

**Einhorn Ágnes**

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ

## **A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése<sup>1</sup>**

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.3>

*A kényszerűen bevezetett online oktatás azzal is szembesítette a közvéleményt és a szakmát, hogy mennyi teendő van még a pedagógiai modernizáció terén. Először áttekintem, hogy a korszerű oktatás alapelvei, illetve az ehhez szükséges tanári kompetenciák rendszere hogyan jelenik meg a szakirodalomban és a szabályozó dokumentumokban, majd röviden áttekintem a tanártovábbképzések módszertani változásait is. Az összegzés eredménye az, hogy elméletileg ez a terület jól dokumentált: évtizedek óta számtalan kutatási eredmény és elméleti munka született ezekben a témákban. Mindezek alapján azzal a kérdéssel foglalkozom, hogy ha ennyire világos elméleti tudásunk van arról, hogy milyen tanári kompetenciákra van szükség a korszerű oktatáshoz, és szakmai konszenzus van ezek kialakításának módszertanáról is, akkor miért olyan nehézkes a pedagógiai modernizáció. A korszerű (szaknyelv)oktatás célja a tanuló/hallgatók felkészítése a környezet folyamatos változására, a változás pedagógiájának megszületéséhez azonban a pedagógia és a tanár változására van szükség. Ezzel súlyosan szemben áll az állandóság, mint kiemelt pedagógiai érték, amely meghatározza az oktatás gyakorlatát. A konklúzióm az, hogy a pedagógiai modernizációhoz, tehát a változáshoz és a változtatáshoz minden elméleti tudása megvan a szakmának, a sikertelenség okát tehát másutt kell keresni: a társadalmi elvárások, a támogató és motiváló környezet és a tanári motiváció terén érdemes kutatni az okokat.*

*Kulcsszavak: pedagógiai modernizáció, pedagógiai kultúra, tanári kompetenciák, tanártovábbképzés, a változás pedagógiája*

### **Bevezetés**

A pandémia az oktatási színtéren régóta aktuális kérdéseket helyezett a középpontba: egyértelműen szembesítette az összes érintettet azzal, hogy a pedagógiai modernizáció kérdésével hosszú ideje foglalkozunk ugyan, de ezen a téren mégis számtalan kihívással került szembe az oktatási rendszer minden szintje világszerte. A kényszerű online oktatás nyersen és intenzíven

---

<sup>1</sup> A SZOKOE „Digitalizáció újratöltve: szaknyelvoktatás és -kutatás változó környezetben” című konferenciáján 2020. november 13-án elhangzott plenáris előadás szerkesztett változata.

vetett fel számtalan módszertani alapkérdést: hogyan lehet aktivizálni a tanulókat, hogyan lehet támogatni az autonóm tanulást, hogyan szerezhethünk információkat a tanulók szükségleteiről, és hogyan tudunk igazodni az egyéni szükségletekhez a tanítási folyamat során. Ezek a kérdések egyáltalán nem újak, maga a pedagógiai modernizáció szükségessége is évtizedek óta része a szakmai diskurzusnak, a 2020-as év nagy tanulsága azonban világszerte az, hogy a korszerű pedagógiai kultúra tudja vagy tudná átsegíteni a tanárt a nehéz helyzeteken, hogy csak az vétezheti fel olyan adaptív eszközrendszerrel, amely képessé teszi arra, hogy végletes, kiszámíthatatlan helyzetekhez is alkalmazkodni tudjon. Jelen tanulmány témája a pedagógiai modernizáció, ehhez kapcsolódóan a tanári kompetenciák fejlesztésének lehetőségeiről és korlátairól fogok kérdéseket feltenni és lehetséges válaszokat gyűjteni.

Azzal kezdem, hogy milyen források alapján tudjuk meghatározni a korszerű oktatás alapelveit és jellemzőit, ezt követően az ehhez szükséges tanári kompetenciák rendszerét leíró dokumentumokra térek ki. A rövid leltározás alapján megállapítható, hogy komoly és megalapozott tudásunk van arról, hogy milyen készségekkel kellene felvérteznünk a tanárokat ahhoz, hogy korszerűen tudjanak tanítani. A tanári kompetenciák fejlesztésének módszerei is jelentősen változtak az elmúlt évtizedekben, erről is szót ejtek röviden. Mindezek alapján megállapítható, hogy minden adott ahhoz, hogy az oktatás, esetünkben a (szak)nyelvoktatás, korszerűen és hatékonyan működjön a mindennapokban, ezért végül kitérek arra, hogy vajon miért kell 2020-ban még foglalkoznunk a pedagógiai modernizáció szükségességével és az ezzel kapcsolatos hiányosságokkal.

