



OKTATÁSFEJLESZTÉSI
OBSERVATORY

Szakképzési és felsőoktatási szakemberek változó kompetenciakövetelményei

Szimposium

**VII. Országos Neveléstudományi Konferencia
2007. Budapest**

Szerkesztette: Dr. Köpeczi-Bócz Tamás
Lektorálta: Dr. Benedek András

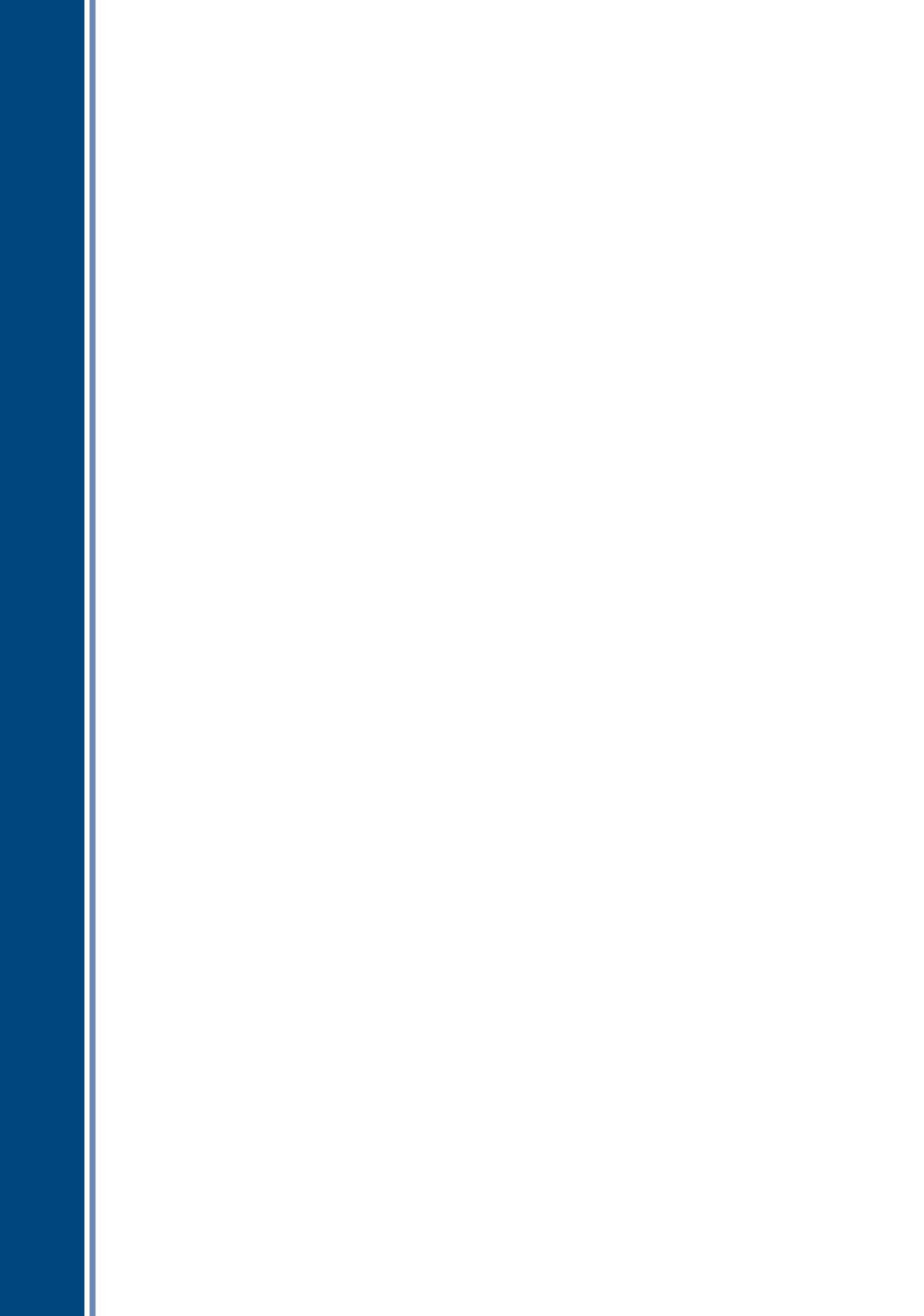
Oktatásfejlesztési Observatory
Budapesti Corvinus Egyetem
Magatartástudományi és
Kommunikációelméleti Intézet
1093 Budapest, Közraktár u. 2–4.
E-mail: observatory@uni-corvinus.hu
Internet: www.observatory.org.hu

ISBN 978-963-503-367-6



Tartalomjegyzék

Áttekintés	5
Az előadások összefoglalása	11
Intézményvezetői kompetenciakövetelmények <i>Szekeres Tamás, Köpeczi-Bócz Tamás</i>	13
Felsőoktatási szakemberek kompetenciakövetelményei nemzetközi összehasonlításban <i>Halász Gábor</i>	19
Gyakorlati oktatók kompeten- ciakövetelményei <i>Bánhidyné Szlovák Éva</i>	26
Innovatív pedagógiák szakképzési és felnőttképzési alkalmazásának kompetenciakövetelményei <i>Kovács Katalin, Mészáros Krisztina</i>	33
A pedagógus megváltozott szerepe, kompetenciái a kooperatív tanulás irányításában <i>Pfister Éva</i>	41
Az Oktatásfejlesztési Observatory tevékenységei	47





Áttekintés

Áttekintés

A szimpózium háttérét az előadók saját, illetve az Oktatásfejlesztési Observatory keretében végzett felmérései, elemzései adták. Az Observatory a szakképzésben érintett legfőbb intézményekkel és szervezetekkel szorosan együttműködve gyűjt, elemz és tesz elérhetővé információkat a magyarországi szakképzési rendszerről, a szakképzés és a szakmai tanárképzés megújítását célzó projektekről és tevékenységekről, valamint a munkaerőpiac és a képzés kapcsolatáról hazai és nemzetközi szinten. A magyarországi szakképzés nemzetközi kapcsolatainak építését a fentiekben túl a témához kapcsolódó nemzetközi kutatások és események széles körű hazai ismertetése és a magyarországi szakképzés-fejlesztési projektek és kiadványok nemzetközi fórumokon való megjelenítése által szolgálja. Az Oktatásfejlesztési Observatory tevékenységeiről és partnereiről további információ a <http://www.observatory.org.hu> oldalon található.

A szimpózium témafelvetését az iroda 2007 során végzett nemzetközi kutatásának eredményei aktualizálták; közülük kiemelt fontossággal bír a CEDEFOP által kezdeményezett „Defining VET Professions” (DVP) projekt, melynek két fő témája felöleli a szakmai alapképzésben „initial vocational education and training” (IVET) és a szakmai továbbképzésben (felnőttképzésben) „continuing vocational education and training” (CVET) dolgozó szakemberek kompetenciakövetelményeinek meghatározását.

A másik kutatás szintén a CEDEFOP megbízásából készült, eredménye a „Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon” című tanulmány.

A DVP projekt várható eredményei 2009-re készülnek el, ezért a szimpózium nem az eredmények ismertetését, hanem egy más kontextusú megközelítés bemutatását tűzte ki célul. A szimpózium keretében a vizsgált szakmák körét egy összehasonlítás erejéig kiterjesztjük a felsőoktatásra is, amely hiányzott az említett, eredeti kutatási programok célterületei közül. Másrészt, építve a pedagógiai innovációk egyre nagyobb körének megjelenésére a szakképzésben, ezzel a témakörrel is külön foglalkozunk, kiemelve a kooperatív pedagógiákban rejlő lehetőségeket.

A „Defining VET Professions” projekt keretében 10 ország köreműködésével vizsgáljuk a különböző szakképzési szakemberek meglévő és elvárt kompetenciáit, azok változásait és hatásukat az alap- és továbbképzések tartalmára és módszereire. Vizsgálatunk feldolgozza azokat az új tanítási-tanulási modelleket, amelyek a különböző képzési szinteken és célcsoportok esetében eredménnyel alkalmazhatóak. Kitekintünk a változó menedzsmentre és technológiai környezetre, és mindezek alapján határozzuk meg a szakképzési szakemberek változó kompetenciakövetelményeit.

Vizsgálatunk kiterjedt a szakképző intézményekben vezetői feladatokat ellátó szakemberekre, s hozzájuk kapcsolódóan a szakmai háttér, intézményvezetés, pedagógiai vezetés, intézményfejlesztés, minőségirányítás, és kapcsolatmenedzsment részterületekre.

A szakképzési szaktanárok és gyakorlati oktatók esetében a szakmai háttér, adminisztráció, pedagógia, szakmai fejlődés, minőségbiztosítás, és kapcsolatépítés részterületeket vizsgáltuk.

A szimpózium különös kitekintést adott a felsőoktatásban dolgozó szakemberekkel szembeni kompetenciakövetelményekre, mely téma nemzetközi kitekintés keretében kerül bemutatásra.

A szimpózium háttérkutatásainak bemutatása

1. „Defining VET Professions” projekt

A projekt fő célkitűzése a résztvevő országokban a szakképzés területén dolgozó szakemberek (vezetők, tanárok, oktatók, oktatást szervezők, oktatást segítőket, stb.) meglévő és szükséges kompetenciáinak meghatározásához szükséges egységes referenciarendszer kidolgozása.

A projekt keretén belül az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) égisze alatt működő Szakmai Tanárképzők Hálózatának (Training of Trainers Network – TTnet) tagjai összehangolt nemzetközi kutatás során mérték fel a különböző célcsoportok meglévő és megkívánt kompetenciáit. A 2006. január 1. – december 31. között zajló közös munkát megelőzte egy pilot felmérés, melyben a jelenlegi partnerek egy része már részt vett.

A projekt-munka két csoportban szerveződik:

1. A szakmai alapképzésben dolgozó szakemberek kompetencia-felmérése (Initial vocational education and training – IVET)
2. A szakmai továbbképzésben (felnőttképzésben) dolgozó szakemberek kompetencia-felmérése (Continuing vocational education and training – CVET)

A csoportok munkája módszertanilag megegyezik: mindkettő tartalmaz egy elsődleges és egy másodlagos kutatási szakaszt. A másodlagos kutatásban minden partner előre megadott kérdések alapján szolgáltató információt nemzeti szakképzési rendszeréről. Az elsődleges kutatás részeként a partnerországok egységesített kérdőívek alapján felmérik a projekt munkacsoportja által meghatározott célcsoportokat.

Az alapképzési (IVET) rész célcsoportjai:

- Intézményvezetők
- Szaktanárok
- Gyakorlati oktatók

A csoportok felmérési szempontjai minden esetben az alábbi szempontok köré csoportosulnak:

- Szakmai háttér (formális, non-formális és informális képzés, tanulás)
- Adminisztratív feladatok (vezetők esetében: intézményigazgatással kapcsolatos feladatok)
- Pedagógia
- Szakmai előmenetel (vezetők esetében az intézmény dolgozóinak szakmai előmenetelével kapcsolatos irányítás)
- Minőségbiztosítás/minőségirányítás
- Kapcsolatépítés, kapcsolattartás

Mind az elsődleges, mind a másodlagos kutatási eredményeket az alcsoport-vezetők, illetve a nemzetközi projekt-koordinátorok dolgozták fel, és készítettek belőlük féldícs, illetve éves jelentést a CEDEFOP számára. Az éves jelentésben közölt eredményekről a koordinátorok a TTnet 2007 decemberében megrendezett, nemzetközi éves konferenciáján is beszámoltak.

A szakmai alapképzésben dolgozókat vizsgáló munkacsoport féldícs jelentése intézményvezetői kompetenciakövetelményekre vonatkozó eredményeinek megvitatása jelentette az Oktatásfejlesztési Observatory 2007. november 13-án megrendezett szakmai vitafóruma kiindulópontját. A vitán elhangzottak összefoglalója, valamint az előadások és hozzászólások hanganyaga a <http://www.observatory.org.hu/index.php?id=5> címen elérhető weboldalról tölthető le.

Az IVET csoport munkájának végleges jelentése 2008. áprilisában készült el, angol nyelvű változata a www.observatory.org.hu oldalról érhető el.

Az IVET csoport tagjai:

Intézmény	Ország
HAMK University of Applied Sciences – nemzetközi koordinátor, alcsoportvezető	Finnország
University of Greenwich, Department for Post-Compulsory Education and Training – alcsoportvezető	Egyesült Királyság
DEL, Danish Institute of Vocational Teacher Education - alcsoportvezető	Dánia
Federal Institute for Vocational Education and training (BIBB)	Németország
Riga Technical University (RTU),	Lettország
Tallinn University	Észtország
Vytautas Magnus University	Litvánia
Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa (ISRE)	Olaszország
Portuguese Public Employment Service (PES)	Portugália
Oktatásfejlesztési Observatory	Magyarország

A szakmai továbbképzési/felnőttképzési (CVET) projekt céljai:

- A felnőttképzési szereplők alapvető feladatainak és tevékenységeinek meghatározása;
- Az Európai Képesítési Keretrendszer 5-7. szintjeihez kapcsolódó készségek, ismeretek és kompetenciák elemzése, különös tekintettel az újonnan megjelenő munkakörökre, kompetenciákra;
- A felnőttképzés szereplői számára közös, alapvető képesítések és kulcskompetenciák megadása;
- Javaslatok tétele a döntéshozók felé.

A projekt egy másodlagos és egy elsődleges kutatást tartalmaz. A másodlagos kutatásban a résztvevő országok képviselői összegyűjtötték a hazájukban fellelhető, a témához kapcsolódó adatokat. Az elsődleges kutatás keretében egységesen összeállított kérdőív alapján 116 interjú felvételére került sor.

A szakmai továbbképzési/felnőttképzési (CVET) rész célcsoportjai:

- Vállalati oktatók
- Felnőttképzési intézmények gyakorlati és elméleti oktatói
- E-tanulási tutorok, elektronikus tanulást segítő szakemberek

A feladatkör-elemzések és kompetencia-meghatározások a különböző célcsoportok vonatkozásában történnek meg. Az adatok feldolgozása már megtörtént; a validálásra az elkövetkező hónapokban kerül sor, a féldíós jelentés alapján azonban már láthatunk néhány eredményt.



A DVP-CVET kutatás előzetes eredményei és következtetések (1)

- Új feladatkörök megjelenése a szakképzésben. Andragógiai megközelítés előtérbe kerülése. -> A folyamat-, és tartalomszervezési feladatok felerősödése tapasztalható.
- Az aktív pedagógiai módszerek elterjedése figyelhető meg. Az aktív pedagógiai módszerek alkalmazása sikeresnek mutatkozik a felnőttképzések hatékonyságának növelésében. A felnőttképzők ismeretei hiányosságokat mutatnak ezen a téren. -> Szükséges a szakképzésben oktatók ezirányú képzése, továbbképzése.

A kutatási eredményekből az alábbi változási, fejlődési tendenciák mutatkoznak a felnőttképzés területén Európában:

- **Új feladatkörök** jelennek meg a szakképzésben, miközben a régiek átdefiniálódnak. Ez főként az oktatás andragógiai megközelítésének előtérbe kerülését jelenti, amely a folyamat- és tartalomszervezési feladatok felerősödését tartalmazza.
- Az **aktív pedagógiai módszerek elterjedése** figyelhető meg. A felnőttképzésben különösen szembetűnő a hagyományos oktatási módszerek hatékonyságának megkérdőjelezése. (A felnőttképzési lemorzsolódás európai szinten is rendkívül magas, hazánkban egyes intézményekben eléri az 50%-ot. Ennek egyik oka a felnőttképzésben alkalmazott tanítási módszertan kudarca lehet.) Az aktív pedagógiai módszerek alkalmazása sikeresnek mutatkozik a felnőttképzés hatékonyságának növelésében. (Pozitív visszajelzések a képzőktől és a tanulóktól.)
- **Új társadalmi/szektorális kívánalmak megjelenése** a szakképzésben, amely a speciális célcsoportok (hátrányos helyzetűek, bevándorlók, hosszú távon munkanélküliek) és változó gazdasági ágazatok (pl. szolgáltatási szektor erősödése) megjelenésére utal.
- Növekvő **outsourcing** jelenség a képzés területén.
- **IKT eszközök** használatának terjedése.



A DVP-CVET kutatás előzetes eredményei és következtetések (2)

- **Új társadalmi/szektorális kívánalmak jelennek meg** a szakképzésben. Speciális célcsoportok (hátrányos helyzetűek, bevándorlók, hosszú távon munkanélküliek), szolgáltatási szektor előtérbe kerülése. -> Spec. célcsoportok kezelésére vonatkozó kompetenciák, új szakmai ismeretek szükségesegek.
- **Növekvő outsourcing** jelenség a képzés területén. -> Kockázat: a képzők ismerete a vállalatról, képzési célokról.
- **IKT eszközök** használatának terjedése. -> IKT felkészültség elengedhetetlen. (Alternatív oktatástechnikai módszerek ismerete.)

A célcsoportokra vonatkoztatott kutatási eredmények tekintetében elmondhatjuk, hogy a vállalati oktatók körében egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a pedagógiai vonatkozású feladatok, növekvő jelentősége van az önképzésnek, melyben az elmúlt években előtérbe került az IKT eszközök használata. Ebből következik, hogy a vállalati oktatók számára ma már elengedhetetlennek tűnik a pedagógiai ismeretek elsajátítása, az IKT ismeretek fejlesztése, illetve a saját képzés megvalósításához szükséges belső motivációs hozzáállás kialakítása.

A felnőttképzési intézmények oktató feladatokat végző munkatársainál a képzés egyéniesítését, a tartalom- és képzésszervezést, a tananyagfejlesztést, az aktív pedagógiai módszerek alkalmazását és az IKT eszközök használatát érdemes megemlítenünk. Ehhez szükség van a képzők pedagógiai ismereteinek fejlesztésére, amely magába foglalja például a tanulási stílusokról szóló elméletek és az aktív pedagógiai módszerek megismerését, a tananyag-fejlesztési ismeretek terén történő továbbképzést, illetve az IKT ismeretek folyamatos bővítését.

Az e-tanulási tutor, azaz az elektronikus tanulást segítő szakember feladatkör jelenleg kialakulóban lévő tevékenység. Egyes országokban (pl.: Franciaország, Nagy-Britannia) külön foglalkozást takar, míg másutt, például hazánkban is, a hagyományos oktatási tevékenység mellett végzett feladatokat jelent. A megfigyelések alapján az e-tutoráláshoz szükséges kompetenciák közé tartozik a komplex gondolkodás képessége, a gyorsan változó környezetekhez való magas fokú alkalmazkodóképesség, valamint az önfejlesztési képesség.

A DVP projekt keretében születt szakmai anyagok és a projekthez kapcsolódó legfrissebb információk a www.observatory.org.hu oldalról elérhetőek.

