



OKTATÁSMÓDSZERTANI FÜZETEK

FLECK ZOLTÁN

A JOGÁSZKÉPZÉS SZINTLEÍRÓ JELLEMZŐI



OKTATÁSMÓDSZERTANI FÜZETEK I.
**A JOGÁSZKÉPZÉS
SZINTLEÍRÓ JELLEMZŐI**

FLECK ZOLTÁN

**A JOGÁSZKÉPZÉS
SZINTLEÍRÓ
JELLEMZŐI**



Az Igazságügyi Minisztérium „Jogászképzés színvonalának emelését célzó programok” keretében támogatott „Az egyetemi jogászképzés komplex oktatásmódszertani fejlesztése” című alprojekt részeként készült oktatást támogató eszköz.

Sorozatszerkesztő:

Fleck Zoltán

© Fleck Zoltán, 2017

ISBN: 978-963-284-889-1 978-963-284-890-7 (online)

ISSN: 2559-9534



Felelős kiadó:

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állami és Jogtudományi Kar dékánja

Projektvezető: Sándor Júlia

Kiadói szerkesztő: Gaborják Ádám

Technikai szerkesztő: Durmits Ildikó

Tipográfia: Takács Viktória

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

TARTALOM

Előszó az Oktatásmódszertani Füzetek sorozathoz	1
Válogatott bibliográfia	3
A tanulási folyamat környezete	5
A tanulási eredmény mint a tanulási folyamat célja	11
A kimeneti szemléletű képzés szintleírásának alapjai	16
A szintleíró jellemzők és a jogtudományi képzés sajátosságai	18
A tanulási eredmények jelentősége és használata	27
A tanulási eredmények megfogalmazásának nehézségei, a szokásos hibák és kezelésük	32
A tanulási eredmények értékelése	35
Felhasznált irodalom	38

1 ELŐSZÓ AZ OKTATÁSMÓDSZERTANI FÜZETEK SOROZATHOZ

Minden oktatási tevékenység igényli a módszertani tudást. Mégis gyakran teszünk úgy, mintha ezeknek tanulás nélkül is birtokában lennénk. Vannak remek oktatók, akik képesek az egyetemen tanulókat motiválásra, a szükséges tanulási eredmények kialakításának elősegítésére. De a felsőoktatás társadalmi környezetének radikális megváltozása mindennapi feszültséggé alakította a módszertani tájékozatlanságot. A tudós professzor hagyományos alakja elhalványulóban van, akkor képes megőrizni hatását, ha az oktatói habitus alkalmazkodik a tanulói igényekhez.

Minden egyetemi polgár érzi a tömegoktatás kihívását, az elitképzés mintázatainak összeomlását, azonban a válasz erre a kihívásra nem minden szempontból áll rendelkezésre. A nosztalgia, vagy a hallgatók hibáztatása csak súlyosbítja a helyzetet.

A felsőoktatásban szerezhető tudás – az ott kialakított készségek és közvetített attitűdök – a közjót szolgálja, ennek megfelelően kell vele bánni. Védni autonómiáját a piaci és állami korlátozó-sokkal szemben és növelni teljesítőképességét és minőségét a nehezedő körülmények között is. Csak első látásra tűnik feloldhatatlan ellentmondásnak a tömegoktatás, sőt az egyetemi oktatás általánosodása, a társadalom egésze számára elérhetővé tétele és a minőség javításának igénye. A növekedésre a minőség emelésével lehet válaszolni. Ehhez természetesen megújult eszközök, módszerek szükségesek. A felsőoktatást igénybe vevő tanulók számára az oktatás nem pusztán a szakmai felkészítés terepe, hanem az egyre összetettebb igényekkel funkcionáló munkaerő-piachoz alkalmazkodás eszköze is. A gazdasági, technológiai, társadalmi adaptációs kényszerek érezhető közelségben vannak az oktatási folyamatokban. A tanulók elégedetlensége, az oktatói rossz közérzet, a torz viszony oktatók és hallgatók között, a kiszolgáltatottság, frusztráció és alacsony motiváltság strukturális zavarra utal, amelyet csak tudatos és elkötelezett módon, nagy ráfordítással lehet kezelni. E kezelés legfontosabb csatornája a tanulás. A helyzet felismerése, új viszonyulások, módszerek megtanulása, kipróbálása, a megkövesedett, céltalan elemek elhagyása és a folyamatos reflexió, a tanulási eredmények figyelemmel kísérése az oktatók, oktatásszervezők és irányítók feladata, amelyet a tanulókkal közösen végeznek. E tanulási folyamat maga is demokratikus, a módszerekben és a célokban is kifejeződik az együttműködésre, a másik tiszteletére való nyitottság.



***Azzal a szándékkal
bocsátjuk közre
a módszertani
írásokat, hogy azok
az oktatói munka
részévé váljanak
és folytatódjon a
párbeszéd a képzés
minőségének
javításáról.***

A jogászképzést néhány speciális nehézség is terheli, amely a jogrendszer állapotából, a jogtudományok hatalomközeli helyzetéből származik. Sajátos módon osztozik a jogi oktatás a jogrendszer sorsában: az autonómiák, elvek, értékek, minőség megjelenése vagy tagadása a jog alkotásában és alkalmazásában a képzésre is hatással van. Az elvárások azonnal megjelennek a tanulói motivációkban is: egy rugalmatlan, alárendelődést kívánó, az önállóságot és kritikai gondolkodást elutasító jogi működésmód tapasztalata nehezzé teszi az ezzel szemben álló értékekre épülő oktatás befogadását. Ismert dilemma az elmélet és gyakorlat oktatásának aránya és gyakori félreértések forrása. A történelmi tapasztalatok arra utalnak, hogy a doktrínára épülő oktatás elbizonytalanító hatású: technikai eszközt ad a használatához szükséges készségek és attitűdök fejlesztése nélkül.

E füzet sorozatban, amely szándékai szerint oktatói segéd-eszközként használható, az olvasók eszközöket találhatnak a jogászképzés mindennapjainak javításához. Azzal a szándékkal bocsátjuk közre a módszertani írásokat, hogy azok az oktatói munka részévé váljanak és folytatódjon a párbeszéd a képzés minőségének javításáról. Reményeink szerint e néhány füzetet újabbak követik majd.

A jogászképzés szintleíró jellemzőiről, a szemináriumi munka néhány módszeréről, az előadói, prezentációs technikákról, a jogklinikai képzésről, a drámapedagógia hasznosságáról és a tanulóknak is szóló íráskészség-fejlesztő segédanyagokról, illetve az elektronikus eszközök használatáról szóló munkáink jelennek meg az első körben. De tisztában vagyunk vele, hogy számos fontos tényezőre, módszerre, dilemmára nem térünk még ki; reméljük, hogy ezzel valami elkezdődik.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

[ÁLTALÁNOS OKTATÁSELMÉLET, EGYETEM]

ABDI, Ali A. – SHULTZ, Lynette (eds.): *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. State University of New York Press, 2008.

ALLEN, Jim – VAN DER VELDEN, Rolf (eds.): *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Challenges for Higher Education*. Springer, 2011.

APPLE, Michael W. – BALL, Stephen J. – GANDIN, Luis Armando (eds.): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge, 2010.

APPLE, Michael W.: *Can Education Change Society?* Routledge, 2013.

ARTHUR, James – BOHLIN, Karin E. (ed.): *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*. RoutledgeFalmer, 2005.

BARNETT, Ronald (ed.): *The Future University. Ideas and Possibilities*. Routledge, 2012.

BARNETT, Ronald – DI NAPOLI, Roberto (eds.): *Changing Identities in Higher Education. Voicing Perspectives*. Routledge, 2008.

BARNETT, Ronald: *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. Open University Press, 2007.

BIESTA, Gert J. J.: *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers, 2011.

BRUNER, Jerome: *Az oktatás kultúrája*. Budapest, 2004.

CARTASEV, Serghei I.: *One World: Teaching Tolerance and Participation*. Idabate Press, 2006.

COLLINI, Stefan: *What Are Universities For?* Penguin, 2012.

ENDERS, J. – DE BOER, H. F. – WESTERHEIJDEN, D.F. (eds.): *Reform of Higher Education in Europe*. Sense Publishers, 2011.

GILLBORN, David: *'Race', Ethnicity & Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Routledge, 1990.

GILLBORN, David: *Conspiracy? Racism and Education. Understanding Race Inequality in Education*. Routledge, 2008.

HEATER, Derek: *A History of Education for Citizenship*. RoutledgeFalmer, 2004.

KAHN, Peter – WALSH, Lorraine: *Developing Your Teaching. Ideas, insight and action*. Routledge, 2006.

MCCOWAN, Tristan: *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum International Publishing, 2009.

MCDONOUGH, Kevin – FEINBERG, Walter (eds.): *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford University Press, 2003.

NUSSBAUM, Martha: *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, 2010.

PETERSON, Andrew: *Civic Republicanism and Civic Education. The Education of Citizens*. Palgrave, 2011.

ROTHBLATT, S. – WITTROCK, B. (eds.): *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge University Press, 1993.

RÜEGG, Walter (ed.): *A History of the University in Europe, Volume IV. Universities Since 1945*. Cambridge University Press, 2011.

[JOGÁSZKÉPZÉS]

BANKOWSKI, Zenon – DEL MAR, Maksymilian – MAHARG, Paul (eds.): *The Arts and the Legal Academy. Beyond Text in Legal Education.* Ashgate, 2013.

BROEKMAN, Jan M. – BACKER Larry Catá: *Lawyers Making Meaning. The Semiotics of Law in Legal Education II.* Springer, 2013.

COWNIE, Fiona: *Legal Academics. Culture and Identities.* Hart Publishing, 2004.

MERTZ, Elisabeth: *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer.* Oxford University Press, 2007.

STOLKER, Carel: *Rethinking the Law School. Education, Research, Outreach and Governance.* Cambridge, 2014.

STREVENSON, Caroline – GRIMES, Richard – PHILLIPS, Edward (eds.): *Legal Education. Simulation in Theory and Practice.* Ashgate, 2014.

TAMANAH, Brian Z.: *Failing Law Schools.* The University of Chicago Press, 2012.

[KRITIKAI SZEMPONTOK]

ANDERSON, Jerry L.: *Law School Enters the Matrix: Teaching Critical Legal Studies.* *Journal of Legal Education*, 54 (2004) 2. 201–215.

BALL, Matthew: *The Construction of the Legal Identity: 'Governmentality' in Australian Legal Education.* *QUT. Law and Justice Journal*, 7 (2007) 2. 438–457.

GORDON, Robert W.: *Brendan Brown Lecture: Critical Legal Studies as a Teaching Method.* Faculty Scholarship Series. Paper 1358 (*Yale Law School Legal Scholarship Repository*)

KENNEDY, Duncan: *Legal Education as Training for Hierarchy.* In: KENNEDY: *Politics of Law*, in: KAIRYS, David (ed.): *The Politics of Law. A Progressive Critique.* 1998.

LUDINGTON, Sarah: *The Dogs That Did Not Bark: The Silence of the Legal Academy during World War II.* *Journal of Legal Education* (2011) 397–432.

RIDER, Sharon – HASSELBERG, Ylva – WALUSZEWSKI, Alexandra (eds.): *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market. The Breakdown of Scientific Thought.* Springer, 2013.

ZAMUDIE, Margaret M. – RUSSEL, Caskey – RIOS, Francisco A. – BRIDGEMAN, Jacquelyn: *Critical Race Theory Matters. Education and Ideology.* Routledge, 2011.

[OKTATÁSMÓDSZERTAN]

ADAMOVÁ, Ludmila – MURÁRIKOVÁ, Petra (eds.): *Innovating Teaching and Learning. Reports from University Lecturers.* Budrich UniPress, 2013.

BERARD, Timothy J.: *The Relevance of the Social Sciences for Legal Education.* *Legal Education Review*, 9 (2009) 19 (1).

HESS, Gerald F. – FRIEDLAND, Steven: *Techniques for Teaching Law.* Carolina Academic Press, 1999.

ROOSAARE, K. Jaak: *Practical aspects of teaching law in newly independent Central Europe (experiences in Estonia and Lithuania).* *European Journal of Legal Education*, 4. (2007) 2. 121–134.

SALTER, Michael – MASON, Julie: *Writing Law Dissertations. An Introduction and Guide to the Conduct of Legal Research.* Pearson, 2007.

