

# Tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlat-összefüggése a felsőoktatásban

Vámos Ágnes

■ Ebben a tanulmányban a tanulási eredmények témakörében végzett kutatás eredményeiről számolunk be, mely 2010-ben zajlott le az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében a Tempus Közalapítvány támogatásával. Célja volt annak feltárása, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményekre mennyire jellemző a tanulási eredmények (Learning Outcomes = LeO) alapú oktatás, azok hogyan szabályozzák az intézményekben folyó munkát, továbbá hogy milyen a Bologna-rendszer implementálásának előrehaladottsága, s melyek a tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlatbeágyazását gátló, illetve azt támogató körülmények. Az első eredményeket kiadványban összegeztük (Vámos, 2011), mely online is elérhető a Tempus Közalapítvány honlapján.<sup>1</sup> A kutatás bőséges adat- és információállománya lehetővé tesz olyan további elemzéseket, mint a jelen tanulmányban összefoglaltak. Ezúttal annak az oktatói körnek a mélyebb vizsgálatát végeztük el, amelynek meghatározó többsége a bolognai folyamatban megszületett tervek végrehajtója. Érdekesnek és fontosnak tartjuk megismerni, hogy ők hogyan gondolkodnak a most zajló folyamatokról. Elemzésünkben ennek az almintának a felsőoktatással, annak funkciójával kapcsolatos attitűdjeit mutatjuk meg, abban is kitüntetetten a hallgatókhoz való viszonyt. A hallgatóról alkotott képet a kompetencia-fejlesztésre vonatkozó vélemények tükrében vizsgáljuk. A felsőoktatásnak mint társadalmi alrendszernek a „viselkedése” összefügg azoknak a nézeteivel, akik a rendszernek tagjai. ■

<sup>1</sup> [http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page\\_id=35&books\\_id=229](http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=229)

## A rendszer tanulása

A bolognai folyamat egyik kérdése, hogy a tradicionális, sok helyen kimondottan akadémikus beállítottságú, a hallgatókat tekintve ún. elitképzéshez szokott oktatók miként alkalmazkodnak a felsőoktatásban zajló innovációs folyamathoz. Az innováció egyik fontos tétele, hogy nem elégséges a szereplőknek támogatást nyújtani ahhoz, hogy megváltozott szerepükkel azonosulni tudjanak, képessé is kell váljanak ennek betöltésére. A felsőoktatásban a képzési kimenet-höz megfogalmazott követelmények, az ún. tanulási eredmények alkotják az egyik sarokpontot a bolognai folyamatban. A tanulási eredmények szemlélet- és gyakorlattérnyerése 2005-től datálódik, amikor a Bergeni Nyilatkozat összekapcsolódott a kvalifikációs reformmal (Adam, 2008). Az utóbbinak a lényege ugyanis a végzetektől Európa-szerte elvárható kompetenciák leírása, majd ennek országonkénti „lefordítása” a nemzeti oktatási rendszerek sajátosságait figyelembe véve (Derényi, 2010; Falus, 2010; László, 2010). Jóllehet a kompetenciák kiindulópontjai voltak ennek a munkálatnak, ugyanakkor a folyamat eredménye visszahatott annak a gondolkodásmódnak az erősödéséhez, amely a tudáshoz vezető úton a tanulás és nem a tanítás primátusát tekinti meghatározónak, s ebben az értelemben erősítette a kompetenciaalapúságot a felsőoktatásban. A tanulási eredmények ugyanis azt fogalmazzák meg, amit egy tanuló-nak tudnia kell, amit képes lesz elvégezni, megoldani, amilyen attitűdökkel, diszpozíciókkal, önállósággal rendelkezik majd adott tanulási tevékenység eredményeképpen (Kennedy, 2007). A rendszerben a változás gyorsasága attól is függ, hogy ez a tudatosodási, tanulási folyamat milyen gyorsan s miként megy végbe, ez a felsőoktatási tudásnövekedés kulcsa.

Az államigazgatásból kiinduló reformok gyakori hibája, hogy magára a tervezésre fordítanak elsősorban figyelmet, s a tervezési szakasz lezárultával befejezettnek tekintik a munkát. Az eredmények azonban csak részben múlnak a tervezésen. Az oktatásban bekövetkező változások sikerességéhez a megvalósítás menedzselése elengedhetetlen. Ehhez pedig az egyik legfontosabb információ az, hogy a szereplők hogyan gondolkodnak magáról a változásról, hogyan tudják magukat „elhelyezni” benne, mennyire vannak bevonódva a folyamatba, mi motiválja őket a változás elfogadásában.

A modern tanuláselméletek egyik inspirációját Argyris és Schön (1974, 1978, 1996 – idézi Smith, 2001) kutatásai jelentik, melyek arra kerestek választ, hogy miképp kapcsoljuk össze a gondolatainkat és a cselekvéseinket. A folyamatmodell szerintük öt elemből áll: 1. Értékek, amelyek a cselekvéseinket irányítják; 2. cselekvési stratégiák; 3. a cselekvési folyamatnak az „én”-re vonatkozó szándékos és nem szándékos következményei; 4. ugyanennek „mások”-ra vonatkozó szándékos és nem szándékos következményei, és végül 5. a cselekvési stratégiák hatékonyságához való visszacsatolás. Arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulás állandó korrekcióval kísért folyamat, amely csak akkor lesz tartós és adaptív, ha nemcsak a kívánt eredményhez vezető cselekvés korrigálása történik, hanem azoknak az irányító elemeknek, értékeknek a felülvizsgálata és korrekciója is, amelyek az adott cselekvéshez vezetnek. A konstruktivizmus, majd a szociális konstruktivizmus elmélete a kilencvenes években, napjainkban a szociális-hálózatos tanulás, az egymástól tanulás, a szervezetek tanulásának jellemzőjeként tartják számon azt, amikor a szervezet korrigál céljainak elérése érdekében. Az utóbbi évtizedben a rendszerben végbemenő tanulás kutatása is folyik, ahol a tanulást olyan folyamatnak tekintik, amely komplex rendszerekben megy végbe oly módon, hogy feldolgozzuk az ezekből

a komplex rendszerekből – esetünkben a felsőoktatásból – érkező hatásokat, illetve maga a rendszer is válaszokat ad. A kutatások szerint a rendszerintelligens emberek és az intelligensebb rendszerek hatékonyabbak (Hämäläinen–Saarinen, 2004, 2007, 2008). Ezen elméletek szerint a rendszerek aszerint tanulnak, ahogy a komplex és dinamikus változó környezetben saját visszacsatolási folyamatukat működtetik.

