

Hazai oktatási-fejlesztési tapasztalatok

Szakértői kerekasztal-beszélgetés

■ A tanulástámogatás gyakorlatáról faggattuk a felsőoktatás különböző szereplőit: oktatót, vezetőt, kutatót, fejlesztőt; különböző intézményekből, szakterületekről érkeztek. A beszélgetés középpontjában az állt, hogyan gondolkodnak a hallgatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatási lehetőségeiről, s ehhez oktatóként ők maguk milyen támogatást várnak, kapnak. A hazai felsőoktatás színes és változatos gyakorlatának problémái és lehetséges megoldásai is előrekerültek. ■

Beszélgetőtársaink voltak:

Derényi András – kutató, tudományos munkatárs, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Estefánné Varga Magdolna – tanszékvezető főiskolai tanár, c. egyetemi tanár, Pszichológia Tanszék, EKf TKTK, dékán

Hercz Mária – főiskolai docens, KF TFK Alapismereti és Szakmódszertani Intézet

Katona Nóra – egyetemi adjunktus, ELTE PPK Pszichológiai Intézet

Szivák Judit – egyetemi docens, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, oktatási dékán-helyettes

Weiszbürg Tamás – egyetemi docens/tudományos főmunkatárs, ELTE TTK Ásványtani Tanszék

Felsőoktatási Műhely (FeMű): *A kerekasztal-beszélgetésünk fókuszában a felsőoktatás-pedagógia gyakorlata áll, azt értékeljük mind oktatói nézőpontból, mind intézményi szűrőn keresztül. Meghívott beszélgetőtársaink a szakterület kutatói, oktatói, illetve intézményvezetőként vezetői perspektívából is megvitatják a témánkat. Véleményük szerint kell-e a hallgatók tanulását, szakmai fejlődését személyre szabottan támogatni, és ha igen, hogyan?*

Weiszbürg Tamás (W. T.): Azt gondolom, az ELTE TTK több mint 30 éves tapasztalatára visszatekintve, hogy nagyon érdekes változás történt az elmúlt 20 évben. Miután a felsőoktatás úgy tömegesedett, hogy közben a közoktatás nem tudta ezt előkészíteni, tehát robbanásszerűen történt a tömegesedés, ezért azzal álltunk szemben – és tulajdonképpen az elmúlt 5-8 évig ezt nem is ismertük fel oktatóként –, hogy olyan diákok kerültek be, akiknek hiányoznak az általános kompetenciái. Ugyanúgy kezeltük ezeket a diákokat, mint a 80-as években, amikor mindenkinek megvoltak az általános kompetenciái, és szemben a nyugati egyetemeken oktató kollégáimmal, mi a Természettudományi Karon pedagógiai kódnek neveztük, fölöslegesnek tartottuk az általános kompetenciákkal foglalkozni. Ma úgy érzem, szükség van arra, hogy

pedagógiai eszközökkel egyénileg is foglalkozunk a hallgatókkal. Talán nem is teljesen egyénileg, de mindenképpen kisebb csoportokra bontva kellene velük foglalkozni. Most rögtön hozzátéveszem, hogy ameddig ilyen tömegek vannak, addig nemcsak a felkészületlenségünk vagy éppen a hitünk hiánya akadályozza ezt, hanem az idő és az energia is.

Katona Nóra (K.N.): Hasonló élményeket éltünk meg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán. Ez meglehetősen egybeesett azzal, hogy áttértünk a bolognai folyamatra, akkor lettek új tantárgyak, és akkor gyorsan lehetett tantervet módosítani. Az első két év után ez meg is történt, egy tantárgyat átformáltunk, pontosan figyelembe véve ezeket az igényeket. Tehát a *Tanulás, kommunikáció, szocializáció* tantárgyból megmaradt a *Tanulás, kommunikáció*, és készségfejlesztéssé alakult. Nagyon ügyelünk arra, hogy 16 fősnél nem nagyobb csoportokba osszuk a hallgatókat. Ez még messze van az egyénre szabott elemektől, de alapvető tanulástechnikai, alapkompenciákkal kapcsolatos támogatást, részben egyéni módon nagyon sok tanári óraszám tudunk nyújtani. Egészen meglepő, hogy a diákoknak körülbelül az egyötöde jelzi vissza, hogy olvasástechnikai problémái vannak, és erre csak most döbben rá, ezen a kurzuson. Ez egy kurzus, tehát igazából csepp a tengerben, és én ennek nem nagyon látom a folytatását. Akinek nagy gondjai vannak, tud hova fordulni, mert van nálunk mentorálási rendszer. Tehát akinek nagyon nagy problémái vannak, az nyilván kap segítséget, de ez nem a többség.

Hercz Mária (H.M.): Valóban nehéz kérdés, hogy miként tudunk a többségnek segíteni. Több felsőoktatási intézmény különféle szakjain egymástól jelentősen eltérő felkészültségű hallgatóknak tanítottam az elmúlt évtizedben olyan pedagógiai tárgyakat, amelyekben az egyéni tanulás önreflexiója felszínre került. Meglepő tapasztalatom, hogy szinte alig volt különbség a hallgatók tanulásról alkotott képében és módszertani tudásában, nagyon kevesen voltak tudatában saját kompetenciáiknak, s az egyéni (ön)fejlesztés lehetőségeinek. Nem tudatosodik bennük, hogy mennyire más a felsőoktatásban tanulni, mint ahogy hogy korábban tanultak. A *tanulásmódszertan* mint önálló kurzus mellett akkor köteleződtem el igazán, amikor főiskolás levelezős hallgatók a kurzus portfóliójának záró gondolataként azt emelték ki, hogy ha ők ezt 15 évvel előbb tanulhatták volna, akkor most nem a levelezős kurzuson ülnének, hanem valamilyen elit egyetemre jártak volna. S képzésük során valóban sok esetben előzték le a nappalisokat.

Nagyon fontosnak tartom a hallgatók intézményi szintű *egyéni mentorálását* is. A Kecskeméti Főiskolán már negyedik éve mérjük elsőseink alapkompenciáit. Ez egy elektronikus felmérés, melynek eredményről egyéni visszajelzést és rövid ajánlásokat kapnak a hallgatók november táján. Ezt követően választhatják az önfejlesztés lehetőségét, vagy tanulásmódszertani tréningen vehetnek részt. Ez sajnos nem túl sok embert érint, mert egy vagy két kurzus indul félévente karonként. Dolgozunk további lehetőségeken is, például a diák-mentor rendszer, illetve az évfolyamszintű tanulási minitréningek kerültek kipróbálásra.

Azt gondolom, hogy a probléma, amit most nekünk kell megoldanunk a felsőoktatásban, eredetét tekintve nem a mi problémánk: az oktatási rendszer korai szakaszában kezdődő hiányosságokra rakódnak rá az évek során újabbak, ezek összegződnek hallgatóinknál. Én első tanító néniként kezdtem a pályámat, s tanáraim a győri főiskolán belénk nevelték, hogy a gyereket meg kell tanítani arra, hogy mit hogyan tanuljon meg. Tehát első osztálytól tanítottuk

azt, hogy hogyan kell tanulni. Azt hiszem, az oktatás bármelyik szintjén – tehát a felsőoktatásban is – érvényes, hogy amikor egy tanár új tantárgyat tanít, azzal együtt meg kellene tanítania azt is, hogyan kell azt a tárgyat tanulni, s bátorítani a hallgatókat leghatékonyabb egyéni módszereik megkeresésére. Emellett meggyőződésem, hogy a tanulásmódszertant be kellene építenünk a tantervbe a felsőoktatás első lépéseként, ha már az általános iskolák és a középiskolák többsége nem teszi.