SLAZAK, Maria: *Legal Education and training in Poland.* *European Journal of Legal Education*, 4 (2007) 2. 217–220

2 A TANULÁSI FOLYAMAT KÖRNYEZETE

A felsőoktatás átalakulása, a jelentős expanzió, a specializálódás és egységesedés (koordináció) párhuzamos folyamatai, valamint a gyorsuló társadalmi, munkaerőpiaci, technológiai változások együttes hatásai kihívások elé állították az oktatás szakembereit és a tanulókat is. Az alkalmazkodás egyenetlen: bizonyos országok, néhány szak, számos egyetem hatékonyabban képes válaszolni a környezet kihívásaira, mint mások. Oktatási hagyományok, szervezeti kultúra, állami szabályozás, gazdasági és tudományos fejlettség határozzák meg a mozgásteret. De van néhány általános követelmény, összefüggés, amelynek figyelmen kívül hagyása súlyos károkat okozhat a tanulási folyamatban részt vevőknek, hátrányos helyzetbe hozza a végzettséget szerzőket és így újratermeli a terület vagy egy ország versenyhátrányait. Az oktatással kapcsolatban azonban a tisztán piaci, közgazdasági, a hatékonyságra koncentrááló érvelés félrevezető. A menedzseri szemléletű, pusztán a versenyképességet preferáló oktatás szemben áll az egyetem eszméjével elsősorban azért, mert autonómiájának korlátozásával jár.¹ A munkaerőpiaci igényeket kiszolgáló egyetem redukált társadalomkére épül, nem számol a közösségi autonómiák, egyéni szabadság érvényesülésével és a demokratikus értékek megőrzését, fejlesztését sem tekinti céljának. Az egyetemi jogászképzés módszertani alapjait fejlesztő sorozatunk ezzel szemben a liberális oktatás humanista eszményére épül.²

Egy-egy képzési program, oktatási egység, illetve a tanulási folyamat, amelynek két kulcsszereplője a tanuló és oktató, egy komplex környezetben próbál megfelelni a társadalmi igényeknek és a piac elvárásainak. E környezet a tanszék, kar, egyetem, felsőoktatás, a tágabb értelemben vett oktatás (közoktatás), a tudomány, kultúra, az állami irányítás, gazdasági folyamatok rendszerét jelenti. A változtatások is csak többszintű folyamatként képzelhetőek el, a szereplők és szervezetek egész sorát érintik.³ Az oktatóknak ezért az oktatási folyamatok tervezésében, a tanítási módszerek kiválasztásában és oktatási tevékenységük során folyamatosan tisztában kell lenniük munkájuk szervezeti, szakmai és társadalmi környezetével, oktatási feladataik beágyazottságával.



1 BARNETT, Ronald: The Idea of Higher Education, Berkshire, 1997.

2 ROTH, Michael S.: Beyond the University. Why Liberal Education Matters. London, 2014.

3 DERÉNYI András – VÁMOS Ágnes: A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Budapest, 2015.

A felsőoktatásban megváltozott a nyelvezet, fogalmi készlet és a szemlélet. A korábbi oktatóközpontú kultúra helyét fokozatosan átveszi a tanulási eredményekre épülő rendszer. Ez nem csak a szabályozást, oktatásszervezést és az intézményi működésmódokat írja át, hanem az egész folyamat, az oktatási és tanulási tevékenységek lényegét, filozófiáját, nyelvezetét, a benne dolgozók magatartásait, interakcióit, tehát az oktatás kultúráját.⁴

TANÁR- ÉS TANULÓ/TANULÁS KÖZPONTÚ SZEMLÉLET KÜLÖNBΣÉGEI

		
TANÁRKÖZPONTÚ MODELL	TANULÓ/TANULÁS KÖZPONTÚ MODELL	
oktató által átadott tudás	Tudás	egyéni és csoportmunkában konstruált
passzív hallgató	Részvétel	aktív tanuló
autoritás	Oktatói szerep	facilitátor, tanulási partner
kevés	Értékelés	folyamatos visszajelzés
helyes válaszok	A tanulás fókusz	mély megértés
egydimenziós	Értékelési módszer	többdimenziós
individualista, versengő	Tudáskultúra	együttműködő, támogató

A kultúraváltás, amelyet sokan a 19. századi modern humboldti oktatás válságával hoznak összefüggésbe, teljesen új szervezeti működésmódokat, oktatói kompetenciákat igényel. Az ilyen változás szükségképpen együtt jár egy új tudásértelmezéssel is. Az oktatással foglalkozó szakembereknek, az oktatóknak és rajtuk keresztül a tanulóknak is tisztában kell lenniük azzal, hogy mi számít tudásnak. Milyen szerepe van a tudományos tudásnak, hogyan válik készséggé az ehhez való hozzáférés? Hogyan alakíthatóak ki azok az attitűdök és értékválasztások, amelyek egy szakma gyakorlásához szükségesek? Mely tudások értékesek vagy szükségesek egy végzettség megszerzéséhez? Hogyan definiáljuk a tudást a puszta ismereten túl? Az oktatással foglalkozóknak ebben a környezetben, ilyen változások közepette tisztában kell lenniük a tanulás elméleti fejleményeivel, ismerniük kell a tanuláselmélet alapjait. E füzet nem vállalja fel sem a tudás, sem a tanulás értelmezéseinek bemutatását, elemzését. Reményeim szerint a jogász-képzés fejlesztését szolgáló Oktatásmódszertani Füzetek sorozat későbbi kötetében ki tudjuk

⁴ BRUNER, Jerome: Az oktatás kultúrája. Budapest, 2004.

elégíteni az első füzetekkel felkeltett ilyen igényeket is.⁵ Ez az írás, a sorozat többi kötetéhez hasonlóan, csak a jogászképzéssel szemben támasztott igények értelmezését és az ebből következő szemléleti, módszertani összefüggéseket mutatja be.

A felsőoktatást érintő kihívások és elvárások szükségessé tették a tanulást támogató környezet kialakítását.⁶ Ez sokféle dolgot jelent, olyan elemeket, amelyek hatással vannak a tanulás eredményességére. Hogy mi számít eredménynek, csak akkor értelmezhető, ha tudatosan és kritikusan viszonyulunk az oktatási folyamat és intézményi környezet egészéhez. Vannak nehezen befolyásolható tényezők, mint a kulturális hagyományok, szervezeti kultúra, a tudáshoz, kultúrához való társadalmi viszonyulás. A környezet számos eleme azonban viszonylag könnyen alakítható: a tanítás módszere, az oktatási helyiség berendezése, az igénybe vett technikai eszközök stb. Könnyebb egy hagyományosan elrendezett szemináriumi terem átrendezni, mint egy egyetemi szervezeti kultúrát megváltoztatni. De néhány koncepcionális, tudatos teremátrendezés hatással van a szervezeti kultúrára. A tanulási környezet technológiai elemei, amelyek lehetőséget adnak a tanulási folyamat eredményességének emelésére, csak tudatos módszertani fejlesztéssel aknázhatók ki. Önmagában a tananyagok elektronikus elérhetősége nem változtatja meg a tanulási környezetet, de az e-learning felületek között adnak egy új típusú tanulási folyamat tervezéséhez. Ismert összefüggés, hogy a csoportlétszám jelentős hatással van a tanulás eredményességére: kisebb tanulói egységekben könnyebben érhetőek el komplex fejlesztések. De önmagában egy kis létszámú szeminárium se lehet eredményesebb egy százfős előadásnál, ha az oktató nincs birtokában a megfelelő módszertani tudásnak. Ahogy egy előadás is képes arra, hogy nem csak informálja, hanem motiválja, inspirálja a hallgatóságot. Sok minden múlik az oktató módszertani felkészültségén.

Az oktatás reagál a környezet kihívásaira, a foglalkoztathatóság komplex igényeket támaszt, a munka világának sajátosságai befolyásolják az oktatás szabályozását és szervezését. De az oktatás

⁵ Az érdeklődő olvasó addig is számos forrásból bevezetést kaphat a tanuláselméletekbe: WARING, Michael – EVANS, Carol: Understanding Pedagogy. Developing a critical approach to teaching and learning. London, 2015.

⁶ TÓTH Éva: Tanulási környezet. *Educatio* (2008) 2. 183–192.

”
Könnyebb egy hagyományosan elrendezett szemináriumi terem átrendezni, mint egy egyetemi szervezeti kultúrát megváltoztatni.

A GENERIKUS (TRANSZVERZÁLIS) KOMPETENCIÁK

olyan oktatási célok, amelyek nem köthetők szakmákhoz, az oktatás megfelelő szintjén minden tanulónak rendelkeznie kell velük, de a szakmai munka számára is fontosak. Ilyen például a szociális kompetencia, az állampolgári kompetencia, a tanulásra, önképzésre való nyitottság, kezdeményezőképeség, környezeti felelősségvállalás, kulturális tudatosság, kifejezőképeség.

A TUNING PROJEKT

egy olyan alulról jövő, az érintettek bevonásával működő európai kezdeményezés, amely a bolognai folyamat implementálását hivatott elősegíteni azzal, hogy néhány szakterületre jellemző kimeneti elemet fogalmazzon meg elsősorban az oktatási intézményi szintet célozva. A kétciklusú modell és a kreditrendszer bevezetése szükségessé tette a kimeneti követelmények újradefiniálását.

E folyamatos munka nyomán követhető a kezdeményezés

szakmai folyóiratában:

<http://www.tuningjournal.org>

csak hosszú távú szemlélettel képes eredményt elérni, nem kizárólag a közvetlen piaci igények kielégítése a dolga. Ezért van szükség a generikus vagy transzverzális kompetenciákra, a humán és társadalomtudományok oktatására. Amennyiben nem robotokat vagy antihumánus végrehajtókat kívánunk előállítani, a változékony környezetben szükséges rugalmasság is, ami csak a nemrutin, kreatív kognitív készségek fejlesztésével biztosítható.

Az elmúlt évek során megfogalmazódott néhány szakterület-specifikus szempontrendszer a munka, foglalkoztathatóság, környezet kihívásaira. Ezekben az oktatással foglalkozó szakemberek igyekeztek összefoglalni a szakmai és általános kimeneti igényeket. E folyamat alapvető jellemzője, hogy dinamikus, reflexív, a környezet változásait követi, folyamatos újraértelmezést igényel, nem lezárható. A kompetenciák meghatározásának másik alapvető jellemzője a többszintűség. Regionális, nemzeti, intézményi szintű dokumentumok sorából olvashatóak ki az oktatási folyamat céljai. Európai szintű válaszkísérlet például a Tuning⁷, amely megkísérelte néhány terület kimeneti jellemzőinek megfogalmazását.

A képzési programokból, egy-egy intézmény képzési tervéből, tanrendjéből kiolvasható, hogy mit gondol az intézmény a tanulásról. Tesztelhető, hogy tanulásközpontú-e a szemlélet. Kulcskérdés, hogy az oktatók, intézmények hogyan értelmezik a tanulók megváltozását, sokféleségét, a tanulási folyamatot, az elérendő célt, hogyan szervezik a tanulási folyamatot. A tanulók megváltozása azt jelenti, hogy a felsőoktatás expanziója, a hallgatói létszám folyamatos emelkedése azzal járt, hogy egyre több nem tipikus életkorú, már tapasztalatokkal rendelkező, munka mellett tanuló jelent meg. A heterogénebb hallgatói összetétel mellett a hallgatói igények piacorientáltakká váltak, erősödött az egyetemmel szembeni szolgáltatói elvárás.⁸ Az egyik határozott válasz erre a kihívásra az oktatás minőségének emelése lehet. Az ellentmondást azonban, amely a számszerű bővülés, a tömegesedés és a minőségi oktatás igénye között feszül, nem lehet feloldani a tudományos tudások átadásának humboldti modellje segítségével.

7 <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, Pálvölgyi Krisztián: Tuning Educational Structures in Europe http://halaszg.ofi.hu/download/Innova_Palvolgyi.pdf

8 HRUBOS Ildikó: Expanzió – határok nélkül. *Educatio* (2014) 2. 205-215.

A KONSTRUKTIVISTA TANULÁS ELMÉLETE

A felsőoktatási progresszió a kutatóegyetemi elit elemek megőrzése mellett új alapokra helyezte oktatói tevékenységét, megváltozott a tanulásról alkotott kép. Az egyetemi oktatás nem elégedhet meg azzal, hogy közli a tudományok legfrissebb eredményeit, majd azok elsajátítását számonkéri a hallgatóktól. Az oktatási intézményeknek elő kell segíteniük a leendő szakember tudásainak, készségeinek, a szükséges attitűdjeinek kialakítását. Ezeket maga a tanuló állítja elő egyéni és kollektív erőfeszítésekkel, az oktató és az oktatási intézmény ezt a folyamatot segíti.