## A kutatás bemutatása

### Hipotézisek, alapsokaság, minta, valamint az alkalmazott módszerek

A Bevezetőben jelzett és a Learning Outcomes kifejezésből LeO névvel azonosítható 2010. évi kutatás több hipotézise közül jelen tanulmány azzal a feltételezéssel foglalkozik, mely szerint a lényegi és mély változások összefüggnek a tanításban az ismeretközpontú oktatástól a kompetenciaközpontú felé történő elmozdulással.

A kutatás az összes felsőoktatási intézményt megkereste levélben azon a 909 szakfelelősön keresztül, akik 2010-ben képzési programok felelőseként voltak nyilvántartva, s melynek összetétele egy évvel korábbi kutatásnak volt eredménye (Fischer–Halász, 2009). Megkeresést kaptak a rektorok, dékánok s egyéb intézetvezetők is, kérve őket arra, hogy továbbítsák a kutatás online kérdőívét a felsőoktatási intézményben dolgozó oktatókhoz. A kutatás eszközeit és módszertanát a kutatás említett kötete részletezi (Vámos, 2011). A tanulmányunk szempontjából fontos kérdőíves vizsgálat oktatói mintája 822 elemüként véglegesült. Ennek reprezentativitását nem tudtuk vizsgálni, mivel az alapsokaságról nem rendelkezünk információval. Az oktatói mintát vizsgáltuk a relevánsnak vélt dimenziók mentén, mint képzési terület, a felsőoktatási intézmény székhelye, fenntartója, főiskola-egyetem, többszintű-osztatlan képzésmegoszlás. A kérdőíves vizsgálatból jelen tanulmányban csak néhány kérdést használtunk fel az elemzéshez (1. táblázat). Ezek alkalmasak arra, hogy a válaszolók felsőoktatási feladatokhoz való viszonyát megítélhessük, az attitűdöket bemutassuk, valamint a nyílt kérdésekkel illusztrálni tudjuk a kvantitatív eredményeket. Az összefüggések feltárására Spearman's rho korrelációs számítást végeztünk, s Pearson Chi-Square próbát alkalmaztunk. A továbbiakban néhány főbb szignifikáns összefüggést ( $p < 0,05$ , ezen belül a  $p = 0,000 = **$ ) mutató eredményt mutatunk be.

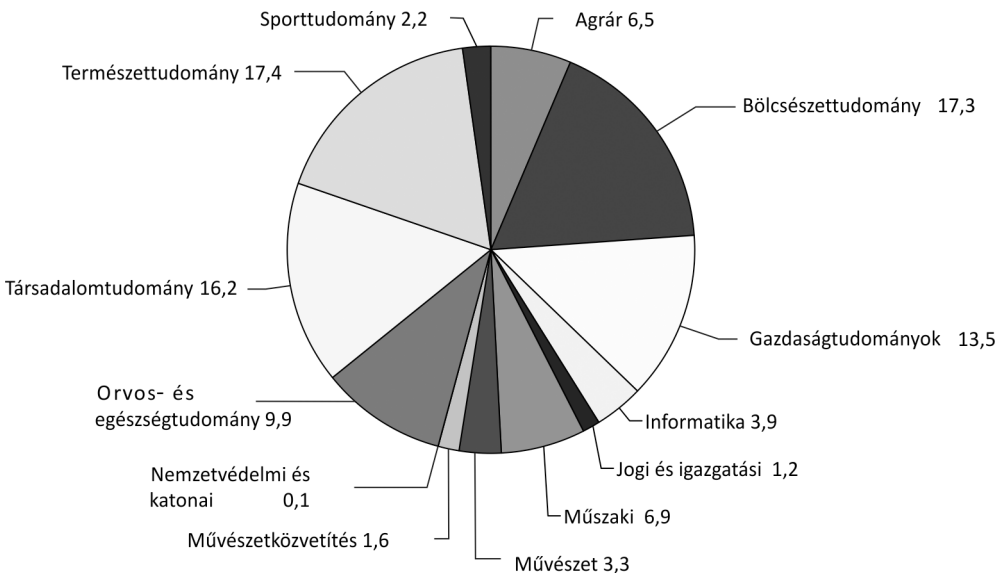
1. táblázat. Az eredeti oktatói kérdőívből tanulmányunkban felhasznált kérdések

Ssz.	Kérdés	Válaszlehetőség	A kérdés száma az oktatói kérdőívben
1.	„Kérjük, írjon példákat az Ön által bevezetett új tanulásszervezési eljárásokra! <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oktatási tevékenység</li> <li>• Oktatáshoz kapcsolódó szervezési feladatok</li> <li>• Oktatáshoz kapcsolódó kutatások</li> <li>• Oktatáshoz kapcsolódó fejlesztések</li> <li>• Oktatási programinnováció</li> <li>• Tudományterületi kutatások</li> <li>• Tudományterületi fejlesztések</li> <li>• Innováció a tudományterületen”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nagyon szívesen csinálom</li> <li>• Szívesen csinálom</li> <li>• Nem nagyon szívesen csinálom</li> <li>• Nem szívesen csinálom</li> <li>• Nincs ilyen feladatom</li> </ul>	18.
2.	„Kérjük, írjon példákat az Ön által bevezetett új tanulásszervezési eljárásokra!”	Nyílt kérdés	34.
3.	„Kérjük, fogalmazza meg véleményét az alábbi állításokról! <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aki a felsőoktatásban dolgozik, az szakterületének tudósa legyen.</li> <li>2. Nemzetközi térben kell majd a hallgatónak munkát végeznie.</li> <li>3. A régi (Bologna előtti) felsőoktatás jobb volt.</li> <li>4. A felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni.</li> <li>5. Aki a felsőoktatásban tanít, az pedagógiai munkát végez.</li> <li>6. A tudomány egyre gyorsabb változását nehéz követni és nincs elég idő az oktatással foglalkozni.</li> <li>7. A tudomány nemzetköziesedése saját nemzeti eredményeinket veszélyezteti.</li> <li>8. A felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket.</li> <li>9. A felsőoktatásban alapvetően tehetség gondozást kell végezni.</li> <li>10. A munka világával való kapcsolat fontosságát túlértékelik.</li> <li>11. A felsőoktatásban elsősorban a tudományt kell művelni, ezért fontosabb a kutatás minősége, mint az oktatásé.”</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teljesen egyetértek</li> <li>• Inkább egyetértek, mint nem</li> <li>• Inkább nem értek egyet, mint igen</li> <li>• Egyáltalán nem értek egyet</li> </ul>	40.
4.	„Végezetül, kérjük, írja le röviden, hogy milyennek látja Ön a mai magyar felsőoktatást! Mennyiben váltotta be az új képzés az elvárásokat vagy igazolta az Ön korábbi nézeteit? Milyen problémát lát benne, melyek az értékei? Milyen javaslata lennének a továbbiakra?”	Nyílt kérdés	41.