A kulcs gondolat a változás: az oktatási környezet drámai változása világított rá egyértelműen, hogy mennyire fontos a változás képessége a pedagógiában, és ez a modernizáció kulcsa. A változást azonban más síkokon is értelmezhetjük: egyrészt a tanítás célja mindig a tanuló változása, az eredményes tanulási folyamat következménye ugyanis mindig az, hogy a tanuló tudása, képességei és attitűdjei fejlődnek. A pedagógia modernizáció lényege pedig az, hogy a tanár változtasson a megszokásain és tudjon alkalmazkodni a változásokhoz. A változáshoz való viszony tehát kulcskérdése a pedagógiai modernizációnak.

### **A korszerű (szaknyelv)oktatás jellemzői**

A korszerűség nem időtálló fogalom, hiszen minden kor meg akarja haladni az azt megelőzőket, illetve az adott korban korszerűnek számító elméletek és gyakorlatok később túlhaladottá, korszerűtlenné válnak. Nagyon érdekes azonban az, hogy a nyelvoktatásban a szakirodalom szintjén, tehát

elméletben, évtizedek óta elég világos képünk van a korszerűség tartalmáról, a napi tanári gyakorlatba azonban ez még mindig nem ment át a maga természetességében.

Az idegennyelv-oktatásban a 20. század második felében gyökeres változást jelentett a kommunikatív szemlélet megjelenése, melynek alapelvei leegyszerűsítve a következők (Faistauer, 2005):

- Aktivitás: a tanulás aktív, konstruktív folyamat.
- Autonómia: a tanulás a tanulóban létrejövő folyamat.
- Kooperativitás: a tanulás szociális folyamat.
- Autenticitás: a tanulás a valósághoz kapcsolódó folyamat.

Ezeknek az alapelveknek a megjelenése sok szakmai vitát generált az 1960-as és '70-es években, Magyarországon egy kicsit megkésve a '80-as években, hiszen tényleg alapjaiban tért el a nyelvtanításban korábban uralkodó felfogásoktól (Bárdos, 2005). A szakmai viták lezárása után, az 1980-as évektől az idegen nyelvi tantervek, a tananyagok, a szakmódszertani törekvések alapja egyértelműen ez a szemlélet volt (Bárdos, 2000; 2005; Kurtán, 2001; Petneki, 1998; 2007; Szablyár, 1998). Ezt követte nagyon gyorsan a nyelvvizsgáztatás változása is (Bachmann, 1990; Bachmann – Palmer, 1996; Bolton, 1996; Milanovic, 1997). Az egész folyamat izgalmas szakmai vitákkal járt, ma már azonban ezeket a diskurzusokat a hivatalos szakmai szintéren lezártak tekinthetjük: ezeket az alapelveket már nem kutatják, nem vitatják, évtizedek óta alapvetésként kezeli a szakma. Erre utal, hogy az idegennyelv-oktatás elvi alapjait összefoglaló dokumentumban a Közös Európai Referenciakeretben (KER) (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001), alapelvként jelenik meg az a gondolat, hogy a tanulás (tehát a tanuló változásának) alapja a tanuló tevékenysége.

Bár a KER funkciójával kapcsolatban számtalan félreértés él, hiszen sokan leszűkítik a nyelvvizsgáztatás alapjául szolgáló szintrendszer leírására, ennek a szövegnek az alapvető szándéka az volt, hogy a korszerű nyelvoktatás alapelveit rögzítse (Benke, 2019), és ez a tevékenység alapú oktatás (*action-oriented approach / der handlungsorientierte Ansatz*), amelyre ráépülnek a korábban ismerttetett alapelvek. Ez a dokumentum több nagy projekt eredményeként született meg, komoly nemzetközi együttműködéssel, közel két évtizednyi munka után, a próbaváltozata 1996-ban már hozzáférhető volt a széles szakmai közönség számára, ezt követte a 2001-es megjelenés angolul és franciául, majd számtalan más nyelven. Önmagában az már egy figyelemre méltó gondolat, hogy ez az évtizedek óta hozzáférhető alapidokumentum egy olyan alapelvre épül, amelynek hiánya a 2020-as oktatási válsághelyzet egyik alapproblémája volt: a legtöbb tanár eszköztárában a tanári aktivitással járó

módszerek árnyaltabbak, mint a tanulói aktivitásra vonatkozóak, és az online helyzetben súlyos problémává vált a tanulókat aktivizáló módszerek terén uralkodó tanári bizonytalanság.

