

FELNŐTTHALLGATÓ-BARÁT OKTATÁSI PARADIGMÁK

ADULT STUDENT FRIENDLY PARADIGMS IN EDUCATION

KECZER GABRIELLA egyetemi docens

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ABSTRACT

The paper focuses on educational paradigms that have recently become widespread in the global higher education area and which may be significant in training adult students. New attitudes towards teaching and learning, such as student-centered, learning outcome and competency-based learning; new, personalized admission and progression, such as alternative entrance or open door policy, flexible, individual learning paths, accelerated learning; methods building upon more active and responsible students, like self-directed and blended learning; validation of prior knowledge – just a few of the many. These paradigms, when becoming a common practice, may transform the entire higher education system. But at the same time, they probably lead to more adult student friendly universities. It is not the purpose of the paper to discuss these paradigms in detail, but to display some of the progressive views and practices based on an extended literature review..

Bevezetés

A tanulásról és tanításról való gondolkodásban számos olyan új vagy egyre hangsúlyosabbá váló paradigma létezik a globális felsőoktatási térben, amelyeknek különös jelentősége lehet a hagyományos egyetemi korosztálynál idősebb, általában munka és család mellett tanuló felnőtt hallgatók oktatásában. A tanulás új típusú felfogása, a hallgató-, illetve tanulási eredmény központú szemlélet; az alternatív bekerülési módok és egyéni tanulási utak; az önrányított, valamint a résztvevő-központú, valós kontextusú tanítás, a blended learning, az előzetes tudás elismerése olyan progresszív szemléletet és gyakorlatot tükröznek, amelyek a felsőoktatás egészének átalakulását jelenthetik, de egyben a felnőtt hallgató-barát működés irányába mozdíthatják el az egyetemeket.

1. A tanulás megközelítése

A hallgató-központú tanulás paradigmája (student-centered learning) felé történő elmozdulás alapvető feltétele annak, hogy az oktatás képes legyen kiszolgálni a különböző előismeretekkel, kompetenciákkal, célokkal stb. megjelenő hallgatókat. Ez a szemlélet azt jelenti, hogy a figyelem nem arra irányul, hogy kik és mit tanítanak, hanem, hogy kik és mit tanulnak.

A hallgató-központú tanulás a következő alapelvekből indul ki:

- a tanulás folyamatos, reflexív folyamat;
- nem jó mindenkinek ugyanaz a megoldás;
- a hallgatók tanulási módszerei különbözőek;
- a hallgatók érdeklődése és igényei eltérőek;
- a hallgatók háttér-tudása és tapasztalatai nem egyformák;
- a választás a tanulás központi eleme;
- a hallgatóknak kell irányítaniuk a tanulást;
- a cél a képessé tétel, nem a megmondás;
- a tanulás a hallgató és a tanár együttműködését igényli.

A hallgató-központú tanulás sikeres megvalósításához a következő feltételeket kell az intézményeknek teljesíteniük:

- a kurikulum moduláris szerkezetű, és kredit-alapú előrehaladási útvonalakat jelöl ki;
- az oktatás rugalmas;
- a pedagógiai módszerek az osztálytermen kívül az önálló munkát, az osztályteremben az interakciót helyezik a középpontba;
- ennek megfelelően a képzés kiscsoportos szemináriumok keretében történik;
- a hallgatói szolgáltatások, a hallgatói támogatás megfelelő;
- az oktatók képesek megérteni a hallgatók speciális igényeit és megfelelni azoknak;
- az oktatásszervezés központilag történik, a képzések intézményi koherenciájának (pl. kreditrendszer) biztosítása érdekében;
- az intézmény megfelelő anyagi lehetőségekkel rendelkezik az alacsonyabb oktató/hallgató arány biztosításához és a kiváló oktatók elismeréséhez;
- a minőségbiztosítási rendszer képes mérni a hallgatói előmenetelt és a tanulás eredményességét. (Smidt, Sursock 2011)

A hallgató-központú tanulás szemléletéből egyenesen következik, hogy az oktató tartalmat, az oktatási módszereket annak alapján határozzuk meg, hogy a hallgatóknak milyen tartalmakra és módszerekre van szükségük.