A tanulási folyamatra koncentrálo oktatásszervezés és oktatás konstruktivista tanulásemléltre épül. E szerint a tudást a tanulói közösségek hozzák létre, előzetes tudásaik felhasználásával. Ehhez olyan tanulásszervezésnek kell kapcsolódnia, amely a tanulók aktív tevékenységére épül, szakmai kontextusokhoz, helyzetekhez kötődő tevékenységeket (projekt-, probléma-, fejlesztésalapú tanulás) mobilizál, a tudás- és készségelemeket integráltan alkalmazza (több megoldás, interdiszciplináris szemlélet, előzetes tudások bevonása, csoportmunka, tanulási szükségletek azonosítása).

A megfelelő tanulási környezet tehát a valóságra hasonlít:

„Az iskola, mint a »ténylegesen működő társadalmi valóság« egyik »helyszíne«, maga is olyan gyakorlatot kínál, amelyben tanulható, kipróbálható az alkalmazkodás, a kritika, az értékrendszerek társadalmi konstruálása. Ezekről a dolgokról nem csak tanulnak a diákok az iskolában, hanem ténylegesen »csinálják« is mindezt. Az a »jó« iskola, amely erre is gazdag lehetőségeket kínál. Ahol van ténylegesen is mód diskurzust teremteni az értékekről, kritika alá venni az értékrendszereket, viszonyulásokat, ahol tényleges gyakorlat a döntés, mert működik önkormányzatiság, vannak gyakorolható és fontosnak bizonyuló jogok, ahol tétje van az erkölcsi állásfoglalásoknak.”⁹

Ezek szerint a tanulás környezetének része az oktatási szervezet kultúrája, kommunikációs rendszere, normatív sajátosságai is. Az oktatók és hallgatók közötti viszony fejlesztése, a hatalommal visszaélés és egyéb etikátlan magatartások kezelésének hatékonysága, az átlátható szervezet az oktatás minőségének

a tudás kialakításának aktív folyamatát tartja lényegesnek. A tanuló kreatív módon rendezi újra meglévő, hozott tudásait, azokat nem külső forrásból, hanem maga alakítja ki, minden új elemet az előzetes tudások rendszerébe illeszt. Az oktató elősegíti ezt a folyamatot, ennek megfelelő tanulási környezetet, kontextust alakít ki. Ha van is olyan értékrend, amely az oktatási programban rögzíthető, ez azt szolgálja, hogy erőszak nélkül, a személyiség önalkotásának folyamatát tiszteletben tartva történjen folyamatos párbeszéd segítségével az értékek pluralizmusa talaján. A megfelelő kontextus általában olyan, amely a való élethez hasonlít, a tanulás, a személyiség önalkotása a gyakorlatban, valós szituációkban a leghatékonyabb.

9 NAHALKA István: Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* (2013) 4. 28–29. o.

és hatékonyságának kérdése. Az intézményi képzési fejlesztések mindig együtt járnak szervezeti változásokkal, a szervezet minden működési szintjét érintik.

Ezért tudatos változásmenedzselés, motiválás, a segítő és gátló tényezők felmérése szükséges. A szervezeti helyzetfeltárás a felsőoktatásban az oktatói kompetenciák, a képzési programok állapotára, az uralkodó szemléletre, a szervezeti rugalmasság fokára, a tanulási nehézségekre és a képzés diszfunkcióira, illetve lehetőségeire tér ki. A kimeneti szempontú, tanulási folyamatra koncentráló oktatás megszervezését és működtetését segítik a szintleíró jellemzők.

A TANULÁSI EREDMÉNY MINT A TANULÁSI FOLYAMAT CÉLJA

Hogyan lehet az ilyen tanulási folyamatot támogatni? Ideálisan az egyénre szabott tanulási formákkal, interaktív módszerekkel és a pusztán a tudás átadására szűkülő szemlélet megváltoztatásával. Az oktató nem átadja a rendelkezésére álló tudásokat, hanem a tanuló segítségére van abban, hogy megismerjen tudásokat, megszerezzen képességeket, magáénak tudjon attitűdöket, kialakítson rutinokat. Az oktató ezért nem elsősorban a tananyag megtanítására koncentrál, hanem az annak segítségével elérhető kimenetekre. Az a felsőoktatási intézmény eredményes, képes elérni a kimeneti követelményeket, amely egyéni tanulási utak elismerésével, a hozott, más-hol szerzett tudások validálásával (korábbi oktatási folyamat vagy gyakorlat során elsajátított tudások, készségek, amelyeket a képzés során az intézmény elismer), a készségek fejlesztésének változatos módszereivel kielégíti a különböző hallgatói csoportok igényeit.¹⁰

A tudás átadását, a hallgatói passzivitásra épülő, passzív („befogadó”) hallgatót felváltó szemlélet kulcsfogalma a tanulási eredmény. A tanulási eredmény arra vonatkozó állítások összessége, hogy egy tanuló mire képes, milyen készségekkel, attitűdökkel (kompetenciák) rendelkezik a tanulási folyamat végén, a kimenetkor.

Az eredményes oktatás elősegítésének eszköze a képesítési keretrendszer, amelynek alapvető funkciója a tanulásközpontú szemlélet ösztönzése, az ennek megfelelő intézményi átalakítások szorgalmazása, értelmezése. Egy-egy szakmai képzés jogszabályban megfogalmazott kimeneti követelményei mögött több szint segíti az oktatási intézményeket a kimenetek értelmezésében. Az ún. deskriptorok (Dublin descriptors) az Európai Felsőoktatási Térség, az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) olyan metarendszerek, amelyek a közös nyelvet adják a nemzeti keretrendszerek kialakításához.

¹⁰ http://www.nfqnetwork.ie/_fileupload/Image/Bologna_web.pdf,
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32008H0506(01))

A DUBLINI SZINTLEÍRÓ JELLEMZŐK (DESKRIPTOROK)

az Európai Felsőoktatási Térség számára megfogalmazott, a bolognai ciklusokra vagy szintekre jellemző tipikus követelmények. Az Európai Képesítési Keretrendszer (Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása, 2008/C III/01) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról) a tagállami keretrendszerek létrehozásának segítése céljából fogalmazza meg az általános, közös, az oktatási ciklusokra jellemző szinteket és követelményeket. Az oktatási folyamat 8 szinten, a közoktatásba való belépéstől a doktori fokozat megszerzéséig értelmezhető, a tudás, készségek és kompetencia tartalmi elemeinek megfogalmazásaként. Az EKKR és a nemzeti keretrendszerek közötti viszony kiegészítő, konkretizáló, segítő jellegű, célja az európai rendszerek összehasonlíthatósága, a minőségbiztosítás és átláthatóság.

E többszintű rendszer, amely a tanulási folyamat kimeneteiről fogalmaz meg állításokat, orientálja az oktatási folyamat szervezőit, segíti az oktatási szintek egymáshoz viszonyított meghatározását.

A keretrendszer értelmezhetővé teszi, ha tantárgyak nem a megfelelő évfolyamon, szinten vannak, tanulási átfedések jellemzőek vagy hiányoznak tanulási előzmények. Hiszen a szintek logikusan egymásra épülnek, a tanuló folyamatos fejlődését feltételezik. Segítenek megtervezni és kontrollálni a kreditek elosztását, mert láthatóvá teszik a kimeneti szintek eléréséhez szükséges munka mennyiségét. Ezeket az eszközöket a képzési program tervezésekor, valamint egy-egy tárgy vagy kurzus megszervezésekor is igénybe kell venni.

A magyar képesítési keretrendszer a tanulási eredményeket négy elemből álló rendszerként értelmezi: tudás, készség-képesség, attitűd, autonómia-felelősségvállalás.¹¹ Ezen elemek közötti kapcsolat, ezek értelmezése és a jogászképzés számára releváns meghatározások képezik e fűzet lényeges tartalmát.

TUDÁS deklaratív	KÉSZSÉG, KÉPESSÉG motoros, kognitív készségek, skillek
ATTITÜDÖK érzelmet, viselkedést, megismerést kiváltó struktúrák	AUTONÓMIA, FELELŐSSÁGVÁLLALÁS önállóság, önszabályozás, reflektivitás, szakmai identitás, együttműködési készség, szabálykövetés, felelősségvállalás

¹¹ Az EKKR csak három elemet különített el, a magyar szakértők döntöttek az attitűd és az autonómia (felelősségvállalás) külön kategóriába rendezéséről.

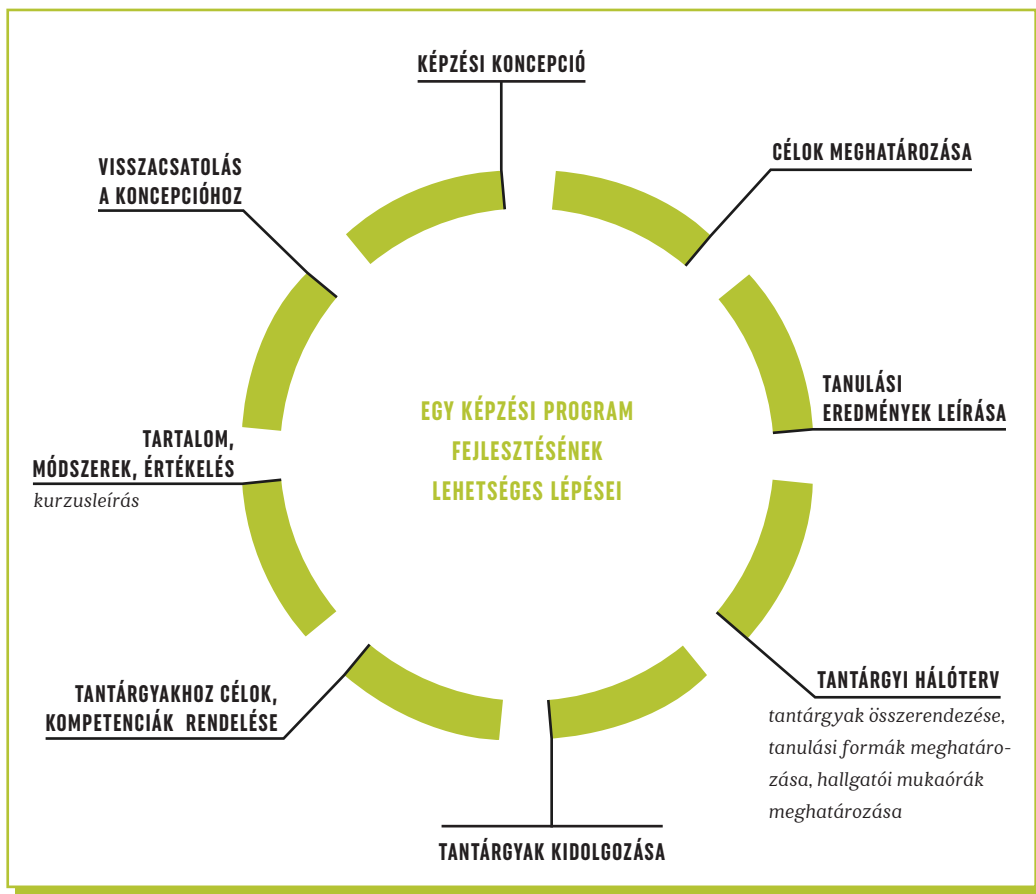
A tanulási eredményekre koncentrálnó szemlélet jelenléte tesztelhető az oktatási szervezetre, tevékenységekre vonatkozó alábbi kérdésekkel:

- Mennyire jellemző, hogy a képzési program a tanulás támogatását helyezi előtérbe? Milyen elemek utalnak arra, hogy a tanuló előrehaladása áll a középpontban?
- A tanulók folyamatosan tudatában vannak-e a kimeneti követelményeknek és annak, hogy milyen szintet értek el? Mennyire informatívak a kurzusleírások, mennyire átlátható a követelményrendszer és a számonkérés?
- Hogyan számítják be a hozott tudásokat? Van-e lehetőség a formális tantárgyelismerésen túli tudásbeszámításra?
- Hatékonyan és rendszeresen sor kerül-e az oktatói jó gyakorlatok megosztására? Van-e tanszéki, kari szintű figyelem az oktatói módszerekre, létezik-e fejlesztési igény és koncepció?
- Az oktatói munka tervezésében mennyire jelenik meg a tanulási eredmény, kompetencia? Az oktatói munka értékelése, az előmenetel kapcsolatban áll-e a tanulási eredmények fejlesztésével?
- Hogyan épülnek egymásra a képzési egységek? Van-e értelmezhető különbség az oktatási szintek, egymásra épülő szemeszterek között?
- Vannak-e elemző, minőségbiztosítási módszerek?