Estefánné Varga Magdolna (E. V. M.): Az utóbbi 10-15 évben indult el az egri főiskolánkon az a fajta szemlélet, hogy valamilyen módon meg kell találni a hallgatókhoz vezető utat, mert nagyon tanácstalanul kezdik meg a főiskolai tanulmányaikat. Valószínű, hogy egy pályaaorientációs kurzus már nagyon sokat segítene nekik a középiskolában. Itt a felsőoktatásban ezt el kellett indítanunk. Főleg a tanárképzésben az elsőéveseknek kezdtük el a pályaszocializációs tréningeket, mert abban hittünk, hogy ha már bizonytalanul lép be, egy belső szelekció segítsen majd abban, hogy eldöntse, valóban milyen útra akar menni. A bolognai folyamattal átalakult a tanárképzés, sokkal több olyan hallgató jött be, akiknek problémájuk van a tanulással. Nem annyira képességbeli problémák, hanem nagyon sok esetben kulturális hiányosságok, személyiségbeli problémák és motivációs problémák. Ehhez kapcsolódóan az egyéni megsegítésükre létrehoztuk az úgynevezett KoMeTi-t, a *Kortárssegítő Mentálhigiénés Tanácsadó Irodát*. Itt van elsősorban lehetőségük a hallgatóknak az egyéni támogatásra. A másik út, ami az előbb már elhangzott, hogy tanulásmódszertani kurzust kell indítani, mert valóban nagyon sok esetben a módszertani hiányosságok miatt nem tudnak megfelelően tanulni. Minden évfolyamhoz mentortanárral kellett biztosítani – csoportonként 20-25 főre jut egy mentortanárral –, mert nemcsak a tanulási, hanem az egyéb személyes problémák támogatása is nagyon fontossá vált. Mivel az észak-magyarországi régióban nagyon sok a hátrányos helyzetű fiatal a felsőoktatásban, egyszerűen egy védőhálót kell kialakítani, hogy ne essenek ki a rendszerből. Ami talán most egy új vonulat, létrejött pályázati támogatással egy roma szakkollégium, ami nem azt jelenti, hogy csak roma hallgatók vehetnek részt benne, hanem hátrányos helyzetű fiatalok is bevonhatók a programba. Ez azért nagyon lényeges, mert pont azokat a hallgatókat tudjuk megtámogatni, kollégiumi ellátástól az egyéni tanulásuk segítésén keresztül, akik a legelső körben hullottak volna ki a felsőoktatásból. Nagyon sajnálom, hogy megint átalakul a tanárképzés, mert én jónak tartottam a bolognai rendszerben a 10 kredités pályaaorientációs lehetőséget, mert volt ideje a döntés meghozatalára a hallgatóknak.

W. T.: Mi ezt a másik oldalon másképp éltük meg. Odáig szép a dolog, hogy 10 kreditnyi lehetőség van, hogy döntsön. A hallgató döntött, és nem ment. Tehát a természettudományos tanárképzés praktikusán megszűnt. A TTK esetében nekünk most nem azon kell gondolkodni, hogy a Bologna-rendszerű volt-e jobb, vagy a mostani jobb, hanem a mostani az, ami egyáltalán lehetőséget jelent a TTK-s tanárképzés számára. Nekünk most ez egy nagyon nagy remény, hogy ebben a struktúrában a természettudományos tanárképzést vissza tudjuk hozni. Most már elsőben jól definiálható az a csoport, akik tanárnak jelentkeztek, nagy részük azért jelentkezett, mert tényleg hisz abban, hogy tanár akar lenni. Ez fontos, mert olyan motivációs háttérrel tud adni, amiben azokat a kulturális és minden egyéb hiányosságokat sokkal könnyebben be tudjuk pótolni. A PPK-s kollegákkal is összefogva elindítottunk egy

tanári műhelyt, melyre nagyon sokan eljönnek. Önkéntes, tehát nem jár érte kredit. Nagyon motiváltak a kollegák is, nagyon érdekes előadások, viták és beszélgetések vannak. Ugyanígy bevezettük sok év után azt, hogy van évfolyamfelelős az ELTE TTK-n a tanár szakosoknak, így van egy olyan ember, akihez lehet fordulni. Nálunk a tanárképzés a 70-es években egy nagyon erős, egyenjogú partner volt, létszámban is. A 80-90-es évekre egy megtúrt kistestvér lett. Azt remélem, hogy a TTK-n is a kollegák úgy fognak a tanár szakosokra tekinteni, mint abszolút kiemelt fontosságú diákokra.

Szivák Judit (Sz. J.): A tanulás támogatása fogalmát ketté választanám. Leválasztanám azt a fajta tevékenységet, mely a deficitek pótlásával kapcsolatos. Nyilván ez egy nagyon fontos területe a tanulás támogatásának, de leválasztanám arról a fogalomról, ami a felsőoktatásban a személyre szabott tanulás támogatása. Ezen én sokkal inkább az egyéni tanulási utak lehetőségeit értem. Ezek nem egymástól független, de elkülöníthető területei a felsőoktatásban a tanulás támogatásának. Az, hogy a tanulás támogatásáról mit gondol a felsőoktatás, azon múlik, hogy a tanulásról mit gondol. Tehát valószínűleg a kutya egy kicsit mélyebben lehet elásva, valahol ott, hogy azok, akiknek egyébként lehetőségük vagy felelősségük van egy hallgató tanulásának támogatására, azok az oktatók hogyan gondolkodnak a tanításról és a tanulásról. Nyilván sokféleképpen gondolkodnak, és ezért nagyon sokféleképpen támogatják a tanulást. Én is azt gondolom, hogy a módszertani megoldások fontosak, mert az operatív lépések viszik előre a világot. De a módszertani megoldásokon túl nagyon fontos – és jó hallani, hogy van ilyen –, hogy tanárok együtt gondolkodnak a tanításról. Valószínűleg azt a gondolkodást volna érdemes egy kicsit katalizálni, hogy a mai magyar felsőoktatásban mit jelent a tanulás. Mert egészen addig, amíg a mai magyar felsőoktatásban a tanulásról úgy gondolkodunk, mint ahogy a múlt században gondolkodtunk, egészen addig nem tudom, hogy a tanulás támogatásáról érdemben van-e mit beszélni.

W. T.: Nem lehet, hogy talán két csoportra kéne osztani magunkat? Van, aki képes erre a gondolkodásra alapképzettsége miatt, és van, aki nem tanári szakon végzett. Nekem saját modellem van, abból merítek, ahogy engem a 70-es években tanítottak, illetve önképzés jelleggel nagyon sok mindent csináltam.

Sz. J.: Nem merek erre igazán választ adni. Mert az biztos, hogy óriási szerepe van, milyen mintákon keresztül szocializálódtam tanárrá. De mégis azt gondolom, hogy azonos minták esetén is nagyon színes az, ahogyan gondolkodunk a tanításról, vagy ahogyan ezt tesszük. Ha a mintaszerepre gondolok, óriási jelentősége van annak, amit csinálunk, mert mi is mintákat adunk. Az a bajom a tanulás támogatásával, hogy ha azt elfogadom, hogy egyéni tanulási utak léteznek, akkor a tanulás támogatása nyilván ezeknek az egyéni utaknak valamilyen módon való támogatása, és ezt elég nehéz akkor központi receptek mentén megtenni. A mi gyakorlatunkban, ahogy Nóra is említette, kifejezetten tantárgyakat szentelünk ennek. Tehát vannak tantárgyak, melyeknek a deklarált céljuk a tanulás tanítása, a tanuló önismeretének fejlesztése. A mi képzési gyakorlatunkban elég jelentős a reflektivitás szerepe. Szerintem akkor lehet jól támogatni a tanulást, ha egyébként az illető gondolkodik a saját tanulásáról. Többen beszéltek a mentorálásról, de én ezt nem élem meg sikerként a mi gyakorlatunkban.