A kommunikatív szemlélet alapelvei az idegennyelv-oktatásban látványosan jelentek meg a 20. század második felében, de természetesen egyértelmű a beágyazottságuk a neveléstudományi kutatásokba. Példának hadd hozzak erre egy három évtizeddel ezelőtti idézetet, egy magyar nyelvű neveléstudományi munkából: „Az aktivizálás [...] nem csomagolástechnikai kérdés, hanem a korszerű, mindenkit valami hasznos és érdekes dologra megtanítani akaró tanulásszervezés átfogó pedagógiai elve.” (Báthory, 1992:62) Három évtizeddel ezelőtt tehát már (egy magyar nyelvű neveléstudományi szövegben is) egyértelműen megjelent az a gondolat, hogy a tanulói aktivitás maga a tanulás lényege, célja pedig nem a tanulók szórakoztatása. Ezt csak azért tartom figyelemre méltónak, mert a felsőoktatásban a 2020-as szakmai diskurzusokban gyors túlélőtechnikaként jelent meg az a módszertani ötlet, hogy az interaktivitás lényegében elintézhető azzal, ha néhány erre készült alkalmazás segítségével, szavazásra, tehát néhány kérdés gyors megválaszolására készítjük a hallgatókat, néhány perc erejéig, majd visszatérünk a frontális előadás kereteihez. Ez a gyakorlat lényegében a csomagolástechnika keretei közé szorítja az interaktivitást, lebecsülve ezáltal a tanulási folyamat komplexitását, ennek ellenére sokak számára jó megoldásnak tűnt.

Ha az általánosabb, neveléstudományi szintéren maradunk, érdemes egy további dokumentumra utalni: több hosszabb OECD-projekt lezárásaként jelent meg 2010-ben egy kutatási összefoglaló a jó tanulási környezet jellemzőiről (*The Nature of Learning*, 2010), majd erre építve a korszerű tanárképzés szükségszerű tartalmairól (Conner – Sliwka, 2014). A hatékony tanulás alapelveivel nyilvánvaló összhangban jelennek meg a korszerű tanítás alapelvei ezekben a dokumentumokban:

- A tanulás alapja: tanulói aktivitás és autonómia,
- ehhez szükséges a szociális tanulás, a kooperativitás lehetővé tétele,
- a motiváció és az érzelmek szerepének tisztelete,
- a különbségek kezelése, az előzetes tudás értelmezése.
- A tanulás igényeljen kemény munkát, de ne jelentsen túlterhelést,
- világos elvárások kellenek, ehhez igazodjon az értékelés, legyenek formatív típusú visszajelzések,
- legyen erős a tanulás beágyazottsága a társadalomba, a valóságba. (Conner – Sliwka, 2014 alapján)

Ebben a szintetizáló jellegű dokumentumban (*The Nature of Learning*, 2010) tehát azok az alapelvek jelennek meg, amelyeket az ezredforduló környékén számtalan projektben, kutatásban, elméleti munkában írtak le. Ezekben az alapelvekben is tükröződik a változás szerepe: a valódi tanulás a tanuló változását jelenti, és erre azért van szükség, mert a tanuló számára használható tudás lényegében a felkészülést jelenti a világ folyamatos változására, a korszerű pedagógia egyik legnagyobb kihívása tehát az, hogyan készítheti fel a tanulókat a jövőre, az előre nem kiszámítható változásokra (Mátrai, 2009).

### **A korszerű oktatáshoz szükséges tanári kompetenciák**

Néhány összefoglaló jellegű dokumentum áttekintése alapján megállapíthatjuk, hogy a szakirodalomban elég világosan letisztázódott a korszerű pedagógiai kultúra mibenléte, és ennek alapja számtalan empirikus kutatás: azt tehát évtizedek óta viszonylag egyértelműen meg tudjuk határozni, hogy milyen módon, milyen alapelvek alapján kellene dolgozni a napi oktatási gyakorlatban. Adódik azonban a kérdés, hogy elegendő tudásunk van-e ennek a tanári oldaláról, tudjuk-e, hogy ezeknek az alapelveknek az alkalmazásához milyen tanári kompetenciákra van szükség.

Erre az általaiv kérdésre is egyértelműen igen a válasz, hiszen az elmúlt évtizedekben számtalan nemzetközi nagyprojekt folyt kapcsolódó témákban, amelyek célja pontosan ez volt: egyértelmű listák létrehozása a korszerű tanításhoz szükséges tanári kompetenciákról (Caena, 2011), a tanártovábbképzők kompetenciáiról (Falus, 2015; *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*, 2013).