Egy szervezeti gyakorlatot sokféle módon lehet megváltoztatni. A képzési program fejlesztése¹² és oktatók módszertani felkészítése kézenfekvő lehetőségek. De igazi eredményeket csak az egészre kiterjedő változtatásokkal lehet elérni: a képzési program tanterv – képzési egységek – tantárgyak – kurzusok – órák sorból egyik elem sem hagyható ki, ha szemléletváltásra van szükség. Ezek ugyanis egymásra épülnek, támogatják egymást. Ez az egymásra épülés akkor működik jól, akkor képes eredményesen elérni a kívánt kimeneteket, ha nyelvileg és az oktatás lényegének meghatározásában e szintek egységesek. Az oktatási egység, képzés, szak stb. problématerképének fókuszában a hallgató áll, a diagnózist az ő érdekében, az ő tanulásának eredményessége miatt kell elvégezni. Gyakran előfordul, hogy az oktatásért felelős szereplők pusztán a szakterületre jellemző tudások halmazával azonosítják a képzés színvonalát. A tanulási eredményekre koncentrálnó intézményi kontrolleszközök az elérhető/elért tanulói fejlődésre helyezik a hangsúlyt. Tanulási eredmények eléréséhez szükséges a tanulási eredmények szak-specifikus értelmezése, egy folyamatos konkretizáló, értelmező tevékenység, amely figyelembe veszi a munka világának változásait is, bevonva a hallgatókat. Az oktatási programot le kell bontani a kurzusok szintjére, ugyanis csak a megfelelően konkretizált programok érik el a tanulási folyamatot. Hiába megalapozott és megfelelő szemléletű egy szak kimeneti követelményrendszere, ha a kurzusok tartalmi elemeiben, az oktatás és számonkérés formáiban nem jelenik meg.

¹² <http://www.wvu.edu/teachinghandbook/references.shtml>

Egy oktatási folyamat fejlesztése tehát nem egysíkú folyamat, számos egymásra épülő lépésből áll és folyamatos visszacsatolást igényel. Ennek alapján a képzési program fejlesztésének lehetséges lépéseit így ábrázolhatjuk:



Az alapkérdés természetesen az, hogy mi határozza meg a képzési koncepciót. A szakmai kompetenciaigények és/vagy tudományterületi szempontok? Ehhez képest milyen tanuláselméleti (pedagógiai) megfontolások állnak a háttérben? Mekkora tere, igénye van a specializálódásnak, moduloknak? Milyen elvek szerint oszlanak el a kreditek? Milyen a gyakorlati foglalkozások aránya, előadások szerepe? Milyen előfeltételi rendszer működik, és az mennyire támogatja a tanulói egyéni utakat?

Ehhez képest egy tantárgy tervezése, amely ezekhez a kérdésekhez igazodik, a következő struktúrában adhat válaszokat a fenti kérdésekre.

TANTÁRGY NEVE:	
KREDITSZÁM:	
A TANÓRA TÍPUSA:	
AZ ÉRTÉKELÉS MÓDJA:	
A TANTÁRGY TANTERVI HELYE:	
ELŐTANULMÁNYI FELTÉTELEK:	
TANTÁRGYLEÍRÁS: A tantárgy célja: A fejlesztendő főbb kompetenciaterületek: Követelmények, az értékelés módja, szempontjai:	
KÖTELEZŐ IRODALOM:	
AJÁNLOTT IRODALOM:	
TANTÁRGY FELELŐSE:	
A TANTÁRGY OKTATÁSÁBA BEVONT OKTATÓK:	

A tantárgy célja utal a kiemelt követelményekre, ez a kurzusleírás központi eleme. A tanulási eredmények megfogalmazása cselekvést kifejező igékkel, cselekvésre vonatkozó szavakkal történik. A tanulási eredmények megfogalmazása minden program- és intézményfejlesztés kulcsa.¹³ Ezért mielőtt visszatérnénk a kurzusok megtervezésének oktatói feladatához, tekintsük át a felsőfokú képzés szintjeit és azok jellemzőit!

¹³ http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/quality/QUALITY_ENHANCEMENT___ANNEX_1.pdf

4 A KIMENETI SZEMLÉLETŰ KÉPZÉS SZINTLEÍRÁSÁNAK ALAPJAI

A kimeneti szemléletű képzési szintek meghatározása tanulási eredményállítások rendszere, rendezett mátrixa.¹⁴ A Magyar Képzési és Kimeneti Rendszer (MKKR) az eredeti európai fejlesztés (Dublin deskriptorok) 3 kategóriájához képest 4-et nevesít (tudás, képesség, attitűd, autonómia/felelősségvállalás), és egy kumulatív szerkezetben, egymásra épülő szintekként a fokozatos komplexitásnövekedést ábrázolja 8 szinten, a közoktatásba való belépéstől a doktori képzésig. Szándékai szerint az oktatási folyamat egészét érintő integrációt, inspirációt, kommunikációt, fejlesztést segítő rendszer.

Ebben a mátrixban olyan módon kell az állításokat megfogalmazni, hogy stabilitást adjon a rendszer számára, ugyanakkor megfelelően nyitott legyen a változásokra. A kategóriák nem zártak, az MKKR a konkrét elemeiben folyamatosan újryitható, az érintettek bevonásával, a környezet változásaira reagálva újrafogalmazható. Ezek alapján lehet meghatározni a képzési területek kimeneti jellemzőit. Mindennek azonban csak akkor van értelme, ha az oktatók megértik és elfogadják ezt a szemléletváltást. Ennek megfelelően a kimeneti szemlélet megvalósításának minden szintje fontos: az EKKR – MKKR – Képzési terület szintleírása – KKK – Tanterv – Tantárgyi program – Kurzusmatika – Óravázlat logika azt igényli az oktatóktól, hogy folyamatosan reflektáljanak, figyeljenek azokra az elvárásokra, amelyek ezekben a dinamikus dokumentumokban szerepelnek. Így válhat az oktató és az oktatási folyamat a fejlesztés motorjává is. Hiszen minden normatív eszköz az európai szintleírástól az általános és szakspecifikus nemzeti képzési és kimeneti követelményeken át egy egyetemi kar tantervéig és egy kurzus követelményrendszeréig azt szolgálja, hogy a tanuló, az oktató segítségével, elérje a képzési szintnek megfelelő és szakma számára szükséges eredményeket (megszerezze a tudásokat, kialakítsa a készségeket, attitűdöket, az autonómia megfelelő szintjét).

¹⁴ DERENYI-VÁMOS: A felsőoktatás...

A MAGYAR KÉPESÍTÉSI RENDSZER SZINTJEI

	SZINTEK MEGNEVEZÉSE AZ MKKR-BEN	TUDÁS	KÉPESSÉG	ATTITÚD	AUTONÓMIA
8. SZINT	PHD, DLA				
7. SZINT	MA, MSC Felsőfokú végzettséghez kötött szakképesítés				
6. SZINT	BA, BSC Felsőfokú végzettséghez kötött szakképesítés				
5. SZINT	Felsőoktatási szakképzettség Emelt szintű (technikusi) szakképesítés				
4. SZINT	Érettségi 12. iskolai évfolyam elvégzése Középfokú és felső középfokú szakképesítés				
3. SZINT	10. iskolai évfolyam elvégzése Alsó középfokú szakképesítés				
2. SZINT	8. iskolai évfolyam elvégzése Alapfokú részszzakképesítés				
1. SZINT	6. iskolai évfolyam elvégzése				

5 A SZINTLEÍRÓ JELLEMZŐK ÉS A JOGTUDOMÁNYI KÉPZÉS SAJÁTÓSSÁGAI

Az eddigiekben megismert, tanulási eredményekre koncentrááló szemléletnek megfelelően a kompetenciák¹⁵ rendszere többdimenziós hálóként ábrázolható, amelyben az általános és szakspecifikus kompetenciák egymásra épülnek.¹⁶ Az általános kompetenciák a szaktól, képzési ágtól, tudományterülettől független tulajdonságok, amelyek minden felsőoktatásban végzettséget szerzőtől elvárhatóak (pl. kommunikációs, kooperációs, problémamegoldó készségek). Ugyanakkor szoros kapcsolatban vannak a szakspecifikus kompetenciákkal, elhanyagolásuk a szakmai kompetenciák fejlesztését akadályozza. Ennél azonban többről is szó van: olyan tulajdonságokról, amelyek a világhoz, a másik emberhez, a társadalomhoz, környezethez való viszony minőségével kapcsolatosak. Általános tapasztalat, hogy a felsőfokú végzettség kedvezőbb munkaerőpiaci helyzetet teremt, szociológiai mérések szerint az iskolai végzettség szintje szoros kapcsolatban van a boldogsággal, egészséggel, várható élettartammal, gazdagsággal.¹⁷ A felsőfokú végzettség általános státuszemelő hatása minden bizonnyal azoknak az általános kompetenciáknak is köszönhető, amelyek rugalmasságot, eligazodási képességet és az ismeretek önálló bővítésére, továbbképzésben való részvételre is hajlandóságot adnak. Ezek a tulajdonságok előnyt jelentenek a gyorsan változó, komplex társadalmi környezetben. Például a filozófia szakon szerzett oklevél is magasan értékelt a piacon a gondolkodási, elemzési, fogalomalkotási készségeknek köszönhetően. Egy-egy szakmai végzettség a tudások, képességek, attitűdök összetett rendszerével írható le, a kapcsolódások, összefüggések gyakran szétszálazhatatlan egységet alkotnak. Az általános kompetenciák személyiségjellemzőkből, értékekből, attitűdökből, nézetrendszerekből, motivációkból állnak és ezek mellett a szakmai kompetenciák fejlesztését támogató elemeket tartalmaznak.

A szintleíró mátrixok olvasásának általános szabálya, hogy a tulajdonságokat tartalmazó táblázatok tartalmilag nem kétdimenziósak, értelmezésük nem balról jobbra ajánlott, a fontossági

15 A kompetenciák értelmi (kognitív) tulajdonságok, motivációs elemek, emocionális tényezők, amelyek tudáson, tapasztalaton, értékeken, diszpozíciókon alapulnak és az egyén a tanulás során fejleszti ki magában. SCHIFFER Csilla: A fejlődésközpontú didaktika alapjai. Budapest, 2013. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_fejlodeskozpontu_didaktika_alapjai/TANANYAG/08_1.html

16 http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/Learning_Outcomes_Handbook.pdf

17 Education at a Glance, 2016. OECD indicators. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>

sorrend nem kötött, a kapcsolatok rugalmasak, többszörösen kapcsolódnak össze, jellemző az átfedés, a sorok összekapcsolódása nem mechanikus.

A szakértők az általános kompetenciák két típusát különböztetik meg:

[1] Szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató általános kompetenciák. Komplex kompetenciák, melyeknek jellemzője a multifunkcionalitás és a transzdiszciplináris jelleg, valamint a szakmai és általános kompetenciák együttes fejlődése. Az általános kompetenciák e körében a „folytonos, reflektív önfejlődés és szakmai szocializáció”, a „nyelvi kommunikáció” (anyanyelvi kompetencia és idegen nyelvű kommunikáció), „infokommunikációs eszközök, funkciók, hálózatok ismerete, alkalmazása”, „problémaérzékenység, kritikus gondolkodás és kreativitás”, „társas kompetenciák, együttműködési készségek” szerepelnek.

[2] Személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció. Személyes kompetenciák, melyek részt vesznek a szakmai/szakmaspecifikus kompetenciák működtetésében. Az általános kompetenciák e körének tartalma kiterjed a „környezet- és egészségtudatos magatartás”, „a nemzeti kultúra és az európaiság értékeihez való viszony”, „az aktív állampolgári létehez szükséges műveltség” és „a szakmai etika normáinak elfogadása, vállalása, képviselése és közvetítése” tartalmi elemeire.

