

# Képzésfejlesztés és innovatív módszerek a pedagógusképzésben

Pelesz Nelli

[pelesz.nelli@szte.hu](mailto:pelesz.nelli@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tanulmányomban kísérletet teszek arra, hogy a jelen gazdasági és társadalmi változásai felől megközelítve bemutassak néhány, a pedagógusszakmát, mint professziót érintő kihívást, szoros összefüggésben vizsgálva a pedagógusképzés módszertani innovációjával. A munkaerőpiac megköveteli már a pályakezdőktől is az ún. puha készségek hatékony működtetését, ezek kiművelése és fejlesztése a köznevelés és a felsőoktatás újabb feladatainak egyike. A pedagógusképzés módszertani innovációjának fontosságára hívom fel a figyelmet, kiemelve a képzők és pedagógusjelöltek kompetenciafejlesztésének új irányait.

**Kulcsszavak:** *professzionalizáció, pedagógusképzés, készségfejlesztés*



Tanulmányomban kísérletet teszek arra, hogy a jelen gazdasági és társadalmi változásai felől megközelítve bemutassak néhány, a pedagógusszakmát, mint professziót érintő kihívást, szoros összefüggésben vizsgálva a pedagógusképzés módszertani innovációjával. A felsőoktatás, azon belül a pedagógusképzés megújítása évtizedek óta hangsúlyosan jelen lévő téma, az utóbbi években azonban felgyorsult az erre vonatkozó folyamatok kivitelezése és átalakult az elképzelések tartalma is. „A felsőoktatási minőségügy az eddigiekben főként a folyamatokra, struktúrákra, rendszerekre és a tanítás körülményeire, feltételeire koncentrált (...) A minőségügyi rendszereknek a jövőben nagyobb figyelmet kell szentelniük annak, hogy a hallgatók mit és hogyan tanulnak meg, milyen a tanulásuk minősége és eredményessége, hogyan lehet több tanulási lehetőséget biztosítani számukra. A tanulási eredmények (learning outcome) szemlélet megjelenése már jelzi a hangsúlyváltást” (Derényi, 2016. 43. o.)

A tanulási eredmények alapján módszeresen és alapvető részleteiben kidolgozott képzéstervezés teszi lehetővé azt, hogy az egyes végzettségek egymással összehasonlíthatóak, átláthatóak, és akár nemzetközi környezetben is elismertethetőek legyenek (Farkas, 2017). Ez rendkívül fontos ugyan, de korántsem elegendő. Ami különösen érdemes és megfontolandó, az az új típusú szemlélet, amelyet a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hoz magával. Azzal, hogy a tanítási-tanulási folyamat tervezése során elsősorban az elérendő célból, tehát a meghatározott tanulási eredményből indulunk ki, és a megvalósításhoz szükséges egyéni utak a hallgatók előzetes tudáskonstrukciónak különbözősége miatt eltérőek, olyan módon alakítja át az oktatástervezést, amely

minden eddiginél mélyebb és áthatóbb szemléletbeli és technikai átalakulást képes előidézni. Az oktatásfejlesztés a köznevelésben is, és az általam vizsgált felsőoktatásban is megkívánja az intézményi tanítási és tanulási stratégiák folyamatos fejlesztését, a képzési programok rendszeres megújítását, a tanulás és tanítás kérdéseire fókuszáló kutatási és fejlesztési programok indítását. A rendszerszintű átalakuláshoz szorosan kapcsolódik a tantermi folyamatok megújulása is. Ez az az érdemi, gyakorlati megvalósítás, ahol a pedagógusképző intézményeknek kulcsszerep jut. Térésüink oktatási minisztereinek egy 2012-ben tett közös nyilatkozata így fogalmaz: (...) elkötelezték magukat a hallgatóközpontú tanulás fejlesztése iránt. Ezeket a tanítás olyan innovatív módszerei jellemzik, amelyek a hallgatókat a saját tanulásukba aktív résztvevőként vonják be. Az intézményekkel, hallgatókkal és oktatókkal együtt elősegítjük a támogató és inspiráló tanulási és munkahelyi környezet kialakulását” (Derényi, 2016. 43. o.).

