

A KRITIKUS-BARÁT MÓDSZER. A KRITIKA MŰVÉSZETE

SIMON GABRIELLA

mentálhigiénés szakember, mediátor,
kritikus-barát
info@legitim.hu

A kritikus-barát (Critical Friend) módszer angolszász területeken az 1970-es évek közepe óta ismert. Az 1990-es évek első felétől elterjedt metódus az oktatási intézmények és az abban dolgozók működésének feltérképezésére, az iskolák fejlesztésére. A kritikus-barát a pártatlan kívülálló szemével, de a folyamatokat belülről is megismerve, a praxis és a protokoll ismeretében ad támogatást, nyújt segítséget, válaszol a hozzá fordulóknak kérdéseire: az iskolavezetőktől a tanulókon át az adminisztratív dolgozókig. A tanulmány célja a módszer és a hozzá tartozó szerep ismertetése azzal a szándékkal, hogy egy lehetséges alternatívát nyújtson a pedagógiai tanácsadás tartalmi megújításához.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások – kihívások és válaszok

A közoktatásban az ezredfordulóig a pedagógiai szakmai szolgáltatások intézményei látták el a közoktatási értékelési feladatokat, működtették az információs rendszert és vettek részt a tartalmi modernizáció folyamatainak szervezésében. A pedagógiai szakmai szolgáltatások tisztje a közoktatási intézmények, az ott dolgozó szakemberek számára szervezett szakmai támogatás, szakmai segítség, szaktanácsadás nyújtása. Tevékenységük kiterjed az iskola működtetése során kialakuló problémák orvoslására, emellett szolgáltatásaikat igénybe veheti az iskola vezetése (vezetői szaktanácsadás) és fenntartója is.

Az utóbbi, közel másfél évtizedben már nem csak az önkormányzatok által fenntartott intézmények működnek, hanem az új igények megfogalmazásával együtt, bővülő szolgáltatásokkal nonprofit és forprofit szolgáltató cégek is megjelentek. A pedagógiai szakmai szolgáltatást végző, nem állami és nem önkormányzati fenntartású, de OM azonosítóval rendelkező szolgáltatók között zömmel gazdasági társaságokat, közhasznú társaságokat, felsőoktatási intézményeket, alapítványokat, egyesületeket és magánszemélyeket találunk. Számuk és ezzel részvételük a pedagógiai szakmai szolgáltatásokban az utóbbi évtizedben jelentős mértékben nőtt. Piaci alapon leginkább a mérés-értékelés és a továbbképzések szervezése működik (Virágné, 2004; Halász és Lannert, 2006).

Jelen tanulmány célja olyan, hazánkban nem teljesen ismeretlen metódus felkínálása a pedagógiai szaktanácsadás eszközkészletéhez, mely az oktatásban angolszász területeken közel húsz éves praxisra tekint vissza, és amely ötvözi a szakmai módszertani hozzáértést a segítői hivatás szerep elvárásaival. A kritikus-barát módszer pedagógiai tanácsadó gyakorlatba történő bevezetése – amellett, hogy a pedagógiai tanácsadásban egy új alternatívát nyújt – külföldi tapasztalatok alapján elősegítheti a pedagógusok, iskolavezetők önreflexiós képességének fejlődését, hozzájárulhat munkájuk hatékonyabbá tételéhez, intézményük szakmai – szervezeti fejlődéséhez.

A kritikus-barát módszer a pedagógiában

A kritikus-barát módszer ismertetése és alkalmazásának bemutatása többféle tudományágban és gyakorlatban látható. Közös bennük az a szándék, hogy reagáljanak a különböző területeken megjelenő szakmai tanácsadás igényeire, többek között arra, hogy definiálják a módszert és a módszert alkalmazó szakember szerepét.¹ A módszer a pedagógiában egyrészt az elméleti kutatók munkájának támogatásában (akciókutatások), másrészt az intézményi értékelést segítő, megfelelően érzékeny eljárásokban (tanuló szervezetek), valamint a pedagógus szakmai tevékenységének, önreflexiós gyakorlatának facilitáló attitűddel történő segítésében jelenik meg.

Thomas Farrell (2001) szerint – aki a kritikus-barát metódust angol nyelvet tanító kolléganőjének munkáját segítve alkalmazta – a módszert először *Lawrence Stenhouse* említette 1975-ben. *Stenhouse* az oktatásban zajló *akciókutatás* támogatásával kapcsolatban hívta fel a figyelmet a kritikus-barát módszerre. Példájában az egyik tanár a másik munkáját megfigyelve úgy adott tanácsot kollégájának, mint egy barát, és nem úgy, mint egy konzulens. Az eljárásban a cél az akciókutatást végző kolléga reflektív képességeinek fejlesztése volt. Más kutatók az akciókutatásban a teoretikus tudás és a gyakorlat közötti szakadék proaktív áthidalását említik a kritikus-barát módszer céljai között, ahol az oktatásban zajló akciókutatás kutatócsoportja mellett partneri viszonyban tevékenykedik a kritikus-barát. A kritikus-barát eljárás a pedagógiai gyakorlatban, a *kritikai reflektív gondolkodás* fejlesztésében önálló módszerként is megjelenik (*Farrell*, 1998).

Az akciókutatás támogatása mellett a kritikus-barát módszer alkalmazását az 1990-es évektől elsősorban angolszász és amerikai területeken az oktatási intézmények vizsgálatának, átszervezésének, a tanulás–tanítás hatékonyabbá tételének kontextusában látjuk. Olyan iskolákban alkalmazták eljárásként, amelyek magukat *ta-*

¹ Magyarországi említésekben a fogalom egyrészt a kritikus-barát jelzős szerkezetben és az angol elnevezés (Critical Friend) rövidítéseként (CF) jelenik meg. Ehelyütt a kötőjeles magyar elnevezést használom, hogy érzékeltessem a köznapinál szorosabb tartalmi kapcsolatot a jelző és a jelzett szó között. A megnevezés – a kontextustól függően – a módszerre és az azt alkalmazó szakemberre is vonatkozhat.

nuló szervezetekként definiálták, és mint ilyenek felismerték, hogy a tanulás, az iskolai fejlesztés megkívánja az értékelő visszajelzést. Működésük egyik alapeleme az értékelés, mely cselekvésre, korrekcióra ösztönöz. A tanuló szervezet *Peter Senge* (1990) értelmezésében olyan emberek csoportja, akik folyamatosan fejlesztik képességeiket azért, hogy megvalósítsák elképzeléseiket, amelyekkel kapcsolatban mélyen elkötelezettek. Kialakítják saját valóságukat a jelenre történő reagálástól a jövő megalkotásáig (*Senge, 1990*). Az innovatív tanuló szervezetek öt alapelve² közül az egyikről, az *önirányításról* mondja *Senge*: „A szervezetek csak a tanuló egyéneken keresztül tanulnak. A személyes tanulás nem biztosítja a szervezeti tanulást, de nélküle az nem történik meg” (*Senge, 1990, 139. o.*). Az önmagukat irányító emberekről írta a szerző, hogy folyamatosan tanuló üzemmódban élnek. Tudatában vannak saját tudatlanságuknak, hozzá nem értésüknek, valamint a fejlődés lehetséges területeinek – és mélyen magabiztosak. Ez a magabiztosság csak azok számára ellentmondásos, akik nem látják, hogy maga az út, az úton levés a jutalom (*Senge, 1990*). Ez a magabiztosság, belső biztonságérzet lehet az alapja annak, hogy a visszajelzéseket, az értékelést egyéni és intézményi szinten a fejlődés egyik lehetséges eszközeként kezeljük. A tanuló szervezetek – a gazdaság és az üzleti élet világában gyakrabban – a versenyképesség szinonimájaként létező, az oktatás világában azonban még ritkán használt fogalom (*Halász, 2007*).