Ez utóbbi például a képesítési keretrendszer 5. szintjén ilyen megfogalmazást kaphat: „Rendelkezik a szakterületére vonatkozó etikai szabályrendszer alapvető ismeretével, törekszik annak alkalmazására és képes a betartására.” A szinteken felfelé haladva a kimeneti követelmény megfogalmazása összetettebbé válik, újabb elemekkel, cselekvési elvárásokkal bővül:

„Ismeri szakterülete etikai normáit és szabályait, s ezeket a szakmai feladatok ellátásában, az emberi kapcsolatokban és a kommunikációban egyaránt képes betartani. Döntési képességgel rendelkezik a szakterületi etikai dilemmákban, javaslattal él a szabályrendszer módosítására.” (6. szint)

„Rendelkezik a szakterület speciális etikai szabályainak és vonatkozó normarendszerének széles körű ismeretével. A szakmai etikai normákat vállalja, továbbadja és alkalmazza szakmai problémák megoldásában, a szakmai együttműködésben és a kommunikációban egyaránt. Vállalja a mindenkori szabályrendszer betartását és betartatását.” (7. szint)

„Értékként fogadja el és képviseli szakmája etikai szabályait. Törekszik az etikai normák működésének reflexiójára, a szabályok folyamatos felülvizsgálatára, azok továbbfejlesztésére, korszerűsítésére. Ezeket az értékeket, a mindenkor érvényes szabályrendszert terjeszti és – amennyiben lehetősége van rá – tanítja, a gyakorlati tapasztalatokat és ismereteket másokkal megosztja.” (8. szint)

Itt jegyzem meg, hogy a keretrendszer egyetlen eleme sem vitathatatlan, a mátrix egyes megfogalmazásai, a szintek egymás közötti viszonyai a szakértői munkák adott állapotát tükrözik. Az oktatás, a tudomány szervezeti, etikai, tartalmi elemei és magatartásrendszerei folyamatosan változnak. Egy kompetencialeírás akkor tölti be rendeltetését, ha az oktatók közössége, egyes

oktatók a képzési programok, tantárgytematikák, kurzusleírások elkészítésekor és folyamatos felülvizsgálatakor pontosítják, kiegészítik, átírják a megfelelő elemeket.

További példaként a magyar képesítési keretrendszer négyelemű (tudás, képesség, attitűd, autonómia/felelősség) és nyolcszintű általános (nem szakspecifikus) leírásából az autonómia/felelősség oszlopból emeljük ki egy elemet az egymásra épülés illusztrálására. Így a közoktatás első szintjétől a doktori fokozat befejezéséig tekinthetjük át egy (általános) kimeneti jellemző alakulását.

1. SZINT	„Egyszerűbb, begyakorolt feladathelyzetekben képes az önálló feladatvégzésre.”
2. SZINT	„Egyszerű feladathelyzetekben önállóan és felelősséggel dolgozik.”
3. SZINT	„Általánossá válik az önkontroll és a rendszeres reflexió a saját tanulási és munkatevékenységre.”
4. SZINT	„Az önállóság és az önkontroll a munkavégzésben, problémamegoldásban és tanulásban egyaránt jellemző.”
5. SZINT	„Önállóan végzi munkáját, folyamatos önellenőrzés mellett.”
6. SZINT	„Önállóan végzi az átfogó, megalapozó szakmai kérdések végiggondolását és adott források alapján történő kidolgozását.”
7. SZINT	„Jelentős mértékű önállósággal rendelkezik átfogó és speciális szakmai kérdések kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában.”
8. SZINT	„Alkotó, kreatív önállósággal épít ki és kezdeményez új tudásterületeket, és kezdeményez új gyakorlati megoldásokat.”

Míg az általános kompetenciák az oktatási rendszer egészéhez kapcsolódnak, például a 8. szinten a doktori képzés egészére, szakmától függetlenül érvényes követelményeket fogalmaznak meg, addig a szakmaspecifikus elemek az 5. szinttől képzési területenként értelmezhetőek. Számunkra a jogtudományi képzési terület szintleíró kimeneti jellemzői érdekesekek. Hozzá kell tenni azonban, hogy a képzési területek sajátos kompetenciamegfogalmazásai tanulságosak lehetnek egymás számára, nem elzárt területek. A jogászképzés bizonyosan hasznos elemeket találhat a gazdaságtudomány, a társadalomtudomány vagy a bölcsészettudományok kimeneti jellemzőinek megfogalmazásaiból. A nyitottság tehát nem csak az időbeli változások tekintetében, hanem ebben az értelemben is lényeges alapjellemezője a rendszernek. Már az eddigiekből is kiderült, hogy a jogászképzés szintleíró jellemzői 4 szinten (5–8. szintek) 4 oszlopba rendeződnek

és tartalmazzák a szakterületi sajátosságokat, összhangban az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerével és az általános kompetenciákkal, a megfogalmazás során a szakértők figyelembe vették a Tuning folyamat eredményeit a hazai sajátosságoknak megfelelően. A mátrixban elhelyezett kimeneti jellemzők horizontális és vertikális koherenciát tükröznek, de nem mereven és nem minden ellentmondás vagy hézag nélkül. Ebben a füzetben csak egy-egy elemet kiemelve illusztráljuk ezt a rendszert, nem pótolva a táblázat egészének tanulmányozását.¹⁸ Erre különösen a tantervi átalakítások, intézményfejlesztési tervek, tantárgyak tervezése és nem utolsósorban a kurzusleírások elkészítése során van szükség.

Mivel az egyetemi jogászképzés osztatlan, a felsőoktatási második (MA) ciklusra és harmadikra (PhD) helyezzük a hangsúlyt. De hangsúlyozzuk, hogy az előtte levő szintek (amelyek a jogi alapismereteket, képességeket, attitűdöket nyújtják) nem hagyhatók figyelmen kívül, azok készítik elő a master-szintű képzést. A tanulók nem ugorhatnak a 4.-ről a 7. szintre, az osztatlan képzés nem azt jelenti, hogy elhagyható a BA szintű felkészítés az elmélyültebb, komplexebb oktatásra. Az osztatlan jogászképzés 7. szintjének deskriptorait (szintleíró jellemzőit) ismerető bevezetés ezt így fejezi ki: „...az adott szakterületre vonatkozó átfogó tudás mellett új vonásként jelenik meg a szakterület tágabb rendszerben való elhelyezése, rokon szakterületekhez való kapcsolása, e tágabb rendszerben megvalósuló kapcsolat és hatásrendszer felismerése” (tudás). Tehát az osztatlan jogászképzés elején (5–6. szint) a szakterület elméleti és gyakorlati alapismeretei jelennek meg, amelyek alapot szolgáltatnak a 7. szint jellemzőinek elérésére. A képességek oszlopban a „többlet” az előző szinthez képest ebben a formában került megfogalmazásra: Az új „látásmód” az interdiszciplináris megközelítés és a szakterületre jellemző megismerési módszerek szakszerű alkalmazási képessége révén valósulhat meg. A szükséges tudás megszerzésének feltétele az idegen nyelvi képességek kialakulása. Az attitűdök oszlop a szakmai identitást emeli ki: „A szakma egyre szélesebb körű rendszerbe illesztése révén nő a szakmai identitás tudatossága, megalapozottságának mértéke; kialakul a hivatástudat.” Az autonómia és felelősség deskrip-

18 A képzési területek szintleíró jellemzőit tartalmazó táblázatok megtalálhatók az MRK honlapján: <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/>

”
Ebben a füzetben csak egy-egy elemet kiemelve illusztráljuk ezt a rendszert, nem pótolva a táblázat egészének tanulmányozását.

torainak legáltalánosabb bevezetése a társas viszonyokra helyezi a hangsúlyt: „A létrejövő együttműködésekben jellemzővé válik az egyenrangú szerep, a partneri viszony vállalása.” Ugyanez a megelőző szinteken a saját munkára, illetve az irányított csoport tevékenységére kiterjedő önállósággént és felelősségvállalásként jelenik meg.

Az alábbi példák is ezt az egymásra épülést támasztják alá. A jogtudományi képzési területen az 5. és 6. szint között, az első cikluson belül nincs különbség, a szintleíró kimeneti jellemzők azonosak. A jelenlegi felsőoktatási rendszerben ez a jogi alapismeretekkel rendelkező jogi asszisztensképzés kimeneti követelménye, illetve az ettől eltérő követelményekkel rendelkező egységes jogászképzés előkészítése is egyben.

A TUDÁS OSZLOP EGYES ELEMEINEK STRUKTÚRÁJA (PÉLDÁK)

5-6. SZINT	<i>Rendelkezik a jogi szakterületekhez szükséges alapismeretekkel és az azok alkalmazásához szükséges gyakorlati ismeretekkel. Tudása rendszerbe szerveződik.</i>
7. SZINT	<p><i>Ismeri és érti a jogászszakmához kötött, a jogrendszerre vonatkozó elméleti és gyakorlati tudásokat.</i></p> <p><i>Ismeri a tudományos munkához, kutatáshoz szükséges problémamegoldó technikákat, módszereket.</i></p> <p><i>Ismeri a társadalomtudományok és a filozófia fogalmi készletének, elméleteinek, módszereinek alapelemeit.</i></p> <p><i>Ismeri a jogra és az államra vonatkozó elméleti megközelítéseket.</i></p> <p><i>Érti a történeti fejlődés logikáját, annak jelentőségét.</i></p> <p><i>Történeti összefüggéseiben is ismeri az ember, emberi méltóság, emberi jogok, demokrácia és a hatalom korlátozásának elméleti és gyakorlati jelentőségét, valamint intézményeit.</i></p> <p><i>Ismeri a jogrendszer, a jog működésének alapjellemzőit. Eligazodik a különböző jogfogalmak, paradigmák között.</i></p> <p><i>Ismeri a tételes jogi ismereteket, a hazai, az európai és a nemzetközi jog ismereteit.</i></p> <p><i>Ismeri a speciális jogterületek sajátosságait. Képes a jogi elvek és értékek széles körű alkalmazására a törzsanyag területein kívül is.</i></p>
8. SZINT	<p><i>Elmélyülten ismeri a jogtudományi és társadalomtudományi paradigmákat, elméleteket és metodológiákat.</i></p> <p><i>Saját kutatási területén alaposan ismeri a téma szakirodalmát, kutatási előzményeit.</i></p> <p><i>Ismeri és alkalmazza a tudományelméleti, kutatásetikai dilemmákat.</i></p> <p><i>Ismeri a jogászképzés oktatásmódszertani sajátosságait.</i></p>

E szemelvények alapján világosan látszik a tudás deskriptorainak néhány alapjellemzője: az ismeretek, feldolgozott információk, formális tudáselemek rendszeréről van szó, a szinteken felfelé haladva egyre komplexebb és elmélyültebb módon. Az is szembetűnő, hogy az osztatlan jogászképzés tartalmi leírása nem korlátozódik a jogrendszer ismeretére, hanem széles körben kívánja meg a történeti, társadalomtudományi, elméleti ismereteket is. A Tudás oszlop sem értékszemleges, elkötelezettséget mutat a demokrácia és jogállam alapjai iránt. A doktori képzés szintje pedig megköveteli a tudományos tevékenységhez szükséges ismeretek birtoklását. Mivel a doktori képzés biztosítja az oktatói utánpótlást, az oktatásmódszertani ismeretek is bekerültek a szintleíró jellemzők közé. Ugyan nem minden sorban látszik azonnal, de a táblázat horizontális összefüggésekkel is rendelkezik: egyes tudásként megfogalmazott jellemzőhöz egy, bizonyos esetekben több képesség, attitűd és autonómia elem tartozhat. Természetesen ezek a megfelelőségek, kapcsolódások sem mechanikusak. A táblázat egészét holisztikus módon kell értelmezni.

A KÉPESSEGEK OSZLOP EGYES ELEMEINEK STRUKTÚRÁJA (PÉLDÁK)

5-6. SZINT	<i>Kognitív, kommunikációs és szociális képességek, amelyek megalapozzák a szakmai feladatok sikeres tervezését, lebonyolítását komplex problémák megoldásánál is. Önfejlesztésen alapuló önálló, folyamatos tanulás igénye és képessége. Döntési készségek. Képes különböző típusú kommunikációs szituációkban adekvát viselkedésre, problémák felismerésére és konfliktushelyzetek kezelésére. Képes feladatai összehangolására, súlyozására, azok sorrendiségének kialakítására.</i>
7. SZINT	<i>Képes értékelő viszony kialakítására a jogra és államra vonatkozó nézetekkel, elméletekkel kapcsolatban, valamint képes ezek jogi és társadalmi relevanciájának felismerésére. Ismeretei alapján képes a joggal, társadalmi jelenségekkel kapcsolatos viták, ellentmondások, dilemmák értelmezésére. Képes és hajlandó jogi, társadalmi kérdésekben saját vélemény kifejtésére, mások véleményének elfogadására... Hajlandó és alkalmas nem jogi szempontrendszerek bevonására, alkalmazására. Alkalmas a jogszabályok módszeres és kreatív értelmezésére a jogállami értékek keretei között.</i>
8. SZINT	<i>Képes tényeken és bizonyítékokon alapuló szakterületi beavatkozásokra, szisztematikus, kreatív problémamegoldásra, új megközelítési módok alkotó kidolgozására. Képes a tudományos paradigmák, fogalmak és módszerek alkalmazására a saját kutatási területén. Képes és hajlandó önálló kutatói munka megtervezésére, megszervezésére és kivitelezésére. Képes önálló tudományos termékkel való nyilvános megjelenésre, rendelkezik a megfelelő előadói képességekkel. Képes a hallgatói munka irányítására.</i>

A példákban láthatóan a képességeket nem minden esetben lehet elválasztani az attitűdöktől, amelyek kifejtésükhöz szükségesek, azokat egymásra tekintettel lehet csak értelmezni. Ebben az oszlopban tovább erősödhet az a meggyőződésünk, hogy a jogászképzésnek nem a normák mechanikus ismeretére és alkalmazására, a jogrendszer technikai tudására kell kondicionálnia a tanulókat. Többféle formában fejeződik ki az alkotó és kritikus szemléletmód, nem egyszerűen attitűdként, hanem cselekvési készségként, nyitottságként, hajlandóságként. Az is világos, hogy a nyolcadik, doktori szinten nem pusztán a tudományos és oktatói karrierutak álltak a szintleíró elemeket megfogalmazók szeme előtt, hanem a jog gyakorlatában is használható készségeket is megfogalmaztak.