Egyrészt a tanárképzésben gyakorlatilag nincs mód erre, mert ebben az évben közel 450 tanár szakos hallgató érkezett az ELTE-re, és mind a 450 nálunk tanulja a pedagógiai-pszichológiai tantárgyakat. Mi próbálkoztunk a pedagógia szakos képzésben a mentorálással, és igazán nem volt siker történet. Kifejezetten kíváncsi lennék azokra a gyakorlatokra, melyek jól tudnak működni.

Derényi András (D.A.): Én először kétfelé választanám a kérdést, tanulókra és oktatókra. Régen is megvoltak a különbségek a hallgatók között, amelyek eltérő oktatói hozzáállást igényeltek. A 90-es évek közepétől egy bő évtizedig a pécsi bölcsészkaron tanítottam, ahol a hallgatók között nagyon sok első generációs értelmiségi jelent meg, jellemzően a kisvárosokból. Másfajta önmenedzselésük volt, mint azoknak, akik régi értelmiségi családból, nagyvárosokból, Budapestről érkeztek oda. Máshogy kellett velük már akkor is foglalkozni, noha akkor még nem volt tömegképzés. Ez most hatványozottan jelenik meg. De én annak belátásával kezdeném a gondolkodást, hogy nem csak tanulni jönnek a felsőoktatásba a hallgatók. Nagyon sokféle motivációjuk van, amelyek mindegyike legitim. Először is érdemes ezt elfogadnunk. Egyes belső kutatások, melyeket néhány felsőoktatási intézmény a rekrutációs stratégiaalakítás érdekében végzett, azt jelzik, hogy a továbbtanulni szándékozóknek körülbelül a 10%-a az, aki tudatosan készül a felsőoktatásra. A többi azért jön, mert elvárás, mert az egy természetes folyamat, hogy megyünk a felsőoktatásba, de hogy mit akarunk ott magunkkal kezdeni, nem tudjuk.

W.T.: Ez számomra csak azért érdekes, mert ez az arány körülbelül megfelel a 35 évvel ezelőtti egyetemisták arányának a populáción belül.

D.A.: Korábban, akár a háború előtt is, az egész felsőoktatásnak alapvető gesztusa volt a személyesség, ennek intézményesült formái voltak. Ezek aztán elfelejtődtek, az eltömegesedéssel kiveszttek, és egyelőre nem lép a helyükbe más, illetve most kezdjük keresni azokat az új helyettesítőket, melyekkel egy személyes kontaktus, egy személyes gesztus tud megjelenni hallgató és oktató között. Tudniillik nem csak szabad tanárválasztás van, ne felejtjük el, a felsőoktatás lényege, hogy szabad diákválasztás is van. Ezt tudni kell valamilyen módon kezelni a tömegképzés keretei között. Nagyon jó, ha megjelenik az a törekvés, hogy tanulni tanítsuk meg őket, de ezt akkor lehet megvalósítani, ha tanulniuk is kell. A magyar felsőoktatásban a tanulással kapcsolatos elvárás drámaian hiányzik. Ennek az ellenőrzése meg még inkább. Vannak olyan méréseink, melyek azt mutatják, hogy nagyon-nagyon kevés az a időmenyiség, amit egyéni tanulásként elvárunk a hallgatóktól, és annak körülbelül a felét sem kell teljesíteniük ahhoz, hogy ők sikeresen abszolválják az elvárásokat. Tehát akár nyugati, akár észak-amerikai példákkal összehasonlítva rendkívül „tanuláshiányos” a hazai felsőoktatás. Márpedig sok olyan készség van, melyet akkor lehet elsajátítani, ha keményen tanulniuk kell. Az nagyon jó, hogy emellett segítjük őket módszertannal. Az oktatói oldalon az jelentkezik, hogy nagyon erős kulturális különbségek vannak a diszciplínák mentén, az egyes karokon abban, ahogyan a diákokkal foglalkoznak. Bekerül egy fiatal oktató, és szocializálódik az adott karnak a hallgatókkal való szokásos kezelésmódjába, abba a kultúrába. Ebbe nagyon nehéz bevinni új elemeket. Azért nehéz általában beszélni, mert nagyon erősen függ attól,

hogy melyik diszciplinát képviselő karról gondolkodunk e tekintetben. Egy tanárképző kar egészen máshogy áll ehhez a dologhoz, mint egy műszaki vagy egy jogi kar. Egy pillanatra még visszakanyarodnék a hallgatókhoz. Az látszik, hogy amikor bekerülnek, akkor nagyon dezorientáltak, nagyon szoronganak az elvárások, követelmények miatt. Egyébként madarat lehetne velük fogatni, mert bekerültek, bármit megcsinálnának. Aztán azt tapasztalják, hogy az intézmény nem foglalkozik velük, nem készíti föl őket arra, hogy mik az elvárások, mit kell csinálniuk, hova jutnak el. Ez fontos a lemorzsolódás, a halogatás szempontjából. Először szerintem arra kell orientálni őket, hogy az a közeg, amibe kerültek, mit vár el, milyen működési módot, milyen tanulásmódot. Erre voltak jó alkalmak korábban a prosezemináriumok. Nagyon sok formalizált elem volt arra, tehát nem kell újra feltalálni, csak vissza kell hozni ezeket, ami egyetemistává tette, vagy ha tetszik, felsőoktatási polgárrá tette a hallgatókat.

FeMú: *A képzéseikhez kötődően határoztak-e meg szakmai kompetenciákat, tanulási kimenetet, és ezt hogyan támogatják? A hallgatók mennyire vannak tisztában a szakmai kompetenciákkal?*

W. T.: Pozitívumként említem a *referenciaintézmény projektet*. Ebben sok kutató bevonásával pontosan arra jutottunk, és nagyon érdekes belső fejlődési folyamat volt, hogy akik az első félévben tanítanak, azoknak külön össze kell fogni, és külön meg kell állapodni a tanulási eredményekben, nem egyéni harcosként dolgozni.

A *referenciaintézményi projekt* a TÁMOP-4.1.3 kiemelt projekt 2. ütemében folyik, ami a magyar képzési keretrendszer bevezetésével és a hozott tudás elismerésének bevezetésével foglalkozik a felsőoktatás vonatkozásában (http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/projektek/tamop413_szolgfej). A projekt 60 oktatót vont be különböző képzési területekről és intézményekből, akik munkacsoportokban, műhelymunka-sorozat keretében végzik a fejlesztéseket. A munkacsoportokhoz csatlakozóan referenciaintézményekben képzési program-felülvizsgálati tevékenységek zajlottak, amelyek során a referenciaintézmények két, egymásra épülő képzési programra figyelemmel keresték a jó megoldásokat a tanulási eredmények alkalmazására, a kimenet felőli, tanulóorientált képzésszervezés megvalósítására, a képesítési keretrendszer által meghatározott szintleíró jellemzők befogadására és a hozott tudás elismerésével kapcsolatos szempontok és eljárások érvényesítésére. A projektben részt vevők az elvégzett tevékenységek hatására jelentős szemléletváltozáson mennek keresztül.

