

BAJUSZ KLÁRA

A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban

A kompetencia mind a munka világában, mind az oktatás kapcsán egyre gyakrabban emlegetett fogalom. Definiálása, értelmezése azonban messze nem egységes. Általában kettős kontextusban találkozunk vele: egyfelől, a köznyelv szerint hozzáértést, szakértelmet, alkalmasságot, relevanciát jelent. Tudományos igényű definíciói is többfélék. Falus Iván (2005. p.2.) megfogalmazása szerint „pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet”. A kompetencia humánerőforrás-gazdálkodási, munkaerőpiaci, szakképzési kontextusban egyaránt megjelenik, különböző szakmai és nyelvtérleteken is eltérően értelmezett (Udvardi-Lakos, 2005).

A tanár kompetenciái

A tanári kompetenciák – elsősorban pedagógiai aspektusból történő – eddigi vizsgálata és meghatározása szintén igen eltérő szempontrendszerek és alapelvek szerint megtörtént már (Falus 2001, Nagy 2000, Hunter 1976, Kron 1997). A hazai irodalom andragógiai megközelítésből igen keveset foglalkozott a felnőttoktató kompetenciáival, még kevesebbet az iskolarendszerű felnőttoktatásban, azaz a felnőttek iskoláiban tanítókéival.

A tanári kompetenciák európai szintű vizsgálata az utóbbi évtizedben került előtérbe. Ennek egyik oka, hogy kutatások során egyértelművé vált a tanári munka minősége és a tanulás eredményessége közötti összefüggés (Halász, 2005.), vagyis hogy a családi háttér után a tanár munkája a legmeghatározóbb a tanulás eredményességének tekintetében. Emellett egyre inkább megjelennek a tanár munkájával kapcsolatban is értelmezhető új elvárások: nem tantárgyspecifikus kompetenciák, új értékelési rendszerek, tanárképzési modellek, stb. Ezek a folyamatok szintén kihangsúlyozzák a tanári kompetenciák szerepét.

Az EU-ban 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 alapelveket¹. A dokumentum kiemeli: a 2010-es lisszaboni célkitűzések akkor érhetőek el, ha a tanárok kompetenciái és képzettsége a fejlesztési folyamatban központi szerepet kapnak.

A dokumentumban szereplő elsődleges elvárások:

¹ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004) http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (2006. 11. 10.)

- 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 tananyagfejlesztési, 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, szinterek 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.

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

Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (Cedefop) tanulmányában¹ a szakképzésben foglalkoztatott tanárok kompetenciáit írja le a következőképpen:

- 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.

A tanulmány kiemeli, hogy ezeknek a kompetenciáknak a mai viszonyok között folyamatos frissítése indokolt, hiszen a tanárképzés nem tud minden jelenleg szükséges tudást és kompetenciát közvetíteni.

A felnőttoktató kompetenciái

Ha tehát – mint ahogyan az előzőekben láttuk már – a pedagógus kompetenciáit több strukturális megközelítésben is definiálták már, felmerül a kérdés, miért kell a felnőttoktató kompetenciáit is meghatározni – azaz miben térnek el egymástól a pedagógiai és andragógia kompetenciák? A válasz a tanított célcsoportok különbözőségében rejlik, azaz a kérdést úgy is feltehetnénk: mennyiben tanul másként a gyerek és a felnőtt? Mivel ennek magyarázatával sok helyen találkozhatunk, csupán vázlatpontokba szedve elevenítsük föl a felnőttkori tanulás legmeghatározóbb sajátosságait.

¹ Cort, P. - Härkönen, A. - Volmari, K. (2004): PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Cedefop Panorama series, 104. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

- 1.) A felnőtt önkéntesen tanul. A tankötelezettség teljesítése után minden felnőtt önálló döntése, hogy visszaül-e az iskolapadba. Ez a döntési folyamat befolyásolható ugyan, de az érintett csupán külső hatásokkal nem kényszeríthető a tanulásra.
- 2.) Meghatározó a motivációk szerepe. Ahhoz, hogy a felnőtt tanuljon, erős és folyamatos készítés szükséges. Ha ez a tanulási folyamat során megszűnik, az lemorzsolódáshoz vezet.
- 3.) A felnőtt adott cél elérésének érdekében tanul. A képzési programok közül – mivel időt, energiát és pénzt áldoz a tanulásra – céltudatosan választ. Gyakoriak a munkaerőpiaci státusz megtartását vagy megerősítését célzó tanulási folyamatok. Ritkább, ideális esetben a résztvevő a tanulás örömeért, és nem konkrét előnyökre váltható tudáselemek megszerzéséért vesz részt felnőttoktatásban.
- 4.) A felnőtt a tanulás során felhasználja korábbi élet- és munkatapasztalatait. Ez le is rövidítheti a képzési időt, de akadályozhatja is a felnőttet a tanulásban, amennyiben tapasztalatai ellentétesek a képzés során őt ért hatásokkal.
- 5.) A felnőttet a rendszerekkel eltérő időszervezeti sajátosságok jellemzik. A felnőttoktatásnak igazodnia kell azokhoz a speciális körülményekhez, melyek a résztvevők élethelyzetéből, munkaerőpiaci státuszából adódnak (pl. levelező és esti tagozatos képzések, munka melletti tanulás).