Senge munkájára *D. A. Schön* (1983) és munkatársa, *Chris Argyris* (1978) is hatással volt, amikor a tanuló szervezetek öt alapelvéből a *mentális modelleket* leírta. A mentális modellek mélyen beivódott feltevések, általánosítások, képek és elképzelések, amelyek befolyásolják, ahogyan a világot megértjük és tetteinkben megjelenítjük. Nem mindig vagyunk annak tudatában, hogy ezek hogyan hatnak a cselekedeteinkben, ezért szakmai repertoárunkban alapvető feladat a *reflect-in action* és a *reflect-on action* – a cselekvés közbeni és a cselekvésre való reflektálás (*Schön, 1983; Falus, 2003, 2006*) – képességének fejlesztése, amely *Senge* értelmezésében folyamatos nyitottságot is jelent.

A mentális modellek vizsgálata, a mentális sémák átalakítása a kritikus-barát, a konzulens, a szaktanácsadó, a mentor, a coach, a facilitátor szerepével kapcsolatban kérdéseket vet fel: vajon az intézményi alkalmazottak kívánják-e feltevéseik, általánosításaik, nézeteik feltárását, egyáltalán: készen állnak-e erre, szembe tudnak-e nézni velük. Azonosulnak-e az elhivatottság szintjén a munkájukkal, a szervezet céljaival, kívánnak-e folyamatosan tanulni, vagy ennél kevesebbel is beérik? Ki az, aki a szervezet tagjait nézeteikkel szembesíti, szembesítheti? Milyen képességek, felkészültség, eljárás birtokában teheti ezt meg? És ha ez megtörtént, mit tud felkínálni folytatásképpen vagy éppen helyettük? A pedagógus munkájára történő

² Az öt alapelv (*systems thinking, personal mastery, mental models, building shared vision, team learning*) magyarul: a rendszerben való gondolkodás; önirányítás; belső meggyőződés (a tulajdonképpen mentális modellek); a közös jövőkép építése; csoportos (közös) tanulás.

visszajelzés során a megfelelően érzékeny módszer megválasztása sokat segíthet a kívánatos változás igényének kialakításában, a változtatás szakmai támogatásában, a mentális egészség megőrzésében.

Fred Korthagen egy tanulmányában³ a tanárok professzionális identitásának fejleszthetőségét a tanárképzés szempontjából vizsgálta (*Korthagen*, 2004; *Falus*, 2004, 2005, 2006). A jó tanárrá válás keretként bemutatott hagyma-modelljében a tanári személyiség (pszichikus képződmények) egyre mélyülő öt szintjét (*model of levels*) ábrázolja, amely területek a reflexiós gyakorlatban alakíthatóak, fejleszthetőek. A kívül látható szintek: a *viselkedés*, *cselekvés* és a *kompetenciák*. A *nézetek*, *hit*ek a kutatás számára viszonylag új területek. A szakmai *önazonosság* és a *küldetés* rétegeit jelöli meg *Korthagen* olyan belső magként, amelyek a tanároknak a professziójukról alkotott elképzeléseikhez legközelebb visznek. *Swann* (1992) gondolataira utalva jegyzi meg a szerző, hogy a tanár önazonossága, identitása, az önmagunkról alkotott elképzelés az, amely – tekintettel az énvédő mechanizmusokra – a legnehezebben változtatható. Abban, ahogyan a tanárok meghatározzák önmagukat, ahogyan hivatásszemélyiségüket szemlélik, lassú, néha fájdalmas, és viszonylag kicsiny a változtatás lehetősége. A küldetés szintjén adunk értelmet a létünknek, mélyen megélt személyes értékek rejlenek itt, melyeknek nem is mindig vagyunk tudatában. Ahhoz, hogy a professzionális személyiség ezen szintjeivel foglalkozunk, *Korthagen* is felhívja a figyelmet a körültekintő, támogató eljárás szükségességére.

A kritikus-barát módszer iskolai alkalmazásának kikristályosodni látszó céljai, eszközei, alkalmazási területei, a módszert alkalmazó szakember által betöltött szerep tartalma és a vele kapcsolatos elvárások kellően érzékeny, együttműködésre épülő megoldást jelenthetnek a pedagógiai szaktanácsadás módszertani kihívásaira. A metódus segítséget nyújthat az iskolának, a pedagógusnak abban, hogy válaszolni tudjon egyrészt a tanuló szervezetekre jellemző alapelvek közül az önirányítás, a folyamatos visszajelzések, az értékelés magabiztos fogadásának, tulajdonképpen a változtatás képességének egyre aktuálisabb kihívásaira. Másrészt közelebb vihet a pedagógusok mentális modelljeinek megismeréséhez (*Senge*, 1990) és ha lehet, alakításához (*Korthagen*, 2004). Az eljárásban a részt vevők önkéntessége, kizárólag a *feltett* kérdéssel való foglalkozás, a válasz elfogadásának vagy elutasításának lehetősége, a metódus protokollja és a kritikus-barát szerep megkövetelte probléma-érzékenység, az etikai és professzionális követelmények adhatnak garanciát arra, hogy a kritikus-barát módszer a szakmai személyiség legfelsőbb szintjeit körültekintően kezelő, a szervezeti tanuláshoz szükséges belső biztonságérzetet támogató eljárás lehessen.

³ Magyarul: A jó tanár lényegének keresése közben, egy holisztikusabb szemléletmód felé a tanárképzésben (*Korthagen*, 2004).

A módszer nem új, leírásában különféle szempontok, illetve a koncepcionális kidolgozottság eltérő szintjei érzékelhetőek. Vannak, akik a módszer ismertetésénél, értelmezésénél elsősorban a *folyamat szereplőire, az elnevezés tartalmának elemzésére*, a kritikus-barát *tevékenységére* vagy a metódus különböző *jellegzetességeire* helyezik a hangsúlyt. Mások a *különféle tanácsadói eljárások szereplőivel* szembeni eltérő elvárások bemutatására fókuszálnak.

A kritikus-barát módszer alkalmazásában *részt vevő felek* (kettő vagy akár egy csoport) kapcsolatát *Farrell (2001)* együttműködő emberek viszonyaként határozza meg, ahol az eljárás – a tanítás és a tanulás minőségének javulása érdekében – a megbeszélést és a reflektivitást támogatja. A kritikus-barátság elköteleződés, mely a beszélgetést, a kérdezést, akár a konfrontálódást is bátorítja, bizalomteljes kapcsolat a tanítás tervezése, megvalósítása és értékelése céljából (*Hatton és Smith, 1995*). Olyan közös alkotás, melyben két vagy több személy egymást kiegészítő kompetenciái lépnek interakcióba azért, hogy megalkossák azt a megértést, amelyet azelőtt senki más nem tudott, és amelyet ők sem lettek volna képesek létrehozni egyedül (*Schrange, 1990, id. Farrell, 2001*).