2. A „Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon” című elemzéshez készített interjúk eredményeinek bemutatása



Az interjú eredmények lényegesebb pontjai

- A tanárok alapképzésében nem kapnak (eddig nem kaptak) elegendő hangsúlyt a pedagógiai ismeretek.
- A tanárképzés területéről elméleti szakemberek kerülnek ki, szakmai gyakorlati ismereteik szegényesek.
- Az aktív pedagógiai módszerek elterjesztésére számos pozitív kezdeményezés van, melyek volumene és támogatottsága növelendő.
- Az oktatásban paradigmaváltás szükséges.
- A felnőttképzésben tanítók sok esetben nem alkalmasak az oktatói feladatra.
- Az óraadóként, részmunkaidőben dolgozó munkatársak általában nem eléggé elhivatottak, sokszor anyagi megfontolásból vállalnak oktatási feladatot.

A <http://www.refernet.hu/index.php?id=32> oldalon elérhető elemzéshez készült interjúsorozat keretében az Oktatásfejlesztési Observatory 17 hazai, a felnőttképzésben elismert szakember véleményét kérdezte meg az innovatív pedagógiák helyzetéről a szakképzésben.

Az interjúeredmények lényegesebb pontjai az alábbiak voltak:

A tanárok alapképzésében nem kapnak (eddig nem kaptak) elegendő hangsúlyt a pedagógiai ismeretek. Az aktív pedagógiai módszerek tanítása eddig alig jelent meg a tanári alapképzésben, és a többciklusú felsőoktatási rendszer sem ad erre garanciát. Bár a féléves tanítási gyakorlat segítheti a pedagógiai kompetenciák elsajátítását, a pedagógiai módszerek megismerésének, elsajátításának területén további képzéstartalom-átalakítási feladatok elvégzése szükséges.

A tanárképzés területéről elméleti szakemberek kerülnek ki, szakmai gyakorlati ismereteik szegényesek. Bár a képzés kötelező része a szakmai gyakorlat, sok esetben a hallgatóknak sikerül jól adminisztrálniuk azt. Szükség van a szakmai gyakorlat komolyabb ellenőrzésére.

Vannak pozitív kezdeményezések az aktív pedagógiai módszerek elterjesztésének területén (pl. uniós finanszírozású projektek), de azok hatása nem elég széles körű, a pozitív eredmények sokszor elvesznek, ha nincs intézményi támogatás a kollégák mögött. Nagyobb méretű kezdeményezések szükségesek, és erősítendő az intézményi támogatás kialakítása ezen a területen.

Az oktatásban paradigmaváltás szükséges, ami több generációs folyamat, de csak akkor lehet sikeres, ha következetes, fokozatos képzési munkával változtatunk az oktatási munkastíluson. A jelenleg kikerülő tanár-generáció még más felfogás szerint tanult, ezért nincs beivódott minta, ami alapján ők is taníthatnának.

A felnőttképzésben tanítók sok esetben nem alkalmasak az oktatói feladatra, és a képzőintézmények csak azért alkalmazzák őket, mert nincs más választásuk. Az óraadóként, rész munkaidőben dolgozó munkatársak sok esetben nem eléggé elhivatottak, s az oktatási feladatok vállalásában gyakran jelentős szerepet játszanak az anyagi megfontolások.



Az előadások összefoglalása

Intézményvezetői kompetenciakövetelmények

Szekeres Tamás ■ Széchenyi István Egyetem ■ szekeres@sze.hu

Köpeczi-Bócz Tamás ■ Budapesti Corvinus Egyetem ■ tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu

Tíz ország részvételével vizsgáltuk a szakképzésben dolgozó szakemberek szakmai alapkövetelményeit. A vizsgálat során külön célcsoportot képeztek az intézményvezetők, akikkel szemben az elvárásokat minimálisan három jól elkülöníthető területre lehet bontani.

- Az első és legfontosabb a *pedagógiai vezetés és irányítás*, amely alapvetően meghatározza az iskola eredményességét és hatékonyságát. Ez jelentős erőfeszítéseket követel az iskolavezetőtől és valamennyi pedagógustól. Feltételezi az innovatív pedagógiák alkalmazásához szükséges feltételrendszer megteremtését (órarend, tantermi és tanórán kívüli eszközök, éves pedagógiai program, pedagógusok teljesítményértékelése és ösztönzése).
- A másik fontos elem az *iskolairányítás, az iskola mint szolgáltató szervezet vezetése*, azaz egyfajta közszolgáltatási menedzsment tevékenység. Ennek keretében az intézményvezetőnek a pedagógiai célok teljes mértékű megvalósulását kell a finanszírozási forrást biztosító hatóságok, szervezetek irányába hatékonyan közvetítenie. A feladata tehát nem pusztán a forrásszerzés, hanem a pedagógiai szolgáltatás világos meghatározása mentén a szükséges minimum feltételek teljesülésének garantálása.
- Megfogalmazódott azonban a harmadik, az előző kettővel egyenértékű intézményvezetői szakmai követelmény is, mely a *kapcsolatmenedzsment* fogalomkörbe sűrítendő össze. A kapcsolatmenedzsmentet számos intézményvezető a hatóságok és a finanszírozást leginkább biztosító szervezetek irányába privilegizálja. Mindez sokszor gátját szabja az egyébként elvárható érdekvérvényesítő és a szakmai fejlődést középpontba helyező intézmény-képviselőnek. Valamennyi iskola rendelkezik saját honlappal. Az interjúk során azonban nem találtunk olyan intézményt, amely az iskola mindennapi életéről történő híradást WEB 2.0-s eszközökkel biztosítaná.

Megállapítások: Ha elfogadjuk, hogy e három alapképesség köré szervezhető a jó intézményvezetői profil, akkor azt is be kell látnunk, hogy egy-egy iskola teljesítménye sokkal inkább múlik az innovatív vezetői megközelítésen, mint az eszközellátottság színvonalán, vagy az intézmény fizikai adottságain. Az intézményvezetők továbbképzési programjába tehát a pedagógiai tervezőmunkához, az alkalmazott menedzsment eszközökhöz és a külső kapcsolatrendszer kialakításához és ápolásához szükséges innovatív megoldások bemutatását is integrálni kell.

Az iskolavezetés szemlélete megváltozott. Világosan észrevehető elmozdulás történt a hajót irányító kapitány szerepkörétől a megosztott szaktudás és vezetés, valamint a tanulószervezetek szemlélete irányába, a menedzseléstől a vezetés felé. A menedzser feladata hagyományosan a dolgok intézése volt, s alapvető elképzelései és céljai a szervezet céljaihoz és feladataihoz kapcsolódtak. E célok és feladatok az adminisztráció, szabályozások és tevékenységek köré csoportosultak. A vezetés újfajta koncepciója olyan menedzsmetodot/irányítást jelent, amely a korábrinál szélesebb körű felhatalmazást ad embereknek. Ma már nem jelezhető előre minden változás; így az egyéneknek képesnek kell lenniük különböző helyzetekben önállóan cselekedni, s fontos, hogy erre felhatalmazással rendelkezzenek. A vezetői beállítottságú iskolaigazgatók személyes és aktív szerepet játszanak a gondok és helyzetek kezelésében. Stratégiai gondolkodással, bátorító, intuitív megközelítéssel és újító, kezdeményező fellépéssel egyaránt rendelkezniük kell.



Külső tényezők

- Szemléletváltás; irányítói, kapitányi szerepkör → a megosztott szaktudás és vezetés, tanulószervezet szemlélete, menedzselés → vezetés
- átfogó társadalmi változások, 1. lehetőség a változásokra a szakképzésben
- 2. társadalom szerepe nő a szakképzés szervezésében
- az igazgatóknak biztosítaniuk kell a fejlődés folyamatosságát, a transzfer és tacit tudás „közös emlékezetét”
- IKT, kiszervezés, „hatékonyság”
- Demográfia → verseny
- Decentralizáció (hálózati munka)

Az iskolaigazgatók munkáját igen erősen befolyásolják az átfogó társadalmi változások. A szervezet és az oktatás rugalmassága azt jelenti, hogy egyre több lehetőség nyílik a változásokra a szakképzésben. Másrészt azonban egyre nő a társadalom szerepe a szakképzés szervezésében.

Az igazgatók meghatározó szerepet töltenek be a változások és fejlesztések tekintetében. Mivel a tanári szakmában egyre erősödő mobilitás figyelhető meg, az igazgatóknak biztosítaniuk kell a fejlődés folyamatosságát, a transzfer és tacit tudás „közös emlékezetét”, hogy a szaktudás és az innováció ne tünjön el a tanári kar összetételének változásai során.

Foglalkozási összefüggések, körülmények

A közzsféra az elmúlt 10-15 évben jelentős változásokkal szembesült; a döntéshozás egyre több országban decentralizálódik, helyeződik át regionális és helyi szintre. Emellett jelentősen növekedett az információs rendszerek alkalmazása az irányításban, az iskolákban is egyre növekvő mértékűt ölt egyes feladatok kiszervezése; ennek ellenére folyamatos a tevékenységek intenzitás-növekedése, mely a tanári kar létszámának csökkenésével együtt különösen nagy kihívást jelent az iskolavezetők számára. Akár nemzeti, akár helyi szintű az oktatásirányítás egy-egy országban, az igazgatóknak óriási munkaterheléssel kell szembenéniük, mely értelemszerűen nagy felelősséget is ró az igazgatói beosztásban dolgozókra. A centralizált irányítás szoros követelményeket jelent, és kevés mozgásteret nyújt intézményi szinten. Bár a decentralizáció az EU-ban elismert tendencia, és a legtöbb európai ország ebben az irányban fejlődik, a kutatásban részt vevő országokban még mindig a centralizált rendszerek tekinthetőek uralkodónak.

Döntéshozás a szakképzésben

Döntéshozás az oktatásban	EE	FI	HU	IT	LT	LV	PT	UK
Erős központi irányítás	•	-	•	•	•	•	•	-
Területi (regionális) autonómia	-	-	-	•	-	-	-	-
Helyi/intézményi autonómia	-	•	•	-	-	-	-	•

Emellett, valamint az erősödő helyi és regionális autonómia mellett az iskolákra és egyéb intézményekre sok országban nagy hatással vannak a demográfiai folyamatok is, ami azt jelenti, hogy versenyezniük kell a tanulóért. A kevésbé jó hírű iskolák tanácstalanok, mert a tanulók nagy része például a jó e-tanulási lehetőségekről és nemzetközi kapcsolatokról ismert iskolákat választja. A helyi autonómia egyik velejárója, hogy több érdekelt vesz részt a szakképzésben (pl. szakmai szervezetek, vállalkozások), mely szintén növeli az igazgatók hálózati munkában való részvételének szükségességét.

Az iskolán belül egyre nagyobb hangsúlyt kap a kultúrák közötti együttműködés, valamint a tudás- és kompetenciamedzszment felé való elmozdulás. Az intézményi és megosztott szaktudás és kompetenciák szemlélete irányába történő változás egy dinamikusabb és változékonyabb helyzetet teremt az iskolákban a hagyományos munkamegosztáshoz képest.

Intézménytípusok

A kutatásban részt vevő országok nagy részében a szakmai alapképzésben dolgozó iskolaigazgatók mind a felnőttképzésben, mind pedig az ifjúsági képzésben ellátnak feladatokat. Néha az oktatásirányítás megosztott, pl. Lettorszában és Portugáliában és részben Magyarországon is: a szakképző intézmények az oktatásügyi irányítás, míg a munkaerő-piaci képzőközpontok a munkaügyi irányítás hatókörébe tartoznak. A szakmai alapképzést nyújtó intézmények a legtöbb esetben állami/helyi hatóságok finanszírozásával működnek. Azon országokban, ahol magánintézmények is működnek, a magán oktatási intézmények általában szintén részesülnek állami támogatásban (EE, FI, HU, LT, LV, PT, UK), s ennek következtében ugyanazok a szabályok vonatkoznak rájuk is, mint az állami intézményekre.

A szakképzés és különösen a szakképző intézmények helyzetét különböző dimenziókban értelmezhetjük:

- A gazdaság globalizációja felgyorsítja az egyes országok gazdasági struktúrájának változási sebességét. Egyre nagyobb a feszültség a szakképzés és a gazdaság mobilitása között.
- A gazdaság technikai/technológiai fejlődésének sebessége általában és az egyes országokra vonatkozóan is fokozatosan nő, amit a szakképzés egyre nehezebben követ.
- A munkaerő-piaci igények struktúrájának változása egyre nehezebben extrapolálható.
- Az európai országokra jellemző, erősödő demográfiai apály leginkább a szakképzés számára jelent kihívást.
- Az iskolázottság szintjének folyamatos emelkedése elsősorban a szakképzés – ezen belül is a szakmunkásképzés – beiskolázási bázisát szűkíti.
- A szakképzés finanszírozásában a gazdaság és az állam közötti felelősségmegosztás bizonytalan, erőteljesen függ a gazdaság aktuális állapotától, az állami szerepvállalás mértékétől és a mindezt befolyásoló politikától.

A szakképző iskolák életét a felsorolt tényezők jelentősen befolyásolják, s ugyanakkor bizonytalanságot is teremtenek egy olyan intézményrendszerben, ahol az eredményesség a képzési ciklusokon túlmutató, kiszámítható, biztonságos feltételek és környezet függvénye.

Ilyen bizonytalan és sokszor kiszámíthatatlan környezetben az irányítás/vezetés lényege a dinamikus változó feltételek felismerése, folyamatos elemzése, valamint az ehhez illeszkedő döntési mechanizmus és a folyamatok kontrolljának mechanizmusa.

A szakképző intézmények vezetői kompetenciáit egy kérdőív segítségével vizsgáltuk. A kérdőív része egy olyan felmérésnek, amelynek keretében tíz ország részvételével vizsgáltuk a szakképzésben dolgozó szakemberek szakmai alapkövetelményeit.

A folytonosan változó környezet tükröződik vissza a vezetői munka szerkezetében is. Intézményenként jelentősen eltérő, az adott intézmény sajátos helyzetét tükröző és a stratégiai gondolkodást nem szolgáló bizonytalanság jellemzi a vezetői tevékenység belső struktúráját. A válaszok összesítésben az egyes tevékenységkomponensek aránya a következő:

- Pedagógiai vezetés 30%
- Pénzügyi feladatok 10-20%
- Munkatársakkal való foglalkozás 30%
- Bürokrácia 20-30%

A válaszok értelmében a pedagógiai munka irányítása ugyan a vezetői tevékenység legfontosabb komponense, szerepe azonban korántsem olyan kitüntetett, mint azt a szakképző intézmények alapvető feladata indokolná. A helyzet alaposabb elemzésével ennek több indokát is felfedezhetjük.



Tevékenység komponensek aránya

- Pedagógiai vezetés 30%
- Pénzügyi feladatok 10-20%
- Munkatársakkal való foglalkozás 30%
- Adminisztráció 20-30%

A vezetői feladatra történő kiválasztás szempontjai között a pedagógiai kompetenciáknak általában nincs kitüntetett szerepe. A pedagógiai szakmai munka minőségének folyamatos javítását sokszor háttérbe szorítják a korábban már említett dimenziókban megoldandó vezetői feladatok is. Pedig az itt elért eredmények direkt módon is hozzájárulnak a fenti problémák kezeléséhez, megoldásához.

Két jellemző vezetési gyakorlatot említhetünk meg. A hagyományos pedagógiai vezetési modell elsősorban követő jellegű. Az óralátogatások, az azokat követő elemzések, munkaközösségi megbeszélések során értékeli a pedagógiai gyakorlatot. Ennek során lehetőség nyílik a jó módszerek, tapasztalatok megismerésére, átvételére, a pedagógusok munkájának értékelésére. E terület felelőse elsősorban az oktatási igazgatóhelyettes, illetve a munkaközösségek vezetői; az igazgató csak közvetve irányítja a pedagógiai munkát, ami implicite azt is demonstrálhatja, hogy ez a terület nem a legfontosabb az intézmény életében.

A szakképző intézmények pedagógiai megújulásának hatékonyabb útja, amikor az iskolavezetés a pedagógiai innováció „élharcosa”, aki irányt mutat, stratégiát vázol fel és irányítja a pedagógiai megújulási folyamatot. Ez elsősorban az igazgató innovatív képességének, a változások, hatékony pedagógiai módszerek iránti elkötelezettségének – de mindenképp pedagógiai felkészültségének a függvénye.

A jelenlegi tanárképzés programjai és gyakorlata ehhez elsősorban az új pedagógiai gondolatok ismertetésével nyújt segítséget. Az új módszerek adaptálásához és széleskörű bevezetéséhez azonban a pedagógusképzésben is paradigmaváltásra van szükség. A pedagógiai innováció kompetenciájának kialakításához pedagógiai innovációra van szükség a tanárképzésben is. Az egyik fontos feladat a konfliktuskezelés, amely a szakképző intézmények életében egyre több feladatot és felelősséget ró a pedagógusokra. Az erre történő felkészítés-felkészülés új módszerek, formák kialakítását, integrálását teszi szükségessé a tanárképzésben. Paradigmaváltást idézhet elő például a virtuális környezetben történő tanulás témakörének bevezetése. Ezek a kezdeményezések ösztönözni fogják a pedagógiai képzés tartalmi-módszertani megújítását és hatással lesznek a pedagógiai gyakorlatok céljára, formáira és módszereire is.

Különösen fontos, hogy az intézmények vezetői folyamatos támogatást kapjanak a pedagógiai fejlesztő munka irányításához. A vezetőképzés és továbbképzés felelősségteljes feladata ezen kompetenciák kialakítása, fejlesztése. Ezzel a vezetők munkáján keresztül közvetlenül befolyásolhatják a szakképzés pedagógiai megújulását, a kihívások keltette feszültségek csökkentését.

A tanárok szakmai felkészültségének folyamatos megújítása az intézményvezetést komoly kihívás elé állítja. A továbbképzési terv ennek szükséges, de korántsem elégséges feltétele; megvalósítására ugyanis sok helyütt pénzhány miatt nem kerülhet sor. Bár vannak intézmények, ahol „a föld alól is” előteremtik a forrást a munkatársak továbbképzésére, sajnos évről-évre kevesebben vesznek részt szakmai továbbképzésen. A forráshiányon kívül ennek más okai is vannak:

- Az akkreditációs rendszer nem megfelelő, a továbbképzések tartalma nem igazodik a kereslethez.
- A pedagógus pálya bizonytalansága miatt alacsony a motiváció a továbbképzéseken való részvétellel.
- A továbbképzésen való részvételre nem ösztönöz előrelépési lehetőség.

A vezetőnek ebben a helyzetben kell megoldást találni elsősorban a szaktanárok ismereteinek felrészítésére, korszerűsítésére. Ez jelentős mértékben függ az intézményvezetés innovatív képességétől.

