

Tanulmányok

Fókusz

Bevezető A távolléti felsőoktatás tapasztalatai és tanulságai című Fókusz rovathoz

Kálmán Orsolya

**A pandémia első hulláma a felsőoktatás-
kutatások tükrében – Szakirodalmi áttekintés**

Kopp Erika és Saád Judit

**Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás
során hallgatói, oktatói és intézményi szinten**

*Horváth László, Czirfusz Dóra, Misley Helga és N.
Tóth Ágnes*

**Arctalanság a távolléti felsőoktatásban –
Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus
eseményei a távolléti oktatás első időszakában**

*Kálmán Orsolya, Eszes Fruzsina, Kardos Dorottya,
Lénárd Sándor, Pálvölgyi Lajos és Szivák Judit*

**A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók
dilemmái a távolléti felsőoktatás második
időszakában**

*Kálmán Orsolya, Eszes Fruzsina, Kardos Dorottya,
Lénárd Sándor Pálvölgyi Lajos és Szivák Judit*

Tanulmányok

Körkép

**Meeting Cultures and Languages in the
Classroom – Rethinking Aronson's Method**

Kolosai Nedda

**A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/ foglalkozási
és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai**

Borbáth Katalin és Horváth H. Attila

A társadalomismereti műveltség értelmezése

Dancs Katinka

Narratív interjú a pedagóguskutatásban

Bencsikné Molnár Réka és Szaboles Éva

Szerzőink

Authors

2021 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Főszerkesztő: Baska Gabriella
- A Fókusz rovat vendégszerkesztője: Kálmán Orsolya
- Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin
- Szemle: Péntes Dávid
- Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Szente Dorina
- Asszisztensek: Mísey Helga
Szabó Lilla
- Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
- Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Horváth H. Attila (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (BME)
Tészabó Júlia (ELTE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	
Bevezető A távolléti felsőoktatás tapasztalatai és tanulságai című Fókusz rovathoz	5
<i>Kálmán Orsolya</i>	
A pandémia első hulláma a felsőoktatás-kutatások tükrében – Szakirodalmi áttekintés	7
<i>Kopp Erika és Saád Judit</i>	
Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten	23
<i>Horváth László, Czirfusz Dóra, Misley Helga és N. Tóth Ágnes</i>	
Arctalanság a távolléti felsőoktatásban – Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában	43
<i>Kálmán Orsolya, Eszes Fruzsina, Kardos Dorottya, Lénárd Sándor, Pálvölgyi Lajos és Szivák Judit</i>	
A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában	62
<i>Kálmán Orsolya, Eszes Fruzsina, Kardos Dorottya, Lénárd Sándor Pálvölgyi Lajos és Szivák Judit</i>	
Tanulmányok	82
<i>Körkép</i>	82
Meeting Cultures and Languages in the Classroom – Rethinking Aronson’s Method	83
<i>Kolosai Nedda</i>	
A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/ foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai	104
<i>Borbáth Katalin és Horváth H. Attila</i>	
A társadalomismereti műveltség értelmezése	115
<i>Dancs Katinka</i>	
Narratív interjú a pedagóguskutatásban	130
<i>Bencsikné Molnár Réka és Szabolcs Éva</i>	
Szerzőink	140
Authors	143

A távolléti felsőoktatás tapasztalatai és tanulságai

Bevezető A távolléti felsőoktatás tapasztalatai és tanulságai című Fókusz rovathoz

Kálmán Orsolya*

A Neveléstudomány Fókusz rovatába az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának (PPK), valamint a kar Neveléstudományi Intézetén belül működő Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központnak (FPMK)¹ a munkáit válogattuk be. Miközben a PPK-n megvan az előzménye azon tudományos, módszertani gondolkodásnak, vizsgáltnak, amely arra irányul, hogy hogyan lehet a tanítással és a tanulással kapcsolatos felsőoktatási tapasztalatok elemzésére építeni az oktatás fejlesztését, avagy másképp hogyan válik az oktatásfejlesztés professzionális munkává, hogyan erősödik meg a tényeken alapuló megközelítés e területen; intézményesített jelleggel az FPMK 2018-tól, a PPK átfogóan, kari (vezetői) szinten pedig különösen a veszélyhelyzeti távolléti oktatás megjelenésével foglalkozik mindezzel. Az FPMK oktatók, oktatóközösségek számára tart képzéseket, elindította az oktatók közti tudásmegosztást elősegítő Oktatói teadélutánokat, a PPK pedig a távolléti oktatás alatt egyebek mellett egy kari mentorrendszert alakított ki, és az oktatók és hallgatók digitális átállásra való készenlétét vizsgálta.

E műhelyekből nőttek ki azok a kutatások, amelyeket a Neveléstudomány Fókusz rovatában *A távolléti felsőoktatás tapasztalatai és tanulságai* címmel gyűjtöttünk össze. E tanulmányok közös jellemzője, hogy hisznek (1) a kutatás és a fejlesztés összekapcsolásában. A kutatásokkal célzottan törekszünk a felsőoktatási gyakorlatot fejleszteni, a kutatások tanulságait visszaforgatni a gyakorlatba. A kutatás és a fejlesztés kapcsán is meghatározónak tartjuk (2) a szakmai-pedagógiai tudatosság növelését, az (online) tanulás és tanítás reflexiójának erősítését. Ezért a kutatások nem jó gyakorlatok gyűjtésére fókuszálnak, hanem a pedagógiai helyzetek, döntések mögött meghúzódó dilemmák, szakmai elképzelések feltárására; valamint a krízishelyzetekre jellemző, próba-szerencse jellegű, „barkácsolásra” építő, alulról szerveződő innovációkra. A publikált kutatások továbbá vallják, hogy (3) a tanulás-, és hallgatóközpontú felsőoktatás csak a hallgatók perspektívájának bevonásával, az oktatók és a hallgatók percepcióinak összehasonlításával valósulhat meg, így a kutatások mindkét fél tapasztalataira építettek. Végül szem előtt tartottuk, hogy (4) a távolléti felsőoktatás sokrétű tapasztalatainak megértéséhez sokféle kutatási út vezethet, így került be a tematikus számba szakirodalmi áttekintés, kérdőíves vizsgálat és dilemmák, kritikusan események gyűjtésére, értelmezésére fókuszáló longitudinális kvalitatív kutatás is.

A tematikus szám első tanulmányát Kopp Erika és Saád Judit jegyzi *A pandémia első hulláma a felsőoktatás-kutatások tükrében – szakirodalmi áttekintés* címmel. A szakirodalmi áttekintésben a szerzők a távolléti felsőoktatás első időszakának kutatásait, szürke irodalmát mutatják be témák, módszertani megközelítések és földrajzi helyek mentén. Továbbá vállalkoztak arra, hogy a nemzetközi és hazai kutatások irányát is összevessék. Eredményeikre a további tanulmányok is építettek azzal, hogy törekedtek az egyszerű kérdőíves módszerek használatán túllépni; és hogy a hallgatói tapasztalatok gyűjtése mellett a kezdetektől az oktatói nézőpont megjelenítését is lényegesnek tartották.

A tematikus szám következő tanulmánya, az *Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten* a PPK-n végzett oktatói és hallgatói kérdőíves vizsgálat eredményeit összegzi. A szer-

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kalman.orsolya@ppk.elte.hu

1. Alapító tagok: Kálmán Orsolya (vezető), Horváth László, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Lukács István, Rapos Nóra, Rónay Zoltán, Saád Judit, Salát Magdolna, Szivák Judit.

zők, Horváth László, Czirfusz Dóra, Miskey Helga, N. Tóth Ágnes felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulás és tanítás kérdéseit, az alulról jövő innovációkat a távolléti oktatás során nem lehet elválasztani a hallgatók élethelyzetétől, az oktatók munkavégzéssel kapcsolatos megváltozott tapasztalataitól. A kutatás további eredménye, ahogyan az oktatók digitális felkészültsége és tanulóközpontú szemlélete közti összefüggéseket felszínre hozza. A kutatás fontos tanulsága, hogy azok az oktatók, akik alacsony digitális kompetenciával, de erős tanulóközpontú megközelítéssel rendelkeztek, kevésbé érezték sikeresnek a kurzusukat. Viszont azok az oktatók, akik a leginkább sikeresnek tartották a kurzusukat, alacsony tanulóközpontú szemlélettel rendelkeztek.

A hallgató- és tanulóközpontú megközelítéssel foglalkozik a következő tanulmány is, ami egy longitudinális kvalitatív interjúkra épülő kutatás első adatfelvételének eredményeit dolgozza fel. A Kálmán Orsolya, Eszes Fruzsina, Kardos Dorottya, Lénárd Sándor, Pálvölgyi Lajos és Szivák Judit által írt tanulmány, az *Arctalanság a távolléti felsőoktatásban – Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában*, az ELTE oktatói és hallgatói által észlelt dilemmákat és kritikus eseményeket gyűjtötte össze és elemezte. A tematikus tartalomelemzés számos közös problémára mutatott rá, például a túlterheltség, digitális kompetenciák kérdését; de a hallgatók és az oktatók eltérő dilemmafókuszait is sikerült azonosítani (például az oktatói szerepek, szerepkonfliktusok fontossága, a hallgatói élethelyzetek). A kutatás végül öt meghatározó – a tematikus területeken átívelő, oktatók és hallgatók számára közös – dilemmát is azonosított, melyek közül az arctalanság a távolléti oktatás metaforikus dilemmájává vált sokféle és számos diplomatikus értelmezésével. Összességében a tanulóközpontú megközelítés egyes területei megerősödtek (például a minden tanulóra való figyelés), más területei (például a tanulási eredmények alapú tanítás) háttérbe húzódtak az adott kutatás eredményei alapján.

Ugyanez a szerzői csoport a longitudinális kvalitatív kutatás következő eredményeit *A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában* című tanulmányában publikálta. E tanulmány középpontjában a hallgatói bevonódás és partnerség lehetőségei állnak; az oktatói és hallgatói reflexiók elemzéséhez pedig a hazai kontextusban kevésbé ismert dilemmatikus tér koncepciója kerül bevezetésre. Az eredmények alapján a hallgatói partnerség a dilemmák értelmezésében kevésbé átgondolt, inkább a kölcsönös együttérzés kerül előtérbe, felerősödik az oktatói és hallgatói szerep közti távolság, az oktatói kontroll szerepe; ugyanakkor a hallgatókkal való partneri viszony kialakítására számos elem jelent meg a cselekvési lehetőségek között. Összességében a pozitív jelek mellett az értelmezések átgondolatlanságai, hiányosságai korlátozhatják a hallgatói és oktatói partnerségre épülő oktatás megerősödését.

A pandémia első hulláma a felsőoktatás-kutatások tükrében – Szakirodalmi áttekintés

Kopp Erika és Saád Judit***

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.1

A 2020. év kezdetén kialakult globális vírushelyzetre a felsőoktatási intézmények a világ minden részében a távolléti oktatásra történő átállással reagáltak. Ezen átalakulások, folyamatok és hatások vizsgálatára kezdettől fogva nagy kutatói érdeklődés irányult (Crawford et al. 2020; Rumbley, 2020), a helyzet által megkövetelt új tudás a sikeres adaptáció egyik meghatározó feltételévé vált. Vizsgálatunkban a pandémia első időszakában a felsőoktatás-kutatásokban megjelenő témák, módszertani megközelítések és a felsőoktatást érintő változások tematikus elemzését végeztük el. Az eredmények azt mutatják, hogy az időszak a felsőoktatás-kutatás területén is számos markáns következménnyel járt. Ezek egyike a publikációs tér átalakulása, a „szürke irodalom” szerepének felértékelődése, mely jóval gyorsabban reagál az aktuális problémákra, részben a felsőoktatás egyfajta „befelé fordulása”, a megváltozott körülményekhez igazodó oktatási tevékenységek miatti leterheltség (Crawford et al. 2020a), illetve a tudományos folyóiratok publikációs folyamatának hosszúsága miatt. A publikációk témáit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az oktatás és a kutatás kérdései, a konkrét oktatási tevékenység, ennek módszerei, eszközei, a jó gyakorlatok megosztása kiemelten fontos szerepet játszanak a vizsgált időszakban. Előtérbe kerülnek a távolléti oktatás gazdasági hatásaival, a hallgatói (és kisebb mértékben) az oktatói jólléttel, a pandémia felsőoktatás-politikára, felsőoktatás-irányításra gyakorolt hatásával foglalkozó vizsgálatok is.

Kulcsszavak: Covid-19, felsőoktatás, kutatás, szakirodalmi áttekintés

Bevezető

A 2020. év kezdetén kialakult globális vírushelyzetre a felsőoktatási intézmények a világ minden részében a távolléti oktatásra történő átállással reagáltak. A járvány globális oktatásügyi hatását jól érzékelteti, hogy a világ 188 országában vezetett az oktatási intézmények lezárásához és a távolléti oktatásra történő átálláshoz. Ennek következtében a világ tanulóinak mintegy 91%-a távolléti oktatás keretében tanult (UNESCO, 2020). Ez a jelenség kiemelten érintette a felsőoktatást, mivel a legtöbb országban az oktatás e területén valósultak meg először és leghosszabban a lezárások.

Az egyetemek bezárása azonban csak a jelenkori történelemben unikális jelenség. Sokat idézett példa a lezárások hatására a cambridge-i Trinity College-ban tanuló Newton, aki 1665-ben a pestisjárvány miatt karanténba vonult. E bezártságban, a colseworth-i kertben üldögélve, a Hold és a Föld kapcsolatán elmélkedve esett a fejére a híres alma, mely arra inspirálta, hogy a gravitációról kezdjen gondolkodni (Strathern, 2001). E történet mára a drámai külső események és a tudományra tett pozitív hatás klasszikus szimbólumává vált, tanulsága

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kopp.erika@ppk.elte.hu

** Projektmenedzser, a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport tagja, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: saad.judit@ppk.elte.hu

talán segíti a felsőoktatás szereplőit abban, hogy átkeretezzék gondolkodásukban a lezárások hatásait. Mint arra Hrubos (2021) a járvány európai felsőoktatási hatásait összegző tanulmányában rámutat: remélhető, hogy a globális vírushelyzet a tudás gyakorlati hasznának felértékelődéséhez vezet, mely hosszú távon a felsőoktatás számára pozitív következményekkel járhat.

A jelenkori felsőoktatás számára a kialakult helyzet, illetve kiemelten ennek globális jellege valóban radikális változást, jelentős adaptációs kihívást jelentett. Az átalakulások, folyamatok, hatások vizsgálatára kezdettől fogva nagy érdeklődés irányult (Crawford et al. 2020; Rumbley, 2020). A kutatások jelentőségét felértékelte a helyzet által megkövetelt új tudás, mely a sikeres adaptáció egyik meghatározó feltételévé vált. Ezt végiggondolva fogalmazódott meg a kutatói csoportban három olyan kérdés, melyeket saját vizsgálataink megalapozása érdekében a szakirodalmak vizsgálatával kíséreltünk meg megválaszolni: (1) Mik azok a témák, melyek megjelentek a felsőoktatás-kutatásokban a Covid19 kapcsán, különös fókusszal a felsőoktatás-pedagógiai kutatásokra? A nemzetközi trendekhez képest hogyan alakultak a magyar felsőoktatás-kutatások témái? (2) Melyek azok a módszertani megközelítések, melyeket az első szakaszban publikált kutatások követtek? (3) Milyen változások mutathatók ki a vizsgálatokban?

Jelen tanulmány e kérdésekre kapott válaszainkat összegzi. Alapvetően három fő adatgyűjtésre épül: nemzetközi adatbázisokban, hazai adatbázisokban és a Times Higher Education felületén elérhető publikációk vizsgálatára. A vizsgálat a sajátos körülményekből következően a 2020-as év első felében, a pandémia kezdetén megjelent publikációkat gyűjtötte össze és elemezte.

Szakirodalmi elemzések a pandémia és felsőoktatás-kutatás kapcsán

A vizsgálat megkezdése óta számos szisztematikus áttekintés született valamilyen, a pandémiához kapcsolható felsőoktatási területen. Ezek közül több a felsőoktatás terén mutatkozó hatásokat, megoldásokat vizsgálta a szakirodalomban megjelent kutatások másodelemzése alapján (például Abu Talib et al., 2021; Mystakidis et al., 2021; Paiva et al., 2021), kimutatva a tematikus változásokat, fő eredményeket. E kutatások közül vizsgálatainkhoz leginkább az RMIT (Royal Melbourne Institute of Technology) Egyetem felsőoktatási kutatóközpontjában létrehozott nyílt hozzáférésű szakirodalmi adatbázis, illetve az adatbázis alapján született elemzések állnak közel. Az általuk létrehozott adatbázis első része (COVID-19 and Higher Education V1, 2020) a pandémia következtében létrejött lezárások első szakaszában, 2020. június végéig megjelent tanulmányokat gyűjti. Az adatbázis célja a nyílt hozzáférésű, szabad kutatás támogatása. Az adatbázisban a pandémia egyes szakaszaiban megjelent tanulmányokat külön gyűjtik, az első szakaszban megjelent tanulmányok kutatásunkkal azonos időszakra vonatkoznak. Gyűjtési köre jóval szélesebb a mi vizsgálatunknál, illetve a gyűjtött anyagok minőségét is értékeli a MMAT (Mixed Methods Appraisal Tool) és a QATTL (Quality Assessment Tool for Theory and Literature) minőségértékelő rendszerek alapján (erről bővebben lásd Butler-Henderson et al., 2020). Az adatbázis elemzésére a kutatócsoport a Crawford és munkatársai (2020b) által kidolgozott adaptációs modellt használja. Az adaptációs modell a pandémia felsőoktatásra tett hatásait olyan folyamatként értelmezi, melyben az időbeni változás során szakaszok különíthetők el, melyek a következők: (1) *gyors alkalmazkodás* (alaptevékenység új kontextusban történő alkalmazása), (2) *javítás* (az adaptált tevékenység optimalizálása a megváltozott körülményekhez, a minőség javítása, az új helyzetben alapvető és másodlagos tevékenységek elkülönítése), (3) *konzolidáció* (a járvány előtti helyzethez képest értékelés, az adaptációs folyamat sikerének vizsgálata), és (4) *helyreállítás* (visszatérés az eredeti tevékenységhez, eredeti tevékenységre vonatkozó tanulságok). Ebben a modellben helyezik el az adatbázisban szereplő dokumentumokat, kimutatva, hogy az első időszak publikációi többségükben nem lépnek túl az első két szakaszon.

A kutatás folyamata

Jelen vizsgálatban a szakirodalmi adatbázisok feltárása a 2020. április 1. és szeptember 30. között megjelent publikációkra irányult, a Times Higher Education esetében 2020. március és október közötti írások kerültek be az elemzésbe. A dokumentumokat az angol nyelvű publikációk esetében két tudományos folyóirat-adatbázisban (Google Scholar, Web of Science), és a Times Higher Educationban, a magyar vonatkozású anyagokat a Matarka és a Google Scholar adatbázisában gyűjtöttük. A Times Higher Education (THE), korábban The Times Higher Education Supplement (THES), 1971 óta, a Times magazinhoz kapcsolódó hetente egyszer megjelenő tematikus magazin, amely kifejezetten a felsőoktatás híreivel és kurrens témáival foglalkozik. Az Egyesült Királyságban megjelenő folyóirat jellemzően angolszász fókuszú, de Európa, illetve Ázsia, azon belül is a délkelet-ázsiai régió hírei is hangsúlyosan megjelennek, 2004-től jelenteti meg az egyetemi rangsorokat. Az újság profiljához illeszkedően elsősorban szakértői véleménycikkeket közöl, illetve a saját, és egyéb forrásokból származó felmérések eredményeiről tudósít. Ez a folyóirat azért került be a kutatásba, mert véleményünk szerint felsőoktatási fókuszából adódóan jól mutatja a vészhelyzeti működés folyamán relevánssá váló témák változásait, és a kutatások publikálási idejéhez képest jóval gyorsabban képes a felsőoktatás világában a pandémia kapcsán jelenlévő aktuális témákra történő reflektálásra. A folyóirat szerzői között rangos egyetemek tudományos és szakmai munkatársai, vezetői, az ágazat szakértői és kulcsfontosságú véleményalkotói, valamint a felsőoktatás, a kormányzat és a civil szervezetek döntéshozói szerepelnek, így a megjelenő publikációk elemzésén keresztül jól körvonalazhatók a felsőoktatás világának aktuális trendjei, legégetőbb kérdései, illetve az azokra adott válaszok.

A folyóirat-adatbázisokban az angol nyelvű keresés a (higher education OR university OR college) AND (pandem* OR Covid-19) AND (research OR inquiry OR questionnaire OR survey) AND 2020 (year) keresőkérdésekre az absztraktokban és címekben 428 találatot eredményezett. A találatokból a címek és absztraktok kézi szűréssel először a tudományterület szempontjából nem releváns találatokat szűrtük ki (280), majd a teljes szövegeket vizsgálva választottuk ki a felsőoktatásra fókuszáló, angol nyelvű írásokat. A folyóirat-adatbázisokból a szűréseket követően összesen 39 angol nyelvű tanulmányt válogattunk be a végső adatbázisba. A magyar nyelvű adatbázisokban a keresőkérdések a következők voltak: (felsőoktatás OR egyetem) AND kutatás AND magyar AND COVID-19 2020 (year). Ez lényegesen bővebb keresés, mint az angol nyelvű vizsgálatok esetében, azonban mindenképpen szerettük volna a rendelkezésre álló magyar nyelvű anyagokat azonosítani. E keresésre összesen 224 találatot kaptunk. A duplumok szűrését követően a kézi szűréssel választottuk ki a nem kutatással foglalkozó, nem felsőoktatásra vonatkozó, illetve tudományterület szempontjából nem releváns (például egészségügyi témájú cikkeket. Végül 14 tanulmány került be a teljes szöveg vizsgálata alapján az adatbázisba. A THE elemzése során a 2020. március és október között megjelent digitális magazinokat vizsgáltuk, összesen 17 különszámot és mintegy 150 cikket néztünk át. Április 2-től a magazin a szokásos havi négy szám helyett havi kettőt jelentet meg, több elemző írással. Kutatásunkban kizárólag a pandémiának a felsőoktatás irányítására, a felsőoktatás-politikára, az oktatásra és kutatásra, illetve a hallgatókra és oktatókra tett hatásai-val foglalkozó cikkeket vettük figyelembe. A vizsgálódásból kizártuk a kifejezetten a covid-kutatásról szóló tudományos cikkek ismertetését, illetve a pandémiához közvetlenül nem kapcsolódó írásokat, így a végleges adatbázisba került cikkek száma 138. Mivel egyes esetekben egy cikkben belül több konkrét tematika is megjelent, ezért a témákat nem kizárólagosan rendeltük hozzá a cikkekhez, hanem előfordult egy cikkhez több téma hozzárendelése is. A teljes végső adatbázist a Zotero programban alakítottuk ki. A THE elemzése esetében szándékosan tágitottuk a kutatás fókuszát, azzal a céllal, hogy a pandémia idején a felsőoktatás világában meg-

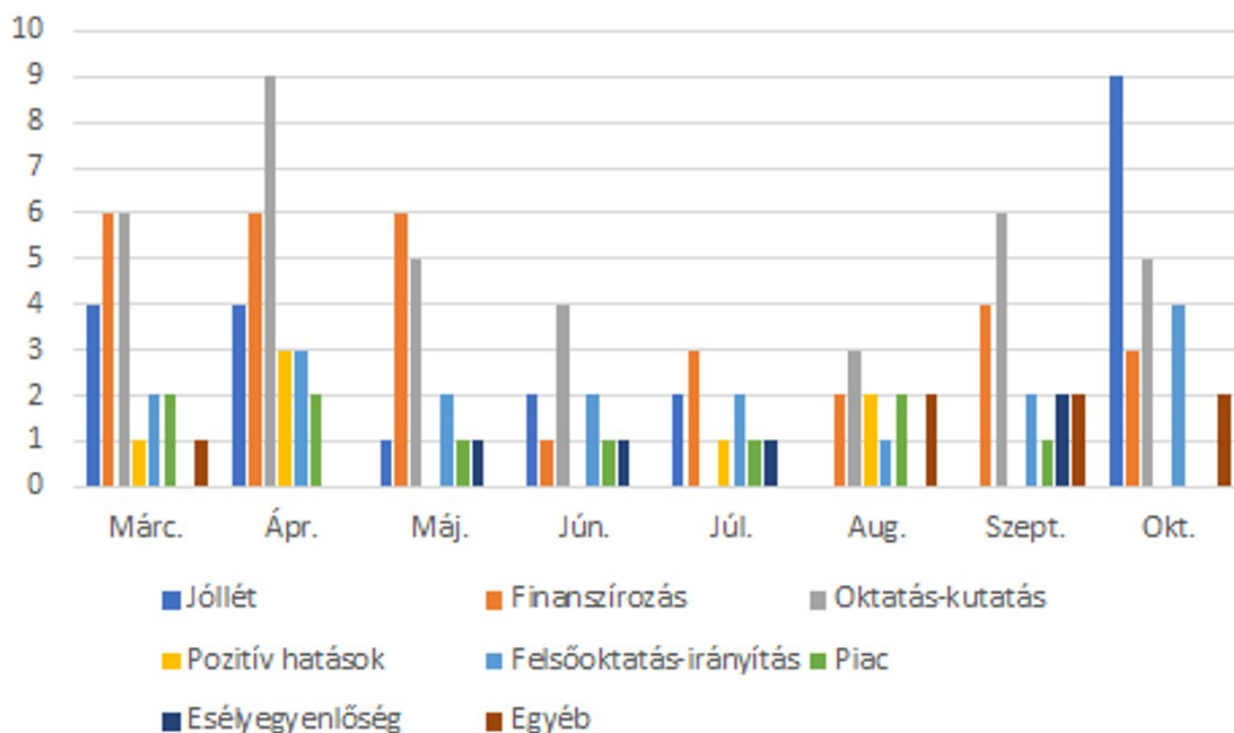
mutatkozó aktuális trendek és kérdések kontextusában elhelyezve is lássuk a felsőoktatás-pedagógiai kutatások súlyát.

A létrejött adatbázist Excelbe exportáltuk, majd az egyes elemeket átolvasva kódoltuk, a következő kódok mentén: szerző, cím, megjelenés időpontja, probléma, téma. A témákat először nyílt kódolással, majd a nyílt kódolás alapján létrejött kategóriákat egymással egyeztetve, közös kategóriákat kialakítva soroltuk be. A kutatást tartalmazó tanulmányokat a vizsgálat során alkalmazott módszer(ek), minta alapján is kódoltuk. A létrejött tematikus kódokat az eredményekhez kapcsolva ismertetjük.

Eredmények

Az eredményeket a következőképpen ismertetjük: először bemutatjuk a THE-ben megjelent tanulmányok tematikus változásait. Ezt követően az angol nyelvű és magyar nyelvű kutatásokból létrehozott adatbázis elemzésének eredményeit összegezzük, kitérve a publikációk kutatási megközelítésére, a tárgyalt témák és az alkalmazott módszerek bemutatására.

A THE-ben megjelent véleménycikkekre vonatkozó eredmények



1. ábra: A Times Higher Education pandémiával kapcsolatos írásainak tematikus megoszlása 2020. március–október között

A cikkek témája legnagyobb arányban (27,54%) ebben az időszakban az oktatás és a kutatás témájához kapcsolódott. Egy jelentős részük az online oktatáshoz kívánt segítséget nyújtani, jó gyakorlatok megosztásával (online tananyaggyártás, hallgatók figyelmének fenntartása, kreatív tanulási környezet megteremtése), egy részük a pandémia kapcsán a felsőoktatásban jelentkező kihívásokat adott országok (India, Brazília, Irak) szemszögéből elemezte, a hónapok előrehaladásával pedig megjelentek azok a véleménycikkek, amelyek a pandé-

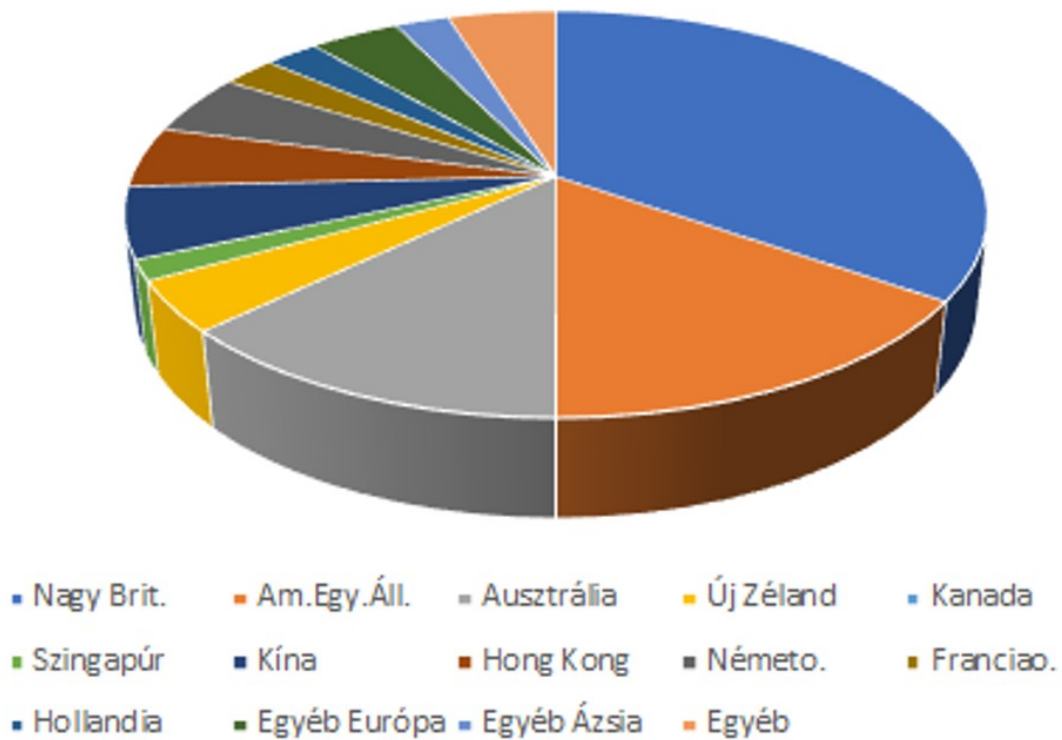
mia lecsengése utáni időszakban a hibrid oktatásra való felkészülésről szóltak. Ugyancsak az idő előrehaladásával párhuzamosan egyre inkább teret kapott az online vizsgáztatás kérdésköre, részben jó gyakorlatok bemutatásával is. A kutatás témájában a kutatócsoportok, egyetemek közötti kutatási együttműködések, a kutatás finanszírozásának a COVID okozta átstrukturálása kerültek előtérbe, illetve a személyes kapcsolatok megszűnésével elsősorban a fiatal kutatókat érintő hátrányok. A második legnagyobb számú csoportba tartozó cikkek (22,46%) a felsőoktatás finanszírozásával voltak kapcsolatosak: nagy hangsúlyt kapott a határozott idejű szerződéssel dolgozó oktatók ingatag egzisztenciális helyzete, ami elsősorban a nemzetközi hallgatók elvesztéséből fakadó pénzügyi nehézségek következményeként jelent meg. Ez a probléma elsősorban a nemzetközi hallgatók tandíjától erősen függő angolszász országok (Nagy-Britannia, USA, Ausztrália, Új-Zéland) egyetemeit érintette súlyosan. Az elemző cikkek között előfordultak a pénzügyi veszteségekről szóló becslések, a COVID hatására a mobilitási preferenciák átalakulásának lehetősége, illetve bizonyos finanszírozási sémák átgondolásának szükségessége (például az oktatók nyugdíjkonstrukciójának átgondolása az Egyesült Királyságban). A következő legfontosabb téma a hallgatói (és kisebb mértékben) az oktatói jólléttel foglalkozó felmérések, illetve vélemények (15,94%). Ezen belül hangsúlyosan szerepelt a nemzetközi hallgatók jólléte (ázsiai hallgatókkal szembeni idegengyűlölet, a nemzetközi hallgatók hazautazásának/maradásának kérdése). Az oktatói jóllét kapcsán a határozott idejű, megbízás keretében foglalkoztatott oktatók bérének finanszírozása körüli bizonytalanság volt hangsúlyos – ami ugyancsak elsősorban az angolszász országokra jellemző, az oktatók jelentős részét érintő foglalkoztatási forma –, a helyzet kezelésének egyetemenként eltérő gyakorlata és egyenetlensége, valamint a mentális jóllét fontosságát kiemelő írások jelentek meg. Egy cikk speciálisan a női kutatók helyzetét taglalta a pandémia során.

A pandémiának a felsőoktatás-politikára, felsőoktatás-irányításra gyakorolt hatásával foglalkozott a vizsgált cikkek 13,04%-a. Ezek egy része az elsőéves hallgatók felvételével foglalkozott, mivel a pandémia miatt elmaradtak a középiskolai záróvizsgák; érintette az online hozzáférésekből fakadó esélyegyenlőségi problémákat; voltak a felsőoktatás irányítói számára megfogalmazott tanácsok, javaslatok; továbbá a különböző régióknak a pandémia kezelésével kapcsolatos megküzdési stratégiáit, illetve az egyes országokban a COVID-hatását elemző összehasonlító elemzések. Ezenkívül megjelentek az egyetemi modellek átgondolását sürgető véleménycikkek is: az egyetemek harmadik missziójáról, a helyi közösségekkel való kapcsolat átgondolásáról, a nyugdíjazási politikáról és a hallgatók foglalkoztatásának konstrukciójáról.

Az írások további 7,25%-át a felsőoktatási intézmények strukturális változásának szükségességét tagláló véleménycikkek tették ki. A cikkek további 5,07%-a a pandémia okozta lehetőségekkel, várható pozitív hatásokkal/változásokkal/következményekkel foglalkozott: a hallgatókról gyűjtött adatokat hogyan lehet felhasználni a tanulási élmény növelése érdekében; a megnövekedett hallgatói együttműködések kiaknázása; a nemzetközi kutatási kapacitások kiépítése Afrika, Ázsia és Dél-Amerika egyetemeivel. Végezetül az átnézett elemzések mintegy 3,62%-a kifejezetten a hallgatói esélyegyenlőség kérdéseire irányult.

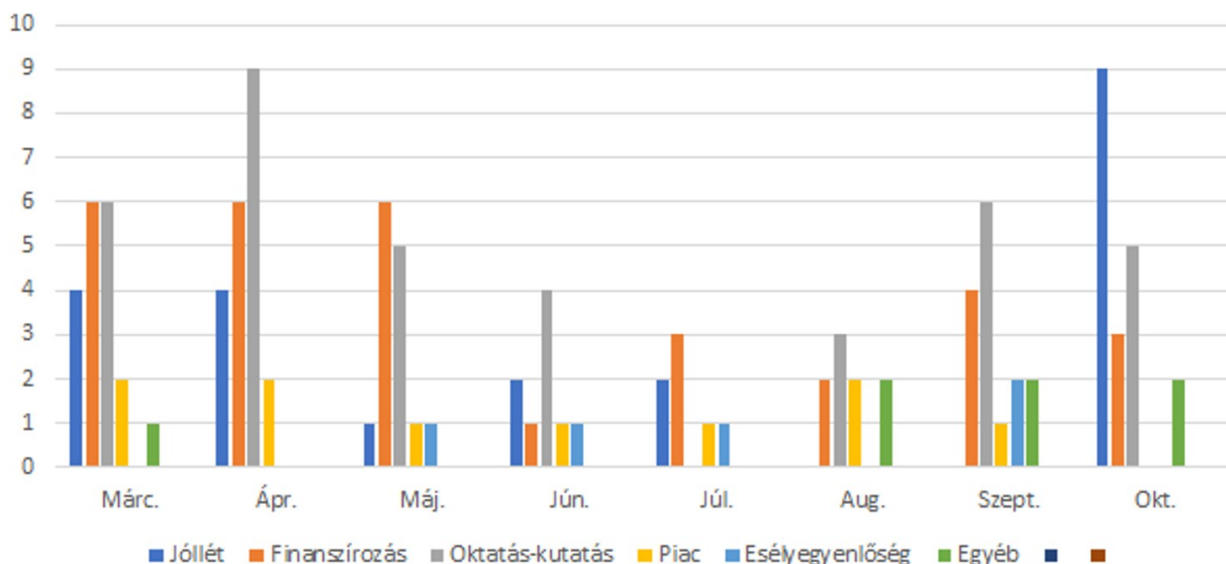
Az egyéb témák között (5,07%) szerepelt a lezárásokkal kapcsolatos szabályokat megszegő egyetemokről szóló tudósítás, az ázsiai országok egyetemein a COVID harmadik hullámáról szóló tájékoztatás, elemző cikk a COVID fejlődést hátráltató hatásáról a dél-afrikai egyetemeken, illetve egy, a kibertámadások megnövekedett veszélyéről szóló véleménycikk.

A következő ábrán a cikkekben ismertetett felsőoktatási intézmények, illetve a véleményt kifejtő szakértők ország szerinti megoszlása látható (2. ábra). Az angolszász országok túlsúlya mellett hangsúlyosan jelenik meg a dél-kelet-ázsiai régió, míg a kontinentális Európa tekintetében csak Nyugat-Európa van jelen.



2. ábra: A cikkekben megjelenő témák megoszlása országok szerint

A cikkek tematikus megoszlását, a hónapok lebontásában az alábbi grafikon mutatja (3. ábra). A pandémia kialakulásának kezdeti hónapjaiban az oktatással és kutatással foglalkozó, problémaorientált cikkek száma növekszik (véltetően a tanévkezdéshez is köthetően), a COVID elhúzóásával pedig a hallgatói-oktatói jólléttel foglalkozó cikkek száma ugrott meg. A finanszírozással kapcsolatos kérdések elsősorban a sokkhatás elején kerültek előtérbe, de végigkísérték a teljes vizsgált időszakot.



3. ábra: A THE-ben a vizsgált időszakban megjelenő, pandémiához kapcsolódó témák hónapok szerinti bontásban

A tudományos folyóiratokban megjelent tanulmányokra vonatkozó eredmények

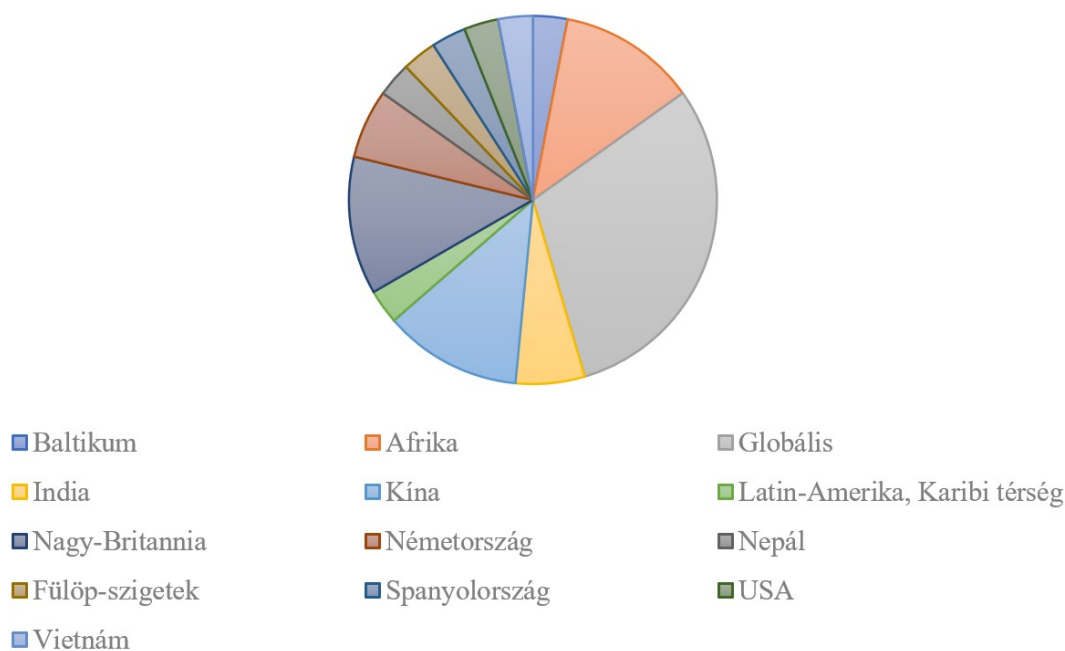
Az adatbázisokból történő gyűjtést és az eredmények vizsgálatát, szűrését követően az általunk kialakított végső adatbázis a következő dokumentumtípusokat tartalmazta (lásd 1. táblázat).

Dokumentum típusa	Angol nyelvű (db)	Magyar nyelvű (db)	Összesen (db)
Könyv	1	0	1
Folyóiratcikk	29	14	43
Jelentés	8	0	8
Konferenciaprezentáció	0	1	1
Könyvfejezet	1	0	1
	39	15	54

1. táblázat: A megjelent tudományos kutatások jellemzői

Vizsgálatunk során legnagyobb arányban folyóiratcikket találtunk, ezt követik a jelentésként besorolt, részben kutatások eredményeiről beszámoló, részben helyzetjelentések vagy akár módszertani ajánlásokat összefoglaló dokumentumok. Mint látható, a magyar nyelvű találatok felülreprezentáltak az adatbázisban, mivel arra törekedtünk, hogy minél szélesebb körben gyűjtsük a magyar nyelvű találatokat, ezért az adatbázisba kerülés egyik fontos szempontja éppen a nyelv volt.

Az angol nyelvű találatok geográfiai fókuszát a következő ábra mutatja, konkrétan magyar vonatkozású tanulmány ezek között nincs:



4. ábra: Az adatbázisba került publikációk geográfiai fókuszának megoszlása

Mint látható, az angol nyelvű publikációk jelentős része általános fókusszal rendelkezett, azaz nem egy földrajzi területre fókuszált, illetve az azonosított publikációk jelentős része a pandémia mint globális jelenség hatásaira irányult. A publikációk érdekes sajátossága, hogy a témában a szokásosan megfigyelhető angolszász fő-

kusz csökkent: egyrészt, a helyzet sajátosságaiból adódóan jelentős a kínai helyzetre vonatkozó publikációk száma, másrészt olyan, a felsőoktatási kutatások területén kevésbé frekvenciált országok, mint Nepál, Fülöp-szigetek is megjelentek a kutatásokban.

A tudományos folyóiratokban ebben az időszakban megjelent cikkek témái alapján a kódolást követően a 2. táblázatban látható fő csoportokat alakítottuk ki.

Nyílt kódok	Közös végleges kódok	Végleges témacsoportok
Digitális eszközök, virtuális tanterem, zoom használata, hibrid osztályterem, digitális felület	Digitális eszközök	Konkrét oktatás
Anatómia oktatás online, önszabályozott tanulás hogyan, távolléti oktatás módszerei hosszú távon, hosszú távon használat hogyan, gyakorlati képzés hogyan,	Távolléti oktatás módszerek	
Értékelés, vizsga, minőségfejlesztés	Értékelés	
Tanárképzés, egészségügyi képzés	Ágazati kérdések	Felsőoktatás irányítása
Intézményi szintű vészhelyzeti terv, kontingencia-terv, intézményi szintű stratégia, költségvetés, intézményi hozzáférés, intézményi elégedettség	Intézményi szintű oktatásirányítás, oktatáspolitiká	
Oktatáspolitikai intézkedések a felsőoktatásban, hozzáférés országos	Nemzeti szintű oktatásirányítás, oktatáspolitiká	
Gazdasági következmények, pandémia utáni következmények	Nemzetközi szintű oktatásirányítás, oktatáspolitiká	
Félelem, megküzdés, társas támogatás, érzelmi megküzdés,	Jóllét	Hallgatók
Hozzáférés, önszabályozott tanulás, tanulási stratégiák, feladatvégzés, vélemények az online oktatásról	Tanulás	
Xenofóbia, külföldi hallgatókkal szemben előítélet	Külföldi hallgatók	

2. táblázat: A kódok kialakulása, végleges témacsoportok

A vizsgált tanulmányok egy jelentős része foglalkozott konkrét oktatási folyamatok hatásának, eredményességének vizsgálatával vagy ennek elméleti áttekintésével. Számos olyan munka jelent meg, különösen a kezdeti időszakban, amely ismertette az intézmények jó gyakorlatát például esettanulmányként. Az oktatáshoz konkrétan köthető, általában a digitális átálláshoz kapcsolható témák mellett megjelent a vizsgáztatás és a gyakorlatok problémája, illetve erre vonatkozó megoldások leírása. A cikkek másik nagy csoportja az irányítás kérdéseivel foglalkozott: itt egyrészt megjelentek országtanulmányok vagy összehasonlító vizsgálatok, illetve intézményi szinten stratégiák leírása, vizsgálata, a rendelkezésre álló erőforrások, hozzáférés elemzése. Számos tanulmány foglalkozott a távolléti oktatás gazdasági hatásaival, intézményi és országos szinten egyaránt. Végül jelentős témacsoportot alkottak a hallgatókra vonatkozó vizsgálatok: itt egyrészt olyan pszichológiai vizsgálata-

tok jelentek meg, mint a jóllét vagy a félelem és megküzdés témája, de számos kutatás foglalkozott a hallgatók online eszközökhöz történő hozzáféréseinek problémáival. Elkülönült témacsoportként jelöltük a külföldi hallgatókhoz kapcsolódó problémákra fókuszáló vizsgálatokat.

A publikációkban bemutatott kutatások szemléletmódja vegyes, bár a kezdeti időszakra kétségtelenül inkább a kvalitatív és elméleti munkák dominanciája jellemző. Különböző megközelítést követő vizsgálatok nemcsak a nemzetközi, hanem a magyar publikációkban is megjelentek, mint azt a 3. táblázat is mutatja:

Empirikus vizsgálat	Megközelítés	Angol nyelvű	Magyar nyelvű
Igen	Kvalitatív	Abebaw, 2020; Bao, 2020; Crawford et al., 2020b; Dawadi et al., 2020; Evans et al., 2020; Gonzalez et al., 2020; ROY et al., 2020; Sahu, 2020; Skulmowski & Rey, 2020; Son et al., 2020; Tamrat, 2020; Tria, 2020; Usak et al., 2020	Gergely, 2020; Krabák, 2020; Mohos et al., 2020
	Kvantitatív	Arora & Srinivasan, 2020; De Ponti et al., 2020; Hanushek & Woessmann, 2020; König et al., 2020; Li & Peng, 2020; Longhurst et al., 2020; Marinoni et al., 2020	Hargitai et al., 2020; Pásztor, 2020; Serfőző et al., 2020
Nem	Elméleti vagy áttekintés	Kerres, 2020; la Velle et al., 2020; O'byrne, 2020; OECD, 2020a, 2020b; Pham & Ho, 2020; Skulmowski & Rey, 2020; Strielkowski & Wang, 2020; Tamrat, 2020; Wang et al., 2020; Zhu & Liu, 2020	Cserné Ádermann, 2020; Kéri, 2020; Molnár, 2020; Námesztovszki et al., 2020; Szűcs, 2020; Zakota, 2020

3. táblázat: Az adatbázisban szereplő dokumentumok szemléletmódja

Az empirikus vizsgálatokban alkalmazott módszerek is sokszínű képet mutatnak, itt a kapott eredményeket a 4. táblázat összegzi:

Módszerek	Kvalitatív	Kvantitatív	Összesen
Dokumentumelemzés	2	0	2
Esettanulmány	4	0	4
Interjú	6	0	6
Kérdőív	3	12	15
Kísérlet	1	0	1
Mélyinterjú	1	0	1
Gazdasági mutatók másodelemzése	0	1	1
Tartalomelemzés	2	0	2
Blogok elemzése	1	0	1
Szisztematikus szakirodalom-elemzés	1	0	1
Tematikus elemzés	0	1	1

4. táblázat: Az empirikus vizsgálatokban alkalmazott módszerek

Az elemzett publikációkban legnagyobb arányban a kérdőíves vizsgálatok eredményei jelentek meg, emellett az interjú és az esettanulmány módszerét alkalmazta több vizsgálat. A kérdőíves vizsgálatok meghatározó módon hallgatók körében végzett, hallgatókra vonatkozó témákra irányultak, az esettanulmányok viszont a szervezeti vagy országos szintű irányítás csoportjába sorolható témákra. A kvalitatív interjúk célja néhány vizsgálatban a kvantitatív adatgyűjtés kiegészítése volt, illetve hallgatókra vonatkozó témákban megjelenő adatgyűjtésre használták a kutatók.

Diszkusszió

Az eredményeket áttekintve megállapíthatjuk, hogy a pandémia első időszaka a felsőoktatás-kutatásra vonatkozó publikációk területén is számos markáns következménnyel járt. Ezek közül az első maga a publikációs tér átalakulása. Az eredményekből úgy tűnik, hogy a tudományos közlemények és publicisztika között a sajátos helyzethez kapcsolható írások aránya jelentősen eltér: míg a THE írásait ebben az időszakban uralják a pandémia által kiváltott témák, a tudományos közlemények esetében a helyzetre vonatkozó vizsgálatok publikálása inkább a következő időszakban, a második és harmadik hullám idején erősödik meg. Ennek oka egyrészt a felsőoktatás egyfajta „befelé fordulása”, a megváltozott körülményekhez igazodó oktatási tevékenységek miatti leterheltség lehet (Crawford et al., 2020a), illetve a tudományos folyóiratok publikációs folyamatának hosszúsága, esetenként a folyóiratok bírálati gyakorlata is hozzájárul ehhez. Ez a jelenség felértékelte a „szürke irodalom” szerepét, mely jóval gyorsabban reagál az aktuális problémákra. Ezt a felértékelődést jól példázza a THE gyakorlata, melyben a vizsgált időszakban mindvégig hangsúlyosan jelentek meg az oktatás és a kutatás kérdései. A publikációs tér átalakulását jól mutatja a magyar nyelvű tanulmányok megjelenése is: az adatbázisba válogatott tanulmányok közül 8 jelent meg az eredetileg civil társadalommal kapcsolatos problémákkal foglalkozó Civil Szemle különszámában, pedagógiai folyóiratokban (feltételezhetően a nemzetközi helyzet ismer-

tetésénél említett okok miatt) csak a második félévben jelentek meg olyan tanulmányok, melyek a felsőoktatásra fókuszálva a távolléti oktatást vizsgálják, elemzik.

A publikációk témáit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a konkrét oktatási tevékenység, ennek módszerei, eszközei, a rendelkezésre álló felületek és ezek használata mint téma a kutatásokban és a THE cikkeiben egyaránt felértékelődött: az elméleti írások jelentős része foglalkozik ezzel, a THE-ben vizsgált cikkek egy része pedig jó gyakorlatok, az online oktatáshoz kapcsolódó hasznos tippek bemutatását foglalta magában, majd – különösen a vizsgált időszak második felétől kezdődően – a vizsgáztatás, az online vizsgáztatás kérdései kerültek előtérbe.

Mind a kutatási, mind a THE-ben megjelent publikációkban fontos szerepet kaptak az oktatásirányítási és oktatáspolitikai témák: a kutatások között esettanulmányokként jelennek meg intézményi irányítási, reziliencia-folyamatokat bemutató vizsgálatok, illetve a középső időszakban nagymintás összehasonlító vizsgálatok, melyek intézményi gyakorlatokat vagy gazdasági következményeket elemeznek. A THE-ben ezen belül kiemelt szerepet kapott a külföldi hallgatók távozásának kérdése is. A külföldi hallgatók általi finanszírozástól függő angolszász országokban értelemszerűen központi kérdés a lezárások miatt megcsappanó külföldi hallgatói létszám, amely az egyéb finanszírozási forrásokból gazdálkodó nyugat-európai egyetemeket sokkal kevésbé érintette. A folyóiratban témaként megjelent a pandémia következtében a dél-kelet-ázsiai országok versenyelőnyhöz jutása, mely a kutatások területén is azonosítható. A vizsgált kutatások geográfiai fókuszát témánk kapcsán is világosan mutatja a kutatások területén az utóbbi évtizedben megjelenő kelet-ázsiai erősödést.

A publikációkból kialakított harmadik fontos témacsoport a hallgatókra vonatkozó vizsgálatoké: viszonylag korán, a lezárásokat követően megjelennek a hallgatói jóllétet, hozzáférést, megküzdést, szorongást elemző és/vagy mobilitásban tanuló hallgatókra vonatkozó kutatások, illetve a THE-ben is jelentős szerepet kaptak hallgatói jólléttel foglalkozó írások, melyekben a hallgatói érdekképviselői szervezetek felmérései kaptak figyelmet az online vizsgák során a személyes adatok védelmére vonatkozóan, illetve az online oktatásra való áttérés kérdése a tandíjcsökkentés problematikájának kapcsán. Emellett felmerült az írásokban az ázsiai származású hallgatókkal kapcsolatos idegengyűlölet, illetve az országukba visszatért kínai hallgatók esetében az internet-hozzáférés korlátozásával kapcsolatos nehézségek. Míg a kutatások elemzése során nem találtunk oktatókra vonatkozó vizsgálatokat, a THE-ben a finanszírozási gondokból fakadó létszámcsökkenés veszélye kapcsán jelenik meg ez a terület. Míg a kutatásokban ebben az időszakban csak az elméleti tanulmányokban jelennek meg a felsőoktatás funkciójának, szerkezetének, a távolléti oktatás következményeinek átgondolását sürgető tanulmányok, a THE-ben számos cikkben felbukkannak a témához kapcsolódó véleménycikkek, például a helyi közösség igényeit jobban kiszolgáló egyetem, a szakképzés erősítésének igénye, illetve egy integráltabb felsőoktatási szerkezet megteremtése. A folyóiratban több írás taglalta az online vagy vegyes képzések pandémia utáni létjogosultságát/szükségességét.

A magyar nyelven és magyar vonatkozásokkal ebben az időszakban megjelenő tanulmányokban az alacsony elemszám miatt változási trendeket nem tudtunk vizsgálni, a témák lefedettségét tekintve viszont megállapítható, hogy már az első időszakban megjelentek az oktatásra vonatkozó, annak eszközeit, lehetőségeit áttekinthető, főként elméleti tanulmányok, illetve már ekkor publikáltak hallgatókra vonatkozó és intézményi folyamatokat elemző vizsgálatokat. Az ebben az időszakban megjelent magyar vizsgálatokból viszont egyértelműen hiányoznak a hosszútávú társadalmi-gazdasági hatásokat elemző kutatások.

A kutatások módszereiben is azonosítható egyfajta időbeni változás: az első időszakban főként elméleti munkákat, vizsgálatok másodelemzéseiből levont következtetéseket és dokumentumelemzéseket, tartalom-elemzéseket találtunk, ezt követően esettanulmányt alkalmazó kutatásokkal bővült a paletta, májusban pedig

már megjelentek a nagymintás reprezentatív kérdőíves vizsgálatok, majd nemzetközi összehasonlító vizsgálatok is. Ezen belül a magyar kutatások többsége elméleti fókuszú, azonban már ebben az időszakban is megjelent kérdőíves és interjú alkalmazó empirikus vizsgálatot tartalmazó publikáció is.

Következtetések, gyakorlati javaslatok

Kutatásunkban a pandémia első időszakában megjelent felsőoktatáshoz kapcsolódó publikációkat elemeztük, a Web of Science, a Google Scholar, a Matarka és a Times Higher Education melléklete alapján. A vizsgálat az ebben az időszakban megjelent publikációk témáinak és vizsgálati módszereinek feltárására irányult, külön fókuszálva a magyar felsőoktatásra vonatkozó dokumentumokra. Az összegyűjtött dokumentumok elemzése során szembetűnő volt a témára vonatkozóan a tudományos folyóiratokban megjelent publikációk alacsony száma, ami a más forrásokból származó információk szükségszerű felértékelődéséhez vezet. Az is érzékelhető, hogy később publikált kutatások előzetes „behangozása” is zajlott nem tudományos folyóiratokban, sajnos ezt a magyar kutatások esetében nem tudtuk vizsgálni, ezt érdemes a továbbiakban áttekinteni. Benyomásunk az, hogy a gyors változások során átalakuló publikációs térben a vizsgálatok, kutatási eredmények előzetes nyilvánossága, regisztrációja (erről bővebben lásd: Nosek et al., 2018) például a felsőoktatás-pedagógia területén is jelentősen hozzájárulhat a tudományosság bevezetőben említett felértékelődéséhez. Kérdéses, hogy ilyen szintű publikációs tudatosság és aktivitás elvárható-e a jelenlegi helyzetben a hazai felsőoktatás-kutatástól.

A vizsgált időszak tudományos publikációi konkrét oktatáshoz kapcsolódó kérdésekre, az oktatásirányításra és a hallgatókra fókuszáltak. Érdekes módon oktatókra, az ő jóllétükre, helyzetükre vonatkozó kutatásokat alig találtunk, annak ellenére, hogy például közoktatási területen számos vizsgálat vagy tanulmány vonatkozott a tanárookra, a tanári munka drasztikus átalakulására (erről lásd például Hargreaves & Fullan, 2020; Reimers et al., 2020). Ez a helyzet természetesen mostanra jelentősen átalakult, azonban véleményünk szerint a kezdeti időszak folyamatai jól rávilágítanak a felsőoktatásban dolgozó oktatókra vonatkozó tudás szükségességére. Erre a hiányra reagálnak azok a vizsgálatok, melyek e szám további részében, a Fókusz rovatban olvashatók (Horváth et al., 2021; Kálmán et al., 2021a; Kálmán et al., 2021b).