Ezekhez a tendenciákhoz igazodik a hazai szabályozás is, a tanári kompetenciák rendszere a képzési követelményekben nyolc kompetenciaterület köré csoportosítva jelenik meg (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről):

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- Szakmódszertan, szaktárgyi tudás
- Pedagógiai folyamat tervezése
- A tanulás támogatása, szervezése, irányítása
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
- Kommunikáció, szakmai együttműködés, pályaidentitás
- Autonómia és felelősségvállalás

Ezzel teljesen összhangban van a közoktatásban a pedagógus minősítési rendszer szabályozása, hiszen a bírálati folyamat részét képező portfóliók elbírálásához használt kompetencialista és az erre épülő indikátorok nagyon hasonlóak a két dokumentumban (*Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*, 2013:31–35).

Ha le akarjuk szűkíteni a fókuszunkat a nyelvoktatásra, akkor is találunk elég forrásanyagot a tanári kompetenciák rendszeréhez (Major, 2018; North et al., 2017). A legérdekesebb talán annak a hosszú, nemzetközi projektnek az eredménye, amelyben a nyelvtanárszakos egyetemi hallgatók számára készült egy képzési portfólió (*European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL*), amelynek a következők a nagy egységei (Newby et al., 2007:6):

- Kontextus (tanterv, tanítási célok, tanulók szükségletei, tanári szerepek, intézményi keretek)
- Módszertan
- Források (tananyagok)
- Tervezés (tanítási célok meghatározása, tanítási tartalmak, szervezés)
- A tanóra megvalósítása (óratervek használata, tartalom, interakció a tanulókkal, a csoport irányítása, nyelvhasználat)
- Önálló tanulás (tanulói autonómia, házi feladatok, projektek, portfóliók, virtuális osztályterem, a tanterven kívüli aktivitások)
- A tanulási folyamat értékelése (értékelési eszközök fejlesztése, értékelés, ön- és társértékelés, nyelvi teljesítmények, kultúra, hibaelemzés)

Számtalan további projekt folyt, amelyekben az idegennyelv-oktatás minőségének fejlesztéséhez hoztak létre eszközöket és ezek eredményei is kapcsolódnak az eddig kiemelt tanári kompetenciákhoz (pl. Einhorn – Uessler, 2018; Friss et al., 2007; Csépes, 2019).

Megállapíthatjuk mindezek alapján, hogy 2020-ban már komoly tudásunk van arról, hogy milyen módszerekkel lehet a tanulási folyamatot jól felépíteni, eredményessé tenni, és az ezzel foglalkozó szakemberek nem vitatják már, hogy a tanulói aktivitást kell támogatni, a fejlesztői attitűdöt érvényesíteni a tervezés, a módszertan és az értékelés terén is. Arról is komoly tudása van már a neveléstudománynak, hogy ehhez milyen tanári kompetenciákra van szükség. Ezeknek a kompetenciáknak különböző felhasználási célokra készült árnyalt rendszere jött létre, az alapelvek nyelvoktatásra vonatkozó konkretizálása is megvalósult. Ezeknek a kutatásoknak és fejlesztéseknek természetesen kihatása volt a tanárképzés

megújulására is: ezt a területet azonban most figyelmen kívül hagyva csak a rendszerben tevékenykedő tanárok kompetenciáinak fejlesztésével foglalkozom. Elméletileg tehát minden adott ahhoz, hogy korszerű legyen az oktatás, a szaknyelvoktatás minden intézményben. Foglalkozzunk tehát most azzal, hogy ezek az alapelvek hogyan, milyen módszerekkel jutnak el a tanárokhoz.

### **A tanári kompetenciák fejlesztésének módszerei**

Ahogy az idők során változtak a felfogások a tanulók tanulási folyamatáról, úgy változott az elképzelés a tanárok hatékony tanulásáról is. Az idegennyelv-oktatás korábban említett nagy fejlődési szakaszában (ha tetszik, a hőskorában), az 1970-es, '80-as években a megjelenő új szemléletű tantervek és tananyagok szükségszerűen komoly tanártovábbképzési hullámot indítottak el. E kor tipikus tanártovábbképzési formája a tematikus továbbképzés volt, gyakori továbbképzési témák voltak pl. a kooperatív tanulás, a tanulókat aktivizáló módszerek, a tervezés, később pedig a digitális pedagógia és a nyelvi szintek a KER-ben. Ezeket hamarosan követték olyan típusú továbbképzések, amelyek alapja a „*learning by doing*” alapelv volt: tantervek, tananyagok, mérések létrehozása során tanulták meg a résztvevők a szükséges alapelveket, sajátítottak el fontos gyakorlati készségeket, gyakorlatiak voltak továbbá a tanítási folyamatba beágyazott továbbképzések is, amelyekben reflexió és megfigyelés is helyet kapott (Majorosi – Einhorn, 2018; Majorosi – Perjés, 1998).