ATTITŪDOK OSZLOP EGYES ELEMEINEK STRUKTÚRÁJA (PÉLDÁK)

<p>5-6. SZINT</p>	<p><i>...folyamatos önképzés, az innovációk iránti érdeklődés és a minőségi munkavégzés iránti elköteleződés jellemzi. Nyitott a szakmájával összefüggő konfliktushelyzetek kezelésére. Elkötelezett a minőségi szakmai munkavégzés iránt, különös tekintettel az ügyfelek iránti empátiára, a segítőkészségre és az egyenlő bánásmódra. Önkritikus saját munkájával szemben.</i></p>
<p>7. SZINT</p>	<p><i>Hajlandó az önművelésre, önfejlesztésre, tudásának magasabb szintre emelésére. Széles körű műveltség megszerzésére törekszik. Igénye van a tudományos megközelítések értelmezésére. Kritikusan viszonyul azokhoz a jelenségekhez, amelyek nem egyeztethetők össze a jogállami és demokratikus értékekkel, keresi a megoldásokat és eszközöket ezek kezeléséhez. Tisztelem a humanizmus, az emberi jogok, a demokrácia, a jogállam értékeit. Kritikusan viszonyul a humánus eljárásokat, az emberi méltóságot, a demokratikus és jogállami értékeket, az emberi jogokat kétségbe vonó jelenségekkel szemben és elutasítja azokat. Elkötelezett a jogsegély, a pro bono jogászai munka, a közérdekű kötelezettségvállalás és a civil aktivitásban való részvétel iránt.</i></p>
<p>8. SZINT</p>	<p><i>Becsüli a tudományos munkát és elkötelezett a magas színvonalú oktatói tevékenység iránt. Alapos és igényes a tudományos elemzésekben. Nyitott a kritikus megközelítésekre és hajlandó a vitára. Elkötelezett az önálló, interaktív hallgatói munka motiválása és az ezt célzó oktatási eszközök fejlesztése iránt. Igénye van a megszerzett tudás továbbgondolására, továbbfejlesztésére és megosztására. Világos elvek mentén elkötelezett az öncélú, etikátlan vagy szakmailag káros hierarchikus alárendelődés elleni kiállás mellett.</i></p>

Az Attitűdök oszlopban megfogalmazott elvárások tükrözik azokat a szakmai és emberi kvalitásokat, amelyek kapcsolatban vannak a szakmai munka magas szintű végzésével. Itt az egész mátrixot átható értékválasztás egyértelműen fogalmazódik meg: a képzés elkötelezett a jogállami és demokratikus értékeknek és határozott aktivitást feltételez az ezekkel szemben álló jelenségekkel szemben. Kiegészülve a kritikai képességek fejlesztésével, ezek az elemek a demokratikus jogállam stabilitását szolgálják. Az attitűdök között ismét megerősítést nyer a humanizmus és a hozzá kötődő elvárásrendszer, a társadalmi érzékenység konkrét cselekvési lehetőségek iránti elkötelezettségként a közérdekű kötelezettségvállalás, pro bono jogászai munka és a civil aktivitás vállalásaként fogalmazódik meg. A doktori képzésben a tudományos és oktatói tevékenység végzéséhez szükséges attitűdelemek jelennek meg: a minőség iránti igény, nyitottság, vitakészség. Egyértelmű elvárás mind a tudományos tudás megszerzésével és kezelésével kapcsolatos elkötelezettségek rendszere, mind az oktatás fejlesztésével összefüggő speciális értékek kialakítása. Ez utóbbi lehet a biztosítéka a kimeneti jellemzők tényleges megvalósulásának, amennyiben az oktatói utánpótlás képzése ezeknek megfelelően történik. A fenti példák sorában az utolsó, az indokolatlan alárendelődéssel való szembenállás attitűdje lényegében a következő, az Autonómia és felelősség oszlopban megfogalmazottakkal van szoros összefüggésben, azok előfeltétele. Nem csak azt kívánja meg, hogy a tanuló maga képes és hajlandó legyen elutasítani a káros, indokolatlan és etikátlan alárendelődést, hanem azt a képességet fejezi ki, hogy aktív módon képes támogatni a kollégáit, a hallgatókat az ilyen helyzetekben. Ez az attitűd különösen fontos a rossz intézményi kultúrában működő szakmai vagy oktatási folyamat esetén, és jelentős kockázatvállalási hajlandóságot is követel.

AZ AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG OSZLOP EGYES ELEMEINEK STRUKTÚRÁJA (PÉLDÁK)

5-6. SZINT	<i>Önállóan végzi munkáját, folyamatos önellenőrzés mellett. Felelősséget érez saját szakmai fejlődéséért, a munkaköréhez tartozó tudanyag naprakész ismeretért, speciális területeken is. Önállóan végzi munkáját, folyamatos önellenőrzés mellett.</i>
7. SZINT	<i>Tudatosan és önállóan törekszik önfejlesztésre, a szakmai identitás alakítására, fellép a jogászai szakma értékeinek fejlesztése érdekében. Szakmai és közügyekben kezdeményező szerepet vállal, hajlandó azokért személyes felelősségvállalásra és döntéshozatalra. Vállalja az önálló kezdeményezéseket a jogrendszer befolyásolására és ezekkel kapcsolatban vállalja a felelősséget. (...) Elfogadja a szakmai együttműködés kereteit, a rá háruló szerepeket és funkciókat, a közös munkából származó felelősséget. Segít a munkamegosztás kialakításában, működtetésében.</i>
8. SZINT	<i>Fontosnak tartja és felvállalja a tudományos, közéleti, jogi problémák tudományos, magas színvonalú értelmezését. Vállalja az érvek, vélemények következményeit és a köz érdekében való kiállást. (...) Folyamatosan érvényesíti és számonkéri a tudományetikai elvárásokat a tudományos és oktatói munkában, valamint a szakmai közéletben. Önállóan és felelősségteljesen összehangolja a szervezeti pozíciót, az etikai szabályokat és a szakmai értékeket a tudományos és oktatói munkában.</i>

Ahogy korábban szó volt róla, a szintleíró jellemzőknek ez a része még nehezebben különíthető el a többitől, hiszen az autonóm gondolkodás és a cselekvésekért vállalt felelősség nélkül nem lehet értelmezni a többi készséget sem. Itt olyan állítások szerepelnek, amelyek a szakmai munkavégzés és az erre vonatkozó önreflexió jelentőségét hangsúlyozzák. A magasabb szintek felé haladva megjelenik a felelősségteljes változtatás iránti igény. Sőt a tudományos képzés területén hangsúlyt kap a tudományos-szakmai és közéleti szerepvállalás viszonya, a megalapozott vélemények felvállalása és képviselése. Intézményes környezetben a vezetői pozíciókhoz magasabb szintű felelősségi elemek kapcsolódnak, ennek feltételeire is utalnak azok a megfogalmazások, amelyek a szakmai, közéleti, tudományos, etikai felelősségvállalást nevesítik.

A négy oszlop példálózó ismertetésének végén ismét hangsúlyozom, hogy ez a mátrix nyitott, a társadalmi, gazdasági, kulturális és szakmai környezet változásával változnak a szintleíró állítások is. A munkaerőpiac és a társadalmi igények átírják a szakmai elvárásokat. Az egészről kiolvasható értékrendszer lényege azonban tartós, amennyiben a demokratikus jogállami fejlődés és humanizmus tartós.

6 A TANULÁSI EREDMÉNYEK JELENTŐSÉGE ÉS HASZNÁLATA

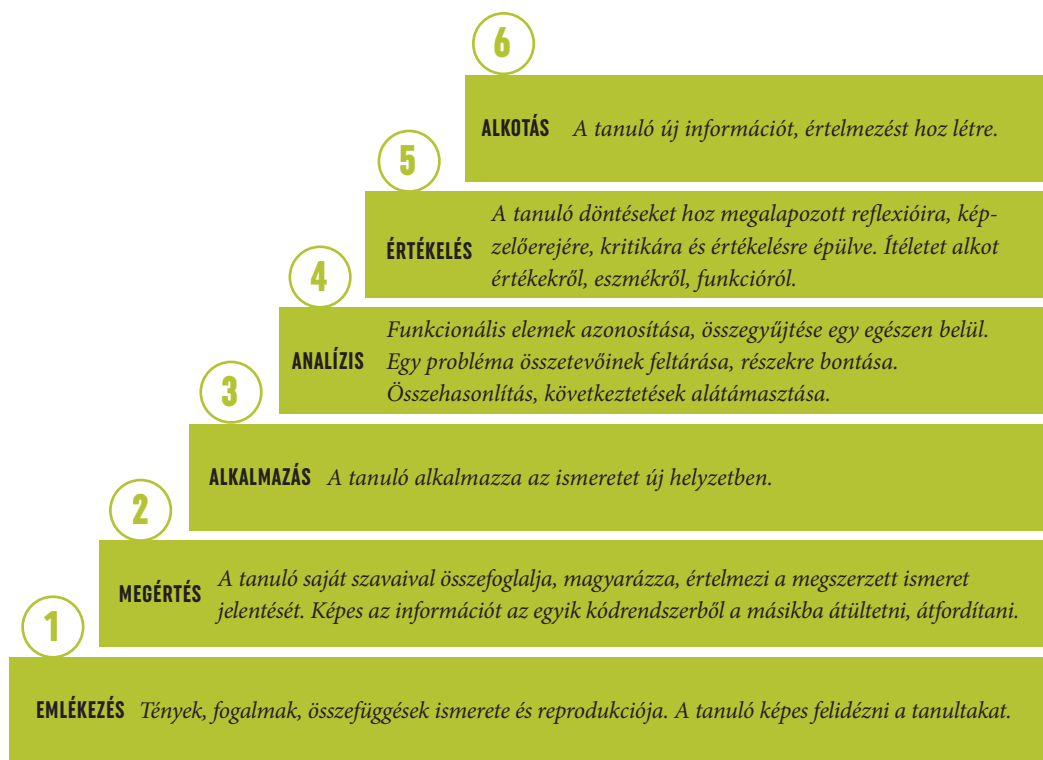
A kimeneti szempontú oktatásszervezés a tanulási folyamatra koncentrál, a megfogalmazott tanulási eredmények eléréséhez megfelelő oktatási környezet, tananyag, számonkérés és oktatási módszerek szükségesek. Az eredményeket nem lehet elvárni a folyamat egészének ehhez igazodó rendszere és megfelelő értékelési rendszer nélkül.¹⁹ A tanulási eredmények akkor nevezhetők koherensnek és akkor lehet a tanulási folyamat eredményes, ha minden szinten megjelenik, vagyis a szak képzési programja, egy tantárgy célja, a tárgyhoz tartozó kurzus és az órák, foglalkozások tervezése illeszkednek egymáshoz. Ezért egységes, a tanulási eredményeket kifejező nyelvre van szükség, amely mögött olyan tanuláselméleti megfontolások állnak, amelyeket az oktatók magukénak vallanak. Egy ismert, ám a gyakorlatban sokszor figyelmen kívül hagyott pedagógiai összefüggés ezek közül a legfontosabb. Ez a felismerés lehet az alapja egy tanulási eredmények elérésére épülő hatékony kurzusszervezésnek. A Bloom-taxonómia azt állítja, hogy a pusztán tudásra, információátadásra épülő hagyományos tanítás a legkevésbé hatékony, a passzív befogadás gyakran nem képes még a megértésig sem eljutni.²⁰

