

# Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik

Rapos Nóra,<sup>\*</sup> Tókos Katalin,<sup>\*\*</sup> Eszes Fruzsina<sup>\*\*\*</sup> és Nagy Krisztina<sup>\*\*\*\*</sup>

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.3

*A tanárok és tanárszakos hallgatók tanulásának komplex, humánökológiai szempontú értelmezése az egyén és környezetének (mezo- és makroszint egyaránt) kapcsolatát dinamikus rendszerként írja le. E dinamizmus feltárása elképzelhetetlen az egyes rendszerelemek belső struktúrájának megértése nélkül. Míg a hallgatók tanulásának személyes és makroszintű jellemzői könnyen azonosíthatók, és így jól belátható rendszert alkotnak, addig kihívást jelentő kérdés, hogy miként definiálható az a mezoszintű tanulási tér, amelyben – az egyén (hallgató) szakmai tanulását szociokonstruktivista nézőpontból vizsgálva és a képzéshez kötődő, illetve azon túli tanulásra is fókuszálva – az informális tanulási folyamatok is értelmezhetővé válnak. Tanulmányunkban a képzési programot mint tágan értelmezett adaptív rendszert azonosítottuk elemzési egységként, ami valójában megfelel egy dinamikus, folyamat alapú kurrikulum értelmezésnek, magában foglalva annak szándékolt és a hallgatók által észlelt jellegét is.*

**Kulcsszavak:** tanárszakos hallgatók szakmai fejlődése és tanulása, tanulási tér, képzési program

## Bevezetés

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén, röviden MoTeL (Models of Teacher Learning) című projekt négyéves kutatásának átfogó célja a pedagógus munka eredményességét meghatározó összefüggések feltárása, különös tekintettel a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerét alkotó tényezőkre. Kutatásunk kiindulópontja humánökológiai természetű, miszerint az egyéni-, mezo- és makroszintű elemek viszonya kölcsönös, és egymásra nézve meghatározó a pedagógusok szakmai fejlődésében és tanulásában. A kutatásban a tanárszakos hallgatók tanulását kiemelten vizsgáljuk. A vizsgálat egységessége miatt a két vizsgálati területet (pedagógus, pedagógushallgató) nem kívántuk szétválasztani, ugyanakkor szembe kellett nézni a kontextuális, mezoszintű elemek sajátosságaival a tanárszakos hallgatók vizsgálatának felépítésekor.

A MoTeL-kutatásban tág perspektívában, a szakmai közösségekhez – legyen ez maga az iskola, azon belüli kisebb közösség vagy az iskolán túlmutató szakmai közösség – kapcsolódóan kap új jelentést a tanulás mezo-szintű tere. A MoTeL kutatási keretrendszerben a mezoszintű tanulási térhez/szervezethez kötődő értelmezésben sarokpontként fogadtuk el azt a neoinstitucionalista megközelítést (DiMaggio & Powell, 1983; Biggart, 2015), amely szerint egy szervezet legitimitását nem elsősorban a jogi-formális struktúrák adják, hanem a szervezet tagjai által érzékelt valóság, melyben a résztvevők önálló érdekekkel, értékekkel és célokkal rendelkező

\* Habil. egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, rapos.nora@ppk.elte.hu

\*\* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, katalin.tokos@ppk.elte.hu

\*\*\* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

\*\*\*\* Az ELTE Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoportjának tagja, nagy.krisztina@ppk.elte.hu

egyénekként jelennek meg, a működő szervezet pedig az ő történeti-hatalmi pozíciójuk dinamikus változásának eredményeként értelmeződik (Lénárd et al., 2020).

A hallgatói részkutatásban is a *mezoszinthez kapcsolódó tanulási tér* meghatározása jelenti a legizgalmasabb dilemmát, mert az leggyakrabban egy adott szervezethez, intézményhez kötődik (Horváth, 2018). Ez a megközelítés valóban jelentős hozadékkal bír, hiszen rámutat a felsőoktatási intézmények speciális szervezeti és működési mechanizmusaira. Az általában szakértői bürokráciával jellemezhető (Mintzberg, 1983; Horváth, 2019) felsőoktatási intézményrendszer mint tanulási tér elemzése a pedagógusképzés tekintetében is releváns felelet, s kutatása hazai vonatkozásban teljesen hiányos terület. A neoinstitutionalista elméletek elfogadása, valamint a pedagógusképzés sajátosságaiból fakadó szervezeti töredezettség (vagy annak teljes formális hiánya), s kutatásunk céljai (vizsgálatunk elsődleges célja nem a szervezetek tanulószervezetként való értelmezése) azonban megkérdőjelezték a szervezet mint tanulási folyamatot meghatározó tanulási tér fókuszba állítását a mezoszinten.

A tanárképzésben részt vevő hallgatók tanulási terének meghatározása a fenti elvi kérdések kapcsán felveti, hogy mi tekinthető olyan strukturális egységnek (vö. szervezet, iskola, tanuló közösségek), amely keretül szolgál a tanulási tér, s annak személyes percepcióinak meghatározásához. Erre legalkalmasabbnak a tanárképzésben nem az intézményt, hanem a képzést mint a tanulás keretül szolgáló egységet s az azt meghatározó *képzési program strukturális és tartalmi egységét, valamint a hozzá kötődő hálózatok rendszerét* látjuk.

Tanulmányunk célja (1) annak elméleti bemutatása, hogy miképp értelmezhető az a mezoszintű tanulási tér, amely az egyén (hallgató) szakmai tanulását szociokonstruktivista alapokra építve, a szituatív tanulásból építkezve az informális tanulási folyamatokat is értelmezni kívánja, valamint (2) az elméleti kerethez illeszkedő kutatási keretrendszer leírása. Ennek érdekében először röviden értelmezzük a MoTeL-kutatás fontosabb alapveit, hogy kontextust teremtsenek a hallgatói vizsgálat számára.

## *A kutatás elméleti- és kutatási keretrendszere*

A MoTeL-kutatás során végzett szisztematikus irodalmi elemzésünk alapján *a tanári* (beleértve a formális képzési időszakot is) *szakmai fejlődés és tanulás fogalma alatt olyan egyéni szintű változást* értünk, amely *személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, okai szerteágazóak, egyéni és társas* (vö. társas és hálózati tanulás) *helyzetekben (tanulási tevékenységekben), gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe* (vö. formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben vett szakmai feladatvégzéshez (vö. személyes identitás hatása a szakmai identitásra) *kötődő tevékenységekben való részvételre, eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, és a tanári életpálya egészében értelmezendő* (vö. Rapos et al., 2020).

Kutatásunk kiindulópontja humánökológiai természetű. A megközelítésnek mindhárom szint esetében része az általános jellemzők s a szinthez kapcsolódó tanulási tényezők összessége. Az egyes szintek jellemzése és azok kapcsolatának, összefüggéseinek kiemelése mellett a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változása okán (Rapos et al., 2020) kutatásunkban *a pedagógus/pedagógushallgató tanulásának kontextusba ágyazott, személyes dimenziói kerültek előtérbe* (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Thurlings et al., 2017). Ennek eredményeképp az *egyén*, s az ő társas perspektíváján átszűrűt *személyes tanulósa* (vö. a szakmai fejlődés rendszeroldalról megfogalmazott elméletei) modellformáló erejű lett. A továbbiakban röviden összegezzük az ezt indokló főbb szempontokat.

Fentebb bemutatott fogalomértelmezésünkben kiemeltük, hogy a szakirodalomban gyakran használt folyamatos szakmai fejlődésben hangsúlyos szerepűnek látjuk annak *tanulással* való kapcsolatát, kontextusba ágyazott komplex, személyes és dinamikus folyamatjellegét, így a kifejezés szintjén is a *folyamatos szakmai fejlődés és tanulás* fogalmat használjuk. Tanulás értelmezésünkben (vö. Rapos et al., 2020) a kognitív elemek mellett a *tanulás affektív tényezőinek szerepét* is hangsúlyozzuk (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2004; Van Eekelen et al., 2006; Schutz et al., 2007; Timperley, 2008; Kyndt, 2016; Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006, idézi Kunst, 2018). Az affektív elemek megerősödése, Boylan és munkatársai kritikai elemzése (2018), valamint Korthagen (2004, 2017) és Kelchtermans (1993, 2005, 2009) modelljei alapján a szakmai fejlődés és tanulás folyamatát a *szakmai identitásalakulás folyamatában értelmezzük*. Ebben az értelmezésben a tanári szakmai fejlődés és tanulás nemcsak tudatos, továbbá multidimenziós jellegű, a személyiség több rétegét is érintő folyamat: a szakmai fejlődés és tanulás így a tanári személyiség kialakulásának folyamata is egyben (Wenger, 1998; Timotsuk & Ugaste, 2010), azaz az identitás „tanulása” (Geijssels & Meijers, 2005). A szakmai identitás ebben a megközelítésben egyfajta *önmegértést* jelent, ami a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos *reflexiója* során alakul (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2009).

A szakmai fejlődésnek és tanulásnak e fenti értelmezése indokolja kutatásunk *perspektívaváltását*, amelyben a fentiek okán értelmeztük és beépítettük a strukturális és eredményességi szempontokat hangsúlyozó megközelítéseket (Czető, 2020). Ugyanakkor a *makro-, mezoszintű elemek és a tanulás* kapcsolatát nem az egyes szintek vagy az eredményesség felől értelmezve, hanem a *tanár nézőpontján átszűrve vizsgáljuk mindvégig hangsúlyozva az egyéni és a környezeti szintű rendszerelemek közti dinamikus kölcsönhatást*. Ez a nézőpont új lehetőséget teremt a szakmai fejlődés rendszerszemléletű, humánökológiai szempontú megközelítésében is, hiszen épp azokat az elemeket teszi jobban érthetővé, amelyeket az egyes pedagógus(hallgató) behoz a tanulási folyamatba, mégél annak során, hiszen a személy maga konstruálja, és értelmezi is egyben saját tanulási tereit, azokban a saját tanulási helyzetét, tevékenységeit, eredményeit mezo- és makroszinten egyaránt. Ez a megközelítés továbbá feloldja, megtöri azt az elgondolást, miszerint a szintek egységes, mindenkire egyformán ható hatásrendszerként értelmezhetők, hiszen ezek egyrészt maguk is elemekből/alrendszerekből álló rendszerek, másrészt az egyén nézőpontjából kapnak más-más jelentést. Ezek dinamikus és kölcsönös hatásrendszere nem érthető meg a szintek tömbként, azonos hatásrendszerként való értelmezésével. Mindez magyarázó erővel szolgál arra nézve is, hogy miért nem lehet egységes tanulási eredményeket elvárni akár a makro-, akár a mezoszintről érkező egyforma képzési, tanulási (továbbképzési) helyzetekben, beleértve természetesen a személyes sajátosságok változatosságából fakadó különbségeket is. Megközelítésünkben így Engeström tevékenység-rendszer elméletével azonos módon (Engeström, 1999; Engeström & Sannino, 2013) *egy dinamikus rendszert feltételezünk, melyben az egyén tanulása közösségi szituációban és kontextusban, társas interakciók hálójában érthető meg* (Molnár, 2013). A tanulási folyamat egyediségét, rugalmasságát hangsúlyozza az is, hogy ez a társas, társadalmi meghatározottság nem jelent állandó csoportokat, van úgy, hogy „átmenetileg kerülnek egy csapatba emberek, eszközök és feladatok kombinációi – amit Engeström és munkatársai (2012) összecsomózott jellegű munkavégzésnek (knotworking) neveztek el” (Molnár, 2013, p. 12).

A szakmai fejlődés és tanulás az egyén nézőpontjából, de az egyént dinamikus rendszerek hálójában értelmező vizsgálatunk azt is jelenti, hogy a tanárt/hallgatót körülvevő makro-, és mezoszinthez tartozó rendszer-elemek a *tanulás tereként* értelmezendők (vö. a strukturális megközelítésből fakadó szint elnevezéssel). A tanulási tér kifejezés bár jól láttatja az engeströmi kontextus, s a benne lévő társas interakciók lehetőségét, a fogalomhoz korábban tapadt szűk megközelítések értelmezésre szorulnak. A tanulás tér (learning space) fogalma a neveléstudományi szakirodalomban gyakran kötődött három kontextushoz: 1) a tanulás fizikai, látható terei, 2)

a tanulás formális helyszínei, terei, valamint 3) a tanulás offline keretein túlmutató digitális tanulási tér. A tanulási tér e szűkebb értelmezését ezért a *tanulási környezet* (learning environment) megfogalmazás váltotta fel, melyben megerősödött annak pedagógiai tartalma (Collins et al., 1994; OECD, 2013), miszerint „minden *tanulási környezet tükröz* valamilyen *pedagógiai szemléletet*, megmutatja, hogyan gondolkodnak a tanulásról azok, akik a környezetet alakították. A tanulási környezet fogalmának mára meghatározó jellemzői: holisztikus jellege; kulturális, szociális és személyes jelentéssel bíró környezetként való értelmezése; az, hogy tanulócsoporthoz, -közösségek tanulásához kötődik; valamint, hogy fizikai, szociális/társas, lokális, technológiai és pedagógiai dimenzióval is rendelkezik” (Kálmán & Kopp, 2021). Másrészt a kutatások kiemelik, hogy a tanulási környezetet mindenki sajátosan, egyedi módon értelmezi, vagyis a „résztevők és a látható tanulási környezet interakciójában alakul a tanulási környezet jelentése” (Dúll 2009, idézi Kálmán & Kopp, 2021), az ún. észlelt tanulási környezet. Így ez a fogalom sok tekintetben elfogadható számunkra,<sup>2</sup> mivel hangsúlyozza a tanulás folyamat jellegét, kontextualizáltságát, szituativitását és ezekkel együtt szocikonstruktivista kiindulását. Látnunk kell azonban, hogy a tanulási környezet modern fogalmi megközelítése olyan tanulást ír le, ahol a folyamat elemei a *támogatás okán rendszerbe szerveződnek* (vö. Tókos, 2020), vagy akár úgy is fogalmazhatunk, hogy a *támogatás okán szerveződnek rendszerbe* (OECD, 2008, 2013; Papp-Danka, 2014, Kálmán & Kopp, 2021), vagyis a környezeti tényezők a tanulás érdekében tudatosan tervezettek, felhasználtak.

Mindkét fogalom hordoz a MoTeL tanulás felfogása szempontjából érvényes elemeket, de egyik sem kapcsolható ahhoz kompromisszum nélkül. A tanulási környezet fent leírt megközelítése szakmai identitásalakulásként értelmezett szakmai fejlődés és tanulás értelmezésünkben az informatív, nonformatív tanulási formák, a nem tudatosan tervezett tanulási utak, a személyes szakmán kívüli tapasztalatok szerepét nem értelmezi kielégítően. A tudatosan tervezett és szervezett támogatás mint a tanulási környezet feltétele így értelmezésünkbe csak részben illeszthető. A tanulási tér fogalom e tekintetben tágabb, a környezeti tényezők kevésbé tudatosan alakítottak, a tanulásban mégis szerepet játszó tényezőinek értelmezését is megengedi. Ugyanakkor a tanulási környezet fogalom pedagógiai tartalma, s az észlelt tanulási környezet személyes jelentése meghatározó számunkra, mivel a MoTeL-ben azt a teljes és a személyes nézőpontra átszűrt kontextust kívánjuk leírni, amelyben a pedagógus, a tanárszakos hallgató tanulója zajlik, és ezt a két fogalom (tanulási tér, tanulási környezet) kombinációjában látjuk kifejezhetőnek. Ezért a továbbiakban erre a *tanulási tér* fogalmat használjuk, abba beleértve annak *természetes és tervezett közegét*. A tervezettség kifejezi a pedagógiai tartalmat, a természetes kifejezés pedig utal a *szakmai fejlődés és tanulás* nem csak kívülről irányított, szervezeten támogatott *közegére*. A *tér* kifejezést abban az értelemben vezetjük be, hogy a szakmai tanulás *nem szintek elkülönülő rendszerében, hanem azok kölcsönösségére épülő, egyéni mintázatokat rajzoló tereiben értelmezhető*. Ez a természetes és tervezett tanulási tér pedig a pedagógus nézőpontjából csak a *személyes tanulási folyamat, s annak személyes percepciójának perspektívájában értelmezhető, s válik személyes tanulási térré*. A továbbiakban a tanulási tér kifejezést tehát a természetes és tervezett tanulási tér szinonimájaként használjuk.

Ennek értelmében a továbbiakban tanulási tereket értelmezünk makro- és mezoszinten egyaránt, melyeknek része azok általános jellemzőinek s a hozzájuk kötődő tanulási tényezőknek az összessége. Az egyén nézőpontjából értelmezett tanulás csak a tanulási terek és az azokban zajló tanulási tevékenységek dinamikus hatásrendszerében leírható. A kutatási keretrendszerben a fent vázolt rendszerhez változócsoporthoz tartozókat rendelünk, melyek nem az adott tanulási tér jellemzésének belső logikája alapján épültek fel, hanem a szakmai fejlődés és tanulás nézőpontjából meghatározó elemek kerültek bennük kiemelésre (1. táblázat).

2. Lásd bővebben: A képzés célja és a hozzá kapcsolódó tanulási környezet.

<b>A pedagógus/tanárszakos hallgató szakmai fejlődését és tanulását meghatározó személyes jellemzők</b>		<b>A pedagógus/tanárszakos hallgató tanulása</b>
Szerepértelmezés/alidentitások		A személyes tanulás célja, motivációja, folyamata, tevékenységei, a tanulást támogató és gátló tényezők.
Nézetek, attitűdök		
Affektív és motivációs tényezők		
Demográfiai jellemzők		
<b>Intézmény/képzési program/szakmai közösség jellemzői</b>		<b>Intézményen/képzésen belüli és kapcsolódó tanulás</b>
<b>Köznevelési intézmény (pedagógus)</b>	<b>Képzés (tanárszakos hallgató)</b>	A tanulás céljai képzési, vagy közösségi szinten és azok kapcsolata a személyes tanulással, a tanulás folyamata, a tanulás szereplői és közösségei, a tanulás támogatása, a tanulás eredménye.
Az intézmény strukturális jellemzői	Strukturális- szabályozási jellemzők	
A vezetés sajátosságai		
A közösségbe való bevonódás jellemzői		
Az intézményi döntéshozatal jellemzői	Tartalmi-kulturális jellemzők	
Intézményi innovációs jellemzők		
<b>A rendszer jellemzői</b>		<b>A pedagógus/tanárszakos hallgató tanulásának nemzeti sajátosságai</b>
A tanári felkészülés/munka értelmezése (tanárkép, szerepértelmezés)	A tanári felkészülés/munka értelmezése (tanárkép, szerepértelmezés)	A működő tanulási rendszer célja, folyamatai, támogató sajátosságai, ellenőrzése, értékelése.
A szabályozás jellemzői	A szabályozás jellemzői	

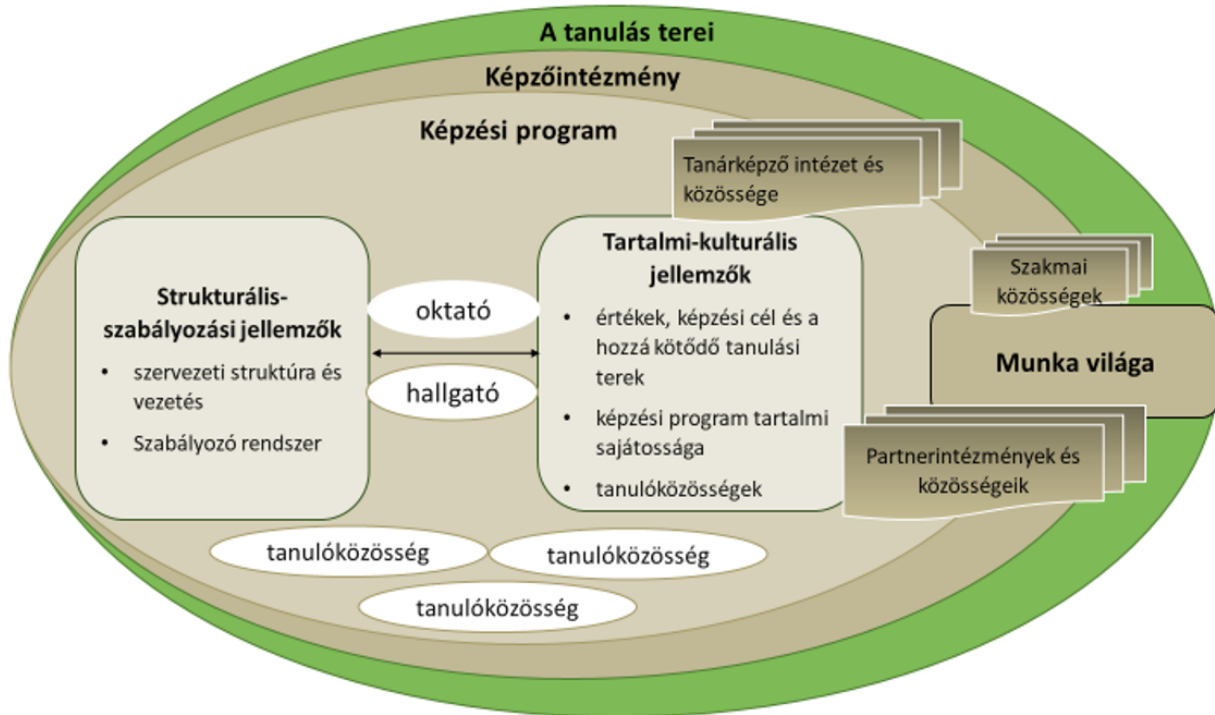
1. táblázat: A pedagógus és a tanárszakos hallgató szakmai fejlődésének rendszerszerű vizsgálatának változói

A bemutatott elméleti és kutatási keretrendszer olyan alap, amely a kutatás egészét meghatározza. Látható, hogy miközben egységes rendszer felállítására törekedtünk, *szükségessé vált a kutatás értelmezése az egyik ki-tüntetett célcsoport, a tanárszakos hallgatók nézőpontjából*, hiszen itt a szakmai fejlődés és tanulás egy sajátos, a formális képzés dominanciájára épülő szakasza teremti meg a tanulás elsődleges kontextusát. Így a továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy rámutassunk a fenti keretrendszer és változócsoporthoz sajátosságainak értelmezésére a tanárképzés nézőpontjából.

## *A tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó tanulási terek értelmezése*

Ahogy a bevezetőben utaltunk rá, a *természetes és tervezett tanulási tér* számunkra a tanuláshoz azt a formális kereteken túlmutató, a személyes jelentéseken keresztül is megismerendő közegét jelenti, amelyben az egyes tanárszakos hallgatók tanulása, szakmai identitásának alakulása közvetve vagy közvetlenül zajlik. Értjük ez alatt a *képzési program teljességének tanulási tapasztalatait*, de kifejezi a *képzésen túlról érkező személyes tanulási tapasztalatoknak a szakmai tanulás folyamatába történő integrálását is*. A formális képzés és más tanulási tapasztalatok közötti kapcsolatot a képzési programban megfogalmazott *szakmai tanulási célok* teremtik meg még akkor

is, ha azok a tanulási folyamatok nem kerülnek az explicit tartományba. A mezoszintű tanulási tér így magába foglalja a tanulás képzés által kínált formális és nem formális színtereit és az azon túlnyúló spontán vagy projektszerűen szerveződő szakmai/tanulóközösségeket, valamint a munka világának képzéshez kapcsolódó tereit. Ez utóbbiak a nemformális és az informális tanulás szerepét is felerősítik, utalva arra is, hogy a szakmai tanulás nem csupán a közvetlen pedagógus szakmához kapcsolódó élethelyzetek elemzéséből származhat (1. ábra).



1. ábra: A tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó mezoszintű tanulási tér

A MoTeL hallgatói vizsgálatban a mezoszint tanulási terének alapegysége tehát a képzési program, s azt úgy értelmezzük mint komplex, dinamikus rendszert, találkozási pontot, a hallgató, az intézmény, a partnerintézmények, az oktatók és a munka világának találkozási helyét (Halász, 2010). Ez adja/adhatja a teret az elsődleges tanulási folyamatoknak (vö. Terenzini & Reason, 2005), de egyben az abban meghatározott képzési célok által olyan keretet is teremt, amely a tanulási tapasztalatok körét nem kizárólagosan a formális képzésben történő folyamatokkal azonosítja. Kutatásunk szempontjából ez azt jelenti, hogy a mezoszintű tanulási tér megismerésének fő forrása, elsődleges kerete a képzési program dokumentumrendszere s az abban megvalósuló képzési és tanulási folyamat, valamint a képzés céljaihoz kapcsolódó más közösségi tanulási folyamatok is egyben. S mivel kutatásunk az egyén felől közelít, így mindezek hallgatói észlelése írja le majd annak személyes tanulási terét (Canrinus, 2017).

A kutatás egészét meghatározó rendszerelméleti, humánökológia megközelítés alapján a képzés, s az azt alapozó képzési program – ahogy egy munkahelyi szervezet – sem tekinthető külső, statikus kontextuális tényezőnek, hanem a környezet aktív, szerves és dinamikus része, maga is változik azáltal, amit a hallgatók magukkal „hoznak” a tanulásukba. Terenzini és Reason komplex modellje rámutat, hogy a különféle előzetes tapasztalattal érkező hallgatók nagyon eltérően élik meg ugyanazt a felsőoktatási környezetet, s mindez nagyon más hallgatói tanulási utakhoz, végső soron eltérő tanulási eredményekhez vezet (Terenzini & Reason, 2005, idézi Kálmán, 2013), ami akár magának a képzésnek a megváltozását is eredményezheti. Terenzini és Reason (2005) modell-

jének középpontjában a tágan vett – kurzusokhoz kötődő, kurzusokon kívüli, extrakurrikuláris, a társas és szervezeti környezethez kötődő – tanulási tapasztalatok komplexitása felsőoktatási tanulási térré áll össze. E komplex rendszerben jól lehet értelmezni, vizsgálni, hogy a különféle előzetes tapasztalattal érkező hallgatók hogyan élik meg ugyanazt a felsőoktatási környezetet, s mindez milyen (eltérő) hallgatói eredményekhez, tanulási utakhoz vezet. Mindezek alapján *a hallgatók mint a program szereplői nem elszenvedői a képzési program történéseinek, hanem részesei annak, így percepcióik meghatározzák saját tanulásukat és a képzés formálódását is* (vö. fent: nem külső, dinamikus rendszer). Vizsgálatunk megközelítése azonos Terenzini és Reason keretrendszerével, így a szakmai tanulás szerves részének tekintjük a képzésen kívülről érkező tapasztalatokat, s azt, hogy a kapcsolatot a képzési célok mentén látjuk értelmezhetőnek. Ugyanakkor hangsúlyosabban kívánjuk megragadni a tanulási terek s az ott lejátszódó tanulási folyamatok, interakciók, eszközök értelmezését ebben a folyamatban.

A képzési programok kapcsán a szakirodalom kiemeli a koherencia jelentőségét. A koherencia általános elvárás a képzési programmal szemben, s ennek a koherenciának sokféle tartalma azonosítható. *A koherens pedagógusképzési programokkal szembeni elvárás, hogy egyrészt világos elképzelésekkel kell rendelkezniük a tanításról és a tanulásról, a „jó tanárságról”, a tanulók folyamatos szakmai fejlődéséről és tanulásuk támogatásáról, az elérni kívánt tanulási eredmények rendszeréről; tehát tartalmi/koncepcionális és szerkezeti szempontból is koherensnek kell lenniük, szorosan kapcsolódniuk kell a gyakorlathoz* (Darling-Hammond, 1999; Hammerness, 2006; Kennedy, 2006; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009; Dodge, Walker, & Laursen, 2009). Canrinus és munkatársai (2017) a *képzési program-koherenciát* olyan *folyamatként* definiálják, amelyben a program minden elemét, legyen az elméleti vagy gyakorlati, a „jó tanításról” vallott világos elképzelések alapján alakítanak ki, a hallgatóknak pedig lehetőségük van arra, hogy kapcsolatokat létesítsenek a különböző megközelítések, ötletek között, s ezáltal *saját értelmezéseiket* alakítsák ki. Ennek a gondolatnak meghatározó sajátossága, hogy a koherencia megítélésének egyik kulcsfontosságú eszköze a *hallgatók észlelése* (Clift & Brady, 2005; Rogers, 2011) (vö. észlelt tanulási környezet). A karok és az oktatók tudatosan törekedhetnek a tervezés során a programok koherenssé tételére, a hallgatók azonban nem biztos, hogy észlelik ezt. Olyan megközelítés is ismert, ahol ennél komplexebben közelítve hangsúlyozzák, hogy a *koherens tanulási tapasztalatok* javítják a hallgatók *motivációját a tanulási tevékenységekben való részvételre*, megteremtve az időn és a kurzusokon túli megismerés koherens tanulási tapasztalatának érzését (Newmann et al., 2001). A koherencia kutatásunk szempontjából meghatározó fogalom, értelmezésünkben a személyes tanulási tér egészére is kiterjed. Úgy véljük, hogy a képzési program tartalmához, szerkezetéhez kötött, szűkebben értelmezett koherencia, a szereplők közti koherencia, a tanulás, a tapasztalatszerzés céljaiban, tartalmában, formájában megjelenő koherencia mind egyaránt hozzájárul a felkészülési folyamat sikeréhez, eredményességéhez. Mindezek miatt válik kutatásunk meghatározó elemévé a *koherencia vizsgálata*, melynek egyes elemeit a kutatás változórendszeréhez kötve vizsgáljuk.

Összegezve: Megközelítésünkben a mezoszint tanulási tereként meghatározó a képzés keretét adó képzési program, de a felkészülés/szakmai tanulás folyamatát meghatározzák az ahhoz céljaikban kapcsolódó más tanulási színterek, szereplők, tapasztalatok is, s mindezek kapcsolat- és hatásrendszere. A képzési program mint tanulási tér meghatározó számunkra, mert közvetlen lehetőséget teremt minden résztvevő tanulására, hiszen abban dokumentált és/vagy konkrét tanulási helyzetekben megjelennek a tanulás céljai, tevékenységei, terei, szereplői és folyamata.

### *A képzési program mint tanulási tér értelmezése*

A képzési program mint tanulási tér tehát túlmutat a szervezeti kereteken, valamint a fent kifejtett neoinstitucionalista megközelítés (DiMaggio & Powell 1983; Biggart, 2015), s a szakmai tanulás formális kereteken túlnyúló értelmezése is a szervezeti megközelítés adaptívabb használatát igényli. Ugyanakkor attól teljesen eltávolodni sem lehet, mert a képzési programok cél- és működési rendszere sokban emlékeztet a szervezetek működési sajátosságaira. Erre utal az is, hogy a képzési programok szerkezetét és működését elemző írások leginkább minőségfejlesztési szempontból közelítenek (Menon et al., 2007; Kálmán et al., 2015).

Mindezek miatt elemzésünk egyik alapja a felsőoktatási intézményeket szervezatként, tanulószervezeti megközelítésben vizsgáló elmélet (Gephart & Marsick, 2016, idézi Horváth 2019, p. 16). Mivel kutatásunk fókusza a pedagógusok, a tanárszakos hallgatók tanulási folyamatainak megértése, ezért olyan holisztikus megközelítést választottunk, amelyben a fenti szempontok egységben értelmezhetők (Gephart & Marsick, 2016, idézi Horváth, 2019, p. 16). A modell transzformatív (hosszú távon meghatározó) és tranzakciós elemekre (a mindennapi folyamatokat meghatározó) bontja a szervezeti rendszertanulást. A transzformatív elemek értelmezésére a makroszint bemutatása kapcsán részben már sor került. A képzési program mint elemzési egység a tranzakciós területhez áll közelebb, hiszen a képzés mindennapi valóságának leírására törekszik. A tranzakciós tényezők leírják a struktúra, benne a vezetés, a szervezeti kultúra, s a szabályozó rendszer jellemzőit és dinamizmusát (2. táblázat).

Tranzakciós tényezők	Lehetséges belső rendszere
Szervezeti struktúra	munkamegosztás
	hatáskör
	koordináció
Vezetés	módszerei
	eszközei
Szervezeti kultúra	értékek, normák, szabályok,
	érzékelhető struktúrák, folyamatok, viselkedések
	hitek, nézetek
Szabályozó rendszer	szervezeti klíma
	szabályzatok
	folyamatleírások, értékelőrendszer

2. táblázat: Gephart & Marsick (2016) féle tranzakciós elemek és lehetséges belső tartalmuk

S bár mindezek a képzési program mentén is értelmezhetők, abból kifolyólag, hogy az nem egy klasszikus szervezet/intézmény, hanem egy virtuális tanulási keretrendszer, így ezeknek a szempontoknak az értelmezése elengedhetetlen a tanárképzés nézőpontjából. Felhasználva a modell kereteit, a továbbiakban a tanárképzés képzési programjainak – s az ahhoz kötődő szakmai tanulási tereknek, csoportoknak – elemzéséhez a fenti rendszert az alábbiak szerint módosítottuk: Egyrészt a képzési program szintjén a struktúrára, szabályozásra, irányításra vonatkozó szempontokat egy közös csoportba rendeztük, elfogadva, hogy azok konkrét szakmai tartalomba ágyazottak is egyben, s ezeket 1) *strukturális-szabályzási jellemzőknek* nevezzük. A szervezeti kultúra elemeit mint felsőoktatási sajátosságokat hordozó rendszer elemeket 2) *tartalmi-kulturális jellemzőknek* hívjuk, e kategóriákban a tanulás kapcsán kiemelten vizsgáljuk az értékek, normák megjelenését mint a tanulási



célok meghatározóit, s a tanuló közösséget mint meghatározó kontextus-jellemzőt a képzési program szintjén értelmezzük (3. táblázat).

Képzési program mint tanulási tér változórendszere		Képzésen belüli és kapcsolódó tanulás
Strukturális-szabályozási jellemzők	szervezeti struktúra és vezetés szabályozó rendszer	A tanulás céljai képzési vagy közösségi szinten és azok kapcsolata a személyes tanulással, a tanulás folyamata, a tanulás szereplői és közösségei, a tanulás támogatása, a tanulás eredménye
Tartalmi-kulturális jellemzők	értékek, képzési cél és a hozzá kötődő tanulási terek a képzési program tartalmi sajátosságai tanuló közösségek	

3. táblázat: A képzési program mint tanulási tér vizsgálatának rendszere

A 3. táblázatban bemutatott szempontok érvényességét erősíti, hogy abban az esetben, ha a képzési program által teremtett tanulási térre (vö. 1. ábra) úgy tekintünk mint szakmai tanuló közösségre, akkor annak a szakirodalomban kiemelt öt legfontosabb jellemzőjével azonosítható: (a) támogató és megosztott vezetés, (b) közös értékek és célok, (c) személyes gyakorlatok megosztásának gyakorlata, (d) közös tanulás és tevékenység és (e) támogató közeg (Xin & Zheng, 2021).

Az alábbi alfejezetekben értelmezzük a mezoszint javasolt változórendszerét kitérve a személyes tanulást meghatározó szempontokra a tanárképzés nézőpontjából. Az alábbiakban egy teljes rendszer bemutatására törekszünk, ugyanakkor a MoTeL-kutatás tervezett keretei ezen teljesség vizsgálatát korlátozzák, így az egyes alfejezetek végén bemutatásra kerülő változótablákban színezéssel jelöljük a vizsgálatra kiemelt területeket. A bemutatás során az alfejezetek azonos szerkezeti felépítést követnek: először a téma rövid, általános értelmezésére, majd a felsőoktatási kontextusba ágyazására kerül sor, ezt követi a tanárképzési sajátosságok kiemelése.

## Strukturális-szabályozási sajátosságok

A strukturális-szabályozási sajátosságok két pillére (1) a szervezeti struktúra és a vezetés, (2) a szabályozórendszer értelmezése.

### *Szervezeti struktúra és vezetés*

A Gephart és Marsick (2016) szervezeti szempontú megközelítése a szervezeti struktúra leírásához kapcsolódóan a munkamegosztás, a hatáskör és a koordináció kérdéseit kínálja elemzésre, mely fogalmak visszaköszönek Mintzberg (1983) szervezettipológiájában is (Keczer, 2014; Horváth, 2019). Mintzberg szerint a felsőoktatási intézmények szervezeti struktúrájára leginkább a *szakértői bürokrácia jellemző*. Az egyetemek erősen tagolt, *decentralizált szervezeti egységek*, melyeknek alegységei közti kooperáció, a közös stratégiai célok megalkotása gyakran formális, a dokumentumok szintjén megfogalmazott. A struktúra alapját adó *alapvető egységek az oktatók és a hallgatók* (operatív mag), akik nagyfokú autonómiával bírnak a képzési kérdésekben. Ezekkel párhuzamosan, gyakran önálló szervezeti hierarchiával működő *támogató egységek* (kiszolgálói törzskar) és az operatív mag közötti kapcsolat rendezetlensége erősíti a bürokratikus viszonyokat, ami szintén jellegzetes eleme a felső-

oktatásnak. Az *eljárások formalizáltsága, a nagyfokú szabályozottság* egyrészt biztosíték, ugyanakkor gátja az innovatív, rugalmas működésnek. A döntési folyamatok is szabályozottak, formalizáltak, s egyszerre demokratikusak és kollektívek, s ez utóbbiból adódóan a megosztott felelősség kapcsán kevésbé kényszerítik ki a személyes vagy a szervezeti felelősségvállalást. A *szervezeti szocializáció, tanulás* folyamata horizontális kapcsolatokon keresztül, *informálisan* zajlik ezzel gyengítve annak professzionalizmusát (Keczer, 2014).

A szervezeti struktúra „tiszta” strukturális kérdésként is felfogható. A képzési program tanulási térként történő értelmezése azonban felerősíti a tanulást támogató szerep értelmezését is. A pedagógusképzés széttagoltsága is indokoltá teszi, hogy átfogóbban értelmezzük a hallgatók tanulását támogató szervezeti folyamatokat. Ezt a fent kiemelt *munkamegosztás, majd a hatáskör és a koordináció kérdéskörei mentén tesszük meg.*

### **Munkamegosztás, hatáskör és koordináció**

A tanárképzési területet alapvetően határozzák meg a szervezeti és diszciplináris kereteken átívelő sajátosságok (Horváth, 2019). Ezen *határátlépések* kapcsán a képzés középpontjában az együttműködés áll, ami nem csupán a külső együttműködésekre irányul(na) (Horváth, 2019), hanem már a képzési arányok meghatározásában is megjelenhet.

A képzés területén a szabályozásban is megfogalmazott elvárás a tartalmi sokszínűségekre való felkészülés diszciplináris, módszertani, pedagógiai-pszichológiai, valamint elméleti és gyakorlati területeken. Ebből következően a szervezeti egységek vagy kultúrák közötti határok igen érzékenyek, instabilak. A pedagógusképzésben (Kerosuo, 2003) gyakran a „megküzdés” helyszínei is olyan helyek, ahol egyes szerzők szerint az új identitások is formálódnak (lásd például Holland & Lave, 2001). A pedagógusképzési program mint kontextus tehát több szinten és szinteken átívelően más szervezetekbe, szervezeti egységekbe beágyazottan működik. Az összetartó kapocs a *közös célrendszer*, mely alapvetően egy makroszintű elvárásrendszerre épül.

A  *hazai pedagógusképzésben a 2011. évi nemzeti felsőoktatásról szóló törvény rendelkezése szerint a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja (2011. évi CCIV. Törvény).*<sup>3</sup> A  *hazai tanárképzési programokhoz* kötötten kiemelkedő szerepe van annak is, hogy például a tanárképző központok, melyek jobbra koordinációs és szervezési-adminisztrációs feladatokat látnak el (Derényi & Pálvölgyi, 2017), hogyan tudnak konstruktív és koordinatív szerepet vállalni abban, hogy a különböző karok programfelelőseinek *legitim együttműködési formái kialakuljanak, működjenek, valamint hogy csökkenjen a négy nagy szakmai terület – diszciplináris, szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai, valamint a gyakorlat – közötti fragmentáltság, nőjön a szakmai munka összehangoltsága, a formális és informális kapcsolatok erősödjenek* (Kálmán et al., 2015).

### **Vezetés**

Az egyetemek belső kormányzása (internal governance) a belső irányítási struktúrákat, a döntéshozatali mechanizmusokat, a vezetői szerepeket, az irányító testületeket és ezek viszonyát jelenti (Middlehurst, 2004, p. 259, idézi Keczer, 2020, p. 48). A mára hazánkban döntően egyetemeken, sőt tudományegyetemeken működő tanárképzés vezetését is meghatározza a felsőoktatás jellegzetes működése, melyben a kancelláriák létrejöttével az akadémiai és a stratégiai vezetés területei szétváltak, míg az alapítványi intézményekben társadalmi jelenlétet biztosít(hat) a kuratórium. A tanárképzés tekintetében a tanárképző központokhoz rendelt formális és szakmai vezetés a tanárképző központok *főigazgatóinak* felelőssége. A nagyobb egyetemeken és a tanárképzés

3. 103. § (1) \* Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol tanárképzés folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja, amelynek vezetője főigazgató. Intézményenként egy tanárképző központ létesíthető.

tagoltsága folytán szerepük meghatározó, beágyazottságuk, felkészültségük azonban a tanárképzés elméleti, tudományos kérdéseinek területén esetleges, hiszen gyakran az egyetem teljes oktatói karából kikerülő, igen felkészült diszciplináris kutatók.

A *képzési programok vezetésének* kompetenciájába tartozó kérdések továbbá: a képzési programok tervezésébe, fejlesztésébe, értékelésébe/újraértékelésébe rendszeresen bevonni az oktatókat, a hallgatókat, a későbbi munkaadókat (például iskolaigazgatókat); rendszeresen adatokat gyűjteni a képzési programban való tapasztalatokról és ezeket megosztani az érintettekkel; az oktatásszervezés során a képzés szakmai szempontjait összefogni (például több tantárgyat összefogó projekteket megvalósítani stb.) (Kálmán et al., 2015). A pedagógusképzési programok minősége kapcsán a szakértők azt hangsúlyozzák, hogy a *programfelelősök szerepköre* (szakmai vezető) és felhatalmazása markánsná kellene váljon annak érdekében, hogy a képzési programban közvetlenül érintett hallgatók és oktatók tevékenysége a lehetőségekhez képest összehangolt, az érintettek szakmai fejlődése és tanulása biztosított legyen (Kálmán et al., 2015), azaz a *képzési program stábj*a szakmai közösségként kell működjön. Viszonylag új fogalomnak számít ehhez kötődően a szakirodalomban a *tanulást támogató vezetés* (leadership for learning) (Kálmán, 2014), melynek értelmezése leginkább a tanulóközösségek, tanuló szakmai közösségek (Wenger, 1998) és a megosztott vezetés elméletéből merít (Spillane, 2005), s melyben a hangsúly a tanulóra és a tanulásra kerül, a vezetés feladata pedig a tanítási-tanulási folyamatok stratégiai irányítása (Schratz, 2014).

A szereplők közül tehát a tanárképző központ mellett a program- és szakfelelős szerepe válik hangsúlyossá. Mindkét esetben felvetődik a kérdés, hogy milyen formában válhatnak ezek a szereplők a képzés szakmai (leadership értelemben) – és nem csupán formális – vezetőivé.

### ***Szabályozórendszer***

A felsőoktatásra általában érvényes törvényi szabályozás meghatározza az intézményi autonómia mindenkori területeit, s az intézményi szabályozás kereteit. A szabályozás intézményi szintjéhez kötődően kutatási céljainknak megfelelően nem a törvényi szabályozás logikájából építkezünk, hanem a *tanulás témájához kapcsolódó kérdéseket tárgyaljuk*. E nézőpontból (1) a hallgatók tanulási útjának szabályozottsága, (2) az oktatók, tanárképzők tanulmányának szabályozottsága, valamint (3) a képzés szintjén a minőségbiztosítás kérdése válik lényegessé.

### ***A hallgatók tanulási útjának szabályozottsága a képzési program szintjén***

A hallgatók tanulási útjának szabályozása a pedagógusképzés *bemeneti pontján* a tanulmányi feltételeken túl sok országban felvételi és/vagy alkalmassági vizsgálathoz van kötve. Az egyes országok tanárképzéssel kapcsolatos stratégiái, a kiválasztás gyakorlatai akár intézményi szinten is eltérőek. Vannak országok, ahol a tanárképzés előtt bemeneti szelekcióként végeznek szűrést. „A bejutás feltétele leggyakrabban egy meghatározott iskolai végzettség birtoklása vagy valamiféle felvételi vizsga, esetleg egy interjúval való részvétel, illetve ezek kombinációja” (Kállai & Szemerszki, 2015). A bemeneti szabályozást a közelmúltban két tényező is befolyásolta: egyrészt az elszámoltathatóság paradigmájához kapcsolódó sztenderdekre alapozott pedagógusértékelés és az ehhez kapcsolható tanári előmeneteli rendszerek bevezetése, aminek révén Európa-szerte megerősödött ez az elgondolás, s ebből a gondolkodásból a pályaalkalmassági vizsgálatok is megerősítést nyertek. Másrészt a 2007-es McKinsey-jelentés (Barber & Mourshed, 2007) két fő megállapítása: (1) az oktatási rendszer csak annyira jó, mint a tanárok, akik alkotják, (2) a jól teljesítő iskolarendszerek majdnem minden esetben elérték két dolgot: hatékony módszereket dolgoztak ki a tanárok kiválasztására és képzésére, és jó kezdőfizetést kínáltak. Ugyanakkor látni kell, hogy a pályaalkalmasság bemeneti vizsgálata nagyon vitatott kérdés, a tanulás nézőpontjából leginkább azért, mert nem számol a szakmai fejlődés és tanulás képzés alatti lehetőségével, az egyéni ta-

nulási utak és ütem tényével. Terenzini és Reason (2015) fent idézett komplex modellje kapcsán kiemeltük, hogy a hallgató aktív alakítója a képzési programnak, mert egyénenként elérő előzetes tudása, tapasztalatai formálják azt. A képzési program tanulási térként történő értelmezése épp e tekintetben nyújthatna lehetőséget arra, hogy egy bemeneti diagnosztikus mérés lehetőségével megteremtse a *személyes tanulási utak tervezését és támogatását* – például a máshol szerzett tanulási eredmények beépítésének segítségével vagy eredmények elismerésével.

Hazai viszonylatban a 2013/14. tanévben induló osztatlan tanárképzések kapcsán a felvételi eljárás részeként vált kötelezővé a szóbeli alkalmassági vizsga (102. § 4), amely a jogalkotó szándéka szerint, kapcsolódva a McKinsey-jelentés üzenetéhez, a magyar tanárképzés és a tanárok szakmai tudásának minőségi javítását kívánta szolgálni. A 2020. évi felsőoktatási törvénymódosítás, megszüntetve a bemeneti vizsgálatot, megteremti a *folyamatba ágyazott* pályaalkalmassági vizsgálat lehetőségét.

Szivák és munkatársainak elemzése rámutat (Szivák et al., 2020), hogy a hazai tanárképzés rendszerében a tanulás egyéni jellege jelenik meg a leghangsúlyosabban: ugyan a tanárképzés jellegétől és a jelölt előképzettségétől függően változó tanulási utak lehetségesek, ám ezek mindegyike jól körülírt szabályozás eredménye, nem személyes szükségletek vagy elvárások, célok határozzák meg őket. Az osztatlan tanárképzés esetében a képzési program egyes elemei és azok viszonya is rendeleti szinten szabályozott. A tanárképzési szabályozásban az ellenőrző funkció csak a képzési folyamat végén, a pályára bocsáthatóság megállapítása érdekében működik, s a záró, szummatív értékelés komplex, többemű rendszer.

A felsőoktatásban tanuló hallgatók számára a külső szabályozók sok tekintetben adnak érdemi beleszólási lehetőséget, a hallgatói önkormányzati rendszer lehetőségei igen szélesek. Ezzel együtt a hallgatók *saját tanulásuk irányításának formális lehetőségeit* is birtokolhatják képzésük különböző szintjein. Közösségi szinten a hallgatói önkormányzat működése ad lehetőséget a képzési programok alakítására, míg egyéni szinten az egyéni tanulási utak megválasztásának lehetősége lehet opció. A képzési programok kapcsán így fontos vizsgálni az egyéni tanulási utak lehetőségeit, azok mértékét, s mindezek hallgatói észlelését.

Sajátos felsőoktatási tényező a hallgatók tanulásának szorgalmi időszakhoz és vizsgaidőszakhoz kapcsolása, ami a tanulás időbeliségének olyan rendszerét kínálja, amely alapvetően az egyetemi hagyományokra épül, de kevésbé számol a szakmatanulás gyakorlatba ágyazott folyamataival.

### **A tanárképzők szakmai fejlődésének és tanulásának szervezetsége, szabályozottsága**

A felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai fejlődése és tanulása alapvetően oktatói tevékenységük fejlesztésére irányul, de egyre inkább összekapcsolódik az oktatóközösségek és a szervezetek tanulásával is (Taylor & Colet, 2010; Kálmán, 2019). Fontos kutatásfejlesztési iránya e területnek az oktatói kompetenciák azonosítása. „Az oktatói kompetenciák a felkészültségnek azt a rétegét ragadják meg, amely közvetlenül hat a pedagógiai tevékenységekre, ami képessé teszi az oktatókat az oktatási tevékenység teljesítésére” (Kálmán, 2019, p. 16).

Tanárképzőnek tekintünk minden olyan személyt, „aki aktívan segíti a tanárjelöltek és a tanárok (formális) tanulását” (Myrdal et al., 2013). A tanárképzők igen sokfélék, eltérnek szakterületeikben, a szaktudásuk jellegében (elméleti, gyakorlati kompetenciáikban), a munkavégzésük helyében (intézményi kötöttségeikben, körülményeikben), identitásukban, tanárképzés iránti elkötelezettségükben (Stéger, 2013), valamint nézeteikben, a tanárképzés funkciójának értelmezésében. Pedig minden szakmában fontos a szakmai azonosulás, a *szakmai identitás* meghatározása, mert az segíti a *közös célok, értékek és filozófia kialakítását*, az azokhoz való kapcsolódást. A szakmai identitás így szorosan kapcsolódik a tudás kérdéséhez, mert az a szakmai csoport határozza meg, hogy milyen tudást, tanulási folyamatot vár el tagjaitól. Kutatások azt sugallják, hogy a tanárképzők, más

szakmák tagjaival ellentétben, nem rendelkeznek koherens identitással, alidentitásaik fonódnak össze, akár csak a felsőoktatásban dolgozó oktatók esetében általában (Kálmán, 2019). A tanárképzők gyakran elsődlegesen kutatóként, oktatóként, közoktatásban dolgozó tanárként tekintenek önmagukra (Swennen et al., 2010). Sokan közülük nem is vallják magukat tanárképzőnek, így elkötelezettségük és szakmai tudásuk is nagyon eltérő.

Másrészről a szervezeti struktúra elemzésnél utaltunk arra, hogy a felsőoktatás működése leginkább a szakértői bürokráciával jellemezhető, s ennek kapcsán kiemeltük a szervezeti szocializációs folyamatok *horizontális és informális jellegét*. Ez a tanárképzésben oktatók esetében sincs másképp, vagyis a legtöbb esetben intézményen belüli informális, vagy kisebb szakmai csoportokon belül zajló tudásmegosztásról beszélhetünk. A tanárképzővé válás így gyakran személyes döntés vagy épp kényszer kérdése, s nem kapcsolódik elvárt tudáselemekhez. Ebben némiképp kivételt képez az indukciós szakasz támogatásához kötődő új szerepre, a mentorságra való felkészülés intézményesülése.

A tanárképzők tanulásának e fenti sajátosságai miatt, valamint a szakmai tanulás formájaként értelmezett nemformális, informális tanulás okán is felerősödik a szakmai csoportok, szakmai közösségek szerepe. Ennek részletes elemzésére azonban nem ebben, hanem a Tartalmi–kulturális sajátosságok című részben térünk ki, mert ott a hallgatókra is értelmezve, mint a szervezeti kultúra egyik sajátosságára tekintünk.

### **A tanulás képzési program szintű szabályozása – minőségbiztosítás**

A képzési programok kutatásának leginkább vizsgált témája a minőség kérdésköréhez kapcsolódik, s azon belül is szervezeti, strukturális szempontok dominálnak e megközelítésben (Menon et al., 2007; Kálmán et al., 2015). Jelen vizsgálat és alfejezet e tekintetben inkább a tanulás, ezen belül a pedagógushallgatók tanulását befolyásoló tényezők elemzésére korlátozódik.

A felsőoktatás minőségének fogalma nagyon összetett (Brockhoff et al., 2015), egyszerre dinamikus és kontextuális, s különböző szereplők megítélése, érdeke szerint eltérő (Schindler et al., 2015). A minőség fogalmának a felsőoktatásban speciális keretet ad, a termelő ágazatoktól eltérően, hogy a szolgáltatást igénybe vevő maga a tanuló. A felsőoktatás minőségének meghatározásában az utóbbi évek stratégiai kérdése a különböző nézőpontok érvényessége mellett a tanítás, tanulás lett (Harvey & Williams, 2010; Enders & Westerheijden, 2014; OFI, 2016; Seyfried & Pohlenz, 2018). Egyrészt az Európai Felsőoktatási Térség létrejöttének és a Bologna-folyamatnak köszönhetően a tanulási eredmények összehasonlíthatóságára való törekvést (Teichler, 2012; OFI, 2016), másrészt az egyetemekre érkező egyre heterogénebb hallgatói összetétel, a hallgatói igények megváltozása is a tanulási folyamatokról való gondolkodást erősítette (Krempkow et al., 2015). Ugyanakkor látni kell, hogy a tanítás–tanulás fókuszú minőség is többféleképp értelmezhető, a szervezet minőségkultúra értelmezésétől (Horváth, 2019), a szereplők tanításról és tanulásról vallott nézeteitől függően (Stéger, 2012; Kálmán, 2018).

A felsőoktatás, így a tanárképzés minőségének megismeréséhez tartozó klasszikus elem az oktatók hallgatói véleményezése is (OMHV). A hallgatói véleményezést (Student Evaluation of Teaching) az oktatás hatékonyságának értékelésére használják fel abból a feltételezésből kiindulva, hogy a diákok többet tanulnak a magasan minősített professzoroktól (Uttle et al., 2017). Ez minden felsőoktatási intézményben működő, szabályozott rendszerelem. Ennek tartalma, felhasználása intézményenként eltérő. Elfogadva azokat a kritikákat, melyek szerint az oktatók hallgatói véleményezése nem megfelelő eszköz az oktatói minőség reális megítéléséhez, kutatásunkban ezt kizárólag a tanulási környezet hallgatói észlelésének fontos mutatójaként értelmezzük.

A tanárképzésben mindezek mellett a szereplőkhöz kötött eltérő minőségértelmezés tovább differenciálódik, hisz maguk a tanárképzők is fragmentáltak. Felerősödik a tanárképzés kapcsán az a felsőoktatás minőségé-

hez köthető sajátosság is, hogy bár a felsőoktatás legfontosabb feladata az oktatás, aközben mind a rangsorok, mind az oktatói minőség megítélése más-más szempontok szerint rendeződik. Valamint maga a tanítás bonyolult szakma, ezért komplexitásának is érvényesülnie kell a minőség meghatározásában (Loughran & Hamilton, 2016; Griffiths, et al., 2021).

A tanárképzési programok szintje mint a tanulás kereteinek megteremtésére szolgáló dokumentum a tanítási-tanulási célok, folyamatok, tevékenységek, kontextus együttese. Minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer elemei lehetnek: (1) a minőségcélok; (2) a bemenet és kontextus; (3) a folyamatok; (4) az eredmények, kimenetek; (5) és a visszacsatolás (Kálmán et al., 2015). Ebből a felsorolásból a hallgatók tanulásnak támogatása okán kiemelkedik a tanulás támogatása „mint olyan [...] kulcsfolyamat, ami közvetlenül befolyásolja a képzési program eredményességét” (Kálmán et al., 2015, p. 54), melynek elemei lehetnek: (1) a tanulás támogatásában hogyan jelennek meg az elvárt tanulási eredmények közös értelmezései, (2) a szakmai fejlődés támogatása, (3) az önszabályozott tanulás és az egyéni tanulási utak támogatása, (4) az együttműködések elősegítő szakmai tanulói közösségek támogatása. (A 4. táblázatban összegeztük a képzés strukturális és szabályozási sajátosságai területéhez tartozó, s a hallgatók szakmai fejlődése és tanulása nézőpontjából vizsgálendő változókat.)

## 1. Strukturális–szabályozási sajátosságok

### 1.1. Szervezeti struktúra és vezetés

#### 1.1.1. Munkamegosztás, hatáskör, koordináció

- a tanárképzők szerepmegosztása a hallgatók tanulásnak támogatásában
- az adott képzési programhoz kötötten a tanárképző központok szerepe a hallgatói, tanárképzési szereplők tanulási folyamatainak támogatásában
- a szakfelelősök együttműködésének módjai a képzési programhoz kötődően

#### 1.1.2. Vezetés

- a tanulást támogató vezetés jellemző

### 1.2. Szabályozórendszer

#### 1.2.1. A hallgatók tanulási útjának szabályozottsága

- a bemeneti szempontok tartalma
- a hallgatók tájékoztatásának folyamata
- a hallgatói célok megismerésének és képzési célokhoz kapcsolásának folyamata
- egyéni tanulási utak lehetősége és működése
- folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről a képzési célokhoz kötötten
- a hallgatói önkormányzat képzést formáló szerepe
- hallgatói hang
- a szorgalmi és a vizsgaidőszakhoz kapcsolódó tanulás hatása

#### 1.2.2. A tanárképzők szakmai fejlődésének és tanulásának szervezethez, szabályozottsága

- az adott intézményben a tanárképzőktől elvárt oktatói kompetenciák
- legitim együttműködési formák a tanárképzési szereplők tanulási folyamatainak támogatásában

#### 1.2.3. A tanulás képzési program szintű szabályozása – minőségbiztosítás

- a minőség fogalmának értelmezése
- a képzési program minőségbiztosításának a hallgatói tanulás támogatásával kapcsolatos rendszerelemei (benne az oktatók hallgatói véleményezése)
- a tanulási környezet tanulókat támogató tárgyi és szervezéshez kötődő elemei

4. táblázat: A képzés strukturális és szabályozási sajátosságai területéhez tartozó változórendszer

## Tartalmi–kulturális sajátosságok

A MoTeL hallgatói vizsgálati részében is elsődlegesnek tekintjük, hogy a formális struktúrák mellett a személyes, egyéni nézőpontból fontos tanulóközösségek *tanulását meghatározó sajátosságok hallgatói értelmezése* is középpontba kerüljön. A *tartalmi–kulturális sajátosságok* lehet az a vizsgálati terület, amely egy hosszabb szervezeti tanulási folyamat eredményeként kialakuló érték- és magatartásminták összességét leírhatja. A szervezeti kultúra fogalmát többféle szempontból közelítik meg a szerzők, egy általánosabb értelmezés szerint a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere alkotja, és ezeket a szervezet tagjai érvényesnek fogadják el, követik, az új tagoknak is átadják mint a problémák megoldásának követendő mintáit, valamint kívánatos gondolkodási és magatartásmódot (Bakacsi, 2001). Megtalálhatók olyan értelmezések is, amelyeket az neoinstitucionalista elméletek is megerősítenek, amelyekben a környezeti tényezők, a struktúra és a kultúra komplex összefüggésrendszerében történő értelmezések felerősödnek (Schein, 2010). Ezek a szervezeti kultúra-értelmezések tanulási folyamatként tekintenek a fogalomra.

A felsőoktatásra irányuló szervezeti kultúra-kutatások hangsúlyosan tárgyalják a töredezettség témáját, s ehhez kötődően kiemelik az egyes szereplők (például akadémiai vs. adminisztratív), a különböző diszciplínák kultúrájának vagy épp a kutatási paradigmák közti eltérések hatását a szervezeti kultúrára (Becher & Trowler, 2001; Silver, 2003; Smerek, 2010). A *tanárképzés* esetében ez a fent leírt fragmentáltság fokozottan érvényesül a képzés összetettsége miatt. Továbbá kiemelkedő szerepűvé válik a *felsőoktatáspedagógiai kultúra*, az a pedagógiai minta, ahogyan a pedagógusképzők tanítanak. Ez a professzió szempontjából különösen meghatározó, hiszen leginkább ezzel a minta funkcióval képes alakítani az előzetes tapasztalatokat. A szakmai, a pedagógiai és a szervezeti működés mögött megbúvó értékeket és meggyőződéseket azonban nagyon nehéz egymástól elválasztani. A pedagógiai és a szervezeti folyamatok egyaránt *értéktelítettek*, ebből következően mindkettő kapcsán lehet kultúráról beszélni (Serfőző, 2005). Nehéz megállapítani, hogy az egyéni és/vagy a szervezeti viselkedésminta a tagok és az intézmény pedagógiai értékrendszeréből, nézeteiből fakad, és mint ilyen más intézményben is ugyanúgy működne, vagy épp a konkrét intézmény/képzési program egyedi szervezeti sajátoságaiból fakadó magatartás, amely csak ott és akkor érhető tetten (Chrappán, 2016).

### *A képzés célja és a hozzá kapcsolódó tanulási környezet*

Amennyiben a tanárképzési program vonatkozásában szervezeti kultúra alatt, melybe szorosan beleértjük a felsőoktatáspedagógiai kultúrát is, a tagok által képviselt, egy hosszabb tanulási folyamat eredményeként kialakult érték- és magatartásmintázatok összességét értjük (azaz ahogyan a képzési program viselkedik, amilyen értékeket képvisel), akkor az *elemzés keretét* azok a *képzési modellek* jelenthetik, melyek a tanári professzió, a tanári munkára való felkészítés meghatározó paradigmái is egyben. Sachs (2007) és Menter (2010) modelljében<sup>4</sup> is meghatározó, hogy a folyamatos szakmai fejlődés koncepciójában vizsgálják a tanári professziót, hiszen abból indulnak ki, hogy a képzéstől elválaszthatatlan a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás koncepciója. Az értelmezések a tanári és a tanulói munka fókusz felől fordulnak a tanulás, a kutatás, majd a tanári és a tanulói aktivitás felé.

A folyamatos szakmai fejlődés koncepciójának képzési modellekben, és azt megvalósító képzési gyakorlatban is vizsgálható fenti elemei – a saját tanulásról való kép/gondolkodás, a reflektivitás, a saját gyakorlat kutatása, a szakmai együttműködés, a tanulói és a tanári aktivitás – a képzési program szervezeti magatartásának,

4. Lásd a modellek részletes bemutatását a *Pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását meghatározó szabályozási környezet vizsgálata* című tanulmányban (Szivák et al., 2019).

tanítási-tanulási kultúrájának meghatározó jegyeiként is értelmezhetők. A fenti modellek célmeghatározása a *tanulási környezet* egyes – általában tervezett – elemeiben öltenek testet, melyekben meghatározóak a felsőoktatáspedagógiai sajátosságok. A *tanulási környezet megfogalmazást* – a korábban is jelzett komplex értelemben – azért használjuk *alternatív fogalomként*, mivel a tanuló természetes közegét, a személyes nézőpontot át-szűrt kontextust leíró személyes tanulási tér részének tekintjük a tervszerű, szervezett, a felsőoktatáspedagógiai szempontokat, a képzési program tanítási-tanulási kultúráját kifejező tanítási-tanulási környezet sajátosságait (lásd a Bevezető részben). A *pedagógiai gyakorlatra* jellemző, hogy elsődlegesen az *aktív, célirányos, tervszerű tanulási folyamat környezetét* tekintik tanulási környezetnek, mely értelmezésben meghatározó sajátosság a tanulási folyamatok, tanulási tevékenységek *támogatása* és a tanulók előzetes tapasztalatai, nézetei, az, hogy *hogyan észlelik az adott tanulási környezetet*, s mindezek figyelembevétele a támogatás során. Az átfogó értelmezés sajátossága, hogy a képzési programon belüli kurzusok környezetét, a kurzusokon kívüli, az egyetemi, képző intézményi és azon túli tanuló szakmai közösségek *hatásrendszerét egymással kölcsönhatásban* értelmezi, kezeli (Kálmán et al., 2017), s a támogatás okán *a folyamat elemeinek rendszerbe szerveződését* hangsúlyozza. A tanulási környezet e meghatározásának elemei kutatási keretünk több pontjával koherensek: tanulási cél, koherencia, tanulási tevékenység mint fókusz, a tanulás tudatos támogatása/állandósítása, az észlelt környezet szerepe. Ebben az elemzési pontban ezek közül a támogatás szereplői és tevékenységei kerülnek fókuszba.

A kutatások megerősítik, hogy a *képzés fenti értelemben vett tanulási környezetének* meghatározó szerepe van abban, hogy milyen módon éli meg a hallgató a képzést, az abban való tanulást, beleértve ebbe a formális, non-formális és informális úton történő tanulást is (Austin & McDaniels, 2006).

A *koherens tanulási tapasztalatok*, elvárt pedagógusi kompetenciák szempontjából jelentős, hogy *a képzés különböző részterületei* (diszciplináris, szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai, gyakorlati) miként járulnak hozzá szinergikusan – tartalmi, tanulásszervezési, folyamatszervezési szempontból – a közösen elfogadott célokhoz, alapelvekhez, hogyan alapozzák meg a további szakmai fejlődést és tanulást, azaz mennyire koherensek. Muller (2009) a *képzési programok koherenciáját* vizsgálva fogalmi és kontextuális koherenciáról beszél, az előbbit a programon belül a tananyagok egymásra épüléshez, míg az utóbbit a gyakorlattal való kapcsolódáshoz köti. Canrinus és munkatársai (2017) a tanárképzési programok koherencia vizsgálatában a képzési programok hallgatói észlelésen keresztül történő vizsgálatában három faktort azonosítottak: a kurzusok közötti koherenciát, a program egyes elemei közötti koherenciát, az elmélet és a gyakorlat közötti koherenciát. Úgy vélik, hogy ez a több szintű koherencia teremti meg a képzési célok és a hozzájuk kapcsolódó tanulási folyamatok egységét.

### ***A képzési program tartalmi sajátosságai***

A képzési struktúra elemzésünkbe való beemelését a kutatás alaptémája, a tanulás indokolja, aminek „szervezeti keretet” épp a képzési program teremt. A képzési program általános meghatározásáról a bevezető fejezetben szóltunk.

Magát a tanárképzést amolyan csodaszernek tekintik a tanulók eredményesebb tanulásaért folytatott harcban. Ennek érdekében azonban ellentmondásos lépések születtek nemzetközi térben. Egyrészt látható elmozdulás a mesterképzések irányába, gyakran hangsúlyt fektetve a kutatásalapú képzésre. Ugyanakkor vannak rövidebb, gyakorlatorientált megközelítések is. Ezek a szerkezeti különbségek, de a tartalmi szabályozás is mutatja, hogy a képzés és az ebből fakadó képzési program társadalmilag és politikailag is meghatározott. Mindenhol elfogadott azonban a képzés szakmai fejlődésbe, tanulásba ágyazott szerepe, vagyis hogy a képzés nem a teljes



felkészítést tartalmazza, így a képzési programok célja a kezdő pedagógus felkészítése. Bármelyik szerkezeti irányba is mozdulnak el a képzési programok, az azokban történő változás legjelentősebb okaiként a tanárokkal szembeni társadalmi elvárások változása és a tanulásról való tudás megváltozása áll. Az *International Handbook of Teacher Education* (2016) képzési programokkal foglalkozó fejezete mindezeket túl megerősíti az elmélet és a gyakorlati összekapcsolásának, továbbá a kutatás szerepének jelentőségét, valamint kiemeli, hogy a képzési programok fejlesztésének kulcsa a jövőben a tanári identitás fejlesztése, az együttműködésre és a felelősségvállalásra való felkészítés lesz (Flores, 2016).

Ahogy egy a tanárképzési programról készült review megállapítja, a tanárképzési programok vizsgálata egyrészt kevésbé kutatott, másrészt nehezen vizsgálható terület (Perry et al., 2019). Ennek legfőbb oka, hogy ma-guk a programok kidolgozottsága és hozzáférhetősége is eltérő, így nincs megbízható vizsgálat arra nézve, hogy mi tesz sikeressé, eredményessé egy tanárképzési programot. A kutatások egyfelől, épp azok társadalmi, kulturális és politikai meghatározottsága miatt tantervi/képzési hagyományokat, ún. didaktika és tanterv köz-pontú megközelítéseket azonosítanak a tanárképzési képzési programok elméleti keretrendszereként, melyek alapvetően határozzák meg azok belső arányait (Werler & Tahirsylaj, 2020). Más összehasonlító vizsgálatok szerint a képzési programokat a tartalom (intent), a megvalósítás folyamata, struktúrája (implementatiton), s mindezek hatása, eredménye (impact) alapján érdemes vizsgálni (Hagger & Mcintyre, 2000; Perry et al., 2019). A képzési programban megjelenő tanári tudás tartalmát a képzési programon belül a szakmai szempontokon túl az adott társadalmi, kulturális, politikai kontextusban megfogalmazott elvárások alakítják. Ezzel kapcsolat-ban megújuló kérdésnek tekinthető napjainkban a szaktárgyi – szakmódszertani/tantárgypedagógiai – és a pe-dagógiai tudás<sup>5</sup> aránya és tartalma, s mindezek a tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának értelmezése. Az elmúlt években számos kutatás igazolta a szaktárgyi tudás szerepét, valamint azt, hogy annak a szaktárgyped-a-gógiai tudással együtt van hatása. Az OECD napjainkban is zajló ITEL-kutatása (Innovative Teaching for Effec-tive Learning) a pedagógiai tudást teszi a tanári tudás kiemelt fontosságú elemévé azzal, hogy a mindennapi döntéshelyzetek meghatározó elemének tekinti azt (Guerriero & Deligiannidi, 2017).

Mindez a tanárképzési programok terén két lényegi szempont, 1) a képzési program részterületeinek tartal-mának és arányának, mint a képzés komplexitásából adódó meghatározó elemnek; valamint 2) az elmélet és a gyakorlat összekapcsolódásából fakadó tanulás támogatásának kiemelését indokolja.

### **A képzési program részterületeinek tartalma és aránya**

Az európai térség felsőoktatását meghatározó Bologna-reformhoz kapcsolódóan a pedagógusképzés terén a tanítók esetében az alapképzés, a tanárok esetében az osztott képzés vált jellemzővé (Stéger, 2012). A tanár-képzés belső arányaira jellemző a diszciplináris felkészítés hangsúlya, a gyakorlat felértékelődése (átlagosan 30 kredit), miközben a kompetencialeírásokban megfogalmazott tanári felkészülés, a pedagógiai tudás fejlesztése kisebb szerepet kap. „Ez valójában emelkedő szaktárgyi tudást és egyre csökkenő tanári felkészítést és gyakor-latot biztosít [...] Ez komoly kihívás a tanári kompetenciák komplex elsajátítása, különös tekintettel a készségek fejlesztésére és a nézetek alakítására, mely köztudottan időigényes. Mindebből az is következik, hogy a tanári felkészítés ott lehet valóban eredményes, ahol a képzés valamennyi területén az oktatók és tanárok pedagógiai szemlélete, értékei és véleménye koherens” (Stéger, 2012, pp. 24–25).

Szivák és munkatársai szerint (2020) a hazai tanárképzés belső arányainak elemzésekor látható, hogy a KKK-ban leírt képzési keretek ellentmondásosan tükrözik a rendszeralkotónak a pedagógusok felkészüléséről

5. Shulman (1987) munkája alapján hét tudáselemet különít el: tantárgyi, általános pedagógiai, kurrikuláris, pedagógiai tartalmi tudást, a tanulók sajátosságainak, a nevelés és oktatási kontextus, a nevelési – oktatási célok, funkciók és értékek ismeretét.

és tanulásáról vallott elképzeléseit, nézeteit, tanárképét. Egyrészt a tanárképzés követelményeit megfogalmazó képzési és kimeneti követelmények a képzés céljaként összetett tanárképet jelenítenek meg. E cél elérése érdekében a KKK jól kidolgozott és részletes leírását adja a tanári felkészítés követelményeinek. Alapvetően a tanári tevékenységekhez kapcsolva jeleníti meg a fejlesztendő kompetenciákat. Ebben a megközelítésben a tanár olyan szakember, aki diákjai sajátosságaira építve, az ő tanulási folyamataikat szem előtt tartva végzi munkáját. A személyiségfejlesztést egy diákközösségben végzi, kihasználva annak erőforrásait és sajátosságait. Tervezése és értékelése differenciált, de alapvetően tartalomhoz kapcsolódik. Munkájának fontos eleme az együttműködés, aminek során konkrét helyzetek megoldására törekszik, de képes innovációs folyamatokban is részt venni. Munkájára képes reflektíven tekinteni és alakítani környezetét. Ezzel a szakmai fejlődés, tanulás kérdésében a Nkt-ben (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) tapasztalható funkcionális (technicista) szinttől a mestertanár képe felé mozdul el (Sachs, 2007). Azzal, hogy a reflexió képessége a tervezéssel, a szaktárgyi felkészültséggel és a csoportokról való tudással kapcsolatban is megjelenik elvárásként, bekerül a gyakorlati munkára való reflexió is a tanári munka leírásába, az elvárásokban megjelenik a Menter-modell reflektív pedagógusa (Menter et al., 2010). Ám a képzés szerkezetének bizonyos vonásai a technicista tanár képét rajzolják meg: az erős szakterületi dominancia, az egyes képzési elemek koherenciájának hiánya és a szintetizálás nehézsége egy hagyományos, a tudás tartalmaira és annak közvetítésére fókuszáló tanárképet mutat.

Maguk a képzőintézmények az általuk meghatározott képzési programban a képzési és kimeneti követelményben meghatározott elvárások és arányok alapján alakíthatják ki saját, intézményi értelmezést is tartalmazó képzésüket. Az elemzés egyik fontos kérdése tehát ennek az *intézményi értelmezésnek az azonosítása*. Mindezek hallgatói észlelése azonban eltérhet a törvényalkotói és az intézményi szándéktól is, így ennek elemzése is lényeges.

### **Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata**

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának igénye is egyfajta határátlépés, szerepe a tanárképzésben mindig kitüntetett téma volt. Az alábbiakban a téma kutatásából a tanulást hangsúlyozó megközelítéseket (a tartalmi megközelítést hangsúlyozva) kívánjuk összegezni.

A pedagógusok szakmai tanulásának egyik legfontosabb jellemzője, hogy az iskola valós közegében zajlik, az ott folyó munkához kötődik. Ebbe a megközelítésbe integrálódnak az iskolaközpontú tanárképzési modellek (School-Centered Teacher Training Programs) (Edwards, 2007). Ennek magyarázata, hogy a szakmai tanulás széles, szociális/munkahelyi tanulásként értelmezett formáját képviseli, amikor a szakma gyakorlatát annak természetes közegében ismeri meg, sajátítja el a pályakezdő, miközben beilleszkedik a neveléstudományba (azaz szakmaszocializációs folyamat részese), és e két egymással összekapcsolódó tanulási folyamat eredményeképpen megkezdji saját tanári identitásának kialakítását (vö. Brouwer & Korthagen, 2005; Nagy, 2020).

Tanuláselméleti nézőpontból *egyrészt a tanulás társadalmi meghatározottságát* hangsúlyozó elméletek azok, amelyek felerősítik a pedagógusképzés vonatkozásában is a Brouwer és Korthagen (2005) munkájában látott, *az elmélet és a gyakorlat összefonódását* hangsúlyozó megközelítéseket. E vonulathoz kapcsolódik az *expanzív tanulás* elmélete is (Engeström, 2001), amelyben a probléma megoldására irányuló tanulás kap hangsúlyt. Itt a tanulási folyamat feltételeként és a tanulási célok kijelölőjeként tekintenek azokra a problémahelyzetekre, „problématérre”, melyek a gyakorlat során felmerülnek, a tanulás folyamatát pedig a problémák megoldásáért végzett aktív és interaktív cselekvésekként értelmezik. Ez a tanulás a gyakorlat terepéül szolgáló intézmény egészében is értelmezhető.

Másrészt ismertek a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás azon megközelítései, amelyek úgy értelmezik a pedagógusok tanulását, mint aminek során a tanárok aktívan, önkéntesen, formális és informális módokon,

munkahelyen és azon kívül is különböző tevékenységekben vesznek részt, tanulnak, aminek célja és iránya a tanárok munkájukkal kapcsolatos céljaiból ered (Eraut, 1994; Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Knight, 2002, idézi de Vries et al., 2013), így a szakmai fejlődés perspektívájából vizsgálva is meghatározó a pedagógusok *tanulásának szituatív jellege* és az, hogy a tanulás tevékenységekben való részvétel által valósul meg (Day & Quing, 2007). A megközelítés kiindulópontja, hogy a tanulási folyamatot, a tanulás eredményét nem lehet függetleníteni a tanulás kontextusától, meghatározóvá válnak tehát azok a tanulási szituációk, amelyek a szakma tényleges, autentikus kontextusához kötődnek. A hallgatók tanulásának forrásai változatosak: nemcsak a képzőintézmény által kínált elméleti kurzusokra, elméletre, szakirodalomra vonatkoznak, hanem a tanárjelöltek saját tapasztalataira az iskolai gyakorlat során, valamint a mentorral, a vezetőtanárral és más kollégákkal, más szakos jelöltekkel való együttműködés tapasztalataira is (Feiman-Nemser, 2001; Buitink & Beijaard 2007). Az *iskola-központú tanárképzési programok* főként az alábbi kulcsfontosságú tanulási tevékenységek köré csoportosítják a jelöltek tanulási tevékenységeit: (1) a tudás és a készségek fejlesztése, (2) a tanítási tapasztalatok reflektálása és (3) a kollégákkal, hallgatótársakkal való együttműködések (Feiman-Nemser 2001; Bolhuis, 2004; Buitink & Beijaard 2007).

*Harmadrészt* a szociális nézőpont is fontos, amelyben a *hálózati tanulás és a tudásmegosztás* a szakmai fejlődés nélkülözhetetlen része. Ennek során a tagok olyan kapcsolatokat alakítanak ki az intézményen belül és kívül, amelyek elősegítik tanulásukat, a problémák megoldását és az innovációba való bekapcsolódásukat (Haythornthwaite & De Laat, 2012). A *szociális tanulás* magában foglalhatja a problémák megosztását, a tapasztalatok összekapcsolását az ismerős fogalmakkal, valamint a szakmai párbeszédre alapuló új ismeretek építését (Wenger, Trayner, & De Laat, 2011). A tanárok szakmai tanulását ezen a téren nehezíti, hogy a tanárhálózatok általában tudományterület-specifikusak, így a tanárok kapcsolatrendszere erősen lokalizálódik (Pataraia et al., 2014). Épp ezért fontos, hogy a szakmai szocializáció alapjait jelentő képzés során milyen módon jelenik meg a szakmai csoportokban (hallgatói, illetve különböző szakemberekkel együttműködő csoportokban, mentorral/vezetőtanárral együttműködő kölcsönös tanulási helyzetekben stb.) való tanulás, tudásmegosztás. Vrieling és munkatársai (2018) szerint az alábbi négy szempontra ügyelve támogatható *a szociális tanulás a tanárképzésben*: 1) elkötelezettség, 2) kölcsönösség, 3) felelősségvállalás, 4) egyensúly megteremtése.

Több kutatás megerősíti, hogy a gyakorlattal eltöltött időszaknak van a legnagyobb hatása a tanárjelöltek szakmai fejlődésére és tanulására (Anspal et al., 2011), ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy a gyakorlat előnyei nem önmagukból következnek, hanem a tapasztalatokra való *reflektálás* során alakulnak. A kutatások meghatározó kérdései közé tartozik éppen ezért, hogy a gyakorlatoknak milyen szerepe van a hallgatók szakmai fejlődése és tanulása szempontjából, miben különbözik a hallgatók gyakorlatba ágyazott tanulása az egyetemi tanulástól, és az alábbi szempontok érvényesülését emelik ki: az egyetemi kurzusok közti, valamint a *szakmai gyakorlat és az elméleti kurzusok közti koherencia* megteremtése, támogatott gyakorlatok, melyek összekapcsolódnak olyan elméleti kurzusokkal, melyek segítik az elméleti ismeretek és a gyakorlat tudatos összekapcsolását, továbbá szoros, proaktív kapcsolat olyan iskolákkal, melyek modellálják a minőségi oktatást (Kálmán & Kopp, 2015; Canrinus, 2017).

A pedagógusképzési programokban, épp az előzőekből következően, további meghatározó sajátosság a képzés különböző szereplői közötti változatos és *kiterjedt, széleskörű együttműködések*, együttműködési formák, módok, *partnerségi modellek* kialakulása (Menter et al., 2010). Ez egyrészt jelenti az intézményen belüli és azon kívüli különböző szakmai, hallgatói, valamint különböző szakemberekkel együttműködő csoportokban, mentorral/vezetőtanárral együttműködő kölcsönös tanulást, másrészt a képzésben résztvevő intézmények, felsőoktatási intézmények, gyakorlóiskolák, partneriskolák közti együttműködést, de ide kapcsolódnak az iskolák tágabb

társadalmi környezetével (szülők, fenntartók, helyi közösségek) vagy a munka világával kialakuló kapcsolatok is (Kálmán et al., 2015).

Azok a kutatások, amelyek az iskola-egyetem határán létrejövő tanulás, iskola-egyetem partnerség témájában vizsgálódnak, s arra keresik a választ, hogy milyen hatással van a különböző szereplők szakmai fejlődésére és tanulására ez az ún. „határátlépés”, az így létrejött együttműködések (például Edwards et al., 2006; Edwards, 2007), kiemelik, hogy magas szintű partneri együttműködések létrejöttére viszonylag kevés példát lehet találni, az iskolák kevésbé voltak képesek a közös felelősségvállalásra. Ehelyett a felsőoktatási intézmény által irányított megállapodások jöttek létre, az általuk vezetett partnerségi folyamatok erősödtek fel, melyek során a tantervet és az értékelési folyamatokat a felsőoktatási intézmény koordinálta. A hallgatók tanulásának vonatkozásában arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárjelöltek tanulása kapcsán érdemes a sokféle utat, változó tanulási pályát megjelenítő mintázatot vizsgálat alá vonni (Edwards, 2007), egy olyan *semleges terület* létrehozására törekedni (*third space*), ahol minden szereplő – iskolai tanárok és tanárképzésből érkezők – kilép a komfortzónájából, hogy együtt hozzanak létre új tudást. Itt találkozhat tulajdonképpen az iskolai gyakorlat kultúrája és az akadémiai kultúra, ugyanakkor jelentős kihívást is jelent, hogy az új tudás hogyan csatornázható jól vissza a hallgatók tanulásába (Lillejord, 2016).

A határátlépés, az együttműködés szerepét hangsúlyozó megközelítésben az elmélet-gyakorlat szereplőinek partneri együttműködése válik elvárássá, így kitüntetett szereplők lesznek az oktatók, a vezetőtanárok és a mentorok. Optimális esetben olyan megoldásokat alkalmaznak, melyek az iskola életébe bekapcsolják a hallgatókat, és az általuk hozott tudást az iskolai szakmai tanulóközösség tudásába csatornázzák be (Hudson, 2008; Hestnes & Grankvist, 2013).

Mind a tanuláselméleti nézőpontú, mind a képzési megközelítések tehát az *elméleti és a gyakorlati képzés koherenciájának* megteremtése felé vezetnek. A pedagógusképzésben ennek több megjelenési formája is van. A pedagógusképzési programokban általában is növekszik a *gyakorlat* szerepe, melynek hatására a képzés központi elemévé, fő szervező erejévé válik a gyakorlat, az elmélet és a gyakorlat közti sokirányú kapcsolódási pontok keresése (Kálmán & Kopp, 2015). A koherens, egymást erősítő hallgatói tapasztalatok miatt az elméleti és gyakorlati területek integrálása a képzés egészének kulcskérdése, nemcsak a gyakorlati időszaké. Mindez együtt jár a gyakorlatok struktúrájának, funkcióinak változásával is, az eredeti funkciók (tapasztalatszerzés biztosítása, képességek fejlesztése stb.) kibővülése és szélesedése figyelhető meg, a gyakorlatok nem kizárólag az osztálytermi tanításra, hanem tágabb értelemben véve a teljes tanári munkára felkészítést szolgálják, ebből következően a résztvevők is sokkal szélesebb körből kerülnek ki (Kálmán & Kopp, 2015).

### ***A tanuló közösségek***

Egy képzés/képzési program csak az intézményi környezetbe való beágyazódás által tud működni. A képzési program intézményi környezetét adó felsőoktatási intézmények szervezeti felépítése, struktúrája, működési rendje kapcsán kiemeltük, hogy a diszciplinárisan tagolt karok és alattuk a mélyebb, de ugyanúgy szakterületi bontást reprezentáló tanszékek és intézetek, a fragmentáltság nem kedveznek az együttműködő, integráló megközelítésnek (Kezar, 2006; Lénárd, 2012). Szakértők szerint továbbá érdemes úgy tekinteni a *felsőoktatási szervezetre* mint egy *közösségre*, amelyet különböző akadémiai törzsek és szakmai csoportok, *tanulóközösségek* „*laza szerveződése*” alkot, a szervezeti elemeknek és folyamatoknak ugyanis más szervezetekhez képest jóval lazább összekapcsolása jellemző a felsőoktatási intézményekre (Halász, 2009), s ez teremti meg a felsőoktatás sajátos pedagógiai, szervezeti kultúráját.

A tanuló közösségek működési mechanizmusa az együtt dolgozók közös gyakorlatát tartja a szakmai fejlődés, tanulás központi elemének, melyben a gyakorlat és a tanulás szervesen összekapcsolódik, aminek eredménye akár motivációs bázisként szolgálhat a további tanuláshoz (Boud & Brew, 2013). Elméleti alapjai a szituatív tanuláselméletekhez (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) és a munkahelyi tanuláshoz kapcsolódnak. A felsőoktatásban működő gyakorlatközösségek jellemzőinek tartja Kálmán (2018) azok tudásintenzív jellegének megerősödését, valamint a strukturáltságot.

A szakmai szocializáció alapjait jelentő képzés tanulási folyamata során alapvető jelentőségű, hogy a hallgató milyen módon jelenik meg a hallgatói, szakmai és különböző szakemberekkel együttműködő csoportokban, a mentorral/vezetőtanárral stb. együttműködő kölcsönös tanulási helyzetben, tanuló szakmai közösségekben. A szakirodalomban a tanuló szakmai közösségek hihetetlen sokszínűsége, formai és tartalmi változatossága miatt nem találunk egyértelmű definíciót, mégis létezik egyfajta konszenzus arról, hogy mit nevezünk a *pedagógusok tanuló szakmai közösségének*. A pedagógusok tanuló szakmai közössége a pedagógusok olyan csoportját jelenti, akik megosztják gyakorlati tapasztalataikat, tacit tudásukat, kritikailag közelítenek egymáshoz egy folyamatos, reflektív, együttműködésen alapuló tanulási folyamatban, ahol az egyéni tudás a közösség tudását építi ezáltal segítve elő az egyéni fejlődést is (Stoll, 2006). A tanuló szakmai közösségek *jellemzője* (Wenger, 1998), hogy erőteljesebben építenek a tudásteremtés és -megosztás természetességére, a közös szakmai elköteleződésre, a nem formális és informális tanulásra, a kapcsolati hálóra. A pedagógusképzés vonatkozásában ez különösen meghatározó jellemző lehet például a nagyméretű képző intézmények (például tudományegyetemek) esetében, ahol a képzésben részt vevő személyek térben és szervezeti egységben is elkülönülten élnek, a közös célok, a munka összehangolására, tudásuk megosztására a közös projektek, kutatások/fejlesztések lehetnek célszerűek (Kálmán et al., 2015). További fontos jellemző a saját gyakorlat tudatos és folyamatos feltárása, ennek eredményeként a kollaboratív tudásépítés folyamatában új tudástartalmak, értelmezések létrehozása, ami támogatja a gyakorlat állandó korszerűsítését.

A *tanárképzési programon* belül létrejövő tanuló *szakmai közösségek* az érintettek széles körét jelenthetik, tekintet nélkül arra, hogy valaki oktató, hallgató, a gyakorlat vagy a munka világának képviselője. A lényeg, hogy a *képzés szempontjából releváns oktatási, fejlesztési, kutatási, együttműködési céllal* összefogjanak egy adott cél, probléma megoldása érdekében. Ezek a tanuló szakmai közösségek, hasonlóan az iskolai tanuló szakmai közösségekhez, elhelyezhetők tehát a formalizáltság-informális jelleg és a fentről lefelé, illetve a lentől felfelé ható folyamatok kontinuumán (lásd Kálmán et al., 2015). Az intézményen belül szerveződő, a formális tanulási folyamatokhoz szorosabban kötődő tanuló közösségek, melyekben a strukturáltság, a felülről lefelé ható folyamatok a meghatározóbbak, ugyanúgy a heterogenitást, a multidiszciplinaritást képviselik, mint az intézmény falain kívül szerveződő, informálisabb szakmai tanuló közösségek, melyekben dominánsabb az önfejlesztő jelleg, a képzés célján túli szakmai fejlődés és tanulás.

A tanuló szakmai közösségek akkor fejlődnek, ha időben és térben is lehetőségük adódik az együttműködő tanulásra olyan közösségi tevékenységek szervezése által, amelyek lehetőséget biztosítanak a résztvevő egyéneknek a *kapcsolódásra, bevonódásra* (Scerret, 2010). Bár a kutatások inkább az oktatói közösségek tanulásához kötik a szakmai közösségek szerepét, számunkra a hallgatói közösségek megismerése elsődleges. A pedagógusképzési program vonatkozásában a *tanuló szakmai közösségek fejlődése szempontjából ilyen lényeges folyamatoknak* tekinthetők tehát:

- a különböző szakos tanárjelöltek közti kommunikáció, változatos együttműködések elősegítésének folyamata,
- a képzés során a kooperatív, csoportos tanulási formák használatának folyamatai,

- a program fejlesztésében, ahhoz kapcsolódó kutatásokban való aktív hallgatói részvételt biztosító folyamatok,
- a pedagógusképzési programok egyes részterületeihez, illetve központi kérdéseihez kötődő műhelyek, fórumok, közös tanulási helyzetek létrehozása,
- a folyamatos szakmai fejlődés érdekében a heterogén pedagógusközösségek, szakmai csoportok munkájának, együtt-tanulási folyamatának támogatása (Kálmán et al., 2015).

A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának vizsgálatakor is láttuk, hogy e szakmai közösségének kialakulásának és működésének egyik legfontosabb tényezője az intézmény tanulószervezeti működése (Horváth, 2019). A képzési program mint virtuális tanulási tér nem minden tekintetben értelmezhető szervezatként, de a fejezet bevezetőjében tárgyalt okok folytán mégis lényeges annak értelmezése, hogy az a tanuló szervezet mely elemi sajátosságaival bír. E jellemzők összessége szervesen kapcsolható a tanulószervezetek fogalmához is, amennyiben azt úgy értelmezzük, mint ahogy Horváth (2019) ajánlja a téma elméleti megközelítéseinek (Senge, 1998, Haines, 2000; Vera et al., 2011; Anka et al., 2015) és kutatásainak összegzéseként (Örtenblad & Koris, 2014): „A tanulószervezet egy komplex, adaptív rendszer, egy olyan szervezeti viselkedési forma, amely a munkahelyi környezetet tanulási környezetként értelmezve úgy tudja alakítani saját szervezeti kultúráját és struktúráját, hogy a hatékony tudásmenedzsment, szervezeti tanulási és változásmenedzsment folyamatai révén képes legyen legitimációját és versenyképességét intelligensen növelve alkalmazkodni a dinamikus változó környezethez és elérni a tagjai számára is fontos céljait” (Horváth, 2019, pp. 67–68). Mivel azonban a MoTeL-kutatás fókuszában a pedagógus, jelen esetben a tanárszakos hallgató tanulásának megértése áll, a tanulószervezet megközelítést csak annyiban érvényesítettük, amennyiben a tanulási tér hatásaként mint kontextuális elem értelmező erővel bírhat. A képzési program vizsgálatának e tekintetben nincs korábban feltárható kutatási előzménye, ezért olyan keretek kialakítása szükséges, melyek a képzési programot a tanulószervezeti sajátosságok mentén leírhatóvá teszik. A Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ) hét faktor köré szerveződő modellje a felsőoktatás szervezeti kereteinek vizsgálatára már alkalmasnak bizonyult (Horváth, 2019), s elméleti alapjaiban kapcsolódik a szakmai fejlődés és tanulás eddig általunk bemutatott elméleti kereteihez. A DLOQ hét dimenziójának (folyamatos tanulás, érdeklődés és kíváncsiság, együttműködés és csoportos tanulás, rendszerek a tanulás megragadására, munkatársak felhatalmazása, szervezet összekötése, stratégiai vezetés a tanulásért) hallgatói perspektívából megfogalmazott vizsgálata alkalmas lehet a képzési program észlelt dimenzióinak feltárására. Ezek Horváth felsőoktatási vizsgálatai szerint a vezetői válaszkészség, a munkavállalói/hallgatói hang (együttesen listening organization) és a tanuló bürokrácia koncepciója nyomán (kontextus-adaptált tanulószervezeti modell értelmében módosított dimenziók a felsőoktatási tanulószervezet esetében) szoros kapcsolatot mutatnak a tanulószervezeti dimenziókkal is. A fejezet zárásaként a tartalmi-kulturális sajátosságok változócsoport elemeit összegeztük az 5. táblázatban.

## 2. Tartalmi–kulturális sajátosságok

### 2.1. A képzés célja és a hozzá kapcsolódó tanulási környezet

- a képzők nézetei a tanulásról
- a képzési cél értelmezése a képzés különböző szereplői szerint
- a képzési célok koherenciája
- tanulási környezet

### 2.2. A képzési program tartalmi sajátosságai

#### 2.2.1. A képzési program részterületeinek tartalma és aránya

- az adott intézményi képzés által meghatározott szakmai tudás tartalma és aránya
- a képzés egyes elemei közötti koherencia

#### 2.2.2. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata

- az elmélet és a gyakorlat koherenciája
- a gyakorlatok típusai és funkciója
- a gyakorlatra való reflexió formái
- a képzési szereplők közötti együttműködés terepei (third space)

### 2.3 A tanuló közösségek

- oktatói/hallgatói szakmai közösségek léte, működése
- tanulószervezeti sajátosságok

5. táblázat: A képzés tartalmi–kulturális sajátosságainak területéhez tartozó változórendszer

## Összegzés

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy egy olyan *elméleti és kutatási keretrendszer*t állítsunk fel, amely a pedagógushallgatók szakmai tanulási folyamatát meghatározó kontextuális tér leírására alkalmas. Rámutattunk, hogy miközben a *képzés formális kereteinek elsődleges szerepük van ebben az időszakban*, annak dinamizmusa, koherenciája s természetesen szervezeti vonatkozásai mellett a *pályafejlődés e korai szakaszában is fontos a tanulási tér informális elemeinek keretrendszerbe emelése*. Írásunkban a *képzési program* metakereteit fogadtuk el olyan *tanulási térnek*, ahol e fenti szempontok együtt érvényesíthetők. Azonosítottuk e keretrendszer két nagyobb önálló elemét – *strukturális-szabályozási jellemzők*, *tartalmi-kulturális jellemzők* – s az azokat leíró belső struktúrákat. A MoTeL-kutatás hallgatói vizsgálatában e tényezők közül azokat építettük be vizsgálatunkba, amelyeket a tanulási folyamathoz kapcsolva hallgatói kérdőíves módszerrel feltárhatónak láttunk. Ennek eredményeiről egy későbbi írásban számolunk majd be.