A kutatás korlátai

A vizsgálat jelentős korlátját jelentette a vizsgálat időszaka: a pandémia korai szakaszában megjelent publikációkat elemeztük, azonban a folyóiratok bírálati rendszeréből adódóan számos, akár a korai szakaszban készült vizsgálat még nem került be a mintába, az adatgyűjtés időbeni korlátozottsága miatt. Ebből következően eredményeink csak a már publikált felsőoktatás-pedagógiai kutatásokra vonatkoznak. A rendelkezésre álló erőforrások szűkössége a vizsgálat számos lehetőségét behatárolta: fontos lett volna néhány magyar nyelvű, a felsőoktatás területén rendszeresen megjelenő hetilapot vagy weblapot elemezni, azonban a magyar nyelvű „szürke irodalom” feltárására nem volt módunk, a THE-ben megjelenő véleménycikkek tematikus változásai pedig nem tükrözik a magyar érdeklődés változásait.

Irodalom

1. Abebaw, Y. A. (2020, 0). COVID-19 – A chance for universities to regain public trust? *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200506100321289>
2. Abu Talib, M., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
3. Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic covid-19 on the teaching – learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43–56. <https://doi.org/10.17010/pijom/2020/v13i4/151825>
4. Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
5. Butler-Henderson, K., Crawford, J., Rudolph, J., Lalani, K., & K.m, S. (2020). COVID-19 in Higher Education Literature Database (CHELD V1): An open access systematic literature review database with coding rules. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(2), 11–16.
6. COVID-19 and Higher Education V1. (2020). Institute of Research Innovation. <https://www.instituteofresearchinnovation.com/data/covid-19-and-higher-education-coronavirus>
7. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Glowatz, M., & Crawford, J. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1). DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7
8. Cserné Ádermann, G. (2020). Távoktatás: A levelezéstől a digitális oktatásig. *Civil Szemle*, 17(Klnsz), 7–22
9. Dawadi, S., Giri, R., & Simkhada, P. (2020). Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal— Challenges and Coping Strategies. *Sage, preprint*. <https://doi.org/10.31124/advance.12344336>
10. De Ponti, R., Marazzato, J., Maresca, A. M., Rovera, F., Carcano, G., & Ferrario, M. M. (2020). Pre-graduation medical training including virtual reality during COVID-19 pandemic: A report on students' perception. *BMC Medical Education*, 20(1), 332. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02245-8>
11. Evans, D. J. R., Bay, B. H., Wilson, T. D., Smith, C. F., Lachman, N., & Pawlina, W. (2020). Going Virtual to Support Anatomy Education: A STOPGAP in the Midst of the Covid-19 Pandemic. *Anatomical Sciences Education*, 13(3), 279–283. <https://doi.org/10.1002/ase.1963>
12. Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic Reviews of Educational Research: Does the Medical Model Fit? *British Educational Research Journal*, 27(5), 527–541. <https://www.jstor.org/stable/1501949>
13. Gergely, A. G. (2020). A Covid-19 járvány és annak megítélése a Miskolci Egyetemen Stipendium Hungaricum Ösztöndíjprogram keretén itt tartózkodó külföldi hallgatók szemszögéből. *Szellem és tudomány*, 2, 263.
14. Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education*. <http://arxiv.org/abs/2004.09545>
15. Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*.
16. Hargitai, D. M., Sasné Grósz, A., & Veres, Z. (2020). Hagymányos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban—A COVID-járvány kihívásai. *Statistikai Szemle*, 98(7), 839–857.
17. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
18. Horváth, L., Czirfusz, D., Mисley, H. & N. Tóth, Á. (2021). Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 23–42.
19. Hrubos, I. (2021). A koronavírus-válság hatása a felsőoktatásra: Európai és globális körkép. *Educatio*, 30(1), 50–62. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.4>

20. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021a). Arctalanság a távolléti felsőoktatásban. Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 43–61.
21. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021b). A partnerség lehetőségei. Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 62–82.
22. Kéri, K. (2020). Múlt a jövőben: Neveléstörténet a digitális korban = Past into the future: A history of education in the digital age. *Civil Szemle*, 23–37.
23. Kerres, M. (2020). Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 690–694. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
24. König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
25. Krabák, A. A. (2020). Helyzetértékelés hallgatói szemmel a koronavírus-járvány tükrében. *Szellem és tudomány*, 2, 293.
26. la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 8. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
27. Li, Y., & Peng, J. (2020). Coping Strategies as Predictors of Anxiety: Exploring Positive Experience of Chinese University in Health Education in COVID-19 Pandemic. *Creative Education*, 11(05), 735–750. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.115053>
28. Longhurst, G. J., Stone, D. M., Duloher, K., Scully, D., Campbell, T., & Smith, C. F. (2020). Strength, Weakness, Opportunity, Threat (SWOT) Analysis of the Adaptations to Anatomical Education in the United Kingdom and Republic of Ireland in Response to the Covid-19 Pandemic. *Anatomical Sciences Education*, 13(3), 301–311. <https://doi.org/10.1002/ase.1967>
29. Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *THE IMPACT OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION AROUND THE WORLD* (o. 50). International Association of Universities (IAU).
30. Mohos, A., Mester, L., Barabás, K., Nagyvári, P., & Kelemen, O. (2020). Orvos-beteg kommunikációs gyakorlat szimulált pácienssel a koronavírus-járvány idején.(A COVID–19-pandémia orvosszakmai kérdései). *Orvosi Hetilap*, 161(33), 1355–1362.
31. Molnár, G. (2020). Kutatás-fejlesztés és innováció az oktatásban: A „Szegedi Műhely” informatikai fejlesztései és gyakorlati alkalmazásuk. *Civil Szemle*, 17(Különszám), 93–104.
32. Mystakidis, S., Berki, E., & Valtanen, J.-P. (2021). Deep and Meaningful E-Learning with Social Virtual Reality Environments in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(5), 2412. <https://doi.org/10.3390/app11052412>
33. Námesztovszki, Z., Molnár, G., Kovács, C., Major, L., & Kulcsár, S. (2020). Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle*, 17(Klnsz) 37–57.
34. O'byrne, O. (2020). Medical students and COVID-19: The need for pandemic preparedness Student essay. *Journal of Med Ethics*, 46, 623–626. <https://doi.org/10.1136/medethics-2020-106353>
35. OECD. (2020a). Remote online exams in higher education during the COVID-19 crisis. *OECD Education Policy Perspectives*, 6. <http://www.oecd.org/education/remote-online-exams-in-higher-education-during-the-covid-19-crisis-f53e2177-en.htm>
36. OECD. (2020b). *The territorial impact of COVID-19: Managing the crisis across levels of government*. April, 2–44.
37. Paiva, J., Abreu, A., & Costa, E. (2021). Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 pandemic: A Systematic Literature Review. *Research Bulletin (Cadernos de Investigação) of the Master in E-Business*, 1(1). <https://www.iscap.pt/ebusiness-rj/index.php/mne-rj/article/view/44>

38. Pásztor, J. (2020). Az érzelmi intelligencia (EQ) és az önszabályozás szerepe az online tanulásban. In *26th Multimedia in Education Online Conference Proceedings*.
39. Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Pub.
40. Pham, H. H., & Ho, T. T. H. (2020). Toward a 'new normal' with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823945>
41. Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning*.
42. Roy, H., Ray, K., Saha, S., & Ghosal, A. K. (2020). A Study on Students' Perceptions for Online Zoom-app based Flipped Class Sessions on Anatomy Organised during the Lockdown Period of COVID-19 Epoch. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 14(6), 1–4.
43. Rumbley, L (2020): Coping with COVID-19: International higher education in Europe. The European Association for International Education (EAIE)
44. Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4). e7541 <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
45. Serfőző, M., Golyán, S., F. Lassú, Z., & Aggné Pirka, V. (2020). Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle*, 17(Klnsz)105–116.
46. Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). Covid-19 as an accelerator for digitalization at a german university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3), 212–216. <https://doi.org/10.1002/hbe2.201>
47. Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of covid-19 on college students' mental health in the united states: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
48. Strathern, P. (2001). *Newton* (A. Piróth, Ford.). Elektra Kiadóház.
49. Strielkowski, W., & Wang, J. (2020, május 28). *An Introduction: COVID-19 Pandemic and Academic Leadership*. 6th International Conference on Social, economic, and academic leadership (ICS).
50. Szűcs, Z. (2020). A tanárképzés digitális transzformációjának kevésbé transzponált elemei. *Civil Szemle*, 17(Klnsz), 133–145.
51. Tamrat, W. (2020, 0). COVID-19 – Private higher education faces precarious future. *University World News – Africa Edition*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200506081039701>
52. Tria, J. Z. (2020). The covid-19 pandemic through the lens of education in the philippines: The new normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 1(1), ep2001. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/8311>
53. UNESCO. (2020). UNESCO learning cities ' responses to COVID-19 – outcomes of webinar on 15 April. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 1–9.
54. Usak, M., Kazan, A. R. M., & Cherdymova, E. I. (2020). NEW PLAYMAKER IN SCIENCE EDUCATION: COVID-19. *Journal of Baltic Science Education*, 19(2). <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.180>
55. Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36–36. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036>
56. Zakota, Z. (2020). Oktatás járvány idején – az alkalmazkodás nehézségei. *Civil Szemle, különszám*, 59–72.
57. Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 695–699. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

The first wave of the pandemic in higher education research – a literature review

Higher education institutions around the world have responded to the global pandemic situation at the start of 2020 by switching to distance learning. The study of these transformations, processes and impacts has been of great research interest from the outset (Crawford et al. 2020; Rumbley, 2020), as new knowledge required by the situation has become a key condition for successful adaptation. In our study, we analysed the themes, methodological approaches and changes reflected in higher education research in the first period of the pandemic. The results show that the period had numerous consequences for higher education research. One of these is the transformation of the publishing space and the increased role of the 'grey literature' that responds faster to current challenges, than traditional research, partly due to decreasing research capacities as a consequence of increased workload for teaching activities in order to adapt to changed circumstances and hence an "inward-looking attitude" of higher education (Crawford et al. 2020a), and the length of the publication process in academic journals. Looking at the themes of the publications, we can conclude that the issues of teaching and learning and research, best practices, methods and tools play a particularly important role in the period under review. Studies dealing with the economic impact of distance education, student (and to a lesser extent) teacher well-being, the impact of the pandemic on higher education policy and governance are also in the foreground.

Keywords: Covid-19, higher education, research, literature review

Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten

Horváth László,^{1*} Czirfusz Dóra,^{**} Miskey Helga^{***} és N. Tóth Ágnes^{****}

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.2

A magyar felsőoktatás (a világ számos országához hasonlóan) 2020 márciusában a koronavírus kapcsán kihirdetett veszélyhelyzet miatt kényszerű távolléti oktatásra állt át. Az ilyen krízishelyzetekre általában az erőforrások szűkössége jellemző, ahol az innovációelmélet alapján a takarékos (frugal), „barkácsolásra” (bricolage) építő, alulról szerveződő innovációk kerülnek előtérbe. Kutatásunk célja, hogy egy felsőoktatási kar oktatói és hallgatói nézőpontjainak feltárásával mutassa be, hogyan küzdöttek meg az érintettek a kialakuló helyzettel, milyen – elsősorban pedagógiai szempontból releváns – alkalmazkodási stratégiákat alakítottak ki és alkalmaztak. Az eredmények alapján kiemelhető, hogy a szűkebb tanulás-tanítási perspektíván túl fontos figyelembe venni a hallgatók élethelyzetében bekövetkező változásokat (például lakhatás, diák munka), az oktatók esetében pedig általánosan a munkavégzéshez kötődő változásokat (például adminisztráció). A tanulás-tanítás területén változatos alkalmazkodási stratégiákat észlelhetünk, amelyben fontos szempontnak bizonyul a tanulóközpontú szemlélet és az oktatók digitális kompetenciája. Az általános konzekvenciákon túl a tanulmány a kari esetet felhasználva körüljárja az átállás tapasztalatait, erősségeit és gyengeségeit, bemutatva azt a vezetői és intézményi támogatási környezetet, amelyben a távolléti oktatásra történő átállás megvalósult.

Kulcsszavak: COVID-19, veszélyhelyzeti távolléti oktatás, takarékos innováció, barkácsolás, tanulási-tanítási stratégiák

Bevezetés

A digitális transzformáció társadalmi-gazdasági hatásai már korábban is jelen voltak az oktatás területén, azonban a koronavírus kapcsán világszerte bevezetett intézkedések hatására (iskolabezárások, átállás veszélyhelyzeti távolléti oktatásra, digitális munkarendre) ezek a folyamatok hirtelen előtérbe kerültek és felerősödtek. A magyar felsőoktatásban 2020 márciusában álltak át az intézmények távolléti oktatásra. A radikális változásra a felsőoktatási intézmények különbözőképpen reagáltak, az elmúlt időszakban a kényszer szülte innovációk sorát tapasztalhattuk mind egyéni, mind szervezeti szinten.

Jelen tanulmány célja, hogy egy felsőoktatási kar (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar – ELTE PPK) esetét felhasználva bemutassa, hogyan alkalmazkodtak az oktatók és a hallgatók a veszélyhelyzeti távolléti oktatás bevezetéséhez. A tanulmány elsősorban az intézmény kontextusában oktatás-

1. Horváth László a kutatás alatt az NKFIH OTKA-PD támogatásában részesült (PD 134206).

* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: horvath.laszlo@ppk.elte.hu

** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: czirfusz.dora@ppk.elte.hu

*** Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: misley.helga@ppk.elte.hu

**** Egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely, e-mail: toth.agnes@ppk.elte.hu

szervezési és pedagógiai aspektusokra fókuszál, az oktatók és a hallgatók nézőpontjának ötvözésével. Maga a kutatás pedig része annak az önreflektív, szervezeti tanulásra épülő folyamatnak, amelynek keretében az adott kutatói közösség önszerveződő módon jött létre, hogy jobban megértse a kialakuló problémavilágot. A kutatás elsősorban a kari tapasztalatok összegyűjtésére, azok feldolgozására és az intézményi döntéshozatali folyamatokba való visszacsatornázására irányult, melynek kutatási koncepcióját vezetői támogatással a Kari Tanács is jóváhagyta.

A kutatás előzményeként 2020 márciusában megalakult a Kari Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoport (5 fő). A munkacsoport március hónapban megvalósított egy előzetes készenléti felmérést a közel 700 oktatóból és 6500 hallgatóból álló szervezetben, aminek eredményei alapján hallgatói profilok készültek, amelyek megosztásra kerültek az oktatókkal, így a kollégák minden kurzus esetén előzetes információkkal rendelkeztek a hallgatók IKT felkészültségéről, eszközellátottságáról. Hasonló felmérés készült az oktatók körében is, amelyet a kar az oktatók támogatására használt fel, továbbá az oktatók IKT kompetenciái alapján egy támogató mentorrendszer került kialakításra. Mindemellett a Munkacsoport tagjai módszertani segédleteket készítettek a kar oktatói számára.

A 2019–2020. tavaszi félév lezárása után, 2020 őszén a Munkacsoport pilot-kutatást kezdeményezett a tavaszi félév távolléti oktatási tapasztalatainak felmérésére, összegzésére. Jelen tanulmány ennek a kutatásnak az eredményeit mutatja be.

Elméleti háttér

A felsőoktatásban nem újszerű jelenség, hogy valamilyen felforgató eseményre, katasztrófára kell reagálni, noha Magyarország szerencsére kevés tapasztalattal rendelkezik ezen a téren. Ezekben az esetekben a fókusz elsősorban az oktatás folytonosságának (*instructional continuity*) biztosításán van. Ezek a nem várt események (például terrortámadás, természeti katasztrófák, világjárvány) általában az oktatás fizikai tereinek bezárásával járnak, amelyek alapvetően megváltoztatják a tanulás-tanítás berögződött megoldásait (Mitroff, Diamond, & Alpaslan, 2006).

Magyarországon 2020. március 11-én lépett hatályba a 41/2020-as kormányrendelet, amelynek értelmében Magyarország Kormánya veszélyhelyzetet rendelt el a járványügyi körülményekre való tekintettel. A felsőoktatási intézmények általában a tanév rendjének szabályozásához igazodva március 12–13-ra rektori szünetet rendeltek el, ezzel meghosszabbítva a március 16–22 közé eső tavaszi szünet időszakát. Ennek köszönhetően a felsőoktatási intézményeknek körülbelül másfél hét állt rendelkezésükre, hogy felkészüljenek a veszélyhelyzeti távolléti oktatásra. Az ELTE központi oldalán² jól követhetők a járványhelyzet alakulásával összefüggésben hozott kormányrendeletek és egyetemi határozatok.

Erre az időszakra vonatkozó általános szakirodalmi elméleti áttekintést a tematikus szám első cikke ad (Kopp & Saád, 2022). Ha gyakorlati szempontból körülnézünk a külföldi felsőoktatási intézmények és szakmai közösségek között, akkor rendkívül különböző szintű és minőségű megoldásokat láthatunk. Az egyéni szintű megoldáskeresésre jó példa egy stanfordi oktató, aki egy olyan, mindenki számára elérhető online dokumentumot hozott létre, ahol a szakmai közösség egy helyen gyűjthette össze a különböző egyetemek reakciót, terveit, intézkedéseit.³ Mások honlapok vagy kiadványok formájában megjelenő útmutatókat adtak közre, hogy támogassák az átállással kapcsolatos feladatokat (lásd például O'Keefe, Rafferty, Gunder, & Vignare, 2020). Szá-

2. <https://www.elte.hu/koronavirus>

3. <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VT9oiNYPyEsGHBoDKlwLIWAsWP58sGV7A3oluEUG3k/edit#gid=1552188977>

mos tudományos folyóirat különszámot adott ki a koronavírus és a távolléti oktatás tapasztalatainak összegyűjtésére (például *Information and Learning Sciences*,⁴ *European Journal of Teacher Education*⁵ stb.). A Michigani Egyetem a Coursera felületen indított online képzést⁶ (Massive Open Online Course – MOOC) arra vonatkozóan, hogyan lehet krízishelyzetben hatékonyan tanítani, de láthatunk példát szakmai közösségek szerveződésére is (például *Instructional Designer Emergency Response Network*).⁷ Magyarországon is találkozhatunk hasonló kezdeményezésekkel (bár nem minden esetben felsőoktatási fókusszal): tudományos folyóirat-külszámok jelentek meg az *Educatio*⁸ és az *Iskolakultúra*⁹ gondozásában, segédanyagok láttak napvilágot,¹⁰ online szakmai közösségek alakultak a közösségi média felületén.¹¹

A váratlan, krízisszerű események általában olyan környezetet teremtenek, ahol korlátozottan állnak rendelkezésre az „erőforrások”. Az erőforrásokat átvitt értelemben is értelmezhetjük, esetünkben a tanulás-tanítás alapvető komponenseire gondolva. Így például az oktatásban azáltal, hogy eltűnt a fizikai tér és az együttlét a tanulás-tanítás folyamatából, korlátozottá váltak az egyidejűleg jelen lévő kommunikációs csatornák (például nonverbális kommunikáció), csökkent a személyes kapcsolatok, kapcsolódások kihasználásának lehetősége, a fizikai eszközök által biztosított lehetőségek (például post-it stb.) száma. Ezek egy része pótolható vagy kiváltható (például post-it helyett közösen szerkeszthető whiteboard alkalmazás), ennek ellenére egy ilyen szituációban alapvetően megváltozik a tanulás-tanítás és a résztvevők közötti interakciók dinamikája. Innováció-elméleti szempontból ezek a szituációk kedveznek az úgynevezett takarékos innovációk (*frugal innovation*) keletkezésének, amelynek lényege, hogy korlátozott erőforrásokkal rendelkező környezetben „kevesebből többet” hozzanak létre (Weyrauch & Hestatt, 2017). Ez az időszak jellemezhető még az innovációelméletből ismert barkácsolás (*bricolage*) fogalmával is, ahol elsősorban a termeléshez vagy szolgáltatáshoz rendelkezésre álló nyersanyagok korlátozottak, illetve az improvizáció fogalmával, amelynek értelmezésében az idő a szűkös erőforrás (Cunha, Rego, Oliveira, Rosado, & Habib, 2014). Az erőforrások szűkösségére fókuszáló megközelítésekben általában az alulról jövő (*bottom-up*) innovációk dominálnak, amelyek támogatják az egyéni kezdeményezések kialakulását (Basu, Banerjee & Sweeny, 2013).

Kutatásunk elsősorban a mikrofolyamatok szintjét vizsgálja, célja, hogy elemezze a felsőoktatási oktatók reagálását a hirtelen átállásra, feltárva az alkalmazkodási mintázatokat. Ennek keretében vizsgáltuk a hallgatók és az oktatók munka- és tanulási körülményeit, tanulással és tanítással kapcsolatos jellemzőit és az alkalmazkodás értékelését. Mivel tanulmányunk egy kar esetét dolgozza fel, kevésbé az intézményi, szervezeti szintű válaszokra fókuszál. Tanulmányunk keretében innovációelméletből szeretnénk bemutatni azokat az egyéni, elsősorban pedagógiai aspektusban értelmezhető „barkácsolásokat”, amelyeket a felsőoktatásban oktatók a tanulás-tanítás szempontjából korlátozott környezetben a veszélyhelyzeti távolléti oktatás keretében hoztak létre és alkalmaztak. Ezekre az újításokra nem csak innovációként tekintünk, hanem megküzdési, alkalmazkodási stratégiaként is értelmezzük őket. Fontos hozzátennünk, hogy a vizsgált helyzet az oktatók és hallgatók szemszö-

4. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2398-5348/vol/121/iss/5/6>

5. <https://www.tandfonline.com/toc/cete20/43/4?nav=toCList>

6. <https://www.coursera.org/learn/resilient-teaching-through-times-of-crisis>

7. <https://www.idernetwork.com/>

8. <https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/2063.30.issue-1.xml>

9. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/issue/view/2110/%C3%89vf.%2031%20sz%C3%A1m%206%20%282021%29>

10. <https://ppk.elte.hu/segedanyag?m=528>

11. <https://www.facebook.com/groups/2971642549554728>

géből is egy emberileg terhelt, stresszel teli időszak, így semmiképpen sem a tanulás-tanítás minőségének vizsgálatára, hanem a mintázatok feltárására helyezük a hangsúlyt. A kutatás során bemutatott eredményeket nem az online tanítás hatékonyságának szempontjából értelmezzük, hiszen hirtelen, minden előképzettség és felkészülés nélkül kellett átállni erre a formára (Tobin, 2020).

Módszertan

A kutatás keretében saját készítésű kérdőívet állítottunk össze, amelyben több olyan skálát is használtunk, amelyek megbízhatóságát és érvényességét már korábbi kutatások igazolták. (Lásd a skálák felsorolásánál). A vizsgálat során két kérdőívvel dolgoztunk (oktatói és hallgatói), ugyanakkor az elemzési egység az adott kurzus volt, amely alapvetően befolyásolta a mintavételi stratégiánkat is. Az oktatói és hallgatói kérdőív hasonló, egymásra reflektáló blokkokból épült fel. Az oktatói kérdőív az alábbi területeket érintette:

1. bevezető, általános demográfiai kérdések (például kor, nem, munkaviszony és munkakör, pedagógiai végzettség stb.);
2. pedagógiai és szervezeti kontextuális kérdések (például tanulószervezeti jellemzők – Marsick és Watkins (2003) alapján, tanítási nézetek – Kálmán és munkatársai (megjelenés alatt) alapján, digitális kompetencia – Horváth és munkatársai (2020) alapján);
3. kiválasztott kurzus távolléti oktatásra való adaptálásának tapasztalatai (ABC-LD keretrendszer¹² (Laurillard, 2012) és Bloom-taxonómia alapján);
4. egyetemi/kari támogatásra vonatkozó kérdések;
5. kari mentorhálózatra vonatkozó kérdések.

A hallgatói kérdőívben pedig az alábbi területekre tértünk ki:

1. bevezető, általános demográfiai kérdések (például kor, nem, lakhatás, munkavégzés, képzés stb.);
2. tanulási stratégiák és módszerek (ABC-LD keretrendszerre építve [Laurillard, 2021]), önszabályozó tanulás (Bacsa, 2012 alapján), tanulmányi leterheltség, digitális kompetencia és bizonytalanságtűrés;
3. tanulási célok elérése a távolléti oktatás alatt a megjelölt kurzusra vonatkozóan;
4. távolléti oktatás alatt tapasztalt támogatási formák, a segítség forrása és kihívások.

Annak érdekében, hogy feltárjuk a távolléti oktatás tapasztalatait, de ne terheljük túl a kar oktatóit és hallgatóit, alaposan átgondolt mintaválasztási stratégiát alkalmaztunk. A populációt a kar kurzusain 2019/20 tavaszi félévében részt vevő oktatók és hallgatók adták. Egylépcsős csoportos véletlenszerű mintavétel keretében minden egyedi képzési programból (képzési program, munkarend és nyelv alapján elkülönülő egységek, például angol nyelvű, nappali, emberi erőforrás tanácsadó mesterképzés) a véletlenszerűen sorbarendezett kurzuslistáról választottuk ki minden 5. kurzus oktatóját. Az eljárás során 43 egyedi képzési program 1392 kurzusának 243 oktatója került be a mintánkba. A kiválasztott oktatókat e-mailben kerestük meg, és egy online kérdőív kitöltésére kértük őket. A kutatás sajátosságai miatt arra kértük továbbá a kiválasztott oktatókat, hogy a kérdőívünket a mintavételi eljárásban kiválasztott kurzusra járó hallgatóiknak is juttassák el. Az oktatói adatokat az adatbázisban anonimizáltuk. Az adatfelvételi időszak 2020. október 8–29. között zajlott. A kutatás az ELTE PPK Kutatás-értékelési Bizottságának 2020/263. számú engedélye alapján valósult meg.

Az oktatói kérdőívre 109, míg a hallgatói kérdőívre 110 értékelhető válasz érkezett. Az oktatói kérdőív tekintetében 44,86%-os volt a válaszadási hajlandóság. A hallgatói kérdőívek esetén ez jóval alacsonyabb volt

12. A keretrendszerrel bővebben lásd: <https://abc-ld.org/>

(~5%), amiben szerepet játszhatott az is, hogy több esetben az oktató nem vállalta megkeresésünk továbbítását a hallgatói felé, illetve amennyiben továbbította is, a hallgatók kevésbé voltak motiváltak annak kitöltésére.

Az oktatói mintában szereplő kitöltők 73,6%-a nő, az átlagéletkor 48 év, és átlagosan 8 éve oktatnak a karon. A kitöltők többsége adjunktus (47%) vagy főiskolai/egyetemi docensi (25,3%) munkakörben dolgozik. A mintában szereplő oktatók 72,9%-a rendelkezik valamilyen pedagógiai végzettséggel. A kontextus szempontjából fontos megjegyezni, hogy a vizsgálatban szereplő kar elsősorban pedagógiai-pszichológiai orientációjú, így az itt oktató kollégák alapvető háttérrel rendelkeznek a hatékony tanulás-tanítás megvalósításához. A hallgatói mintában a kitöltők 80%-a nő, az átlagéletkor 26 év. A kitöltők 51,8%-a alapszintű, 21,8%-21,8%-a mester-szintű, illetve osztatlan, 2,7%-a pedig doktori képzésre jár, további 1,8%-a pedig valamilyen szakirányú továbbképzésen vesz részt. A kitöltő hallgatók jelentős része (77,1%) teljes idejű képzésben vesz részt, illetve állami ösztöndíjas képzésben tanul a karon (89,1%).

A kutatás eredményeinek értelmezhetőségét és általánosíthatóságát befolyásoló egyik fontos korlát az alacsony hallgatói kitöltés. Az eredmények, bár a vizsgált kar szempontjából relevánsak, nem feltétlenül általánosíthatók a magyar felsőoktatás egészére (tekintve például a kar speciális pedagógiai-pszichológiai diszciplináris fókuszát). Kutatásunk kvantitatív megközelítésben vizsgálja a felvetett problémát, ezért érdemes párhuzamosan olvasni és összevetni az eredményeket a tematikus szám további tanulmányaival, amelyek kvalitatív megközelítést alkalmaznak (Kálmán et al., 2021a; Kálmán et al., 2021b)

Az adatfelvétel, a mintaválasztás és a minta sajátosságainak bemutatása után, a kutatás céljaival összhangban rátérünk a távolléti oktatás tapasztalatainak ismertetésére.

Eredmények

A távolléti oktatás tapasztalatai hallgatói perspektívából

Először a hallgatói lekérdezés tapasztalatait összegezzük, vagyis hallgatói perspektívából mutatjuk be, hogy milyen változásokat észleltek a távolléti oktatás időszaka alatt, és ezekhez hogyan alkalmazkodtak. Elsőként az általános tapasztalatokat (lakhatás, munkavállalás, anyagi helyzet, előzetes tudás), majd a tanulásra vonatkozó változásokat, végül az átállás tapasztalataira vonatkozó meglátásokat mutatjuk be.

A hallgatók távolléti oktatásra vonatkozó tapasztalatainak feltárásából nem szabad kihagynunk azokat az élethelyzetből fakadó háttértényezőket, amelyekben a vizsgált időszakban jelentős változások álltak be (például lakhatás, diákmunka lehetősége). A hallgatók 40%-a jelezte, hogy a veszélyhelyzet elrendelésével összefüggésben változtak a lakhatási körülményei. Míg a veszélyhelyzet előtt a kitöltők 23,6%-a jelezte, hogy kollégiumban lakott, a kollégiumok bezárása miatt ez a szám érthetően 0%-ra csökkent. Adataink alapján jól látható, hogy a hallgatók többsége, akik korábban egyedül vagy kortársakkal laktak (akár kollégiumban, akár albérletben) hazaköltöztek a szülői házba. Ez az esetek többségében Budapestről vidékre történő költözést jelentett (a veszélyhelyzet előtt a kitöltők 62,7%-a lakott Budapesten, a veszélyhelyzet után pedig a kitöltők csupán 23,3%-a maradt a fővárosban). Továbbá a hallgatók 28,2%-a jelezte, hogy elvesztette korábbi munkahelyét, vagy a karantén időszaka alatt ideiglenesen fel kellett függesztenie jövedelemszerző tevékenységét. Ezzel összefüggésben a kitöltők 25,5%-a számolt be arról, hogy anyagi helyzete romlott az elmúlt időszakban. Ezek a tényezők mind befolyásolták, hogy a hallgatók hogyan élték meg a távolléti oktatás időszakát.

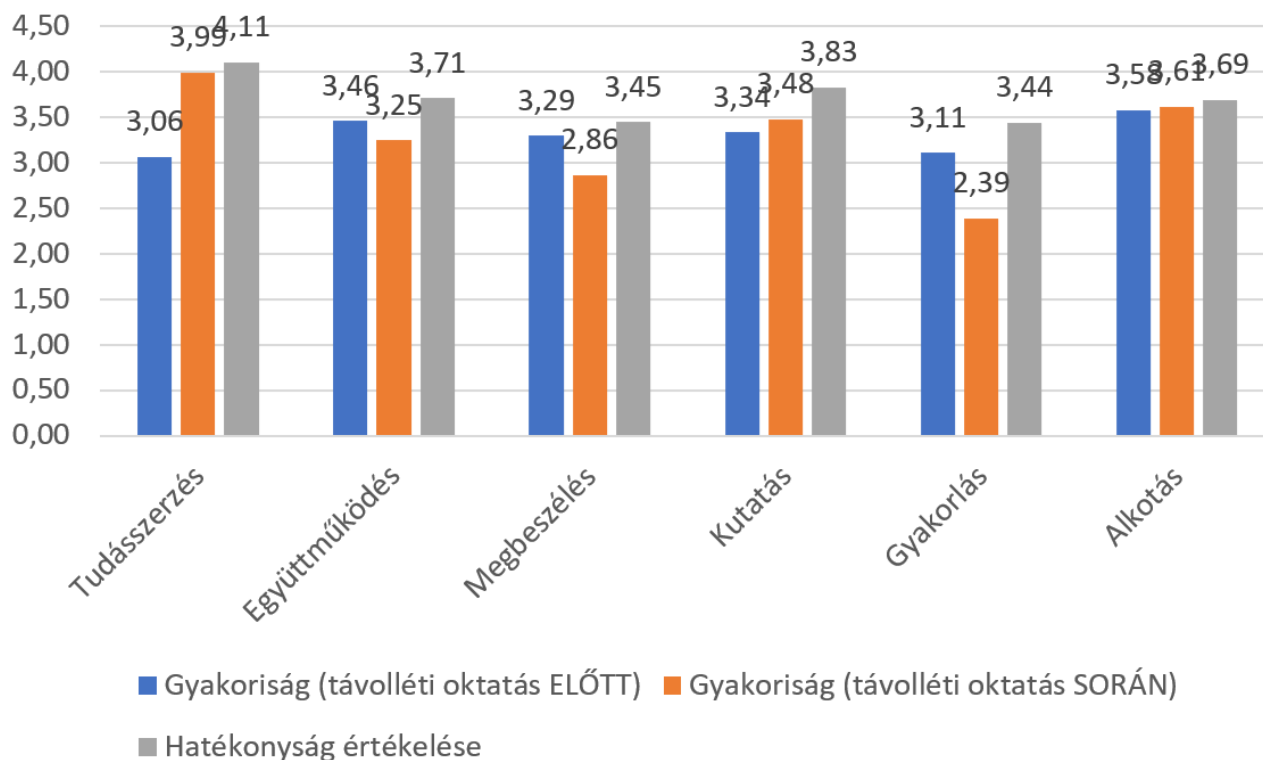
Érdemes még figyelembe venni a hallgatók előzetes online tanulási tapasztalatait, amellyel a kitöltők elenyésző száma (7,3%) rendelkezett korábban (például Coursera). Az átállás kapcsán a hallgatók többségének új eszközt (például laptop, tablet, fülhallgató, webkamera) kellett beszereznie (25,7%), illetve új programokat kel-

lett telepítenie (71,4%). Összességében a hallgatók 31,6%-a érzékelte úgy, hogy a tanulmányi leterheltsége megnövekedett ebben az időszakban.

A tanulás-tanítás területére vonatkozó konkrét tapasztalatok felmérésére a hallgatókat arra kértük, értékeljék, hogy a távolléti oktatásra való átállás előtt milyen gyakran valósultak meg az egyes tanulási-tanítási formák, majd ugyanezeket a tételket a távolléti oktatásra vonatkozóan is megjelölhették. Végül, egy harmadik dimenzióban az adott módszerek a távolléti oktatásra vonatkozó hatékonyságát ítélték meg. A tanulási-tanítási tevékenységek csoportosítására az ABC-LD (Laurillard, 2012) kategóriáit használtuk fel. A kategóriák az alábbi tanulási-tanítási tevékenységeket érintik:

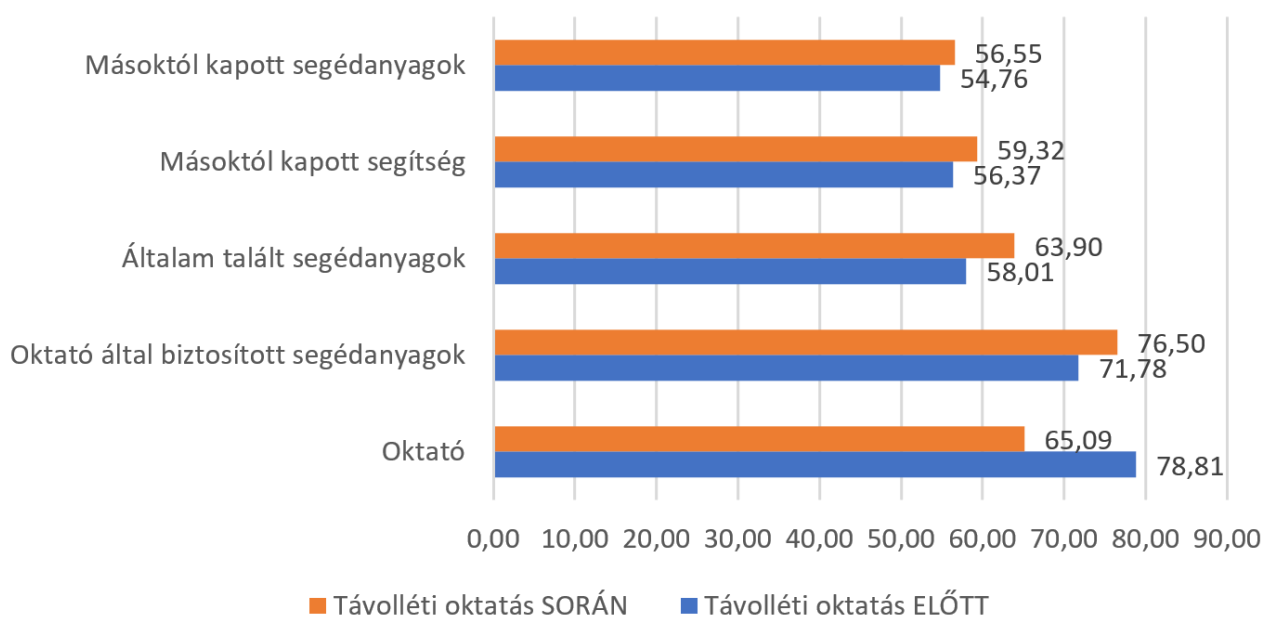
- *Tudásszerzés:* A hallgatók valamilyen csatornán keresztül információt szereztek (például meghallgatnak egy felvett előadást vagy részt vesznek egy előadáson; szakszöveget, cikket vagy tankönyvet olvasnak; bemutató vagy magyarázó videót néznek, narrált ppt-t hallgatnak/néznek).
- *Együtműködés:* A hallgatók együttműködésre épülő tevékenységformában vettek részt (például kiscsoportos feladatok elvégzése, hallgatók által készített produktumok/munkák véleményezése, értékelése).
- *Megbeszélés:* A hallgatók megbeszéléseken, vitákban vettek részt, kérdéseket tettek fel (például szemináriumi formában történő közös megbeszélés, hallgatók közötti vagy hallgatók-oktató közötti párbeszéd, egyéb szinkron vagy aszinkron videokonferencián keresztül történő beszélgetés).
- *Kutatás:* A hallgatók valamilyen felfedezési, kutatási, összehasonlítási vagy elemzési folyamatban vettek részt (például különböző források használatával adatgyűjtés és elemzés, szövegek vagy más produktumok gyűjtése, összehasonlítása és kritikai elemzése, értékelése).
- *Gyakorlás:* A hallgatók konkrét tevékenységen, feladaton keresztül gyakoroltak (például gyakorló kvízek/tesztek, modellek és szimulációk építése, felhasználása, (valós/virtuális) terepgyakorlat vagy látogatás, szerepjáték, gyakorlati projektek megvalósítása).
- *Alkotás:* A hallgatók konkrét produktumot hoztak létre a tanulási folyamat eredményeként (például esszék, tudományos dolgozatok, jelentések megírása; bármilyen produktum, termék létrehozása; animációk, videók, performanszok megvalósítása; blog, prezentáció vagy (e-)portfólió összeállítása).

A kitöltők 5 fokozatú skálán értékelték az egyes kategóriákhoz tartozó állításokat (1 – egyáltalán nem; 5 – nagymértékben). Az adatok alapján (1. ábra) jól látható, hogy a tudásszerzésre épülő tevékenységek nagymértékben növekedtek a távolléti oktatás során, míg a megbeszélésre, együttműködésre és gyakorlásra építő tevékenységek csökkentek. Ezzel párhuzamosan a hallgatók alapvetően magasra értékelték a tudásszerzésre vonatkozó tanulási-tanítási tevékenységek hatékonyságát. A tudásszerzési tevékenységek könnyen megvalósíthatók aszinkron formában, ezért feltételezzük, hogy az ebből fakadó rugalmasság állhat kapcsolatban a hatékonyság megítélésével.



1. ábra: Az egyes tanulási-tanítási tevékenységek gyakorisága és hatékonysága (N=53-110).

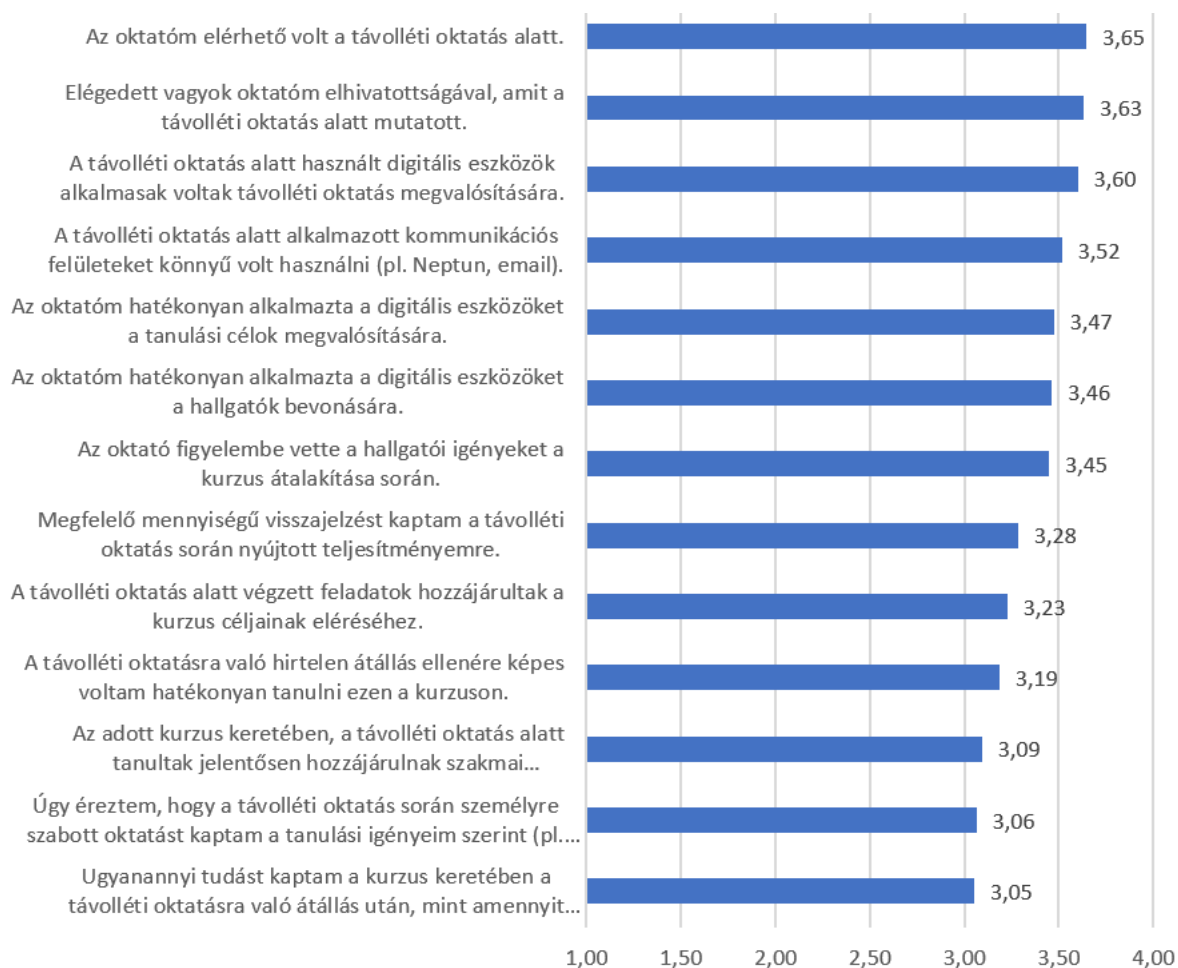
Számítva a tudásszerzési tevékenységek gyakoriságára, megvizsgáltuk, hogy a tanulás során milyen forrásokra támaszkodhattak elsődlegesen a hallgatók a távolléti oktatás előtt és alatt. Az egyes lehetőségek súlyát százalékos formában adhatták meg a kitöltők (0-100%), annak függvényében, hogy mekkora jelentősége volt az adott forrásnak a tanulásuk szempontjából. Az eredményeket a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: Az információk elsődleges forrása a távolléti oktatás során és az előtt (N=95-110).

Az eredmények alapján (2. ábra) elmondhatjuk, hogy az oktató mint az ismeretek forrása a távolléti oktatás során jelentős mértékben visszaszorult (a páros-mintás t-próba eredménye: $t(108) = 7,368$; $p < 0,001$), és elsősorban a hallgató által talált segédanyagok (a páros-mintás t-próba eredménye: $t(102) = -3,920$; $p < 0,001$), illetve a társak segítsége (páros-mintás t-próba eredménye: $t(99) = -2,203$; $p = 0,03$) került előtérbe. A távolléti oktatás és átállás tapasztalatainak összegzéseként, a hallgatók különböző állításokra válaszolva fejezhették ki egyetértésüket (1 – egyáltalán nem értek egyet, 4 – teljes mértékben egyetérték).

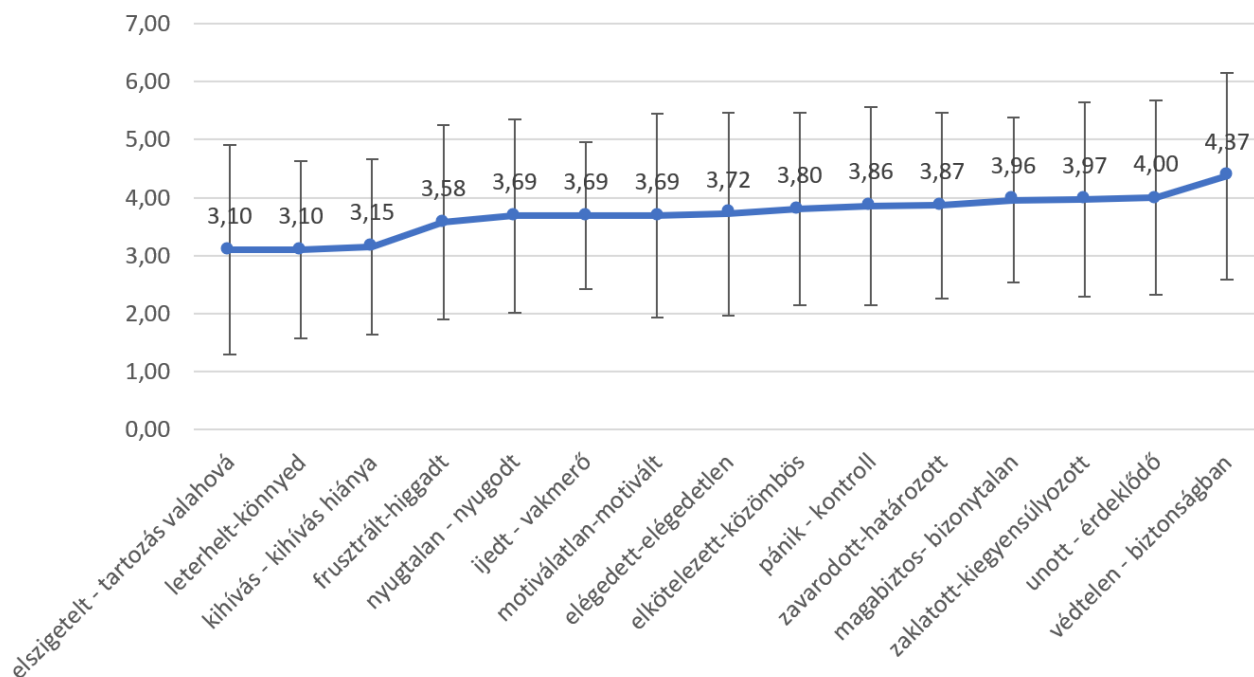
A 3. ábrán látható, hogy a hallgatók alapvetően az összes állítást magasra értékelték. Leginkább az oktató elérhetőségével, elhivatottságával voltak elégedettek. Ezen felül kiemelhető a távolléti oktatás során használt digitális eszközök minősége, a használt kommunikációs felületek kezelhetősége. Kevésbé kiemelkedő azonban azon állítások megítélése, amelyek a tanulás minőségére, a tanulási élmény személyre szabására, illetve a szakmai fejlődésre vonatkoznak. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kar oktatói gárdája jó alapokkal rendelkezett a távolléti oktatás megvalósításához (elérhetőség, elkötelezettség), amit a hallgatók is érzékeltek. Ez értelemszerűen a kari diszciplináris kontextusból is következik. Erre az alpra építve jól fejleszthetők azok a területek, amelyeken a kitöltők hiányosságokat érzékeltek.



3. ábra: A távolléti oktatás és az átállás értékelése hallgatói perspektívából (N=95–97).

Végezetül nézzük meg azokat a tényezőket, amelyek mentén a hallgatók az átállást érzékelték, értékelték. Először az átállással kapcsolatos érzelmi viszonyulást mértük fel. Egy 7 fokozatú szemantikus differenciálskála segítségével jelölhették a hallgatók, hogy a skála két végpontján elhelyezkedő érzelempár elemei közül melyik-

kel tudnak inkább azonosulni a távolléti oktatásra való átállás kapcsán (1 – skála bal oldali része (például elszigetelt); 7 – skála jobb oldali része (például tartozás valahová)). Az eredményeket a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra: A távolléti oktatásra való átállással összefüggésben észlelt érzelmek a hallgatók oldaláról (N=96-97). A hibásávok az adatok szórását mutatják.

A 4. ábra alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók elsősorban elszigetelve, leterheltnek érezték magukat és alapvetően kihívásnak érezték ezt az időszakot. A nehézségek ellenére viszont biztonságban érezték magukat, amelyhez vélhetően az oktató és az intézményi támogatás is hozzájárult. Emellett felmerül még a „rejtőzködés” lehetősége is, mint a biztonság forrása (például kikapcsolt kamerák). Éppen ezért a következőkben megvizsgáljuk, hogy mik voltak azok a tényezők, amelyek a hallgatók számára nehézséget okoztak vagy amelyekben segítséget igényeltek, valamint, hogy mennyire voltak elégedettek az egyetem által biztosított támogatással. Az egyes érzelempárok hasonló, viszonylag nagyobb szórással szerepelnek, ami felveti a további elemzés lehetőségét.

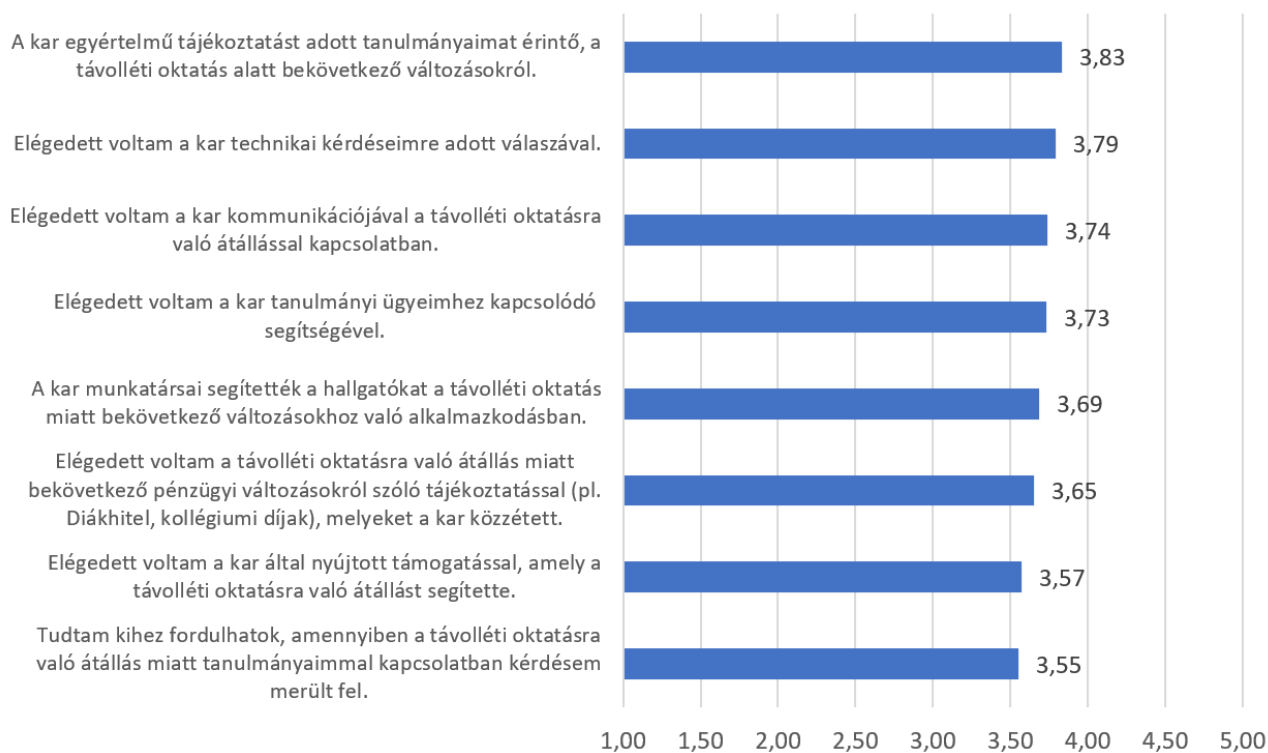
A nehézségek feltárásához a kitöltők különböző állítások közül jelölhették be azokat a tényezőket, amelyekről úgy érezték, hogy az jelentős nehézséget okozott nekik a távolléti oktatás időszakában. A többszörös választást lehetővé tévő kérdés eredményeit az 5. ábra foglalja össze.



5. ábra: A távolléti oktatás során felmerülő nehézségek hallgatói szemszögből (N=85).

Az 5. ábrán látható, hogy a legnagyobb nehézséget a motiváció hiánya okozta. Második helyen a személyes, családi problémák szerepelnek. Ahogyan a háttértényezők feltárása során is említettük, a hallgatók egyetemi tanulmányait nagymértékben befolyásolja a családi háttér is. A veszélyhelyzeti időszak pedig kifejezetten sok személyes nehézséggel is járt, így nem csoda, ha nem minden esetben a tanulás volt a prioritás. Ezek értelem-szerűen visszaköszönek az adatokban is. A motivációval összefüggésben további nehézséget jelentett a tanulmányokkal kapcsolatos érdeklődés elvesztése is. Azon tényezők kapcsán, amelyek inkább az intézményen, oktatásszervezési sajátosságokon és az oktatókon múltak, kisebb arányban számoltak be nehézségről a hallgatók (például technikai eszközök, milyen felületeket kell használni, oktatók digitális kompetenciái).

Felmérésünk tapasztalatai alapján a hallgatók elsősorban adminisztratív segítségre szorultak (41,8% jelezte, hogy legalább 1-2 alkalommal igénybe vett adminisztratív területre vonatkozó segítséget), míg technikai segítségkérést 37,8% igényelt legalább 1-2 alkalommal. Az adminisztratív területre vonatkozó segítségkérés dominanciája ellenére látható, hogy a hallgatók közel fele segítségre szorult, segítséget vett igénybe ebben az időszakban, ami kiemeli az intézmény és az oktatók által nyújtott támogatás fontosságát. Mindezek mellett végül arra térünk ki, hogy mennyire voltak elégedettek a hallgatók a kapott támogatással. A vonatkozó állítások értékelését (1 – egyáltalán nem ért egyet, 5 – teljes mértékben egyetért) a 6. ábra foglalja össze.



6. ábra: A távolléti oktatásra való átállás kezelésével kapcsolatos hallgatói elégedettség N=95–97).

Az adatok alapján átlagosan magas elégedettség érzékelhető a különböző területeken (3,5 feletti átlagok). Leginkább a kari tájékoztatással és kommunikációval, valamint a technikai kérdésekre kapott válaszokkal voltak elégedettek a hallgatók. Legkevésbé (bár továbbra is magas átlaggal) a kar nyújtotta konkrét támogatással voltak elégedettek a hallgatók, illetve bizonytalanabbak voltak abban, hogy bizonyos kérdésekkel kihez fordulhatnak. Az eredmények megerősítik a tájékoztatás és a kommunikáció fontosságát mind intézményi, mind oktatói szinten.

A hallgatói tapasztalatok összegzése után az oktatók által érzékelt jelenségeket, változásokat vesszük sorra.

A távolléti oktatás tapasztalatai oktatói perspektívából

Az oktatói perspektíva bemutatásánál is ugyanazt a struktúrát alkalmazzuk, mint a hallgatói tapasztalatoknál. Először az általános háttérre térünk ki (tanulószervezet, digitális kompetenciák), majd a tanításra vonatkozó elemeket mutatjuk be, végül az átállás tapasztalatait értékeljük.

A mintában szereplő oktatók a kar szervezeti sajátosságait értékelhették a tanulószervezeti viselkedés jellemzői alapján. Ennek alapján elmondható, hogy a kitöltők egy olyan szervezeti környezetet látnak maguk előtt, ahol erős a munkatársak felhatalmazása, a vezetés támogatja a munkatársak tanulását, fejlődését. Ezzel szemben viszont kevesebb figyelmet fordít a megszerzett tapasztalatoknak a szervezeti működésbe való visszaépítésére. A kitöltők pozitívként értékelték, hogy a Kar együttműködik külső partnerekkel, illetve, hogy a kar vezetése biztosítja, hogy a kar a saját értékrendjével összhangban működjön. A másik oldalról ugyanakkor hiányosságnak könyvelték el azt, hogy a szervezet méri-e a munkatársi tanulására fordított idő (egyéni és szervezeti) megtérülését, illetve, hogy elegendő időt kapnak-e a munkatársak saját tanulásuk támogatására. Az oktatók digitális kompetenciáit tekintve – összhangban a kutatói feladatokkal –, a digitális források kezelésében magas pontszámot értek el a kitöltők, míg a hallgatók támogatásában alacsonyabbat. A háttéradatokat te-

kintve megállapíthatjuk, hogy az oktatók a vezetés részéről támogató attitűdöt érzékeltek a tanulásuk, fejlődésük szempontjából, a tanulás eredményeiknek a szervezeti memóriába való átültetése területén azonban a kutatás hiányosságokat tárt fel. A vizsgálat céljainak vonatkozásában erre kiemelt figyelmet kell fordítani, hiszen pont annak a veszélyét jelzi, hogy a távolléti oktatás tapasztalatai nem fognak beépülni a szervezet mindennapi működési rutinjába. Az oktatók digitális kompetenciáit tekintve átlagos szintű digitális műveltség érzékelhető, azonban ennek a lefordítása a tanulás-tanítás, tanulástámogatás területére (például személyre szabott tanulási lehetőségek biztosítása, hallgatók tanulásának támogatása) már kevésbé van jelen. A szervezeti és egyéni háttér adatok ismeretében bemutatjuk, hogy a kitöltők milyen módon alkalmazkodtak a távolléti oktatás kihívásaihoz.