Érdeemes kiemelni a nyilatkozat utolsó megállapítását: a tanulási és munkahelyi környezet együtt említése felhívja arra a figyelmünket, hogy a tanulás és a munka ma már szorosan összefonódó, egymást kiegészítő, párhuzamos, egyben komplementer folyamatok. Mind a globális és lokális munkaerőpiaci erőter, mind pedig az egyéni karrierutak is gyors és mélyreható változásokon mentek keresztül az utóbbi években, a koronavírus okozta kihívások pedig újabb megoldandó feladatok elé állították a munkaadókat és munkavállalókat egyaránt. A munkapiaci helyzetkép pontosabb vizsgálata közelebb vihet a felsőoktatás, azon belül is a pedagógusprofesszió, és a hozzá szorosan kapcsolódó pedagógusképzés által felmutatott fejlesztési követelményekhez, a hallgatóközpontú és tanulási eredmény alapú képzések innovatív megújításához.

„A 21. század munkaerőpiaci kihívásai gyorsan változnak. Szükség van olyan – folyamatosan fejlődő és kompetens – munkaerőre, amely a globális piacon versenyezhet. A pedagógiai pszichológia új irányú kutatásai is arra törekednek, hogy a motivációval és a tanulási eredményesség javításával fenntartsák az egész életen át tartó tanulási attitűdöt, az állandó készségfejlesztés és folyamatos fejlődés igényét. Az egész életen át tartó tanulás (life long learning) koncepciója fokozott figyelmet kap a kutatók és az üzleti szektor irányából is” (Dombi, 2019. 20. o.).

A 21. századi munkaerőpiac összetett hálózatot alkot, ahol olyan fogalmakkal operál a részt vevők széles köre – csak néhányat kiemelve a legfontosabbak közül –, mint a képzési és képesítési rendszerek, új munkaformák, vállalkozástámogatás, befogadó munkahelyek, pozíció és képességek, vagy szociális háló. A gazdaság új szegmensei mutatnak emelkedő tendenciát, úgy, mint műszaki, digitális-számítástechnikai területek, valamint a menedzsment és üzleti tudományok alkalmazása, míg a hagyományos produktív és adminisztratív területek visszaszorulóban vannak. A járvány hatására bekövetkezett akut munkanélküliség tehát egy hosszabb és mélyrehatóbb, minőségi változássorozatba illeszkedve jelent meg, mintegy felerősítve a már addig is kibontakozófélben lévő globális tendenciákat.

Az egyéni helytállás lehetőségei is új irányokat mutatnak: kétségtelenül már nem bízhatunk abban a bizonyos „normál”, egyenes vonalú karrierútban, mint eddig, hanem

új karriermintára, folyamatosan változó karrierútra számíthatunk, immár tömegesen. „Ez a karriertípus feltételezi a folyamatos önreflexió képességét és a foglalkoztathatóság kritériumain végzett szorgalmas munkát” (Nohl, 2020. 70. o.). A hagyományos karrierépítési modellek szerint a felsőoktatásból kilépő hallgatók a régi, „normál” önéletrajzukban egy „kész”, kialakult felnőtt személyiség saját profilját összekapcsolják egy foglalkozási és állásprofilal, így érve el a szakmai elégedettséget. A mai, munkaalapú társadalom sokrétű kihívásai közepette ez már nem állja meg a helyét. Ugyanakkor épp az először munkába álló pályakezdő fiataloknak van szükségük egy első, kiinduló foglalkozási profilra, mellyel tudnak tájékozódni a munkaerőpicon, „még akkor is, ha szakmai életútjuk során ez egyre inkább el fog távolodni a klasszikus szakmaképtől” (Nohl, 2020. 69. o.). A munkaerőpiacon történő egyéni helytállás egyértelműen megköveteli – pályakezdőtől és pályán lévőtől egyaránt – a készségek és képességek, illetve a teljes munkavállalói kompetenciakészlet állandó alakítását, fejlesztését. Az egész életen át tartó tanulás jegyében a munkadók és munkavállalók érdekei találkoznak: „A jelenlegi gazdasági visszaesés ellenére a munkaadók döntő többsége elismeri az emberi tőke befektetésének értékét. A megkérdezett munkáltatók átlagosan 66% -a arra számít, hogy egy éven belül megtérülnek a továbbképzés és az átképzés befektetései.”<sup>1</sup>