Benjamin S. Bloom többször módosított elmélete (1956) szerint a tanulás a komplexitás nagyobb foka felé haladva eltávolodik az ismeretek pusztán reprodukciójától. Bloom taxonómiájában a szintek egymásra épülnek, ez a leírás a hatékony tanítás, tudásszerzés legismertebb modellje, amely segítség lehet a kimeneti követelmények megfogalmazásában. A legegyszerűbbtől a komplex felé haladva:

19 KENNEDY, Declan: Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. Cork, 2007. (http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf)

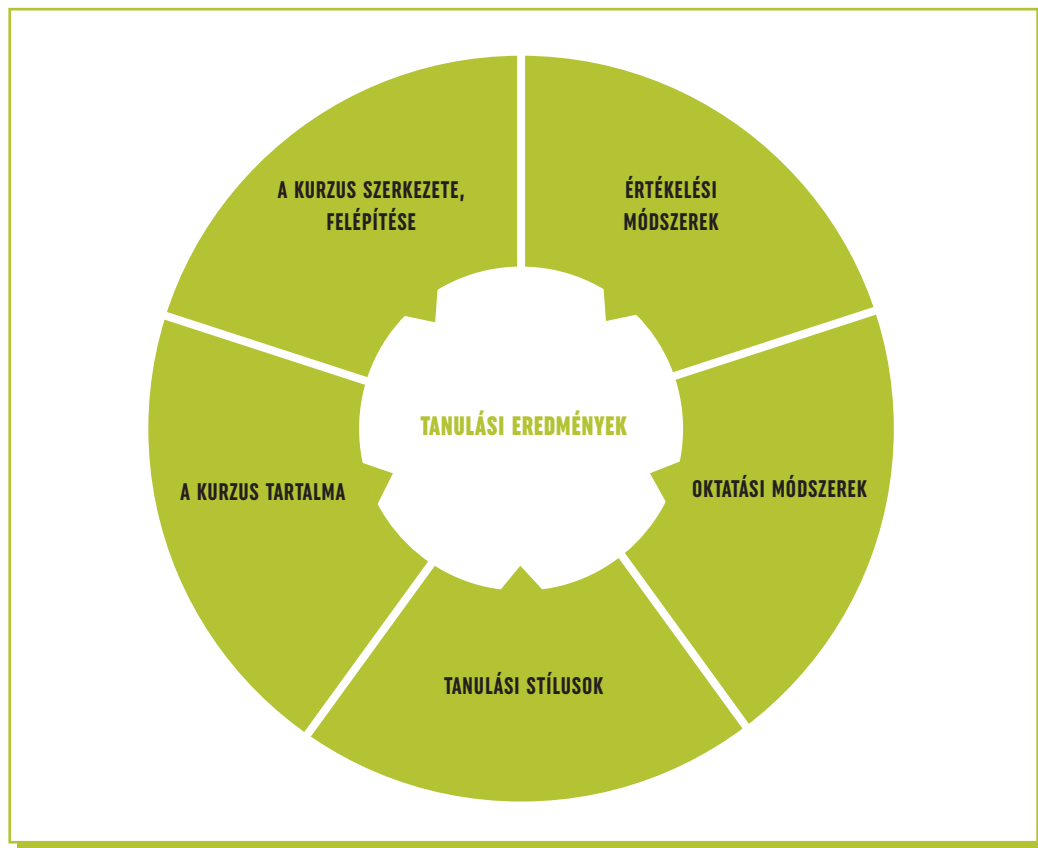
20 <http://tanmester.tanarkepzo.hu/ismeret>

”
*...egységes,
a tanulási
eredményeket
kifejező nyelvre
van szükség, amely
mögött olyan
tanuláselméleti
megfontolások
állnak, amelyeket
az oktatók magukénak vallanak.*



Információk átadása, mechanikus memorizálása és formális számonkérése a hatékonysági deficit mellett elidegenítő hatással is van a tanulási folyamat minden szereplőjére nézve. A kognitív, az affektív (attitűdök, érzelmek, értékek) és a pszichomotoros (fizikai képességek) tartomány egészének aktivizálása magasabb szintű, összetettebb tanulási folyamatot igényel. A megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés, az elsajátítottak érdemi használatba vétele akkor lehetséges, ha a megfelelő módszerekkel az egymásra épülő elemeket az oktatási folyamat tervezője (képzési terv, tanterv, tárgy és kurzus készítője) és kivitelezője (oktató) a tanuló segítségével szisztematikusan felépíti. Egy ilyen tervezés nem abból indul ki, hogy mi a célja az oktatásnak, és különösen nem abból, hogy mit akar az oktató átadni, hanem abból, hogy a hallgatónak milyen tanulási eredményt kell elérnie. Hibás tehát az a logika, amely gyakran a hagyományokra hivatkozva az oktatás tervezésének minden szakaszában a tantárgyak oktatási tartalmaiból indul ki. Egy szak képzési programja a kimenő hallgató tudását, képességeit, attitűdjeit, autonómiájának és felelősségvállalásának szintjét fogalmazza meg, ahogy a kurzusok tervezésénél is ezeket kell szem előtt tartani, majd a tanulási folyamat során megfelelő eszközökkel ellenőrizni.

Hogyan segíti az oktató munkáját mindez? Ezek az eszközök egy kurzus megtervezésekor a kimeneti követelmények, célok megfogalmazásához adhatnak támogatást. Ezek alapján építhető fel az oktatás módszere, a tananyag és a számonkérés formája. Ha az oktató a tanulási eredmények elérését tartja szem előtt, az hatással van a folyamat egészére; a kiindulópont a kurzusleírás célmeghatározása. Ennek megfogalmazásához tudjuk használni a Bloom-taxonómia megfogalmazásait. Az alábbi példában a Bloom-taxonómia szintjeihez illesztve jelenik meg a szintleíró jellemzők megfogalmazásakor használt nyelvezet. Ezt a nyelvezetet, mint az az eddigiekből kiderült, aktív, jelen idejű igék dominálják. Ezek az igék a Bloom-rendszerben feljebb haladva egyre több kreativitást és önállóságot fejeznek ki.



Éppen az jelenti a legnagyobb kihívást a kurzusok tervezésénél, hogy miként érzékeltessük a kurzusleírások céljaiban az egymásra épülést, az egyre komplexebb tanulási eredményeket. Egy kurzuson belül és az egymásra épülő kurzusok között is értelmezhetőek a szintek közötti különbségek. A Jog- és Társadalomelméleti Tanszék kurzusainak kimeneti követelményeiből vett példákkal illusztrálom a tudományos szövegek feldolgozására vonatkozó elvárások egyre magasabb szintjét.

1. szemeszter

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI ALAPOZÓ

A tanuló megérti a tudományos szövegeket, fogalmakat, képes, hogy értő módon összefoglalja, ismertesse az olvasottakat. Összehasonlítja a különböző elméleti álláspontokat a szövegek alapján.

2. szemeszter

TÁRSADALOMELMÉLET

A tanuló megérti és feldolgozza a tudományos szövegeket, ismeri azok történeti háttérét és összefüggéseit. Képes a társadalomelméleti fogalmi készlet használatára, el tudja helyezni a szerzőket, elméleteket, fogalmakat, értelmezni tudja viszonyaikat és kapcsolataikat. Önállóan megtalálja a feldolgozott szövegek kapcsolódásait a történeti, társadalmi állapotokhoz és korszakokhoz. Eligazodik a társadalomtudományi megközelítések sajátosságai között, különbséget tud tenni a tudományos és nem tudományos érvek között.

3. szemeszter

JOGSZOCIOLÓGIA

A tanuló megérti és feldolgozza a tudományos szövegeket, képes elhelyezni azokat a paradigmák rendszerében, összekapcsolja a korábban megismert elméletekkel és alkotókkal. Az olvasottak alapján önálló kérdéseket fogalmaz meg, ismerteti és kreatív módon szemlélteti a megismert álláspontokat, összeveti, kritizálja és továbbgondolja a megismerteket. Képes saját kutatási tervében a megismert tudományos álláspontokat, értelmezéseket használni.

4. szemeszter

JOGBŐLCSELET 1.

A tanuló megérti és feldolgozza a tudományos szövegeket, önállóan ismerteti, összeveti és kritizálja az elméleti pozíciókat és fogalmakat. Részt vesz a szövegekről szervezett vitában, érveket fogalmaz meg álláspontja védelmében, példákkal illusztrálja álláspontját. Érzékeli a teoretikus érvek gyakorlati következményeit, felismeri a társadalmi, jogi gyakorlat dilemmáiban az olvasottak hasznosíthatóságát. Érvelő esszében saját álláspontját logikusan, a tudományos publikáció szabályai szerint fejt ki.

5. szemeszter

JOGBŐLCSELET 2.

A tanuló megérti és feldolgozza a tudományos szövegeket, önállóan ismerteti, összeveti és kritizálja az elméleti pozíciókat és fogalmakat, átfogalmazza, módosítja az érveket és példákat. Részt vesz a szövegekről szervezett vitában, érveket fogalmaz meg álláspontja védelmében, példákkal illusztrálja álláspontját. Javaslatokat fogalmaz meg a szövegekkel kapcsolatos problémák értelmezésére, kezelésére.



A TANULÁSI EREDMÉNYEK MEGFOGALMAZÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI, A SZOKÁSOS HIBÁK ÉS KEZELÉSÜK

Ebben a fejezetben gyakorlati szempontokkal segítem a kurzustervezés munkáját, a megfelelő kurzusleírások elkészültét.

A tanulási eredményeket középpontba állító oktatás, kurzusszervezés szemléleti váltást jelent, más a cél, mást feltételez a tanuló munkájáról, máshogy szervezi a számonkérést, eltérő módszereket használ. Az is világos, hogy ez a megközelítés jelentős affektív vonatkozásokkal is rendelkezik, az oktató nem hagyhatja figyelmen kívül a tanuló viszonyulását a folyamatokhoz: a tanulási folyamat során a befogadás, reagálás, az értékekhez való viszony, a különböző elemek integrálása (ellentmondások feloldása, tudások, készségek, attitűdök összekapcsolása), bizonyos tulajdonságok jellemzővé válása fejeződik ki például az olyan igékben, mint ragaszkodik, csatlakozik, vállal, támogat, értékel stb. Ezért az oktatás során figyelemmel kell lenni a tanuló személyiségére, a folyamat során megnyilvánuló és változó tulajdonságaira, véleményére. Ezt a komplex oktatói munkát egyetemi közegben számos nehézség terheli. A tanulók túlterheltsége, a kurzusra fordított munka rossz becslése, nem megfelelően összeállított tananyag.

Declan Kennedy szerint gyakori hiba a tantárgyak, kurzusok túltervezése is, tanulási eredményekkel túlterhelése, amely könnyen vezethet sikertelenséghez és frusztrációhoz.²¹ A másik tipikus hiba az eredmények mérésének és visszacsatolásának elmaradása vagy formális jellege. Egy tárgy vagy kurzus leírása 4–6 tanulási eredményt képes érdemben teljesíteni, az oktatás intenzitásától függően, és ezek az eredmények jó esetben a szak képzésében koherensen kapcsolódnak egymáshoz. Csak olyan eredményt érdemes megfogalmazni, amelynek értékelése valóban lehetséges. Ezt az „operacionalizálást” az értékelési rendszerben kell elvégezni.

Egy kurzus célja az oktató vagy a szak, a kar, az egyetem szempontjából sokféle lehet, de nem ezeket, hanem a tanulóból kiinduló tanulási eredményeket kell megfogalmazni. Első látásra eldönthető a használt igékből, hogy milyen szinten, mennyire ellenőrizhetően, kinek a szempontjából fogalmazott az oktatás megszervezője. Ha a tudja, érti, eldönti, ismeri igék helyett például a képes megkülönböztetni, kiválasztja, összeköti, hozzáigazítja, azonosítja, megoldja, alkalmazza igéket használja, akkor arra következtethetünk, hogy a Bloom-rendszer felsőbb szintjeire cé-

21 KENNEDY: Tanulási eredmények...

loz a tanegység. A tanulási eredményesség szempontjából ez a kívánatos eljárás. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a felsőbb szintek nem állnak meg az alapok nélkül, a tanulási folyamat tervezésekor úgy kell megcélozni a felsőbb szinteket, hogy ahhoz megfelelően biztos alap is rendelkezésre álljon. Nem lehet megkívánni, hogy a tanuló saját véleményét fogalmazzon meg vagy kritika alá vonjon egy tudományos álláspontot, ha nem segítettük eljutni az érintett álláspont megértéséhez. Nem lehet elvárni az elméletek összevetését, ha az értelmezésből hiányzik a kontextuális elemzés, ha nem tudja megfelelően elhelyezni szerzőt és művét. Korlátozott eredménnyel jár az önálló esszé, ha a tanuló nincs birtokában a megfelelő írásmódszertannak. Ebből az is következik, hogy egy kurzus tervezése során figyelemmel kell lenni a képzés egészére, a kurzus ezen belüli helyére. Egy első szemeszterben szervezett kurzus nem építhet például arra, hogy az egyetemi képzést megelőző tanulási szinteken a tanuló elsajátította a tudományos szövegek megértésének készségeit. A magasabb szintű elvárások megalapozása azonban nem mechanikus, nem mereven elválasztott szakaszokról van szó.²²

Kennedy kézikönyve praktikus segítséget nyújt a kurzusok tervezéséhez. A kurzusleírást megfogalmazó oktatónak a tanulási eredményekre koncentrálni az alábbi kérdéseket kell megválaszolnia:

- Valóban a kimenetekre összpontosítottam-e, nem pedig a folyamatokra? Azaz arra összpontosítottam, hogy a hallgatók hogyan tudnak számot adni a tudásukról, semmint arra, hogy én mit végeztem el velük az órákon?
- Az összes tanulási eredményt aktív igével fogalmaztam-e meg?
- Csak egy aktív igealakot használtam-e minden egyes tanulási eredmény esetében?
- Elkerültem-e az olyan homályos jelentésű szavakat, mint a tudni, érteni, megtanulni, ismerni, tisztában lenni vagy a tudatában lenni?