K. N.: Derényi Andrásához kapcsolódva mondanám, hogy ezek a tantárgyszerűen is megjelenő kurzusok nálunk, bár én itt a tanulás módszertani oldalt emeltem ki, egészen nagy ívűek. Az időmenedzsmenttől kezdve egészen a foglalkoztathatóság kérdéséig jutunk el. Próbálunk egy olyan jövőképet már csírájában táplálgatni, hogy „mi leszek, ha nagy leszek?”. Hogy mit is keres majd a munkáltató, hogy milyen készségekkel kell majd rendelkeznem, és akkor ezt hogyan fogom tudni elérni? Az első félévben a tantárgyat tanító oktatóknak kialakulóban van egy csoportja. A tantárgyat oktatók egyeztetett követelményrendszerrel, egyfajta pedagógiai hozzáállással próbálják meg a célokat megvalósítani. Próbálunk átmenetet is képezni akár

a középiskola és a felsőoktatás, akár a felsőoktatás és a munka világa között, nyitni a munkaerő-piaci elvárások felé. Nagyon érdekes, hogy milyen kép él a hallgatók fejében erről, fel sem merül bennük, hogy esetleg a munkáltatók alapkompenciákat várnának el vagy együttműködési készséget, miközben az első három munkáltatói elvárás között ez a kettő szerepel.

D.A.: Finnországban láttam az egyéni tanulmányi terv alkalmazásának példáját. Ezt el kell készítenie minden diáknak, és egy konzulens tanárral egyeztetnie kell. Ennek az eszköznek a révén be van illesztve egy olyan formális elem a tanulási folyamatba, ami egyrészt koordinálja a tanulást, másrészt hozzá van rendelve egy kötelező tanár-diák kontaktus, ami a terv rendszeres felülvizsgálatához kapcsolódik. Ki tudná a diáknak jobban megmondani, hogy milyen tantárgyakat, milyen sorrendben vegyen föl a lehetőségek közül, mint a szakon oktató tanár? Ehhez a későbbiekben pedig rengeteg mindent hozzá lehet kötni: szakmai gyakorlatok behozatalát, validációt. Gondoljunk bele, az amerikai felsőoktatásban minden oktatónak az egyetemen kötelező annyi órát konzultációra fordítani, ahány kontaktórája van. A hallgatóknak pedig kötelező legalább félévente kétszer konzultálni minden tantárgyból. Ez teljesen természetes. A tanulás-szervezés folyamatában kötelezően el vannak helyezve a tanár-diák találkozások alkalmai.

W.T.: Szerinted ez lehetőség, kényszer vagy kultúra?

D.A.: Ez nyilván kultúra, de ott kényszer is, amibe ha elsős korától kezdve belenő egy hallgató, akkor csinálja, a tanárnak meg munkaköri kötelessége. A kulcsa az, hogy el van ismerve számukra oktatási feladatként. A magyar felsőoktatási törvény is elismeri ezt oktatási tevékenységként, csak az intézmények már nem görgetik tovább az oktatói követelményrendszerben. Egyedül a szakdolgozati konzultáció az, ami beépül, pedig a kurzusokhoz kapcsolódó konzultáció a törvény szerint ugyanúgy oktatási tevékenységként elszámolható lenne. A 2005-ös törvény már behozta, ám azóta sem valósult meg.

W.T.: Ennek nyilván létszámgondjai vagy terhelhetőségi gondjai vannak Magyarországon.

D.A.: Nem hiszem. Én azt gondolom, hogy ez egyfajta „innovációs tunyaság”. Ez összefügg avval, hogy mennyire extenzívek a magyar tantervek, ahelyett, hogy elmozdulnánk egy intenzív oktatásszervezés irányába. Az, hogy heti 10-12 féle tantárgy van egy tantervben, heti egy-másfél órás bontásokban, maga az agyrém. Ez nem engedi a hallgatókat koncentrálni bizonyos területekre, hanem teljesen szétszórja a figyelmüket. Az oktatóknak nagyon nagy oktatási óraszámot jelent különböző tantárgyakban. Ha elmennénk egy intenzívebb irányba: jóval kevesebb tantárgy nagyobb kontaktóraszámában, tömbösítve, és hozzárendelnénk sokkal több egyéni tanulási kötelezettséget, akkor valóban nem a kontaktórára adná le a kötelező óraszámát a tanár, hanem adott esetben konzultációval kiegészítve.

FeMű: *A hallgatók hogyan látják a tanulási kimeneteket? Ők involválódnak-e ebbe a folyamatba?*

H.M.: A tantárgyi tematikákban megfogalmazzuk céljainkat, köztük a kompetenciafejlesztés céljait is, s ezeket minden év minden tantárgyának az első óráján megbeszéljük a hallgatókkal.

Vannak szemináriumaim, ahol a hallgatók szemléletváltását kell elérnem ahhoz, hogy valóban fejleszteni lehessen őket. Lassan hiszik el, hogy nem azt várom el, hogy nekem feleljenek meg, vagy mondják vissza, amit én mondok, hanem azt, hogy kritikusan gondolkodjanak, hisz ez az OECD szerint is a pedagógiai professzionalizmus egyik alapja. A gyakorlatban hogy lehet ezt megvalósítani? Nehezen, mert amíg egy óvodás még kritikusan gondolkodik és kérdez, negyed- és ötödéves hallgatóimnál másfél hónap eltelik, mire hajlandók kérdezni, hajlandók gondolkodni. Nagyon érdekes kettősség, hogy az egyre műveltebb, nagyobb gyakorlattal rendelkező pedagógusjelöltek „elhallgatnak” tanáraikkal szemben, holott egyre több gondolatuk, meggyőződésük van.

A másik érdekes tény, hogy a tematikát ők részben úgy élik meg, mint valami írott malasztot. Vannak a leírt és a valódi követelmények. Tanára válogatja, hogy csak azért írja a tematikát, hogy meglegyen, és abszolút más célokat tűz ki, mást csinál, vagy valóban azt is gondolja, amit beleírt a tematikába. Ahogy Szivák Judit is mondta, a mi példáinkon át éli meg a hallgató ezeket a követelményeket, és érzékeli, hogy mi komolyan vesszük-e önmagunkat vagy nem. Véleményem szerint a hallgató ezáltal a felsőoktatás rejtett tantervét éli meg. Vannak a KKK-k, plusz nagyon-nagyon sok részkompetencia, és én úgy vélem a kutatásaim alapján, hogy az az egyik problémánk, hogy ezekben a mozaikokban gondolkodunk. Ha például a finn modellt megnézzük, egy puzzle-szerű rajzban képesek ábrázolni az összes fejlesztendő kompetenciát (Vokke-projekt eredménye 2002-ben). Az egységes tanárképzés talán segít nálunk is, mivel szükségessé teszi az együtt gondolkodást. Főiskolánkon a záróvizsga és a gyakorlati képzés korszerűsítése kapcsán évek óta dolgozunk ezen, rendszeresen összeülünk a nem pedagógia szakos, illetve a gyakorlati képzésben dolgozó kollegákkal, hogy beszéljünk együtt a dolgokról. Ez nagyon kemény munka, mert az embernek a gondolkodását, a meggyőzéseit és hiteit a legnehezebb formálni. Egy tv-riportban néhány éve a finn oktatási minisztert kérdezték a „titok”-ról – ekkor ő azt mondta: „Nem revolúció, hanem evolúció” a hatékony reform titka. Ennek szellemében kell tovább dolgoznunk a hétköznapiakban is működő, kompetencia alapú képzésen.

