

DOKUMENTUM

Rovatunkban az előző számban megjelent oktatáspolitikai dokumentum folytatását ajánljuk olvasóink figyelmébe. Az alább olvasható OECD-ajánlásokból a harmadik fejezetet emeltük ki, amelyben az oktatásügyi kiadásokat térképezik föl, s ezen keresztül közelítik meg a pedagógus-továbbképzés finanszírozásának kérdéskörét. A könnyebb olvashatóság érdekében elhagytuk a bekezdésszámokat és az eredeti szövegben a lábjegyzetekben ajánlott (szak)irodalmat. Fordítónk ezúttal is igyekezett megőrizni az eredeti írás – néha a nyelvhelyességnek teljesen meg nem felelő – hangulatát, kifejezésmódját.

AZ ANYAGI FORRÁSOK VONATKOZÁSAI A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS TERÜLETÉN*

Az OECD tagországai évente körülbelül egy billió dollárt költenek az oktatásra, s különböző mennyiségű időt és pénzt fordítanak a tanárok továbbképzésére és szakmai képzésére. A közszolgálat egyetlen területén sem könnyű soha egyszerű választ találni a két kulcskérdésre: megfelelők-e az anyagi források, és produktívan élnek-e velük? Egy olyan időszakban azonban, amikor a közoktatási rendszereknek szűkös anyagi forrásokból kell nagyszabású terveket végrehajtaniuk, nem lehet elkerülni annak felmérését, hogy mindaz, amit pedagógus továbbképzésbe fektettek, hozzá-e a kívánt eredményeket.

Nem minden, a szakmai képzésre szánt idő és pénz mérhető vagy csoportosítható egykönnyen. Szintén nem veszik közös kalap alá mindazokat az összegeket, amelyeket a továbbképző tanfolyamokra, a továbbképzésben résztvevő tanárok helyettesítésére, vagy a továbbképzéssel kapcsolatos egyéb tevékenységekre költenek.

Ennek ellenére érdemes rövid pillantást vetni arra, milyen bizonyítékok szólnak arról, hogy a különböző országokban miképpen osztják szét a köz- és magánjellegű anyagi forrásokat a pedagógus továbbképzésben. Ez hozzávetőleges képet ad arról, hogy milyen mértékű anyagi forrásokról van szó. A források felhasználásának különböző módjai ugyanakkor minden országban jelentősen befolyásolják a pedagógus továbbképzés természetét.

* A teljes dokumentumnak csak a harmadik fejezetét adjuk közre.

Közbefektetések

A kormány költségvetésnek a továbbképzés számára megállapított részét az EURYDICE European Unit által 1995-ben kiadott, EU és EFTA/EEA országokról szóló felmérés tekinti át legalaposabban. Mindössze három ország, Portugália, Svédország és Norvégia jelentette, hogy a kormány oktatási költségvetésének több, mint egy százalékát költötte továbbképzésre.

A körülbelül két százalékos mutató norvég arány feltehetően a legmagasabb a vizsgált országok körében, világviszonylatban azonban párját ritkítja Izrael, ahol a pedagógusok minden hetedik évben jogosultak „sabbatical”-ra menni (kutatóév, tanulmányi év), amelynek során fizetésük kétharmadát kapják kézhez, s a hiányzó rész pótlására módjukban áll részidős tanítást vállalni.

Az alacsony arányszám azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy alacsony szintű a tevékenység. Németországban például most az oktatási költségvetésnek mindössze 0,2 %-ára tehető a pedagógus továbbképzésre szánt, azonosítható összeg Bajorország esetében, de hasonló becslések vannak a többi államra is (lásd az egyes országokat tárgyaló fejezeteket). A németországi alacsony szám egyik fontos oka az, hogy nagyon kevés helyettesítő tanárt vesznek igénybe. A tanulás nagy része a tanítás után zajlik, ha viszont nem, abban az esetben a kollégák helyettesítik a hiányzó pedagógust, illetve hazaküldik a gyerekeket. Ez ellentétben áll más országok gyakorlatával, ahol helyettesítő tanárt fogadnak a hiányzó pedagógus helyének betöltésére. A németországi szituációban bizonyos fokig a diákokra és családjaikra hárulnak a költségek a redukált tanulási idő és a többletfelelősség értelmében.

A kormányok különböző módon élnek a közpénzekkel a továbbképzés szolgáltatásban. Angliában, Walesben és Írországból a központi kormány nemcsak arra használja a képzésre szánt összeg kiosztását az iskoláknak, hogy ezáltal felsorolja prioritásait, hanem nyomatékot is ad azoknak az egyes célokhoz kapcsolt pénz különböző mennyisége révén.

Lényeges különbség van azonban a között, hogy az iskolák az ilyen címkékel ellátott pénzeket kézhez kapják, vagy hogy az oktatási szervek központi tanfolyamait közvetlenül szolgáltatják. Az előbbi esetben az *iskolák* és vezetőik hajlanak arra, hogy jelentős befolyásra tegyenek szert a képzés megszervezésében, méghozzá néhány esetben meglehetősen tág központi címszó alatt (Angliában és Walesben a központi kormány által képzésre szánt összeget nagyvonalúan az „iskola fejlesztése” címszó alá sorolják). Az utóbbi esetben pedig, ahol a központi intézmények közvetlenül gondoskodnak ingyenes kurzusokról a részt venni kívánó pedagógusok számára, az *egyes tanárok* igyekeznek minél nagyobb szabadságot meghagyni maguknak. Így számos országban sikeres szövetség kötődött a kormány és az iskolák vezetői között a pedagógus továbbképzés irányításához szükséges új elméleti tengely kidolgozására. Ez azoknak a javára gyengíti az egyes tanároknak és a központi intézményekben általában uralkodó szakmai oktatóknak a hatalmát, akik az irányelvek kidolgozói, valamint akik iskolai szinten munkálkodnak az irányelvek célkitűzéseinek érdekében.