## A létrejött oktatói minta bemutatása

A válaszoló oktatók 94%-a állami felsőoktatási intézményben, 6%-a egyházi és alapítványi fenntartású intézményben dolgozik, 78% egyetemen, 22% főiskolán tanít. Az intézmények 31%-a Budapesten van. A válaszolók 44%-a 10 vagy annál kevesebb éve tanít, 29% tanítási ideje 11–20 év között van. Vagyis a többségnek nincs rendszerváltozás előtti oktatói tapasztalata, legfeljebb hallgatóként vett részt a felsőoktatásban. A válaszolók 41%-a olyan hallgatókat is oktat, akik még az egységes (2006 előtti) képzésben kezdték tanulmányaikat. Olyan nem volt, aki kizárólag a 2006 előtt bekerült hallgatókkal foglalkozott volna. A bolognai rendszerben is osztatlan képzésben tanít 21%. Ami az oktatói terhelést illeti, 32%-uk heti 14 óránál, 9%-uk heti 18 óránál többet tanít. A válaszolók 19%-a PhD-hallgató vagy tanársegéd, 53% adjunktus és docens, 7% egyetemi tanár, a többiek óraadók vagy az egyéb kategóriába tartoznak. Az oktatók 45%-a egy hónapnál rövidebb időt töltött külföldön, 33%-a kevesebb mint hat hónapot, legalább egy évet 1%. A válaszolók többsége tehát nem rendelkezik hosszabb nemzetközi tapasztalattal. A válaszolók képzésterületi megoszlását az 1. ábra mutatja (a pedagógusképzést önállóan nem jelenítettük meg).

1. ábra. Az oktatói minta százalékos megoszlása képzésterület szerint (N = 822)



## A kutatás eredményei

A kutatás egyik tematikai iránya a válaszadók attitűdjeinek és nézeteinek feltárását célozta meg, mert ezek a múlt tapasztalatai alapján dolgokhoz rendelődő viszonyulási minták értékelő és szociális igazodási funkciójuk révén értékrendet, magatartásmintát és csoporthoz tartozást fejeznek ki, s meghatározóak a viselkedéskor és az intellektuális beállítódásban.

### A felsőoktatásról, oktatói szerepekről való gondolkodás

A felsőoktatás funkciójáról való gondolkodás megismerése közvetve a szereplők saját feladatukról, munkájukról való gondolkodását mutatja. Körülmenyként fontos megemlíteni, hogy az oktatók „végrehajtói” funkcióban vannak: 91%-uk semmilyen értelemben nem volt ágens az említett folyamatok alakulásában, nem töltött be vezetői pozíciókat, nem szakfelelős.

Több kérdés is irányult az oktatók felsőoktatási funkcióval kapcsolatos attitűdjére, az egyik a felsőoktatásról alkotott vélemény kifejtésére adott lehetőséget (*lásd 1. táblázat*). A válaszok alapján az oktatói munkában közvetlenül lecsapódó egyik legnagyobb problémának a tömegoktatás tűnik. Ezt egyesek a többszintű képzési szerkezet velejárójaként értelmezik, mások a finanszírozással kapcsolják össze. Megjelenik olyan vélemény is, amely a társadalmi folyamatok következményeként írja le, például az élethosszig tartó tanulás eszméjével vagy általános elvárásokkal összefüggésben a munkaadók részéről a mind magasabb iskolai végzettség iránt, annak ellenére, hogy e paradigmátikus változás Európa-szerte zajlik a hatvanas évektől, s nem független az európai gazdaság versenyképességét növelni szándékozó céloktól. Magyarországon a felsőoktatás kapuinak szélesre nyitása nem hosszú ideig tartó szerves fejlődés („evolúció”) útján, hanem gyors paradigmaváltás („revolúció”) útján ment végbe, így egymásfél évtized alatt lezajlott ugyanaz a folyamat, amely más nyugat-európai országban 40–50 év alatt ment végbe (*2. ábra*). A hallgatók aránya drasztikusan emelkedett, s az évtized végére elérte a nyugati országokban felsőoktatásban tanulók arányát (Polónyi, 2009).

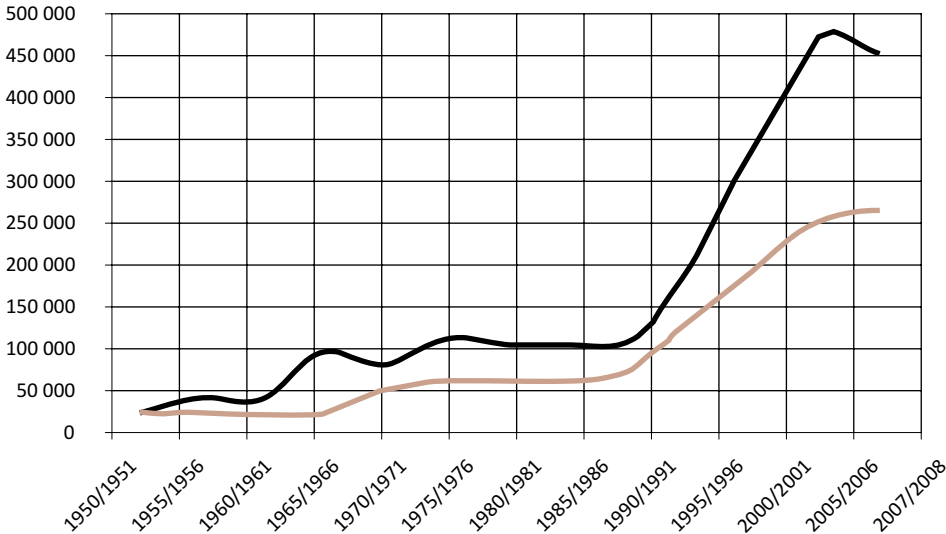
A gyors változást – ahogy Polónyi említi (uo.) – a felsőoktatás rendszere nem tudta kezelni a hátrányok kompenzálása révén. Kutatásunk is azt mutatja, hogy az oktatók egy része nem tudja ilyen rövid idő alatt feldolgozni a változásokat. Azt láttuk, hogy szerepeik, amelyek a felsőoktatásban alapvetően a kutatói és az oktatói énhez kapcsolódnak, sokaknál konfliktusba kerültek, ami a változások elutasításához vezet.