Az értelmezések másik csoportja az *elnevezésben* rejlő, egymást kizáró fogalmak tartalmának kibontásával, a szavak jelentése közti kapcsolat természetének feltárásával foglalkozik. Széles körben elterjedt az a meghatározás, amely az elnevezésben látható ellentétre, látszólagos ellentmondásra, az oxymoronra hívja fel a figyelmet. Eszerint: „A kritikus-barát erőteljes fogalom a benne rejlő feszültség miatt. A barátok magas fokú, feltétlen pozitív megbecsülést idéznek elő bennünk. A kritikusok – első látásra legalábbis – feltételes negatív és türelmetlen elégtelenségérzést jeleznek. Talán a kritikus-barát van a legközelebb ahhoz, amit igaz barátságnak tekintünk: a feltétel nélküli támogatás és a feltétel nélküli kritika házasságához” (*MacBeath és Jardine, 1998, id. Swaffield, 2004, 6. o.*).

Swaffield (2004) szerint a két szó juxtapozíciója kétségtelenül feszültséget teremt, mely a tökéletes barát és a tökéletes kritikus közötti kontinuum egyensúlyi pontjának tekintendő. *Watling és munkatársai (1998)* a kritikus-barátot úgy definiálják, mint aki megfelelő egyensúlyt teremt a támogatás és a kihívás között. A kapcsolat komplex, dinamikus, mely a kritika és a barátság, a támogatás és a kihívás között folyamatosan alakul, formálódik. A viszonyt ezért *Swaffield* nem egy kontinuumon, hanem három dimenziós térben ábrázolja, ahol a közös pontból induló barát és a kritikus mellett a harmadik irányt az idő jelöli ki. A *kritikus* szó jelentése *Farrell (2001)* szerint inkább a szó eredeti görög jelentésére utal, amely elkülönülést, jó ítélőképességű, éles elméjűt jelent.

Costa és Kallick meghatározásában a *tevékenységre* fókuszál (*Costa és Kallick, 1993*). Ahogyan az elnevezés is jelzi, a kritikus-barát bizalmas barátként definiálható, aki provokatív kérdéseket tesz fel, olyan adalékokkal szolgál, melyeket érdemes egy másik lencsén keresztül megvizsgálni, és úgy nyújt kritikát valakinek a munkájával kapcsolatban, mint egy barát. A kritikus-barát időt szán arra, hogy

teljességében megértse a bemutatott munka, a produktum kontextusát és az eredményt (*outcome*), amely felé a személy vagy a csoport halad. A barát a közbenjárója a munka sikerének. *Costa* és *Kallick* tanulmányukban⁴ azt írják: „Minden tanulónak – és minden oktatónak is – szüksége van egy bizalmas személyre, aki provokatív kérdéseket tesz fel, vagy segítő kritikát nyújt” (*Costa és Kallick, 1993, 49. o.*). Az optikai metaforánál maradva, a kritikus-barát olyan, mondják a szerzők, mint aki folyamatosan arra készlet, hogy különböző lencséken keresztül vizsgálódjunk, ahelyett, hogy azonnal a megfelelő szemüveget adná a szemüveg tulajdonosának. Így egy szubjektív szemléletet, tudást is megkíván, azét, aki tudja, hogy *számára* melyik lencse felel meg a legjobban. A kritikus-barát szerepének megvilágításában a különböző szerzők, ahogyan *Swaffield* (2004) utal rá, gyakran alkalmaznak olyan metaforákat, melyek a megváltozott nézőpontot hivatottak vizuális konnotációkkal érzékelhetővé tenni.

A fogalom meghatározásában a tanácsadói eljárás különböző szereplőivel szembeni *elvárások* szerint világítja meg a kritikus-barát tevékenységét *Swaffield* (2004). A kritikus-barát kompetenciái szerinte az iskolai fejlődést támogató jellegzetességeiben hordoznak valamit a tanácsadó, a felügyelő, a mentor, a coach, a konzulens készségeiből. Azoktól viszont bizonyos vonásokban különböznek is. A tanácsadó és a felügyelő (*advisor, inspector*) a helyi intézményi vezetés alá tartozik, ami meghatározza a feladatkörét. A coach például sokkal direktívebb, a kritikus-barát inkább a folyamat előremozdítója, facilitálója. Szerepe tartalmában a *consultant*, a *counsellor* és a mentor szereppel mutat rokonságot, de míg a mentori viszonyban a mentor és a tanítvány nem egyenrangú viszonya érvényesül, addig a kritikus-barát megjelenése felnőtt–felnőtt kapcsolatot feltételez. Segítő, támogató attitűdjében a mentor és a facilitátor attitűdjére is emlékeztet, de mindegyiktől egy kissé különbözik is. A mentor például személyes kapcsolatot tart fenn a mentoráltjával, és felelősségi körébe tartozik annak fejlődése. A coach és a mentor korábban szerzett már tapasztalatokat azon a területen, amelyen a vele kapcsolatban álló személy dolgozik, *Swaffield* (2004) szerint a kritikus-barátok szempontjából ez nem feltétlenül szükséges. Legközelebb a konzulens (*consultant*) szerep áll a kritikus-barátéhoz, természetesen megszorításokkal. A konzulens feladataival történő meghatározás a szerző szerint azért is szerencsés, mert a szakirodalom kevés kritikus-barát szerep-meghatározást ismer.

Érdemes röviden utalni a terminológiával kapcsolatban arra, hogy bizonyos kifejezések használata az irodalomban nem egységes. Ahogyan a kritikus-barát eljárással kapcsolatban egyelőre nem teljesen tisztázott, hogy *ez szerep* (tartalommal és elvárásokkal) és/vagy pontosan meghatározott *módszer* (célokkal, eszközökkel, alkalmazási területtel és leírható tapasztalatokkal), úgy a szolgáltatást, módszert igénybe vevők státusza sem definiált. Az általuk alkalmazott eljárás menetének le-

⁴ Magyarul: A kritikus barát lencséjén keresztül (*Costa és Kallick, 1993*).

írásakor *Costa* és *Kallick tanuló*nak hívja a megrendelőt, a problémagazdát, akit nevezhetünk ügyfélnek, kliensnek is. *Swaffield* (2004) a szolgáltatást igénybe vevőjét szintén kliensként is említi, bár megjegyzi, hogy erre a személyre egyelőre nincs kielégítő meghatározás a szakirodalomban. Tanulmányában végül „iskolai kollégának” (*school colleague*) nevezi el a klienst, mivel a módszer alkalmazása iskolai kontextusban terjedt el. Az angol nyelvű megfogalmazások egy részében a kritikus-barát, mint személy *alkalmazása* szerepel. *Costa* és *Kallick* a kritikus-barát szerepéről, sőt, a kapcsolat természetére utalva *kritikus barátságról* (*critical friendship*) ír. Náluk ez tehát egy szerep, megfelelő szereprepertoárral, formalizált módszerrel. Ugyanakkor más szerzők elemzéseiben (de *Costa* és *Kallick* tanulmányában is) a kritikus-barát, mint *módszer leírása* is megjelenik.