E. V. M.: Amikor a kompetencia alapú tanárképzés gondolata megszületett, akkor mi egy olyan kísérletbe fogtunk, hogy a tanárképzés minden szereplőjét valamilyen módon egy közös gondolkodásra hívjuk. 1996-ban elkezdtük a képzők képzése sorozatot, amibe a pedagógia, pszichológia, szakmódszertan, gyakorlóiskola és néha még más diszciplína oktatói is bekapcsolódtak. Elindult egy közös gondolkodás, aminek az egyik sikere az volt, hogy sok mesterszakunk lett. Addig, míg ez a munka rendszeresen folyt, addig mindenki valamilyen módon szem előtt tartotta a kompetenciákat. Majd megszűntek a pályázati támogatások, és kezdtem azt érezni, hogy írott malasztá válnak a kompetenciák. Talán a pedagógia-pszichológia szakemberei törekednek a kompetenciák beépítésére, nekik vannak olyan kurzusaik, ahol egyáltalán tudnak ezekről a kérdésekről beszélni. Most volt egy olyan élményem, hogy ha nem tartjuk folyamatosan karban, eltűnnek a kompetenciák. Új tanár szakot adtunk be most az új típusú tanárképzésnél, és se a diszciplináris tárgyaknál, se a módszertani tárgyaknál nem jelentek meg a kompetenciák, úgy kellett felhívni a figyelmet arra, amit a pedagógia-pszichológia oktatói teljesen természetesnek vettek. Míg a gondolat nem lesz teljesen a miénk, addig nagyon nehéz átvinni a hallgatók fejébe ezt az egészet. Ha már valami csírája van, akkor nagy

a veszély, hogy a gyakorlóiskolában másképpen gondolják. Tehát ez csak úgy fog működni – és most már megint van arra remény, hogy beindul a képzők képzése sorozat –, hogy újra elő kell venni, és karbantartani, folyamatosan erősíteni. De hát hogy várnánk el a hallgatótól, hogy tisztán lássa a helyzetet, amikor még mi, oktatók is sok esetben elbizonytalanodunk, hogy az általunk meghatározott kompetenciák minden esetben kompetenciák-e? Vagy a hallgatónak, aki fejlődési tervet ír, milyen utakat kell bejárnia? Egyáltalán fel vagyunk-e minden esetben arra készülve, hogy ezen az úton el tudjuk a hallgatót kísérni? Mert ennek objektív akadályai is vannak, mint például az, hogy nem ugyanannyi energiát tudunk erre ráfordítani. Talán akkor kezdem érezni, hogy mégis elindult valami, amikor a hallgatóink jönnek vissza a gyakorlótanításokról, és a kísérő szemináriumokon dolgozzuk fel az iskolai élményeiket. Ott már megjelenik néhány területen, hogy kezdik magukévá tenni a kompetenciákat. De nagyon-nagyon sok kérdőjellel, nagyon sok bizonytalansággal.

FeMű: *Melyek a legfőbb problémák és legfőbb sikerek az oktatásukban? Véleményük szerint hogyan lehet támogatni az oktatást? Milyen pedagógiai segítséget igényelnek az oktatók, hogy a problémákat meg tudják oldani?*

K.N.: Az fogalmazódik meg bennem, hogy talán a felsőoktatás az egyetlen olyan oktatási szintér, ahol úgy lehet tanítani, hogy nincsen semmilyen tanári végzettsége az oktatóknak. Ezt részben indokolja a speciális szakterületi felkészültség iránti igény, de ez egyben egyfajta felelősséget is hárít a vezetőségre vagy a szervezetért felelős személyekre atekintetben, hogy külön erőfeszítések történjenek azoknak a támogatására, akik tapasztalat nélkül érkeznek, csak a saját modelljeikre támaszkodva, és adott esetben esetleg nincs is affinitásuk nagyon a tanításhoz. Ezt egy külön problémának látom. Már 2012-ben elkezdődött projektek részeként is megjelent a minőség kérdése a tanítási-tanulási folyamatban. 2013 májusában pedig az első nagyobb szakasz lezárásaként került megrendezésre a World-Café módszerrel *Minőség a kari tanításban-tanulásban* címmel egy a hallgatók és oktatók számára egyaránt nyitott rendezvény.

Egy ilyen, a minőséget támogató első próbálkozás nálunk a tantárgyak köré szerveződő oktatói közösségek, ahol mindig van tapasztaltabb kolléga, aki már megélt gyakorlati élményeivel igyekszik támogatni a csoportot, a kezdő kollégák pedig friss látásmódjukkal hoznak újabb szempontokat a megoldandó kérdés megtárgyalásában.

W.T.: Aki a 70-es években bekerült az egyetemre, az sokkal erősebb szelekción esett át, sokkal nagyobb volt az esélye annak, hogy megvoltak az általános kompetenciái. Ha már bekerült a felsőoktatásba, és utána bekerült a felsőoktatásba oktatóként, akkor általában erősebb általános kompetenciákkal rendelkezett, mint azok, akik most kerülnek be. Rendesen tudnám mintázni azt, aki most végez: kiváló szakember azon az egy szűkebb területen, de semmilyen saját háttere nincs, hogy esetleg tudatosan kompenzálja azon elemek hiányát, amelyeket valamilyen pedagógiai felkészítés során megkaphatott volna. Elhangzott, hogy az oktatók el is bizonytalanodnak abban, léteznek-e egyáltalán a kitűzött kompetenciák. Szerintem az elbizonytalanodás már kifejezetten optimista dolog, mert azt jelenti, hogy tudatosan foglalkoznak vele. Én azt látom, nem csak a saját szűkebb területemen, hogy a kollégák a kompetenciákat

az első pillanattól kezdve nem veszik komolyan. Tehát egész egyszerűen azt mondják, hogy ez a táblázatnak egy kitöltendő része, s hogy nem merül föl bennük az az igény, hogy elgondolkodjanak azon, ennek mi szerepe lehet a képzésükben.

D.A.: Én egyel még visszalépnék ebben. Az látszik, hogy nincs kommunikáció az oktatók között, bizalomhiány van. Két tanszék egymással már nem kommunikál. Tanszéken belüli szűk bizalmi kör van, de azon belül sincs rendes kommunikáció. Először ezt kell próbálni beindítani. Amikor az oktatók már arról hajlandók beszélni, hogy ők mivel küzdenek, egyáltalán mit oktatnak, az már egy olyan első dialóguskör, amire aztán rá lehet építeni a többi. Mert amíg nincsen meg ez a típusú kommunikáció, az egyes oktatók hiába kezdenek el kompetenciákkal foglalkozni, ugyanúgy szét fog esni, mint ahogy most szétesik. Az a tapasztalat, hogy ha sikerül bevinni azt a kényszert, hogy az oktatók, akik egy tanszéken vannak, kezdjenek el egymással beszélni, az már jelentősen előrelendít, és ott megjelennek utána azok a típusú módszertani és egyéb kérdések, egyelőre nehézségek formájában, amelyekre már rá lehet építeni a további lépéseket. Tanítok a Halász Gábor nevével fémjelzett *felsőoktatás-pedagógiai programban*, ahol szinte havonta találkoznak az oktatók, és beszélnek magáról a képzésről. És a hallgatók még így is visszajelzik, hogy valószínűleg nincs elég kommunikáció az oktatók között, mert vannak átfedések, hiányok, ismétlések stb. Tehát magáról a képzésről való havi rendszeres konzultáció sem elég a hallgatói nézőpontból, és van, ahol fél évben egyszer sincs ilyen, mert a tanszéki értekezlet nem erről szól, hanem egyéb adminisztratív ügyekről. Tehát én azt látom kulcsnak, hogy először ez a típusú kommunikáció induljon be.

A felsőoktatás-pedagógia szakirány az ELTE PPK Neveléstudomány MA képzési programban működik, amely a felsőoktatás kutatására, különböző tanulástámogató, szervezési, menedzsment feladatainak ellátására készíti fel a hallgatókat. (<http://www.fmik.elte.hu/>)

W.T.: És ehhez mi kell szerinted?

D.A.: Például egy-egy projekt, egy-egy ösztönző elem, egy tanszékvezetői felismerés, ami ezt gyakorlattá teszi, mert fontosnak tartja.