Az andragógus szükséges kompetenciáinak vizsgálatát ebben a tanulmányban tovább szűkítjük, és az iskolarendszerű felnőttoktatás jellegzetességeire koncentrálnunk. A továbbiakban az iskolarendszerű felnőttoktatás fogalmát azon közoktatási intézményekre terjesztjük ki, melyek célja azoknak a már nem tanköteles felnőtteknek második esélyt biztosítani, akik a rendszerekkel oktatási rendszerének valamely szintjén továbblépés vagy végzettség megszerzése nélkül lemorzsolódtak, és akik általános iskolai végzettséget, érettségi bizonyítványt vagy bizonyos szakképesítéseket a felnőttek iskolarendszerében – érvényes tanulói jogviszonyt létesítve – kívánnak megszerezni. A felnőttek iskolarendszere elvileg magába foglalja a felsőoktatásban tanuló felnőttek által igénybe vett második esélyt is. Ezt az oktatási szintet, illetve az itt tanítók szükséges kompetenciáit ebben a tanulmányban azonban nem elemezzük, mivel a közoktatás és a felsőoktatás jellegében, céljaiban, célcsoportjaiban, szabályozásában, stb. igen eltér egymástól.

A pedagógus és az andragógus kompetenciái között természetesen vannak átfedések, melyek elsősorban a formális oktatás zárt jellegéből, illetve az iskolarendszerben szükséges szakmai és tárgyi tudáselemek azonosságából erednek. (Nyilvánvalóan egy rendszerekkel és egy felnőtteket tanító történelemtanárnak is ugyanolyan szaktárgyi ismeretekre van szüksége, ugyanarra az érettségi vizsgára készíti fel tanulóit, és ugyanabban a törvényi szabályrendszerben kell működnie).

Ki taníthat a felnőttek iskoláiban? A válasz igen egyszerű: az iskolarendszerben törvényileg meghatározottak azok a kvalifikációk, melyek az oktatásban való részvételhez szükségesek. Ez azonban azt a veszélyt is magában hordja, hogy a tanári képzés megléte feljogosítja a pedagógust a felnőttoktatásban való részvételre akkor is, ha semmilyen korábbi tapasztalata nincs az érintett célcsoportról, azaz nincsenek andragógiai ismeretei. Ez még inkább hangsúlyozza azoknak a tanári kompetenciáknak a szerepét, melyekről a tanulmány szól.

A pedagógus és a felnőttoktató kompetenciái közötti különbségek elsősorban ott ragadhatóak meg, ahogyan a tanár konfliktusokat old meg, a diákokkal kommunikál,

viszonyul hozzájuk. A felnőttoktatásban – a korábban bemutatott jellegzetességek okán – a pedagógiában megszokott alá-fölérendeltségi viszonyt ideális esetben mellérendeltség, azaz partnervizony váltja fel. Ennek lényege, hogy a tanár felnőtt tanulókkal dolgozik együtt, akiket egyenrangúként kezel különböző szituációkban: elismeri, és a tanítási-tanulási folyamatba beépíti előzetes tapasztalataikat. A tanár és a felnőtt diákok között kétirányú kommunikáció, tapasztalatcsere zajlik. A tanár számára nem szégyen, ha nem tud minden kérdésre azonnal választ adni, sőt, előfordul, hogy a tárgyalt témakörben egyes tanulók tájékozottabbak az oktatónál (pl. napi munkájukkal kapcsolatos kérdésekben). A felnőtt tanuló adott célok eléréseért tanul, ezért kihasználja a felnőttoktató és a résztvevők közötti partnervizonyt, és tudatosan igyekszik a legtöbb tudást, információt megszerezni tanulmányai során¹.

A felnőttoktató kompetenciáit úgy foglaljuk össze, hogy a korábbiakban vázolt megközelítésekkel szemben elsősorban a felnőtt tanár-felnőtt diák kapcsolat specifikus elemeire, az andragógiai sajátosságokból következő kompetenciaelemek definiálására helyezük a hangsúlyt. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a felnőttoktató kompetenciái – jellegükből adódóan – elméleti és gyakorlati elemekből állnak, melyek elsajátítása és fejlesztése a jelenlegi képzési struktúra sajátosságai miatt nagyobb részt a tanári praxis során történik.