A szakiskolák vezetői feladatainak komponenseire, az azok arányaira vonatkozó válaszok között olyan nagy a szórás, hogy nem tudunk markáns képet felrajzolni a jelenlegi gyakorlatról. Egyet azonban határozottan állíthatunk: a jelenlegi vezetési gyakorlatban a rövid távú, ad hoc döntések előkészítése, meghozatala, folyamatos korrekciója áll a középpontban. Ezt a fenntartói magatartás is erősíti. A változó igényekhez való alkalmazkodás kényszere az intézmények felé sokszor kiszámíthatatlan, néha érthetetlen, s a kelleténél gyakrabban nyilvánul meg adminisztratív intézkedésekben. Ez gátolja – rossz esetben ellehetetleníti - a vezetői koncepció érvényre juttatását. A felülről érkező, sokszor váratlan, előre nem tervezhető feladatok determinálják a vezető munkáját. Az ezekhez való alkalmazkodás készsége fontos kompetenciává lép elő. A rövid távú érdekek és a stratégiai gondolkodás összhangjának megteremtése nagy kreativitást és sok energiát igényel. Az állandó kompromisszumkeresés nem segíti az intézmény működése és a pedagógiai munka, a fiatalok jövőjét hosszú távon megalapozó felkészítés hatékonyságát.

A felmérés adatainak elemzése alapján a szakiskolák vezetői kompetenciáit három csoportba integrálhatjuk.

A pedagógiai vezetés és irányítás képessége átfogja a pedagógiai stratégia kialakításának és a megvalósítás irányításának teljes folyamatát. Figyelembe véve a szakképzéssel szemben folyamatosan változó követelményeket és a hiányos feltételrendszert, a pedagógiai innováció az egyetlen lehetőség, amellyel ezt az ellentmondást enyhíteni lehet. Az innovatív intézményi miliő kialakítása és fenntartása a vezető feladata. Ezért az intézményvezetői kompetenciák között a legfontosabb az **innovatív pedagógiai kompetencia**. A vezetőképzési és továbbképzési programokban ennek fejlesztéséhez megfelelő eszközöket kell kidolgozni.

Az intézményvezetés sajátos **menedzsment tevékenység**, amely a kitűzött célok hatékony és gazdaságos megvalósítását biztosítja. Mindenekelőtt az intézmény feladatának, a pedagógiai szolgáltatásnak a feltételrendszerét kell biztosítani. Ez vonatkozik

- a szükséges nagyságú, struktúrájú és minőségű humán erőforrás megteremtésére, folyamatos fenntartására és fejlesztésére;
- a célok eléréséhez szükséges infrastruktúra meghatározására, biztosítására és folyamatos korszerűsítésére.

A fenti feladatok megoldása általános vezetői kompetenciát igényel, e feltételek maradéktalan biztosítása a szakképzésben azonban szinte lehetetlen feladat. Az intézményvezetőktől olyan innovációs képességet, kreativitást követel, amellyel szinte lehetetlen helyzetekben is biztosítani képesek a hatékony működés minimum feltételeit. A vezetők felkészítésében, továbbképzésében olyan módszereket és kreativitást igénylő feladatokat kell beépíteni, amelyek gyakorlóterepet adnak a hasonló problémák megoldása révén.



Kompetencia keret

- Szakmai háttér (formális, non-formális és informális képzés, tanulás)
- Adminisztratív feladatok (vezetők esetében: intézményigazgatással kapcsolatos feladatok)
- Pedagógia
- Szakmai előmenetel (vezetők esetében az intézmény dolgozóinak szakmai előmenetelével kapcsolatos irányítás)
- Minőségbiztosítás/Minőségirányítás
- Kapcsolatépítés, kapcsolattartás

A kompetenciák harmadik körét a **kapcsolatmenedzsment** fogalmába sorolhatjuk. A szakképzés és a fenntartó, valamint a szakképzés és a gazdaság viszonya jelentős mértékben meghatározza az intézmény sikerét. A vezető kapcsolatépítő és kommunikációs képessége és tekintetben meghatározó jelentőségű. Sok vezető azonban ebből

azt a helytelen következtetést vonja le, hogy a kapcsolatmenedzsmenthez képest minden más feladat másodlagos – beleértve a pedagógiai, szakmai munkát is. Bár bizonyára számos példa található a kapcsolati tőke által elérhető eredmények bizonyítására, az intézmény egzisztenciáját hosszú távon mégis a helyesen meghatározott stratégiai célok elérése érdekében végzett szakmai-pedagógiai munka minősége garantálja.

A kapcsolatmenedzsment tradicionálisan személyes formái mellett kialakultak korszerűbb, rugalmasabb és hatékonyabb eszközök is. Ilyenek például a korszerű infokommunikációs eszközök (pl. honlapok), amelyek lehetővé teszik a több dimenzióban történő, interaktív kapcsolattartást. Az informatika nyújtotta lehetőségek innovatív felhasználása kibővítheti, gazdagíthatja azt a kapcsolati hálót amely a szakképző intézményt bekapcsolja a gazdaság vérkeringésébe – ugyanakkor a fenntartó számára is transzparens módon jeleníti meg az intézményt.

A közoktatás legdinamikusabban változó intézményei a szakiskolák. A vezetőktől elvárt valamennyi kompetencia visszatükrözi ezt a dinamikus, innovatív attitűdöt. A vezetők kiválasztása, képzése és továbbképzése során ehhez kell megfelelő támogatást nyújtani. Olyan vezetési módszereket, innovatív megoldásokat kell a programokban megismertetni, gyakoroltatni, kidolgozni, amelyek támogatást nyújtanak ezen kompetenciák kialakításához, megerősítéséhez és fejlesztéséhez.

Irodalomjegyzék:

Kőrösné Mikis Márta: *Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója* (Új Pedagógiai Szemle 2000/11.)

Jeff Jones: *Management Skills in Schools* (A Resource for School Leaders) ISBN: 9781412901093

Singer Péter: *Az iskola külső és belső kommunikációja – modellek és valóság* (Az innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola c. konferencián elhangzott előadás. Gyula, 2005. október 11-14.)

Felsőoktatási szakemberek kompetenciakövetelményei nemzetközi összehasonlításban¹

Halász Gábor ■ Oktatókutató és Fejlesztő Intézet ■ www.helka.iif.hu/halasz

A felsőoktatás különböző területein dolgozó szakemberek képzése és folyamatos szakmai fejlődésük támogatása számos országban kiemelt figyelmet kap. E képzés és szakmai fejlesztés egyik legfontosabb célcsoportját az intézményi szintű menedzsment legkülönbözőbb szerepeiben található személyek alkotják (pl. tanulmányi ügyek szervezői, a minőség-menedzsmenttel foglalkozók, stratégiai döntések előkészítői, hallgatói szolgáltatások szervezői, informatikai rendszerek működtetői, a tudástranszfer megteremtésén dolgozók stb.). Ugyanakkor megjelennek közöttük a különböző vezetői pozíciókat betöltők (tanszékvezetők, dékánok, rektorok, döntéshozó testületek tagjai) és a szakmai feladatokat (oktatás, kutatás, a társadalmi környezetnek nyújtott szolgáltatások) ellátó munkatársak is.

A felsőoktatás emberi erőforrásainak fejlesztése különösen a leginkább versenyképes felsőoktatási rendszerekkel rendelkező országokban jelenik meg úgy, mint a minőség és a versenyképesség javításának egyik legfontosabb eszköze. Nem egy országban e feladattal kifejezetten ilyen célra létrehozott országos intézményeket bízunk meg, és maguk a felsőoktatási intézmények is működtetnek belső szakmai fejlesztési rendszereket.

1 A szerző által a 2008. évi Országos Neveléstudományi Konferencia „Szakképzési és felsőoktatási szakemberek változó kompetenciakövetelményei” c. szimpóziuma keretében tartott előadás szerkesztett szövege.

A képzés és a fejlesztés előfeltétele az, hogy meg tudjuk határozni azokat a kompetenciákat, amelyekre a felsőoktatási szakemberek különböző kategóriáinak szüksége lehet. Ennek az előadásnak a célja annak áttekintése, hogy az elmúlt egy-két évtizedben a fejlett országokban milyen próbálkozások történtek felsőoktatási szakemberek kompetenciakövetelményeinek a meghatározására, ennek eredményeképpen milyen kompetencterületek fejlesztése került be képzés és a folyamatos fejlesztés céljai közé, és mindez milyen módon függ össze a felsőoktatási rendszerek fejlődésével, illetve azokkal a kihívásokkal, amelyekkel e rendszerek jelenleg szembesülnek.

Az e témával foglalkozók tudják, hogy e területen radikális átalakulás zajlik a fejlett országok jelentős részében. Egyfajta „oktatási forradalomnak” lehetünk a tanúi: a kiépülő egész életen át tartó tanulási (a továbbiakban LLL) rendszerek keretei között új *kvalifikációs rendszerek* jönnek létre, új „*LLL szakmák*” keletkeznek és átalakul a kvalifikációk feletti *társadalmi ellenőrzés rendszere* is. Mindeközben változik a kvalifikációk tartalma is: a hangsúly a komplex módon értelmezett *kompetenciákra* és a *tanulási kimenetekre (learning outcomes)* tevődik. Mindez nem hagyja érintetlenül a felsőoktatás világát, amely egyre inkább integrálódik az egész életen át tartó tanulás átfogó rendszerébe.

E folyamatok persze nem egyformán zajlanak az egyes országokban: jellegüket meghatározzák az adott országok sajátos szakképzési és munkaerő-piaci hagyományai, a foglalkozásokkal vagy szakmákkal kapcsolatos standardok definiálásának eltérő modelljei. A szakmák és a kvalifikációk meghatározásának legalább két eltérő paradigmáját láthatjuk: az egyik a statikus, bürokratikus ellenőrzött rendszerekre, a másik a dinamikus, nyitott rendszerekre jellemző. Ez utóbbiakat a kvalifikációk piaca jellemezi: a leginkább liberális rendszerekben szinte bárki létrehozhat kvalifikációkat, és a piac dönti el, hogy ezek közül melyik válik elismertté és melyik nem. Különösen az ilyen rendszerekre jellemző az, hogy a szakmai standardok megalkotása nyitott folyamat, ahol állandó próbálkozások vannak új szakmák és standardok definiálására, amelyek hol sikeresek és túlélnek, hol pedig kudarccal járnak és elhalnak.

Az új szakmák állandó keletkezése és a létezők folyamatos átdefiniálása jellemző a gazdaság minden ágazatára, így arra is, amelyet néha tanulás-iparnak vagy tudás-iparnak neveznek. Ezen az ágazaton, az átfogó *tanulási (LLL)* és *információs* vagy *tudásszektoron* belül – amely egyre inkább magába foglalja a felsőoktatást is – zajlik az *oktatási szakmák* újradefiniálása is.

A felsőoktatásra koncentrálván mindenekelőtt azt a kérdést kell feltennünk, hogy van-e egyáltalán olyan kategória, hogy „felsőoktatási szakember”? Azaz beszélhetünk-e *egységes felsőoktatási szakmáról*? Lehetséges-e ennek a területnek a *professzionizálása*? Lehet-e erre a területre *általános standardokat* alkotni?

Ismerjük azt a klasszikus megkülönböztetést, amely az akadémiai (*academic*) és az adminisztratív (*administrative*) személyzetet különbözteti meg. Ennél persze léteznek jóval differenciáltabb osztályozások is. Ilyen például az az osztályozás, amelyet az UNESCO-nak az egyik, a felsőoktatás jövőjével foglalkozó programjának a keretei között fogalmaztak meg csaknem egy évtizeddel ezelőtt. Az UNESCO az alábbi kategóriákat különbözteti meg (1998):

- Intézményi vezetők (Institutional leaders)
- Intézményi menedzserek (Institutional managers)
- Tanárok oktatói szerepben (academic staff in their *teaching* role)
- Tanárok kutatói szerepben (academic staff in their *research* role)
- Szakmai támogatók (academic *support staff* in libraries, resource and computer centres)
- Adminisztratív személyzet (administrative staff)
- Technikai személyzet (Technical and manual staff)



Felsőoktatási szakemberek

- Institutional leaders
- Institutional managers
- Academic staff in their *teaching* role
- Academic staff in their *research* role
- Academic *support staff* in libraries, resource and computer centres
- Administrative staff
- Technical and manual staff

Forrás: World Conference On Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. UNESCO, Paris, 5-9 October 1998. VOLUME IV. Thematic Debate: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission

Már itt érdemes persze megjegyezni: az egyes kategóriákon belül heterogén feladatok jelenhetnek meg (pl. az akadémiai személyzetnél az oktatás, a kutatás vagy a gyakorlati tudásalkalmazás olyan formái, mint a tanácsadás), és az egyes kategóriák közötti határvonalak elmosódnak (pl. a professzorok projektmenedzsmentet végeznek, és azok, akiket „tanulásmenedzsernek” neveznek és néha technikai személyzetnek tekintenek, tanulást szerveznek).

Mint a legtöbb kormányközi szervezet, az UNESCO is persze elsősorban olyan dolgokat tud létrehozni és elfogadtatni, amelyek valamilyen formában már léteznek a tagországaiban, és amelyeket a tagországok maguk fontosnak tartanak. Az itt említett nemzetközi kezdeményezés mellett tehát létezik számos egyéb, nemzeti szintű kezdeményezés is, amelyek megpróbálnak felsőoktatási szakmákat definiálni, és ezekhez átfogó standardokat próbálnak hozzárendelni. A már említett UNESCO kezdeményezés mellett – elsősorban illusztrációs céllal – ezek közül itt kettőt fogok kiemelni.

Ami az UNESCO keretei között történt, már említett kezdeményezést illeti, itt egy, a felsőoktatás jövőjéről folyó globális dialógus keretében történt kísérlet a „felsőoktatási szakmák” és az ezekhez szükséges kompetenciák meghatározására. A hangsúly ez esetben e kompetenciák fejlesztésén volt: a meghatározásukat döntően azért tartották fontosnak, hogy ezzel lehetővé váljon a fejlesztésüket célzó programok megalkotása.

A szervezet 1998-ban tartott felsőoktatási világkonferenciáján (*World Conference on Higher Education*) 12 nagy tematikus egységben folytak a viták, és ezek közül az egyik a felsőoktatásban dolgozó szakmai fejlesztésével (*Staff Development*) foglalkozott. E keretben részletes kompetencialistákat határoztak meg mind az akadémiai, mind a nem-akadémiai személyzet számára. Az oktatók esetében a közösen kialakított kompetencialista például az alábbi elemeket tartalmazta:

- a hallgatói tanulás különböző módjainak a megértésére való képesség;
- a hallgatók értékelésével kapcsolatos tudás, képességek és attitűdök a tanulás támogatása érdekében;
- a szakterület iránti elkötelezettség, a szakmai standardok tiszteletben tartása, a kurrens fejlődés nyomon követése; a szakterület IKT alkalmazásainak ismerete, beleértve a globális hozzáférést a tartalmakhoz és forrásokhoz, és a technológia alkalmazását;
- érzékenység a külső jelzéseire, és azok igényeire, akik a hallgatókat alkalmazni fogják;
- a tanulás és tanítás új formáinak ismerete, beleértve a közvetlen (*face to face*) és a távoktatás együttes alkalmazását;
- a fogyasztók igényei iránti érzékenység, nyitottság az érdekeltek igényeire és szempontjaira, beleértve a hallgatókat, annak megértése, hogy a nemzetközi és multikulturális tényezők hogyan hatnak a tanítás tartalmára ;
- képesség eltérő életkorú, társadalmi és faji háttérű tagokból álló heterogén hallgatói csoportok oktatására
- képesség a korábbiaknál nagyobb számú hallgatói csoportok oktatására formális előadás formájában, szemináriumokon, műhelymunkában a minőség romlása nélkül, képesség személyes és szakmai problémamegoldó stratégiák kifejlesztésére.



Három példa standard-alkotási kezdeményezésekre

- **UNESCO**
kísérlet a felsőoktatási szakma és a szükséges kompetenciák meghatározására, és ezek fejlesztésének az előtérbe állítására a felsőoktatás jövőjéről folyó globális dialógus keretében
- **Egyesült Királyság**
előrehaladott "LLL forradalom": a felsőoktatást a tudásgazdaság egyik ágazatának tekintik és a tudásgazdaság kulcsszereplői definiálják a standardokat és kompetenciákat
- **Egyesült Államok**
a standardalkotási és akkreditációs piac működő modellje

Ugyanakkor az oktatókról nemcsak a tanulószervezői, hanem kutatói szerepben is gondolkodnunk kell. E szerephez kapcsolódva az említett UNESCO programban a következő kompetenciák fogalmazódtak meg:

- pályázatírás;
- hálózatépítés és forráskeresés projektek számára;
- PhD hallgatók és kutatók munkájának menedzselése;
- projektmenedzment, különös tekintettel a nemzetközi partnerségben végzett projektekre.

Mint láttuk, e programban önálló kategóriát alkottak az intézményi vezetők (pl. elnökök, rektorok, dékánok). Az ő esetükben az alábbi, sajátos kompetenciaigények fogalmazódtak meg:

- stratégiai vezetés és vízió-alkotás;
- külső testületek (pl. üzleti körök, adományozók, öregdiákok) meggyőzése, hogy forrásokat biztosítsanak;
- az innovációs és vállalkozó kultúra bátorítása, és annak biztosítása, hogy az intézményi folyamatok ezt erősítsék, és ne gyengítsék;
- az intézményi célok iránti elkötelezettség fenntartása olyan közösségekben, melyek tagjai ezt gyanakvással fogadják.

Ugyancsak önálló kategóriaként jelentek meg az UNESCO programban a középszintű vezetők (pl. tanszékvezetők, központok vezetői). E kategória esetében megtörtént a releváns kompetenciákészlet meghatározása:

- emberek közvetlen menedzselése (team-építés, szakmai önfejlesztés segítése);
- költségérzékenység, pénzügyi folyamatok értése;
- IKT tudatosság;
- érzékenység a külső körülmények alakulására, így a versenypozíciót fenyegető változásokra;
- fogyasztóorientált tudatosság;
- képesség az intézmény pozíciójának stratégiai értékelésére; képesség hatékony döntéshozatalra kollegiális környezetben.

Végül az alábbi önálló kompetencialista keletkezett a nem vezetői funkcióban dolgozó adminisztratív személyzettel kapcsolatban:

- IKT képességek;
- költségérzékenység és a pénzügyi hatékonyság ösztönös keresése minden adminisztratív folyamatban;
- fogyasztó-orientált érzékenység tekintettel az egyetemi szolgáltatások valamennyi igénybevevőjére;
- a menedzment költségek csökkentését szolgáló rugalmas munkaszervezési megoldások elfogadása.

A második példa, amelyet e fenti mellett illusztrációképpen itt bemutatnánk, az Egyesült Királyságé, ahol az oktató személyzetre vonatkozó szakmai standardok meghatározására a felsőoktatás megújításának átfogó kormányzati programja keretei között indultak el kezdeményezések. A 2003-ban közreadott, „A felsőoktatás jövője” (The future of Higher Education) c. Fehér Könyv más területekhez hasonlóan itt is ambiciózus célokat fogalmazott meg: *„Új szakmai standardokat fogunk meghatározni a felsőoktatásban történő tanításra, amely alapján akkreditálni*

fogunk minden olyan képzést, amely az oktatók felkészítését szolgálja, és 2006-ig minden új oktató ilyen képzésben fog részesülni” (DfES, 2003). Ennek nyomán – az angol politikaalkatás és politika-megvalósítás hagyományainak megfelelően – több, egymással párhuzamosan futó standard-alkotási folyamat is elindult.