Ezzel szorosan összefügg a tanulási eredmény központú oktatás (learning outcomes), illetve a kompetencia-alapú oktatás (competency-based) paradigmája. A képzési programok tervezésében, a modulok vagy tantárgyak oktatásában és a tanulmányi munka értékelésében egyre inkább meghatározó és követelménnyé válik az eredményalapú megközelítés. A tanulási eredmények olyan állítások, ame-

lyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudniuk elvégezni egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után. (Fischer, Halász 2009:8) Ezen alapul az európai, illetve az azzal összhangban kidolgozott Magyar Képesítési Keretrendszer, amely a tudás – képesség – attitűd – autonómia kategória-rendszerében határozza meg az egyes képzési szinteken elvárt tanulási eredményt. Ez a kompetencia-központúságot juttatja érvényre, azaz a hallgatóknak nem ismereteket, hanem – a munkaerőpiacon hasznosítható – kompetenciákat kell szerezniük; ebbe pedig a tudás mellett a különböző általános és szakmai képességek, a végzettségnek megfelelő feladatok ellátásához szükséges attitűdök és önállóság, felelősségvállalás is beletartozik.

2. Bekerülés, előrehaladás a felsőfokú képzésben

A globális felsőoktatási térben számos országban lehetővé teszik, hogy a hallgatók a hagyományos bekerülési úttól eltérő módon is beléphessenek a felsőfokú képzésbe, azaz ne minden jelentkezőnek ugyanazokat a felvételi követelményeket kelljen teljesíteniük. Az alternatív belépés paradigmája (alternative entrance) nyilvánvaló módon különösen fontos lehet a közoktatásból már korábban kikerült felnőtthallgatók számára.

Magyarországon sajnos jelenleg nincs lehetőség a hagyományos bekerülési úttól eltérő módon belépni a felsőfokú képzésbe.⁶ Ugyanakkor Spanyolországban például azok a 40 évnél idősebbek, akik nem rendelkeznek olyan végzettséggel, amely lehetővé teszi a felsőoktatásba való beiratkozást, kérhetik előzetes szakmai tapasztalatuk validálását, amennyiben az releváns a választott képzés szempontjából. Azok a 45 év felettek, akik nem rendelkeznek a megfelelő végzettséggel és hiányzik a releváns tapasztalatuk is, személyes interjú, valamint egy általános teszt eredményei alapján léphetnek be a felsőoktatásba. (Mondolat 2011)

A nyitott kapuk paradigmája (open-door policy) olyan felsőoktatási intézményekre jellemző, amelyek egyáltalán nem támasztanak felvételi követelményeket, úgymint iskolai végzettség, nyelvtudás stb. Az első ilyen nyitott egyetemet az Egyesült Királyságban hozták létre 1969-ben. Az Open University-nek megalapítása óta közel kétfélmillió, 2013-ban 206 ezer hallgatója volt. 600 féle kurzust kínál a rövid tanfolyamoktól a szakképzéseken és az egyetemi képzéseken át a doktori képzésig, és 250 féle végzettséget ad. A hallgatók 71%-a munka mellett tanul. Szinte egyetlen alapképzési programjára sincs formális felvételi követelmény. (Open University 2014)

A világ számos országában nem csak a bekerülés lehet többféle, hanem a felsőoktatásban történő előrehaladás is. Ezt a rugalmas tanulási utak (flexible learning paths) és a gyorsított képzés (accelerated learning) paradigmái tükrözik.

6 A jelenlegi kormányzat által készített felsőoktatási koncepcióban („Fokozatváltás a felsőoktatásban”) vannak utalások az alternatív bekerülési utak kialakítására, azonban a koncepció 2013-as elfogadása óta nem történt ilyen irányú kezdeményezés.

A kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek közt teljesítményeik szempontjából igen nagy eltérések tapasztalhatók megelőző életszakaszaik tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményességétől függően. (Sz. Molnár 2009) Ezért az azonos életkorú felnőtt hallgatók között is jelentős különbségek lehetnek. A rugalmas tanulási út lehetőséget teremt a hallgató számára, hogy eltérjen a standard képzési programtól. A rugalmasság jelentheti azt, hogy nem a teljes képzést, csak annak egy részét végzi el az adott intézményben (sőt, az is lehetséges, hogy csak vizsgát tesz), hogy moduláris rendszerben, különböző képzésekből válogatja össze a neki megfelelő képzési tartalmat, hogy egy félévben szokásosnál több vagy kevesebb tárgyat teljesít, azaz a többieknél gyorsabban vagy lassabban halad a tanulmányaival, hogy nem a képzés elejétől kapcsolódik be a rendszerbe stb.

A tagállamok többségében a felsőoktatási intézmények maguk döntenek el, hogy milyen felsőoktatási programokat indítanak rugalmas képzési utakkal. Ebből kifolyólag intézményenként változnak a lehetőségek. Vannak azonban olyan országok is, ahol mindezt törvény szabályozza. Belgium flamand részén a 2004-es Törvény a rugalmas tanulási útvonalokról (Law on Flexible Learning Path) a felsőoktatási intézményektől megköveteli, hogy a programjaikat három tanulási formában szervezzék: végzettség-szerződés, creditszerződés és vizsgaszerződés keretében. A végzettség-szerződés esetében a hallgató személyre szabott tanulási utat bejárva tanévenként 60 kreditet vagy részidős képzésben tanévenként kevesebb, mint 54 kreditet szerez azzal a céllal, hogy diplomát kapjon. Creditszerződés esetében a hallgató krediteket vesz fel egy végzettséget adó képzési program részeként. Vizsgaszerződés esetében vizsgákra jelentkezik egy végzettség megszerzése érdekében. (Mondolat 2011)

Az úgynevezett gyorsított tanulás keretében a kurzusok teljesítése, a végzettség megszerzése rövidebb idő alatt lehetséges. Bizonyos esetekben a kurzusok rövidebbek, máskor a kontaktórák száma kevesebb annak érdekében, hogy a képzés jobban igazodjon a felnőtt hallgatók életviteléhez. (Wlodkowski.2003). Bár a gyorsított tanulást gyakran éri az a vád, hogy a kényelem érdekében feláldozza a szigorot, a széles képzési spektrumot és az oktatás mélységét, számos felmérés igazolja, hogy felnőtteknek indított gyorsított képzések ugyanolyan eredményesek vagy eredményesebbek, mint a fiatal hallgatók hagyományos képzései. (Ross-Gordon 2011)

3. Személyre szabott oktatás, önirányított tanulás

Napjainkban egyre nagyobb teret nyer az a megközelítés, mely szerint tanulási folyamatban az egyénnek jóval nagyobb önállóságot kell kapnia, és ennek megfelelően nagyobb felelősséget, aktívabb szerepet is kell vállalnia. Ez a szemlélet jelenik meg az önirányított tanulás (self-directed/regulated learning) paradigmájában.

Az önirányított tanulás azt jelenti, hogy az egyén maga határozza meg a tanulási célkitűzéseit, alakítja ki a tanulási stratégiáját, követi figyelemmel az elő-

rehaladását (self-monitoring), ellenőrzi az eredményességet és reflektál mindezekre. (Pintrich 2000) Oktatókutatók az önirányítás lehetőségét az iskolai és iskolán kívüli tanulás eredményességét tekintve az egyik kulcstényezőnek tartják. (Cleary, Zimmerman 2004) Az általában rendkívül heterogén felnőtt hallgatói csoportok szempontjából ennek a szemléletnek a jelentőségét az adja, hogy kutatók szerint az önirányított tanulás különösen hatékony eszköz olyan hallgatók esetében, akiknek a felkészültsége különböző. (Schunk 1981) Emellett Siebert megállapítja, hogy a tanuló felnőtt relatíve önalkotó, önépítő (autopoetikus) rendszer, tanulása önszervező jellegű, nem tanítható akarata ellenére. (Siebert 1993, idézve: Sz. Molnár 2009)