A kompetencia ma már valóban központi fogalomná vált. Olyan lényeges tulajdonságok összessége, amelyek működtetése eredményezi a sikeres munkavégzést (Klein, 2018. 295. o.). A kompetencia lehet tudás, képesség, személyiségvonás stb., bármi és minden, ami a hatékony munkavégzés feltételét jelentheti. A mai munkaerőpiac, éppen gyorsan változó volta miatt, a kompetenciák esetén is újabb és újabb elvárásokat támaszt. A Világgazdasági Fórum felmérése szerint a 2022-ig prognosztizált időszakban a legkeresettebb, legfontosabb kompetenciák a következők: analitikus gondolkodás és innovációs készség; folyamatos tanulás és tanulási stratégiák; kreativitás, eredeti ötletek és kezdeményezőkézség; technológiai tervezés és programozás; kritikus gondolkodás és elemzés; komplex problémamegoldó képesség; vezetés és közösségi befolyásolás; érzelmi intelligencia; érvelés, problémamegoldás és ötletelés; rendszerszemlélet.<sup>2</sup> A munkavállalónak, tekintet nélkül arra, hogy a versenyszférában, a nonprofit szektorban, vagy épp vállalkozóként, illetve egyéb területen tervezi előmenetelét, az érvényesüléshez előbb-utóbb mindenképpen szüksége lesz a fenti kompetenciák közül legalább néhányra az aktív működtetésére.

Az egyébként is speciális („Z generációs”) igényekkel és látásmóddal bíró fiatalok felkészítésének szükségessége ezekre a körülményekre előrevetíti a felsőoktatás és a

1 „Despite the current economic downturn, the large majority of employers recognize the value of human capital investment. An average of 66% of employers surveyed expect to get a return on investment in upskilling and reskilling within one year.” Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.

<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/digest> (2021. 04. 27.)

2 Future of Jobs Survey 2018, World Economic Forum. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf) (2021. 04. 27.)

szakképzés reakcióképességének, innovációjának növelését. „A hallgatók személyes kompetenciáinak növelése, személyiségfejlesztése állandó munkaerőpiaci igényként van jelen (Andrews és Higson, 2010). Fontos tehát a puha készségek fejlesztésére vonatkozó tudatosság növelése, a hallgatók ösztönzése az önismereti, személyiség- és készségfejlesztő kurzusok iránt” (Dombi, 2019. 22. o.). Annál is inkább, mivel a jelenlegi bizonytalan helyzetben nemcsak a kognitív készségek, hanem a reziliens viselkedés, a pszichés jóllét is támogatásra szorul. Akik nem képesek megfelelni az átalakuló elvárásoknak, azok hamar a perifériára szorulhatnak, képzettségétől függetlenül, ugyanis az iparági tudás mellett nem lesz elég a minimális soft skillre támaszkodni, a készség-halmaznak ki kell egészülnie a már most esszenciálissá váló elemekkel (Kiss, 2020) A fiatalok különösen nehéz kihívásokkal néznek szembe. Az OECD jelentése szerint a jelenlegi válság közvetlen hatása a foglalkoztatásra és a ledolgozott órákra tízszer nagyobb volt, mint a 2008-as globális pénzügyi válság első hónapjaiban, még azokban az országokban is, ahol a munkanélküliségi ráta eddig nem sokat emelkedett. A kiszolgáltatott helyzetben lévő munkavállalók viselik a sok következményeit. A fiatalokat ismét erősen sújtotta, és néhányuk már a második mély válságot éli meg még fiatal karrierje során.<sup>3</sup>