A felnőttoktatók kompetenciáinak meghatározására egy lehetséges megközelítési mód lehet az alábbi, melyben a következő kompetenciaterületek szerepelnek:

- 1.) Szakmai kompetenciák: az oktató tudományterület, professzió (tantárgyak, modulok) oktatását teszik lehetővé. Elsősorban azt a szaktudást takarják, mellyel a tanár az adott (elméleti, gyakorlati) területen megfelelően felkészültnek tekinthető.
- 2.) Andragógiai kompetenciák: lehetővé teszik, hogy a tanár tudását felnőtteknek adja át. Ide tartoznak a releváns andragógiai ismeretek, a tananyagtervezési és szervezési ismeretek. A tanuló társadalom megteremtésének elősegítése, valamint a felnőtt tanulók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra. A tanulási képességek fejlesztése.
- 3.) Szociális kompetenciák: a tanár képes megérteni, átérezni a felnőtt diák tanulással kapcsolatos gondjait és nehézségeit, lehetőség szerint orvosolni ezeket az egyén szintjén (anyagi, családi, időszerkezeti, munkaerőpiaci konfliktusok) ugyanúgy, mint adott célcsoportok (kisebbségek, szegregáltak, halmozottan hátrányos helyzetűek) tekintetében².
- 4.) Technológiai kompetenciák: a XXI. században elengedhetetlen információs és kommunikációs technológiák ismerete, valamint az oktatás során való felhasználása (szemléltetés, e-learning stb.).
- 5.) Kommunikációs kompetenciák: képessé teszik a tanárt arra, hogy párbeszédet folytasson és együttműködjön más oktatókkal, képző intézményekkel, társadalmi és szakmai szervezetekkel, munkáltatókkal, döntéshozókkal. Az interakciók hatására képes változni és változtatni (rugalmasság).

¹ Ez a mellérendeltségi viszony a formális oktatásban azonban általában nem tud ideális formában megvalósulni. Mivel a tanár osztályoz, vizsgáztat, a diák függőség-érzése erősebb. A tanár értékelő szerepe akarva-akaratlanul bizonyos alá-fölé rendeltségi viszonyt eredményez.

² A felnőttoktatásban annak sajátosságai folytán kiemelt szerepet kell, hogy kapjon a tanár fejlett szociális érzéke. A második esély iskolarendszerében semmiképp sem érvényesülhet a „fünyíró-elv” – főleg nem akkor, ha az első esély során a felnőtt éppen ennek lett áldozata! A tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy az egységes követelményt, tananyagot akár személyre szabott körülmények között illetve módszerekkel közvetítse.

Az egyes kompetenciaterületek egymáshoz való viszonyát az 1. ábra mutatja be. A szakmai és andragógiai kompetenciák képezik a felnőttoktatói tevékenység alapját – ehhez mindkét kompetenciaterület egyaránt nélkülözhetetlen. A szakmai kompetenciák adják a szükséges tárgyi tudást, az andragógiai kompetenciák pedig azokat a módszertani, didaktikai ismereteket, melyek a felnőtt csoportok oktatásánál elengedhetetlenül szükségesek. A szociális, kommunikációs és technológiai kompetenciák ráépülnek az előbbi két területre. A tanár ezek megléte nélkül is képes ugyan felnőtteket tanítani, de nem válik professzionális felnőttoktatóvá.

1. ábra A felnőttoktató kompetenciái

szociális kompetenciák	kommunikációs kompetenciák	technológiai kompetenciák
andragógiai kompetenciák		
szakmai kompetenciák		

Rugalmasság

A kommunikációs kompetenciák közé sorolt rugalmasság a felnőttoktató munkájában valószínűleg minden területen egyre nagyobb szerepet kap. Már a 2000-ben publikált Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentum is kiemeli ennek szerepét az oktatási rendszerben és az oktató tevékenységében egyaránt. A kontraszt az elvárt és a valós szituációk között azonban az iskolarendszerben igen erős, hiszen az utóbbit elsősorban a rugalmasság hiánya jellemzi mind a szabályozás, mind a képzéstervezés, mind az iskolák nyitottsága terén. Ennek talán elsődleges oka, hogy ezek az intézmények – az iskolarendszeren kívül képzőkkel ellentétben – nincsenek rákényszerítve a piaci jellegű gondolkodásra, ebből következően nem szolgáltatás-elvű tevékenységként élnek meg az oktatást.

