

A RUGALMASSÁG MINT FELERŐSÖDÖTT OKTATÓI KOMPETENCIAIGÉNY

Bodnár Éva, eva.bodnar@uni-corvinus.hu

Sass Judit, judit.sass@uni-corvinus.hu

Budapesti Corvinus Egyetem

1. Témafelvetés

A felsőoktatás változása egyértelműen hat az oktatói feladatokra, az oktatói elvárásokra. Maga a felsőoktatás tulajdonképpen két szegmens miatt kénytelen új tartalmi és módszertani megoldásokat kitalálni. Ezek egyike a munkaerőpiaci igények megerősödése, amelyek tulajdonképpen számos olyan skill-t várnak el a felsőoktatástól, amelyek nemcsak a kognitív, hanem a személyiség- vagy karakterskillek csoportjába is tartoznak. (Lippman, 2015) Emellett a különböző soft skillek felerősödése a munkaerőpiacon nagymértékben meghatározza azt, hogy mit is várunk a felsőoktatástól. Ezek a soft skillek ugye mindannyian tudjuk a különböző szociális képességekre, a kommunikációs képességekre, az együttműködésre, a magasabb szintű gondolkodási készségekre, az önkontrollra, az önértékelésre és a pozitív énfogalomra, vagy köré szerveződnek, emellett a kritikus gondolkodás, valamint a kreativitás az, amelyet a munkaerőpiac nagymértékben elvár. (Kautz – Heckman – Diris – Ter Weel – Borghans, 2014)

2. Hallgatói elvárások

A másik oldalon ugyanúgy elvárások jelennek meg, mégpedig a hallgatók részéről, akik egészen más interakciókat várnak el a felsőoktatástól, mint amelyet ők a hagyományos módon megszoktak. Az aktív, kollaboratív, együttműködő, interaktív tanulást igénylik, és egyértelműen elvárják azt is, hogy mindenre azonnali visszajelzéseket és ismereteket kapjanak, és ezek az ismeretek tulajdonképpen gyakorlatközpontúak legyenek. Megkövetelnék a technológiahasználat megtanítását, amelyekre választ a felsőoktatás csak úgy adhat, ha változtat az eddig megszokott módszerein és megoldásain. Ezeket a megoldásokat mutatják be azok a Horizon-beszámolók, amelyekben tulajdonképpen a cél a motiváció vagy a motivációra tevődik át. (Becker és mtsai, 2017; 2018; Bates, Almekdash – Gilchrest-Dunnam, 2017; Vaughan, 2014)

3. A hallgatók jellemzői

Ha tovább boncolgatjuk ezt a kérdést, akkor azt láthatjuk, hogy a hallgatóknak nagyon sok jellemzője van, amelyek nagymértékben változtak az elmúlt időben. Ilyen például a problémaérzékenység és központúság, a céltudatosság mármint abban, hogy tudják vagy azt gondolják, hogy tudják, hogy mire van igényük. Folyamatos külső és mérsékeltén magas belső kontroll jellemzi őket. A döntési helyzeteket tulajdonképpen kipróbálnák és szimulálnák. A logikai elemzőképességük is nagymértékben változó: ahelyett, ami a lineáris gondolkodásra épít egyre inkább a holisztikus képi és a hangpreferencia jelenik meg, mint megközelítési mód. Általában párhuzamos feladatvégzésben és figyelemmegosztásban vannak, éppen ezért erre ugyan igényük is van, de mindez azt jelenti, hogy rövid ideig tudnak figyelni és a kevésbé mozgalmassá cselekményeket unalmasnak tartják. Elutasítják a formalitást, és előnyben részesítik nagyon sok esetben a játékot is. (*Lea, Stephenson – Troy, 2003; Csillik és mtsai, 2016*)

Ha a tanulás szempontjából nézzük ezeket a jellemzőket, akkor azt látjuk, hogy a hallgatókat nagyon erős holisztikus, vizuális megközelítés jellemzi. Folyamatosan az eszközhasználatra koncentrálnak, és emiatt a tapasztalati tanulás, a multitasking jelenik meg náluk. Saját személyiségüket mások rovására is előtérbe helyezik, ennek következtében a differenciált egyéni informális tanulási tapasztalatok nagymértékben megjelennek az órákon. Egymásra, mint virtuális közösségekre és valós közösségekre is folyamatosan támaszkodnak, ezeknek a kortárs közösségeknek erőteljes hatása van, és ezek a kortárs közösségek és a különböző játékok mind-mind azonnali visszajelzéseket adnak ennek a mai hallgatói körnek, amelyet el is várnak a felsőoktatásban is. Nagymértékben kedvelik azokat a multikulturális környezeteket, amelyekben társas tevékenységet lehet végezni, amelyek tulajdonképpen a jelent és az együttlétezészt jelentik számukra, és nagyon sokszor vélekednek úgy, hogy nekik ez jár, így aztán élvezik a jelent és úgy élik a mindennapjaikat, hogy csak a jelenre fókuszálnak és nem a jövő az, amely meghatározza akár a döntéseiket, akár a viselkedésüket egy oktatási környezetben. (*Daruka – Csillik, 2014*)