„Olyan hallgatók tömegei járnak a felsőoktatásba, akiknek semmi helyük ott. Ennek következtében csökkent az oktatók ideje és energiája, hogy minőségi munkát végezzenek, kutassanak és színvonalas előadásokat, órákat tartsanak.” (Megyeszékhelyi egyetem – társadalomtudomány képzésterület oktatója)

„Az elvárásokat beváltotta (*a bolognai rendszer – V. Á.*), de nem vagyok meggyőződve róla, hogy ezek minden szempontból helyesek. A magyar felsőoktatás régi értékei (pl. a tanítványok »körülállják a mestert«) nem valósulhatnak meg. Nem ad lehetőséget a tehetségekkel való foglalkozásra, leginkább nivellálásra ösztönöz. Az alulteljesítők

kiejtése a rendszerből – főleg finanszírozási okokból – szinte lehetetlen. Ebben a rendszerben csak az egyéni oktatói ambíciók (küldetéstudat) jelenthetnek előrelépést. Az olyan oktató, aki csak a rendszer által meghatározott követelmények teljesítését tekinti feladatának, maga is csupán fogaskerék a gépezetben.” (Megyeszékhelyi egyetem – bölcsészettudomány képzésterület oktatója)

2. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának alakulása 1950–2008 között



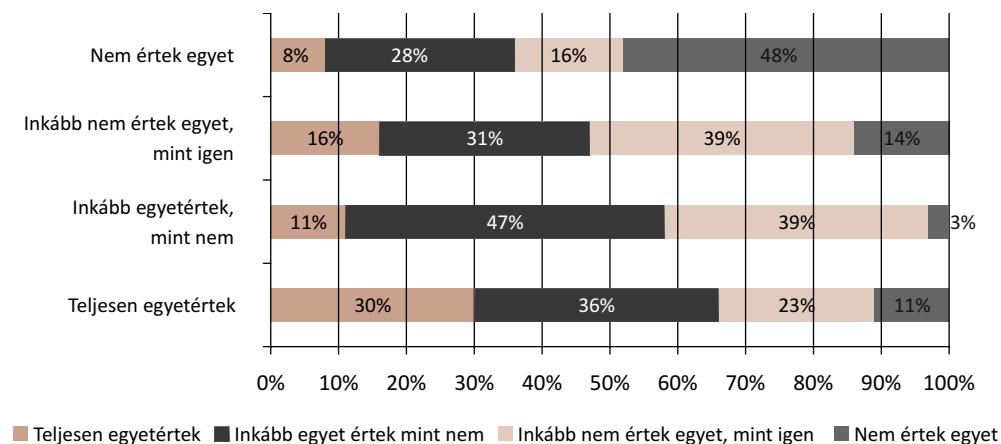
Forrás: Polónyi, 2009

A felsőoktatásban folyó munkában a pedagógiai megközelítés összefügg azzal, ahogyan az oktatók a változásokhoz viszonyulnak. Akik nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „*aki a felsőoktatásban dolgozik, az pedagógiai munkát végez*”, azoknak 70%-a nem, vagy inkább nem ért egyet, mint egyetért azzal, hogy „*a felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni*”. Körükben olyan válaszoló nem volt, aki ezzel egyetértene. Ez utóbbi állításhoz való viszony a válaszolók intézményének székhelye szerint szignifikánsan különbözik.

Az oktatói szerepekről való gondolkodás vizsgálatához az 1. táblázat 2. sorában olvasható állításokból indultunk ki, azon belül azokból, amelyek az előzőekben felvetett, tömegoktatásra vonatkozó nézeteket rejtik. Úgy véltük, hogy a tanulásközpontúság, a tanulási eredmények mint képzési kimeneti irányok elfogadása vagy elutasítása attól is függ, hogy mit gondolnak az oktatók a hallgatók körében szükségessé váló differenciálásról. Az adatok lekérdezésekor azt találtuk, hogy szignifikáns a különbség az oktatók óraszám szerint. A heti 17 óránál magasabb óraszámú tanítók 77%-a egyetért azzal, hogy a hallgatók közötti differenciálás egyre fontosabb, míg ugyanezzel a heti 10 órát tanítók 55%-a ért egyet ( $p = 0,003$ ). Akik nem értenek egyet azzal az állítással, hogy „*a felsőoktatásban is egyre fontosabb, hogy az intézmény vegye figyelembe a hallgatók közötti egyéni különbségeket*”, azoknak többsége (64%) nem vagy inkább

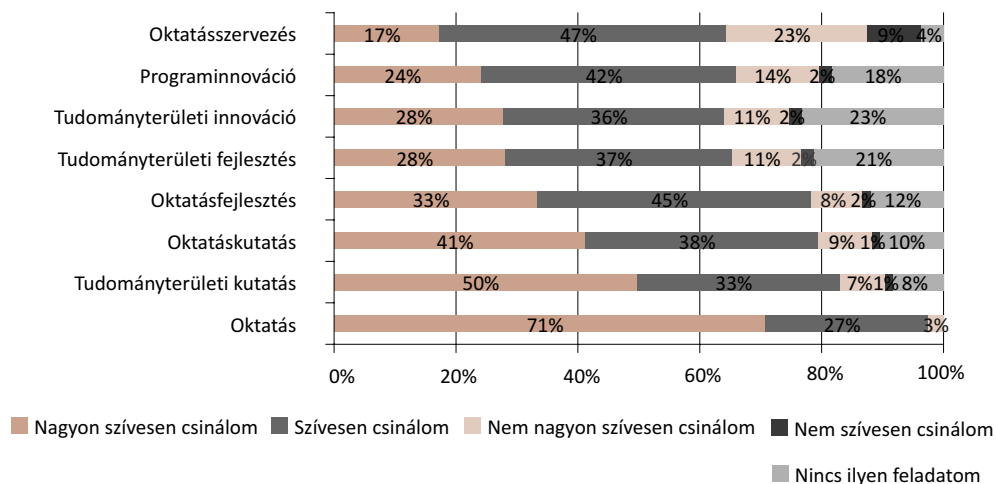
nem ért egyet, mint egyetért azzal, hogy „a felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni”. A differenciálás egyre fontosabb jellegével teljesen egyetértők 66%-a valamilyen mértékben egyetért azzal, hogy „a felsőoktatás új feladatok előtt áll, amihez az oktatók nem tudnak eléggé alkalmazkodni” (3. ábra).