²² Sal Khan (2015) Let's teach for mastery – not test scores. TED Talks Live (https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores)

”

Nem lehet megkívánni, hogy a tanuló saját véleményét fogalmazzon meg vagy kritika alá vonjon egy tudományos álláspontot, ha nem segítettük eljutni az érintett álláspont megértéséhez.

- Az általam összeállított tanulási eredmények kézzelfoghatóak és mérhetőek-e?
- Az általam összeállított tanulási eredményeket lehet-e értékelni?
- A Bloom-féle taxonómiában szereplő szintek mindegyikéből szerepeltetek-e elemeket az általam összeállított tanulási eredményekben?
- Az összes tanulási eredmény illeszkedik-e a modul céljaihoz és oktatási tartalmához?
- A tanulási eredmények az ajánlott számban vannak-e jelen (területtől függően 4–9)?
- Az adott tanulási eredményeket a rendelkezésre álló idő és erőforrások mellett lehet-e teljesíteni?

Ebből az önértékelési tesztből is több összefüggés látszik. A kurzus tervezőjének nem csak a megfelelő szintezésre, a helyes megfogalmazásra, a számonkérhetőségre kell tekintettel lennie, hanem a kurzus kapcsolódásaira is a szak képzési tervéhez. Például egy ötödik szemeszterben hirdetett kötelező elméleti tárgy oktatójának számolnia kell azzal, hogy a tudományos fogalmak megértése már megalapozott, de nem feltételezheti, hogy a tanuló képes az összehasonlító jogtudomány módszereinek alkalmazására. Ha büntetőjog-elméleti példák szolgálják a jogelméleti megértést, akkor figyelemmel kell lenni arra, hogy a tanulók hol tartanak a büntetőjog tanulásában. Egy kurzusért felelős oktató tisztában kell, hogy legyen a tárgyhöz szükséges általános és szakmai kompetenciákkal (tanulási eredményekkel) is és ismernie szükséges a szak egészének képzési tervét és kurzusának illeszkedését. Erre nem pusztán az előfeltételek meghatározásához van szükség, hanem az eredményes tanulástervezéshez is. Ideális esetben a kurzus, a tantárgycsoport felelőse, egy szak képzéséért felelős oktató, illetve a kari vezetés a maga szintjén folyamatosan figyelemmel kíséri ezeket az illeszkedéseket és a tanulási eredmények elérésének esélyeit, eredményeit. A tanulási eredmények, ahogy ezt korábban jeleztem, különböző szinteken értelmezhetőek: képzési program, tantárgy, kurzus, órák. E folyamat legalsó pontja az oktató óravázlata, amely szervesen épül a kurzus elvárásaiba és a szak kimeneti követelményeibe. Persze egy program tanulási eredményeit több modulból lehet teljesíteni, jelentősek az átfedések, a tanulási eredmények elérése az egészre vonatkozik, a szak kimeneti szintjén ezért a megfogalmazás általánosabb.

8 A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

A tanulási eredmények mérése nélkül a tanuló nem látja előrehaladását, az oktató nem érzékeli a kurzus értékét és egyik szereplő sem láthatja pontosan a közös munka értelmét. A mérés problémájára számos segítség található.²³ De a kurzus céljaihoz és a tanulási eredményekhez, az oktatási módszerekhez illeszkedő értékelési rendszert a tárgy oktatói tudják meghatározni, figyelembe véve a tanulási sajátosságokat és feltételeket. Egy kurzus tervezése során nem tekinthetünk el teljesen attól sem, hogy a tanulónak az adott kredit megszerzése mellett azonos időben milyen egyéb kötelezettségei vannak. Az arányos terhelést a kimeneti követelményeket szem előtt tartva a szak felelősei, a tanterv összeállítói biztosítják.

Az alábbi táblázatban néhány példával illusztrálom a Bloom-taxonómia különböző szintjeihez alkalmazkodó tanulói feladatokat.

SZINT	FELADATOK
TUDÁS	<i>Határozza meg, milyen magatartásformák merítik ki az etikátlan viselkedés kritériumait az ügyvéd-ügyfél kapcsolatban az ügyvédi etikai kódex szerint!</i>
MEGÉRTÉS	<i>Foglalja össze a magánjog és közjog különbségeit! Írjon példákat az etikátlan ügyvédi magatartásra!</i>
ALKALMAZÁS	<i>Mutassa be, hogyan hatottak a büntetőjogban történt változások a bebörtönzési gyakorlatra a XIX–XX. század során Magyarországon!</i>
ELEMZÉS	<i>Elemezze, miért tart a társadalom bűnözői magatartásnak egyes viselkedéseket!</i>
SZINTÉZIS	<i>Állítson össze egy egyszerűsített vállalkozói szerződést! Hasonlítsa össze Kelsen és Ehrlich elméleteinek főbb pontjait a társadalmi környezetre tekintettel!</i>
ÉRTÉKELÉS	<i>Értékelje az Alaptörvényt a szabadságjogok érvényesülési esélyei szempontjából! Fogalmazza meg a realizmus tételeinek alkalmazhatóságát a mai magyar jogrendszerre!</i>

23 <https://www.acer.edu.au/research/areas-of-research/higher-education>

E példában egyszerű esszékérdések szerepelnek, a számonkérésnek azonban nagyon változatos formái vannak az írásbeli tesztekétől a komplex projekt munkáig. A számonkérés más-más formái alkalmasak a különböző tanulási eredmények tesztelésére.

Az értékelés módszerének és kritériumainak világos megfogalmazása a feltétele annak, hogy a tanulók képesek legyenek teljesíteni. Tanulói szempontból az értékelés maga a tananyag: azt tanulják meg, amiről azt gondolják, hogy az értékelésben szerepelni fog. Általában kétféle értékelést szoktunk alkalmazni: a formatív értékelés tanulásközpontú, célja a tanulás elősegítése, ezért a tanulási folyamat elején és közepén helyezkedik el, így lehetőséget ad a visszajelzésre, pótlásra. A tanulót informálja az előrehaladásáról, ezért eredeti formájában ez nem része a munka számonkérésének (nem ebből épül fel a végső jegy). A szummatív értékelés a tanulási folyamat eredményeire koncentrálna: összefoglalásként kér számon a folyamat végén, de gyakran csak a tanulási eredmények egy részére szűkül.

A 37. oldalon bemutatott táblázatban egy komplex értékelési rendszert ismertetek a jogszociológia kurzus leírása segítségével. Ha a tanulási eredmények általános megfogalmazásaiból indulunk ki, akkor megfelelő oktatási formát és értékelési metódust illeszthetünk hozzá. Első lépésként érdemes a szintleíró jellemzők tantárgyspecifikus lefordítása, konkretizálása. Ezzel a módszerrel saját kurzusunk kimeneti követelményeit a képzés egészének céljaihoz köthetjük, és lehetővé válik a többszintű értékelés, a tantárgy, a kurzus, a képzési program szintjein.

Az értékelésnek is megfelelően komplexnek kell lennie, egy érdemjegy (számszerűsíthető értékelési séma) önmagában nem ad elegendő visszajelzést a tanulónak arról, hogy hol tart az eredmény eléréséhez vezető úton. Különösen igaz ez akkor, ha az értékelés a vizsgára, a kurzus befejezésére marad. Minden értékelési forma akkor hiteles, követhető és informatív, ha az annak megfelelő oktatási és tanulási folyamathoz kapcsolódik, azonosíthatóak a tanulási eredmények, amelyeket mérni akar. Nem kérhető számon például egy komplex jogesetmegoldás – bármennyire is kívánatos lenne ezzel felváltani a norma szövegének, vagyis pusztán az ismeret formális visszakerdezését –, ha a jogesetmegoldás módozatait, az ehhez szükséges készségeket az oktatási folyamat nem alakította ki.

A tanulási eredmények pontos megfogalmazása tehát segíti a tantárgy megtervezését, egy oktatási program elkészítését, lehetővé teszi a tartalmi minőségbiztosítást, informálja a hallgatót a követelményekről és felkészültségének állapotáról, átláthatóvá teszi a képesítéseket és legitimé a számonkérést.

ÁLTALÁNOS TANULÁSI EREDMÉNYEK A JOGTUDOMÁNYI KÉPZÉSI TERÜLET 6-7-ES SZINTJÉBŐL	KONKRÉT TANULÁSI EREDMÉNYEK	OKTATÁSI, TANULÁSI FOLYAMATOK	ÉRTÉKELÉS
<p>Ismeri a társadalomtudományok (...) fogalmi készletének, elméletének, módszereinek alapelemeit. Igénye van a tudományos megközelítések értelmezésére.</p>	<p>A tanuló ismeri a jogszociológia elméleti paradigmáit, kutatási hagyományait. Érti az összefüggéseket a tudományos megállapítások és a gyakorlati problémák között.</p>	<p>előadások szemináriumok</p>	<p>vizsga</p>
<p>Képes a társadalmi problémák megértésére, új jelenségek feldolgozására. Érzékeny a szakmai, társadalmi problémákra.</p>	<p>A tanuló képes a jogszociológia egyes kutatási módszereinek önálló alkalmazására, saját kutatási tervet hoz létre, önállóan vagy csoportosan saját kutatást végez.</p>	<p>szemináriumok konzultációk önálló tanulás csoportos tanulás</p>	<p>kutatási terv és kutatási beszámoló (40 pont)</p>
<p>Elkötelezett az igényes és minőségi munka iránt.</p>	<p>A tanuló hajlandó és képes csoportban részt venni, szemináriumi vagy órán kívüli feladatok megoldása során. Megszervezi és elvégzi a projektfeladat elvégzését és dokumentálását.</p>	<p>megbeszélések, konzultációk, közös tanulói munka tanulótársak előadásai</p>	<p>véleményezés, önértékelés projektzáró jelentés (50 pont)</p>
<p>Képes és hajlandó jogi, társadalmi kérdésekben saját vélemény kifejtésére, mások véleményének elfogadására, képes az érvek logikus, világos kifejtésére, közvetítésére, a meggyőzési eszközök használatára.</p>	<p>A tanuló képes saját gondolatainak, érveinek előadására, véleményének kifejtésére és érvelésre, vitában való részvétellel.</p>	<p>tanulói előadások viták</p>	<p>az előadói készségek értékelése (10 pont)</p>

FELHASZNÁLT IRODALOM

BARNETT, Ronald: The Idea of Higher Education. London, 1997.

BRUNER, Jerome: Az oktatás kultúrája. Budapest, 2004.

DERÉNYI András – VÁMOS Ágnes: A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Budapest, 2015.

DERÉNYI András – TEMESI József (szerk.): A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között. Budapest, 2016.

HRUBOS Ildikó: Expanzió – határok nélkül. *Educatio* (2014) 2. 205–215. o.

KENNEDY, Declan: Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. Cork, 2007. (http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf)

NAHALKA István: Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* (2013) 4. 28–29. o.

SCHIFFER Csilla: A fejlődésközpontú didaktika alapjai. Budapest, 2013.

TÓTH Éva: Tanulási környezet. *Educatio* (2008) 2. 183–192.

ROTH, Michael S.: Beyond the University. Why Liberal Education Matters. London, 2014.

WARING, Michael – EVANS, Carol: Understanding Pedagogy. Developing a critical approach to teaching and learning. London, 2015.

ISBN 978-963-284-889-1



9 789632 848891