Az önirányított tanulás koncepciójába illeszkedik az a norvég gyakorlat, mely szerint a hallgatók és az intézmények egyéni képzési tervet írnak alá. Ez lehetővé teszi, hogy rugalmasabban szervezze meg a hallgató a tanulmányait és megtervezze az egy tanévre eső munkaterhet. Az egyéni képzési tervet az első szemeszter vége előtt írják alá a 60 vagy több kredit program hallgatóival. Ebben rögzítik, hogy teljes idejű tanulmányokat vagy részidős tanulmányokat folytat-e a hallgató, ez utóbbi esetben a százalékos arányt is rögzítik, valamint azt is, hogy a hallgató mennyi ECTS kreditet kíván teljesíteni szemeszterenként vagy évenként, mely kurzusokat kívánja felvenni, melyekből vizsgázik, milyen egyéb – képzési programhoz kapcsolódó – tevékenységeket végez. Az egyéni oktatási terveket rendszeresen felülvizsgálják, a kitűzött céloktól való eltérés esetén a vizsgaszabályzat az irányadó abban, hogy évet kell-e ismételnie a hallgatónak. (Mondolat 2011)

4. Oktatási módszerek

Zitter kétdimenziós térben helyezi el a lehetséges tanulási-tanítási módokat. Az egyik dimenzió az elsajátítás módjára vonatkozik, amelyben a skála egyik végpontján az átadás-átvétel (aquisition), a másik végpontján a részvétel (participation) helyezkedik el. A másik dimenzió a tanulás kontextusára utal, amelyben a skála egyik végpontja a valóságos (realistic) kontextust, a másik a konstruált (constructed) kontextust jelöli ki. Az, hogy az adott tanulási-tanítási mód a skála mely pontján helyezkedik el, attól függ, hogy mennyire valóságosak a tanulóhoz kapcsolódó feladatok. A két dimenzióban 4 tanulási-tanítási mező azonosítható. (Zitter, Hove 2012:10) Zitter modelljében elhelyezve az egyetemi oktatás különböző módszereit:

- Tudásátadás-átvételen alapuló, konstruált kontextusban történő módszer a hagyományos elméleti egyetemi előadás.
- Szintén tudásátadáson-átvételen alapul, de valós kontextusban történik a tényleges, gyakorlati, munkahelyi ismeretanyag, problémáknak oly módon történő bemutatása, amelyben a hallgató nem vesz aktívan részt. Ilyen például az üzemplátogatás a műszaki képzésben vagy az iskolai hospitálás a pedagógusképzésben.

- A hallgató részvételén alapul, de konstruált kontextusban zajlik a fiktív projektek kidolgozása, a konstruált problémák csoportmunkában történő megoldása vagy a laborgyakorlat.
- Szintén a hallgató részvételén alapul, de valós kontextusban zajlik egy tényleges munkahelyi probléma, feladat projektmunkában, csoportmunkában vagy a hallgató egyéni munkájával történő megoldása az adott munkahely szakmai felügyeletével, illetve ebbe a mezőbe tartozik a hallgatói gyakorlat is akár az iskolai képzés kiegészítéseként, akár duális formában.
- Hibrid tanulási-tanítási módnak tekinthető, ha vegyesen alkalmazzák a kettő vagy több mező elemeit.