3. ábra. A felsőoktatásban szükségessé váló differenciálás és a változásokhoz való alkalmazkodás kapcsolata (N = 822; p = 0,000)



A változásokhoz való viszony, benne a hallgatókkal való megváltozott bánásmód belátása, összefügg azzal, ahogy az oktatók saját feladataikhoz, szerepeikhez viszonyultak. Nem meglepő eredmény, hogy az oktatók szeretik oktatási feladataikat. A probléma abból adódik, hogy a többség (83%) kutatni is szeret, s még az oktatáskutatást is 79% nagyon szívesen vagy szívesen csinálja (4. ábra).

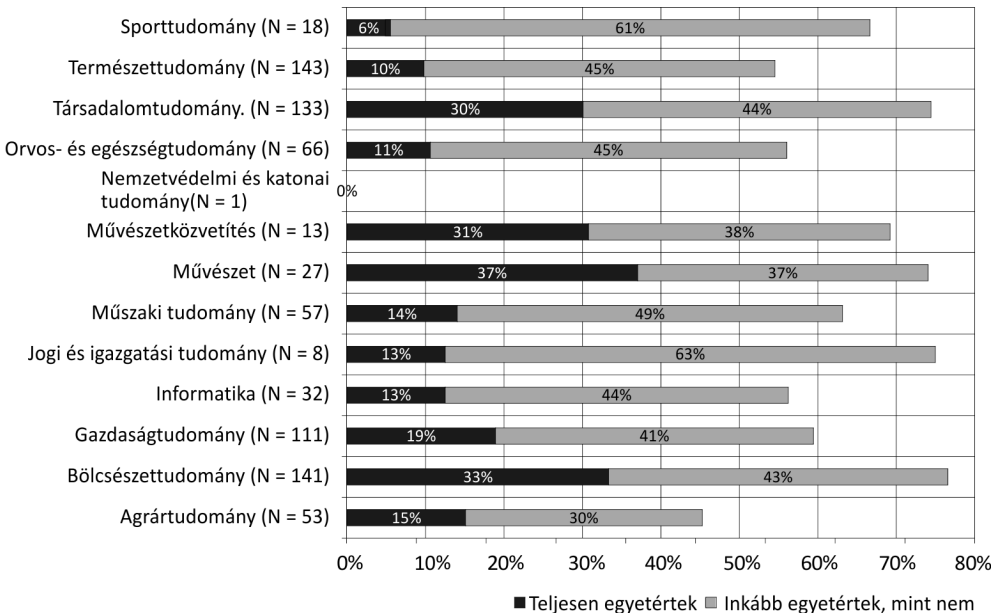
4. ábra. A felsőoktatási feladatok kedveltsége az oktatók körében (N = 821)





A tudományterületi kutatáshoz való hozzáállás szerint erősen\*\* szignifikáns a különbség annak megítélésében, hogy a felsőoktatásban elsősorban tudományt kell-e művelni, vagyis fontosabb a kutatás, mint az oktatás; akik nagyon szívesen vagy szívesen kutatnak, azoknak 86%-a teljesen egyetért ezzel, s közülük többen fogadják el a differenciálás fontosságát. A differenciálás elfogadása és az oktatásfejlesztés, a képzési programinnováció kedveltsége között szoros\*\* az összefüggés. Akik az oktatói szerepükkel inkább azonosulnak és/vagy kedvelik az oktatásszervezést, azoknál ez a nézet markánsabb, mint akik ezeket nem kedvelik. A differenciáláshoz való viszony képzésterületenként erősen\*\* szignifikáns: teljesen vagy inkább teljesen elfogadják a bölcsészettudomány képzésterületen oktatók, ugyanez sokkal kisebb arányú az agrár képzésterületen (nem számítva a nemzetvédelmi és katonai képzésterületet). A művészeti képzésterületen vannak a legtöbben a differenciálás fokozott fontosságával teljesen egyetértők (5. ábra).

5. ábra. A felsőoktatásban a hallgatók közötti differenciális bánásmód fontosságával való egyetértés képzési területek szerint (N = 803; p = 0,000)



## Hallgatókról alkotott kép, kulcskompetenciák

Az oktatók a felsőoktatás eltömegesedéséből fakadó hallgatói felkészültség szorásával hozzák összefüggésbe a tanítás során egyre inkább szükséges differenciálást. Az 1. táblázat 4. sorában jelzett kérdésre adott válaszokban sokan panaszkodnak a hallgatói képességekre, motiváltságra, azokat alacsony szintűnek tartják. Megfogalmazódik, hogy a felsőoktatástól elvárt eredményességhez mind nehezebb út vezet. Új feladatnak tartják, hogy nemcsak a képzésspecifikus

kompetenciák, hanem az ún. kulcskompetenciák fejlesztésére is erőfeszítéseket kell tenniük, miközben ez a kötelező oktatás, a közoktatás alapfeladata lenne. A kulcskompetenciák képezik a szakképzésben, a munka világában vagy a felsőoktatásban folyó tanulás alapját, rájuk épülnek a speciális, szakmaspecifikus kompetenciák. Fejlődésük egész életen át tart, azonban a felsőoktatás nemigen ismeri fel a fejlesztésükkel kapcsolatos feladatát.

Sokan a tanulási eredmények elérésének akadályát egyes hallgatói kulcskompetenciák fejletlenségében látják, főleg az anyanyelvi és a tanulási kompetenciát tekintve. A többi kulcskompetencia fejlesztése különböző mértékben van jelen, habár ennek az oktatók nem feltétlenül vannak tudatában. A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferálható, többfunkciós egysége, amely a személyiség kiteljesedésének, a társadalmi beilleszkedésnek és foglalkoztatásnak az alapja. A kulcskompetenciák egymással összefüggnek, egymásra hatnak, rendszert alkotnak, s nem függetleníthetők a személyiség jellemzőitől és a társadalmi kontextustól. A közoktatásban már 2001-ben megfogalmazták, hogy: „*Meg kell találni a választ arra is, mi a szerepe az alapoktatás utáni tanulásnak. Ha ugyanis a készségekre és a kompetenciákra az élet különböző időszakaiban van szükség, és ha a különféle készségek különböző módon keverednek egymással egy-egy új életszakaszban, akkor nyilvánvalóan sokkal nagyobb szerepe van a nem formális tanulásnak, a tanulási stílusoknak és az életkoroknak. Vagy pedig meg kell adni a lehetőséget arra, hogy az emberek az életük különböző szakaszaiban vissza-visszatérjenek a formális tanuláshoz*” (Rychen–Salganik, 2001).