A munkaerőpiaci helyállásban tehát kulcsszerepe van a köznevelésben és a felsőoktatásban folyó kompetenciafejlesztésnek, hiszen az ezekben a rendszerekben eltöltött időszakban, a diákok legfogékonyabb éveiben alapozható meg az a készség- és képességrendszer, amely aztán alakulni és kiegészülni lesz képes az aktuális elvárásoknak és egyéni igényeknek megfelelően – lehetőleg egy életen át.

A kompetenciafejlesztés összetevőinek vázlatos ismertetése előtt azonban érdemes röviden kitérnünk a mégiscsak legfontosabb „emberi tényezőre”, a pedagógusra. A számtalan hatóerő mellett és ellenére kijelenthetjük, a tanítási-tanulási folyamat sikere vagy sikertelensége legnagyobbbrészt a pedagógus személyén fordul meg, ő a kulcssze-replő. „Longitudinális kutatások igazolták, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők az alsó-, közép-, sőt a felsőfokú és felnőttoktatásban is. A hatáselemzések leírják, hogy a megfelelő célokat kitűző, jól végrehajtott fejlesztőprogramok gyakran komolyabb változásokat érnek el, mint a diákok kognitív készségeinek fejlesztését célzó intézkedések (Heckman és Kautz 2013; Losel és Beelmann, 2003, idézi Fazekas, 2017). A tanulók nem kognitív készségeinek fejlesztése a pedagógusok részéről teljesen más tudást és motivációt igényel, mint a kognitív készségek fejlesztése. Nagyon fontos például, hogy az ismeretek átadása során a tanárok mennyire képesek mozgósítani a tanuló képzelőerejét, kooperációs készségét, kulturális toleranciáját, kitartását és állhatatosságát” (Juhász és Radics, 2019. 66. o.).

3 OECD Employment Outlook 2020

[https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&\\_csp\\_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&_csp_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592) (2021. 04. 27.)

Mindez alapvetően kérdőjelezi meg a szakmaiságról alkotott hagyományos képet, a tartalmi-módszertani megújulás igénye ugyanis elvezet a pedagógusszakma, mint professzió alapjaihoz. A gyakorlati tevékenység kihívásai mintegy katalizátorként működnek a folyamatban, amely a szakma újradefiniálását és önreflektív értékelését kívánja meg. A professzió megújulása egyszerre két irányból indul, és az elméleti szembenállás helyett a pedagógus személyében, mint gyújtópontban találkozni képes a két megközelítés, hogy prizmaként megsokszorozza és szétsugározza az új eredményeket. A pedagógusszakma, mint professzió tartalmáról nincs konszenzus, a viták folyamatosak, mindez azonban nem zárja ki azt, hogy a diszkusszió során kialakuló dinamikus kölcsönhatások elvezessenek a pedagógus-professzió státuszának újraalkotásához.