H.M.: Én egy magánfőiskolán tapasztaltam ezt először, lassan egy évtizede. A vezetőség fókuszba helyezte a hallgatók elégedettségét, a lemorzsolódás csökkentését és a karrierkövetést, hisz a költségtérítéses hallgató akkor marad, ha minden szempontból megéri neki. Visszatekintve a ma divatos, kutatás alapú oktatásirányítás szemlélete érvényesült. Végeztünk párhuzamos kutatást, ugyanazt az elégedettségvizsgálatot a tanárokkal és a hallgatókkal, retrospektíven is a végzett hallgatókkal, s az eredményekre változások épültek a tanszékeken belül és főiskolai szinten is. Kötelezővé vált a képzők képzése, először a nem tanár szakos kollégáknak, bentlakásos módon, szép helyen, saját élményű tanulásra, kooperatív módszerekre építve. A kezdeti negatív hozzáállás igen pozitívvá alakult, a közös munka és élmény nagyon sokat segített. Ezt követően több éven keresztül havi rendszerességgel folytak

a továbbképzések az igények szerinti témákban. Egy évre meg kellett tervezni, hogy melyik pedagógiai és pszichológiai problémát tesszük a középpontba, és a kollegáknak rendszeresen részt kellett venniük ezeken a megbeszéléseken, kezdetben erős vezetői ráhatással. A kényszer probléma lehet, de ha még ez sincs...

W.T.: De lehet a felsőoktatásban kényszerítő erő ma?

Sz.J.: Vezetőtől függ.

E.V.M.: Ahol van egy közös cél, belső kényszer is van. Például nekünk létkérdés volt az, hogy legyen tanárképzésünk. Ilyenkor a csapat összezár.

Sz.J.: Én mélyebb problémákat érzékelek. Az egyik a felsőoktatásban az oktatás presztízse. Mi elég régóta hangoztatjuk, hogy annak a vetélkedésnek, ahol az impaktfaktor vetélkedik az oktatói vagy pedagógiai teljesítménnyel, nincsenek győztesei. Ez egy lehetetlen állapot. A felsőoktatásban az előrehaladás a tudományos teljesítménnyel korrelál, és nem az oktatói teljesítménnyel, s ez az egyéneken belül is diszsonanciát okoz. Nagyon fontos problémának gondolom, amikor felsőoktatás-pedagógiáról beszélünk, hogy van-e presztízse a felsőoktatás-pedagógiának? Tehát jegyzi-e a felsőoktatási intézmény a tudományos vagy kutatói teljesítménye mellett a felsőoktatás-pedagógiát? Másrészt jelenleg a pedagógiának a jelentősége – amit szakmailag mértékadó pedagógiának gondolok – erőteljesen megkérdőjeleződik. Konkrétan ebben az új, osztatlan tanárképzésben a pedagógiai-pszichológiai tárgyakra fordítható kreditek aránya olyan mértékben lecsökkent, hogy gyakorlatilag lehetetlen helyzetbe került minden tanárképző intézmény, mert ilyen kreditszám mellett nem lehet tanárt képezni. A tanárképzési rendeletben a tanári kompetenciák alapvetően pedagógiai-pszichológiai inputtal rendelkező kompetenciák. Ilyetén módon kvázi hazugságnak gondolom azt, amit a tanárképzésben kompetenciaként felsorolunk, mert senki nem gondolhatja komolyan, hogy ezzel a kreditszámmal ezt meg lehet csinálni. A diszciplína pedig nem tanárt képez, csak fölveszi a tanár szakos hallgatót.

D.A.: Vannak olyan társadalmi gyakorlatok, amiket nem lehet néven nevezni. Működnek, és ha néven nevezed, akkor megbénul. Nem véletlen, hogy Nyugat-Európában, amikor elkezdtek az okatatók pedagógiai támogatását az egyetemeken, nem azt várták el, hogy pedagógiai fölkészültsége legyen az okatatóknak, hanem kezdetben olyan technikai jellegű támogató szolgáltatásokat nyújtottak, mint például a prezentációk készítése. Eszükbe nem jutott azt mondaniuk, hogy ez egy pedagógiai tevékenység, mert azt a tanárok elutasították volna.

Sz.J.: A felsőoktatás egy erős személyiségkultúrával rendelkező intézményrendszer, és a személyiségkultúrák például nehezen tűrik a minőségbiztosítási rendszereket. Az okatatók támogatása mögött lehetnének egyébként formalizált elemek is a szervezet működésében, ha tetszik, garanciát hordozó elemek, csak a felsőoktatás kultúrája nehezen tűri ezt a fajta irányítást. Azok a rendszerek működnek jól, ahol egyensúlyban vannak a személyiségből és a szervezeti működésből adódó garanciák.

H.M.: A kreditekkel kapcsolatos véleménnyel nagyon egyetértek. Nézzük meg akár az óvó- képzés kreditjeit és tantárgyrendszerét, például hány kreditben tanítunk nekik pedagógiát és pszichológiát, illetve szaktantárgyakat. Természetesen fontos a szakmai műveltsége, de ha a munkája minden perce a nevelésről, fejlesztésről, problémafelismerésről és megoldásról szól majd, ha hibázik, a legplasztikusabb korban lévő kisgyermek egész életét negatívan befolyásolhatja.

A másik, amivel kiegészíteném Szivák Judit véleményét, hogy ha a *tehetséggondozásról* gondolkodunk, akkor egy közismert tényre építünk: ahhoz, hogy valaki érvényesítse a tehetségét, művész vagy akár Nobel-díjas tudós legyen, területenként adott, hogy minimum hány órát kell azzal a dologgal foglalkoznia. Az idő mint tehetségfaktor jelentős. Hiába lenne tehetséges pedagógus, hogyha ő nem tudja azt az óraszámot beledolgozni a gyakorlatba és a gondolkodásba.

Anders Ericson, a Florida State University kutatója fogalmazta meg először az ún. 10 000 órás szabályt: ahhoz, hogy valamiben profik legyünk, ennyi időt kell rászálni a dologra, nem elég a született tehetség. Számos kutató követte és bizonyította, illetve módosította a szabályt, ami területspecifikusan 5-10 ezer közé esett a kutatásokban.

Beszélgetésünk elején felvetődött az a kérdés is, hogy mi lenne az, ami nekünk fontos lenne saját szakmai kompetenciáink fejlesztése érdekében? A saját egyéni útjainkra eddig a beszélgetésben nem tértünk ki. Nem akarunk róla beszélni, mert kínos. Amikor ma egy egyetemi oktató fizetése alacsonyabb, mint egy ugyanilyen idős általános iskolai tanárnak, akkor azért a presztízsével elég nagy probléma van. Értelmiségi létet élni, részt venni a kulturális életben, oktatóként megvenni a szakirodalmat, nemzetközi kutató szervezetek tagdíját kifizetni, jelentős külföldi szakmai konferenciákra eljutni szinte lehetetlen, vagy olyan mértékű többletmunkával lehet, ami sokszor a tanítás színvonalát vagy a lelki egészségünket veszélyezteti.

W.T.: Ahhoz, hogy akinek nincsen pedagógiai meggyőződése, belső motivációja, eszközrendszer, jobban fogadja be ezt a gondolkodást, az kellene, hogy legyen egy kevés szabad kapacitása. Visszavetitem ezt arra, hogy hogyan lehet megszólítani a kollégákat, hogyan lehet eszközöket behozni, amikor valaki egyszerűen túlél, és azt mondja, hagyjam békén.

