknek (tanterv, követelményrendszer, tankönyvek, taneszközök, tanári segédkönyvek, mérési-értékelési eszközök, felkészítő tanfolyami és szaktanácsadói szolgáltatások) a létrehozása, amelyek a mindennapi osztálytermi gyakorlat szintjéig lehetővé tették volna a közoktatás megújítását.”<sup>14</sup>

### **Tanulás fejlesztőknek, szakpolitikusoknak**

A centralizált közoktatás-irányítási rendszer központi előírások által biztosítja a rendszer egységes működését és azok megvalósításának ellenőrzését. Ebben a rendszerben a pedagógusok alapvetően *megvalósítói* a központi előírásoknak, szakmaiságuk elsősorban az oktatás-nevelés megvalósításának módjára korlátozódik. Az egységesség ára az a rugalmatlanság, amely nem teszi lehetővé a helyi adottságok és lehetőségek kiaknázását, illetve a helyi igényekhez való alkalmazkodást. E problémára megoldást jelent a decentralizáció, amely szük-

<sup>13</sup> Halász–Lannert (2000), 177. o.

<sup>14</sup> Halász–Lannert (2003), 181. o.

ségszerűen szakmai autonómiát biztosít a pedagógusoknak és az intézményeknek. Megvalósításához azonban nemcsak szakmai-módszertani tudásra, hanem *más típusú tudásra* is szükség van. A helyi adottságok megismerése, a lehetőségek kihasználása és az igényekhez való alkalmazkodás új kompetenciákat igényel, magasabb fokú részvételt és a szakmai döntéshozatal felelősségét várja el a rendszer különböző szintjein dolgozó szakemberektől. A tapasztalatok szerint a szakmai autonómiával – pl. a pedagógiai programok és helyi tantervek megalkotása során – az intézményeknek és a pedagógusoknak csak egy kis hányada tudott élni. Ahhoz tehát, hogy a közoktatási rendszer egészében valóságosan is működjön a szubszidiaritás elve, több feltételre is szükség van. A kutatások szerint – amelyek közül a finn példáról az ötödik fejezetben van szó – ezek közül a legfontosabb egy világos jövőképpel rendelkező, hosszú távon kiszámítható, biztonságos és támogató oktatáspolitikai környezet. Ekkor ugyanis van elegendő idő az autonómiához szükséges ismeretek és kompetenciák elsajátításához és gyakorlásához szükséges egyéni és szervezeti tanulásra, az eredmények értékelésére és a visszacsatolásra.

A decentralizált rendszerben megváltozik a központ és az intézmények, a szakma és a laikusok viszonya. Szükség van a kétirányú kapcsolattartás, a szakmai párbeszéd erősítésére, a korábbinál kevésbé előíró jellegű szabályozók megvalósításának támogatására, újfajta ellenőrzési mechanizmusok működtetésére és mind a szakmai megvalósítókkal, mind a „laikusokkal” való célzott, folyamatos és érdemi kommunikációra.

A decentralizált oktatásirányítási rendszerben igen fontossá válik a központi tartalmi szabályozók *implementációja*; annak elősegítése, hogy az oktatáspolitikai szándék eljusson az intézmények szintjére, a gyakorló pedagógusokhoz, és képes legyen megváltoztatni az osztálytermi gyakorlatot.

A NAT megjelenését követően, az implementáció elősegítésére 1995 után jelentős központi költségvetési forrásokat biztosítottak a helyi programkészítés és tantervírás támogatására. Innovatív fejlesztő műhelyek (tankönyvkiadók, egyetemi közösségek, innovatív iskolák) standard formátumú, egységes szerkezetű mintatanterveket dolgoztak ki, amelyek egy országosan elérhető tantervi adatbankba kerültek.

Ugyanabban az időben a közoktatás tartalmi fejlesztését támogató programokra felhasználható fejlesztési forrásokat helyeztek el különböző innovációs alapokba. Kifejezetten a közoktatás modernizációjának támogatására hozták létre 1995-ben a Közoktatási Modernizációs Közalapítványt (KOMA), amely 1997-ben pályázati úton kért fel fejlesztő iskolákat iskolai szintű tantervek készítésére. A győztes programokat nyomtatott formában a megyei pedagógiai intézeteken keresztül bocsátották az érdeklődők rendelkezésére.

Az implementáció elősegítésének másik példája a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1. intézkedése keretében jelentős eu-

rópai uniós források felhasználásával megvalósult program, amely nagy erővel támogatta a Nemzeti alaptanterv kompetenciafelfogásának megvalósítását 2005–2007 között. Elméleti és gyakorló szakemberek munkacsoportjai hat műveltségterületen a tanulók differenciált fejlesztésének megvalósítását segítő komplex pedagógiai rendszereket (tanterv, követelményrendszer, tankönyvek, taneszközök, tanári segédkönyvek, mérési-értékelési eszközök, felkészítő tanfolyami és szaktanácsadói szolgáltatások): programcsomagokat dolgoztak ki, amelyeket az e célra létrehozott térségi iskola- és óvodafejlesztő központokban a pedagógusok teszteltek, véleményeztek, és javaslatot tettek a továbbfejlesztésükre.

A decentralizáció, a közoktatási intézményeknek a helyi közösségek felé történő nyitása következtében átalakult a „jó iskola” fogalma, és formálódni kezdett a minőségnek egy újfajta értelmezése. A „minőség” is helyi fogalomná vált: ebben az értelemben „jó iskola” az, amelyikkel elégedettek a partnerek, illetve amelyek képesek „megtartani, amit ígér”, folyamatosan közelíti az önmaga által kitűzött célt. Ugyanakkor a közoktatási rendszer egészének szintjén is egyre markánsabban fogalmazódott meg, hogy vajon a helyi és intézményi önállóság nagymértékű növekedése, az iskolák önálló programalkotó felelősségének kibontakozása közben milyen módon lehet garantálni az oktatás minőségét és eredményességét. Az oktatási szférában is megjelent az üzleti világban és a szolgáltatás más területein elterjedt minőségbiztosítási rendszer kiépítésének és az ezzel járó szervezetfejlesztésnek az igénye, amelynek megvalósítására a közoktatási törvény 1999. évi módosítása nyomán került sor. A jelentős kormányzati támogatás eredményeként megszületett Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program intézményi és fenntartói szinten, három lépcsőben támogatta a minőségbiztosítási rendszer kiépítését a programban részt vevő intézményeknél. Tapasztalataira építve a közoktatási törvény 2003. évi módosítása minden intézmény számára előírta, hogy „feladatai hatékony, törvényes és szakszerű végrehajtásának folyamatos javítása, fejlesztése céljából meghatározza minőségpolitikáját”<sup>15</sup>, amelynek megvalósítása érdekében minőségfejlesztési rendszert épít ki és működtet. Mindkettőt az intézményi minőségirányítási programban (IMIP) kellett meghatározni. 2006-ban újabb feladatot rótt a közoktatási törvény az intézményekre: egészítsék ki IMIP-jeiket egy pedagógusértékelési rendszerrel.

### **Gondolkozzunk!**

Áttekintette-e valaha is valaki azt, hogy a közoktatási törvény időről időre bekövetkező módosításai milyen adminisztratív terheket jelentenek az intézményeknek? A vezetők és a pedagógusok jelentős része meg akar felelni a törvényi előírásoknak, ezért a dokumentumok módosítása általában megtörténik. Vannak azonban nyitott kérdések: Milyen módon történik meg ez a folyamatos átdolgozás? Milyen hatással

<sup>15</sup> Kt. 40. § (10) bek.

van ez a szervezet működésére? Változik-e általa az iskolai tanulás minősége, a tanulók eredményessége?

A decentralizációból következő intézményi autonómia miatt fontos volt a minőség fogalmának helyi szinten történő értelmezése. Van azonban a minőségnek egy harmadik, a „standardoknak való megfelelés” értelmezése is. A magyar iskolák eredményességének vizsgálata szempontjából nem elhanyagolható ez az értelmezés sem. Ehhez kapcsolódnak a már több évtizedes múltra visszatekintő hazai és nemzetközi tanulói tanulmányi teljesítmény-mérések, amelyek folyamatosan elmozdultak a tantárgyakban megjelenő ismeretek vizsgálatától az eszközjellegű tudás, a tanulói kompetenciák mérésének irányába. A 2001-ben indult országos kompetenciamérés célja az iskolák számára a tanulás fejlesztéséhez alkalmas, objektív mérőeszköz biztosítása, a rendszer szintjén pedig az intézményi összehasonlíthatóság megteremtése.

Az iskolai eredményesség objektív kimutatásának igénye – elsősorban a középiskolákkal kapcsolatban, ahol a sajátos profil és az eredményesség alapján történő iskolaválasztás már a centralizált oktatásirányítás idején is működő gyakorlat volt – hosszú ideje kitapinthatóan jelen van az egész társadalomban. Ennek az igénynek a kielégítésére, illetve az ezzel kapcsolatos módszerek változására mutat be egy tanulságos példát az alábbi *keretes írás*.<sup>16</sup>

A középiskolák eredményességét a kimeneti eredmények objektív mutatóit értelmező szemlélet alapján születtek az 1967 és 1994 között évenként megjelent, a „Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben” című kiadványok. Az évek során az adatok folyamatos finomodása, gazdagodása történt, ami lehetővé tette egyrészt az egyes iskolák minél több szempont alapján történő összehasonlítását, másrészt az egyes iskolákban folyó pedagógiai munka egyre árnyaltabb értékelését. Az adatok gyűjtése, elemzése és közreadása az Országos Közoktatási Intézetben elsősorban Neuwirth Gábor több mint húszéves munkásságához kötődik. Tanulságos dolog főbb vonalaiban áttekinteni az objektív adatokra épülő eredményességmutatók alapján történő értékelés fejlődésének főbb állomásait az említett kiadványok változásainak tükrében, amelyek

- 1987 óta tartalmazták a középiskolák néhány felvételi eredményein túl a felvételi *eredményességi* mutatóját is.
- Miután az 1980-as évek közepétől elkezdődött az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV), az Országos Szakmai Tanulmányi Versenyek (OSZTV) és az egyéb középiskolai versenyek adatainak gyűjtése, sikerült létrehozni egy 1986-tól idősorosban csoportosított adatbázist.

<sup>16</sup> Neuwirth–Horn (2006).

- Az adatbázis létrejötte 1994 után lehetővé tette a magyar középiskolák *fejlődési irányainak* vizsgálatát objektív ismervek alapján.
- 1996-ban felmerült az igény az eddigi *kimeneti adatoknak az összevetésére a bemeneti adatokkal*: a középiskolát kezdő 9. évfolyamos tanulók szociális és tanulmányi mutatóival.
- Először az 1999/2000-es tanévben volt mód egy ilyen adatokat szolgáltató felmérés lefolytatására, s ez egyben lehetőséget biztosított újabb összefüggések feltárására is, a középiskolák összehasonlítására a tanulmányikat kezdő tanulók összetétele és az azt befejező diákok elért eredményei mentén.
- Az ezt követő öt tanévben végzett további felmérések után már meg lehetett kísérelni olyan sorrendek összeállítását, amelyek a középiskolai tanulmányaikat kezdők szociokulturális és az azt befejezők eredményességi adatait vetik össze. Ezeket – a korábban továbbtanulási hozzáadott értéként bemutatott adatokat – a *középiskolai várható teljesítménytől való eltérésnek* nevezik.

A kutatók tisztában vannak azzal, hogy – mivel az iskolákkal szemben támasztott igények nagyon sokrétűek – a középiskolák összehasonlítása objektív módon nehéz, szinte lehetetlen feladat, hiszen az eredmények mérésének lehetőségei korlátozottak. Mégis jogos igénye a szülőknek és a diákoknak, az iskolafenntartóknak, az oktatásirányításnak és maguknak az iskoláknak is, hogy az ott folyó munka eredményességéről objektív adatok alapján tájékozódjanak. Ennek az igénynek kíván megfelelni a maga eszközeivel „A középiskolai munka néhány mutatója” című, 2000 óta minden évben megjelenő kiadvány, amely egyre gazdagabb szempontrendszer és egyre több, elsősorban a kimeneti eredményességhez – a felvételi eljárás eredményei, a kétszintű érettségi, az országos kompetenciateljesítésvizsgálatok és a középiskolások különböző versenyei – köthető mutató alapján ad számokban kifejezett információt a hazai középiskolákról.

### **Tanulás oktatáspolitikusoknak, döntéshozóknak, fejlesztőknek**

Bármennyire is összetett és nehezen mérhető dolog az oktatás eredményessége, az elszámoltathatóság és a minőség biztosításához mindenképpen ezeket kifejező mutatókra, *adatokra* van szükség. Az adatok gyűjtése és rendszerezése költséges és időigényes feladat, amelyet a rendszer minden szintjén folyamatosan biztosítani kell, hiszen csak ez alapján valósíthatók meg a fejlődést igazoló trendvizsgálatok, illetve ezek alapján kerülhet sor innovációra, fejlesztő beavatkozásra. Ehhez természetesen nemcsak az adatok előállítására és nyilvánosságra hozatalára van szükség, hanem azoknak a szakmai kompetenciáknak a fejlesztésére is, amelyek az adatok alapján képesek meghatározni a fejlesztés irányait, megtervezni és megvalósítani az eredményes iskolafejlesztést. Az oktatás eredményességét célzó oktatáspolitikai döntések – mint pl. a közoktatási törvény

2005. évi módosítása az alulteljesítő iskolákkal kapcsolatban<sup>17</sup> – csak akkor lehetnek hatásosak, ha a kötelezettségen túl a szakmai támogatást is megkapják az intézmények. És akkor még mindig nem megoldott a bevonódás, amelyről az ötödik fejezetben az angol reform elemzése kapcsán lesz szó.

### 2.3.2. A megvalósítást támogató programok

Az oktatásért felelős szakpolitika a törvényi szabályozásokon túl a jogszabályok megvalósításához nyújtott támogatásokkal is segítette a közoktatási rendszer átalakulását. Ezekről részben már szó volt a *keretes írásban*. Érdemes azonban kiemelni a Soros Alapítvány közoktatás-fejlesztési programja által támogatott Önfejlesztő iskolai programot, amely nemcsak azért jelentős, mert szakmai segítséget nyújtott a pályázaton nyertes intézményeknek pedagógiai programjuk elkészítéséhez, hanem azért is, mert mintát adott arra, hogy egy fejlesztés eredményes megvalósításához az egész tantestület közreműködésére szükség van. Ennek biztosítására a pályázó intézmények olyan képzésen vettek részt, amelyen egy intézményt három fő – közöttük kötelezően az igazgató és egy pedagógus – képviselt. A harmadik résztvevőt az intézmény választhatta meg, aki általában még egy pedagógus, egy fenntartói képviselő vagy egy szülő volt. A csoport tagjainak nemcsak egymással, hanem még a képzésben részt nem vett kollégákkal is együtt kellett működniük szervezeti diagnózisuk elkészítésében, amely alapján – ugyancsak a többiek bevonásával – intézményi küldetést, stratégiai célokat fogalmaztak meg, amelyekből levezették az intézményben folyó folyamatokat és tevékenységeket. A program sikerét jól jellemzi, hogy a részt vevő iskolák valódi szakmai központokká kezdtek válni, amelyek tényleges segítséget adtak a környezetükben lévő intézményeknek saját pedagógiai programjaik elkészítéséhez. 1996 őszén pedig megalakították az Önfejlesztő Iskolák Egyesületét<sup>18</sup>, amely immár több mint tíz éve ad lehetőséget a horizontális tanulásra. A *keretes írásban* található példa egy olyan iskoláról szól, ahol a szakmai autonómia megvalósítása párosult a partnerek igényeire való tudatos és következetes odafigyeléssel, a minőségről való szervezeti szintű gondolkodás tudatos, folyamatos megvalósításával. Mindezt úgy tették, hogy közben nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a szervezet tagjait egyre jobban bevonják a szervezet működtetésébe.

A Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény<sup>19</sup> egy teljesen átlagos magyar általános iskola, amelyet heterogén, de egészséges, a társadalom minden rétegét reprezentáló szociokulturális összetétel

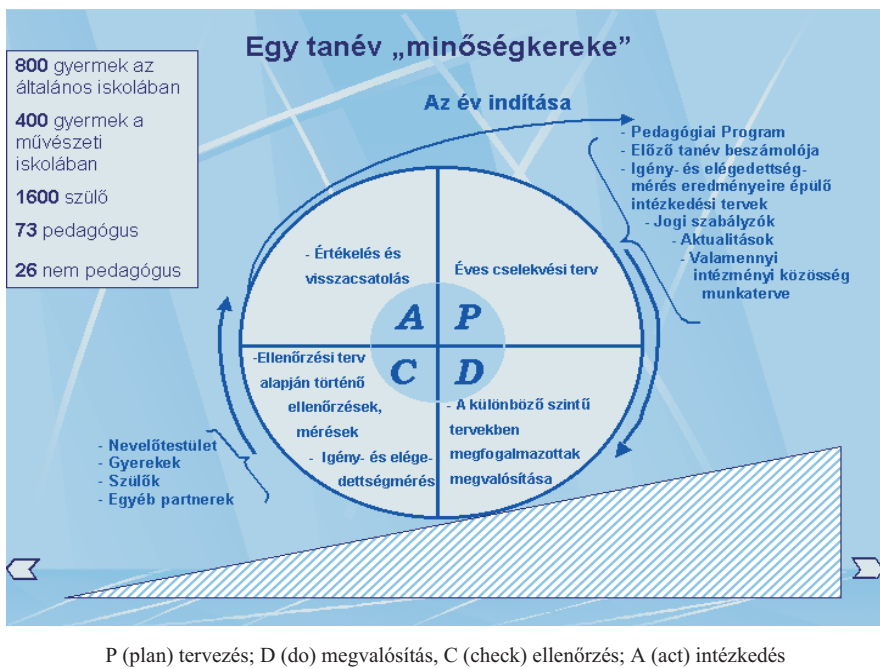
<sup>17</sup> Kt. 99. § (7)

<sup>18</sup> [www.onfejlesztoiskola.hu](http://www.onfejlesztoiskola.hu)

<sup>19</sup> [www.szandaiskola.hu](http://www.szandaiskola.hu)

jellemez. Az intézmény 1996-ban az Önfejlesztő Iskolai program segítségével készítette el pedagógiai programját. Saját meglátásuk szerint ekkor kezdődött el az intézményben a minőségről való tudatos gondolkodás, amelynek legkiemelkedőbb eredménye az Európai Kiválóság Díj „5 csillagos elkötelezettség a minőség iránt”, amelyet 2006-ban nyertek el. A tíz év alatt komoly szervezeti tanulás ment végbe az intézményben, amely ma is tart. Eredménye a testület tagjainak 100%-os részvételével megvalósított tudatos szervezetfejlesztés: a partnerközpontú működés, a folyamatszabályozás, a teljes körű minőségbiztosítás, a PDCA-logika következetes alkalmazása. Az intézményvezetés szerint elsősorban ennek köszönhető, hogy partnereik elégedettek az intézmény munkájával, amit nemcsak a rendszeresen végzett partneri igény- és elégedettségmérések igazolnak, hanem az is, hogy folyamatosan nagy az érdeklődés az iskola iránt.

Az alábbi ábra azt a tudatos tervezést illusztrálja, ahogyan ebben az iskolában a PDCA-logika érvényesül egy tanév során. A minőségkerék mutatja, hogy az éves terv valamennyi intézményi közösség részvételével a stratégiai terv lebontásaként születik meg, hogy a megvalósítást folyamatosan ellenőrzik, és ebben az iskolahasználók legszélesebb köre vesz részt. Látható az is, hogy a tevékenységek hatására a kerék fölfelé halad, az ábrán nem látható célkitűzés irányába. És érezhető belőle az is, amit Marshall Fisher válaszolt 1995-ben, amikor megkérdezték tőle, hogy a fejlesztési erőfeszítésnek mikor van vége: „Ha jól csinálod, örökké fog tartani.”<sup>20</sup>



20 Kállai-Szász (2006).

### 2.3.3. A kimenet szabályozása

A jogszabályoknak az osztálytermi gyakorlatra való hatását jelentősen erősíti, ha ezzel összhangban megtörténik a kimenet szabályozásának az átalakítása is. Különösen igaz ez Magyarországon, ahol az oktatási rendszer minden szintjén jellemző a következő képzési szakasznak való erős megfelelés igénye, amely a megelőző iskolaszak hibáztatásával és egy erős szelektív gondolkodással párosul. A kimeneti szabályozás két meghatározó eszköze az érettségi vizsga és a különböző teljesítménymérések.

Az *érettségi vizsga* átalakítására való előkészületek 1997-ben kezdődtek el, és a 2005-ben érettségiző diákok már az új rendszerben vizsgáztak. A vizsga minden iskolatípusra egységes, vizsgatárgyanként kétszintű, standard feldolgozású. Tartalmi szempontból fontos eleme az elmozdulás a hagyományos, az ismeretek reprodukcióját számon kérő feladatok felől a problémamegoldó, kompetenciaalapú helyzetek irányába. Különösen a szövegértés, a szövegértelmezés, a modellalkotás, a problémamegoldás, a képi információk verbalizálása, illetve a szövegekből, adatokból ábrák készítése kapott benne szerepet.<sup>21</sup> Ez, valamint az a tény, hogy az új érettségi kiváltja a korábbi felvételi vizsgákat a felsőfokú képzésekbe, visszahat az osztálytermi folyamatokra: minél közelebb áll az adott osztály, iskolai évfolyam az érettségihez, valószínűleg annál nagyobb mértékben fogja befolyásolni az osztálytermi gyakorlatot, illetve a pedagógusok által preferált oktatási tartalmakat és módszereket.

Az érettségi reformnak elsősorban fejlesztés-módszertani szempontú megközelítésével foglalkozott az Országos Közoktatási Intézet 2005. évi konferenciája *Új vizsga – új tudás?* címmel. A plenáris előadásokon és a szekciókban sok tanulságos elemzés hangzott el a vizsga oktatáspolitikai céljával, a megvalósítás előkészítésével, az egységességgel, a kétszintűséggel és a standardok érvényesülésével és a megvalósítás első tapasztalataival kapcsolatban. Amint arra Halász Gábor<sup>22</sup> elemzése rávilágított, a kétszintű érettségi reformja egy olyan fejlesztésre példa, amikor maga a fejlesztés is intelligens tanulószervezetként működik. És bár a reform érintettjei: a pedagógusok, a szülők és a diákok időnként félve és ellenállást tanúsítva viszonyulnak egyes konkrét problémákhoz, összességében mégis úgy tűnik, hogy a fejlesztésnek az a módja, amelyet egy kicsit a bizonytalanságba való fejesugrás, a korlátozott tervezhetőség és a szereplők folyamatos tanulása jellemez, jól működik.

<sup>21</sup> Halász–Lannert (2006).

<sup>22</sup> Halász (2006a).

### Tanulság fejlesztőknek, oktatáspolitikusoknak

Az érettségi reform megvalósításával kapcsolatos fejlesztési tanulságokat Halász Gábor<sup>23</sup> a következőképpen foglalta össze:

„A reformok tanulórendszerként történő megszervezésének egyik legfontosabb feltétele az, hogy a társadalmi tanulást segítő és nehezítő tényezők (2. ábra) között olyan egyensúly alakuljon ki, amelyben az előbbiek vannak főkéntben.

A tanulást nehezítő tényezők	A tanulást segítő tényezők
Túl nagy egyéni kockázatok	Az egyéni kockázatok mérséklése
Felelősök keresését hangsúlyozó kultúra	A bizonytalanság kezelésére való képesség, a tévedés lehetőségének elfogadása
Lineáris gondolkodási kultúra	Elágazásokban, visszacsatolási ciklusokban, iteratív folyamatokban gondolkodás kultúrája
Politikai játszmák, bizalom hiánya	Bizalom és politikai korrektség
Evidenciák, adatok hiánya	Evidenciák, adatok, elemzések jelenléte
A kommunikáció hiánya	Evidenciákra, adatokra épülő intenzív társadalmi kommunikáció

2. ábra: A társadalmi tanulást segítő és nehezítő tényezők

Arra van szükség, hogy működjenek az elkerülhetetlen egyéni kockázatokat hatékonyan mérsékelni képes mechanizmusok, hiszen ennek hiányában emberek tömegei fognak szembefordulni a reformokkal. Olyan politikai kultúrára van szükség, amely nem hiszterizálja a közélet résztvevőit, amely nem a felelősök állandó keresését helyezi a középpontba, és amely korrekt viselkedést feltételez a partnerek részéről, ezzel erősítve a tanuláshoz szükséges bizalmat. Szükség van arra is, hogy a szakmai közélet szereplői képesek legyenek alternatív forgatókönyvekben, elágazásokban, visszacsatolási ciklusokban és iteratív folyamatokban gondolkodni, azaz a gondolkodás ne tapadjon meg a lineáris kognitív modelleknél. A szakmai és politikai közélet szereplőinek el kell fogadniuk azt, hogy a modern társadalomban tanulási és kísérletezési folyamatok nélkül nem lehetséges a kormányzás. Nélkülözhetetlen az adatok és az evidenciák sokféleségének a megléte és az, hogy ezek állandóan jelen legyenek a szakmai és politikai diskurzusban. Evidenciákra épülő vita nélkül lehetetlenség a tanulórendszerként működő reformokat megvalósítani.”

