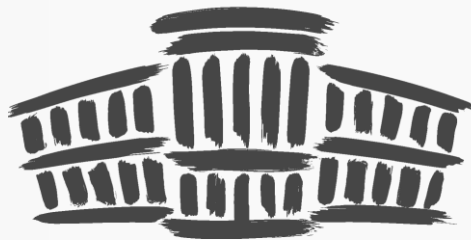


СУБОТИЦА
SZABADKA
SUBOTICA
SUBOTICA
2024



13. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

13. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA

КОМПЕТENCIÁK

13. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

13TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

COMPETENCES



13. Међународна методичка конференција

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Зборник радова

Датум одржавања: 7–8. новембар 2024.

Место: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику,
Суботица, ул. Штросмајерова 11., Република Србија

13. Nemzetközi Módszertani Konferencia

КОМПЕТENCIÁK

Tanulmánygyűjtemény

A konferencia időpontja: 2024. november 7–8.

Helyszín: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, Strossmayer utca 11., Szerb Köztársaság

13. Međunarodna metodička konferencija

КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Zbornik radova

Datum održavanja: 7–8. studeni 2024.

Mjesto: Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku,
Subotica, ul. Strossmayerova 11., Republika Srbija

13th International Methodological Conference

COMPETENCES

Papers of Studies

Date: November 7–8, 2024

Address: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty,
Subotica, 11 Štrosmajerova str., Republic of Serbia

Издавач

Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет на мађарском наставном језику
Суботица

Kiadó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka

Izdavač

Sveučilište u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
Subotica

Publisher

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty
Subotica

**Одговорни уредник / Felelős szerkesztő /
Odgovorni urednik / Editor-in-chief**

Valéria Pintér Krekić

Уредник / Szerkesztő / Urednik / Editor

Márta Törteli Telek
Éva Vukov Raffai

**Технички уредник / Tördelőszerkesztő /
Tehnički urednik / Layout editor**

Attila Vinkó
Zsolt Vinkler

+381 (24) 624 444
magister.uns.ac.rs/conf
inter.conf@magister.uns.ac.rs

ISBN 978-86-81960-32-5

Суботица – Szabadka – Subotica – Subotica
2024



САДРЖАЈ
TARTALOM
SADRŽAJ
CONTENTS

Babcsányi-Tóth Gabriella, Inczedy Piroska, Appl Zsuzsanna	13
A Waldorf pedagógiában rejlő lehetőségek a szociális kompetencia fejlesztésére	
Balogh Mónika	21
Interkulturális óvodai projekt bemutatása	
Anetta Bacsa-Bán, Sándor Kolacsek	31
Continuous Professional Development for Vet Teachers: Opportunities and Obstacles Based on a Case Study	
Bencéné Fekete Anikó Andrea	45
Tanulási kompetenciák fejlesztése a felsőoktatásban: Elméleti alapok és gyakorlati megközelítések	
Gyula Bíró	53
An innovative approach to teaching philosophy and ethics, integrating subjects	
Biró Violetta	62
Komplex művészetterápia bántalmazott serdülőkorú lányok körében	
Borsos Éva	70
A 4. éves tanító szakos hallgatók oktatási kompetenciája	
Dávid János	77
A hulladékmentes életmódhoz szükséges kompetenciák kialakítása kisiskolás korban	
Halasi Szabolcs, Borsos Éva, Námesztovszki Zsolt, Stajer Anita	87
A digitális eszközök használata és a fizikai aktivitás közötti összefüggés a vajdasági alsó osztályos tanulók esetében	
Ladnai Attiláné, Demeter Gáborné, Komlósi Veronika Júlia, Hoss Alexandra	94
Innovatív szemlélettel a neurodivergens gondolkodású gyermekekért	

Marija Lorger , Mirna Putica, Ivan Prskalo	105
Opće i specifične kompetencije učitelja za provođenje sata Tjelesne i zdravstvene kulture	
Mező Katalin, Mező Ferenc	112
Tanuló-központú tanítást/tanulást támogató tanári kompetenciák	
Ivana Nikolić, Ivan Prskalo, Lana Mađar	122
Tjelesna aktivnost i sedentarno ponašanje roditelja i djece predškolske dobi	
Papp Zoltán, Manojlovic Heléna, Bükki Eszter, Kovács Elvira	129
Mesterséges intelligencia a szakképzésben: Tanári kompetenciák, kihívások és fejlesztési igények magyarországi és szerbiai kitekintésben	
Stankov Gordana, Papp Zoltán, Szilágyiné Szinger Ibolya	148
Matematikai és kognitív kompetenciafejlesztés táblázatos betűrendezés feladaton alapuló ismétléses permutációk tanításával óvodás és általános iskolás gyerekeknek	
Гордана Станков, Габриела Тот-Бабчањи	160
Алгебарске структуре и ученичке компетенције	
Draženko Tomić	168
Načelo zornosti u nastavi, prema časopisu <i>Kršćanska škola</i>	
Mariann Tóth	175
Application Possibilities of Drama Pedagogy in Secondary Church Schools Based on Interviews	
Törley Gábor, Bernát Péter	187
Típusfeladatok megoldási módszerei táblázatkezeléssel és programozással	
Smiljana Zrilić, Anđela Knežević, Karmen Travirka Marčina	197
Kompetencije studenata završnih godina učiteljskih studija za prepoznavanje darovite djece	
Vedrana Živković Zebec, Ines Pacek	208
Representation of Characters with Disabilities in Picture Books	
Аутори / Szerzők / Autori / Authors	217