Ezeket a bevált technikákat egészítették ki, illetve váltották fel az ezredforduló táján a tanárok csoportos tanulásán alapuló különböző fejlesztési módszerek, eltérő elnevezésekkel: hálózati tanulás (*networked learning*), gyakorlatközösség (*community of practice*), szakmai tanulóközösség (*professional learning community*) (Skalicky – West, 2011; Szabó et al., 2011; Suñer, 2018). Ezek a módszerek az intézményfejlesztések eszközeivé is váltak, hiszen sok oktatási intézmény változásának lett alapja az az alapelv, hogy egy új módszertani elemet vagy tanulásszervezési alapelvet építettek be a mindennapjaikba, ennek megvalósulásához szükség volt a tanári közösség közös tanulására, és ez hozta magával az osztálytermi szint változását (Eckart et al., 2005; K. Nagy, 2015; Rolff, 2010). A pedagógiai modernizáció alapja lett tehát ezekben az esetekben a tanulási környezet megváltoztatása, és ez magával hozta jó esetben a tanárok közös tanulását és a pedagógiai intézményben folyó munka jelentős modernizálódását (Einhorn, 2015; 2017a; 2017b).

A tanártovábbképzések tartalma szempontjából lényegi kérdés, hogy a sok felsorolt tanári kompetenciaterület közül melyek a legfontosabbak, tehát

milyen területeken kell a tanári kompetenciákat fejleszteni ahhoz, hogy korszerűbb pedagógiai kultúrát érjünk el. Ennek az érdekes területnek a részletes tárgyalására nincs lehetőség ezen írás keretei között, de egy példát érdemes ehhez is megnéznünk. Egy svájci oktatási intézmény (*Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung*), melynek egyik tevékenységi területe a felsőoktatásban dolgozó (sokszor pedagógiai végzettség nélküli) tanárok továbbképzése, kiadott egy tanulmánykötetet, amelyben a legfontosabb továbbképzési moduljaik tartalmát írják le (Bachmann, 2018) Az ő megítélésük és gyakorlatuk szerint a következő öt továbbképzési téma a legfontosabb a pedagógiai modernizáció szempontjából a felsőoktatásban dolgozó tanárok számára:

- A felsőoktatás-pedagógia újraértelmezve – *shift from teaching to learning*
- Tanulási eredmények megfogalmazása – *learning outcomes*
- A tanulási célhoz igazodó teljesítménymérés
- Az önálló tanulás feltételeinek megteremtése
- Az emberi tanulás neurobiológiai szempontból

Ezek alapján megállíthatjuk, hogy a pedagógiai korszerűsítéshez nem elegendő néhány felszíni módszertani technika közvetítése vagy megtanulása, hanem sokkal inkább a tanári nézetek és meggyőződések mélyebb rétegeit kell megcélozni ahhoz, hogy komolyabb változást remélhessünk. Nevezhetjük ezt tehát pedagógiai kultúraváltásnak (Knausz, 2015), melynek alapfeltétele, hogy a tanárok legyenek képesek a tanítás és a tanár problémái helyett a tanulás és a tanulók problémáival foglalkozni (*shift from teaching to learning*). Fontos továbbá, hogy ne abból induljanak ki, hogy mit szeretnének tanítani, hanem abból, hogy milyen változást szeretnének a tanulóknál elérni (tanulási eredmények – *learning outcomes*) (Kennedy, 2007; *Using Learning Outcomes*, 2011). Kiemelten fontos továbbá az értékelési rendszer hozzáillesztése a célokhoz (fejlesztő értékelés), az autonóm tanulás támogatása és a tanulás folyamatának neurobiológiai vagy tanuláspszichológiai megértése.