## Irodalom

---

1. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
2. 2011. évi CCIV. törvény nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
3. Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2011). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), 197–216.
4. Bakacsi, Gy. (2001). *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.
5. Barber, M. & Mourshed, M. (2007). Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszeri teljesítményének hátterében? McKinsey & Company.
6. Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). SRHE Open University Press.
7. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research in teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
8. Biggart, N. W. (2015). *Is the New Institutionalism a Theory?* DOI: 10.13140/RG.2.1.2470.6008. [https://www.researchgate.net/publication/283317760\\_Is\\_the\\_New\\_Institutionalism\\_a\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/283317760_Is_the_New_Institutionalism_a_Theory)
9. Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 416–440.
10. Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 77–98.
11. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
12. Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. doi:10.1080/1360144X.2012.671771
13. Brockerhoff, L., Huisman, J. & Laufer, M. (2015). *Quality in Higher Education: A Literature Review*. Ghent: Centre for Higher Education Governance.
14. Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–223. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312042001153>
15. Buitink, J. & Beijaard, D. (2007). Learning in school-based teacher education. In Munthe, E. & Zellermayer, M. (Eds.), *Teachers Learning in Communities* (pp. 127–137). Sense Publishers. DOI:10.1163/9789087901783\_012
16. Canrinus, E.T., Bergem, O.E., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333, DOI: 10.1080/00220272.2015.1124145
17. Chrappán, M. (2016). Szervezetfejlesztés és vezetési kultúra. In Chrappán, M. & Kapornai, J. (Eds.), *A közigazgatás és a tanügyigazgatás kérdései* (pp. 5–66). Debreceni Egyetemi Kiadó.
18. Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 309–424). Lawrence Erlbaum Associates.
19. Collins, A., Greeno, J. G., & Resnick, L. B. (1994). Learning environments. In Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The international encyclopedia of education* 2. Ed., Vol. 6. (pp. 3297–3302). Pergamon.
20. Czető, K. (2020). Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítése. *Neveléstudomány*, 8(1), 83–94.



21. Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
22. Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers* (pp. 221–256). University of Chicago Press.
23. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1–15.
24. Derényi, A., Pálvölgyi, K. (2017). A tanárképző központok szervezeti beágyazottsága egy kvalitatív kutatás tükrében. In Kerülő, J., Jenei, T. & Gyarmati, I. (Eds.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet* (p. 257). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.
25. De Vries, S., Grift, W., & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231. 10.1108/09578231311304715 [https://www.researchgate.net/publication/263157876\\_Teachers %27\\_beliefs\\_and\\_continuing\\_professional\\_development](https://www.researchgate.net/publication/263157876_Teachers_%27_beliefs_and_continuing_professional_development)
26. DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
27. Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425–1441.
28. Dodge, T. M., Walker, S. E., & Laursen, R. M. (2009). Promoting coherence in athletic training education programmes. *Athletic Training Education Journal*, 4, 46–51.
29. Edwards, A., Barnes, M., Plewis, I. & Morris, K. et al. (2006). *Working to prevent the social exclusion of children and young people: final lessons from the National Evaluation of the Children's Fund. Research Report*, 734. DfES.
30. Edwards, A. & Mutton, T. (2007). Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education, *Oxford Review of Education*, 33(4), 503–519.
31. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
32. Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1) 133–156.
33. Engeström, Y. & Sannino, A. (2013). Tanulmány az expanzív tanulásról: alapelvek, eredmények és jövőbeli kihívások. In Vámos, Á. & Vass, V. (Eds.), (2013), *Új megközelítések a tanulásról és a tanításról*. Szöveggyűjtemény (pp. 9–61). Eötvös Kiadó.
34. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
35. Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In Loughran, J. & Hamilton, M. L. (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187–230). Springer.
36. Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
37. Griffiths, M., Shean, M., & Jackson, D. (2021). Supervision in initial teacher education: A scoping review. *Issues in Educational Research*, 31(2), 476–494.
38. Guerriero, S. & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Educational Research and Innovation* (pp. 19–36). OECD Publishing. [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Grafeia/EU\\_Policy/2017/2017-05-11\\_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2017/2017-05-11_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf)
39. Halász, G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In Drótos, G. & Kováts, G. (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 13–31). Aula Kiadó.

40. Halász, G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. [http://halaszg.ofi.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf) (2022. 03. 01.)
41. Hagger, H. & McIntyre, D. (2000). What Can Research Tell us about Teacher Education? *Oxford Review of Education*, 26(3), 483–494.
42. Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108, 1241–1265.
43. Harvey, L. & James, W. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81–113.
44. Haythornthwaite, C. & Laat, M. D. (2012). Social Network Informed Design for Learning with Educational Technology. In Olofsson, A. D., Lindberg, J. O., Klinger, K., & Shearer, C. (Eds.), *Informed design of educational technologies in higher education : Enhanced learning and teaching* (pp. 352–374). IGI Global. DOI:10.4018/978-1-61350-080-4.CH018
45. Hestnes, H., & Grankvist, R. (2013). Co-operative Partnership in Teacher Education at the Norwegian University of Science and Technology in Trondheim. Paper presented at the 31th Annual ATEE Conference, Portoroz, Ljubljana. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/645-652.pdf>
46. Holland, D. & Lave, J. (Eds.) (2001). *History in person*. James Currey.
47. Horváth, L. (2018). Kísérlet a magyar felsőoktatási intézmények szervezeti sajátosságai mentén történő klaszterezésére. In Fehérvári, A. (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 186–200). Budapest: ELTE PPK – L Harmattan Kiadó.
48. Horváth, L. (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath\\_Laszlo\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath_Laszlo_disszertacio.pdf)
49. Hudson, B. (2008). Didactical Design Research for Teaching as a Design Profession. In Hudson, B. & Zgaga, P. (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (pp. 345–366). University of Umea Faculty of Teacher Education.
50. Enders, J. & Westerheijden, D. F. (2014). Quality Assurance in the European Policy Arena. *Policy and Society*, 33(3), 167–176.
51. Keczer, G. (2020). Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. *Educatio*, 29(1), 48–63.
52. Kálmán, O., Kovács, I. V., Horváth, L., Kopp, E., Lénárd, S., & Rapos, N. (2015). Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez: a hazai, az ELTE-s pedagógusképzési programok és különös tekintettel az ELTE tanárképzési programja számára In Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.), *A tanárképzés megújítása* (pp. 33–82). ELTE Eötvös Kiadó.
53. Kálmán, O. (2019). Oktatói kompetenciák–ahogyan azt a hazai oktatók látják. *Pedagógusképzés*, 1–2, 14–42.
54. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 25(1), 74–97.
55. Kálmán, O. (2018). Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In Fehérvári, A. (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 218–236). ELTE PPK – L'Harmattan.
56. Kálmán, O. & Kopp, E. (2021). A tanulási környezet. In Falus, I. & Fazekas, I. (Eds.), *Didaktika*. Megjelenés alatt.
57. Kállai, G. & Szemerszki, M. (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *Educatio*, 1, 123–128.
58. Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.

59. Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In Day, C. & Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–238). Open University Press.
60. Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.
61. Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 205–211.
62. Kerosuo, H. (2003.) Boundaries in health care discussions: an activity theoretical approach to the analysis of boundaries. In Paulsen, N. & Hernes, T. (Eds.), *Managing boundaries in organizations: multiple perspectives*. Palgrave.
63. Kezar, A. (2006). Redesigning for Collaboration in Learning Initiatives: An Examination of Four Highly Collaborative Campuses. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 804–838.
64. Korthagen, A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
65. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405, DOI:10.1080/13540602.2016.121152
66. Krempkow, R., Pohlenz, P., & Huber, N. (2015). *Diversität und Diversity Management an Hochschulen [Diversity and Diversity Management at Higher Education Institutions]*. Universitätsverlag Weblar.
67. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
68. Lénárd, S. (2012). Oktatói együttműködés és tanuló szervezet. In Vámos, Á. & Lénárd, S. (Eds.), *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe-projekt* (pp. 67–103). ELTE Eötvös Kiadó.
69. Lénárd, S., Urbán, K., Tóth-Pjezcka, K., Kovács, I. J. & Horváth, L. (2021). A hazai pedagógusok tanulásának szervezeti támogatottsága. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (Eds.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira – Absztraktkötet* (p. 389). XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged.
70. Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). Developing an Understanding of Teacher Education. In Loughran, J. & Hamilton, M. L. (Eds.), *International Handbook of Teacher*, Vol. 1, (pp. 3–22). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_1)
71. Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 127–132.
72. Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., & Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. University Of Glasgow.
73. Menon, M., Rama, K., Lakshmi, T. K. S., & Bhat, D. (Eds.) (2007). *Quality Indicators for Teaching Education*. National Assessment and Accreditation Council (NAAC), India and the Commonwealth of Learning (COL).
74. Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives. Designing effective organizations*. Prentice-Hall.
75. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
76. Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22, 205–226.
77. Myrdal, S., Schratz, M., Snoek, M., & Stéger, C. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. European Commission.
78. Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy\\_krisztina\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy_krisztina_disszertacio.pdf)
79. Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional programme coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 297–321.

80. OECD (2008, 2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264203488-en.
81. OFI (2016). Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015). [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG in Hungarian\\_by OFI-HAC.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf) (2022. 03. 01.)
82. Papp-Danka, A. (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó.
83. Patariaia, N., Falconer, I., Margaryan, A., Littlejohn, A. & Fincher, S. (2014). Who do you talk to about your teaching?: networking activities among university teachers, *Frontline Learning Research*, 2(2), 4–14. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i2.89>
84. Perry, E., Owen, D., Booth, J., & Bower, K. (2019). *The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review*. Sheffield Institute of Education, Sheffield Hallam University.
85. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8(1), 28–45.
86. Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 249–268.
87. Sachs, J. (2007). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. 20th International Congress for Effectiveness and Improvement.
88. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13. doi:10.18870/hlrc.v5i3.244.
89. Seyfried, M. & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 258–271.
90. Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
91. Schulman, L. S. (1987). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
92. Schratz, M. (2014). The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4(4), 11–27.
93. Skerrett, A. (2010). There's going to be community. There's going to be knowledge: Designs for learning in standardised age. *Teaching and teacher education*, 26(3), 648–655.
94. Smerek, R. E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Volume 25 (pp. 381–423). Springer.
95. Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
96. Stéger, Cs. (2012). Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. Kézirat.
97. Stéger, Cs. (2013). *Tanárképzők – a rejtett professzió*. Előadás. A tanárképzés megújítása a 21. század eleji oktatási-képzési igényeknek megfelelően. Pécs. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/Tanarkepzo\\_k\\_a\\_rejtett\\_professzio\\_SCs\\_20130507.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/Tanarkepzo_k_a_rejtett_professzio_SCs_20130507.pdf)
98. Stoll, L. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
99. Szivák, J., Fazekas, Á., Horváth, L., N. Tóth, Á., & Salát, M. (2020). A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban. *Pedagógusképzés*, 18(46), 25–45.
100. Swennen A., Jones K., & Volman M. (2010). Teacher Educators: their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148.
101. Taylor, K. L. & Colet, N. R. (2010). Making the Shift from Faculty Development to Educational Development. In Saroyan, A. & Frenay, M. (Eds.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (pp. 139–167). Stylus Publishing.

102. Teichler, U. (2012). International Student Mobility and the Bologna Process. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 34–49.
103. Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005). *Parsing the First Year of College: A Conceptual Framework for Studying College Impacts*. Center for the Study of Higher Education, Penn State.  
<http://www.ed.psu.edu/educ/parsing-project/.pdf%20documents/ASHE05ptt.pdf>
104. Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563–1570.
105. Thurlings, M. & den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study, *Educational Review*, 69(5), 554–576  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>.
106. Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S. & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41-61.
107. Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.
108. Xin, Y. A. N. G., & ZHENG, X. (2021). Exploring the Operational Process of a Teacher Professional Learning Community Through the Lens of Activity Theory: A Chinese Perspective. *Education Journal*, 49(1), 1–28.
109. Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–472.
110. Vrieling, E., van den Beemt, A., & de Laat, M. (2019). Facilitating social learning in teacher education: a case study. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 76–93.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1466779>
111. Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
112. Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum.
113. Werler, T. C., & Tahirsylaj, A. (2020). Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions. *European Journal of Teacher Education*, 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388>

## *Contextual factors determining the professional development and learning of student teachers and their analysis*

---

The social-ecological interpretation of the learning of teachers and student-teachers describes the relationship between the individuals and their environment (both on mesosystem and macrosystem levels) as a dynamic system. Exploring this dynamism is inconceivable without understanding the internal structure of each system component. While the individual and macrosystem level characteristics of students' learning can be easily identified and thus form a clear system, it is a challenging question to define mesosystem level learning space in which informal learning processes can be interpreted, considering the professional learning of the individual (student) from a socio-constructivist perspective, and focusing on learning within and beyond the training.

**Keywords:** student teachers' professional development and learning, learning space, training programme