TANULÓ-KÖZPONTÚ TANÍTÁST/TANULÁST TÁMOGATÓ TANÁRI KOMPETENCIÁK

MEZŐ KATALIN¹, MEZŐ FERENC²

¹ Debreceni Egyetem, Debrecen, Magyarország

² Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, Magyarország

kata.mezo1@gmail.com, ferenc.mezo1@gmail.com

Összefoglaló

A tanuló-központú, vagy személyre szabott tanítás/tanulás – annak ellenére, hogy alapeszméje már az 1960-as években (Epstein és Epstein, 1961) megjelent – napjainkban sem általánosan alkalmazott metódus, bár jelentőségének belátása és a pedagógiai megújulás ezirányba történő elmozdulása érezhető. A tanuló-központú tanítás a tanulási programok, a tanulási tapasztalatok, az oktatási megközelítések és a tanulást támogató rendszerek sokféleségére utal, amelyekkel a pedagógusok az egyes tanulók önálló, egyedi tanulási igényeit, érdekeit, törekvéseit és kulturális háttérének sokszínűségét próbálják kezelni. A hagyományos alapon szerveződő tanítás/tanulás többnyire nem veszi figyelembe az egyes tanulók egyedi igényeit, erősségeit, melynek következtében várhatóan mindenki ugyanabban az időben, ugyanazzal a tananyaggal, ugyanúgy halad előre, egyéni szinten gyakran eredménytelenül. A személyre szabott tanulás rendszere, viszont arra készíti a pedagógusokat, hogy lépjenek ki a megszokott rutinjaikból és a tanítás során a saját tanári szerepeiket is átértelmezve közelítsék meg a tanítandó ismereteket. Jelen tanulmány fókuszában az ezen változás megvalósításához szükséges tanári kompetenciák állnak.

Kulcsszavak: *tanuló központú tanítás/tanulás, tanár, kompetenciák, tanári kompetenciák, tanulás*

1. A kompetencia fogalmának tudatosítása

A kompetencia fogalom egyfajta átkereteződése, tartalombeli beszűkülése tapasztalható napjaink pedagógiai környezetében, mely megmutatkozik abban, hogy (hasonlóan a tehetség fogalmához) szinte már mindenre – a képességtől kezdve az ismeretig – a kompetencia fogalmát használják a pedagógusok, a pontos jelentéstartalom ismerete (vagy inkább a jelentéstartalom felfogása) nélkül. Knausz már a 2000-es évek elején arról értekezett, hogy a kompetencia „kétségkívül a lelejáratosabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban”, valamint, hogy „mindent kompetenciának nevezhetünk, ami a tudással és a képességekkel valamiképpen összefügg, nem egy szövegben egyenesen az »értelmes«, »valódi« tudás szinonimájaként szerepel. Mindez persze nem kedvez a szó tudományos, szakmailag megalapozott használatának, sőt eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak...” (Knausz, 2009: 71). A Knausz által felvetett probléma eszkalálódott a pedagógiai nyelvi közegben, s hiába született számos kiemelkedően magas színvonalú publikáció (a publikációk magas számának volta miatt, a teljesség igénye nélkül például: Knausz, 2017, 2009; Vass, 2020, 2017, 2006; Albert et al., 2011; Falus, 2009, 2006a, b; Novák, 2007; Csapó, 2003) a kompetencia operacionalizálása és konceptualizálása érdekében, a kompetencia definíciójának (és a definícióból eredő tartalmaknak megfelelő tanítás) tudatos pedagógiai beépülése érzelhetően elmarad (v.ö. Pisa jelentések vagy az Országos Kompetencia mérések eredményei). Ebből kifolyólag egy tanuló központú tanítást/tanulást támogató tanári kompetenciákról szóló tanulmány esetében, mindenekelőtt érdemes tisztázni, hogy mit értünk a kompetencia fogalma alatt, legalább egy rövid bekezdés erejéig.

Falus (2009: 3) meghatározásában „a kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet”. A fogalom komplexitása azt mutatja,

hogyan lehet egy személy kompetenciáját egy-egy jellemző, például a tudás vagy a képesség/készség alapján megítélni. Falus definíciójánál is részletesebb értelmezéssel szolgált az Európai Bizottság (2018) kompetencia definíciója, mely szerint a kompetencia, az ismeretek, készségek és attitűdök ötvöze, ahol: a) az ismeret: a már meglévő, valamely terület vagy téma megértését elősegítő tények és számok, koncepciók, elképzelések és elméletek birtoklását jelenti; b) a készségek: az eredmények elérése érdekében a folyamatok végrehajtásához és a meglévő ismeretek felhasználásához szükséges képességek birtoklását jelzi; c) az attitűdök: az ötletekre, személyekre vagy helyzetekre irányuló cselekvésre vagy reakcióra vonatkozó hajlam vagy gondolkodásmód meglétét jelenti. Az ismeretek/tudás, a készségek/képességek és az attitűdök együttes létezése esetén lehet azt mondani, hogy az egyén kompetens egy adott helyzetben, azaz rendelkezik egy adott tevékenység végzéséhez szükséges felkészültséggel, döntési illetékességgel, hozzáértéssel.

A kompetencia nem más, mint a döntést, kivitelezést, megvalósulást szolgáló képességrendszer, mely rendszer kialakulásában egymásra épülő elemek figyelhetők meg. Ebben a rendszerben megkülönböztetünk: 1) alap- vagy báziskompetenciákat, 2) kulcskompetenciákat, 3) generikus kompetenciákat, valamint 4) funkcionális kompetenciákat (Európai Unió, 2006; Szabó, 2010).

Alapkompetenciáknak tekinthetők azok a jellemzők, amelyek megteremtik a bázist a további kompetenciák, mint a kulcskompetenciák és a funkcionális kompetenciák kialakításához, ilyenek például az írás, az olvasás, a számolás, a szövegértés. Ezeket a kompetenciákat az egyének általánosan és gyakran használják, és kialakítása már gyermek korban elvárt.