### **Pedagógiai modernizáció 2020-ban?**

Az eddigiek alapján érdemes újra feltennünk a kérdést: miért okozott ekkora sokkot a járvány miatt bevezetett online oktatás. Nyilvánvaló, hogy a digitális térbe kényszerülés felvetett sok technikai problémát, tehát azon iskolák tanulói és tanárai nehéz helyzetbe kerültek, amelyekben az oktatás digitális beágyazottsága alacsony szintű volt a járvány előtt. Úgy tűnik azonban, hogy



a tanári adaptivitás hiánya is problémát jelenthetett, hiszen a legelterjedtebb módszer, a tanári előadás és az arra épülő kérdve kifejtő módszer az online környezetbe átültetve nem tudta eléggé motiválni a tanulókat, a folyamatosan befogadói helyzetbe kényszerített tanulók tanulásának eredménytelensége ebben a tanulási környezetben szembetűnővé vált. Ez tehát a pedagógiai kultúraváltás problémája: az eredményes oktatáshoz arra lenne szükség, hogy a hagyományosnak tekinthető tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett a mindennapi tanári munkára a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés legyen a jellemző, és megkockáztatható, hogy az online oktatással kapcsolatos tanácstalanság és döbbenet, amely világszerte megfigyelhető volt, erősen összefügg azzal, hogy ez a szemléletváltás még mindig nem történt meg átfogó mértékben. A korábban érintett kutatási eredmények és források alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulóközpontú és tevékenység alapú megközelítésről évtizedek óta van tudásunk, vannak kutatási eredményeink, módszertani tapasztalataink, ennek a szakmai reflexiója is megtörtént – elméleti, tehát szakirodalmi szinten. Zárásképpen tűnődünk el tehát azon, hogy miért olyan nehéz a tradicionális pedagógiai kultúrát megváltoztatni a valóságban, tehát az iskolák és felsőoktatási intézmények mindennapi gyakorlatában, és ebben a tekintetben talán a változáshoz való viszony a döntő.

Induljunk ki abból, hogy mi kell a tanárok változásához, és változáson most a pedagógiai kultúra mélyebb rétegeit, tehát a tanárok meggyőződéseit és attitűdjeit értem, nem csak a módszertani repertoárjukat. Ehhez hatékony tanulási stratégiákra, a változásmenedzsmenethez kapcsolódó képességekre, továbbá motivációra van leginkább szüksége a tanárnak. A tanulási stratégiák esetében három dolog támogatja a legjobban az önálló tanulást: az aktivitás, az autonómia és az együttműködési készség, ebben a tekintetben a tanulók és a tanárok tanulási folyamata sok hasonlóságot mutat. A változásmenedzsmen számos egyéb készséget és képességet feltételez, hiszen a fejlődéshez a tanároknak értékelniük kell a saját gyakorlatukat, észlelniük kell a tevékenységük következményeit, ehhez pedig szükség van reflektivitásra, felelősségvállalásra és egészséges önbizalomra, pozitív hibakultúrára (a hibából tanulás képessége), továbbá nyitottságra (kísérletezőkedv, tolerancia). A pedagógiai kultúra megváltoztatása időt és erőfeszítést igénylő munka a tanárok számára, megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen, kiindulópontja ezért a változás és az adaptivitás szükségességének elfogadása. Amíg tehát egy tanár nem tud a saját tanítási folyamatára reflektálni, nem tudja a saját hibáit belátni és elemezni, addig valószínűleg abban lesz érdekelt, hogy a nem kevés elvégzendő munka helyett inkább másokat hibáztasson, és ne kezdjen bele a tanulásba, azaz ne akarjon változást.

Nagy kihívást jelent a modernizáció szempontjából a mintakövetés és a saját tanulói múlt problémája. A tanári meggyőződések, a tanári szerepről vallott nézetek kialakulásában erős hatással van a tanárookra a saját tanulói múltjuk, illetve a korábban őket tanító tanárok módszerei és mintái. Ezzel a problémával a tanárképzés is nagyon intenzíven foglalkozik, hiszen ezeknek a mintáknak az erős reflexiója és szűrése elkerülhetetlen (Szivák, 2003). Gyakorló tanárok esetében ezek a minták erős nézetrendszeré válnak, melyre ráépül a tanítási gyakorlat. Ennek a „tartóoszlopnak” a megváltozása kockázatosnak tűnhet az érintett tanárok számára, hiszen az egész „építmény” összeomlását eredményezheti. A saját tanulói múlt pedig azért is érdekes, mert azt várjuk egy adott esetben régóta a pályán lévő tanártól, hogy legyen autonóm, kooperatív és reflektív, legyen pozitív hibakultúrája, miközben ezt tanulóként nem tapasztalta meg, ezeket a készségeket önmagának kellene fejlesztenie és megtanulnia.

