

Oktatáspolitikai ajánlás az osztatlan tanárképzés képzési programjaihoz kötődően

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Az ajánlás megfogalmazását három témában országos egyeztetés előzte meg, melynek során a képzési minden érintett szereplői köre képviseltette magát (módszertan, diszciplína képviselői, pedagógiai – pszichológia oktatók, vezető- és mentortanárok) országos szinten (lásd bevezető írás).

Műhelyek:

- ≈ 2014. szeptember 19., Budapest ELTE PPK - *Közismereti tanárképzés pedagógia – pszichológia moduljainak alapelvei, struktúrája, tartalma*
 A jelenlévő intézmények képviselői ismertették a saját tanárképzésük pedagógia-pszichológia moduljának alapelveit, felépítését és gyakorlati megvalósulását. Ennek mentén azonosításra kerültek a képzés közös pontjai, eltérései, problémái, fejlesztendő területei. Fontos tapasztalat volt, hogy az MRK ajánlásában rögzített, az ELTE PPK műhelyanyagára¹ építő alapelvi és tantárgyblokkokra tett javaslata meghatározó erejű volt az országos képzésfejlesztés során. Ez alapján egyedi programok készültek az intézményi sajátosságokra tekintettel, melynek egyik legfontosabb eleme volt a hallgatói létszám alakulása.

- ≈ 2014. november 28., Eger Eszterházy Károly Főiskola - *Tanulási környezet*
 A megbeszélés főbb csomópontjai alapján került sor az intézményi szintű tanulási környezet elemzésére:
 - ~ A hallgatók aktív szerepet kapnak tanulási folyamatuk alakításukban, támogatást kapnak, hogy megértsék saját szerepüket a tanulásban
 - ~ A tanulási környezet a tanulás társas természetének felismerésére épül és aktívan támogatja a kooperatív tanulást
 - ~ A pedagógusok kiemelt figyelmet fordítanak a hallgatói motivációra és arra, hogy az érzelmek meghatározó szerepet játszanak a tanulás eredményességében
 - ~ A tanulási környezet különösen érzékeny az egyes tanulók közötti különbségekre, beleértve a magukkal hozott előzetes tudásban található különbségeket
 - ~ A tanulási környezetek olyan programot kínál, amely komoly munkát igényel, de nem terheli megtúlzottan a hallgatókat
 - ~ A tanulási környezetet a tanulási eredményekkel kapcsolatos világos elvárások jellemzik, az értékelési stratégiák ezekkel összhangban vannak és az értékelésben a tanulást támogató formatív funkcióra helyezik a hangsúlyt
 - ~ A tanulási környezet támogatja a horizontális kapcsolódásokat az egyes tudásterületek és tantárgyak között éppúgy, mint ezek és a közösség, valamint a tágabb világ között
 Az elemzés rámutatott: 1) megújuló és változatos, a tanulók aktivitására építő tanulási környezet jellemző a tanárképzésben; 2) megjelenik az előzetes tapasztalatok és tudás értelmezése és felhasználása a képzés során 3) az értékelés folyamat orientál, megerősödik benne a tanulást támogató értékelés (a fenti három megállapítás azonban a képzés nem minden területén jellemző; 4) elindultak új együttműködési formák a pedagógia – pszichológiai oktatói közt a modulhoz közelítő tantárgyblokkokban történő képzésfejlesztés hatására; 5) azonban nincs valódi és rendszeres párbeszéd a diszciplináris terület oktatóival.

- ≈ 2015. május 08., Budapest, ELTE PPK – NymE – *A tanárképzés minőségfejlesztésnek lehetőségei*

1

¹ Ennek előzményeit részben lásd a kötetben szereplő Rapos Nóra – Szivák Judit Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása című írásban

A megbeszélés az ELTE PPK által elkészített vitaanyag megbeszélésre irányult². Az ajánlás a pedagógusképzés sajátos kérdéseire, problémáira, gyakorlatára reagáló minőségfejlesztés megalapozásához, kiépítéséhez készült. Ez a fajta fókusz, ami egyfelől a képzési programokhoz, másfelől a pedagógusképzéshez kötődik, új megközelítést jelent a hazai felsőoktatás számára.