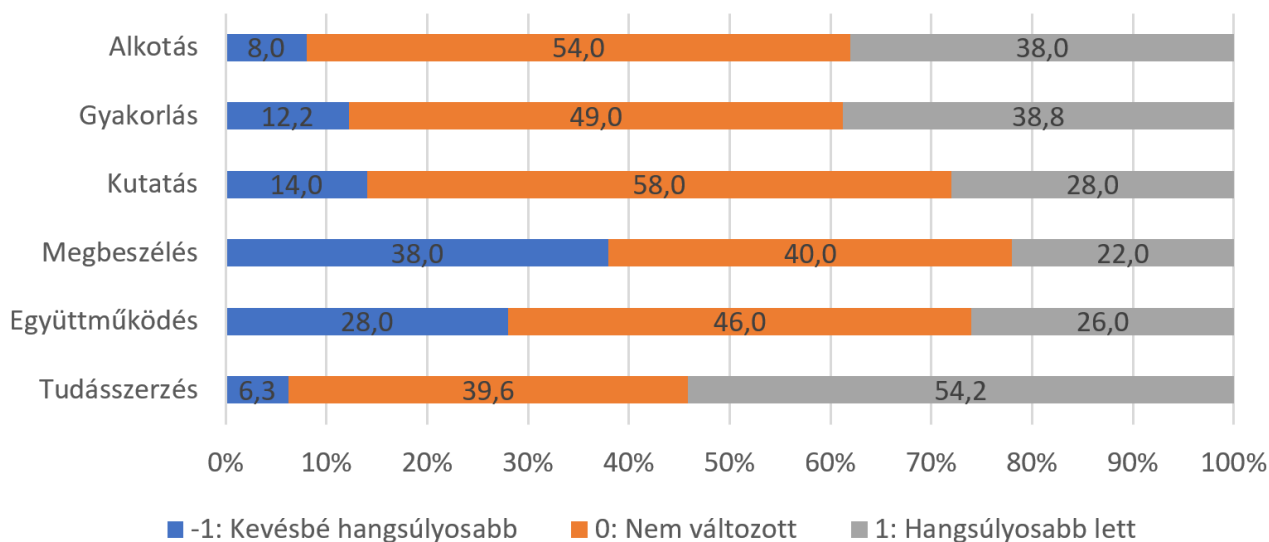
A kérdőívben a kitöltők bejelölhették, hogy a távolléti oktatásra való átállás keretében, a konkrét megjelölt kurzus vonatkozásában milyen változásokat eszközöltek. A többszörös választást lehetővé tevő kérdésre érkezett válaszokat a 7. ábra foglalja össze.



7. ábra: A távolléti oktatásra való átállás változtatásának területei (N=69).

Az eredmények alapján elmondható, hogy a legtöbben a tanítási módszerek, illetve a kurzus keretében tervezett interakciók kapcsán változtattak, és viszonylag elenyésző számban változtak a kurzus által érintett témakörök, illetve a kitűzött tanulási eredmények. A leggyakoribb kombinációban a módszerek, értékelés, ütemezés és interakciók együttes jelölése (N=10) jelent meg.

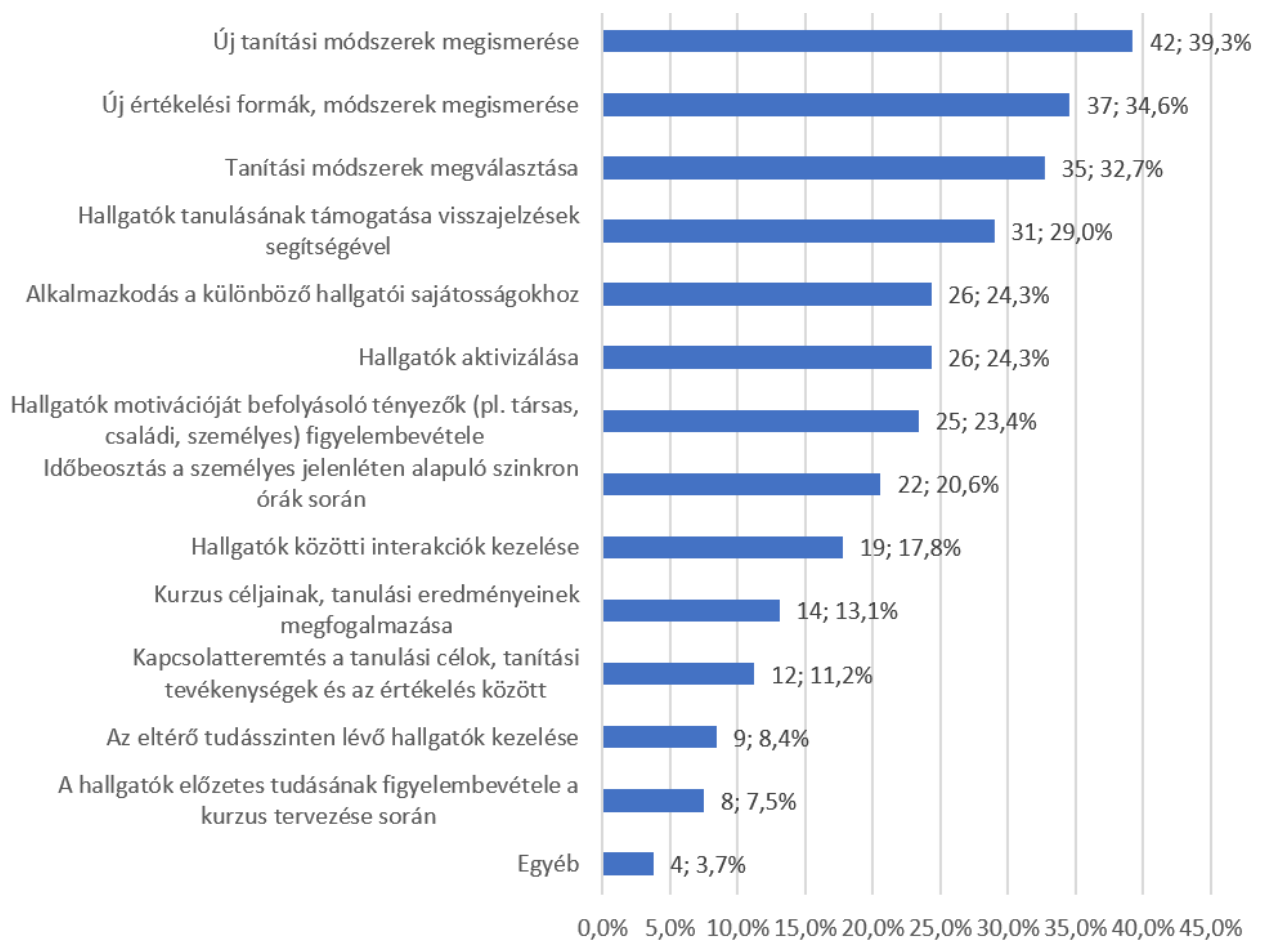
A fenti válaszlehetőségek mögötti további kérdések csak akkor jelentek meg a kérdőívben, ha az adott opciót a kitöltő kiválasztotta. A kurzusok megvalósítására tervezett tanítási módszerek, tanulási tevékenységek esetén a kitöltők – a hallgatói kérdőívhez hasonlóan – az ABC-LD kategóriái alapján jelölhették, hogy egyes tevékenységek mennyire voltak hangsúlyosak az átalakított kurzusban. A 8. ábra mutatja, hogy az adott tanulási-tanítási tevékenységek mennyire voltak hangsúlyosak az oktatók gyakorlatában az átalakított kurzusoknál.



8. ábra: A tanulási-tanítási tevékenységek változása a távolléti oktatásra való átállás során (N=48-50).

Az eredmények alapján látható, hogy az egyszerű tudásszerzésre építő tevékenységek sokkal hangsúlyosabbak lettek a korábbi gyakorlathoz képest, de jelentősebb szerepet kaptak a gyakorlásra és alkotásra épülő megoldások is. Visszaszorultak viszont a megbeszélésre és együttműködésre épülő, aktivizáló módszerek.

Választ vártunk arra a kérdésre is, hogy az oktatók milyen területen érezték úgy, hogy pedagógiai gyakorlatuk az átállásnak köszönhetően tudatosabb lett a, illetve, hogy melyek azok a tényezők, amelyeket a jelenléti oktatásra való visszaállás után is szívesen megtartának. A többszörös választást lehetővé tevő kérdésekre adott válaszokat a 9. ábra összegzi.

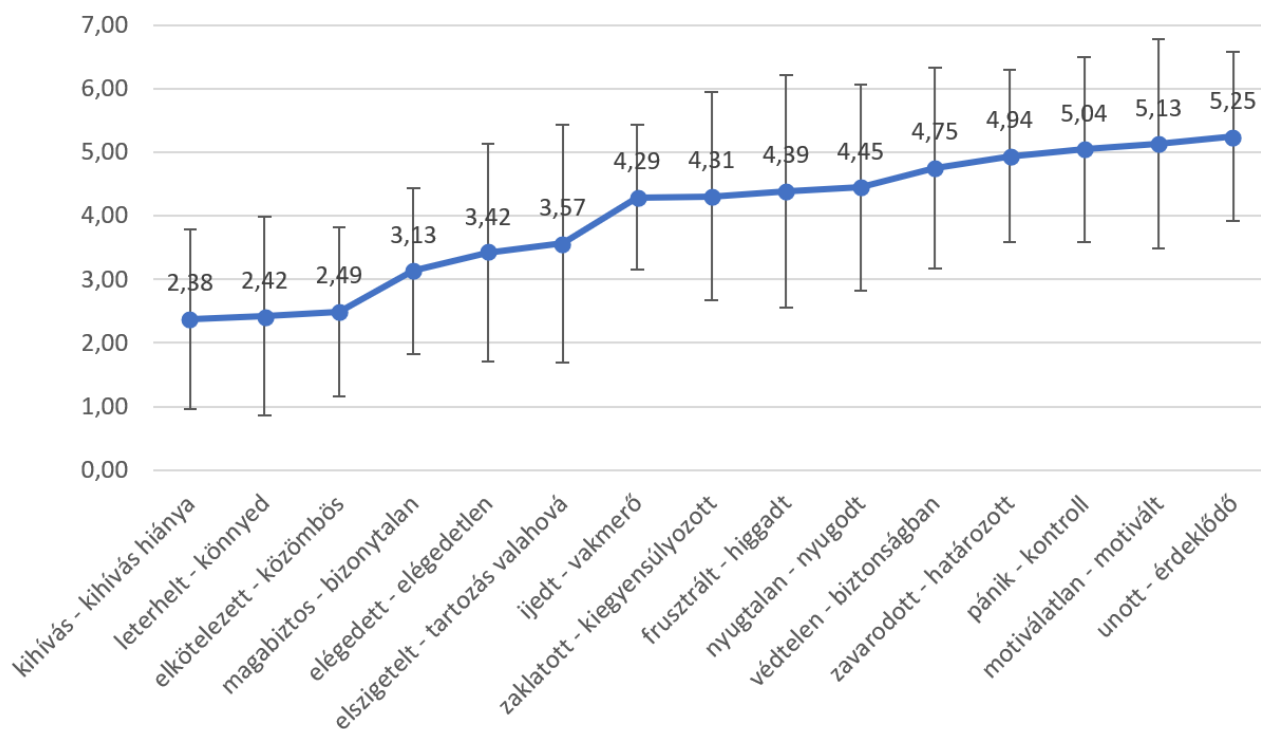


9. ábra: A távolléti oktatásnak köszönhetően tudatosult pedagógiai elemek (N=65).

Az adatok azt mutatják, hogy az oktatók többsége új tanítási módszereket, értékelési formákat ismert meg, illetve tudatosabb lett a tanítási módszerek megválasztásában és a hallgatók visszajelzésekkel történő támogatásában. Kevésbé kerültek viszont előtérbe a hallgatók előzetes tudásának figyelembevétele, illetve az eltérő tudásszinten lévő hallgatók oktatásának kérdései. Ez összhangban van azzal az eredménnyel, amit a háttéradatak során az oktatók digitális kompetenciáival összefüggésben is említettünk: a személyre szabott tanulási lehetőségek biztosítása, a hallgatók tanulásának támogatása területén azonosíthatók fejlődési lehetőségek. A személyre szabott tanulás lehetőségeinek kiaknázásában a hallgatók is érzékelték hiányosságokat.

Az oktatók nyílt végű kérdés keretében részletezhették, hogy mit tartanának meg a távolléti oktatás tapasztalataiból. Ezek között a leggyakrabban említett elemek a kialakított online kommunikációs felületek használata (Teams, Outlook), az adminisztratív ügyek online intézése, illetve bizonyos jelenléti alkalmak online tevékenységekkel történő helyettesítése. A válaszok alapján jól látható, hogy a távolléti oktatás nem csak a tanulás-tanítás területét érintette, hanem a felsőoktatásban oktatók munkavégzésének körülményeit is.

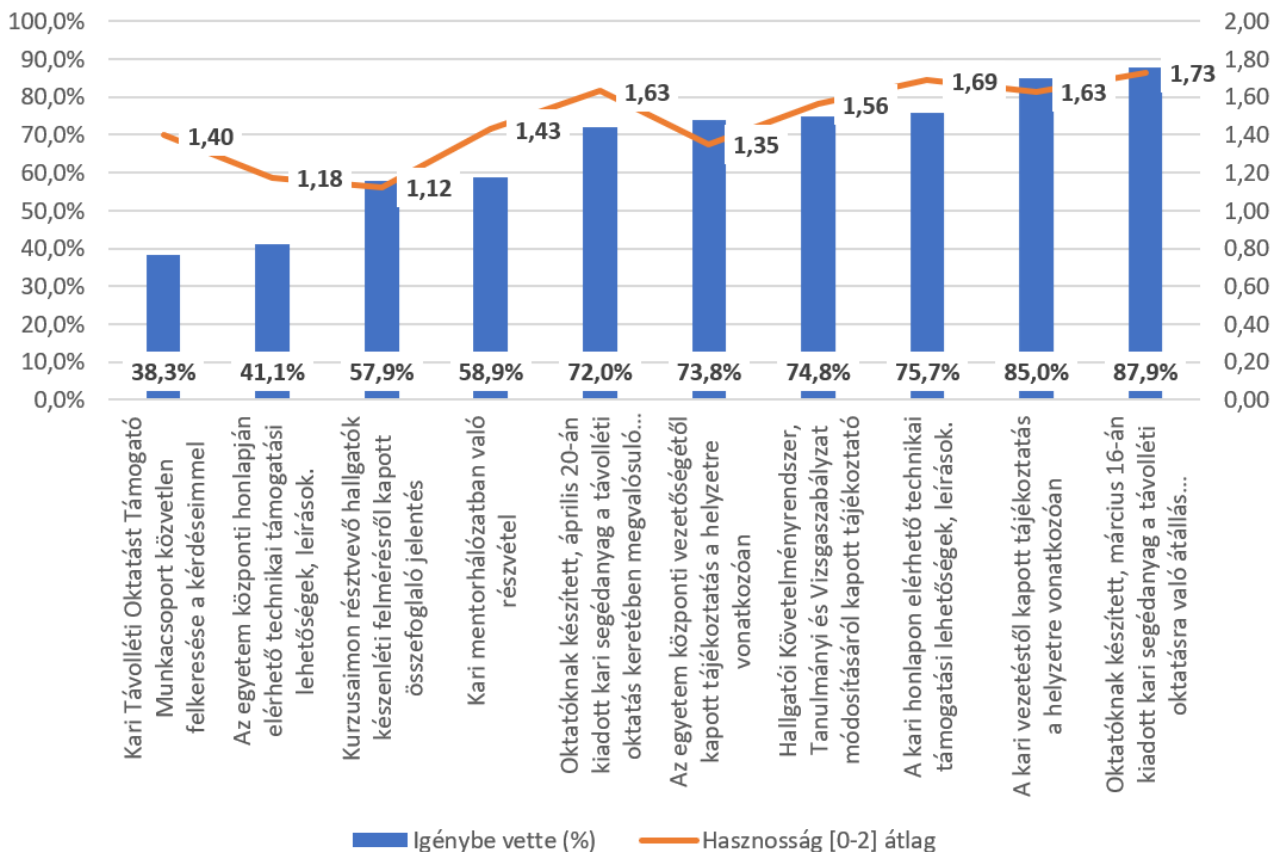
Végül pedig azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek érzékeltetik, hogy az oktatók hogyan élték meg a távolléti oktatásra való átállást, illetve az ehhez kapcsolódó támogatást, segítséget. A hallgatói kérdőívhez hasonlóan először a kitöltők által érzékelt érzelmeket mutatjuk be (10. ábra).



10. ábra: A távolléti oktatásra való átállással összefüggésben észlelt érzelmek az oktatók oldaláról (N=68-69). A hibásávok az adatok szórását mutatják.

A hallgatói blokkhoz hasonlóan az oktatók is 1-től 7-ig terjedő szemantikus differenciálskálán jelölhették, hogy az adott érzelempár egyik (1) vagy másik (7) oldala mutatja-e be jobban, ahogyan az átállás során érezték magukat. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy az oktatók kihívásnak érezték a helyzetet, leterheltek voltak, azonban erős elkötelezettségről számoltak be. A másik oldalról inkább érdeklődéssel, motiváltan álltak hozzá a kihíváshoz, és kontrollban érezték magukat. Ahogyan a hallgatói eredmények esetében, itt is viszonylag nagyobb szórást mutatnak az egyes érzelempárok, ami felhívja a figyelmünket a további elemzések lehetőségére.

Az érzelmi állapotot figyelembe véve vizsgáltuk meg, hogy milyen támogatási formákat vettek igénybe az oktatók, és mennyire tartották hasznosnak ezeket. Az eredményeket a 11. ábra mutatja be. Az elsődleges (bal oldali) tengelyen látható, hogy a kitöltők mekkora arányban vették igénybe az adott támogatási lehetőséget, a másodlagos tengelyen (jobb oldali) pedig az adott támogatást igénybe vevők általi értékelés olvasható le annak hasznosságát tekintve.



11. ábra: A rendelkezésre álló segítség igénybevétele és hasznosságának megítélése az oktatók szempontjából (N=73-104).

Az eredmények alapján kitűnik (11. ábra), hogy legtöbben a Kari Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoport által készített segédanyagot, illetve a kari vezetéstől kapott tájékoztatást használták, és ezek hasznosságát viszonylag magasra is értékelték. Kevesen vették igénybe viszont az Egyetem központi szintjén elérhető technikai támogatási lehetőségeket, illetve kevesen éltek azzal a lehetőséggel is, hogy közvetlenül felkeressék a Kari Távolléti Oktatást Támogató Munkacsoportot. Az eredményekből látszik, hogy a támogatás elsősorban kari szinten értelmezhető, illetve a mentorhálózat megvalósítása is vélhetőleg szerepet játszott abban, hogy bizonyos támogatási formákat közvetlenül nem vettek igénybe az oktatók, hiszen a segítséget megkapták a szűkebb csoporton belül.

Az átállás megélésének minősítéséhez két 0-10-es skálán értékelhető kérdést tettünk fel az oktatóknak zársként. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy mennyire tartották az átállás előtt távolléti oktatási formában megvalósíthatónak a kurzusukat (0 – egyáltalán nem, 10 – teljes mértékben). A második kérdés pedig azt kérte fel, hogy a félév végén mennyire érezték úgy, hogy sikeresen megvalósították az adott kurzust távolléti formában (0 – egyáltalán nem, 10 – teljes mértékben). A megvalósíthatóság tekintetében ($M=5,86$; $SD=2,93$) alacsonyabb értékeket adtak a kitöltők, mint a félév végi sikeresség kapcsán ($M=6,96$; $SD=2,33$). Ez alapján tehát úgy tűnik, hogy bár jelentős kihívásokat tartogatott a távolléti oktatásra való átállás az oktatók számára, mégis születtek sikeres megoldások. A megvalósíthatóság és sikeresség esetében nagy szórást mutatnak az eredmények. Logikusan merül fel a kérdés, hogy milyen tényezők mentén értelmezhetők az oktatói értékelésekben megjelenő szélsőséges különbségek.

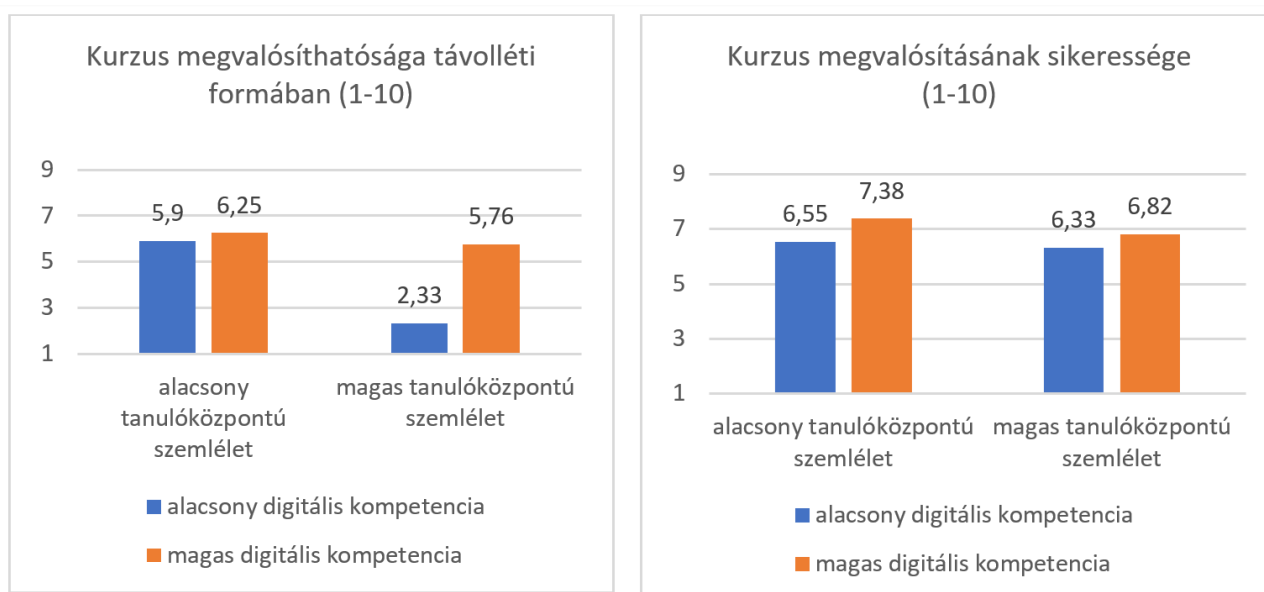
Az oktatói adatok elemzése során láthattuk, hogy eltérő háttérrel, különböző módon kezelték az átállással járó kihívásokat. Ahogy a tanulmány elején is hangsúlyoztuk, nem az alkalmazott megoldások minőségét kívántuk értékelni, hanem azokat a mintázatokat, jellemzőket feltárni, amelyek kialakultak a távolléti oktatásra való átállás időszakában. Az adatok alapján érdemes kombináltan is megnézni az eredményeket, hiszen a bemutatott jelenségek függhetnek az oktatók digitális kompetenciájának szintjétől, illetve a tanítási megközelítésük tanulóközpontú jellegétől is. Összegzésként ezt az összefüggést fejtjük ki részletesebben.

Diszkusszió

A kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a távolléti oktatásra való átállás több oldalról is értelmezhető. Hallgatói perspektívából fontos tényező az egyén élethelyzetének a megváltozása (lakhatás, munka, új eszközök), oktatói perspektívából pedig nemcsak a tanulás-tanítás területére vonatkozó változások, hanem általában a munkavégzéssel kapcsolatos új helyzetek is fontos szerepet játszanak.

A távolléti oktatásra való átállás keretében az oktatók elsősorban a tanítási-tanulási módszereket és a különböző interakciókat gondolták át. Ez a megközelítés megerősíti a technológiahasználat pedagógiai szempontjainak átgondolását. Tudatosabbá váltak az oktatók abban, hogy milyen tanítási módszereket, értékelési formákat használnak, mi alapján választják ki ezeket. A hallgatói szempont is megerősíti ezt az alkalmazkodási mintázatot, hiszen az eredmények alapján az oktató szerepe mint elsődleges tudásforrás, visszaszorult, ami teret engedhetett más oktatói szerepek megvalósításának.

A távolléti oktatáshoz való alkalmazkodás tekintetében kiemelhetjük a tanulóközpontú tanítási megközelítés és az oktatók digitális pedagógiai kompetenciájának fontosságát. Az adatok alapján a vonatkozó tételek párhuzamával kialakítottunk egy-egy indexet, amelyek az oktatók tanulóközpontú pedagógiai szemléletét, illetve digitális pedagógiai kompetenciáját mérik. A két mutató alapján csoportosítva a mintát (átlag alatti és átlag feletti értéket elérők), azt láthatjuk, hogy a csoportok között alapvető különbség van abban a tekintetben, hogy a távolléti oktatásra való átállás előtt mennyire érezték megvalósíthatónak az adott kurzust távolléti formában, valamint aközött, hogy mennyire érezték a félév végén sikeresnek az adott kurzus megvalósítását (12. ábra).



12. ábra: A kurzus megvalósíthatóságának és sikerességének értékelése a tanulóközpontú szemlélet és a digitális kompetencia függvényében oktatói válaszok alapján (N=69).

Azok az oktatók, akik az átlagnál alacsonyabb digitális kompetenciákkal rendelkeztek, de átlag feletti a tanulóközpontú szemléletük, jól láthatóan nem voltak meggyőződve arról, hogy a kurzusokat meg tudják valósítani távolléti formában. A távolléti formában felmerülő erőforrás-szűkösség alapvetően azokra az elemekre hat, amelyek a tanulóközpontú pedagógia lényegét képezik (személyes kapcsolatok, együttműködés stb.). Látható, hogy azok az oktatók, akik felkészültebbek a digitális pedagógia területén, magabiztosabban értékelték a kurzusuk megvalósíthatóságát, ami jelzi, hogy rendelkezésre állnak azok az eszközök, amelyekkel valamilyen mértékben megvalósítható a tanulóközpontú oktatás.

Érdeemes elemezni azt is, hogy a legsikeresebbnek azok az oktatók érezték a kurzusuk távolléti formában történő megvalósítását, akik alacsony tanulóközpontú szemlélettel, de magas digitális kompetenciával rendelkeztek. Ahogyan az alkalmazkodási stratégiáknál is láthattuk, elsősorban a tanulóközpontú elemek (megbeszélés, együttműködés) csökkentek a távolléti formában történő oktatás során az információszerzésre épülő módszerek javára. Ez utóbbi inkább a tananyag-, tanárközpontú logikát helyezi előtérbe. Vélhetőleg az erre épülő tanítási stratégiáknak jobban kedvezett az online közeg (könnyen elérhető források, könnyen megvalósítható ellenőrzés és értékelés online tesztek és kvízek segítségével).

A tapasztalatok alapján egyrészt fontos fejleszteni az oktatók digitális kompetenciáját, másrészt viszont a technológiahasználat pedagógiai aspektusaira is érdemes figyelmet fordítani. Ahogyan az előző bekezdésben is rámutattunk, a technológiahasználat könnyen redukálódhat a tanítás egyszerű, ismeretátadásra épülő módszereinek túlhangsúlyozására a tanulóközpontú, együttműködésre épülő elemek rovására. A felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatban érdemes lehet hangsúlyozni a tanulóközpontú pedagógiai megoldások digitális megvalósításának lehetőségeit akár továbbképzések, szakmai tanulóközösségek vagy mentori támogatás keretében. Ezen felül, kutatásunk eredményei alapján, a hallgatói és az oktatói perspektíva együttes vizsgálata rávilágított arra, hogy a hallgatók előzetes tudásának figyelembevétele által személyre szabott tanulás-tanítás lehetőségei kiaknázatlanok, így ezekre is érdemes lenne a későbbiekben fókuszálni, mivel ezek a kérdések a távolléti oktatás kereteitől függetlenül is felmerülhetnek, és fontosak lehetnek a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatban.

Irodalom

1. Bacsa, É. (2012). Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott pszichológia*, 14(4), 53–80.
2. Basu, R. R., Banerjee, P. M., & Sweeny, E. G. (2013). Frugal innovation: core competencies to address global sustainability. *Journal of Management for Global Sustainability*, 1(2), 63–82.
3. Cunha, M. P. e., Rego, A., Oliveira, P., Rosado, P., & Habib, N. (2014). Product innovation in resource-poor environments: three research streams. *Journal of Product Innovation Management*, 31(2), 202–210.
4. Horváth, L., Miskey, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T., & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 5–25.
5. Kálmán, O., Tynjälä, P., Skaniakos, T., & Horváth, L. *New Perspectives on University Teachers' Approaches to Teaching in Finland and Hungary*. (Kézirat)
6. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021a). Arctalanság a távolléti felsőoktatásban. Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 43–61.
7. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021b). A partnerség lehetőségei. Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 62–81.
8. Kopp, E., & Saád, J. (2021). A pandémia első hulláma és a felsőoktatás kutatása – Szakirodalmi áttekintés. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 7–22.
9. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
10. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132–151.
11. Mitroff, I. I., Diamond, M. A., & Alpaslan, C. M. (2006). How prepared are America's colleges and universities for major crisis: Assessing the state of crisis Management. *Change*, 38(1), 61–67.
12. O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., Vignare, K. (2020, May 18). *Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook*. Every Learner Everywhere. Retrieved from <http://www.everylearnereverywhere.org/resources>
13. Tobin, T. J. (2020). Now Is Not the Time to Assess Online Learning. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/now-is-not-the-time-to-assess-online-learning/>
14. Weyrauch, T. & Herstatt, C. (2017). What is frugal innovation? Three defining criteria. *Journal of Frugal Innovation*, 2, 1. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40669-016-0005-y>

Adaptation strategies in distance learning at student, teacher and institutional level

In March 2020, Hungarian higher education (like many countries around the world) switched to compulsory distance education due to the emergency declared in relation to the corona virus. Such crises are usually characterised by resource scarcity, where frugal innovations based on 'bricolage' is favoured. The aim of our research is to show, by exploring the perspectives of staff and students in a higher education faculty, how they coped with the situation and what (mainly pedagogically relevant) adaptation strategies they used. The results highlight the need to take into consideration, beyond the narrow teaching and learning perspective, changes in the life situation of students (e.g. housing, student work) and, for teachers in general, changes related to working conditions (e.g. administration). In the field of teaching and learning, a variety of adaptation strategies can be observed, in which a learner-centred approach and the digital competence of teachers play a major role. Beyond the general conclusions, the paper uses the faculty case to illustrate the experiences, strengths and weaknesses of the transition, describing the management and institutional support environment in which the transition to distance learning took place.

Keywords: COVID-19, emergency remote teaching, frugal innovation, bricolage, teaching and learning strategies

Arctalanság a távolléti felsőoktatásban – Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában

Kálmán Orsolya,* Eszes Fruzsina,** Kardos Dorottya,*** Lénárd Sándor,**** Pálvölgyi Lajos***** és Szivák Judit*****

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.3

Ebben a lapszámban két tanulmány foglalkozik a távolléti oktatás kapcsán a felsőoktatásban felmerült dilemmákkal. Jelen írás a veszélyhelyzeti oktatás első időszakának oktatói és hallgatói dilemmáit, kritikus eseményeit értelmezi. A kutatás fókuszában az állt, hogy a feltárt problémák a tanulás és tanítás milyen területeit érintették, miben hasonlóak és miben térnek el ezek az oktatói és hallgatói kritikus események, dilemmák? A 2020 tavaszán kezdett kvalitatív longitudinális, három adatfelvételtől álló vizsgálatban az ELTE 18 oktatója és 44 hallgatója vett részt, akikkel kvalitatív tematikus online interjúk készültek. A tematikus tartalomelemzésre építve öt komplex pedagógiai dilemma került meghatározásra, amit ebben a tanulmányban részletesebben is bemutatunk: (1) az arctalanság, (2) a felelősségvállalás, (3) a túlterheltség, (4) a motivációvesztés és (5) az online tanítás eredményessége, avagy annak kérdése, hogy a távolléti oktatás előrelépés-e vagy sem.

Kulcsszavak: felsőoktatás-kutatás, távolléti oktatás, pedagógiai dilemma, kritikus esemény, longitudinális kvalitatív vizsgálat

Problémafelvetés

A felsőoktatásban a tanítás fejlesztésének sikeressége kapcsán az oktatók pedagógiai felkészültsége, szakmai fejlődése és tanulása kulcskérdéssé vált. Az oktatók szakmai tanulására számos lehetőség adódik már a hazai felsőoktatásban is: a formálisabb képzésektől (Chalmers & Gardiner, 2015; De Rijdt, Dochy, Bamelis & van der Vleuten, 2016; Kálmán, 2021), a mentoráláson (Káplár-Kodácsy & Rónay, 2020) és a közös fejlesztéseken (Kálmán, 2021) át a gyakorlatközösségekig, a mindennapi munkába ágyazott tanulásig (Boud & Brew, 2013; Tókos & Kovács, 2015; Cox & McDonald, 2017). Akármilyen támogatási formáról is van szó, az eredményesség tényezői lényegesek: hogyan alakulnak az oktatók pedagógia nézetei, elképzelései; változik-e pedagógiai gyakorlatuk; erősödik-e a tanulás- és hallgatóközpontú megközelítés; átalakul-e a hallgatók tanulása, építenek-e a hallgatói bevonódásra, megfelelően fejlődnek-e a hallgatók kompetenciái? E listát még lehetne bővíteni, de a

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kalman.orsolya@ppk.elte.hu

** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

*** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: kardos.dorottya@ppk.elte.hu

**** Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: lenard.sandor@ppk.elte.hu

***** Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: palvolgyil@caesar.elte.hu

***** Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

lényeg most inkább az, hogy lássuk a változások komplexitását: a tanulás-tanítás megújításához sok tényező, réteg megváltozására van szükség, melyek kölcsönösen hatnak egymásra.

Mindebből kiindulva a veszélyhelyzeti távolléti oktatást és ebben az oktatók tanulását sem érdemes leegyszerűsítve értelmezni, például egy-két gyakorlati fogás, digitális megoldás megmutatására redukálni, vagy egy rövid, néhány órás képzésen való részvétellel vagy éppen jógyakorlatok megosztásával elintézni. Az átgondolt, a felsőoktatás gyakorlatára hosszú távon is ható fejlesztésekhez a távolléti oktatás változásainak differenciáltabb értelmezésére van szükség. Kutatásunkban így a távolléti oktatást egy olyan szakmai tanulási helyzetként értelmeztük, ami a mindennapi munkába ágyazott tanulásból indul ki, előre nem látható, kevésbé tervezett változásaival (kritikus eseményekkel) az oktatókat, hallgatókat a gyakorlatuk reflexiójára, újragondolására, kísérletezésre készíti, ezáltal pedig felszínre hozza a tanítás és tanulás régi és új pedagógiai kérdéseit. Jelen tanulmány a veszélyhelyzeti távolléti oktatás első időszakának oktatói és hallgatói dilemmáit, kritikus eseményeit értelmezi, míg az ezt követő tanulmány (Kálmán et al., 2021) a távolléti oktatás következő időszakában vizsgálja a dilemmákra vonatkozó oktatói és hallgatói reflexiókat, az oktatói és hallgatói perspektívák összefüggéseit.

Elméleti keretek

A távolléti felsőoktatás tapasztalatainak elemzését a tanításról és tanulásról való gondolkodáshoz, nézetek alakulásához, reflexiójához kötik. Mindezt a pedagógiai dilemmák és kritikus események elméleti keretének és módszertanának segítségével valósítjuk meg, aminek lényege, hogy nem hasonlít egy szokványos szakmai problémamegoldási folyamathoz, hanem képes a pedagógiai reflexiók felerősítésére. Egyrészt a kritikus események (Butterfield et al., 2005) révén előre nem látható, váratlan helyzetekkel, feladatokkal szembesülnek a résztvevők, ami az oktatókat és hallgatókat értelmezésre és újraértelmezésre sarkallja. Másrészt a távolléti oktatás számos nyitott, nem könnyen megválaszolható kérdést vehet fel, ahol több érvényes értelmezési lehetőség, alternatíva merül fel, és ahol nincsenek egyértelmű, jól bejáratott válaszok (Fransson & Grannäss, 2013). A hazai távolléti felsőoktatásról szóló korábbi, a hallgatók (például Serfőző et al., 2020) és oktatók tapasztalatairól (például Sipos et al., 2020) szóló kutatásokat ezzel az új megközelítéssel, fókusszal kívánjuk gazdagítani (részletesebben lásd Kutatás című fejezet, illetve Kálmán et al., 2021).

Az oktatók és hallgatók nézeteinek, reflexióinak, percepcióinak elemzéséhez fontosnak tartjuk röviden bemutatni az e gondolkodást meghatározó hallgató- és tanulásközpontú megközelítést, valamint azt, hogy milyen esélyt jelent e megközelítés érvényre juttatásához a távolléti felsőoktatás.

A tanulásközpontú felsőoktatási gyakorlat

A mai felsőoktatásban függetlenül attól, hogy jelenléti, online, blended vagy éppen a veszélyhelyzeti távolléti oktatásról beszélünk, a kutatások a tanulás és tanítás eredményességét szoros kapcsolatba hozzák a hallgató- és tanulásközpontú megközelítésekkel. A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia több egymást is erősítő irányt foglal magába (Kálmán, 2021): (1) a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatását, (2) a hallgatók tanulási eredményeinek növelésére fókuszálást, (3) a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatást, valamint (4) az oktatók és oktatóközösség tanulóként, illetve tanuló szervezetként való értelmezését. Jelen tanulmány csak arra ad teret, hogy a főbb szempontokat tömören értelmezzük, s hogy arra keressük a választ, miként alakulhat az oktatók tanulásközpontú megközelítéssel kapcsolatos gondolkodása, gyakorlata.

A *hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatása* az, ami leginkább a tanárközpontú, tudásátadásra építő megközelítésekkel szemben fogalmazódik meg (Sawyer, 2006; Nahalka, 2021). Ebben a megközelítésben az

eredményes hallgatói tanulás záloga, hogy a tanítás mennyiben tudja a mélyreható, a megértést középpontba állító tanulást támogatni, a hallgatók önszabályozott tanulását elősegíteni, az együttműködésre és a szituatívításra épülő tanulási folyamatokat beépíteni a képzésekbe (de Corte, 2010). A *hallgatók tanulási eredményeire* való fókuszálás a figyelmet a felsőoktatási képzések tartalmáról ráirányítja a hallgatók tervezett és megvalósult kompetenciafejlődésére, az autonómia és felelősségvállalás mértékére. A hazai felsőoktatásban a képzési és kimeneti követelmények és ezáltal a képzések is tanulási eredményekből indulnak ki. Ez egyfelől elősegíti a tanulási eredmények beépülését a felsőoktatás tervezési, tanulásszervezési és értékelési gyakorlatába (Prosser & Trigwell, 2014; Kopp & Vámos, 2015); másfelől a tanulási eredmények alkalmazásának rendeletbe foglalt követelménye, a felülről jövő elvárások teret adhatnak a lényegi változások nélküli megfelelés kultúrájának is. A *minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás* erőteljesen kapcsolódik az inkluzív felsőoktatási gyakorlathoz, de a hallgatói bevonódás, kezdeményező, alakító tevékenység elősegítéséhez is. Egyrészt ez a megközelítés nemcsak a speciális csoportok kiegészítő támogatására figyel, hanem a preventív jellegű, mindenki számára biztosított rugalmasabb, személyes tanulási utak biztosítására is (például Lénárd & Rapos, 2004; Jacklin & Riche, 2009); másrészt számol azzal is, hogy például az egyetemes tervezés (universal design) nemcsak az SNI hallgatók tanulását, hanem minden hallgató tanulását pozitív irányba mozdítja előre (May & Bridger, 2010; Fazekas, 2018). A hallgatói bevonódás és a diákok kezdeményező, alakító tevékenységének elősegítése és értékelése szintén erősödik a felsőoktatásban (Healey et al., 2014). A két alapkérdés, hogy (a) a hallgatók milyen mértékű kezdeményező tevékenységre (ágenciára) kapnak lehetőséget; és hogy (b) ez a felsőoktatás gyakorlatának milyen területein (például tanítás, fejlesztés, kutatás, vizsgálódás) jelenhet meg. Lehet szó arról, hogy a felsőoktatási intézmény csak épít a hallgatók visszajelzéseire (például oktatói munka hallgatói véleményezése); de az is lehet, hogy az oktatók hallgatókkal közösen terveznek meg egy kurzust vagy egy hallgatói csoport lehetőséget kap műhelymunka meghirdetésére (bővebben lásd Kálmán et al., 2021). Végül egy tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia magukat az *oktatókat is tanulóként* értelmezi, ezáltal megerősítve a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás szükségességét, akár egyéni szakmai fejlődési utak, akár az oktatóközösségek tanulásának formájában.

Számos kutatás vizsgálta, hogy az oktatók gondolkodásában, gyakorlatában hogyan jelenik meg a tanulásközpontú megközelítés, ám e vizsgálatok általában az első elemre, azaz a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatására, a tanulók fogalmi váltását elősegítő tanulásközpontú megközelítésre figyeltek (Prosser & Trigwell 1994; Trigwell & Prosser, 2004), és elsősorban azt kutatták, hogy az oktatók számára biztosított képzések hogyan hatnak a pedagógiai nézeteikre. A kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógiai képzések erősítik az oktatók tanulásközpontú elképzeléseit, és kisebb mértékben a gyakorlatukat is alakítják (Stes & Van Petegem, 2011). A kutatások továbbá azt is feltérképezték, hogy az oktatók nézetei és stratégiai között lehet inkoherencia (például tanulásközpontú nézet kapcsolódik tanárközpontú stratégiákhoz), mely olyan átmenetként értelmezhető, amikor megkezdődik a tanulásközpontú tanítás felé való elmozdulás (Postareff et al., 2008). Az újabb irányok a tanulásközpontú tanítás differenciálódására, eltérő hangsúlyaira, például gyakorlatorientált, hallgatói gondolkodásfejlesztést középpontba állító megközelítésekre (Kálmán et al., 2020), és a tanulásközpontú megközelítésben a tervezés, tanulásszervezés és értékelés összhangjára, együttes érvényesítésére is rámutattak (Prosser & Trigwell, 2014). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy hazánkban csak az utóbbi időben kezd teret hódítani az a gyakorlat, hogy az oktatók pedagógiai felkészültségét a felsőoktatási intézmény tervezetten támogatja (például Kálmán, 2021), így fontosak azok az eredmények, amelyek azt mutatják, hogy enélkül a támogatás nélkül még az oktatás iránt elkötelezett oktatók körében is egyfajta „megkésett tudatosság” jellemző. Az oktatók előbb kezdenek tanulásközpontú módszereket alkalmazni, mint ezt elképzelése-

ikben, megközelítéseikben tudatosan vállalni, vagy reflektálni erre (Kálmán, 2019). Mindezek alapján adódott a kérdés, hogy egy olyan sürges tanuló helyzet, mint a veszélyhelyzeti felsőoktatás, hogyan segítheti elő az oktatók reflektálását, és miként vezethet el a tanulóközpontú megközelítés, és az ezzel kapcsolatos tudatos-ság erősödése felé.

A veszélyhelyzeti távolléti felsőoktatás

A távolléti felsőoktatás értelmezéséhez érdemes röviden kitérni néhány kapcsolódó fogalom bemutatására: elsősorban a távoktatásra és az e-learningre. A hagyományos jelenléti oktatással szemben a *távoktatás* során az oktató és a hallgató különböző helyszíneken tevékenykedik. A hallgató az idő nagyobb részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt. A távoktatás ötvözheti vagy kizárólagos formában használhatja a hagyományos levelezést, az e-mailt, az egy- és kétirányú videó-, illetve műholdas adásokat, továbbá az információs és kommunikációs technológia (IKT) eszközeit (Felvégi, 2005). A tanulás minden olyan formája *e-learning*-nek tekinthető, amely az elektronikus oktatástechnológia, célirányos alkalmazásán keresztül valósul meg. Ez egyre gyakrabban az Internet felhasználásával történik, amit *online tanulásnak* hívunk, és ahol a tanuló különböző tudásokhoz és személyekhez kapcsolódhat. Az online tanulás igen változatos formái alakultak ki: ide sorolhatók egyebek mellett a virtuális osztályok és kurzusok, valamint a hallgatók tanulási célú kollaborációi és önálló felfedezései a világhálón. A mobil digitális eszközök segítségével megvalósuló e-learning a tanulás gyorsan terjedő módja, ezt *m-learning*-nek nevezik (Muhi et al., 2015). A távoktatás korunkban erősen épít az e-learning lehetőségeire, e-learning azonban a szervezett távoktatás keretein kívül is megvalósulhat (lásd fogalmakról bővebben Basak et al., 2018).

Ha most az kérdezzük, hogyan értelmezhető a hazánkban 2020 márciusában bevezetett *veszélyhelyzeti távolléti oktatás* fogalma, akkor az előző definíciókra tekintve először is az mondható, hogy ez a távoktatás és az e-learning elemeinek sajátos keveréke (vö. Bereczki et al., 2020). Pontosabban, mindazon tanulási-tanítási tevékenységek összessége, amelyek az érvényes járványügyi előírások betartása és az egyetemek bezárása mellett megvalósulhatnak. Mind a távoktatás, mind pedig az e-learning alapos szakmai előkészítést, feltételeket, és tananyagfejlesztést igényel, a pandémia kitörésekor viszont erre nem volt lehetőség: számos esetben az oktatók a meglévő kurzusaikat „fordították le” online tanulásra anélkül, hogy a tantervet, módszertant radikálisan átalakították volna. Jellemét tekintve a rohamkocsin végrehajtott mentőorvosláshoz hasonló. A szakmai kérdés az, hogy az adott, korlátozott körülmények között mit tehetünk a hallgató (beteg) érdekében, hogy segítsük tanulását (gyógyulását)? Mit tanulhatunk ebből a helyzetből?

A koronavírus felsőoktatásra gyakorolt hatását az Európai Bizottság felkérésére a NESET (Network of Experts on Social Dimension of Education and Training) szakértői hálózata vizsgálta (Farnell et al., 2021) az EU-s felmérések és a megjelent kutatások alapján. A trendeket három területen tekintették át: a tanulás és tanítás, a felsőoktatás szociális dimenziójának változása és a mobilitás vonatkozásában. A pandémia azonnali és rövid távú hatásai (2019/20-as tanév vége és 2020/21-es tanév) közül a következők a legfontosabbak a jelentés szerint:

- (a) a felsőoktatási intézmények áttértek az online tanításra;
- (b) az oktatók leginkább az előadások, prezentációk megosztására figyeltek;
- (c) a hallgatók több mint fele nagyobbban érezte a terhelést és ezzel együtt romlónak a teljesítményét;
- (d) a hallgatók jóllétét számos kihívás érte (például negatív érzelmekről számoltak be, mint az unalom, szorongás);

- (e) az alulreprezentált, hátrányos helyzetű csoportoknál még inkább nőttek a kihívások a tanulás feltételei, finanszírozása és a hallgatói jóllét kapcsán;
- (f) a felsőoktatásba újonnan jelentkezőknél pedig még erősebben érvényesül a társadalmi egyenlőtlenség;
- (g) a mobilitás leggyakrabban virtuálissá vált, és már rövidtávon a 2020/21-es tanévben is radikálisan csökkent.

A jelentésben szereplő trendek alapján látható, hogy rövidtávon inkább a tanárközpontú megoldások erősödtek fel, ezzel párhuzamosan viszont a hallgatói jóllét problémái és a szociális inklúzió kihívásai kerültek még inkább előtérbe. A veszélyhelyzeti jelleg különösen felerősítette annak kérdésését, hogy az oktatók mennyiben állnak készen az online oktatás gyors megvalósítására. Ehhez Cutri és kollégái (2020) egy oktatói készenlét kérdőívet fejlesztettek, mely a következő szempontokat ölelte fel: (1) a kockázat elfogadása, (2) identitásválság, (3) tanítási normák és (4) esélyegyenlőség. Az online oktatásra való átállást a kutatásban (Cutri et al., 2020) részt vett tanárképzők *kikényszerített készenlétnek* tartották, kérdés volt számukra, hogy tanári identitásuk mennyiben változik az online oktatási helyzetben, mennyire tudnak önmaguk lenni, mit jelent újból kezdőnek lenni az új tanulási környezetben. A tanítási normák esetében megjelent egy olyan tendencia, ami a gyors változások miatt a tanárközpontú megközelítésekhez való visszatérésre csábított. Az oktatók kiemelten nehéznek élték meg az értékelés gyakorlatának átalakítását és az esélyegyenlőség megteremtését. Ez utóbbihoz kapcsolódik annak felvetése is, hogy a felsőoktatásban jól ismert teljesítmény diskurzust mennyiben szoríthatja háttérbe a járványhelyzetben felerősödött gondoskodás diskurzusa (Murray et al., 2020).

Annak érdekében, hogy a felsőoktatás a tanulás és tanítás terén megjelenő számos új kihívásra, kockázatra reagálni tudjon, a NESET-jelentés (Farnell et al., 2020, 7.) középtávon (2025-ig) a következő beavatkozási pontok megfontolását javasolja: (1) az oktatók támogatása a tanterv és módszerek online környezetbe való adaptálása kapcsán; (2) az oktatók és az adminisztratív munkatársak jóllétének biztosítása; (3) a hallgatók digitális felkészültségének erősítése; (4) az online környezetben veszélyeztetett hallgatók lemorzsolódásának csökkentése; (5) a minőségi sztenderdek és az akadémiai integritás megtartását segítő értékelési folyamatok alkalmazása; (6) a minőségbiztosítás kiterjesztése a blended és online tanulásra is; valamint szorgalmazza annak (7) felismerését és kezelését, hogy a munkaerőpiac perspektívájából az online tanítás offline oktatással való egyenrangúsága megkérdőjelezhető.

A kutatás

Kutatásunk célja, hogy a veszélyhelyzeti távolléti felsőoktatás első időszakában (2019/20-as tanév végén) feltérképezzük, hogy az oktatók és a hallgatók a megváltozott tanulási környezetben a tanítás és tanulás mely lényeges dilemmáival, előre nem látható kritikus eseményeivel szembesültek. A dilemmák és kritikus események összegyűjtése arra is lehetőséget adott, hogy a tanulásról – tanításról alkotott elképzeléseiket árnyaltan elemezzük, az oktatói és hallgatói gondolkodás alakulásának lenyomatát mutassuk fel, és ezen belül értelmezzük a tanulásközpontú megközelítések tényezőit. A kutatás törekedett a pedagógiai dilemmák, kritikus események minél szélesebb körű feltárássá; viszont nem vállalkozott akárcsak az adott felsőoktatási intézményen belüli reprezentatív adatok gyűjtésére.

Kutatási kérdéseink ezek alapján:

- (1) A távolléti felsőoktatás első időszakában az oktatói és hallgatói kritikus események, dilemmák a tanulás és tanítás milyen területeit érintették?
- (2) Miben hasonlóak és miben térnek el ezek az oktatói és hallgatói kritikus események, dilemmák?
- (3) Milyen közös (oktatói és hallgatói) hangsúlyos dilemmák azonosíthatók?

A tanulmányban a 2020 tavaszán megkezdett *kvalitatív longitudinális*, három adatfelvételtől álló vizsgálat első fázisában felvett eredményeire építettünk. A második adatfelvétel eredményeit a folyóirat következő tanulmányában (Kálmán et al., 2021) közöljük, a harmadik adatfelvételt pedig a távolléti oktatás utáni időszakra tervezzük. A kutatást az ELTE oktatói és hallgatói körében végeztük. A *mintába* először az oktatókat választottuk ki az állam- és jogtudományi, bölcsészettudományi, neveléstudományi, pszichológiai és társadalomtudományi képzésről/ képzési területéről. Az oktatói minta szakértői mintaválasztáson alapult: azokat az oktatókat igyekeztünk elérni, akik nyitottak voltak az oktatásfejlesztés iránt, maguk is részt vettek valamilyen szakmai tanulási fórumon vagy oktatásfejlesztési tevékenységben. A hallgatói minta kiválasztásánál a kiválasztott képzési területek lefedettségét figyeltük, de ezen belül kényelmi mintavétel történt (lásd 1. táblázatot). Az első adatfelvétel a 2020/21 tavaszi félév tapasztalatait dolgozta fel, az online interjúkat 2020 májusa és augusztusa között vettük fel.

Képzési terület	Oktatók	Hallgatók	
		BA/MA/Osztatlan	PhD
Állam- és jogtudomány	4	6	1
Bölcsészettudomány	5	13	-
Neveléstudomány	5	6	1
Pszichológia	2	5	1
Társadalomtudomány	2	7	2
Természettudomány	-	2	-
Összesen	18	39	5

1. táblázat: Az oktatói és hallgatói minta

Kutatási módszerként kvalitatív tematikus online interjúkat vettünk fel oktatókkal és hallgatókkal, amelyek felhasználták a kritikus esemény technikáját (Butterfield et al., 2005; McAlpine, 2016), valamint a pedagógiai dilemmák eszközt (Fransson & Grannäs, 2013; Scager et al., 2017). Az oktatói és hallgatói interjúkban is expliciten rákérdeztünk ezekre. A kettő közti különbséget pedig úgy magyaráztuk az interjúalanyoknak, hogy amíg a kritikus események a távolléti oktatás kapcsán felmerülő váratlan, előre nem látott tanításhoz – tanuláshoz kötődő eseményekre vonatkoznak, addig a pedagógia dilemmák olyan konfliktusokat, ellentmondásokat rejtő, nyitott, több opciót is felvető kérdések, alternatív lehetőségek, amelyek közül nehéz választani, és így az erről való gondolkodás kihívást jelent az interjúalanyoknak. Mind a kritikus eseményeknél, mind a pedagógiai dilemmáknál meghatározó, hogy nincsenek előre kész, rutin megoldások, nem egyértelmű, hogy mi lenne a legjobb megoldás. A kritikus eseményeket és dilemmákat is külön egységként jegyeztük le, tehát egy-egy oktatónak és hallgatóinak számos kritikus eseménye és dilemmája lehetett. A szövegben az oktatói adatokra O, a hallgatóira H betűvel hivatkoztunk, amit minden esetben a dilemma vagy kritikus esemény kódja követ.

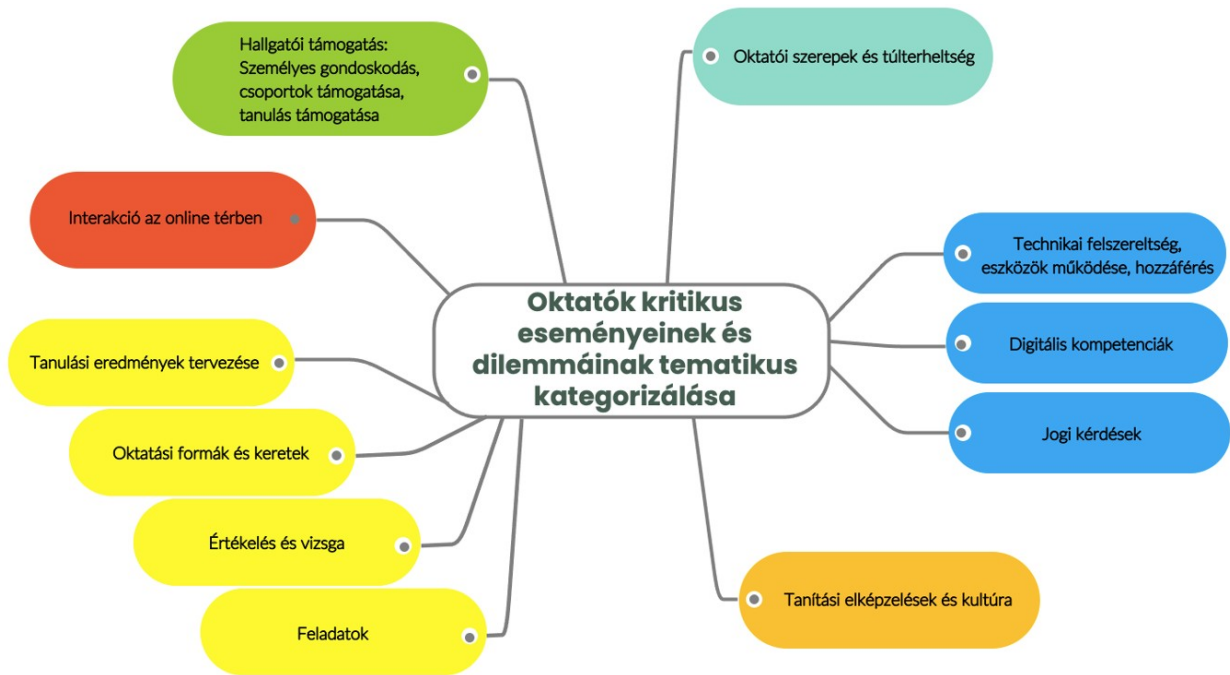
Az eredmények

Kritikus események és dilemmák sajátosságai az oktatóknál és a hallgatóknál

Az oktatók esetében sokkal erősebben szétváltak a dilemmák és a kritikus események, mint a hallgatóknál. Ennek a legfőbb oka az lehetett, hogy az oktatók jobban rákényszerültek arra, hogy a távolléti oktatás tervezésekor számos opciót átgondoljanak: az óra menetét, a követelményeket átalakítsák, jobb esetben a kollégákkal közös megoldásokat keressenek erre a teljesen új és hirtelen bekövetkezett helyzetre. A hallgatók esetében a dilemmák és a kritikus helyzetek nem váltak szét ilyen élesen, számukra a távolléti oktatás, az online tanulási környezet önmagában kritikus eseménynek számított, magával a tanulási folyamattal kapcsolatban kezdetben nem is voltak dilemmáik, a változást az oktatói oldaltól várták. A kritikusnak vélt eseményeket leginkább érzelmi alapon sorolták be, azaz ami nagyobb nehézséget, feszültséget jelentett számukra, azt kritikus eseményként értelmezték. Az oktatók esetében több kritikus eseményt rögzítettünk, mint a hallgatóknál (oktató: 72, hallgató: 33), a dilemmák kapcsán nem volt érdemi különbség (oktató: 60, hallgató: 58). A kritikus eseményeket kámeaként² kivonatoltuk (McAlpine, 2016), amihez a következő narratív struktúrát alakítottuk ki: (a) az előzmények, a kontextus, (b) a kritikus esemény lényege, azaz mi történt valójában, és (c) a megoldásra tett javaslat vagy kipróbált tevékenység. Példaként álljon itt az egyik leggyakoribb kritikus esemény, a hallgatókkal való személyes kontaktus hiánya, melyre az oktatók többnyire egyénileg kerestek áthidaló megoldásokat:

- (a) kontextus: „ezek az online órák sokkal jobban lefárasztottak, pedig többet készültem rá...”
- (b) kritikus esemény lényege: „...a társas folyamatok visszaszorultak és az óra végére mindenki teljesen el volt fáradva, alig volt kölcsönös kommunikáció és nem tudtam jól befejezni az órát...”
- (c) megoldás: „... az óra végén levezető részt iktattam be, 5 percig elzizegtek a hallgatók, ami jó érzés volt, de azoknál működött igazán, akik 2-4 féléve már ismerték egymást. Rájöttem, hogy a távolléti oktatást is egy folyamat részeként kell csinálni, és ha nem kényszerhelyzet van, az itt bevált módszerek akkor is használhatók...”

2. Vésett díszítésű domború drágakő, ami a kivonatolásban a lényeges tartalom és struktúra megtartását fejezi ki metaforikusan.



1. ábra: Az oktatók kritikus eseményeinek és dilemmáinak tematikus kategorizálása

- Az oktatói szerepek és a túlterheltség

Az oktatók esetében az egyik kiemelkedő kritikus elem a „home office” problémája volt, annak ellenére, hogy az egyetemi oktatók viszonylag gyakran dolgoznak, kutatnak, készülnek otthoni környezetben, most egy teljesen új helyzet állt elő, hiszen a karantén miatt a családtagok (társ, gyerekek) folyamatosan otthon voltak, ami nagymértékben megnehezítette, több esetben lehetetlenné tette a szakmai elmélyülést. Az online térben való helytállás, a 24 órás családi „ügyelet”, a különböző szerepek együttes jelenléte a korábbiakhoz képest fokozottabb terheléshez és gyors elfáradáshoz, kimerültséghez vezetett: „négyen voltunk otthon, egyszerre négy számítógépen dolgoztunk, egybe folytak a mindennapok...” (O 216). Egyszerre kellett oktatóként, kollégaként és szülőként is jelen lenni, ami miatt a kutatási feladatok háttérbe is szorultak: „az egyes csoportokkal és a szakdolgozókkal kétszer annyit konzultáltam, a naptárom betelt Teams ülésekkel, de a saját kutatásomra szinte semmi időm nem maradt...mivel foglalkozzam többet a hallgatókkal vagy a karrieremmel?” (O 25).
- Digitális eszközök és kompetenciahiányok

Az oktatók közül többen jelezték, hogy családi szinten nem rendelkeztek elegendő mennyiségű és minőségű online eszközzel, nem volt stabil az otthoni internet. Ezt többen kritikus eseményként élték meg, hiszen gyakran óra közben fagyott le a számítógép, szakadt meg az internetkapcsolat. Az egyetem nem tudott segíteni abban, hogy minden oktatónak megfelelő eszközparkot biztosítson az otthonában. Az oktatók gyakorta szembesültek saját digitális kompetenciahiányukkal is: „úgy csinálunk, mintha távoktatást csinálnánk, miközben nem vagyunk ebben kompetensek” (O 18), „nem használtam korábban a Canvast, mindent most kellett megtanulnom” (O 39). Az oktatók kritikus eseményként szembesültek azzal, hogy a digitális világban felnőtt hallgatók között nagy különbségek vannak, egy részük nem jártas az online eszközök, webfelületek használatában: „nagyon különböző a digitális jártasságuk a hallgatóknak, ami megnehezítette az órai munkát.” (O 198). Különös nehézséget jelentett a felnőttek képzése levelező tagozaton és továbbképzéseken: „több évtizede óvodapedagógusként, tanárként dolgozók nehezen boldogultak a digitális környezetben, de nagyon igyekeztek...” (O 47).
- Tanítási elképzelések, kultúra

A fenti két terület alapján különösen érthető, hogy az oktatók egyik jellegzetes dilemmája volt a tanítási folyamat át/újra tervezése, a jelenléti oktatásra tervezett tanítási folyamat átültetése az online térbe: „hogyan változtassam meg a már kialakult pedagógiai gyakorlatomat?... hangulatkeltésre sok aktuális

képi elemet használtam" (O 4). Az oktatók egy része láthatólag kísérletet tett a már meglévő sikeres gyakorlataik, módszereik transzformálására, digitális eszközökkel történő megvalósításra: „*a hallgatókat szétbontottam csoportokra, amiről az órán beszéltek volna, azt előre mindenkinek el kellett küldenie, nekem pedig elolvasnom és írásban reflektálni, hatékony volt, de eszelősen sok munka volt nekem*" (O 203). Az oktatók által bevallottan, a korábbinál alaposabb és tudatosabb tervezés ellenére ezek gyakorta nem jól sikerültek, az először alkalmazott online felületeken lassabb és kevésbé hatékony feladatvégzés zajlott: „*kipróbáltam sok platformot, de magam is belezavarodtam, nem találtam meg, amit előre elkészítettem és megint szétcsúszott az órám*" (O 43). A hallgatók órai tevékenykedtetésére, párhuzamos cselekedtetésére ebben az első időszakban kevesebb kísérlet történt, ami megerősítette a tanárközpontú tanítást, ennek alacsony hatásfoka viszont több kérdést is felvetett: hogyan lehet reális célokat, tanulási eredményeket meghatározni, hogyan lehet kezelni az eszközbeli (online platformok) bőséget, hogyan kellene a követelményeket módosítani? Sok oktatói dilemma kapcsolódott ehhez: „*rengeteg otthoni probléma került elő (betegség, munkahely elvesztés), de akkor mit várhatok el?... ha elengedem az olvasmányokat, az órára készülést, akkor mi értelme bekapcsolódnia az órába, szakmailag-emberileg meddig lehet elmenni?*" (O 1).

- Tanítás szervezése, tervezése, értékelése

Az előző oktatói dilemmánál felsorolt kérdésekre nagyon különböző, még egy adott képzésen belül is leginkább egyedi oktatói válaszok születtek: „*új online feladatokat készítsék, vagy a meglévő feladatokat alakítsam át...*" (O 20). Emiatt megnőtt a hasonló, otthoni írásbeli feladatok aránya, ezzel akaratlanul is tovább gyarapodott a nem személyre szabott, de teljesen egyéni otthoni feladatvégzés: „*volt olyan kurzus, amiből egyáltalán nem volt online óra, pedig hiányzott a magyarázat, viszont kritikus mértékű lett a beadandók száma*" (O 173). Az előadások a hallgatók személyes, fizikai jelenléte nélkül monotonabbá, unalmasabbá, mindkét fél számára egyre kimerítőbbé váltak. Az eltűnt hallgatóság miatt az előadások egy részét konzultációval próbálták helyettesíteni, de ezt szinte senki nem vette igénybe: „*az online térben felkínált konzultációval nem éltek a hallgatók*" (O 75). A szemináriumok, gyakorlatok esetében a hallgatói aktivitást ösztönző módszerek (például dokumentumfilmek, előzetesen feltöltött segédanyagok, vitafórumok, online szavazó alkalmazások stb.) kis hatékonysággal működtek, kevésbé voltak érdemben interaktívak, inkább az egyébként is extrovertált, online térben komfortosan mozgó hallgatókat segítette: „*azt akarom elérni, hogy tevékenységeken keresztül tanuljanak, de ez pedig egyes hallgatóknak pizsok nehéz az online térben*" (O 178). Az online vizsgahelyzetek, államvizsgák nehézségei és bizonytalansága miatt egyes oktatókban még az is felmerült, hogy miként biztosítható a kiadott végzettség mögötti valódi teljesítmény. Sok szóbeli kollokvium követelménye beadandó írásbeli munkára módosult, ami lényegesen megnövelte a hallgatói és az oktatói terheket is: „*az online oktatás aránytalanul nagy energiabefektetést igényelt.*" (O 208). A hallgatók nagyon várták az írásbeli értékelést, visszajelzést munkájukra, de az oktatói leterheltség miatt ez nem volt átlátható. Érdemi oktatói együttműködés, feladat és követelmény egyeztetés ott volt megfigyelhető, ahol egy kurzust több oktató tartott párhuzamosan.

- Interakció az online térben

Az oktatók számára a távolléti oktatás során az egyik legkellemetlenebb és legváratlanabb kritikus élményt az jelentette, hogy a hallgatók nagy része nem, vagy csak erőteljes felszólításra szólított hozzá az online órához. Az oktatók egy-egy online előadást követően nagyfokú fizikai és szellemi kimerülésről számoltak be, mert az előadásokon a hallgatók nem kapcsolták be a kamerájukat, a feltett oktatói kérdéseket kínos csend követte, a kommunikáció teljesen egyirányú lett: „*nem sikerült az órán megszólalásra bírni őket*" (O 81). Többen kísérleteztek azzal, hogy az előadás alatt írásbeli kérdéseket is meg lehetett fogalmazni (chat-fal), vagy óra után fórumon kérdezni, de ezek néhány alkalom után, az érdektelenség miatt legtöbbször elhaltak. A szemináriumok esetében sem volt lényegesen jobb a helyzet, a sok technikai nehézség (például mikrofon probléma, bizonytalan hálózat, hanghiba stb.) és a kamerahasználat hiánya miatt szinte megoldhatatlan volt a figyelem tartós fenntartása. Az oktatók kisebb trükkökkel, jutalmakkal, „büntetésekkel" (például váratlan felszólítás, megadott időre történő feladatvégzés, elérhető vizsga könnyítés stb.) próbálták motiváltabbá tenni a hallgatókat, de ezen „módszerek" is alacsony hatásfokkal működtek. A csoportmunkák kialakításával kapcsolatban sok

dilemmát említettek az oktatók (például technikai problémák, csoportalakítás, kontrollnélküliség stb.), de ezek kritikus eseményként nem jelentek meg. Azok az oktatók, akik az online órákon aktívabb hallgatói munkavégzésről adtak hírt, járatosabbak voltak az online térben és már a távolléti oktatás első félévében is tudtak kisebb csoportokat, szobákat létrehozni a szemináriumon, fokozva a diákok érdemi együttműködését és kommunikációját. Ezekben a kisebb csoportokban (4-5 fő) jellemzőbb volt a kamerahasználat is.

- **Hallgatói támogatás**

Az oktatói dilemmák között a hallgatók támogatása különböző formában is megjelent: (a) tanulás támogatás, (b) személyes támogatás, (c) csoport szintű támogatás. Lássuk ezeket kicsit részletesebben: (a) A távolléti oktatásra való áttéréskor az oktatói felkészülés során hamar megjelent az a dilemma, hogy miként fognak csak online térben, személyes találkozás nélkül hatékonyan tanulni a hallgatók, illetve oktatóként hogyan lehetne ezt a leginkább támogatni. Az interjúk alapján az alábbi alternatívák fogalmazódtak meg: *„a Moodle felületen részletesen bemutattam, hogyan tanuljanak online, miért szükséges napirendet készíteni, de a problémák később derültek ki, nincs időmenedzsment skill-jük”* (O 50). Elsősorban a terhelhetőség mértékének megtalálásán, az optimális feladatok formáján és mennyiségén gondolkodtak (leginkább egyedül) az oktatók, és megpróbálták minél több segédanyagot (hangos ppt, filmek, kérdőívek, tesztek, dokumentumok, szakirodalmak, adatbázisok stb.) készíteni, illetve elérhetővé tenni az adott kurzushoz kapcsolódó felületen (például Moodle, Canvas, Drive, Teams stb.). Miután az oktatók nem, vagy alig egyeztettek egymással, gyakran előfordult, hogy egy hallgatónak 4-5 felületen kellett megtalálni és feltölteni a feladatait. (b) A személyes támogatás dilemmája: a feltöltött anyagok gazdag kínálata nemhogy nem segítette, hanem egyenesen blokkolta az önálló tanulásra nem, vagy kevésbé képes hallgatókat, az online térben járatlanok csoporttársi segítség nélkül teljesen elveszve érezték magukat. Az oktatók az elején ezt kevésbé dekódolták, de a félév előrehaladtával egyre több hallgató maradt le, maradt ki, amit kritikus elemként érzektek az oktatók és megpróbálták minél több személyes támogatást is adni (például utána mentek a hallgatónak, külön konzultáltak vele, tolerálták a nehéz helyzetét, elfogadták a határidő csúszását): *„egy hallgató mobil telefonnal külföldön rekedt, de heti konzultációkkal sikerült a szakdolgozatát elkészítenie.”* (O 23). Sok esetben inkább mentális segítséget adtak, elengedtek feladatokat, nem volt jellemző az érdemi, személyre szabott, egyéni feladatadás. (c) Az oktatók csoportszinten is próbálták támogatni a hallgatókat, mert világos volt, hogy az egyetemista létforma egyik legfontosabb elemének, a közösségnek a váratlan hiánya mindenkit megvisel, a karantén helyzet felerősíti a magány érzését. Az oktatók egy része az óra előtt vagy után időt hagyott csoportos kötetlen beszélgetésre, vagy megnyújtotta a bemelegítő részt az óra elején, próbált mindenkit megszólítani, és többen tudatosan csapatépítő módszereket is alkalmaztak (például közös recept alapján szendvicskészítés, közös kávézás, történetmesélés stb.).

A hallgatók által felvetett kritikus események és dilemmák tematikus fókuszait szintén hat nagyobb kategóriába sorolhatjuk (a 2. ábrán ezeket külön színekkel jelöltük): (1) a túlterheltség, (2) a digitális felszereltség és a kompetencia hiánya, (3) a hallgatói lét megváltozása, (4) a tanulási stratégiák változása, (5) online kommunikáció, (6) az oktatók és az oktatásszervezés felkészületlensége.

2. ábra: A hallgatók kritikus eseményeinek és dilemmáinak tematikus kategorizálása

- **Túlterheltség**

A távolléti oktatás első időszakában a hallgatók általános túlterheltségről számoltak be. A korábban kialakult és megszokottá vált tanítási és tanulási folyamat jellege alapvetően változott meg, *„a vírus előtt az aktivitás volt fontos az órákon, a vírus alatt a folyamatos beadandók írása, ami sok plusz terheléssel, és fo-*

lyamatos készüléssel járt, és a vizsgaidőszakra is sok minden egyéb tanulnivaló felhalmozódott.” (H 151) „Az oktatók nem gondolták át a mennyiséget, eleve kevés órát tartottak meg szinkron óraként, a többinél meg beadandóra változtak a követelmények. Ezek jelenlétiben nem írásbeli feladatok lettek volna.” (H 110) Az, hogy a tanuláshoz, a munkához, a családi élethez és a pihenéshez kapcsolódó tevékenységek mind egy térbe rendeződtek, a hallgatóknak sok esetben komoly magánéleti kihívást is jelentett. Különösen a kollégisták, a tanulás mellett munkát vállaló és családos hallgatók jelezték, hogy a megváltozott helyzet miatt drasztikusan megnövekedett a terhelésük. Nehéz volt számukra a különböző szerepek és az ezekhez kötődő feladatok szervezése, gyakran érezték magukat fáradtnak és nem tudtak időt szánni a minőségi feltöltődésre sem, az idő múlásával pedig egyre inkább fokozódott a túlterheltség érzése.

- A digitális felszereltség és a kompetencia hiánya

Annak ellenére, hogy a hallgatók nagy többsége rendelkezett valamilyen technikai eszközzel, amelynek segítségével be tudott kapcsolódni a távolléti oktatásba, gyakori problémát jelentett a felszereltség mennyisége és minősége: „Hárman vagyunk testvérek és gyakran egy időben vannak az óráink; meg kell osztanunk a helyet, a számítógépeket, az internetet” (H 267), valamint az otthoni gyenge vagy bizonytalan internetkapcsolat. A hálózat és az egyes tanulástámogató platformok túlterheltsége sok esetben okozott nehézséget oktatóknak és hallgatóknak egyaránt a szinkron órákon és vizsga szituációban is. A távolléti oktatás kezdeti időszakában a technikai bizonytalanságok mellett a hallgatók jelentős IKT kompetenciahiányról számoltak be oktatói és hallgatói oldalon egyaránt: „Sok tanár nem tudott lépést tartani az online formára való átállással, nem tartották meg rendszeren óráikat” (H 140)

- A hallgatói lét megváltozása

A megváltozott élethelyzet miatt a hallgatók mindennapjai szétestek, az előzőleg tipikusnak mondható hallgatói életforma megváltozott, átalakult. Az otthoni tanulási környezetben „nehéz volt kizárni a zavaró tényezőket” (H 150), illetve „kiesett az utazás, ami a tanulás egy részéhez kötődött, felkészülési időt adott, ráhangolt az egyetemi tanulásra.” (H 244) Azzal, hogy a szinkron órákra történő belépés egy kattintásba került csupán, hirtelen lerövidült a reggeli készülődés, illetve az egyetem és az otthon közötti utazás által biztosított ráhangolódási, elmélkedési idő. A napi és heti rutin felborult, így nehézséget jelentett a tanulás szervezése, az egyéni feladatok és a csoportmunka ütemezése, a megjelenés az online órákon és a határidők betartása.

Az idő múlásával a rutin felborulása, az online oktatás nehézségei, a beszűkült élettér és az általános korlátozások negatívan hatottak a hallgatók tanulási motivációjára is. Többen érezték magukat demotiváltnak a tanulásra, az órai jelenlétre, illetve akár a minőségi beadandók készítésére is. A félév elvégzése fontosabbá vált, mint a jó érdemjegy szerzése, inkább igyekeztek csak befejezni a szemesztert és teljesíteni a tárgyakat. Mindezt tovább nehezítette, hogy az online oktatás során eltűnt az oktatás emberi oldala, a hallgatók kapcsolatai az egyetemi és magánéleti köreikből is digitálissá, személytelenné váltak: „Nem találkozhattunk a társainkkal és azokkal az előadókkal, akik miatt egyetemre jöttünk. Sokan emiatt passzíváltattak.” (H 255) Nem találkoztak személyesen egymással, a kamerákat többségében nem kapcsolták be az órákon, az oktatás és csoportmunka színtere is az online tér lett, chaten kommunikáltak egymással, sokaknak „hiányzott a személyes oktatás” (H 113).

- Tanulási stratégiák változása

Az aszinkron órák és az írásbeli beadandók túlsúlya magányossá tette a tanulást, sok hallgatónak hiányzott a tanári magyarázat és a hallgatótársakkal közös tanulás élménye: „Úgy kellett kezdeni az évet,

hogya a kurzus kimaradt, de az anyagot tudni kellett, hiszen egymásra épülnek a tárgyak.” (H 110) A motivációvesztés, a személytelen online oktatás és a tanulási/életvezetési rutin felborulása új tanulási stratégiákat követelt meg a hallgatóktól: „máshogy kellett gondolkodni a tanulásról, megnőtt az önszabályozott tanulás szerepe” (H 110) priorizálni kellett a feladatokat, miközben a tanulóközösségek is átalakultak az online világban.

- Online kommunikáció, írásbeliség
Az online térben való kommunikáció szintén kihívások elé állította a hallgatókat. A személyes beszélgetéseket felváltotta az írásos kapcsolatfelvétel, a chatelés, amely egyrészt lelassította az információáramlást, másrészt félreértésekre adott lehetőséget: „Az online kommunikáció nem működött a tanárokkal. Több tárgyval kapcsolatban is sok kérdés merült fel, ami csak későn került tisztázásra. Emiatt sokszor a követelmények is változtak.” (H 170) „A gyenge technikai feltételek gyakran megnehezítették az interakciót az online térben” (H 106) az írásbeliség, a levelezési protokoll formálisabbá tette a jelenléti oktatásban kialakult viszonyokat. A hallgatóknak kevesebb lehetőség adódott arra, hogy az óra előtt vagy után, a fogadóórák alkalmával személyesen és informálisabban tudjanak konzultálni az oktatókkal.
- Az oktatók és az oktatásszervezés felkészületlensége
A távolléti oktatás első időszakában az oktatók központi iránymutatás, javaslat hiányában, egyénileg próbálták átalakítani, adaptálni a kurzusaikat az online térhez. Ez azt eredményezte, hogy egyes tanárok „úgy tartották a szinkron órát, mintha a jelenléti oktatást folytatnák online” (H 112), másoknál viszont ez a szinkron órák teljes hiányát jelentette: „Nagyon sok tanár egyáltalán nem is tartott [szinkron] órát, magunknak kellett feldolgozni az anyagot, ami így sokkal nehezebb volt.” (H 264) A kurzusok teljesítésének feltételei szinte teljesen megváltoztak, hirtelen megsokszorozódott azoknak a felületeknek a száma, amelyeken a szinkron, aszinkron órák, illetve a vizsgák zajlottak, ahol a kommunikáció folyt oktató és hallgató, illetve a hallgatótársak között. „Komoly kihívás volt észben tartani, hogy ki mikor és hova teszi fel az információkat, illetve volt, aki több platformot használt keverve.” (H 167) Az egységes szabályrendszer és az oktatók közötti egyeztetés hiánya miatt, túl sok platformot kellett egyszerre megismerni és használni, túl sok változáshoz kellett alkalmazkodni, ami nem csak plusz terhet jelentett a hallgatóknak, de sok esetben követhetlenné tette az új elvárások rögzítését és a követelmények teljesítését is. A távolléti oktatásra való átállással járó általános bizonytalanságot a hallgatók gyakran az oktatásszervezés és az oktatók felkészületlenségéiként aposztrofálták.

Hasonlóságok és különbségek az oktatói és hallgatói dilemmák, kritikus események kapcsán

Az oktatói és hallgatói területek hasonlóan alakulnak, szinte csak a tanítási elképzelések és kultúra, valamint a hallgatói lét dilemmái nem feleltethetők meg egymásnak – ez persze egyáltalán nem jelenti azt, hogy az adott dilemmák oktatók és hallgatók számára hasonló szempontokat vetnek fel. Az alábbi ábrán (3.ábra) látható az oktatói és a hallgatói dilemmák és kritikus események összehasonlítása, a színek segítik azonosítani ugyanannak a területnek az oktatói és hallgatói oldalát. Ha ezek csak részben egyeznek, akkor többfelé bontottuk az adott területet.



3. ábra: A távolléti oktatás kritikus eseményeinek és dilemmáinak összevetése

A kritikus események közül az oktatóknál és a hallgatóknál egyaránt erősen megjelent a túlterheltség és a mentális kimerültség érzése, melyek korábbi hazai kutatásokban is megjelentek (Serfőző et al., 2020; Sipos et al., 2020). Kezdetben úgy tűnt, mindkét fél örült annak, hogy az otthoni környezetben zajló online oktatás előnyökkel fog járni (kényelem, nyugalom, kiszámíthatóság), hamar kiderült azonban, hogy ez korántsem következett be. Az oktatóknál a szereptorlódás (szülő, magántanár, kutató), a hallgatóknál a napirend felbomlása okozott már a kezdetekben is komoly dilemmákat, amit a véget nem érő beadandó írásbeli feladatok határidőre történő megírása és az ezekre adandó személyes oktatói visszajelzések elkészítésének nehézsége erősített fel. A feladatok túlzott bőségére és az oktatóktól várt gyakori visszajelzéseket már Serfőzőék (2020) korábbi kutatása is felvetette, saját vizsgálatunkban inkább e két terület összekapcsolódásából származó dilemmák válnak különösen tanulságossá. A követelményeket szinte minden kurzusnál módosítani kellett, az értékelés és a vizsgakörülmények teljesen újak voltak oktatóknak és hallgatóknak egyaránt. A megfelelő technikai felszereltség kialakítása és a digitális hiányosságok pótlása oktatói és hallgatói oldalról egyformán dilemmaként merült fel, de többeknél kritikus események is kapcsolódtak hozzá, mert a távolléti oktatás során olyan előre nem gondolt, nem tervezett, spontán helyzetek alakultak ki (például hangprobléma, szakadozó net, telefonos csatlakozás korlátai, fizetős applikáció használat), melyeket hirtelen kellett (volna) kezelni, de ez gyakorta kínos és teljesen kiszolgáltatott helyzetbe sodorta az érintett oktatókat vagy hallgatókat.

A hallgatói és oktatói dilemmák között eltérések is megfigyelhetők: amíg például a kommunikáció kapcsán az oktatók inkább az online szinkron interakciók szempontjaival foglalkoztak, addig a hallgatók jobban figyeltek az írásbeli kommunikáció megnövekedésére. Vagy ahogyan az oktatók a hallgatói támogatás kapcsán a személyes, csoportos és tanuláshoz kötődő támogatás szempontjaira figyeltek, addig a hallgatók esetében a tanulás támogatása mellett az online oktatás szervezetlensége, az oktatók felkészületlensége és a követelményekkel kapcsolatos dilemmák is megjelennek. De olyan dilemmatikus terület is azonosítható, aminek hangsúlyja nagyon eltérően alakult az oktatók és hallgatók körében: amíg az oktatóknál az egyik legkidolgozottabb, több szempont mentén értelmezett terület a tanítás szervezése; addig a hallgatóknál a tanulási stratégiák szempontjai alig jelentek meg témaként.

Az oktatók és hallgatók kulcsdilemmái

A dilemmák, kritikus események tematikus elemzése után megvizsgáltuk azt is, hogy melyek azok a pedagógiai dilemmák, amelyek oktatók és hallgatók számára is egyaránt hangsúlyosak, a tanulás – tanítás több, elemzett területéhez is kapcsolódnak, több értelmezési lehetőséget is kínálnak. Tehát ezek a kulcsdilemmák lezáratlanok, nyitottak, az oktatók és a hallgatók sem rendelkeznek egyértelmű érvényes értelmezésekkel és válaszokkal. Így került meghatározásra az az öt komplex pedagógiai dilemma, amit az alábbiakban részletesebben is bemutatunk: (1) az arctalanság, (2) a felelősségvállalás, (3) a túlterheltség, (4) a motivációvesztés és (5) az online tanítás eredményessége, avagy annak kérdése, hogy a távolléti oktatás előrelépés-e vagy sem.

Az *arctalanság* dilemmája a távolléti oktatás központi kérdésévé vált, kapcsolódott az online kommunikáció kérdéséhez, különösen az oktatók esetében, a megváltozott hallgatói lét és a tanulási motiváció témájához is. Az online térre korlátozódó interakciónak jól azonosítható, a tanulási környezetben azonnal láthatóvá váló eleme a kamerahasználat hiánya, az arctalan jelenlét, ami e dilemma kiindulópontját adja. Ezen értelmezésre ugyanakkor számos további réteg rakódott: a kamerahasználat hiányát értelmezték az interakció kölcsönösségének elvesztése mentén, a visszajelzés hiányaként, a tanítás ellehetetlenítéseként, a kontrollvesztés megtestesüléseként, de különösen a hallgatók személytelenségként, az „arc”, az emberi, személyes oldal elvesztéseként, olykor a bizalomvesztés megjelenéseként is. Az arctalanság a jelenléti és távolléti oktatás lényegi különbségeit feszegeti, de arra is sarkall, hogy a jelenlét újraértelmeződjön. Egyfelől abban az értelemben, hogy ha egy hallgató fizikailag jelen van, az mennyiben egyenlő a tanulási jelenléttel; másfelől pedig, hogy milyen mértékben kell, lehet felvállalni az oktatói, hallgatói szerep mögötti személyes „arcot”?

A *felelősségvállalás* dilemmájának középpontjában az oktatói és hallgatói felelősség határainak újragondolása állt. Ez a kulcsdilemma megjelent az oktatóknál a hallgatói támogatások háttérében, a hallgatóknál pedig elsősorban a tanulási stratégiák és a hallgatói lét megváltozása kapcsán. Az oktatók a hallgatók eltűnéséről, elvesztéséről számoltak be; a hallgatók a csoportok, a személyes, egyetemi élet problémáit érzékelték, mindezt az oktatók felelőségük növekedéseként értelmezték. A hallgatók ugyanakkor aggodalmuknak adnak hangot, hogy vajon az eredményes tanulás felelősége csak rájuk hárul-e. Összességében tehát a távolléti oktatás a felelősség határainak bizonytalanságait hozza felszínre: meddig terjed az oktató, illetve a hallgató felelősége az eredményes tanulás kapcsán.

A *túlterheltség* dilemmája önálló témaként szerepelt az oktatók és a hallgatók esetében is, mégis azért azonosítottuk kulcsdilemmaként, mert ezenkívül is számos további területhez kapcsolódott, például az oktatóknál a tanulószervezés, értékelés, vagy a hallgatói támogatás kérdéseire. A hallgatói lét megváltozásának kritikus eseményeiben és dilemmáiban is hangsúlyos elem. A túlterheltség tehát folyamatosan az ideális, megfelelő oktatói és hallgatói terhelés dilemmájára hívja fel a figyelmet; és egyúttal kapcsolódik a távolléti oktatás sokféle területéhez, s ezáltal azok értelmezését befolyásolja. Például lehet-e, kell-e a távolléti oktatásban elmaradozó hallgatókkal egyenként felvenni a kapcsolatot, személyes visszajelzéseket adni a beadott hallgatói munkákra, vagy ez már túlzott oktatói terheléshez vezet?

A *motivációvesztés* volt a hallgatók egyik jellegzetes dilemmája a távolléti oktatás során. Kezdetben még többen örültek is annak, hogy kevesebbet kell utazni, de ez hamar megváltozott. Elsősorban az otthoni környezet bezártsága és kényelme, valamint a közösségi élmények, az együttes tevékenységek motiváló erejének a hiánya egyre inkább a hatékony tanulás rovására ment. Kapcsolódott a hallgatók túlterheltségéhez, ezen belül is leginkább a napirend rendszertelenségéhez, a régi rutinok elvesztéséhez. A hallgatói motivációvesztést az oktatók is érzékelték a tanulószervezés kapcsán, sőt maguk is hasonló problémákkal küzdöttek a sokféle szerepükkel járó túlterheltség, a digitális eszközpark hiánya, az online platformok világában való járatlanság miatt.

A motivációvesztés dilemmája egy sajátos időbeli perspektívát is rejt magában, a jelenlét élményének hiánya kölcsönösen frusztráló és demotiváló volt mindkét fél számára, ami az idő előrehaladtával egyre erősödött. A motivációvesztés és a motiváció megtalálásának dilemmája nem a távolléti oktatás kizárólagos sajátossága, de a tapasztalatok fényében nemcsak megerősödött, hanem a tanácstalanság is nőtt ezzel kapcsolatban hallgatói és oktatói oldalon is.

Az *előrelépés* vagy *visszalépés* dilemmája az oktatóknál leginkább a tanítási elképzelésekhez, a hallgatóknál az oktatók és oktatásszervezés felkészületlenségéhez kapcsolódott. Az oktatók és hallgatók esetében is felvetődött a kérdés, hogy mennyire eredményes a veszélyhelyzeti távolléti oktatás: kell-e csökkenteni a követelményeket, ugyanaz lesz-e a tanulás eredménye, mintha a hallgató jelenléti oktatásban tanulna?

Az összegyűjtött kulcsdilemmák tehát közös irányokat jelöltek ki hallgatók és oktatók számára, számos, egymás mellett érvényes értelmezési lehetőséget kínáltak, amelyekre a mélyebb reflexiót, és hasznosítható válaszokat a távolléti oktatás következő időszaka hozhatta meg (bővebben ld. Kálmán et al., 2021).

Összegzés

Az oktatóknak teljesen új tanulási környezetre kellett napokon belül átállniuk. Ez a szokásosnál is alaposabb felkészülést igényelt. Igyekeztek újragondolni, áttervezni a tanításukat, mely dilemmák sorát hozta felszínre. Ennek ellenére, vagy éppen ezért, az oktatók számoltak be több kritikus eseményről, mint a hallgatók, hiszen az átalakított tanítási folyamatuk az online környezetben gyakorta akadozott vagy éppen teljesen megghiúsult. A hallgatók az egész távolléti oktatást egy merőben új kritikus szituációnak érezték, kevésbé „dilemmáztak” azon, hogyan fogja egyéni tanulásukat befolyásolni a digitális oktatás. Ezen a téren szinte teljesen rábízták magukat az oktatókra, tőlük várták az új helyzetben való tanítás – tanulás megszervezését. Ez együtt járt azzal, hogy az oktatók a tanítás újraszervezése kapcsán először saját tanári munkájuk átalakítására figyeltek, kevésbé a hallgatói tanulási folyamatokra (például hallgatói csoportmunkák kialakítása). Mindez pedig rövid távon megerősítette a felsőoktatás tanárközpontú jellegét, ami egyébként a nemzetközi kutatási eredményekkel is összhangban áll (Cutri et al., 2020; Farnell et al., 2021). Ugyanakkor az oktatók dilemmáiban igen nagy szerepet kap a hallgatói támogatás kérdése, a minden hallgatóra való figyelés, ami a tanulásközpontú megközelítések egyik meghatározó elemének erősödését is előrevetítheti (vö. Kálmán, 2021), és összhangban áll egy lehetséges gondoskodás diskurzus megerősödésével is (Murray et al., 2020). Kiemelendő viszont, hogy e dilemmákban az esélyegyenlőtlenséghez kapcsolódó szempontok alig jelentek meg, pedig ez a távolléti felsőoktatás egyik legnagyobb kihívásának tűnik (Farnell et al., 2021). A dilemmák kevésbé, vagy csak nagyon áttételesen érintették a tanulási eredményeket és a hallgatói kompetenciafejlesztés kérdéseit. Az oktatók tanulásával kapcsolatban a dilemmák és kritikus események leginkább azt mutatják, hogy bár a veszélyhelyzeti távolléti oktatás kikényszerítette a digitális kompetenciák fejlődését (még akkor is, ha a hallgatók gyakran az oktatók felkészületlenségét kritikus eseményként érzékelték), az oktatói együttműködések viszont már kevésbé tudta megerősíteni. Az oktatók közötti együttműködés alacsony szintje leginkább a hallgatói terhelés kapcsán jelent meg. Oktatók és hallgatók is arról számoltak be, hogy kevés volt a szakmai egyeztetés az egy képzésen belül tanító oktatók között, ami felerősítette a hasonló, írásbeli otthoni feladatok számának drasztikus növekedését. Mindez azt is mutatja, hogy az oktatók tanulásának támogatása során nem elég a digitális kompetenciák fejlesztésének támogatására figyelni, hanem szükség van a szakmai együttműködések célzott támogatására, a távolléti oktatás képzés szintű átgondolására és támogatására is.

A tanulás és tanítás területén kifejezetten sok hasonló jellegű oktatói és hallgatói dilemma, kritikus esemény merült fel, ezek közül a túlterheltség volt a legszembetűnőbb. A már idézett EU-s jelentés (Farnell et al.,

2021) inkább csak a hallgatók kapcsán említi ezt a kihívást, pedig az oktatói oldalon is meghatározó, ahogyan egy korábbi hazai vizsgálat (Sipos et al., 2020) is azonosította. Jelen kutatásunk további fontos eredménye, hogy az oktatói leterheltség dilemmáinak értelmezésében feltárta a szerepkonfliktusok jelentőségét is. Az oktatók sok dilemmával rendelkeztek a tanítás – tanulás szervezése és a hallgatók támogatása kapcsán, míg a hallgatóknál ez gyakran a hallgatói lét megváltozásához kapcsolódott. A távolléti felsőoktatás első időszaka több közös komplex kulcsdilemmát is felszínre hozott, melyek közül az arctalanság az, ami szinte metaforájává vált a távolléti oktatásnak. A felsőoktatás jelenléti és távolléti, személyes és személytelen jellegének újraértelmezései pedig segíthetik a tanulás és tanítás céljainak és tevékenységeinek reflexióját, amely hosszabb távon akár megerősíthet egy olyan tanulásközpontú pedagógiát, amely jobban épít a hallgatói aktivitásra, együttműködésekre, a személyre szabott tanulástámogatásra, az oktatók, hallgatók, közösségek közötti személyes viszonyra, partnerségre. E kulcsdilemmák továbbélésével a longitudinális kutatásunk második fázisában foglalkoztunk (Kálmán et al., 2021).

Irodalom

1. Basak, S. K., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191–216. DOI: 10.1177/2042753018785180
2. Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Miskey, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.
3. Boud, D. & Brew, A. (2013): Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
4. Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
5. Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programs. *Journal of Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91.
6. Cox, M. D. & McDonald, J. (2017). Faculty Learning Communities and Communities of Practice. Dreamers, Schemers, and Seamers. In: McDonald, J. & Cater-Steel, A. (Eds): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education* (pp. 47-72). Singapore: Springer.
7. Cutri, R. M., Mena, J. & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541, DOI: 10.1080/02619768.2020.1815702
8. De Corte, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds): *The Nature of Learning* (pp. 35-68). Paris: OECD.
9. De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S. & van der Vleuten, C. (2016). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers, *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 179-190. DOI: 10.1080/14703297.2014.916543
10. Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/069216
11. Fazekas, Á. S. (2018). *Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékosággal élő személyek vonatkozásában. Doktori értekezés. ELTE TÁTK Szociológia Doktori Iskola.*
12. Felvégi, E. (2005). Távoztatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 8(5), 92–99.
13. Fransson, G. & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 4-17
14. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. York: HE Academy.
15. Jacklin, A. & Le Riche, P. (2009). Reconceptualising student support: from 'support' to 'supportive'. *Studies in Higher Education*, 34(7), 735-749.
16. Kálmán, O. (2019). Az oktatók szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 7(1), 74-97. DOI: 10.21549/NTNY.25.2019.1.6
17. Kálmán, O., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures, *Teaching in Higher Education*, 25 (5): 595-614. DOI: 10.1080/13562517.2019.1586667
18. Kálmán, O. (2021). *A tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. Metszéspontok. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

19. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021b). A partnerség lehetőségei. Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 62–81.
20. Káplár-Kodácsy, K. & Rónay, Z. (2020). Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai. In: Engler, Á., Rébay, M. & Tóth, D. A. (Eds). *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet*, 451.
21. Kopp, E. & Vámos, Á. (2015, szerk.). *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatási Hivatal.
22. Lénárd, S. & Rapos, N. (2004). *Magtár – Ötletek az adaptív oktatáshoz*, Budapest: OKI.
23. May, H. & Bridger, K. (2010). Developing and embedding inclusive policy and practice within higher education. York, UK: The Higher Education Academy.
24. McAlpine, L. (2016): Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 32–57.
doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
25. Menning, S. F. (2018). Mapping the dilemmatic space of early childhood education and care practitioners when challenged by children's curiosity, *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 349–362, DOI: 10.1177/1476718X18775769
26. Muhi, B. B., Körösi, G. & Esztelecki, P. (2015). Az m-learning alkalmazásának pedagógiai lehetőségei. *Információs Társadalom*, 15(1), 95–103.
27. Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T. & MacRuairc, G. (2020) Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502. DOI: 10.1080/02619768.2020.1806820
28. Nahalka, I. (2021). A tanulás. In: Falus, I. & Szűcs, I. (Eds). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (Kézirat)
29. Postareff, L., Katajavouri, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49–61.
30. Prosser M., K. Trigwell, & P. Taylor (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231.
31. Sawyer, R. K. (2006, ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, US. DOI: 10.1017/CBO9781139519526
32. Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education, *Teaching in Higher Education*, 22(3), 318-335. DOI: 10.1080/13562517.2016.1248392
33. Serfőző, M., Golyán, S., F. Lassú, Z., & Agné Pirka, V. (2020). Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle*, 105-116.
34. Sipos, N., Jarjabka, Á., Kuráth, G. & Venczel-Szakó, T. (2020). Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen, *Civil Szemle*, Különszám, 73-91.
35. Stes, A. & P. Van Petegem (2011). Instructional development for early career academics: an overview of impact *Educational Research* 53(4), 459-474. DOI: 10.1080/00131881.2011.625156
36. Tókos, K. & Kovács, Zs. (2015). Szervezeti együttműködés a tanulási eredmények alkalmazása során a hazai felsőoktatási intézményekben. In: Kopp, E. & Vámos, Á. (Eds). *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás* (pp. 137–180). Budapest: Oktatási Hivatal.
37. Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review* 16(4), 409-425. DOI: 10.1007/s10648-004-0007-9
38. Trigwell, K. & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education* 67(2), 141–154. DOI: 10.1007/s10734-013-9701

Facelessness in Remote Teaching in Higher Education. University Teachers' and Students' Dilemmas and Critical Incidents in the First Period of Remote Teaching

In this issue two articles deal with the dilemmas encountered in remote teaching in higher education. This study analyses university teachers' and students' dilemmas and critical incidents in the first period of emergency remote teaching. The research focuses on what teaching and learning fields are touched upon in the dilemmas and critical incidents, and how university teachers' and students' dilemmas and critical incidents differ from each other. The longitudinal qualitative research started in Spring 2020 consists of three phases of data collection. 18 university teachers and 44 students at ELTE were asked in an online qualitative thematic interview. Building on the thematic content analysis, five complex pedagogical dilemmas and critical incidents were identified, namely (1) facelessness (2) taking responsibility (3) overburden (4) losing motivation and (5) the effectiveness of online teaching or the question whether remote teaching is a step forward or backward in education.

Keywords: higher education research, remote teaching, pedagogical dilemma, critical incident, longitudinal qualitative research

A partnerség lehetőségei – Oktatók és hallgatók dilemmái a távolléti felsőoktatás második időszakában

Kálmán Orsolya,* Eszes Fruzsina,** Kardos Dorottya,*** Lénárd Sándor**** Pálvölgyi Lajos***** és Szivák Judit*****

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.4

A tanulmányunkban a távolléti felsőoktatás oktatói és hallgatói tapasztalatainak értelmezésére vállalkozunk. Nem elsősorban az új gyakorlatokat helyezzük középpontba, hanem az oktatók és hallgatók tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó dilemmáit, az ehhez kötődő reflexiókat, az értelmezésekben megmutatkozó hasonló és eltérő irányokat. Kvalitatív longitudinális kutatásunk a távolléti felsőoktatás első időszakában kezdődött; a második szakaszban az oktatók és a hallgatók az akkor összegyűjtött dilemmákra adtak reflexiókat: az arctalanság, felelősségvállalás, motivációvesztés, túlterheltség és az előrelépés vagy visszalépés dilemmáira. E reflexiók elemzése azt mutatja, hogy a hallgatókkal való partneri viszony szerepel ugyan a cselekvési lehetőségek között, de a dilemmák értelmezésében ez kevésbé átgondolt, ott inkább az oktatói és hallgatói szerep közti távolság erősödik fel.

Kulcsszavak: pedagógiai dilemma, távolléti felsőoktatás, hallgatói partnerség, dilemmatikus tér, kvalitatív longitudinális kutatás

Bevezetés

A veszélyhelyzeti távolléti oktatás az oktatókat és a hallgatókat is olyan helyzetek elé állította, amelyekre nem volt kész válaszuk, jól bejáratott rutinjuk. A longitudinális kvalitatív kutatásunk első adatfelvétele során ezért az oktatók és hallgatók körében felmerülő, mindkét fél számára meghatározó pedagógiai dilemmákat gyűjtöttünk (ld. a szám másik tanulmányában, Kálmán et al., 2021a). A dilemmákra jellemző, hogy legalább kétféle, egymással versengő értelmezési lehetőséget vetnek fel, és hogy nincsenek egyértelmű jó válaszaink, megoldásaink. A tanulmány középpontjában álló második adatfelvétel során arra kerestük a választ, hogy az oktatók és hallgatók hogyan gondolkodnak ezekről a dilemmákról: milyen értelmezési kereteket alakítanak ki, milyen cselekvési lehetőségeket látnak ezek mentén. Mindez alapján legfőbb kérdésünk, hogy a közös dilemmák – mint az arctalanság, felelősségvállalás, motivációvesztés, túlterheltség és az előrelépés vagy visszalépés? – milyen lehetőséget rejtenek az oktatók és hallgatók általi közös, egy irányba mutató értelmezésekre, és hogy ezek az értelmezések milyen lehetőségeket teremtenek a hallgatók és oktatók közti partneri együttműködés megerősödésére.

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kalman.orsolya@ppk.elte.hu

** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

*** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: kardos.dorottya@ppk.elte.hu

**** Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: lenard.sandor@ppk.elte.hu

***** Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, e-mail: palvolgyil@caesar.elte.hu

***** Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szivak.judit@ppk.elte.hu

Tanulmányunkban először bemutatjuk röviden a hallgatói és oktatói partnerség főbb jellemzőit, ami a tanulásközpontú megközelítések egyik jelentős irányát képviseli; majd a hazai kutatásokban kevésbé ismert pedagógiai dilemma kutatási lehetőségeit vesszük sorra. A felszínre került öt közös pedagógiai dilemma kvalitatív tartalomelemzése után felrajzoljuk a távolléti felsőoktatás dilemmatikus terét, ahogyan az egy általunk vizsgált hazai egyetem keretein belül megjelent. Összességében eredményeink nemcsak a hazai távolléti felsőoktatás tapasztalatainak elemzéséhez járulnak hozzá a pedagógiai dilemma koncepciójának beemelásával; hanem a dilemmák oktatói és hallgatói értelmezésének együttes kezelésével a nemzetközi kutatások körében is új irányt jelentenek.

Elméleti keretek

A távolléti felsőoktatás tapasztalatainak mélyebb elemzéséhez különösen fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk, hogyan alakulnak, válnak többrétegűvé a már első időszakban is felmerülő dilemmák, valamint, hogy e dilemmák értelmezésében oktatók és hallgatók mennyire összetartóan vagy éppen elkülönülően gondolkodnak, megjelenik-e a partnerség köztük akár az értelmezésekben, akár a közös szerep- és felelősségvállalásban, akár a közös cselekvés lehetőségeiben. Ennek megalapozásához egyrészt a tanulásközpontú megközelítések kapcsán erős hallgatói bevonódás elméletét, másrészt a dilemmák pedagógiai értelmezési lehetőségeit, valamint az ezt segítő dilemmatikus tér koncepcióját tekintjük át röviden.

Tanulásközpontú megközelítés és a hallgatói bevonódás

A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiának számos eleme van, ezek közül most elsősorban arra figyelünk, hogy egy olyan pedagógia megközelítés, ami minden hallgató szükségleteire kíván építeni, biztosítani számukra a hozzáférést és a bekapcsolódást az értelmes és releváns tanulási folyamatba (Hockings, 2010 idézi May & Bridger, 2010). Mindez felveti annak kérdését, hogy ebben milyen szerepe, felelőssége van az oktatónak, a hallgatónak vagy éppen a felsőoktatási intézménynek. A hallgatók lehetséges szerepeit a hallgatói bevonódás fogalma mentén értelmezik a nemzetközi szakirodalomban és annak különböző fokozatait különítik el: a konzultációt, a partnerséget és a hallgatói irányítást (Ashwin & McVitty, 2015). A *konzultáció* esetében a hallgatók észrevételeket tehetnek, visszajelzéseket adhatnak a felsőoktatás egyes céljaival, tevékenységeivel kapcsolatban. A *partnerség* szintjén a hallgatók már maguk is alakíthatják, átalakíthatják a célokat, gyakorlatokat (például projektmunkában, közös szabályok alkotása során). Míg a *hallgatói irányítás* legmagasabb szintjénél a hallgatók kezdeményezhetnek, alakíthatják a gyakorlatot (például hallgatói kurzusok, extrakurrikuláris tartalmak kezdeményezése). Ez utóbbinál a tanulmány szerzői is felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatói irányítás sok esetben egyfajta ellenállásként fogalmazható meg a felsőoktatási intézmény aktuális rendjével kapcsolatban. Összességében a hallgatói szerep értelmezésében kritikus elem, hogy a hallgatóknak „hangot” adunk vagy cselekvési lehetőséget is, azaz olyan ágensként támogatjuk, aki képessé válik arra, hogy beavatkozzon a tanulási környezete és tanulási útja alakításába (Klemenčič, 2017).

A hazai felsőoktatási kutatásokban is egyre nagyobb szerepet kap a hallgatói bevonódás lehetőségeinek vizsgálata. Megjelenik a tanulás – tanítás, a képzésfejlesztés és a kutatás területéhez kötődően is (vö. Healey et al., 2014). A hallgatói bevonódás feltételeit vizsgálják a tanítási folyamathoz kötődően, például a kutatás alapú tanulás esetében (Radnóti & Adorjáné, 2016), de kötik a minőségmenedzsment szemlélethez is, amely a hallgatókra, mint a felsőoktatási szolgáltatások legfontosabb vevői csoportjára tekint, kiemelve, hogy ők egyben aktív részesei, formálói is lehetnek ennek a szolgáltatásnak. Bedzsula Bálint és Tanács János (2019) idevát-

gó átvehető példákat mutatnak be. Kéri Anita (2020) a co-creation oktatásmódszertani eszköz alkalmazását javasolja a felsőoktatásban, amivel a diákok kivételes esetben akár a tanterv létrehozásába is bevonhatók. Ez fokozhatja a diákok órai részvételét, aktivitását, és növelheti elégedettségüket. A módszer az üzleti életből származik, ahol azt tapasztalták, hogy ha a fogyasztó szerephez jut a termék vagy szolgáltatás tervezésének, előállításának folyamatában, az jelentősen javíthatja a felhasználói élményt. A hallgatók aktív szerepvállalásához szükséges képességek és attitűdök fejlesztésében fontos szerepet játszhatnak az egyetemen kívüli gyakorlatok is. A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram például megmutatta, hogy „ha a pedagógusjelöltek számára felelősséggel járó helyzeteket kínálunk fel, akkor az elköteleződés és ennek következményeként az önreflektív szemlélet erősödik” (Fejes & Szűcs, 2013, p. 185.). A fenti példákban az látszódik, hogy a hallgatók kezdeményező, átalakító jellegű bevonódása főként a tehetségesebb, illetve a különféle önkéntes tevékenységekre vállalkozó hallgatók körében erősödik, bár erre nyilvánvalóan minden hallgatónak szüksége lenne.

Pedagógiai dilemmák

A tanári munka komplexitásával, az oktatás dinamikus változásaival a problémák feltárása és a legmegfelelőbb problémamegoldási utak megtalálása mellett felértékelődik a pedagógiai dilemmák szerepe (Fransson & Grannäs, 2013; Kelchtermans, 2013). A pedagógiai dilemmák esetében nemcsak arról van szó, hogy a pedagógiai gyakorlatnak több, egymással versengő alternatív értelmezése jelenik meg, hanem arról is, hogy az alternatívák közül való választásra nem adható egy egyértelműen jó válasz. Amíg a probléma könnyebben elemezhető, jól lehet a lehetséges megoldásokat azonosítani, ami alapján kiválasztható az adott kontextusban legjobb megoldás, amit végül lépésről lépésre meg lehet valósítani, addig a dilemma ennél nyitottabb, lezáratlanabb. A dilemmák olyan konfliktusokat, ellentmondásokat, feszültségeket, bizonytalanságokat mutatnak, amelyekben kettő vagy annál több egyaránt érvényes alternatíva jelenik meg, és amelyek mindegyikének van előnye, hátránya (Scager et al., 2017; Frith, 2020). Értelmezésük szociálisan konstruált, az egyének, a közösség és a kontextus egymásra hatásában alakulnak. A dilemmát nem lehet teljes mértékben megoldani, lezárni (Scager et al., 2017; Fransson & Grannäs, 2013), a dilemmákra adott válaszok után a dilemmák legalábbis részlegesen fennmaradnak (Fransson & Grannäs, 2013).

A dilemmák megfogalmazódhatnak versengő célok, értékek, elvárások mentén; lehetnek inter- és intrapszichikus jellegűek; meghúzódnak a pedagógiai elképzelések és gyakorlat között; gyakran kötődnek ahhoz, hogy ki vagy kik rendelkeznek hatalommal, kontrollal az adott gyakorlat felett (Cabaroğlu & Tillema, 2011; Fransson & Grannäs, 2013). A pedagógiai dilemmákat a kutatások erősen kapcsolják az oktatás alapvető etikai kérdéseihöz (például Shapira-Lishchinsky, 2011), de megjelenik egyes pedagógiai célok elemzésekor is: például a hallgatók számára kihívást jelentő célok kitűzése milyen további pedagógiai célokkal tud feszültségbe kerülni (Scager et al., 2017), vagy hogy a tanulók kíváncsiságának támogatása mellett milyen versengő értékek jelennek meg (Menning, 2018). Továbbá speciális pedagógiai gyakorlatok – mint például a témavezetés (Frith, 2020) – kapcsán is találkozhatunk pedagógiai dilemmák elemzésével, csakúgy, mint a megváltozott kontextushoz kötődően, mint a digitális tér adta lehetőségek esetében (Fransson, 2016). Jelen kutatásunkban új tartalmi fókuszaként a távolléti oktatás dilemmáival foglalkozunk.

Fransson és Grannäs (2013) Honig (1996) munkája alapján a pedagógiai dilemmák árnyaltabb értelmezéséhez bevezették a dilemmatikus tér fogalmát. A dilemmatikus tér a szociálisan konstruált dilemmák viszonylagos jellemzőit állítja középpontba: azaz a dilemmák mindig az adott strukturális feltételek és a mindennapi gyakorlat relációjában, de egyúttal az érintettek aktív értelmezése által alakulnak; melyek közt nem egyirányú kapcsó-

latot, hanem sokoldalú kölcsönös hatásokat feltételeznek. A dilemmatikus tér egy olyan analitikus eszközt nyújt, amiben vizualizálni lehet, hogyan alakulnak a dilemmák abban a térben, ami az egyének és a kontextusuk révén formálódik. Ebben a térben éppen azt lehet vizsgálni, hogy az egyének hogyan pozícionálják magukat a dilemmák mentén, az érintettek hogyan értelmezik közösen vagy éppen egymástól elkülönülve a dilemmákat. Éppen ezért a dilemmatikus tér arra is alkalmas, hogy a dilemmákért ne az egyéneket hibáztassuk az oktatásban, hanem viszonylagosan, közösen konstruált, alakított értelmezésnek lássuk. A dilemmatikus tér elképzelése szerint a dilemmák mindig jelen vannak a mindennapi gyakorlatban, de azok a helyzetek, amelyeknél érezhetően nehezebb döntést hozni, megtalálni a megoldást, láthatóbbá teszik a dilemmákat. Kutatásunkban ilyen kontextusként értelmezzük a távolléti oktatást, és amíg az eddigi vizsgálatok csak a tanári, oktatói értelmezésekre figyeltek, e kutatás újdonság értékét az adja, hogy a korábbi vizsgálatokhoz képest a dilemmák oktatói és hallgatói értelmezését együtt tárja fel.

A kutatás

Kutatásunk célja, hogy a veszélyhelyzeti távolléti felsőoktatás során felmerült pedagógiai dilemmák értelmezési kereteit feltárjuk és megvizsgáljuk a dilemmák alakulását az oktatói és hallgatói perspektívából. Mindezzel célunk az is, hogy a távolléti felsőoktatás kulcsdilemmáit jobban megértsük; valamint, hogy a hallgatók bevonására építő (távolléti) felsőoktatás irányait, továbbfejlesztési lehetőségeit feltérképezzük. Kutatási kérdéseink ezek alapján: (1) A távolléti felsőoktatás kezdetén felmerülő oktatói és hallgatói dilemmákhoz milyen értelmezési keretek és cselekvési lehetőségek kapcsolódnak a következő 2020/21-es tanévben? (2) Az oktatói és hallgatói dilemma értelmezésekben milyen sajátosságok, különbségek azonosíthatóak?

A tanulmányban a 2020 tavaszán megkezdett *kvalitatív longitudinális*, három adatfelvételtől álló vizsgálat kutatás közbeni eredményeire építünk. Az első és második adatfelvételt eddig az ELTE oktatói és hallgatói körében valósítottuk meg, a harmadik adatfelvételt a távolléti oktatás utáni időszakra tervezzük. A szakértői mintaválasztáson alapuló oktatói és az ehhez a képzési területek mentén célzottan kiválasztott, de azon belül kényelmi mintavétellel kiválasztott hallgatói mintát az 1. táblázat mutatja be. A második időszak tapasztalatairól ugyanezen oktatókkal a következő félév után 2021. január – februárban készítettük el az interjúkat, míg a hallgatók, doktoranduszok esetében az interjúkat 2021 májusában – júniusában ismételtük meg. A minta részletes alakulását az 1. táblázat tartalmazza. A táblázatban külön mutatjuk a doktoranduszok számát, de a kutatásban a hallgatói és doktoranduszi válaszok nem váltak el egymástól, ezért összevontuk a két csoport eredményeit.

Képzési terület	Oktatói minta (N)		Hallgatói minta (N)	
	1. adatfelvétel	2. adatfelvétel	egyetemista (BA/MA/osztatlan)/PhD-s	
			1. adatfelvétel	2. adatfelvétel
Állam- és jogtudomány	4	4	6/1	4/1
Bölcsészettudomány	5	4	13/-	9/-
Neveléstudomány	5	5	6/1	3/1
Pszichológia	2	2	5/1	2/1
Társadalomtudomány	2	2	7/2	5/2
Természettudomány	-	-	2/-	-/-
Összesen	18	17	39/5	23/5

1. táblázat: Az oktatói és hallgatói minta elemszáma az első és második adatfelvétel során

Kutatási módszerként kvalitatív tematikus online interjúkat használtunk. Oktatókkal és hallgatókkal olyan interjúkat készítettünk, amelyekben a kritikus esemény technikájára (Butterfield et al., 2005; McAlpine, 2016; bővebben Kálmán et al., 2021), valamint a pedagógiai dilemmák és a dilemmatikus tér elméleti keretére (Fransson & Grannäs, 2013) építettünk. A második adatfelvételnél továbbá beépítettünk egy reflektív kérdést, ami- ben az első adatfelvétel során felmerülő összetett, hallgatók és oktatók által is megélt dilemmák jelentőségére, értelmezésére, a hozzájuk kapcsolódó cselekvési lehetőségekre kérdeztünk rá. A tanulásközpontú megközelítés erősítése érdekében ehhez tematikusan párba állítható dilemmákat használtunk, ahol az oktatókat a hallgatói, míg a hallgatókat az oktatói dilemmák reflexiójára kértük. Az öt dilemma: (1) arctalanság (2) felelősségvállalás (3) motivációvesztés (4) túlterheltség és az egész távolléti oktatásra reflektáló, ún. metaszintű (5) előrelépés vagy visszalépés dilemmája.

A pedagógiai dilemmák elemzéséhez induktív megközelítést használtunk, amihez (1) az egyesével kivonatolt kritikus események és dilemmák rögzítése adta az alapot az első adatfelvétel időszakából. Ezek eredményeit (2) tematikusan elemeztük, majd ez alapján (3) azonosítottunk öt olyan területet, ami komplex, több tematikus területet érintő, közös oktatói és hallgatói dilemma (ennek kifejtését ld. Kálmán et al., 2021). Jelen tanulmányban bemutatott második adatfelvétel eredményeinek elemzéséhez (4) az öt tipikus dilemmára adott oktatói és hallgatói reflexiókban (a hallgatói dilemma példával az oktatót, az oktatói példával a hallgatót szembesítettük) kategorizáltuk a dilemmák értelmezési kereteit; majd a dilemmák kezelésének cselekvési lehetőségeit azonosítottuk. A példa dilemmákat az 1. számú melléklet tartalmazza. A kvalitatív tartalomelemzésben a beidézett kivonatok után zárójelben jelöltük, hogy oktatótól (O), hallgatótól (H) vagy doktorandusztól (D) származik a kivonat, valamint beemeltük az adatbázisban kapott sorszámát is. Összesen 211 reflexiót rögzítettünk, ebből 77 oktatói, 134 hallgatói. A motivációvesztés dilemmáját viszont eltérően kellett feldolgoznunk, a dilemma példák illeszkedési problémája miatt. Csak az oktatóknál tudtunk a hallgatói dilemma példa reflexiójára építeni, a hallgatóknál közvetlenül, az adott tanévvel kapcsolatos reflexiók alapján tudtuk a motivációvesztés dilemmáit vizsgálni. A diskusszióban végül arra vállalkozunk, hogy (5) az egyes dilemmák értelmezési lehetőségeinek kapcsolatait, valamint az oktatói és hallgatói oldal közti feszültségeket mutassuk be a dilemmatikus tér koncepciója segítségével.

Oktatók és hallgatók pedagógiai dilemmákra vonatkozó reflexiói

A távolléti felsőoktatás első időszakában azonosított öt dilemmára adott oktatói és hallgatói értelmezéseket mutatjuk be az alábbiakban. A longitudinális vizsgálat második adatfelvétele során négy olyan dilemmát elemzünk mélyebben, amelyeket a távolléti felsőoktatás tapasztalatai hoztak felszínre: az arctalanság, a felelősségvállalás, a motivációvesztés és túlterheltség dilemmáit. Végül pedig egy metaszintű dilemmát, ami már részben a jövő oktatására való kitekintés is: előrelépés vagy visszalépés a távolléti felsőoktatás? Az egyes dilemmákra adott reflexiókat a következő szempontok mentén elemezzük: (a) a kialakított értelmezési keretek alapján, (b) a dilemmák adta cselekvési lehetőségek szempontjából – mindegyik esetben kitérve a hallgatói és oktatói perspektíva hasonlóságaira, különbségeire.

Az arctalanság dilemmája

Az arctalanság dilemmája egy konkrét, az online tanulási környezetben azonnal azonosítható jellemzőhöz kapcsolódik: a kamerahasználat hiányához. Az arcnélküliség lehetősége alapvetően borítja fel az oktatók és hallgatók megszokott rutinjait és veti fel, hogy lehet-e „arcnélküliségben” tanítani és tanulni. Mit jelent ez az arctalanság? Az interakció kölcsönösségének megszűnését, az oktatói kontroll fenyegetését vagy éppen az „arc”, az emberi, személyes oldal elvesztését? A távolléti oktatás első időszakának jelentős, de még kevésbé reflektált dilemmájának értelmezési kereteit mutatjuk be az oktatói és hallgatói reflexiók alapján.

Hogyan értelmezik a dilemmát? Az arctalanság dilemmatikus jellegét elfogadják az oktatók és hallgatók is. A válaszokból az látszik, hogy kialakult néhány tipikus, jól azonosítható értelmezési kerete a dilemmának: (1) a hallgatói aktivitás és a tanítás minősége, (2) a kölcsönös együttérzés, (3) a kontroll szempontjai, (4) az oktatói és hallgatói szerep szétválása. Az első tipikus értelmezésben a *hallgatói aktivitás és a tanítás minősége* mentén értelmezik az arctalanságot, e reflexiók szerint a kamerahasználat segíti a hallgatói figyelem megtartását, az aktivitás növelését, a bizalmi légkör megteremtését. Ebben az értelmezésben oktatók és hallgatók is egyaránt a láthatósághoz kötik a tanulásban – tanításban való jelenléte, részvételt, aktivitást. Az így értelmezett hallgatói jelenlét az értelmezésekben szoros összefüggést mutat a tanítási óra sikerességével: *nagy hatással van az oktatásra* (O 359), *jobban megy az óra tőle* (D 271), *az oktató munkájának minőségét befolyásolja* (H 514). Csupán néhány hallgatói értelmezésben jelenik meg, hogy a kamerahasználat és az aktivitás szoros összekapcsolása ki-kezdhető: *sok oka van annak, amikor egy diák nem kapcsol kamerát* (H 577), a tanárnak nem a kinézet alapján kell itélni (H 552).

Az arctalanság következő értelmezési keretét a *kölcsönös együttérzés* fogalma alá gyűjtöttük össze. A hallgatók és az oktatók esetében is azt látjuk, hogy van egy erős együttérzés a másik fél irányába. A hallgatók látják, hogy az arctalanság problémája *kellemtelen tud lenni az oktatók számára* (H 532), *zavaró a tanárnak* (H 583), *sajnálta az oktatókat* (H 608). Az oktatók is értik, több esetben elfogadják, hogy *leterheltek a hallgatók, elfáradnak*, ezért bújnak az arctalanság mögé. És bár viszonylag ritkán, de a kölcsönösség megjelenik abban az értelemben is, hogy oktatók és hallgatók együtt viselik az arctalanság nehézségeit. Ahogy az egyik hallgató összegezte a dilemmát: *Érzékelem, hogy nagyon zavarja az oktatókat. Fura bekapcsolni másfél órára a kamerát, kellemtelen, megszólalni sem szeretek. Beköszönjek-e egyáltalán előadásra? Értem az oktatók dilemmáját, de nekem is frusztráló* (H 547).

Egy további értelmezési keretben a *kontroll* kérdései kerülnek középpontba. A kamerahasználat, az „arc” vállalása tehető-e kötelezővé és ha igen, kinek a hatalmában áll ennek szabályozása? A kontroll kérdése jellemzően inkább a hallgatók körében vált meghatározó értelmezési keretté: úgy gondolják, az oktatók kérhetik, hogy a hallgatók kapcsolják be a kamerát, kötelezővé is tehetik bizonyos feltételek mentén. A kontrollálást átadják az oktatóknak, azt tartják meghatározónak, hogy *az oktató hogyan határoz a kurzus elején* (H 521).

Az oktatói és hallgatói szerep szétválása végül egy olyan értelmezési keret, ami a hallgatók és különösen a doktoranduszok reflexióiban érvényesül erőteljesen. Ahogy egy doktorandusz reflektál erre: *Oktatóként mindenképpen meg kell mutatni az arcodat. Hallgatóként ő is azonosulni tud azzal, hogy ne mutassa az arcát* (D 271). A hallgatók értik az oktatók nehézségeit, sőt demonstrátorként, tanárjelöltként, doktoranduszként meg is tapasztalják az arctalan térben való tanítás nehézségeit, mégis ahogyan visszakerülnek a hallgatói szerepbe, az arctalanságot választják. Összességében tehát azt látjuk, hogy az arctalanság dilemmájának értelmezésekor a mindenki számára megváltozott tanulási környezet közelíti a hallgatók és az oktatók álláspontját, növekszik a másik fél iránti együttérzés; ugyanakkor ez a viselkedés szintjén nem jelenik meg. Ebben az esetben a szerepek távolodnak egymástól: az arctalanság az oktatók és az oktatás problémája marad, nem közös ügy, nem kíván közös értelmezést, cselekvést.

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A reflexiókból az látszik, hogy az oktatók és hallgatók érzékelik a dilemma jelentőségét, az esetleges megoldások nehézségeit, részlegességeit. Az oktatók többször felvetik, hogy *semmilyen klassz dolgot nem tudtak kitalálni* (O 309, O 361), vagy feladta, *hogy az arctalanságot és a passzivitást megtörje, de most már nem fog ezen görcsölni* (O 444), vagy ahogyan egy hallgató értelmezi *erre nem lesz megoldás* (H 608). A dilemmaértelmezési keretek is előrevetítik, hogy a cselekvési lehetőségek a hallgatók és az oktatók esetében szétválnak: a hallgatók alapvetően a kamerahasználatra vonatkozó kontroll lehetőségeit gondolják át, míg az oktatók számos változtatást, új gyakorlatot emelnek ki.

A hallgatók a cselekvési lehetőségeinek feltérképezésénél leginkább a kamerahasználattal kapcsolatos oktatói kontroll szintjeit értelmezték: oktatói kérésre sem mindenki kapcsolt kamerát, oktatói kérésre bekapcsolták a kamerát; vagy *tudatosan mindig bekapcsolta a kamerát, még ha fáradt volt is, mert segíteni akarta ezzel az oktatókat és önmagát is* (H 334); sok oktató kötelezővé tette a kamerahasználatot; *de teljesen kötelezővé talán mégsem teheti, mert az az ember magánszférája* (H 501); illetve az explicit szabályok tisztázására tettek javaslatokat. Amíg a kamera bekapcsolása esetében az oktatói kontrollt elfogadják a hallgatók, addig az online szinkron órák random oktatói felszólításait sokkal inkább elutasítják. Kevés hallgatói reflexióban jelenik meg a hallgatói kezdeményezés, de van, aki felveti, hogy tudatosan kapcsol kamerát az óra sikeressége érdekében, vagy kiemeli a hallgatói felelősséget: *ha minden hallgató összeszedné magát és beülne a kamera elé, hogy a tanár lássa a hallgatókat. Ebben van felelősségünk. De ezt nehezíti a technikai bizonytalanság, az internet nem mindig erős ehhez* (D 626). Összességében tehát az látszik, hogy a hallgatók elsősorban az oktatóktól várják a megoldásokat, ami felveti a hallgatói felelősség kérdését (ld. részletesebben következő dilemmánál). Az „arc” felvállalása kapcsán két korlátozó tényezőt tartanak jelentősnek: egyrészt a technikai feltételek problémáit (például internet minősége), másrészt a magánszféra és az egyetemi tér közt észlelt feszültséget.

Az oktatói reflexiók alapján az oktatók az elmúlt két félévben számos lépést tettek a dilemma kezelésére. Bár náluk is megjelenik, az *oktatói kontroll erősítése*, elsősorban a hallgatók által elutasított random felszólítások, előre nem várt feladatok, értékelések használatát említették. A kamerahasználat szabályozásában viszont az intézményi szintű felelősség is felmerült náluk. A kontroll erősítésénél ugyanakkor sokkal jellemzőbb, hogy hozzáállásuk, viselkedésük változásait emelik ki: az *elérhetővé válást*, a *személyesség erősítését*, az „arc” felvállalásának kölcsönösségét; vagy olyan új vagy megerősödő gyakorlatokat, mint a *hallgatótársak bevonását*, az *aktív, értelmező tanulást igénylő feladatok adását*, a *személyes tanulási utak támogatását*. Az oktatói viselkedés kapcsán érzékelhető, hogy az elérhetőség felől – mint például *az online térben gyakrabban elérhetővé tettem magam, aki akart az tudott élni ezzel* (O 454) – az oktatók egyre inkább elmozdultak a személyes viszony erősítése felé, ami-ben már ők maguk aktív kezdeményezők: *dicsérnek* (O 538), *korábban indítja a hívást, tudnak kicsit csevegni* (O 364), *beszélgetést kezdeményez a jövőről*, a *távolléti oktatás utáni lehetőségekről* (O 361). A személyes inter-

akció, odafordulás után pedig egy következő lépéssé válhat, hogy az arctalanság mögül úgy lépnek ki az oktatók, hogy saját személyes emberi arcukat is megmutatják: *mesélt magáról, saját életéből származó példákat adott, kölcsönössé akarta tenni* (O 362). Az oktatók számára tehát a személyesség, személyes kapcsolat felvállalása az- zal is jár, hogy kilépnek az oktatói szerep zártságából, felvállalják személyes arcukat is.

Az arctalanság dilemmájának kezelése számos tanulásközpontú pedagógiai gyakorlatot erősít fel és képes nyitni a hallgatói partnerségre is a tanulás és tanítás folyamatában (Healey et al., 2014). A *hallgatók bevonása* esetében erősödik a társértékelés gyakorlata (O 306), az olyan feladatok, amelyek a hallgatók közti interakciókra építenek (O 363), a hosszabb távon együttműködő, fix, támogató kiscsoportokra építés (O 364). A hallgatóktól rendszeresen és tervezetten kérnek visszajelzéseket a feladatokra, például *számolta a terhelést, de a hallgatókat is kérte, hogy mérjék* (O 364), ami szintén a hallgatók bevonódását erősíti. A hallgatói feladatok kiadása során nemcsak a mennyiségre figyeltek, hanem a *gondolkodtató, tanulói aktivitást igénylő feladatok adására* is: például olvasónapló használatára (O 307), projektmunkára (O 304). A hallgatók tanulási folyamatát igyekeztek támogatni, ami a személyre szabott tanulási utakat erősítheti a szinkron és aszinkron tanulás arányainak megtalálásával (O 305). *Közösen tartották számon a feladatokat, határidőket; beszéltek erről a kurzuson* (O 364).

A felelősségvállalás dilemmája

E dilemma olyan alapvető kérdéseket vetett fel, hogy hogyan értelmezi oktató és hallgató a tanulásban vállalt felelősség fogalmát, hol és hogyan húzhatók meg a felelősség határai a távolléti oktatás kontextusában? Mennyiben tér el ez az értelmezés a jelenléti oktatásban megszokott felelősségmegosztás értelmezésétől? Ki- nek a feladata a tanulás minőségének és eredményességének megőrzése, biztosítása a megváltozott környe- zetben? Hol húzódnak a tanulás folyamatában résztvevő szereplők kompetenciahatárai? Mit vár el egymástól és mit vállal oktató és hallgató ebben a folyamatban és vajon ezek az elvárások és vállalások mennyire kielégí- tőek, vagy elfogadhatók a másik fél számára?

Már a felelősségvállalás kérdéskörét érintő, az interjúk során bemutatott oktatói és hallgatói dilemmák pél- dái is – a téma általános visszatükrözésén túl – további értelmezéseknek is helyet adtak. A hallgatói dilemmá- ban a tanulás felelőssége szorosan összekapcsolódott a kommunikációs nehézségek és a részben ebből fakadó elmagányosodás, vagyis a magányos tanulás problémájával. Ennek erőssége miatt az oktatók volt, hogy csak az elmagányosodás és a magányos tanulás nehézségére reagáltak, és ezt kevésbé hozták kapcsolatba a felelősség fent kifejtett, tágabb dilemmájával. Az elemzésben viszont a felelősség értelmezésére fókuszálunk.

Hogyan értelmezik a dilemmát? A hallgatók esetében a felelősségvállaláshoz kötődően többféle értelmezés jelent meg. Gyakori visszajelzés volt a probléma elutasítása, a dilemma relevanciájának megkérdőjelezése. Az előbbi álláspontot képviselők szerint a felelősség dilemmája nem valós dilemma, mivel a tanulásban vállalt fele- lősség megosztását nem befolyásolta a távolléti oktatás, a jelenléti oktatásban és most is segítőkészséget ta- pasztaltak az oktatók részéről: *Nem elvárás, hogy a tanár online térben többet odategyen, mint jelenlétin* (H 548); *ő ezt nem érezte, alpból segítőkészek voltak a tanárok a személyes oktatásnál is* (H 601).

Közös hallgatói és oktatói értelmezésként jelent meg (1) az *oktatók felelősségvállalása* kapcsán az *erőtelje- sebb jelenlét*, a könnyebb elérhetőség, a kérdés lehetőségének biztosítása, az egyértelmű elvárások kommu- nikálása, a kevésbé hivatalos csatornák használata (Teams chat): *Talán abban megy át a felelősség az oktatóra, hogy nem csak órákon érik el, hanem kérdés esetén tudnak e-mailben is kérdezni például – de ez nem akkora plusz az oktatóknak* (H 509); *a tanár kötelessége az egyértelmű, logikus elvárások megfogalmazása és kommunikálása, a könnyű elérhetőség biztosítása* (D 275). A könnyebb elérhetőség felvállalása ugyanakkor plusz terhet is jelentett

az oktatók számára, a magánélet és a munka összekeveredéseként élték meg a folyamatos rendelkezésre állást.

A hallgatói válaszokból egyértelműen kiolvasható, hogy (2) a sikeres és eredményes tanulás felelősségét alapvetően magukénak érzik: *A felsőoktatásban felnőttek vesznek részt, felelősséggel tartoznak saját maguknak az egyetem elvégzésével kapcsolatban. Ezt a felelősséget az oktató nem veheti át* (H 515); miközben az oktatóktól is határozott és egyértelmű iránymutatást és kommunikációt várnak: *Nem kell átesni a ló túloldalára oktatói szempontból sem, de az elvárásokat korrekt módon kell közölni - mi pedig felnőtt emberként, felelősen kell, hogy kezeljük* (H 533). Néhány hallgatói reflexióban hangsúlyos szempontként jelent meg (3) a közös felelősség, a felnőttek partneri kapcsolatán alapuló felelősségmegosztás, egymás segítése: *Az oktátónak segítenie kell a hallgatókat egy ilyen helyzetben, de a felelősség megoszlik. A hallgatóknak is felelősséget kell vállalnia a saját tanulási útjáért. Tiszta határokat kell húzni, ami a hallgatók számára is egyértelmű, követhető és érthető* (H 617).

Az oktatók néhány esetben (4) az önállóság és a tanulási stratégiák hiányának problematikáját látták a dilemma háttérben és a tanulás támogatását, a tanulási képességek fejlesztését látták cselekvési lehetőségek: *Érzéketlenebb vagyok ezzel, mert szeretném, hogy legyenek már az elejétől sokkal önállóbbak és tanuljanak meg egyedül felkészülni és tanulni. Biztos az online tér és a csoporttársak hiánya itt erősebb volt, de valójában a képzés célja az önállóság erősítése* (O 487).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A dilemma enyhítését, feloldását a hallgatók javaslata szerint (1) az elvárások, követelmények világos és egyértelmű megfogalmazása és írásbeli rögzítése segítené: *Nem kell mindent a fenekünk alá tolni, de határozottan minden infót meg kell adni, mert más a helyzet* (H 627), valamint hasznos (2) a támogató oktatói hozzáállás és a plusz segítségnyújtás.

Az oktatók a dilemma kezelésének lehetőségét (3) részben a személyre szabott támogatásban, az egyéni, vagy csoportos konzultációk megtartásában látták: *Egyéni, vagy kiscsoportos konzultációt vezettem be ekkor. Egy szinkron és egy aszinkron órát tartottam felváltva - jó visszajelzéseket kaptam erre* (O 369), (4) részben pedig az önálló tanulás tanulásának támogatásában: *Lehet mutatni tanulási stratégiákat, bevonni közös problémamegoldásba. Azt válassza, ami nagyobb kihívást jelent, azt mérlegelje, miből tud többet tanulni. Beosztani a munkájukat* (O 636). Mindezek mellett megjelentek a saját pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó egyéni ötletek, melyek jól tükrözték a dilemma enyhítésére irányuló gondolkodás sokszínűségét és a lehetséges megoldási utak diverzitását, összességében a személyes támogatás tereinek, módszereinek, eszközeinek keresését és alkalmazását.

A motivációvesztés dilemmája

A távolléti oktatásban különösen erősen jelent meg a hallgatók szinkron órai aktivitásának, otthoni egyéni tanulásának, tevékenységeinek, összességében a hallgatók tanulási motivációjának a csökkenése, tanulásukhoz párosuló passzivitásuk felerősödése. A dilemma itt elsősorban abból adódik, hogy ki mihez köti, mivel magyarázza, milyen feladatokat, felelősséget lát a tanulási motiváció csökkenése kapcsán, egyáltalán mennyire szükszerűen jelenik meg ez a távolléti oktatásban.

Hogyan értelmezik a dilemmát? Mindkét fél válaszaiban a hallgatói motivátlanság mögött többféle okot tudtak azonosítani, melyeket viszont hasonlóan értelmeztek az oktatók és a hallgatók. Az oktatói és hallgatói reflexiók, a dilemmatikus helyzetre adott alternatív értelmezéseik három csoportba sorolhatók az alapján, hogy a motivációvesztés esetében kinek a felelősségét emelik ki: a hallgatók okolhatók inkább, elsősorban az oktatók felelősek a hallgatói motivátlanságért, mindkét félnek van felelőssége. A hallgatói felelősséghez kötődik inkább (1) az önálló tanulás és rendszertelenség, valamint (2) az otthoni környezet bezártsága és kényelme ér-

telmezési keret; míg az oktatók felelősségéhez elsősorban (3) az aktív, élményszerű, csoportos tanulás elvesztése.

Az oktatók egyik jellegzetes értelmezése volt, hogy a motiváció csökkenéséért alapvetően a hallgatók a felelősök és ők tehetnek ellene. Különösen az alsóbb évfolyamos hallgatók esetében jelent meg (1) az önálló tanulás képességének és módszertanának hiányára való utalás: az *önálló tanulást el kell sajátítani* (O 357), a *hétről hétre tanulás hiányában nagyobb volt a lemorzsolódás* (O 54). Ehhez kapcsolódott, hogy az oktatók úgy látták, hogy a hallgatók sokszor kerültek időzavarba, ami további passzivitást, kilátástalanságot eredményezett. Sokkal nehezebb határidőre jó színvonalú munkákkal elkészülni, ha az ember folyamatosan azt érzi, hogy rohan saját maga után: *inkább csak túl akartak lenni a féléven* (O 474). Ahogyan a második kategóriába tartozó reflexiók mutatják, (2) az online oktatás esetében nincs valódi ráhangolódás az oktatásra, nem kell eljönni otthonról, felöltözni, odautazni, ráhangolódni egy másik térre, tanulási környezetre, hanem az állandósuló otthoni ingerek, kevés új impulzus miatt *nincs valódi elmélyülésre lehetőség, minden inkább felszínes maradt* (O 489). A hallgatók is beszámoltak erről a hatásról: az otthon kényelme és az otthoni környezet könnyebben elvonta a figyelmüket az órától, nehezen találták meg a motivációjukat a tanulásra, az órákon való részvételre. A bezártság és az aktivitás csökkenése az idő múlásával csak rontotta a motiváció fenntartását: a hallgató *úgy érezte nincs idő pihenni, kikapcsolódni, mert folyton azon gondolkodott, hogy mit kell még csinálni, tanulni* (H 233). Többen nem tudták, hogyan változtathatnának a motiválatlanságukon, hogyan szerezhetnék vissza a jól működő rutinjaikat: *ha 10-kor kezdődött az óra, akkor előtte 10 perccel kelt fel és kapcsolódott be, néha főzött óra közben, nehezen találta meg a motivációját* (H 235). Az volt megfigyelhető, hogy *azok a hallgatók, akik a félév elején is aktív szereplői voltak az óráknak, ők maradtak motiváltabbak a félév végére is* (O 490).

Az oktatók és a hallgatók részéről egyaránt megjelent az a megközelítés, hogy az online oktatás sikerének, illetve sikertelenségének hátterében elsősorban az oktatók felelőssége keresendő! A jelenléti oktatásban az egyik inspiráló hatás a sok spontán elem, ami a tanulási folyamatban aktuálisan keletkezik, de most éppen az okozott kihívást, hogy előre szükséges rögzíteni, illetve közösen kialakítani a kereteket, melyben a spontán, izgalmas helyzetek kialakulására kevés esély teremődik: *a gyakorlaton korábban hospitálás volt, kijártunk iskolákba, néztünk órákat, ehelyett most videófelvételek vannak, aminek nincs olyan élmény értéke* (O 370). Ennek következtében a hallgatók egymással, egymástól tanulására is kevesebb lehetőség nyílt, mint a jelenléti oktatás keretei között. *A hallgatói projektet elkezdtek, de abba maradt, mert úgy érezte, hogy csak egy plusz feladatként élték meg, amit csak chaten tudnak megoldani, nem ad hozzá annyit* (O 394). Az aktív jelenléti órát kívánó órákat (például hospitálás, gyakorlat), illetve az aktív hallgatói részvételt kívánó módszereket (például érvelés, tárgyalási szimuláció, beszédtechnika fejlesztés) nem sikerült érdemben helyettesíteni az online térben. Hasonlóan alacsony határfokkal üzemeltek az online térben a csoportok, tanulópárok: *a jelenléti órák alatt tanulópárok alakultak ki a teremben, de ez online módon nem működött! Sokan nem is tudtak csatlakozni a szinkron órához* (O 457). Gyakori probléma volt az is, hogy online keretek között nem sikerült aktív tanulási helyzeteket teremtenie az oktatóknak, az új módszerek alkalmazása, a jelenléti órát kívánó feladatok beépítése (például projektfeladat) inkább túlterheléshez, így passzivitáshoz vezetett.

Nagy számban jelentek meg viszont olyan értelmezések is, melyek az (4) *oktatók és a hallgatók közös felelősségét* fogalmazták meg a nem túl hatékony tanórai és otthoni tanulási folyamat kialakulásáért. Az oktatóknak is zavaró volt, hogy nem lehetett tudni, melyik hallgató van ténylegesen jelen az órán, ami mindkét fél részéről inkább passzív hozzáállást, egy túlélési viselkedésmódot váltott ki: *a hallgatók motivációját nagyon nehéz volt fenntartani, mert maguk nem tettek elég energiát a feladatok elvégzésébe, nem tudtak bevonódni a tanulásukba, inkább csak túl akartak lenni a féléven* (O 474). Az oktatók is gyakran motivációt veszítettek a nagylétszámú, azonos

szemináriumok tartásakor: *a 28 fős szeminárium esetén nincs igazán mód a személyes figyelemre, különösen, ha 4-5 azonos tárgyú szemináriumot vezet valaki egy félévben* (O 489). Ez a jelenléti oktatásban is fárasztó jellemző a személytelenség miatt hatványozottabban érződött a távolléti oktatáskor. A közösségi élmény hiánya frusztráló és demotiváló volt mindkét fél számára, miközben a hallgatók kedvelik az oktatók odafordulását, a személyes figyelmet, amit az online tér kevésbé tudott megadni: *a közösségi élmény is hiányzik, de a képzés iránti motiváció is* (O 638). A motiválatlanság folyamatos érzése miatt már a félév végét várta mindenki: *csak a végét vártam, elvesztettem a motivációm, alacsonyabb színvonalú beadandókkal is biztos volt a teljesítés* (H 110).

A távolléti oktatás hosszabb távon az oktatók és a hallgatók esetében is erőteljes motivációvesztéssel, aktivitás csökkenéssel járt. Kezdetben mindkét fél keresett rövidtávú áthidaló megoldásokat (például feladat átalakítás, követelmény módosítás /csökkentés), mely azonban egy idő után a befektetett energia csökkenéséhez és az elvégzett munka minőségének romlásához vezetett. Oktatók és hallgatók közül többen is azt jelezték, hogy ezek a félévek valójában elveszettek tekinthetők: *a jelenlegi online félévek a véleményem szerint kuka félévek, mert nincs valódi párbeszéd, így nem lehet motiválni, azt sem tudom, hogy ki az, aki ott van az órán és végig csöndben van, azt érdekl-e valami* (O 441). A hallgatók közül is sokan élték meg ezt hasonlóan: *egy ideig jól tudott működni, de a monoton órák és a folyamatos otthonlét hatására, elvesztettem motivációm, teljesen elveszettek éreztem magam* (H 142).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A kialakult helyzetnek pozitív hatása is volt, több oktató érezte, hogy az online térben a hallgatókkal közös technikai hiányosságok elismerése, illetve a közös egymástól tanulás megjelenése nagymértékben hozzájárult egy partneri viszony kialakulásához. Az oktatói és a hallgatói reflexiókból az is látszik, hogy a motiválatlanság dilemmáját mindkét fél erőteljesen érzékeli, az esetleges megoldásokra tett javaslataik abban nagyon hasonlóak, hogy közvetlenül nem kapcsolódnak a távolléti oktatáshoz, azaz nemcsak az online térben lehetnek érvényesek:

1. folyamatosan kisebb csoportokban lenne célszerű munkáltatni a hallgatókat,
2. tudatosabban szükséges olyan tanulási helyzeteket teremteni, ahol a diákok egymást taníthatják (páros, kiscsoportos helyzetekben),
3. ösztönözni kell a hallgatók önálló tanulását, és ennek fokozása érdekében érdemes
 - a) akár rövid, de rendszeres írásbeli visszajelzést adni a hallgatók félév során készített írásbeli munkáira,
 - b) a beadott feladataikra az órák során folyamatosan építeni, azokat a következő tanórák anyagába, menetébe szervesen beépíteni,
 - c) részletes szöveges értékelést készíteni a félév végén.

A túlterheltség dilemmája

A dilemma hátterében nem csak a távolléti oktatás rendszerének és módszertanának kialakulatlansága állt, hanem a pandémia és a veszélyhelyzet következtében összeecsúszó életterek, a különböző szerepekhez tartozó dilemmaterek összeadódása, konfliktusa. Mennyiben kerülhet átfedésbe a privát és a hivatalos, munkahelyi szféra, ezek nehézségei hogyan erősítik fel egymást? Az egyének és a közösségek életritmusa, megszokott időbeosztása felborult, de hogyan lehet ezt újragondolni? A tanulás-tanítás hagyományos tereinek és időbeli jellegének megváltozása során hogyan észlelik és értelmezik az érintettek a túlterheltséget?

Hogyan értelmezik a dilemmát? E dilemma esetében az oktatók és hallgatók értelmezései jobban elváltak egymástól, mint a korábbi dilemmáknál. Az oktatók alapvetően nagyobb mértékben fogadták el a hallgatói túlterheltséget, mint fordítva. Az oktatói értelmezésekben domináns volt, hogy a hallgatói túlterheltséget elisme-

rik, és elsősorban (1) a *hallgatói feladatok* megnövekedett mennyiségéhez kötik: a hallgatók *beadandóktól fulladoztak* (O 356), *túl sok volt a feladat, a hallgatók nem tudtak olyan minőségben megbirkózni ezzel* (O 368). Több esetben reagáltak a dilemma mögött meghúzódó tanári felelősségre is: *nincs átgondolva a mennyiség* (O 393), *minden oktató egymástól függetlenül tele szórta otthoni feladatokkal a hallgatókat* (O 473). Ugyanakkor saját kurzusaiknál a dilemma jelentőségét nem érezték relevánsnak: *Hallottam ilyet (drasztikusan megnövekedett a beadandók száma a távolléti oktatás során), én ezt nem tartom helyénvalónak.* (O 405). A hallgatói túlterheltséget az oktatók továbbá (2) a hallgatók kompetenciahiányához is kötötték: *Beadandót és prezentációt kérek, hogy fejlesszük ezeket a készségeket, kell a szakdolgozatra készülni, nem tudnak tudományos szöveget írni, nem tudnak írni.* (O 356)

A hallgatói válaszokból kiolvasható értelmezési keret szélesebb spektrumot mutat, mint az oktatói. Az oktatói túlterheltség dilemmájával kapcsolatban megjelenő jellegzetes hallgatói reflexiókban igen eltérő irányok azonosíthatók, melyek különböző érzékenységi szinteket tükröznek. Egyes hallgatók szinte (1) érzéketlenek a dilemmával szemben, ugyanis a felvetett oktatói problémát egyáltalán nem is észlelik: *Nem tud róla, hogy az oktatói túl lennének terhelve* (H 411), vagy csupán az elhúzódó értékelési folyamathoz kapcsolva azonosítják azt: *Később javítják ki esetenként a ZH-kat, más szempontból nem érzékelem* (H 528). Mások kifejezetten elutasítják az oktatói túlterheltség dilemmaként való értelmezését: *Szerintem az órák miatt nem lehet túlterheltség. Az, hogy egy oktató mikben vesz részt, az nem a mi problémánk. Ha élőben megy az előadás/gyakorlat, akkor én is otthon ülök a gép előtt. Az egyetemen is meg kéne tartania az órát, tehát ugyanannyi energiát fektet bele, mintha személyesen csinálná* (H 534). A dilemma elutasítása esetenként erős kritikával járt együtt: *Ez nem a hallgatók problémája. Mindenkinek megvan a plusz terhelés a távoktatás miatt. Nem gondolom, hogy aránytalanul nagyobb lenne a tanárok plusz terhelése. Sokszor pont ugyanazt az előadást adták oda hangfelvétellként, amit 2017-ben adtak le. De már volt erre egy év, nem kéne problémát jelentenie* (H 628). Megjelentek empatikus, megértő hallgatói értelmezések is (2) a dilemma általános elismerésével, ahol a hallgató érzékeli a túlterheltséget (H 522); *explicitté senki sem tette, de belegondolva látható volt, hogy le vannak terhelve az oktatók, a visszajelzések számában, a feladatok értékelésében* (H 618). Az oktatói túlterheltség dilemmája több esetben (3) a minőségi tanítás fogalmköréhez kapcsolódva értelmeződött: *Tanárfüggetlen, valakin láttam, hogy sok munkát beleadott, viszont volt olyan is, aki igazából csak kiadott prezentációkat és a diákok tartották kvázi az órát* (H 420), *Ha egy tanár szeretett volna online is jól tanítani, akkor az több munka – de az látszott is* (H 328). További értelmezési keretként jelent meg (5) az oktatók előzetes digitális felkészültségével való összefüggés: *Attól is függ, hogy ki mennyire volt előtte hozzászokva a laptopozáshoz* (H 336). Végül egy hangsúlyos hallgatói értelmezésként jelent meg a közös problémahelyzet felismerése és (5) közös dilemmaként való azonosítása, az oktatók és hallgatók nehézségének párhuzamba állítása: *mindenki elfogadta, hogy túlterhelt a pedagógus és a hallgató is* (H 503); *Megértem, hogy ezt érzik az oktatók, nehéz az oktatóknak is, máshogy azonban sajnos nem megy, a hallgató az oktató segítségével tud jól haladni, ez az időszak mindkét félnek nehéz volt* (H 610).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? A túlterheltség dilemmájának feloldása kapcsán az oktatók oldalán egy-egy megjegyzés erejéig ugyan megjelent (1) a hallgatói problémamegoldás szükségessége, a tanulás hatékonyságának erősítése: *A túlterheltség, időbeosztás, önszabályozás problémája* (O 637), vagy ennek támogatására irányuló javaslat: *Tanulásmódszertani alapok megtanítása nagyon fontos lenne! Doktori hallgatóknak is kellene külön workshop, ami segíti a tanulási stratégiák kialakítását* (H 281). Többségében azonban (2) az oktatók a saját pedagógiai gyakorlatuk újításaiban látták a hallgatói túlterheltség csökkentésének lehetőségét: a megfelelő mennyiségű (O 393), gyakorlatias feladat adásában (O 368), a több kisebb (O 378), időben elosztott feladatok felajánlásában (O 405), a szinkron és aszinkron órák egyensúlyának megtalálásában (O 650). Fontos elem volt a

tanulásra, terhelésre vonatkozó reflexió erősítése: *Megadtam, hogy mi az, ami elengedhetetlen a következő órához, mennyi idő kell a feladatra, ezeket - tól -ig sávban azonosítottam* (O 405).

A hallgatói reflexiókban az oktatók leterheltségének enyhítése kapcsán sokféle álláspont jelent meg. (1) A hallgatók egy része nem érzi saját érintettségét a dilemma feloldásában: *Ezzel a hallgatónak inkább nincs dolga, az oktató be tudja osztani az energiáit, inkább az oktatói gárdának van ezzel több feladata* (H 289). Bár máshova helyeződik a hangsúly, de tulajdonképpen az előző hallgatói reflexiókkal megegyező irányt mutatnak azok a vélemények, amelyek (2) kizárólag az oktatók feladatának látják a dilemma kezelését: *A tanároknak kellene optimalizálni, mennyit vállalnak be, mennyit tudnak beletenni. A tanárok is tudnak tenni azért, hogy kevesebb legyen a teher* (H 510). (3) Bár csupán egy-egy megjegyzésben merült fel, mégis lényeges rögzítenünk az oktatói túlterheltség enyhítésében való hallgatói szerepvállalást: *Ezzel a dilemmával is találkoztam, a hallgatók alkalmazkodjanak a kialakult helyzethez, és először önállóan járjanak utána a felmerülő kérdéseknek, és csak utána forduljanak az oktatókhoz* (H 496).

Az előrelépés vagy visszalépés dilemmája

Az előrelépés vagy visszalépés – szemben a korábbi dilemmákkal – inkább egy metaszintű dilemma, amit nem egyes konkrét helyzetek, kihívások hoztak felszínre, hanem maga a távolléti oktatás egésze. A dilemma azt fejegeti, hogy a gyorsan bekövetkezett változások a tanulásban és tanításban inkább visszalépésnek vagy inkább előrelépésnek tekinthetők-e, esetleg ezek sajátos keverékének? Lehetséges-e a változásokat pozitív irányba terelni, és ha igen, akkor milyen módszerekkel, és kinek mi a feladata ebben, illetve egyáltalán mi tekinthető pozitív iránynak hosszú távon? A dilemmapár oktatói példájában elsősorban az előrelépés szemben a visszalépéssel állt középpontban, míg a hallgatói példában az ezzel kapcsolatos oktatói felkészültség – felkészületlenség.

Hogyan értelmezik a dilemmát? Az oktatói és hallgatói reflexiókban a következő tipikus értelmezési keretek jelentek meg: (1) az oktatói felkészületlenség, (2) az online tér adta problémák és előrelépési lehetőségek, továbbá (3) az online oktatás személytelensége, az emberi oldal eltűnése az oktatásból.

Az első jellemző értelmezésben az oktatói felkészületlenség volt a vezető szempont. Felmerült, hogy néhány oktatónak rövid idő és kevés támogatás állt rendelkezésére, hogy az IKT eszközöket, applikációkat megfelelően kezelni, és az órákon zökkenőmentesen alkalmazni tudja. Ez fennakadásokat okozott egyes tanórákon. Néhány oktató a jelenléti óráját változtatás nélkül próbálta átmenni online térbe: *ha a jelenléti órát akarja átmenteni az online térbe, ez sokszor nem is működik. Ilyen szempontból visszalépés, mechanikussá, technika központúvá vált a tanítás* (H 619). Egy másik vélemény szerint *az elején az oktatóknak nem volt gyakorlata az online oktatásban... sokak félelemmel is tekintettek ezekre a felületekre* (O 490). Érdekes, hogy a hallgatói felkészületlenség kérdése, amely az előző dilemma logikus párja lenne, nem merült fel ilyen explicit módon se az eredeti dilemmák, se a reflexiók közt.

A másik tipikus értelmezésben az online tér technikai problémáihoz, illetve az előrelépés lehetőségeihez kapcsolódóan jelentek meg az oktatói és hallgatói reflexiók. Az online oktatás kihívásait tovább mélyítették olyan technikai problémák, amelyek gyakran előreláthatatlanok voltak, például az internet elégtelen működése vagy áramszünet. *Egy órával már én is elcsúsztam, mert otthon nem volt jó internetem* (O 358) az oktatóknak ilyenkor (is) sokat kellett improvizálni, eddig nem látott kihívásokat megoldania (O 658). Néhány oktató a túl sok online felület párhuzamos használatának nehézségét emelte ki, amelyhez a hallgatók kezdetben *nem tudtak, de nem is igazán lehetett ehhez eredményesen alkalmazkodniuk* (O 475). A hallgatók előnyösnek ítélték, hogy *vissza lehet hallgatni (tekerni) az óra felvételét*, és időközben egyes tárgyakat modernizáltak (H 555).

A harmadik értelmezési keretben az online oktatás személytelensége, az emberi oldal eltűnése került középpontba. Visszalépésként élték meg a hallgatók, hogy a virtuális térben elveszett az oktatás emberi oldala, az emberi kapcsolatok üres képernyőkké és recsegő mikrofonokká változtak (H 329). A hallgatók nem találkoztak egymással és az oktatókkal, a csoportmunka is mechanikussá, az órák monotonná váltak. Ez befolyásolta a hallgatói aktivitást és motivációt, illetve a figyelemfenntartás terjedelmére is negatívan hatott (H 594, 594). Az oktatók oldaláról is felmerült az emberi kapcsolatok hiánya, annak a nehézsége, hogy a kollégák nem találkoztak egymással személyesen, hiányoztak a jó beszélgetések és az inspiráló szellemi közeg (O 395). Az oktatók igyekeztek az online oktatás nehézségeivel megküzdeni, a félévet sikeresen befejezni, ami mellett a szakmai kapcsolatok ápolására nem maradt idő. *Kollégák kollégákkal se találkoznak, korábban ez nem fordult elő* (O 311).

Milyen cselekvési lehetőségeket látnak? Az oktatói reflexiókban számos, az előrelépés irányába mutató, saját munkájukban megvalósítható megoldás merült fel. Kiemelték, hogy az oktatók felkészültsége sokat javult (O 661). Felfedezték az egyes eszközök, például a Canvas lehetőségeit, és most már úgy ítélik meg, hogy ezek megkönnyítik munkájukat (O 358). A hallgatók is arról számoltak be, hogy ezek használata támogatja a tanulást (H 523). Tavasszal még frusztráló volt az egyre több felület használata, időközben ezt is kezelni tudták. A hallgatók előrelépésként értékelték, hogy az oktatásuk során több IKT eszközt (H 428; H 529), online platformot használtak az oktatók, amikkel az órák rendszerezettebbek, érdekesebbek és korszerűbbek lettek (H 523, O 395). Felismerték, hogy online környezetben másképpen kell megtartani a kurzust, nem egyszerűen áttenni egy az egyben azt, ami nem online volt (O 380). *Az oktatók igyekeznek egymástól tanulni, ezt segíti az őszinteség* (O 652). Másrészt azonban bizonyos kihívások megmaradtak. Az óra sikerét erősen befolyásolja a hallgatók aktivitása is. Ilyen esetekben szükséges lehet, de néha nem könnyű improvizálni, előkapni egy váratlanul felmerülő anyagot, például, ha senki nem válaszol (O 658). A hallgatók és oktatók támogatták egymást a technikai kérdésekben; ebben partnerség alakult ki az oktatók és hallgatók között (O 658).

A hallgatók megtartanák az online oktatás egyes előnyeit (H 428), illetve van, aki nyitott lenne akár teljesen új (konkrétan nem részletezett) megoldásokra is (H 511). A hallgatók támogatnák, hogy a nagy létszámú előadások online formában működjenek a jövőben, több online platform használatát is szorgalmazzák, hogy a jelenléti oktatás során az előzetesen feltöltött anyagok feldolgozása, otthoni egyéni és a csoportmunka feladatainak megbeszélése, értékelése történhessen (D 277). Hangsúlyosan jelent meg azonban az az igény, hogy *a kis létszámú órákat, a szemináriumi kurzusokat jelenléti oktatás keretein belül szervezzék, így tartva meg az oktatás emberi oldalát, amit a hallgatók hiányoltak az online oktatásból* (H 571; H 629).

A távolléti felsőoktatás dilemmatikus tere

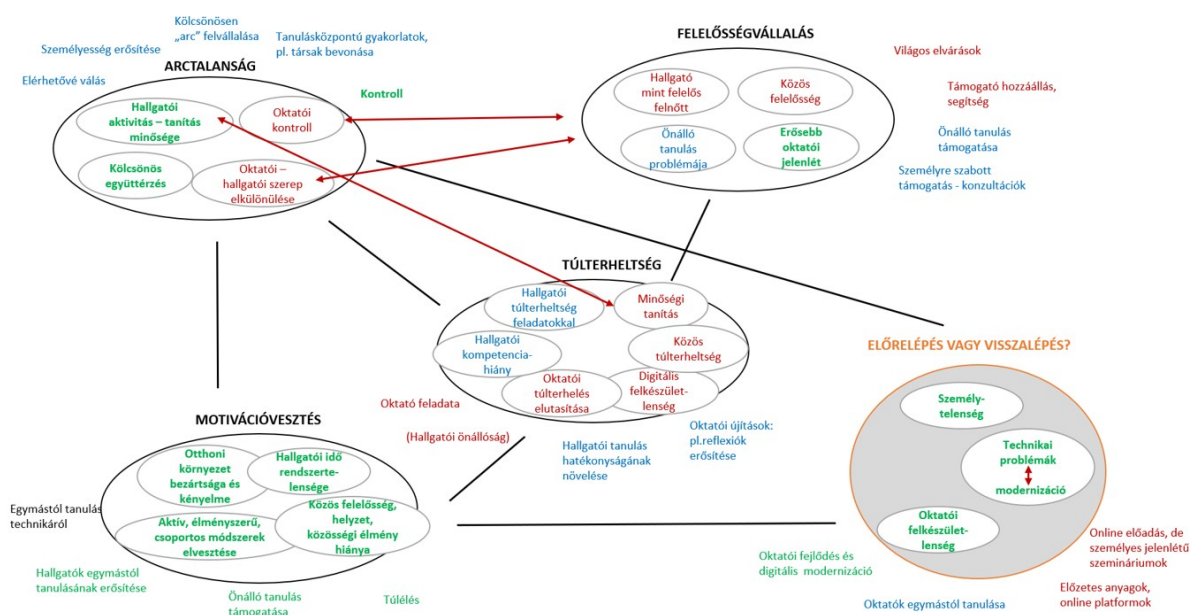
Az oktatói és hallgatói reflexiókra építő eredményeink alapján az látszik, hogy az oktatók és a hallgatók az arctalan-ság és a motivációvesztés dilemmáit közvetlenebbül kapcsolják a távolléti oktatás sajátosságaihoz, és ezek dilemmatikus értelmezését, jelentőségét is elismerik. A felelősségvállalás dilemmájánál jelenik meg leginkább, hogy ez nem a távolléti felsőoktatás speciális sajátossága, többen felvetik, hogy a jelenléti oktatásban ugyanígy érvényes, nem érzékelték a különbséget. Az oktatói és hallgatói túlterheltségnél merül fel leginkább a dilemmaként való értelmezés elutasítása, elsősorban a hallgatók részéről az oktatói túlterhelés dilemmájának értelmezésekor. Az oktatók pedig saját pedagógiai gyakorlatukban nem tartják relevánsnak a hallgatói túlterheltség kérdéseit.

Az egyes dilemmák értelmezésében különbséget találtunk annak mentén is, hogy az oktatói és hallgatói értelmezések milyen mértékben rímelnek egymásra. Amíg a motivációvesztés és az előrelépés vagy visszalépés dilemmáinál az oktatók és hallgatók hasonló értelmezési keretek mentén gondolkodtak, addig a túlterheltség kapcsán a hallgatók és az oktatók egymás érintettségét a kérdésben más szempontok mentén értelmezik, alig látszik a közös

pont. Az arctalanság és a felelősségvállalás dilemmái a két véglet közt helyezkednek el, vannak közös, de sajátos hallgatói és oktatói értelmezési irányok is (ld. 1. ábra).

Az egyes dilemmák és cselekvési lehetőségek részletes értelmezéseit az 1. ábrán összegezzük, és itt most csak a hallgatói és oktatói partnerség szempontjából lényeges szempontokat emeljük ki. A dilemmák reflexióiban meghatározó irány az egymás megértésén, együttérzésen alapuló vagy a közös helyzethez, felelősséghez kötődő értelmezések. Az arctalanság dilemmaértelmezésében erős az együttérzés, a másik fél nehézségeinek megértése; a motivációvesztésnél a helyzet közös nehézségeinek átélése, a hallgatói és oktatói közösség hiányának megélése. Bár csak a hallgatói perspektívában, de megjelenik a közös felelősségvállalás és a közös túlterheltség értelmezése is, ami a hallgatók szempontjából a bevonódás, a partneri együttműködés jeleként is értelmezhető.

A cselekvési lehetőségek esetében azt látjuk, hogy gyakran megjelenik az egymástól tanulás lehetőségének felismerése., Bár ez elsősorban a hallgatói és oktatói közösségeken belüli és nem az egymástól való tanulást jelenti, így is a hallgatói partnerséget erősítheti a tanulás – tanítás folyamatában. Az arctalanság és a motivációvesztés dilemmájának kezelése kapcsán is a hallgatók közti interakciók erősítése, csoportmunkák, projektek, társértékelések sora vetődik fel, az előrelépés vagy visszalépés dilemmája esetében pedig felmerül az oktatók egymástól tanulásának lehetősége. Az oktatók és hallgatók közti tanulás viszont csupán a motivációvesztés kapcsán és ott is a technikai problémák kezelésekor jelenik meg. Ezek alapján mondhatjuk, hogy a cselekvési lehetőségek szintjén megjelenik a partnerség (Ashwin & McVitty, 2015), a hallgatók aktívan alakíthatják a tanulásukat. Ugyanakkor elgondolkodtató eredmény, hogy éppen a felelősségvállalás dilemmája kapcsán nem tudtunk azonosítani olyan irányokat, ami efelé a partnerség felé mutatna. Összességében, a partnerség szempontjából a dilemmák és cselekvési lehetőségek értelmezéseiben az tűnik feszültségteli pontnak, hogy bár a cselekvési lehetőségei teret adnak a partnerség irányának, a dilemma értelmezésében kevéssé látszik az átgondoltság, inkább egymás elfogadása, érzelmi ráhangolódás áll.



1. ábra: A távolléti felsőoktatás dilemmatikus tere oktatói és hallgatói perspektívából. Magyarázat: a dilemmakörökben található a különböző értelmezések, a körök körül pedig a felvázolt cselekvési lehetőségek. A piros szín jelöli a hallgatói, a kék az oktatói és a zöld a közös perspektívákat, értelmezéseket. A fekete nyilak a dilemmák közti jelentősebb hatásokat, míg a piros nyilak a dilemmák közti feszültségeket, további dilemmákat. Az előrelépés vagy visszalépés metaszintű dilemmájának sajátos jellegét az eltérő szín és forma használatával ábrázoltuk.

A dilemmatikus tér alkalmas arra, hogy a dilemmák értelmezései közti főbb kapcsolatokat és feszültségeket – vagy másképp további dilemmákat – is azonosítani tudjunk. A dilemmatikus teret mutató ábra alapján az látszik, hogy az arctalanság dilemmája a legbeágyazottabb: kapcsolódik a motivációvesztéshez az online jelenlét, aktivitás hiánya révén; a túlterheltséghez, mivel a kamera bekapcsolása, az arccal való jelenlét fárasztó, frusztráló a hallgatók szerint; és az előrelépés vagy visszalépés metaszintű dilemmájához is, hiszen a visszalépésként értelmezett személytelenség értelmezése éppen az arctalanság dilemmájából fakad. A motivációvesztés értelmezésének háttérében erős volt a túlterheltség, akár az egyéni tanulási idő beosztásához kapcsolódott, akár az aktivitást, élményt, csoportos munkát jelentő feladatokhoz. A motivációvesztés összekapcsolódott az előrelépés vagy visszalépés dilemmájában az oktatói felkészületlenségek okozta kihívásokkal is. A túlterheltség dilemmájának eddig említett kapcsolatain túl, felmerült a felelősségvállalással való kapcsolata abban az értelemben, hogy az oktatóknak van felelőssége a hallgatói feladatok mennyiségének kialakításában. Összességében tehát az látható, hogy a dilemmák közt számos kapcsolat található, éppen ezért lényeges eredmény, hogy a felelősségvállalás dilemmája a reflexiókban kevésbé mutat összefüggést a többi dilemmával, ami a dilemmatikus tér sajátos feszültségét is adja.

Végül legfőbb kérdésünk, hogy az oktatói és hallgatói reflexiók alapján kirajzolódó dilemmatikus térben mely értelmezések közt húzódnak meg a legfőbb feszültségek, ellentmondások, melyek a dilemmatikus tér mélyrétegét is adják. Elsőként érdemes az előrelépés vagy visszalépés metaszintű dilemmájából kiindulni, ahol a legfőbb egymásnak feszülő irányok a technikai, infrastrukturális problémák és a felsőoktatás digitális modernizációja közt alakult ki. Mi az, ami megvalósítható és mi az, ami kívánatos? Nem megfelelő internethozzáférés esetén hogyan lehet elősegíteni mindenki arccal való jelenlétét, bevonódását? Ez a dilemma felveti a szociális integráció kérdését is a felsőoktatásban, ami jellemzően sokkal nagyobb figyelmet kap a szakirodalomban (Farnell et al., 2021), mint ahogyan azt az oktatói és hallgatói reflexiók felvetik.

Egy további, több dilemmaértelmezésből fakadó fő dilemma a minőségi tanításhoz kapcsolódik. Egyrészt felvetődik annak kérdése, hogy az aktivitás, motiváltság mennyiben feleltethető meg az online jelenlétnek, amelynek háttérében tetten érhető az a dilemma is, hogy mennyiben a tanítás vagy a tanulás eredményességét nézzük a minőségi tanítás kapcsán. Az arctalanság dilemmájában a minőségi tanítás elválik a tanulás hosszú távú eredményességétől és az online osztálytermi folyamatok eredményességéhez kapcsolódik. Másrészt a minőségi tanításhoz az oktatói túlterheltség dilemmája kapcsolódik, azaz azok az oktatók, akik megújították gyakorlatukat szükségszerűen túlterheltté is váltak.

A hallgatói bevonódás kérdéséhez kapcsolódó alapdilemmaként merül fel a felelősségvállalás és kontroll dilemmája. Amíg a hallgatói reflexiókban erős a hallgatói felelősségvállalással való egyetértés, hiszen a hallgató felnőtt, felelősséggel tartozik tanulásáért, felkészültségéért; addig az arctalanság dilemmája kapcsán a hallgatói értelmezésekben a tanulási környezet kontrollálása az oktató kezében marad. A kontroll és felelősségvállalás dilemmájához kötődik egy további, a partnerségre alapvetően ható dilemma, ami az oktatók és hallgatók egymás iránt érzett megértése, empátiája, együttérzése, valamint az oktatói és hallgatói szerepek távolsága, megerősödése közt feszül. A távolléti felsőoktatás felszínre hozta az egymás iránti empátiát (a hallgatók sajnálják az oktatókat, az oktatók megértik a hallgatók problémáit), de feladataikat, felelősségüket a szerepek irányítják. Ahogyan a kamerahasználat esetében látható volt, még abban az esetben sem történik elmozdulás a partnerség, a közös döntések irányába, ha a hallgató saját tanári tapasztalatából a bőrén érezte a problémát. Mindezek pedig jelentős mértékben korlátozhatják a hallgatói és oktatói partnerségre épülő oktatás megerősödését.

A dilemmák vizsgálata kapcsán a kutatás korlátjaként kell megemlíteni, hogy a dilemmákra adott reflexiók minden esetben a kutatásban résztvevők észlelésére, értelmezésére vonatkoznak; hogy a reflexiók csupán az

interjú egy részét tették ki, így előfordulhat, hogy egy-egy alany más kérdések kapcsán részletesebben beszélt ezekről a szempontokról, és a reflexióban ezért már nem részletezte. Továbbá, bár törekedtünk az oktatói és hallgatói dilemmapárok minél pontosabb párba állítására, az egyes dilemmapéldák felerősíthettek specifikus értelmezéseket.

Zárógondolatok

A távolléti felsőoktatás kapcsán felvetődő pedagógiai dilemmák nem újkeletűek, inkább csak felszínre kerültek, megerősödtek a korábbi (jelenléti) pedagógiai gyakorlat kérdései, melyekre a megváltozott tanulási környezetben az oktatóknak és hallgatóknak is reflektálni kellett. A közösen megélt, megváltozott tanulási környezet és az ehhez való alkalmazkodás lehetőséget teremtett arra, hogy az oktatók és hallgatók értelmezései egymást alakítsák, és újfajta teret nyissanak a hallgatók és oktatók közti partnerségre. A dilemmák vizsgálata alapján a partnerség irányába egyfelől számos ígéretes jel mutat, másfelől több korlátozó értelmezés is felmerült. Az oktatók és hallgatók egymás iránti megértésének, empátiájának több pozitív jelét találtuk. A cselekvési lehetőségek között a hallgatói aktivitást erősítő gyakorlatok és az egymástól való tanulás megerősítése kapott hangsúlyos szerepet. Ugyanakkor ennek hatásait csökkenti az új helyzetben talán még inkább erősödő oktatói és hallgatói szerep elkülönülése – főként a hallgatók értelmezésében jelent meg erőteljesen. Továbbá, a tanulási-tanítási folyamatban a partnerség tudatos értelmezését nehezíti, hogy a felelősségvállalás dilemmája kevésbé beágyazott a dilemmatikus térben. Mindezek alapján lényegesnek látjuk a dilemmák felszínre hozását, a hallgatói és oktatói dilemmák egymással való szembesítését, hiszen ezek elemzése hozzásegíthet a szakmai reflexiók mélyítéséhez, az értelmezésekben új szempontok megjelenítéséhez, és ezáltal az oktatók szakmai-pedagógiai tanulásához is.

Irodalom

1. Ashwin, P. & McVitty, D. (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*, (pp. 343–359). Dordrecht: Springer.
2. Bedzsula, B., & Tanács, J. (2019). Együtt könnyebb – Hallgatói részvétel a felsőoktatási oktatásfejlesztésben. *GRADUS*, 6(2), 198–203.
3. Butterfield, L. D, Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497.
4. Cabaroglu, N. & Tillema, H. H. (2011). Teacher educator dilemmas: a concept to study pedagogy, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(5), 559–573. DOI: 10.1080/13540602.2011.602210
5. Farnell, T., Skledar Matijević, A. & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence, NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/069216
6. Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2013). Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* (pp. 171–188). Szeged: Belvedere Meridionale.
7. Fransson, G. (2016). Manuevring in a digital dilemmatic space: making sense of a digitised society. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 85–201. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2016-03-04
8. Fransson, G. & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744195>

9. Frith, H. (2020). Undergraduate supervision, teaching dilemmas and dilemmatic spaces. *Psychology Teaching Review*, 26(1), 6–17.
10. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014): *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HE Academy.
11. Kálmán, O. (2021). *A tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. Metszéspontok. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
12. Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., & Szivák, J. (2021a). Arctalanság a távolléti felsőoktatásban. Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(3), 43–61.
13. Kelchtermans, G. (2013). Dilemmas, theory, pedagogy, and learning in teachers' work lives, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 1–3. DOI: 10.1080/13540602.2013.744202
14. Kéri, A. (2020). A Co-creation oktatásmódszertani eszköz jelensége a felsőoktatásban és a közgazdászképzésben. In: *Marketing a digitalizáció korában – Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXVI. Országos Konferenciájának előadásai* (pp. 533–544). Győr: Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért.
15. Klemenčič M. (2017). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education, *Higher Education Policy* 30(1), 69–85.
16. May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice within higher education*. York, UK: The Higher Education Academy.
17. McAlpine, L. (2016): Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 32–57. DOI: 10.12697/eha.2016.4.1.02b
18. Menning, S. F. (2018). Mapping the dilemmatic space of early childhood education and care practitioners when challenged by children's curiosity, *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 349–362. DOI: 10.1177/1476718X18775769
19. Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18–32. DOI: 10.1080/13540602.2013.744196
20. Radnóti, K., & Adorjány F. M. (2016). A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés lehetőségei a fizika oktatásában, *Iskolakultúra*, 26(3), 70–80. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.70
21. Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education, *Teaching in Higher Education*, 22(3), 318–335, DOI: 10.1080/13562517.2016.1248392
22. Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>

1. melléklet: Oktatói és hallgatói dilemmák példái az interjúkból

Oktatói dilemma a hallgatóknak	Hallgatói dilemma az oktatóknak
<p>Arctalanság</p> <p>Az arctalanság Az online térben az oktató igyekezett lehetőséget kínálni a párbeszédre. Sokan nem kapcsoltak kamerát, 20 hallgató már nincs jelen hanggal, nem látja a reakciókat, mialatt mond valamit. A problémát csak részben sikerült áthidalnia, belekérdezett, egyénenként szólította fel a hallgatókat. (O 92)</p>	<p>Az arctalanság dilemmája A hallgató úgy érezte, hogy azzal, hogy nem kell bejárni az egyetemre, mindenki azt gondolta, hogy mindenki mindenre ráér, miközben semmire nem volt elég idő. Bizalmatlanná váltak egymással szemben az emberek, egymás munkájának színvonalát megkérdőjelezték. Elveszett a személyes kontaktus emberi oldala. Mindenki magára maradt a problémáival. Mindenhol megnőtt a terhelés, amit bírni kellett. (H 123)</p>
<p>Felelősség</p> <p>Kié a felelősség? A távolléti oktatásban az oktató kétségbeesés alapon sokkal jobban segített. Az egyetemista felnőtt ember, több felelősséget kell vinnie. Mitől felnőttek ők akkor, ha mindent fenekünk alá tolunk? Az óra végén az oktató írásban összefoglalta, mit kell majd csinálni. Rendkívül hasznos volt, de plusz teher. Az egyetemi oktatónak feladata, hogy szóban, írásban mindent diákok feneke alá tegyen? (O 188)</p>	<p>A minőségi tanulás felelőssége A megváltozott környezetben megnőtt a tanulás ideje, és a személyes konzultációk hiányában a hallgató nem tud a kérdéseire olyan gyorsan választ kapni, magányossá vált a tanulás. (H 147)</p>
<p>Motivációvesztés</p> <p>[ezt nem használtuk az elemzésben]</p>	<p>Hallgatói motiváció és a tanulás támogatása az online térben Hallgatóként a személyes oktatás keretében jobban elfogadjuk a tanár feltételeit. Az online oktatás partneri viszonyt igényel. A motiváció csökken, mert a hallgatók olyan képzésben akarnak részt venni, amiben ott vannak a gyakorlaton, nem a könyvekből akarják megtanulni. Önálló tanulás helyett csoportos, projekt alapú tanulást igényel ez. (H 132)</p>

<p>Túlterheltség</p>	<p>Oktatói túlterheltség Nagyon sok tanári többletmunka volt, mert mindent át kellett alakítani, előtte megnézni minden órát stb. A digitális oktatás sokkal jobban fáraszt, például mindig a lappal dolgozni, a multitasking miatt is. Egyfajta dilemma is, hogy a többiek, hogyan bírják. (O 15)</p>	<p>Hallgatói túlterheltség A távolléti oktatás során drasztikusan megnövekedett a beadandók száma. Elmélyült munkát nem lehetett csinálni. Egy olyan kurzusnál, ahol az oktató egyáltalán nem tartott online szinkron órát, a követelményt beadandóra cserélte. A hallgató egy újabb beadandónál úgy érezte, hogy ezt már biztosan nem fogja tudni teljesíteni és nem is akarja. (H 131)</p>
<p>Megújulás vagy visszalépés</p>	<p>A tanítás megújulása vagy visszalépés? Az online oktatásban sokkal jobban figyelt az oktató arra, amit ő mondott. Az elején merevebbnek, porosabbnak tűnt. A technika segíti a tanárközpontú megközelítést, pedig azt hitte, hogy ez nem következhet be. Úgy gondolja, hogy ez azért van, mert nem ismeri a megfelelő módszertant. (O 190)</p>	<p>Oktatói felkészületlenség Az oktatóknak túl hirtelen kellett alkalmazkodni az új helyzethez, a veszélyhelyzeti távolléti oktatáshoz. Idővel fokozatosan javult a helyzet, az oktatók technikai szempontból is felkészültebbek lettek. (H 152)</p>

Opportunities for Students as Partners. University Teachers' and Students' Dilemmas in the Second Period of Remote Teaching in Higher Education

Our aim was to analyse the university teachers' and students' experience about remote teaching in higher education. To do so, we did not focus on the new practices but dealt with university teachers' and students' dilemmas about teaching and learning, their reflections on them, as well as the similarities and differences in their understanding. In the qualitative longitudinal research, we gathered common dilemmas of university teachers and students from the first period of remote teaching; then in the second period they were asked to reflect on these. These dilemmas were about facelessness, taking responsibility, losing motivation, overburden, and moving forward or backward. The results show that students as partners have appeared in the perceived practices but in the reflection on dilemmas a thorough interpretation was missing, furthermore the gap between the teacher's and student's roles have been widened.

Keywords: pedagogical dilemma, remote teaching in higher education, student's partnership, dilemmatic space, qualitative longitudinal research

Meeting Cultures and Languages in the Classroom – Rethinking Aronson’s Method¹

*Kolosai Nedda**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.5

Prejudices unconsciously influence the actors in school life, and may unintentionally hinder opportunities of equal access to learning, because teachers speak 'another language', use other language codes which many children are unable to decipher. By adapting and re-thinking the Aronson mosaic method, our research team has developed an innovative circular classroom learning model that creates opportunities for the validation of different aspects in teaching. The study seeks answers to the following questions: Which aspects of the Circular Learning method make it possible to compensate for cultural and linguistic differences? What factors can make peer-to-peer education effective from the children’s perspective? We studied mutual learning and teaching by peers in spring 2018, when 284 children and 74 trained adult observers took part in the process. We studied the complex pedagogical and educational process in 30 classes in 3 schools, in 4 times 45-minute activities in each class, factors that reinforce the validity of the research and its results. We processed the quantified answers of Children and Adults Assessment Forms in two ways. 1) An R Statistical Program and SPSS Statistical Program in which test groups were compared with a two-sample t-probe. Correlation calculations were performed using the Spearman correlation coefficient at alpha = 0.05 significance level, which we corrected through Holm's method for multiple hypothesis testing. 2) We processed the answers of both children and adults by qualitative content analysis. The learning organization procedures used in our research model create opportunities for children from different cultures, with different mother tongues and of very different socio-economic status (diversity) for learning, equal access to knowledge (equity), cooperation with each other, and equality, as well as mutual understanding (sustainability). Currently in Hungary and worldwide, developing the ability of children to integrate into another person's way of thinking is of great importance. Ensuring the perspective of others, in addition to the effectiveness of learning, is a significant factor in developing empathy.

Keywords: Circular Learning method, peer- to-peer education, perspective, children's voices

Problem statement

Currently in Hungary and worldwide it is a general phenomenon that teachers in the classroom work with children from a variety of cultures and with various mother tongues. At the same time, a great deal of research indicates that the cultural gap between children and teachers is steadily increasing. Teachers tend to focus mainly on the material to be learnt and the teaching process itself. Less attention is paid to evening out cultural and linguistic differences between the children and between them and adults.

1. Acknowledgments: This study was supported by the Hungarian Academy of Sciences within the framework of the Subject Pedagogical Research Program.

* Associate professor, ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education, Department of Education, e-mail: kolosai.nedda@tok.elte.hu

Prejudices unconsciously influence the actors in school life, and may unintentionally hinder opportunities of equal access to learning, because teachers speak 'another language', use other language codes which many children are unable to decipher. When children perceive differences, whether great or small, between their classmates and themselves, they usually respond with rejection. Can the secondary disadvantages resulting from linguistic and cultural differences be reduced by rethinking the methods of learning and teaching? How can children be brought closer together by teaching methods creating equal opportunities for accessing knowledge?

When examining pedagogical methods which in our case are cooperative in structure, in the implementation of an organizational learning method it is not the purity of the method that matters. The micro-level (for instance, the classroom) and macro-level social issues to which we apply the method should always be borne in mind. It is important that researchers face those problems as well as how to solve them by using applied techniques (Popper, 1997).

Creating opportunities through the Circular Learning model

We created a classroom learning model called Circular Learning that might provide solutions to the problems outlined above. With the research-based development of the method, we have tried to integrate several, in themselves complex, systems of criteria in accordance with our genuinely opportunity-creating goals. In line with international and Hungarian models (Garcia, Rivera & Greenfield, 2015; Gordon-Győri, 2017), our set of methods is both a knowledge- and an opportunity-creating model.

The elements of our system of criteria comprise:

- I. equality,
- II. equity or equal equity,
- III. diversity,
- IV. excellence,
- V. social/economic sustainability.

Our continuously evolving Circular Learning model creates an opportunity to jointly apply the above system of criteria in teaching. The learning model is able to harmonize (1) the social needs of social integration, opportunity creation and social sustainability (Gordon-Győri, 2017; Halász, 2017; Knausz, 2017); (2) educational values; as well as (3) the cognitive goals of teaching (e.g. applicable knowledge). The aim of our research is to develop a general (feasible) and paradigmatic model that goes beyond the level of techniques and can be used to set up institutional, system-level models for the longer term (Arató, 2010). In that longer term, our aim is to make possible the application of the research model in the system of public education – in everyday pedagogical practice – thus providing elegant, simple and socially valid responses to the changing roles of teachers and students in the classroom (Arató, 2010a, 2010b; Wilson & Demetriou, 2007).

Establishing a community of practice

We have consciously incorporated meaningful cooperation with practising professionals into our program development. Research tasks and goals were accomplished jointly. We have created communities of practice that are able to reach and change the deepest levels of teaching practice in the "co-production" of quality. In these communities of practice (Halász, 2017) we articulate – with teachers, university students, educational

researchers and children – our set of teaching methods as a kind of continuous dialogue between theory and pedagogical practice.

The way we construct knowledge, and which aspects of it can be an effective complement to our direct interaction with the teacher, is how we define Circular Learning. We collected data by 1) *qualitative methods* (participatory observation, interviews with teachers, tutors, reflective analysis by the students), as well as by 2) *quantitative methods* (evaluation sheets for the perception of the learning process, questionnaires providing quantifiable data) to develop our research position. This way we implemented the guidelines for the relevance and quality of this piece of evidence-based educational research.

We re-defined and re-established our relationship between those universities participating in our research, the research teams and the public educational institutions participating in this research (kindergartens, schools, secondary schools) (Fazekas et al., 2015). In order to achieve its goals the scientific description of the new approach to learning, the criteria, and the new concept of Circular Learning was developed in professional dialogues. During these dialogues, we systematically considered the complexity of the phenomenon under examination in the most reflective way (OECD, 2007, 2015).

Of great value in our research is the fact that our basic goal is not to offer revelations but to create model communities of practice (Halász, 2017) in which educators, students, and researchers of learning processes work together on an equal, partnership basis to improve Circular Learning practices. At the centre of this thinking there is a serious analysis of the fundamental layers of children's learning (Gordon-Győri, 2008; Hattie, 2009; Halász, 2017). (*Figure 1.*)

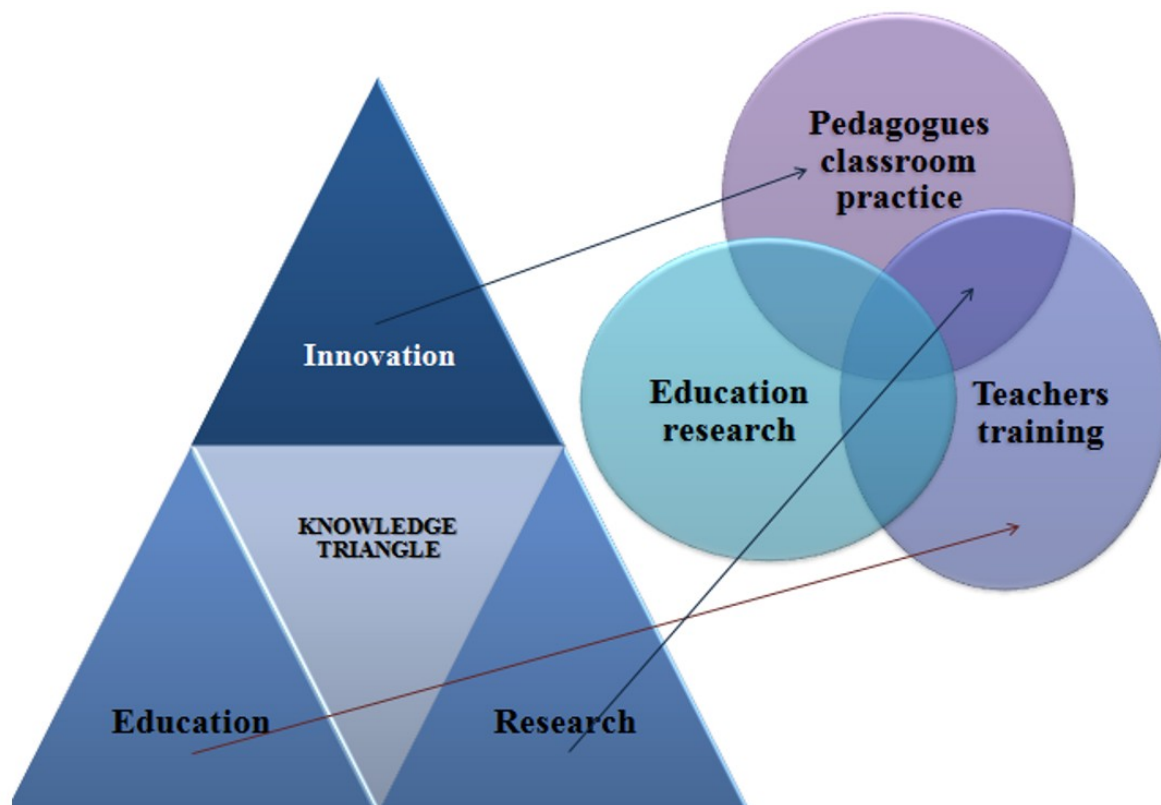


Figure 1. Model of the knowledge triangle or triple helix (Halász, 2017)

Pedagogical goals and criteria of Circular Learning

(1) Promoting student autonomy, (2) experiential learning: the teacher to provide opportunities for learners to learn from their own experiences, (3) a new partnership between teachers and students based on reciprocity, (4) creating innovative content and intensifying interpersonal relationships between students; and (5) the implementation of a constructive approach to learning at school (M. Nádasi, 1998; 2010a; 2010b; Brooks & Brooks, 1993; Swan & Hughes, 1997; Nahalka, 2003; Hunyadyné, 2003; Elias, 2010).

In the empirical part of the study we show how aspects of Circular Learning make learning more effective when these criteria are met in the course of implementation.

Our Circular Learning model incorporates a modern approach to project pedagogy (M. Nádasi, 2010b), because the purposes of education within this are always related to real-life social/ community, or personal life situations and real-life tasks.

Activities are always based on real-life questions and problems, in which learning through the child's self-activity and their own experiences are essential. We considered it important to incorporate the relevant values in terms of psychology and the educational science view of the organization of cooperative learning (Slavin, 1980; 1987; 1990; Sobel, 1984; Johnson & Johnson, 1994, 2009, 2013; Kagan, 2001; Aronson, 2019).

Therefore, in the learning situations that we created, we endeavoured to provide many opportunities for children to participate in parallel interactions in peer-education practice. International research has shown that the time available for a child's active interactions in normal classroom communication situations is often a matter of only minutes or seconds, therefore our goal was to provide an active role for students in *Circular Learning* (Sobel, 1984; Webb, 1989, 1995; Webb, 1989; Kagan, 2001) by creating steps in our cooperative learning approach.

Beyond these factors it is the principles of constructive pedagogy that are most strongly reflected in the overall didactic process of the *Circular Learning* model employed in research (Nahalka, 2003; Swan & Hughes, 1997; Vermunt, 1998; Brooks & Brooks, 1993; Wilson & Demetriou, 2007).

The steps of Circular Learning

In the first step of the method the class is divided into groups of four children (Figure 2.) We form consciously cooperating teams from these groups. Teams are given a colour or name, and we reinforce team identity development in different playful ways. Each child wears a badge with their name written on it.

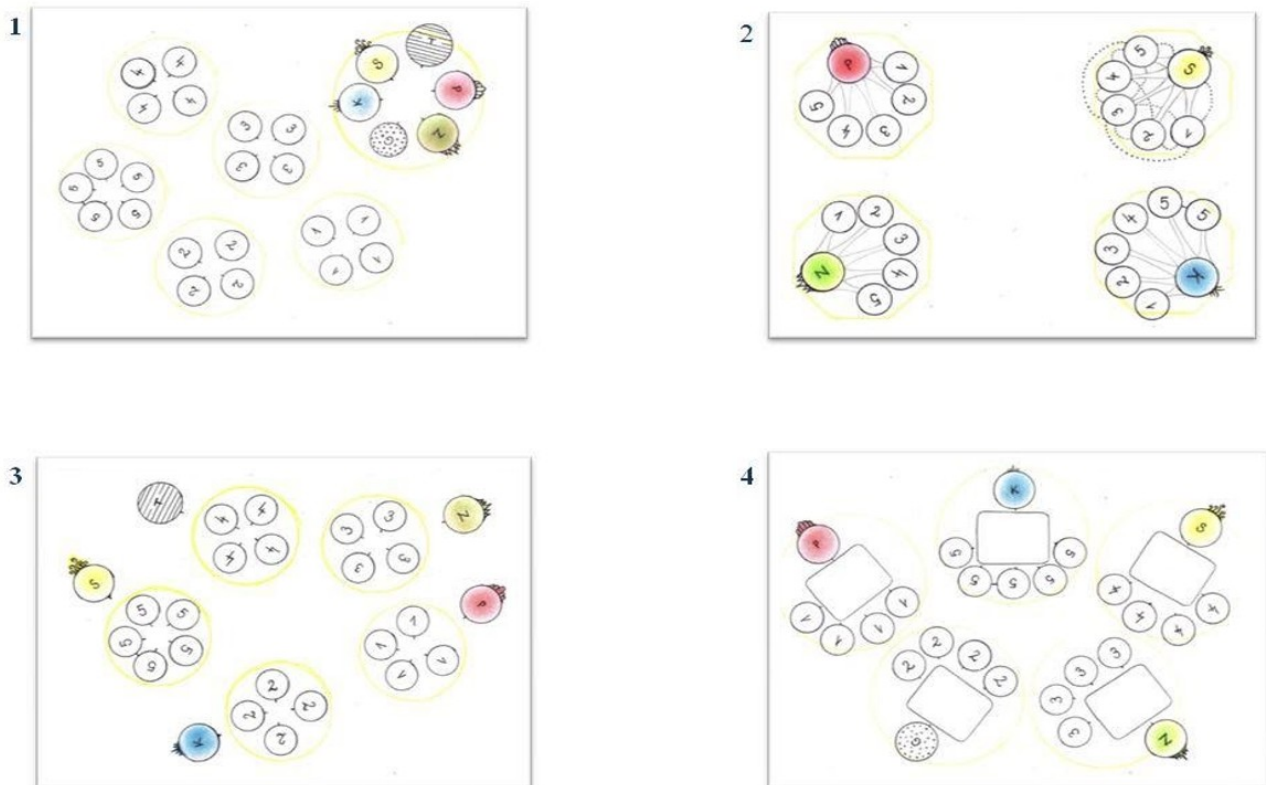


Figure 2. The implementation of Circular Learning

In step 2, all four participating students invite the children of another team of four (for example, by colour, number, or fancy name). The topic is divided into four parts, with each student teaching a part of the topic to their "expert" group. The number of children forming "expert" groups (learning a particular part of the topic from the student) is equal to the number of teams formed at the outset. In this phase, all four students teach their own group of "experts" in parallel for a given part of the topic. In this part of knowledge building, each child becomes an expert (Nahalka, 2003; Swan & Hughes, 1997; Vermunt, 1998; Brooks & Brooks, 1993; Wilson & Demetriou, 2007). (Figure 3.)



Figure 3. Circular Learning, step 2.

In step three, each child – as an expert in the part they have learned – goes back to their original small team (Slavin, 1980, 1990; Webb, Troper & Fall, 1995; Webb, 1989; Aronson, 2019) and – as part of the knowledge construction process – teaches the others in the team everything learned in the previous step. The totality of the learning material is built up from the parts this way. (Figure 4.)

The adult supervisor can help the children's knowledge construction processes as a kind of facilitator through their active presence, asking questions, diverting the children, and ensuring the maintenance of the framework and rules. As far as possible they intervene as little as they can in the mutual teaching and learning phase. Let the children say in their own words what they have learnt about the topic and how they think about it.



Figure 4. Circular Learning, step 3.

In the research model, after teaching each other in a circular way, children reflect on their own learning experiences, that is to say on the learning process, by means of an evaluation sheet. At the same time those adults who observed the children also fill in evaluation sheets reflecting on the learning processes of the children. The evaluation sheets basically assess the experiences of Circular Learning with the help of closed-ended statements, and at the same time require answers to open-ended questions, where they can also describe their suggestions to the research group. (Figure 4.)

In step four, the children work in their original groups. They perform exciting, playful tasks under the guidance of students, based on the freshly acquired knowledge. The groups walk around the students' desks and complete a set of tasks. In both Slavin's (1980) and Aronson's (2008) method at this stage it is essential to check individuals' knowledge through a worksheet in the classroom situation, with children receiving individual marks (Johnson, Johnson & Stanne 2000). In Circular Learning, this stage differs fundamentally from these methods, both in terms of its pedagogical goals and the methodology of its implementation. By learning from each other, the children prepare for a common, interactive, playful summary activity based on their own experience, the main reward of which is the joy of the activities performed, the pleasure of participation, and the enjoyment of the learning process.

The steps of a learning event are defined, repeatable, and applicable to all ages. Immediately after learning, adult observers and the children are involved in the research evaluating the learning process and its efficiency. Establishing this learning situation give us the opportunity to study Circular Learning on an empirical basis.

The learning organization model we have developed meets the four basic criteria for cooperative learning (Johnson & Johnson, 1994, 2013; Kagan 2001), namely (1) *constructive interdependence*, (2) *individual responsibility*, (3) *equal participation*, and (4) *parallel interactions*.

We created a pedagogical model and a theoretical framework for Circular Learning that is flexible and adaptable in a variety of educational contexts (Kolosai, 2019). (Figure 5.)

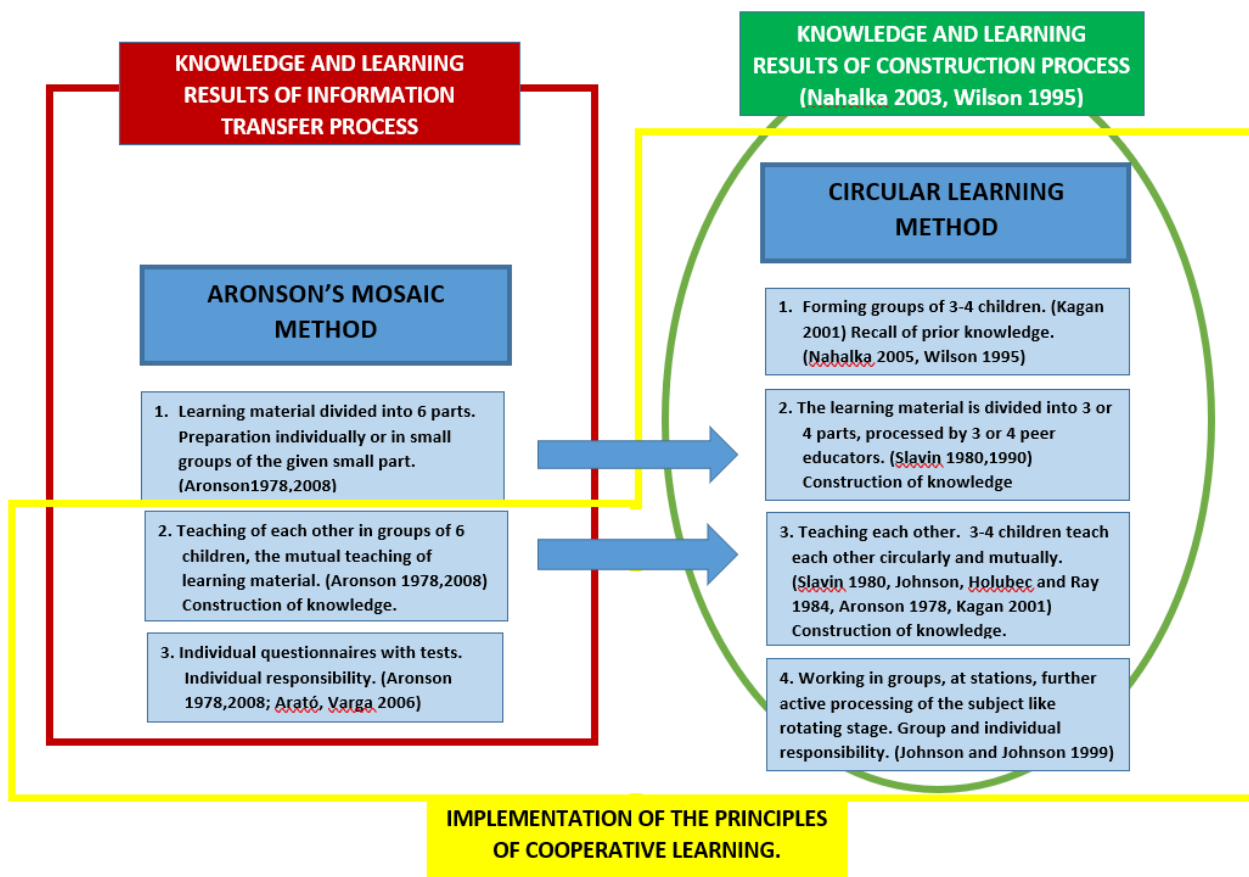


Figure 5. Steps of the model used in the research and comparison of the learning approach vs. Aronson's method. Source: Own creation

Research Aims and Questions

The aim of the research is to reduce the secondary disadvantages resulting from linguistic and cultural differences by rethinking the methods of learning and teaching.

That is to say, to diminish disparities arising from cultural and linguistic differences, to bring children closer to each other and to create equal opportunities for access to knowledge through the method of Circular Learning.

The research seeks answers to the following questions:

1. What aspects of the method do children in Circular Learning find effective?
2. Are there differences between the experiences of children in Circular Learning and those of the adults observing them?

3. Which aspects of the Circular Learning method make it possible to compensate for cultural and linguistic differences? What factors can make peer-to-peer education effective from the children's perspective?

The sample of research in the classroom experiment

We studied the mutual learning and teaching by peers in spring 2018 when 284 children and 74 trained adult observers took part in the process of peer-learning. Children from first to eighth grade took part in Circular Learning. The adult observers' evaluations are available from all classes, the students from second to eighth grade filled out evaluation forms regarding their learning. We made efforts to involve children of heterogeneous socio-economic status in the research. We studied a complex pedagogical and educational process in 30 classes in 3 schools, in 4 times 45-minute activities in each class, factors that reinforce the validity of the research and its results (Csíkos, 2012).

Data collection

We explored the children's experience in the experimental situation by using self-edited surveys consisting of 28 items including Likert scale statements and open questions (N= 284 children).² For first and second grade children we created a simplified evaluation form of 11 extracts from the longer form. In the 11-item-shortened version we always used the shorter statements and deleted the control items.

At the same time adult observers (N= 74 adults) evaluated the learning process of the group based on pre-defined criteria in the Adult Assessment Forms. We compiled the statements of the child and adult evaluation forms so that they were suitable for comparing learning experiences.

Data processing method

(1) We processed the quantified answers of Children and Adults Assessment Forms by a) an R Statistical Program (R Core Team, Vienna, Austria, 2018) as well as b) an SPSS Statistical Program. Test groups were compared with a two-sample t-probe. Correlation calculations were performed using Spearman correlation coefficient at $\alpha = 0.05$ significance level, corrected by Holm's method for multiple hypothesis testing.

(2) We processed the answers of children and adults by qualitative content analysis. Content analysis used in qualitative methodology is a suitable scientific method for processing texts and narrative texts written by children, because these are personal documents in the sense of Allport (Ehmann, 2002) and our aim is to reveal subjective experiences of situations, attitudes, motivations and values (Szabolcs, 2001). They were classified during content analysis. The concept was to develop code matching where manifest and latent content ensures the reliability of the research. Considering the sequential-transformative model of the content analysis, our qualitative data are transformed, namely the data are qualitative in the process of formation but quantitative in terms of the final outcome (Ehmann, 2002). Where it makes sense, in the case of definitive categories quantitative analysis can be carried out with exact interpretation of the distribution of responses.

In each class we determined the fundamental code groups (Pataki, 2003) and categories (Szabolcs, 2001), and then a combined categorization system was created for the whole sample. We used the principle of

2. The research had a sharp focus on ethics and reflected rights-focused general and special ethical requirements. Ethical clearance (ETT TUKEB No18240-2/2017/EKU) included the consent of the parents of the children involved.

comprehensive data handling, namely we did not skip any single datum, so our analysis includes deviant-case analysis (Szokolszky, 2004) for outliers. We made efforts to ensure these examples were handled as falsification tests and so did not decrease but rather increased the validity of our interpretations. We endeavoured to encode all non-typical cases. By doing so, we intended to increase the value of the qualitative research. Ensuring the validity of our research we applied the method of comprehensive data handling (Szabolcs, 2001; Sánta, 2006). The statements of our research refer to the entire sample: we tried to provide statements referring to all the children's answers.

The results of the quantitative research

During the quantitative processing of our data correlation analysis was carried out first on the processed research data, such as the responses of the children and adults. The results show that in statistical terms our data are strong, with many significant interactions between our statements and data. There is a significant correlation between claims that control each other, which was verified by appropriate statistical methods. Examination of our data in this way shows that the children from second to eighth grade read the statements carefully and responded consistently to the inverse formulation of the statements.

a. Results of a statistical analysis of Adult Assessment Forms for Circular Learning

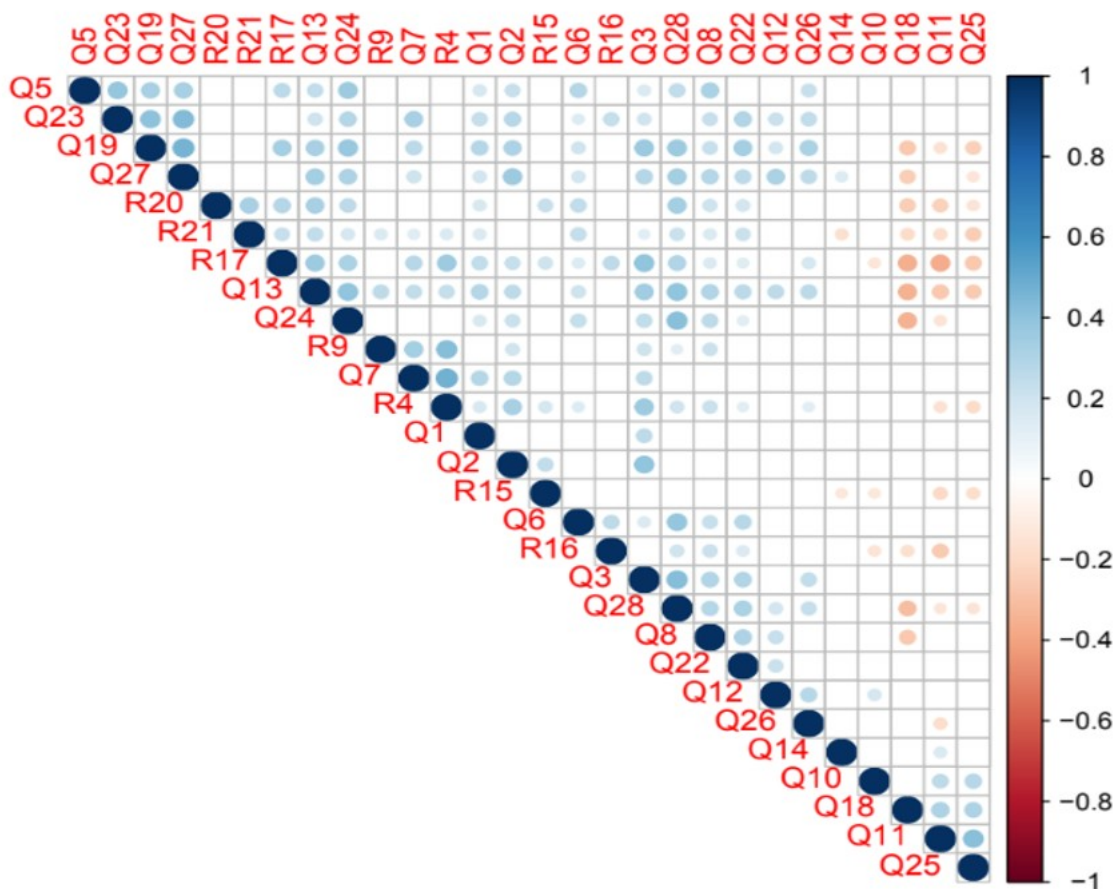


Figure 6. Correlation of adult observers reversed (N=74 adults) – Blue spheres indicate positive correlation; red spheres indicate negative (inverse) correlation

It is generally the case that in learning situations – according to adult observers – when students listened attentively to their peers, cooperation with the student team was realized. Attentiveness and inquisitiveness also correlate with the degree of the enjoyment of learning even in self-directed learning. In those teams where collaboration was not smooth, adult observers indicated that students should have been told more precisely what their task was: the values here show an inverse correlation. (Figure 6.)

b. Results of a statistical analysis of Student/Child Assessment Forms for Circular Learning

Significant correlation in the interpretation of children's responses can be found in a variety of items. The following relationships can be observed: Understanding (“I understand what my classmate taught me”) was in correlation with self-reliance (“We were able to collaborate under adult supervision, independently”), as well as – as with the adults' evaluation – also inquisitiveness. Interestingly, helping one another in learning correlated most highly with the enjoyment of learning.

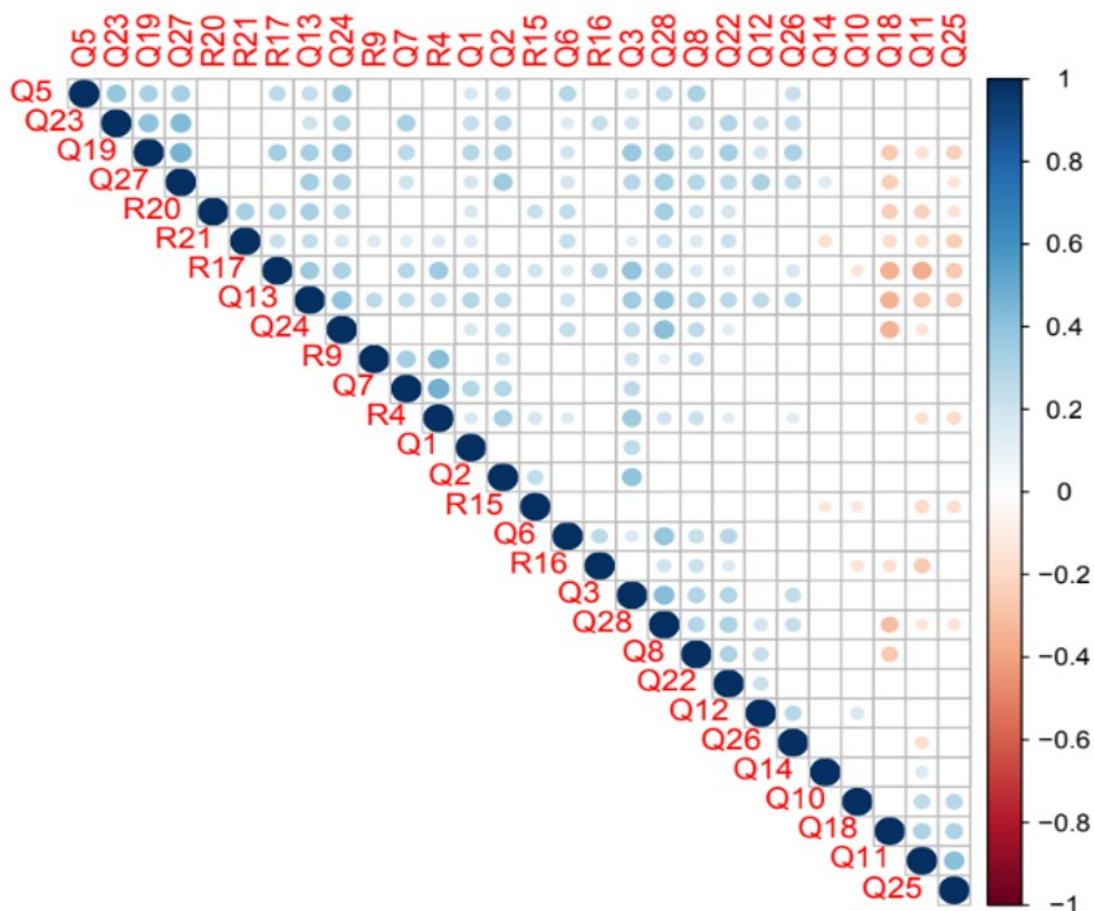


Figure 7. Correlation of Child/Student reversed (N=284 children) – Blue spheres indicate positive correlation, red spheres indicate negative (inverse) correlation

In cases where children indicated that they hindered each other during the transfer of knowledge, the teacher repeatedly disciplined the students during the process of learning from each other. If we examine the average values of samples, statistically there were few instances of students hindering each other.

Another important result was that understanding strongly correlated with the finding that students provided enough time for their classmates to present the topic they had learned and in which they became experts. (Figure 7.)

Statistical interpretation of the relationships between the dimensions used in our modified research

Dimensions and their correlations were examined based on the results of Likert scales. First, we examined with an appropriate statistical test the analysis of the dimensions of the data itself and the responses of the children and adults using the R statistical program (R Core Team, Vienna, Austria, 2018) and the SPSS statistical programs. Interestingly, the two statistical programs showed similar correlations between our data. (Figures 8. and 9.)

The statements are organized similarly into dimensions by both of to the two statistical programs. As shown by the diagrams the responses of the adult observers are organized into two separate groups. One group contains negative statements about the learning situation (for example: “The children were thinking about inappropriate topics. They talked about something else during the exercise”); the other group contains statements describing the learning process in a supportive way (“The students were very attentive to each other. The student experts on the subject matter took their task seriously.”) The deeper analysis of the research data was in harmony with these early results. It was significant that the adult observers found that the children in the research situation were able to transfer their knowledge, listened to each other, and listened to their quieter peers also. The correlations are shown in Figures 8. and 9.: the spontaneous sorting into dimensions of statement values provided validity for the two-samples t-probe, while also allowing for the possibility of further analysis of the data.

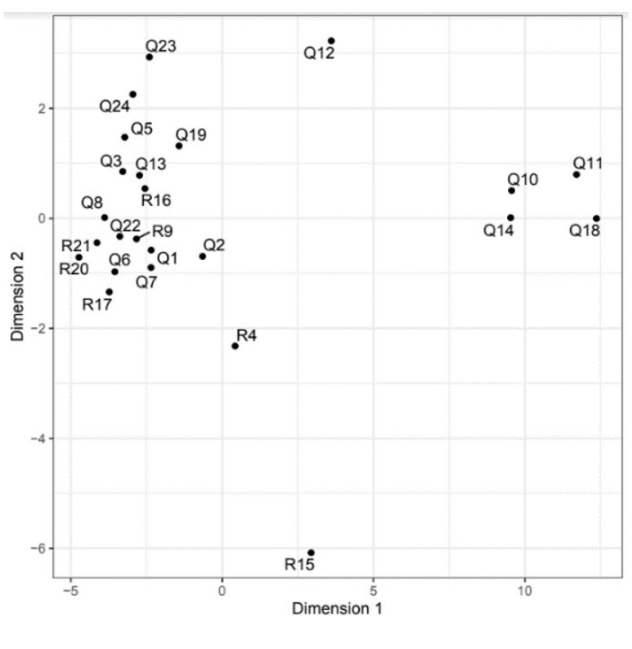


Figure 8. R Statistical Program
R Core Team, Vienna

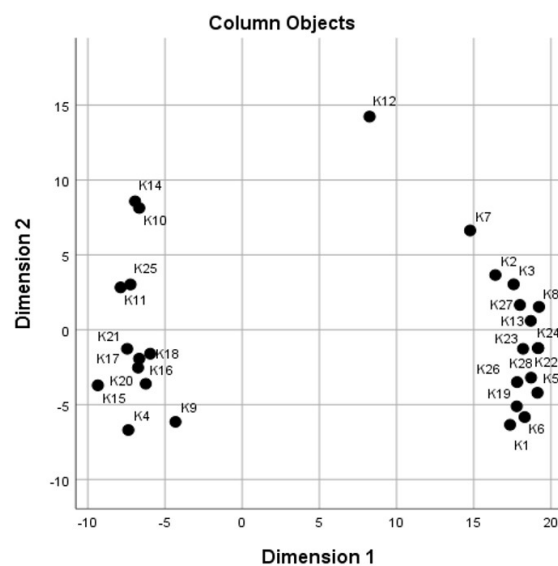


Figure 9. SPSS

We also created the dimensions from related content items and then checked how our “new” dimensions correlated with each other on the basis of the statistical values of the sample. The items can be sorted into the following dimensions: Discipline, Curiosity, Positive Emotions, Responsibility, Collaboration, Learning efficiency (Learning effectiveness). We created the same dimensions for statements about the children, with the addition of the *Importance of my knowledge* dimension. We selected four items for each dimension.

Analysing the correlation of dimensions describing the learning process in adult observers

In the *Responsibility dimension* (for example: “We took our task seriously”), the reinforcement of responsibility is one of the objectives of the research program, there is a strong synergy with the *Collaboration dimension* in the children (for example: We were able to work together without argument). The values of *Inquisitiveness dimension* (for example: “We listened to each other inquisitively.” “We asked each other about the topic.”), too, show a strong correlation with the *Cooperation dimension* (for example: “The quieter students also had the opportunity to say what they could.”) (Figure 10.)

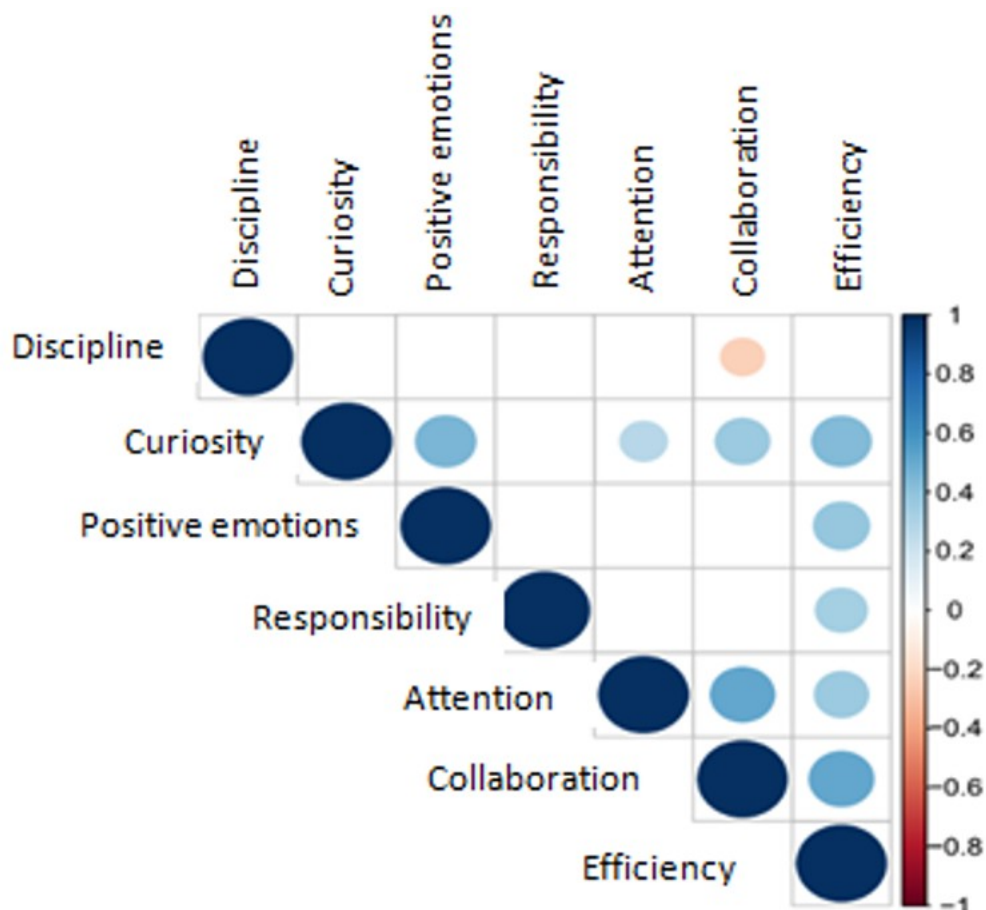


Figure 10. Correlation of dimensions describing the educational aspects of the learning process of adult observers. Blue spheres indicate positive correlation, red spheres indicate negative (inverse) correlation

The analysis of the dimensions shows that the items of the *Collaboration dimension* were in the strongest correlation with the items of *Understanding of the learning material*. Our research results provide a plastic picture of how to enhance collaboration through appropriate pedagogical approaches (for instance, by arousing curiosity) and can contribute to greater understanding and responsibility. (Figure 10.)

Analysing the correlation of dimensions describing the learning process of students

The *Discipline Dimension* shows negative correlation with the *Collaboration Dimension* in adults. (Figure 10.) In case of the children, the *Discipline Dimension* shows also negative correlation with *Collaboration* as well as with the *Attention* and *Understanding Dimensions*. (Figure 11.)

The *Curiosity Dimension* in adults shows the strongest correlation with *Efficiency*, but also strong correlation with the *Positive emotions*, *Attention* and *Collaboration dimensions* (Figure 10.) At the same time, we obtained interesting results in the case of the children, in that the *Curiosity Dimensions* shows positive correlation with the *Importance of my knowledge*, *Responsibility*, *Attention* and *Positive emotions dimensions*. (Figure 11.)

Our results suggest that the controlling presence of an adult might have a negative influence on the efficiency of attention and understanding, while these general psychological aspects are essential for learning. At the same time, discipline might have a negative influence on the effectiveness of cooperation among children.

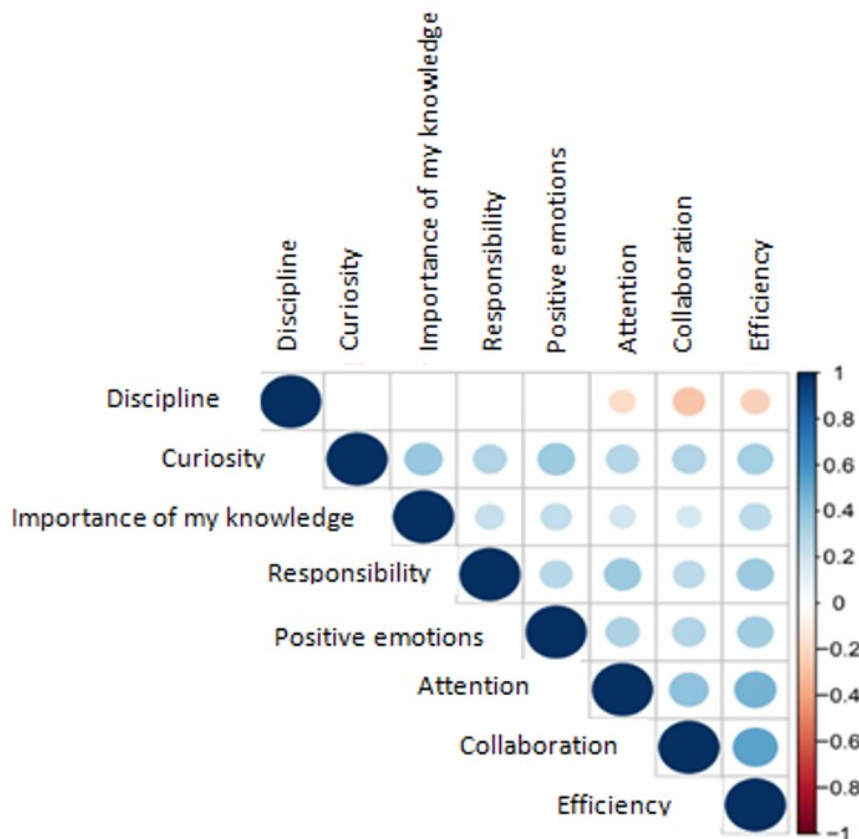


Figure 11. Correlation of dimensions describing the educational aspects of the learning process of children. Blue spheres indicate positive correlation, red spheres indicate negative (inverse) correlation

Results of responses from disadvantaged versus non-disadvantaged children

In our research, children defined as disadvantaged tend to say that they talked about the subject, whereas non-disadvantaged children considered that they did not always talk about the subject but talked about other topics. In this one respect there were differences in the two samples t-probe ($p=0,1560$; corrected $p=0,0727$). It might follow that this type of learning tends to attract the attention of disadvantaged students more than non-disadvantaged students. More precisely it captures the attention of both groups because the difference is not significant, but it is interesting that disadvantaged learners are more likely to talk only about the given topic.

Statistical differences of responses of adults and children

The strongest significant difference was shown in the learning experiences of adult observers and the children "We expect assistance from the adults", or "They expect assistance from the adults": the students perceived the learning situation as not expecting help from the adults, whereas the adults perceived the students as waiting for the adults to assist. ($p=0,0004$; corrected $p=0,0106$)

The truth is even more subtle if we look at the results of the group averages. Because both groups were more likely to find that students did not expect assistance from adults, the difference *in their experience* was significant and showed the tendency described above. In the 20th statement "Conflict developed between the students during the transfer of knowledge" there is also a significant difference between the assessment of adults and students, even in the corrected p value. The adults felt that a conflict had arisen, while the students did not perceive any conflicts during the learning process ($p=0,0092$; corrected $p=0,0727$). At the same time, by examining the group averages we also found that both groups perceived that there were no conflicts and were able to carry out each other's teaching smoothly. We found another inconsistency in "They asked each other about the topic": students felt that they asked each other in connection with the topic, while according to the adult observers the children did not.

A highly significant result is that the evaluation of the item "They were able to formulate and tell their peers what they became experts at" is the same for both adults and children. Fundamental result of our research was that according to both students and adult observers, children were able to teach each other in a circular and mutual way through the learning steps we have developed.

In the case of item 7, "They talked about the topic", the answers are distinct but not significantly different. The adults' experience was rather that students did not talk about the topic. This difference is very important because it shows the existence of different interpretations of what learning is, which are essentially the results of different cultural and generational differences. According to the students these differences in the learning processes did not reduce but rather increased the effectiveness of learning; for instance, in their opinion the conversation and storytelling made learning more productive.

Results of the qualitative research

Qualitative content analysis of textual response of students and adult observers

The students participating in the research also answered open-ended questions. We asked them why, in their experience, it was good to learn from their classmates and to teach each other in a circular way. The aspects of

learning from an adult, a teacher, are experienced on a daily basis by the children involved in the research, allowing them to distinguish between the two modes of learning.

The textual responses of each class were systematically analysed, categorized, and subsumed into categories. In summary, it was possible to set of eight broad categories; of course, these are closely related, but they appeared separately in the responses of children. A very exciting result is that most of the children/students suggested that they learned more, learned better, learned more quickly, and more efficiently from other students, and they described the aspects of this efficiency they experienced. These aspects can be sorted into the following main categories: 1. Benefits relating to childhood, to the children's shared culture; 2. the benefits of a shared perspective; 3. benefits of working in a team or group; 4. positive effects on memory, 5. a positive effect on attention; 6. improved understanding; 7. the positive emotional environment that facilitates learning, as well as the fact, that 8. it was interesting to learn from peers. (Figure 12.)