A felsőoktatásban napjainkban egyértelműen a résztvevő-központú oktatás paradigmája dominál. Ez abból indul ki, hogy a tudás nem lenyomata a tananyag-nak, hanem személyes értelmezése. Segíti a tapasztalatokra reflektáló tanulást és az új tudásnak a meglévő tapasztalatokkal való összekapcsolását. (Maróti 2005, idézve in: Sz. Molnár 2009) Jarvis leszögezi, hogy a felnőttek számára a csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek motiváló hatásúak, mert a csoport támogatást, kihívást, pozitív ingerlő hatást jelenthet számukra. (Jarvis 2004, idézve: Sz. Molnár 2009) Cranton a transzformatív tanulás (transformative learning) fogalmát használja. Ennek lényege, hogy a tanulási folyamat alapvetően megváltoztatja a felnőttek gondolkodásának kereteit, korábbi véleményüket, attitűdjüket és arra készteti őket, hogy kritikus szemmel vizsgálják felül korábbi nézeteiket. A transzformatív tanulás csak olyan oktatási módszerekkel érhető el, amelyek ösztönzik az önálló véleményformálást, kritikus gondolkodást. (Cranton 1994) Nahalka szerint a tudás rekonstrukcióját, a régi tudás újjal történő felcserélődését hatékonyan segíthetik elő a társas tanulási folyamatok, a tanárral és a tanulótársakkal történő együttműködés, megbeszélések, viták, a nézetek egyeztetése. (Nahalka 1998, idézve: Sz. Molnár 2009) Siebert megállapítja, hogy a tanuló felnőtt a külvilágból érkező információkat a szelektív észlelés folyamatában a már meglévő tapasztalataira vonatkoztatja, ha azok nem illeszkednek tapasztalataihoz, vagy ha a tanuló nem talál megfelelő magyarázatot arra, hogyan illeszthetők az új ismeretek a meglévő tapasztalatokhoz, akkor vagy átértelmezi, vagy megtartja, vagy visszautasítja. A múltbeli tapasztalat és a vele együtt járó magyarázat – mint kognitív séma – könnyen ellenállhat a változásnak, ha az oktatás nem támaszkodik ezeknek a tapasztalatoknak (sémáknak) a bevonására, felidézésére. (Siebert 1993, idézve: Sz. Molnár 2009) Hasonlóan fontos, hogy az oktatás legalább részben valós kontextusú legyen; erre a különböző duális, az oktatási intézmények és a munkáltatók együttműködésén alapuló képzési formák szolgálnak. Ennek az együttműködésnek számos formája létezik a globális felsőoktatási térben.

A problémaalapú tanulás paradigmája (problem based learning) a részvételi tanulást és a valós kontextust egyesíti. A dán Aalborg Egyetem már 1974 óta alkalmazza ezt a módszert. Ennek keretében a hallgatók az üzleti szférától érkező konkrét problémákat oldanak meg team-munkában, az oktatók és a vállalati szakembe-

rek közös irányításával. A módszer segítségével a vállalkozások szakértelemhez, a hallgatók pedig ipari-üzleti tapasztalatokhoz és kapcsolatrendszerhez jutnak. (Keczer 2014)

A felnőtt hallgatók oktatásának egyik legnagyobb dilemmája, hogy a munkahelyi és családi kööttségekkel rendelkező felnőttek esetében, amikor az oktatás egy-két „levelezős” órára korlátozódik, hogyan lehet a gyakorlatba ültetni a fenti megközelítéseket. Erre a problémára lehet megoldás a blended learning paradigmája.

A blended learning a hagyományos tantermi oktatási forma és az elektronikus távoktatási forma ötvözése. A módszer biztosítja a hagyományos és virtuális tantermi tanulási formákat, a személyes és távolsági konzultációkat, a nyomtatott és elektronikus tananyagokat, a változatos módszereket, illetve az egyénre szabott tanulói előrehaladás ütemtervét, annak ellenőrzését és értékelését. Egyesíti a személyes jelenlétben alapuló oktatás és konzultáció, valamint a távoktatás elektronikus tanulási környezetének illetve tananyagainak különböző változatait, úgymint formális – informális⁷, virtuális együttműködési (szinkron – aszinkron⁸) és önálló tanulást támogató⁹ tanulási formákat. A módszer kialakulásának háttérében az állt, hogy a tanulási, tanítási módszerek között nem helyes éles határvonalat húzni. Vannak olyan helyzetek (földrajzi távolság, személyes és gazdasági okok), amikor célravezetőbb és hatékonyabb, ha a tanulási formák egyes elemeit egyesítjük. (Nemes, Csilléry 2006)