Az elindult kezdeményezések közül mindenekelőtt a magukat a felsőoktatási intézményeket képviselő szervezetek által kidolgozott rendszer érdemel figyelmet. Ezt az „Egyesült Királyság Szakmai Standardjai Keretrendszer” (UK Professional Standards Framework) címen hozták nyilvánosságra. E keretrendszeren belül a tanulászervezéshez kapcsolódó szerepek definiálása történt meg, és ezekhez rendelődtek hozzá standard kompetencia-leírások (Universities UK, 2006). E standardok meghatározzák a tanulászervezéshez kapcsolódó szerepekhez kapcsolt (1) tevékenységi területeket (*areas of activity*), (2) az ezek gyakorlásához szükséges alapvető tudáselemeket (*core knowledge*) és (3) a megkívánt kapcsolódó szakmai értékeket (*professional values*).

Egy másik, a „A felsőoktatás jövője” c. Fehér Könyv nyomán elindult kezdeményezés a felsőoktatási személyzet továbbképzésével foglalkozó kormányzati ügynökséghez (SEDA) kapcsolódik. Az e szervezet által megfogalmazott standardok az alábbi alapvető normára épülnek (SEDA, 2005):

- Az emberi tanulás természetének megértése
- Szakmai tudás és szakmai etika
- Munkavégzés önfejlesztő tanuló közösségekben
- Hatékony munkavégzés társadalmilag heterogén környezetben és az inkluzivitás támogatása
- A szakmai gyakorlatra történő folyamatos reflexió
- Emberek és folyamatok fejlesztésének képessége

A SEDA az e normákra épülő standardok alapján akkreditál olyan képzési programokat, amelyek célja a felsőoktatásban dolgozó oktatók felkészítése a hatékony tanulászervezésre.



SEDA standards

- Társadalmi szervezet (Staff and Educational Development Association)
- Standardok és mögöttes értékek
 - Az emberi tanulás természetének megértése
 - Szakmai tudás és szakmai etika
 - Munkavégzés önfejlesztő tanuló közösségekben
 - Hatékony munkavégzés társadalmilag heterogén környezetben és az inkluzivitás támogatása
 - A szakmai gyakorlatra történő folyamatos reflexió
 - Emberek és folyamatok fejlesztésének képessége
- Felsőoktatási *oktatók* és az oktatói kompetenciákat fejlesztő *programok* akkreditálása

Az Egyesült Királyságban megfigyelhető harmadik, talán legérdekesebb kezdeményezés nem a felsőoktatás felől indult el, hanem a szakképzés megújításán dolgozó ágazati szakmai szervezetek felől. E szervezeteket Ágazati Képzési Tanácsnak nevezik, melyeknek egyike a *Lifelong Learning UK*, amely a „tanulási ágazat” kompetencia- és képzési igényeivel foglalkozik. E társadalmi szervezet feladata azon kompetenciáigények meghatározása, amelyekre a közösségi oktatásban, a felnőttoktatásban, a felsőoktatásban, és a munka melletti képzésben dolgozóknak van szükségük, azaz mindazoknak, akik a kötelező oktatás életkorán felül lévő tanulásának a szervezésével foglalkoznak. Érdeemes hangsúlyozni: e kategóriába a felsőoktatást is beletartozónak tekintik.

A tanulási ágazat képzési tanácsaként működő *Lifelong Learning UK* több olyan standardot dolgozott ki, amelyek az ebben az ágazatban dolgozók képzését orientálják. Ezek egy része a felsőoktatásban dolgozóakra is alkalmazható, illetve olyan, hogy e kategóriára tudatosan alkalmazni is kívánják. Ilyenek például a „Nemzeti szakmai standardok az LLL szektorban dolgozó, tanulást támogató gyakorlati szakemberek számára” vagy a „Nemzeti szakmai standardok a kötelező szakasz feletti oktatás területén dolgozó vezetők és menedzserek számára” továbbá néhány más standard-dokumentum (*Lifelong Learning UK*, 2007a; 2007b, 2007c, 2007d). Ezekben olyan kompetenciák jelennek meg, mint például

- a tanulók igényeinek és szükségleteinek értékelése;
- a tanulók preferenciáinak megismerése;
- tanítási és tanulási programok tervezése és elkészítése;
- a tanítási és tanulási technikák széles körének alkalmazása;
- a tanulási folyamat menedzselése;
- a tanulási kimenetek (*learning outcomes*) és a tanulók teljesítményének értékelése;
- a saját teljesítményre és tervezési gyakorlatra való reflektálás és ezek értékelésének képessége;
- a szakmai (szaktárgyi) követelményeknek való megfelelés.

A Lifelong Learning UK mint ágazati képzési tanács nemcsak standardokat alkot, hanem éppúgy végzi a „tanulási ágazat” átfogó kompetenciaigényeinek a felmérését, az igények és a rendelkezésre álló kompetenciák közötti eltérések értékelését, mint ahogyan azt a többi, más ágazatban (pl. építőipar vagy informatika) működő képzési tanácsok végzik. Az ilyen igényfelmérések az egész életen át tartó tanulási rendszer részeként magukba foglalják a felsőoktatási területet is. Illusztrációképpen érdemes megemlíteni, hogy például egy 2005-ben közzétett felmérés adatai szerint az angol felsőoktatásban dolgozó munkaadók a különböző felsőoktatási foglalkozási csoportok esetében rendkívül magas arányban jeleztek kompetencia-hiányt (Lifelong Learning UK; 2005):

Table – % of Employers Reporting Generic Skills Gaps in Higher Education

Generic skills gap areas	Occupational Group					
	General	Academics	Admynn/Prof.	Technical	Clerical	Manual
Management skills	98	93	82	46	30	14
Cumputer literacy/IT	84	59	35	46	47	52
Teamworking	79	59	56	50	56	38
Customer Care	77	41	61	48	67	64
Communications	74	45	54	55	47	31
Project management	72	50	59	32	16	7
Problem solving	39	10	35	27	16	17
Basic skills	33	0	2	9	0	45

Az UNESCO és az Egyesült Királyság mellett harmadikként még az Egyesült Államokból érdemes egy illusztráló példát hoznunk. Az USA-ra általában jellemző az, hogy a közigazgatáson kívüli non-profit szakmai szervezetek vagy szövetségek alkotnak meg olyan szakmai standardokat, amelyek alapján személyeket vagy szervezeteket lehet értékelni vagy akkreditálni. Ilyen szervezet például a nyolcvanas évek vége óta működő *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), amely saját adatai szerint 20 év alatt több mint 55 000 oktatónak adott ki olyan bizonyítványt, amely a tanításra való alkalmasságukat igazolja. Bizonyos egyetemek megkívánják a tanáraiktól, hogy ilyen bizonyítványt szerezzenek, illetve előfordul, hogy egyes támogatásokhoz az egyetemek csak akkor juthatnak hozzá, ha az érintett területen ilyen bizonyítvánnyal rendelkező oktatókat foglalkoztatnak. A NBPTS olyan egyéni tanítási portfóliók alapján értékeli a jelentkezők tanításra való alkalmasságát, amely többek között videó-felvételt is tartalmazhat a jelentkező tanítási gyakorlatáról. A NBPTS standardjai a következő alapértékekre épülnek:

- A hallgatók és a tanulás iránti elkötelezettség;
- Szaktárgyi tudás és annak ismerete, hogyan lehet a szaktárgyat eredményesen tanítani;
- A tanulók tanulásának nyomon követésére való képesség és az ezért való felelősség elfogadása;
- A saját tanítási gyakorlatról való rendszerszerű gondolkodás és a saját tapasztalatokból való tanulás képessége;
- Tanulóközösségekben (*learning communities*) történő munka.

Az itt illusztrációként bemutatott példák mellett természetesen mások is találhatóak. Ezek azonban elegendőek annak igazolására, hogy napjainkban, és nemcsak a fejlett világban, zajlik (1) azoknak a szakmai kategóriáknak a meghatározása, amelyekbe a felsőoktatás területén dolgozók besorolhatóak, (2) azon kompetenciaigények felmérése, amelyekre az e szakmai kategóriákba tartózkodók szükségük lehet és (3) azoknak a standardoknak a meghatározása, amelyek alapján megítélhető, hogy az adott szakmai kategóriákba tartozók rendelkeznek-e azon kompetenciákkal, amelyek az adott szakmai kategóriának megfelelő munka eredményes végzéséhez szükségesek.

A tanulás-iparon, és ezen belül a felsőoktatáson belül tehát zajlik egy olyan professzionalizálódási és ezzel párhuzamos standardizálási folyamat, amelyre a modern felsőoktatási rendszereknek és az ezekre irányuló kormányzati politikáknak tekintettel kell lenniük. E folyamat során új szakmák jönnek létre, amelyekhez új kvalifikációk társulnak, és e kvalifikációk a képzés vagy kompetenciafejlesztés új formáit igénylik.

Érdemes mindehhez még hozzátenni azt is, hogy az új foglalkoztatási és kvalifikációs standardok meghatározása az élenjáró államokban döntően a civil szférában zajlik, majd az állami hatóságok a civil szférában létrejött standardokat kezdik el használni. E standardok egyértelműen a tanulás modern értelmezésére és a vállalkozó egyetem gondolatára épülnek. A jelenleg zajló folyamatok jól mutatják azt, hogy a standard-meghatározás azokban az országokban, ahol ez elindult, minőségelőnnnyel és ezzel a versenypozíció javulásával jár. Mindez elszakíthatatlan a tanulás világának attól az átalakulásától, amelyet az egész életen át tartó tanulás fogalmával szoktunk jelölni, és amelynek részeként a felsőoktatás egyre inkább beépül a tudásgazdaság részét alkotó LLL szektorba.

Referenciák

- DfES (2003). *The future of Higher Education*. White Paper.
- Lifelong Learning UK (2005). *Higher Education Provision in the United Kingdom*. An Analysis of HE Workforce Data
- Lifelong Learning UK (2007a). *National Occupational Standards (NOS) for the role of learning support practitioner in the lifelong learning sector* (<http://www.lifelonglearninguk.org/documents/standards/lspnosdraft.pdf>)
- Lifelong Learning UK (2007b). *National Occupational Standards for learning support practitioners. Learning support role description* (http://www.lifelonglearninguk.org/documents/standards/learning_support_roles_draft_nov07.pdf)
- Lifelong Learning UK (2007c). *New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector* (http://www.lifelonglearninguk.org/documents/standards/professional_standards_for_itts_020107.pdf)
- Lifelong Learning UK (2007d). *National occupational standards for leadership & management in the post-compulsory learning & skills sector*
- NBPTS (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do* (http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf)
- SEDA (2005). *Professional Development Framework* (<http://www.seda.ac.uk/pdf/index.htm>)
- Unesco (1998). World Conference On Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action. Paris, 5-9 October 1998. VOLUME IV. *Thematic Debate: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission*
- Universities UK (2006). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning* (<http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/professional/ProfessionalStandardsFramework.pdf>)

Gyakorlati oktatók kompetenciakövetelményei

Bánhidyné Szlovák Éva ■ Budapesti Műszaki Főiskola ■ banhidyne.eva@kvk.bmf.hu

Makó Ferenc ■ Budapesti Műszaki Főiskola ■ mako.ferenc@kvk.bmf.hu

A szimpózium háttérfelmérésének egyik jelentős célcsoportja a vállalati és iskolai tanműhelyekben dolgozó *szakoktatók* voltak. Az ő esetükben fellelhetők az innovatív pedagógiák, különösen a projekt-módszeren alapuló megoldások tekinthetők általánosnak. Furcsa módon azonban e módszer ismeretének elsajátítására vonatkozó körülményeket a megkérdezettek nem tudták jól meghatározni. Szinte egybehangzóan kizárták, hogy a viszonylag alacsonyabb követelményű alapképzés keretében sajátították volna el e pedagógiai módszereket. Sokkal inkább saját tapasztalás, illetve kollégáikkal való tapasztalatcsere, ismeretszerzés útján fejlesztik és alkalmazzák azokat. E célcsoport esetében különös hangsúlyt kap az egyéni felkészülés és az azonos tárgykörben oktató szakemberek közötti információcsere, egyfajta kollektív tudásháló keretei között. A szakoktatók alapvetően gyakorlati képzést folytatnak, melynek általában valamilyen konkrét munkatevékenység ellátása a célja. Az ő esetükben tehát az innovatív pedagógiák kevésbé alapulhatnak az informatikai eszközökön². Ugyanakkor a folyamatos szakmai, módszertani, illetve szakmódszertani fejlődésük igénye, valamint a rendelkezésükre álló szűk idő előtérbe helyezi az információs technológiák által biztosított virtuális hálózatszervezési formákat. Többen közülük - bár nem egyértelműen megfogalmazott módon - alkalmazzák is ezeket a technológiákat. A szakterületükhöz kapcsolódó legfontosabb technológiagazdák honlapjait rendszeresen látogatják, hírleveleket kérnek és kapnak, a WEB-es fórumok aktív résztvevői, az internetes keresőszolgáltatásokat ismerik, többen közülük a chat és a blog fogalmával is tisztában voltak és alkalmazták azt.

Bevezetés

A tudásközpontú társadalmakban a legfontosabb értékteremtő tényezővé az önfejlődésre képes, kvalifikált szakember vált. A jövő-szenáriók szerint új szakképzési modellek bevezetése válik szükségessé, amelyek dinamikusan képesek összehangolni az átfogó társadalmi kezdeményezéseket, a regionális feltételeket és a foglalkoztatási igényeket. A munkaerő-piac a foglalkozás gyakorlásához naprakész, gyakorlatban hasznosítható műveltséget és szaktudást igényel. A *tudományos-technológiai fejlődés* eredményei exponenciálisan növekvő trenddel jelennek meg az élet minden területén, különös tekintettel az információs – kommunikációs technológiákra. A képességek, kulcskompetenciák hatékonyabb és eredményesebb fejlesztése, a tanulási szükségletek formálása a szakképzés új kihívása. *Korunk legfontosabb szakképzés-pedagógiai feladatává az önálló, rendszeres tanulás módjának megtanítása vált, amely interakciókban gazdag tanítási-tanulási környezetet és intencionális pedagógiai hatásrendszer-szervezést igényel. Kiemelendő kihívás a szakképzésben és a felnőttképzésben a tanulási szükségletek formálása is, amely az élethosszig tartó tanulás megalapozásának egyik alapvető feltétele.*

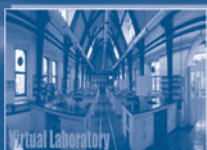


A szakképzés rendszerközvetítő tanulási környezete mellett új szükségletek mutatkoznak meg a tanulás rendszerkialakító (szituatív) tanulási környezete, konstruktív tanulási modellje iránt. A kompetenciák fejlesztése és a szakmai szocializáció folyamata csak a tanulói tevékenységek eddigénél jóval magasabb szintjén (problémamegoldó vállalati gyakorlatok, mobilitási programok, projekt és portfólió programok) képzelhető el. Interaktívabb, kommunikációs aspektusaiban szimmetrikusabb, a tanulás konstruktív-kollaboratív feltételeit biztosító tanulási környezetre van szükség. A változás nem önmagában véve az új technológiák használatától (IKT, WBT, eLearning, mLearning) várható, sokkal inkább a gyakorlati oktatás tanulási helyzeteinek újjászervezésétől, az egyedi és vállalati gyakorlóléhelyek oktatóinak kompetenciáitól.

A gyakorlati oktatók kompetenciakövetelményeinek meghatározását elősegítő kutatás-fejlesztési programok

A gyakorlati oktatók kompetencia követelményeinek meghatározását elősegítő kutatás-fejlesztési programok

- Szakmai tanárok formális, non-formális és informális úton szerzett kompetenciái és azok kölcsönhatása c. tanulmány In: A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése FKA-KT 4/2006. HEFOP program.
- A 2003/2004. tanévben szakképzettséget szerzett pályakezdeők elhelyezkedésének, a szaktudás hasznosíthatóságának vizsgálata c. országos kutatás
- Electronical content development in Vocational Education with Active Board - Leonardo da Vinci mobilitási projekt eredményei és a „Paradigmaváltás a tanárképzésben multimédia technológiák alkalmazásával” c. PhD értekezés kompetencia felmérései



A szakképzés fejlesztésében kulcsfontosságú a gyakorlati oktatók szerepe. Szakmai, pedagógiai és metodológiai felkészültségük növelése, oktatástechnológiai attitűdjeik megváltoztatása alapvetően járul hozzá a *szakképzés tudás-intenzív területté történő formálásához*. A gyakorlati oktatók kompetenciakövetelményeinek feltárásához bemutatásához az alábbi kutatás-fejlesztési programok megvalósítása szolgált alapul:

1. Training of trainers for manpower-market Leonardo da Vinci pilot projekt kompetencia igény felmérése

A projekt alapozó kutatása keretében 52 európai és hazai nagyvállalatnál kerültek felmérésre a vállalati oktatókkal szemben támasztott kompetenciakövetelmények. A kutatásba részben olyan cégek kerültek be, ahol jól képzett, sikeres tréneket foglalkoztatnak, illetve a későbbiekben potenciális trénerfoglalkoztatóként jöhetnek szóba. Ennek megfelelően a kérdőívek is kettős hatást tükröztek: a meglévő tapasztalatokat, illetve a jövőbeni elvárásokat.

A vállalati oktatók képzettségével kapcsolatos elvárások feltárása mellett a kutatás rámutatott a leggyakoribb oktatói szerepek speciális kompetencia igényére is (képzési menedzsment, tantervfejlesztés, képzési tanácsadás).

2. Szakmai tanárok formális, non-formális és informális úton szerzett kompetenciái és azok kölcsönhatása c. tanulmány In: A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése FKA-KT 4/2006. HEFOP program.