Magánbefektetések

A magánbefektetések szintén segítenek a pedagógusok szakmai továbbképzése elemeinek alakításában, történjenek azok akár olyan formában, hogy a tanárok fizetnek a kurzuson való részvételért, az iskolák tulajdonosai kezdeményezik a programokat, alapítványok investálnak továbbképzési tevékenységbe, vagy kereskedelmi vállalatok részesítik anyagi forrásokban közvetlenül az iskolákat. Az ilyesfajta befektetés még nehezebben mérhető, mint a kormányé, és országonként is több változatosságot mutat. Sok, az iskolák javát szolgáló szempontból áll, ugyanakkor olyanokból is, amelyek etikai kérdéseket vetnek föl a pedagógusok számára.

Az egyes pedagógusok minden országban önként fektetnek időt és pénzt a szakmai továbbképzésükbe. Ez megtörténhet egyetemi posztgraduális képzés keretei között egyéni tanulás során, ahol a tanár tandíjat fizet, vagy hálózatokon keresztül. Japánban például a pedagógus-hálózatok rendszeresen konferenciákat, műhelyeket szerveznek, és tevékenységükről informáló folyóiratokat adnak ki, amelyeket könyvesbolti kereskedelemben árulnak. E hálózatok egyre inkább élnek az új technikai lehetőségekkel, különösen az Internettel.

Számos országban az iskolák egy bizonyos hányada még mindig magánkézből van – még akkor is, ha az állam fizeti a számlák java részét –, s az iskolatulajdonosok gyakorta maguk szolgáltatják saját továbbképzésüket. Igaz ez Németországra és Írországra, ahol például a Christian Brothers (Keresztény Testvérek), az ország legnagyobb tanító rendje évek óta foglalkozik az iskolai technológia tanításával kapcsolatos továbbképző tanfolyamok bonyolításával.

Az Egyesült Államokban a magánszektor régóta közvetlen érdeklődést tanúsít az iránt, hogy mi történik az iskolákban. Az érintett csoportokból és egyénekből álló koalícióban való részvétele másokkal együtt A National Commission on Teaching and America's Future (Oktatással és Amerika jövőjével foglalkozó országos bizottság) megalakításához vezetett 1994-ben. E bizottságból, valamint más szervezetekből, mint például a National Board for Professional Teaching Standards-ból (a tanítás szakmai színvonalát felügyelő országos bizottság) olyan messze ható reformjavaslatok nőttek ki, amelyek közvetlen hatást gyakorolnak a pedagógusok szakmai továbbképzésére.

Japánban a magánszektortól való szorosabb kötelek oda vezetnek, hogy elhelyezkedhetnek a pedagógusok, különösen a szállodákban, ahol megtanulják a vendégekről való gondoskodás fontosságát. (Lásd az első japán esettanulmányt.) Az ilyen elhelyezések a fejlődést segítik elő, és tanulságosak lehetnek mind az iskolák, mind az ipar számára.

Hong Kongban, amely nem szerepel ugyan a tanulmányban, az angoltanárok igen sikeres computeres hálózatot működtetnek *Telenex* néven. A hálózatnak van egy adatközpont komponense és egy kommunikációs komponense, és értékes segítséget nyújt a tanároknak mint autonóm szakembereknek a továbbképzésében. Amy B. M. Tsui, a University of Hong Kong (Hong Kongi Egyetem) professzorasszonyának kezdeményezésére alakult meg, aki osztja a magánszektorban alkalmazói minőségben dolgozóknak aggodalmát az angol nyelv helyi iskolákban zajló oktatásának állapotára felett. A professzorasszony elérte, hogy részben finanszírozzák a projectet, ami jó példát mutat arra, hogy a magánszféra miként segíthet a pedagógus továbbképzésben.

Az iskolák és a magánszféra közötti egyre szorosabb kapcsolat azonban etikai kérdéseket vehet fel a pedagógusok számára, amikor a cégek szigorúan kereskedelmi célok felé irányítják az iskolákat. Számos országban olyan anyaggal árasztják el az iskolákat, amelynek lehet ugyan oktatási haszna és segítheti a tanárok továbbképzését, ám a mögöttes üzenet a reklámról szól. Szerepet játszanak a tanárképzésben a berendezések és anyagok szállítói, különösen a számítástechnika területén, ahol néhány cég folyamatos és kiterjedt támogatást nyújt a pedagógus továbbképzésben (bár bevallottan a berendezésük használatára összpontosítanak). Igaz ez a környezetvédelmi jellegű termékekkel üzletelő cégek esetében is. Feltétlenül szükség van az oktatás-szolgáltatás valamint a számítógépes és más ágazatok képviselői közötti eredményes gyakorlat modelljeinek kidolgozására.

Az idő

Az idő is befektetés, akár a kormány, a pedagógus vagy a magánszféra fizeti. A befektetés valódi költségének szükségszerűen tekintetbe kell vennie azt, hogy ki fizet az időért, hogy ez készpénzben történik-e (például helyettes tanárok fölvételén keresztül), vagy természetben (például olyan pedagógusok által, akik a rendes munkaidejükön kívüli időben tanulnak, vagy oly módon, hogy a magánszektor figyelemmel kíséri a munkába állított tanárt).

A vizsgált országok között természetesen abban vannak a legnagyobb eltérések, hogy miként időztik a pedagógus továbbképzési tevékenységeket. Japánban csütörtök délutánonként oktatják a tanárokat, Írországban az általános iskolákban tanítók többsége a nyári vakáció alatt részesül oktatásban, Angliában és Walesben speciális, tanítást szüneteltető napokon, és így tovább.

Ezek az időkezelési módok nem egyszerűen az egy bizonyos tevékenység végrehajtásához szükséges helyes óramennyiség opportunistá megvalósulását jelentik. Az időzítés szerkezete nyilvánvalóan befolyásolhatja magát a tevékenységet, a kulcskérdés azonban a kezdeményezés céljában áll. A legalapvetőbb változások némelyike abból származik, amikor a tanárok messzire kerülnek mindennapos tanítási feladatuktól, ahogyan azt ebben a jelentésben az iparban dolgozó vagy posztgraduális tanfolyamokra járó pedagógusok példái bizonyítják. E „munkán kívüliség” viszont nagyon sok időt vesz igénybe. Ugyanakkor nem lehet könnyű az iskola után néhány órában elérni a tanulásban való elmélyülés és a mindennapos terhektől történő elszakadás azon szintjét, amely esetleg szükséges. Az iskolák teljes napokra történő bezárása (mint Svédországban, Angliában és Walesben) jelentős előnyökkel jár abból a szempontból, hogy a pedagógusoknak elegendő idő áll rendelkezésükre a továbbképzési stratégiák feletti gondolkodásra. A gyakorlatban viszont a törvényesen elrendelt „beszűrt (INSET) napokra” túl sok esetben úgy tekintenek, mint kitöltendő időre, ahelyett, hogy egy adott igény által előhívott, megtervezett időnek tartanák. Svédországban, ahol az 1950-es évektől fogva léteznek ilyen napok, erőteljesen intézményesítették e módszert, míg az utóbbi decentralizáció arra nem készítette az iskolák vezetőit, hogy alaposabban elgondolkodjanak a képzésre szánt kevés idő és pénz elosztásáról.

Az Angliában és Walesben továbbképzésnek szentelt napok gyakorlatának vizsgálatakor azt találták, hogy nem volt megfelelő koherencia abban, ahogyan elosztották a különböző napokat az év során. Az egyik lehetőség az lenne, ha az évben

egyetlen hétre csoportosítanak e napokat, erős tematikával, ahelyett, hogy széthúznák azokat. Ez Svédországban már el is kezdődött, ahol az iskola egészségének fejlesztése érdekében elmélyültebb megközelítésmódok megteremtésére tesznek erőfeszítéseket. Angliában és Walesben ritkaság a tanítási szünnapok tömbösítése. Ennek a vezetők és a pedagógusok által hangoztatott leggyakoribb indoka az, hogy a szülők nem örülnének neki, ugyanis az alkalmankénti egy-egy nap helyett egy teljes héten keresztül kellene gyermekeik felügyeletéről gondoskodniuk.

Az angliai és a walesi iskolák ugyanakkor hajlanak arra a nézetre, hogy amennyiben e napok jól tervezettek és lebonyolítottak, még ha szét is vannak szórva egy éven belül, lehetséges a koherencia. Ez a stílus megerősíti az erős iskolai központú irányítás fontosságát. Svájcban az a nézet látott napvilágot, hogy a rövid kurzusok csak akkor lehetnek hasznosak, ha ezek jól elrendezve váltakoznak olyan alkalmakkal, amelyek során a megtanult elveket alkalmazni lehet a gyakorlatban. Ekképpen az ilyen váltakozó módszer megszervezése és kivitelezése ugyanolyan jelentőségű lehet, mint maga a tanfolyamok tartalma.

A következő példák az időelosztás további mintáit illusztrálják:

– A svájci pedagógusok átlagban évi száz órát fordítanak továbbképzésre. Ennek az időnek körülbelül a felét speciális továbbképző intézetekben töltik, ahol a tanfolyamok minősége jelentős eltéréseket mutat, s amelyek némelyike leginkább a kapcsolódást szolgálja. Ezen kívül az iskolában helyben folynak továbbképző tanfolyamok, ahol szemmel látható eltolódás történt az egyéni képzéstől a közösségi felé. Az egyénileg szervezett továbbképzés mennyisége nagy mértékben ingadozik. Számos kantonban (például Bern, Basel-land, St. Gallen) szabályzat írja elő, hogy a pedagógusok adják bizonyítékát egy bizonyos mennyiségű (például az éves munkára öt százalék) továbbképzésen való részvételüknek. A legtöbb kanton a hosszabb ideje szolgáló pedagógusok számára egyszeri, három-hat hónapos fizetett „sabbatical” biztosít. Ez a viszonylag nagy mennyiségű tanulási idő növeli a helyettesítő tanárok iránti igényt, akik jelenleg körülbelül 20-30 %-át teszik ki az aktív tanároknak.

– Svédországban a „tanulmányi” napok régóta lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy évente öt napot továbbképzéssel töltsenek a szorgalmi időszak alatt. A „kompetencia fejlesztésre” és iskolai továbbképzésre szánt idő évi 104 órára történt legújabb bővítése azt vonja maga után, hogy a tanároknak a vakációk alatt kell többet órákat dolgozniuk.

– Ezzel szemben az ír tanárok hagyományosan készek arra, hogy a vakáció alatt tanuljanak – hatvan százalékra becsülik azoknak az általános iskolai pedagógusoknak a számát, akik önkéntesen nyári tanfolyamokat látogatnak minden évben, noha ennek fejében három szabadnap jár nekik a szorgalmi időszakban. Ugyanakkor egyre inkább arra kötelezik őket, hogy vegyenek részt a tantervhez kapcsolódó kurzusokon is a tanév során, miközben kevés helyettesítőről gondoskodnak.

– A japán pedagógusok továbbképzésen vehetnek részt minden csütörtök délután, amikor is az iskolák zárva vannak. Kezdő évükben is jelentős időmennyiséget fordítanak iskolán kívüli (harminc nap) és iskolán belüli (hatvan nap) továbbképzésre. Néhány százalékukat egy-két évre elengedik, hogy az egyetlen a „Masters” fokozatért tanuljanak.

Annak, ha a tanulás a pedagógusok saját idejében történik, fontos következménye, hogy az önkéntes vagy szabadidős tevékenységek inkább a tanárok egyéni igényei és választásai felé orientálódnak. Luxemburgban, Svájcban és Németországban a továbbképzés leginkább önkéntes, és azt jelenti, hogy a pedagógusok maguk választhatják ki az őket érdeklő kurzusokat. Az, hogy Írországból elmozdulás történt a nyári vakációra alapozó, nagyrészt önkéntes rendszer szinte kizárólagosságától, szorosan kapcsolódik ahhoz a törekvéshez, amely a tanulást erősebben a rendszer célkitűzéseire kívánja igazítani. Röviden szólva tehát úgy tűnik, hogy az időbeosztás befolyásolja az irányításról és tulajdonlásról alkotott felfogást, s ezáltal segít annak eldöntésében, hogy ki szabja meg az irányelveket.

Megjegyzések

Amint láttuk, a továbbképzésbe és szakmai továbbképzésbe történő befektetések igen széleskörűek, származzanak azok akár az egyéntől, az iskolától, az Oktatásügyi Minisztériumtól vagy a magánszekortól. E befektetések minden bizonnyal számos országban növekedni fognak az iskolákkal szemben támasztott követelmények növekedésével és új tanfolyamok bevezetésével együtt.

A továbbképzésbe és szakmai továbbképzésbe történő jelentős befektetések ellenére kevés országban szánnak időt és anyagi forrásokat arra, hogy módszeresen megvizsgálják a pedagógusok tanulását. Mégis lényeges az, hogy az oktatásfejlesztés egyik központi elemének költségei, felépítése és előnyei világosak legyenek minden oktatásban érdekelt, valamint az adófizetők előtt. Hollandia kivételt képez és hasznos modellt kínál: hozzálátott a meglévő rendszer értékeléséhez, amelyet majd 2000-ben fog befejezni, s amely foglalkozik majd a továbbképző rendszerek finanszírozásával, adminisztratív struktúráival, valamint minőségének és működésének javításával.

Az egyik kulcskérdés az, hogy mennyire hatékonyak a különböző szakmai továbbképző programok – ezek minőségére, relevanciájára és hatására szükséges odafigyelni. Úgy tűnik azonban, hogy számos országban nem végzik el az eredmények szigorú értékelését. Ami értékelés megtörténik, az gyakran korlátozott és gyengén terjesztett, így a legjobb gyakorlat modelljei nem állnak készen az irányelvek kidolgozására vagy a gyakorló szakembereknek a rendelkezésére.

Az irányelvek vonatkozásai

A tanulás világában ma sokkal nagyobb a tét, mint korábban. Azok a fiatalok lesznek egy új, információban gazdag társadalomnak gazdasági és társadalmi győztesei, akiknek sikerül az életre szóló tanulási képességet elsajátítaniuk. Akiknek ez nem sikerül, sok előnytől elesnek. Ezért a figyelem ráirányult az iskolák és pedagógusok teljesítményére – a kérdés mindenki ügyévé vált. A tanárok által vállalt tanulás maga is a helyzet kritikus részévé vált, és szintén nagy a tétje. Amennyiben a pedagógusoknak sikerül megfelelniük az új kihívásoknak azáltal, hogy közösen kidolgoznak olyan célkitűzéseket és kompetenciákat, amelyek megfelelnek a változás hozta kihívásnak, nagy megbecsülésben lesz részük. Ha azonban mások úgy tapasztalják, hogy mindez nem sikerül nekik, a pedagógusok néhány országban már erősödő kritizálása és erkölcsi lejáratása visszafordíthatatlanná válik.

Ahogy a kormányok keresik a közelebbi összefüggést a pedagógusok képzésébe történő befektetések és a diákok oldalán jelentkező végeredmény között, növekszik az értékelés kényszere. Az olyan országokban mint az Egyesült Államok, Anglia és Wales, a pedagógus továbbképzés támogatottsága a jövőben egyre inkább a bizonyítható eredményesség függvényévé válik. Az esettanulmányok megmutatják, hogy a szakmai továbbképzés különböző formái miként érhetik el a kívánt eredményeket különböző körülmények között. Bajorországban például sikeresen használták a zuhatagos módszert, amikor radikális tantervi változtatásokat hajtottak végre a nem-szelektív középiskolákban, miközben Svédországban egyre inkább élnek az iskola és egyetem együttműködésének lehetőségével a teljes iskolai fejlesztőprogramokban.

Az érthetőség és a megfelelő tervezés hiánya azonban határokat szab annak, hogy az irányelv kezdeményezések milyen mértékben használhatják a pedagógusok oktatását és képzését az iskolákban működő gyakorlat megváltoztatásának eszközeként. Angliában és Walesben a korai tantervi képzés gyenge volt ott, ahol a tanárok nem fogadták el helyesnek a nekik tanított technikákat. Cohen és Hill kutatásai az Egyesült Államokban azt mutatják, hogy az olyan szakmai továbbképzéstől, amely fragmentált, nem összpontosít a diákok tantervére, és nem enged következetes tanulási lehetőségeket a pedagógusok számára, nem lehet elvárni, hogy az állami vagy helyi irányelvek konstruktív tényezője legyen. Röviden szólva tehát a pedagógus továbbképzésnek gyakran többet kell magába foglalnia, mint csupán az információátadás értelmében vett továbbképzést: meg kell ugyanis nyernie a tanárok szívét és értelmét is.

Ebben a kontextusban a pedagógus továbbképzés jóval többet jelent már, mint minden egyes tanár személyes ügyét. Az oktatási rendszerek egészét átható változások szerves részévé vált, és iskolai szintű új, dinamikus stratégiák megteremtésére épül. Meglepő, hogy az ebben a tanulmányban szereplő nyolc erősen különböző ország mindegyikében jelen vannak ezek a közös szálak.

A siker számos tényezőtől függ, amelyek közül sok az egyedi országokra jellemző. Három kritikus tényező azonban közös mindegyik országban. Az első az a mérték, amennyire az összefoglalóban említett tanulási együttműködésnek sikerül az érdekek sokasága közepette egy közösen támogatott feladatot megfogalmaznia. A második az iskola vezetője és az általuk felállított vezetőség, annak a mértéke, hogy a pedagógusok és az oktatási rendszerek mennyire képesek kulturális örökségük negatív kötelekeitől megszabadulni, amikor kívánatos.

A jó együttműködés: tulajdonlás, ellenőrzés és koherencia

E tanulmány tanúsága szerint a pedagógusok bevált gyakorlatát, állásfoglalásait és kompetenciáit sem törvényhozással, sem főntről irányított, egységesített tanfolyamok által nem lehet megváltoztatni. Habár néhány ország oktatásügyi minisztériuma rendelkezik azzal a hatalommal és befolyással, hogy a központi direktívák követésére kötelezze a pedagógusokat, a pedagógus továbbképzés ilyen modelljei önmagukban nem teremthetik meg az iskolai szintű kezdeményezést, amelyre egyébként egyre inkább törekednek. Ugyanakkor a továbbképzés anyagi forrásainak az iskolák számára történő egyszerű átadása önmagában nem teremti meg a célkitűzés koherenciáját, amelyre az oktatási rendszerek egészében szükség van. Így hát

egyensúlyt kell keresni, amelyben a pedagógusok „tulajdonosnak” érezhetik magukat saját továbbképzésük viszonylatában, ugyanakkor mégis egy változtatásra törő összehangolt stratégia részét képezik.

A kutatók között egyetértés van kialakulóban a hatékony szakmai továbbképzés jellemzőit illetően, amelyeknek a következőknek kell lenniük:

- tapasztalati, amely a pedagógusokkal konkrét tanítási, értékelői, megfigyelői és a tanulási, fejlődési folyamatra reflektáló feladatokat végeztet,
- a résztvevők által megszabott kérdésekbe, reflexiókba és kísérletezésbe ágyazott (azaz a diákok vállalják a felelősséget a kérdésfeltevésekért és a válaszok felkutatásáért),
- együttműködő és interaktív, amely jelenti a tudás megosztását a nevelők között és a gyakorló tanári közösségekre való összpontosítást a tanárokkal, mint egyénekkel szemben,
- a pedagógusnak a diákokkal történő munkájához kapcsolódó és abból származó,
- kitartó, folyamatos és intenzív, a modellek, felkészítés és bizonyos gyakorlati kérdések köré szerveződő együttes problémamegoldás által támogatott, valamint
- az iskolai változások egyéb szempontjaihoz kapcsolódó.

Ehhez a listához hozzá lehetne még adni a felnőtt tanulás elveinek foglalatát, amely különbözik a diákok tanulásától. A felnőtt tanulás újonnan fejlődő tudományából – andragógia – nyert meglátások némelyikét hasznosan bele lehetne foglalni a pedagógusok számára indított továbbképző tanfolyamok tartalmába.

Ami számos országban egyre inkább feltűnik, az a tantestület fejlesztés természetében történő változás. Az újabb eljárások alkalmazása nem zárja ki szükségszerűen a hagyományosabb megközelítéseket – az eltolódás lényegében a gyakorlat olyan változását mutatja, amely során néhány módszert több ízben alkalmaznak, mint másokat. A szakmai színvonalukat fejlesztő iskolák sikeres egyensúlyt teremtenek az iskola egészét érintő tevékenységek, valamint az adott egyének vagy pedagóguscsoportok sajátos igényei között. A szakmai továbbképző tevékenységek folytonossága lehetővé teszi a soron következő feladatra legalkalmasabbak kiválasztását. A legkritikusabb dolog a tanulási folyamatok és a tantestület fejlesztésére tett erőfeszítések célkitűzései között vívott mérkőzés.

A jelen tanulmányban megfigyelt példák közül nem egyben a tanárok lelkesedése abból született, hogy bevonták őket valamibe. A jó tanítás nem csupán az eredményességnek, kompetenciának, a technika elsajátításának és a helyes tudás birtoklásának kérdése. Érzelmi munkát is jelent – örömmel, szenvedéllyel, kreativitással, kihívással és vidámsággal jár. A lelkesedés fenntartásának fontos eleme a továbbképzés hosszú távú projektjének megszerkesztése az erősen specializált tanfolyamok sorozata helyett, ahová a vezetőik küldik el a tanárokat. Svédországban az iskolai központi, egyetemekkel karöltve folytatott továbbképzések ilyen hosszú távú perspektívát céloznak meg, és az iskolai, valamint iskolán kívüli tapasztalatokat kiegészítésnek szánják. Japánban az általános iskolák nagyon tevékenyek a kollegiális együttműködésen, tervezésen és vezetésen alapuló házon belüli továbbképzés szorgalmazásában. Az Egyesült Államokban a szakmai továbbképzés individualista modellje volt ez idáig a leginkább uralkodó, de a reformmozgalom részeként történő tanári hálózatalakítások hasonlóképpen a pedagógusok önkéntes lelkesedésére építenek.

Félrevezető lenne azonban úgy tenni, mintha a tanulási lehetőségek új világa által ihletett boldog és készséges pedagógusok jelentenék a normát. A tanárok nagyon gyakran úgy érzik, hogy igazságtalanul kritizálják, igazgatóik egyre többet utasítgatják őket, és nem lelkesednek igazán a körülöttük meghirdetett szép új világért. Minden országban fő törekvésként azon dolgoznak, hogy a pedagógusok ne kirekesztettnek érezzék magukat, hanem úgy, mint akiknek beleszólásuk van az iskoláik előtt álló választási lehetőségekbe.

A vezetés ellátása

A vezetők szerepe kulcsfontosságú ennek a célnak az elérésében. Az iskolai vezetés reformjának első hulláma az erőskezü vezetésre fektette a hangsúlyt. A vezetőknek meg kellett tanulniuk úgy viselkedni, mint az ügyvezető igazgatóknak, kitűzni és véghezvinni a szervezet céljait, ügyvivő testületükkel együtt. E folyamat során a pedagógusok néha a döntésekből kirekesztve, valamint túl-irányítottak érezték magukat. A felelősség iskolai színhelyre történő átruházása még nem jelent automatikusan jobb szakmai továbbképzést – arra van szükség, hogy a vezető rendelkezék pedagógiai és adminisztratív képességekkel.

Annak érdekében, hogy kialakuljon egy szakmai közösség, a vezetőnek képesnek kell lennie arra, hogy kiépítse a kapcsolatokat a külső kontextus (a munkaerő piac változó követelményei, a gyorsan fejlődő globális piac), a professzionalizmus – 21. századi tanítási és tanulási kihívásainak megfelelni tudó – új módozatai, valamint az iskola belső világában kifejeződő, közösségi tanulás-kutatás között. Az eredményes vezetőnek szilárdan az iskola talajában kell gyökereznie, ugyanakkor a külső kontextust és az új szakmai kihívásokat világosan meg kell értetnie az iskolával.

Így a vezetési reform második hullámának egy olyan résztvevői tanulási szervezet kialakítására kell majd hangsúlyt helyeznie, amelyben mindenki készséges szerepet játszik a feladatban. Az egyes tanárok számára írt továbbképzési tervek kevésbé lesznek fontosak, mint az a szellem, amellyel a pedagógusok részt vesznek ilyesfajta tervekben, és mint a különféle tanulási tevékenységek összehangolása. A középvezetők döntő szerephez fognak jutni.

Szabadulás a nem kívánatos kulturális kötelékektől

A második kritikus tényezőt annak a mértéke jelenti majd, hogy a pedagógusok mennyire képesek új módszereket kitalálni, miközben a szükséges pontokon ki kell kerülniük az őket befolyásoló, magukat erősen tartó hagyományokat és hajlamokat. A legvilágosabb példát azok a tanárok mutatják, akik szerepüket mindössze a tudás átadásában látják, és semmi, vagy csekély „pásztori” szereptudattal rendelkeznek a diákokkal szemben. Az egyes országokról szóló fejezetek példákat kínálnak arra, hogy miként sürgetik a pedagógusokat a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodásra. A japán tanárokat arra szólítják föl, hogy legyenek kreatívabbak, a városi környezetben dolgozó svéd tanároknak a korábbinál jóval heterogénebb diákanyaggal kell számolniuk, az amerikaiaknak intellektuálisan szigorúbbá kell válniuk, a németeknek pedig többet kell törődniük diákjaik fejlődésének emberi oldalával, mint csupán azzal, hogy miként sajátítják el az elméleti tudnivalókat. Egyikük sem találja feladatát könnyűnek.

Bármely, a pedagógusok szakmai továbbképzésével foglalkozó eszmeifuttatásnak számolnia kell az iskolák kultúrájával is. Számtalan iskolában az individualizmus kultúrája az uralkodó, amely elszigetelődéshez vezethet, míg másutt az úgynevezett *balkanizált* tanári kultúra él – ezt különálló, gyakran egymással versengő csoportok alkotják, amelyek úgy mesterkednek a helyzetek és a többség megszerzéséért, mint a lazán kapcsolódó, független városállamok. Az ideált az együttműködés olyan kultúrája jelenti, amely a nevelési értékeket illetően széleskörű egyetértést kíván, ám a különbségeket is tolerálja bizonyos határok között. Ennek az együttműködésnek természetesen nem kell az iskolai szintre korlátozódnia, hanem az oktatási folyamat minden résztvevőjét magában kellene foglalnia. Az egyetemekkel és egyéb felsőoktatási intézményekkel való együttműködés lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy „reflektáló gyakorló szakemberekké” váljanak, amint a svédországi esettanulmányok mutatják. A tanároknak az iskolai központú és a felsőoktatási intézményekben végzett kutatómunkáját kiegészítő jellegűnek és nem versengésnek kellene tekinteni, csak ebben az esetben alakul ki együttműködés és egyenlőség.

A pedagógusok kulturális közelítésmódjának megváltoztatására tett kísérletek közben elkövethető egyik lehetséges hiba a továbbképzés „hogyan” módjának aránytalan mértékű átvétele. A tantárgyi kiképzés csupán egyik részét képezheti az egésznek. Az a brit tanár, aki az olvasás tanításához egy bizonyos módszert sajátít el, egy óravázlat készítését segítő rövid tanfolyam eredményeképpen nem fog szükségszerűen átállni egy olyan alternatív módszerre, amelyben nem hisz. A japán pedagógusok sem számíthatnak arra, hogy a zuhatagos továbbképzés során kreatívva váljanak. Inkább a kultúrákat lehet megváltoztatni azáltal, hogy a pedagógusokat új tapasztalatoknak teszik ki, és bevonják őket egy közös, új projekt megszerkesztésébe iskoláik számára. A kívülálló szerepe központiá válik ebben a folyamatban. Azok a tanárok, akik az iparban vagy más külső helyszínen töltenek el időt, új távlatokat nyernek. A legnyilvánvalóbb példa erre a csereprogramok által létrejövő nemzetközi kapcsolatoké. Az iskolába látogató egyetemi oktatók szintén a problémák friss megközelítésmódjával szolgálhatnak, akárcsak az egyéni konzulensek. Másképpen fogalmazva tehát: egy oktatási rendszer vagy iskola kultúráját nem lehet úgy megváltoztatni, hogy az kizárólag önmagából táplálkozik, viszont hasznára válhat, ha külső erőknél tesz ki.

Tíz irányelv

Az meghaladja ennek a jelentésnek a kereteit, hogy olyan részletes irányelvi javaslatokat adjon, amelyek alkalmazhatók lennének az oktatási kérdések tömkelegével birkózó legkülönbözőbb országokban. Ennek ellenére az alábbi elveket minden országnak érdemes megfontolnia a jelentés eredményei alapján:

– Jóval szisztematikusabb alapokon szükséges az igények azonosítására szolgáló vizsgálatokat végrehajtani annak érdekében, hogy tisztábban lehessen látni azoknak a megbeszéléseknek és döntéseknek során, amelyek arról szólnak, hogy mit lehet elvárni egy adott továbbképzésre és szakmai továbbképzésre vonatkozó kezdeményezésektől.

– A pedagógus továbbképző programoknak egyensúlyt kellene tartaniuk az egész rendszerre kiterjedő irányelvi célkitűzések elérésének igénye, valamint a tanárok

azon igénye között, hogy tanulásuk fölött egy bizonyos tulajdonosi érzést tarthassanak fenn.

– Az iskolai központú továbbképzésnek nem szabad elszigeteltnek vagy magába fordulónak lennie. A felsőoktatással, illetve más iskolák tanáraival fenntartott kapcsolatoknak például lehetőségeket kellene teremteniük az ember tanítási céljainak, stratégiáinak és fejlődésének széleskörű átgondolására.

– A kívülállók – akik közül néhányan az oktatási rendszeren is kívül állnak – segítségével a pedagógusoknak arra kellene törekedniük, hogy olyan új gondolkodás- és viselkedésmódokat alakítsanak ki, amelyek friss szemmel néznek szembe az új kihívásokkal.

– A pedagógus továbbképzésnek egyensúlyt kell tartania az iskolán kívüli tanulás, a tantermi gyakorlat és a helyben zajló kollegiális megbeszélések között. Mindhárom elem összehangolása szükséges.

– A közvetlen vezetőjével való együttműködésben minden pedagógusnak felelősséget kell vállalnia annak biztosítására, hogy továbbképzésének különböző aspektusai egy összefüggő egésznek részét képezik.

– A pedagógusoknak, iskoláknak és oktatási szerveknek egyenként hozzá kell járulniuk, pénzben és időben, a továbbképzési folyamathoz annak érdekében, hogy közös befektetés jöjjön létre.

– A központi szerveknek némi felelősséget kell vállalniuk megfelelő mennyiségű, elismert színvonalú külső tanfolyamok fenntartására, szabályozására vagy igazolására.