A St. Louis Community College Florissant Valley kampusza a blended learninget és az önirányított tanulást egyesíti interdisciplináris oktatási módszerekkel. Hetente egyszer van esti konzultáció, ezen kívül az oktatás önirányított módon, interneten keresztül történik. A konzultációkat az előrehaladás figyelemmel kísérésére és a kérdések, problémák megbeszélésére használják. A kurikulum tematikus modulokból épül fel, de a tantárgyakat nem csak társítják, hanem valóban integrálják az egyes modulokban. Az oktatás is interdisciplináris, az oktatók közösen adják át a tananyagot (shared delivery, team teaching). A konzultációkon általában 3-4 oktató van jelen, mindenki a saját területének szemszögéből világít meg egy-egy problémát. Ez a rendszer több mint 10 éve működik. (Worth, Stephens 2011)

5. Az előzetes tudás elismerése

Az előzetesen szerzett tudás (prior knowledge) két komponensből tevődik össze: a hallgatók korábbi tanulmányaiból és a munka- és élettapasztalataiból. Ezen tudás értékelése és beszámítása a validálás. A korábbi tanulmányok értékelé-

7 Formális: oktató által irányított osztályterem, műhelymunka, konzultáció, gyakorlati képzés. Informális: kollegiális kapcsolatok, munkacsoportok, szerepmodellezés.

8 Szinkron: e-learning osztályok, e-témavezetés, chatszoba. Aszinkron: e-mail, online elektronikus hirdetőtáblák, levelezőlisták, online közösségek, fórumok.

9 Önálló tanulás támogatása: webtananyagok, munkafüzetek, linkek on-line forrásanyagokhoz, szimulációk, forgatókönyvek, videó és audió CD-k/DVD-k, online önértékelés.

sének és beszámításának, viszonylag jól kidolgozott és alkalmazott eljárások léteznek, a munka-, és különösen az élettapasztalat előzetes tudásként való elismerése azonban kevésbé kiforrott és általános.

A validáció révén a különféle tanulási tapasztalatok és eredmények súlyt kapnak, összehasonlíthatókká és átláthatókká válnak. A validáció biztosítja a tanulási utak átjárhatóságát, támogatja a képzésbe való be- és visszalépés folyamatát, beszámíthatóvá teszi a hozott tudást. Mindez jól szolgálja a felnőtt tanulók sajátos érdekeit. Európában a nemzeti jogszabályok általában nem írnak elő validálási eljárásokat, így a felsőoktatási intézmények a tradicionális autonómiájukkal összhangban maguk alakítják ki ezen gyakorlatukat. Csak néhány országban (Svédország, Finnország, Franciaország, Szlovénia, Dánia) van olyan hatályos jogszabály, mely ténylegesen megköveteli a felsőoktatási intézményektől, hogy valósítsák meg az előzetesen szerzett tudás validálását.¹⁰ Több európai országban (UK, Lengyelország, Szlovákia, Románia, Liechtenstein, Bulgária, Görögország) nincs jogszabályi hivatkozás az előzetesen szerzett tudás validálására. Ennek ellenére például az Egyesült Királyságban az előzetesen szerzett tudás azonosítása és validálása napi gyakorlat, és itt – néhány más európai országhoz hasonlóan – a nemzeti hatóság útmutatókkal segíti a felsőoktatási intézményeket a validálási folyamat megvalósításában. (Mondolat 2011)¹¹ A validációnak többféle módja lehetséges: dokumentumelemzés, önértékelés, külső értékelés, vagy mindezek együttes alkalmazása. Az egyik legelterjedtebb módszer külföldön a portfólió, mely az egyén által birtokolt szakmai és szociális kompetenciákat foglalja össze hivatalosan. A hallgatók által összeállított portfóliót az oktatók értékelik és annak alapján ismerik el a munka- és élettapasztalatot.¹²

6. A bemeneti kompetenciák és a hallgatói teljesítmény értékelése

Az értékelés visszacsatolás, visszajelzés a teljesítményről, tanulási folyamatról. Az értékelés funkciója lehet a tanulás ösztönzése, a tanulási teljesítmény minősítése, a hallgatók differenciálása, a hallgatók motiválása, az oktatói hatékonyság igazolása, visszacsatolás a folyamatról, teljesítményről (hallgatónak, oktatónak, intézménynek). Három formáját különböztetjük meg:

- Diganosztikus értékelés, azaz helyzetfeltáró értékelés: a tudás tartalmi és strukturális feltérképezése azzal a céllal, hogy az eredmények és hiányosságok oka feltárható legyen. Előzetes információszerzés arról, hogy a hallgatók milyen szinten állnak, milyen lemaradásaik, vagy kiemelkedő képességeik vannak; megfelelnek-e az elvárásoknak; milyen feltételekkel kezdik az okta-

10 Hazánkban a Nemzeti Felsőoktatási törvény 49. § szabályozza az előzetes tudás elismerését.

11 Farkas (2014) részletesen foglalkozik a témával; Derényi és Tóth (2011) pedig számos külföldi jó gyakorlatot mutat be az előzetes tudás hitelesítésére.

12 Részletesen lásd például Klein-Collins, Hein (2009).

tás adott szakaszát; rendelkeznek-e az új ismeretek feldolgozásához szükséges tudáselemekkel.

- **Formatív értékelés, azaz fejlesztő, segítő értékelés.** Egy új anyagrész elsajátításának sikerességét méri, végigkíséri a pedagógiai folyamatot. A folyamat közbeni irányítás, segítség a célja; a tanulási sikerek megerősítését, a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárását szolgálja. Az oktató megállapítja a hallgató fejlődését és tanulási szükségleteit, és ehhez igazítja a tanítást.
- **Szummatív értékelés, azaz lezáró, összegző értékelés.** Minősítő funkcióval bír. Hozzájárul a hallgatók kategorizálásához, egymáshoz való viszonyításához. Egy-egy nevelési-oktatási szakasz záróaktusa, megmutatja, hogy egy adott kívánatos szinthez képest hogyan teljesít valaki. (Radnóti 2006 alapján)

Bár a felsőoktatásban tradicionálisan a szummatív, félév végi értékelés a jellemző¹³, a formatív értékelés az, amely lehetővé teszi a jellemzően önállóan tanuló felnőtt hallgatók eredményességének folyamatos figyelemmel kísérését, és probléma esetén lehetőséget nyújt a beavatkozásra, siker esetén a megerősítésre. Ennek különösen az önirányított tanulás esetében van különösen nagy jelentősége. A formatív értékelés emellett lehetővé teszi az oktatónak az alkalmazott módszerek, a tananyag, az elvárások korrigálását.

Összegzés

Tanulmányomban olyan oktatási paradigmákat mutattam be a nemzetközi és hazai szakirodalom áttekintése alapján, amelyek az utóbbi időkben jelentek meg, illetve váltak hangsúlyossá az oktatásról való gondolkodásban, és amelyek különös jelentőséggel bírhatnak a hagyományos egyetemi korosztálynál idősebb, úgynevezett felnőtt hallgatók oktatásában. Ezek egy része a hazai gondolkodásban is jelen van, sőt, a gyakorlatban is megvalósulni látszik. Ilyen például a tanulási eredmény központú, illetve kompetencia alapú oktatás, amely a Magyar Képesítési Keretrendszerben tükröződik. Azt természetesen fontos hangsúlyozni, hogy a képzési követelmények átírása az MKKR szerint önmagában nem garantálja, hogy ez a szemlélet az oktatásba is behatol. Ahhoz a tananyagok és oktatási módszerek átalakítására van szükség a hallgatók és a munkaerőpiac tényleges szükségleteinek¹⁴ megfelelően. Ennek a folyamatnak része kell, hogy legyen azoknak az oktatási és számonkérési módszereknek az általánossá válása, amelyek növelik a hallgatók aktív részvételét, felelősségét a saját tanulásukban, és biztosítják a valós kontextusban zajló tanítást. Az előzetes tudás validálásának kérdésével a hazai kutatók és szakértők is évek óta foglalkoznak, és néhány intézményben – például

13 A 2015. július 6-án elfogadott felsőoktatási törvény módosítás előírja a bemeneti kompetenciák mérését, azaz nélkülözhetetlenné válik a diagnosztikus értékelés.