A pedagógia kultúraváltás azért sem egyszerű, mert nagy kihívásokkal kell megküzdeniük a változásra magukat elszánó tanároknak: közvetlen és tágabb környezetük ugyanis nem feltétlenül támogatja vagy segíti a változást. Ha visszatérünk a tanári kompetencialistákhoz, akkor elég jól összeállítható a jó, változásra képes tanár profilja: legyen tehát autonóm, reflektív és kooperatív, tudja vállalni a felelősséget a tetteiért, legyen motivált, legyen pozitív a hibakultúrája, jó legyen a problémamegoldó képessége, legyen nyitott és toleráns, tudja elfogadni a különbözőségeket és tudja figyelembe venni az egyéni szükségleteket. Ezek nagyrészt olyan értékek és tulajdonságok, amelyek nem feltétlenül jellemzőek a mai magyar társadalomban, illetve amelyekkel azok a munkavállalók, akik egy alacsony presztízsű foglalkozási területen tevékenykednek, nem feltétlenül rendelkeznek magas szinten.

A következő fontos, talán a legmeghatározóbb szempont pedig a változáshoz való viszony az oktatási szektorban. Míg a gazdasági életben mindent meghatároz az az alapelv, hogy a változás jelenti a fejlődést, addig az oktatás világában pedagógia megfontolásból kiemelt érték az állandóság. A gazdasági életben folyamatos elvárás a munkavállaló változása, tanulása, a gyors alkalmazkodás a változó környezethez, ezt külön intézményrendszer segíti, ezt támogató foglalkozások alakultak ki, folyamatos a képzés, az átképzés: adottság és elvárás tehát a folyamatos tanulás és változás. A gazdasági életben a karrierépítés elfogadott eleme a munkahelyváltás, az újrakezdés és az ezzel járó tanulás. A közoktatás és a felsőoktatás lényegi jellemzője azonban az állandóság, amelynek természetesen sok fontos pozitív következménye is van, de ez gátolja is a fejlődést és a változást. Az oktatási szektorban normál életútnak tekinthető, ha valaki évtizedeken keresztül egy intézményben dolgozik, ha az észszerűnél hosszabb ideig dolgozik

ugyanazzal a tananyaggal, ugyanazokkal a módszerekkel. A tanárok szűkebb és tágabb környezete tehát nem támogatja egyértelműen a fejlődést, nem kényszeríti a tanárokat változásra és változtatásra.

## **Konklúzió**

A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése szükségyszerű folyamat, és ehhez az elméleti háttér teljesen rendelkezésre áll. A pedagógiai modernizáció lényege az (lenne), hogy a tanárok intenzíven foglalkozzanak a tanulók és a tanulás problémáival és szükségleteivel, hogy az eredményes oktatás céljának a tanulók változását tekintsék, hogy az oktatási rendszer egésze arra épüljön, hogy az a használható tudás, amely képessé teszi a tanulót a környezet folyamatos változásához való igazodásra. A pedagógiai kultúraváltás szükséges előfeltétele a tanárok nézeteinek és meggyőződéseinek változása, ehhez a folyamathoz adott az elméleti háttér, számtalan gyakorlati jó példát is ismerünk, megújult a tanárképzés folyamata, sok fejlesztési projekt zajlott le, amelyek lényege a modernizáció volt.

A tömeges online oktatás nehézségei rávilágítottak arra, hogy mennyire nehéz folyamat a pedagógia változása. A problémák háttéréről egymással éles ellentétben gondolkodnak az érintettek (oktatásirányítás, szülők, tanárok, tanulók), de nagy szerepe lehet ebben a változáshoz való viszonyoknak is a társadalomban, a közoktatásban vagy a felsőoktatásban, továbbá a tanári életpályán. Kérdések tömege merül fel: hogyan lehet segíteni, támogatni a tanárok változását, kényszeríthetők-e a tanárok a változásra, megérinthető-e a meggyőzések mély rétege a gyakorló tanárok esetében, hogyan lehet érdekeltté és motiválttá tenni a tanárokat a változásra. Az biztos azonban, hogy a jövő kulcsa a változás pedagógiája, hiszen csak így lehet nyitott és adaptív polgárokat nevelni, ehhez pedig elkerülhetetlen a pedagógia változása.

