

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben

Frányó Zsófia*

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.4

Az adaptív-elfogadó iskola olyan intézmény, amelyre a sokféle és változó szükségletek és célok elfogadása, azok fel-színre hozása, értékékként kezelése, a tanulásközpontúság és az innovatív gondolkodás és cselekvés jellemző. Rapos és munkatársai (2011) a közoktatásban végzett kutatásaik során öt, hálózatosan egymásba fonódó értékdimenzióra (adaptivitás, tanulásközpontúság, kategóriák megkérdőjelezése, közösségiség, identitásalakítás) épülő, átfogó koncepciót dolgozott ki. Mivel e koncepció a felsőoktatási térben még nincs jelen, a szakirodalomelemzéssel végzett kutatás célja az adaptivitás és a tanulásközpontúság értékdimenziójának beazonosítása volt a nemzetközi felsőoktatási kutatókban kirajzolódó fogalmak hálózatában és a felsőoktatásban lehetséges megvalósítási formák értékrendszerében. A kutatás során meghatároztam a felsőoktatási tanulástámogatás, a minőségi tanítás, a tanulásközpontúság és a tanulásközpontú kurrikulumfejlesztés értelmezési keretét, valamint a tanulásközpontúság egy jellemző elméleti rendszerét és gyakorlati megközelítését: a tanulók partneri elköteleződését. A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a vizsgált szakirodalmi szemelvényekben nem teljeskörűen ugyan, de megjelennek az adaptív-elfogadó iskola értékdimenziói. A felismert hiányosságokra megoldásként a tanulók partneri elköteleződésének paradigmáját elmélyítő megközelítések szolgálhatnak. Kiemelten igaz ez a tanuló közösség szemlélete esetén, amely lehetőséget ad minden értékdimenzió azonosítására. Megállapítható, hogy a partneri elköteleződés nézőpontjából az adaptív-elfogadó iskola modellje alkalmazhatóvá válik a felsőoktatásra.

Kulcsszavak: adaptivitás, adaptív-elfogadó iskola, személyre szabott tanulás, tanulásközpontúság, tanuló közösség, tanulók partneri elköteleződése

„A tanítás bonyolult művészet, ám ezzel szolgálhatjuk legjobban az emberiséget.”
B. K. S. Iyengar

Bevezetés

A tanári hivatást választó ember igyekezetének alapköve a megállíthatatlan változás elfogadása, illetve a folyamatos, tudatos önreflexió és helyzetelemzés: tevékenységeink újragondolása, értelmezése, valamint a háttérben meghúzódó személyes nézeteink vizsgálata (Rapos & Lénárd, 2008).

A középfokú és felsőfokú oktatásban eltöltött két évtized tapasztalatai alapján legfőbb küldetésem azt képviselni, hogy tanulni élmény és érték, és mind maga a folyamat, mind annak eredményei boldogabbá tehetik az emberi életet. Úgy vélem, hogy a minőségi oktatás érdekében a tanár/oktató legfontosabb feladata a változó igények megismerésével és figyelembevételével történő megújulásra való törekvés. Meglátásom szerint a változtatás kiindulópontja egyrészt a tanulás-tanítás folyamatával és az intézményi közösséggel kapcsolatos értékek tudatosítása, másrészt a témával foglalkozó szakemberek megközelítéseinek megismerése lehet. Ezt követ-

* Doktori hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, franyozsofia@student.elte.hu

heti az oktatási szinttől, az intézményi jellegtől és a tudományterülettől függő személyes módszertani megújulás. Jelentőségénél fogva a neveléstudományi szakirodalom aktívan foglalkozik a témával, a megközelítések iránya és a fogalmak rendszere szerteágazó. Ennek érdekében a tanulmány célja az adaptivitással kapcsolatos értékek, megközelítési módok, utak beazonosítása, az ezekkel kapcsolatos fogalmak feltérképezése és rendszerezése, végül pedig néhány megvalósítási forma megemlítése. A kvalitatív kutatás módszere nemzetközi térben történő szakirodalomelemzés volt, kiemelt fókusszal a hazai kutatók munkájára és megközelítéseire.

Az adaptivitás szemlélete

A tanulók egyediségére figyelemmel levő pedagógusnak térben és szemléletben egyaránt „le kell lépnie a katedrálról”, az osztálytermet át kell adnia a diákoknak, akik egyéni, páros és csoportos foglalkozások során maguk is aktív résztvevőivé válnak saját tanulásuknak (Winkler, 2003 idézi Rapos & Lénárd, 2008).

Az adaptivitás fogalmának meghatározásai is szerteágazóak, egymástól erősen eltérőek. A kutatások évtizedek óta foglalkoznak az adaptivitás kérdésével és lehetőségeivel, azonban a gyakorlatban kevesebb példát látni erre, és még ritkább az, hogy az adaptivitás átfogó szemléletmódként jelenik meg. E megközelítés általános elterjedését számos tényező akadályozza, mert alapjaiban és céljaiban is új gondolkodásmódról, más szemléletről van szó, amelynek mélyén egyéni életutak, a tanulás értelmezéséről alkotott implicit elképzelések, a pedagógus szerepéről vallott nézetek húzódnak meg (Rapos & Lénárd, 2008).

Rapos és munkatársai (2011) egy új megközelítés koncepciójának kidolgozására vállalkoztak. Az *adaptív-elfogadó iskola koncepciója* című könyvükben szintetizálták, felülvizsgálták és komplex rendszerbe foglalták a közoktatásban meghatározó folyamatokat és értékeket. A koncepció nemzetközileg is hiánypótló, a könyv az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kiadványa, melyet hazai és európai uniós források támogattak, jelezvén ezzel a kutatás jelentőségét és szükségességét. A művet a hazai szakirodalom rendszeresen idézi.

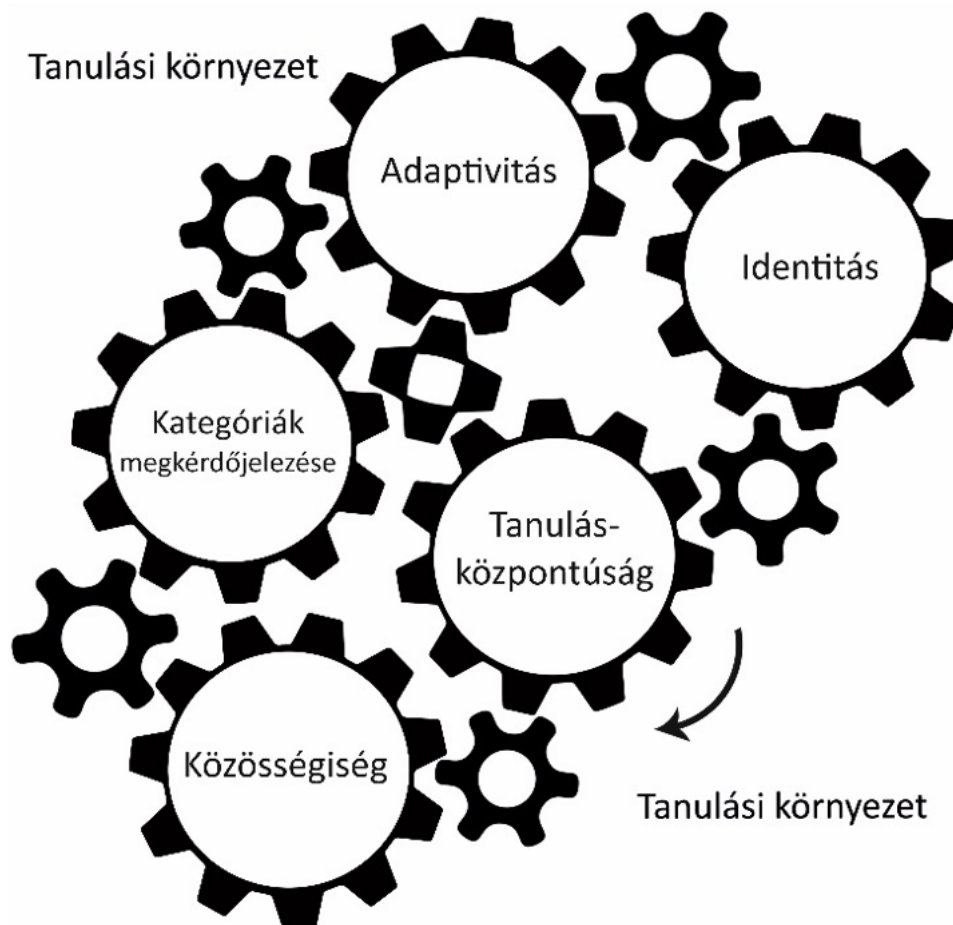
Rapos és munkatársai meghatározása szerint az *adaptív szemléletmód*, az adaptivitás és a köréje épülő tanulás-szervezési eljárások elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiai megközelítéseket jellemzik, nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat, mely a diákok egyéni szükségleteire tudatosan épít (Rapos & Lénárd, 2008).

Az *adaptív-elfogadó iskola* olyan intézmény, amelyre a sokféle és változó szükségletek, célok elfogadása, azok felszínre hozása, értékékként kezelése, a tanulás-központúság, az innovatív gondolkodás és cselekvés jellemző. Az iskola figyel saját tágabb és szűkebb (társadalmi, helyi) környezetére, annak elvárásaira, új kihívásaira és változásaira, és folyamatos igénye van arra, hogy ezekre megfelelő válaszokkal szolgáljon. A tervezés és megvalósítás folyamatát *tanuló szervezetként és közösségként* éli meg, ezzel előmozdítva a folyamatos belső párbeszédet; biztosítja a különféle szereplők (a pedagógusoktól a szülőkön át a diákokig) aktív, demokratikus bevonódását, és segíti a folyamatokért felelős személyek megújulását, folyamatos fejlődését (Mészáros, Gaskó, Kálmán & Rapos, 2009).

Rapos és munkatársainak munkája maga is adaptív, reflektív és kritikus gondolkodáson alapuló folyamat volt. Olyan szakmai párbeszéd, együttműködésen alapuló kvalitatív iskolakutatást végeztek, amely során a szociális, kulturális és oktatási tér értelmezésével összekapcsolva alakították ki az *adaptív-elfogadó iskola* koncepcióját. E koncepciónak az alapját két elméleti irányzat szolgáltatja: a *szociális konstruktivizmus* és a *kritikai pedagógia* (Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011). Alapvető kutatási kérdésük szerint arra voltak kíváncsiak, hogy miként valósítható meg a szükségképpen értékalapú nevelés egy megkérdőjelezésekre építő posztmodern kontextusban. Ezzel a fókusszal elemelték az *adaptivitás* fogalmát a módszertantól és tevékenységektől, és a szemléletet meghatározó értékek irányába mozdították azt.

Az adaptív elfogadó iskola öt értékdimenziója

Az *adaptív-elfogadó iskola* koncepciója az egyéni sajátosságok figyelembevételén és a közösség erejének nagyrabecsülésén nyugszik. A közösség az egyéni sajátosságok szem előtt tartásával, minden szereplő bevonásával közösen alakítja ki a tanulási célokat, differenciálja a tanulási utakat és az értékelés rendszerét. A folyamat során a résztvevők közösségben, együtt tanulnak, egyénileg fejlődnek, és közben tanul maga a közösség is. A tanulást változások követik, amelyekre az adaptív-elfogadó iskola közössége tudatosan reflektál, és amely által a külső-belső változások maguk is folyamatos változást indukálnak. A folyamat lényege az állandó mozgás, melynek megragadásával és elfogadásával teljesíthető be a nyitottság, a változás szükségességének és lehetőségeinek feltárását célzó igény.



1. ábra: Az adaptivitás értékdimenziói az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában (saját szerkesztés)

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában öt értékdimenzió került azonosításra: az *adaptivitás*, a *tanulási központúság*, a *kategóriák megkérdőjelezése*, a *közösségiség* és az *identitás*, melyek egymással összefüggésben folyamatos változásban vannak (Rapos et al., 2011). Az a tér, melyben az adaptív elfogadó iskola mind az öt értéke kifejeződik az egyéni tanulási utakat támogató, a tanulók motivációira kiemelkedően ható *tanulási környezet* (Rapos et al., 2011).

A *tanulási környezet*: a külső, tanulón kívüli környezeti tényezők összessége, amelyek a tanulók tanulását, fejlődését szolgálják, támogatják. Értelmezhető fizikai, társas, technológiai és didaktikai dimenziója, melyek közül a tanítási-tanulási folyamat megszervezése, támogatása által a didaktikai/tanulást támogató aspektus teszi

a környezetet tanulási környezetté (Manninen, Koivunen, Kuittinen, Luukanne, Sarkka & Passi, 2007). E fogalom tehát nem azonos a tanulási tér fogalmával, annál bővebb, többértékű jelentéssel bír. A tanulási környezet olyan ökoszisztéma, ahol az alkotóelemek, azok egymásra hatása együttesen befolyásolja a tanuláshoz való viszonyulást és a tanulási eredményeket.

Az *identitás* az adaptív-elfogadó iskolát jellemző változás egyik tengelye. Az identitást egyéni szinten a közösségekben zajló egymásra hatások, összefüggések alakítják, és a *tanuló közösség* nézete bővíti azt az intézményi identitás szintjére. Az *adaptív-elfogadó iskola* az egyéni és intézményi szintű önmeghatározást értéknek tartja, a kevert, multikulturális identitásokat elfogadja, ennek érdekében rákérdező, kritikus, dinamikus és dialektikus szemléletű. A közösségi folyamatok felismerése és a résztvevők hangjának figyelése által értelmezi az elnyomás kérdését. A fentiek értelmében tehát az identitásalakítás közös, közösségi folyamat (Rapos et al., 2011).

A *közösségiség* lehetőséget ad közösen értelmezett, új értékek kialakítására, közös tanulásra, tudásépítésre és az egyenlőtlenségek hangsúlyozása helyett a sokszínűségekre. Az adaptív-elfogadó iskola közössége tehát etikai, demokratikus, tanuló közösség. A közösségiség nem állhat meg osztálytermi szinten; az iskola, a helyi közösségek, és a társadalmi beágyazottság kapcsolataiként értelmezhető, ahol minden kisebb egység egy-egy csomópontot jelent a hálózatban (Rapos et al., 2011).

A *kategóriák megkérdőjelezése* tiszta lapot, új alapokat teremt minden szereplő számára azért, hogy a közösség minden tagjára egyéniségként tekint. Az egymás iránt tanúsított kérdező, kíváncsi hozzáállás lehetővé teszi a pedagógiai gondolkodás tágasságát, a deficitszemlélet és a kategóriák esetleges félreértelmezésének elkerülését. Kategóriák helyett az egyes emberek sajátosságaira figyel, és a különbözőségek okozta heterogenitást előnyként kezeli, a szereplők közösségekben betöltött szerepére koncentrál (Rapos et al., 2011).

Az *adaptivitás* értékdimenzió szociális kontextusban, a környezettel való interakció figyelembevételével három fogalom kapcsolatrendszerében értelmezhető. E három, ciklikusan egymásra ható fogalom a *változás-reflexió-tanulás/innováció* (Rapos et al., 2011). A *változás és reflexió* dimenziójában a változás társadalmi és kulturális kényszere az, ami reflexióra készíteti az embereket. Az egyéni és szervezeti szintű önreflexió és helyzetelemzés teszi lehetővé a saját úton való haladást a másolás és a minták követése helyett. A *változás és tanulás* dimenziójában a folyamatos változás elfogadása jelenti a kulcsot ahhoz, hogy minden szereplő megértse és elfogadja a változás célját, illetve saját szerepét a változásban. A változás valódi megengedése a komplexitás elfogadásával és az ezzel járó bizonytalanság kezelésének képességével ötvözve lehetővé teszi a valós helyzetekben történő problémamegoldást, azaz a tanulást és innovációt, az iskolai élet soha meg nem álló újraértelmezését. A *reflexió és tanulás* dimenziójának feltárásában a *tudásteremtő iskola* modellje segít, amely az iskolákat tudásteremtő szervezetként mutatja be (Hargreaves, 1999). Alapgondolata, hogy az új tudásnak (és az innovációnak) a tudományos kutatás nem az egyetlen, és talán nem is a legfontosabb forrása. Tudásteremtő az a szervezet (iskola), amely a környezetével dinamikus kapcsolatban áll, szereplői belső meggyőződésektől, személyes késztetésektől (önfejlesztés), közös jövőképtől hajtva csoportosan tanulnak, tudásukat megosztják, és mindenekfelett rendszerben gondolkodnak (Senge, 1998 idézi Rapos et al., 2011). Az *adaptív-elfogadó iskolává* válás tehát közös konstrukció, amely a személyes elköteleződés alapjaira építkezve megosztott fizikai, virtuális, mentális tanulási térben megy végbe (Rapos et al., 2011).

Kiemelt értékdimenzió: a tanulásközpontúság

A tanulmány célkitűzése az adaptív utak azonosítása a felsőoktatás terében. Ezzel összhangban az adaptív-elfogadó iskola értékdimenzióiból aktuálisan a *tanulásközpontúságra* kerül a hangsúly. A kiemelés oka kettős.

Egyrészt az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában ez az az értékdimenzió, amely a célok és folyamatok közül a tanulásra fókuszál az iskolai élet legmeghatározóbb elemeként, és a tanulási folyamat és a tanuló közösség újszerű értelmezése által hat a másik négy dimenzió alakulására, egyfajta mozgatórugója azoknak. Másrészt azért kap a tanulásközpontúság megkülönböztető hangsúlyt, mivel a hazai felsőoktatás-kutatás domináns megközelítésként ezt a dimenziót alkalmazza, feltehetőleg azért, mert a további dimenziók tagadhatatlan térnyerése mellett napjainkban is a tanulás az egyetemi élet alapvető célja.

A tanulás tényezőinek meghatározásakor az egyes tanulók tanulási céljait, vagyis a velük közösen célként kitűzött elérendő kompetenciákat kell kiindulópontnak tekinteni. Ezen egyéni célok meghatározása után lehet csak beszélni a tanulás szereplőinek felelősségvállalásáról, ezt követően kezdhető meg a tanulásról való gondolkodás, a tanulási tevékenységek és tanulási utak/formák meghatározása és végül, de nem utolsó sorban az ezeket támogató tanulási környezet meghatározása, alakítása. A *tanulásközpontúság* az előbb felvázolt sorrendiséget mint a tanulás folyamatát helyezi középpontba, erről egységként gondolkodik, és nemcsak a diákokat, hanem az iskolarendszer minden szereplőjét, tanárokat, szülőket, irányítókat egyaránt tanulóinak tekinti (ezáltal különül el a tanuló-, azaz diákközpontú megközelítéstől).

A *tanulásközpontúság* értelmezési keretét Rapos és munkatársai koncepciójában a *szociokonstruktivista tanulásméletek* és a *személyre szabott tanulás elméletei* adják (Rapos et al., 2011).

A *konstruktivizmus* tágra értelmezi a tudást: nem választja el egymástól a képesség és ismeret jellegű tudásokat, és értelmezni tudja a tudás nemcsak kognitív, de érzelmi, társas, szituatív aspektusát is. A *szociokonstruktivista tanulásméletek* alapján a tanulásszervezésre vonatkozóan Rapos és munkatársai (2011) a következő szempontokat emelték ki az *adaptív-elfogadó iskola* koncepció kialakításához: (a) közösség nemcsak forrása a tanulásnak, hanem a közösség, csoport, szervezet, hálózat maga is tanul, (b) tanítási módszerek gyűjteménye helyett a tanulás szempontjából megalapozott, átgondolt és reflektált tanulási tevékenységek szervezését tartják lényegesnek, (c) továbbá a társadalmi ügyek szolgálata által való tanulást támogatják (Rapos et al., 2011).

A *személyre szabott tanulás* elméleti kerete szerint az oktatás jövőjéről való gondolkodásban a tanulás/tanítás személyre szabása kiemelt szerepet játszó, „erkölcsi célkitűzés” (Hopkins, 2006). Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) CERI (Center for Educational Research and Innovation) Iskola a jövőért (Schooling for tomorrow) programjában a teljes oktatási rendszerre vonatkozóan foglalkozik a *személyre szabott tanúlással*. A személyre szabott oktatás alapja az egyes tanulók korábbi tudásának és sajátosságainak ismerete kell legyen minden tanuló elköteleződésének és kompetenciáinak fejlesztése érdekében, és minden iskolai és tanulási folyamatnak a tanulók fejlődése köré kell szerveződnie (Miliband, 2006). Felszínes megközelítésben a *személyre szabott tanulás* az előre meghatározott utak közötti választás lehetősége, mélyrehatóbban vizsgálva olyan intézményi és tanítási stratégiák fejlesztése, amelyek biztosítják minden diák számára a személyes igényeihez igazított oktatást és támogatják az elköteleződést és eredményeket (Mahar, Keamy & Herrick, 2007).

Sanna Järvelä (2006) megközelítése a *közös tudásépítés* témájának bevonásával emelkedik felül az egyéni tanuláson. A CERI Személyre szabott tanulás című kötetét záró tanulmányban Bentley és Miller (2006) aktív és dinamikus koncepciót azonosít, amely túlmutat az osztálytermi tanuláson és a közösség szerepére épít (Bentley & Miller, 2006).

Adaptivitás a felsőoktatásban

Elméleti keretek

Az *adaptív-elfogadó iskola* koncepciójának megalkotása Rapos és munkatársai, valamint a közreműködő iskolák szereplői számára hosszú, alapos és vélhetően nézeteltérésekkel és fájó önreflexiókkal teli közös tanulási folyamat volt: valódi adaptív és elfogadó folyamat. A fenti koncepció a közoktatás terében került kidolgozásra, felsőoktatásban azonban még nincs jelen az adaptivitás komplex szemlélete, ezért jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy rávilágítson az egyetemi oktatásban – az *adaptív-elfogadó iskola* elméleti kerete alapján – az adaptivitás lehetőségére és a megjelent kapcsolódó megközelítések feltérképezésére.

Rapos és munkatársainak koncepciója a *szociális konstruktivizmus* és a *személyre szabott tanulás* kereteire támaszkodik. Habár az előzetes tudás mértéke és formái, a célul kitűzött tanulási eredmények és a tanulási kontextus jelentősen különböző a gyermekek és felnőttek világában, ezek a keretek helytállóak a felsőoktatás terében is. A felsőoktatási tanulástámogatás alapelveit egyrészt a hallgatói célok és szükségletek diverzifikálódásából adódóan a *személyre szabott tanulás* igénye határozza meg (Kálmán, 2013), másrészt *radikális és szociokonstruktivista* elméletekből eredő elképzelések alakítják, melyek a tanulást célokhoz igazított aktív, konstruktív, önszabályozott és szituatív folyamatként határozzák meg, amely a tanítással párhuzamosan zajlik, a tanár facilitátori jelenléte mellett (Kálmán, 2021).

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának értékdimenziói közül a felsőoktatásban leginkább értelmezett *tanulásközpontúság* rendszerező megközelítését egy további elméleti modell is alátámasztja: *Biggs konstruktív összehangolási elmélete* (Biggs & Tang, 2011). A modell a tanulási folyamat három összetevőjének: a *tervezett tanulási eredményeknek (célok)*, a *tanítási-tanulási tevékenységnek* és az *értékelés-visszacsatolásnak* dinamikus összefüggését, egymásra hatását világítja meg, hangsúlyozva, hogy az egész folyamat egy rendszert alkot, ezért elemeinek összehangolása elengedhetetlen. Ezzel alátámasztja a *tanulásközpontúság* megközelítését, amely a tanulásra dinamikus, egymástól elválaszthatatlan résztevékenységek folyamataként tekint.

Kutatásmódszertan

Az adaptivitás értékeinek felsőoktatási térben való azonosítását célzó kutatás szakirodalomelemzésen keresztül valósult meg. Első lépésként a nemzetközi irodalomban való keresés zajlott le, melynek elsődleges válogatási szempontja a tág perspektíva megőrzése volt: konkrét tanulás-tanítás módszertani útmutatók helyett inkább átfogó koncepciókra, bármely tudományág tanítására-tanulására érvényes megközelítésekre, az adaptivitásra mint értékre fókuszálva kerestem elsősorban felsőoktatási kutatásokban. Az „adaptív tanulás” (adaptive learning) és az „adaptív tanítás” (adaptive teaching) kifejezések mellett a tartalmában hasonló, más fogalmakkal (lásd 2. ábra) fémjelzett tanulmányok körében vizsgáltam a különböző értelmezések szintetizálása érdekében.

Következő lépésként a hazai irodalomban való keresésre került sor, melynek során-kitűnt, hogy a felsőoktatási szakirodalomban elsősorban a „tanulástámogatás”, „minőségi tanítás” és „tanulásközpontúság” fogalmak rendszerében azonosíthatóak az adaptivitás értékei. Végül visszatérve a nemzetközi térbe a keresést kiterjesztettem a felsőoktatásról minden oktatási szintre annak érdekében, hogy a tanulási rendszerek technológiai és folyamatlemezései helyett a keresés fókusza a komplex megközelítésen, értékdimenziókon maradjon. A keresés alapvetően az ELTE adatbázisában történt a fenti címszavakkal, elsősorban a témában megjelent legfrissebb (három éven belüli) szisztematikus szakirodalom-áttekintésekre fókuszálva. A keresés végül kibővült a ha-

zai szakirodalomban a témában kutató szakemberek munkáinak keresésével, végül hógolyómódszerrel a feltárt szakirodalom kutatási célunkhoz illeszkedő hivatkozott irodalmának áttekintésével.

A felsőoktatási térben felmerülő fogalmak

Amennyiben az adaptív-elfogadó iskola értékeit fókuszban tartva a konkrét kifejezésektől mint formáktól egygyel hátrébb lépünk, izgalmas kép tárul a szemünk elé: már a hazai szakirodalom vizsgálatával is olyan fogalomhálózat rajzolódik ki, amelyben természetes jelenlévőként bukkannak elő a keresett értékek. Ezen fogalmi háló vizsgálata során kitűnik, hogy a felsőoktatási térben a Kálmán által definiált *tanulásközpontúság* (2011) az a fogalom, amely leginkább fókuszálni képes a különböző megközelítési irányok hasonlóságait, miközben a másik négy értékhez szorosan kapcsolódva az adaptív-elfogadó iskola koncepció nagykövete is lehet. Ennek megfelelően a tanulmány további központi elemeként a tanulásközpontúságot jelöltem ki.

A fenti választás indoklására és a kapcsolódások megvilágítására szolgál az 1. táblázat, amely az adaptivitás nemzetközi szakirodalmi fogalmai mellett a főként hazai szakirodalomban használt fogalmak rendszerét mutatja be a tanulmány célkitűzéseinek megfelelően. A táblázat az irodalomelemzés során felmerült fogalmak (*adaptivitás, tanulástámogatás megközelítései, tanulásközpontúság a felsőoktatásban*) és az *adaptív-elfogadó iskola koncepciójának* vetületeit és a vetületek egymáshoz való kapcsolódásának lényegi elemeit ábrázolja, legfőbb célja a fogalmak hálózatos jellegének érzékeltetése, illetve annak bemutatása, hogy a beazonosított értékdimenziók miképpen szövik át a teljes rendszert. A táblázat sor- és oszlopfejléceiben a különböző megközelítések és azok irányai, míg celláiban az ezeket összekötő fogalmak szerepelnek.

Adaptív-elfogadó iskola koncepciója						
	Tanulásközpon- túság	Adaptivitás	Kategóriák megkérdő- jelezése	Közösségi- ség	Identi- tás	
Adaptivi- tás	Adaptív tanítás (oktatói szempont)	<ul style="list-style-type: none"> • a tanulás folyamat jellege, • egyéni tanulási utak, • aktív, értelmező tanulás 	✓	egyéni igények		
	Adaptív tanulás (tanulási rendszer szempont)	<ul style="list-style-type: none"> • a tanulás folyamat jellege, • egyéni tanulási utak, • aktív, értelmező tanulás 	✓	egyéni igények		
Tanulástá- mogatás	Minőségi tanítás	<ul style="list-style-type: none"> • egyéni igények • mélyreható tanulás • folyamat-modell 	intézményi reflexió		hallgatók és oktatók támogatása	
	Tanulásközpontú- ság	(lásd kiemelten len- tebb)				
	Tanulási eredmé- nyekre fókuszáló irány	<ul style="list-style-type: none"> • tanulási eredmény, mint cél • konstruktív összehangolás 		egyéni tanulási célok		
Tanulás- központú- ság a felső- oktatásban	A hallgatók tanulási eredményei, fejlődé- se a cél		változás/ reflexió/ tanulás	egyéni tanulási célok		tanulók hangja
	Minden hallgatóra kiterjedő tanulás- támogatás	✓	reflexió/ tanulás	egyéni igények		tanulók hangja
	Aktív, értelmező ta- nulás	✓	reflexió/ tanulás		közösségben zajló tanulás	
	Oktató és oktató- közösség, mint ta- nuló értelmezése	✓	változás/ reflexió/ tanulás	tanuló közös- ség	tanuló közös- ség	tanuló kö- zösség
	A tanulási folyamat egységként kezelése	✓	változás, refle- xió és tanulás dinamikus egysége			

1. táblázat: Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának értékdimenziói a felsőoktatási térben megjelent megközelítésekben (saját szerkesztés)

A tanulmány következő szakaszában az ábrában szereplő fogalmakról, majd a nemzetközi és hazai felsőoktatásban a fogalmak alapján megjelenő konkrét megvalósítási irányokról lesz szó.

Adaptivitás

A tanítás módjainak kategorikus elkülönítése Glasernél (1972) merül fel először. Munkájában – szemben a minimális változatosságot kínáló szelektív móddal – az adaptív tanítási mód lényege az oktatási eszközök adaptálhatóságában ragadható meg. Az adaptáció során az oktatási eszközöket úgy alkalmazzuk, hogy azok illeszkedjenek a tanulók tudásához, mely tudás keretként magába foglalja a tanulók háttérét, tehetségét, érdeklődési körét és kibontakozásának természetét. A tanulási út kijelölése ezeknek a jellemzőknek és képességeknek a tanulási folyamat elején és közben végzett felmérése során kirajzolódó mintázat szerint történik meg (Glaser, 1972). Glaser megfogalmazásával egybecsengő korai definícióval szolgál továbbá Wang is (1980), aki szerint „az adaptív oktatás lényege az egyéni tanulási igények figyelembevételével történő alternatív oktatási stratégiák és források használata.” (Wang, 1980, p. 122, idézi Brühwiler, 2011).

A tanulás-tanítás adaptivitásának szakirodalma ettől a ponttól két fő irányt vesz fel. Amennyiben az „adaptív tanulás” nemzetközi szakirodalomban megjelenő értelmezését vizsgáljuk, kitűnik, hogy az egyéni tanulási igények felmérésének és ehhez alkalmazkodó tanulási út kijelölésének célkitűzése főként az informatika világába vezet. A nemzetközi szakirodalom feltérképezésére Martin, Chen, Moore és Westine 2020-ban készült szisztematikus irodalomáttekintése volt az iránytű. A szerzők az „adaptive learning” (adaptív tanulás) kulcsszóra két adatbázisban (ERIC és az Education Research Complete) kerestek 2009 és 2018 között. Munkájukban 61 tanulmányt azonosítottak és elemeztek, melyek nagy része számítástechnika-tudományi témában (computer science discipline) jelent meg. Ez alapján az adaptív tanulás az egyéni tanulást és személyes fejlődést támogató, a felsőoktatásban népszerűsödő oktatási, technológiai innovációként, tanulási technológiaként értelmezhető (Martin, Chen, Moore, & Westine, 2020). A vizsgált tanulmányok szerzői az adaptív tanulást technológiaként és folyamatként értelmezik, annak technikai kereteit tárgyalják, míg fókuszban az adaptív tanulási rendszerek ismérveit, jellegzetességeit és hatékonyságát tartják. Az adaptív tanulási technológia szakemberei kétségkívül figyelembe veszik a tanulói jellemzőket, az egyéni különbségeket, elfogadják és rendszereik felépítésének kiindulópontjaként kezelik azokat, azonban erre támaszkodva a későbbiekben inkább a rendszer, a technikai megvalósítás, a tartalom és a változatos folyamatok kialakításán, értékelésén dolgoznak.

A szakirodalomban kibontakozó másik irány alapvetően a közoktatás területén vizsgálódik. Az „adaptív tanítás”, az „adaptív tanár” témáját öleli fel, melyben a kutatók főként az emberi tényezőt, az emberi gondolkodást, reflexiókat és interakciókat tartják érdeklődésük fókuszában. Parsons, Vaughn, Scales, Gallagher, Parsons, Davis és Allen három adatbázis felhasználásával (ERIC, Education Full Text, és ProQuest) végzett szisztematikus irodalomáttekintést (2018) a tanárok oktatási adaptivitására vonatkozóan. Az 1974 és 2014 között zajlott empirikus kutatások szisztematikus vizsgálata lehetővé tette a koncepciót alkotó fogalmi keret történeti változásának áttekintését. A vizsgálat során kitűnt, hogy a kifejezések sokfélesége ellenére a vizsgált kutatók meglepő hasonlósággal operacionalizálták az adaptív tanítás fogalmát (Parsons, Vaughn, Scales, Gallagher, Parsons, Davis, & Allen, 2018). A definíciók közös alapját azon megállapítás képezi, mely szerint az *adaptív tanár* a felmerülő stimulusokra reagál, a tanulói igények támogatására fókuszál, és cselekedetei a válaszok, a tervezés és tanítás közben felmerülő szükséges változtatások. Az *adaptív oktatás* szociális képződmény, a tanár metakognitív reflexiója a tanulók oktatás előtti, közbeni és utáni szükségleteire (Parsons et al., 2018), a *reflektív tanár* osztályszervezésének egyfajta közösségi gyakorlata, amely lehetővé teszi az egyéni sajátosságokhoz és igényekhez való alkalmazkodást (Hardy, Decristan, & Klieme, 2019).

A külföldi megközelítésekkel összhangban a hazai szakirodalomban is főként a közoktatásra vonatkozó tanulmányok lelhetőek fel, melyek túlnyomó többségében a differenciálás kerül a fókuszba. Nádasi (2010) nézőpontja szerint az adaptivitáshoz az út a differenciáláson keresztül vezet, és az egységes oktatás ad alkalmat

arra, hogy a gyerekek fejlesztésében/fejlődésében megerősödjének azok az elemek, amelyek a hatékony, konstruktív együttgondolkodáshoz, társas együttéléshez, a tudás társadalmilag értékes felhasználásához szükségesek (Nádasi, 2010). Az adaptivitás nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat (Rapos et al., 2011). Azonban míg a szerzők többsége ezt a zárt vagy egységes oktatás körülményei között (Jármái, 2005) megvalósított differenciálásként értelmezi (Golnhofer, 1999; Nádasi, 2010), Rapos és munkatársai értelmezésében e folyamatot a különféle résztvevők aktív és demokratikus bevonásával az iskola minden szereplője tanulóként és tanulóközösségként éli meg, figyelembe véve a folyamatokért felelős személyek megújulását, a folyamatos fejlődést (Rapos et al., 2011).

A hazai és nemzetközi szakirodalomban értelmezett adaptív tanulás, adaptív tanítás hasonló alapokon nyugszik, mint a tanulmány elején bemutatott adaptív-elfogadó iskola koncepciója (változás elfogadása, reflexió, innovációs szándék, a tanulók egyéniségének figyelembevétele), kibontakozásuk azonban szűkebb fókuszú: a tanulás technikai környezetére, vagy az adaptív tanár munkájára irányul. Jelen tanulmány Rapos és munkatársainak értékdimenzióit keresi a felsőoktatási térben. Ennek következő lehetséges módja, hogy az „adaptivitás” kifejezést átmenetileg félretéve, más fogalmak felől közelítve keressük a kapcsolódásokat.

A tanulástámogatás irányai a felsőoktatásban

A felsőoktatás expanziójának következménye a nagy hallgatói létszám mellett, hogy a hallgatók eltérő társadalmi, kulturális és közoktatási háttérrel rendelkeznek. Sokuk nem áll készen arra, hogy önállóan és eredményesen tanuljon a hagyományos egyetemi oktatás keretei között, számukra újfajta, támogató tanulási környezetre van szükség. Mivel exponenciálisan bővül a gazdaságban rendelkezésre álló tudás és az információk elérhetősége is, a munka világának elvárásai is változnak, a képzett munkaerővel szemben a szaktudás mellett olyan új képességek is megjelennek az elvárások között, mint a tudásszerzési stratégiák, innovációs és kommunikációs képességek stb. (Kopp, 2013).

A tanulástámogatás megközelítési módjának három iránya lehetséges, mely irányok a hangsúlyok és perspektívák alapján különíthetőek el egymástól: (1) a tanítás minőségére fókuszáló irány (minőségi tanítás), (2) a pedagógiai hagyományokra támaszkodó, tanulásközpontú irányok, (3) a tanulási eredményekhez kötődő irány (Kálmán, 2013). A második, tanulásközpontú irány jelentőségénél és a szakirodalomban betöltött szerepénél fogva külön megközelítési módként kerül tárgyalásra, míg a tanulási eredményekre fókuszáló irány a tanulásközpontúság alappillérei között kerül kifejtésre (lásd 2. ábra).

Minőségi tanítás

A *minőségi tanítás* a felsőoktatás minőségbiztosítási gyakorlatához kötődő fogalom. Az OECD IMHE (International Management in Higher Education) vizsgálatában a szervezeteknek a minőségi tanítás és támogatásának három szintjét azonosították (Hénard & Roseveare, 2012, idézi Kálmán, 2013): (a) az egész intézményre kiterjedő minőségpolitikát és minőségbiztosítást, (b) a programfejlesztést és -monitorozást és (c) a hallgatók és oktatók támogatását. Ez az irány azt hangsúlyozza, hogy a tanulást elsődlegesen az innovatív szervezeti kultúra alapozhatja meg, mely minden szereplő bevonását és tanulását támogatja, valamint folyamatos visszajelzést ad a fejlődésről (Kálmán, 2013).

A minőségi tanítás nézőpontjából az adaptivitás értéke az egyéni igények figyelembevételében, az aktív, mélyreható tanulás támogatásában, a tanulásközpontú programfejlesztés lehetőségében és a közösségi szemléletben jelentkezik (lásd 2. ábra).

A minőségbiztosítás témájában felmerülő, a minőséget veszélyeztető lényeges folyamatok egyike abban fogható meg, hogy a képzések hatékonyságának fokozását célzó intézkedések árnyékában a tanulás kikerül a fejlesztések fókuszából (Halász, 2010). E probléma megoldására Gosling és D'Andrea (2001) egy olyan holisztikus modellel tesz javaslatot, melyben egy új koncepció, az *oktatásfejlesztési modell* (Csizmadia, 2009) magába olvasztja az intézményi minőségbiztosítás és képzés fejlesztés részfolyamatát és szervezeti egységét. Ezzel pozitív, együttműködő, kollegiális környezetet teremt, amely a külső elvárások ismerete mellett nagyobb reflexióra és támogató gyakorlatközösségek létrejöttére ad lehetőséget. A gyakorlatközösséget és a minőségfejlesztést egyértelműen a teljes közösségre értelmezi: oktatók egymás közötti és hallgatókkal való együttműködésére (Gosling & D'Andrea, 2001).

A minőségi tanítás és annak támogatása különböző szinteken valósulhat meg: intézményi szinten (ahogyan az *adaptív-elfogadó iskola* esetében), programszinten vagy egyéni támogatás szintjén. A felsőoktatás terében főként az utóbbi két szinten történő törekvéseket fedezhetünk fel, bár az intézményi szinten történő kurrikulumfejlesztés terén is sok helyen figyelhetők meg változásra utaló jelek.

A kurrikulumfejlesztés folyamatára vonatkozóan általánosságban két eltérő megközelítés különíthető el: az *eredmény-* és a *folyamatmodell* (Neary, 2003; Kopp, 2013). Az *eredménymodellben* a tervezők a tartalomra és a folyamat irányítására, míg a *folyamatmodellben* a tanulói tevékenységekre és ezek hatására fókuszálnak. Az utóbbi modell nem az oktatók által meghatározott tanulási eredményekre, hanem a hallgatókra vonatkozó tudásra és a hallgatói szükségletekre épít, ebből adódóan azon eltérő tanulási utakra és az ezt támogató tanulási környezetre összpontosít, melyekben a hallgatók aktív részt vállalnak a tervezési folyamatban. A *tanulásközpontú* programok kurrikulumfejlesztése a *folyamatmodell* alapján írható le. A fejlesztési folyamat a következőket veszi figyelembe: hallgatói populáció (előzetes tudás, háttér), tanulási célok (mi a hallgatók célja a képzéssel), tanulási környezet (a tanulás támogatásának egységes rendszere), tanulásmélett és gyakorlat, kurrikulumarchitektúra és a tanulás támogatása (Kopp, 2013).

A kurrikulumfejlesztés gyakorlatában egyértelműen megmutatkozhatnak az adaptivitás értékei. A kurrikulum pedagógiai rendszerként való értelmezése egy-egy iskola teljes tevékenységrendszerének a megtervezését, többszintű gondolkodást tesz szükségessé intézményi szinttől egészen az egyes tanulók szintjéig. Ennek köszönhető, hogy a legújabb reformok kiemelt céljai között szerepel a tanulás individualizálásának feladata.

Tanulásközpontúság a felsőoktatásban és a tanulási eredményekre fókuszáló irány

Emlékeztetőül megjegyezzük, hogy a tanulástámogatás megközelítési módjának három iránya közül a harmadikként tárgyalt, legújabb megközelítési irány, a *tanulásközpontú pedagógia* jelentőségénél és a szakirodalomban betöltött szerepénél fogva külön megközelítési módként kerül tárgyalásra (lásd 2. ábra), valamint a tanulási eredményekre fókuszáló irány ismertetésére a tanulásközpontúság alappillérei között kerül sor.

A *tanulásközpontú pedagógia* válasz lehet az egyre sokszínűbbé váló hallgatói csoportok eredményes oktatásának kihívására. Ez a szemléletváltó megközelítés radikálisan eltér a megtanulandó tartalmakra fókuszáló irányoktól, helyettük a tanulás szervezés során a tanítás módszereit és a tanári irányítást helyezi középpontba (Kálmán, 2013). A megközelítés eltér továbbá a tanulóközpontúság paradigmájától is, amely a diákok egyéni igényeinek és elvárásainak figyelembevételén alapul, és a tanulási folyamatban való aktív részvételükre koncentrálna. A tanulásközpontú megközelítés a tanulás dinamikus folyamat jellegét, a folyamat elemeinek elválaszthatatlanságát hangsúlyozza. Négy pillére szervesen kapcsolódik egymáshoz: (a) a hallgatók tanulási eredményeire, fejlődésére fókuszál; (b) a hallgatók aktív, értelmező tanulását támogatja; (c) minden hallgatóra kiterjedő

tanulástámogatást céloz meg és (d) tanulóként értelmezi a folyamatok minden szereplőjét (az oktatókat és oktatóközösségeket is) (Kálmán, 2021).

Ha a tanulásközpontúságot önálló paradigmaként kezeljük, megtaláljuk benne az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának értékdimenzióit (lásd 2. ábra). Az *adaptivitás* a változ(tat)ás alapjául szolgál, és csak a változás, reflexió és tanulás dinamikus folyamataként értelmezhető; a *kategóriák megkérdőjelezése* az egyéni tanulási utak és ezeket támogató tanulási környezetek létrehozását eredményezi; a *közösségiség* értéke a tanulás közösségi jellege mellett magát a közösséget is tanulóként értelmezi; végül az *identitás* alakításában a célkitűzéseken és tanulási folyamatokon keresztül a tanulók hangja jut érvényesülésre.

A tanulásközpontúság négy pillére a felsőoktatásban

A hallgatók tanulási eredményeire, fejlődésére helyezett fókusz

A globális tendenciákhoz igazodóan kiemelt nemzeti oktatáspolitikai cél az egész életen át tartó tanulás támogatása, a tanulási eredményekre alapozott kompetenciaszemléletű oktatás (Derényi, 2018). Bár a *tanulástámogatást* tekintve a *tanulási eredmények megközelítés* már egy évtizede megjelent, mégis máig szokatlan követelményként jelentkezik a felsőoktatás számára az, hogy a képzések tartalma helyett a képzések kimenetelére, a tanulási eredményekre fókuszáljon, a korábbiaktól eltérő szemmel tekintsen a tanítás-tanulás folyamatára. Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének (EU Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005) követelménye, hogy a nemzeti keretrendszereknek egyértelműen azonosítaniuk kell a képzési célokat, és ezekre építve kell megtervezniük a különböző képzéseket, azok szintjét, kimenetelét, leírását. Az hazai képzések szintjéről az MKKR (Magyar Képesítési Keretrendszer) ad tájékoztatást (139/2015 (VI.9.) kormányrendelet). A *tanulási eredmény (learning outcome)* olyan, a tanulóval – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmény, amely négykomponensű rendszerben meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírásként jelenik meg az MKKR szintleírásával összevetve (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet). Ebben meghatározzák, hogy milyen szintre kell eljuttatni a képzésben részt vevőt, az adott (szak)területen a hallgatónak milyen összetettségű tudással kell rendelkeznie, a tudás birtokában milyen feladatok, tevékenységek önálló elvégzésére kell képessé válnia, és milyen attitűddel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a munkavégzése eredményes legyen.

A tanulási eredmények mint célkitűzések, a tanítási-tanulási tevékenységek és az értékelési rendszer együttes, egymással összehangolt tervezése elengedhetetlen (Kálmán, 2013). A fenti gondolat *Biggs összehangolási elméletének* (Biggs & Tang, 2011) lényegét képezi. Azáltal, hogy a tervezett tanulási eredményekhez rendel a tevékenységeket, a tartalmat és az értékelést, valamint mindezt a hallgatók sajátosságaihoz igazítja, egyensúlyt alakít ki az elvárt tanulási eredményekre építő tervezés és a hallgatók tanulásából kiinduló tervezés között. Biggs modellje nem tekinthető egyértelműen tanulásközpontú megközelítésnek, mivel külső sztenderdek alapján tervezi a képzést (Kopp, 2013), mégis a tanulásközpontúság egyik kiindulópontja azáltal, hogy elemeinek elválaszthatatlanságát hangsúlyozva a tanulási folyamatot dinamikus egységként kezeli.

Minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás

A hallgatók előzetes tudásuk, tanulási folyamatban való előrehaladásuk, tehát tanulóval kapcsolatosan felmerülő igényeik szerint sokfélék lehetnek. E sokféleségről többféleképpen gondolkodhatunk. A *speciális hallgatói csoportok* (például felnőtt, nemzetközi, hátrányos helyzetű hallgatók) extra támogatása kézenfekvő és hasznos lehet ugyan, de a csoportformálás folyamatával párhuzamosan megjelennek a csoportok elkülönítésével járó

veszélyek is. Vizsgálatok igazolják, hogy a felsőfokú tanulásra alapvetően nem a specialitások (kor, nemzetiség, hátrányos helyzet stb.), hanem a korábbi intézményes tanulási tapasztalatok vannak legnagyobb hatással (például Richardson, 1994). A *hallgatók tanulási sajátosságainak* azonosításakor a cél a tanulási folyamatban résztvevő összes hallgató tanulásának fejlesztése az önszabályozó tanulás támogatása által. Az *egyéni felsőoktatási tapasztalatra fókuszáló* irány a hallgatók eredményekre ható tapasztalatainak legtágabb értelmezését állítja középpontba. Figyelembe veszi a felsőoktatás előtti sajátosságokat, tapasztalatokat és a felsőfokú tanulási tapasztalatokat, a szervezeti és a társas környezet szerepét, tehát azt, hogy a különböző hallgatók hogyan élik meg ugyanazt a felsőoktatási környezetet, és ez milyen – szélesen értelmezett – hallgatói eredményekhez vezet (Kálmán, 2013).

Aktív, értelmező tanulás

A tanulásközpontú megközelítés az eredményes tanulást a hallgatók aktív közreműködésében, az előzetes tudás felszínre hozásában és abból kiindulva az egyéni tudásalkotásban, a hallgatók gondolkodására, megértésre törekvő tanulásában látja. E megközelítés értékei szolgáltatják azt a felépítményt, mely köré a különböző tanulástámogatási utak, módok és az adott szakma tényleges, komplex, autentikus kontextusához kötődő tanulási szituációk szerveződnek – mivel a diszciplináris kontextus gyakran az intézményi kontextusnál is erősebben meghatározza a különböző szereplők tanulás-tanításról való gondolkodását (Kálmán, 2013). A tanítás és tanulás párhuzamosan értelmezett folyamatok, amelyekben a mélyreható, megértő tanulást aktív, reflektív, interaktív oktatási módszerek támogatják, állványozzák (Kálmán, 2021). Ehhez a tanítás értelmezésének megújulása és az oktatók folyamatos szakmai fejlődése elengedhetetlen.

Tanulóként értelmezett oktatók és oktatóközösségek

Az oktatók tudása dinamikus, a gyakorlati munkán és szakmai fejlődésen keresztül formálódik. „Szakmai fejlődés minden olyan tevékenység, amely azt a célt szolgálja, hogy az oktatók tudása, képességei, nézetei gazdagodjanak és erősödjenek az adott helyzetben, amit a személyes és kontextuális tényezők egymásra hatása formál, és ami végső soron a felsőoktatásban történő tanulás és tanítás kritikai reflexiójához járul hozzá.” (Kálmán, 2021, p. 36). A vonatkozó szakirodalom és egy feltáró vizsgálat alapján Kálmán Orsolya az oktatói szakmai fejlődés és tanulás négy jellemző útját azonosította: (a) tanulás képzés és olvasás révén; (b) tanulás vizsgálatok által; (c) tanulás kollégákkal és (d) tanulás reflexió segítségével. Ezek közül a magyar felsőoktatás területén az utóbbi két informális tanulási út bizonyult a legjellemzőbbnek, a diszciplináris kultúrák esetén pedig főként a (c) pontban említett gyakorlatközösség a meghatározó (Kálmán, 2021).

A tanulási folyamat egységként kezelése

A *tanulásközpontúság* megközelítésének lényegi, összefoglaló jellemvonása, hogy a tanulást részenként nem elkülöníthető, egységes folyamatnak tekinti. Ezt támasztja alá *Biggs konstruktív összehangolási elmélete* (Biggs & Tang, 2011) is. Miközben az egységesség szempontja a tanulásközpontúság négy, Kálmán által meghatározott pillérét (Kálmán, 2021) is áthatja, mégis jelentőségénél fogva külön irányként is megemlítésre kerül annak ábrázolására, hogy a tanulási folyamat egységként való kezelése fogalmaiban miképpen kapcsolódik az *adaptív elfogadó iskola koncepciójának* értékeihez (lásd 2. ábra).

A tanulásközpontúság értelmezései

A felsőoktatás kontextusában *tanulásközpontú* szemléleten azt a megközelítést értjük, amely az oktatási folyamat tervezése, szervezése, megvalósítása és értékelése során a résztvevők tanulását állítja középpontba. Az oktatás során a résztvevők határozzák meg vagy befolyásolják saját tanulásuk tartalmát, a tanulási tevékenységeket, a tanulási anyagokat és a tanulás terét. Az oktató, instruktor feladata az, hogy lehetőséget teremtsen az egyes hallgatóknak az egyéni és közös tanuláshoz, és támogassa őket képességeik hatékony fejlesztésében (Kopp, 2013). Célkitűzése, hogy aktív, értelmező, konstruktív tanulás által, az oktatókat is tanulóként értelmezve valósuljon meg minden egyes hallgató támogatása, azok tanulási eredményeinek fejlesztése érdekében (Kálmán, 2021).

E szemléletet a Rapos és munkatársai (2011) által definiált *tanulásközpontúság* értékdimenzióival összevetve látjuk, hogy bár az egyéni tanulási utak és a tanulók bizonyos mértékű bevonása célkitűzésként jelennek meg, azonban a tanulás rendszerét csak az oktatás tervezésétől kezdődő folyamattal azonosítják, a tanulási célok csak oktatáspolitikai szinten kerülnek megfontolásra, átdolgozásra, és azok nem a szereplők közös értelmezéseinek és döntéseinek eredményei. A gyakorlatban többnyire a tanulók köre is a régi kategória keretein belül marad: a hallgatókkal, diákokkal azonos, továbbá a hallgatók bevonása korlátozott szintű, ezért a tudás kevésbé jelenik meg a közösen konstruált tanulási eredmények, kompetenciák összességéként.

A következőkben a fenti hiányosságokra válaszként adható, a felsőoktatási gyakorlatban megjelenő jó példákat és lehetőségeket részletezem. Természetesen sokféle tanulásközpontú megoldásról és elméletről lehet szó, amelyek fókuszuk alapján rendezhetők a gyűjtőfogalom alá (Kopp, 2013). A tanulmány a továbbiakban a *tanulók mint partnerek/tanulók partneri elköteleződése* paradigmát ismerteti a hiányosságokra adható lehetséges megoldásként, mely paradigma a tanulásra mint értékre tekint és az adaptív-elfogadó iskola értékdimenzióhoz köthető.

A tanulásközpontúság egy megvalósítási útja: a tanulók partneri elköteleződése

A diákok – azon felül, hogy megválaszthatják tanulási módszereiket és alakíthatják tanulási útjukat az adott célok elérése érdekében – mélyebben is bevonhatóak az oktatással, iskolával kapcsolatos döntésekbe, innovációkba, változásokba. A tanulásközpontú felsőoktatással foglalkozó nemzetközi szakirodalomban ez kiemelkedő iránynak tekinthető. Ezen belül a kezdeményezéseket többféle elnevezéssel illetik: *a tanulók hangja* (*student voice*); *a tanulók mint partnerek* (*students as partners*) vagy *a tanulók partneri elköteleződése* (*student engagement through partnership*). E terminológiák nem feltétlenül utalnak a bevonódás mélységére és a diákokkal megosztott döntések sokszínűségére, bár bizonyos szakirodalmak a *partneri elköteleződést* a *tanulók hangján* túlmutató koncepcióként írják le (Healey, Flint, & Harrington, 2016). A hallgatók bevonása a felsőoktatási döntésekbe, újításokba rendkívül sok szinten, témában és formában elképzelhető. A hallgatókkal való összekapcsolódásnak különböző formái lehetségesek: *informálás* (egyirányú a hallgatók felé), a *konzultálás* (egyirányú a hallgatók felől), *bevonás* (kétirányú az egyes oktatók és hallgatók között), *partnerség* (az összes szereplő között zajlik) és *kontroll* (kizárólag a hallgatók kezében van egy folyamat). A legtöbb lehetőséget, kapcsolódást és kommunikációs irányt a *partnerség* hordozza magában.

A *partnerség* egy együttműködő, kölcsönös folyamat, melyben a partnereknek megvan a lehetősége az egyenlő közreműködésre a kurrikulum és pedagógiai háttér megfogalmazása, a döntések, az implementálás, az ellenőrzés és az elemzés terén, bár nem feltétlenül ugyanazon a módon járulnak hozzá ezekhez (Cook-Shater, Bovill & Felten, 2014, idézi HE Academy, 2015).

A *partnerség* a tanulók elkötelezett tanulását és a hatékony tanulás-tanítást elősegítő folyamat (HE Academy, 2015).

Partneri együttműködés Healey és munkatársai (2016) meglátása szerint nem minden tanulási kontextusban lehetséges és helyénvaló, és egy ilyen együttműködésbe történő, meggyőződésen alapuló „beleegyezés”, a be- rögzült szerepek rugalmas alakulásának megengedése kétségkívül hosszú és nehéz folyamat. Az oktatóknak részben át kell adnia az irányítást, lehetőséget kell adnia a visszajelzésre és szembe kell néznie azzal, a hallgatóknak pedig fel kell vállalnia a megszerzett hatás- és feladatkörökkel járó felelősséget. Ennek ellenére ez a kölcsönös elköteleződés új tereket nyit meg a párbeszédre, tanulásra és kutatásra, és a közös célok és értékek által összetartozás- és közösségélményt nyújt (HE Academy, 2015).

A sikeres együttműködést megalapozó értékek a következők: hitelesség, őszinteség, inkluzivitás, kölcsönös- ség, felhatalmazás, bizalom, bátorság, egyenlőség és a felelősség (HE Academy, 2015). Ezek az értékek többfé- le módon, különböző hangsúlyokkal fejezhető ki, képviselhető, de lényegük, hogy a partnereknek bizalom- mal, új ötletekre nyitottan és a bizonytalanság állapotával megbarátkozva kell együttműködniük. A *partnerség- ben* az oktatók és a diákok is lehetnek szakértők különböző módokon, és mindenkinek az ötlete megfontolás tárgyát képezheti (Healey & Healey, 2019).

A szemlélet egyik modellje a felsőoktatási tanulás és tanítás terén való együttműködések modellje (Healey et al., 2016), mely négy egymást részben átfedő együttműködésnek helyet adó területet azonosít. Ezek a kö- vetkezők:

1. Tanulás, tanítás és értékelés (a diákok mint segédoktatók, mentorok, értékelők és tervezők vesznek részt az együttműködő és aktív tanulásban).
2. Témaalapú kutatások (közös kutatások, PBL és EBL, publikálás biztosítása).
3. Tudományos kutatás tanulás, tanítás és értékelés témában (a hallgatók mint a változás ágensei).
4. Kurrikulumtervezés és pedagógiai konzultáció (a hallgatókkal közösen megvalósítva).

Az első kettő a *tanulás, tanítás és kutatási partnerség* területén, az utolsó kettő a *tanulás és tanítás előmozdí- tását szolgáló együttműködések* formáiban figyelhető meg (HE Academy, 2015; Healey et al., 2016).

Amennyiben intézményi szinten megtörténik a koncepció helyi kontextusba helyezése, sajátosságokhoz va- ló igazítása, azaz a megfelelő önreflexiós folyamat, a partnerség a diskurzus és a kritikai figyelem által változá- sokat, fejlődést tesz lehetővé (Healey et al., 2016). Ehhez sorvezetőül a kutatók által megfogalmazott kérdések segítségével a szakirodalom szolgálhat. E kérdések főbb témái a következő területeket érinthetik: az együttmű- ködés gyakorlata helyi kontextusban, az értékek, a kurrikulum, a témaalapú és tanulás, tanítás témájú kutató- sok, valamint a támogatás és előmenetel helyi lehetőségei (Healey & Healey, 2019).

További értékdimenziók megjelenése

A *tanulók partneri elköteleződése* megközelítéshez elengedhetetlen az intézmény, sőt intézményrendszer sze- replőinek nyitottsága, hiszen a hallgatók valódi partnerként történő kezelésekor óhatatlanul megkérdőjeleződik néhány alapvető kategória, feladat-, felelősség és hatáskör. Ha ezt a legnehezebb, paradigmaváltó lépést meg- teszi egy intézmény, vagyis szereplői elengedik ragaszkodásukat az elkülönült „tanár” és „tanuló” kategóriák- hoz, akkor biztosan belépnek egy kapun, melyen túl a további kategóriák lebontása vagy átértékelése nem je- lent akkora nehézséget. Sőt, már benne is vannak az *adaptív* folyamat közepében: változásokat élnek meg, tu- datosan reflektálnak ezekre, tanulnak és ismét reflektálnak, változnak, és ezen örök mozgás során személyes és intézményi *identitásuk* alakul, a szereplők *közösséggé* formálódnak. Ezek mentén az értékek mentén tudato- san és közösen „utazhatnak” tovább a tanulás világában.

Az adaptív-elfogadó iskola értékei részleteiben már a *tanulók partneri elköteleződésében* is felfedezhetőek, és még egységesebben, teljes komplexitásukban megjelenhetnek a koncepciót továbbgondoló megközelítésekben. A tanulókkal való partnerségen túlmutató koncepciók egyike Cook-Sather és Felten (2017) *határvidék (liminality) elmélete*. A *határvidék (liminality, liminal space)* az a tér, melyben az együttműködés gyakorlata, valamint a tanulás közös értelmezése és közös felépítése kibontakoztatja a kölcsönösséget (Cook-Sather & Felten, 2017, idézi Matthews et al., 2018), és ezzel minden szereplőt együtt-tanulóként értelmez. A koncepciót Barnacle és Dall'Alba (2017, idézi Matthews et al., 2018) *gondoskodás* megközelítése egészíti ki, melyben a felek gazdagítják egymást emberi és társadalmi lényként. Végül az együttműködés *tanuló közösségként* való felfogása az a szemléletmód, amely összefoghatja és megkoronázhatja mindezeket. Egy ilyen *tanuló közösség* kritikus reflexiót hív életre a meglévő kapcsolatok, identitások, folyamatok és rendszerek tekintetében, így alapjává válik az intézményi kultúra és erkölcsi világvég alakulásának (HE Academy, 2015).

Összegzés és a kutatás korlátjai

A szakirodalomelemzéssel végzett kutatás célja az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók felsőoktatási térben való beazonosítása volt. Az egyes értékdimenziók bemutatása után ismerttettem az adaptivitás fogalmának a felsőoktatás irodalmában való megjelenését, és mivel kiemelt szempont volt a tág perspektíva megőrzése, az adaptivitással kapcsolatos, tartalmukban hasonló, a hazai szakirodalmat meghatározó fogalmak rendszerének feltérképezése is megtörtént. A felmerült fogalmak a tanulástámogatás, a minőségi tanítás, a tanulásközpontúság és ezek vetületei voltak. A fogalmakat rendszerbe foglalva a tanulmány kísérletet tett arra, hogy feltárja azokat a kapcsolódási pontokat, átfedéseket, melyek a fogalmakat egymáshoz, illetve azokat az adaptív-elfogadó iskola koncepciójához fűzik. Végül a hazai szakirodalomban meghatározó tanulásközpontúság fogalmának és az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának azonos értékdimenziója mint központi elem került fókuszba, és betekintettünk e megközelítés néhány lehetséges felsőoktatási megvalósítási formájába.

A kutatás korlátja, hogy az irodalomfeltárás nem szisztematikusan, hanem a kutatási célnak, az értékek azonosításának és a tág perspektíva megőrzésének jegyében zajlott, és ugyanezekből az okokból néhol konkrétan felsőoktatási, néhol az oktatási rendszer egészére megfogalmazott koncepciókat mutatott be, amely keret aktuálisan minden ismertetett megközelítésnél tisztázásra került.

A téma soha el nem évülő, így a hazai szakirodalomban jellemző kérdések kutatásának folytatása mellett a perspektíva szűkítésével, változtatásával mind az adaptív tanulási rendszerek, mind az adaptív tanítás megközelítése kiemelt figyelemre, további kutatásokra érdemesek.

Irodalom

1. Barnacle, R. & Dall'Alba, G. (2017). Committed to learn: student engagement and care in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1326–1338. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1326879> (2021.07.15.)
2. Bentley, T. & Miller, R. (2006). Personalisation: Getting the Questions Right. In *Personalising Education: Schooling for tomorrow* (pp. 115–126). CERI, OECD. <https://doi.org/10.1787/19900716> (2021.07.15.)
3. Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
4. Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004> (2021.07.15.)
5. Cook-Sather, A. & Felten, P. (2017). Ethics of academic leadership: Guiding learning and teaching. In Su, F. & Wood, M. (Eds.), *Cosmopolitan perspectives on academic leadership in higher education* (pp. 175–191). London, Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474223058.ch-010> (2021.07.15.)
6. Csizmadia, T. (2009). Minőségmenedzsment a felsőoktatásban. In Drótos, Gy. & Kováts, G. (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 179–198). Aula.
7. Derényi, A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben In Kováts, G. & Temesi, J. (Eds.) (2018). *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017* (pp. 130–146). NFKK kötetek 2., Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
8. Mahar, S., Keamy, K. & Herrick, K. (2007). *Personalising education: from research to policy and practice*. Department of Education and Early Childhood Development. https://www.researchgate.net/publication/265172819_Personalising_Education_from_research_to_policy_and_practice (2021.07.15.)
9. EU Ministry of Science, Technology and Innovation (2015). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*.
10. http://www.ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf (2021.07.15.)
11. Glaser, R. (1972). Individuals and learning: The new aptitudes. *Educational Researcher*, 1 (6), 5–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X001006005> (2021.07.15.)
12. Golnhofer, E. (1999). *Az adaptív oktatás menedzselése*. KöVI jegyzet.
13. Gosling, D. & D'Andrea, V. (2001). Quality Development: a new concept for higher education, *Quality in Higher Education*, 7(1), 7–17. <https://doi.org/10.1080/13538320120045049> (2021.07.15.)
14. Halász, G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. http://halaszg.elte.hu/download/A_study_TANULAS.pdf (2021.07.15.)
15. Halász, G. (2018). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. http://halaszg.elte.hu/download/Implementation_study.pdf (2021.07.15.)
16. Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004> (2021.07.15.)
17. Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107> (2021.07.15.)
18. Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2016). Student as partners: Reflection on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1–13. https://www.researchgate.net/publication/331979731_Students_as_partners_Reflections_on_a_conceptual_model (2021.06.06.)

19. Healey, M. & Healey, R. L., (2019). *Student Engagement Through Partnership: A guide and Update to the Advance HE Framework*.
<https://mickhealey.co.uk/devtest/wp-content/uploads/2020/02/SaP-Guide-Updated.pdf>
(2021.06.06.)
20. Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching. Higher Education: Policies and Practices*. OECD IMHE.
<https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> (2021.10.07.)
21. Higher Education Academy (2015). *Students as partners change programme 2012–13: an overview of the programme, participating institutions and case studies*.
<https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/student-engagement-through-partnership-new.pdf> (2021.06.06.)
22. Hopkins, D. (2006). Introduction. In *Personalising Education: Schooling for tomorrow* (pp. 17–19). CERI, OECD. <https://doi.org/10.1787/19900716>
23. Järvelä, S. (2006). Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. In *Personalising Education: Schooling for tomorrow* (pp. 31–46). CERI, OECD.
<https://doi.org/10.1787/19900716> (2021.07.15.)
24. Kálmán, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 7(2), 15–22.
25. Kálmán, O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
26. Kopp, E. (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási műhely*, 7(2), 39–56.
27. Manninen, J., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukkanen, S., Sarkka, A. & Passi, S. (2007). *Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education.
28. Martin, F., Chen, J., Moore, R.L. & Westine, C. D. (2020). Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1903–1929. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09793-2>
(2021.07.15.)
29. Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L. & Turner, J (2018). Conceptions of students as partners. *Higher education*, 76 (6), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y> (2021.07.15.)
30. Mészáros, Gy., Gaskó, K., Kálmán, O. & Rapos, N. (2009). Az adaptív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák – háttér tanulmány. Az *elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása*. TÁMOP 6.6.2. Elemi projekt.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/6.6.2-MGY-GK-KO-RN_adaptiv_iskola_hatter_tan.pdf (2021.10.19.)
31. Miliband, D. (2006). Choice and Voice in Personalised Learning. In *Personalising Education: Schooling for tomorrow* (pp. 21–30). CERI, OECD. <https://doi.org/10.1787/19900716> (2021.07.15.)
32. M. Nádas, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
33. Neary, M. (2003). Curriculum concepts and research. In Neary, M., *Curriculum studies in post-compulsory and adult education: A teacher's and student teacher's study guide* (pp. 33–56). Nelson Thornes.
34. Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G. & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205–242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198> (2021.07.15.)
35. Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő intézet.
36. Rapos, N. & Lénárd, S. (2008) Adaptivitás – módszer vagy szemlélet. In Lénárd S. & Rapos, N. (Eds.), *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete* (pp. 9–17). Educatio Kht.
37. Richardson, J. T. E. (1994). Mature students in Higher Education: I. A Literature Survey on Approaches to Studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309–325.
<https://doi.org/10.1080/03075079412331381900> (2021.07.15.)

38. Senge, P. M. (1998). *Az ötödik alapelv*. HVG Kiadó.
39. Wang, M. C. (1980). Adaptive instruction: building on diversity. *Theory into Practice*, 19(1), 122–128. <https://doi.org/10.1080/00405848009542885> (2021.07.15.)
40. Winkler, M. (2003). Életformánk. In Winkler, M. (Ed.), *Iskolapéllda – kinek kaloda, kinek fészek* (pp. 29–61). Edge 2000 Kft.

Hivatkozott jogszabályok

1. 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerorzhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvétéléről.
2. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Studying the value dimensions of the adaptive-acceptive school concept in higher education

The adaptive-acceptive school is an institution, that accepts different and changing needs and goals, highlights them and treats them as a value, and implements learning-centred and innovative thinking. This unique comprehensive concept elaborated by Nóra Rapos and her colleagues is built on the network of five interwoven value dimensions: adaptivity, learning-centredness, questioning the categories, importance of community, and forming identity. Since this approach has not been attended yet in the field of higher education, this study aims to identify the system of the connected concepts, and the alternative ways emerging in HE that are aligned to the value of adaptivity and learning-centredness. Our research method was a literature review to shortly present the concept of the adaptive-acceptive school and map the new approaches that appeared in the space of international HE. The theoretical frameworks of learning support and the learning-centred curriculum development in HE are defined, and one learning-centred way, student engagement through partnership have been identified. The research concluded that the value dimensions of the adaptive-acceptive school concept partially appeared in the reviewed literature. The approaches that deepen the paradigm of student engagement through partnership can serve as an answer to fill the gaps of missing value dimensions. The concept of learning community notably stands out from those approaches since it enables to identify all the value dimensions, and thereby from its point of view the model of adaptive-acceptive school can be aligned to HE.

Keywords: adaptivity, adaptive-acceptive school, personalised learning, learning-centredness, learning community, student engagement through partnership