A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, a foglalkoztathatósághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és az aktív polgári szerepvállaláshoz (EB, 2018). A kulcskompetenciák nem egyetlen szakma tartozékai, hanem valamennyi. A kulcskompetenciákat az oktatáspolitikai döntéshozók a világban zajló változásokat, elsősorban munkaerőpiaci hatásokat figyelembe véve folyamatosan monitorozzák és átalakítják, melynek következtében az egyes kulcskompetenciák esetében nem csupán nevében, hanem jelentéstartalmában is átértelmezések, kibővítések fogalmazódnak meg. E változások figyelhetők meg az 1. táblázatban. A kulcskompetenciák kialakítása a kompetencia alapú oktatás bevezetése óta a köznevelés alapfeladata. Azaz a köznevelés végére (a középiskola befejeztével) elvárható célként jelenik meg a kulcskompetenciák birtoklásával rendelkező személy kinevelése.

1. táblázat. Az Európai Bizottság által meghatározott kulcskompetenciák. Forrás: 2006/962/EK ajánlás és a 2018/C189/01 ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról.

2006-os kulcskompetenciák	2018-as kulcskompetenciák
anyanyelvi kommunikáció	írás és olvasás kompetenciája
idegen nyelvi kommunikáció	többnyelvűségi kompetencia
matematikai, természettudományi és technológiai kompetencia	matematikai kompetenciák, valamint a természet-, műszaki és mérnöki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák
digitális kompetencia	digitális kompetencia
tanulás tanulása	személyi, szociális és tanulási kompetencia
személyközi és állampolgári kompetenciák	állampolgári kompetencia
vállalkozói kompetencia	vállalkozói készség
kulturális kompetencia	kulturális tudatosság és kifejezőkészség

A generikus, átvihető, transzferzális kompetenciák vagy tantárgyfüggetlen kompetenciák, olyan kompetenciák, amelyek nem köthetők egy konkrét tantárgyhoz, s ahogy a nevében is benne van általános, vagy egyetemes kompetenciákat értünk alatta. Ilyen generikus kompetencia például a problémaérzékenység és problémamegoldás, az alternatív megoldási lehetőségek összehasonlítása; lényeglátás, a döntésképeség; az együttműködés, a kommunikációs készség; az innováció és a kreativitás. A transzferzális kompetenciák olyan készségek és képességek foglalnak magukban, amelyek több területen is alkalmazhatóak, függetlenül attól, hogy milyen konkrét tudás vagy szakmai háttér szükséges az adott területen pl. csapatmunka, alkalmazkodás, kritikus gondolkodás, multitasking stb.

Funkcionális kompetenciák azon, meglehetősen heterogén kompetenciák köre, amelyek az egyes munkakörök sikeres ellátásához szükséges viselkedés-repertoárt, a kimagasló teljesítményt szolgáló szakmai tudást foglalják magukba. Ezek magukban foglalják a 1) szakmai, a szakmák széles köréhez kapcsolódó nagyon absztrakt szakmai kompetenciákat, 2) feladat-specifikus, de adott munkakörtől független: adott feladatok (pl. matematika tanár) leírásához kapcsolódó feladatokat; 3) munkakör-specifikus, vállalkozás-specifikus, adott szervezeti kontextusban ellátandó feladatvégzési mód leírásán alapuló kompetenciákat; és 4) személy-specifikus kompetenciákat, mely annak leírásán alapul, hogy egy egyén hogyan valósít meg feladatokat egy adott rendszerben (Baethge et al, 2006).

Annak ellenére, hogy a magyar pedagógiai törekvések középpontjában már a 2000-es évek óta a kompetencia alapú tanítás áll, mégis a hétköznapi gyakorlat megmaradt az alap- vagy báziskompetenciák kialakítása szintjén, és sokkal kevesebb szerep jut a kulcskompetenciák, a generikus és transzferzális kompetenciák kialakításának. Ugyanakkor, a legtöbb, a 21. századi képességek és kompetenciák elemzését végző kutatásban (Hanushek-Woessmann, 2015; Leopold et al., 2016; Vass, 2020) pont az olyan kompetenciák, mint például az analitikus gondolkodás és innováció, az aktív tanulás és tanulási stratégiák, a komplex problémamegoldás, a kreativitás, a reziliencia stb. kerülnek fókuszba, melyek leginkább a generikus, transzferzális kompetenciák sajátosságai. A köznevelés ezen sarkalatos problémája nyíltan/vagy látens módon gyakran felszínre kerül (v.ö. Országos kompetenciamérések eredményei – OH, PISA jelentések), azonban egyelőre mégsem sikerült megtalálni a kialakult helyzet eredményes megoldásához vezető megfelelő utat.

Valószínűsíthető, hogy e probléma feloldásának egyik kulcsa maga a pedagógus, a tanári mesterség birtokosa, akinek önmagának is rendelkeznie kell/kellene azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik a közneveléstől elvárt kompetenciák kialakítását a tanulók esetében. A pedagógusok szakmai elköteleződése jelentős mértékben hatással van a tanulók teljesítményeire (Halász, 2015; OECD, 2013). A tanítás iránti elköteleződés, a hivatástudat kialakulásához, azonban a pedagógus kompetenciák valós birtoklása szükséges. Falus (2003) szerint a pedagógiai kompetencia olyan készségek és képességek együttesét jelenti, melyek segítségével valaki problémamegoldásra képes egy adott területen. Jelenti továbbá az illetőnek azt a hajlandóságát is, hogy a problémamegoldásra való képességét alkalmazza és kivitelezze, valamint magában foglalja az illető tudását, tapasztalatait éppúgy, mint a személyes adottságait (Falus, 2003). A pedagógus kompetenciák a „tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, melyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát” (Falus, 2009, o.n).

A jelenleg is érvényben lévő 8/2013-as a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013 (I 30) EMMI előírása nyolc tanári kompetenciaterületet jelöl meg (melynek kialakulása elvárt a felsőoktatás végére): 1) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, 2) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, 3) a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás, 4) a pedagógiai folyamat tervezése, 5) a tanulás támogatása, szervezése és irányítása, 6) a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, 7) a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás, 8) az autonómia és a felelősségvállalás. Minimum ezekkel a kompetenciákkal rendelkeznie kell a pedagógusoknak a pályakezdés idejére, az eredményes tanítás megvalósításához. Mindezek alátámasztják azt a kompetencia fogalom által erőteljesen hangsúlyozott gondolatot, hogy a pedagógus lét nem csak az oktatási ismereteket, a tananyag tartalmának birtoklását jelenti, hanem a tudás átadásának képességét is, valamint az arra való hajlandóságot is, hogy a pedagógus a tanulói képességekhez igazodóan valósítsa meg a tanítás folyamatát.