A kritikus-barát módszer alkalmazója tehát olyan személy, aki a nevelési-oktatási beavatkozásokban és döntésekben segítheti a tevékenységet végző vezetőket, pedagógusokat, vagy az ilyen intézményben tanulókat, dolgozókat. Értékelő, érzékeny kritikát, észrevételeket fogalmaz meg a kliens számára: a tanulóknak, tanárnak, adminisztrátornak, illetve ezek csoportjának. Segít más nézőpontból vizsgálni a helyzetet, a munkát, a produktumot, osztálytermi szituációkban vagy stábmegbeszéléseken, illetve szervezetfejlesztés alkalmával. A kritikus-barát a kívülálló nézőpontjából veszi figyelembe az egész összefüggésrendszert, segít fontos mozzanatok meglátásában másfajta nézőpontból, mielőtt visszajelzést adna. Arra ösztökél, hogy a kliensek pontosan fogalmazzák meg érveiket a döntéseik mellett, és, bár fő célja a támogatás nyújtása, nem tart attól sem, hogy kérdésekkel szembesítse őket, azért, hogy az intézményből szemlélve, de új nézőpontot felkínálva segítse a szakmai személyiséget és az iskolát a fejlődésben.

Szükséges ismeretek, tudás, készségek

A következőkben a kritikus-barát kompetenciáit, szerepének tartalmát és a kritikus-barát módszer bemutatását a tudományos szakirodalom, az elméleti kutatások áttekintése, a gyakorló pedagógusok tapasztalatainak összegzése és a gyakorlaton alapuló modellek ismertetésén keresztül oldjuk meg.

A kritikus-barát munkája – maga a kritikus – barátság (*Costa* és *Kallick* megfogalmazásában) – a *bizalomépítéssel* kezdődik. Arra van szükség – mondja *Costa* és *Kallick* (1993) –, hogy a csoport biztos legyen abban, hogy a barát

- tisztában van a kapcsolat természetével, azt nem megítélésre, ítélezésre használja
- figyel, tisztázza az ötleteket, bátorítja az egyediséget
- időt szán arra, hogy megértse, mi az, amit lát, amit bemutattak neki
- értékes kritikát nyújt, és kizárólag felkérésre, becsülettel válaszol a neki feltett kérdésre, felvázolt problémára
- maga is hozzájárul a munka sikeréhez.

A kritikus-barát módszer alkalmazásához szükséges *kompetenciák* bemutatásán kívül Swaffield (2002) tanulmányában a befolyásoló tényezőknek további négy elemét emeli ki: a klienst vagy kollégákat, akikkel a kritikus-barát dolgozik; a kapcsolat minőségét; az iskola szervezeti sajátosságát és a munka sajátos körülményeit. A kritikus-barát kompetenciáit Myers és Richardson (2001) nyomán négy csoportban írja le: önmaga irányítása; a tanulási folyamat segítése; a szervezeten belüli vezetés és irányítás; mások támogatásának és fejlesztésének képessége. Külön említi a kritikus-barát szerepének hangsúlyozásához szükséges tudatosságot, lelkiismeretességet, a megfigyeléshez elengedhetetlen képességek fontosságát, az osztálytermi tanulási tevékenység támogatásához szükséges megfigyelési adatok nyújtásának képességét és hangsúlyozza a munkatársak közötti folyamatos kapcsolattartás segítését. Kiemeli, hogy a kritikus-baráttal dolgozóknak is vannak előfeltevései, megelőző tapasztalatai a kapcsolat természetéről, ezért a viszonyra a munkatársak előzetes elképzelései is hatással lehetnek.

Az iskolában dolgozó klienssel vagy a kollégákkal való viszonyában a kritikus-barátnak el kell tudnia dönteni a kérdést, hogy kinek is a barátja. MacBeath (1998) nyomán, a munka hatására, hatékonyságára utalva Swaffield (2002) válasza: ez attól függ, hogy kiének látszik. Schein (1997) nyomán a kliensek alaptípusait Swaffield aszerint különíti el, hogy a kritikus-barát kikkel milyen kapcsolatba kerül tevékenysége közben. A kialakuló kapcsolatokat a státusz, az életkor, a nem, az etnikai hovatartozás és a tapasztalatok is befolyásolják.

Harmadik befolyásoló faktor a *kapcsolat fejlődése* és a kapcsolat időtartama. Az elfogadásra, a tiszteletre és a megértésre alapuló munkakapcsolat kialakítása időt vesz igénybe. A kritikus-barát egyrészt igyekszik a megfelelő interakciót kiépíteni, másrészt erre rászánja a szükséges időt.

Negyedsorban az *iskola*, mint egész megjelenése és a változásra való hajlandósága befolyásolja a helyzetet. Az iskola fejlődésre való képességén kívül a kutatásra és a reflexióra való nyitottság, a szervezeti állapot, a munkatársak közötti viszony és a külső szervezetek nyomása (például az iskola teljesítményének megítélése) lesz kihatással a kritikus-barát eljárásra.

Az ötödik faktort a kritikus-barát munkájának sajátos körülményei, a *megbízás keretei* jelentik, vagyis az, hogy munkájára milyen célból, kinek van szüksége. Néhány szóban itt érdemes arra is kitérni, hogy az iskolák – Swaffield (2004) tapasztalatai szerint – nem mindig és nem azonnal működtek szívesen együtt a kritikus-baráttal. A bizalom, az együttműködési hajlandóság ugyanis nem teremthető meg azonnal, és hiánya sem mindig tudható be a kritikus-barát képességei hiányának. Milyen tényezők biztosítják tehát végső soron az együttműködést? Egyfelől, ha jó tapasztalatokat szereztek a kliensek, ha személyesen megbizonyosodtak arról, hogy érdemes a kritikus-baráttal együtt dolgozni, másfelől az idő is fontos tényező. Az egyik brit példa leírásában megemlítik még az iskola vezetésének elköteleződését és az LEA-t (*Local Education Agency*), az állami fenntartású általános és középis-

kolák működtetéséért helyi szinten felelős szervezetet, amely hivatalos formában támogathatja a kritikus-barátok iskolai tevékenységét. (A jó viszony megteremtésének nehézségeiről lásd még *Seaton*, 2006).

Szakirodalmi példák és gyakorlati tapasztalatok alapján *Swaffield* (2004) javaslatot fogalmazott meg, hogy ki lehessen kritikus-barát:⁵

- hivatalos engedélye van a tevékenység végzéséhez, a „segítéshez”
- a helyzetet kívülállóként figyeli
- megbízható
- politikailag semleges
- széles és mély, a tárgyhoz tartozó ismerete és tapasztalata van a megérteni kívánt helyzettel kapcsolatban
- a feladat közben tartásához világos nézőpontot alakít ki, kijelöli a határokat és azokhoz ragaszkodik
- a személyes támogatáson és a professzionális kihíváson keresztül tartja egyensúlyban a barátságot és a kritikát
- motivál és biztat
- inkább facilitáló mint reaktív, kérdéseken és visszajelzések nyújtásán keresztül kommunikál
- alaposan ismeri az eljárások, a folyamatok megváltoztatásának összetettségét
- elkötelezett a munka sikerében
- érdekelt az eredmények és a munka hatékonyságában, tisztában van azzal, hogy ez sok emberre van hatással
- megkísérli, hogy a kliensek önmagukkal elégedettebbek és képzetebbek legyenek önmaguk fejlesztésében
- tranzakcióanalitikus nézőpontból felnőtt–felnőtt kommunikációra törekszik
- akire úgy lehet tekinteni, mint egy oktatási műgyűjtőre és kritikusra.