4. A tanári szerep változásai

A tanári vagy oktatói szerepek meghatározása során azt látjuk, hogy amíg a hagyományos tanárszerepeink, amelyek régen a felsőoktatásban kiválóan működtek, azok arra építettek, hogy a szaktudást, a pedagógiai erényeket, az érzelemelfogadást és a személyiség értékeit, valamint a humort helyezték előtérbe. Azt mondtuk, hogy a tanár a tudás birtokosa, ő az a lámpás, aki megmutatja az utat, hogyan kell a folyamatokat, az ismereteket megtanulni, milyen ismeretek vannak egyáltalán. A hagyományos

módszereket preferálta a felsőoktatás, azaz irányítottuk, előírtuk a diákoknak a feladatokat, így aztán egy passzív, függő, nem egyenrangú szerepbe töltük a diákokat, ezért is jellemző ugye a hallgató szónak a használata. A hagyományos tanárszerepben a tanárnak nevelői szerepe is volt, amely egy előírt, stabil értékrendet, mégpedig az értelmiségnek az értékrendjét közvetítette. A tanárok a tekintély, a tisztelet mentén a hagyományra építve próbálták elérni azokat az élményeket vagy azokat az értékeket, azokat a szerepadásokat, amelyeket ma már ezek mentén nem lehet elérni. (Csillik, 2017; Sass – Bodnár, 2014)

Hogyan tudunk erre a megváltozott hallgatói igényre reagálni, milyen hallgatói, milyen új tanári szerepeket érdemes felsorolni vagy milyen új szerepeket érdemes megkülönböztetni?

A szakirodalom tulajdonképpen négyféle szerepet különít el.

„diagnosztika”	„mentor”	„tréner”	„vezető”
diákok sajátosságainak (tudás, ismeretek, készségek, képességek, attitűdök, értékek, érdeklődés, prioritások) megállapítása, eltérések észlelési képessége - egyéni viselkedés és kontextus kapcsolatának észlelése aktív odafigyelés, nyitottság, figyelemmegosztás empátia, reflexió képessége	közvetlenebb kapcsolat a diákokkal türelem rávezetés a helyes megoldásra önálló munkavégzés segítése diák önállóságának fejlesztése precíz, pontos munkára nevelés kreativitás a feladat-készítésben felkészülésre fordított idő nő	empátia tolerancia emberismeret differenciálás figyelem-megosztás diák „rezdüléseire” figyelés együttműködési képesség konfliktuskezelés elmélet és gyakorlat összhangja gyakorlat beépítése közös megoldások keresése. közös munka aktív tanítási módszerek visszajelzés a tevékenységre Csoportmunka irányítása	rendszerszemlélet komplexebb látásmód a munka szervezése közös megoldások keresése. szervezőkészség problémamegoldó képesség folyamat tervezése, szervezése visszajelzés a tevékenységre értékelés szóbeli beszámolóval

Forrás: Sass – Bodnár, 2014

1. ábra A tanári szerepek jellemzői

Azt gondoljuk, hogy a tanár tulajdonképpen jó lenne, ha diagnosztika lenne. Ez azt jelenti, hogy képes legyen fölmérni a diákok egyéni sajátosságait, lássa, tudja, hogy milyen készségek, képességek, érdeklődés és prioritások vezérlik az óráján ottlévő hallgatókat, és ezeknek az egyéni viselkedéseknek a kontextushoz való kapcsolására és észlelésére legyen nyitott, aktív, odafigyelő, figyelemmegosztó, empatikus és legyen jó a reflexiós képessége.

A második ágon a mentorszerep van. A mentor egy kicsit más, mint a diagnosztá, mert amellet, hogy tudja ezeket a különbségeket, képes közvetlen kapcsolatot kialakítani a hallgatókkal. Türelem jellemzi, tapasztalt pártfogóként tulajdonképpen követi, ha kell, orientálja a tudásszerzést, elősegíti, támogatja a tudás megszerzését és felhasználását, segíti az önálló munkavégzést. Megbízható, tulajdonképpen szinte barát, tanácsadó, rendszerint egy olyan tapasztalt személy, aki szakértelmével, példáival, tanácsadásával vagy precíz munkavégzésével segíti a hallgatók előrejutását, a tanulást és a kapcsolatépítést. A feladatkészítésben a pontos munkára nevelést, a kreativitást és tulajdonképpen azokat a jellemzőket alkalmazza, amelyek a nyitottságot, az empátiát, a lehetőségfeltárást, az önállóság és felelősségtudat kialakítását is jelenti. Alapjában véve a mentor gyakorlatilag azzal, ahogyan támogatja, ahogyan a szakértelmével fejleszti a diákot, úgy juttatja el a tanulási folyamatban az A pontból a B pontba.

A harmadik szerep a tréneri szerep. A trénert gyakorlatilag egy empatikus, toleráns, jó emberismerő, differenciáló személyként képzelik el a szakirodalmak. Azt mondjuk, hogy ő képes a csoportokkal kapcsolatos elméletben és gyakorlatban egyaránt hatékonyan eljárni. Tudja, hogyan kell csoportokat kialakítani, vezetni. Figyeli ezekben a csoportokban a diákok rezdüléseit, az együttműködési képességet, képes a konfliktusokat kezelni, beépíti a gyakorlati folyamatokat. Azzal, ahogyan viselkedik, mint tréner tulajdonképpen beavatkozási módokat, szerepeket jelenít meg. Lehet evokatív, amikor a csoportot reagálásra készíti, lehet koherens, amikor összefüggéseket keres, és a csoport szemléletváltását célozza meg. Lehet támogató, amikor a csoporttagokat segíti, és érzelmileg támogatja. Lehet szervező, amikor a csoport fejlődési viszonyaira koncentrál, a saját személyiségét bevonja, és azzal irányítja a csoportot, akkor az ilyen bevonó tulajdonságok jelennek meg nála. (*Yalom, 1975, in: Dávid, 2012*)

Mivel a diákok különböző motiváltsággal rendelkeznek a tanulási folyamatban, ezért a tanárnak, mint vezetőnek is meg kell jelennie, hiszen a csoportmunkát a diákok komplex együttműködését támogatni kell. Fontos, hogy rendszerszemléletet vigyen a tanítási folyamatba, hogy komplexen lássa azokat a feladatokat, azokat a munkákat, amelyeket közösen meg kell oldaniuk a hallgatókkal. Képes legyen a tanulók felelősségvállalásának erősítésére és segítésére. Egyfajta inspiráló-motivációs szerepet is vinnie kell, amivel tulajdonképpen a hallgató önszabályozó tanulását vagy önirányítási képességének fejlesztését is elősegíti. Ezek a vezetői készségek inkább az inspiráció, a motiválás, az egyéni fejlesztés irányába tolják el a tanítási folyamatot. Amint látjuk, ez a négy szerep egészen különleges vagy különös kompetenciaelvárásokat is megjelenít az oktató felé, emellet eddig nem beszéltünk arról, de megjelenik egy új szerep, amely a technológiai támogatás, a technológiai elvárások nyomán fogalmazódik meg, ez pedig a digitális tanárszerepnek a jellemzője (*Huczynski – Buchanan, 2001 id. Bodnár – Sass, 2013*).

Mind Benedek András (2008), mind Ollé János (2012) kutatásaiban egyértelműen azt mutatta meg, hogy a számítógéppel támogatott oktatásban a tanárszerepet a tevékenységi formákhoz kötve is lehet elemezni, azaz a tanár lehet egyfajta moderáló, támogató, tutoráló, amikor gyakoroltat a hallgatókkal, fórumon, videókon, vitákon, videokonferenciákon segíti, támogatja a tanulási folyamatot. Lehet ösztönző, facilitátor, amikor a motiváció mentén benntartja a csoportban a hallgatókat, segíti, hogy az eszközhasználatkal hatékonyabb feldolgozási folyamat menjen végbe, lehet egyfajta coach vagy edző, amikor az értékelés és információforrások, szemléltető eszközök választásával segít abban, hogy a hallgató a legjobb utat válassza, és ugyanilyen szerep a tanácsadói szerep is, amikor nemcsak a választást támogatja, hanem az egyéni kompetenciafejlődésre is ráirányítja a figyelmet. Így kapcsolódik a mentorhoz, amikor a szerepében tulajdonképpen a nehézségek leküzdési módja mellett a tanulási stratégiák, segédletkiválasztás, tájékoztatás, praktikus tudnivalók, alkalmazási lehetőségek is megjelennek. Nem utolsósorban megjelenik a konzulensi szerep is, amikor egy személyes folyamattírányítás és ellenőrzés mellett viszi végig a digitális vagy az online helyzetekben a tanár a hallgatókat a tanulási úton.

Ha más megközelítésből nézzük az oktatói kompetenciákat, akkor azt is láthatjuk, hogy az oktatói kompetenciákat felfoghatjuk úgy, hogy azok olyan tanári felkészültségek, amelyek a pedagógiai tevékenységre közvetlenül hatnak és ezáltal többféle módon lehet megközelíteni őket (*Korthagen, 2004*). Lehet az az út, amikor tulajdonképpen arra koncentrálunk, hogy a felsőoktatás versenyképességének egyik kulcselemeként tekintünk az oktatóra és azt mondjuk, hogy ő tulajdonképpen egy olyan emberi tőke, amely a viszonyulásával, a munkájával befolyásolja azt, hogy milyen minőségű oktatást biztosít az intézmény (*Falus, 2006; Daniels, 2016*). Hatással van az intézmény kultúrájára, az információmegosztásra, ezáltal tulajdonképpen a felsőoktatásban oktató egyértelműen hozzájárul ahhoz a hozzáadott értékhez vagy tudásátadáshoz, amelyet az intézmény meg akar valósítani. Ezek a kompetencia-megközelítések, amelyek az oktatói kompetenciákat úgynevezett szerepek vagy feladatok, vagy tevékenységek köré helyezik, egyfajta szakmai kontextusba is helyezik az oktatói munkát. Arra mutatnak rá, hogy az oktató aszerint, hogy tulajdonképpen milyen pszichikus feltételeket, milyen szükséges feladatokat, tevékenységeket valósít meg és ezeknek milyen háttértényezőit tárja fel, más-más szerepbe kényszerül. Ezt mutattam be tulajdonképpen a vezető, a tréner, a mentor és a diagnosztika szerep kapcsán. A másik megközelítésben tulajdonképpen a tevékenységeknek egyfajta újraértelmezésére kompetencialistákat vagy hálózatokat tudunk kialakítani, amelyeket már intézményi kontextusba helyezve az eredményes tanulásról is tudunk tulajdonképpen szempontokat adni. Ezek az eredményes tanuláshoz kapcsolódó kutatási eredmények jelennek meg, ahol a hallgatói tanulás eredményességét és a tanítás

minőségét megpróbálják összekötni. Megvizsgáljuk azokat a kimeneti kompetenciaelemeket, amelyek mentén visszakövetkeztethetünk a tanítási-tanulási folyamatra. Ehhez igazítjuk azokat az oktatói kompetenciaelvárásokat, amelyek mindezekhez hozzájárulnak. Ilyen módon eljutunk oda, hogy ezek a tanulás- vagy hallgatóközpontú megközelítések hogyan írhatók le az oktató szakmai fejlődésének tervezésében, a felsőoktatás fejlesztési céljainak a párhuzamba állításában vagy hogyan vezethetnek el ahhoz, hogy a felsőoktatásban oktatók egyfajta professzióként vagy szakmaként jelenjenek meg. Ezáltal ezek a kompetenciák olyan értékelhető elemekké is válnak, amelyek nemcsak az oktató felkészültségének a szintjéről, hanem a kompetenciaszintekről, sztenderdekről vagy akár a minimumkövetelményekről is majd előbb-utóbb visszajelzést tudnak nyújtani. (Falus, 2006; Lukács – Derényi, 2017).

Egy másik megközelítés Tiegelaar és munkatársainak a megközelítése, akik az oktatói kompetenciák és sztenderdek keretrendszerének a meghatározásakor országos szintű és felsőoktatási intézményekhez köthető prioritásokat és tudományterületi kompetenciákat jeleztek vagy jelöltek meg. Ezek alapján több országban is történtek olyan kezdeményezések, amelyek megpróbálták kidolgozni, hogy milyen lehetséges keretrendszerekben lehet gondolkodni az oktatói közösségekről. Nálunk is, 2011-ben Falus Ivánék kutatásaiban elindult egy ilyen kifejezetten a pedagógusképző kompetenciáinak a kidolgozására és ezekben tulajdonképpen azokat az utakat jelenítik meg, amelyek Tiegelaar és munkatársainak (2014) a munkáiban is erőteljesen megjelennek. Azt mondják, hogy az oktatói kompetenciák közül különösen azokat érdemes vizsgálni, amelyek a tervezés, a tanulás, a tanulástámogatási és értékelési folyamathoz kapcsolódnak, a tudomány mint szakterület tanításához, a szervezési és együttműködési kompetenciákhoz, ahhoz, hogy másokkal hogyan alkotunk oktatói hálózatokat és közösségeket, hogyan vagyunk képesek coteachingben együtt vezetni a hallgatói folyamatokat, illetve a tudományos vagy szélesebb oktatói szerephez kötődő kompetenciákat is kiemelten kezelik. (Kálmán, 2019)

5. A tanári pálya kompetencia-sztenderdjei

Egy másik elemzésben Falus és munkatársai (2015) elkezdtek vizsgálni ezeket a kompetenciasztenderdeket vagy keretrendszereket, akkor már rendelkezésre állt az Egyesült Királyság, illetve az Ausztrál Egyetemi Oktatás Kritériumainak és Sztenderdjeinek keretrendszere is, és ebben láthatjuk, hogy tulajdonképpen ezek a kompetenciaterületek különbözőképpen, különböző módon jelennek meg az egyes területeken, bár nagyságra vagy összességében hasonló folyamatokat mutatnak meg.

A hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók lehetséges kompetenciaterületeit nagymértékben összehasonlítva lehet megmutatni ezekben a sztenderdekben. Amíg az Ausztrál és az Egyesült Királysági Sztenderd a tanulási tevékenység fejlesztéséből, tervezéséből indul, addig a Magyar Sztenderd a kurzusok tervezéséből és fejlesztéséből. A tanítás és a hallgatók tanulásának támogatása mindháromban megjelenik, az értékelés és a visszajelzés adása, illetve a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzések mind a három sztenderdben nagyon erősen szerepelnek. A hatékony tanulási környezetek és a tanulók támogatása és a tanácsadás az az Egyesült Királyság és az Ausztrál rendszerben ottvan, míg a hazai rendszerben inkább az online tanulási környezetekről, a képzésbe újonnan érkezők szocializációjára és tanulásának segítésére fókuszál. A képzésben a tanulók tehetséggondozásáról és hátránykompenzációjáról mond valamit. Tulajdonképpen ezek valóban hasonlóak, mint a hatékony tanulási környezet, de igazából arra nem helyeznek hangsúlyt, hogy a hatékonyság, mint fogalom megjelenjen ebben a viszonyítási sztenderdben. A következő kategóriában is van különbség a három sztenderd között. Az ausztrál egyetemeken a tudományos megközelítés a szakmai tevékenység integrálása a hallgatói tanulási folyamatba egyértelműen megjelenik. Tulajdonképpen nálunk ez annyiban más, hogy a saját tanítási gyakorlatra való reflexió vizsgálata és értékelése az, ami megjelenik, és ennek tulajdonképpen a visszaforgatásától reméljük a szakmai fejlődést. Míg az utolsó pontban nagy eltérés van: a Magyar Sztenderdben megjelenik a kollégákkal való együttműködés az oktatás során, illetve az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében szintén nagy hangsúlyt kap a Magyar Sztenderdekben, amelyeket Falus Iván és csapata dolgozott ki 2015-ben. Ha a kompetenciáknak ezen a megközelítésén túljutunk, akkor, ha végiggondoljuk az eddig bemutatottakat, akkor azt gondolom, hogy a hallgatói változások, a hallgatók változása és az elvárások változása mind-mind arra mutat, hogy a felsőoktatásban oktatók egyik legfontosabb feladata a motiváció támogatása, azaz a tanulóközpontú megközelítés előtérbe helyezése. (Wright, 2011)

1. táblázat Kompetenciasztenderdek Falus, 2015 alapján

Ausztrál Egyetemi Oktatás Kritériumainak és Sztenderdjeinek keretrendszere (AUTCAS)	Az Egyesült Királyság Szakmai Sztenderdjeinek keretrendszere (UKPSF)	A hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók lehetséges kompetenciaterületei
A tanulási tevékenységek fejlesztése, tervezése	Tanulási tevékenységek és/vagy képzések tervezése	Kurzusok tervezése, fejlesztése Képzések fejlesztése, monitorozása
Tanítás, a hallgatók tanulásának támogatása	Tanítás és/vagy tanulástámogatás	A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
Értékelés és a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzés adása	Értékelés és visszajelzés adása a hallgatóknak	A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzések nyújtása
Hatékony tanulási környezetek fejlesztése, tanulók támogatása és tanácsadás	Hatékony tanulási környezetek, tanulástámogatás és tanácsadás fejlesztése	Online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása Tehetséggondozás
A tudományos megközelítés, kutatás és szakmai tevékenység integrálása a tanítással és a hallgatók tanulásának támogatásával	Folyamatos szakmai fejlődés a szakterületen és pedagógiájában, integrálva a kutatást, az oktatásra vonatkozó tudományosságot és a szakmai tevékenység értékelését	A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
A gyakorlat értékelése és a folyamatos szakmai fejlődés		Kollégákkal való együttműködés az oktatás során Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében

Forrás: Falus, 2015

Nagyon sok egyetem abba az irányba mozdult el az utóbbi időben, ahol a hangsúlyt arra helyezzük, hogy a tartalomátadás helyett a diák tanulását, az önirányításnak a folyamatát, a diák felelősségvállalását, a tanulói felelősség és aktivitás hangsúlyozását jelenítjük meg, és mindezek együtt járulnak ahhoz hozzá, hogy a hallgató valóban úgy érezze, hogy ő fontos része a tanulási folyamatnak. A tanár, mint motiváló szerepben működő személy nagymértékben meghatározhatja azt, hogy ő az autonómiát

támogató vagy kontroláló szerepben tünteti-e fel magát. Ha az autonómiát támogatja, akkor általában a tanulói nézőpontból szemléli a dolgokat, és a tanuló belső motivációjára épít. Nyomásmentesen, az információk választása mentén határozhatja meg a tanulóval maga a tanulási folyamatot, elfogadja a negatív érzelmeket és türelemmel támogatja a tanulási folyamatot, ezáltal a belső motivációhoz, az alacsonyabb szorongáshoz és az elköteleződés felé viszi a hallgatót. Mindamellett, hogy a pszichológiai jólétérzés is megjelenik a hallgatóban, ami szintén az elköteleződést javítja. Ha tovább haladunk ezen a pszichológiai vonalon, a tanulás élménye mentén fogható meg szerintem a legnagyobb változás, amellyel az oktatóinknak, a felsőoktatásban oktatóknak szembesülnie kell. Három jelenlétet különítünk el Garrison (2011), illetve Anderson és munkatársainak (2001) munkája nyomán. A társas jelenlét olyan megfontolt, céltudatos kommunikációként értelmezhető, amely bizalommal teli környezetben folytatott személyes és érzelmi kapcsolattartásra, beszélgetésre, vitára, csoport és tanulócsoporthoz, tanulóközösségekben azonosuláshoz vezet. Az ebben a folytatott munka tulajdonképpen mind a tartalom kiválasztása, mind pedig a tanulási klíma vagy az osztályteremben vagy a tanteremben megjelenő pozitív klíma felé viszik el a hallgatókat. Ezek a kognitív, és a tanári jelenlétnek az együttmozgásából jelenik meg, hogy a tanuló maga tudja eldönteni, hogy milyen irányba indul el a tanulási folyamatban. A tanár a kognitív jelenlét dimenziójában segít abban, hogyan tervezze meg a hallgató ezt a tanulási utat, hogyan értse meg, hogyan szervezze az információkat magasabb rendű információkká, a különböző ösztönző tevékenységekkel hogyan juttatjuk el oda, hogy átgondoltan, a figyelem megragadásával akár a tanulók bevonásával magasabb konstruktív gondolatoknak a kialakítására legyen lehetősége a hallgatóimnak. Ha a harmadik pillérre nézünk, akkor a tanítási vagy szociális jelenlétben a társas folyamatok szervezésével, ösztönzésével létrehozuk azt, hogy a tanulóközösségben vagy a tanulásközpontú helyzetben a folyamatok középpontjában a hallgató legyen, azt, hogy az ismereteket megvitassák, a pozitív, támogató légkörben minél több mindent minél hatékonyabban tudjanak megjeleníteni, és ezáltal a hallgató egy pozitív tanulási élménnyel, alkotó, konstruáló folyamaton menjen keresztül (Anderson – Rourke – Garrison – Archer, 2001).

6. Digitális kompetenciakeretek

Egy másik megközelítésben a digitális kompetencia-keretet is érdemes lenne végiggondolnunk. A tanárok digitális kompetenciaelvárásaiban, meg kell jelennie annak az elvárásnak, hogy a technológiát magabiztosan használják. Képesek legyenek azok transzformációs használatára, a hatékony és hasznos tanulás során közvetíteni tudják a digitális technológia fontosságát és tulajdonképpen ezeket a digitális technológiákat pedagógiai-tanulásszervezési folyamatokba bevonják. A technológiai és technikai

kompetencia tulajdonképpen a tudatosságot, az érdeklődést és a cselekvést támogassa és emellett operatív személyes szakmai kompetenciákon keresztül hozzájáruljunk ahhoz, hogy a biztonságot és a jólétet is megmutassuk a hallgatóinknak (*Mishra és Koehler, 2006; Graziano et al. 2017*).

A digitális átálláshoz kapcsolódóan az online környezetben igényelt oktatói feladatok kompetenciáinak vizsgálatához korábbi kutatásokat is áttekintettünk. Mivel célunk a tanárok kapcsolódó felkészítés-igényének feltárása volt, a vizsgálatok fókuszát és módszertani megközelítését emeltük ki.

Aragon és Johnson emberi erőforrás web-alapú tréningjeinél már 2002-ben foglalkoztak a kapcsolódó tanári szerepekre történő felkészítéssel és kompetenciaigényekkel. Kiindulópontjuk a képzés hagyományos filozófiájának változása az online környezetben. A változás négy kulcselemét jelölték meg:

1. A pedagógiáról az andragógiai megközelítésre történő átállás igénye, ahol a tanuló- és a dialógus-központú tanulás jellemző;
2. a tudásátadás helyett a tudás aktív konstruálásának támogatása áll a középpontban;
3. a rögzített helyett a rugalmas tudáselérés lehetőségét teremti meg a technológia és
4. a hagyományos tudásátadást felváltja a fentieket támogató, a tanulás facilitálására képes tanárszerep.

Beck és Ferdig (2008, id: *Martin et al, 2019*) a fentieket kiegészítve három területet jelölnek meg a szerepváltozásnál: a tanuló-centrikusságot, valamint az interakció és a kezdeményezés magas szintűvé válását tartják jellemzőnek.

Ezen túl az átalakuló munkaerőpiaci elvárások is alakítják a szakmára felkészítő oktatókkal kapcsolatos elvárásokat, figyelembe véve a különböző kontextusokban a folyamatos tanulásra, proaktív problémamegoldásra történő, emellett egyénre szabott felkészítés igényét. Az e-tréneri kompetenciák ennek megfelelően a képzést megelőző, a képzés alatti és az utánkövetés időszakához kapcsolhatók. Előzetesen szükséges a tanulói tudás és a tananyag elemzése és az oktatói felkészülés, a hitelesség alapjainak, valamint a hatékony kommunikáció, prezentáció és kérdés kompetenciáinak kialakítása és a tanulási környezet menedzselése. Az oktatás során a média használata mellett a kialakított kompetenciák alkalmazása, a diákok igényeire történő válaszolás, motiváció és oktatási módszerek, valamint a tanulói előrehaladás értékelése, visszajelzése kerül

előtérbe. A képzés zárásával az oktatás értékelése és ennek felhasználása válik fontossá (*Aragon – Johnson 2002*). A felsorolt kompetenciákkal kapcsolatos önértékelés lehetőséget ad az oktatói képzés- és támogatás-igények felmérésére.

Közel két évtized kutatási és gyakorlati ismereteit figyelembe véve, 8 kiemelt online tanítási tapasztalattal rendelkező oktató interjúja nyomán, Martin, Budhrani, Kumar és Ritzhaupt (2019) felsőoktatási online tanuláshoz kapcsolódóan bővíti az online oktatói szerep ellátása szempontjából kritikus kompetenciák körét, amelyek a feladatok ellátásához szükségesek. A szerepekkel foglalkozó kutatások áttekintése alapján gyakran említettek a dizájner, az adminisztratív, a tanulótervező, a tanácsadó, a facilitátor, a technológiakezelő, az értékelő, a szociális, a közösségszervező és a vezető szerepek (*Martin et al 2019: 187*), amelyekből az interjúk nyomán 5 terület emelhető ki:

- Facilitátor (pl. válaszkész, kommunikál, jelen van a fórumokon, modell, visszajelző, érdeklődést felkelt, segíti az önszabályozó tanulást),
- kurzustervező (pl. célállítást, bevonás, kurzustervezés, segítségadás forrásait megmutatja),
- kurzus menedzser (pl. kurzus tartalmat ad, feladatot begyűjt, értékeli, bátorítja a tanulókat),
- szaktárgyi szakértő (pl. szaktudással, technikai hozzáértéssel rendelkezik) és
- mentor (pl. szakmai tanácsadást, karriertámogatást végez) szerepek.

A szerepekből a facilitátori szerepet tartották kritikusnak a megkérdezettek a teljes tanulási folyamat során, ami a később tárgyalt tanítási, kognitív és szociális jelenlét kérdésköréhez szorosan kapcsolódik. A mentori tanácsadó és támogató szerep a tanítási fázisban kiemelt jelentőségű.

Az interjúk segítségével hat kompetenciaterületet azonosítottak:

1. A technikai kompetenciákhoz a technikai eszközök használata mellett az oktatáshoz szükséges alkalmazások, a kollaboratív technológiák és a tananyagkészítés eszközeinek ismerete sorolt.
2. A tanulási hajlandóság alatt a pedagógiai és technológia készségek, a folyamatos önfejlesztés és az erre szánt idő, tapasztalatszerzés, új megoldások, kutatások követése értett.
3. Annak ismerete, hogy „az emberek hogyan tanulnak” kompetencia-kategóriába tartozik a szinkron és aszinkron tanulási mód megértése

mellett, a tanulási stílusokhoz illeszkedő aktivitások kidolgozása és értékelése.

4. A szakterületi hozzáértés a kurzustartalom megértését és hatékony átadását, „lefordítását” jelenti a diákok számára.
5. A kurzus megtervezésének kompetenciája alatt a képzés megtervezése, kialakítása (célok, tanulási eredmények, aktivitások, kezelhető, logikusan felépített tartalmi egységekre osztás) mellett az előrehaladás értékelését, tanulási közösség létrehozását, társas jelenlét és biztonságos online tanulási környezet kialakítását, netiquett érvényesítését értik.
6. A tanulói előrehaladás értékelése az értékelés megtervezését, a folyamatos, időben adott, a tanulókra vonatkozó adatokon alapuló, változatos formában megvalósított visszajelzés adását és ezekre történő reflexiót foglal magába.

Az azonosított szerepek és kompetenciák alapján Martin és munkatársai (2019) a kurzus megtervezése és a tanítás szakaszai szerint különítik el az online oktatói feladatokat.

2. táblázat Az online oktató feladatai

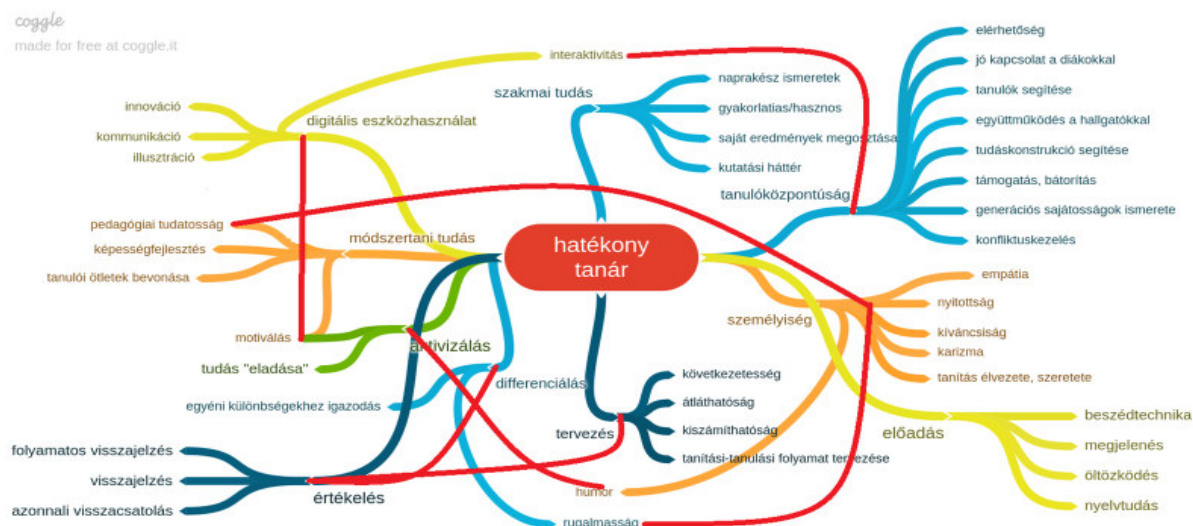
A kurzus megtervezésének feladatai	A tanítás feladatai
- Online kurzus strukturálása, szervezése, - a tartalom összeállítása - tanulási tevékenységek meghatározása, - tartalmi egységekre osztás - oktatási anyagok és aktivitások kidolgozása, - értékelés megtervezése, - tantárgyi adatlap kidolgozása. - korábbi kurzus áttekintése, átdolgozása.	- Résztvevők üdvözlése (pl. köszöntő videó, fórum, hallgatói tájékoztatás), - interakció a hallgatókkal, - a megbeszélések facilitálása, - hozzászólás a megbeszélésekhez, - az online beszélgetések összefoglalása, - közvetlen visszajelzés, - empátia gyakorlása, - aktív jelenlét és bevonódás, - hang és video kommunikáció a hallgatókkal.

Forrás Martin et al, 2019: 200

Figyelembe véve a Martin és munkatársai (2019) által azonosított tanári feladatokat a kurzus megtervezése és a tanítás során, utóbbit kiegészítve az Aragon és Jonhson (2002) által felsorolt kompetenciakörökhöz kapcsolódó további feladatokkal (visszajelzés, megerősítés és motiválás, értékelés, valamint a kurzust követően az oktatási folyamat értékelése) és kiegészítve azt a szabályok, a kooperáció kialakítása és a tanulói igényekre történő reagálás feladatokkal alakítottunk ki egy feladatlistát. A feladatlista alapján az oktatók a teljes folyamat (tervezés - tanítás - tanítás befejezése utáni szakasz) feladatainál megítélhették hatékonyságukat. Az eredmények összegzése alapján aggregáltan és egyéni szinten is lehetőség nyílt a támogatási igények azonosítására.

Összefoglalás

A szakirodalmak alapján az oktatóinknak fel kell tudni mérni, hogy mit és hogyan kell a hallgatóinknak megtanulni, átgondolni, kialakítani a kereteket, hogy hogyan sajátíthatók el leginkább az ismeretek, bátorítani a hallgatókat az új ismeretek, új témák befogadására. Be kell avatkozni, ha a hallgató elakad, lemorzsolódik vagy segítséget kér. Különböző tervezési-szervezési folyamatokban igenis a célcsoport igényeihez kell igazodnia, és hozzá kell járulnia a kompetenciák fejlesztéséhez azáltal, hogy felméri a tanulók szükségleteit, irányítja a tanulási folyamatot, digitalizálja azokat, amennyiben erre szükség van, illetve hát a minőségbiztosítás és javítás mentén folyamatosan reflektál a saját tanítási folyamataira.



Forrás: Csillik Olga, 2020 PhD kutatási anyaga, kézirat

2. ábra A hatékony tanár jellemzői

Az ábrát áttekintve összefoglalhatjuk a hatékony tanárról mit is mondanak a szakirodalmak és a különböző kutatások. A 21. századi hatékony tanár továbbra is birtokában van a szakmai tudásnak, naprakész és gyakorlatias ismeretekkel rendelkezik, van kutatási háttere, de mindezt úgy tudja megosztani, hogy tanulóközpontúvá teszi az oktatási folyamatát, azaz a tanulókat segíti, együttműködik velük. Segíti a tudáskonstruáció folyamatát, reflektál a generációs sajátosságokra, van egy meghatározott módszertani tudása, amellyel a képességeket fejleszteni képes, tanulói ötleteket tud bevonni és van egy nagyon erős pedagógiai tudatossága, amely a motivációban, az aktivizálásban, a tudás eladásában, az egyéni különbségek igazolásában, a differenciálásban is megmutatkozik. Különösen fontosak a tervezésben megmutatkozó kompetenciái, azaz hogy átadható, kiszámítható tanítási-tanulási folyamatokat alakít ki, emellett az értékelésben képes azonnali visszacsatolásra, folyamatos visszajelzésre, jól használja a digitális eszközöket, és ami a végére maradt, de nem kikerülhetetlen, a személyiségével mégiscsak képes olyan nyitott, kíváncsi, nyugalmas, empátikus lenni, aki a tanulás élvezete és szeretete mentén tulajdonképpen mintát nyújt a hallgatónak és jól kommunikál. (Kálmán, 2020; Csillik, 2019)

Összefoglalva, hogy mit is kell tudni akkor ma egy jó tanárnak: legyen jó szervező, kommunikátor, önfejlesztő, rugalmas, nyitott, együttműködő, legyen birtokában pedagógiai-pszichológiai és módszertani ismereteknek és legyen vezetői kompetenciája. (Kálmán, 2019; Csillik, 2019)

Ha mindezt összefoglaljuk, akkor a mai felsőoktatáshoz legjobban igazodó oktató szakértelemmel, pedagógiai tudással, technológiai értéssel, szervezeti és együttműködési kompetenciával, rugalmassággal, mobilitással és nyitottsággal áll a felsőoktatás elvárásaival szemben. Képes a tanári szakma minden csínját-bínját magáénak tudni.

Egyértelműen azt mutatják a szakirodalmak, a kutatások, hogy igenis jó, ha az egyetemen olyan továbbképzési programokat, olyan oktatástámogató módszertani kutatóegységeket alakítunk ki, amelyek különböző képzéseket, belső képzéseket képesek fejleszteni, amelyekben az oktatót, mint mentort, tudásszervezőt, kommunikátort, facilitátort vagy a tanári/tanulói autonómiát támogató személyt segítik, és emellett a digitalizációt és a hallgatói elköteleződéssel és értékeléssel kapcsolatos ismereteket is biztosítanak számukra.

Irodalomjegyzék

Anderson, T. – Liam, R., Garrison – D. R. – Archer, W. (2001): Assessing teaching presence in a computer conferencing context.

Becker, S. A. – Brown, M. – Dahlsstrom, E. – Davis, A. – Depaul, K. – Diaz, V. – Pomerantz, J. (2018): NMC horizon report: 2018 higher education edition. Louisville, CO: Educause.

Dávid, M. (2012): A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata, Forrás: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/tanacsadas.pdf>

Aldosemani, T. (2019): Inservice Teachers' Perceptions of a Professional Development Plan Based on SAMR Model: A Case Stud, The Turkish Online Journal of Educational Technology – July 2019, volume 18 issue 3

Aragon, S. R. – Johnson, S. D. (2002): Emerging roles and competencies for training in e-learning environments. Advances in developing human resources, 4(4), p424-439

Bates, J. E. – Almekdash, H. – Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017): The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In The Flipped College Classroom (pp. 3-10). Springer International Publishing.

Becker, S. A. – Cummins, M. – Davis, A. – Freeman, A. – Hall, C. G. – Ananthanarayanan, V. (2017): NMC horizon report: 2017 higher education edition (pp. 1-60). The New Media Consortium.

Benedek, A. (2008, szerk.): Digitális pedagógia - Tanulás IKT környezetben. Typotex Kiadó, Budapest.

Csillik, O. (2020): PhD kutatási anyag, kézirat

Csillik, O. – Bodnár, É. – Daruka, M. – Sass, J. (2016): Új-generációk oktatásában hatékony tanár kompetenciáinak észlelése: tanári szemszögből in: Maior, E. – Tóth, P. – Varga, A. (szerk.) (2016): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl* I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet, Nagyvárad, Forrás: https://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Maior_Eniko-Toth_Peter-Varga_Aniko-Empirikus_kutatasok_az_oktatasban_hataron_innen_es_tul.pdf
Letöltés ideje: 2019.09.10.

Csillik, O. (2017): Nemzetközi trendek a felsőoktatásban in Bodnár, É. – Csillik, O. – Daruka, M. – Sass, J. (2017): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem, p14-23

Daniels, J. (2016): Professional learning in higher education: making good practice relevant, International Journal for Academic Development, p1-12 doi: 10.1080/1360144X.2016.1261352

Daruka, M. – Csillik, O. (2014): Horizontális pedagógiai elemekhez kapcsolódó modellajánlások kidolgozása a gazdasági és pénzügyi nevelés terén. In: Horváth H. A. – Pálvölgyi, K. – Bodnár, É. – Sass J. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről, átívelések* II kötet, OFI 113128.

Falus és munkatársai (2015): A pedagógusképzők kompetenciái, Módszertani Kézikönyvek, Líceum Kiadó

Falus, I. (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Pedagógusképzés, 1. p5-16

Falus, I. (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest: Gondolat Kiadó.

Falus, I. (szerk. 2007): A tanárrá válás folyamata, Budapest: Gondolat Kiadó.

Garrison, D. R. – Anderson, T. – Archer, W. (2001): Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of distance education, 15(1), p7-23

Graziano, K. J. – Herring, M. – Carpenter, J. – Smaldino, S. – Finsness, E. (2017): A TPACK diagnostic tool for teacher education leaders. TechTrends, 61(4), p372-379

Kálmán, O. (2019): Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják. Pedagógusképzés

Kautz, T. – Heckman, J. J. – Diris, R. – Ter Weel, B. – Borghans, L. (2014): Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success (No. w20749). National Bureau of Economic Research.

Koehler MJ. – Mishra P. – Cain W. (2013): What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Journal of Education. 193(3): p13-19 doi:10.1177/002205741319300303

Korthagen, J.F. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, Teaching and Teacher Education 20, p77-97

Lea, S. J. – Stephenson, D. – Troy, J. (2003): Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'?. Studies in higher education, 28(3), p321-334

Lippman, L. H. – Ryberg, R. – Carney, R. – Moore, K. A. (2015): Workforce Connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Washington, DC: Child Trends.

Lukács, I. – Derényi, A. (szerk.) (2017): Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához Budapest, Oktatási Hivatal, p184, Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr

Martin, F. – Budhrani, K. – Kumar, S. – Ritzhaupt, A. (2019): Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. Online Learning, 23(1), p184-205 doi:10.24059/olj.v23i1.1329

Ollé, J. (2012a): Virtuális környezet, virtuális oktatás. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Sass, J. – Bodnár, É. (2014): Kihívások: Változó tanulók -változó módszerek – változó tanárszerepek. In: Tóth, P. – Ősz, R. – Várszegi, Á. (szerk.): *Pedagógusképzés -személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés*, Budapest, p183-196

Tigelaar, D. E. H. – Dolmans, D. H. J. M. – Wolhagen, I. H. A. P. –van der Vleuten, C. P. M. (2004): The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, Higher Education 48: p253-268

Vaughan, M. (2014): Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives (Online)*, 41, 25.

Wright, G. B. (2011): Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), p92-97