14 Lásd például Csehné Papp I. (2007), Csehné Papp I., Hajós L. (2014).

a Debreceni Egyetemen – már jó gyakorlatokkal is találkozhatunk¹⁵. Az alternatív bekerülési lehetőségek és a rugalmas, egyéni tanulási utak, és így az önirányított tanulás megvalósulásához azonban a szabályozás átalakítására, és mindenekelőtt a tanulásról, a tanuló és a tanár szerepéről való gondolkodás változására lenne szükség az oktatók, a hallgatók és a szakpolitika részéről egyaránt.

A tanulmányban bemutatott paradigmák egyes felsőoktatási intézményeken belüli érvényesülésének szervezeti és menedzsment feltételei is vannak. A vezetők elkötelezettsége nélkül az újfajta szemléletmódok elterjedése aligha elképzelhető. Emellett az új módszerek kidolgozását, alkalmazását motivációs eszközökkel is támogatni kell (az oktatók teljesítményének megítélésében az oktatásnak, ezen belül a tárgyalt szemléletmódnak és aktivitásnak a jelenleginél jóval nagyobb hangsúlyt kell kapnia), valamint biztosítani kell hozzá a szükséges erőforrásokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csehné Papp I. (2007): Az oktatás és a munkaerőpiac állapota közötti kapcsolat Magyarországon. In: *Gazdálkodás* 2007/1: pp. 60-66.
- Csehné Papp I., Hajós L. (2014): Education and working life in Hungary. In: *Acta Technica Corviniensis – Bulletin of Engineering* 2014/2. pp. 105-110.
- Cleary, T., Zimmerman, B. (2004): Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. In: *Psychology in the Schools*, 41(5), pp. 537-550.
- Cranton, P. (1994): *Understanding and Promoting Transformative Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Derényi A., Tóth É. (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Farkas É. (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. SZTE JGYPK FI, Szeged.
- Fischer A., Halász G. (2009): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. *Tempus Közalapítvány*, Budapest.
- Keczer G. (2014/a): Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. században. *Egyesület Közép-Európa Kutatására*, Szeged
- Klein-Collins, Hein (2009): Prior Learning Assessment: How Institutions Use portfolio Assessments. In: *The Journal of Continuing Higher Education* 57. pp 187-189.
- Mondolat Iroda (2011): „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 Európai Unió forrásból megvalósuló projekthez kapcsolódóan. Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés. Kutatási jelentés. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf. (Letöltve: 2015. március 4.)
- Móré M., Wiwczaroski, T., Szabados Gy. (2012): The application of knowledge acquired outside the school system in the framework of higher education. In: *Hungarian Educational Research Journal*. pp. 115-124.

15 Lásd például Móré et al. (2012)

- Nemes Gy., Csilléry M. (2006): Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Open University: www.open.org.ac.uk. (Letöltve: 2014. március 27.)
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego. pp. 451–502.
- Radnóti K. (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131-167.
- Ross-Gordon, J. (2011): Research on Adult Learners: Supporting the Needs of a Student Population that Is No Longer Nontraditional. In: *Peer Review 2011 winter Vol. 13, No. 1*.
- Schunk, D. H. (1981): Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 93-105.
- Smidt, H., Surssock, A. (2011): *Engaging in Lifelong Learning*. EUA, Brüsszel.
- Sz. Molnár A. (2009): A tanuló felnőtt. In: *Pedagógusképzés* 7. évf. 2-3. szám, pp. 199-220.
- Wlodkowski, R., Kasworm, C. (2003): Accelerated Learning for Adults: The Promise and Practices of Intensive Educational Formats. Special issue, *New Directions for Adult and Continuing Education* 97.
- Worth, J., Stephens, C. (2011): Adult Students: Meeting the Challenge of a Growing Student Population. In: *Peer Review 2011 winter Vol. 13, No. 1*.
- Zitter, I., Hovee, A. (2012): *Hybrid Learning Environments*. OECD Education Working papers No. 81. www.oecd.org