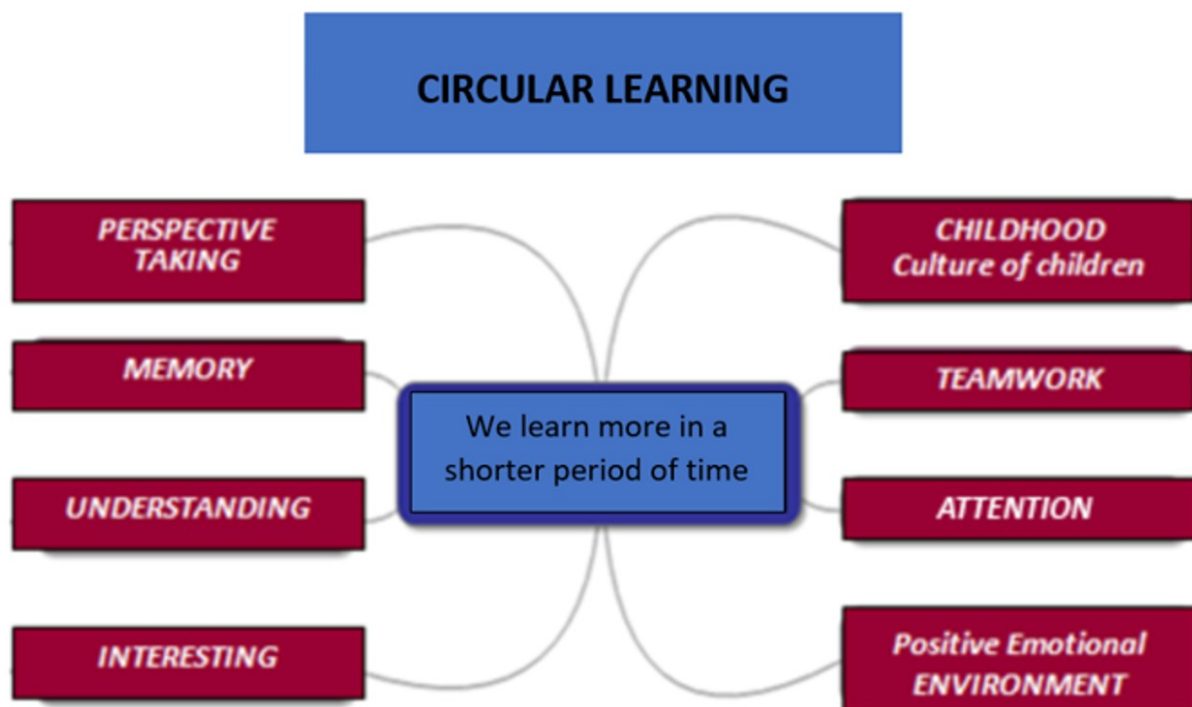


Figure 12. Why the Circular Learning is an effective educational method. The entire sample of 8 main categories developed by students on the effectiveness of peer education

Summary of our research results

By adapting and re-thinking the Aronson mosaic method, our research team has developed an innovative circular classroom learning model that creates opportunities for the validation of different aspects of teaching.

The learning procedures used in our research model create opportunities for children from different cultures, different mother tongues and very different socio-economic statuses (diversity) to learn, have equal access to knowledge (equity), cooperate with each other and have equality as well as mutual understanding (sustainability).

Our learning model can harmonize the social needs of social integration, opportunity creation and social sustainability (Sugai & Horner, 2006; Knausz, 2017; Halász, 2017; Gordon-Gyóri, 2017), as well as the cognitive

goals of teaching (e.g. applicable knowledge) (Márkus, M. Pintér & Trentinné Benkő, 2017). We consider the aspect described by children to be important: while teaching each other, learning in a “circular” way from each other, they can learn how their classmates interpret a given phenomenon and fit into their perspective. Through their peers’ personal stories, they can get to know them and the topic being studied at the same time. (“*Because you can see the world from the perspective of others*”) Currently, in Hungary and worldwide, it is of great importance to develop the ability of children to integrate into another person’s way of thinking. Sharing the perspective of others, in addition to the effectiveness of learning, is a significant factor in developing empathy.

The results of the Likert scale used in the evaluation sheets of the research showed exciting correlations.

During the examinations of the dimensions, it appeared that the items in the *Collaboration* dimension showed the strongest correlation with the items related to the *Understanding* of the material studied. Our research results provide a plastic picture of how to enhance collaboration through appropriate pedagogical approaches (for instance, by arousing curiosity) and can contribute to greater understanding and responsibility.

Our results suggest that the controlling presence of an adult might have a negative influence on the efficiency of attention and understanding, general psychological aspects essential for learning. At the same time, discipline might have a negative influence on the effectiveness of cooperation between children.

A fundamental result of our research was that according to both students and the adult observers, the children were able to teach each other in a circular and mutual way through the learning steps we have developed.

According to the students these differences in the learning processes did not reduce but rather increased the effectiveness of learning; for instance, in their opinion the conversation and storytelling made learning more productive.

The students participating in the research also answered open-ended questions. We asked them why, in their experience, it was good to learn from their classmates and to teach each other in the circular method. The aspects of learning from an adult – a teacher – are experienced on a daily basis by the children involved in the research (N=284), allowing them to distinguish between the two modes of learning. Based on the content analysis of the narratives of students regarding the Circular Learning situation (learning from other students, from a peer) we can say that most of the students stated that they learned more from their peers, learned better, learned more quickly and more efficiently, and later described the aspects of this efficiency that they experienced. These aspects, as described by the students, present the main categories and the educational aspects of the effectiveness of Circular Learning. The 7-to-15-year-old students emphasised several items regarding the benefits of learning from other students. The research sample was compiled so that there were linguistic and cultural differences between the children, with children of different mother tongues meeting in the classes. Yet children highlighted that in this learning situation they understood the explanations of their classmates better than the adults’ responses. Due to the benefits of *perspective-sharing*, they have the opportunity to explore things from the perspective of the other child, to get to know the other child’s stories, which – according to the students – help to lodge the learning material in their memory, to get to know and accept each other better (Osher, 2016; Knausz, 2017). According to research, the possibility of perspective-sharing is a fundamental tool for developing empathy. The benefits of *teamwork* promote collaboration and cooperation in the classroom. These students emphasized the positive effects of Circular Learning on memory, which result from an unforgettable situation on the one hand and, on the other, the personal form of learning that enhances their autobiographical memory. In their narratives, the children described the *positive emotional environment*, the humour, the pleasant atmosphere that facilitated learning, and the fact that learning from

their peers was interesting and exciting. Finally, students highlighted the positive effects of peer education on *the attention-span* as well as on the *improved understanding* of the material to be mastered resulting from the positive aspects listed above.

Novelty of our research is that we developed the Circular Learning method what was described based on empirical data and research facts. Based on empirical research, our study presents the factors (aspects) describing the effectiveness of active learning among children.

Being involved in a peer's perspective is an essential element of empathy, which is actively shaped when children teach each other directly. In addition to the writing-reading content conveyed during teaching, the ways in which learning created in the classroom is organized allow them to pay attention to a peer with whom they would otherwise have less interaction (Wilson, 1996; Wilson & Demetriou, 2007). According to our evidence-based research when children experience that they can learn from each other, it actively contributes to the development of empathy skills.

This is a current societal need in the linguistic and cultural diversity that it has become an important task for the school to take an active role in understanding each other (Knausz, 2017; Sugai & Horner, 2006). This applies to adults as well. In the case of children of different mother tongue and different cultures, it is important that the children have the competence and (even) *the need* to fit into the point of view from which their peer, another child, observes the world. Getting to know each other always brings us closer to understanding each other.

Our important result is that the effectiveness of children's Circular Learning from each other can be best understood by taking into account the experience of children, by listening to the "*voices of children*".

References

1. Arató, F. (2010a). Egy lehetséges általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 20(1), 106–116.
2. Arató, F. (2010b). A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új Kutatások a neveléstudományokban. Törekvések és Lehetőségek a 21. század elején* (pp. 11–22). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó.
3. Aronson, E. & Aronson, J. (2019). *Readings About The Social Animal*. Worth Publishers.
4. Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Csíkos, Cs. (2012). *Pedagógiai Kísérletek Kutatásmódszertana*. Budapest: Gondolat Kiadó Kör.
6. Ehmann, B. (2002). *A szöveg mélyén – A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum.
7. Elias, M., J. (2010). Sustainability of social–emotional learning and related programs: Lessons from a field study. *International Journal of Emotional Education*, 2(1), 17–33.
8. Gordon Győry, J. (2008). *Tanórakutatás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
9. Gordon Győry, J. (2017). Tudás és esélyteremtő modellek a nemzetközi térben. In Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G. & Szivák, J. (2017, Eds.), *Az oktatás korproblémái* (pp. 79–92). Budapest: Eötvös Kiadó.
10. Garcia, C., Rivera, N. & Greenfield, Patricia M. (2015). The decline of cooperation, the rise of competition: developmental effects of long-term social change in Mexico. *International Journal of Psychology*, 50(1), 6–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12120>
11. Halász, G. & Fazekas, Á. (2016). Az oktatási innovációk világa. A tanulás szervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése. In Ugrai, J. & Varga, A. (2016). *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
12. Halász, G. (2017). A neveléstudományi kutatások globális trendjei, különös tekintettel a kutatás, az iskolai gyakorlat és a szakpolitikák kapcsolatára. In Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G. & Szivák, J. (Eds.), *Az oktatáskorproblémái*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 21–41.
13. Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
14. Hunyadyné, Gy. (2003). Bevezető Egy Rendhagyó (tantárgy)pedagógiai jegyzethez. In *Differenciált Fejlesztés – Kooperatív Tanulás* (pp. 7–11). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar.
15. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
16. Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
17. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.
18. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372–374). New York: Routledge.
19. Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
20. Knausz, I. (2017). Műveltségkép Az Ezredforduló Után. In Hunyady, Gy., Csapó, B., Pusztai, G. & Szivák, J. (Eds.), *Az oktatás korproblémái* (pp. 58–68). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
21. Kolosai, N. (2019). A kortársoktatás neveléstudományi fogalmi keretei. In Feith, H. & Falus, A. (Eds.), *Egészségfejlesztés és nevelés* (pp. 108–114). Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634544456>

22. Márkus, É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. (2017). *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
23. M. Nádasi, M. (1998). Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 368–391). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
24. M. Nádasi M. (2010a). *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Géniusz Könyvek.
25. M. Nádasi, M. (2010b). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Géniusz Könyvek.
26. Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20.
27. Nahalka, I. (2003). *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
28. OECD (2010). *The OECD Innovation Strategy Getting A Head Start On Tomorrow*. Paris: OECD Publishing.
29. OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
30. Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. P. & Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 41(17), 644–681. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X16673595>
31. Pataki, F. (2003). Együttes élmény – Kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, 162(1), 26–35.
32. Popper, K. R. (1997). *A tudományos kutatás logikája*. Budapest: Európa Kiadó.
33. Slavin, R. E. (1980). *Using Student Team Learning*. Baltimore: Johns Hopkins University.
34. Slavin, R. E. (1987). A Theory of School and Classroom Organization. *Educational Psychologist*, 36(22), 89–108. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2202_1
35. Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499. <https://doi.org/10.3102%2F00346543060003471>
36. Sobel, J. (1984). *Everybody wins: 393 Non-Competitive Games for Young Children*. New York: Walker and Co.
37. Sugai, G. & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behaviour support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
38. Swan, G. & Hughes, B. (1997). *Constructivism: Definition and Implications for Implementation*. Tempe, Arizona: Maricopa Community College District.
39. Szokolcsy, Á. (2004, Ed.). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
40. Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív Kutatási Metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
41. Vermunt, J. R. (1998). Regulation of constructive learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1998.TB01281.X>
42. Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 58(13), 21–39. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90014-1)
43. Webb, N. M., Troper, J. D. & Fall, R. (1995). Constructive Activity and Learning in Collaborative Small Groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406–423. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.3.406>
44. Wilson, B. (1996, Ed.). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. New York: Educational Technologies Publications Englewood Cliffs. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002029648>
45. Wilson, E. & Demetriou, H. (2007). New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors. *The Curriculum Journal*, 18(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/09585170701589710>

Kultúrák és nyelvek találkozása az osztályteremben – Aronson módszerének újragondolása

A kulturális és nyelvi különbségek öntudatlanul befolyásolják az iskolai élet szereplőit, akadályozhatják a tanulásához való egyenlő hozzáférés lehetőségeit, mivel a pedagógusok „más nyelvet” beszélnek, olyan nyelvi kódokat használnak, amelyet sok gyermek nem képes megfejtetni. Aronson mozaik módszerének újragondolásával egy innovatív, körkörös osztálytermi tanulási modellt dolgoztunk ki, amely lehetőséget teremt a kutatásban az osztálytermi tanítás különböző aspektusainak tudományos igényű tanulmányozására. Tanulók egymástól történő kölcsönös tanulását vizsgáltuk 2018 tavaszán, amikor 284 gyermek és 74 képzett felnőtt megfigyelő vett részt a tanulási folyamatban. 3 iskolában 30 osztályban tanulmányoztuk a komplex pedagógiai és nevelési folyamatot, minden osztályban 4 alkalommal 45 perces tevékenységek során, ezzel megteremtve a kutatási helyzet validitását. A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ: A körkörös tanulás módszerének mely aspektusai teszik lehetővé a kulturális és nyelvi különbségek kompenzálását? Milyen tényezők tehetik eredményessé a gyerekek egymástól való tanulását, a gyermekek szemszögéből? A gyermek és felnőtt értékelő űrlapok adatait kétféleképpen dolgoztuk fel. 1) R statisztikai program, valamint SPSS statisztikai program alkalmazásával a csoportokat kétmintás t-próbával hasonlították össze. A korreláció számításokat a Spearman-féle korrelációs együttható segítségével végeztük alfa=0,05 szignifikancia szinten, amelyet Holm módszerével korrigáltunk több hipotézis tesztelésére. 2) A gyermekek és felnőttek narratív, szöveges válaszait kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. A kutatási modellünkben alkalmazott tanulásszervezési eljárások lehetőséget teremtenek a különböző kultúrájú, különböző anyanyelvű és nagyon eltérő társadalmi-gazdasági helyzetű ((diversity) gyermekek számára a tanulóhoz, a tudáshoz való egyenlő hozzáféréshez (equity), az együttműködéshez, a tudáshoz való egyenlő hozzáféréshez (equality), valamint egymás kölcsönös megértéséhez (sustainability). Nemzetközi és magyar modellekkel összhangban módszeregyüttesünk egyszerre tudás- és esélyteremtő modell. Jelenleg Magyarországon és világszerte nagy jelentőségű a gyermekek azon képességének fejlesztése, hogy beilleszkedjenek egy másik ember gondolkodásmódjába. Mások perspektívájának felvétele, eredményeink szerint növeli a tanulás hatékonyságát, egyben jelentős tényező az empátia kialakulásában.

Kulcsszavak: *körkörös tanulási módszer, kortársoktatás, perspektívavétel, gyermekek hangja*

A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/¹ foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai

Borbáth Katalin* és Horváth H. Attila**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.6

Az iskolai tanulás teljesen új megközelítést adja az OECD „Iránytű a tanuláshoz” című anyaga azzal, hogy célként a well-being, a jóllét elérését jelöli meg. Úgy látják a szerzők, hogy a jövő komplex és bizonytalan világának ismeretlen feltételrendszeréhez történő alkalmazkodáshoz az úgynevezett transzformatív kompetenciákra van szükség, amelyek kialakítása és működtetése vezet a well-being eléréséhez. Az aktív tanulás folyamatában jelentős funkciót tulajdonítanak a pedagógusoknak a nemzetközi oktatáspolitikai vizsgálatok alapján, egyúttal jelzik, hogy milyen változásokra van szükség a pedagógusszerepben. Ennek a megváltozott pedagógusszerepnek a megvalósításában meghatározó tényező a pedagógusok jólléte. Ennek bizonyításául a pedagógusnők – hiszen ők vannak többségben a pályán – foglalkozási és pszichológiai jóllétének vizsgálatáról hozunk példákat azt követően, hogy számos jóllét-értelmezést vázolunk fel. Az oktatásügy előtt álló feladat megoldásához érdemes áttekinteni, hogy milyen értelmezései, dimenziói vannak a jóllétnek; hogyan lehet ezeket párbeszédbe állítani, a kutatási eredményeket minél jobban felhasználni a fogalom pontos és gazdag értelmezéséhez úgy, hogy az a mindennapi tevékenységek számára operacionalizálható legyen. Ehhez mutatunk be különböző megközelítéseket. Hangsúlyozzuk, hogy a pedagógusnők jólléte szoros kapcsolatot mutat a tanulók jóllétével, tehát a pedagógusok foglalkozási és pszichológiai jóllétének támogatása a minőségi tanulás-tanítás folyamatához, a 2030-ra kitűzött cél eléréséhez elengedhetetlen.

Kulcsszavak: jóllét-értelmezések, tanulói jóllét, foglalkozási jóllét, pszichológiai jóllét, pedagógusnők

Bevezetés

Kutatások sora bizonyítja, hogy minden érzelem hat a kognícióra, a pozitív érzelmek erősítik az intellektuális, társas és fizikai erőforrásokat (Frijda, 1986; Rheinberg, 1999; Fridrickson 2001; Bányai & Varga, 2013 idézi Réthyné, 2016). Az OECD (2019) „Iránytű a tanuláshoz” (Learning Compass, 2030) című anyaga (a továbbiakban Iránytű), amely „A jövő oktatása és készségei 2030” projekt keretében készült, nemcsak számol az érzelmekkel, hanem a tanulás-tanítási folyamat fókuszába is az affektív és kognitív oldal összhangját állítja érzelmi, fizikai és társas vonatkozásban egyaránt. Az anyag célként a tanulói jóllét (well being) állapotának elérését tűzte ki, ami szükséges a jövőbeni boldoguláshoz. Az OECD munkaanyagra alapozva készült el „A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz” című kiadvány (a továbbiakban A tanulás). A szerzők fontosnak tartják, hogy részletesen bemutassák az „Iránytű” elemeit, amelyek azt a tanulás-tanítás folyamatot támogatják, amelyek az említett cél eléréséhez vezetnek. Ezek az elemek: az aktív tanulás, a tanulóköz-

1. Azért kerül külön hangsúly a pedagógusnőkre, mert döntő többségben – nemcsak Magyarországon – őket találjuk a pedagóguspályán (Borbáth & Horváth H., 2012; Eurostat, 2018).

* PhD jelölt, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: borbath.katalin@gmail.com

** Egyetemi tanár, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: horvath.h.attila@ppk.elte.hu

pontú tanítás, a tanulási folyamat hangsúlya, a differenciálás, a tanulást támogató értékelés és a felelősségvállalás a saját tanulásért (Katona, 2020).

Az OECD (2019) anyag a tanulót olyan ágensként (student agency) értelmezi, aki kezdeményezésével, tevékenységével és felelősségteljességével akar és képes pozitív hatást gyakorolni saját életére és az őt körül vevő világra. Ebben a működésében nemcsak a tanárokkal, hanem a kortársaival, a szüleivel és különböző közösségekkel áll interakcióban (co-agency with peers, parents and communities). A tanulás tehát egy széles értelemezett tevékenység, amely túlmutat az iskoláztatáson, és amelyben fontos szerepet jut az informális tanulásnak is (Horváth H., 2011).

Mind az *Íránytű*, mind pedig *A tanulás* kiemelt szerepet tulajdonít az úgynevezett átalakító kompetenciáknak (transformative competencies), amelyek között az új értékek teremtése, a feszültségek és a dilemmák feloldásának a képessége, a felelősség érzése és vállalása szerepel. A transzformatív kompetenciák alapját képező készségek is szoros összefüggésben állnak a jólléttel (Salmela-Aro, 2009). Mindkét anyag világossá teszi, hogy a tanítás, mint a tanulás támogatása egy komplex folyamat, amely alapos felkészülést és képzést igényel különös tekintettel a megváltozott, a változásban lévő pedagógusszerepekre. Ebben az összefüggésben kell hangsúlyozni azt, hogy mind a pedagóguspályára való felkészülés, mind pedig a praxisban levés idején elengedhetetlen a pedagógusok, a pedagógusnők jóllétére (well being) figyelemmel lenni. Vagyis a tanulók és a pedagógusok jólléte összefügg, egymást feltételezi, és ily módon egyformán lényeges.

Miként értelmezi a szakirodalom a jóllét (well-being) fogalmát, hogyan kapcsolódik ez az oktatás-nevelés területéhez?

Jóllét-értelmezések

A WHO (1998) klasszikus mentális egészség és jóllét-értelmezése az a viszonyítási pont, amelyből a további értelmezések kiindulnak. Eszerint a jóllét olyan állapot, amelyben az egyén képes megküzdeni az őt ért átlagos mértékű napi stresszel, kibontakoztatni a képességeit, és eredményesen tevékenykedni a munkában és a közösség érdekében (WHO, 1998). A téma aktualitását mutatja, hogy a jóllét kérdésével számos kutatás foglalkozik, de még nincsen általánosan elfogadott meghatározása. A legtöbb definíció abból indul ki, hogy a jóllét multidimenziionális jelenség (Rojas, 2004), aminek az aspektusait hangsúlyozzák, miközben tágabb vagy szűkebb értelmezési keretet használnak. Kelemen Rita és Kincses Ádám megállapítják, hogy „a jóllétet értékelésként, felfogásként, absztrakcióként, illetve dinamikus állapotként is kezeli a szakirodalom” (Kelemen & Kincses, 2015, p. 220). A szerzőpáros a jóllét magyarországi indikátorrendszerének kidolgozásánál a fogalom több dimenzióját értelemezi, hangsúlyozva a kölcsönhatások befolyásoló szerepét: „A jóllét az egyén azon meghatározó, saját maga, környezete és a társadalom által kölcsönösen befolyásolt komplex mentális és fizikai állapotát jelenti, mely az egyén saját életével való általános elégedettségét, a közösségi életben való részvételét, az élet objektív minőségét és annak szubjektív érzetét foglalja magában. A jóllét tehát időben változó állapot.” (Kelemen & Kincses, 2015, p. 224–225).

Az OECD által kidolgozott egyéni jóllét mérési keretrendszer szakirodalmi sarokkönek tekinthető, amely 11 dimenziót tartalmaz: objektív, materiális életfeltételeket és szubjektív életminőség dimenziókat egyaránt. Az objektív jóllét mérhető, megfigyelhető, míg a szubjektív dimenzióról a személy beszámolója alapján szerzhető tudomás (Viac & Fraser, 2020). Bár a szubjektív jóllét nehezebben mérhető, de a kutatók különböző aspektusok figyelembevételével próbálják megragadhatóvá tenni. Keyes és Ryff (1995) hat ilyen aspektust nevez meg: (1) önfogadás – pozitív értékelése magunknak és a múltunknak; (2) környezet-tudatosság – a képesség arra, hogy hatékonyan menedzseljük az életünket és a környező világot; (3) autonómia – az öndetermináció érzéke

és a képesség, hogy ellenálljunk a csoportnyomásnak; (4) pozitív kapcsolat másokkal; (5) személyes fejlődés; 6. célok az életben – a hit, hogy az életnek van célja és jelentése, és hogy ezért élünk.

McCallum és Price (2010) öt dimenziós jóllét-értelmezése szintén a szubjektum szintjén ragadja meg a fogalmat: (1) szociális, (2) érzelmi, (3) kognitív, (4) fizikai, (5) spirituális dimenziókban. McCallum és Price (2015) későbbi írásukban hangsúlyozzák, hogy a jóllét fogalmában összefonódnak személyes, kollektív és környezeti elemek, amelyek folyamatosan interakcióban vannak az életút során. Definíciójuk szerint jóllét az, amit megcélzunk életünk során, amelyekhez pozitív képzeteket társítunk, miközben ezek mindannyiunk számára egyediek, és biztosítani tudják számunkra önmagunk megélésének érzését, és azt a tiszteletet, ami az önmagunk megéléséhez szükséges (Viac & Fraser, 2020).

Ezen a definíción túlmutat a PERMA modell, amely Martin Seligman (2011) autentikus életöröm-elméletének továbbgondolásaként jött létre. Eszerint az egészséges jóllétet biztosító élet öt komponense a következő: (1) Positive Emotions – Pozitív érzelmek, boldogság, (2) Engagement – Elmélyülés/aktív elfoglaltság, (3) Relationship – Jó kapcsolatok, (4) Meaning – Értelem/célok, 5. Accomplishment – Teljesítmény/sikerérzet (Seligman, 2011; Deutch, Fejes, Kun & Medvés, 2015). A komponensek kölcsönösen egymást erősítve járulnak hozzá a jóllét állapotának megteremtéséhez.

Peterson (2000) diszpozicionális, vagyis személyiségvonás jellegű optimizmus-felfogása jól kapcsolható a PERMA modellhez, annak minden komponensét átfogóan érinti, hiszen mindegyikben fontos szerepe van az optimizmusnak. A szerző különbséget tesz a kis dolgokban jelentkező optimizmus és a nagy elvárásokban jelentkező optimizmus között. Az utóbbinál említ egy távolabbi perspektívába tekintő elemet, a reményt. Felveti a paradox kapcsolat lehetőségét az optimizmus és a realitástól való távolodás között. Hangsúlyozza, hogy a realitás kontrollja nélküli, pozitív jövőanticipálás nem elég adaptív, hiszen ebben az esetben kevésbé, vagy nem készül fel az egyén a különböző helyzetekben elvárható objektív eshetőségekre, ilyen módon kudarcok érik, ami csökkenő optimizmushoz és önértékeléshez is vezethet (Peterson, 2000). A csökkenő optimizmus és önértékelés pedig negatív hatással lehet a modell mind az öt komponensére.

Oláh Attila (2012) tovább árnyalja Peterson optimizmus fogalmát különbséget téve a pozitív lelkiállapot és ennek nyomán kialakuló pozitív attitűd, valamint az optimizmus között. Az optimizmus a pozitív lelkiállapot egy szelete, része, nem az egésze. A pozitív lelkiállapot tágabb fogalom, a kialakulásához szükséges külső feltételek: a támogató környezet, egyéni célok megvalósulását segítő szocializációs színterek. Belső feltétele a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte az egyén életében (Oláh, 2012). Nagy és Gyurkovics (2016) vizsgálatukban azt az eredményt kapták, hogy a jóllét szintje az optimizmussal szoros összefüggésben van, a Big Five dimenzióktól (McCrae & Costa 1987) függetlenül.

Pikó Bettina (2005) részletezi a pszichológiai jóllét elemeit Keyes és Ryff (1995) munkájára támaszkodva, és a legfontosabb készségekként az alábbiakat jelöli meg: (a) Önfogadás, abban az értelemben, miszerint az érett, kialakult személyiségen és önismereten alapuló önfogadás talaján az egyén reálisabban értékeli a pozitív és negatív életeseményeit, mindezt elfogadja, mint az én fejlődésének elemeit. (b) Folyamatos személyiség-növekedés, melynek során úgy alakítja az életfolyam során nyert tapasztalatokat, hogy azok a személyiség fejlődését szolgálják. (c) Életcélok kijelölésének képessége, hiszen az életcélok útmutatást és értelmet adnak az életnek: a jövőnek és a jelennek, segítenek a múltbéli események feldolgozásában is. (d) Autonómia, mert az autonóm személyiség képes én-hatékony viselkedésre, ismeri képességeit és hibáit, bízik abban, hogy képes saját fejlődését elősegíteni, az „önmonitorozás” állandó eleme az életének, hiszen ezekből a tapasztalatokból épül fel önmeghatározása. Az autonómia, az önmeghatározás, az érett személyiség jellemzője. (e) Pozitív kapcsolatok építésének képessége, mert a kölcsönösen kielégítő, valódi, tartalmas társas kapcsolatok kiépítésére

való törekvés az empátia (együttérzés) vagy tolerancia (alkalmazkodni tudás) képességet is fejleszt, és a vele járó társas háló biztosságot is nyújt az egyén számára. Végül (f) a környezeti felelősség képessége, amely elősegíti, hogy az egyén hatékonyan és pozitív irányban befolyásolja környezetét; alkalmazkodjon hozzá, illetve alakítsa azt (Pikó, 2005). Ez a megközelítés a PERMA modellnél szélesebb merítésű pszichológiai jóllét fogalmat kínál azáltal, hogy a tudatosság többirányú aspektusát is tartalmazza.

Tanulói jóllét

Az egyéni szükségletre orientált neveléshez, a tanulói jóllét állapotának eléréséhez szükség van annak a ki-munkálására, hogy milyen dimenziók mentén ragadható meg a tanulói jóllét. Ezt vizsgálják Széll Krisztián, Szabó Lilla és Róbert Péter (2021) összehasonlító tanulmányukban, amelyben három nemzetközi kutatást vesznek górcső alá. Az egyik az ISCWeB, amely a gyermekek jóllétének három aspektusát vizsgálta: (1) a szubjektív jóllét affektív komponensét, mely a megélt pozitív és negatív érzelmeket öleli fel, és a jóllét kevésbé stabil, inkább változékony összetevője; (2) a szubjektív jóllét kognitív komponensét, mely az étellel való általános, és egyes területeire vonatkozó elégedettségről szóló stabilabb komponens; valamint Ryff (1989) nyomán (3) a pszichológiai jóllétet, amely a személyes fejlődés-kiteljesedés, növekedés mellett az önfogadás, az autonómia, a társas jóllét elemeit foglalja magába a környezet uralása és az életcélok területeivel együtt.

A másik a HBSC-kutatás volt, amelynek keretében a szubjektív jóllét elemein belül vizsgálták az étellel való elégedettséget, figyelemmel voltak az iskolai tapasztalatokra (iskolával való elégedettség, iskolai nyomás, tanárok és osztálytársak támogatása), a szubjektív és objektív testképre, valamint a szubjektív egészségi állapotra és a kortársbántalmazásra is (Inchley et al., 2020). A magyar felmérés a szubjektív jóllét olyan területeiről is kérdezett, mint az alvási szokások, a krónikus betegségek és -állapotok, és a depresszív tünetek, ami a mentális egészség témakörének tanulói jólléthez való kapcsolását mutatja (Németh & Várnai, 2019).

A harmadik a PISA-vizsgálat, amelyben a tanulói jóllét öt területe azonosítható: (1) kognitív jóllét (például tudás, alapkészségek), (2) pszichológiai jóllét (például iskolai kötődés, jövőbeni célok és ambíciók), (3) fizikai jóllét (például egészségi állapot, fizikai tevékenységek), (4) társas jóllét (például kapcsolat a családdal, a társakkal és a tanárokkal) és (5) anyagi jóllét (például anyagi erőforrások) (Széll, Szabó & Róbert, 2021). A PISA értelmezésében a jóllét dinamikus állapot, ami szerint a jelennek a képességfejlesztésbe való befektetése növeli az esélyét jövőbeli jóllét magas szintjének. A PISA-felmérés a jóllét különböző megközelítéseit ötvözi dimenziókban, amelyekhez különböző indikátorokat rendel. A dimenziók az én, az iskolai és az iskolán kívüli környezet, míg az indikátorok típusuk szerint lehetnek objektívek vagy szubjektívek. A dimenzió és az indikátor együttes alkalmazása lehetőséget ad a jelenség komplexebb, fókuszáltabb megközelítésére (Széll, Szabó & Róbert, 2021).

Az összehasonlításból jól látható a tanulói jóllétnek a sokrétű értelmezése, a fogalom ernyő jellege, hiszen mindhárom vizsgálat néhány azonosság mellett más-más szempontok mentén próbálja megragadni azt. Ennek alapján kijelenthető, hogy a tanulói jóllét többdimenziós interdiszciplináris jellegű fogalom, reakcióként és folyamatként is tekinthető, személyes és kontextuális dimenziói is értelmezettek. Fontos kiemelni, hogy megtörténtek az első lépések arra vonatkozóan, hogy minél megbízhatóbb és érvényesebb képet lehessen alkotni a hazai tanulók jóllétéről, figyelembevve a magyar jellegzetességeket is (Széll, Szabó & Róbert, 2021). Bár a tanulói jóllét megközelítéseinek, dimenzióinak integrálása még további feladat, érdemes hangsúlyozni a három kutatás egyéni erősségeit. Az ISCWeB kutatás alkalmazta pszichológiai szempontból a legárnyaltabb megközelítést, a HBSC-kutatás keretében lehetőség nyílt a szubjektív jóllét elemeihez a mentális egészség szempontjait

kapcsolni, a PISA-felmérés pedig már elindult a szintetizáló megközelítés felé, azzal, hogy a jóllét különböző dimenzióit magába foglaló keretrendszert használt, amelyekhez indikátorokat tudott rendelni.

A tanulók és pedagógusok jólléte közötti kapcsolat

A pedagógusok foglalkozási jólléte

Boarini, Kolev és Mcgregor (2014) szerint a tanárok jóllétének megértéséhez mind az objektív és mind a szubjektív feltételeket vizsgálni kell. McCallum (2017) viszont jelzi, hogy a well-beinggel kapcsolatos tanulmányokhoz hasonlóan a tanárok jóllétével foglalkozók is a tanári jóllét dimenzióival, semmint a definíciójával foglalkoznak.

Viac és Fraser az OECD számára 2020-ban készített anyaga – számos, a témában megjelent publikáció alapján – négy összetevőt tekint a tanárok foglalkozási jóllét állapotában alapvetésnek: a kognitív, az érzelmi, az egészségi (fizikai és mentális) és a szociális komponens. A kognitív jóllét legjellemzőbb fokmérője az énhatékonyság-érzése. Érdeemes megjegyezni, hogy az énhatékonyság-érzés milyensége az egyik alapvető mutatója Maslach kiégés mérőeszközének is, vagyis a jóllét és a mentális egészség közötti erős kapcsolatra utal ez a mutató (Leiter & Maslach, 2016). Az érzelmi jóllét része a) az élet értékelése, az élettel való elégedettség, vagy szűkebben, a munkával való elégedettség; b) érzések, érzelmi állapotok, amelyek lehetnek pozitívak vagy negatívak; c) az eudemonia – a jelentőség és cél érzése. Az egészségi jóllét elsősorban a stressz-szinthez és az arra adott reakciókhoz, valamint a pszichoszomatikus tünetek esetleges megjelenéséhez, mibenlétéhez köthető.

Kapcsolat érzékelhető a pedagógus foglalkozási jóllét szubjektív elemei és a korábban tárgyalt Seligman-féle pszichológiai jóllét PERMA modelljének kategóriái között, miként azok a mentális egészség fogalommal is több ponton párhuzamba állíthatók. Hiszen az egészségi jóllét vagy annak hiánya, mint aspektus szintén erősen köthető a mentális egészséghez vagy annak hiányhoz, amely hiány a pszichoszomatikus tünetek mellett leggyakrabban a kiégés folyamatában manifesztálódik.

Viac és Fraser (2020) tanulmányában a negyedik összetevő a szociális komponens, amely a tanárok kapcsolatainak mélységére és minőségére vonatkozik a diákokkal, a szülőkkel, a kollégákkal és a vezetőséggel. Itt kapcsolat mutatkozik a társas támogatás fogalmával, amely a mentális egészség egyik védőfaktorának tekinthető (Kovács & Pikó, 2007). A Pikó (2005) által leírt pszichológiai jóllét-fogalomból indul ki Borbáth Katalin (2020), és gazdagítva a gondolatkört a pedagógusok mentális jóllét fogalmában a mentális egészség egyes aspektusait összekapcsolja a pszichológiai jóllét fogalmával (Borbáth, 2020).

A tanárok foglalkozási jóllétének egy másik aspektusaként a rendszerszintű feltételeket kell említeni, amelyek – az oktatáspolitikai tényezők által meghatározottan – az anyagi feltételek, a minőségi standardok, a munkaerőgazdálkodás és a karrier struktúra. Nem elhanyagolható, a foglalkozási jóllétet befolyásoló, nem gazdasági jellegű tényező, az iskolai környezet minősége sem, amelynek az egyik fő összetevője a munkához kapcsolódó követelmény. A követelmények sokféle foglalkozási szerepet igényelnek, különböző munkaterheket jelenthetnek.

Az egyéni és a rendszerszinten túl egy harmadik szintet is érdemes figyelembe venni, a várható – külső és belső – következményeket. A belső következmény lehet kedvező esetben a jó, a megfelelő munka jóllét, ellenkező esetben, a nem megfelelő jóllét állapotában a hajlandóság a kilépésre, vagy elindulás a kiégés felé vezető úton. A külső következmények pedig a konkrét osztálytermi folyamatokban és diákok jóllétében, motivációjában, énhatékonyságában manifesztálódnak, állítja a tanulmány számos kutatásra alapozva (Viac & Fraser, 2020). Vagyis a kutatók állítása szerint a pedagógusok jólléte hatással van a tanulók jóllétére, illetve erős köl-

csönhatás van a tanulás-tanítás folyamatának két szereplője között. Ennek a kölcsönhatásnak a meglétére és fontosságára mutatnak rá azok a kutatások, amelyek az iskola világában a pszichológiai jóllétet vizsgálták.

Pedagógusszerep, pedagógusszemélyiség

Az OECD 2030 tanulmány a személyre szabott tanulás-tanítás, az alapvető és a transzformatív kompetenciák kialakítása, a diákok egyre aktívabb iskolai részvételének megteremtése érdekében változtatást sürget a pedagógusszerepben. Itt érdemes a pedagógus szakmai személyiség fogalmát használni, amely a csoportidentitáson túl saját identitásrészeket is tartalmaz (Borbáth, 2020). Rogers és munkatársaitól (2013) származó gondolat, miszerint a legsikeresebb tanárok egyben a legszemélyközpontúbbak is, illetve, hogy a diákok sikerességének kulcsa a kiegyensúlyozott, pozitív, vagyis a jól működő tanár-diák kapcsolat, aminek háttérében viszont egy jól működő pedagógusszemélyiséget kell feltételeznünk (Rogers, Lyon & Tausch, 2013). A jól működő pedagógusszemélyiséget pedig vélhetően mentális egészség, foglalkozási és pszichológiai jóllét jellemzi. Borbáth (2020) arra az összefüggésre is rámutat a finn pedagógusképzést elemezve, hogy az abban rejlő kutatói, pedagógus identitást fejlesztő és önismereti elemek mind támogatják a teherbíró, öntudatos szakmai személyiség kialakítását.

A pedagógusszerep sok esetben modell-nyújtást is megkíván a jólléttel összefüggő kompetenciák mentén. A szakmai személyiség milyensége pedig nemcsak modellként, hanem a tanár-diák /mentor-diák/ kapcsolat részeként még erőteljesebben, kapcsolati dinamikában is hat, szerencsés esetben megerősítve a diákok mind Seligman (2011), mind Keyes és Ryff (1995) értelmezésében vett pszichológiai jóllétét eredményező kompetenciákat. Réthy Endréné rámutat az összefüggésre a pedagógus elégedettsége, érzelmi kiegyensúlyozottsága, a jóllét átélésére, a boldogságra, az örömeire való készsége, valamint pedagógiai munkájának hatékonysága között, melyhez az is hozzátartozik, hogy tanítványaik számára egyéni szükségletükre orientált érzelmi nevelést nyújtsonak (Réthy, 2016). Mindezek alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok jólléte szintén alapvető kérdés és feltétel a tanulók jóllétével összefüggésben.

Briner és Dewberry (2007 idézi Kun & Szabó, 2017) reprezentatív felmérésükben általános és középiskolák alkalmazottainak jóllétét vizsgálták. A felmérés eredményeként erős, pozitív együttjárást kaptak az ott dolgozók jólléte és a diákok eredményei között. Bricheno, Brown és Lubansky (2009 idézi Kun & Szabó, 2017) kimutatták, hogy a tanárok jólléte hatással van a tanulók eredményeire. Martin és Dowson (2009) szerint a fontos szereplőkkel meglévő pozitív kapcsolatok meghatározóak a fiatalok számára ahhoz, hogy hatékonyan működjenek szociális, érzelmi és tudományos területeken. Oláh Attila (2012) tanulmánya a tanulók optimális iskolai terhelésével kapcsolatban, pozitív pszichológiai kontextusban a pedagógus szerepét hangsúlyozza, hiszen a tanárnak kell úgy alakítani a követelményeket és a terhelés szintjét, hogy azzal Csíkszentmihályi (2010) fogalmával élve tartós flow állapotba hozza a tanulókat, mert ő ismeri a gyerekek erősségeit, amelyek mentén az optimális élményt átélve teljesíteni tudják az elvárásokat.

Bhushan (2012) 160 diákkal és 40 pedagógussal végzett kérdőíves (EPQ, MHC) felmérésének eredménye azt támasztja alá, hogy az intézményes nevelésben-oktatásban részesülő gyermekek pszichológiai jólléte függ a velük napi, heti szinten kapcsolatban lévő pedagógusok személyiségének milyenségétől. Bhushan (2012) a tanárok mentális egészségét – amely a WHO értelmezésében megfeleltethető a jóllét fogalmával –, szignifikáns tényezőnek találta mind a fiúk, mind a lányok személyiségfejlődésére vonatkozóan. A vizsgálat gyerekek személyiségváltozóit a Big Five személyiség-moddal és vizsgáló eljárással tesztelve állította párba a tanárok mentálhigiénés állapotával. Így kiderült, hogy a jó mentális egészséggel rendelkező tanárok mellett extrovertált

jellemvonással rendelkező diákok vannak többségben. A mentálisan sérült tanárok mellett a diákoknál dominálnak a pszichotikus és neurotikus személyiségvonások (Bhushan, 2012).

Mentális egészség, jóllét és személyiség összefüggései pedagógusok esetében

Salehinezhad (2012) felhívja a figyelmet arra a tényre, amely jól ismert a személyiségpszichológiai kutatók körében, hogy a mentális egészség szoros összefüggést mutat a személyiséggel. A jóllét a munkahelyi elégedettség és elkötelezettség fontos eleme, mert a nem megfelelő jóllét elégedetlenséghez és akár a munka vagy pálya elhagyásához is vezethet (Singh & Billingsley, 1996). A munka vagy pályaelhagyás hátterében, akkor is, ha pályakezdő tanárokról van szó, gyakran találjuk a kiégést (Goddard & O'Brien, 2006).

Torma (2013) pedagógusok körében végzett kiégést és kiteljesedést vizsgáló kutatása szerint azok a pedagógusok a leginkább kiégettek, akik gyenge megküzdési készséget mutattak, ritkán tapasztalnak flow élményt, és magas szintűnek jellemzik a munkahelyi megterhelést. A pályán eltöltött idő és a kiégés között nem talált összefüggést. Érdeemes megjegyezni, hogy a flow hiányát az elköteleződésnél jelentősebb tényezőnek találta a kiégés magyarázatában (Torma, 2013).

Seibt és munkatársai (2013) pedagógusnők mentális egészségét vizsgálva arra a következtetésre jutottak, az előzetes várakozásokkal szemben, hogy a klasszikus munkához kapcsolódó faktorok (cardiovascularis és egyéb rizikótényezők) alig játszanak szerepet a mentális egészségben. Ezt az elgondolkodtató ténytet tovább színezi, hogy azt találták vizsgálataik során, hogy az egészségtudatos viselkedésnek sincs valódi befolyása a mentális egészségre. Ugyanakkor arra az eredményre jutottak, hogy olyan tényezők, mint a befektetett energia és a megtérülés aránya, fizikai panaszok és a személyes faktorok már jelentős hatással vannak pedagógusnők mentális egészségére (Seibt et al., 2013). Ezek az adatok is azt erősítik, hogy átfedés van a mentális egészség és a (pszichológiai) jóllét fogalmai között. Roffey (2012) a tanárok pszichológiai jóllétével kapcsolatos kutatásának eredményeként leszögezi, hogy a pedagógusok pszichológiai jóllétének támogatása olyan tevékenység, amely a pedagógus hivatás megfelelő minőségi végzését segítheti elő.

Borbáth (2019) célzottan a pedagógusnők mentális egészségi állapotát, a kiégést és a pszichológiai jóllétet vizsgálta. A kutatás a személyiség társadalmi nemi és szakmai identitás összetevőire irányult, összefüggésben a kiégés lehetséges jeleivel és a pszichológiai jóllét állapot markereivel. A kiégést az MBI-ES kérdőívvel, a pszichológiai jóllétet az LOT-R életszemlélet teszttel mérte fel. Az MBI-ES és az LOT-R teszt minden alskálaja közötti egyértelmű együttjárások megerősítették a kutatói feltevést, hogy a kiégés és az életszemlélet milyensége egymással összefügg. A pozitív és negatív előjelű együttjárások igazolták, hogy az optimista attitűddel az énhatékonyság-érzés magasabb szintje jár együtt, miközben a deperszonalizációs és érzelmi kimerülés szintje alacsonyabb. Vagyis az optimizmus a kiégés hiányával és a pszichológiai jólléttel fordul elő. Az az összefüggés is jól látható, hogy a pesszimizmus együtt jár az érzelmi kimerüléssel és a deperszonalizációval, ugyanakkor negatívan függ össze az énhatékonyság-érzéssel (Borbáth, 2019). Az eredmények megerősítették Kovács és Pikó (2010) megállapításait, miszerint az optimizmus mentálhigiénés/pszichológiai/ védőfaktornak tekinthető, illetve a pszichológiai jóllét részének tekinthető az énhatékonyság viselkedésre való képesség.

Borbáth (2019) felmérése alapján kijelenthető, hogy a pedagógus szakmai személyiség kimunkáltsága erős összefüggésben van a tudatos lelki egészség védelmével és pszichológiai jóllétével. Azt is megállapította a vizsgálat, hogy a pedagógusnők lelki egészségéhez szükségük van arra, hogy fejlesszék szakmai személyiségüket és ezáltal identitásuk megszilárduljon, továbbá minél jobban kibontakoztassák jellegzetes női karakterüket, illetve karakter kombinációjukat. Továbbá a pszichológiai jóllét és a flow képesség szoros kapcsolatára is bizonyítékot talált a vizsgálat, hiszen az adatok elemzéséből kiderült, hogy a flow tanórai megélésének képessége

jól jelzi előre az erősebb pszichés jóllétet, hiszen a pályán töltött évek előrehaladtával a pedagógusnők körében fokozatosan erősödik a flow megélésére való képesség, ami párhuzamot mutat a növekvő kompetenciával, és így az erősödő szakmai identitással (Borbáth, 2019).

Összefoglalás

Tanulmányunkban bemutattunk a jóllét szerteágazó és máig gazdagodó, ugyanakkor az egyértelmű definícióval adós maradó fogalmaiból leágazva a tanulói- és pedagógusjóllét fogalmait és összefüggéseit. Az „Iránytű” alapján (OECD 2030) jól érzékelhető, hogy szükség van a tanulói jóllét fogalmának meghatározására, közös értelmezésre és mérhetővé tételére. Áttekintésünkben az is egyértelművé vált, hogy a pedagógus/nők/ foglalkozási és pszichológiai jólléte szoros kapcsolatot mutat a tanulók jóllétével. Az is kijelenthető, hogy a pedagógusok jólléte nem független a mentális egészségük, illetve szakmai és személyes identitásuk milyenségétől sem. Mindebből következik, hogy a tanulói jóllét középpontba kerülése szükségessé teszi a pedagógusok/nők/ jóllétének további vizsgálatát a mentális egészséggel, szakmai személyiséggel, a személyiség identitás részeivel való összefüggésben is (Borbáth, 2020). A pedagógusok esetében is szükséges tovább finomítani a fogalom meghatározását, közös értelmezését és mérhetővé tételét. Kijelenthető, hogy a pedagógusok/nők/ foglalkozási és pszichológiai jóllétének támogatása a minőségi tanulás-tanítás folyamathoz, a 2030-ra kitűzött cél eléréséhez elengedhetetlen.

Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy bár az OECD-anyag a jóllét keretfeltételeit általános érvényűnek szánta, elismerik, hogy lehetnek különbségek a jóllét-értelmezésében attól függően, hogy férfiak vagy nők, fiatalok vagy idősebbek, alacsony vagy magas jövedelműek, illetve különböző iskolai végzettségű csoportok, különböző fejlettségű országok, régiók vannak a fókuszban (Viac & Fraser, 2020). Egyértelmű, hogy a jóllét további vizsgálatánál a kulturális és társadalmi közeget is figyelembe kell venni akár országok (Kelemen & Kincses, 2015), akár csoportok vonatkozásában (Széll et al., 2021). A definitív pluralizmus ellenére jó esély mutatkozik arra, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok jóllétének közös fogalmi kerete kialakítható, és a mindennapi iskolai gyakorlat számára operacionalizálhatóvá tehető, amivel az „Iránytű” tanulás-tanítási célja elérhetővé válik. Mindehhez további, a pedagógus foglalkozási jóllét koncepció sokoldalú árnyalását lehetővé tevő, a pedagógus jóllét háttér tényezőit differenciáló, a mentális egészség problémakörével is összekapcsolt kutatásokra lesz szükség, illetve változásra a pedagógusképzési modellben az átalakító kompetenciák formálásra is képes, folyamatosan fejlődő, tudatos pedagógus szakmai személyiség megalapozásához.

Irodalom

1. Borbáth, K. (2019). Pedagógusnők tükörben: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés. *Katolikus Pedagógia*, 8(1-2), 24-49.
2. Borbáth, K. (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 299-317. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317>
3. Borbáth, K. & Horváth H., A. (2012). Pedagógusnők – női szerepválságban? *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11-12), 3-8.
4. Bhushan, N. (2012). "Work-Family Policy in the United States" *Cornell Journal of Law and Public Policy*, 21(3), 676-696.
5. Csíkszentmihályi, M., Kevin, R. & Sámuel, W. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely
6. Deutsch, Sz., Fejes, E., Kun, Á., & Medvés, D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében, *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49-71.
7. Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
8. Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C. & Arnarsson Á. M. (Eds., 2020). *Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. International Report. Volume 1. Key findings*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
9. Horváth H., A. (2011). *Informális tanulás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
10. Katona, N. (Ed.) (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Kiadó.
11. Kelemen, R. & Kincses, Á. (2015). A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás*, 59(3), 220-235.
12. Keyes, C. & C. Ryff (1995). "The Structure of Psychological Well-Being Revisited", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
13. Kovács E., Pikó B. (2007). Nem hagyományos egészségvédő faktorok jelentősége: család, társas támogatás, egészség. *Hippocrates*, 9(3), 91-94.
14. Kovács, E. & Pikó, B., (2010). Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége. In Pikó (Ed.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
15. Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281-310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
16. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
17. Martin, A. & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practise. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308325583>
18. McCallum, F. & Price, D. (2010). "Well teachers, well students". *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599> (2021. 06. 10.)
19. McCallum, F. & Price, D. (2015). *Nurturing wellbeing development in education – From little things, big things grow*. New York: Routledge.
20. McCrae, RR. & Costa, PT. (1987). "Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-1)

21. Nagy H. & Gyurkovics M. (2016). A pszichológiai jóllét szociodemográfiai korrelátumai, kapcsolata a big five vonásokkal és az optimizmussal. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 17(3), 195–214. DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/0406.17.2016.001>
22. Németh, Á. & Várnai, D. (Ed.) (2019). *Kamaszélelmód Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
23. Oláh, A. (Ed.) (2012). *A pozitív pszichológia világa*. Budapest: Akadémia Kiadó.
24. OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Learning Compass 2030) OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (2021. 06. 25.)
25. Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55.
26. Pikó, B. (2005). *Lelki egészség a modern társadalomban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
27. Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
28. Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher*. Routledge.
29. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069> (2020. 04. 12.)
30. Salehinezhad, M. A. (2012). Personality and Mental Health. In Olisah, V. (Ed.), *Essential Notes in Psychiatry* (pp. 461–494). IntechOpen. Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/36309> (2020. 04. 12.)
31. Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
32. Seligman, M. (2011). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
33. Singh, K., & Billingsley, B.S. (1996). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91 (4), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
34. Széll, K., Szabó, L. & Róbert P. (2021). Három nemzetközi kutatás tanulói jóllét-koncepciójának összevetése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 67–95. <https://www.doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.4>
35. Torma, B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészés és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3), 7–25.
36. Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Paper No. 213 (OECD) EDU/WKP(2020)1
37. World Health Organization (1998). WHOQOL and Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs. World Health Organization. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/70897> (2020. 04.12.)

The Connection between the Well-Being of Students and the Professional and Psychological Well-Being of Educators/Women

The study called Learning Compass by OECD gave a brand-new aspect to learning at school via aiming to reach well-being. The authors think that the unknown system of conditions of the complex and uncertain life in the future needs transformative competencies, which can leave to well-being if they are well developed and operated. In the active learning process, based on the international research on educational policy, teachers are considered to play a significant role, and at the same time, they indicate the needed changes in the role of teachers. They assume that to make this changed role of teachers the main element is their well-being. To prove it we have brought studies on female teachers' – mostly we pick research on female teachers because they are the majority in the education field – professional and psychological well-being afterward we have introduced several interpretations of the concept. Before solving the problem of the educational field, it is worth reviewing the different dimensions and understandings of well-being; the way we can put them into dialogue; the usefulness of the outcomes of the research via the more punctual and rich reading of the concept as operating tools for everyday activities. For that aim, we introduce some approaches. Moreover, we put emphasis on the claim that female teachers' well-being is in close contact with the students' well-being; accordingly, it is crucial to support teachers' professional and psychological well-being for the aim of the quality learning process and the goal aimed to achieve in 2030.

Keywords: understandings of well-being, student well-being, professional well-being, psychological well-being, female teachers, Learning Compass

A társadalomismereti műveltség értelmezése

*Dancs Katinka**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.7

A tanulmány célja a társadalomismereti műveltség fogalmának értelmezése, sajátosságainak bemutatása, a hazai társadalomismereti nevelés főbb vonásainak ismertetése. Az összefoglaló a társadalomismereti nevelés történetében bekövetkező főbb változások ismertetésén keresztül a Nemzeti alaptanterv egyes változatainak Ember és társadalom műveltségterületének leírásaira támaszkodva foglalja össze a műveltségterület jellemzőit. A szakirodalom és a tantervek áttekintése alapján az alábbi következtetések fogalmazhatók meg: Habár a társadalomismereti nevelésben deklaráltan nagy hangsúly van a múltismeret és a jelenismeret kettősén, sokkal inkább a történelemtanítás dominanciája jellemző. A társadalomismereti műveltség komplex tudásegységtest jelent, amely történelmi és társadalomtudományi ismereteket foglal magába, valamint olyan értékeket, attitűdöket és képességeket, amelyek hozzájárulnak a differenciált társadalomtudományi szemléletmód kialakulásához és a demokratikus állampolgári lét megértéséhez és megéléséhez. A társadalomismereti műveltség fogalmának meghatározása segíthet abban, hogy a társadalomismereti nevelés szerepe nőjön, átláthatóbb legyen a terület tartalma, valamint további kutatások induljanak a témában.

Kulcsszavak: társadalomismereti nevelés, történelemtanítás, állampolgári nevelés

Bevezetés, a téma indoklása

A neveléstudományi szakirodalomban visszatérő téma annak tárgyalása, hogy a megváltozott társadalmi, gazdasági és technológiai feltételek következtében milyen új kihívásoknak kell az iskolarendszernek megfelelnie, miként kell átalakulnia az iskola által közvetített műveltségnek (Csapó, 2003; D. Molnár, 2010; Kárpáti, 2012). A nemzetközi összehasonlító elemzések nyomán több olyan műveltségterület intenzív kutatása indult meg, amelyekkel kapcsolatban napjainkban egyértelműen elfogadott, hogy a 21. századi információs társadalomban való boldoguláshoz nélkülözhetetlenek. Így például élénk érdeklődés övezi a digitális olvasás-szövegértés (Steklács, Hódi, & Török, 2020) és a természettudományi műveltség mérés-értékelését (Korom & Z. Orosz, 2020), valamint a digitális kompetencia fejlesztését is (Kis-Tóth, Gulyás, & Racsko, 2017).

Az említett területek mellett a társadalomtudományok által felhalmozott tudás iskolai fejlesztése is nagyon időszerű, erről a témáról azonban sokkal kevesebb szó esik. Az OECD által megfogalmazott javaslatok szerint napjaink globális és folyamatosan változó világában az iskolának fel kell készíteni a diákokat arra, hogy a bekövetkező környezeti (például klímaváltozás, fogyatkozó természeti erőforrások), gazdasági (például új technológiák eredményeként megjelenő új szakmák, kibervédelem) és társadalmi kihívásokkal (például növekvő népesség, migráció, kulturális sokszínűség, populizmus erősödése, terrorizmus) minél hatékonyabban tudjanak megküzdeni (OECD, 2018). A felsorolt kihívások kezelése a társadalom, a gazdaság és a technológia modern aspektusait alaposan ismerő, a társadalmi-gazdasági problémákat kritikusan értékelő, kreatív problémamegoldókat igényel, azaz szerteágazó társadalomismereti műveltséget feltételez. A nemzetközi kihívások mellett a

* Egyetemi adjunktus, SZTE Neveléstudományi intézet, e-mail: dancs@edpsy.u-szeged.hu

társadalomismereti műveltség iskolai fejlesztésének igénye azzal is indokolható, hogy enélkül az iskola által közvetített műveltség egyoldalú, nem kerül kellő hangsúly a természettudományi vagy éppen a digitális műveltség társadalmi vonatkozásaira.

Mindezen szempontok arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalomismereti műveltség fejlesztésére nagyobb szükség van napjainkban, mint korábban bármikor. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy pontosan mit is értünk társadalomismereti műveltségen. A hazai szakirodalom gyakorlati szempontból sokat foglalkozik a társadalomismereti nevelést érintő tantervi változásokkal, azok lehetséges hatásaival (lásd Miklósi, 2009; Jakab, 2012, 2018), valamint a társadalomismereti nevelés korszerű módszereivel (lásd Kojanitz, 2010, 2011). A társadalomismereti nevelés céljait és tartalmait illetően a nemzetközi szakirodalom nem egységes, a társadalomismereti nevelés kimenete, azaz a fejleszteni kívánt társadalomismereti műveltség is változatos. Emellett a hazai tartalmi szabályozók is sok változáson mentek keresztül, ami hatott a társadalomismereti nevelés hazai értelmezésére.