E.V.M.: Csak annyiban szeretném kiegészíteni Hercz Máriát, hogy amiről beszélt, az részben szervezeti probléma is, és talán egy jó gyakorlatot tudnék mondani. Nálunk arra nagyon nagy figyelmet fordított a vezetés, hogy megfelelő elektronikus környezet vegyen körül bennünket. A hallgatók kaptak laptopot, az oktatók asztali gépet, laptopot, minden oktatáshoz, kutatáshoz szükséges eszközzel bekötve, elektronikus tananyaggal. Természetesen mind pályázati támogatásból volt, de ezekre az innovatív dolgokra nagyon figyelt az intézmény. Ez a szép kor lecsengőben van nálunk is, már 2 éve nem engedélyezik az eszközbeszerzést, tehát amortizálódnak az eszközeink. Gyakorlatilag a jó kezdeményezések most mintha kezdenének kiszorulni a rendszerből. Pedig ez az oktatót is nagyban segítette az oktatói és a kutatómunkájában. A másik, hogy közösen dolgoztunk a szakmódszertanosokkal, pedagógiai sztenderdek kidolgozásában az ELTE-sekkel közösen kutattunk, és ezek sok segítséget nyújtottak ahhoz, hogy a közös gondolkodás

valamilyen módon megjelenjen vagy működjön. A folytatásra igény is lenne. Amit én nagyon szeretnék, hogy valóban közkinccsé váljon a felsőoktatás-pedagógia. Ez egy hiányosság.

D.A.: Nyilván nem csak én szoktam azzal szembesülni, hogy van egy jól működő kurzus, de a következő évfolyammal nem működik. Nagyon sokat segít az, ha kiderül, más kollégáknak is van hasonló problémájuk. Ha megosztjuk a tapasztalatokat, és ennek nyomán be tudunk vetni különböző technikákat, trükköket, akkor erről elkezdődik egy tanszéken belüli beszélgetés. Az a kérdés mindig, hogy egy vezető oktató vagy tanszékvezető képes-e nyitott lenni annyira, hogy elmondja, mivel küzd, mert abban a pillanatban kinyílik a közeg. Rengeteg kínlódást meg lehet spórolni, ha valaki egyszerűen csak elmondja, hogyan oldja meg a nehézségeit, és akkor kipróbálom én is, és lehet, hogy működik nálam is.

W.T.: És mi van akkor, hogyha nem tudják a kollégák megoldani a problémát? Nem tudsz átrendezni semmit, egy teljesen statikus helyzetben vagy. Nagyon sok esetben azt látom, hogy nem a jóindulat hiányzik. Mi van akkor, ha nem tud változtatni? A hallgatók is látják már két év után, mi is egymásról pontosan tudjuk, hogy kinek mi az erőssége, mi a gyengéje. Lehet egy picit rásegíteni az erősségeire, a gyengéit meg tompítani. De nagyon nagy váltást nem lehet elérni egy statikus, kiürülő rendszerben.

D.A.: Ha lehet arról egy szűkebb körben beszélni, hogy valami nekem nem megy, kudarcos, a másik azt mondja, hogy evvel én is küzdöttem, de itt van egy technika, ami bejött, kipróbálom, még mindig nem megy, ha idáig el lehet jutni, akkor a következő lépésként már lehet külső segítséghez fordulni. A lényeg az, hogy erről lehessen beszélni. A probléma az, hogy jelen állapotban nagyon-nagyon sok tanszéken erről nem lehet érdemben beszélni.

W.T.: Nálunk például lehet beszélni, csak az emberek egy idő után megunják, mert úgy érzik, hogy semmivel nem jutottak előrébb. A TTK-t sokszor fölteszik a szégyenpadra pedagógiai oldalról. Én azt látom belülről, hogy nagyon komoly motiváció van a kollégákban, és rengeteg kudarcélményük van ilyen tekintetben. Megpróbálták, beszéltek róla, és egyszerűen értelmetlennek látják, a nagyon sok probléma közül ezért ezt hátrasorolják.

FeMű: *Lehet az innovatív gyakorlatokat tanulni, illetve hogyan terjeszthetők? Hogyan lehet a sikereket továbbvinni? Milyen jó példákat tudnak erre említeni?*

D.A.: A Kodolányi János Főiskola intézményi szintű pedagógiai programot alkotott, pedig nem tanárképző intézmény. Ehhez kell egy olyan vezető, aki megértette, hogy ez fontos az adott pillanatban, és keresztülverte. Bárhova fordulunk a világban, azt látjuk, hogy ahol a tanulás minőségével kapcsolatos fejlesztés, innováció volt, ott a legtöbb esetben egy elkötelezett vezető rátett néhány évet, adott esetben egy dékán rátette a dékáni periódusát, és keresztülnyomta az elképzelését a rendszeren.

Sz.J.: Azt viszont látni kell, hogy különböző típusú felsőoktatási intézmények vannak. Amikor a felsőoktatás összességét nézzük, akkor mindenképpen a mérettel valamilyen módon

a jelentőséget súlyozni kell. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy magasabb rendű az ELTE, mint a Kodolányi. Azt akarom mondani, hogy más a szerepe, és más valósítható meg.

D.A.: Nem mondtam azt, hogy ugyanazt kell csinálni, hanem azt, hogy ezek hogyan vihetők végig. Ha van egy elkötelezett vezető, akkor vihető végig valami.

Sz.J.: Ezt nem vitatom, csak úgy érzem, ez kevés.

K.N.: Azt gondolom, ezt érdemes egy kicsit helikopter-szemüveggel nézni, gyakorlatilag itt most a változásról beszélünk. Tehát a változásmenedzsment alapelveit lehet alkalmazni, és akkor rögtön arra is választ kapunk, hogy az innovációk igen gyakran miért hálnak el, amikor elfogy a pénz. Mert alapvetően a pályázati rendszer nem számol azzal, hogy van egyfajta kifutása a változás megtapadásának, megizmosodásának, és a legtöbb pályázat nem fedi le ezt az időszakot, azt, hogy a jó gyakorlat ténylegesen meg tudjon honosodni. Tehát nagyon sok innováció ezért – bármennyire is jó – elszáll a levegőben. Akár a köznevelésre, akár a felsőoktatásra gondolva, azt mondom, hogy nagyon sok nagyon jó helyi kezdeményezés és innováció történik. A sokféleségből adódóan mindenki megtalálhatja, hogy neki melyik lehet a jól működő, gondolatindító. Azonban ezeknek nincsen sehol egy olyan helyük, ahol ezek könnyen hozzáférhetővé válnának számomra. Nekem mindig az angolszász köznevelési helyzet jut eszembe, ahol a tanárnak van oktatóként egy kódja, van egy az Oktatási Hivatal (vagy annak megfelelője) által működtetett honlap, ahol a különféle tantervek, tanmenetek, óratervek és a hozzájuk tartozó segédanyagok elérhetőek a közoktatásban dolgozók számára. Ezek közül válogathat a pedagógus, nem kell állandóan azt, amit már mások kidolgoztak. Energiáink egy jelentős részét azzal is elfecséreljük, hogy mindig újra kitaláljuk azt, amit más már kitalált. Azt gondolom, hogy egy ilyen gyűjtőhely kitalálása, működtetése, anyagok begyűjtése fontos dolog lenne. Weiszburg Tamás tiltakozását azért nem értem, mert a referenciaintézményi projekt keretében szerintem egy fantasztikus fejlesztés, innováció van születőben, és nem érdemes tiltakozni, hogy ti ezt nem tudjátok, mert éppen csináljátok.