A kétszintű érettségi mellett kimeneti szabályozószerepet töltenek be az *országos kompetenciamérések*, amelyekkel 2001 óta – a közoktatási törvény által

<sup>23</sup> Halász (2006a).

szabályozottan, a 6., 8. és 10. évfolyamon tanulóknál teljes körűen vizsgálják a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást.<sup>24</sup> A felmérések célja annak vizsgálata, hogy a diákok az adott évfolyamig elsajátított ismereteiket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldása során. Az eredményekről minden iskola és minden fenntartó is visszajelzést kap, amely segít abban, hogy objektív képük legyen teljesítményükről, megismerjék erősségeiket és gyenge pontjaikat e két felmért területen. A mérési eredmények megismertetése az iskolákkal az alkalmazásképes tudás jelentőségének felismerésére és a javítás igényének erősítésére is alkalmas. A mérés évről évre adatokat szolgáltat a közoktatási rendszer egészéről, az egyes intézményekről és az egyes gyerekekről, amelyek alapot jelenthetnek a gyerekek tanulási képességeinek fejlesztését megcélzó, eredményes iskolafejlesztéshez. Ennek hazai és nemzetközi tapasztalatairól szól a harmadik fejezet.

---

24 Kt. 99. §.



## 3. Az iskolafejlesztés keretei

Az *iskolafejlesztés* az utóbbi fél évszázadban fejlődött speciális szaktudássá és tudományággá. Nézőpontjára és módszereire hatással volt a szervezettudományok alakulása, így módszereiben a kezdetekkor jelentősen érvényesült az akciókutatás, a csoportdinamikára és a szervezetfejlesztésre vonatkozó irányzatok. A közpénzekkel való elszámoltathatóság fontossá válásával és a decentralizált irányítási rendszerek terjedésével felértékelődő minőségfogalom a szervezeti önértékelést állította a fejlesztés középpontjába. Az ezredforduló táján pedig – a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás érdekében – a változások komplex irányításának képessége értékelődött fel, míg a tanulás perszonalizációja ráirányította a figyelmet arra, hogy az iskolafejlesztés csak akkor eredményes, ha az adott intézmény sajátos igényeihez illeszkedik, és magának a fejlesztésnek a fejlesztésében aktívan részt vesznek az érintett szervezet tagjai. Napjaink hazai és nemzetközi iskolafejlesztési gyakorlatában a fenti megközelítések egymás mellett élnek, és minden bizonnyal nincs egyetlen hatásos módszere az eredményes iskolafejlesztésnek.

Ebben a fejezetben az akciókutatáson alapuló pedagógiairendszer-fejlesztésre, az autentikus iskolafejlesztésre és a nagyszabású, átfogó rendszerfejlesztésre mutatunk be egy-egy példát a közelmúlt hazai gyakorlatából. Ezt követően foglalkozunk az OECD *Schooling for Tomorrow*<sup>25</sup> (A jövő iskolája) programjával, amely az innovációról és oktatásfejlesztésről, a fejlesztés irányának/irányainak meghatározásáról való gondolkodás modellje, valamint a globális jelenségekből a nemzetileg releváns kihívások megtalálásának és arra adekvát válasz keresésének mintája is. Végül szó lesz arról a nemzetközi együttműködésben megvalósult projektről, amelyben elkészült az eredményes iskolafejlesztés komparatív modellje.

### 3.1. Pedagógiai rendszerek fejlesztése

Az oktatás megújításának évtizedek óta alkalmazott eszköze a *pedagógiai rendszerek fejlesztése*. Bár maga a tevékenység több évtizedes múlttal rendelkezik, a fogalom jogszabályban történő definiálása csak az 1993. évi közoktatási törvényben, az oktatásért felelős miniszternek a közoktatás fejlesztésével

---

<sup>25</sup> A program honlapja:

[http://www.oecd.org/document/6/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_31420934\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/6/0,3343,en_2649_35845581_31420934_1_1_1_1,00.html)

kapcsolatos feladatai között jelenik meg. Eszerint: az oktatási programok (pedagógiai rendszerek): a pedagógiai program és tanterv, valamint az erre épülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer, továbbá a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő, illetve segítő akkreditált pedagógusképzési és -továbbképzési kínálat, pedagógiai szakmai szolgáltatótevékenység.<sup>26</sup>

A pedagógiai rendszerek azonban nemcsak országos vagy intézményi szinten jelennek meg. Havas Péter öt különböző típust különböztet meg.<sup>27</sup>

Pedagógiai rendszere lehet	Jellegzetes példa a megvalósulásra
egy tantárgyon belüli témának	a középiskolai biológia tantárgyhoz kidolgozott Genetikai manipuláció című program vagy a felső tagozatos kémia tárgyhoz elkészített Savas eső program.
egy egész tantárgynak	a médiaismeret tantárgy pedagógiai fejlesztése
egy műveltségi területnek	Zsolnai József és munkacsoportja által kidolgozott nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program vagy a társadalomismeret–etika műveltségterület fejlesztése az OKI-ban
egy adott iskolának	komprehenzív iskolamodell, Waldorf-iskola, Alternatív Közgazdasági Gimnázium
módszertani fejlesztésnek	projektekre épülő tanulás, erdei iskola, témahetek

3. ábra: A pedagógiai rendszerek típusai egy-egy jellegzetes hazai példával

A szakárca támogatásával és megrendelésére az Országos Közoktatási Intézetben a vele szakmai együttműködésben álló bázisiskolákkal mint az akciókutatásra épülő fejlesztés legfőbb terepeivel való együttműködésben éveken keresztül zajlott a pedagógiai rendszer-fejlesztés a társadalomismeret- és etikaoktatás, valamint az integrált természetismeret témájában. A fejlesztések célja, hogy olyan programokat biztosítson az ország valamennyi iskolája számára, amelyekkel jobban meg tud felelni a társadalmi elvárásoknak és a jogszabályi előírásoknak, illetve a partneri igényeknek. A fejlesztések „melléktermékeként” több év alatt kialakult egy fejlesztésmódszertani algoritmus, amelynek főbb lépései, illetve jellegzetességei a következők:<sup>28</sup>

1. A kidolgozandó pedagógiai rendszer céljának, tárgyának, tartalmának azonosítása, a fejlesztésre vonatkozó hazai és külföldi dokumentumok gyűjtése.

26 Kt. 95. § 1/j pont.

27 Havas (2003).

28 Uo.

2. A fejlesztési ütemterv és logisztika, illetve a minőségbiztosítási terv elkészítése.
3. A fejlesztések szakmai „irányítását” végző, neves szakértőkből és a szakminisztérium képviselőjéből álló szakmai bizottság felkérése.
4. Mivel a fejlesztés kulcsszereplői a bázisiskolák innovatív pedagógusai, illetve maguk a fejlesztésben részt vevő intézmények, a fejlesztés fontos része a pedagógusok felkészítése, innovációs kompetenciáik fejlesztése.
5. A fejlesztésben részt vevő tanulók háttéradatainak és „bázisadataiknak” a rögzítése a fejlesztés hatásvizsgálatához. (A fejlesztés kiindulási helyzetében a tanulási indítékok, a tartalom iránti attitűdök és tudás feltárása, rögzítése).
6. A részt vevő pedagógusok akciókutatás keretében végzett innovációinak megvalósítása (munkanaplók vezetésének és a fejlesztési gyakorlatnak a folyamatos nyomon követése, szupervíziója és dokumentálása).
7. A fejlesztést követően a tanulók előrehaladásának, fejlődésének kimutatása a nyomon követő felmérésekkel, az adatok dokumentálása.
8. Az elkészült munkanaplók ellenőrzése és a „kapsos könyv” megszerkesztése (amelyben a tanulási tartalmak, módszerek, a tanuláshoz szükséges eszközök, a környezeti feltételeket, a tanulási eredményességet értékelő eszközök és a tanításhoz szükséges kompetenciák kerülnek rögzítésre).
9. A kapsos könyv kidolgozását követően és a tanulási-tanítási tapasztalatok alapján a fejlesztést átvevő-követő iskolák és pedagógusok pályázati úton történő felkérése, felkészítése és a fejlesztés kiterjesztésének kipróbálása.
10. A kapsos könyv alkalmazási tapasztalatainak összegyűjtése, a tapasztalatok és a felmérések eredményeinek elemzése.
11. A szükséges taneszközök és feladatgyűjtemények kéziratainak elkészítése.
12. Az eredmények összefoglaló feldolgozása, a megbízóval, a fenntartókkal, a szakmai partnerekkel, szervezetekkel, intézményi hálózatokkal történő ismertetés (road show, konferencia, publikációk stb.); a fejlesztés eredményeinek honlapon történő folyamatos publikálása, interaktív fórumok szervezése, a szakmai bizottsággal és a partnerekkel való folyamatos kommunikáció (pl. szakmai nap szervezése).
13. A fejlesztés minőségbiztosításának és finanszírozásának menedzselése.

A következő *keretes írás* a fenti logika alapján megvalósuló fejlesztés lépéseit mutatja be, az OKI tudástárban fellelhető, Az integrált természetismeret tantárgy hatékony tanulási környezete című anyag alapján.<sup>29</sup>

„A fejlesztés a *bázisiskolai tanulási-tanítási gyakorlatra* épül, azaz a tanulási eredményesség és a tanítási tapasztalat körütekintő elemzése alapján történik a fejlesztés eredményességének megállapítása. A részt vevő pedagógusok akciókutatás keretében végzett innovációit dokumentálják, és a pilótaprogram eredményességét a sikerkritériumokkal való összevetésben állapítják meg. Fontos a szakmai partnerekkel való együttműködés és információcsere is. Ebbe a körbe a felsőoktatás-pedagógusképzés műhelyei, a pedagógus-továbbképzés intézményei, a taneszközfejlesztők és a kiadók, a pedagógusszakmai civil szervezetek és a pedagógiai intézetek tartozhatnak.

A fejlesztés célja a tanulók hatékonyabb tanulásának elősegítése. Ezért a tanulás tárgyával kapcsolatos indítékaikat, érdeklődésüket, tudásukat, véleményüket és attitűdjeiket feltárjuk, elemezzük a fejlesztés során (előtt és után). Erre rendszeres kérdőíves felmérés szolgál, amelynek összeállításában a terület szakértői és a helyi pedagógusok vesznek részt.

A helyi fejlesztés támogatása akkor hatékony, ha sikerül követő iskolákat bevonni a programba, amelyek átveszik és alkalmazzák a kísérleti programot. Ezek a partnerintézmények az „elsődleges fejlesztési termékkel”, a kapcsos könyvvel való sítják meg a követést, akciókutatás keretében rögzítik tapasztalataikat.

A pedagógiai rendszer fejlesztési folyamatát saját minőségbiztosítási rendszer támogatja, ennek fő eleme a sikerkritériumok (célelemek) összefoglaló listája. A felsorolás és értelmezés mellett ebben jelennek meg az egyes rendszer-elemek közötti összhang megteremtésének elvei és módszerei is. Minőségbiztosítási kérdés az is, hogy gyakran alakulnak ki szerepkonfliktusok, amikor például a fejlesztői, szerzői, szakértői szerep keveredik. A megoldásban ilyenkor a szakértők is segíthetnek.”

### **Tanulások fejlesztőknek, oktatáspolitikusoknak**

A pedagógiai rendszerek akciókutatásra épülő fejlesztése – az elnevezésében is szereplő rendszerfejlesztés mellett – arra hívja fel a figyelmet, hogy bármilyen pedagógiai fejlesztés végső célja a diákok tanulásának az eredményesebbé tétele. Ez azonban nemcsak objektív eredményekben, hanem kevésbé megfogható és csak idővel objektíválódó attitűdökben, tanulási stílusban is érzékelhető. A kevés szereplővel megvalósított, akciókutatásra építő fejlesztés során lehetőség van a célok pontos definiálásán túl arra is, hogy a résztvevők megértsék, elfogadják és azonosuljanak is a fejlesztés általános céljával. Fontos a célok teljesülését jelző indikátorok kidolgozása és azonosítása.

<sup>29</sup> <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=tanulasi>

A módszer idő- és költségigényes. Alkalmazásával azonban olyan tanulságok kerülnek felszínre, amelyeket az átfogó reformok megvalósításakor mindenképpen érdemes figyelembe venni. Napjainkban, amikor egyes kutatók vélekedése szerint az átfogó reformok ideje lejárt, fontos tanulság lehet például, hogy hogyan lehet az intézményeket, azok vezetőit és tanári karát érdekeltté és elkötelezetté tenni a folyamatos fejlesztés iránt. Ezek olyan kulcskérdések, amelyekre – többek között – az akciókutatásra épülő fejlesztések releváns válaszokat adhatnak egy olyan fejlesztéspolitikai környezetben, amely a folyamatos fejlesztést az intézményi működés elválaszthatatlan elemeként értelmezi.

### 3.2. Az iskolák egyéni adottságaira és szükségleteire épülő, az érintettek aktív közreműködésével megvalósuló autentikus iskolafejlesztés

Az autentikus iskolafejlesztés legfontosabb jellemzőit Bognár Mária – D. Hopkins alapján – az alábbiakban foglalja össze:<sup>30</sup>

- *„A tanulói teljesítményre összpontosít* – pontosabban a diák tanulásának fejlesztésére, ami lényegesen többet takar, mint pusztán a vizsgaeredmények vagy a nagy felmérések teszteredménye.
- *Az érintettek aktív részvételére épít* – azaz a változási folyamat valamennyi szereplőjét felruházza azzal a tudással, szükséges képességekkel, amelyek révén maguk is a változtatás képviselőivé válhatnak.
- *Összefüggés-specifikus* – tekintetbe veszi az adott iskola sajátos helyzetét és feltételeit, és biztosítja a sajátos kontextus elemzésére épülő stratégia kialakításának lehetőségét.
- *Természetében rejlik a kapacitásépítés* – célja a folyamatos fejlődésre képes, azt célzó és támogató szervezet kialakítása.
- *Az implementációra figyel* – az osztálytermi folyamatokra, a diák tanulására összpontosít.
- *A stratégiai beavatkozásra épül* – az egész rendszer és/vagy az adott iskola adott helyzetének javítására szóló hosszú távú program készül, amely megjelöli, hogy ehhez középtávon milyen eredményeket kell elérni, s eszerint tervezi a fejlesztési prioritásokat.
- *Kívülről támogatott* – az iskola köré a különböző szervezetek olyan támogató rendszerét építi, amely biztosítja a szükséges és célirányos segítségnyújtást, valamint olyan hálózatok létrejöttét is támogatja, amelyek elősegítik a jó gyakorlat terjedését.

30 Bognár (2004).

- *Rendszerben gondolkodik* – realitásként fogadja el a politikai kontextust és azt is, hogy e külső változásokhoz alkalmazkodni kell a belső célok elérése érdekében, ehhez építeni szükséges a rendszeren belüli kreativitásra és szinergiákra.”

Az ismertetett alapelvekre tudatosan épített az a nemzetközi fejlesztő csoport, amely 2003–2006 között az Országos Közoktatási Intézet és a hollandiai APS (Országos Iskolafejlesztési Központ) irányításával, tizenhárom iskola részvételével kezdődött, majd a 2006–2007-es tanévben az OKI irányításával, a Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 3.1. intézkedésének anyagi támogatásával, kilenc iskola részvételével folytatódott. A program szakmai továbbélését, fenntarthatóságát – a tervek szerint – a 2007-ben megalakított Magyarországi Adaptív Tanulásszervezés Egyesülete (MATE) hivatott támogatni.

A Megelőzés–alkalmazkodás–gondoskodás (MAG) program átfogó célja az volt, hogy az általános iskolákat minden gyermek számára az eredményes tanulás helyszínévé fejlessze, különös tekintettel a társadalmi kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra. A MAG e cél elérése érdekében egyszerre három szinten avatkozott be úgy, hogy a folyamatban együttesen vettek részt az osztálytanítók, az intézményvezetők és a helyi oktatásirányítás képviselői. A fejlesztők ezt a célt az adaptív tanulásszervezés magyarországi adaptációjának megvalósításával kívánták elérni, miközben a fejlesztés teljes folyamatában az alábbi alapelvek érvényesülésére törekedtek:

- *A fejlesztés legfőbb célja a diákok tanulásának fejlesztése.* A preventív, a diákok egyéni fejlődését az iskolai működés középpontjába állító adaptív tanulásszervezés lényege, hogy a gyerek egészségesen fejlődik, ha az iskolai tanulás során három alapszükséglete (a kapcsolat, a kompetencia és az autonómia) folyamatosan teljesül.
- *A fejlesztés motorja a pedagógus.* A fejlesztés során a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítésén, saját szakmai felkészültségének és önbizalmának erősítésén túl azt is el kell érni, hogy a változtatás érdekeltje legyen, hogy akarjon változtatni. Ezt a MAG-programban regionális szinten folyamatosan megtartott tréningek, az éves országos konferenciák, a programzáró tanulmányút, valamint a hírlevelek és ötlettárak biztosították.
- *A változásban részt vevők érdeklődése és tevékenysége a folyamat előrehaladtával alakul.* A szervezetfejlesztés és a változásmenedzsment sikeres alkalmazásának egyik sarokköve annak a ténynek a figyelembevétele, hogy a folyamatban érintett egyének csak lépcsőzetesen válnak a változtatás aktív résztvevőivé. Az egyes fokozatokon egyénenként különböző ütemben jutnak előbbre, de minden szakaszban más és más áll figyelmük középpontjában, és ennek megfelelően szintén szakaszonként eltérő mélységben képesek a tőlük elvárt új tevékenységben részt venni. A MAG-program fejlesztői a személyek változáshoz való viszonyulásá-

nak alakulását a CBAM (Concerns Based Adaption Model) modell alapján értelmezték. A vezetőknek szóló MAGtár<sup>31</sup> azonban Kotter nyolcszakaszos változásirányítási modelljére épít.<sup>32</sup>

- *A pedagógiai fejlesztés „egysége” az iskola* (iskolafejlesztés). A hazai és a nemzetközi tapasztalatok széles köre bizonyítja, hogy az eredményes változtatás egyik feltétele, hogy az ne váljon néhány elszigetelt pedagógus vagy kizárólag az intézményi vezető „magánügyévé”. Az eredményes fejlesztés (legyen szó tantervi vagy akár módszertani kérdésekről) iskolai szintű folyamatokat kíván meg annak érdekében, hogy az osztálytermi tanulás valóban eredményesebb lehessen. Az osztálytermi tanítás minőségének fejlesztése érdekében az egész iskolát szükséges megcélózni. A pedagógusok egyéni törekvései általában nem vezetnek fenntartható intézményi változásokhoz; míg fordítva: egy szervezet fokozhatja, akár meg is többszörözheti az egyes tagjai által elért eredményeket. A sikeres intézményfejlesztés közösen vallott célok érdekében végzett közös (cselekvésbe ágyazott) tanulás során valósul meg. Az intézményen belüli jól strukturált, tervezett továbbképzés, a változtatás érdekében folyó együttes tanulás az iskolafejlesztés hatékony eszközének bizonyul. Az intézményi szinten zajló fejlesztés egyik kulcseleme, hogy iskolánként több pedagógus együttesen vegyen részt a fejlesztő programban, így egymásnak rendszeres támogatást tudnak nyújtani, és nem utolsósorban képviselik a nevelőtestület fejlesztés szempontjából kritikus tömegét. Ugyanakkor a folyamat során a pedagógusoknak vezetői támogatásra van szükségük.
- *Az iskola a változást értő és támogató környezetben tud fenntartható módon fejlődni.* Az eredményes iskolafejlesztésről felhalmozott tapasztalatok a háromszintű megközelítés fontosságát hangsúlyozzák: az osztálytermi és az iskolai szintű változásokkal együtt a környezeti feltételeket, azaz a fejlesztést támogató oktatáspolitikai szükségességét is kiemelik. Ehhez a fejlesztési iránnyal összhangban álló célokat, a változásokhoz biztosított támogatást, illetőleg a környezet által támasztott kihívásokat és ösztönzést tekintik kulcsfontosságú tényezőnek.

A MAG-program folyamatos monitorozásának egyik célja a fejlesztés hatékonyságának és hatékonyságának a nyomon követése, illetve a szükségessé váló korrekciók – pl. a tempó csökkentése vagy új fejlesztési elemek, témakörök beillesztése – szükségességének időben történő érzékelése volt. Egy ilyen „monitorjelentésből” derült ki, hogyan gondolkodnak az intézmények vezetői és helyettesei a programnak a felső tagozatra történő kiterjesztéséről.

31 Kállai–Szabó (2007).

32 Kotter (1999) és (2007).

„Ahhoz, hogy az adaptív tanulásszervezés az iskola egészére kiterjedhessen, »MAGunknak kell foglalkozni vele«. Ennek értelmében a következők fogalmazódtak meg:

- A MAG legfőbb célja a gondolkodás megváltoztatása, amelyet szorosan össze kellene kapcsolni az iskola továbbképzési/belső továbbképzési rendszerének átalakításával.
- Tanulnunk kell egymástól (az iskolák közötti hálózatot kell építeni), ugyanakkor az egymástól tanulás a saját iskolánkon belül is fontos feladat.
- A MAG felső tagozatra való kiterjesztése fontos, de itt sem lehet megfelelkezni a fokozatosság, a kis lépések elvéről.
- Az olyan módszerek, eljárások, programok, mint a kooperatív tanulás, a belső gondozói rendszer (BGR), a »Lépésről lépésre« és a projektmódszer is segíthetik az adaptív tanulásszervezés gyakorlati megvalósítását.”<sup>33</sup>

### **Tanulás fejlesztőknek, oktatáspolitikusoknak**

A MAG-program megvalósításából a következő tanulságok fogalmazhatók meg:

- Az eredményes iskolafejlesztés sikeres megvalósításához elengedhetetlen, hogy a fejlesztés résztvevői világosan lássák és értsék a fejlesztés átfogó célját, azon belül azt a konkrét intézményi célt, amelynek megvalósítása érdekében nekik érdemes részt venniük egy fejlesztő programban.
- A fejlesztés megvalósításához hosszú időre van szükség, az első eredmények 2-3 év után észlelhetők, a fejlesztés fennmaradásához, rendszerbe épüléséhez pedig legalább öt év szükséges.
- Mivel a fejlesztés résztvevőinek a változáshoz-változtatáshoz való viszonya folyamatosan alakul a kezdeti elutasítástól az aktív, kreatív megvalósító-fejlesztő részvételig, a fejlesztést kis lépésekben érdemes megvalósítani.
- A fejlesztés különböző szakaszaiban a megvalósítóknak különböző típusú támogatásra van szükségük, ezért az egyszeri, az intézménytől független továbbképzéseknél jóval hatékonyabb a folyamatos, helyben megvalósuló, a saját gyakorlatra való reflektálásra is lehetőséget teremtő szakmai támogatás (tréning).
- A fejlesztés megvalósításában a pedagógusok „kritikus tömegének” kell részt vennie, és meghatározó szerepe van az intézményvezetésnek és az intézmény fenntartójának is.

---

33 Bognár, 2005.

### 3.3. Iskolafejlesztés a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében

A hazai közoktatás-fejlesztés talán legnagyobb szabású fejlesztése kezdődött el 2002-ben, amelyhez a szükséges forrásokat az Európai Unióhoz csatlakozásunk után a Strukturális Alapokhoz<sup>34</sup> való hozzáférésünk biztosította. A fejlesztés első szakaszában – az EU ajánlásaihoz és a közoktatás hazai stratégiai céljaihoz illeszkedve – mintegy 85 milliárd forintot fordíthatott az ország az oktatással-képzéssel kapcsolatos fejlesztésekre – elsősorban az élethosszig tartó tanulás, valamint a kompetenciaalapú oktatás megvalósítására. A nagyszabású fejlesztés szakmai alapját a Modernizáció és programfejlesztés<sup>35</sup> című szakmai dokumentum jelentette, amelyben a szerzők a modern tanuláselméletekre, valamint a kutatás és fejlesztés eredményeire alapozva kifejtik a magyar közoktatás modernizációjának szükségességét. Ennek egyik központi elemeként a központi tartalmi szabályozók (esetünkben a Nemzeti alaptanterv) implementációját, a napi pedagógiai gyakorlatban való megvalósítását biztosító *oktatási programok* kifejlesztését határozták meg, amelyek változatos szerkezetűek lehetnek, de a közvetítendő tartalmakon kívül mindenképpen tartalmazniuk kell a pedagógust a pedagógiai egység céljairól tájékoztató részt és az oktatás gyakorlati megvalósításához segítséget adó eszköztanrendszert. Erre azért van szükség, hogy a pedagógusnak elsősorban ne a tanórai munkához szükséges eszközök fejlesztésével (pl. feladatlap készítése, fólia stb.) kelljen foglalkoznia, hiszen ezek rendelkezésére állnak a tanítási-tanulási folyamatban felhasználható, adaptálható módon és formában. Az oktatási program ugyanakkor nem algoritmust, hanem választási lehetőségeket és segítséget ad. Modulokból áll, melyek felhasználásában, sorrendjének megállapításában, esetleges átalakításában a pedagógus nagy alkotószabadsággal rendelkezik.

A dokumentum alapján 2002 őszén az Oktatási Minisztérium felkért egy kilenc főből álló szakmai csoportot az oktatási programcsomag koncepciójának kidolgozására és szakmai specifikációjára. Ezt követően a közoktatás tartalmi szabályozásának dokumentumaival (a NAT-tal és a közoktatás középtávú stratégiájával) összhangban a programcsomagok fejlesztésének szakmai irányítására és koordinálására 2004 tavaszán megalakult a sulíNova Kht.-n belül a Programfejlesztési Központ, amelynek kis létszámú állandó munkatársai pályázat útján kiválasztott néhány tucat gyakorló szakemberrel mint fejlesztővel dolgoztak a programcsomagok kialakításán.

„Az oktatási programcsomag elemei:

- Szakmai koncepció: a kompetencia meghatározása, leírása, a képességek rendszere és fejlesztésük stratégiája, módszertana.

<sup>34</sup> ESZA (Európai Szociális Alap), ERFA (Európai Regionális Fejlesztési Alap).

<sup>35</sup> Arató és mtsai. (2002).