– A pedagógus továbbképzésnek abba az irányba kell orientálódnia, hogy az egész életen át tartó tanulás kultúráját erősítse, ahelyett, hogy kizárólag a tárgyi tudásra vagy a pedagógiai módszerek bizonyos aspektusaira összpontosítsa.

– Jóval rendszeresebb értékelésre lenne szükség, nem csupán a tanárok által kitöltött kérdőívekre hagyatkozva, hanem egyéb módszerek alkalmazása által, mint például a megfigyelés, videófelvevételek készítése, minőségi felmérések és a tanfolyamokat követő tantermi felmérések, amelyek a diákok eredményeire összpontosítanak.

Nehéz dolog az értékelés, ám ez a nehézség nem szolgálhat mentésként arra, hogy meg se kíséreljék megtudni: bizonyos tanfolyamok vagy kezdeményezések mennyire sikeresek, vagy sem. Az eredmények visszajelzést adnak és így hatnak a további programok megtervezésére, illetve a meglévők újratervelésére. Lehet őket továbbá az adófizetők pénze felhasználásának bizonyítására is használni egy mindinkább fontossá váló területen. Nem csupán az értékelés gyenge számtalan országban, hanem a legjobb gyakorlatot bemutató példák terjesztése is, legjobb esetben, hiányosnak mondható. A megfelelőbb információáramoltatás az ugyanazon az országon belüli és a külföldi iskolákban egyaránt befolyásolhatná a gyakorlatot.

A tökéletesebb tervezés, a pedagógusok nagyobb mértékű bevonása, a jobb értékelés és terjesztés mind erősíteni fogja a szakmai továbbképzés koncepcióját, amelyre úgy kell tekinteni, mint ami a diploma előtti képzéssel kezdődik és a pedagógus egész pályáját végigkíséri. A szakmai továbbképzés nem egyszerűen valami „toldalék” vagy „gyorssegély”, amit akkor kell alkalmazni, amikor egy bizonyos probléma felmerül.

Megjegyzések

Két kritikus tényező segít annak eldöntésében, hogy az iskolai gyakorlatban kívánatos eredmények eléréséhez szükséges kulturális változás segíti-e a tanárok tanulását. Ezek az *autoritás* és a *látásmód*.

Először is: összekapcsolódik-e a tanulás az iskolai és tantermi gyakorlat megváltoztatását szolgáló elköteleződéssel és jogosultsággal? Az új ismeretek és szokások megtanításával iskolákat megváltoztatni kívánó központilag irányított kezdeményezések nem biztos, hogy a gyakorlatban kivitelezhetők, mivel nem gyökereznek kellőképpen a tantervben, nem nyújtanak elegendő tanulási lehetőséget a pedagógusok számára, vagy mert az iskolai kultúra nem elég nyitott a változásra.

Számos ország éppen azt a leckét tanulja, hogy a pedagógus továbbképzésnek és az iskola fejlesztésének kéz a kézben kell történnie. Néhány svéd tanár ebben az értelemben drámai átalakuláson ment keresztül tanulási módját illetően. Ahelyett, hogy az egyedi tanfolyamokban gondolkodnának, olyan iskolai változtatások projektjein dolgoznak, amelyben az ismeretek elsajátítása és az iskolai gyakorlat új stratégiájának fejlesztése ugyanannak a feladatnak részei.

Másodszor azonban, még az olyan országokban is, ahol a főnről-lefelé fejlesztés együtt jár a változtatás jogosságának feltételezésével, lehet, hogy a tanárok képtelenek kimozdulni a régi kerékvágásból, ha nem tágtíják látókörüket. Luxemburgban, Németországban, Svájcban és Japánban a pedagógusok hagyományosan olyan szűkre szabott szakmai keretek között mozogtak, amelyek a nemzeti vagy helyi oktatási rendszeren kívülről érkező hatások számára szinte áthatolhatatlanok voltak. Ilyen körülmények között megdöbbentő eredményekhez vezethet csupán az, ha más normáknak és hatásoknak teszik ki a pedagógusokat. Azok a japán tanárok, akik a magánszektorban dolgozó munkáltatókkal töltenek időt, erősen megváltozott látásmóddal térnek vissza iskoláikba, amint a második japán esettanulmány mutatja. A luxemburgi pedagógusok, akik régen az önállóság mintaképei voltak, azóta másképpen kezdtek el gondolkodni, hogy többet beszéljenek más országok pedagógusaival és egymással. Németországban a tantervi változást részben a szülőkkel, valamint az oktatási rendszeren kívüliekkel létrejött szorosabb kapcsolat irányította.

A pedagógus-továbbképzés hatásáról megfogalmazható egyik általános következtetés az, hogy az oktatási reformnak ez nyilvánvalóan szükséges feltétele, de ugyanolyan nyilvánvalóan nem elégséges feltétele. Egy irányelvi kezdeményezés beindításakor nem elegendő olyan tanfolyamok meghirdetése, ahol a pedagógusoknak annak alkalmazását tanítják. A pedagógus továbbképzésnek egy szélesebb reformprogram részét kell képeznie, amely világos felhatalmazást ad az iskoláknak a dolgok megváltoztatására, és lehetővé teszi a tanárok számára, hogy szélesítsék látókörüket és a viselkedésüket hagyományosan alakító hatásokon túlra lássanak.

(Varga Nóra fordítása)