Az a kérdés, hogy az oktatók hogyan látják a kulcskompetenciák meglétét és fejlesztését a hallgatók esetében. Az oktatói kérdőívek *1. táblázat*ban jelölt nyílt kérdéseire adott válaszokból vett példákkal bemutatjuk az egyes kulcskompetenciák felsőoktatásba áttolódott problémáit és fejlesztésének néhány jellemzőjét. A kulcskompetenciák alábbi rövid leírásának alapja az európai referenciakeret (Oktatás és képzés, 2010).

### **Anyanyelvi kommunikáció**

*(Szóbeli és írásbeli kifejezés, valamint a megfelelő szintű értelmezés képessége. Nyelvi érintkezésre való alkalmasság a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján.)*

Az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia felhasználására a tanultak értelmezésekor, megértésekor, a tudás írásbeli és szóbeli prezentálásakor van szükség. Ennek a szintjét általában igen alacsonyra teszik az elvégzendő feladatokhoz képest. A kutatási eredmények azt a tapasztalatot jelenítik meg, mely szerint a felsőoktatás nem kapja meg a közoktatástól a továbbépítésre alkalmas kompetenciaalapokat, ezért funkcióját átvenni kényszerül: alapvető szóbeli és írásbeli kifejezőképességet, a problémamegoldást, a lényegkiemelés képességmintá-zatait kénytelenek fejleszteni, hogy a speciális szakterületi kompetenciákhoz való hozzáférés esélyeit javítsák.

„Igyekszem növelni a hallgatók teljesítőképességét, mert főiskolai tanulmányaik megkezdésekor még nem képesek 45 percnél tovább koncentrálni.” (Fővárosi egyetem – gazdaságtudományok képzésterület oktatója)

„A diákok nagyobb tudásszintkülönbségei miatt olykor úgy kell szemináriumot vezetni, mint egy osztatlan iskolában, ahol különböző korú tanulóknak kell az órát tartani.

Azaz nem lehet mindenkitől azonos teljesítményt elvárni, idő kell a felzárkóztatáshoz.” (Megyeszékhelyi egyetem – bölcsészettudomány képzésterület oktatója)

„...nagyobb része sajnos nem jutott el az absztrakt gondolkodás igényéig és képességéig a felsőoktatási intézményeinkbe kerülve. Ennek következtében az összefüggések nagyobb és mélyebb részét nem érti.” (Megyeszékhelyi egyetem – orvos- és egészség-tudomány képzésterület oktatója)

Az oktatók között pedagógiailag nagyok a különbségek abban, ahogyan ezt az elmaradást orvosolni próbálják: középiskolai eszközöket alkalmaznak, reflektív technikákkal operálnak, az egymástól tanulást használják fel.

„...Interneten elérhető példatárat és megoldáskötetet készítettem. Az alapvetőbb kérdéseket alaposabban elmagyarázom, mert sokkal kevesebb tudással bíró hallgatókat kell tanítanom. Az előadásomon sokszor kitérek az adott rész rövid összefoglalására és a legfontosabb részek hangsúlyozására, mert egyedül nem megy nekik. A vizsgátelekben részletesen leírom, hogy miről kellene a vizsgázónak beszélnie.” (Megyeszékhelyi egyetem – természettudomány képzésterület oktatója)

### Idegen nyelvi kommunikáció

*(Az idegen nyelvi kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének képessége a társadalmi és kulturális kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az anyanyelvtől különböző nyelve(ke)n, illetve az iskola tanítási nyelvén az egyéni igények és szükségletek szerint.)*

Az idegen nyelvi kommunikáció elvárt szintje és fejlesztésének feladata szinte alig jelenik meg a válaszok között. A szaknyelvi képzésekben vagy az idegen nyelvszakokon hangsúlyos a közvetlen fejlesztési cél, de szövegszerűen csak a nyelvi tesztek íratása, külföldi nyelvgyakorlás szerepel. A magyar nyelvű képzésben idegen nyelvű szakmai anyagok fordítása, recenzálása, összefoglalása, idegen nyelvű tanulmányok kivonatolása elvárt.

Az „Erasmus” kifejezés háromszor jelent meg a 822 oktató válaszaiban, ebből kettő a követelemények magyar hallgatókkal való egységesítését fogalmazta meg, egy pedig kritikát az oktatók irányába:

„Túl magas azon oktatók aránya, akik a mai napig úgy gondolják, hogy kizárólag az ő tárgyuk (kurzusuk, szakuk, szakirányuk stb.) a lényeges, és az is kizárólag abban a formában, ahogy azt ők oktatják. Ez is részben az oka egyes diákok külföldi programokban (pl. Erasmus) való részvételével kapcsolatos negatív döntésének.” (Fővárosi egyetem – bölcsészettudomány képzésterület oktatója)

A hallgatók nyelvtudása lehetőség a nemzetközi térben való mozgásra.

„Nagyon fontos változás, hogy a hallgatók az európai egyetemeket el tudják érni. Fontos cél – és ezt a bolognai folyamat előnyének/következményének tartom –, hogy jó

nyelvtudással nemzetközi szintéren válogathassanak az intézmények, szakok és tanárok között, hogy minél magasabb szintű tudást szerezzenek.” (Fővárosi egyetem – társadalomtudomány képzésterület oktatója)

### Digitális kompetencia

*(Az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása a munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. Logikus és kritikus gondolkodáshoz, magas szintű információkezelési képességhez kapcsolódik. A kompetencia alapvetően a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációban történő részvétel képességét foglalja magában.)*

A tanulószervezés újnak tartott módszerei és munkaformái, de még az értékelés terén is vezető szerepet játszik a digitális kompetencia. Ezzel kapcsolatban az oktatók nem jeleztek hallgatói elmaradást. Mind a hallgatók, mind az oktatók használják az e-learninget, a moodle-t, a coospace-t. Terjed a közösségi felületen folyó feladatmegoldás, a munka világával való kapcsolattartásnak ez a formája. A ppt technika alkalmazása igen gyakori. Van olyan oktató, aki több száz diát készít a kurzusaihoz, s igen sokan a hallgatóktól is elvárják ezt. Habár mind az oktatók, mind a hallgatók erősen elkötelezetteknek látszanak e téren, a fejlesztés elsősorban az információkereséshez, információmegosztáshoz, az információk, tudás bemutatásához, az internetes kommunikációhoz, információkezelési képességhez látszik kötődni, s kevésbé a logikus és kritikus gondolkodás fejlesztéséhez.