A kritikus-barát szerepével kapcsolatos elvárások, követelmények professzionális és személyes kompetenciákat is tartalmaznak. Felfedezhetőek bennük tudásra, képességekre és attitűdökre vonatkozó elvárások is. A kritikus-barát feladatának sikeres ellátásához szükséges kompetenciákat *Falus* nyomán (*Falus*, 2005, 2009) a szükséges ismeretek, tudás, azaz a *kognitív kompetenciák*, a munka elvégzéséhez szükséges képességek, azaz a *funkcionális kompetenciák* és viselkedésbeli, attitűdökkel kapcsolatos, vagyis a *szociális kompetenciák* együtteseként értelmezem, amelyek megléte teszi lehetővé az eredményes tevékenységet.

A kritikus-barát *kognitív kompetenciáit* magas fokú szakmai és szakértői képzettség, pedagógiai és mesterségbeli tudás, valamint a folyamat sajátosságainak ismerete jellemzi. A folyamatot, a munkát, a produktumot kritikai analízisnek veti alá, professzionális reflexiót alkalmaz, konstruktív visszajelzéseket ad.

⁵ *Swaffield* a csoportosítást nem végezte el a kompetenciák mentén, itt a felsorolását adom közre.

A kritikus-barát munkakörnyezetében számos *funkcionális kompetenciát* tud demonstrálni. Ilyenek a rálátás, a figyelem, a meghallgatás, a problémamegoldás képessége. Képes az aktív hallgatásra és gondolatainak tiszta, világos megfogalmazására. Kommunikációjában megjelenik a kérdezni tudás képessége: olyan provokatív kérdéseket tesz fel, amelyek a megrendelőket támogatják elvárásaik és szándékaik tisztázásában, meghatározásában. Bátorítja a hatékony problémamegoldást. Nem ítélkezik, érzékeny, kritikus visszajelzést ad, amelyre a kliens válaszolhat, így nem kerül védekező szerepbe. Kérdéseivel teszi érzékelhetővé a problémát⁶. Aktívan nem működik közre a megvalósuló munkában, az ellentétek feloldásában nem közvetít. Másokkal való viszonyában hatékony egyensúlyt tart fenn a támogató barátság és a kritikai analízis között. Úgy nyújt támogatást és jeleníti meg a pedagógusi munka szakmai és személyes, a szakmai személyiséggel szorosan összefüggő oldalát, hogy közben elkerüli a bevonódást. Tudatában van annak, hogy ha a szerepe által kijelölt hatáskörét túllépi, a bizalmat kockáztatja. Felfokozott helyzetekben sem védekező, sem támadó viselkedést nem vesz fel (*Van der Velden et al.*, 2009). Figyelembe véve, hogy a kritikus-barát módszer alkalmazásakor maga a kapcsolat is folyamatosan változik, a szükséges szakmai kompetenciák a kapcsolatot irányító, a változáshoz alkalmazkodó képességek meglétét is jelentik.

A kritikus-barát – amellet, hogy alapvetően tanár –, képzett segítő is (*Swaffield*, 2004). Bonyolult és nehéz helyzetekben nem veszíti el a kontrollt, kiemelkedő diplomáciai és *szociális kompetenciákkal* is rendelkezik. Szociális kompetenciái között a segítői attitűdök a legjellegzetesebbek. Ismeri saját erősségeit, gyengeségeit és korlátait is, képes az önreflexióra és akár önmaga korlátozására is. A kritikus-barát és a kliens viszonya egyenrangú felek között jön létre, amelyre a pedagógiai támogató kapcsolatokban leírt segítő kliens interakciók ismérvei lehetnek irányadóak. A kapcsolat jellemzője a bizalom, a nyitottság és az elismerés. A kritikus-barát felelőssége a produktum optimális megvalósulásában rejlik. Miközben feladata a visszajelzés, egyben támogató barát is, hangvétele egyszerre kritikus és baráti. A kritikus-barát szereppel kapcsolatban megjelenő *ellentmondásokat* a közelség–távolság (close–distance) tartásának képességével, a kritikus-barát interaktív kapcsolatrendszerének összetettségével, szerepének komplexitásával is megvilágíthatjuk. Képes az önkorlátozásra, akkor ér munkája végére, amikor szerepe nélkülözhetővé válik. Azon dolgozik, hogy feladatát, mint kritikus-barátét, feleslegessé tegye.

⁶ Az angol nyelv erre a fajta visszajelzésre számtalan kifinomult fordulatot ismer. *Costa és Kallick* (1993) a kritikus-barát eljárás minden általuk javasolt lépéséhez ajánlanak támogató, problémafeltáró kérdéseket. *Farrell* (2001) tanulmányában bemutatja az órát megfigyelő kritikus-barát kolléga jegyzeteit, kérdéseit.

A módszer alkalmazása

A kritikus-barát eljárás áttekintése többféle szempont alapján lehetséges. Megkísérelhetjük a leírást aszerint, hogy *ki*, milyen végzettséggel és kompetenciákkal lehet kritikus-barát. Szempont lehet, hogy *kiből* válik kliens, vagy az *alkalmazási terület* szerint mely iskolai problémák, helyzetek, feladatok megoldásában, milyen cél érdekében veszik igénybe az eljárást és milyen eszközöket alkalmaznak a folyamatban.

Az angol – amerikai szakirodalom alapján kritikus-barát – felkészítő képzést követően – tanári tapasztalatokkal rendelkező szakember lehet. A módszert képzett *külső szakemberek* mellett, főleg amerikai példákban, *iskolai szakmai csoportok*, tanár kollégák alkalmazzák, szintén megfelelő felkészítő képzés elvégzését követően. Körülbelül hat főből álló kritikus-barát *csoport* is végezheti ezt az eljárást, rendszeres időközönként találkozásként (Costa és Kallick, 1993; Kelley, 2007). Ez a metódus a tanárokat abban segíti, hogy tapasztalataikat megosszák és egymás gyakorlatát mélyebb szinten is megértsék. Ugyanezen okból, valamint az elszigetelődés megelőzésére, adminisztrátorok is létrehozhatják saját kritikus-barát csoportjukat, ajánlja a Costa és Kallick szerzőpár. A cél a munkára történő, egyszerre kritikus és támogató visszajelzés nyújtása.

Kliens lehet egyetlen személy, tanuló, tanár, iskolavezető vagy munkatársak csoportja is (Swaffield, 2004). Kliens nem csak a megrendelő, hanem mindenki, aki kapcsolatba kerül a problémával, a megfogalmazott kérdéssel. Intézményvezetők is lehetnek egymás kritikus-barátai, természetesen megfelelő felkészítést követően, a vezetői és a kritikus-barát szerepet következetesen elkülönítve egymástól. Lényeges szempont, hogy mód lehessen megválasztani, kivel dolgozik együtt (kivel *tud* együtt dolgozni) az intézmény, a kolléga.

Alkalmazási terület szerint a kritikus-barát módszert Costa és Kallick (1993) szakértői tevékenységének keretében oktatási intézmények vették igénybe, az iskolák újra-strukturálására és tanácsadásra. A szakértő-szerzőpár eljárásában, attól függően, hogy ki és milyen célból kéri fel, más és más terület jelenik meg a vizsgálat tárgyaként. A kritikus-barát az osztályteremben a tanulók különböző tevékenységeire fókuszál, a tanári szervezetben tevékenységét a pedagógusok arra vehetik igénybe, hogy megtervezze és reflektálja személyes szakmai fejlődésüket. Az iskola a vezetés döntéseinek előkészítésében és azok felülvizsgálatában is alkalmazhatja a kritikus-barát metódust. Swaffield (2004) tanulmánya iskolai fejlesztésben részt vevő, és ebben a tekintetben hálózatként működő oktatási intézményeket mutat be. Az iskolák a gyakorlatban egy-egy kritikus-barátot fogadnak, és a fejlesztés érdekében a kritikus-barátok észrevételeiket megosztják egymással.