W.T.: Igazad van, és én nagyon büszke vagyok rá, és nagyon örülök neki, hogy csináljuk. Csak azt kell látni, hogy mi ezt azért tudjuk megtenni, mert nekünk megvan a farkasok szabadsága a környezettan szakon. Egy tradicionális – például kémia, fizika, biológia – szakon bármilyen jó szándékkal egy ugyanilyen fejlesztés végigvitele ezerszer nehezebb lenne. Nagyon optimista vagyok, mert amikor elvállaltuk ezt a projektet, akkor arra gondoltunk, ha jól tudjuk megcsinálni, akkor ez már mégiscsak egy belső pont a TTK-n belül: nagyon sok oktató érintett benne, hiszen ez a szak mozaikszerű, mátrixrendszerben tanítanak a különböző szakos kollégák. Tehát, amikor mi külön a fizikus, kémikus, biológus, földtudós kollegákkal leülünk, akkor ők azt a tapasztalatot vissza fogják vinni, és fertőzik óhatatlanul a saját köreiket. Én azt gondolom, hogy ilyen módszerrel lehet elindítani változást: nagyon konkrét eredményt hozó és nagyon konkrét munka köré szerveződő projekttel. Nem kell megpróbálni ideológiailag meggyőzni a TTK-t arról, hogy milyen jó a felsőoktatás-pedagógia, mert abban a pillanatban lejön a roló. Hanem csinálni kell, a munka összehoz minket. Ha megvan az az élmény, hogy közösen jobban megy, akkor ettől kezdve leomlanak szépen az előítéletek.

H. M.: Nekem nagyon tetszik, amikor Facebookon a kollégák elkezdnek vitatkozni pedagógiai problémákról, fölvetik saját gyakorlati tapasztalataikat – bár vitatható, hogy erre ez a nyilvánosság a legjobb-e. Véleményem szerint jobban felhasználhatnánk a webet az egymással való kommunikációra: közös eszmecserevel lehetne valami igazán újszerűt és érdekeset is létrehozni. Másrészt nagyon izgalmas, amikor más szakterületű kollégával dolgozik együtt az ember, nem csak a saját – pedagógia tudással és kutatási eredményekkel tele – fejével próbál gondolkodni.

A beszélgetésre készülve elkezdtem játszani azzal a kérdéssel, milyen az ideális felsőoktatási gondolkodás, és mi felé kellene haladni. Ha felelnék magamnak a saját vizsgámon: aktív diák, pozitív klíma flow-élménnyel, örömteli felsőoktatás, önképzőkörök, mester és tanítvány kapcsolat stb., gondolom, hogy mindenki tudná folytatni.

Sz. J.: Már nagyon sok elemét felsoroltátok az innováció sikertényezőinek, de azért én mégis erősíteném, hogy fontos a helyi kontextus, mindenhol más működik. A referenciaintézeti pályázatban katartikus élmény volt számomra: egyszerűen más szakmák más nyelvet használnak, ugyanarról beszélünk egészen más nyelven. A saját felsőoktatási innovációinkról szólva büszke vagyok a pedagógia alapszakos képzéshez kötődő *BaBe-projekt*re, arra a gondolkodásra, amit ennek kapcsán végeztünk. A másik, amire én úgy érzem, hogy büszkék lehetünk, az osztatlan tanárképzés megalkotása, amely úgy indult, hogy szinte lehetetlen vállalkozásnak tűnt, és egy egészen új koncepció született. Bizonyos értelemben mintaértékű, hogy tantárgyblokkokban gondolkodunk: egy-egy tantárgyblokk a mesterségnek egy eleme, amiben életre kelnek a kompetenciák. Ezekben a tantárgyblokkokban magas szintű együttműködés van a pszichológiát és a pedagógiát oktató kollegák között. Egy-egy tantárgyblokk pedig egy olyan feladattal zárul, melyben muszáj együtt mozgósítani a pszichológiai és pedagógiai tudást.

A *BaBe-projekt* (2006–2011) az ELTE PPK-n a pedagógia alapszak fejlesztésére szerveződött akciókutatás. Az akciókutatás folyamatáról, eredményeiről lásd Vámos Ágnes, Lénárd Sándor (szerk.) (2012): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában*. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

D. A.: A már említett felsőoktatás-pedagógiai programban *projektfeladatok* (lásd Lukács és mtsai tanulmányát a Felsőoktatási Műhely mostani számában) vannak, 2-3-4 tantárgy közös projektfeladata. Például egy képzési programot kell kifejleszteni a hallgatónak, amit 3-4 tantárgy támogat. A munka során a hallgatók megtapasztalják, hogy nem kell ahhoz az adott szakterülethez érteni, hogy képzési programfejlesztést végezzenek, hanem össze kell szedni hozzá azt a szaktudást, információt, ami szükséges. Ez azért is jó, mert a projektért felelős oktató és a becsatlakozó tantárgyak tanárai között egyszerűen kikényszeríti az együttműködést.

Sz. J.: Az innovációkhoz még egyet hozzátennék. Elindult a karon egy olyan minőségfejlesztési munka, ami a tanulás-tanítás minőségét helyezi a középpontba. Teszünk egy kísérletet arra, hogy vajon létrehozható-e egy kari szintű minőségbiztosítási modell, amelynek a tudatosan felvállalt fókuszja: a tanítás-tanulás minősége. Ezt a munkát kezdtük most el,

4-5 feladatcsoportban készülünk erre. Olyan feladatcsoportokat kell elgondolni, mint a tanulási eredmények feladatcsoport, a tanulás támogatása feladatcsoport, a vezetés, szervezeti kultúra szerepe a tanítás-tanulás minőségében feladatcsoport.

E.V.M.: Ami innovatív, és az egri tanárképzést továbbfejlesztését segítette, egy elektronikus honlap, amit mi ePedNet-nek (<http://www.epednet.ektf.hu/>) hívunk, ahol kutatási eredmények elérhetőek, és a különböző kutatási adatbázisokkal össze van kapcsolva. Nagyon jónak tartom a Mestertanár videoportált (Mestertanár Videoportál: <http://mestertanarvp.ektf.hu/>), és jó lenne tovább együtt dolgozni ebben, mert lényeges módszertani segítséget nyújt az oktatáshoz. A hallgatók oldaláról lényegesnek tartom, és itt az együtt gondolkodásról, közös élményekről volt szó, hogy valamilyen módon az élményt és a gyakorlatot összekapcsoljuk. Az egri főiskolán a hallgatók szerkesztik a Líceum TV-t, a művészet szakos hallgatóknak van az Egres néptáncegyüttes, különböző zenei műhelyek, irodalmi műhely, Szuszogó Színház, Kepes Művészeti Központ. Tehát a saját élményen keresztül kapcsolódik egy közösséghez, de a saját szakmájához is.

H.M.: A Kecskeméti Főiskolán két évvel ezelőtt létrehoztunk különféle oktatói kutatóműhelyeket (művészeti, irodalmi, helytörténeti, képességfejlesztő stb.), mindegyiknek célja az is, hogy a tanárok kutatásaiba és más közéleti tevékenységeibe bevonjuk a hallgatókat is. A „Mester és tanítvány” típusú együttműködések pedagógiai hatása felbecsülhetetlen. A klasszikus önképzőkörök szellemében alapítottuk a kutató műhely ifjúsági tagozatát, melyhez a képzés során bármikor, akár végig is felvehető kutatási szemináriumot kapcsolunk. Ebben kezdő, haladó és szenior kutatók (akik már részt vettek TDK-n, egy kész dolgozattal már rendelkeznek) a kutatómódszertan gyakorlati problémáival ismerkednek konstruktív pedagógiai szemlélettel, egyéni kutatásaikat alakítva, másokét segítve. Vannak tutor hallgatóink is, akik külön képzésen tanulják meg, hogyan kell az óvodások és kisiskolások képességeit megismerni, és játékosan fejleszteni, s ezt a kompetenciájukat több féléven keresztül oktatói irányítással a tökéletesítik, miközben önkéntes segítőként dolgoznak.

Képesség- és tehetségfejlesztő tutor képzés (KEFO, 2010-től) 3×30 órás tréningre épül, amely után a gyakorlatban is jól teljesítő hallgatók 2-3 fős csoportjai a DIFER-méréshez kapcsolódó játékos fejlesztő foglalkozásokat tartanak 3-4 fős gyermekcsoportoknak.

Készítette: Kálmán Orsolya és Koltói Lilla