## **Hivatkozások**

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- Bachmann, H. (Hrsg., 2018): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Eine Publikation der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: hep verlag ag. [Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Band 1]
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachmann, L. F. – Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. [Nyelvpedagógia tankönyvsorozat]
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. [Nyelvpedagógia tankönyvsorozat]
- Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlatja*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Benke, E. (2019): Egy siKERTörténet: mit kapott az oktatáspolitikai és a nyelvtanítás a Közös európai referenciakerettől? *Modern Nyelvtanítás*. 3–4. 30–44
- Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritts-tests in der Grundstufe*. Berlin etc.: Langenscheidt. [Fernstudieneinheit 10]
- Caena, F. (2011): *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission.  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf)
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001) Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Languages Division, Strasbourg: Cambridge University Press, Cambridge.
- Conner, L. – Sliwka, A. (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*. 49. 2. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12081>
- Csépes, I. (2019): Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvtanítás*. 3–4. 136–155
- Eckart, W. – Endler, S. – Schmied, H.B. – Singer, E. (2005): *Pädagogische Schulentwicklung an Grundschulen. Konzept und Praxis*. Göttingen.  
<http://www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20P%C3%A4dagogische%20Schulentwicklung.pdf>
- Einhorn, Á. (2017a): Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz. In: Hanák Zs. (szerk.): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere. Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett, azonos című konferencia (2015) és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet*. Eger: Líceum Kiadó. 27–42
- Einhorn, Á. (2017b): Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű fejlesztés bevezető szakasza. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról és -kutatásról*. Budapest: Szaknyelvtanítók és Kutatók Országos Egyesülete. 293–304
- Einhorn, Á. (2015): Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: Knausz, I. – Ugrai, J. (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 57–75
- Einhorn, Á. – Uessler, D. (2018): Qualitätsverfahren im schulischen Alltag. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmangement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 239–252
- Faistauer, R. (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF: Mitteilungen*. Sonderheft, August 8-17

- Falus, I. (2015): A pedagógusképzők az EU dokumentumaiban. In: Falus I. – Estefánné Varga M. (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Eger: Líceum Kiadó. 50–63
- Friss, P. – Nuding, J. – Wegmann, H. – Buhren, C. – Seiler, H. – Lenz, H. – Knab, E. – Mendly, L. – Kállai, M. – Balogh, L. – Roche, J. – Haisch, W. – Uesseler, D. – Einhorn, Á. – Englender, I. (2007): *Deutsch-ungarische Expertenkommission 2005–2007. Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements. Zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache). Abschlussbericht vom März 2007*. Köln: Zentralstelle für Auslandsschulwesen.
- Kennedy, D. (2007): *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Quality Promotion Unit, UCC.
- Knausz, I. (2015): Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz I. – Ugrai J. (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 43–56
- K. Nagy, E. (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.  
[Nyelvpedagógia tankönyvsorozat]
- Major, É. (2018): Qualitätskriterien. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmangement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 212–222
- Majorosi, A. – Einhorn, Á. (2018): Merkmale und Formate der Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmangement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 295–305
- Majorosi, A. – Perjés I. (szerk., 1998): *A pedagógus-továbbképzés problémátára*. Budapest: OKKER Kiadó – Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola
- Mátrai, Zs. (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*. 3–4. 122–128
- Milanovic, M. (Hrsg., 1997): *Gemeinsame Europäische Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht. Praktische Anleitung für Prüfer*. Council of Europe
- Newby, D. – Allan, R. – Fenner, A. – Jones, B. – Komorowska, H. – Soghikyan, K. (2007): *Europäisches Sprachenportfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument für Reflexion*. Strasbourg, Graz: Council of Europe Publishing
- North, B. – Mateva, G. – Rossner R. (2017): *E-Grid, Porfiltraster*. Europäische Union.  
Online: <http://egrid.epg-project.eu/de/egridOECD> (2010) *The Nature of Learning: using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing
- Petneki K. (1998): A tantervek és az érettségi vizsga. In: Einhorn Á. (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 5] 57–86
- Petneki K. (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Rolf, H. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T. – Helsper, W. – Holtapples, H. – Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Klinkhardt UTB. 29–36
- Skalicky, J. – West, M. (eds.) (2011): *UTAS Community of Practice Initiative*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching
- Suñer, F. (2018): Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmangement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 303–317

- Supporting Teacher Educators for better learning outcomes.* (2013). European Commission. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)
- Szablyár, A. (1998): A hazai némettanítás áttekintése. In: Einhorn Á. (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 5]. 15–40
- Szabó, M. – Singer, P. – Varga, A. (szerk., 2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához.* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Szivák, J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- The Nature of Learning: using research to inspire practice.* (2010) Paris: OECD Publishing
- Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4.* (2011) Luxembourg: CEDEFOP, Publications Office of the European Union
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez.* (2013) Budapest: Oktatási Hivatal. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerehez.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf)