

Șerban Toșifescu

Minőség és kompetencia az oktatásban

A tanulmányban megfogalmazott minőségkonceptió értelmében a szerző alapvető fontosságúnak ítéli a tanárképzés és -továbbképzés alapjait érintő átrendezést. Egy olyan társadalomban, ahol az információ mennyisége egyre nő és egyre szélesebb körben hozzáférhető, ahol a technológiák szédületesen fejlődnek, ahol egyik napról a másikra mesterségek jelennek meg és tűnnek el, a szakmai kompetenciák egyedüli tartós komponensei (a tanárok esetében is) a szakmai attitűdök és értékek.

A „minőséget” többféleképpen határozhatjuk meg. A fogalom a menedzsment különböző irányzataiban más-más jelentéstartalommal telítődik, és alkalmazása széles körű: a szolgáltatások és a gazdaság szektorából átível a társadalmi szférába, sőt jelentkezik a politikában és a kultúrában is. A korszerű értelmezéseknek két vetületük van: egyfelől a termék vagy a szolgáltatás minőségét jelölik (amelyet pontosan meg kell határozni ahhoz, hogy a minőségnek való megfelelést a standardokhoz viszonyíthassuk), másrészt ezek attraktivitását, vagyis mindazon vonzó jellemzőket, amelyek arra készítetik a klienst, hogy éppen az adott – az elvárásoknak megfelelő – terméket vagy szolgáltatást válasszák.

Ebben az értelmezésben a **kliens** az, aki – saját igényeinek és elvárásainak megfelelően – meghatározza valamely termék vagy szolgáltatás minőségét, ugyanakkor a termelő, illetve szolgáltató biztosítja ezt a minőséget. Ebben a megközelítésben valamely oktatási, nevelési program eltervezésének, megvalósításának kiindulópontja a tanuló szükséglete és igényei, nem pedig az iskola és a tanár elképzelése arról, hogy mire van szüksége a tanulónak.

A minőség fentiekben vázolt értelmezése az iskolai tanulás új paradigmáját támasztja alá.

Az 1. táblázatban az iskolai tanulás új paradigma szerinti jellemzőit mutatjuk be a hagyományossal szembeesítve.

Szeretnénk hangsúlyozni a **motiváció** jelentőségét (MAEHR–MIDGLEY 1996). Az életen át tartó tanuláshoz és a különféle élethelyzetek tanulási szituációként való megéléséhez nemcsak azt kell tudnunk, hogyan tanulhatunk, hanem akarnunk és szeretnünk is kell tanulni. Az iskola a tanulást, nevelést többnyire nem önmagában fontos és hasznos tevékenységként értelmezi, hanem valamilyen külső cél eléréséhez szükséges tanulási folyamatként: azért tanulunk, hogy integrálódjunk a társadalomba, hogy valamilyen mesterséget gyakoroljunk,

1 A szerző a román közoktatás minőségét biztosító bukaresti ügynökség elnöke; tanulmánya a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének országos konferenciáján (2009 tavasza, Sepsiszentgyörgy) elhangzott előadás szerkesztett változata.

1. TÁBLÁZAT: Az iskolai tanulás új paradigma szerinti jellemzői

Új paradigma	Hagyományos paradigma
<p>Egyénre szabott tanulás</p> <ul style="list-style-type: none"> • Önszabályozó tanulás (a tanuló által szabályozott) • Egyéni képzési programok • A tanár segíti, lehetővé teszi a tanulási folyamatot • A tanulónak aktív szerepe van saját tanulási folyamatának kezdeményezésében • A tanulás fókuszja a „hogyan tanuljunk” • Intrinszik (belső) motiváció, kompenzáció-közpon-túság 	<p>Reproduktív tanulás</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanuló a tanárt követi • Standardizált (egységes) képzési programok • A tanulási folyamatot a tanár határozza meg, irányítja • A tanuló elfogadja az oktatást, passzív, „befoga-dói” szerepe van • Az oktatás fókuszja: „mit nyersz” az oktatásból? • Külső motiváció, a büntetés elkerülése
<p>„Lokalizált” és „globalizált” oktatás</p> <ul style="list-style-type: none"> • Többféle tanulási forrás – lokális és globális • „Hálózatban” tanulás • Élethosszig tartó és az élettapasztalatok egészére alapozó tanulás • Az oktatás lokális és nemzetközi dimenzióira nyi-tott tanulási lehetőség: „az osztály, ahol tanulunk, a világ egésze” 	<p>Iskolaközpontú tanulás</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanár a tanulás (információ) legfontosabb forrása • Elkülönült, egyéni tanulás • Az oktatási intézmények által behatárolt és meg-valósított tanulási szakaszok • A tanulási lehetőségek leszűkítése az iskola által felkínált tanulási tapasztalatokra (a tanulás iskolá-ba zártsága)

Cheng, Y. C. (2001, 23) nyomán módosított változat

hogyan jó jegyet kapjunk vagy elkerüljünk valamilyen büntetést. Ahhoz viszont, hogy egész életeden át tanulj, magát a tanulás tevékenységet kell szeretned. Azért tanulunk, mert szeretünk tanulni, és nem azért, hogy valamilyen tanulási folyamaton kívüli célt elérjünk, megvalósítsunk. Éppen emiatt hangsúlyozza az új paradigma az önszabályozó és belső moti-váción alapuló tanulás gondolatát.

Ennek alapján a minőségi rendszereknek a következőket kell biztosítaniuk (CHENG 2001, 26).

- A tanulás, tanítás és iskolai élet relevanciája, tekintettel a hármass perspektívára (egyé-niesítés – lokális jelleg – globalizáció).
- A tanuló önálló tanulásának – mint az életen át tartó tevékenységnek – az ösztönzése és fenntartása.
- Az iskola által felkínált tanulási alkalmak maximális kihasználása, tekintettel az emberi tevékenységek sokszínűségére (gazdasági, technológiai, politikai stb.).
- Az iskola által felkínált tanulási alkalmak értékesítése a tanulók által. Ebben a meg-közelítésben fontossá válik az a mód, ahogyan az iskola arra bátorítja a tanulókat, hogy tulajdon fejlődésük érdekében sajátos oktatási és nevelési programokat kezde-ményezzenek.

Az alapkérdés ebben a megközelítésben a következő: vajon vannak-e olyan pedagógusok, akik szakmai és szemléleti téren felkészültek az új paradigma érvényesítésére, főként akkor, ha alapképzésük a régi paradigmához igazodott.

A pedagógus szerepének fontossága a minőségi oktatásban (legkevesebb) két szem-pontból is igazolható.

Az egyik szempont a „szolgáltatás perspektívája”, miszerint a „termék minősége” alapvetően a szolgáltatás minőségétől függ (SALLIS 1996; IOSIFESCU 2008).

- A szolgáltatásokat rendszerint közvetlenül a felhasználónak kínálják fel (ezzel szemben a termék a felhasználókhöz közvetítők révén jut el), és nem választhatóak el a szolgáltatást nyújtó személytől; az iskolát tehát nem választhatjuk el a tanároktól, az iskola minőségét pedig többnyire csakis a tanárok felől tekintve észleljük: hiába szakszerű a menedzsment, ha a tanárok viselkedése a tanulókkal és a szülőkkel szemben nem megfelelő.
- Ennek következtében míg valamely termék gyenge minőségének legfőbb oka a selejtes alapanyag, a hibás tervezés és a gyártási folyamat eljárásainak megsértése lehet, addig a szolgáltatások esetében a minőség hiánya rendszerint közvetlenül a „humán erőforrásra” vezethető vissza, az alkalmazottak nem megfelelő magatartására, viselkedésére, főként azokéra, akik közvetlen szolgáltatók. Emiatt rendkívül fontos odafigyelnünk a tanárképzésre mint az iskola és a közvetlen hasznélvezők közötti kapcsolóelemre.
- Ugyanakkor a szolgáltatások esetében nem lehetséges az utólagos javítás, „szervezés”: egy rossz kocsit megjavítható, de egy rossz tanóra rossz tanóra marad, bármennyire bosszankodunk is, és ha egy rossz iskolában végeztünk, saját oktatásunk, nevelésünk „orvoslása” rendkívül nehéz (ha éppen nem lehetetlen).
- A szolgáltatás a terméktől abban is különbözik, hogy többnyire megfoghatatlan, s emiatt nehezen írható le a kliens számára; például, miképpen magyarázhatjuk meg egy szülőnek, hogy milyen „minőségű oktatást” kínálunk fel az első osztályba iratkozó gyermekének.
- Hasonló okokból igen nehéz a hatékonyság és az eredmények mérése, tehát a pontos mennyiségi mutatók kidolgozása; például a kliensek száma nem jelenti mindig a minőség biztosítékát (az iskolára vonatkoztatva például úgy gondoljuk, hogy minél magasabb az osztálylétszám, annál inkább csökken a módszertani tevékenység minősége); emiatt válnak fontossá a minőségi mutatók: például udvariasság, törődés a klienssel, nyugodtság, türelem...
- A kliens a szolgáltatás minőségét saját elvárásaihoz viszonyítva értékeli. Ezek az elvárások természetesen szubjektívek, sajátosak, következésképpen igen nehéz meggyőzni egy elégedetlen klienst arról, hogy a felkínált szolgáltatások javíthatók; például az iskolában a hírnév gyakran fontosabb, mint a valóban elért eredmények.

Az oktatási, nevelési szolgáltatás eredménye valójában az oktatás értéként értelmezése annak részéről, aki tanul: milyen többlettel rendelkezik a tanuló egy évfolyam, oktatási szakasz stb. elvégzése után a kiinduló helyzethez viszonyítva. Az oktatás kiváló minősége tehát a *hozzáadott értéket*, azt a többletet jelenti, amely magának az iskolai tevékenységnek, és nem más tényezőknek (természetes biológiai és fiziológiai fejlődés, más nevelési források: család, média stb.) köszönhető.

A tanár fontosságát igazoló másik érvrendszer azok a tanulmányok szolgáltatják, amelyek a 20. század második felében lezajló oktatási reformok hatékonyságára vonatkoznak. Ezek a tanulmányok (például HANUSHEK 2003) azt bizonyítják, hogy az oktatásban való jelentős befektetésekre kizárólagosan alapozó reformok kudarcot vallottak (az *inputra* alapozó oktatáspolitikák). 1960 és 2000 között például az Egyesült Államokban megháromszorozódott az egy tanulóra eső átlagköltség, a tanuló-pedagógus számarány 40%-ra csökkent, miközben az országos és nemzetközi, PISA-típusú méréseken a tanulók teljesítménye stagnált, sőt romlott. Ezzel szemben más országokban, például Dél-Koreában, Ausztráliában, Hongkongban – amelyek az oktatási befektetések szempontjából nincsenek az élvonalban – látványos fejlődést értek el a nemzetközi méréseken.

Ugyanakkor azt is megállapították, hogy a tanulás eredménye (azaz az oktatás minősége) iskolánként, sőt egyazon iskolában tanulócsoportonként is nagymértékben változik. Ezek a különbségek nem magyarázhatók a „biológiai adottságokkal” vagy a tanulási motivációval, és csak részben vezethetők vissza a tanulók szociális (társadalmi, gazdasági, kulturális stb.) közegére. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy a tanulók eredményeit elsősorban a tanári kar minősége és a tanulók szociális közege befolyásolja, s csak kismértékben az anyagi befektetés növelése. Sőt az utóbbi időben egyre inkább teret hódít a tanári szakértelembe való „intelligens befektetés” koncepciója, ami azt jelenti, hogy a befektetésnek az alap- és a folyamatos képzésre, a tanári karrier fejlődésére kell irányulnia, amelyet a szakmai kompetenciák megszerzésére és kiművelésére irányuló fejlődésként értelmezünk.

A *szakmai kompetencia fogalmát* többféleképpen határozzák meg. Ezek szintéziseként elmondhatjuk, hogy a szakmai kompetencia ismeretek, gondolkodási modellek, attitűdök, affektív állapotok, értékek és reprezentációk, cselekvési készletek és készségek strukturált egésze, amely egy személyt képessé tesz arra, hogy különféle szerepeket töltsön be, sajátos szakmai feladatokat oldjon meg, és változatos szakmai helyzetekben és kontextusokban kíváló teljesítményt nyújtson (IOSIFESCU 2004).

A kompetenciakészleteknek többféle leírása létezik, ezek a tanári professzionizmust más-más – menedzseri, pedagógiai, szociológiai, pszichológiai, antropológiai stb. – szemszögből közelítik meg. A megközelítésmódtól függetlenül azonban a szerzők többsége a kompetencia három alapvető komponensét emeli ki: *cselekvés* (látható megnyilvánulás – készségek, szakmai magatartásformák stb.), *gondolkodás* (amely az adott szakterület sajátos ismereteinek megszerzéséhez és alkalmazásához kapcsolódik) és *megézés, érzék* (szakmai értékek és attitűdök, érzelmek és emóciók stb.).

A szerzők többsége a szakmai kompetenciák három alapvető forrásaként a következőket nevezi meg: *hivatás* (hajlamainkból fakad, minták nyomán), *képzés* (specifikus felkészülés) és *tapasztalat* (amely a megszerzett kompetenciák különböző helyzetekben és szituációkban való alkalmazási módjára és adaptálására vonatkozik). Tehát akkor lehetünk jó tanárok, ha megfelelő hajlamokkal, adekvát képességgel és gazdag tapasztalattal rendelkezünk. Minden-

nek következtében – ha nem tudjuk módosítani a „genetikai örökséget” – akkor lehetünk jobb tanárok, ha jobb képzésben részesülünk, és ha magas szintű és komplex tapasztalatot szerzünk (nem feltétlenül hosszabb ideig tartót: a „több” nem mindig jelent „jobbat” is).

A tanárképzésben minden alapképzési és továbbképzési rendszer (amelyek rendszerint tapasztalatszerzési lehetőséget is kínálnak) expliciten a megismerést, a készségek, jártasságok kialakítását célozzák, a szakmai kultúra fejlesztése és különösen a szakmai attitűdök kialakítása igencsak háttérbe szorul bennük. Vajon, ha megtanítjuk a tanárokat arra, hogy használják a számítógépet, gondolunk-e arra is, hogy pozitív attitűdöket alakítsunk ki a technológiával szemben? Még akkor is, ha azt mondjuk a tanároknak, hogy egész életük folyamán tanulniuk kell, sikerül-e vajon kialakítanunk a megfelelő attitűdöt a tanulással szemben?

A fenti gondolatmenetet folytatva: vajon egy negatív attitűddel rendelkező tanár képes-e arra, hogy pozitív attitűdöket alakítson ki tanulóiban a számítógéppel vagy a tanulással kapcsolatban? Egyértelműen nem: az iskolában a „rejtett tantervnek” nevezett jelenség is működik. Egy tanár, aki elutasítja a képzést, az önfejlődést, a tanulást, még akkor is, ha hangoztatja a tanulóknak, hogy egész életük folyamán és minden élethelyzetből tanulniuk kell, annyit ér el, hogy negatív attitűdöt alakít ki a tanulással szemben, és hitelteleníti az iskolát; mindkét változat elfogadhatatlan.

Következtetésképpen a legújabb álláspontok az oktatási reformok újraértelmezésének szükségességét igazolják egy *kulturális perspektíva* felől: mindazon reformok, amelyek expliciten nem az értékek, reprezentációk, mentalitás és gondolkodási módok megváltoztatását célozzák, kudarcba fulladnak. Ezért mindazoknak, akik döntenek a jelenlegi és a jövőbeni reformokról, a következő kérdésekre kell válaszolniuk:

- Mi az iskola szerepe egy gyorsan és beláthatatlanul változó társadalomban? Melyek az új tanári szerepek egy információs és tudásalapú társadalomban? Milyenek kell képezni a tanárokat ahhoz, hogy ezeket a szerepeket betölthessék?
- Milyen értékeket kell közvetítenie explicit és implicit módon az iskolának? Autonómia, kreativitás, rugalmasság és tolerancia vagy függőség, konformizmus, merevség és intolerancia?
- Melyek lesznek a társadalmi és szakmai integráció kulcskompetenciái egy olyan társadalomban, amelyet még nem ismerünk? A kizárólagos szakmai kompetenciák vagy azok a kulcskompetenciák, amelyeket az európai és oktatáspolitikai dokumentumok leírnak?

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a fentiekben leírt minőségkonceptió értelmében nyilvánvaló a tanárképzés és -továbbképzés alapjait érintő átrendezés szükségessége. Egy olyan társadalomban, ahol az információ mennyisége egyre nő és egyre szélesebb körben hozzáférhető, ahol a technológiák szédületesen fejlődnek, a mesterségek pedig egyik napról a másikra megjelennek és eltűnnek, a szakmai kompetenciák egyedülállóan tartós komponentei (a tanárok esetében is) a szakmai attitűdök és értékek.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- CHENG, Y. C. (2001): *Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education: Three Waves for the Future*. Invited Plenary Speech Presented at the International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century, Beijing, China, 12–15 June 2001. <http://www.ied.edu.hk/cird/doc/speeches/12-15jun01.doc>
- HANUSHEK, E. (2003): The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, Vol. 113 (February), 64–98.
- IOSIFESCU, Ș. (2004): *Sistemul de competențe manageriale ale profesorului (Teză de doctorat)*. Universitatea (mimeo), București.
- IOSIFESCU, S. (2008): *Calitatea formării profesionale: perspectiva „serviciului educațional”*. Comunicare în cadrul Simpozionului Internațional „Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente”. București, 23–24 mai 2008.
- MAEHR, M. – MIDGLEY, C. (1996): *Transforming School Cultures*. Boulder, Westview Press, Colorado.
- SALLIS, E. (1996): *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page Limited.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- IOSIFESCU, Ș.: *Calitatea educației – concept, principii, metodologii*. Educația, București, 2008.

Fordította: Ferenczi-Fóris Rita