A változatos elméleti keretrendszerek alapvetően két irányból közelítik meg a kérdést, ennek alapján beszélhetünk „belülről érkező” és „felülről érkező” professzionalizálódásról. A „belülről érkező” változások a pedagógusból, mint egyénből indulnak ki, az ő szakmai autonómiája, saját szakmai tőkéje – és persze annak adaptív és innovatív felhasználása – a fejlődés motorja. A tudatos és aktívan cselekvő, önálló döntéshozatalra képes pedagógus lehet elsősorban a megújulás záloga, nem feledve azt sem, hogy mindez csak kellően támogató környezetben lehet érvényes. Ezzel elérkeztünk a „felülről érkező” professzionalizálódáshoz, amely inkább a nagy egész kontextusából kiindulva, a rendszerszint felől közelíti meg a kérdést. Itt kulcsfogalomként aposztrofálódik a standardizáció, azaz az elszámoltathatóság, a teljesítménykultúra válik hangsúlyossá. „A tanulás tehát egy külső, egyszerre motiváló, támogató és ellenőrző elvárásrendszer hatására indul meg” (Szivák és Pesti, 2020. 14. o.). Mindkét megközelítésnek van létjogosultsága, ezt leszögezhetjük, ám rá kell világítanunk arra a kétségtelen tényre, hogy napjainkban felerősödött az a tendencia, amely az utóbbi, tehát a „felülről érkező” professzionalizálódást tartja erőteljesebben hatékonynak és legitimnek, egyszerűen azért, mert „az nem elsősorban a gyakorlatközösségek egyes tagjainak belátásán alapszik, hanem szélesebb rálátással rendelkező, rendszerszinten gondolkodó, magasabb szakmai tekintélyek (képzők, egyetemi közösségek, kutatók, szakpolitikai döntéshozók) határozzák meg a tartalmát, s így olyan világos elvárásrendszert hoznak létre, melynek alapján számonkérhetővé válik a pedagógusok munkája” (Szivák és Pesti, 2020. 14. o.).

A standardizáció igénye nem kizárólag a köznevelésben dolgozó pedagógusokkal szemben fogalmazódott meg: épp az ő egységes és magas színvonalú felkészítésüket garantáló felsőoktatás az, ahol a nagy – és egyébként örömdetes és hasznos – egyéni különbségek ellenére szükség volt egy olyan modell kialakítására, amely a pedagógusképzők kompetenciakészletét foglalja össze és rendezi egy rugalmas keretrendszerbe. „A jó szakembereket jó iskolákban képezik, az iskola minőségében pedig központi szerepet játszik a jól képzett pedagógus, a pedagógusképzésnek pedig meghatározói az egységes szellemben dolgozó, jól felkészült pedagógusképzők” (Falus, 2015. 7. o.).

A pedagógusképzők kompetenciamodelljét többféle szisztéma mentén strukturálták már, ez időszakonként és országonként különböző lehet. A változatok közül a kimondottan magyar viszonyok figyelembevételével megszerkesztett kompetenciamodellt

emelem ki, amely szerint a minden pedagógusképző által működtetni szükséges tíz legfontosabb kompetencia a következő: 1. professzionális szakmai tanítási gyakorlat 2. a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődési folyamatának támogatása, pályaszocializációjuk segítése 3. együttműködés a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel 4. saját gyakorlati tevékenységének rendszeres elemzése, reflexió, elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt 5. kutatások végzése a tanulással, tanítással és pedagógusképzéssel kapcsolatban 6. közreműködés az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében 7. felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért és javításáért 8. bekapcsolódás – szemléletében és gyakorlatában egyaránt – a pedagógusképzés és köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban (Falus, 2015).