- Programterv: célok, követelmények, értékelés elvei, a tananyag kijelölése, időbeli elrendezése, a képességfejlesztés fókuszai és csomópontjai.
- Tanári eszközök (modulleírások): részletes leírás egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről, az ajánlott eszközökről, módszerekről, tanulásszervezési és értékelési eljárásokról (tartalmazza a feladatok megoldását, szakirodalmi ajánlást stb.).
- Tanulói eszközök: információhordozók, feladathordozók és a kettő kombinációi, hagyományos és digitális taneszközök (munkafüzetek, munkatankönyvek, digitális szimulációk és animációk).
- Értékelési eszközök: a diagnosztikus bemeneti és követő mérés eszközszerrendszere.
- Továbbképzési programok: akkreditált pedagógus-továbbképzési programok a programcsomagok bevezetésére, alkalmazására, adaptálására.
- Támogató rendszer: tanácsadás, mentorálás és programkarbantartás a fejlesztőműhely részéről.”<sup>36</sup>

A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja keretében, projektekben megvalósított fejlesztés célja elsősorban a tanulók alapképességeinek eredményesebb fejlesztése érdekében a kompetenciaalapú oktatás hazai elterjesztése és ezzel párhuzamosan a pedagógiai kultúra megújítása volt. Az európai uniós kulcskompetenciákra alapozottan hét kompetenciaterületen történt a *tan-eszközök* kifejlesztése, amelyeket az e célra megalakult térségi iskola- és óvodafejlesztő központok (TIOK) intézményeinek pedagógusai próbáltak ki. Ezek a konzorciumok jelentős szerepet vállaltak a programcsomagok kipróbálása során megszerzett tapasztalataik továbbadásában is.

A programcsomagok fontos jellemzője a moduláris felépítés, amely lehetővé teszi rugalmas felhasználásukat, a helyi intézményi, valamint a tanulók egyéni igényeihez, illetve szükségleteihez való alkalmazkodást. Közös jellemzőjük még, hogy – a korszerű tanulásfelfogásnak megfelelően – nagymértékben építenek a tanulók aktivitására. A HEFOP-program keretében a fejlesztők háromféle programcsomagot dolgoztak ki. Vannak olyanok, amelyek vertikálisan, egy műveltségterületi rendszer szerint építkeznek. Ezek tartalma teljességgel lefedi a legközvetlenebbül kapcsolódó műveltségterületet, ilyen például matematikai kompetenciák esetében a Matematika műveltségterület. Készültek horizontálisan, keresztantervi rendszerként működő programcsomagok is. Ezek a program fókuszában álló kompetencia (pl. matematika-logika) fejlesztését nem az erre elsősorban hivatott műveltségterület vagy tantárgy keretében, hanem más területek, tantárgyak tananyagában (történelem, biológia, kémia stb.) valósítják meg. A harmadik típus a tanórán kívüli foglalkozásokra – pl. szakkörök, tábori foglalkozások, diákkörök – ajánlott programokat tartalmazza. Ilyenek például a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák esetében a Nemzeti alaptanterv Földünk és környezetünk műveltségterülethez kapcsolódó természetfigyelési projektek.

---

36 Pála (2006), 163. o.

A programcsomagokban kétféle *értékelési* mód jelenik meg:

- belső, formatív, a tanulót önmagához mérő, saját fejlődési folyamatában visszajelzést adó: visszacsatolás a tanulóhoz és a tanárhoz, a hibák azonosítása a tananyagon belül a megoldási módok kialakítása céljából;
- külső, diagnosztikus mérés, amelynek funkciója bemenetkor a tervezés segítése, a tanítás folyamatában az adaptáció, a tesztelés végén pedig az innováció segítése.

A programcsomagok részeként az alkalmazásukat elősegítő *továbbképzése*ken és tréningeken több ezer pedagógus vett részt.

### **Tanulóság fejlesztőknek, oktatáspolitikusoknak**

A nagyszabású, a közoktatási rendszer teljes vertikumát átfogó fejlesztés lényegében egy fontos oktatáspolitikai cél: a személyre szóló eredményes tanulásfejlesztés gyakorlati megvalósulását kívánta elősegíteni.

A program egy komplex pedagógiairendszer-fejlesztést valósított meg, amelynek fontos eleme volt a szűk szakértői körből kiinduló, a fejlesztők és a megvalósítók különböző köreit érintő tudástermelés és tudásmenedzsment. Fókuszában a tanulásfejlesztés állt, amelyhez az iskolafejlesztés csak periferikusan kapcsolódott.

A program egyik gyöngye pontjának az időtényező és ezzel összefüggésben a kommunikáció és a méret bizonyult. Ha a közoktatási rendszer egészét érintően, a napi pedagógiai gyakorlat szintjén változást kíván egy program elérni, akkor a célok pontos megfogalmazása és kommunikálása mellett nagyon fontos a teljesülésükhöz rendelt indikátorok kialakítása. Ha a megvalósítók nem tudnak azonosulni egy program céljával, nem látják benne a saját jövőképük megvalósításának lehetőségét, az gátolhatja a fejlesztés fenntarthatóságát, még akkor is, ha a tapasztalatok szerint – esetünkben – a részt vevő pedagógusok és a diákok többsége is pozitívan fogadta az új módszereket.

Kellő időt kell biztosítani a megvalósításra, amelynek folyamatos monitorozása szükséges az esetleges menet közbeni beavatkozások megtétele érdekében. Elengedhetetlen a program bevalásának vizsgálata is.

Egy ilyen nagyszabású fejlesztés megvalósítása elképzelhetetlen az azt körülvevő támogató közoktatási környezet nélkül.

## **3.4. Az iskola és az iskolai tanulás jövője <sup>37</sup>**

Az oktatás környezetének radikális változásait felismerve az OECD Oktatáskutató és Innovációs Központjának (Center for Educational Research and Innovation – CERI) kezdeményezésére és irányításával az oktatás és az iskoláz-

<sup>37</sup> Bognár (2008) nyomán.

tatás jövőjével foglalkozó nagyszabású nemzetközi projekt kezdődött el 1997-ben. A projekt kezdeményezői és résztvevői felismerték, hogy a gyorsan változó gazdaságban és társadalomban a hagyományos iskolarendszer rövid időn belül nem lesz képes kielégíteni a vele szemben támasztott igényeket. Már ma is nyomasztó az a tudat, hogy az iskolarendszerbe belépő kisdíákokkal kapcsolatban – akik 15-20 év múlva lesznek munkavállalók –, nem lehet biztosan megmondani, hogy mire lesz leginkább szükségük ahhoz, hogy az iskolarendszertől kilépve, majdan sikeres munkavállalók legyenek. Az azonban látható, hogy az iskolázás hagyományos keretei és tartalmi egyre kevésbé alkalmasak ennek az alapvető elvárásnak a kielégítésére. Az iskolának-iskolázatásnak változnia kell, az iskolafejlesztés irányainak meghatározásához pedig elengedhetetlen egy legalább középtávon történő gondolkodás, ami az ismert körülmények között nem könnyű feladat.

Az immár tíz éve zajló program a jövőkutatás módszereire építve három szakaszra tagolódik. Először a változás trendjeinek leírására és az oktatás jövőjét fölvezető hat lehetséges forgatókönyv meghatározására került sor. A második szakaszban öt önként vállalkozó ország kipróbálta, hogy milyen módszerekkel és kiket kellene, mely szereplőket lehetséges bevonni az oktatás jövőjéről való gondolkodási folyamatba. A jelenleg is zajló harmadik szakaszban az aktív részt vevő országok köre tizenegyre bővült, köztük van Magyarország is. Mind a második, mind a harmadik periódusban a program fókusza szélesedett, a témához, a lehetséges változási irányokhoz köthető kutatások és/vagy jó gyakorlatok is fókuszba kerültek.

A jövő iskolája (Schooling for Tomorrow) projekt első munkafázisában a résztvevők a jelen tendenciáinak ismeretében fölvezető az iskola jövőjével kapcsolatos hat lehetséges forgatókönyvet, amelyet később négy típusba soroltak. E forgatókönyveknek az a céljuk és értelmük, hogy ismeretükben egy-egy ország vagy régió felkészülhessen egy-egy kedvezőtlen fordulat megelőzésére, előkészületeket tegyen a kívánatosabb jövő megvalósulása érdekében. Ebben a fejezetben ezek alapján gondoljuk végig az iskolafejlesztéssel kapcsolatos lehetőségeket, nem elfelejtve, hogy a bemutatandó forgatókönyvek egy-egy szélsőséges esetet írnak le, amelyek közül tiszta formában valószínűleg egyik sem fog megvalósulni.

## I. BÜROKRATIKUS RENDSZER

### *1. „Vissza a jövőbe” típusú bürokratikus rendszerekben működő iskolák*

Ez a forgatókönyv az iskolákat a változásnak ellenálló hatalmas, bürokratikus rendszereknek mutatja. Az iskolák többnyire az „ugyanúgy, mint eddig” gyakorlatot folytatják, elkülönült egységekben – iskolák, osztályok, tanárok –, felülről vezérelve. A rendszer kevésbé reagál a tágabb környezetre, és saját konvenciói és szabályai szerint működik. A kulturális és politikai környezet oldaláról ugyan számos kritika éri az intézményrendszert, ez lényegé-

ben mégis ellen tud állni a radikális változtatási szándékoknak. Az oktatáspolitikai változásokat a központi tantervi és értékelési reformok útján kívánja elérni. Miközben folyamatosan küzd az iskolai leszakadás ellen, az egyenlőtlenségi olló mind szélesebbre nyílik. Megmarad a szervezet és szerkezet erős bürokratikus jellege, a tanulószervezés hagyományos módjában csak minimális változást hoz az IKT előretörése. Az oktatáspolitikai – erőteljesen támaszkodva a nemzetközi trendekre, kutatási eredményekre – nemzeti szinten érvényesül, a hatalommegosztásban jelentős befolyáshoz jutnak a helyi szereplők. Egyre nagyobb figyelmet kap a tanártovábbképzés, valamint a pedagógusszakma vonzerejének megőrzése.

## II. ÚJFAJTA ISKOLÁZTATÁS

### 2. Fókuszált tanulószervezetként működő iskolák

Ebben a forgatókönyvben az iskolák központi tanulószervezetként működnek, megerősödve a kísérletezés, sokféleség és innováció kultúrájának tudásfelfogásával. A rendszert jelentős beruházások jellemzik, különösen a hátrányos helyzetű közösségek javára és a magas színvonalú tanítási körülmények fenntartására. Az iskolák rugalmas tanulószervezetté válását, népszerűségük és eredményességük növekedését figyelték meg a jelentős külső kapcsolatokkal (termelő, szolgáltató, civil szféra, gazdasági területek) rendelkező intézmények esetében. Ezek az iskolák nemcsak a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését képesek biztosítani, hanem a diákok tanulási környezetét is optimalizálni tudják. Innen piacképes tudással kerülnek a diákok az oktatás következő fokára vagy a munka világába.

A tanulószervezetként való működés jó példája figyelhető meg a korábban már hivatkozott Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény működésében.

Ebben az iskolában a minőségfejlesztés alkalmazásából – a továbbképzéseken szerzett tudás átadásának és a kollégák bevonásának igényéből – nőtt ki a szervezeti tanulás. Az intézményvezetés tudatosan törekszik arra, hogy kivétel nélkül mindenkit olyan felelős helyzetbe hozzon, amelyben a szervezet egészével kapcsolatban vannak feladatai. Az évek során a szakmai munkaközösségeken túlmutató, a szervezet egész pedagógiai rendszerét átfogó szakmai műhelyek alakultak az intézményben, amelyek folyamatosan megtanulták önállóan tervezni, irányítani és értékelni saját tevékenységüket.

Tudatosan működtetik a szervezeti emlékezetet. A feltárt, tanult, kívülről behozott vagy bent az iskolában meglett technológiákat leírják, rögzítik annak érdekében, hogy azok ne felejtődjenek el. Kihasználják a tudásátadásban rejlő tanulási potenciált is. A szervezet több tagja rendszeresen tart előadásokat különböző konferenciákon, műhelyeken, továbbképzéseken. Saját akkreditált továbbképzéseik is vannak, gazdag publikációs jegyzékük megtalálható az iskola honlap-

ján. Amit megtanultak, azt rögtön megpróbálják a többieknek is megtanítani, nemcsak a szervezeten belül, hanem azon kívül is, szemmel láthatóan profitálva abból, hogy mások tanítása az, aminek során a legtöbbet tanulunk.<sup>38</sup>

A szervezeti tudatosság magas szintjét jelzi, hogy elemzéseket, önálló munkát végző „tudományos titkárság”-ot működtetnek.

### 3. Alapvető társadalmi központként működő iskolák

Ebben a forgatókönyvben az iskolákat körülvevő falak leomlanak, de az iskolák erős szervezetek maradnak, miközben más közösségi testületekkel megosztják a felelősségeket és feladatokat. A nem formális tanulás, a kollektív feladatok és a több generációt bevonó tevékenységek nagy hangsúlyt kapnak. A nagyfokú közösségi támogatás biztosítja a minőségi környezetet, és a tanárok nagy megbecsülésnek örvendenek.

A „nyitott iskolákra” már ma is találunk példát, például a skandináv országokban. A *keretes írásban* egy norvégiai Arion-tanulmányút tapasztalatáról szóló beszámolóból idézünk.<sup>39</sup>

#### *A tanulás három szintere koncepció*

A tanulás szintereinek gazdagodásáról szóló szemléletet tükrözi a „három tanterem” koncepció, amely az 1997-es alaptanterv gyakorlatközeli pedagógiai szemlélete és követelményrendszere alapján fogalmazódott meg. Eszerint az első tanterem, a tanulás első szintere maga a *hagyományos osztályterem* természetesen a tanulásra ösztönző, gazdag eszköz- és információhordozó kínálatával. A második tanterem a tanulásra és játékra lehetőséget adó *iskolaudvar*, amelynek négy funkciója van: a szünetekben a gyepes, fás, dombos területek, valamint a játék- és sportszerek a fantáziadús szabadtéri *játékokra* ösztönzik a gyerekeket. A kisebb fák, az iskolakert, a növények és az egész környezet a természetből való *tanuláshoz* biztosít adekvát környezetet; míg egy jó iskolaudvar kis csoportok és egyének számára biztosított „búvóhelyeivel” a *pihenés, rekreáció* szintere is. Az iskolaudvar tanítási időben vagy tanítási időn kívül mind a diákok, mind a tanárok és a helyi lakosság *találkozóhelye* is, amely társas együttléten túl iskolai és lakóhelyi sport- és kulturális rendezvényeknek is helyet ad. A harmadik osztályterem az *iskolán kívül* van, ahol a természetből a természetben, a társadalomról a társadalomban, a helyi környezetről a helyi környezetben tanulnak a diákok.

Erre az iskolán kívüli tanulásra példa a Mjösa-tó esete, amely azt is illusztrálja, hogyan lehet az új tanulási módszereket, jelen esetben a projekt módszert nem pedagógus szakembereknek, illetve a helyi közösség tagjainak bevonásával valódi problémahelyzetben az eredményes tanulás eszközeként felhasználni.

38 Halász (2006).

39 Bognár (2001).

*A Mjösa-tó tófigyelő szolgálata*

A Mjösa-tó az 1970-es években elszennyeződött, veszélybe került. Megtisztításához nagy erőfeszítésekre volt szükség, de igen eredményesen sikerült. A tó tisztaságának megőrzése a környező települések mindegyikének érdeke. Ezért találtak egymásra a települések és három, jó értelemben vett megszállott (nem pedagógus) környezetvédő, akik a gyerekek környezettudatos magatartásának fejlesztését tekintik élethivatásuknak. A települések együttesen fizetik e három szakembert, akik a tavon motoros hajót üzemeltetve visznek gyerekeket a vízre és végeznek velük különböző méréseket. A mérési eredményeket a települések iskolái hálózatba kötött adatrendszerbe viszik, és a diákok azok, akik a legkisebb veszélyeztető tényezőre, figyelmeztető jelre felhívják a települési önkormányzatok és a helyi lakosság figyelmét.

## III. ISKOLÁTLANÍTÁS

4. *A kiterjesztett piaci modell*

Ez a forgatókönyv a piaci megoldások nagyfokú kiterjesztését írja le arra vonatkozóan, hogy ki nyújtja az oktatási szolgáltatást, hogyan történik az oktatás, hogyan választanak a lehetőségek között, és hogyan osztják el az erőforrásokat. A „fogyasztók” elégedetlenségétől sürgetve a kormányzatok kivonulnak az iskolafenntartásból. Az oktatás piacelvű működésében az akkreditáció és a preferált fő indikátorok a „hatékonyság” és a „minőség” köré szerveződnek, a fejlesztendő képességek közül pedig kiemelkedő fontosságúvá válnak azok, amelyek a sikeres vállalkozások indításához, működtetéséhez szükségesek. A családban tanulás, a köz- és magánszféra, az állami és vállalkozói együttműködések és az egyéb hálózati szerveződések jól megférnek egymással minden olyan esetben, amikor ez valamennyi fél érdeke, egyébként a verseny érvényesül. Ez a jövő innovációt és dinamizmust hozhat, de ugyanakkor kirekesztést és egyenlőtlenséget is jelenthet.

5. *„Hálózati tanulás”*

Ez a forgatókönyv azt képzei el, hogy az önmagukban vett iskolák megszűnnek, és egy nagyon fejlett „hálózati társadalomban” működő tanulási hálózatok váltják fel azokat. A sokféle kulturális, vallási és közösségi érdekeken alapuló hálózatok sokféle formális, nem formális és informális tanulási elrendezések sokaságához vezetnek, amelyekben intenzíven alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiákat.

A nyugat-európai iskolákban a hálózati tanulásnak jóval több működő eleme fedezhető fel, mint Magyarországon. Az Európai Bizottság a Lisszaboni Stratégia megvalósítása érdekében „közösségi tanulást” szervez, többek között az e-learning témájában is. Úgynevezett „cluster”-ekben szervezi a szakmai munkát, a különböző országokban élő szakemberek együttműködését, egymástól való tanulását. Egy ilyen, Birmingham-

ben lezajlott találkozóról szól az alábbi példa, amely részben a nyitott iskola modelljéhez is kapcsolódik.

A technológiai, infrastrukturális fejlesztéseket – beleértve az interaktív tábla használatát is – Angliában az 1–6. évfolyamon kezdik, nem a középiskolában. A meglátogatott iskolákban, amelyekben sok a hátrányos helyzetű tanuló (pl. 15 nyelven beszélnek, 45%-uk anyanyelve nem angol), az IKT teljesen beépül a napi gyakorlatba. A munka, a tanulás kizárólag projektalapon folyik, és a megvalósításhoz a csoportok megválaszthatják a megfelelő „nyelvet”: alkothatnak szöveget, zenét, kifejezhetik a tanultakat képi formában, illetve a számítógép segítségével.

A tanulók egy osztályon belül sem azonos témán dolgoznak, az osztálykeretek is lazák, gyakran tanítják a nagyobbak a kisebbeket kiscsoportos formában.

Informatikaóra nincs, az informatikai ismereteket a projektek során egymástól és a tanároktól, a gyakorlatban – igen korán – sajátítják el. A gyakorlatlanabb tanárokat a jártasabb kollégák, illetve a gyerekek a projektek során beavatják, segítik, tanítják.

Nem ritka, hogy a munkanélküli vagy háziasszony, kismama anyukák segítik órán a tanítónőt: egy-egy gyerekkel vagy egy kis csoporttal fejlesztőmunkát végeznek a terem vagy az iskola valamely szegletében, például olvasnak, beszélgetnek, számolnak. Nagyon gyakori, hogy az iskola által használt virtuális tanulási környezethez a szülőknek is van hozzáférése, és ott éppen annyit tudhatnak meg az iskoláról és a gyerekek munkájáról, amennyire igényük és joguk van, így természetesen csak a saját gyerekek előmenetelébe és viselkedésébe tekinthetnek be ilyen módon. Sok helyen küldenek e-mailt vagy sms-t a szülőknek a gyerek hiányzása esetén, ezzel is erősítve az iskola és a család közötti kommunikációt.<sup>40</sup>

#### IV. VÁLSÁG

##### 6. *Tanári exodus és a rendszer szétolvadása*

Ez a forgatókönyv, amelyet katasztrófa-forgatókönyvnek is neveznek, az iskolarendszer összeomlását, szétolvadását írja le. Ez főleg a tömeges nyugdíjba vonulás, a nem kielégítő munkakörülmények és a más területeken jelentkező vonzóbb álláslehetőségek okozta nagymértékű tanárihiány következménye. Az oktatással való általános elégedetlenség miatt nemcsak a tanárok hagyják el az állami iskolákat, de a tehetősebb szülők is magániskolákba íratják gyermekeiket. A másik megoldást – amelyre azokban az országokban, ahol ezt a törvények lehetővé teszik, már ma is van példa – elsősorban az otthonukban távmunkát végző értelmiségi szülők választják, akik féltik gyermekeiket társaik erőszakos viselkedésétől, elégedetlenek a pedagógusok fel-

40 Hunya (2008).

készültségével vagy az iskolai környezettel, ezért gyermekeik tanítását vagy maguk vállalják – építve az internet kínálta tudásgazdagságra is –, vagy kisebb csoportokban, együttműködésben oldják meg ezt a feladatot. A pedagógushiány különböző, kevésbé élőképesség-igényes szervezeti-módszertani megoldásokhoz vezethet, mint például a tanítás időtartamának rövidítése, nagy létszámú csoportok számára tartott előadások vagy a távoktatás különböző elemeinek, formáinak alkalmazása. E krízishelyzetben a nemzeti oktatáspolitikai jelentősége felértékelődik, de ha a probléma hosszabb időn keresztül megoldatlan marad, idővel hitelét vesztheti.

A projektnek ebben a szakaszában öt ország<sup>41</sup> vett részt, és mindegyikben különböző módon szervezték meg a jövőről való közös gondolkodást. A sok tanulságos gyakorlat közül a *keretes írás* egy olyan példát mutat be, amelyben a fejlesztés különböző szereplői arra használták fel a forgatókönyveket, hogy segítségükkel a gyakorlatban jól használható és könnyen érthető eszközökkel segítsék az intézmények és a fenntartók jövőről való közös gondolkodását.

Az Egyesült Királyságban a *JövőLátás* projekt egy nagy szemináriummal indult, amelyen iskolaigazgatók és országos képzési és fejlesztési szervezetek magas beosztású képviselői vettek részt. Később egy iskolavezetőkől álló kisebb csoport kidolgozott egy olyan fogalmi keretet, amellyel a *jövőről való gondolkodás* alkalmazható volt a vezetés megközelítésére az iskoláztatás újratervezése során. Ennek eredményeként megszületett egy eszközkészlet, amelyet iskolai csoportok és helyi hatóságok széles körben teszteltek és terjesztettek. ... a hat forgatókönyvet a műhelyekben való részvételt elősegítő eszközökké alakították át (többek között) társasjátékok formájában.

Idézi: Bognár (2008)

### **Tanulság fejlesztőknek, szakpolitikusoknak, szakmai szolgáltatóknak, fenntartóknak, intézményvezetőknek**

A tapasztalatok alapján az eredményes fejlesztés elengedhetetlen eleme a jövőről való közös gondolkodás, amely „segíthet megteremteni egy olyan környezetet, amelyben a döntéshozatal alapos tájékozottság birtokában történik, ideális esetben a rövid és hosszú távú szakpolitikai célok közötti egyensúly megteremtésével simábbá teheti az átmenetet a jövőbe. ... erősíti a változás előre látásának képességét, ami viszont segíti a rendszereket, hogy meg tudják ragadni a lehetőségeket, meg tudjanak birkózni a fenyegetésekkel, kreatív stratégiákat tudjanak kidolgozni, és fejlesztési utakat tudjanak választani. Az oktatásügy vezetői és az oktatási szervezetek nem egyszerűen reagálnak a változásra, előre látják a változást, és proaktív módon tudják azt kezelni.”

Idézi: Bognár (2008)

41 Ausztrália Viktória Állama, Hollandia, Kanada Ontario tartománya, Nagy-Britannia, Új-Zéland

### **Gondolkodjunk!**

A jövő iskolája projekt egyik nagy kérdése, hogy vajon a lehetséges forgatókönyvek közül melyik vagy melyek, illetve melyikhez hasonlóak fognak ténylegesen megvalósulni. Az elméleti modellek milyen kombinációját fogja produkálni a valóság? Milyen eszközei vannak az oktatási szakembereknek, a politikusoknak ahhoz, hogy a fejlődést egyik vagy másik modell irányába tereljék?

A szakértők egyre inkább úgy gondolják, hogy hosszú átmeneti időszak előtt állunk, amelyben a különböző modellek egymás melletti megvalósulására, illetve különböző kombinációjukra számíthatunk. Az oktatási rendszer összetettsége még azt is prognosztizálja, hogy bizonyos forgatókönyvek – például a status quo fenntartása – hosszú távon is megmaradnak, mivel bizonyos társadalmi csoportoknak ehhez fűződik érdeke és igénye. Arra is számíthatunk, hogy több modell párhuzamosan fog létezni, pl. regionálisan, a gazdasági-társadalmi adottságok, illetve igények miatt elképzelhető, hogy az ország egyik régiójában inkább az egyik, míg egy másik területen inkább a másik modell lesz életképes.

Az iskolafejlesztési műhely résztvevői négy forgatókönyvvel kapcsolatban végiggondolták egyrészt azt, hogy az adott elképzelésnek mik az előnyei és a kockázatai, másrészt pedig azt, hogy az iskolafejlesztés különböző szintjei milyen támogatás, illetve kényszerítések alkalmazásával tudnának hozzájárulni az adott modell megvalósulásához. Példaként ezek közül egyet mutat be a következő *keretes írás*.

#### *Az iskola mint társadalmi-közösségi központ*

*Pozitívum:* Az iskola ebben az értelemben nyitott, inspiráló közeg, mely fejlesztésre, az innovációra ösztönöz, természetes dolognak tekinti a változást. A tudás és tapasztalatcsere személyes (diák, tanár, szülő, az iskola szűkebb környezete, mindazok, akikkel személyes kapcsolat létesíthető) és hálózati kapcsolatokon (interneten, hálózatokban, hálózatok hálózatain) keresztül valósul meg. Az iskola maga az élet, különböző élethelyzetekben történő tanulásról beszélhetünk, ahol a gyermek mintegy belenő a felnőtt szerepekbe. A többgenerációs tanulási helyzet révén értékörzés, valamint társadalmi integráció (idősek, hátrányos helyzetűek, kisebbségek bevonása) valósul meg: befogadás, tolerancia, sokszínűség. Ezáltal ez az iskola élen járhat a méltányosság megvalósításában.

*Kihívások/kockázatok:* Bonyolult rendszer, mely magas szintű szervezethez, fejlett kommunikációt, konfliktus- és problémamegoldási készséget, képességet igényel. Provinciálissá válhat a működése.

*Célok:* Az iskola célja a közösségi és társadalmi integráció. Az üzleti élettől a felsőoktatásig, a vallási csoportoktól a nyugdíjasokig, a különböző forrásokból származó szakértelemre, tapasztalatra támaszkodó iskolázás jön létre, mely a teljes közösség felelőssége. Ehhez az iskolával együtt a társadalomnak is át kell alakulnia, amelynek megvalósítása országos szinten tárcaközi együttműködést,

regionális szinten pedig magas szintű társadalmi együttműködést igényel. Az iskola a társadalmi tőke megszerzésének az elsődleges forrásaként funkcionál, bizalmi légkörben. Ehhez a különböző forrásokból származó szakértelmet fel kell térképezni és a beépülési lehetőségét megteremteni.

Ha az iskola helyi társadalmi központként működik, akkor ahhoz, hogy a tanulás közösségi rendszerben funkcionáljon, a közösségi és társadalmi integrációt támogató építészeti szabványok kialakítására van szükség. Ezt fenntartói szinten is tervezni kell.

*Támogatás:* A célok elérését *központilag* az oktatás céljaira és értékeire vonatkozóan széles körű politikai és közmegegyezéssel kialakított, konszenzuson alapuló társadalmiasított oktatáspolitikára, valamint kedvező jogi környezet tudja támogatni. *Kistérségi* szinten mindez a partnerek megkeresését, a partnerség helyi szabályainak a kialakítását és a partnerség ösztönzését jelenti, valamint az országos társadalmiasított oktatáspolitikára alapozó helyi intézkedési tervek és koncepciók kidolgozását. *Intézményi* szinten az intézményfejlesztési stratégia és munkaterv támogatja a célok elérését, melynek megvalósítása az iskola kapcsolatépítő potenciáljának növelését, a szereplők és források bevonásának a fokozódását jelenti. Az iskolában együttműködnek a különböző hatóságok, a tanárok, a munkaadók. A pedagógusokkal szembeni alapvető elvárás, hogy a legkülönbözőbb élethelyzetekben képes legyen kapcsolatot teremteni, sikeresen és hatékonyan tudjon kommunikálni az eltérő kulturális háttérű családokkal és személyekkel. *Intézményi* szinten reflektív környezet kialakítására, önértékelési modellekre és rendszerekre van szükség.

*Nyomásgyakorlás:* Egyik lehetősége a jogszabályi környezet átalakítása, valamint a finanszírozási rendszer. Mindkettő egyaránt lehet támogató és nyomásgyakorló, ahogyan a vezetők fejlesztése is, mely számonkérés, elszámoltatás esetén nyomásgyakorlás, különben pedig inkább támogatás. *Kistérségi* és helyi szinten a vezetők értékelése lehet kemény nyomásgyakorló eszköz, ahogyan a helyi foglalkoztatáspolitikai is kényszerítő erőként léphet fel e tekintetben. *Intézményi* szinten a pedagógusok teljesítményértékelése, az intézmény költségvetésének a szabályozása, ösztönző értékelőrendszerek kialakítása adódik.

### 3.5. Az iskolafejlesztés átfogó modellje

1998-ban egy nemzetközi szakértőkből álló csapat azt a célt tűzte maga elé, hogy az elmúlt évtizedeknek az iskolai eredményességgel, illetve az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kutatási és fejlesztési tapasztalatai alapján elkészítsen egy átfogó modellt az eredményes iskolafejlesztésekre vonatkozóan. A nemzetközi projekt keretében a szakértők három év alatt nyolc országban (Hollandia, Finnország, Egyesült Királyság, Belgium [a francia közösség], Görögország, Olaszország, Spanyolország, Portugália) megvalósult, közel 30 iskolafejleszté-

si projektet tekintettek át és elemezték. Az iskolai eredményesség és az iskolafejlesztés kapcsolatából kiindulva modellezték, hogy a fejlesztésre tett erőfeszítések miért végződnek sikerrel vagy kudarccal, illetve melyek azok a tényezők, amelyek elősegítik vagy akadályozzák az eredményes iskolafejlesztést. A projekt végterméke az eredményes iskolafejlesztések keretrendszere volt (A Framework for Effective School Improvement – ESI).<sup>42</sup> A projekt résztvevői az iskola *eredményességére*, vagyis az oktatás céljaira (hogy mit akar az iskola elérni) és az *iskolafejlesztésre*, vagyis a célokhoz vezető folyamatokra (hogy *hogyan* szeretné elérni céljait az iskola) egyaránt figyelve és a két terület között erős kapcsolatot feltételezve, egy komprehenzív modell megalkotását tűzték ki célul. A nyolc részt vevő ország iskolafejlesztéseit vizsgálva, az országok közötti jelentős eltérések ellenére, általánosítható következtetéseket kerestek, melyek nem csupán az egy-egy konkrét fejlesztési projektről való tapasztalatokat, hanem általában az iskolafejlesztésről való tudást is bővítik. A témával foglalkozó elméletek összesítése és az egyes országok fejlesztési gyakorlatáról készült esettanulmányok szintéziséből kialakult keretrendszer az iskolafejlesztéseket egy olyan háromdimenziós modellben értelmezi, amelynek elemei a *célok*, a *nyomásgyakorlás*<sup>43</sup> és a *támogatás*.

## CÉLOK

A keretrendszer hangsúlyozza, hogy *az iskolafejlesztés középpontja mindig maga az iskola*. A fejlesztési szándékok jöhetnek felülről, az oktatásirányítás vagy a régió szintjéről. A fejlesztés, illetve a fejlesztés eredményessége azonban iskolaszintű kérdés. Ugyancsak hangsúlyosabb a fejlesztésben az iskola mint szervezet (sőt tanulószervezet) szerepe az osztályok, pedagógusok, tanulók mikroszintjénél. Ott, ahol egy-egy innovatív célú változtatás magányos fejlesztő hősök, elszigetelt pedagógusklikkek szándéka, és nem áll mögötte az egész szervezet a maga fejlesztési kultúrájával, szervezeti szintű támogatásával és az iskolavezetéssel, ott a fejlesztés (közép- és hosszú távon) eredménytelen. Az eredmények középpontjában tehát az iskola, a szervezet áll.

Az iskolafejlesztési *célok* kitűzésének középpontjában mindezek miatt olyan tényezők, változók állnak, amelyek iskolai szinten mérhetők (és például nem csak rendszerszinten). A kitűzött céloknak ugyanakkor illeszkedniük kell abba a kontextusba, amelybe maga az iskola is illeszkedik: a tartalmi szabályozás, a piaci mechanizmusok, a decentralizált oktatási rendszer, a források rendelkez-

---

42 Reezigt (2001).

43 Az eredetiben „pressure to improve”, magyarra „nyomásgyakorlás”-ként fordított szöveg szerepel. Szó (és a mögöttes tartalom) szerint ez inkább környezeti kényszereket jelent, úgymint piaci mechanizmusok, társadalmi részvétel, külső értékelés. A törvényi szabályozás által támogatott kényszerek nem vagy alig jelennek meg a vizsgált faktorok között. A kutatók és szakértők a nyomásgyakorlás kifejezést használták, ami jelzi az iskolafejlesztésekre ható környezet eltérő jellegét és a környezettel kapcsolatos gondolkodásmód más hangsúlyát.

zésre állása, az iskola és a tágabb (helyi, országos) közeg fejlesztéseinek története, kultúrája és egyéb tényezők alkotta környezetbe. A célok kitűzésénél figyelembe kell venni az országos és helyi oktatáspolitikai tágabb célkitűzéseit, prioritásait.

A tanulók teljesítményének, attitűdjeinek változására irányuló célkitűzéseket nemcsak az iskola fogalmazhat meg, hanem az oktatásirányítás, illetve a helyi szereplők (fenntartó, szakmai szereplők) is. Az iskolai szintű innovációk céljainak kialakításánál figyelembe kell venni, hogy akár alulról fölfelé, akár felülről lefelé történik egy iskolafejlesztés, az országos vagy a helyi oktatáspolitikai által kitűzött célok erőteljesen befolyásolják az iskolai fejlesztés deklarált céljait. Az oktatásirányításnak ezért keskeny mezsgyén kell haladnia a célkitűzéskor. A túl széles, általános célok nem adnak keretet az iskolák és pedagógusok számára az innovációkhoz. Másfelől a túl részletesen kifejtett, sokrétű célok például a tananyagbeli túlterheltség érzetét kelthetik, és ellentmondanak az iskola szakmai autonómiája elvének. Az országos szinten megfogalmazott céloknak ezért világosnak, reálisnak kell lenniük, és nem túl részletesnek – a keretrendszer kidolgozó szerinti.<sup>44</sup>

A vizsgált esetek egy részében az iskola tanulószervezetként működik, meghatározza saját céljait, ezek elérésére fejlesztési projekteket indít, értékeli és visszacsatolja az eredményeket. Gyakoribbak azonban az olyan összetettebb esetek, ahol a fejlesztés beindításában, a későbbiekben részletezett külső kényszereknek, nyomásgyakorlásnak is szerepe van. A célok meghatározásakor az eredményes iskolafejlesztésben világosan elkülönül a célok két fajtája. A fejlesztés központi célja általában a tanulók valamilyen mérhető eredményének, teljesítményének javulása. A szerzők kiemelik, hogy minden fejlesztés végső, átfogó célja az iskolába járó tanulók tanulásának a fejlesztése, az osztálytermi folyamatok minőségének javítása által. Egy-egy projektben azonban köztes célokat is meghatározhatnak. Ilyenek például a tanári viselkedés változása az osztályteremben, az alkalmazott tanulószervezési módok (pl. módszerek), a tanítás során felhasznált eszközök. Az ilyen esetekben is a tanulók eredményeinek javítása a fejlesztés célja, azonban a fejlesztési projekt keretében elsősorban olyan szervezeti, pedagógiai változásokra fókuszálnak, amelyek következtében – várhatóan – a tanulói eredmények is javulnak.

*Iskolai célok, iskolafejlesztés és társadalmi célok összhangja a NYIK-modellben*

Az 1970-es években a később „sárszentlőrinci iskolakísérlet” (1973) néven híressé vált fejlesztés indult Zsolnai József vezetésével. A szakemberek által érzékelt problémára kerestek megoldást, miszerint a – főleg hátrányos helyzetű – kisiskolások nem tudják kielégítően használni saját anyanyelvüket sem szóban,

<sup>44</sup> Reezigt (2001), 7. o.

sem írásban, s ezáltal további hátrányokat szenvednek minden területen a tanulás folyamán. Olyan képességterületeket, személyiségvonásokat vettek célba, amelyek a kor tudása szerint is biztosan fejleszthetők pedagógiai módszerekkel, a formális iskolázás keretei között. Az egyéni fejlődési ütem eltéréseit is figyelembe véve az iskolai szintű cél a hátrányos helyzetű tanulók anyanyelvi (írásbeli, beszédbeli, kommunikációs) hátrányainak mérhető, eredményes kompenzálása, kiegyenlítése volt. A hátránykompenzáción keresztül társadalmi célokat is szolgált a program, a társadalmi különbségek kiegyenlítéséhez való hozzájárulással. Az iskolafejlesztés köztes céljait, amelyek elsősorban nem a tanulókra, hanem a szervezeti változásokra fókuszáltak, a fenti célokkal összhangban fogalmazták meg. A cél olyan pedagógiai rendszer létrehozása volt, amelynek minden egyes eleme tudományos alapokon kimunkált, kidolgozásának pontjai mérésekkel igazoltak, az eredmények pedig egzakt mutatókkal bizonyítottak. A komplex fejlesztés keretében taneszközöket, tantervet, módszertant, pedagógusképzést stb. érintő változási folyamatokat indítottak.

Forrás: Barlai–Pecsenye (2007)

## NYOMÁSGYAKORLÁS

A keretrendszerben alkalmazott modellben a *nyomásgyakorlás* négy típusát különböztették meg: piaci mechanizmusok, külső értékelés és elszámoltathatóság, a tágabb szakma, valamint a társadalom részvétele az oktatási és társadalmi változásokban.

A *piaci mechanizmus* faktor az iskolák közötti versengésre utal. Az iskolák Magyarországon (és általában a világon) nem tisztán piaci helyzetben versenyeznek egymással és más oktatási szolgáltatókkal, ugyanis a vevők (pl. szülők) nem rendelkeznek szabadon az oktatási szolgáltatás ellenértékével, illetve a termék megvásárlása a tankötelezettség idején nem teljesen önkéntes. Ugyanakkor a szabad vagy bizonyos korlátok között szabad iskolaválasztás piaci mechanizmusokat is generál, mivel a csökkenő gyereklétszám mellett sok iskola számára létszükséglet, hogy olyan oktatási kínálatot nyújtson, amely miatt a szülők beiratják gyermeküket az intézménybe. Ebből következik, hogy a piaci mechanizmusok kényszerítő körülményként hathatnak az iskolafejlesztések elindításához. A decentralizált iskolarendszerben, ahol az intézmények jelentős autonómiával rendelkeznek, az iskolák közötti versengés is fölerősödik. Ennek pozitívuma, hogy a „vevők”, vagyis a szülők kielégítőbb információkhoz jutnak az iskola minőségéről. Ugyanakkor a vevők egyéni törekvései ellentmondhatnak ösztársadalmi érdekeknek, úgymint integrált nevelés (ahol a szülők inkább szegregációra törekednek), modern tanulószervezési eljárások (ahol inkább a hagyományos iskolákat preferálják), illetve heterogén csoportok, komprehenzív iskolák létrehozása (ahol a szülők inkább homogén csoportokba íratnák gyermekeiket). A piaci mechanizmusok káros hatásait az oktatáspolitikai igyekszik korlátozni országos szintű szabályozással, amelynek hatására az iskolákban szintén nem érvényesülnek tisztán a piaci mechanizmusok.

A *külső értékelés* általában a tanulók teljesítményének standardizált tesztekkel történő mérésén alapul, esetleg kiegészítve egyéb értékelési eljárásokkal. Az *elszámoltathatóság* fontos eleme a tesztekkel mért eredmények nyilvánossága. Az iskolák számára piaci előnyt/hátrányt jelent a nyilvánosságra került eredmények minősége, illetve az iskoláról az eredmények hatására a szülőknél kialakuló kép. Az intézmények érdekeltek abban, hogy a teszteken mért eredményeik jók legyenek, illetve hogy közép- és hosszú távon kimutatható legyen ezeknek az eredményeknek a jelentős javulása. Az iskolaszintű fejlesztések fontos motiválója a külső értékelés. Pozitív hatásai és kockázatai ugyanúgy vannak, mint a piaci mechanizmusoknak és egyéb nyomásgyakorló faktoroknak. Az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a külső értékelés eredményeit fair módon használja föl, és az értékelés által felszabaduló energiákat elsősorban az iskolafejlesztésre sikerüljön fordítani.

A *tágabb szakma*<sup>45</sup> indirekt módon, a megfogalmazott elvárásokkal, fejlesztésre tett javaslatokkal szintén környezeti nyomást jelent az iskolafejlesztések megindítása, irányának meghatározása szempontjából. Idetartoznak a szakpolitikusok, tanácsadók, szakértők, kutatók. A szakmapolitikusoknak erősíteniük kell a (minél jobb minőségű) tágabb szakmát, mivel az eredményes fejlesztésekben facilitátorszerepet töltenek be.

A *társadalom* sokféle hatással befolyásolja az iskolák működését. Az érzékelt társadalmi elvárásokra adott válasz gyakran maga a kormányzati politika. A társadalom hatása többek között a nemzeti célokban, a tanulási módokban, új tantárgyakban, műveltségterületekben (pl. infokommunikációs technológiák) jelenik meg. E változások támogatottsága lehet igen széles, de az iskolák változtatási szándéka és kapacitása korlátozott. A döntéshozók felelőssége, hogy az iskolákat ne árásszák el túl sok innovációval – a keretrendszer megállapításai szerint.

Az autonóm iskolák versenypozíciójuk fenntartása érdekében gyakran alkalmazzák az „első biztosan nyer” stratégiáját; vagyis hogy minden lehetséges pályázaton elindulnak, aztán majd meglátják, hogy mit tudnak kezdeni vele, ha nyernek. Az ilyen iskolákat Bryck találóan „karácsonyfa-iskolák”-nak<sup>46</sup> hívja. Ez az állapot könnyen a szervezet széteséséhez vezethet, a kívánt fejlődés helyett pedig könnyen az ellenkezője lesz tapasztalható. Ennek elkerülése fontos vezetői feladat, amelynek megvalósulására jó példa a háromfai Móricz Zsigmond Általános Iskola esete.

A Somogy megyei kistélepülés kis iskolájában a történet idején 101 gyerek tanult, nyolc tanulócsoporthoz. A tanulók 40% roma származású, 12%-uknak legalább az egyik szülője munkanélküli. Az iskola egyik legnagyobb problémája, hogy egyre több az olyan gyerek, akinél a hagyományos frontális oktatással nem tudnak megfe-

45 External agents: tanfelügyelet, szakpolitikusok, tanácsadók, kutatók.

46 Idézi Fullan (2008a).

elő eredményt elérni. Fölsírték, hogy új módszereket kell alkalmazniuk, és tudatosan keresték az ilyen tartalmú továbbképzéseket, pályázatokat. Három projektben vettek részt (a MAG-ban az összes alsós kolléga, a „Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése” című HEFOP-programban két tanító és öt tanár, az IPR-ben [iskolai integrációs program] pedig a teljes tantestület), amelyeknek mindegyike az egyéni tanulásfejlesztés eredményesebbé tételét és ezáltal a korai iskolai kudarcok csökkentését célozta. A teljes tantestület részt vett a Tanórai differenciálás heterogén csoportokban, a Hatékony tanulómegismerési technikák, a Kooperatív tanulásszervezés, valamint az IPR-tréning 30-30 órás továbbképzéseken, heten pedig elvégezték az SDT (sulinet digitális tudásbázis) tanfolyamát. A projektek ütemezéséből adódó feladatok időnként komoly nehézségeket jelentettek, de a feladatok delegálásával, a pedagógusok részvételének növelésével ezeket sikerült megoldani. A közel hároméves időszak eredményeit az intézményvezető a szakmaiság növekedésében és a szervezeti kultúra változásában látta.

## TÁMOGATÁS

A keretrendszer a támogatási eszközök között első helyen említi az *iskola autonómiáját*. Egyéb szempontokat itt nem vizsgálva, az intézményeknek legalább olyan fokú autonómiával kell rendelkezniük, amelynek keretében a központi fejlesztési elképzeléseket a helyi igényekre tudják adaptálni. Amennyiben ezzel a szabadsággal nem rendelkeznek, a fejlesztés valószínűleg kudarccal zárul. Az autonómia önmagában nem elégséges feltétel, szükséges az intézmény egésze részéről az akarat és a kapacitás, hogy folyamatos fejlesztéseket végezzenek az eredmények javítása érdekében. A korábban említett nyomásgyakorlási formák közül úgy tűnik, szükség van néhányra, hogy az iskolákat az autonómiában rejlő lehetőségek „helyes” kihasználására ösztönözzék.

A fejlesztés eredményes végrehajtását megkönnyíti, ha rendelkezésre állnak a *megfelelő erőforrások* és a *szükséges idő*. Tapasztalatok szerint maradandó változás eléréséhez egy iskolában minimum 3-5 évre van szükség. A fejlesztésre való motiváltság ellen hatnak a magas osztálylétszámok, a pedagógusok nagy óraszámja és az oktatáspolitikai közép-hosszú távú kiszámíthatatlansága.

A támogatás harmadik faktora a keretrendszerben a *helyi támogatottság*. Ebbe minden jelentősebb helyi érdekeltet beleértenek: a szülőket, a helyi hivatalnokokat, az iskolai adminisztrációt végző munkatársakat és az iskola vezető testületét.

Az alábbi *keretes írás* a MAG-projekt értékelése kapcsán ad példát a támogató környezet alakítására.

A program szintjén a MAG működése, a fejlesztésben érintettek három körének együttes részvétele hozzájárul a változást támogató környezet feltételeinek folyamatos alakításához. Van olyan térség, ahol maguk a fenntartók ösztönözték az iskolákat arra, hogy részt vegyenek a programban, azaz már a projekt indulá-

sakor érvényesült egyfajta helyi ösztönző nyomásgyakorlás. Más helyeken az iskolák ismerték fel, hogy a MAG számukra lényeges kérdésekre, kihívásokra segít választ adni. Fontosnak tartották, hogy ehhez helyben is támogató környezetet biztosítsanak maguknak, azaz a fenntartójukat is a programba invitálták. A MAG-ban a fenntartók képviselői számára szervezett program kimondottan olyan, amely az előbb bemutatott komplex szemléletű fejlesztési filozófiára épül. Segíti felismerni, hogy melyek azok a helyi közép- és hosszú távú célok, amelyek eléréséhez a MAG, az adaptív tanulásszervezés megvalósítása és elterjesztése hozzájárul, azaz amiért érdemes a program fennmaradását akár választási ciklusokat átívelően is támogatni és az eredmények alapján a régió más iskoláira is kiterjeszteni. A tréningek során a résztvevők együtt keresnek olyan, a saját feltételrendszerükben érvényes eszközöket, amelyekkel támogatni tudják az iskolákat (pl. a helyi PR szervezése; nagyobb forrásokat kínáló pályázatok támogatása vagy azokhoz önrész biztosítása; a képviselő-testülettel a program eredményeinek megismertetése; az eredmények lefordítása a képviselő-testület által érthető nyelvre), és felkutatnak olyan megoldásokat is, melyeknek alkalmazása során javítható az intézményekkel való kapcsolatuk szakmai szintje. Emellett törekszenek olyan eljárások feltárására, amelyeket reális kihívásként támaszthatnak intézményeik elé.

A fejlesztést támogató környezet fogalma nemcsak a helyi, hanem a nemzeti környezetet is magában foglalja. Ezen a szinten az OKI lép be aktorként. A projektmenedzsment a résztvevőket a nemzeti oktatási környezet céljainak, elvárásainak és támogatási lehetőségeinek a MAG-ra érvényes átfoglalásával tudja támogatni (ami a leggyakrabban a trénerek felkészítése, illetőleg a három szint trénerének közös konzultációi során valósul meg). Másrészt a program eredményeinek folyamatos terjesztésével (a program bemutatása a honlapon, a hírlevélben, különböző konferenciákon), a tapasztalatok vitára bocsátásával a nemzeti környezetre tud hatni. Végül, de nem utolsósorban a fejlesztés általános tapasztalatainak leírása és elemzése a hazai oktatásfejlesztési gyakorlat hatékonyabbá, eredményesebbé válásához járulhat hozzá.

### **Tanulások fejlesztőknek, szakpolitikusoknak**

A bemutatott modellel arra hívja fel a figyelmet, hogy az eredményes iskolafejlesztés érdekében szükséges a *cél-támogatás–nyomásgyakorlás* hármásának következetes alkalmazása. Itt most a harmadik fejezetben elemzett MAG-program példáján mutatjuk be, hogy milyen konkrét elemekben érhető tetten az iskolafejlesztésnek ez a három meghatározó eszköze.

A MAG a *cél-támogatás–nyomásgyakorlás* hármását egyrészt érvényesítette a program szintjén, másrészt a megvalósítás során a résztvevőket e hármas egységnek az adott helyszínen való tudatos működtetésére ösztönözte. A megvalósítás tapasztalatai hozzájárulhatnak a pedagógiai fejlesztést támogató optimális oktatáspolitikai környezet kialakításához.

A MAG-program minden résztvevői szintre világosan megfogalmazott *célokkal* rendelkezett, s e célok szoros összhangban álltak a támogató rendszerekkel és a résztvevőkkel szemben megfogalmazott elvárásokkal, az eléjük állított kihívásokkal. A program célja azonos irányba mutatott a nemzeti oktatáspolitikája közép- (és hosszú) távú céljaival, és a részt vevő fenntartók helyi politikájával sem volt ellentétes. Mégis a program értékelése során többször kiderült, hogy a résztvevők nem ismerik pontosan a program célját, és a maguk számára attól eltérő célokat fogalmaztak meg. Eredményesebb lehetett volna ez a folyamat a célok tudatosabb, szakszerűbb operacionalizálásával.

*Támogatást* jelentett a projekten belül kialakított légkör; a változás természetét ismerő, arra épülő tevékenységek és elvárások rendszere; a tréningek; a munkához biztosított munkafeltételek; a regionális találkozások; az országos találkozók; a horizontális tanulás lehetőségei; az ötleltárak, a hírlevél és a honlap.

*Nyomásgyakorlásnak, vagyis a változásra való kényszerítésnek* számított a szülőknek tett ígéret, hogy meg fog változni a gyerekeknek az iskolához való viszonya; a fenntartó figyelő szeme és az iskolavezetés elvárásai. Idetartozik az is, hogy a tréningeken mindenkinek számot kellett adnia a maga tevékenységéről, a következő időszakra vonatkozó vállalásairól és az előző időszak óta elért eredményeiről; az ötleltárakban, a hírlevélben, a honlapon megjelenő jó helyi gyakorlatok szintén önbemutatóra, pozitív versengésre ösztönöztek. Ugyancsak idesorolhatók a regionális tréningek, amikor az iskolák egymás előtt mutathatták meg a fejlesztésben addig elért eredményeiket, az országos találkozásokon pedig a különböző régiók közötti összehasonlításra nyílt mód.

Forrás: Bognár (2005)

## 4. Az iskolafejlesztés szintjei

M. Fullan korábban már idézett munkájában<sup>47</sup> az iskolafejlesztés három szintjét (iskola, fenntartó, állam) különbözteti meg, amit azonban később ő maga módosított. Az azóta megjelent Breakthrough (Áttörés) című művében továbbra is háromszintű reformról beszél. Ám a sikeres oktatási reform három szintjének már az *osztályt*, az *iskolát* és a *tágabb rendszert* nevezi meg.<sup>48</sup> Ez a felosztás összhangban áll egyrészt könyvünk harmadik fejezetében megfogalmazott állítással, amely szerint az eredményes iskolafejlesztés színtere az iskola, de a változási folyamatok alapvetően az osztályteremben mennek végbe; másrészt az első fejezetben bemutatott komparatív modellel, amelyet az *1. ábra* mutat be. A negyedik fejezet e három szinthez kötődve gondolja végig az eredményes iskolafejlesztést. Az *iskolavezetés fejlesztésével* azonban – kiemelt jelentősége folytán – külön alfejezet foglalkozik.

### 4.1. Az osztályterem: tanóra és tanórán kívüli foglalkozások

Az első fejezetben bemutatott modellből világosan látszik, hogy az oktatási rendszerben a leglényegesebb folyamatok az osztályban zajlanak. A modellben e folyamatok a pedagógus–diák–tananyag–módszer kölcsönhatásában valósulnak meg. A tanulás eredményessége tehát alapvetően e négy elemnek, illetve a közöttük működő kölcsönhatásoknak a változtatásával javítható.

Az osztálytermi folyamatok irányítója a *pedagógus*, akiről – a tanulásról és a tanításról való korszerű paradigma alapján – egyre inkább úgy gondolkodunk, hogy az ismeretek közvetítője helyett inkább a diákok tanulásának szervezője, irányítója kell hogy legyen. E szerepnek megfelelni azonban nem könnyű, hiszen közismert, hogy a pedagógus napi szakmai gyakorlatát leginkább a saját képzése során diák-ként szerzett tapasztalatai határozzák meg.

A fejlesztés elkötelezett és nem csupán formális megvalósításának a pedagógus bevonása egyik alapfeltétele. Fontos, hogy a pedagógusok készek legyenek a fejlesztésre, illetve gondolkodásmódjuk, pedagógiai kultúrájuk fejlesztésbarát legyen. Meg kell hogy értsék és el kell hogy fogadják azt, hogy a tanulásfejlesztés nem valósítható meg egy egyszerű beavatkozással: ennek egy ciklikus,

---

47 Fullan (2008b).

48 Fullan és mtsai. (2006), 27. o.

fázisokra bontható folyamatnak kell lennie, amely folyamatos információgyűjtést és visszacsatolást is jelent.

A már többször hivatkozott MAG-programban a fejlesztők tudatában voltak annak, hogy a fejlesztés motorja a pedagógus, ezért ők kapták a legtöbb támogatást. A programban való részvételre önként vállalkozó tanítók számára intézményi, regionális és országos szinten egyaránt folyamatos tréningek és konzultációk, tapasztalatcserék és konferenciák biztosították az önfejlődést és az egymástól való tanulást. A közös tapasztalatokat és eredményeket évente megjelenő ötlettárak, illetve félévente kiadott hírlevelek segítették. Fontos eleme volt a fejlesztés megvalósításának a türelem, a bizalom, a próbálkozások és a tévedés lehetősége, valamint a kis lépésekben való változtatás elve.<sup>49</sup>

Ami a *diákok*ot illeti: a tanulásról való korszerű tudásunk alapján a tudás nem átadható, viszont aktív tanulási tevékenység eredményeképpen minden emberben (ki)alakul, és az újabb tapasztalatok, információk hatására folyamatosan változik. Ezért az iskolai tevékenységekben növekvő szerepet kell kapnia a diákok aktivitásának.

Az egész életen át tartó tanulás folyamatában kiütetett szerepe van a diákéveknek és az iskolai tanulásnak, amely leginkább abban különbözik a hétköznapi tanulástól, hogy abban nem a diák akar valamilyen tudást megszerezni, hanem az iskola, a tanár akarja, hogy azt ő megszerezze. Ugyanakkor az egész életen át tartó önálló és önszervező tanulás képességét is az iskolában kell megalapozni. Ezt kívánják erősíteni azok a kezdeményezések, amelyek már az iskolai tanulás folyamatában egyre aktívabb szerepet szánnak a diákoknak saját tanulási tevékenységük tervezésében és szervezésében. A következő *keretes írás* egy angol projektről szerzett Arion-tanulmányút szakmai beszámolójából idéz<sup>50</sup>, amely azáltal kívánja felelőssé tenni a 9-12 éves gyerekeket saját tanulásuk iránt, hogy aktív kutatómunkát végeznek.

„Doug Springate »Children as researchers« (A gyerekek mint kutatók) című tanulmányának olvasása közben volt bennem némi kételkedés a módszer megvalósíthatóságával kapcsolatban. A greenwichi Colyer iskolájában tett látogatás azonban teljes mértékben meggyőzött. A projektben részt vállaló tanító ebben az iskolában arra vállalkozott, hogy egy osztály minden tanulóját – akik között integráltan nevelt sajátos nevelési igényű gyerekek is voltak – bevonja a kutatásra épülő tanulásba. Ebben az iskolában – ahol a gyerekek 75%-a sajátos nevelési igényű, és több mint 50%-uk ingyenes iskolai étkeztetésben részesül (vagyis szociálisan hátrányos helyzetű) – az országos tesztek eredményei mindig jóval az országos átlag alatt vannak. Mi azonban egy olyan 75 perces műhelymunkában vehettünk részt, ahol a hatodik osztályos gyerekek bemutatták önállóan végzett kutatómunkájuk eredményeit, és

49 Bognár (2005).

50 Szabó (2007).

izelítőt adtak az interjúkészítés és a kérdőívszerkesztés módszertanából. A foglalkozás, a gyerekek fellépése, kifejezőkészsége, IKT-eszközhasználat, együttműködési készsége és magabiztossága lenyűgöző volt. PowerPointos prezentációjukban mindannyian alkalmazták a kutatómódszertan elsajátított módszereit (kutatói kérdés, hipotézis, választott módszerek, eredmények, következtetések, további kérdések). Olyan kérdésekkel foglalkoztak, mint például: milyen sportolási szokásai vannak az iskola tanulóinak, vagy mennyire szeretik a fagyaltot. A legmeggrázóbb azonban az a beszámoló volt, amelyben egy néger kisfiú arra kereste a választ, hogy miért gyilkolják meg egymást az emberek. (Mint kiderült, azért izgatta ez a kérdés, mert a családjában történt egy gyilkosság.)

A foglalkozást követő megbeszélésen a pedagógus elmondta, hogy a kutatás egy 40 órás projekt keretében valósult meg, kb. 3 hónapot vett igénybe, és nagyon fontos eleme volt a módszerek elsajátítása. A munka sikerének egyik legfontosabb záloga a bizalom és egymás segítése volt. Mindenki foglalkozhatott azzal a témával, ami őt izgatta, és mindenki megkapta azt a maximális támogatást, amelyre a továbbhaladáshoz szüksége volt. A gyerekek elmondták, hogy munka közben többször érezték úgy, hogy túl nehéz feladatot vállaltak, hogy abbahagyják, feladják. Nem volt könnyű például annak kitalálása, hogyan szerezzenek információt azoktól a gyerekektől, akik még nem tudnak írni-olvasni. Az interjúk megtervezése, lebonyolítása és kiértékelése is a nehéz feladatok közé tartozott. A látottak azonban mindannyiunkat meggyőztek arról, hogy a módszer növelte a gyerekek önbizalmát, kommunikációs készségét, felelősségtudatát. Valós kutatási feladatokon dolgoztak, és igazi új tudást hoztak létre munkájuk során. Nemcsak hogy beleszólhattak abba, hogy mi történik velük az iskolában, hogy mivel foglalkoznak tanulmányaik során, hanem valódi örömforrás is volt számukra a tanulásnak ez a fajtája.”

A *tananyag* kérdése szorosan kapcsolódik az iskoláról való gondolkodásunkhoz, illetve a tanulásról való tudásunkhoz. A *második fejezetben* volt már szó a tartalmi szabályozásról, és arról, hogy a Nemzeti alaptanterv háromévenkénti módosításai során érzékelhető elmozdulás volt tapasztalható az ismeret-közpon-túságtól a kompetenciafejlesztés irányába. Ezek a változások – nagy egyéni változatossággal – az intézmények helyi tanterveiben is tetten érhetők. A NAT-nak az osztálytermi folyamatokra való hatásával foglalkozó vizsgálatok azonban arra hívják föl a figyelmet, hogy a napi munkára a tantervénél sokkal nagyobb hatással vannak a tankönyvek és egyéb taneszközök, illetve a pedagógusokban működő sztereotípiák, mentális modellek.<sup>51</sup>

A tananyagról való gondolkodás, illetve az ahhoz kötődő pedagógiai gyakorlat megváltoztatása sikeresen valósult meg a HEFOP 3.1. intézkedése keretében zajlott kompetenciaalapú programcsomagok fejlesztésével kapcsolatban.

51 Kerber (2007).

Az öt kompetenciaterületen, 12 évfolyamra kifejlesztett programcsomagok létrehozása során óriási mennyiségű taneszköz született meg és került kipróbálásra a TIOK-ok intézményeiben. E taneszközök jellemzője a képességek fejlesztésének igényét középpontba állító többszintű tananyag-feldolgozás, a rugalmas felhasználást lehetővé tevő modulrendszer, a tanulói kezdeményezésre, együttműködésre építő megvalósítás lehetősége és a választás lehetőségének a biztosítása a pedagógus számára a feldolgozás során, amelyhez a döntést segítő instrukció is kapcsolódik.

A tananyag-feldolgozás *módszere* helyett egyre gyakrabban beszélünk *tanulásszervezési* eljárásokról, ezzel is utalva arra, hogy az iskolai tevékenységek középpontjában a tanuló áll, akinek a tanulás által nemcsak az ismeretei bővülnek, hanem folyamatosan új tudásokat alkot magában a világról és önmagáról. Ennek az egyénenként eltérő, bonyolult tanulási folyamatnak a megtervezése és megszervezése ma még főképp a pedagógus feladata és felelőssége, annak ellenére, hogy egyre több jele van annak, hogy e folyamatba a tanulókat is bevonják. A kutatások szerint ezen a területen még igen nagy az eltérés a szakmai gondolkodás és a napi gyakorlat között. Pedig a tapasztalatok szerint a gyerekek nagyon hálásak az örömet szerző, személyes aktivitásukra építő, a közös feladat- és problémamegoldást és a választást is lehetővé tevő tanulásszervezési eljárások alkalmazásáért. Egy ezzel kapcsolatos pedagógusinterjúból közöl részletet az alábbi *ketes írás*.

„A tanulók nyitottak, érdeklődők voltak az új módszer iránt. Gyorsan megszokták és elfogadták a gyakori csoportfoglalkozásokat. A tanítási órákat élvezetesebbnek, kevésbé fárasztónak, újszerűnek ítélték meg, a kicsi gyerekek inkább játékként élték meg a foglalkozásokat. Pozitív dolognak tartották, hogy sokszor ki lehetett lépni az iskola falai közül, a helyszínen megnézni, megtapasztalni valamit. Jó közösséggé formálódtak, segítőkészebbek lettek, megváltozott egymáshoz való viszonyuk. Tetszett nekik az új típusú tankönyv.”<sup>52</sup>

### **Tanulóság fejlesztőknek**

Az eredményes iskolafejlesztés végső célja mindenképpen az egyes diákok tanulásának eredményesebbé tétele kell hogy legyen. Ennek sikeres megvalósításához elsősorban az osztálytermi folyamatokat: a tanár–diák–tananyag–módszer együttesét kell fejleszteni. E fejlesztés fontos eleme kell hogy legyen a tanárok és diákok szerepfelfogásának és magatartásának a változtatása, a tananyag- és taneszközfejlesztés, valamint a tanulói aktivitást és az önszervező tanulást támogató szervezeti eljárások alkalmazása. A megvalósítás sikerének fontos motívuma, hogy mind a tanárok, mind a diákok személyesen érdekeltek és elkötelezettek legyenek az eredményes változás iránt.

<sup>52</sup> HEFOP 3.1. (2007), 43. o.

## 4.2. Az iskolai szervezet

Bár a tanulás-tanítás folyamata nagyrészt a tanteremben és a tanórákon zajlik, mégis az iskolai szervezet egésze az a színtér, amelyben a tanulás folyamata megvalósul. Egyben ez az osztályteremben zajló folyamatok közvetlen környezete is. A két szint között jól érzékelhető kapcsolatok, kölcsönhatások működnek. Az iskolai tanulás különböző szakaszaiban változik a tanulás-tanítás kerete: egyre több színhelyen, egyre több szereplő részvételével valósul meg. A diák, ahogy egyre magasabb évfolyamokba lép, egyre több hatás éri, egyre jobban megtapasztalja az iskola összetett világát. Ahhoz, hogy az egyes diákok tanulása fejlődjön, az egész iskola pedig egyre eredményesebb legyen, nem elég, ha egyes pedagógusok szakmai-módszertani tudása fejlődik. Hiába vannak egy iskolában kiváló, „szártartánárok”. Hatásuk elszigetelt marad, és tudásuk nem válik a szervezet tudásává. (Ha munkahelyet változtatnak, nyugdíjba mennek, az általuk képviselt tudás is eltűnik az iskolából.) Az egyes tanárok személyes és szakmai kvalitásai mellett az egész tantestület tudása, tanulásszervező kompetenciája, az iskola eredményessége iránti elkötelezettsége is befolyásolja a tanulás eredményességét. Nem elég, ha egy-egy pedagógus változást akar. Az intézmény egészének gondolkodásába és döntéseibe, a pedagógusoktól a vezetésig, be kell épülnie a fejlesztő, innovatív szemléletnek. Ez szoros kapcsolatban áll az iskola *tanulásszervezté* válásával. Az eredményesen fejlesztő iskola a fejlesztésre úgy tekint, mint természetes folyamatra, s nem úgy, mint egyszeri beavatkozásra. A fejlesztésnek mint ciklikusan ismétlődő folyamatnak egymástól megkülönböztethető fázisai vannak. A szükségletek felmérésével kezdődik, a célok részletes meghatározásával, majd a fejlesztő beavatkozás tervezésével folytatódik. A fejlesztőtevékenységek tervezése önmagában is differenciált, soktényezős fázis, amely magában foglalja többek között a tevékenységek sorrendjét, a külső kapcsolatok átgondolását, a fejlesztési eredmények kommunikálását. A fejlesztés szintén fontos eleme az implementáció és az értékelés.

Arra, hogy mi történik az osztályteremben, jelentős mértékben hat az intézmény szervezeti kultúrája: hogy milyen értékek mentén szerveződik az iskola élete, milyen munkamódszereket alkalmaznak, hogyan működnek a kapcsolatok, hogyan terjed az információ, hogyan hoznak döntéseket, és milyen a szervezeten belüli munkamegosztás. A tapasztalatok szerint ha bármilyen témában és céllal elindul egy fejlesztés egy iskolában, az szükségszerűen magával vonja a szervezet átalakulását. Ha ez nem történik meg, az a változás fennmaradásának az akadályává válhat. A szervezeti kultúra, illetve a szervezet működésének az alakítása vezetési feladat, amelyben meghatározó – de nem kizárólagos – szerepe van az igazgatónak.

A *második fejezetben* már szó volt az Önfejlesztő iskolai programról, amelynek szervezői – a pedagógiai programok megalkotásának folyamatába – tudatosan intézményenként háromfős csoportok számára szerveztek támogató képzést. Abban a programban a vezetőt támogatta a csoport két másik tagja abban,

hogyan a feladat minél inkább az egész szervezet ügyeként, közös gondolkodásának eredményeként teljesüljön. A korábban már idézett MAG-fejlesztés logikájában a pedagógus támogatása állt a középpontban, de ezzel párhuzamosan zajlott az intézményvezetők (és az iskolafenntartók képviselőinek) képzése és támogatása annak érdekében, hogy nyitottak és képesek legyenek az innováció támogatására, illetve a támogató iskolai légkör és környezet megteremtését tudatosan végezzék.

A következő *keretes írásban* az adaptív tanulásszervezés fő gondolatainak összefoglalása található, amelyet dr. Rinse Dijkstra, az APS (Utrecht) munkatársa konferencia-előadásai alapján adunk közre.<sup>53</sup>

Az adaptív tanulásszervezésre épülő MAG-program fő gondolata, hogy minden gyereknek joga van ahhoz, hogy sikereket elérve, örömmel járjon a saját lakókörzetében élő többi gyerekkel együtt iskolába. Ahhoz, hogy egy iskola felelősen fejlessze a lehető legtöbb tanulójának tanulását, elvben három megközelítés lehetséges: a korrekció, a felzárkóztatás és a harmonizálás. Mind a korrekció, mind a felzárkóztatás hiányosságokat pótló („*megjavító-gyógyító*”) jellegű megközelítés. Céljuk, hogy segítsenek a gyerekeknek utolérni a többiekét. A korrekció az iskolai osztály szintjét messze meghaladó szinten hozott intézkedésektől függ. A tanulókat figyelemmel kísérő, ellenőrző (monitoring) rendszer jelzi, hogy mennyire vannak lemaradva; diagnosztikus vizsgálat után egy szakember akciótervet készít (a gyerek pedagógusával vagy konzultálva, vagy nem), amit a fejlesztő pedagógus hajt végre (az osztálytanító segítségével vagy anélkül). Ha az iskola a korrekcióra összpontosít, akkor „gondoskodást igénylő” vagy „problematikus” gyerekekről beszélünk. A felzárkóztatás ugyancsak gyógyító jellegű, de itt az osztályt tanító pedagógusnak sokkal aktívabb szerepe van. Itt a diagnosztikus oktatás a lényeges: a problémák gyors jelzése és a megfelelő reagálás vagy még több tanítás formájában vagy több időt adva a gyakorlásra. A gyerekek teljesítményét egy normához hasonlítják a korrekció és a felzárkóztatás esetén egyaránt: egy bizonyos teljesítmény elérését x hónap tanítási időhöz kötik. Ha ezt a teljesítményt a tanuló nem éri el, intézkedéseket hoznak arra, hogy a gyerekek segítsenek felzárkózni.

A harmonizálási orientáció *megelőző* jellegű. Itt nem az a lényeges, hogy segítsünk a gyerekeknek a többiekhez felzárkózni, hanem sokkal inkább a problematikus tanítási helyzetek megelőzése azzal, hogy olyan tanítást ajánlunk a gyerekeknek, amelyben önmaguk lehetnek. Ezt a tanítást „alkalmazkodó” (adaptív) tanulásszervezésnek nevezzük: a tanulók közötti különbségeken alapul, és három alapvető szükségletre összpontosít. Arra, hogy a gyerekek arra van szükségük, hogy

- valahova tartozzék, fontos legyen, számítson;

53 <http://www.oki.hu/magdoc.php?kod=MAG-szakmai-Adaptiv.html>

- képes legyen megcsinálni valamit, hihessen magában;
- önálló legyen, tudja szabályozni saját cselekedeteit.

Az ilyen tanítás rugalmasságot igényel mind a tanulási-tanítási tevékenységet, mind az osztály szervezését illetően, de azt is megköveteli, hogy a gyerekek a biztonság, a bizalom és a cselekvési szabadság légkörét érezzék, és felelősek legyenek saját cselekedeteikért.

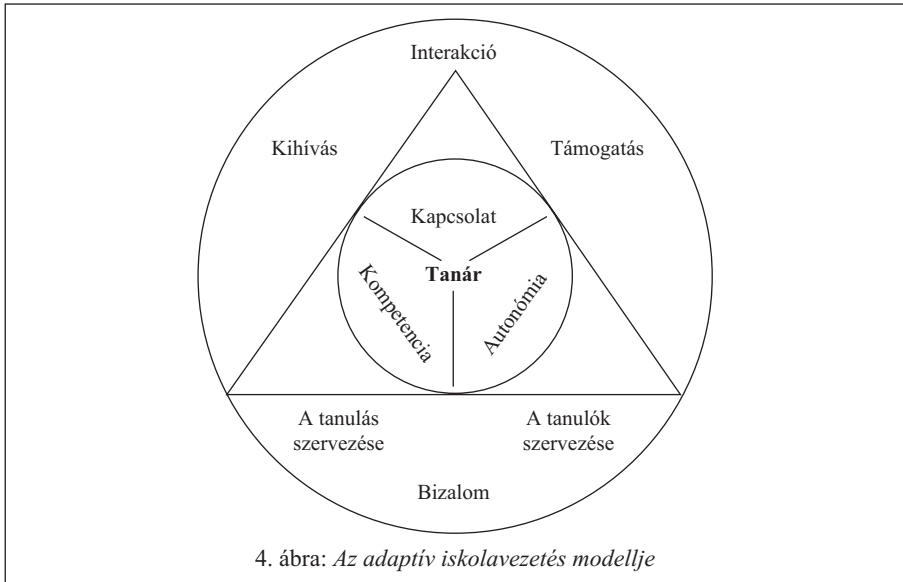
A megvalósítás alapelve, hogy a pedagógusok jól képzett, önbizalommal teli szakemberek, akiknek a tanítási módszereit személyes indítékaik és elképzeléseik formálják. Ezeket a személyes indítékokat, elképzeléseket, preferenciákat és szokásokat összefoglaló néven a pedagógusok munkakoncepciójának nevezzük. Ezenkívül a fentiekben a gyerekekkel összefüggésben említett három alapvető szükséglet, azaz a kapcsolat, a kompetencia és az autonómia a pedagógusokra is teljes mértékben vonatkoztatható. Ezek alapvető pszichológiai szükségletek mindenki, fiatal és idős számára egyaránt. A pedagógus tehát akkor tud eredményesen dolgozni az adaptív tanulásszervezés megvalósításán, ha vezetője is adaptívan figyel az ő szükségleteinek kielégítésére:

- elősegíti, hogy kompetensnek érezze magát;
- megadja neki a fontosság érzését, és hogy tartozik valahová;
- támogatja szakmai autonómiáját („hagyja, hogy csináljam”).

Amint az a 4. ábrán látható, ehhez a vezető alapvetően három eszközt tud használni. Ezek:

- az *interakció*, vagyis a szervezeten belüli legkülönbözőbb kapcsolatok, együttműködések, tapasztalatcserek támogatása, illetve az ezekben való aktív részvétel;
- a *tanulás szervezése*: az adaptív tanulásszervezés megvalósításához szükséges tanulásszervezési eljárások (páros és csoportmunka, tematikus tananyag-feldolgozás, projekt, a gyerekekhez és a munkaformához igazodó rugalmas időkeretek stb.) támogatásán, illetve biztosításán túl idetartozik a szervezeti tanulás: a pedagógusok egymástól való tanulásának szervezése, a szervezet irányításában, fejlesztésében való alkotó részvétel „kikényszerítése” is;
- a *tanulók szervezése*: az iskolai szervezet alakítása, a tanulók különböző csoportba sorolási módjai, munkaformák, tanulási helyszínek, tanulási terek.

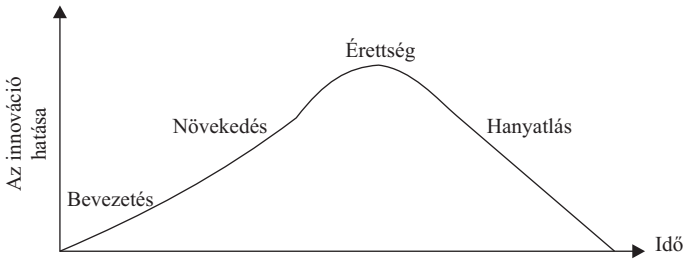
Az is leolvasható az ábráról, hogy az eredményes megvalósításhoz egy kihívt jelentő, bizalommal teli támogató környezetre van szükség.



A források szűkülésének világában, az egymással versenyhelyzetben lévő autonóm iskolák fennmaradásának egyik legfontosabb feltétele, hogy egyre eredményesebbek legyenek. Ehhez pedig arra van szükség, hogy a szervezet egésze tisztában legyen azzal, milyen igényeket akar kielégíteni, milyen célokat kíván elérni. Az elemzők hangsúlyozzák, hogy az eredményes iskolafejlesztéshez *autonóm iskolákra* van szükség. És bár a teljes autonómia nem feltétlen követelmény, fontos, hogy legalább az oktatási-nevelési eszközök megválasztásában és a szervezeti kérdésekben minél nagyobb önállósággal rendelkezzen egy intézmény.

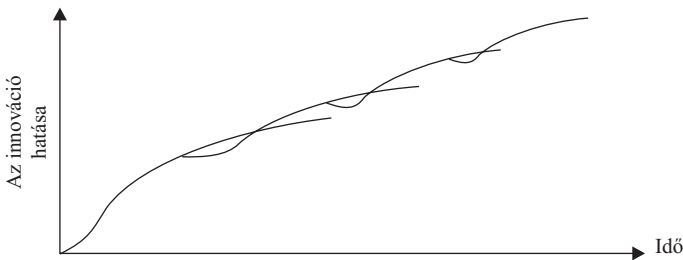
Egy kevésbé változó környezetben, centralizált irányítási rendszerben működő iskolában, ahol gyakorlatilag nincs verseny, a fejlődés tulajdonképpen egy lineáris folyamat. Az egyre eredményesebb működés ott azt jelenti, hogy az intézmény régóta működő, jól bevált folyamatai egyre jobban, egyre eredményesebben működnek. A 21. század változásokkal jellemezhető világa azonban olyan környezetet jelent a közoktatás intézményei számára, ahol ez a logika már nem érvényes. A változások ugyanis mindig új helyzetet, új elvárást jelentenek, amelyekre az iskolának – sikeres működése, sőt fennmaradása érdekében – reagálnia kell. A folyamatos fejlődés ebben a helyzetben nem a régi dolgok egyre jobb működtetését jelenti, hiszen az új igényekre új válaszokat vár a piac az iskolától. Egy új program, egy új képzési irány vagy egy a hagyományostól eltérő tanulószervezési eljárás iskolai szintű megvalósítása azonban nem megy egyik napról a másikra. Kifejlesztéséhez, kialakításához és elterjesztéséhez időre van szükség. Ráadásul tudjuk, hogy – amint az 5. ábrán látható – minden fejlődő

dési folyamat sajátos életciklussal – bevezetés, növekedés, érettség, hanyatlás – rendelkezik.<sup>54</sup>



5. ábra: A fejlesztések életgörbéje

Ez nemcsak azért fontos, mert minden innováció esetében figyelembe kell venni, hogy ahhoz is időre van szükség, amíg egy fejlesztés eljut az olajozott működés, az érettség szakaszába, hanem azért is, mert az érettség után szükségszerűen bekövetkezik a hanyatlás. Ahhoz tehát, hogy a fejlődés ne – a szervezet fennmaradását komolyan veszélyeztető – folyamatos „bukdácsolás” legyen, a szervezet tagjainak azon kell gondolkodniuk egy-egy új programnak már a növekedés szakaszában, megvalósításának támogatása közben, hogy milyen új innováció lesz az, amely a jövőben jelentkező újabb igényeket fogja kielégíteni. Ha ezt a fejlesztési logikát sikerül egy intézménynek elsajátítania és véghezvinnie, akkor megvalósul a folyamatos fejlődés, amely csúcstról csúcsra haladva vezet egyre följebb, a kitűzött cél felé. Amint az a 6. ábrán látható.



6. ábra: Innovációs logika a változó környezetben

Az innovációk befogadásának és megvalósításának logikájából az is következik, hogy az iskolának időről időre felül kell vizsgálnia folyamatait, tevékenységeit. Új dolgokat azonban csak az a szervezet tud befogadni, amelyik képes az elavult, már nem hatékony programjaitól megszabadulni. Ezáltal időt és energiát tud felszabadítani az újabb fejlesztésekhez. Ehhez ad használható tech-

<sup>54</sup> Csath (2004).

nikát a MAG-programban alkalmazott „tavaszi nagytakarítás”-nak elnevezett módszer.<sup>55</sup>

Ez a módszer ahhoz nyújt segítséget, hogy a sikeres iskolafejlesztés érdekében milyen megszokott, jól vagy rosszul működő folyamatokat kell abbahagyni, ha az intézmény valamilyen innovációt szeretne megvalósítani. A feladatot érdemes legalább a kibővített iskolavezetés tagjaival elvégezni. A javítóműhelybe került tevékenységekkel, folyamatokkal foglalkozni kell, míg a múzeumba és a lomtárba kerültek helyét elfoglalhatják az új feladatok.



**Múzeum:** ide azok a dolgok kerülnek, amelyek jellemzőek az iskolára, régóta működnek, büszkéek is rá, de már kissé elavultak.



**Lomtár:** idesorolandók a fölösleges dolgok, amelyeket évek óta már csak megszokásból csinálnak, lényegében nem is fontosak vagy éppen akadályozzák a jövőkép megvalósítását.



**Megtartandó:** ide azok a dolgok kerülnek, amelyek jól működnek és fontosak az intézmény hosszú távú céljainak megvalósításához.



**Javítóműhely:** idesorolandók mindazok, amelyek fontosak az iskola eredményes működési, illetve a jövőkép megvalósítása szempontjából, de nem működnek elég hatékonyan, továbbfejlesztve sikeresebbé tehetik például az egyes gyerekek tanulásának eredményességét.

Az olyan szervezetet, amely jövőjének alakítása érdekében folyamatosan növeli, erősíti alkotókedvét és tehetségét, P. Senge *tanulószervezetnek* nevezi. A tanulószervezetek fontos jellemvonása, hogy a benne részt vevők új módon képesek tekinteni magukra és a világra. Senge Ötödik alapelv<sup>56</sup> című munkájában összefoglalja azokat a jellemzőket is, amelyek a tanulószervezetre jellemzőek.

- *Közös jövőkép:* a szervezet jövőbeni állapotáról való közös gondolkodás által kialakított és rugalmasan alakítható állapot megfogalmazása, ahová a szervezet el szeretne jutni. Segít abban, hogy a szervezet tagjai napi munkájuk során mindannyian ennek elérése érdekében tevékenykedjenek. Segít eloszlatni az emberek félelmét a változással szemben, és elősegíti az elkötelezettség erősítését.
- *Személyes kontroll:* A tanulószervezetekben érett, önmegvalósító személyiségekre van szükség, akiknek van személyes jövőképük (ami szerencsés esetben közel áll a szervezet közös jövőképéhez), és folyamatosan személyes hatékonyságuk növelésére törekszenek. A tanulószervezet megvalósi-

<sup>55</sup> Forrás: Kállai–Szabó (2007).

<sup>56</sup> Senge (1998).

tása szempontjából fontos, hogy a szervezet tagjai belső biztonságérzettel rendelkezzenek, és képesek legyenek a tévedések és a kritika elfogadására.

- *Gondolati sémák:* Minden emberben vannak mélyen beépült általánosítások, képek és elképzelések, amelyek alapvetően befolyásolják az egyén világszemléletét és leghétköznapibb cselekvéseit. A gondolati sémák egy részének nincs is tudatában az ember. Ezek úgy befolyásolják gondolkodását és cselekvéseit, hogy nem is tud róluk. Gondolati sémákkal nemcsak az egyének, a szervezetek is rendelkeznek. Megismerésük, felszínre hozataluk azért fontos, mert visszatarthatnak a változástól, akadályozhatják egy-egy jó elképzelés megvalósulását. Ez a folyamat azonban gyakorta szorongást, félelmet vált ki a szervezet tagjaiból, amely akár agresszióhoz is vezethet.
- *Közös tanulás:* „Tökéletlen egyének tökéletes csoportot alkothatnak”<sup>57</sup> – mondja Meredith Belbin. Igaz ez a tanulásra is. A csoportban történő tanulás, a beszélgetés, a vita, a tapasztalatok megosztása és elemzése felgyorsítja az egyén tanulását, fokozza problémamegoldó képességét.
- *Rendszergondolkodás:* A rendszergondolkodás olyan szemléleti, illetve fogalmi keret és eszkörendszer, amelynek célja, hogy gondolkodásunkat a nagyobb összefüggések átlátására irányítsa, és segítsen abban, hogy döntéseinknél a hosszabb távú, tovagyűrűző hatásokra koncentráljunk, cselekedeteinket pedig a mélyben húzódó lényeges tendenciák, minták és összefüggések ismeretében határozzuk meg

### Tanulás fejlesztőknek

Fentiek alapján belátható, hogy az egyes tanárok szakmai fejlődése szükséges, de nem elégséges feltétele az eredményes iskolafejlesztésnek. A pedagógusközösség fejlesztése, a fejlesztésbarát szervezeti kultúra kialakítása elengedhetetlen feltétel, amelyben meghatározó szerepe van az intézményvezetőnek, illetve az intézményvezetésnek. A szervezeti kultúra fejlesztése, a tanulószervezet kialakítása és működtetése komoly kihívás az intézményvezetők számára, amely olyan tudatos vezetői kompetenciákat vár el a vezetőtől, amelyek gyakorlását – különösen a fejlesztések fejlesztése során – mindenképpen támogatni kell. Talán nem túlzó következtetés annak kimondása, hogy minden iskolafejlesztésnek integráns eleme kell hogy legyen a vezetők támogatása, helyzetbe hozása. Mind a hazai, mind a nemzetközi fejlesztési tapasztalatok, illetve azok elemzései erre hívják fel a figyelmet.

A fejlesztések logikája ugyanakkor azzal is szembesít, hogy a fejlesztés egy soha véget nem érő, ciklikus folyamat.

A vezetők támogatásának számos eljárása ismert mind a hazai, mind a nemzetközi fejlesztési gyakorlatban. Könyvünknek nem célja ezek ismertetése, de a fej-

<sup>57</sup> Belbin (2003).

lesztésről való gondolkodás megkönnyítése érdekében álljon itt legalább egy csokorraló közülük: képzés, továbbképzés, önképzés, tréning, coaching, mentorálás, tapasztalatsere, társaktól való tanulás, konferenciákban való részvétel, előadás tartása, műhelyvezetés, akciókutatás, elemzés, publikáció, fejlesztésben való részvétel. A megfelelő módszer kiválasztását nehezíti, hogy annak hatékonysága nagyban függ a vezető személyétől, személyes és szakmai felkészültségétől és a helyzettől, amelyben dolgozik.

Az iskolairányításnak a fejlesztésben betöltött kiemelkedő szerepére és fejlesztésére hívja fel a figyelmet az a 2008-ban záruló OECD-projekt is, amelynek legfőbb tanulságaival a következő fejezet foglalkozik.

### 4.3. Az intézményvezetés fejlesztése<sup>58</sup>

A 21. században, különösen a decentralizált oktatásirányítási rendszerben egyre több új elvárás fogalmazódik meg az intézmények számára: elszámoltathatóság, eredményesség, oktatási reformok, inklúzió, perszonalizáció, a tanulás középpontba állítása. Az ezeknek való megfelelés egyrészt növeli az iskolavezetés adminisztratív terheit, másrészt új feladatokat jelent az iskolai szerep és klíma, a tanulási környezet, az osztálytermi légkör alakítása terén. Az iskolavezetés feladata olyan intelligens szervezet létrehozása, amely képes a maga egyedi, sajátos viszonyaira reflektálni és a tanulás megszervezésének módszereit, technikáit minden egyes iskolában a saját egyedi viszonyaihoz hozzáigazítani.

A legtöbb fejlett országban fölismerték, hogy az oktatás eredményesebbé tételében meghatározó jelentősége van az iskolavezetésnek. „A vezetésnek az iskolai tanulás eredményességére gyakorolt hatása olyan szervezeti jellemzőkön és folyamatokon keresztül érvényesül, mint a tanulást támogató, egyszerre ambiciózus és realista célok kitűzésén alapuló szervezeti kultúra, a szervezeti intelligenciáját és a szervezetben dolgozók tudását folyamatosan jobbitó szervezeti tanulás vagy a tanulás minőségére és a szervezeti működés minőségére való odafigyelés összekapcsolása. A vezetés oly módon befolyásolja a tanulás eredményességét, hogy létrehozza, fenntartja és folyamatosan erősíti ezeket a szervezeti jellemzőket és folyamatokat, amelyek azután – a pedagógusok és a tanulók munkáján keresztül – befolyásolják a tanulás eredményeit. A képet tovább bonyolítja az, hogy nemcsak közvetett, hanem *többirányú* (reciprok) hatásról kell beszélnünk. A vezetésre magára is visszahat a szervezet, a tanulók és a társadalmi környezet viselkedése: a tanulást pozitívan befolyásoló szervezeti és környezeti tényezők megerősíthetik a tanulást pozitívan befolyásoló vezetést.”<sup>59</sup>

A fejlesztések megvalósításában kulcselem a *vezetés fejlesztése*. A szakmai indokokon túl egy jelentős gazdasági érv is szól az intézményvezetés fejlesztésébe való

---

58 [http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_37125310\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_39263231_37125310_1_1_1_1,00.html)

59 Halász (2007).

beruházás mellett: mivel az intézményvezetők az oktatási rendszer azon elemének – az iskoláknak – az irányítói, amely a fejlesztés egységének tekinthető, ők azok, akik közvetlen kapcsolatban vannak a fejlesztés megvalósítóival: a tanulásfejlesztést szervező és irányító pedagógusokkal. Az iskola szintjén még átlátható és kezelhető az a komplexitás, amelyet a személyre szóló tanulás megvalósítása jelent. Mivel pedig – országos szinten – a vezetők létszáma lényegesen kisebb, mint a pedagógusoké, az ő képzésük, továbbképzésük nagyságrendekkel kisebb ráfordítással oldható meg, mintha a tanárokat képeznék. Ugyanakkor a vezetők multiplikátor-hatása (pozíciójukból adódóan) jóval nagyobb, mint a tanároké. Vannak olyan országok (pl. Anglia, Ausztrália), melyek a téma jelentőségét felismerve, oktatáspolitikájuk fejlesztését újabban már a vezetésfejlesztésre alapozzák.

Az intézményvezetésnek, illetve az iskolaigazgató személyének kiemelten fontos szerepe van az oktatáspolitikai célok megvalósításában, hiszen főként az iskola szintjén valósul meg a célok tevékenységekké való konvertálása. A vezető közvetítő szerepet tölt be, és gyakran ütközési felületet is képez az oktatáspolitikai (fenntartó, szabályzatok) és az azokat megvalósító iskola (diákok, szülők, tantestület) között. A személyre szóló tanulás megvalósításával kapcsolatban nemcsak a tanulásszervezés megújításáért felelős az igazgató, hanem azért is, hogy minden egyes gyerek egyre eredményesebben tanuljon, amivel a közpénzekkel való gazdálkodás felelőssége miatt el is kell tudnia számolni a szűkebb és a szélesebb társadalmi közvéleménynek. Mindezek az új elvárások komoly terhet és kihívást jelentenek az iskolavezetők számára, miközben világjelenség, hogy egyre kevésbé népszerű pálya a közoktatási vezetés.

Az OECD-nek az iskolavezetés fejlesztésével foglalkozó programja (Improving School Leadership – ISL) felhívja a figyelmet arra, hogy a sok országban 5-10 éven belül bekövetkező tömeges iskolaigazgató-nyugdíjazások, a pálya alacsony presztízse, a 21. század elvárásainak való megfelelés, valamint az, hogy az iskola működésének középpontjába egyre inkább az egyén eredményes tanulásának biztosítása kerül, elkerülhetetlenné teszi az iskolavezetés fejlesztésével való foglalkozást. A 2006–2008 között zajló program megállapításai szerint a fejlesztés lényegében a közoktatás-vezetés professzionalizálását követeli meg, amely ennek a projektnek a megállapításai szerint négy területen jelent feladatot a fejlesztők számára:

1. Az iskolavezetői szerep és hatáskör (újra)definiálása. Ezen belül:
  - A nagyobb mértékű autonómia biztosításához szükséges támogatás.
  - A tanulást, illetve tanulásfejlesztést középpontba állító vezetésből (leadership for learning) adódó új szerepek és felelőségek azonosítása. Idetartozik (1) a tanári minőség támogatása, értékelése és fejlesztése, (2) a célképzés, értékelés és elszámolás, (3) hosszú távú – stratégiai – pénzügyi és humán erőforrás-menedzsment és a (4) más iskolákkal való együttműködés.
  - Az iskolavezetés kereteinek a fejlesztése a szakpolitikai célok gyakorlati megvalósításának fejlesztése érdekében.

2. A *vezetés megosztása*: mindenki, aki a szervezet tagja, bekapcsolódik valamilyen módon a vezetésbe, és bárki el tudja látni a vezetési funkciót, mert rá lát az egész szervezetre. Ezen belül fontos feladatok:
  - A megosztott vezetésre való bátorítás.
  - A vezetés megosztásának támogatása.
  - Az iskolaszék, illetve az iskolafenntartó közösség támogatása.
3. A *vezetői ismeretek és készségek* fejlesztése. Ennek célja a vezetői eredményesség, a szakmai és egyéni elégedettség javítása, olyan vezetők képzése, akik eredményesen tudják a tőlük elvárt feladatokat teljesíteni, miközben önmegvalósításuk is töretlen marad. A különböző országok tapasztalatai azt mutatják, hogy a vezetőknek speciális képzésre van szükségük ahhoz, hogy meg tudjanak felelni a bővülő feladatoknak és elvárásoknak. Elsősorban az iskolai eredmények javításával kapcsolatos vezetői képességek célzott fejlesztésére van szükség.

A fejlesztés lehetőségei:

  - A vezetésfejlesztés folyamatként való kezelése: a vezetésben eltöltött időtől, szakmai gyakorlattól függően (kezdő vezető, gyakorlott vagy rutinos), különböző típusú támogatásra, szakmai segítségre van szükség.
  - A különböző intézmények – beleértve a magánszférát is – által felkínált képzések koherenciájának és minőségének biztosítása.
  - Annak biztosítása, hogy hatékony képzések megfelelő számban álljanak rendelkezésre.
4. A iskolavezetésnek vonzó *karrierlehetőséggé* történő alakítása. Ennek eszközei:
  - az iskolavezetőkből szerveződött szakmai szervezetek jelentőségének elismerése,
  - a vezetők kiválasztási gyakorlatának professzionalizálása,
  - a szakmai elvárásokkal legalább valamelyest illeszkedő bérezés,
  - a karrierépítés lehetősége.

### **Tanulások oktatáspolitikusoknak**

Az OECD-projektnek az oktatási rendszer különböző szintjein történő használatbavétele során számos feladat megoldásával kell foglalkoznia. Ezek között szerepel például az iskolavezetői szerep definiálása, amelyet több ország a széles szakmai konszenzuson alapuló országos standardok kialakításával oldott meg.

Fontos szerepe lehet a folyamatban a vezetőképzéssel foglalkozó szervezeteknek, hiszen a dokumentum nemcsak a vezetőképzéssel, hanem a vezető-továbbképzéssel is szorosan kapcsolatba hozható. A vezetői továbbképzésben jelentős szerepe lehet a vezetők szakmai hálózatainak, illetve olyan személyes támogatórendszerek működtetésének, amelyek a vezetők szakmai kompetenciáinak fejlesztését támogatják. Erre is találunk több működő példát a nemzetközi gyakorlatban.

#### 4.4. A közoktatás tágabb rendszere

Az osztályterem és az iskola a tanulás-tanítás szerves színtere, illetve közege, amelyben a személyre szóló tanulás megvalósítása meglehetősen komplex folyamatok megteremtését jelenti. A szereplők, illetve e folyamatok irányítói, a pedagógusok és az intézményvezetők, ha szakmailag kellőképpen felkészültek, akkor képesek átlátni, kézben tartani és irányítani ezeket a folyamatokat. Az iskola falain túllépve azonban megváltozik valami. Olyan környezet és benne olyan szereplők jelennek meg, akiknek vannak elvárásai és igényei az iskolában zajló folyamatokkal kapcsolatban, sőt finanszírozzák is ezeket a folyamatokat. Jogos az elvárásuk, hogy igényeik kielégítésére és az oktatásra fordított erőforrásaik hatékony felhasználásáról információik legyenek. Egyre gyakoribb jelenség azonban, hogy sem a közoktatás megrendelői, sem annak irányítói már nem képesek átlátni és megérteni azokat az összetett folyamatokat, amelyek a differenciált pedagógiai rendszereket működtető iskolákban zajlanak. Ez a felismerés az, ami egyrészt fölértékelte az intézményvezetés szerepét, de ugyanakkor új típusú kommunikációt és kompetenciákat is elvár mindazoktól, akiknek szerepük és feladatuk van abban, hogy egy fejlődésbarát, támogató környezetet teremtsenek az iskolák számára.

Olyan hazai és nemzetközi tapasztalatokat mutatunk be, amelyek a komplexitás kezelését próbálják a fenntartó, illetve az állam és az iskola viszonyában megoldani.

A MAG-programban alkalmazott *adaptív tanulásszervezés* modellje az adaptivitást kiterjeszti az iskola és az iskolafenntartó viszonyára. Azt vallja, hogy a fenntartó akkor lesz adaptív, és ezzel akkor támogatja a legjobban az intézmény szakmai munkáját, ha gondolkodásának középpontjában nem a jogszabályok betartatása vagy a hatékony panaszkezelés, hanem maga az iskola áll azokkal a szükségletekkel, amelyek egészséges működéséhez és folyamatos fejlődéséhez kellene. Szem előtt kell tartania, hogy az iskola akkor működik eredményesen, ha bizalomteli, támogató és ösztönző légkör veszi körül. Ennek megteremtéséhez a fenntartó alapvetően három eszközt: a finanszírozást, a humán erőforrás-fejlesztést és a helyi oktatáspolitikát alakítását tudja igénybe venni.

A következő *keretes írás* azt mutatja be, hogy a MAG-programban részt vett tizenegy fenntartó – saját lehetőségeit végiggondolva – milyen lehetőségeket látott az adaptív tanulásszervezésnek az általa fenntartott iskolákban való megvalósításának a támogatására. A *dőlt betűs* elemek voltak azok, amelyekről úgy vélekedtek, hogy különösebb erőfeszítés nélkül meg is tudják valósítani.<sup>60</sup>

60 Szabó (2006).

#### Humánerőforrás-fejlesztés

- a programban részt vevő pedagógusok támogatottságának szorgalmazása az intézményben;
- ösztönzés a minél magasabb végzettség megszerzésére (a kvalifikáció javítása);
- *az intézményvezető erkölcsi támogatása például a szülők, kollégák előtt;*
- a programot felvállaló jelölt számára előny nyújtása az igazgatói megbízás során;
- a mindennapi iskolai oktatást segítő személyek biztosítása (például pedagógiai asszisztens foglalkoztatása);
- *a továbbképzések orientálása erre a területre.*

#### Finanszírozási törvényesség:

- *elsősorban a pályázatok felkutatása, azokhoz az önrész biztosítása;*
- *az intézményi infrastruktúra fejlesztése;*
- pótlék a programban részt vevő tanítók számára;
- a továbbképzésre biztosított költségvetési forrás differenciált elosztása az intézmények között.

#### Helyi oktatáspolitikai

- *támogató kommunikáció a helyi társadalomban;*
- *adekvát elvárások megfogalmazása az ÖMIP-ben;*
- *elismerés: például a díjak, kitüntetések adományozása során kiemelt figyelem a programban dolgozó pedagógusokra;*
- mérés, értékelés megvalósítása, az eredmények elemzése, majd visszajelzés az intézménynek;
- *elegendő idő biztosítása az iskolafejlesztés megvalósításához.*

Halász Gábor azt hangsúlyozza, hogy ha az iskolákban folyó munka egyre komplexebbé válik, akkor egyre fontosabb lesz, hogy az oktatási rendszer képes legyen ennek az összetettségnek a kezelésére. Erre különböző országok gyakorlatából példákat is említ:

„A világ egyik legcentralizáltabb és a homogén megoldások mellett történelmi és kulturális okokból leginkább elkötelezett oktatási rendszerében, a franciában évek óta egyre gyakrabban használt fogalom a »szerződéselv alkalmazása« (contractualisation), amit egyaránt kötnek az állam és az intézmények, illetve az intézmények és a tanulók közötti kapcsolat szervezéséhez. A szerződéselv alkalmazása azt jelenti, hogy kivétel nélkül minden intézményt és minden tanulót olyan egyedi megállapodásos viszonyba próbálnak belevinni, amely az adott intézmény vagy egyén saját lehetőségeivel számoló célokat tűz ki, és amely lehetővé teszi e célok elérésének az ellenőrzését.

Az egyedi megoldásokra épülő szabályozás gyors terjedésére számos példát találhatunk abban a Németországban is, amely nemcsak egyik bölcsője a homogén megoldások pedagógiai kultúrájának, hanem egyike azoknak az országok-

nak, amelyek a legtovább próbálták érintetlenül megőrizni ezt a kultúrát. Hogy egy másik, de a számunkra nagyon is releváns területről hozzunk példát: a pedagógusok szakmai fejlesztésére szánt erőforrások jelentős hányadát irányították át számos német tartományban olyan egyedi tervezésű továbbképzési programok (Wunschkurs) támogatására, amelyeket egy-egy iskola speciális igényeinek elemzése alapján, egyetlen iskola számára alkotnak meg.<sup>61</sup> Az ilyen egyedi igényekre szabott megoldásoktól azt várják, hogy jóval nagyobb hatást gyakorolnak az iskolák és a pedagógusok viselkedésére, mint az anonim közönségnek meghirdetett képzési programok.”<sup>62</sup>

M. Fullan több könyvében is részletesen foglalkozik azzal, hogy mi lehet az állam szerepe az eredményes iskolafejlesztés megvalósításában. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy olyan hosszú távú fejlesztések megvalósítását kell elősegítenie, amely az osztálytermi folyamatok átalakítását helyezi a középpontba, ennek megvalósítására felkészíti és a fejlesztésben érdekeltté és elkötelezetté teszi a pedagógusokat, továbbá képessé teszi az intézményvezetőket arra, hogy a tanulásfejlesztés komplex folyamatait eredményesen irányítsák az intézményekben. Ehhez hosszú távon a fejlesztés iránt elkötelezett, bizalomteli és biztonságos légkört teremt. Ennek fontos részét képezi a komolyan vett társadalmi egyeztetés, a nyilvánosság tájékoztatása és nem utolsósorban a források hosszú távon történő, folyamatosan növekvő arányú biztosítása a fejlesztések megvalósításához.

Úgy tűnik, hogy ennyi elvárást lehetetlen teljesíteni. Az *ötödik fejezet* példái azonban éppen azt mutatják be, hogy milyen eltérő megoldási utak léteznek.

---

61 OECD (2004).

62 Halász (2007).



## 5. Nemzetközi trendek, tapasztalatok

Bár az oktatás folyamatait jelentős mértékben meghatározza az a környezet, amelyben megvalósulnak, és az is kiderült a kutatásokból, hogy a jó gyakorlatok adaptálása sem egyszerű folyamat, mégis érdemes mások jó példáit megismerni, mert mindenképpen elgondolkoztató tanulságokkal szolgálnak, amelyek gazdagíthatják az eredményes iskolafejlesztésről való gondolkodásunkat. Ebben a fejezetben két európai ország különböző oktatásfejlesztési gyakorlatáról lesz szó.