A kritikus-barátok szakértelmét, kompetenciáit az osztálytermi megfigyelések, vezetői döntés-előkészítés és az iskolai alkalmazottak csoportmunkájának segítése mellett ma már sok helyütt felhasználják az intézményi önértékelésben is. Az intézményi önértékelésben – és ez a hazai tapasztalatok függvényében is megfonto-

landó – a számszerűsíthető adatok mellett kvalitatív kutatási eredmények is bemutatásra kerülnek, annyi kutatásba bevont személy (ilyenek a kritikus-barátok is) visszajelzésével, amennyi csak lehetséges.

Összegzésként elmondható, hogy a kritikus-barát szakmabeli, független szakember, de a vizsgálni kívánt iskolának, oktatási intézménynek nem tagja (ez alól a kritikus-barát csoportok kivételek). Rendelkezik a segítő hivatás attitűdjeivel, ismeri a segítés módszereit. Nem csak tanári végzettsége, hanem gyakorlati tapasztalatai is vannak mind a tanítás, mind a pedagógiai szaktanácsadás területén. Ha a kritikus-barát módszer iskolavezető mellett kerül alkalmazásra, szerencsés, ha a kritikus-barát maga is vezető. A státuszbeli függetlenség mellett lényeges, hogy semmilyen módon ne vonódjon be a pedagógus közösség, az iskola és annak intézményi kapcsolatrendszerébe, életébe, őrizze meg pártatlanságát. Munkáját személyes felkérés és intézményi megrendelés alapján is végezheti, de a szakirodalomban említett, nagy számban létező, önszerveződő kritikus-barát csoportok például rendszeresen tartanak találkozókat megrendelés nélkül is. A kritikus-barát módszer célja az egyén szakmai fejlődésének elősegítése, de megrendelés, megkeresés alapján segítheti az intézményi értékelést, az intézményi átalakulást, vagy az intézményvezető munkáját is. Feladata végzésekor szakmai és megfelelő segítői kompetenciákkal kapcsolatos elvárások is megjelennek. Rendelkezik a pedagógiai szaktanácsadás módszereivel is. Szemléletében és eljárásában újszerű, hogy bár széles értelemben a változás, a változtatás elősegítése a feladata, a kritikus-barát törekszik a bizalom megszerzésére, önmaga elfogadtatására, a tájékozódás érdekében igyekszik jó kapcsolatokat kiépíteni, tevékenységében a támogató odafordulás attitűdje jellemzi. Lényeges szempont, hogy a tanácsadás és bírálat eszközei helyett az egyenrangú kapcsolatban megnyilvánuló, szakmai alapokon nyugvó bizalmi viszony kiépítésre törekszik. Ebből következően eszközei között hangsúlyosan szerepel a jó kérdések feltevésének képessége, ti. fő célja a *nézőpontváltás* előidézése. Alkalmazza a pedagógiai tanácsadói munkából és a kvalitatív kutatási módszerek révén is ismert megfigyelést, a személyes konzultációt, a dokumentumelemzést, az egyéni, csoportos, vagy fókuszcsoportos interjúk készítését, a kötetlen megbeszéléseket, mindazt, amit a kliens érdekében, illetve feladatának elvégzéséhez szükségesnek lát.

Külföldi és hazai példák, jó gyakorlatok

A kritikus-barát eljárás, mint láttuk, leginkább az iskolai fejlesztések alkalmával, illetve (ettől nem függetlenül) az egyének szakmai fejlődésének segítésében és az iskolavezetés támogatásában képzelhető el (*Swaffield, 2007*). A módszer többféle protokoll szerint jelenik meg, közös jellemzőjük a segítő attitűd mellett olyan eljárások alkalmazása, amelyek elősegítik az egyenrangú, felnőtt – felnőtt kommunikációt, a kliensek elfogulatlan, nyílt, bizalmon alapuló részvételét a folyamatban, és ezáltal a támogató kritika megfontolását. Segítenek megteremteni a változáshoz,

változtatáshoz szükséges légkört, amelyben a szakértői észrevételek úgy kerülhetnek elfogadásra, épülhetnek be a pedagógus gyakorlatába, hogy a kívánt fejlődés tartós legyen.

Iskolák újrastrukturálását célzó szakértői munkájuk közben a *Costa és Kallick* (1993) három pillérré támaszkodott. Ezek: a megfelelő kérdések feltétele, a szükséges információk, adatok összegyűjtése és folyamatos fókuszálás a saját tevékenységre. A kérdésekre adott válaszaikban a szakértők a lehető legvilágosabban, új nézőpontok segítségével igyekeznek megvilágítani a tanulási teljesítmény alakulásának okait. *Swaffield* a majd egy évtizeddel későbbi, de a *Costa és Kallick* nyomán működő brit gyakorlat sajátosságait a következőkben írta le: provokatív kérdések feltétele, adatok, tények szolgáltatása és kritika nyújtása⁷ (*Swaffield*, 2004) – tegyük hozzá: a bizalom alapján. Mivel a kritika koncepciója gyakran negatív megítélés alá esik, hiszen azt sokan az ítélkezéshez kapcsolják, szükséges hozzá a barátság, a bizalom megléte mellett az eljárás formalizáltsága. *Costa és Kallick Benjamin Bloomra* (1956) hivatkozik, amikor kifejti, hogy a kritika valójában az értékelés része, a gondolkodás legmagasabb rendű működése.

Costa és Kallick által alkalmazott eljárásban a kliens, például egy tanár kolléga, bemutatja az alkalmazni kívánt új eljárását, módszerét vagy egy technikát, amellyel kapcsolatban visszajelzést szeretne kapni. A kritikus-barát tisztázó kérdéseket tesz fel, hogy megértse a kontextust, amelyben az eljárás alkalmazásra kerül. A kliens (tanuló) megnevezi a megbeszéléssel kapcsolatos elvárásait, így marad a kezében a visszajelzés kontrollja. A kritikus-barát megfogalmazza, mi lehet lényeges, fontos a bemutatott eljárással kapcsolatban, majd újabb kérdéseket vet föl és új perspektívákat ajánl a tanulónak, más megvilágításba helyezi a bemutatott módszert. A megbeszélés során mindkét fél észrevételeket tesz és jegyzeteket készít. A tanuló (kliens) a megbeszéléssel kapcsolatban reflektál a felmerült szempontokra és kérdésekre. A kritikus-barát a megfelelő eredmény elérése érdekében javaslatokat, tanácsokat vet papírra. Ez a módszer abban különbözik az értékelő eljárástól, hogy a tanuló reflektálhat a visszajelzésekre, azonban nem szükséges megvédenie munkáját, álláspontját, azaz nem kényszerül védekező szerepbe.

A kritikus-barát csoportokat (*Critical Friend Groups*) az Egyesült Államokban az *Annenberg Institute for School Reform* mutatta be a kilencvenes évek első felében (*Kelley*, 2007). A csoportokban speciális képzés után a tanárok saját tudásuk konstruálójává váltak, így jobban megértették egyrészt, hogy ők hogyan tanítanak, másrészt azt is, hogy miként tanulnak a diákok. Az eljárás eredményeként az egyenrangú kommunikáció, a résztvevők közötti kollegiális hangnem és a támogató légkör jelent meg kiemelkedő mértékben. *Kelley* tanulmányának publikálása idején több mint 1500 iskolában, 35 000-re becsülték a módszert alkalmazó tanárok, előjárók, egyetemi professzorok számát. A kollegiális dialógus alapvető formája

⁷ Angolul: asking provocative questions, providing data, and offering critiques.

minden eljárásban azonos, de nem minden elemében hasonlít a *Costa* és *Kallick* által felvázoltakhoz. A csoportok társ-megfigyelések *mellett*, azt követően használják a konzultációs eljárást. Lényeges különbség, hogy a téma gazdája nem vesz részt a csoportmegbeszélésben, azt a facilitátor, a kritikus-barát vezeti. A szerepeket csoportszabályokban rögzítik. A probléma felvetője, a téma bemutatása és a kulcskérdés megfogalmazása után, jegyzeteket készít. A körön kívül ülve figyeli a csoport résztvevőinek visszajelzéseit – még csak szemkontaktust sem létesíthet velük –, melyek hangvételükben és így tartalmukban is formalizáltak. A megbeszélés végén a témagazda reagálhat a kapott visszajelzésekre.

Magyarországon jelenleg még nem túlságosan széles körben terjedt el a kritikus-barát módszer. A szervezetfejlesztésben, elsősorban a vezetők támogatásában, továbbá az intézményértékelésben jelent meg. A kritikus-barát módszerről a szakirodalomban jellemzően programok ismertetése, bemutatása mentén tett rövid említéseket találhatunk.

Baráth Tibor, a Comenius 2.1 program *Európai Önértékelés Modell iskolai oktatás minőségének értékelése (2004–2005)*, *Híd a határok fölött – a minőségfejlesztés iskolai gyakorlatának megosztása a dél- és kelet-európai országok között* c. projekt magyarországi koordinátoraként az intézményi önértékelés részeként mutatta be a kritikus-barátot, mint az iskola önvizsgálatát ösztönző külső szakembert.

2006–2007-ben egy akciókutatás, a *HóGu program* folytatásaként, 70 órás elméleti és 60 órás gyakorlati-feldolgozó tanfolyam keretében zajlott hazánkban kritikus-barát képzés.⁸ A kurzus olyan, elsősorban pedagógus végzettségű segítők felkészítésére vállalkozott, akik kívülállóként kapcsolódnak be az iskolai munkába, és ott egyfajta katalizátor-szerepet töltenek be. Jelenlétükkel, saját nézőpontjukkal új szemszögből közelítik meg a felmerülő problémát, elindítják a megoldás folyamatát, mindvégig megőrizve kívülálló szerepüket. A képzést *Makai Éva* vezette, és főként az iskolai vezetők segítésére, a szervezetfejlesztésre fókuszált. A tréning a kritikus-barát szerep azon aspektusára támaszkodott, amely az iskoláknak döntéseik artikulálásában, a kihívásokra való megfelelésben, a várt eredmények megfogalmazásában segít. Felhívva egyben a figyelmet az alig vagy belülről nem látható problémákra, miközben, a munka részeként, az iskolai célokat a kritikus-barátok is megértik. A programban, a képzésen túl, kísérletképpen kritikus-barátot kérő intézmények – többnyire, de nem kizárólag –, alternatív pedagógiai program alapján működő általános és középiskolák vettek részt. A képzésről, valamint a tapasztalatról a szervezők honlapjukon számolnak be.

Az LfL módszer (Leadership for Learning) meghonosítására hazánkban is létezik példa a budaörsi *Illyés Gyula Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola-*

⁸ 2005 tavaszán az Mh Líceum Alapítvány, az International Language School Alapítvány és a Független Pedagógiai Intézet közös kezdeményezésére kezdetét vette egy speciális akciókutatás, a HóGu program. Ennek folytatásaként jött létre a kritikus-barát képzés, melyet a szerző is elvégzett. Bővebben: URL: <http://www.hogu.hu/>

ban. Ehelyütt az iskolavezetés értékelésénél alkalmaztak vezetői kritikus-barát eljárást (lásd: *Molnár, 2007*).

A kritikus-barát szerepet a mentorképzés kapcsán, a mentorok sajátos feladatai között említi *Kotschy Beáta* az egri Eszterházy Károly Főiskolán (*Kotschy, 2010*). A huszonegy kulcsmutatóra épülő komplex intézményértékelési modell, a *STEP 21* módszer tanóra-diagnosztikai eljárásrendje külső szakember, döntően kritikus-barát segítségével veszi igénybe a tanóra megfigyelése, elemzése-értékelése, valamint a visszacsatolás és a fejlesztés megtervezésében (*Monoriné, 2010*). A módszer olyan értékelési keretrendszer, amely helyzetfeltárás után fejlesztő visszajelzésre alkalmas bármely iskolafokon. Az eljárás folyamán a kritikus-barát a visszajelzést kérő pedagógus mellett a folyamatban részt vevő diákokkal is eszmecsere folytat, számszerűsített és szöveges értékelést is nyújt. Elemzésében sztenderd minőségmutatók (ún. dinamikus sztenderdek), indikátorok segítik. Ezek mentén ad a pedagógus számára egy fejlesztési folyamat végén értékelő elemzést, vagy egy pályaszakasz lezárásakor teljes pedagógusprofilt, illetve fejlesztési célokat javasol. A fejlesztési folyamat nyomon követését többféle módszer is biztosítja. A kritikus-barát eljárást ebben a rendszerben maga a szabályozott folyamat határozza meg, a kritikus-barát módszerei a helyzetfeltárás, fejlesztő visszajelzés, összegző értékelés céljai mögött sejlének fel.

A példák alapján úgy tűnik, hogy az eljárás vagy egy program részeként, ahhoz szervesen kapcsolódva jelenik meg, vagy önállóan alkalmazva egy-egy szakember szakmai eszközkészletét bővíti. A magyar említések némelyike hivatkozik nemzetközi előképre, azt ülteti át a helyi viszonyokra, de a módszer még nem gyökeresedett meg a hazai gyakorlatban. A megjelenések egyelőre elszigeteltek, inkább egyéni szakmai érzékenységről, vagy a programok esetében nemzetközi kapcsolatok megtéréről tanúskodnak.

Összefoglalás

Az iskolák tanulószervezetté válásában fontos tényező a hatékonyság, az eredményesség és a versenyképesség biztosítása. Az iskoláknak egyre inkább szembe kell nézniük az erőteljes visszajelzésekkel, és azzal, hogy ezekre fontos reagálniuk. A válaszadás lehetséges módja az iskola intelligens szervezetté tétele lehet, amelynek egyik fontos sajátossága, hogy a visszajelzések után megvalósul az iskola működésének korrekciója. *Senge (1990)* modelljében a rendszerben való gondolkodás, az önrányítás – *Halász Gábor* megfogalmazásában a személyes kontroll (*Halász, 2007*) –, a belső meggyőződés (a tulajdonképpeni mentális modellek), a közös jövőkép építése és a közös tanulás képezik a szervezeti tanulás ismérveit. Az önrányítás, a személyes kontroll alapelve a szervezet tagjaiban meglévő belső biztonságérzetre utal, amely segítségével képesek elfogadni a kritikát, és be tudják járni a tanulásnak azt az útját, ahol a nyereség maga az út (*Senge, 1990*). A kritikát fo-

gadni tudó belső biztonságérzet megteremtését a szakmai személyiség legfelsőbb rétegeinek körültekintő, érzékeny feltérképezésével lehet támogatni, „megoldani”.

A pedagógiai tanácsadás ma már nonprofit és profitorientált szervezeteken keresztül, pedagógiai intézetek keretében és magánvállalkozások révén is elérhető. A kritikus-barát eljárást ezért a *pedagógiai tanácsadói területen* dolgozók szakmai képzettségének bővítéséhez ajánlhatjuk. Hitelességét a kliensközpontú attitűd, a szakmai hozzáértés mellett a felnőtt – felnőtt kommunikáció biztosítja. Egy lépés lehet az iskolai minőségirányítási rendszer eredményesebb működtetésében, a visszajelzésekre történő hatékony reagálás biztosításában, azaz a tanulószervezetté válás egyik tényezőjének megvalósulásában. A *tanárképzésben* elsősorban a kritikus-barát kompetenciáinak fejlesztésére lenne érdemes összpontosítani. Annak érdekében, hogy a pályán eltöltött idővel folyamatosan bővülő szakmai tapasztalatok mellett a pedagógus munka természetes részévé váljon a saját tevékenység reflektálása mellett más tanárok, a kollégák munkájának értő megfigyelése, valamint a látottak empatikus visszajelzésének gyakorlata. *Pedagógus-továbbképzések alkalmával* a kritikus-barát képzés segíthetné az iskolai kritikus-barát csoportok megalakulását, ahol a felkészítés a pedagógus munkára történő reflexióra, a tapasztalatok megosztására és egymás gyakorlatának mélyebb megértésére fókuszálna.

Ellentétben az előadó-művészettel vagy az alkotó művészettel, ahol ez természetes, a kritika művészete ma még sok iskolának elkerüli a figyelmét. Holott ennek a gyakorlatnak a segítségével fejleszthetjük az önértékelést, a nyitottságot, a másokról való konstruktív gondolkodást is. Az optikai metaforához visszatérve, a folyamat végén megkérdezhetjük: „Jobb, vagy rosszabb?” Miközben a lencsét cserélik, a kritikus-barátok teszik fel ezt a kérdést. (Costa és Kallick, 1993, 50. o.).

Irodalom

- Appleby, J. (1998): *Becoming Critical Friends: Reflections of an NSRF Coach*. Providence, RI: The Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
URL: http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/CriticalFriends.pdf Utolsó letöltés: 2006. 10. 21.
- Argyris, C., Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass, Addison Wesley.
- Baráth Tibor (é. n.): *Program- és intézményértékelés*. URL: www.staff.u-szeged.hu/~barath
Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Costa, A., Kallick, B. (1993): Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership* (October). 49–51.
URL: <http://imet.csus.edu/imet11/507/CriticalFriends.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 05. 30.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80–101.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.

- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006). In: Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek – Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 7–17.
- Farrell, Th. (1998): *Reflective teaching: The principles and practises*.
URL: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1998/docs/98-36-4-b.pdf>
Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Farrell, Th. (2001): Critical Friendships: colleagues helping each other develop. *ELT Journal*, 55. October, 368–374. URL: <http://203.72.145.166/ELT/files/55-4-5.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 05. 30.
- Halász Gábor, Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4> Utolsó letöltés: 2011. 03. 12.
- Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 37–45.
- Hatton, N., Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, No. 11. 33–49.
- Kelley, M. (2007): *Critical Friends Groups: Building Teacher Knowledge Through Collaboration and Reflection*.
URL: http://www.nsrffharmony.org/research/Kelley_2007.pdf Utolsó letöltés: 2011. 05. 30.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. No. 20. 77–97.
- Kotschy Beáta (2010): *A mentorképzés gyakorlára az Esterházy Károly Főiskolán*.
URL: pedtamop412b.pte.hu/files/tiny.../Kotschy%20Mentor%20Pécs%20ppt.ppt Utolsó letöltés: 2011. 04. 15.
- Kópatakiné Mészáros Mária (2009): *Taníts meg, ha tudsz! A pedagógiai szakmai szolgáltatás helye, szerepe, jelentősége az Európai uniós országok közoktatásában*. Előadásvázlat.
URL: www.ofi.hu/rendezvenyek/kopatakinemeszarosmaria Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.
- Lord, P., Atkinson, M., Mitchell, H. (2008): *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. TDA.
URL: http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/effective-cpd/~/_media/resources/cpd-leader/effective-cpd-research/mentoring Utolsó letöltés: 2010. 01. 17.
- Molnár László (2007): *A tanári munka értékelése*. Záró dolgozat. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet.
URL: www.varga-szolnok.sulinet.hu/szakmaipubl/molnarlzarodolg.doc Utolsó letöltés: 2011. 07. 15.

- Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell. *Iskolakultúra*, 2. sz. 53–71.
- MacBeath, J. (1998): I Didn't Know He Was Ill – The Role and Value of the Critical Friend. In: Stoll, L. and Myers, K. (Eds.) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties* London. Falmer Press.
- Myers, K., Richardson, A. (2001): *National Framework of Competencies for Educational Advisers, Inspectors and Consultants*. Wakefield. NAEAIC
- Schein, E. (1997): The Concept of 'Client' from a Process Consultation Perspective: A Guide for Change Agents. *Journal of Organizational Change Management* 10 (2) 202–216.
- Seaton, L. R. (2006): *Leading Learners: Critical Friendship to support leadership*. 2006. ASPA Conference.
URL: http://www.aspa.asn.au/index.php?option=com_content&view=article&id=53%3A2006-aspa-conference&catid=20%3Aaspa-conferences&Itemid=43&showall=1 Utolsó letöltés: 2007. 10. 20.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. London. Random House.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith.
- Swaffield, S. (2002): *Contextualising the work of the critical Friend*. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2002.
URL: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 06. 20.
- Swaffield, S. (2004): *Exploring Critical Friendship through Leadership for Learning*. 17th Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2004.
URL: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield04.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 06. 20.
- Swaffield, S. (2007): *What is distinctive about critical friendship?* 20th International Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2007.
URL: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/docs/swaffield07.pdf> utolsó letöltés: 2011. 06. 30.
- Swann, W. B. (1992): Seeking "truth," finding despair: Some unhappy consequences of a negative self-concept. *Current Directions in Psychological Science*, No. 1. 15–18.
- Van der Velden, Gven, M., Jameson, J., Harley, P., Chatteron, P. (2009): *Critical Friends – Effective Practice Guidelines*. URL: www.critical-friends.org Utolsó letöltés: 2011. 07. 01.
- Virágné Katona Zsuzsa (2004): Kihívások és átalakulás a pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálatok ellátásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 21–27.
- Watling, R., Hopkins, D., Harris, A., Beresford, J. (1998): "Between the Devil and the Deep Blue Sea? Implications for School and LEA Development Following an Accelerated Inspection Programme." In: Stoll, L. and Myers, K. (Eds.) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London. Falmer Press.