A kör ezzel bezárult: amint azt a felsőoktatási minőségügy említésekor kiemeltük, az egyenletesen magas minőséget biztosítani tudó pedagógusképzés az, amely képes megvalósítani az áhított hallgatóbarát és a munkaerőpiaci igényeknek is megfelelő oktatást, hiszen a leendő pedagógusok és a köznevelés intézményeiben a gondjaikra bízott diákok lesznek a jövő munkaerőpiacának kulcsemberei. Ahogyan tehát a teljes, 21. századi alapokon nyugvó, modernizált szemléletet és módszertani megújulást joggal elvárhatjuk a köznevelésben működő pedagógusoktól, éppúgy kell újradefiniálnunk és gyökeresen átalakítanunk a szemléletbeli és gyakorlati rutinokat a pedagógusképzésben is. A folyamat már régóta elindult és állandó mozgásban van, számtalan jó gyakorlat és követendő példa kristályosodott ki az utóbbi évek folyamán, ezek teljeskörű bemutatására jelen munka keretein belül nem kerülhet sor, azonban érdemes nyomatékosítanunk néhány, a pedagógusképzésben egyre szélesebb körben és egyre professzionálisabb szinten alkalmazott módszernek nemcsak a létjogosultságát, hanem különös fontosságát, amelyek a legteljesebb összhangban vannak a fent vázolt kompetenciamodellel. Ezek pedig a már említett, a munkaerőpiacon és a mindennapi életben is egyre jobban felértékelődő puha készségek, vagy soft skillek fejlesztésére szolgáló eszközök, azaz a tréning, coaching, kreatív technikák, pszichodráma stb. A felsoroltak nemcsak divatos önfejlesztő eszközök, hanem az önismereti úton érdemi segítséget, a saját élmény által valódi megélést inspirálni képes gyakorlatok. A pedagógus a saját, egészes személyiségével dolgozik nap, mint nap, a szakmai felkészültség segítése mellett elengedhetetlen a pszichés jóllétének, önismereti útjának, önreflexió tevékenységének a támogatása. Éppen ez, a szakmai hatékonyság személyes faktorai, illetve azok optimalizálása és kongruens működése teszik lehetővé a magas szintű, professzionális szakszerűséget (Klein és Kis, 2020). A tanár ma már nemcsak ismereteket átadó, hanem a személyiség fejlődését sokrétűen támogatni képes, félig-meddig segítő, facilitátor szerepű szakember is, akinek az önellenőrzéshez és önfejlesztéshez, valamint eredményes oktatói munkájához is szüksége van a megfelelő gyakorlati eszköztárra is. Természetesen, ha nem is élesen, de világosan elkülönülnek az egyes, hasonló szerepű professziók területén tevékenykedő szakemberek kompetenciahatárai (pl. pszichológus, szociális munkás, coach, tréner, szupervizor stb.), azonban ez nem jelenti azt, hogy ne lenne

több-kevesebb olyan módszer és eszköz, amely metszetet képezhet a mindennapi gyakorlat során. Kijelenthetjük, napjainkban a pedagógusképzés, ha lépést akar tartani sokféle kihívással, amellyel szembe kell néznie, ma már nem nélkülözheti ezen eszközök használatát. A hallgatói csoportokkal végzett szemeszterenkénti munka kiváló keretet biztosíthat ahhoz, hogy a szorosan vett szakmai ismeretek tárgyalása mellett a személyiségfejlesztést célzó csoportmódszereket is beemeljük a felsőoktatási gyakorlatba. A tréningek és más eszközök használata a kurzusokon nem új keletű, ugyanakkor azt a mennyiségi és minőségi ugrást, amelynek megvalósítása előtt ez a terület áll, a pedagógia tudományában bekövetkezett paradigmaváltás és a munkaerőpici igények átalakulása katalizálja és gyorsítja fel.

A csoportmunka számtalan előnyét leírták már, a pszichoterápiából és a szociálpszichológiából kiindulva már az I. világháború után elkezdték a témával kapcsolatos vizsgálatokat, az érdeklődés azóta is töretlen. A csoportos interakciók, interperszonális kapcsolatok elemzése a menedzsment, a vezetők, a szociális és neveléstudományok művelői számára is gyümölcsözőnek bizonyult. Az érzések, kapcsolatok, viselkedés, rejtett tartalmak megértése, a tapasztalati tanulás, csoportos készségfejlesztés ma már a pedagógusképzés tartalmainak is egyik pillérét képezi. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy ezek az eszközök nemcsak a személyiség, hanem az egész szervezet fejlődéséhez járulnak hozzá, a jelzés és visszajelzés körei, a nehezen mérhető, de azért finom eszközökkel detektálható változások az egyénben visszahatnak az egész struktúrára, a csoportra és az intézményre is. A módszerek és eszközök, a különböző tréningek és kurzusok témái igen eklektikusak, a vizsgálatok szerint azonban szinte mindről elmondható, hogy a folyamat végeztével a résztvevők többsége arról számol be, hogy „többet kaptak, mint amennyit vártak”, „empátiás készségeik fejlődtek, kongruensebben, hitelesebben, szabadabban tudnak kommunikálni” (Barcy, 1997. 71.o.). A résztvevők a csoporthelyzet és a vezető pedagógus, tréner által generált szituációkban tapasztalhatják meg a maguk és környezetük akcióit és reakcióit, viselkedési stílusát, azok adekvátságát, szerepeiket, funkcióikat, együttműködési lehetőségeiket, képességeiket (Belbin 2015).