2. Tanuló központú tanítás

A tanuló központú tanítás minden tanuló egyéni sajátosságaira fókuszál. A minden gyermek fogalmába, az összes, az adott osztályba járó tanulót szükséges érteni. 2011 óta Magyarországon alkalmazva van a kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül a különleges bánásmódot igénylő gyermek fogalma a hétköznapi pedagógiában. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek ugyanúgy ott vannak a köznevelési intézményekben, mint bármely más társuk, mégis a mai iskolákban a legtöbb pedagógus nem rendelkezik a hozzájuk (is) alkalmazkodó kompetenciákkal. Nem véletlen, hogy az intézmények pedagógusai hajlamosak arra, hogy abban az esetben, hogy a tanulók már rendelkeznek a Pedagógiai Szakszolgálatok által kiadott szakvéleményben meghatározott státusszal, azonnal lehetőség szerint felhagynak a fejlesztésükkel való próbálkozással, és inkább egyéb szakemberekre hagyják a tanításukat. Így jutunk el ahhoz, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók nem, vagy csak részben kapják meg a képességeikhez igazodó tanulás lehetőségét.

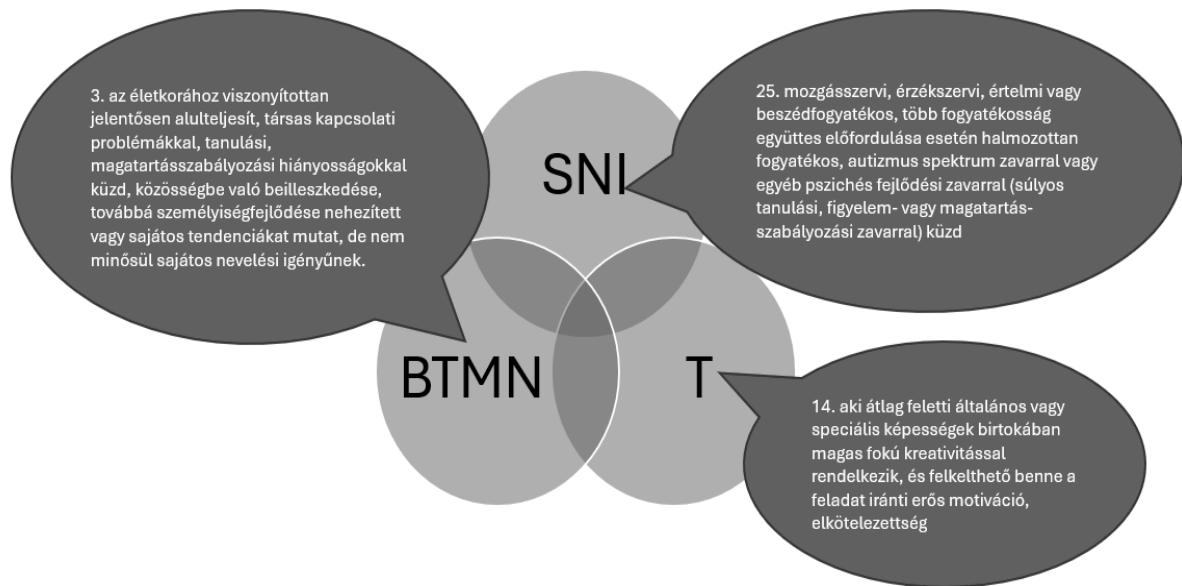
A Magyarországon jelenleg is hatályos 2011.évi CXCV. törvény a köznevelésről 4§-ának 13. pontja rendelkezik a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók csoportjáról, mely szerint kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 - ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 - ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
- b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,
- c) tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló (Beiktatta, 2021 évi LII törvény 1§).

Ezen tanuló csoportok közül, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók osztályba kerülése esetében a pedagógusoknak fel kell vértézniük magukat az eltérő, a tanulók különleges igényeihez igazodó pedagógiai kompetenciákkal, s a többi kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében is rendelkezniük kell a tanulók ellátásához szükséges felkészültséggel.

A hagyományos tanítási, tanulási környezet egyik sajátossága, hogy ugyanabban az időben, ugyanazokat a tanulókat, ugyanúgy kezeli. Mára azonban ez a fajta elképzelés nem valósítható meg egyik iskolában sem, különösen annak tudatában, hogy az integráció szellemében az iskolák számos olyan tanulót tudhatnak a tanítványaik sorában, akik különleges igényekkel bírnak. Vizsgálati eredmények (Mező és Mező, 2022:21.) támasztják alá, hogy Magyarországon „az óvodákba, általános és középiskolákba járó összes fogyatékos gyermek, tanuló száma mintegy 13 487 fővel nőtt (létszámuk a 2009/2010. tanévben 77 844 fő, a 2019/2020. tanévben már 91 331 fő). Ez lényegében egy kisvárosnyi létszám-növekedést jelent”. Ez a változás nemcsak a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében tapasztalható, hanem a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók létszámemelkedése terén is (Hegedűs, 2022). Mindez azt is jelenti, hogy a pedagógusoknak a szavakban megfogalmazott változtatási szándékon (és a felsőoktatási tanulmányok során elsajátított ismeretek) túl, valóban fel kell hagynia a hagyományos alapon szerveződő tanítással és át kell állni egy új típusú, a tanulót központba helyező tanítási/tanulási környezet kialakítására, mivel ezen változtatás nélkül bele fognak futni az eredménytelenség és a hatástalanság pedagógiai csapdájába.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek tanulók meghatározása terén a törvény elkülönített (aa, ab, ac) csoportokba sorolja a tanulókat, azonban a pedagógiai tevékenységek során ezen éles elkülönítés nem természetes, hiszen a különböző csoportokba sorolt gyermekek/tanulók esetében, gyakran egymást átfedő, egymást nem kizáró tulajdonságok és jellemzők is vannak (gondoljunk például arra, hogy a bármilyen fogyatékossgal élő sajátos nevelési igényű gyermek is lehet tehetséges, vagy a tehetségek esetében is gyakran tapasztalható kisebb-nagyobb magatartási nehézség vagy zavar). Ebből következően célszerű az egyes kategóriákat átjárható, akár egymást kiegészítő kategóriaként kezelni (Mező, 2015).