A flexibilis megközelítés szintén alapvetővé válhat akkor, ha a formális oktatási rendszerben szerzett végzettségek, képesítések, tanúsítványok mellett valóban nagyobb teret nyer majd a nonformális, sőt az informális úton szerzett tudáselemek elismerése, munkaerőpiaci „értékesíthetősége”. A technikai fejlődés, valamint a jelenléti oktatás háttérbe szorulása pedig kiemeli – annak klasszikus szerepei mellett – a tanár mentori, támogató szerepének fontosságát. A felnőttoktató munkája emellett gyakran olyan kompetenciákat is igényel, melyekkel más szakemberek rendelkeznek (pl. szociális munkás, pályaválasztási tanácsadó, stb.).

Megtanítani tanulni

Az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanítók szakmai és andragógiai kompetenciái között kiemelt helyen kell, hogy szerepeljen a tanulás tanításának képessége is. A második esély iskoláiban tanuló felnőttek jelentős része előzetes kudarcait tanulási képességei hiányának „köszönheti”. Ha a tanár nem képes hatékonyan és tudatosan fejleszteni ezeket a képességeket, könnyen lehet, hogy a felnőtt erős motivációi és támogató környezete ellenére sem lesz képes megfelelően teljesíteni. Az újabb lemorzsolódás eredménye pedig az lehet, hogy a társadalom elveszít egy újabb, a tanulás értelmében csalódott felnőttet. A tanulási képességek fejlesztésének kompetenciája azért is érdemelne kiemelt figyelmet, mert a jelenlegi közoktatási gyakorlatban és felnőttoktatási tantervekben az alapkészségek fejlesztése határozottan háttérbe szorul¹. Általában a kerettantervek átalakítására vagy kezdő modulok beik-

¹ v.ö. Bajusz Klára (2005): Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón. PTE FEEK, Pécs

tatására lenne szükség ahhoz, hogy a felnőttek alapkészségei és tanulási technikái a továbbtanuláshoz megfelelőek legyenek. Mindez a jelenleg magas lemorzsolódási arányokat is javítaná. A tanítási-tanulási folyamatot még a középiskolákba beiratkozott felnőttek esetében is hatékonyabbá tennék olvasási, szövegértési és -elemzési, jegyzetelési és vázlatírási gyakorlatok.

Az iskolarendszerű felnőttoktatásban a gyakorlati és munkaerőpiaci ismeretek közvetítése, a kulcsképeségek fejlesztése is háttérbe szorul. Ennek az iskolák életében állandó problémaként jelen lévő időhiány mellett szintén a tanári kompetenciák hiánya is oka lehet. A jelenlegi gyakorlattal pedig sokat veszíthetünk: a legmagasabb szintű ismeretek birtoklása is hiábavalónak bizonyulhat akkor, ha a felnőtt (akár pályakezdő, akár nem) nem rendelkezik azokkal a tudáselemekkel, melyek segítségével „el tudja magát adni” munkaerőpiacon. Ahogyan a megfelelő tanulási képességek elengedhetetlenek az iskola sikeres elvégzéséhez, a munkaerőpiaci ismeretek éppúgy szükségesek a munka világában való sikeres érvényesüléshez, ezért közvetítésük kulcsfontosságú kellene, hogy legyen minden iskolatípusban.

Bibliográfia

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004)
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (2006. 11. 10.)
- Cort, P. – Härkönen, A. – Volmari, K. (2004): PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Cedefop Panorama series, 104. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, p. 213-234.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. Pedagógusképzés, 1. sz., p. 5-16.
- Halász Gábor (2005): A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban. [http://www.oki.hu/halasz/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20\(teljes\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20(teljes).htm) (2006. 11. 13.)
- Hollins, E. R. (1993): Assessing Teacher Competence for Diverse Populations. Theory into Practice, Vol. 32, No. 2, Assessing Tomorrow's Teachers (Spring), p. 93-99.
- Hunter, M. (1976): Teacher Competency: Problem, Theory, and Practice. Theory into Practice, Vol. 15, No. 2, The Early and Middle Childhood Years of Schooling, (apr.), p. 162-171.
- Kalnina, S. (2002): Adults as Active Participants of the Teaching/Learning Process. Educational Sciences and Pedagogy in the Changing World. Scientific Papers, Vol. 649. Latvia University, p.115-121.
- Kron, F. W. (1997): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- Scheeres, H. (1993): The Adult Basic Education Profession and Competence: Promoting Best Practice. Final Report. Language and Literacy Centre, Faculty of Education, University of Technology, Sydney, Australia.
- Udvardi-Lakos Endre (2005): Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban. <http://www.ktk.pte.hu/main/main.php?id=788> (2006. 11. 10.)