„E-learning modulszerűen alkalmazható oktatási segédanyagok. Folyamatosan hozzáférhető, tutoriális alapon szervezett gyakorlási lehetőség. Tanszéki honlapra feltett, folyamatosan karbantartott óravázlatok, gyakorlati útmutatók vannak.” (Városi főiskola – agrár képzésterület oktatója)

### Matematikai, természettudományi kompetencia

*(Az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatának képességét foglalja magában fejből és írásban végzett számítások során, a természeti jelenségek megismerésének és minennapi életben való felhasználásának képessége.)*

Ennek a kompetenciának a színvonala a kutatásban explicit módon nem jelent meg.

### A tanulás tanulása

*(Az önállóan és csoportban történő ismeretszerzés képességét jelenti. Része a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban történő alkalmazásának képessége. E kompetencia szintjétől függ, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.)*

Az oktatók jelentős erőforrásokat fordítanak a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak támogatására, a rendszeres, autonóm tanulásra szoktatásra, a tanulás helyszíneinek, tereinek és formáinak

színesítésére. Ez utóbbiak között a formális, közvetlen felsőoktatási helyszín mellett megszerzik a gyakorlati helyeken, illetve az otthoni, távoktatás formájában folyó tanulást. Ehhez képest erősek a kritikai hangsúlyok a hallgatók tanulási képességeiről. Általános a vélekedés, hogy a hallgatónak el kellett volna jutnia a tanulás „értelmének” megértéséig, tanulását már autonóm módon kellene szerveznie. Azaz az önszabályozó tanulásnak legalább a nyoma jelen kellene legyen a középiskolai tanulmányok végén, hiszen ez a továbbtanulás alapja. Ez nincs így, ezért ez a feladat a középiskolából átkerült a felsőoktatásba. Az önkritika, önértékelés fejlesztéséért és ezek tanulás szolgálatába állításáért tett erőfeszítésekről olvashatunk. Az oktatók szerint, míg korábban motivált hallgatókkal kellett foglalkozni, addig most a sikervágy, az ambíció és a tanulási eredmények elismerésének vágyát is a felsőoktatás kell felébressze a hallgatóban, s új feladat fokozatosan emelni a tanulási igény szintet. Ez azt jelenti, hogy a tanulási kompetencia fejlesztése napi feladattá vált. A hallgatók kulcskompetenciáiban meglévő nagy különbség pedig sokszor állítja az oktatókat választás elé: oktatói-kutatói munkaidejükben tehetséggondozást végezzenek, a tanulásban elkötelezett, szakmailag magasan teljesítő hallgatókkal foglalkozzanak, vagy oktatói munkaidejükben törekedjenek a leszakadás megakadályozására, végezzenek egyénileg támogatott fejlesztést, önkéntes túlmunkában korrepetálást, pótló foglalkozásokat.

A hallgató „...önálló tanulásra képtelen, bár rendelkezésére állna egy könyvtárnyi irodalom, de oktatói segítség nélkül nem tudja rendesen használni. A jelenlegi oktatás fő szereplője az a lelkiismeretes, sznobériától mentes oktató, aki világos, érthető, stabil információkat tartalmazó előadást vagy gyakorlatot tart. Nélkülözhetetlen ugyanis a folyamatos, magasrendű, gyakorlatias tanár-diák kapcsolat, ami a tudás közvetlen, napi ellenőrzésére kell, hogy épüljön. Az így szerzett érdemjegyeknek van valós értéke csupán. A többi ön- és közbecsapás!., (Megyeszékhelyi egyetem – orvos- és egészség-tudomány képzésterület oktatója)

Sok oktató fogalmazza meg a tanulóhoz fűződő negatív attitűdöt, a tanulási motiváció hiányát új jelenségként. Oknak a felsőoktatáshoz való ingyenes hozzájutást, a létszámalapú felsőoktatás-finanszírozást tartják. Úgy vélik, hogy e körülmények nem kedveznek az értelmiségképzésnek, a felsőoktatásban folyó tanulás megtanulására ösztönzésnek és pazarlás folyik az oktatói humánerőforrásokkal. Megoldáskeresőként hol a hallgatók órákra való „becsalogatásával”, hol az attól való távolmaradás szankcionálásával operálnak (hetente íratnak dolgozatot). A pluszórák, a tutorrendszer – nem csak tehetséggondozó – változatai is megjelennek.

„Rengeteg önálló, otthon vagy órarendi kereteken túl elvégzendő munkát adunk ki. Minden hallgatót beléptetnek az EISZ-be, alapszinten megkövetelem használatát (kutatásmódszertan, szakdolgozatok)... A gyakorlati órákon saját felméréseik adatait használjuk, nem »elvont« példákat... A lényeg: érdemes az óráimra járni és aktívnak lenni, a félév során mutatott teljesítményeket, esetenként a hozzáállást mindenképpen beszámítom.” (Városi egyetem – sporttudomány képzésterület oktatója)

## Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, valamint állampolgári kompetenciák

*(A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi kompetenciák nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezésben és mind a köz-, mind a magánélet területén. Az állampolgári kompetenciák átfogóbbak, mint a személyköziek, mivel társadalmi szinten működnek. Azoknak a kompetenciáknak a halmazaként írhatók le, amelyek az egyén számára lehetővé teszik az állampolgári szerepvállalást.)*

A hallgatói létszám emelkedése elméletileg hozzájárulna ahhoz, hogy a hallgatók kulturális sokszínűsége fokozódjon. Erre nézve semmilyen jelzés nem érkezett. A nemzetközi kapcsolatok alacsony szintje, beleértve a hallgatói mobilitást is, szintén gyengíti e kompetenciafejlesztés lehetőségeit. Az állampolgári kompetenciák közvetett jelenléte, mint az adófizetők pénzén folyó pazarló hallgatói életvitel, a bukáslimitálás kvázi eltörlése a felelős állampolgárrá nevelés lehetőségeinek korlátjaként jelenik meg.