A folyamat során – a kurzus tartalmától szinte függetlenül – általában felszínre kerülnek a résztvevők értékei, hiedelmei, társas stratégiái, motivációi, azaz racionális és nem racionális elemek. Az alkalmazható eszközök száma kimeríthetetlen, a jól bevált módszerek mellé újabb és újabb technikák sorakoznak fel. Alkalmazható a klaszszikus, tematizált tréning, dramatikus gyakorlatok, ötletroham, audiovizuális és kreatív technikák stb. A módszerek optimális kiválasztása és ügyes működtetése, rugalmas alkalmazása nyomán a széttöredezett élményelemekből a kurzus végére összeáll egy olyan esszenciája a változásnak, egy olyan, a lélek mélyebb szintjén elért, legtöbbször a viselkedés szintjén is érzékelt fejlődés, amelyet a résztvevő magával vihet reális kapcsolataiba, és pedagógusként hasznosíthat mindennapi nevelőmunkája során (Barcy, 2012) Ezzel egyrészt saját, önreflektív szakmai autonómiáját támogatja, másrészt a rábízott diákok személyiségfejlődését segíti, tanít és tanul egyszerre. Az így megvalósított, globális és lokális kihívásoknak való megfelelésre, a változó világban szükséges



helytállásra való felkészülés a záloga a munkaerőpiaci beválásnak, a jó pedagógus pedig ebben a folyamatban kulcsfigura. „Az a társadalom, amely (...) megtanulja, hogy tagjai hogyan működjenek együtt, kinek kell feltenni a megfelelő kérdéseket, és hogyan kell felhasználni a válaszokat, saját tartós jólétét mozdítja elő” (Belbin 2015. 190. o.).

## Irodalom

- Barcy Magdolna (1997): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Animula Kiadó, Budapest.
- Barcy Magdolna (2012): *Csoportmódszerek alkalmazása a segítségben és a fejlesztésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Belbin, Meredith (2015): *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Derényi András (2016, szerk.): *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Dombi Edina (2019): A „puha készségek” (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága. In: Döbör András és Juhász Valéria (szerk.): *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 19-23.
- Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (2015, szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger.
- Farkas Éva (2017): *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Juhász Valéria és Radics Márta (2019): A kooperatív és kompetitív (társas)játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. In: Döbör András és Juhász Valéria (szerk.): *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 63-74.
- Kiss Franciska (2020): *A munkaerőpiac átalakuló látképe a 2020-as OECD-jelentés fényében*. <https://behaviour.hu/a-munkaeropiac-atalakulo-latkepe-a-2020-as-oecd-jelentes-fenyeben/> (2021. 04. 29.)
- Klein Sándor (2018): *Munkapszichológia a 21. században*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Klein Sándor és Kiss Julianna (2020): Önismeret, önfejlesztés. In: Klein Sándor: *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Nohl, Martina (2020): *Karrier-tanácsadás 4.0*. Z-Press Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit és Pesti Csilla (2020, szerk.): *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus-programok tükrében*. ELTE PPK- L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&\\_csp\\_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&_csp_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592) (2021. 04. 29.)
- The Future of Jobs Report 2018, World Economic Forum. [WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](https://www.weforum.org) (weforum.org) (2021. 04. 29.)