A kutatás keretében kérdőíves eljárással tártuk fel a gyakorlati oktatók kompetencia szerkezetét, a kompetenciák megszerzésének körülményeit, az önfejlesztési igényeket. A kompetenciákra vonatkozó önértékelés és a kompetenciáknak tulajdonított fontosság az alábbi területeken került felmérésre:

Formális felkészítés keretében megszerzett kompetenciák felmérése az alábbi kompetenciacsoportokra irányult 68 kompetenciaelem értékelésével

- Tanulói célcsoportok elemzése
- A tanítási-tanulási folyamat tervezése, tanulási környezet kialakítása
- Módszertani kompetenciák
- A tanulás motiválása
- Oktatástechnológiai kompetenciák
- Tanulástámogatás kompetenciái
- Személyiség- és közösségfejlesztés
- A tanulási folyamat értékelése, eredményességének/hatékonyságának vizsgálata

- Szakmai kompetenciák
- Személyiségkompetenciák
- Szociális kompetenciák

Nem-formális kompetenciák felmérése

- A tanártovábbképzés keretében nem formális úton elsajátított kompetenciák
- A szakképzés-fejlesztési programok keretében szerzett kompetenciák
- Tréning-programok keretében elsajátított kompetenciák
- További, tanúsítvánnyal elismert kompetenciák

Informális kompetenciák gyűjteménye (28 kompetenciaelemmel)

Gyakorlati oktatók formális, non-formális és informális úton szerzett kompetenciái és azok kölcsönhatása c. tanulmány
A strukturált interjúkban kiemelten megjelenő kompetencia igények

- A szakmai és pedagógiai kompetenciákon túl – egyfajta munkatársi-emberi vonatkozás tekintetében is meg kell felelnie az oktatóknak.
- A tanulási problémákkal jellemezhető csoportok oktatása speciális pedagógiai kompetenciákat (felzárkóztatás, alapkészségek pótlása, motiválás stb.) igényel.
- Amit fejleszteni kellene a kompetenciák közül az egyértelműen a tanár-diák viszonylatban megmutató konfliktusok kezelése.
- A gyakorlati oktató felkészítésnek - a sikeres pályakezdetéshez - az adott szakterület szakmai ismeretének és technológiáinak készségszintű alkalmazására, az ágazat fejlesztési irányainak- és lehetséges jövőjének ismeretére is fel kellene készítenie.




3. Electronical content development in Vocational Education with Active Board - Leonardo da Vinci mobilitási projekt eredményei és a „Paradigmaváltás a tanárképzésben multimédia technológiák alkalmazásával” c. PhD értekezés kompetencia-felmérései

A szakképzés új igényeinek megfelelő, korszerű taneszközök használatával kapcsolatos kompetenciák felértékelődtek (médiafejlesztési, kommunikációs és módszertani, oktatásszervezési kompetenciák). Ennek jó példája az interaktív tábla használata, amely az új tanítási kultúra meghonosításában és a módszertani paradigmaváltásban meghatározó szerepet tölthet be az oktatók foglalkozástervezési, tanítási szerep ellátási, értékelési kompetenciáinak és szemléletmódjának fejlesztésével. Az oktatótermek tanítási-tanulási környezetének átalakításával, a preferált médiahasználat megváltoztatásával, a tanulásközpontú módszerek előnyben részesítésével, az interaktív oktatásszervezéssel, az értékelési formák sokféle alkalmazásával az oktatók saját szemléletmódja is átalakul.

A gyakorlati oktatók kompetencia-felmérési eredménye

A formális pedagógiai/szakmai kompetenciák birtoklása jó szintű a 2005-2006-ban vizsgált oktatók körében, amelyet a szakképző iskolák igazgatói és a tanulói véleményalkotások is (4200 kérdőív feldolgozása alapján) megerősítettek. A formális úton megszerzett kompetenciák eredményei közül azokat emeljük ki az alábbiakban, amelyek fejlesztése fokozottabb figyelmet igényel a gyakorlati oktatók képzése, továbbképzése keretében:

A tanítási-tanulási folyamat tervezése, a megfelelő tanulási környezet kialakítása. A kompetenciaterület kompetenciáit mind fontosságuk, mind személyes birtoklásukat tekintve gyengének minősítették a kikérdezettek. Ebből is kiemelkedik a tanári tervezőmunkához kapcsolódó döntések megmagyarázásának hiányossága/ elégtelen színvonala.

A 2004-ben iskolai rendszerű szakképzésben végzettek kérdőíves kikerdezésével kapott eredmények

- Az oktatók pályorientációs tanácsadási kompetenciáinak fejlesztése
- A szakképzési partnerekkel való együttműködés (felkészítés a munkavállalói szerepekre) kompetencia igénye
- Gyakorlatiasabb szemléletmód igénye a szakelméleti oktatásban
- A gyakorlati képzés tervezésével, szervezésével, mérési-értékelési rendszerének kidolgozásával kapcsolatos kompetenciák fejlesztése
- A tanulói magatartás formálás módszertana iránti fokozott igény megjelenése



A tanulástámogatás kompetenciái. A tantermi események észlelésében, a tanulóktól érkező jelzések értelmezésében a felmérésben részt vevőknek a fele tekinti önmagát jó kompetenciaszinttel jellemezhetőnek. A második legfontosabb szempontnak tartották a vállalatok, hogy a gyakorlati oktatók rendelkezzenek jó tanácsadói tapasztalattal a megfelelő képzési terület, illetve a továbbképzésük irányultságának megválasztásában.

A tanulási folyamat értékelése, eredményességének/hatékonyágának vizsgálata. A tanárok egyik megfelelő szinten birtokolt kompetenciája a tanulási folyamat figyelemmel kísérése és a tanulóknak adott visszajelzés. A nevelési hatékonyság mérését ugyanakkor a legkevésbé tekintik fontosnak, bár jó szintűnek ítélik meg az ilyen készségeiket. A megkérdezett cégek fele nagyon fontosnak tekinti a képzés megvalósítása utáni önértékelést is.

Oktatástechnológiai kompetenciák. A gyakorlati oktatók gyenge szintűnek ítélték meg multimédia-használati kompetenciáikat.

- Informáltság a multimédia- és e-tananyag tartalomfejlesztésekről;
- Az oktatóprogramok, tananyagok kritérium-listás értékelése;
- Átvett vagy adaptált képzési programok, módszerek, technikák hatékonyságának mérése;
- Interaktivitás, adaptivitás, konstruktivitás, kooperativitás tervezése;
- Az aktív táblás felhasználói felületek, interaktív multimédia-elemek tervezése.

Személyiségkompetenciák. A döntések másokra gyakorolt hatásának értékelésében, illetve az önreflexió képességében a gyakorlati oktatók relatíve gyengébbek, és nem is tulajdonítanak annak megfelelő szerepet.

A nem formális kompetenciák köre igen szűk, és jórészt a szakképzés-fejlesztési programokban preferált fejlesztésekhez kötődik. Az akkreditált tanár-továbbképzési programok jórészt a közismereti tanároknak szólnak. Hiányzik a gyakorlati oktatóknak szóló programválaszték. A tréning programokon, bizonyítvánnyal elismert kurzusokon való részvétel csak esetenként fordult elő.

Továbbképzés keretében, nem formális úton elsajátított kompetenciák:

- vizsgáztatáshoz szükséges törvényi, szervezési, lebonyolítási ismeretek;
- szakképzési dokumentumok kidolgozása;
- intézményi minőségbiztosítás kiépítése;
- korszerű pedagógiai elméletek;
- foglalkozás tervezése, sajátos nevelési igényű tanulók tanítása, új oktatástechnikai eszközök kezelése.

Szakképzés-fejlesztési programok keretében megszerzett kompetenciák:

- magasabb szintű szaktudás, szélesebb rálátás az adott szakterületre;
- tervezési-gyártási szoftverek használata és integrálása a gyakorlati munkába;
- bemutatóeszközök kezelése, szakmai bemutatóanyagok készítése;
- tanulást segítő módszerek, eszközök alkalmazása.

A pályagyakorlat eredményeként fejlődött a differenciált oktatási készségek köre, a tanítás módszereinek megválasztása az egyéni igények és képességek szerint, valamint a konfliktuskezelési képesség és kérdezőtechnika. A pályán eltöltött évek során érdemben fejlődött a következetesség, az emberi kapcsolatok kezelésében való jártasság és az oktatók viselkedéskultúrája (megjelenés, kommunikáció). Nőtt továbbá a szociális érzékenység, a tanulási folyamat tervezése és a képzési célokkal összhangban lévő adaptív oktatás készsége.

Az informális kompetenciák nagy számát igényli a gyakorlati oktatói pálya, amelyre elsősorban a pályagyakorlat megszerzése során tehetnek szert az oktatók. Az alkalmazott 28 kompetenciából álló értékelési szempontrendszerben a tipikusan szakoktatók által ellátott tevékenységek szerepeltek. Valamennyiben jó szintűre értékelték felkészültségüket és feladat-ellátási szintjüket az adott szempontok mentén. Ezek fontosságát megerősítve a saját teljesítményszintnél tipikusan magasabbra értékelték azok jelentőségét. Alacsonyabb kompetenciaszinteket a tanulási nehézségek diagnosztizálásában, a diákönkormányzattal való együttműködésben, a tanügyi nyomtatványok kitöltésében, valamint a hazai és nemzetközi kapcsolatépítésben adtak meg.

Kompetenciafejlesztési igények felmérése strukturált interjú módszerrel

A szakmai és pedagógiai kompetenciákon túl egyfajta munkatársi-emberi vonatkozás tekintetében is meg kell felelnie a gyakorlati oktatóknak. Napjainkban másként kell megközelítenie a tanulókat, amely nem elsősorban az ismeretátadási vagy prezentációs módszerek/technikák fejlesztését jelenti, hanem a tanulóknak a munkára való megnyerését, motiválását, együttműködési készségük kialakítását. A tanulási problémákkal jellemezhető tanulók oktatása speciális pedagógiai kompetenciákat igényel a gyakorlati oktatók részéről (felzárkóztatás, alapkészségek pótlása, motiválás stb.).

A gyakorlati oktatókat a sikeres pályakezdéshez az adott szakterület szakmai ismereteinek és technológiáinak készségszintű alkalmazására, az ágazat fejlesztési irányainak, lehetőségeinek ismeretére is fel kellene készítenie (ágazati viszonyok, technológiai fejlesztések, munkaerőigények).

A gyakorlati oktatók kompetenciakövetelményeinek összefoglaló bemutatása

A gyakorlati oktatóknak a szakmai kvalifikációhoz tartozó szakmacsoportban felkészültnek kell lennie gyakorlati foglalkozások megtervezésére, azok egyedi vagy vállalati (tanműhelyi) képzőhelyen való lebonyolítására, az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben (felnőttképzésben) egyaránt. A tanulók szakmai gyakorlati készségeinek fejlesztése mellett az oktató nagymértékben hozzájárul a munkatapasztalat megszerzéséhez, a szakma iránti elkötelezettséghez és a munkavállalói magatartás formálásához is.

Elsajátítandó kompetenciák:

Ismeretek

- a szakiránynak megfelelő gyakorlati képzés technológiai alapjai, munkaeszközei és eljárásai;
- pedagógiai-pszichológiai, metodikai, oktatásszervezési ismeretek;
- biztonságtechnikai, környezetvédelmi szabvány előírások ismerete;
- oktatástechnológiai ismeretek.

Készségek

- együttműködő, konfliktuskezelő, kapcsolatleremtő, kommunikációs készség;
- a tanulókkal folytatandó és a tanulók közötti kooperatív munka hatékony megvalósítása;
- motiválás;
- számítástechnikai eszközök alkalmazása az oktató munkában.

Képességek

- oktatási folyamat tervezése és előkészítése;
- a munkaműveletek, szerszámok és gépek alkalmazása, illetve használata;
- a technológiai fejlődés követése;
- az elektronikus információszerzés, -tárolás és -közlés alkalmazói szintű használata;
- az önálló tanulás, információszerzés és -feldolgozás módszereinek ismeretében azok alkalmazása és átadása;
- korszerű szakmai eljárások alkalmazása a gyakorlati képzés megtervezésében;

- a saját és a tanulók munkájának megszervezése és végrehajtása, illetve végrehajtása;
- új módszerek és eljárások alkalmazása az oktatásban, illetve a szakirányuknak megfelelő szakterületen.
- a tanulók gyakorlati oktatásának megszervezése és vezetése;
- gyakorlati képzési programok összeállítása, összehangolása az elméleti követelményekkel;
- a gyakorlati oktatás tartalmának ellenőrzése és értékelése;
- a gyakorlati vizsgák megszervezése és lefolytatása;
- oktatási feladatok ellátása a tanműhelyi gyakorlati foglalkozásokon;
- felnőtt célcsoportok oktatása;
- az oktatással összefüggő, tanórán kívüli nevelőmunka, a szakképzést előkészítő pályaorientációs feladatok ellátása.

Személyes kompetenciák

- felelősségtudat, szervezőképesség, önfejlesztés, érzelmi stabilitás, rugalmasság, pontosság, önfegyelem.

Társas kompetenciák

- kapcsolatteremtés és fenntartás, együttműködési készség, empátia, határozottság, asszertív kommunikáció.

Módszerkompetenciák

- rendszerező képesség, gyakorlatias feladatértelmezés, módszeres munkavégzés, megfigyelőképesség.

Összefoglalás

A gyakorlati oktatók kompetenciakövetelményeinek elemzése arra világít rá, hogy a kompetenciaigények nemzeti, ágazati, munkaköri szinten erőteljesen diverzifikáltak. A kompetenciaelven szerveződő szakképzési-felnőttképzési programok eredményes megvalósítása a gyakorlati oktatóktól friss szaktudást, új módszertani kultúrát, a tanulási környezet és humán interakciók tudatos tervezését igényli.

A kikristályosodott kompetenciaigényeket a gyakorlati oktatók képzési programjai lefedik, ugyanakkor új szerepeik ellátásához, módszertani kultúrájuk fejlesztéséhez kevés nem formális program áll rendelkezésre. Különösen a friss szaktudás, a technológiai innovációk szervezett elsajátításának lehetőségei hiányoznak a gyakorlati oktatók továbbképzésében.

A gyakorlati oktatók munkájában alapvető változásokat jelent a szakképzési programok kompetenciaelvű szerveződése, amely a gyakorlatok tervező, előkészítő, tanulástámogató, mérési és értékelési feladatait tekintve új oktatói szerepek ellátását igényli.

A gyakorlati oktatóknak képessé kell válniuk szakterületük, valamint a pedagógia és oktatástechnológia új eredményeinek folyamatos követésére, adaptációjára a saját munkájukban. A diagnosztizált kompetenciahiányok pótlása feltétlenül szükséges a szakmai pedagógusok ezen fontos csoportjánál, akik a gyakorlatorientált szakemberképzés meghatározó szereplői.

Innovatív pedagógiák szakképzési és felnőttképzési alkalmazásának kompetenciakövetelményei

Kovács Katalin ■ Digitális Pedagógiai Szakmai-szolgáltató Intézet ■ katakkk@t-online.hu

Mészáros Krisztina ■ Oktatásfejlesztési Observatory ■ meszaros_krisztina@yahoo.com

A szakképzésben is egyre nagyobb eredménnyel kecsegtetnek az aktív pedagógiai módszerek körébe tartozó tanítási formák: a problémaalapú oktatás, a projekt-módszer, a kooperatív pedagógia, játék-alapú tanulás stb., és mindezekhez segédeszközként megjelent az elektronikus eszközökkel támogatott tanulás. Az Oktatásfejlesztési Observatory munkatársai által végzett felmérések (DVP, ReferNet) eredményei azonban azt mutatják, hogy bár a legtöbben ismerik ezeket a módszereket, a többség még mindig vonakodik bevezetni az óráin az úgynevezett innovatív pedagógiai módszereket és eszközöket. Sokan fogalmazzák meg ellenérvként az idő- és forráshiányt, ami jól mutatja azt is, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége nincs igazán tisztában a fent említett módszerek lényegével. Tévesen úgy vélik, hogy ha például egy tervezett játékot játszanak a diákokkal, azzal időt veszítenek az „anyag” leadásához szükséges órákból, és ezért a tényleges munkára kevesebb idő jut.

Az innovatív pedagógiák lényegének megértéséhez számos újszerű kompetencia elsajátítására van szüksége a jelenlegi pedagógus generációknak. Szándékosan generációkat írunk, mert a most fiatal szakemberek is olyan felsőoktatásban szerezték meg diplomájukat, ahol még nem volt követelmény az aktív pedagógiai módszerek megismerése. A jelenleg folyó modernizáció eredményeképpen feltételezhetően 5-10 éven belül lépnek majd a „piacra” azok a szakemberek, akik már nemcsak ismerik, de sajátjuknak is vallják a csoportmunka, a kiselőadások, a projektmunkák eredményeit, és okosan tudják irányítani a diákokat abban is, hogy a rendelkezésükre álló, és általuk annyira szeretett elektronikus eszközöket (számítógép, mobiltelefon, iPod stb.) hogyan használják ügyesen tanulási célra.

Az aktív pedagógiai módszerek, a probléma alapú oktatás, a kooperatív pedagógia, a cselekvésorientált oktatás módszerei „beszivárogtak” a felnőttképzésbe is. Az innovatív pedagógiai gyakorlat alkalmazásának egyik módszertani eszköze az IKT eszközrendszerének felnőttképzésben történő alkalmazása.

Azonban arról, hogy a felnőttképző intézményeknél akár az IKT, akár az aktív pedagógiai módszerek alkalmazása hogyan történik a gyakorlatban, meglehetősen keveset tudunk.

A nemzetközi kutatáshoz való kapcsolódás lehetősége a felnőttképző intézmények vonatkozásában új szempontok vizsgálatát is lehetővé teszi. A vizsgált intézmények révén sor kerül egy kvantitatív felmérésre, melynek célja az innovatív módszerek megjelenítésének számszerűsítése, képzésekhez, tantárgyakhoz történő hozzárendelése; a módszereket alkalmazó oktatók feltérképezése, alkalmazott módszertan, számítógépes kultúra, attitűd szempontjából, illetve az interjúk, személyes megbeszélések révén megismerhető a módszertan gyakorlati alkalmazása, az adaptációhoz elengedhetetlen kompetenciaszükségletek meghatározása.

Bevezetés

A szakképzésben és a felnőttképzésben is egyre nagyobb eredménnyel kecsegtetnek az aktív pedagógiai módszerek körébe tartozó tanítási formák: a probléma alapú oktatás, a projekt módszer, a kooperatív pedagógia, játék alapú tanulás, stb. és mindezekhez segédeszközként megjelent az elektronikus eszközökkel támogatott tanulás, illetve fordítva, elkezdődött az említett pedagógiai módszerek e-tanulási formában történő alkalmazási kísérlete.

Előadásunkban arra keressük a választ, hogy mennyiben kapcsolható össze a felnőttoktatás hatékonysága, a képzési folyamatban résztvevő tanárral, annak kompetenciáival, illetve a tanulási folyamat során alkalmazott pedagógiai módszerekkel. Egy hazai kutatás (Oktatásfejlesztési Observatory: „Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon” című elemzéshez készült háttérinterjúk – 2007. február) eredményei alapján bemutatjuk, milyen szerepe van jelenleg az innovatív pedagógiáknak a szakképzésben, felnőttképzésben, illetve azt, hogy milyen pozitívumokat és negatívumokat fogalmaztak meg a megkérdezett hazai szakemberek a témával kapcsolatban. Egy jelenleg folyó nemzetközi kutatást (CEDEFOP: „Defining VET Professions”) alapul véve áttekintjük azt is, hogyan változtak a szakképzésben, felnőttképzésben meglévő tevékenységi körökhöz szükséges kompetenciák, illetve milyen új tevékenységi területek jelentek meg az utóbbi időben és ezekhez milyen kompetenciaelvárások társulnak.

Először a felnőttoktatás hatékonysági kérdésköréből kiindulva egy elméleti áttekintést adunk arról, hogy milyen szinten foglalkoztak eddig a felnőttképzésben tevékenykedők kompetenciáival, különös tekintettel az oktatók kompetenciáira.

Ezt követően az említett nemzetközi kutatások hazai és külföldi tapasztalataiból kiindulva mutatjuk be, hogy milyen mértékben kapcsolódik az innovatív pedagógia alkalmazásának gyakorlata a felnőttképzés hatékonyságához. Végezetül kiemeljük, hogy az elvégzett kutatások eredményeiből következően melyek azok a területek, amelyeknek fejlesztése különösen indokolt annak érdekében, hogy az innovatív pedagógiai módszerek felnőttképzésben történő alkalmazása a tanulási folyamat szerves része legyen.

A felnőttképzésben tevékenykedőkkel szembeni kompetencia-elvárások áttekintése

Európai uniós törekvések az oktatás szereplőinek kompetencia-meghatározására

A felnőttoktatás hatékonysága döntő mértékben az oktatás és képzés minőségétől függ. A felnőttoktatás összetettsége miatt a tanulás hatékonysága humán oldalról vizsgálva függ a képzésben részt vevő tanulóól, az őt oktató tanártól, valamint a tanulás irányításával, az oktatás menedzsmentjével és szervezésével kapcsolatban álló személyektől.

A tanulói kompetencia kiépítésével – oktatási formától függetlenül – a középszintű szakképzés foglalkozik a leggyakrabban,³ a kompetencia alapú képzési programok kidolgozása révén, illetve felnőttképzési vonatkozásban európai uniós szinten is meghatározásra kerültek az élethossziglan tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.⁴ A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív állampolgárságra neveléshez és ahhoz, hogy munkahelyet találjon. Némi ellentmondás, hogy a kulcskompetenciák tartalmi súlypontja a személyes és a társadalmi kompetenciák oldalán van, ez pedig ma még ellentmondásban áll a gazdasági igényekkel.

Bár a felnőttoktatás szerves részét képezi az oktatás irányításával, menedzsmentjével és szervezésével kapcsolatban állók felkészültsége, a velük kapcsolatos kompetenciaelvárások megfogalmazása jelen körülmények között még nem időszzerű, főleg ha figyelembe vesszük, hogy milyen szintű az oktatásban dolgozók kompetenciáinak meghatározása.

3 Kovács Ilma. (2005) Kompetencia és modern távoktatás. In: Kálmán Anikó (szerk): Lifelong learnig és kompetencia. MELLean. Egyesület, Debrecen, 163-182.

4 Európai Bizottság: Az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák (2005) Kulcskompetenciák: anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet-és műszaki tudományok terén, digitális kompetencia, a tanulás megtanulása, interperszonális és szociális kompetencia, valamint állampolgári kompetencia, vállalkozói kompetencia, valamint kulturális kifejezőkészség.

A felnőttoktatásban dolgozó oktatók kompetenciáinak meghatározásához mindenképp az Európai Unió tanárok képzésére, a tanári képesítésre és kompetenciáira vonatkozó 2004-es alapelveit, valamint a felnőttkori tanulás-sal kapcsolatos, azóta született ajánlások tanárokkal kapcsolatos részeit vesszük alapul. Az európai elvekhez kapcsolódva vizsgáljuk meg a magyarországi helyzetet, gyakorlatot.

A 2010-ig tartó Lisszaboni Folyamat 13 stratégiai célja közül az első helyen a tanárok és oktatók képzése áll. A tanárpolitikával foglalkozó munkacsoport hozta létre – 2004-ben – a tanárok képzésére, a tanári képesítésre és kompetenciákra vonatkozó közös európai alapelveket. A dokumentumban szereplő elsődleges elvárások:

- A tanár meg tudja felelni a tanuló társadalom kihívásainak, aktívan részt venni annak alakításában, és diákjait is felkészíteni az egész életen át tartó tanulásra, EU polgárságra.
- A tanár rendelkezzen megfelelő tárgyi tudással, legyenek tananyag-fejlesztési, módszertani ismeretei, vegyen részt fejlesztési, kutatási folyamatokban.
- Jobb kapcsolat alakuljon ki a leendő iskolák és képzőhelyek között.

A közös alapelvek:

1. A tanár jól képzett szakember.
2. A tanár az egész életen át tartó tanulás jegyében dolgozik.
3. Tanárnak lenni mobilis professzió. Jelenti ez egyrészt az intézményközi, európai programokban való részvételhez szükséges földrajzi mobilitást, másfelől az egyes oktatási szintek, színterek közötti szakmai mobilitást is.
4. A tanár együttműködik más intézményekkel, a munka világának szereplőivel.

A felsoroltakhoz szükséges tanári kompetenciaterületek:

1. képes együttműködni, másokkal együtt dolgozni;
2. képes használni különböző tudáselemeket és információkat, képes különböző technikákkal dolgozni;
3. képes a társadalomban, és azzal együtt dolgozni.⁵

Az alapelvek az azóta történt uniós együttgondolkodás során kiegészültek több elemmel is: a szakképzésnek és az abban oktatók szerepének erősítésével, valamint annak hangsúlyozásával, hogy a tanári szakma elválaszthatatlanul összefonódik az egész életen át tartó tanulással.

Ehhez kapcsolódik még a CEDEFOP meghatározása a szakképzésben foglalkoztatott tanárok kompetenciáival kapcsolatban:

- Pedagógiai kompetenciák: a tanár képes a tanulói igények feltárására és elemzésére, az ezekkel összhangban lévő programok megtervezésére. Képes tanítani, és felbecsülni tevékenysége eredményét.
- Szakmai kompetenciák: A tanár képes tisztázni a képzési célokat, összevetni ezeket a munkáltatók igényeivel és végigvinni az oktatási folyamatot.⁶

Összevetve egymással a fenti kompetencia-meghatározásokat láthatjuk, hogy az európai uniós nézetek szerint alapvetően olyan oktatási szakembereket kell képezni, akik birtokában vannak a megadott kompetenciáknak függetlenül attól, hogy alapképzésben, a szakképzésben, vagy a felnőttoktatás területén tevékenykednek.

Az oktatás és képzés szereplőivel szembeni elvárások hazai, kompetencia alapú meghatározásai

Ezzel szemben a hazai gyakorlatban az oktatási szereplők kompetencia-meghatározása sokkal szűkebb vonatkozású, elsősorban pedagógiai szempontú (Falus Iván), illetve az iskolarendszerű felnőttoktatásra korlátozódik (Bajusz Klára).

⁵ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004)

⁶ Bajusz Klára: A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. <http://www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=1347>



Iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás kompetenciaszükségei

Minőségjavító elemek a felnőttképzésben	Képzőkkel szemben támasztott igények
Diagnózis a képzés elején	A képző képes bemeneti diagnózisra (mérés, kompetenciamérés) a későbbi hozzáadott érték kimutatása érdekében
A curriculum szerkezete és tartalma tanulóbarát	Képes egy adott curriculum tanulóbarát átdolgozására (modulok, kreditek, önellenőrzés, ismétlődő szakaszok, gyakorlatok, projektek)
Tréningmódszerek terjedése	Képes érvényes és megvalósítható tréningmódszerek alkalmazására (csoportmunka és egyéni munka kombinálása)
Az egyéni értékelés megújítása	Képes a tanulói tudás egyéni értékelésére
Önálló kompetenciafejlesztő modulok	Képes tanulástámogató rendszerek alkalmazására (PC, internet, adatbázisok, feladatbankok)
Munkaerő-piaci átmenet biztosítása	Tájékozott a munkaerő-piaci mozgásokat segítő intézmények világában, képes alapküzdő pályaorientációs tanácsadásra

Forrás: Setényi János: Pedagógiai kompetenciák a felnőttképzésben

A tanári kompetenciák vonatkozásában Falus Iván megkülönbözteti a pedagógiai kompetenciát és a gyakorlati pedagógiai tudást.

- A pedagógiai kompetenciák a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Beleérthetjük a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt.
- A gyakorlati pedagógiai tudás olyan alapos tudás, amelyet a pedagógusok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását és végül megoldásukat. Azaz, a gyakorlatra ténylegesen ható tudás.⁷

Az iskolarendszerű felnőttoktatás vonatkozásában a tanári kompetenciák andragógiai kompetenciákkal egészülnek ki, melyek lehetővé teszik, hogy a tanár tudását felnőtteknek adja át. Ide tartoznak a releváns andragógiai ismeretek, a tananyag-tervezési és szervezési ismeretek, a tanuló társadalom megteremtésének elősegítése, valamint a tanulási képességek fejlesztése.⁸

Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás kompetenciaszükségeit Setényi János fogalmazta meg a felnőttképzésben tapasztalható minőségjavító tendenciák bemutatásával, és az ebből generálódó képzői elvárások megfogalmazásával.

Minőségjavító elemek a felnőttképzésben:

- **Diagnózis a képzés elején:** a képzések hozzáadott értékének kimutatása megköveteli a belépő tanulók megmérését.
- **A curriculum szerkezete és tartalma tanulóbarát:** a felnőttoktatási programok tartalmi fejlesztésében szabványszerűen érvényesítendő bizonyos szakmai elemek (modulok, ismétlődő szakaszok, önellenőrzés, gyakorlatok).

⁷ Falus Iván (2005): A tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. In: Pedagógusképzés, 2005.1.sz.

⁸ Bajusz Klára: A tanár szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. <http://www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=1347>

- Tréningmódszerek terjesztése: a program-akkreditációnak – a pedagógus-továbbképzéshez hasonlóan – célszerű az intenzív tanulási helyzetek (csoportmunka, egyéni munka, projektek, problémamegoldás) felé terelnie a programokat.
- Az egyéni értékelés megújítása: a felnőttek tanulási előrehaladását értékelő eszközök és eljárások piacának megteremtése.
- Önálló kompetenciafejlesztő modulok: a tartós foglalkoztatottság eléréséhez nélkülözhetetlen, nem szakmai jellegű kulcskompetenciák (IQ, SQ, EQ) érvényesítése a tartalmi fejlesztésben és a program-akkreditációban.
- Munkaerő-piaci átmenet biztosítása: a munkaerő-piaci jellegű felnőttképzések esetén az átmenet folyamatos figyelése és a képzők és munkaadók közötti kommunikáció intézményesítése.⁹

A fenti összefoglalásból láthatjuk, hogy a felnőttképzés kapcsán nem beszélhetünk egységes, standardizált kompetencialistáról. Az a tény is szembetűnő, hogy a felnőttképzésben élesen elkülönül az iskolarendszerű felnőttképzés a piaci alapú képzésektől.

Eltérő a szabályozás az iskolarendszerű oktatás, valamint a piaci képzés esetén, mind a feltételek, mind pedig az akkreditáció szempontjából. Maguk a képzés szereplői, oktatással foglalkozó szakemberek is elkülönülten kezelik az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás pedagógiai és szakmai kérdéseit egyaránt. A piaci alapú képzésekről, adatok sem hozzáférhetőek kellő mértékben, a két terület kompetenciakövetelményeinek egységesítése nehézségeket okoz, holott a munkaerő-piaci elvárások azonosak mindkét terület irányába.

A két terület közeledésének igénye az Európai Unió vonatkozásában az Európai Bizottság 2006-os „Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő” című közleményében is megmutatkozik a felnőttoktatás minőségének javítása kapcsán. A Bizottság öt kulcsfontosságú üzenetet fogalmaz meg a felnőttek tanulásával kapcsolatban, melyek közül kettő közvetlenül érinti a felnőttképzésben oktató tanárokat. A dokumentum üzenetei azért is fontosak, mert rávilágítanak a hazai felnőttoktatás problémás területeire is.

Az egyik ilyen üzenet a felnőttkori oktatás minőségének biztosításán belül az oktatók szakmai színvonalának kérdésköre.

Európai Bizottság 2006-os Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő közleménye - 2. üzenet
Annak érdekében, hogy a minőségnek kultúrája alakuljon ki a felnőttképzés területén, a tagállamoknak **be kell fektetniük a felnőtt tanulókra szabott tanítási módszerek és tananyagok fejlesztésébe.** Emellett intézkedéseket kell hozniuk az alapképzés és a szakmai továbbképzés fejlesztésére, hogy **biztosítva legyen a képesítés és a továbbképzés** a felnőttképzés területén tevékenykedőknek. **Minőségbiztosítási** mechanizmusokat kell továbbá bevezetniük, és **javítaniuk kell a kivitelezésen is.**

A Bizottság az alábbi aggályokat fogalmazza meg: A felnőttképzésben dolgozók szakmai fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. A felnőttképzésben dolgozók alapképzéséhez szükséges tartalmak, valamint a képzés menetének meghatározása eddig kevés figyelmet kapott. Számos képzési és szakmai útja van annak, hogy valaki a felnőttképzésben dolgozhasson, és a szakmát sok esetben nem ismerik el formális pályastruktúrában. Például: szakmai tantárgyak oktatásának feltétele a pedagógiai végzettség, és nem feltétel a szakmai gyakorlati tapasztalat. Furcsa hazai példa, hogy a számviteli oktatásnak feltétele a szakirányú pedagógia végzettség, és nem a könyvelői gyakorlat.

Más oktatási alrendszerrel összehasonlítva a felnőttképzésre a részmunkaidős (illetve önkéntes) munkaerő nagy aránya jellemző. Ezek az emberek gyakran nem rendelkeznek jó szakmai kilátásokkal, és órábérben dolgoznak.

9 Setényi János: Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben. <http://www.oki.hu>

A magyarországi felnőttképzés akkreditációs eljárásának hiányosságai a kompetenciaelvű követelmény-meghatározás tükrében

Magyarország vonatkozásában ez részben azt a problémát jelenti, hogy a jelenlegi akkreditációs rendszer intézményi akkreditációs jellege elsősorban az infrastrukturális és szervezeti garanciák kikényszerítésére törekszik, és kevésbé koncentrálna a képzés személyi feltételeire, illetve tartalmára.

Személyi feltételek vonatkozásában az akkreditációs eljárás az alábbi személyi feltételeket támasztja az intézményvezetővel, valamint az oktatóval szemben:

Intézményvezetőnél követelmény, hogy a felnőttképzési tevékenységért felelős vezetőnek az akkreditáció teljes időtartama alatt foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban kell állnia a képző intézménnyel. Vagyis érvényes szerződéssel kell rendelkeznie, amelyből egyértelműen megállapítható, hogy a foglalkoztatott ellátja a felnőttképzésért felelős vezetői feladatkört, és ajánlott rögzíteni – mivel a jogszabályok erre nem térnek ki – hogy mit ért az intézmény ez alatt a feladatkör alatt.

Intézményvezetővel szemben támasztott követelmények:

- felsőfokú iskolai végzettség és tanári vagy andragógiai szakképzettség, vagy
- felsőfokú iskolai végzettség és legalább 3 éves oktatói, pedagógus-munkakörben szerzett gyakorlat, vagy
- oktatói tevékenység végzésére jogosító okirat és legalább öt éves felnőttképzési gyakorlat.
- Nyelvi képzés esetén: a nyelvi képzésnek megfelelő szakos tanári felsőfokú iskolai végzettség és legalább 3 éves oktatói gyakorlat.

Az oktatók állhatnak munkaviszonyban, megbízási jogviszonyban, de akár lehetnek a szervezet alvállalkozói is.

Oktatókkal szemben támasztott követelmények:

Elméleti oktatás:

- A képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettség és tanári szakképzettség, vagy
- A képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettség és 5 éves oktatói gyakorlat.

Gyakorlati képzés:

- A képzés szakirányának megfelelő felsőfokú iskolai végzettség és legalább 1 év, szakirányú szakmai gyakorlat, vagy
- Legalább a képzés szakirányának megfelelő középfokú végzettség és 3 év szakirányú szakmai gyakorlat.¹⁰

Általános képzési programot¹¹ csak szakos tanári szakképesítéssel rendelkező személy valósíthat meg. Vagyis ha az általános képzésként nyilvántartásba vett, akkreditált programjaikat nem tanári képesítéssel rendelkező oktatók, trénerok valósítják meg, nem felel meg az intézmény a képzés minősége szempontjából kiemelkedő fontosságú követelménynek.

Az akkreditáció formális követelmény-meghatározása több szempontból érdekes, és figyelemre méltó:

Az intézményvezetőkkel szemben támasztott követelmények között nem jelennek meg a vezetői tapasztalatokra, projektmenedzseri ismeretekre, rendszerszervezésre, szervezet-fejlesztésre vonatkozó elvárások, pedig ezek nélkül – legyen valaki bármilyen jó tanár vagy andragógus -, aligha tudja jól ellátni az intézményvezetés feladatait. Az elméleti oktatóktól megkívánt követelmények is érdekesek. A képzés szakirányának megfelelő felsőfokú végzettségen túl tanári képzettséget vagy 5 éves oktatói gyakorlatot ír elő, ezzel az alábbi feltételezéseket teszi: A tanári szakképzettség és egy szakmai képzés (sok esetben az adott szakterületen szerzett gyakorlat hiányában) elegendő ahhoz, hogy valakit felkészítsünk a munkaerőpiacon történő munkavégzésre.

A tanári képzettség hiányában 5 éves oktatói gyakorlat előírása arra utal, hogy akár pedagógiai ismeretek nélkül, csupán oktatói tapasztalatszerzésre alapozva, képes valaki pedagógiailag megfelelni a felnőttképzési rendszer elvárásainak.

¹⁰ 24/2004. FMM rendelet, 22/2004. Korm. rendelet.

¹¹ Általános célú képzés: olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához.

A gyakorlati oktatókkal szemben előírt követelmények – az elméleti oktatóktól megkívánt feltételek ellenpólusaként – kizárólag a szakmai gyakorlat meglétére koncentrálnak, figyelmen kívül hagyva a pedagógiai ismeretek meglétét.

A felnőttképzés szereplőivel szemben támasztott formális követelmények meghatározásából is következik a hazai szakképzés kritikájaként megfogalmazott jelenség, miszerint az elméleti oktatás jelentős távolságban van a gyakorlati oktatástól, ezzel a munkaerő-piaci elvárásoktól. A pedagógiai módszerektől hiányos gyakorlati oktatásból az is feltételezhető, hogy a gyakorlati oktatás a belülről jól motivált résztvevőknek kedvez, holott tudjuk, hogy a szakképzés célcsoportjaira ez általában kevésbé jellemző.

Az akkreditációs szabályzatból láthatjuk továbbá, hogy Magyarországon is probléma, hogy a kompetencia ismérve, a pedagógusi, vagy illetve az andragógiai végzettség megléte, és nincs lehetőség a szakma elismerésére a formális pályastruktúrában. A minőség garanciája a pedagógus diploma, vagy pedig az andragógus diploma.

Ez amiatt is furcsa, mert egyrészt az andragógiai képzés még most formálódik, és bár amellet, hogy ténylegesen figyelembe veszi a felnőttkori tanulás eltérő szükségletrendszerét, elsősorban a tanulásszervezésre koncentrálnak, és nem a tananyagfejlesztésre. Másrészt a hazai tanárképzés –elsősorban az egyetemeken – elmélet-centrikus jelenleg nem készít fel, sem a kompetencia alapú képzésre, sem pedig a felnőttképzésre, elvéve jelenik meg az innovatív pedagógia alkalmazása.

Az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás közeledése a fenti problémák mellett a továbbképzések vonatkozásában is indokolt lenne.

A legnagyobb probléma, hogy míg az iskolarendszerű felnőttoktatásban dolgozók továbbképzése megoldott, a felnőttképzésnek ma nincsen államilag támogatott továbbképzési rendszere.

Ezt támasztja alá az akkreditációs követelményrendszer erre vonatkozó esetlegessége. Ugyan az intézménynek rendelkeznie kell olyan humán erőforrás-tervvel, amely tartalmazza az oktatók kiválasztására, rendelkezésre állására, valamint továbbképzésére vonatkozó szabályokat, de az akkreditációs követelmény arra irányul, hogy az intézmény szabályozza ezeket a tevékenységeket, és nem vizsgálja annak módját vagy minőségét. Eleget tesznek a kérelmező intézmények az előírásnak azzal, hogy ha azt adják meg, hogy az oktató maga gondoskodik ismeretei megújításáról. Nem az a kérdés tehát, hogy a kérelmező intézmény milyen továbbképzési rendszert működtet, hanem az, hogy rendelkezik-e szabállyal az oktatók továbbképzésére vonatkozóan.¹²

A Magyarországon tapasztalható esetlegességek alapján is különösen fontos a Bizottság másik tanárképzésre vonatkozó üzenete:

Tovább kell javítani a felnőttkori tanúlással kapcsolatos adatok minőségét és összehasonlíthatóságát. Mindenekelőtt a felnőttkori tanulás hasznát és az abba való bekapcsolódás akadályait kell jobban megértenünk, valamint jobb adatokra van szükségünk a szolgáltatókról, az oktatókról és a képzések megvalósulásáról.

Az Európai Bizottságnak – beleértve az Eurostatot is – munkája során arra kell összpontosítania, hogy a lehető legjobban felhasználja a jelenleg rendelkezésre álló felméréseket és adatokat, hogy elősegítse a fogalmak és meghatározások jobb összehangolását, és hogy kiszélesítse a felvett adatok körét, fokozza az adatgyűjtés gyakoriságát és javítsa az adatok aktualitását. Megbízható adatokra van szükség, nemek szerinti bontásban.¹⁴

A fenti üzenethez kapcsolódva különösen öröndetes a jelenleg zajló „Defining VET Professions” című nemzetközi kutatás, melybe az Oktatásfejlesztési Observatory révén hazánk is bekapcsolódott.

12 Segédlet a Felnőttképzési Akkreditációs Testülethez benyújtani kívánt intézmény-akkreditációs kérelem kidolgozásához és az intézmény-akkreditációra való felkészüléshez. <http://www.nive.hu>

13 A Bizottság közleménye Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő (2006).



Az Oktatásfejlesztési Observatory felnőttképzési vonatkozású kutatásai - 2007

Nemzetközi: „Defining VET Professions – Continuing Vocational Education and Training” projekt (DVP-CVET) – Szakképzési Munkakörelemzés projekt – felnőttképzési rész
 Hazai: „Készség és kompetencia-fejlesztés és innovatív pedagógiák a szakképzésben” című elemzés háttér-interjúi

Összefoglalás

Az európai uniós és a hazai kompetencia-meghatározási törekvések, az erre vonatkozó másodlagos és az említett saját felmérések is azt mutatják, hogy a felnőttképzés Európa-szerte szerkezeti, tartalmi változásokon megy át, melyhez alkalmazkodniuk kell a felnőttképzés minden szereplőjének.

A meglévő feladatkörök újradefiniálódnak, a hagyományos oktatási formák hatékonysága egyre kisebb. Pozitív eredmények mutatkoznak az innovatív pedagógiák (aktív pedagógiai módszerek, kooperatív tanulás, projekt módszer, stb.) alkalmazása kapcsán, és a megváltozott társadalmi, gazdasági szerkezetből adódóan egyre nagyobb az igény az alternatív oktatástechnikai megoldásokra (e-tanulás, távoktatás, mobile-tanulás, stb.).

Az „új kor” oktatójának – akár gyakorlati, akár elméleti oktató – alkalmazkodnia kell a változásokhoz: alkalmaznia kell tudni az aktív pedagógiai módszereket, az alternatív oktatástechnikai megoldásokat, szükség szerint tananyagot kell fejlesztenie, módosítania, testre szabnia. Ismernie kell a gazdaság pillanatnyi igényeit, és alkalmazkodnia kell a világban zajló technikai és társadalmi változásokhoz. Tudnia kell csapatban dolgozni, saját magát fejlesztenie, kommunikálni anyanyelvén és a széleskörű világlátása érdekében más nyelveken, és kezelnie kell a sajátos nevelési igényű célcsoportokat. Ahhoz, hogy ezek mindegyikét teljesíthesse egy oktató, magas fokú elhivatottság, lelkesedés szükséges a részéről, s ha ez megvan, fontos, hogy rendelkezésre álljanak számára, azok a képzési lehetőségek, amelyek segítségével a fentieknek megfeleljen.

Alapvető feladat tehát a szakképzésben dolgozók elhivatottságának növelése, ami szerkezeti átalakítási lépéseket kíván meg, illetve feltételezi a tanári, oktatói tevékenység presztízsének emelkedését. Elengedhetetlen továbbá a megfelelő továbbképzési anyagok elkészítése, azok széleskörű elismertetése és terjesztése, valamint az intézményvezetői támogatottság biztosítása.

Hazai viszonylatban fontos a felnőttképzési akkreditációs kritérium-rendszer újragondolása, nemzetközi szinten is a felnőttképzéssel kapcsolatos követelményrendszer újradefiniálása, illetve bizonyos fokú egységesítése.

Felhasznált irodalom, hivatkozások:

- Az Európai Bizottság közleménye: *Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő* (2006)
 Az Európai Bizottság közleménye: *Az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról* (2005)
 Bajusz Klára: *A tanár szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban*. <http://www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=1347>
Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004)
 Falus Iván (2005): *A tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek*. In: Pedagógusképzés, 2005.1.sz.
Interim Report of TENDER CEDEFOP No. AO/B/MB/VETProfessions/017/06 – Defining VET Professions, Lot 2: VET teachers and trainers operating in CVET systems/settings, Bibb, Centre Inffo, ISFOL (2007 augusztus 7.)
Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon. A Cedefop megbízásából készítette: Kőpeczi-Bócz Tamás, Bükki Eszter és Vinczéné Fekete Lídia. Részletes témaelemzés. ReferNet Magyarország. <http://www.refernet.hu/index.php?id=32>
 Kovács Ilma: *Kompetencia és modern távoktatás*. In: Kálmán Anikó (szerk): *Lifelong learning és kompetencia* (2005). MELLean. Egyesület, Debrecen, 163-182.
 Kőpatakiné Mészáros Mária: *A tanári kompetenciáktól a kiegészítőig*. <http://www.oki.hu>
 Németh Balázs: *Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttkori tanulás európai keretrendszere*. In: Tudásmenedzsment, 2006. 7/3. 22-30. p.
Pedagógusok a felnőttoktatásban. <http://www.oki.hu>
Segédlet a Felnőttképzési Akkreditációs Testülethez benyújtani kívánt intézmény-akkreditációs kérelem kidolgozásához és az intézmény-akkreditációra való felkészüléshez. <http://www.nive.hu>
 Setényi János: *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben*. <http://www.oki.hu>

A pedagógus megváltozott szerepe, kompetenciái a kooperatív tanulás irányításában

Pfister Éva ■ Budapesti Corvinus Egyetem ■ eva.pfister@uni-corvinus.hu

A különböző, a pedagógia és a pszichológia területén végzett kutatások, az elméletalkotók ismeretelméleti, tanuláselméleti meggyőződésétől és elkötelezettségétől függően nagyon eltérő álláspontot foglalnak el annak a kérdésnek az eldöntésekor, hogy milyen szerkezetű, milyen forrásból táplálkozó tudás birtokában lehet a pedagógus tevékenysége a legeredményesebb. Ezen kutatások nyomán a magunk célja szempontjából megállapítható, hogy a pedagógiai tevékenység végzéséhez szükséges tudás megszerzéséhez olyan elméleti ismeretek elsajátítása és saját élményű, gyakorlati tapasztalatok gyűjtése vezet, amelyeket a jelölteknek módjukban áll ütköztetni a már meglévő, korábban, különböző forrásokból megszerzett tudásukkal és ennek nyomán képesek egy elméletileg többé-kevésbé megalapozott, ennek megfelelően explicit illetve implicit, személyes mesterségbeli tudás alapján tevékenykedni. A pedagógus tevékenységére vonatkozó kutatások egy másik területe azt kívánta feltárni, hogy melyek azok a speciális képességek, kompetenciák, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a pedagógus tevékenysége eredményes legyen. Az egyik megközelítés szerint a pedagógiai tevékenységhez szükséges kompetenciák három fő csoportba sorolhatók, úgymint szociális, szakmai és személyes kompetenciák (Perjés – Ollé – Majorosi, 2001). Egy másik megközelítést alkalmaz Sallai Éva, aki ezeket a kompetenciákat, mint a szerepvitelkedés biztonságát jelentő tényezőket foglalja össze. Ezek a következők: kommunikációs ügyesség; rugalmas, gazdag viselkedésszereptár; gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás; erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás. A szerepvitelkedés biztonságán azt érti, hogy a személyiség rendelkezik az adott szerep ellátásához szükséges eszközökkel, és a pedagógus maga is jónak tartja az adott kompetenciáját (Sallai, 1996). Egy kutatócsoport a következő kompetenciák mentén próbálta feltárni a pedagógusok felkészültségét: az összetettséggel való megbirkózás; normativitás; perceptivitás és kommunikáció; együttműködés; narrativitás (Ollé-Perjés, 2006).

Fontos kérdés ugyanakkor annak eldöntése, hogy van-e általában véve jó tanár, vagy vannak-e más szempontok, feltételrendszerek, amelyek befolyásolják a tanári tevékenység eredményességét? A vezetéselméleti kutatások szerint a feladat dönti el, hogy valaki alkalmas-e annak megoldására vagy sem. A kooperatív tanítási-tanulási helyzet irányítása is ilyen feladat, amelyet csak meghatározott sajátosságokkal, kompetenciákkal rendelkező pedagógus képes eredményesen megvalósítani.

Az előadásban – empirikus kutatásra támaszkodva – azokat a sajátosságokat mutatjuk be, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a pedagógus eredményesen tudja alkalmazni a kooperatív pedagógiai módszereket, szervezési formákat, szervezeti kereteket.

A tanulók együttműködő csoportmunkában való foglalkoztatása a pedagógia tevékenység egy sajátos szervezési módjának és módszer-együttesének alkalmazását kívánja meg a pedagógusoktól. A ma oly divatos megközelítésben úgy is fogalmazhatunk, hogy a pedagógusoknak sajátos kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy ilyen módon is képesek legyenek a tanulás irányítására. Fontos kérdés, hogy melyek azok a feltételek, melyek azok a kompetenciák, amelyek ennek a feladatnak a megvalósításához szükségesek, illetve milyen az a folyamat, amelynek nyomán elsajátíthatók ezek az ismeretek és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységi formák. Előadásunkban így ezekre a fő kérdésekre térünk ki:

Melyek azok a sajátos kompetenciák, amelyek a kutatók és a gyakorló pedagógusok szerint a kooperatív csoportmunkában történő tanításhoz szükségesek?

Milyen tanulási folyamat vezethet el ezen kompetenciák elsajátításához?

A tanári kompetenciákról általában



A tanárok tevékenységének mibenlétét fűrkésző kutatások napjainkban oly népszerű területén azt kívánják feltárni, hogy melyek azok a speciális képességek, kompetenciák, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a pedagógus tevékenysége eredményes legyen. A szinte számba sem vehető kutatások közül csak néhányat említve találkozhatunk a következő megközelítésekkel. A kutatók egy csoportja szerint a pedagógiai tevékenységhez szükséges kompetenciák három fő csoportba sorolhatók, úgymint szociális kompetenciák; szakmai kompetenciák és személyes kompetenciák (Perjés – Ollé – Majorosi, 2001). Egy másik megközelítést alkalmaz Sallai Éva, aki ezeket a kompetenciákat, mint a szerepvitelkedés biztonságát jelentő tényezőket foglalja össze. Ezek a következők: kommunikációs ügyesség; rugalmas, gazdag viselkedérepertoár; gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkítás; erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldás. A szerepvitelkedés biztonságán azt érti, hogy a személyiség rendelkezik az adott szerep ellátásához szükséges eszközökkel, és a pedagógus maga is jónak tartja az adott kompetenciáját (Sallai, 1996). Egy másik kutatócsoport a következő kompetenciák mentén próbálta feltárni a pedagógusok felkészültségét: az összetettséggel való megbirkózás; normativitás; perceptivitás és kommunikáció; együttműködés; narrativitás (Ollé-Perjés, 2006).



Tanári kompetenciák / szztenderdek?

- Tanár-diák kapcsolat;
- tanulókat támogató tanári tevékenység és diagnózis;
- magatartási problémák és a tanulókat veszélyeztető tényezők leküzdése;
- társas viselkedés fejlesztése;
- tanulási stratégiák tanítása és a tanulási folyamat segítése; a tanóra megszervezése és módszerei;
- teljesítménymérés; a tanórán alkalmazott eszközök; együttműködés az iskolában; iskola és helyi társadalom;
- a tanárok önszerveződésének képessége;
- általános didaktikai és szakmódszertani kompetencia.
- A tanulói személyiség fejlesztése;
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
- a pedagógiai folyamat tervezése;
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, képességeinek és képességeinek fejlesztése; az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése;
- a tanulási folyamat szervezése és irányítása;
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása; szakmai együttműködés és kommunikáció;
- szakmai fejlődésben elkötelezettség az önművelésre.

BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM

A kompetenciákat meghaladó kategóriát alkalmazva eljutunk a szztenderdekhez, amelyek szintén nagyon változatos megközelítésekre adnak lehetőséget. Szabó Antal svájci szakemberekre hivatkozva 88 olyan szztenderdet mutat be, amelynek elsajátítása a tanárképzés során valamennyi hallgató számára elengedhetetlen. Itt most csak a fő csoportokat soroljuk fel: tanár-diák kapcsolat; tanulókat támogató tanári tevékenység és diagnózis; magatartási problémák és a tanulókat veszélyeztető tényezők leküzdése; társas viselkedés fejlesztése; tanulási stratégiák tanítása és a tanulási folyamat segítése; a tanóra megszervezése és módszerei; teljesítménymérés; a tanórán alkalmazott eszközök; együttműködés az iskolában; iskola és helyi társadalom; a tanárok önszerveződésének képessége; általános didaktikai és szakmódszertani kompetencia.

A szztenderdek szerinti megközelítés amerikai példájára hivatkozik Falus Iván, amelyben tíz szztenderdet alkottak meg ahhoz, hogy lefedjék a pedagógiai tevékenység fő mozzanatait és az ezek eredményes megvalósításához szükséges alapvető ismereteket, diszpozíciókat és tevékenységelemeket. A tíz szztenderd a következő: a tantárgy ismerete; az emberi fejlődés és tanulás ismerete; az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez; többféle oktatási stratégia alkalmazása; motivációs és tanulásszervezési készségek; kommunikációs készségek; tervezési készségek; a tanulás értékelése; szakmai elkötelezettség és felelősség; együttműködés (Falus 2005).

A felsőoktatás, és benne a tanárképzés rendszerének napjainkban is folyó átalakítása alkalmat adott a szervezeti változtatásokon túl a tartalmi módosításokra is. A különböző, döntési folyamatokhoz közel kerülő kutatóknak így lehetőségük adódott arra, hogy a tanárképzés területén az ún. tartalmi folyamatszabályozás helyett a kimeneti követelményekre, a tanárképzés során megszerzendő kompetenciákra helyezték a hangsúlyt. A tanári kompetenciák feltárására, definiálására, elemzésére irányuló kutatások eredményei, az eltérő koncepcionális megközelítések fellelhetők azokban a kompetenciakövetelményekben is, amelyek vezérfonalul szolgálnak a tanári mesterszakok tartalmának kialakításában.

A jól ismert kormányrendeletben kilenc fő kompetencia jelent meg. Emlékeztetésül ezek a következők: a tanulói személyiség fejlesztése; tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; a pedagógiai folyamat tervezése; a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, képességeinek és képességeinek fejlesztése; az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése; a tanulási folyamat szervezése és irányítása; a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása; szakmai együttműködés és kommunikáció; elkötelezettség az önművelésre a szakmai fejlődés terén. A kompetenciákra vonatkozó eltérő

álláspontok sajátos módon tükröződnek a rendeletben is. Mással ugyanis nehezen magyarázható az a fordulat, amelyben a tanár feladatai ellátásához szükséges meghatározott ismereteket, képességeket, gyakorlati készségeket és attitűdöket további kompetenciákba sorolják, amelyek a következők: szakmai tudás (a tanulók, a tanulás és tanítás hatásmechanismusainak kellő mélységű ismerete; szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás); szakmai képességek (a tanulók megismerése és a tanulócsoportok belső kapcsolatrendszerének feltárása terén; a tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése terén; az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása terén; az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása terén); szakmai szerepvállalás és elkötelezettség (a szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása terén; értékelkötelezettségek és szakmai attitűdök terén).

A fenti kutatási eredményeket és a tanárképzésre vonatkozó rendeletek tartalmát látva megállapítható, hogy a kutatók és rendefelkötők a tanári tevékenység eredményes folytatásához szükséges minden területet és tevékenységformát leírtak, számba vettek, „kompetenciákká, sztenderdekké” transzformáltak. A különböző megközelítési módokat tekintve úgy tűnik, nincs jelentős eltérés közöttük abban, ami a tanári tevékenység alapvető tartalmát jelenti. Eltérés abban tapasztalható, hogy a tanári feladatok ellátásához szükséges ismereteket, képességeket, gyakorlati készségeket és attitűdöket a kutatók milyen fő koncepcionális, fogalmi keretekbe helyezik el, és milyen alcsoportokat képeznek. A keretet egyszer a nagyon átfogó képességek, máskor a tudás fő területei, egy következőben a tanári tevékenység fő funkciói jelentik, valamint léteznek vegyes megoldások is. Ezek eltérő pedagógiai koncepciókat tükröznek fel, de a tanári tevékenység hatékonysága szempontjából nem tekinthetők meghatározónak.

A kooperatív munkát irányító pedagógus sajátos kompetenciái

A továbbiakban azokat a sajátosságokat mutatjuk be, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a pedagógus eredményesen tudja alkalmazni a kooperatív pedagógiai módszereket, szervezési formákat, szervezeti kereteket. A tanulók együttműködését igénylő csoportmunkában a pedagógusnak le kell mondania a tanulás direkt irányításáról, és helyette annak indirekt irányítását kell alkalmaznia. A tudás egyedüli forrása, a mindent jobban tudó pedagógus helyébe a tudás optimális megszerzési feltételeit biztosító tanárnak kell lépnie. Mint látható, ez egy egészen más szerepviselkedést követelő tevékenység. A tanulási folyamat irányítása során áttevéődik a súly a tanulók tevékenységének, a csoportok munkájának irányított megfigyelésére (Kagan, 2001). A tudatos megfigyelés során nyert információk feldolgozása komoly tanulási, fejlesztési lehetőségeket rejt magában.

A megváltozott szerepviselkedést többen azzal is kifejezik, hogy a tanár elnevezést a tutor megnevezéssel váltják fel. A probléma alapú tanulás (PBL) alkalmazása során például a tanár metakognitív irányítóként, facilitátorként van jelen, aki a kutatás stratégiájának esetleges modellezője, a felfedezés irányítója, és ha szükséges, segít a tanulóknak a kutatási kérdések pontosabb megfogalmazásában, tisztázásában. A tanár megszervezi a tanulás feltételeit, felügyeli a folyamatot, ellenőrzi a tevékenységet, és csak akkor folyamodik a közvetlen beavatkozáshoz, ha arra elengedhetetlenül szükség van.

Az együttműködő csoportmunkában a tanár már nem a tudás egyedüli forrása és közvetlen közvetítője. Jobban figyelhet arra, hogy kik akadtak el a tanulási folyamatban, segítséget nyújthat, konzultáns szerepet tölthet be (Kagan, 2001). Sokkal kevesebb időt és energiát kell fordítania a rend, a fegyelem és a csend fenntartására, hiszen az együttműködő csoportokban tanuló diákok természetes közege a munkavégzés, amelynek feltétele a csoportokban zajló folyamatos kommunikáció, ami önmagában biztosítja a munka „alapját”.

A kooperatív pedagógiai módszereket alkalmazó tanár tevékenysége leírható úgy is, mint egy folyamatosan döntéseket hozó vezető. Döntést kell hoznia a pedagógiai, oktatási célok meghatározásakor; a célok megfelelő feladatok előkészítésekor; a csoport szervezésének módjáról (nagysága, összetétele); a tanulási folyamat tárgyi feltételeinek biztosításakor; a tanulási folyamat irányításakor, a beavatkozási lehetőségek meghatározásakor; az ellenőrzés és értékelés módjának kiválasztásakor (Horváth, 1994). (A pontosság kedvéért azért fontos megjegyezni, hogy minden hagyományos módszerekkel és szervezési módokkal megvalósuló pedagógiai tevékenység is leírható döntések folyamataként, a lényeges különbséget abban jelölhetjük meg, hogy milyen kérdésekben lehet vagy kell döntést hoznia a pedagógusnak.)

Az együttműködést igénylő csoportokban tanító pedagógusnak sokkal inkább rendelkeznie kell a kreativitás képességével, mint a hagyományos módon oktató tanárnak. Nagymértékű alkotóképiséget igényel a feladatok

megtervezése és elkészítése, a csoportok szervezése és a tanulási környezet tárgyi feltételeinek biztosítása. A kooperatív módszerekkel tanító tanárnak sokkal több időt kell fordítania a tanulási folyamat előkészítésére, ezek közül is kiemelten a feladatok megtervezésére és elkészítésére, taneszközök készítésére. Ebben a tanulási folyamatban nem a tankönyv az egyedüli, domináns taneszköz, hanem azok a feladatok, feladatrendszerek és problémák, amelyek megoldása révén megvalósul a tanulás.

A tanítási folyamat elengedhetetlen feltétele a tanulás eredményességének mérése és értékelése. A pedagógus az ellenőrzési és értékelési folyamatban is indirekt szerepet játszik, irányítja annak megvalósulását. Az ellenőrzés és értékelés alapvető szerepe a folyamat esetlegesen szükségessé váló korrekciója, a tanulók továbblépésének, tanulásának, fejlődésének, tanulási motivációjának biztosítása. A kooperatív módon tanító tanár értékelése arra vonatkozik, hogy az adott diák mennyire vett részt a csoport munkájában, mennyire járult hozzá a csoport fejlődéséhez. Ebből adódóan feladata mind a csoportban zajló folyamatok, mind a diákok intellektuális fejlődésének nyomon követése, a tanulók gondolatainak, véleményének figyelemmel kísérése, s ha úgy ítéli meg, hogy a folyamatok nem a kellő irányba tartanak, akkor segítő, támogató megjegyzésekkel kell őket a jó irány felé terelni. A kooperatív pedagógiai módszerek kedvező hatással vannak a pedagógusok egymáshoz való viszonyának alakulására, közöttük is elősegíti egy együttműködő, segítő, támogató kapcsolatrendszer kialakulását. Ennek eredményeként inkább tanulnak egymástól, segítenek egymásnak a különböző problémák megoldásában. Az együttműködés formái lehetnek a kooperatív műhelybeszélgetések; a támogató, kooperatív foglalkozásátogatás; új módszerek megtanulására szolgáló klubok (Kagan, 2001).



A kooperatív csoportok tanulásirányításának sajátos kompetenciái

- A tanulási folyamat indirekt irányítása, értékelése
- A tanulói csoportok szervezésének, működésének ismerete
- Tutor, facilitátor, tanácsadó (a tanulás segítője, támogatója)
- Kreativitás
- Tanulástervezés, taneszköz-készítés

BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM

A fentieket látva megnyugodhatnak a kooperatív pedagógiai eljárások iránt elkötelezettek. A tanulók csoportokban történő foglalkoztatásának módszerei, az indirekt irányítás képessége, a tanulók tudatos megfigyelése, a segítő, támogató magatartás, a taneszközöket készítő fejlesztő, kreatív pedagógus kompetenciái mind-mind megjelentek a tanári tevékenység eredményességéhez szükséges kompetenciakutatásokban, valamint a tanárképzés során elsajátítandó kompetenciák felsorolása között is. Az alkalmazott nézőpontokban itt is fellelhetők különbségek, de ezek nem fedik el a tartalmi egyezőségeket. A kooperatív csoportmunkában történő tanulást irányító pedagógust inkább a megváltozott szerepviselkedés alapján közelítettük meg.

A következőkben azt mutatjuk be, miként vélekednek a tanári pályán több-kevesebb időt eltöltött pedagógusok arról, mennyire szükségesek a fenti tanári kompetenciák a kooperatív csoportmunka irányításához.

Egy átfogóbb kutatás keretében arról is megkérdeztük a Budapesti Corvinus Egyetem különböző tanári továbbképzéseiben részt vevő hallgatókat, miként vélekednek a kooperatív pedagógiai tevékenységről, és ezen belül a pedagógus tevékenységéről. A feltett húsz kérdés közül közvetlenül hat vonatkozott az együttműködő csoportmunkában tanító pedagógus korábban is bemutatott kompetenciáira. A kutatás során 118 kérdőívet kaptunk vissza, a megkérdezettek közül 78 nő, 35 férfi válaszolt a feltett kérdésekre, öten nem vallották be a nemüket. A válaszadók átlagéletkora 41 év, a legfiatalabb 27, a legidősebb 54 éves volt. A különböző állításokat egy hetes skálán kellett értékelniük, ahol az egyes érték az egyáltalán nem jellemzőt, a hetes érték a teljes mértékben jellemzőt jelentette. A kapott eredményeket a következő táblázat tartalmazza.

Pedagógusok vélekedései a kooperatív csoportmunkában tanító pedagógus kompetenciáiról

A kooperatív csoportmunkában tanító pedagógusok kompetenciái	Átlag	Max.	Min	Átl. eltérés
1. A kooperatív tanítás során a pedagógusnak a tanulás feltételeit kell biztosítania	5,50	7	1	1,35
2. A kooperatív módszerek alkalmazásának sikere függ attól, hogy a pedagógus le tud-e mondani közvetlen irányító szerepéről	5,19	7	2	1,21
3. A kooperatív módszerek alkalmazása során a pedagógus tevékenységében nő a tanulók tudatos megfigyelésének és kreativitásának, valamint a taneszközöknek a szerepe	5,60	7	3	0,95
4. A kooperatív tanulás sikeres irányításához világosan közölni kell a diákokkal, hogy mit várunk tőlük	5,80	7	3	1,23
5. A kooperatív tanítási-tanulási módszerek alkalmazása során a pedagógus feladata a csoportok szervezése	5,28	7	2	1,01
6. A kooperatív tanulás során jelentősen növekszik a pedagógus tanácsadó, tanulást segítő, fejlesztő szerepe	6,90	7	3	0,89

Amint a táblázatban is látható, a megkérdezettek az állításokkal többségükben egyetértettek, érvényesnek tartották azokat. Az átlagok minden esetben meghaladták az ötös értéket, ami az állításokkal való egyetértés tartományába esik. Minden egyes kérdésnél a maximum érték a hetes volt, és a minimum érték csak egy esetben lett egyes. Ez az első állításnál fordult elő. Feltételezzük, hogy „a tanulás feltételeinek biztosítása” nagyon eltérő értelmet kaphatott a kérdőívet kitöltők körében.

A leginkább kiemelkedő értéket a pedagógus megváltozott szerepviselkedésére vonatkozó 6. kérdés kapta, ahol a válaszadók többsége szinte kivétel nélkül teljes mértékben egyetértett azzal az állítással, amely szerint a kooperatív pedagógiai módszereket alkalmazó pedagógusnak sokkal inkább tanácsadó, a tanulást segítő, fejlesztő szerepet kell betöltenie. Ez az eredmény támasztja leginkább alá a kooperatív pedagógiai tevékenységgel foglalkozók feltételezéseit. Ugyanakkor ez a kiemelkedő érték jelenti a legnagyobb kontrasztot a hagyományos és a kooperatív módon tanító pedagógus szerepviselkedése között.

A pedagógusok kompetenciáira vonatkozó megállapításokat összegezve kijelenthetjük, hogy mind a kutatók, mind a rendeltetelkötők, mind a gyakorló pedagógusok megjelenítették, illetve érvényesnek tartották azokat a tanári kompetenciákat, amelyek a tanulók együttműködő csoportmunkában való tanításához elengedhetetlenek. Ezek után már csak annak a kérdésnek a felvetése marad hátra, miért alkalmazzák a gyakorlatban még napjainkban is oly ritkán ezt – a kutatások által nagyon hatékonynak tartott – tanítási eljárást?

Válaszunkat egyelőre „csak” általános tanuláselméleti alapokon fogalmazhatjuk meg. A tanárjelöltek kooperatív pedagógiai módszerekről való ismeretei, az ehhez szükséges kompetenciák nem tudnak tevékenységi formákba szerveződni akkor, ha erről a tevékenységről nincs saját élményű tapasztalatuk. Ha ennek hiánya még társul az- zal, hogy le kell mondaniuk a modellkövetés során elsajátított hagyományos tanári szerepviselkedés „előnyeiről” és nagyon jelentős időt kell fordítani a felkészülésre, akkor cseppet sem csodálkozhatunk azon, hogy napjaink iskoláiban még mindig a hagyományos, frontális módon szervezett órák dominálnak. Ennek a jelenségvilágnak a közvetlenül érintettek körében végzett vizsgálatára a jövőben vállalkozunk.

Irodalomjegyzék

- Falus Iván (2005): *Képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek*. Pedagógusképzés, 1. sz. 1-16. o.
 Dochy, F. – Segers, M. – Van den Bossche, P. – Gijbels, D. (2003): *Effects of problem-based Learning: a metaanalysis*. Learning and Instruction
 Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest Angol nyelven megjelent: Spencer Kagan: Cooperative Learning. 1992., 1994.
 Szabó Antal: *A tanárok szakmai kompetenciája – kompetenciamodellek*. In: Ollé János – Perjés István (szerk.) (2006): *A katedra árnyékában*.
 Aula Kiadó, Budapest, 11- 24. o.
 Ollé János – Perjés István (szerk.) (2006): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó, Budapest
 Perjés István – Ollé János – Majorosi Anna (2001): *Tanárok iskolája*. Kodolányi János Főiskola Kiadója. Székesfehérvár
 Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém

Az Oktatásfejlesztési Observatory tevékenységei

A Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének keretében működő Oktatásfejlesztési Observatory a szakképzés fejlesztését szolgáló információgyűjtő, elemző, fejlesztő és kapcsolatépítő tevékenységet folytat. Legfontosabb európai partnere az Európai Szakképzésfejlesztési Központ (Cedefop; <http://cedefop.europa.eu>). Az Iroda szoros együttműködésben dolgozik mindazon hazai közigazgatási és civil szervezetekkel, társadalmi partnerekkel, minisztériumi és egyetemi kutató-fejlesztő intézményekkel, amelyek a szakképzés és a humán erőforrás-fejlesztés területén érintettek.

Az Oktatásfejlesztési Observatory célja, hogy a magyarországi szakképzési rendszerről és a munkaerőpiac helyzetéről információkat gyűjtsön, azokat elemezze és elérhetővé tegye partnerei számára. Fontos küldetésének tartja továbbá, hogy a Cedefop közvetítésével megismert, az Európai Unió egyes tagállamait jellemző szakképzési gyakorlatot, kutatás-fejlesztést, valamint szakképzés-politikákat érintő információkat minél szélesebb hazai közönség felé közvetítse.

Az Oktatásfejlesztési Observatory a szimpózium háttérkutatásául szolgáló „Defining VET Professions” (DVP) című projekt mellett jelenleg az alábbi nemzetközi együttműködési-kutatási programokban vesz részt.

ReferNet

A *ReferNet – európai információs és szakértői hálózat a szakképzés területén* a szakképzés témaköréhez kapcsolódó információk gyűjtésének, elemzésének és terjesztésének strukturált és decentralizált (nemzeti konzorciumokból felépülő), a Cedefop által létrehozott és koordinált európai hálózata. A magyar ReferNet hálózatot jelenleg 26, a hazai szakképzésben kulcsszerepet játszó szervezet alkotja (minisztériumok, hatóságok, felsőoktatási intézmények, érdekképviseleti és szakmai szervezetek). A program magyarországi koordinátora az Oktatásfejlesztési Observatory.

A ReferNet tevékenységei 3 kategóriába sorolhatók: (1) dokumentáció és információ-terjesztés; (2) információgyűjtés és elemzés; valamint (3) a szakképzés-kutatás támogatása. A program keretében készült tanulmányok és egyéb termékek – így az évente frissülő *ReferNet Ország-jelentés*, a 2008. évi *Szakképzés-politikai jelentés*, a korábbi években a szakképzés egyes résztémáiban készített részletes elemzések, vagy a hazai szakképzéshez kapcsolódó szakirodalmat havi rendszerességgel feldolgozó *VET-Bib bibliográfiai adatbázis* rekordjai – a ReferNet Magyarország honlapján (<http://www.refernet.hu>) érhetők el.

TTnet

A *Szakmai Tanárképzők Hálózata (Training of Trainers Network – TTnet)* egy, a Cedefop által létrehozott európai hálózat (http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/TTNet/), melynek célja páns-európai fórum biztosítása a szakképzésben dolgozó tanárok és oktatók alap- és továbbképzésében érintett főbb szereplők és döntéshozók számára. A network nemzeti hálózatokból épül fel, amelyek a tanárok és oktatók képzésében érintett főbb civil és kormányzati szereplők reprezentatív nemzeti fórumai. A TTnet a szakoktatók és tanárok képzésével és szakmai fejlődésével kapcsolatos jó gyakorlatok, ismeretek és szakmai tapasztalatok átadásának elősegítése mellett nemzetközi tematikus projektek megvalósítását támogatja (pl. DVP).

A TTnet magyarországi képviselőjét az Oktatásfejlesztési Observatory látja el. A magyarországi hálózat tagjai szakmai tanár- és szakoktató-képzést folytató felsőoktatási intézmények, valamint a munkájukat segítő hatóságok és állami szervezetek.

JobArt TtT

A *JobArt „Trénerek Tréningje” (Train the Trainers)* egy Leonardo da Vinci innováció transzfer projekt, mely az oktatókat/tanárokat az aktív tanulás módszereinek a szakképzésben való alkalmazására képezi ki, s emellett támogatja a képességekhez szükséges tanterv- és tananyag-innovációk transzferét is. Az öt ország – Ausztria, Bulgária, Franciaország, Németország és Magyarország – és kilenc partnerszervezet együttműködésében

megvalósuló projekt a JobArt európai szintű kezdeményezésére épül, melynek célja aktív tanuláson alapuló módszerek kifejlesztése és bevezetése a szakképzésbe.

A JobArt TtT eredményei kiegészítik a JobArt és a JobArt CEE projektek során született „JobArt-TOOLBOX Active learning” eszköztárat, és a képzők képzésének megújítását a következő eszközökkel szolgálják a partner országokban:

- SZAKÉRTŐI BIZOTTSÁGOK az aktív tanulásért a szakképzésben, melyek támogatást és tanácsadást nyújtanak a szakképző intézmények tanárai és oktatói számára;
- Négy KERETTANTERV és minta képzési modulok kialakítása;
- INFORMÁCIÓ szolgáltatás a tantervekre és a képzési elképzelésekre vonatkozóan a JobArt hálózatokon keresztül.
- A tanterv és a koncepció EURÓPAI SZINTŰ DISSZEMINÁCIÓJA a <http://www.jobart.org/TtT> weblap, egy CD-ROM, valamint az „Active learning in vocational training” (Aktív tanulás a szakképzésben) című, kilencnyelvű (angol, német, francia, bolgár, katalán/spanyol, magyar, lengyel és román) internetes portál segítségével.

ACVCD

Az Európai Bizottság Leonardo da Vinci programja által támogatott ACVCD (Accreditation Centre for VET Curriculum Developers, <http://www.acvcd.eu>) projekt célja egy on-line európai akkreditációs központ létrehozása, amely az elektronikus tananyagfejlesztő szakemberek tanúsítása, a tananyagfejlesztő intézmények minősítése, illetve mindezek adatbázisszerű nyilvántartása révén hozzájárul a minőségbiztosítási rendszer kereteinek megteremtéséhez az elektronikus tananyagfejlesztés területén. A hat ország – Ausztria, Egyesült Királyság, Litvánia, Németország, Magyarország és Olaszország – és hét partnerszervezet együttműködésében kidolgozandó Központ öt elemből épül majd fel:

- A partnerországok által validált akkreditációs követelménykritérium-csomag web 2.0 kompatibilis tananyagfejlesztők számára;
- Egységes akkreditációs szabályzat;
- On-line előzetes tudásfelmérés a Központba bejelentkező szakértők számára;
- Tananyagfejlesztő szakértők online adatbázisa; valamint
- A tananyagfejlesztőket az akkreditációs kritériumok teljesítésére felkészítő e-learning képzési program (mely pedagógiai módszertani kézikönyvvel kiegészített CD-ROM-on is elérhető lesz).