### 5.1. Finnország

A világ és a finn oktatási szakemberek – a PISA 2000 mérés eredményét megismerve – nem kis csodálkozással vették tudomásul, hogy az addig átlagos oktatási színvonalúként nyilvántartott Finnország megelőzte az összes, hagyományosan oktatási nagyhatalomnak számító országot nemcsak a már korábban is kimagasló olvasás-szövegértés, hanem a matematikai és a természettudományos műveltség területén is.

Az eredmények tükrében a finn oktatási rendszerről nemcsak azt lehetett megállapítani, hogy a világon a leginkább művelt fiatalokat képzzi, hanem azt is, hogy ebben az országban a legkisebb a különbség a legjobban és a leggyengébben teljesítő iskolák között. Vagyis a képzés minden iskolában egységesen magas színvonalú.

A világ szakmai közvéleménye – érthető módon – Finnország felé fordult, de a sok száz látogató hosszú ideig nem tudta felderíteni a „finn csoda” titkát. Egyre világosabbá vált, hogy a finn oktatási rendszer jelen sajátosságainak megértéséhez ismerni kell az ország politikai és kulturális hátterét, azt a több évtizedes fejlődési folyamatot, amelynek eredményeként a mai állapot kialakult. A Világbank oktatási részlegének felkérésére és támogatásával három szakértő beható vizsgálatokat végzett annak érdekében, hogy megismertessék a világ közvéleményével azt a hosszú távú, átfogó reformot, amelynek minden bizonnyal komoly szerepe van a finnek kiemelkedő eredményeiben.<sup>63</sup>

---

63 Aho–Pitkänen–Sahlberg (2006).

## A hosszú távú reform története

A második világháború utáni Finnországban az oktatási rendszer rendkívül szelektív volt, és tükrözte a társadalom rétegződését.

A változások első üteme 1968–1980 között zajlott le. Ehhez az időszakhoz drámai változások köthetők az ország gazdasági életében: ekkor ment végbe a korábbi agrárországnak egy skandináv jóléti állammá való átalakulása. Ezzel párhuzamosan szükség volt a szelektív oktatási rendszer átalakítására, amely a komprehenzív iskolai reformban öltött testet, amely két lépcsőben – először az alap-, majd azt követően az alsó középiskolákban – valósult meg. A folyamatban megváltozott a tanterv, a tankönyvek, a pedagógusok fizetése és az oktatás irányítása, amit valamivel később a pedagógusképzés átalakítása is követett. Az oktatási reform tette lehetővé Finnország számára, hogy elmozduljon az információs társadalom irányába, és felkészüljön az Európai Unióhoz való csatlakozásra.

A kilencvenes évek elején jelentős gazdasági visszaesés következett be az országban, ami a közszféra minden területén – így az oktatásban is – a támogatások komoly megvonásával járt együtt. Ennek ellenére az oktatás hatékonyan működött és nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a társadalom képes legyen leküzdeni a nagyarányú munkanélküliségből adódó problémákat. Ugyanakkor az EU-tagság új lehetőségeket és kihívásokat jelentett számukra.

Bár nem lehet az egyik országban működő rendszert sikeresen megvalósítani egy másik országban, a sikeres nemzetközi tapasztalatok elemzéséből mégis tanulhatunk.

## A siker titka

Bár veszélyes dolog bármely ország oktatásának eredményességét néhány tényezővel magyarázni, a szerzők mégis megneveznek négy olyan területet, amelyek – szerintük – meghatározóak voltak a finnek sikerében. Ezek (1) a *komprehenzív iskolák*, (2) az *evolúciós reform* a forradalmi változás helyett, (3) az oktatás politikai, társadalmi és gazdasági környezete és a (4) stabil politikai környezet.

Az 1968 óta bevezetett, 9 évfolyamos *komprehenzív iskolák* a „jó iskolát mindenki számára” alapelvet valósítják meg. Ebben a rendszerben minden gyereknek egyformán magas minőségű, államilag finanszírozott nevelést biztosítanak. Fontos kihangsúlyozni, hogy ebben a szolgáltatásban nemcsak a kiváló tanítás van benne, hanem a tanácsadás, az egészségügyi szolgáltatás, az étkezés és a speciális oktatás is.

A siker talán legfontosabb eleme az a társadalmi konszenzus, amely megteremtette a hosszú távon megvalósítható változás, az *evolúciós reform* biztonságát. A reform kezdete óta ugyanis a politikusok (és nemcsak az oktatáspolitikusok), az oktatási szakemberek és az – oktatásban hagyományosan bízó – egész társadalom egyetértett abban, hogy ha egy olyan rendszert akarnak fölépíteni, amely mindenki számára magas színvonalú képzést biztosít, azt nem lehet né-

hány gyors változással elérni. A finn iskolák megtanulták, hogyan kell megváltozni, és ezáltal megváltozott az is, ahogyan tanulnak.

Mivel ugyanazok a hatások járulnak hozzá a jó tanulmányi teljesítményekhez, amelyek lehetővé teszik, hogy jól fejlődjön a gazdaság, hogy erősek legyenek az állami intézmények, hogy az állampolgárok betartsák a törvényeket, és hogy a polgári társadalom egy dinamikus jóléti államba ágyazódva működjön, ezért ahhoz, hogy elemezzünk és megértsünk egy oktatási rendszert, vizsgálni kell annak *politikai, társadalmi és gazdasági környezetét* is.

A sikeres reform fontos eleme a *stabil politikai környezet*. A szakértők megállapítása szerint Finnország azért tudott sikeres lenni az oktatási reform megvalósításában, mert stratégiája hosszú távú célokon, következetes munkán, közös szándékon és konszenzuson alapult. A siker meghatározó eleme volt a társadalomnak az oktatási szakemberekbe vetett bizalma. Az a meggyőződés, hogy ők a legalkalmasabbak arra, hogy megtalálják a lehető legjobb megoldásokat.

A fenti négy jellemző mellett a szerzők kiemelik, hogy az eredményes iskolafejlesztés hét meghatározó eleme, amelyet Hargreaves és Fink<sup>64</sup> *fenntartható vezetésnek* (sustainable leadership) nevez, azonosítható a finn politika, illetve a reform fejlődésében.

### *A fenntartható vezetés hét alapelve*

Alapelv	Leírás
<b>Mélység:</b> fontos a fenntartható vezetés	Meg kell őriznünk, védenünk és segítenünk az oktatás-nevelésben azt, ami az életet jobbitó szerepe miatt önmagában is fennmarad: az elmélyült és kiterjedt, a másokkal való törődéssel összefüggő és ennek a törődésnek elkötelezett tanulás alapvetően morális célját (sokkal inkább, mint a látszólag tesztelt és szűken értelmezett teljesítményt).
<b>Hosszúság:</b> a fenntartható vezetés tartós	Időről időre, évről évre és vezetőről vezetőre megőrzi és előmozdítja az élet legértékesebb jellemzőit. A fenntartható vezetés és az oktatásban bekövetkező változások középpontjában a vezetői sikerességet találjuk, valamint a „vezetést”, amely kívül áll, túlmutat a vezető személyén.
<b>Szélesség:</b> a fenntartható vezetés terjed	A terjedés mások vezető szerepét is fenntartja, és a fenntartható vezetés terjedése függ is mások vezető szerepétől. Egy bonyolult világban nincs olyan vezető, szervezet vagy nemzet, aki/amely segítség nélkül tud mindent az ellenőrzése alatt tartani. A fenntartható vezetés egyúttal megosztott vezetés, amely pontosan leírja a már alkalmazott vezetés mértékét, és amely törekvést is jelent abba az irányba, amivé válhat a vezetés a szándékok szerint.

64 Hargreaves–Fink (2005).

Alapelv	Leírás
<b>Igazságosság:</b> <i>a fenntartható vezetés nem árt a környezetének, és tevékenyen fejleszti azt</i>	Nem zsákmányolja el a kiváló tanulókból és pedagógusokból álló legjobb erőforrásokat a szomszédos intézményekből. Nem jut előnyökhöz más iskolák költségén. A helyi közösségnek és a szomszédos iskoláknak nem okoz problémákat, ugyanakkor keresi a tudás és források megosztásának lehetőségeit velük. A fenntartható vezetés nem énközpontú; a fenntartható vezetés társadalmilag igazságos.
<b>Diverzitás (sokféleség):</b> <i>a fenntartható vezetés elősegíti a sokféleség összetartását</i>	Az erős szervezetek támogatják a sokféleséget és kerülik a standardizálást. A kiegyenlítés a fenntartható közösségekben szitokszónak számít. A törekeny lineáris rendszerekben állandósítja az alá-fölé rendeltségi viszonyokat. A fenntartható vezetés táplálja a sokféleséget. A tanítás-tanulás folyamán maga is tanul a sokféleségből. A dolgokat olyan irányba viszi, hogy a gazdag változatosság egyes összetevői között hálózat és kohézió jöjjön létre.
<b>Jó gazda (resourcefulness):</b> <i>a fenntartható vezetés az anyagi és emberi erőforrásokat fejleszti, és nem kimeríti</i>	A fenntartható vezetés a karriernek inkább korábbi, mint későbbi szakaszában ismeri fel és jutalmazza a szervezet vezetési adottságait. Gondját viseli a vezetőknek azáltal, hogy lehetővé teszi számukra, hogy gondját viseljék saját maguknak. Megújítja az emberek energiáit. Nem szipolyozza ki a vezetőit túl sok innovációval vagy a változások irreális időkereteivel. A fenntartható vezetés körültekintő és jó gazda, amely nem pazarolja sem a pénzt, sem az embereit.
<b>Megőrzés:</b> <i>a fenntartható vezetés tiszteli a múlt erényeit, és tanul belőlük, hogy még jobb jövőt teremtsen</i>	A változás káoszának közepette a fenntartható vezetés állhatatosan őrzi és megújítja hosszú távú céljait. A legtöbb változáselmélet és változtatási gyakorlat csak egy ellőtt nyílvezzővel rendelkezik. Változás múlt vagy memória nélkül. A fenntartható vezetés újra előveszi és feleleveníti a szervezet memóriáját, és tiszteli az időben őt megelőzők bölcsességét. Tanul a múlt erényeiből, megőrzi, azután meghaladja őket.

### *A komprehenzív iskolai reform megvalósítása Finnországban*

1968-ig a finn iskolarendszert a korai szelekció jellemezte. A négy évfolyamos elemi iskola után a diákoknak választaniuk kellett, hogy a felsőfokú továbbtanulásra vagy a korai munkába állásra előkészítő középiskolában folytatják tanulmányaikat. Ezen a helyzeten változtatott az 1968-ban elindított komprehenzív iskolai reform, melynek legfőbb célja az volt, hogy minden gyerek számára biztosítsák a magas színvonalú alapoktatást a 9 évfolyamos komprehenzív iskolában, függetlenül attól, hogy hol él, mi az anyanyelve, és milyen a családja szociokulturális háttere. Így kívánták biztosítani, hogy minden gyerek számára lehetővé váljon a felső középiskolákba való bejutás.

A komprehenzív iskolák 1972-ben történt bevezetését aktív politikai és társadalmi vita előzte meg annak érdekében, hogy a reform eredményeként tényle-

gesen megvalósuljon az egyenlőség elve az oktatásban. A vita fő szereplői az állami hatóságok, a tanárok és az üzleti szféra képviselői voltak.

A reform megvalósítása érdekében törvény írta elő az önkormányzatoknak, hogy megtervezzék a saját oktatási rendszerük átalakítását. Regionális tervek készültek, amelyeket az általános képzés nemzeti tanácsa összegzett és hagyott jóvá, majd az oktatási minisztérium véglegesítette.

Új központi tantervi irányelvek is készültek, amire a nemzeti alaptanterv elkészítéséhez volt szükség.

Az iskolák szerkezetének átalakítása közben fel kellett készíteni a tanárokat is az új rendszerre. Ezt kezdetben továbbképzésekkel oldották meg, később azonban sor került a tanárképzés teljes reformjára.

Az új tantervekhez új tankönyveket kellett írni és forgalomba hozni.

Sok vitát és félelmet váltott ki elsősorban a pedagógusokban, hogy korábbi egzisztenciájukat és fizetésüket meg tudják-e tartani. Ezeknek a félelmeknek a leküzdésében komoly szerep jutott a – Finnországban hagyományosan erős – szakmai szakszervezeteknek. Különösen az alsó középiskolákban tanítók féltek attól, hogy nem minden gyerek lesz képes teljesíteni a középiskola követelményeit. Ezekről a félelmekről bebizonyosodott hogy alaptalanok, hiszen a nyolcvanas és a kilencvenes években a nemzetközi méréseken a finn iskolások a skandináv országokban élő társaikhoz hasonlóan teljesítettek. Az 1968-ban elindított oktatáspolitikai fő célkitűzése megvalósult. Az ingyenes, magas színvonalú képzést biztosító iskolák hálózata lefedi az egész országot annak ellenére, hogy az 1990. évi recesszió óta egyre több iskolát kell bezárni vagy összevonni.

A hatvanas évek végén kezdődött, hosszú távú célok által vezérelt reform és a fenntartható vezetés képessé tette az iskolákat és az őket fenntartó önkormányzatokat arra, hogy a lényeggel: a tanulással és a tanítással foglalkozzanak. 1990 óta egyre több iskola fogalmazza meg, hogy ha fönnon akarják tartani a folyamatos fejlődést, ha meg akarják változtatni a tanulás és a tanítás folyamatát, akkor az iskola szervezeti kultúrájának kell megváltoznia. Ezt pedig csak az iskolák és a benne dolgozók aktív részvételével lehet megtenni.

### **Tanulások fejlesztőknek, oktatáspolitikusoknak**

Bár – többek között a finn oktatás sikerének titkát vizsgáló elemzésből is – tudjuk, hogy az oktatás eredményessége nagymértékben függ attól a kontextustól, amelyben az megvalósul, mégis tanulságos lehet a hazai fejlesztések számára is annak összefoglalása, hogy más országokban milyen okai vannak az oktatás eredményességének. Finnországban ez a szakértők szerint:

#### *1. Egységes, kilenc évfolyamos alapiskola mindenki számára*

A finn gyerekek abban az évben kezdik el az iskolát, amelynek augusztusáig betöltik a 7. életévüket. Általános vélemény, hogy a kilenc évfolyamos alapiskola a finn társadalom sikerének sarokköve. Kutatások igazolják, hogy az alapoktatás-

ba való beruházás – amikor a gyerekek az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges alapismereteket és alapkészségeket sajátítják el – megtérül egyrészt a magasabb évfolyamokon – a fejlettebb tanulási képességekben, a nagyobb önállóságban és a jobb eredményekben –, másrészt a munkaerőpiacon.

## 2. Jó tanárok

A tanári pálya hagyományosan nagy tiszteletnek örvend Finnországban. A szülők úgy tekintenek a tanárokra, mint olyan szakemberekre, akik tudják, hogy mi a legjobb a gyermekük számára, és bíznak a tanárok szakértelmében. A tanárok viszonylagos függetlenséget élveznek szakmai munkájuk során. A tanári pályát egy független, magas státuszú szakmának tartják, és a legeredményesebben végző középiskolások készülnek erre a pályára. Finnországban minden tanárnak MA végzettséggel kell rendelkeznie.

A jó tanárok fontosságát a McKinsey-jelentés<sup>65</sup> is megerősíti. A 2006–2007-ben a McKinsey & Company által folytatott kutatás célja az volt, hogy megértsék: miért teljesítenek egyes iskolarendszerek sokkal jobban, mint mások, és minek köszönhető bizonyos oktatási reformok látványos sikere, amikor a legtöbb hasonló erőfeszítés kudarcot vall. Első megállapításuk: „Az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják.”<sup>66</sup>

## 3. Fenntartható vezetés

Finnországban az oktatási szektor fejlődése folyamatosan a gyerekek, a családok és a társadalom változó igényeihez való alkalmazkodás jegyében valósult meg. Ennek ellenére a fő értékek és az oktatás távlati célja a hatvanas évek óta változatlan. A kormányok – pártállástól függetlenül – elfogadták, hogy az oktatás a közszolgáltatások között központi szerepet tölt be minden állampolgár számára, és komolyan gondolták, hogy csak egy általánosan jól képzett nemzet lehet sikeres a világpiacon, különösen az egyre növekvő versenyben.

## 4. A működő innováció elismerése és értékelése

Az elmúlt harminc évben az innováció kultúrája meggyökeresedett a finn oktatási rendszerben. Ennek az intenzitása és a diverzitása is jelentősen megnőtt a kilencvenes években, amikor megszűnt a központi ellenőrzés, és a fenntartók és az iskolák szinte teljes önállóságot kaptak az oktatási szolgáltatások megvalósítása területén. Az elmúlt évtizedek során a kívülről vezérelt reformok és a belülről fejlesztett innovációk egészséges egyensúlya vált az oktatási rendszer megújításának forrásává.

## 5. Rugalmas elszámoltathatóság; vagyis a lényeg az elmélyült tanuláson és nem a mérésen van

Finnországban a diákok teljesítményének értékelése a tanárok saját elképzelése szerint valósul meg. Nincsenek vizsgák, központi mérések. Az egyedüli állami megmérettetés az érettségi vizsga. Ez a helyzet a tanárokat és a diáko-

65 Barber–Mourshed (2007).

66 <http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf>

kat is abban segíti, hogy egy félelemmentes légkörben a tanulásra koncentrálnak.

#### 6. A bizalom kultúrája

A hetvenes években lezajlott reformot központilag irányítva valósították meg a finn iskolákban. A központi szervezetek szigorúan ellenőrizték az intézményeket és a tanárok napi munkáját is. A reform országos elterjesztése és megvalósítása után azonban lényegesen megváltozott a helyzet. Egy bizalomalapú kultúra kezdett kialakulni az országban. Ennek az a lényege, hogy az oktatási minisztérium és az oktatás nemzeti tanácsa bízik abban, hogy a tanárok, együttműködve az igazgatókkal, a szülőkkel és a helyi társadalommal (a fenntartót is beleértve) képesek arra, hogy a lehető legjobb oktatást biztosítsák az ott élő gyerekek és fiatalok számára.

## 5.2. Anglia

Az iskolafejlesztéssel foglalkozó nemzetközi szakértők egyetértenek abban, hogy az ezredforduló táján az angol oktatási rendszerben végrehajtott fejlesztés az utóbbi idők legnagyobb volumenű, leghatásosabb és leginkább tanulságos oktatáspolitikai változtatása volt az egész világon. Elemzésével nemzetközi kutatócsoport foglalkozott, tanulságai több helyen, többek között M. Fullan változástrilógiájában<sup>67</sup> is olvashatóak.

Ebben a fejezetben az alapfokú oktatásra kidolgozott *Olvasás- és írásfejlesztési nemzeti stratégia* (National Literacy Strategy – NLS), valamint a *Számolásfejlesztési nemzeti stratégia* (National Numeracy Strategy – NNS), összefoglaló nevén Nemzeti olvasás-szövegértési és számolási stratégiát (National Literacy and Numeracy Strategy – NLNS) és néhány, e stratégiák megvalósítását elősegítő fejlesztési program átfogó bemutatására kerül sor.

E két oktatásfejlesztési program ahhoz az átfogó stratégiai célnak a megvalósításához kapcsolódik, amelynek értelmében a britek azon dolgoznak, hogy hazájuk a világ legdinamikusabb tudásalapú gazdasága legyen. Ebben – értelemszerűen – kiemelt szerepe van az eredményes iskolai oktatásnak. A kilencvenes évek végén az egyes oktatási szakaszok után a tanulói eredményességet mérő országos, standardizált tantárgyi tesztek vizsgaeredményei hívták fel a figyelmet arra, hogy a tizenegy éves tanulók teljesítménye nem megnyugtató a kompetenciafejlesztés szempontjából meghatározó jelentőségű anyanyelvből és matematikából. E felismerést követően maga a miniszterelnök hirdette meg az alapkészségek fejlesztését célzó szakmai programokat: az írás-olvasás és szövegértés fejlesztését célzó *National Literacy Strategyt* 1998-ban, majd egy évvel később a matematikai kompetencia fejlesztésére a *National Numeracy Strategyt*. A Tony Blair által bejelentett cél értelmében az

<sup>67</sup> Fullan (2008).

1996-os teljesítményt, amikor a tizenegy éves tanulók közül angolból (írás-olvasás, szövegértés) 57%, számolásból pedig 54% teljesített a jártasság szintjén, 2002-re 80%-ra, illetve 75%-ra kell emelni.

A kidolgozásra és bevezetésre került nemzeti stratégiák tulajdonképpen olyan országos programok, amelyek azért készültek, hogy az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusokat segítsék abban, hogy a lehető leghatékonyabbak legyenek az olvasás-, írás- és számolástanítás területén. Éppen ezért a stratégiák alapját a módszertani tanácsok és ajánlások jelentik.

A tanulók adott képességeinek fejlesztésére naponta legalább 60 perces írás-olvasás és szintén 60 perces számtanórát kellett tartani. A dokumentumok részletesen leírják az órák optimális felépítését. Az írás-olvasás óra közös osztálymunkával kezdődik, majd egyéni, páros vagy kiscsoportos tevékenységgel folytatódik, és végül ezek eredményeinek megbeszélésével zárul. A számtanóra egy 5-10 perces szóbeli és gondolkodásbeli bemelegítéssel kezdődik, melybe az egész osztályt bevonják; a főszakaszban 30-40 percben frontális, csoport-, páros vagy egyéni munkát alkalmazhatnak; majd egy 10 perces összefoglalással fejeződik be az óra ismét a teljes osztály bevonásával.

Mivel a stratégiák megvalósítása nagymértékben a *tanárokon* múlik, az *ő támogatásuk* elengedhetetlen része a célok sikeres megvalósításának. Ezen a területen az első lépések között szerepelt, hogy korcsoportonkénti és tantárgy-területenkénti csoportosításban összeállítottak egy *feladat- és módszergyűjteményt*, amelyet megküldtek az iskoláknak, és közzétették az interneten is. Ezek az anyagok összefoglalták a különböző évfolyamok számára az adott tantárgy-területeken legeredményesebben használható feladatokat, ezzel biztos kiindulópontot adva a tanároknak az oktatás megtervezéséhez, megszervezéséhez, a rövid és középtávú tervek elkészítéséhez.

A szakemberek folyamatosan dolgoztak ki újabb *segédanyagokat*, melyek a *tervezéshez* és *szervezéshez* nyújtottak útmutatást, valamint tartalmi és *módszertani* segítséget adtak. Ezeket sokféle módon tették elérhetővé (kiküldték az iskoláknak, megrendelhetőek voltak postai úton, illetve fölkerültek az internetre, ahonnan a pedagógusok igényeik szerint tölthették le).

A tanárok támogatására, szakmai fejlődésük érdekében *képzéseket* is szerveztek, ahol *szakértői tudásuk* fejlesztésén túl hatékony *tanítási-tanulási stratégiákat* is megismertek, mindkét nemzeti stratégia keretében. A képzések anyagi fedezetét egy erre a célra létrehozott alapból biztosították.

A képzési szakaszok közötti *átmenet* minél zökkenőmentesebb biztosítása érdekében kiemelten támogatták, hogy az átmenet éveiben tanítók mindenképpen vegyenek részt továbbképzéseken. Ezeken az általában néhány napos képzéseken a résztvevők aktív közreműködésével, gyakorlatorientált műhelymunka folyt, amelynek keretében a tanároknak arra is módjuk volt, hogy társaikkal közösen a saját konkrét osztályaiknak tervezzenek meg az egyes tanulók fejlődését támogató foglalkozásokat, feladatokat.

A programban sor került az iskolai *menedzsment támogatására* is. A 2002–2003-as tanévben az iskolai írás-olvasás, illetve matematika tanításáért felelős *szakmai koordinátorok* számára szerveztek képzéseket. E kurzusoknak az volt a célja, hogy megerősítsék az iskolában dolgozó szakmai középvezetőket abban, hogy eredményesebben tudják támogatni iskolájukon belül a szakmai fejlesztést. A kurzuson az eredmények elemzését, a haladás nyomon követését és a prioritások felállítását gyakorolták, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok képesek legyenek a szakmai fejlesztéssel kapcsolatos programok megalkotására, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy minden tanuló egyéni szükségleteinek megfelelő oktatásban részesüljön. A 2003–2004-es tanévben is rendelkezésre állt az anyagi keret annak biztosítására, hogy minden iskolai koordinátor szakmai továbbképzésen vehessen részt. Ebben a tanévben a cél a tehetséges tanulók megfelelő képzésének támogatása volt, különösen a hatodik évfolyamon.

A tanárok szaktárgyi tudásának rendszerezésére átisméltésére, és ellenőrzésére *önfejlesztő* anyagokat is kidolgoztak, amelyek szintén megrendelhetők vagy az internetről letölthetők.