1. ábra. A különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű-SNI, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő-BTMN, tehetséges) gyermekek/tanulók csoportjainak pedagógiai értelmezése.
Forrás: Mező, 2015.

Ez a szemléletmód megfelel a 2000-es években fellángolt Ainscow (1999), valamint Ainscow és Goldrick (2010) által hangoztatott „mindenki számára hatékony” iskola alapkonceptiójának, amelyben a tanulók közötti különbségek természetesként kezelése, erőforrásként kiemelése jelenik meg hangsúlyozottan. A tanulók közötti különbségek vagy más néven a tanulói diverzitás, az élet természetes velejárója, így inkább annak kellene szembetűnőnek és furcsának lenni, ha a pedagógiai tevékenységek során minden ugyanúgy, ugyanabban a megközelítésben, ugyanabban az időben, ugyanolyan előre haladást feltételezve van megtanítva. A diverzitást elfogadó szemlélet szerint a hatékony oktatás a minden egyes tanuló egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez és erősségeihez igazított tanulási folyamatot jelent, mely az egyéni tanulási utak mentén megfelelően tervezett és támogatott.

A tanuló központú tanulás/tanítás személyre szabott tanulás/tanítást jelent. A személyre szabott tanulás lényege, hogy az oktatást az egyéni igényeknek, szükségleteknek, érdeklődésnek és attitűdöknek megfelelően formáljuk, hogy biztosítsuk minden diák számára a lehető legjobb eredmény elérését. „A személyre szabott tanulást az egyes tanulók idejének, helyének és ütemének változása jellemzi, bevonja a diákot a tanulási útvonalak létrehozásába. A tanár a technológia felhasználásával kezeli és dokumentálja a tanulási folyamatot, és hozzáférést biztosít a gazdag információforrásokhoz.” (Twyman & Redding, 2015: 3)

A személyre szabott tanulás/tanítás egyéni tanulási utak megteremtését teszi lehetővé, amelyek kialakítása során már nem az számít, hogy a gyermek/tanuló milyen különlegességgel (mással, vagy másképp nézve egyediséggel) rendelkezik, hanem minden gyermek esetében az egyéniséghez leginkább illeszkedő módszerek segítik a kompetenciák kialakulását, a tudás felfedezését.

A személyre szabott tanulás/tanítás rugalmas, a tanulók egyéni szükségleteit, fejlődését figyelembe vevő pedagógiai rendszert feltételez az iskolában és az iskolán kívüli tanulási helyzetekben is (Fullan, 2008). A tanuló központú tanítás a tanuló-pedagógus által közösen kialakított egyéni tanulási utak kirajzolását is jelenti, ami az „egyéni fejlődés támogatására tervezett, rugalmas pedagógiai hatásrendszernek” (Havlikné Rácz, 2022: 62) tekinthető, melynek végcélja a közneveléstől elvárható kompetenciák kialakulása az adott osztályba járó minden tanuló esetében. A csoporton belül (és nem a külön foglalkozások keretében), a maga természetes közegében, többnyire az adott órán valósulhat meg a differenciálás, mely történhet:

- 1) a tananyag mennyisége szerint,
- 2) a tananyag elsajátításának mélysége szerint (dúsítás, egyszerűsítés),
- 3) a tanyagon belül kitzűzött célok szerint,

- 4) a tananyag megoldásának szintje (könnyebb, nehezebb) szerint,
- 5) a tananyag tartalma szerint,
- 6) az adott témához fűződő tanulói érdeklődés szerint,
- 7) a tanulási tempó, haladási ütem szerint (gyorsítás, lassítás)
- 8) a tananyag tanításának formája (pl. auditív, vizuális, digitális stb.) szerint.
- 9) a tananyag feldolgozásának sorrendje szerint,
- 10) a tanuló a feladatmegoldás közbeni csoporton belüli szerepe szerint stb.

A tanuló központú, személyre szabott tanulás/tanítás megvalósulásához olyan pedagógusi kompetenciák birtoklása szükséges, melyek kialakítására jelenleg nem, vagy csak nagyon szűk körben helyeződik hangsúly a felsőfokú oktatási, képzési folyamatokban. Ennek következtében a gyakorlatba kikerülő pedagógusok nehezen birkóznak meg a tanulói diverzitás következtében kialakuló pedagógiai helyzetekkel. Nem csak a sajátos nevelési igényű vagy a beilleszkedési tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek nevelése/oktatása terén vannak hiányosságaik a pedagógusoknak, hanem ugyanolyan nehézséget jelent a számukra a valódi tehetségek megfelelő támogatása is a legtöbb iskolában (arról nem is beszélve, hogy a 2021 évi változás beiktatásával a tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek – akiknek száma egyre magasabb – speciális igényeiről való tudás, és az ellátásukhoz szükséges készségek és attitűdök kialakítása, még ennél is inkább kimarad a pedagógus képzésekből).

3. A hiányzó láncszem: a tanuló központú tanítást támogató tanári kompetenciák

A tanuló központú tanítást támogató kompetenciák három jelentős csoportját célszerű elkülöníteni: 1) a tanulót középpontba helyező kompetenciák, 2) az adaptivitást elősegítő kompetenciák és 3) technológiai tájékozottsághoz szükséges kompetenciák birtoklása. Mindhárom kompetenciakör elengedhetetlenül szükséges napjaink iskolai tanulóinak megfelelő eléréshez.

A tanulót középpontba helyező kompetenciák birtoklása. A hagyományos tanítási modellen alapuló oktatási szemléletben a tanár, mint elsődleges ismeretátadó jelenik meg, ahol a tanítás során leginkább a frontális óraszervezés kerül előtérbe. A tanárközpontú módszerek (előadás, magyarázat, prezentáció, elbeszélés stb.) kerülnek elő az ilyen típusú órák fókuszába, a tanulók pedig mellékszereplőivé válnak a saját tanulási folyamataiknak. Ezen módszerek kizárólagos alkalmazása minden bizonnyal nem segíti a tanulót középpontba helyező tanítás megvalósulását, ennek ellenére bevett szokás a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban.

A tanulót középpontba helyező tanítás során a középpontban a tanuló áll, akinek előre haladását, ismeretfeldolgozását a tanár segíti és facilitálja, felajánl, de nem határoz meg kizárólagos utakat a tanulás során, és lehetőséget ad az ismeretek többféle oldalról történő begyűjtésére, többféle modalitás általi megtapasztalására. Az ehhez társuló tanári kompetenciák között elsődlegesek az olyan generatív és funkcionális kompetencia elemek birtoklása, mint a kapcsolatteremtési készség, a tanulói csoportba járó tanulók tudatos és alapos megismerésének a képessége és az erre való beállítódás; a tanulói elkötelezettség fokozásának képessége (motiváció), a türelem, az elfogadásra való nyitottság, a problémaérzékenység és probléma megoldás stb., de fontos szerepet kap a kulcskompetenciák közül a tanulási stratégiák ismerete és átadásának képessége, illetve a megfelelő kommunikációs és kifejező képesség is. Emellett természetesen a tanulót központba helyező tanítás során is elhanyagolhatatlan a megfelelő mélységű (az adott tantárgyhoz/tananyaghoz) illeszkedő, elmélyült tudás birtoklása és a gyermekismerethez szükséges pedagógiai, pszichológiai ismeretek megfelelő, a gyakorlatban is hasznosuló birtoklása. Bármely kompetenciaelem hiánya megakaszthatja az eredményes tanítás megvalósulását.

Az adaptivitást elősegítő kompetenciák birtoklása. Az adaptivitást elősegítő kompetenciák bemutatása előtt érdemes visszatekinteni egy lassan 50 évvel ezelőtt íródott dokumentumra, a Delors jelentésre (1977), mely mintha időközben elvesztette volna a korszakmegújító erejét, viszont az 1977-ben íródott dokumentum alapeszméi ma is közel állnak az adaptivitást követelő pedagógiák alapeszméihez. A Delors jelentés az oktatás négy alappilléreként (1977: 71–81) a következőket hangsúlyozta: a 21. században minden embernek 1) meg kell tanulnia ismereteket szerezni, 2) meg kell tanulnia dolgozni, 3) meg kell tanulnia együtt élni, s 4) meg kell tanulnia élni.

A „meg kell tanulnia ismereteket szerezni” esetében a jelentés hangsúlyozta, hogy a korábbi oktatási helyzetektől eltérően, már nem az ismeretek felhalmozása a cél, hanem az, hogy az egyén képessé váljék a megszerzett ismereteinek folyamatos elmélyítésére és alkalmazására a változó világban. Az ismeretek meghatározott (előírt) körének az elsajátításával szemben fontosabb, hogy a tudásnak – mint eszköznek

– a segítségével az egyén megtanulja megérteni, örömmel felfedezni az őt körülvevő világot, ki tudja bontakoztatni szakmai és más emberi képességeit, s tudjon kommunikálni és méltó módon élni.

A „meg kell tanulnia dolgozni” „magában foglalja a szó szoros értelmében vett műszaki és szakmai képzettséget, valamint a szociális viselkedést, a csapatmunkára való alkalmasságot, a kezdeményezőkézséget, a kockázatvállalást” (Delors, 1977: 75).

A „meg kell tanulnia együttélni” másokkal – ahogyan akkor volt, most is – a nevelés egyik legfontosabb feladata, mely magában foglalja a konfliktusok békés feloldásának képességét és az erőszak elkerülésének stratégiáit. Mindezt a tanulók esetében a „másik” megismerésével és az önmegismerés erősítésével lehet elérni. A pedagógusok tanulók iránti nyitottsága, elfogadó magatartása, empátiája hatékony nevelési feltételt és egyben eszközt is jelent az együttélés megtanítására, gyakoroltatására. Emellett az együttélés megtanításához járulhat hozzá a közös tervek – például sporteseményeken, kulturális és társadalmi eseményeken való közös részvétel – iránti elkötelezettség felébresztése is, melyek hatására a közös célokért fáradozás során az egyéni különbségek fokozatosan elhalványulnak, és a kialakult közös érdek felismerése alapján a közös vonások, az egyezések kerülnek előtérbe az autonómia, a saját döntés érzésnek megtapasztalása mellett. A „meg kell tanulnia élni” gondolat a pedagógus kiemelt feladtvá teszi a kreativitás és fantázia fejlesztését, mivel a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy az állandóan változó világban az innováció a legnagyobb hajtóerő, melynek következtében a gondolkodás és az ítéletalkotás szabadságának elsajátíttatása a legfőbb pedagógiai célnak tekinthető.

A jelentésben megfogalmazódott, hogy a változó világban a tanároknak megnövekszik a szerepe a tanuláshoz való pozitív viszony kialakításában. Mivel a tanároknak be kell látniuk, hogy elvesztették az ismeretközvetítésben korábban betöltött, kitüntetett helyzetüket, ezért nemcsak az a feladatuk, hogy vonzóbbá tegyék az iskolában tanultakat a média közvetítette világ tanulságainál, hanem fontos, hogy a tanítványaikat segítsék abban, hogy „fedezzék fel, építsék be és uralni tudják a tudást” (Delors, 1977: 119). Ehhez azonban vezetniük kell diákjaikat a tanulás megtanulásának az útján, és önálló gondolkodásra kell serkenteniük a tanítványaikat. Erre csakis az a tanár képes, aki az oktatást, mint tudományt és művészetet gyakorolja.

A Delors jelentés innovatív eszméi sajnos, mint a porba rajzolt kép, úgy eltűntek, elhalványultak, de az adaptivitás kompetenciái megkövetelik ezen gondolatok újbóli felszínre hozatalát, erőteljes hangsúlyozását. Az adaptív kompetenciák számos olyan kompetencia elemet hordoznak magukban, mint például a differenciált oktatás kompetenciáinak; az egyéni fejlesztés megvalósításához szükséges kompetenciáinak; a kreativitásfejlesztés kompetenciáinak; az innováció kompetenciáinak; az élményképzés kompetenciáinak; a szervezés kompetenciáinak (idő, hely és ütemezés kompetenciáinak); vagy a kompetencia alapú tanítás kompetenciáinak stb. birtoklását. Az adaptív oktatás során a tanár képessé válik az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének igényeihez való alkalmazkodásra, így szem előtt tartja a társadalmi, iskolai elvárásokat, de képes alkalmazkodni az egyes diákok saját igényeit, képességeihez is.

A technológiai tájékozottsághoz szükséges kompetenciák birtoklása. A technológiai fejlődés következtében a mai kor pedagógusainak elengedhetetlen kompetenciája a digitális kompetencia és a mesterséges intelligencia területén való tájékozottság birtoklása (Mező K., 2018; Mező K. és Mező F., 2019; Gyarmathy és Mező F., 2024). Napjaink tanulói lényegében elérhetlenné és érthetlenné válnak azon pedagógusok számára, akik nem helyeznek kellő hangsúlyt e kompetencia folyamatos fejlesztésére, karbantartására. Az Európai Parlament és az Európa Tanács dokumentuma a digitális kompetencia alatt a következőket érti: „Fogalom meghatározás: a digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.” (Az Európai Parlament és az Európa Tanács ajánlása). Ahhoz, hogy a tanárok alkalmassá váljanak e kompetencia fejlesztésére nekik is birtokolni kell e kompetenciák jelentős részét.

A pedagógusok digitális kompetenciáinak európai keretrendszerében (European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu, Redecker, 2017, hivatkozik rá Forgó et al, 2019) hat kompetenciaterületet különítettek el, melyhez 22 kompetencia tartozik. Ezek a következők:

1. Szakmai elkötelezettség: szervezeti kommunikáció, szakmai együttműködés, reflektív gyakorlat, folyamatos digitális szakmai fejlődés.
2. Digitális források: a digitális erőforrások kiválasztása, digitális források létrehozása és módosítása, a digitális források kezelése, védelme és megosztása.
3. Tanítás és tanulás: tanítás, útmutató, együttműködő tanulás, önszabályozott tanulás (a digitális eszközök használata, illetve összehangolása az oktatási és tanulási folyamattal).
4. Értékelés: értékelési stratégiák, a bizonyítékok (dokumentumok) elemzése, visszajelzés és tervezés (az értékelési folyamat segítése digitális eszközökkel és stratégiákkal).
5. A tanulók támogatása: hozzáférhetőség és befogadás, differenciálás és személyre szabás, a tanulók aktív bevonása digitális eszközök segítségével.
6. Segítségnyújtás a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez: információ és médiaműveltség, digitális kommunikáció és együttműködés, digitális tartalom létrehozása, felelős használat, digitális problémamegoldás (a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése).

Ezeknek a kompetenciáknak a birtoklása teszi lehetővé a technológia által megkönnyített individualizáció és differenciálás megvalósulását; a digitális eszközök, játékok, szisztémák, módszerek egyre mélyebb szintű ismeretét; az egyénre szabható digitális/online tanulás, online tesztelés, online tanfolyamok megteremtését; illetve a blended learning és rejtett tanulás kivitelezésével az önszabályzó, autonóm tanulási kompetencia kialakulását a saját tanulónál, és nem elhanyagolható hozományként a motiváció megteremtését, a feladat végzés iránti elköteleződés kialakulását.

4. Összegzés

Jelen tanulmányban a tanuló-központú tanítás/tanulás megvalósításához szükséges tanári kompetenciákat fűztük fel egy, a kompetencia konceptualizációjára törekvő gondolat síkjára. A kompetenciák összegyűjtése során törekedtünk a teljes körű átgondolására, ennek ellenére valószínűleg lesznek olyanok, akikben hiányérzet támad amiatt, hogy néhány kompetencia a saját véleménye szerint kimaradt. A tanulmány megírásának többek között pont ez lenne a célja, hogy vizsgáljuk át a saját, berögzült kompetencia fogalmainkat, végezzünk önreflexiót a mindennapi pedagógiai munkánkkal kapcsolatban, fedezzük fel, hogy mennyire értjük és mennyire azonosulunk a kompetencia valós tartalmával és végül tegyük meg mindent a tanuló központú, személyre szabott tanítás/tanulás megvalósulása érdekében, mert valószínűleg ez (a személyes, és tudatos átállás) lehet az eredményes tanítás kulcsa az egyre sokszínűbb tanulói csoportokban.

IRODALOMJEGYZÉK

- 2006/962/EK ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [2024.11.10.]
- 2011.évi CXCV. törvény a köznevelésről. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>. [2024.11.10.]
- 2018/C189/01 ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Forrás: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV) [2024.11.10.]
- 8/2013 (I 30) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2024.10.10.]
- Ainscow, M & Goldrick, S (2010): Making sure every child matter: enhancing equity within education systems In: A Hargreaves, A Lieberman, M; Fullan and D Hopkins (eds.): *Second international handbook of educational change*. London: Springer.
- Ainscow, M (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.
- Albert Sándor, Falus Iván, Kovátsné Németh Mária, Nagy Melinda, Pukánszky Béla, Somogyi Angéla (2011): *A tanári kompetenciákról*. Komárom: Selye János Egyetem.

- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006): *Berufsbildungs-PISA: Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 65–74.
- Delors, J. (1977). *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest, Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság, /Unesco Könyvek./
- Epstein, S. & Epstein, B. (1961): *The First Book of Teaching Machines*. Danbury, CT: Franklin Watts.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2006a): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest: OKI. 299–309.
- Falus Iván (2006b). A kompetencia fogalma és a kompetenciaalapú képzés tervezése. *Társadalom és gazdaság*, 28. 2. 173-182.
- Falus Iván (2009): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tanari-kepesitesi-kovetelmenyek-kompetenciak-sztenderdek> [2024.10.10.]
- Forgó Sándor, Lükő István, Molnár, György, Szűts Zoltán, Horváth József, Képes, Józsefné, Medve Katalin, Nagy Katalin, Szabóné Berki Éva, Vidékiné Reményi Judit és Zarka Dénes (2019): *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatározasához_2020_04_30_MK.pdf [2024.11.20]
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás a ráadás*. Budapest: OFI.
- Gyarmati Péter és Mező Ferenc (2024): Egy kísérlet a generatív mesterséges intelligenciát reprezentáló technológiával. *Mesterséges Intelligencia–interdiszciplináris folyóirat*, 6. 1. 47–58.
- Halász Gábor (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Hanushek, E.A.&Woessmann, L. (2015): *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing.
- Havlikné Rácz Andrea (2022): A személyre szabott nevelés az óvodai nevelésben.: Az egyéni tanulási út alkalmazási lehetősége. *Módszertani Közlemények*, 62. 2. 57–65.
- Hegedűs Roland (2022): A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók eredményessége. *Educatio*, 31. 1. 113–122.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 19. 7-8. 71–83.
- Knausz Imre (2017): Kétféle tudás. Újabb adalékok a kompetenciafogalom differenciáltabb értelmezéséhez. *Taní-Tani Online*: november 11. Forrás: http://www.tani-tani.info/ketfele_tudas . Paper: 1. 1.
- Leopold, T., Ratcheva, V. & Zahidi, S. (2016): *The future of Job*. Switzerland: World Economic Forum.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Interdiszciplináris kapcsolódási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és hatásorientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, 1. 1. 9–29.
- Mező, Katalin (2015, szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó: Miskolc.
- Mező Katalin (2018): Különleges Bánásmód és médiainformatika. In: Nádasi András (szerk.) *Agria Media 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi” = „Digital transformation as a key to experience - based learning”* Eger: EKKE Líceum Kiadó. 126–134.
- Mező Katalin és Mező Ferenc (2022): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8. 3. 19–29.
- Novák, Anikó (2007): A kompetencia fogalmának alakulása. *Tanulmányok*, 40. 1. 152–156.
- OECD (2013): *How is Pedagogical Knowledge Codified in the Teaching Profession? A Critical Review of Selected Competence Frameworks for Teachers and Other Professions. Background Document for the „Innovative Teaching for Effective Learning” program*

- Szabó Szilvia (2010): *Kompetenciák a gyakorlatban hallgatói és munkáltatói szemmel: „szakképzés-vizsgálatok, 2008-2010”*. Budapest: Zsigmond Király Főiskola TKK.
- Twyman, J., & Redding, S. (2015): *Personal competencies/Personalized learning: Lesson plan reflection guide*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest: OKI. 139–159.
- Vass Vilmos (2017): *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értéktanteremtés és megújulás)*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Vass Vilmos (2020): A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. *Új Munkügyi Szemle*, 1. 1. 30–37.

TEACHER COMPETENCIES SUPPORTING STUDENT-CENTERED LEARNING

Abstract

The student-centered learning, or personalized learning is not even nowadays a commonly used method, however insight into its importance and the movement of pedagogical renewal in this direction can be felt. The student-centered learning refers to the diversity of learning programs, learning experiences, teaching approaches and learning support systems, with which teachers try to manage the individual, unique learning needs, interests, aspirations, and cultural background diversity of each student. Learning organized on a traditional basis usually does not take into account the unique needs and strengths of individual students, expecting that everyone progresses in the same way, at the same time, with the same curriculum, often unsuccessfully on an individual level. The system of personalized learning on the other hand, makes teachers get out of their usual routines. It also approaches the knowledge to be taught by reinterpreting their own teacher roles during teaching, while emphasizing the need for students to participate in organizing their own learning processes. The focus of this publication is on the teachers' competencies necessary to implement this change.

Keywords: *student-centered learning, teacher, competencies, teacher's competencies, learning*

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

371.13(082)
371.3(082)

УЧИТЕЉСКИ факултет на мађарском наставном језику. Међународна методичка конференција (13 ; 2024 ; Суботица)

Компетенције [Електронски извор] : зборник радова = Kompetenciák : tanulmánygyűjtemény / 13. међународна методичка конференција, Суботица, 7-8. новембар 2024. = 13. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Szabadka, 2024. november 7-8. ; [уредник Márta Törteli Telek]. - Суботица : Учитељски факултет на мађарском наставном језику, 2024

Начин приступа (URL): <https://magister.uns.ac.rs/publ/2024/978-86-81960-32-5>. - Начин приступа (URL): <https://magister.uns.ac.rs/Kiadvanyaink/>. - Начин приступа (URL): <https://magister.uns.ac.rs/Публикације/>. - Насл. са насловног екрана. - Опис заснован на стању на дан 30.01.2025. - Радови на мађ., хрв. и енгл. језику. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-81960-32-5

а) Учитељи -- Образовање -- Зборници б) Васпитачи -- Образовање -- Зборници в)
Учитељи -- Компетенције -- Зборници г) Васпитачи -- Компетенције -- Зборници д)
Настава -- Методика -- Зборници

COBISS.SR-ID 162035721