## Vállalkozói kompetencia

*(A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van: egyrészt a változás kiváltására való törekvés, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások üdvözlésének és támogatásának a képessége. A vállalkozói kompetencia része a változáshoz való pozitív viszonyulás, az egyén saját [pozitív és negatív] cselekedetei iránti felelősségvállalása, a célok kitűzése és megvalósítása, valamint a sikerorientáltság.)*

Ez a kompetencia közvetlenül nem jelenik meg. A felsőoktatásban való sajátos tanulás és életmód, a hallgatói léttel és feladatokkal való szembenézés és ezek kezelése hozható vele összefüggésbe.

„A felsőoktatással nagy probléma nincsen. A lusta és médiavezérelt diáksággal akadnak gondok, de ők lemorzsolódnak. Aki marad, az pedig jól tud érvényesülni ebben a rendszerben. A kreditszisztéma és a nagyobb szabadság az önfegyelemmel nem rendelkező hallgatók elbukását segíti elő. Bár talán nem ez lett volna a célja, mégis a végeredmény hasonló a poroszos előzményekben már ismert szigor hatásaihoz.” (Fővárosi egyetem – informatika képzésterület oktatója)

## Kulturális kompetencia

*(A gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.)*

A művészeti és művészetközvetítési képzési területeket kivéve nyomokban jelenik meg ez a szempont.

## A kutatás eredményeinek kiértékelése, következtetés

A kutatással közelebb kerültünk annak megértéséhez, hogy mi segíti elő és mi akadályozza a tanulási eredmények szemlélet- és a kompetenciaalapú gyakorlat terjedését a felsőoktatás bolognai rendszerű folyamatában. A tanulmányban bemutatott kutatás az oktatókat vizsgálta, mint olyan szereplőket, akik a felsőoktatásban zajló tartalmi és szerkezeti változások „végre-hajtói”, hiszen meghatározó többségük nem tölt be vezetői, szakfelelősi szerepet. A modern tanulásméletek – s különösen a szervezeti és rendszerben való tanulás elméletei – szerint a célok elérésében meghatározó az, ahogy a szereplők saját feladatukról gondolkodnak.

Azt látjuk, hogy a válaszolók szerepkonfliktust élnek meg a szakterületi tudományos kutatói, valamint a tudomány közlését végző és a munka világába hallgatót kibocsátó oktatói énjük között. A tudományos kutatást preferálók szerint a tudomány művelése fontosabb, mint az oktatói feladatok. Az oktatók meghatározó többsége szereti az oktatói feladatot, de a hallgatókkal való bánásmódban a differenciálás növekvő szükségességét sokan tagadják. Véleményüket számos változó befolyásolja, pl. az intézmény székhelye és az a képzési terület is, amelyen oktatói-kutatói feladataikat ellájtják. A differenciálással együtt elutasítják a felsőoktatásban zajló változásokhoz való alkalmazkodást. Az oktatóktól kérdőív útján nyert vélemények szerint e mögött felsőoktatási diszfunkciókat látnak (finanszírozási problémát, oktatói túlterhelést a nagy hallgatói létszámok miatt). Általános, hogy a tömegesedő felsőoktatás nivelláló hatását érzik, ezt mint veszélyt érzékelik a tanulási eredményekhez vezető úton. A helyzettel való azonosulást akadályozza, hogy a hallgatóknál alapvető képességbeli, készségbeli és ismeretbeli, valamint motivációs, attitűdbeli hiányosságokat látnak, amelynek alakítását nem tartják a felsőoktatás feladatának, hanem ezt a közoktatásból áthúzódó akadályként értelmezik. A kulcskompetenciák közül az anyanyelvi és a tanulási kompetencia elmaradottságát hangsúlyozzák. A hiányszemlélet miatt a hallgatókról alkotott általános képük a belépéskor előítéletes; a velük való bánásmódban inkább a nehézségeket látják, mintsem az ugyancsak időigényes tehetség-gondozást. Ugyanakkor az adatokból az látszik, hogy a differenciálás hangsúlyának erősödését az oktatók nagy csoportja látja. A tudomány primátusát az oktatással szemben vallók nem a korrepetálást látják a differenciálásban, hanem a tehetséggondozást. Végül is mindkettő elvezethet a képzés végére megfogalmazott tanulási eredményekhez.

A kutatás azt mutatja, hogy az oktatók szembesültek azzal, hogy erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy a változó körülmények között is elérjék a képzési célokat, de sokan még az elutasítást és nem a megküzdést választják. Bizonytalanul mozognak e téren, s általában a felsőoktatásban mint komplex és folyamatosan változó rendszerben. Helyzetüknél fogva nehéz megérteniük a folyamatok, struktúrák és szituációk dinamikáját, de a minél több beépített visszacsatolási folyamat hozzájárulhat a tevékenységeket, cselekvéseket irányító nézeteknek, értékeknek a változásához.

## Hivatkozások

- Adam, S. (2008): Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/bolognaseminars/documents/Edinburgh/Edinburgh\\_Feb08\\_Adams.ppt](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/bolognaseminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.ppt) A letöltés időpontja: 2010. 09. 25.
- Derényi A. (2010): A magyar felsőoktatás képzési követelményeinek átfogó elemzése. *Iskolakultúra*, 5–6. 3–11.
- Falus I. (2010): Az OKKR-rel kapcsolatos hazai munkálatok történeti áttekintése. *Iskolakultúra*, 5–6. 33–63.
- Fischer A., Halász G. (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Hämäläinen, R. P., Saarinen, E. (eds.) (2010): *Esseys on System Intelligence. Systems Analysis Laboratory Aalto University School of Engineering and Technology*.  
<http://www.systemsintelligence.tkk.fi/> A letöltés időpontja: 2012. 02. 06.
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC).
- László Gy. (2010): A KKK-rendszer és az OKKR viszonya. *Iskolakultúra*, 5–6. 204–230.
- Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcskompetenciák*. Európai Tanács, 2004. november. (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.)  
<http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#1>
- Polónyi I. (2009): *Tömegesedés és esélykiegyenlítés a hazai felsőoktatásban*  
<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-5050160> A letöltés időpontja: 2012. 02. 03.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen.  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oece-Mihaly-Kulcskompetenciak>
- Smith, M. K. (2001): Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning’, the encyclopedia of informal education, [www.infed.org/thinkers/argyris.htm](http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm). A letöltés időpontja: 2011. 12. 01.
- Vámos Á. (2011): *Tanulási eredmények a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.