Az alábbiakban először az országos egyeztetés alapján meghatározott javaslatokat fogalmazzuk meg. A javaslatokat szükség esetén rövid értelmezéssel láttuk el

Strukturális javaslatok

1. *Történjen meg a **tanárképzési képzési és kimeneti követelményeinek felülvizsgálata (KKK)**.*

Háttér: A nemzetközi és a hazai helyzetképet elemezve hangsúlyosan jelent meg az az igény, hogy a tanárképzés pedagógia-pszichológia programjai és kurzusai sokkal egyértelműben, tanulási eredményekben megfogalmazva reflektáljanak a tanári szakma igényeire (Rapos, 2011). Az országos egyeztetésben résztvevő intézmények képviselői egyetértettek abban, hogy a pedagógiai és pszichológiai tudás alapvető elemeit tekintve nem tegyünk különbséget az ISCED2 és ISCED3 szint között, azaz a tanárképzés ebből a szempontból is legyen egységes.

2. *A képzési program **akkreditációs elvárásaiban** (pl. sablon, értékelési szempont) tükröződjön a tanulási eredmények szemlélet.*

Háttér: Egyre erősebb az a felsőoktatással szemben megfogalmazódó elvárás, hogy erősítse képzési során a foglalkoztathatóságot segítő képességeket. Ez az elvárás közvetlenül vezet a tanulási eredmény alapú programfejlesztési és képzési szemlélethez. A felsőoktatásban még mindig nagyon sok olyan képzési program található, mely nem kimenet orientált, nem tanulás központú, nem tanulási eredményekből építkezik. Önmagában a szabályozók megváltoztatása nem fogja a felsőoktatásban dolgozó oktatók szemléletét megváltoztatni (Derényi, 2013), de segíti a változást, ha az elkészítendő dokumentumok formátumaiban, sablonjaiban, illetve ha az intézményi akkreditáció elvárásaiban a modern tanulásszemléletet tükröződik.

3. *Javasoljuk, hogy a KKK felülvizsgálatával párhuzamosan legyen **elvárás a felsőoktatás pedagógiai felkészültség a tanárképzésben oktatókkal szemben** (a diszciplína területén oktatók esetében is).*

Háttér: A felsőoktatás számára a legnagyobb kihívást az egyre sokszínűbbé váló hallgatói csoportok eredményes oktatása jelenti. A korábban szokásos egyszeri, tartós időtartamú felsőoktatási részvétel helyett az oktatásba történő többszöri ki-belépés, a rövidebb-hosszabb szakaszokból felépülő, szerteágazó egyéni tanulási- és életpálya utak válnak jellemzővé (Derényi, 2008, Tót, 2009), ehhez kötődően pedig nem a tudás megszerzésének körülményei és formái, hanem a tanulási folyamat és az elért tudás válnak meghatározóvá. Általános tapasztalat és rendszeres negatív hallgatói visszajelzés tárgya, hogy a felsőoktatásban oktatók pedagógiai előképzettsége rendkívül eltérő. A hagyományos egyetemi oktatás (tartalomközpontú, tanítás központú, egypólusú), nem tud eredményesen megbírózni a megváltozott hallgatói attitűddel, elvárással, ezért elkerülhetetlennek látszik az oktatói gárda kötelező belső képzése, továbbképzése pedagógiai, oktatás-módszertani területen. Gazdag hazai és nemzetközi gyakorlatok találhatók erre, különösen a felsőoktatás oktatói gárdájának utánpótlás képzését jelentő Doktori programokban. Különösen fontos lenne azon oktatók pedagógiai végzettségének/felkészültsége szabályzatokban is rögzített elvárása, akik a pedagóguspályára készülő hallgatókkal foglalkoznak a tanárképzés bármely szintjén, bármely szakterületén.

² Ennek részletes változata olvasható a kötetben: Kálmán Orsolya - Kovács István Vilmos - Horváth László - Kopp Erika - Lénárd Sándor - Rapos Nóra (2015): Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez. Budapest.

4. **Jelenjenek meg a felsőoktatási törvényben az egyéni tanulási utak támogatásának szabályozott formái (pl. eltérő ki és belépés a képzésbe, validáció, differenciált követelmények), valamint támogatott elem legyen a modern tanulási környezet kialakítása, a korszerű képzési formák bevezetése és működtetése (pl. projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend, stb.)**

Háttér: A tanulasközpontú megközelítés lényegi sajátossága annak a gondolatnak az előtérbe kerülése, hogy miként lehet úgy megszervezni, támogatni a hallgatók tanulását, hogy az a hallgatók aktív tevékenységére, részvételére építsen (Kálmán 2013). A felsőoktatásban ez többek közt azt jelenti, hogy felértékelődnek azok a tanulási tevékenységek (a tanuló aktivitását, részvételét, értelmezését megkívánó tevékenység) és tanulási szituációk, melyek az adott szakma autentikus környezetéhez kötődnek, amelyek komoly szellemi kihívást, munkát igényelnek, de nem terheli meg túlzottan a hallgatókat. A személyre szabott tanulás lényege, hogy a személyre szabottság tulajdonképpen minden tanulóra vonatkozik, azaz ugyanazzal a tanulási megközelítéssel, mégsem egyformán lehet támogatni a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű, tehetséges hallgatókat stb. is. Ennek értelmében fontos lenne, hogy a lehetőségekhez mérten komplex formában, modulokban, blokkokban jelenjenek meg a képzési program kurzusai, a rugalmasság a képzési formákban, alkalmazott módszerekben is tetten érhető legyenek (pl. sok probléma alapú egyén és csoportmunka az órán, választható, akár online végezhető otthoni feladatok,

5. **Megfelelő jogi és gazdasági feltételek biztosítása szükséges a hallgatók egyéni és csoportos gyakorlatainak, sikeres elvégzéséhez, különböző fenntartású és jogállású intézményekben.**

Háttér: A tanárképzés minden szereplője (hallgatók, oktatók, oktatásirányítók) felől egyöntetű elvárásnéppen jelenik meg a képzés gyakorlatiasabbá tétele, a képzésben résztvevő egyetemi hallgatók és a közoktatásban tanuló diákok minél gyakoribb és intenzívebb együtt tanulási formáinak kialakítása, és folyamatos működtetésének rendszer szinten történő beépítése. Az eredményes tanulási környezetekre az jellemző, hogy a tanulók aktív szerepet kapnak alakításukban, támogatja aktív részvételüket, továbbá azt, hogy megértsék saját szerepüket a tanulásban. A jelenlegi működési mechanizmusban nem tisztázott az egyes szereplők feladatköre, s a feladat elvégzésnek finanszírozása sem. A keretfeltételek újragondolása szükséges (anyag és szabályzó feltételek), melyben kiemelkedő együttműködés indokolt a gyakorló iskolákkal és partnerintézményekkel (pl. közös kurzusfejlesztés, közös órátartás, a hallgatók különböző profilú iskolában szerezzenek gyakorlatot).

6. **A szabályzás biztosítson teret a közösen elfogadott alapelveken túl az intézményi sajátosságok képzési programon belüli kihangsúlyozására.**

Háttér: Minden tanárképző műhely rendelkezik sajátosságokkal (hagyomány, elhelyezkedés, létszám, stb.), mely fontos, hogy megjelenjen az adott képző hely tanárképzési gyakorlatában. Az egységes képzési és kimeneti követelmények mellett, fontos, hogy egy adott képző hely rugalmasan és adaptívan tudjon reagálni a helyi igényekre és lehetőségekre (pl. Szombathely, Miskolc, Eger), azaz a kistérség adott társadalmi, gazdasági helyzetéből adódó erősségekre és problémákra próbáljon fókuszálni képzés speciális tartalmával, alkalmazott módszereivel.

7. **Javasoljuk, hogy történjen meg a képző intézmények és egyéb műhelyek, pályázati eredmények (TÁMOP) összehangolása.**

Háttér: A pályázati sokszínűség és jellemzően rövid határidők miatt gyakorta előfordul, hogy azonos probléma helyzet megoldásán, azonos témán párhuzamosan több munkacsoport, képzőhely, kutatócsoport dolgozik. Fontos lenne, hogy ezek a szakmai műhelyek tudjanak egymás létezéséről, ismerjék egymás munkáját, optimális esetben hangolják össze és építsenek egymás eredményeire. szükséges lenne egy olyan adatbázisra és központi szervezett koordinációs központra, mely a különböző műhelyek valódi együttműködését kialakítaná, irányítaná, támogatná.

A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok

8. *Javasoljuk, hogy a felsőoktatásban dolgozó egyetemi **oktatók / kutatók életpálya modelljében, előmeneteli, fokozatszerzési lehetőségeiben a kutatási és publikációs tevékenysége mellett hangsúlyos szerepet kapjon az oktatói tevékenysége is. Fontos lenne a támogatandó oktatói tevékenységi formák (pl. projektek szervezése, mentorálás, egyéni tanulási utak támogatása, hallgatóra szabott szöveges értékelés, stb.) számbavétele és ezek minőségi mutatóinak (pl. hallgatói visszajelzés, DPR, hallgatói kompetencia fejlődés) kidolgozása.***

Háttér: Az a felsőoktatási intézmény tekinthető eredményesnek, versenyképesnek, amely képes kielégíteni a legkülönbözőbb hallgatói csoportok igényeit (Halász 2012). A személyre szabottság nemcsak a tanulók céljainak, igényeinek, motivációinak feltárásában és az erre épülő oktatási folyamat részelemeinek meghatározásában jelenhet meg, hanem a különböző tanulási utak biztosításában is. A hallgatók egyéni tanulási útjainak támogatása rendkívül sok időt és energiát igényel az oktatók részéről, amit ellentételezés hiányában (külön forrás, pozitív elbírálás az egyetemi életpályán) nem lehet reálisan elvárni a felsőoktatásban dolgozóktól.

9. *Javasoljuk, a **vezetőtanárok és a mentor tanárok képzésének és folyamatos fejlődésének rendszerszintű, komplex támogatását, valamint az egyetemi képzőhelyekkel, kutatóhelyekkel folytatott folyamatos szakmai együttműködés kétoldalú elvárásként való megjelenését.***

Háttér: A folyamatos szakmai fejlődés minden pedagógus esetében fokozottan jelenik meg elvárásként a pedagógus életpálya modellben. Ezzel párhuzamosan erősíteni szükséges a tanárjelöltek felkészítésében aktívan résztvevők (vezetőtanár, mentortanár) érdeklődésének, tudásának, motiváltságának folyamatos karbantartását, elsősorban a szakmai fejlődésük különböző támogatásával (pl. továbbképzés, alkotói szabadság, kutatói tevékenység), másrészt a tanárképzésben résztvevő egyéb kollégákkal (diszciplína területén oktatók, módszertanos kollégák, pedagógia-pszichológia képviselői) történő aktív együttműködési formák (közös pályázatok, fejlesztések, kutatási projektek) ösztönzésével.

10. *Javasoljuk, hogy központi pályázatok és egyéb források megszerzése során a kiíró elvárása legyen a **pedagógusképzésben érintett szereplők együttműködése, konzorciuma.***

Háttér: Az eredményes tanárképzés az érintett szereplők (diszciplína, pedagógia-pszichológia, szakmódszertan, gyakorlat) együttműködésén és közösen vállalt felelősségén nyugszik. Különösen a nagyméretű képző intézmények esetében (pl. tudományegyetemek) a tanárképzésben résztvevő személyek térben és szervezeti egységben is elkülönülten élnek, munkájuk összehangolására, tudásuk megosztására a közös kutatások, fejlesztések, projektek tűnnek leginkább hatékonyak. Az eredményes tanulási környezeteket a tanulási eredményekkel kapcsolatos világos elvárások jellemzik, az értékelési stratégiák ezekkel összhangban vannak és az értékelésben a tanulást támogató formatív funkcióra helyezik a hangsúlyt. A tanárképzés szereplőinek ebben is ismerni kellene egymás gyakorlatát és tudatosabban építeni a másik munkájára.

Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. 253-262.

Derényi András (2013): Tanulási eredmények, képesítések, elismerések. A fejlesztőmunka háttere, fő témái. *TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése, 2. ütem.* Projektdokumentáció.

Halász Gábor (2012) A tanulás minősége a felsőoktatásban. in: Németh András (szerk.): A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 105-115.o

Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 15-23.

Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés – Pedagógia tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Beáta – Gombocz Orsolya - Hunyadi György (szerk): Tanárképzés 2010-2011 fordulóján: *A piliscsabai regionális tanácskozás.* Eötvös Kiadó, Budapest. 113 - 129. o.

Tót Éva (2009): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmak a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai.* OFI, Budapest.