A szakmai fejlődést a *tapasztalatok megosztása* is segíti. Ennek érdekében a különböző oktatási szakaszokban dolgozó tanárok közösségekbe tömörülhettek. A tanárok a programok megvalósításával kapcsolatos tapasztalataikról, gondjaikról mindmáig élénk eszmecsere-t folytatnak a megfelelő honlapokon.<sup>68</sup>

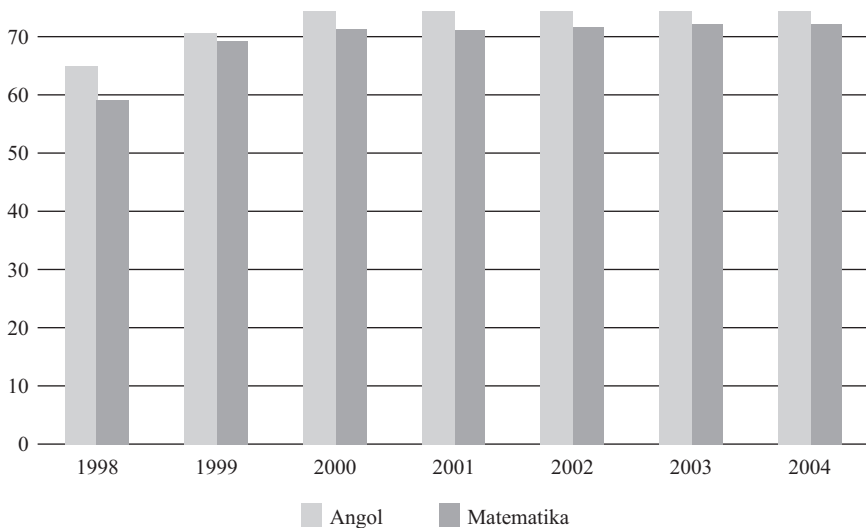
A központi előírások mentén szervezett, nagy erőket és erőforrásokat megmozgató programnak látványos eredménye született, amint azt a 7. ábra mutatja. Az írás-olvasás terén már a harmadik év végére a korábbi 57 százalékról 75 százalékra nőtt a jártasság szintjén teljesítők aránya. Ez a teljesítmény csupán 5%-kal marad el a célban megfogalmazott szinttől. Figyelemre méltó azonban az a jelenség, hogy a program további két évében ez a teljesítményszint – ahelyett, hogy továbbfejlődött volna – állandósult. A számolási készségek területén még látványosabb az eredmény, ott ugyanis a teljesítmény 54%-ról 73%-ra nőtt, ami csupán 2% elmaradás a tervhez képest.

A látványos fejlődést az egész világ szakmai közvéleménye elismeréssel szemlélte. De mi lehet a megtorpanás oka? Az elemzők szerint az alkalmazott fejlesztési eszköz kimerülése. Úgy tűnik, hogy a pedagógusokra ráerőszakolt központi döntésekkel nem lehet igazán mélyreható változásokat elérni a személyre szóló hatékony tanulás fejlesztésében. Ehhez mind a diákok, mind a tanárok részéről sokkal nagyobb bevonódásra, a tanulás eredményessége és a képességek személyre szóló fejlesztése melletti elkötelezettségre van szükség. Az ehhez szükséges környezet kialakítása pedig a központi előírások megvalósításánál jóval kifinomultabb fejlesztőeszközöket igényel. Olyanokat, amelyekben Barber nyomán<sup>69</sup> a tájékozottságon alapuló szakmai döntés jellemez. Ehhez

68 <http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/>, <http://www.standards.dfes.gov.uk/numeracy/>

69 Idézi Fullan (2008).

pedig a pedagógusok elköteleződésének javításán kívül magas szintű szakmai tudásra és kompetenciára is szükség van. Annak érdekében, hogy ezt az új eljárást sikerüljön megtalálni, a brit kormány megbízást adott a PricewaterhouseCoopers (PWC) cégnek, hogy vizsgálja meg, milyen körülmények között dolgoznak a pedagógusok és az intézményvezetők egyrészt önmagukban vizsgálva őket, másrészt az üzleti szektorhoz viszonyítva. A PWC kutatásból levont következtetése szerint ahhoz, hogy az oktatási rendszer célját betölthesse: „Nélkülözhetetlen a pedagógusok munkaterheinek csökkentése, az önálló felelősségvállalás erősítése, és ki kell alakítani a folyamatos változások menedzseléséhez szükséges képességeket. Ez teremtheti meg az alapot a jövőbeli iskolafejlesztéshez és a tanulói teljesítmények javulásához.”<sup>70</sup>



7. ábra: A 2. oktatási szakasz tesztjein legalább 4. szintet elérő tanulók aránya 1998 és 2004 között<sup>71</sup>

### Tanulások fejlesztőknek

David Hopkins, aki nemcsak az angol oktatási reform egyik vezető szakértője, de az Oktatási és Képzési Minisztérium (Department for Education and Skills) egyik vezető tisztségviselője is volt, úgy értelmezi az eredményeket, hogy „ahol a színvonal nagyon alacsony, ott indokolható és szükségszerű a nagyarányú beavatkozás, és ennek drámai hatása lesz. De a haladás egy idő után stagnál. Ekkor még mindig ki lehet préselni egy kis javulást a rendszerből, mert még túl sok iskolában

<sup>70</sup> Idézi Fullan (2008).

<sup>71</sup> Forrás: Hopkins (2004).

tapasztalható alulteljesítés, de egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a reformtörekvések iránti felelősséget másféleképpen kell mérlegelni. Erőteljesebbé válhat az a felismerés, hogy a reform következő szakaszát az iskoláknak kell irányítaniuk, csak az nem világos még, hogy ez tulajdonképpen hogyan történik.<sup>72</sup>

A történet másik tanulsága, hogy minden fejlesztéshez meg kell találni a neki megfelelő, alkalmas fejlesztőeszközt. Az eredmények folyamatos elemzésekor föl kell tenni azt a kérdést, hogy egy korábban megfelelő fejlesztési eszköz vajon elérte-e már teljesítőképessége határát, és ha igen, akkor új eszközök ki-munkálásán kell gondolkodni.

Az NLS és az NNS sikerének titka ezen túl abban is rejlett, hogy a probléma feltárását és leírását követően sor került a pontos és a társadalmi hierarchia legmagasabb szintjén kommunikált célok megfogalmazására, amelyhez következetesen végrehajtott cselekvéssor társult. Ugyancsak tanulságos eleme a példának, hogy a célok nem teljesülésének okára is választ kerestek, és ennek mentén tervezik és szervezik meg a reform következő szakaszát.

Az írás-olvasás és számolás nagyszabású angol reformjának elemzése ráirányította a figyelmet az oktatás méltányosságának és kiválóságának a kérdésére, amellyel az utóbbi időben, különösen a PISA-mérések eredményeinek elemzése kapcsán egyre többet foglalkoznak világszerte. A kiválóság az ország átlagteljesítménye, a méltányosság pedig a teljesítmények mögötti szórás. A 2000. évi PISA-mérésben Nagy-Britannia azon országok csoportjában végzett, ahol magas a kiválóság, de alacsony a méltányosság, vagyis a jó országos átlagok mögött nagy a teljesítmények szórása. (Magyarországon az angolénál alacsonyabb átlagteljesítmények mögött szintén nagy szórások voltak.) A szerző az angol oktatáspolitikai egyik új kihívásának látja a magas méltányossággal és magas kiválósággal jellemezhető közoktatási rendszer irányába való elmozdulást. Tekintettel arra, hogy a probléma Magyarországon is aktuális, a *keretes írásban* bemutatjuk a magas szintű méltányosság és magas szintű kiválóság eléréséhez az angol oktatáspolitikai által azonosított öt mozgatóerőt.<sup>73</sup>

- *Személyre szóló oktatás (a tanulás egyéniesítése):* arra való törekvés, hogy minden egyes fiatal képességeinek megfelelő teljesítményt érjen el. Ehhez pedig személyre szóló differenciálásra, valamint a tanítás és a tanulás egységének megteremtésére van szükség. Ezt támogatja a tanulást segítő fejlesztő értékelés, valamint a tanárok által alkalmazott tanítási, tanulászervezési eljárások gazdagítása, a diákok szükségleteihez való igazítása.
- *A tanári munkaerő megreformálása.* Az Angliában megvalósított pedagógus-munkaerőreform célja a személyre szabott oktatás megvalósítása-

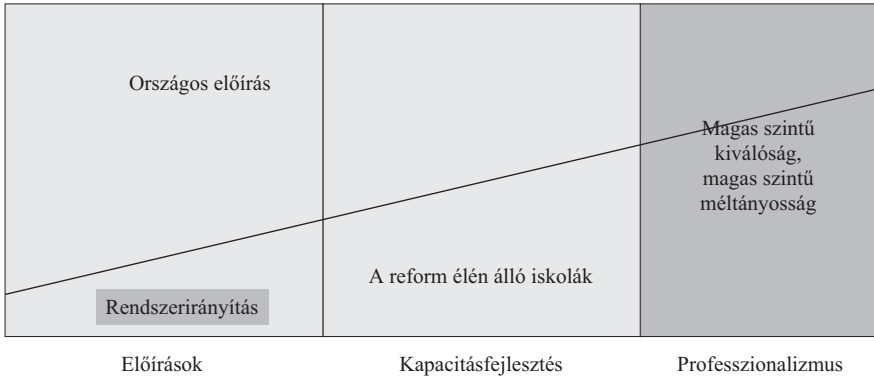
72 Hopkins (2006).

73 Hopkins (2004).

nak támogatása annak érdekében, hogy a pedagógusoknak több idejük és energiájuk legyen a tanulás-szervezéssel és a gyerekekkel foglalkozni. Ennek keretében fölszabadították a pedagógusokat olyan feladatok ellátása alól, ami nem igényli szakértelmüket. Lehetővé teszik több szakmai segítő munkatárs (pl. pedagógusasszisztens, üzleti menedzser, lelki gondozó) rugalmas alkalmazását az iskolákban. A pedagógusok értékelését és előmenetelét jelentős mértékben az osztálytermi munka minőségéhez kapcsolták. Csúcstechnológiájú IKT-eszközök alkalmazását teszik lehetővé az adminisztráció könnyítése és gyorsítása érdekében.

- *Kemény követelményeket támasztó, független iskolák megteremtése*, melyek ugyanakkor bizonyos fokú felelősséget éreznek a rendszer egésze iránt. Az iskolák eredményességével foglalkozó kutatások már több mint egy évtizede kimutatták, hogy a mindenki számára fölállított magas követelmények, a pontosan definiált célok és a következetes pedagógiai gyakorlat szoros összefüggésben áll az iskola eredményességével. Hopkins ezt most azzal egészíti ki, hogy az eredményességet a tanulásra, még hozzá minden egyes diák egyre eredményesebb tanulására vonatkoztatja. Ennek érdekében a brit kormány nagyobb teret enged az iskolák önállóságának, ugyanakkor támogatja is őket, például adatokat biztosít számukra az önértékeléshez.
- A rendszer bizonyos mértékű *összerendezése*: hogy az oktatási rendszer minden szintje és minden szereplője egy irányba „húzza a szekeret”. Ha konszenzus alakul ki abban, hogy a reform célja az oktatási rendszer méltányosságának és kiválóságának a növelése, akkor ez csak akkor lehet eredményes, ha a rendszer minden szereplője ennek rendeli alá az oktatás fejlesztésével és azok megvalósításával kapcsolatos tevékenységeit.
- A *közvélemény megnyerése*. Egy hosszú távú, átfogó oktatási reform nem lehet sikeres, ha nincs mögötte társadalmi konszenzus. Az új angol reform lényege a személyre szabott minőségi oktatás megvalósítása, sőt a közszolgáltatások lehető legszélesebb körében biztosítani kívánják a személyre szabottságot. A közvélemény megértése, támogatása, bizalma és türelme nélkül lehetetlen megvalósítani egy ilyen nagyszabású, átfogó fejlesztést. Ezért nagyon fontos a közvélemény tájékoztatása, hogy megértésük: jó ügyről van szó.

Hopkins fölhívja a figyelmet arra, hogy a magas szintű méltányosság és magas szintű kiválóság eléréséhez az intézményi autonómia és a központi irányítás egyensúlyának a megteremtése és fenntartása elengedhetetlenül szükséges. Ahogy az a 8. ábrán látható, az előírásokon át történő szabályozás egyre jobban elmozdul az iskolákban meglévő professzionalizmus irányába, de egyik elem sem válik kizárólagossá.

8. ábra: A nagy léptékű fenntartható reform irányában<sup>74</sup>

Az ábra világosan mutatja, hogy a nagy léptékű fenntartható reform irányába történő elmozdulás során egyre jelentősebbé válnak a reform élén álló iskolák, a bennük megjelenő professzionizmus, és egyre kisebb jelentőségűek lesznek a központi előírások. A professzionizmus intézményi szintű növelésében meghatározó szerepe van az irányításnak, az intézményvezetésnek. Erről részletesen szó volt a *negyedik fejezetben*.

A nagy léptékű reform elindításához és fenntartásához azonban olyan *szakmapolitikai eszközökre* is szükség van, amelyek növelik az iskolákban a tanulás színvonalát és a tanulói teljesítményt, és a rendszeren belül kapacitásfejlesztést is lehetővé tesznek. Hopkins négy olyan szakmapolitikai eszközt nevez meg, „amelyekbe a nemzeti kormányoknak forrásokat kell fektetniük, már amennyiben komolyan gondolják a reformok fenntarthatóságát: (1) *a tanulás személyre szabása*, (2) *a tanítás professzionizálása*, (3) *a hálózatépítés és együttműködés* és (4) *az intelligens elszámoltathatóság rendszerének kiépítése*”.<sup>75</sup>

### Tanulság fejlesztőknek

Az angol átfogó reform tapasztalatainak egyik tanulságát egyes szakértők abban látják, hogy az átfogó reformok ideje lejárt.

„Egy új paradigma jelent meg, amelyet több ország már sikerrel alkalmaz. Ennek az új paradigmának négy alapvető eleme van. Az első ezek közül az *intézményi autonómia* vagy – talán pontosabb így fogalmazni – az intézmények önálló felelőssége az eredményekért. A második a *visszajelzés és elszámoltatás*, vagyis az, hogy az intézmények, amelyek önállóan felelősséget vállalnak az eredményekért, folyamatosan visszajelzést kapnak arról, hol tartanak, milyen eredményeik vannak, és működik egy elszámoltatási rendszer, amely biztosítja,

<sup>74</sup> Hopkins (2006).

<sup>75</sup> Hopkins (2006).

hogyan e visszajelzéseknek megfelelően, ha erre szükség van, valóban cselekedjenek. Ezekkel együtt jár egy harmadik elem: az önálló és az eredményekért felelős intézmények szervezeti képességeinek fejlesztése annak érdekében, hogy a visszajelzéseket fel tudják használni, és ennek alapján javítani tudjanak saját működésükön. Végül mindezt egy *aktív állami innovációs politika* kíséri, amely folyamatosan próbálja megújítani azt a technológiát, amellyel a tanítás történik, és igyekszik ezt eljuttatni az intézményekhez. Ez utóbbi azért nélkülözhetetlen, mert a technológia megújítása (különösen, ha beleértjük annak kísérleti kipróbálását is) olyan költséges, hogy ez nem várható az intézményektől. Az ezzel foglalkozó szakértők mindig nagy nyomatékkal hangsúlyozzák: e négy elem csak együtt fejthet ki hatást. Ha közülük bármelyik hiányzik, akkor a dolog nem működik.”<sup>76</sup>

Az új fejlesztési paradigmát foglalja össze a 9. ábra.

A négy egymással összekapcsolódó feltétel	Értelmezés
<i>Intézményi autonómia és felelősség</i>	Minden intézmény felelős saját eredményességének állandó javításáért, és ennek érdekében önálló módon cselekedhet.
<i>Visszajelzés és elszámoltatás</i>	Minden intézmény folyamatos visszajelzést kap saját teljesítményéről, és gyenge teljesítmény esetén garantált beavatkozás történik.
<i>Szervezeti képességek fejlesztése</i>	Állandóan fejlesztik az intézmények képességét arra, hogy felelősséget vállaljanak saját eredményességükért, megértsék a kapott visszajelzéseket, és ezek alapján módosítsák viselkedésüket.
<i>Aktív innovációs politika</i>	Az állam folyamatosan fejleszti a tanítás technológiáját, és a korszerű pedagógiai technológiát az intézmények rendelkezésére bocsátja.

9. ábra: Az oktatásfejlesztés 21. századi modellje

<sup>76</sup> Halász (2006).

## 6. Összegzés

Az iskolafejlesztés az elmúlt évtizedekben önálló diszciplínává fejlődött. Ez a tény nemcsak rangot ad, de kötelez is. Kötelezi egyrészt az oktatás fejlesztésében érdekelt, illetve a megvalósításáért és a megvalósításban felelős szereplőket arra, hogy a tanulók egyre eredményesebb tanulásának érdekében fölhasználják mindazt az elméleti és gyakorlati tudást, amelyet ez a tudományterület ebben a néhány évtizedben megszerzett. A közoktatásnak a köz pénzéből a köz javát kell szolgálnia. Ezt a közoktatás egyre inkább a személyre szóló tanuláfejlesztés megvalósításával tudja megvalósítani. Ahogy M. Fullan fogalmaz, a közoktatásba történő mindenfajta beavatkozás, innováció, reform végső célja, morális szándéka ez kell, hogy legyen. A megvalósításban pedig egyre nagyobb szakmaiságnak kell érvényesülnie, amelynek kivitelezése azonban több ok miatt sem egyszerű.

A 20. század második felétől felgyorsult változások valószínűleg a jövőben sem fognak lelassulni. A 21. század emberének meg kell tanulnia együtt élni ezekkel a változásokkal, illetve amennyire lehet, alkalmazkodnia kell hozzájuk, vagy ha lehet, fel kell használnia azokat.

Fel kell készülni arra, hogy a társadalom és a gazdaság átalakulásához az iskolának is alkalmazkodnia kell. A 21. század iskolái biztosan mások lesznek, mint a 19–20. századokéi voltak. Hogy pontosan milyenek, azzal kapcsolatban ma még csak alternatívák, elgondolások vannak. Számítani kell azonban egy zavaros és talán fájdalmas, akár évtizedekig is eltartó átmeneti időszakra, amelyben – éppen a folyamatos fejlődés eredményeképpen – ki fognak alakulni a mainál valószínűleg sokkal nyitottabb, rugalmasabb iskolák és rendszerek.

A rugalmasság a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodást, a helyi igények mind magasabb színvonalú kielégítését jelenti. Ennek megvalósításához autonóm iskolákra, professzionális vezetőkre és pedagógusokra van szükség, akik képesek az iskolát a környezetével dinamikus kölcsönhatásban lévő élő rendszerként működtetni.

Egyre világosabban látszik, hogy az oktatás úgy tudja morális célját teljesíteni, ha minden iskola működésének alapvető elemévé válik a folyamatos tanulásfejlesztés. Ehhez nemcsak megfelelő szakmai kompetenciákkal kell rendelkezniük a vezetőknek és a pedagógusoknak, sőt még magának az iskolai szervezetnek is, hanem maguknak a pedagógusoknak és a vezetőknek, sőt magának a szervezetnek is folyamatosan tanulniuk kell.

A folyamathoz támogató, ugyanakkor elvárásokat is támasztó, a fejlesztésre ösztönző és azt elismerő szűkebb és tágabb szakmai és társadalmi közeg megte-

remtésére és fenntartására van szükség. Az intézményekre építő fejlesztés megvalósulásához elengedhetetlen a bizalom. A fejlesztések megvalósítóinak – a pedagógusoknak és az intézményvezetőknek – önmagukban kell bízniuk elsősorban, de ez a bizalom elszáll vagy ki sem alakul, ha az egész oktatást, annak minden szintjét nem hatja át a pedagógusokba vetett bizalom.

Komoly feladat a fenntarthatóság biztosítása. Az elemzők a finn közoktatás eredményességének egyik elemét éppen a fenntartható vezetésben látták. Abban a biztonságban, amely a gazdaság és a társadalom minden változása közepette az oktatás fontosságában való egyetértésben nyilvánult meg. A fenntarthatóság azonban azt a biztonságot is jelenti, hogy van kellő idő a fejlesztések ki-futtatására, a tapasztalatok elemzésére, a szervezeti tanulásra és a szervezeti kultúra alakítására.

Bár a fejlesztésekkel kapcsolatos tudástermelésben várhatóan egyre nagyobb szerepet töltenek be maguk az intézmények, a megvalósításhoz szükségük lesz a helyzetükhöz illeszkedő, adekvát szakmai segítségre. Ehhez pedig ezt a támogatást biztosítani képes szakembergárdára van szükség. Ugyanakkor az egyes intézményekben termelődő tudásnak a menedzselése, folyamatos szintézise, az új helyzeteknek megfelelő adekvát formák kifejlesztése és kipróbálása, az egymástól való tanulás hazai és nemzetközi szintéren egyaránt egyre fontosabbá válik.

Közös a feladat és közös a felelősség. Ha van az országnak és benne az oktatásnak jövőképe, ha vannak világos, érthető és ellenőrizhető céljai, akkor a közös tudásra és tanulásra építő fejlődés sem marad el. Erre is igaz azonban, amit M. Fisher mondott: „Ha jól csinálod, örökké fog tartani.”

## 7. Felhasznált irodalom

- Aho, E. – Pitkänen, K. – Sahlberg, P.* (2006): Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. The World Bank, Washington, D. C.
- Arató László – Knausz Imre – Nahalka István – Pála Károly* (2002): Modernizáció és programfejlesztés. Kézirat. ([www.knauszi.hu](http://www.knauszi.hu))
- Barber, M. – Mourshed, M.* (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében? McKinsey and Company.
- Barlai Róbertné – Pecsenye Éva* (2007): Egy pedagógiai kísérlet nyomában – Az értékközvetítő és képességfejlesztő program. Kézirat, OFI.
- Békési Kálmán* (2007): A Szakiskolai Fejlesztési Program I. eredményei mögött álló okok és tényezők. Háttér tanulmány. Kézirat, OFI.
- Békési Kálmán – Szabó Mária* (2008): A kompetenciaalapú programcsomagok hazai fejlesztésének előzményei. Kézirat, Educatio.
- Belbin, M.* (2003): A team avagy az együttműködő csoport. Edge 2000 Kft.
- Bognár Mária* (2001): Arion-tanulmányút tartalmi beszámolója. Kézirat.
- Bognár Mária* (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 1. sz.
- Bognár Mária* (2005): Félúton a MAG-program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 7–8. sz.
- Bognár Mária* (2008): Az OECD CERI „A jövő iskolája” (Schooling for Tomorrow) programja. Háttéranyag „Az iskolafejlesztés koncepcionális alapjai” című projekt 2008. február 11-i műhelyéhez. Kézirat, OFI.
- Csapó Benő* (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle, 2007. 3. sz. ([www.oki.hu](http://www.oki.hu)).
- Csath Magdolna* (2004): Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Európai Közösségek Bizottsága (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása. Brüsszel, 2001.11.21. COM 678 végleges.

- Fullan, M. – Hill, P. – Crevola, C. (2006): Breakthrough. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- Fullan, M. (2008a): Változás és változtatás II. A folytatás. OFI.
- Fullan, M. (2008b): Változás és változtatás III. A ráadás. OFI.
- Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER.
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, 366–387. o.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2000): Jelentés a magyar közoktatásról 2000 OKI, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI, Budapest.
- Halász Gábor (2006a): Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban. In: Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig, OKI.
- Halász Gábor (2006b): Tanulószervezet – eredményes oktatás: a Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló záróelőadása.
- Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 2003. 9. sz.
- Hargreaves, A. – Fink, D. (2005): Sustainable Leadership. San Francisco. California. Jossey-Bass.
- HEFOP 3.1. (2007): Intézkedés értékelése. Expanzió Humán Tanácsadó.
- Hopkins, D. (2004): Kiválóság és méltányosság. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 12. sz.
- Hopkins, D. (2006): Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagy léptékű reform. Új Pedagógiai Szemle, 2006. 3. sz.
- Hunya Márta (2008): Társaktól tanulni. Birmingham, PLA 2007. okt. 4–5. Kézirat.
- Kállai Mária – Szabó Mária (2007): MAGtár. Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához 2. OFI.
- Kállai Mária – Szász Edina (2006): Az iskolavezetés jó gyakorlatai – iskola és versenyképesség. In: Közoktatás és versenyképesség, OKI.

- Kerber Zoltán* (szerk., 2007): Utak elmélet és gyakorlat között. A Nemzeti alaptantervtől az osztályteremig. OFI.
- Kósa Barbara – Simon Mária* (szerk., 2006): Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig. OKI.
- Kozák Zsuzsanna* (2007): A mozgókép- és médiaismeret tantárgy közoktatási integrációja. Kézirat, OFI.
- Kotter, J. P.* (1999): A változások irányítása. Kossuth Kiadó.
- Kotter, J.* (2007): Olvad a jéghegyünk! Trivium Kiadó.
- Kt. (1993): Az 1993. évi 79. törvény a közoktatásról.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra* (2007): Esettanulmány. Megelőzés–Alkalmazkodás–Gondoskodás (MAG-program) OKI–APS. Kézirat, OFI.
- Neuwirth Gábor – Horn Dániel* (2006): A középiskolai munka néhány mutatója 2005. OKI.
- OECD (2004): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note. Germany (<http://www.oecd.org/dataoecd/32/48/33732207.pdf>).
- Pála Károly* (2006): Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: A kompetencia. Kihívások és értelmezések. (Szerk.: Demeter Kinga.) OKI.
- Pataki Béla* (2005): A technológia menedzselése. Typotex.
- Pléh Csaba* (2000): A lélektan története. Osiris, Budapest, 556–560. o.
- Reezigt, G. J.* (2001): A Framework for Effective School Improvement. GION.
- Senge, P.* (1998): Az 5. alapelv: A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata. HVG.
- Strathdee, R.* (2005): Social capital and policy-making: taking theory into practice. Burlington, VT, Ashgate.
- Szabó Mária* (2007): Beszámoló az ARION-tanulmányútról. Kézirat.
- Szabó Mária* (2008): A hatékony iskolafejlesztés keretei. Kézirat, OFI.
- Szabó Róza* (2006): MAGtár. Ötlettár iskolafenntartók számára. OKI.
- Vass Vilmos* (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle, 2007. 6. sz.

*Vass Vilmos* (2005): Nemzetközi folyamatok a programfejlesztésben. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 3. sz.

*Veres Gábor* (szerk., é. n.): Az integrált természetismeret tantárgy hatékony tanulási környezete (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=tanulasi>).