A tanulmány a bemutatott felvetésekkel összhangban arra vállalkozik, hogy definiálja a társadalomismereti műveltséget, bemutassa, hogy milyen forrásokat hívhatunk ehhez segítségül. Az így nyert fogalommeghatározás birtokában összefoglaljuk, hogy a hazai neveléstudományi kutatások eredményei alapján hogyan jellemezhető a társadalomismereti nevelés általános hazai helyzete, milyen irányú kutatásokra lenne szükség a témában. Az elméleti összefoglaló célja ezzel összhangban az, hogy segítséget nyújtson a kutatóknak, a pedagógusoknak és a tanárjelölteknek, miként értelmezhetik a társadalomismereti műveltséget, és hozzájáruljon a témában folytatott további kutatásokhoz.

A társadalomismereti műveltség értelmezése

A társadalomismereti műveltség meghatározásánál a következő forrásokból indulhatunk ki: egyrészt a társadalomismeret hangsúlyainak történeti változásai segíthetnek abban, hogy közelebb kerüljünk a műveltség tartalmának értelmezéséhez, másrészt a tartalmi szabályozók vizsgálata segíti annak körvonalazását, hogy a hazai nevelő-oktató munkában mit értünk társadalomismereti műveltségen. A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterületének vizsgálata, az abban szereplő leírások és célok elemzése vihet bennünket közelebb a fogalom értelmezéséhez. Emellett a társadalomismeret érettségi vizsga követelményei is segítik a tájékozódást. Mindezek mellett a nemzetközi összehasonlító kutatások háttérben álló tudásmodellek, a hazai és a nemzetközi kutatásokban megjelenő eredmények is segíthetnek annak definiálásában, hogy mit értünk társadalomismereti műveltség alatt, milyen sajátosságai vannak e területnek.

A társadalomismeret tanításának főbb történeti csomópontjai

A társadalomismereti műveltség tartalmának megértéséhez először azt érdemes áttekintenünk, hogy a társadalomismereti tartalmak tanításának történetében milyen fontosabb fordulópontok ismertek. A hazai történelemtanítás hosszú hagyományokra nyúlik vissza: a 17. századtól kezdve van jelen az iskolákban, a 18. századtól általánosan elterjedt a jezsuita gimnáziumoknak köszönhetően (Katona, 2009). Az oktatás feletti állami kontroll erősödése és a nacionalizmus kibontakozása egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a történelemtanítás jelentős átalakuláson menjen keresztül. Míg korábban a világtörténelem eseményeinek feldolgozása állt a tantárgy tanításának középpontjában, addig az 1777-es Ratio Educationis rendelkezése a középfokú oktatásban a hazai történelmi események feldolgozását is előírta. A változás mögött a felvilágosult abszolútista uralkodókra jellemző azon törekvés állt, hogy lojális, az állam és az uralkodó számára hasznos alattvalókká neveljék a fiatalokat. Eh-

hez egyrészt a magyarság történetét és az azon keresztül közvetített közös narratívát használták fel, ami elősegítette a nemzeti identitás konstrukcióját és az állampolgári elköteleződést (Lajtai, 2004). A 19. században az állampolgári elköteleződés megteremtésének másik fontos eszköze az állampolgári nevelés hagyományának felélesztése volt. Az ókori görög poliszok nevelési gyakorlatában kitüntetett szerepet kapott ez a terület, majd a 18-19. században újabb reneszánsza kezdődött, mert a forradalmak nyomán kialakuló polgári államokban – vagy a forradalmakat éppen elkerülni kívánó felvilágosult monarchiákban is – megjelent az igény arra, hogy megismertessék a tanulókkal az állam működésének alapjait, ezen keresztül növeljék az állam iránti elköteleződésüket. Az állampolgári nevelés részeként megjelentek az első történelemtől elkülönülő iskolai tantárgyak, amelyek az alkotmánnyal, az állam működésével, valamint a polgári jogokkal és kötelezettségekkel kapcsolatos ismereteket közvetítettek (Heather, 2004). Hazánkban a 19. század második felétől kezdve először az elemi oktatásban részt vevő diákok számára vezették be ezeket a tantárgyakat, amelyeket Polgári jogok és kötelességeknek vagy Hazai alkotmánytannak neveztek (Arató, Hodinka, Horváth, Koczka, Korányi, Pechó, & Ujcz, 1972). A 20. század első felében a nemzetnevelésre került a hangsúly, amely a korábbi tárgyilagos állampolgári ismeretek helyett egyre inkább az attitűdök formálására (például a hazaszeretetre nevelésre) helyezte a hangsúlyt. A század második felében a marxista-leninista ideológia telepedett rá a teljes iskolarendszerre, és ezzel együtt az állampolgári nevelésre is. Az '50-es és a '60-as években önálló tantárgyak formájában (például Világ-nézetünk alapjai) jelent meg a középfokú oktatásban, majd az ideológiai nyomás csökkenésével párhuzamosan alternatív megközelítések is helyet kaptak a tananyagban (Jakab, 2020a).

A történelemtanításra ható harmadik jelentős reformtörekvés az Egyesült Államokban indult útjára. A 20. század eleji bevándorlási hullám felerősítette az országon belüli törésvonalakat, egyre erősebb igény mutatkozott arra, hogy a mindinkább heterogénné váló társadalmat homogenizálják, és ezzel csökkentsék a feszültségeket. Részben ezekkel a törekvésekkel összhangban, részben a változó társadalmi igényekre reagálva, a 20. század elején az Egyesült Államokban kibontakozott a *social studies* mozgalom. A reformelképzelések szerint a hagyományos, múltismeretre fókuszáló megközelítés helyett a jelenismeret iskolai erősítésére volt szükség, melyen keresztül a tanulók hatékonyabban ismerhették és érthették meg koruk társadalmi folyamatait, valamint a társadalomtudományok eredményeit. Ez a megközelítés az állampolgári nevelés homogenizáló hatásával karöltve egyszerre volt az oktatási modernizáció eszköze, és szolgálta a társadalmi feszültségek enyhítését (Mátrai, 1990, Thornton, 2017).

Fallace (2017) az amerikai társadalomismereti nevelés történetében három irányzatot különböztet meg aszerint, hogy melyek voltak ezeknek a fő pedagógiai célkitűzései. A 19. században kibontakozó hagyományos megközelítés a klasszikus ismeretközlésen keresztül kívánta a tanulókat felkészíteni a társadalomban való boldogulásra. Ennek érdekében a történelemtanításon belül a világtörténelem és az amerikai történelem eseményeit dolgozták fel abban a reményben, hogy a múlt megismerése hozzásegíti a tanulókat a jelen kritikus értékeléséhez. A szaktárgyi megközelítés ezzel szemben „kis történések” képzését tűzte ki célul, amely a szaktárgyi ismeretek helyett a tanulók nézeteinek formálására és gondolkodási folyamatainak fejlesztésére irányította a figyelmet. A 20. század elején kibontakozó koncepció eredményeként új hangsúlyok jelentek meg a társadalomismereti nevelésben, amelyben egyre nagyobb szerepet kaptak az aktív tanulási módszerek, azon belül is a kutatásalapú tanítás. Ennek értelmében a tanulók feladata nem a készen kapott tudás elsajátítása, hanem önálló kutatás során ők maguk dolgozzák fel a tananyagot, azaz teszik fel a kérdéseket, keresik meg a megfelelő forrásokat, és azok segítségével válaszolják meg a feltett kérdéseket. A harmadik, progresszív irányzat a mindennapokból vett problémák feldolgozásán, megoldásán keresztül kívánta felkészíteni a tanulókat a társadalmi szerepvállalásra. A történelem mellett a társadalmi folyamatok megértéséhez szükséges jelenismeret és a tár-

sadalomtudományok (például jog, pszichológia, közgazdaságtan) szerepe felértékelődött. Az aktív tanulás olyan módszerei kerültek a középpontba, mint a problémaalapú tanulás és a projekt módszer. Habár a három irányzat egymást követően alakult ki, versengésük folyamatos volt a 20. században, és időről időre hol az egyik, hol a másik kapott nagyobb figyelmet.

A társadalomismereti műveltség a tartalmi szabályozókban

A Nemzeti alaptanterv műveltségterületek formájában definiálja, hogy a pedagógusoknak milyen fejlesztési célokat kell megvalósítaniuk, és ehhez milyen témákat kell feldolgozniuk. Az Ember és társadalom műveltségterület olyan célokat tömörít magában, melyek a társadalmi együttéléshez, ezzel együtt az egyéni boldoguláshoz is szükségesek. A célok megvalósításához a történettudomány és a társadalomtudományok tudásanyagának feldolgozását kell az iskolában megvalósítani. A világ komplexitását természetesen nehéz visszaadnia a tanterveknek, ennek megfelelően a társadalmi együttéléshez szükséges értékek, normák, képességek és attitűdök fejlesztése nemcsak az említett műveltségterület részeként kell, hogy megvalósuljon. Tulajdonképpen mind-egyik műveltségterület hozzátesz ehhez valamit, azonban az Ember és társadalom műveltségterületet az emeli ki a többi közül, hogy fejlesztési céljai kifejezetten a már említett társadalmi együttélést és az egyéni érvényesülést szolgálják, valamint tudásanyaga is a társadalommal, az egyén és a társadalom viszonyával kapcsolatos. A társadalomismereti nevelés alapvető céljait ez a műveltségterület fogalmazza meg, éppen ezért a társadalomismereti műveltség megértéséhez mindenképpen meg kell vizsgálnunk tantervi értelmezését és az ez által meghatározott célokat.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) egyes változatai különbözőképpen határozzák meg az Ember és társadalom műveltségterületet (1. táblázat). A NAT legkorábbi, 1995-ös változata (130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet) az iskolák helyi tantervére bízta a megfogalmazott célok operacionalizálását, ezért szűkszavúan fogalmazott a műveltségterülettel kapcsolatban. A dokumentum három részterületet határozott meg a műveltségterületen belül: emberismeret, történelem, valamint társadalmi és állampolgári ismeretek. A múlt- és a jelenismeret együttese, azaz a történelmi tudás, valamint a társadalmi és állampolgári ismeretek (szociológiai, közgazdaságtani, politikai, jogi ismeretek) együttesen adták a társadalomismereti műveltséget (1. táblázat).

A NAT 2003-as (243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet) és 2007-es változatában (202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet) az Ember és társadalom műveltségterület bevezetője megegyezett. A dokumentumok a történelem, az emberismeret és a társadalomismeret részterületeket határozták meg. Az 1995-ös tantervvel ellentétben ezek a dokumentumok már nem a múltismeret és a jelenismeret együtteseként értelmezték a társadalomismeretet, hanem kizárólag a jelenismeretet értették alatta, amely a jelenkori társadalmi folyamatok és problémák megértésére készíti fel a tanulókat.

A 2012-es NAT -ban (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet) a részterületek tovább bővültek, és az elnevezések is változtak. A történelem stabilan jelen volt mindegyik változatban, emellé került be 2012-ben az erkölcsstan, az etika, a hon- és népismeret, a filozófia, valamint a korábbi társadalomismeret terület neve módosult társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretekre. Meghatározása azonban nem sokat változott a korábbihoz képest, habár hangsúlyosabb lett a társadalomtudományi nézőpontok megismerése.

	Nat 1995	Nat 2003 és 2007	Nat 2012
Kiemelt fejlesztési célok	<p>A személyiség tiszteletére nevelés</p> <p>Nemzeti és állampolgári tudat erősítése</p> <p>Szociális érzékenység, Az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság</p> <p>Környezetért érzett felelősség</p> <p>A más kultúrákkal szembeni tolerancia</p> <p>Humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése</p> <p>A demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása.</p>	<p>A személyiség és az emberi jogok tiszteletére nevelés</p> <p>A nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítése</p> <p>Szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság</p> <p>Környezetért érzett felelősség</p> <p>Más kultúrák megismerése és elfogadása,</p> <p>Humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése</p> <p>A demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismeretek és képességek kialakítása</p>	<p>Személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés</p> <p>A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, fejlesztése</p> <p>A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása</p> <p>A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése</p> <p>Környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség</p> <p>Más kultúrák megismerése és elfogadása</p> <p>A demokratikus intézményrendszer működésének megértése</p> <p>Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek</p> <p>Társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása</p>
Részterületek	<p>Emberismeret</p> <p>Történelem/ múltismeret</p> <p>Társadalmi és állampolgári ismeretek/ jelenismeret</p>	<p>Történelem</p> <p>Emberismeret</p> <p>Társadalomismeret</p>	<p>Történelem</p> <p>Erkölcstan, etika</p> <p>Hon- és népismeret</p> <p>Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek</p> <p>Filozófia</p>
Társadalom-ismereti műveltség értelmezése	<p>Múltismeret + jelenismeret által közvetített és fejlesztett ismeretek, attitűdök és képességek</p>	<p>Ismeretek, attitűdök és képességek együttese, amelyek hozzásegítenek a lokális, nemzeti és globális társadalmi, gazdasági és politikai jelenségek megértéséhez</p>	<p>Ismeretek, attitűdök és képességek együttese, amelyek társadalomtudományi nézőpontból kiindulva teszi lehetővé a társadalmi jelenségek megértését</p>

1. táblázat. Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési céljai és részterületei a NAT 1995 és 2012 közötti változataiban

A dokumentumok társadalomismereti műveltség-értelmezéseit megvizsgálva a következő kijelentéseket tehetjük: A legkorábbi változatban a múltismeret és a jelenismeretként hivatkozott szociológiai, közgazdaságtani, politológiai és jogi ismeretek, az ezekre épülő attitűdök és képességek együttesen adták a társadalomismereti

műveltséget. A 2003-as és a 2007-es Nemzeti alaptantervben ezzel szemben a társadalomismeret már határozottan elkülönül a történelemtől, a dokumentumok kizárólag a társadalmi jelenségek értelmezéséhez szükséges, társadalomtudományi ismereteket, valamint az ezekhez kapcsolódó attitűdöket és képességeket értik társadalomismeret alatt. A 2012-es NAT a részterület elnevezésében visszatér az 1995-ös változat hagyományaihoz (lásd a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek elnevezést), ugyanakkor a 2003-as és a 2007-es dokumentum szellemiségét is követi abban az értelemben, hogy a történelemtől elkülönítve értelmezi a társadalomismeretet.

Az Ember és társadalom műveltségterület általános célrendszerének legtöbb eleme mindegyik változatban szerepel. Ezekből olyan műveltségkép rajzolódik ki, amely a társadalmi problémák iránt érzékenységet, nyitottságot és a demokrácia iránti elkötelezettséget feltételez. A 2012-es Nemzeti alaptanterv ezt a társadalomtudományokban való jártassággal bővíti. A hazai tantervi célok és az amerikai társadalomismereti nevelésben azonosítható irányzatok célrendszereinek összevetése arra mutat, hogy mindhárom irányzat megközelítésmódja jelen van a Nemzeti alaptantervben. A történelmi és társadalmi alapfogalmak megismerése a klasszikus irányzattal hozható összefüggésbe, míg az elfogadó, nyitott viszonyulás, a társadalomtudományok működésének megismerése arra mutat, hogy a szaktárgyi megközelítés is teret kap. Végül a társadalmi problémák iránti érzékenység, az esélyegyenlőség, a kulturális sokszínűség és a környezetvédelem témáinak feldolgozása a progresszív irányzat társadalmi problémaérzékenységével mutat rokonságot.

A társadalomismereti nevelés szabályozásában a kerettanterveknek és az érettségi követelményeknek is fontos szerepük van. A kerettantervek elemzése azt mutatja, hogy a történelem és a földrajz tantárgyak esetében, amelyekbe ágyazva több társadalomismereti téma is megjelenik, csak az óraszám kis hányadát teszi ki a jelenismereti tartalmak feldolgozására fordított időkeret (Dancs & Fülöp, 2020). A történelem és a társadalomismeret érettségi vizsga követelményei árnyaltabb képet festenek. A történelem érettségi 12 témakörének egyikét adja a társadalmi, állampolgári, pénzügyi és munkavállalói ismeretek, az elvárt képességek szintjén elvárásaként megjelenik a jelenségek és folyamatok elemzése. A társadalomismeret érettségi témakörei teljes egészében a társadalomtudományok alapvető tudásanyagára épülnek. A vizsga részeként elkészített projektmunka biztosítja, hogy a társadalomtudományok műveléséhez szükséges képességek értékelése megvalósuljon. A választott projektben egy-egy téma családi, lokális vagy ösztársadalmi aspektusait kell a diákoknak megvizsgálniuk, melyhez szociológiai, közgazdasági, jogi, szociálpszichológiai vagy alapvető állampolgári ismereteiket kell mozgósítaniuk.

A társadalomismereti műveltség egy lehetséges meghatározása

A történelemtanítás hangsúlyában bekövetkező változások és a Nemzeti alaptanterv különböző változatainak Ember és társadalom műveltségterület-értelmezése alapján a következőképpen foglalhatjuk össze, hogy pontosan mit értünk társadalomismereti műveltség alatt és fejlesztése milyen célokat szolgál.

Elsőként a műveltség kifejezés használatát fontos megindokolni. Csapó (2004) a műveltséget olyan tudásként értelmezi, amely az adott társadalom és kultúra számára releváns, elsajátításához emberi interakcióra is szükség van. A tanulási folyamat eredményeként olyan ismeretekre és készségekre, képességekre tesz szert az egyén, amelyek segítségével eredményesen tud érvényesülni a társadalomban. A fogalom meghonosodásában nagy szerepet játszottak a PISA-mérések, amelyek az olvasáskultúra, a matematikai és természettudományos műveltség mérésén keresztül nyújtottak példát arra, hogyan lehet az említett területekhez kapcsolódóan mérni-értékelni a tudás alkalmazását.

Ebből a definícióból kiindulva a társadalomismereti nevelés során elsajátított tudást nevezhetjük műveltségnek, mivel ebben az esetben is társadalmilag hasznos tudásról szó. Itt érdemes kitérni arra is, hogy habár a definíció szerint ismeretek és képességek összessége a műveltség, ugyanakkor ezeket nehezen lehet elválasztani az attitűdöktől és értékektől. A társadalomismereti nevelés ezek közvetítésére, fejlesztésére is vállalkozik, mert a társadalmi együttélésben, az egyén társadalmi boldogulásában ezek is meghatározó szerephez jutnak. Éppen ezért nem látjuk akadályát, hogy az eredeti definíciót tágan értelmezve, a társadalomismereti nevelés által fejleszteni kívánt ismeretek, képességek, attitűdök és értékek összességét is társadalomismereti műveltségnek nevezzük.

A nemzetközi trendek alapján a következő megállapításokat tehetjük a társadalomismereti műveltséggel kapcsolatban. Hosszú múltra nyúlik vissza a történelmi és alapvető állampolgári ismeretek tanítása, így ezek alkotják a társadalomismereti műveltség magját. A 20. században ugyanakkor számos irányzat indult útjára, amelyek tovább bővítették a társadalomismereti műveltség tartalmát. Fontos fejleménynek tekinthető, hogy a társadalomtudományok (jog, politológia, közgazdaság, szociológia) ismeretanyaga és azok alkalmazása, a társadalmi folyamatok elemzésének és értékelésének képessége is a műveltség részévé vált. Emellett az emberi jogok és a demokrácia iránti elköteleződés, a demokratikus viselkedésformákhoz szükséges értékek, attitűdök és képességek is helyet kapnak benne. Végül az általános gondolkodási képességeket (például problémamegoldás, információk szűrése és értékelés) kell megemlíteni, mint a társadalomismereti műveltség alkotóelemeit. A társadalomismereti nevelés hazai tantervi értelmezésében is megjelennek ezek az elemek, így azt mondhatjuk, hogy a Nemzeti alaptanterv nem köteleződött el egyik nemzetközi irányzat mellett sem, hanem mindegyikre alapozva fogalmazza meg céljait.

A neveléstudományi szakirodalomban több fogalom is elterjedt azon műveltségterületek elnevezésére, melyeket a társadalomismereti műveltség fog össze. Így például a történelemtanítás céljaként a történelmi műveltség fejlesztését jelöli meg, amely szolgálhatja a nemzeti azonosságtudat erősítését, a jelenkori társadalmi folyamatok megértését vagy az általános képességek fejlesztését (Krausz, 2015). A történelemtanítás legújabb nemzetközi trendjeivel összhangban egyre inkább a történelmi gondolkodás fejlesztésére helyeződik hangsúly, amely a történelmi ismeretek (ön)reflektív elemzését, értelmezését és kritikus értékelését teszi lehetővé (Kojanitz, 2013).

A műveltségterület másik nagy részterülete az állampolgári műveltség, amelynek fejlesztése egyszerre szolgálja az egyén társadalmi boldogulását és a társadalom demokratikus működését. Az állampolgári műveltség (vagy állampolgári kompetencia, ahogyan a Nemzeti alaptanterv és az európai uniós dokumentumok nevezik) legátfogóbb és nemzetközi szinten is elismert tudásmodelljét az IEA dolgozta ki. A műveltségterületet ismeretek, attitűdök, képességek és viselkedésformák együtteseként határozzák meg, melyek az állam és az állampolgárság, az állampolgári értékek, a közéleti részvétel és az állampolgári elköteleződés témákhoz kapcsolódnak (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016).

Végül a társadalmi alapfogalmak, a társadalomtudományok tudásanyagának ismerete, valamint a társadalomtudományi megismerés alkalmazása az a részterület, amely a társadalomismereti műveltséget alkotja. Az alaptanterv rendre a jogot, a közgazdaságtant és a politológiát emeli ki mint a társadalomismereti nevelésben jelentős szerephez jutó társadalomtudományokat. A társadalomismereti érettségi követelményeiben azonban a szociológia és a szociálpszichológia is megjelenik, azok fogalmainak és elméleteinek ismerete is szükséges a projektfeladat elkészítéséhez. Az említett tudományterületek közül egyedül a közgazdaságtan tudásanyagának leírására létezik külön fogalom, a pénzügyi műveltség, amely a pénzügyi ismeretek, a pénzügyekhez kapcsoló-

dó attitűdök és viselkedési formák, valamint a pénzügyekhez kapcsolódó gondolkodási folyamatok együttesét jelenti (Tóth, 2015; Horváth, 2017).

Érdeemes egy pillantást vetni a PISA globális kompetencia mérésére tett kísérletére is, amely a globális világ kihívásaival való hatékony megküzdéshez szükséges ismeretek, attitűdök, értékek és képességek mérésére válik. Ezek segítségével válik lehetővé, hogy a tanulók helyi, regionális vagy globális társadalmi ügyeket értelmezzenek, megoldjanak, ennek során mások álláspontját megértsék, hatékony kultúraközi kommunikációt folytassanak és felelősen cselekedjenek (OECD, 2020). A globális kompetencia tudásmodelljében felfedezhetjük a társadalomtudományok ismeretanyagát, a tudományterülethez kapcsolódó képességeket és látásmódot, mely lehetővé teszi a társadalmi-gazdasági problémák vizsgálatát, értelmezését és megoldását. Emellett a mért tudáseggyüttesben felfedezhetjük az állampolgári nevelés globális vonatkozásait is.

A felsorolt műveltségterületek sokfélesége rámutat arra, hogy a társadalomismereti műveltség gyűjtőfogalom, amely számos műveltségterületet foglal magába, ezzel együtt céljaival és tartalmával kapcsolatban eltérő vélekedések élnek, ami megnehezíti egy egységes tudásmodell létrehozását. Ezt tovább bonyolítja az is, hogy habár a műveltségterület bizonyos elemei (például a társadalmi problémák értelmezéséhez szükséges képességek, demokráciával kapcsolatos ismeretek) univerzálisak, a műveltségterület más elemei erősen kultúraspecifikusak (például nemzeti történelem, állampolgári ismeretek). Emellett a társadalomismeret multidiszciplináris jellegéből fakadóan a társadalomtudományok konszenzusára is szükség lenne abban a tekintetben, hogy mely elemek képezik a társadalomismereti műveltség elemeit (Weber, 2010, 2011).

Mindezek alapján a társadalomismereti műveltségről az alábbi megállapításokat tehetjük: Összetett műveltségterületről van szó, amely magában foglalja a jelenismeretet és a múltismeretet is. Nem köthető kizárólag egyetlen diszciplínához, hanem a társadalomtudományok széles spektrumából (például szociológia, jog, közgazdaságtan, pszichológia) meríti ismeretanyagát, és olyan átfogó képességek kapcsolódnak hozzá, mint például a problémamegoldás vagy a társadalmi folyamatok elemzésének képessége. Mindezek mellett kiemelt szerepet kap azon normák, értékek és attitűdök fejlesztése, melyek a demokratikus állampolgári létezéshez szükségesek.

A társadalomismereti nevelés hazai helyzete

A rendszerváltást megelőzően erős ideológiai nyomás alatt álltak az iskolák, a direkt politikai szocializáció egyértelmű célként volt jelen az intézményekben, és áthatotta teljes működésüket. A pedagógusok ebben a helyzetben többféle stratégiát követhettek. Egyrészt a hivatalos irányvonalnak megfelelően részt vehettek a kívánatosnak tartott szocialista emberkép közvetítésében, másrészt a központi elvárásokkal ellentétben munkálkodhattak saját rejtett tantervük megvalósításán, miközben látszólag a hivatalos irányvonalat követték. Végül a zárt tantermi ajtókon túl használhatták az „összekacsintás nyelvét”, melynek segítségével a lehetőségekhez mérten kifejezheték ellenérzéseiket a rendszerrel kapcsolatban. A rendszerváltás elhozta az iskolák világnézeti semlegességét, ami a korábbi rossz tapasztalatok eredményeként nemcsak azt jelentette, hogy az iskolára nehezedő ideológiai nyomás megszűnt, hanem hogy a korábbi kellemetlen tapasztalatok miatt a pedagógusok jelentős része elzárkózott a közéleti-politikai témák ideológiamentes, tárgyilagos iskolai feldolgozásától is (Fenyő D., 2017).

A tanárok által követett stratégia korántsem volt egyedi, az állampolgári szocializáció kettőssége az iskola világán kívül is megnyilvánult. Míg a hivatalos állampolgári szocializáció narratívájával találkoztak a tanulók az iskolában, addig az iskola falain kívül teljesen ellentétes tapasztalatokat szereztek, ami nem kedvezett a közéleti érdeklődés kialakulásának (Szabó & Falus, 2000). Nem meglepő ezen folyamatok ismeretében, hogy habár a demokratikus fordulatot követően megszűnt az iskolai állampolgári szocializáció ideológiavezéreltsége, az isko-

la e tekintetben nem tudott jelentős mértékű hatást gyakorolni a tanulókra. Napjainkban továbbra is jellemző, hogy az iskolai és a mindennapi tapasztalatok ellentmondanak egymásnak. Ez az ellentmondás nem segíti elő, hogy a kívánatosnak tartott értékeket, normákat és viselkedésformákat a tanulók megfelelően elsajátítsák és begyakorolják. Ennek hiányában nem marad más lehetőségük, mint hogy passzív, a közélet és a politika iránt érdektelen hozzáállást alakítsanak ki és kövessenek (Jakab, 2020b).

Ezzel párhuzamosan a tantervi dokumentumokban ellentétes folyamat játszódott le a rendszerváltást követően. A társadalmi-gazdasági változások és a nemzetközi tendenciák hatására a Nemzeti alaptantervben megjelent az igény a tanulók társadalomismereti műveltségének fejlesztése iránt. Az Ember és társadalom műveltségterületen belül az egyes NAT-változatok megfogalmazták annak szükségességét, hogy a tanulók ne csak történeti kontextusba ágyazva ismerjék meg a társadalmi folyamatokat, hanem foglalkozzanak azok jelenkori működésével is. A társadalomismereti témákon belül kiemelt figyelmet kapott a demokráciára nevelés, amely nemcsak a műveltségterületen belül jelent meg célként, hanem a 2007-es NAT-változat óta az általános fejlesztési célok és a kulcskompetenciák (lásd szociális és állampolgári kompetencia) között is helyet kapott. Ha azonban a kerettanterveket nézzük, akkor korántsem rajzolódik ki ilyen pozitív kép. Míg kezdetben lehetőséget kaptak az iskolák arra, hogy önálló tantárgyként tanítsák a társadalomismeretet, a tantárgy fokozatosan háttérbe szorult és integrálódott a történelemtantárgyba. A társadalomismereti tartalmak ugyanakkor elszórtan további más tantárgyakban is helyet kapnak (például etika, földrajz). Fontos ezzel együtt kiemelni, hogy a társadalomismeret presztízsével kapcsolatban pozitív fejleményként értékelhető, hogy 2005 óta választható érettségi vizsgatárgy (Dancs & Fülöp, 2020).

A társadalomismeret több tantárgyba integrált megjelenése önmagában előremutató elképzelés abban az értelemben, hogy a természeti és a társadalmi világ sem írható le mereven, csak egy-egy tudomány segítségével, hanem összetett tudást igényel. A társadalomismereti műveltség ezen komplexitását jeleníthette volna meg a terület keresztantervi jellege, azonban a hazánkban nagyobb hagyományokkal rendelkező történelem tantárgy dominanciája jellemezte és jellemzi ma is az Ember és társadalom műveltségterületet. A helyzet fontossága ugyanakkor, hogy ez a szaktárgy is számos kihívással küzd, így például kevés szakdidaktikai kutatás zajlik, és korlátozott információ áll rendelkezésre a történelemtanítás hazai gyakorlatáról (F. Dárdai & Kaposi, 2020).

Mivel a történelemtantárgy szerepe meghatározó a társadalomismereti nevelésben, érdemes megvizsgálni, hogy a társadalomismereti nevelésnek milyen speciális jellemzői vannak, hogyan szolgálhatja a kijelölt célokat, ugyanakkor melyek azok a hagyományai, amelyek akadályozhatják a társadalomismereti nevelés modern elvárásainak megvalósulását. Mind a történettudomány, mind a társadalomtudományok műveléséhez szükség van olyan fogalmak megértésére és használatára (például perspektíva, okság, ágencia, bizonyíték), amelyek segítségével leírhatóvá válnak események és folyamatok (Barton, 2017). Hasonló vonás, hogy az eredményes munkához a pedagógusoknak multidiszciplináris tudást kell birtokolniuk. Nemcsak egy-egy tudományterületen kell jártasnak lenniük, ismerniük kell a társadalomtudományok alapfogalmait is.

Módszertani tudás tekintetében azonban eltérő elvárások fogalmazódnak meg a két műveltségterület kapcsán. Jakab (2018) megállapításai szerint eltérő módszertant igényel az egyik és a másik műveltségterület fejlesztése. A történelemtanítás klasszikus hagyománya a múlt megismerését, a tanultak reprodukálását várja el a tanulóktól. Ezzel szemben a társadalomismereti nevelés hagyományai (lásd a társadalomismereti nevelés szakági és progresszív irányzatait) nem a kész válaszok megtanítását tűzik ki célul, hanem hogy a tanulók maguk tegyék fel a megfelelő kérdéseket, problémákat vizsgáljanak meg, információkat elemezzenek és értékeljenek. A hazai történelemdidaktikában vannak arra mutató törekvések, hogy átalakuljon a történelmi műveltségről al-

kotott felfogás (lásd Kojanitz, 2013), és ennek megfelelően az aktív tanulási módszerek kerüljenek előtérbe. Mivel a társadalomismereti nevelésben kiemelt feladatot betöltő történelemtanárok gyakorlatáról keveset tudunk, így nehéz annak pontos megítélése, hogy milyen mértékben jellemző a régi hagyományok és az új megközelítés alkalmazása. Habár a tantervekben érezhető a történelmi műveltség új felfogásának jelenléte, kérdés, hogy a pedagógusok mennyire tudnak alkalmazkodni az új módszertant igénylő elvárásokhoz. Másrészt azt is megfontolandó, hogy Thornton (2005) kifejezésével élve a pedagógusok a társadalomismereti nevelés kapuőrei, sok múlik azon, hogy a pedagógusok miként fordítják le a tanterveket, és milyen módon törekcsenek azok megvalósítására.

A másik fontos különbség a történelmi és a társadalomismereti műveltség között az, hogy milyen tartalom keresztül zajlik a műveltség fejlesztése. Míg a történelmi műveltségben a múltismeret dominál, ugyanakkor jelenismereti tartalmak is helyet kapnak benne, addig a társadalomismereti műveltségben pont fordított az arány: a jelenismereti tartalmak hangsúlya nagyobb. Ez a különbség önmagában nem lenne jelentős, hiszen a társadalomismereti műveltséget adó fogalmak, attitűdök és képességek fejlesztése mindkét tartalom megvalósulhat. Felmerül azonban a tudás transzferálhatóságának kérdése, hogy mennyire képesek a tanulók a múltismereti tartalmakon keresztül elsajátított tudásuk alkalmazására jelenismereti kontextusban.

Amennyiben arról szeretnénk képet kapni, hogy a gyakorlatban miként valósul meg a társadalomismereti nevelés, akkor korlátozott információk állnak rendelkezésünkre. A pedagógusok számára elérhető módszertani ajánlások, azonban nagyon kevés empirikus kutatás tudósít arról, hogy a pedagógusok miként fordítják le a tantervi célokat, és miként igyekeznek azokat munkájuk során megvalósítani. Egy tanítók körében végzett nem reprezentatív felmérés alapján például tudjuk, hogy a pedagógusok önbevallásuk szerint a tantervek által kijelölt témákat dolgozzák fel. Ugyanakkor elgondolkodtató eredménynek számít, hogy habár a pedagógusok magabiztosnak ítélték meg magukat ezen témák tanításában, a kitöltők negyede mégis úgy véli, módszertani tudását bővítenie kellene (Kinyó et al., 2020). Az állampolgári nevelés hazai gyakorlatára vonatkozóan reprezentatív adatokkal rendelkezünk arról, hogy a diákok és a pedagógusok, intézményvezetők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek. A pedagógusok vélekedése szerint a legfontosabb általános pedagógiai célok: az erkölcsi nevelés, az egészséges életmódra nevelés, az egyéni képességek kibontakoztatása, valamint a nemzeti hagyományok ápolása. A történelemtanárok szerint az állampolgári nevelés fő feladata a felelősségvállalás, a kritikai gondolkodás és a tolerancia fejlesztése. Az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatban mindegyik válaszadói csoport arról számolt be, hogy elsősorban az ismeretközlést lehetővé tevő frontális munkaszervezés a meghatározó, habár egyre inkább jellemzők a csoportmunkában végzett feladatok is (Kaposi, 2019). Ez utóbbi eredmény arra utal, hogy a pedagógusok a klasszikus módszereket preferálják a társadalomismereti műveltség komplex fejlesztéséhez szükségesekkel szemben.

Amennyiben a társadalomismereti nevelés jövőbeli irányáról szeretnénk képet kapni, akkor a Nemzeti alaptanterv legújabb változatát kell megvizsgálunk. A 2020-as Nemzeti alaptanterv (5/2020. (I. 31.) Korm. rendlet) a korábbiakhoz képest a következő változásokat tartalmazza: Szembetűnő, hogy a műveltségterületek helyett tanulási területek szerepelnek, amelyeket a dokumentum tantárgyakra bont tovább. Ez a változás már önmagában is jelentős, mivel a korábbi változatokban szereplő műveltségterületek tantárgyak felett álltak, és azt üzenték az olvasónak, hogy habár egyértelműen kötődnek bizonyos tantárgyakhoz, nemcsak azokon belül kell törekedni a műveltségterületek által megfogalmazott célok fejlesztésére. Emellett a korábbi Ember és társadalom elnevezés Történelem és állampolgári ismeretekre módosult, amelyen belül a történelem, az állampolgári ismeretek, valamint a hon- és népismeret jelennek meg immáron tantárgyakként, amelyeket a dokumentum a tanulási területhez rendel. Ha tartalmi szempontból vizsgáljuk a területet, akkor a fő célok között a történelmi

tudás fejlesztése, a demokráciára, állampolgári szerepvállalásra nevelés és a nemzeti kultúra közvetítése, ezen keresztül a nemzeti azonosságtudat fejlesztése jelenik meg. A történelem esetében a célok között kiemelt szerepet kap a nemzeti identitás fejlesztése, a társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok megértésének elősegítése, a demokráciára nevelés. Az állampolgári ismeretek célrendszere a felnőtt lét szerepeinek kialakítására, a demokratikus közéleti szerepvállalás kialakítására, valamint a nemzeti identitás és a pénzügyi tudatosság fejlesztésére teszi a hangsúlyt. A hon- és népismeret a helyi és a nemzeti identitás erősítését szolgálja. Érdemes arra is kitérni, hogy míg a 2012-es változatban az Ember és társadalom műveltségterület az 1-4. évfolyamra vonatkozóan is megfogalmaz célokat, valamint javaslatot tesz a műveltségterület arányára, addig a 2020-as változatban a tanulási terület csak az 5. évfolyamtól jelenik meg.

Ha a társadalomismereti műveltség szempontjából értékeljük a dokumentumot, akkor a következő pozitívumok és negatívumok emelhetők ki: a korábbi műveltségterület átnevezése egyértelművé teszi, hogy mely tantárgyakra kerül a hangsúly, ezzel végleg megszűnik a terület kereszttantervi jellege. Ezt erősíti az a fejlemény is, hogy az általános iskola alsó tagozatához kapcsolódóan nem jelenik meg a tanulási terület fejlesztési igénye. A terület és az azon belül definiált tantárgyak mindegyikében hangsúlyosan jelenik meg a nemzeti azonosságtudat fejlesztési igénye, ugyanakkor a célokból annak szükségessége is kirajzolódik, hogy a tanulók ismerjék és értsék a társadalmi folyamatok működését, váljanak a társadalom aktív, cselekvő tagjává.

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a NAT legújabb változata szűkíti a társadalomismereti nevelés célrendszerét. A demokráciára nevelés és a társadalmi folyamatok megértése továbbra is megjelenik, azonban a társadalomtudományi nézőpont kialakulásának ösztönzése eltűnt a dokumentumból. A társadalomtudományi gondolkodás, az ehhez a területhez kötődő speciális módszerek és eredmények ismerete nélkül nehezen várható el, hogy a tanulók reális és differenciált képet alakítsanak ki erről a tudományterületről. Egy középiskolások körében végzett kutatás eredményei szerint a vizsgált 11. évfolyamos tanulókra jellemző, hogy hajlamosak kritikai attitűd nélkül elfogadni minden információt, a tudomány céljának pedig az egyetlen helyes válasz megtalálását tartják (Z. Orosz & Korom, 2020). Habár az idézett eredmények nem általánosíthatók, és a kutatás a természettudományokkal kapcsolatban vizsgálta a tanulók vélekedését, rámutatnak arra, hogy a tudományos megismerés jellemzőinek megismertetése a tanulókkal nem zökkenőmentes. Ez semmiképpen sem kedvez a társadalomtudományok megítélésének, az irántuk táplált bizalomnak és az általános megbecsülésnek. Az eredmények tükrében sürgető feladatnak tűnik a tanulók tudományról alkotott tévképzeiteinek eloszlátása, azonban az új alaptanterv ezt nem kezeli a társadalomismereti nevelés kiemelt feladatáént.

Összegzés, következtetések

Napjaink társadalmi, gazdasági és technológiai kihívásai rámutatnak a társadalomismereti nevelés szükségességére. A helyi, regionális és globális környezeti problémák, a különböző kultúrák közötti érintkezés mértékének növekedése, a mindennapi életünket meghatározó technológiai eszközök jelentette lehetőségek és veszélyek mind abba az irányba mutatnak, hogy a társadalom komplex folyamatainak, a társadalomtudományok fogalomrendszerének és működésének megértése, továbbá a demokratikus állampolgári cselekvés elősegítése kiemelt feladat. Amennyiben ezek elérésén nem kellő hatékonysággal dolgozik az iskola, nem tudjuk a ránk váró kihívásokat megfelelően kezelni sem egyéni, sem társadalmi szinten.

A társadalomismereti nevelés az utóbbi két évszázadban eltérő hangsúlyokkal, de folyamatosan jelen volt az iskolákban. Attól függően, hogy milyen tartalom van a hangsúly, megkülönböztetik a múltismeretet és a jelenismeretet. A múltismeret tanításának, azaz a történelemtanításnak régebbi tradíciói vannak, míg a jelenismereti témák, köztük az állampolgári ismeretek elsőként a 19. század második felében jelentek meg a magyar

iskolákban. A társadalomtudományok önállóodásával párhuzamosan a jelenismeret kibővült ezek ismeretanyagával, valamint a társadalomtudományok műveléséhez szükséges képességekkel. Habár a társadalomismereti nevelés nagy átfogó célja, a tanulók felkészítése az állampolgári szerepre továbbra is meghatározó, jelentős változás következett be abban, hogy milyen tartalommal, milyen módszerek segítségével kívánják a társadalomismereti nevelést megvalósítani.

A társadalomismereti műveltség olyan komplex fogalom, amely magában foglalja a társadalomtudományok (történettudomány, jog, közgazdaságtan, politológia, szociológia, pszichológia) tudásanyagát és az azok műveléséhez szükséges képességeket. A felsorolt tudományok sokfélesége rámutat a társadalomismereti műveltség sokrétűségére, egyúttal lehetetlenné teszi, hogy önmagában vizsgáljuk. Éppen ezért a társadalomismereti neveléssel foglalkozó kutatások a társadalomismereti műveltség egy-egy szeletére koncentrálnak, így például a történelmi, az állampolgári vagy a gazdasági/pénzügyi műveltségre, de a nemzetközi szakirodalomban megjelent a „világfaluban” való eligazodáshoz szükséges globális kompetencia kutatása is.

A tantervi változások alapján a következő megállapításokat tettük a társadalomismereti nevelésről: a területen ellentétes folyamatok tapasztalhatóak: míg a korábbi tantervek a jelenismeret és a múltismeret együttesét nevezték társadalomismeretnek, addig az újabbak már kizárólag a jelenismeretet és a társadalomtudományok műveléséhez szükséges szemléletmódot, képességeket értik alatta. Ezzel párhuzamosan a jelenismeret a történelem tantárgyba integrálódott, amelyet a múltismeret dominál. A történelemdidaktika reagálva a tudásról alkotott új felfogásra, valamint a jelenismeret integrációjára, törekszik a módszertani megújulásra, a történelmi műveltség korszerű értelmezésére és ezen keresztül az általános képességek fejlesztésére irányuló tanári gyakorlat kialakítására.

Ennek ellenére keveset tudunk a pedagógusok gyakorlatáról, arról, hogy milyen módszerekkel dolgoznak az órákon, hogyan ültetik át a gyakorlatba a tartalmi szabályozók elvárásait. Ezek hiányában csak feltételezésekbe bocsátkozhatunk azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok miként fordítják le a tantervi elvárásokat, és milyen mértékben alkalmazzák azokat a módszereket, amelyek szükségesek a társadalomismereti nevelés hatékony megvalósításához, a jelenismereti témák feldolgozásához.

A társadalomismereti nevelés hazai helyzete ellentmondásos. Az Ember és társadalomismeret műveltségterület általános céljai azt sugallják, hogy a múltismeret és a jelenismeret egyensúlyára épül a műveltségterület. A szakirodalom azonban (lásd Dancs & Fülöp, 2020; F. Dárdai & Kaposi, 2020; Jakab, 2020a) abba arra hívja fel a figyelmet, hogy a történelemtanítás, és ezen keresztül a múltismeret tanítása, a történelmi műveltség klasszikus fejlesztési céljai határozzák meg a terület gyakorlatát.

A társadalomismereti nevelés ismertett körülményei számos kérdést vetnek fel, melyek tisztázása a további kutatások feladata. Elsőként arra lenne szükség, hogy több kutatás foglalkozzon a társadalomismereti nevelés iskolai gyakorlatával. Az egyik irány lehet a tanulók teljesítményének értékelése, míg a másik lehetőség a pedagógusok vélekedéseinek és gyakorlat feltárása. Ezek a kutatások nemcsak a társadalomismereti nevelés hatékonyságának megismerését tennék lehetővé, hanem bizonyítékokon alapuló oktatási döntések megszületését is.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 – kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

1. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
2. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
3. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
4. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról
5. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
6. Arató, F., Hodinka, L., Horváth, J-né, Koczka, J., Korányi, Gy-né, Pechó, Z-né, & Ujcz, P-né (1972). *A társadalmi ismeretek tananyaga hazánkban és külföldön*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
7. Barton, K. C. (2017). Shared Principles in History and Social Science Education. In Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 449–468). London: Palgrave-MacMillan.
8. Csapó, B. (2003). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, 48(12), 1478–1485.
9. Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
10. D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
11. Dancs, K., & Fülöp, M. (2020). Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–71.
12. F. Dárdai, Á. & Kaposi, J. (2020). Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020): Trendek, mozaikok, mintázatok. In F. Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (Eds.) *A történelemtanítás a történelemtanításért: Válogatás a történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)* (pp. 15–59). Budapest: Magyar Történelmi Társulat.
13. Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (Eds.), *The handbook of social studies research* (pp. 42–67). New York: Wiley-Blackwell.
14. Fenyő D., Gy. (2017). Homo politicus – homo pedagogicus. Az iskola és a politika 2017. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(9–10), 95–109.
15. Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: Routledge.
16. Horváth, I. (2017). A nemzetközi és hazai pénzügyi, gazdasági oktatás eredményei a kutatások tükrében. A PénzSztár verseny mint a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztésének sajátos lehetősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7–8), 18–43.
17. Jakab, Gy. (2012). Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás Online*, 3(2–4).
18. Jakab, Gy. (2018). A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései. A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(9–10), 97–104.
19. Jakab, Gy. (2020a). Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságszociológiai kutatásokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(1–2), 114–132.
20. Jakab, Gy. (2020b). A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás*, 11(1–2).
21. Kaposi, J. (2010). Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(3–4) 69–92.
22. Kaposi, J. (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései. In Szőke-Milinte, E. (Ed.), *Pedagógiai mozaik* (pp. 84–98). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
23. Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*, 11(1–2).
24. Katona, A. (2009). *Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából I. Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei (1650–1806)*. A magyarországi történelemtanítás múltjából I. Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei (1650-1806) Tanári Kincsesár. Történelem. Raabe Kft. Budapest.

25. Kárpáti, A. (2012). Információs társadalom, iskola, tanulás. In Bessenyei, J. (Ed.), *Összhang: Tudomány a gazdaságban és a társadalomban* (pp. 111–139). Eger: Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó.
26. Kinyó, L., Dancs, K., & Huszka, N. (2020). Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(6–7) 47–67.
27. Kis-Tóth, L., Gulyás, E., & Racsko, R. (2017). Transzverzális kompetenciák fejlesztésének pedagógiai módszerei, különös tekintettel a digitális kompetenciára. *Educatio*, 26(2) 230–245.
28. Kojanitz, L. (2010). A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20(9) 65–81.
29. Kojanitz, L. (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás Online*, 2(4)
30. Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23(2) 28–47.
31. Korom, E. & Z. Orosz, G. (2020). A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány*, 181(1), 34–46.
32. Knausz, I. (2015). *A múlt kútjának tükré. A történelemtanítás céljairól*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. Retrieved from: <https://mek.oszk.hu/15500/15519/> (2021. 02. 19.)
33. Lajtai, L. L. (2004). *Nemzetkép az iskolai történelemoktatásban 1777–1848. A nemzeti történelem konstruálása az első magyar történelemtankönyvekben*. *Iskolakultúra-könyvek 21*. Pécs-Budapest: Iskolakultúra, Országos Széchenyi Könyvtár, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
34. Mátrai, Zs. (1990). *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
35. Miklósi, L. (2009). A történelem és társadalomismeret új tartalmai a demokráciára nevelés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(8-9), 119–122.
36. OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Paris: PISA, OECD Publishing
37. OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: PISA, OECD Publishing.
38. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
39. Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, 181(1), 11–23.
40. Szabó, I. & Falus, K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 383–400.
41. Thornton, S. J. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. New York: Teachers College Press
42. Thornton, S. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. In Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9–41). New York: Wiley-Blackwell.
43. Tóth, E. (2015). A gazdasági műveltség diagnosztikus mérésének lehetőségei online környezetben. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 269–293). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
44. Weber, B. (2010). Challenges of Social Science Literacy – Editorial. *Journal of Social Science Education*, 9(4), 2–5.
45. Weber, B. (2011). Testing and Diagnosing Social Science Literacy. *Journal of Social Science Education*, 10(3), 3–5.
46. Z. Orosz, G. & Korom, E. (2020). A tudásról és a tudomány működéséről alkotott nézetek vizsgálata 11. évfolyamos diákok körében. In Engler, Á., Rébay, M., & Tóth, D. A. (Eds.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (pp. 377). Debrecen: Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.

Defining social science literacy

The paper aims to define social science literacy, present its characteristics and the main tendencies of social science education in Hungary. The summary outlines the domains of social science education through the historical changes of social science education and the analysis of Man and society content area in the different versions of the National Core Curriculum. Based on the review of the literature and curricula the following conclusions can be made. Although social science education focuses on the past and the present as well, history education dominates the area. Social science literacy is complex, consisting of historical and social science knowledge, values, attitudes and skills which promote the development of students' differentiated social science perspective and democratic citizenship. The definition of social science literacy advances the role of social science education, promotes better understanding of the domain and supports further research.

Keywords: social science education, history education, citizenship education

Narratív interjú a pedagóguskutatásban

Bencsikné Molnár Réka* és Szabolcs Éva**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.8

A tanulmány célja a narratív vizsgálódás módszertanának bemutatása, amely az elmúlt évtizedekben a különböző tudományágak széles körében jelentősen elterjedt. A tanulmány az elméleti áttekintést követően arra vállalkozik, hogy a narratív módszer alkalmazhatóságát a kvalitatív pedagóguskutatáson belül néhány példán keresztül szemléltesse, és felhívja a figyelmet arra, hogy a narratív interjúk többféle elemzési dimenziót kínálnak. A témájukat és a narratív elemzési módszertanukat tekintve sokszínű pedagóguskutatások példái alapján kirajzolódik, hogy a narratív interjúk technika alkalmazhatósága sokoldalú lehetőséget nyújt a kutatók számára, továbbá a pedagóguslét megismerésének és megértésének széles horizontját nyitja meg.

Kulcsszavak: kvalitatív pedagóguskutatás, narratíva, narratív szemlélet, narratív vizsgálódás, narratív interjú

Bevezetés

A narratíva kétféle módon nyert lendületet, egyrészt az oktatáskutatás szakirodalmában előforduló kifejezésként, másrészt a közelmúltban, mint önmagában kialakulóban lévő kutatási módszertan, amely a tudományágak széles körében használatos. Rögzíti az emberi tapasztalatokat személyes történetek felépítése és rekonstrukciója révén, kiválóan alkalmas a komplexitás, valamint a kultúra- és emberközpontúság kérdésének kezelésére, mivel képes megragadni és elmesélni azokat az eseményeket, amelyek a legnagyobb hatással voltak ránk (Webster & Mertova, 2007, p. 1.).

Az emberek a rendelkezésükre álló narratívák szerint értelmezik életüket. A történeteket folyamatosan átalakítják az új események tükrében, mert nem vákuumban léteznek, hanem egész életen át tartó személyes és közösségi elbeszélések formálják őket. Anekdoták, pletykák, dokumentumok, folyóiratcikkek, prezentációk, média és minden más szöveg és műtárgy, amelyet a mindennapi életünkben a jelentés felépítéséhez és közvetítéséhez alkalmazunk, a történetmesélés folyamatának eszközeit képezik (Webster & Mertova, 2007, p. 7.). „A személyes narratívák mind formájukat, mind tartalmukat tekintve az egyén identitását hordozzák. Az elmondott történetek magát az életet képezik le: az egyén belső valóságát mutatják meg a külső világ számára, s közben alakítják az elbeszélő személyiségét, valóságról alkotott képét. Sőt, a történet maga az egyén identitása, amely az elbeszélés során alakul ki, majd akár az egész életen át folyamatosan változik, alakul.” (Fehér, 2010, p. 68.).

A narratíva túllép a határokon a kutatás és a gyakorlat között és lehetővé teszi a kutatók számára, hogy teljeskörűen szemléltessék a tapasztalatokat annak minden összetettségében és gazdagságában (Webster & Mertova, 2007). E szerzők alternatív kutatási módszerként ajánlják a narratív vizsgálódást és semmi esetre sem vetik el a kvantitatív módszerek hasznosságát. Úgy gondolják azonban, hogy a kvantitatív módszerek számos

* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Elméleti-történeti Pedagógia Program, e-mail: bencsik.m.reka@gmail.com

** Professor emerita, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szabolcs.eva@ppk.elte.hu

esetben túlságosan hatástalanok lehetnek a vizsgált alanyok vagy jelenségek bizonyos fontos szempontjainak megismerésében és gyakran elhanyagolják az összetett kérdéseket, amelyeket például a kutatás résztvevői fontosnak tartanak. Ez abból ered, hogy a kvantitatív módszereknek általában nincs lehetőségük összetett emberközpontú kérdések kezelésére. Ezért a két szerző úgy gondolja, hogy a narratív vizsgálódásnak különleges értéke van, mivel hozzájárulhat a kutatás komplexitásához, valamint a kultúra- és az emberközpontúság kérdéseinek kezeléséhez.

Jelen tanulmány a narratív vizsgálódás módszertanának sokszínűségét világítja meg és néhány példát felsorakoztatva ismerteti a narratív interjú technikájának alkalmazhatóságát a kvalitatív pedagóguskutatáson belül.

A narratív vizsgálódás

Az elmúlt három évtized kiemelkedő jelentőségű a narratív vizsgálódás, mint módszeregyüttes szempontjából, hiszen az érdeklődés iránta a különböző tudományágak széles körében jelentősen megnőtt. Az eredeti módszertani megközelítéseket az irodalomtudomány és a szociolingvisztika kínálta, és ezekből az erőforrásokból számottevő narratív vizsgálati megközelítés született (Webster & Mertova, 2007). A témával foglalkozó szakirodalmak szinte mindegyike hangsúlyozza, hogy narratív vizsgálódás egy olyan multidiszciplináris vállalkozás, amely számos társadalomtudományban jelen van, ideértve az antropológiát, a közgazdaságtant, a történelmet, a pszichológiát, a szociológiát és a szociolingvisztikát, képviselve az úgynevezett "narratív fordulatot" ezekben a tudományokban (Wells, 2011).

Webster és Mertova (2007) hangsúlyozza, hogy nem egyetlen narratív vizsgálati módszer létezik, hanem megannyi, az egyes tudományterületeken alapuló lehetőséggel találkozhatunk. Úgy vélik, ha a narratív vizsgálódás jövőbeni alkalmazhatóságára tekintünk, az egyetlen hátránya gyakorlati szempontból az, ami az előnye is: a sokfélesége. Azt állítják, hogy jelenleg nem érhető el egy egységes narratív vizsgálati módszertani megközelítés, amely segítené azokat a kutatókat, akik az egyes tudományterületeken átívelve próbálják alkalmazni ezt a megközelítést. Így könyvük hiánypótló abból a szempontból is, amennyiben egy kritikai narratív vizsgálati megközelítést ajánl, amely több tudományághoz is tartozhat.

A narratív vizsgálódást alkalmazó kutató kísérletet tesz arra, hogy az egészségességet megragadja, ezzel szemben más módszerek gyakran egy-egy ponton kommunikálják a vizsgált személyek vagy jelenségek megértését és jellemző, hogy sokszor kihagyják a „közbeeső” szakaszokat. A narratív vizsgálódás az elmondott, a hallott és az olvasott történetek elemzésével és azok kritikai szemlélésével foglalkozik (Webster & Mertova, 2007).

Olyan szerzők, mint Reeves (1996), vagy Gough (1997) álláspontja szerint a posztmodernizmus szemléletéhez áll közelebb a narratív vizsgálódás. Míg a modernizmus összekapcsolódik az igazság és a tudás tudományos megértésével, azt állítva, hogy létezik egy végső, objektív igazság, addig a posztmodernizmus az emberközpontú igazságok, holisztikus perspektívához kapcsolódik, fenntartva, hogy vannak szubjektív, többszörös igazságok (Webster & Mertova, 2007, p. 11.). A narratív típusú vizsgálódások tehát különböző paradigmákat, elméleti megközelítéseket tekinthetnek kiindulási alapnak (Wells, 2011. p. 5.).

Ebből következik az is, hogy a narratív típusú vizsgálódás az érvényesség és a megbízhatóság hagyományos, elsősorban a kvantitatív kutatásokban használt fogalmait másképp használja, és arra törekszik, hogy megállapításai „jól megalapozottak” és „alátámaszthatóak” legyenek, hangsúlyt fektetve az emberi tapasztalatok nyelvi valóságára. Ahogy arra korábban utaltunk, a narratív típusú vizsgálódás nem állítja, hogy az objektív „igazságot” képviseli, hanem inkább a „valószerűségre” törekszik, egy sajátos olvasat leírására, bemutatására, értelmezésére. A kvantitatív kutatásban a „megbízhatóság” a mérőeszközök konzisztenciájára és stabilitására

utal, míg a narratív kutatásban a figyelem a terepjegyzetek és az interjúk átiratainak „megbízhatóságára” irányul (Webster & Mertova, 2007, p. 4.).

Savin-Baden és Van Niekerk (2007) tanulmánya a narratív vizsgálódás versengő irányzatait mutatja be. A tanulmány abból a szempontból is jelentős, hogy nemcsak a módszer elméleti megközelítéseit tárgyalja, hanem egy gyakorlati útmutatást nyújt a narratív vizsgálódás használatához. Megvilágítja, hogy értelmezésükben mi számít narratívnak és ezeket mint adatokat hogyan lehet elemezni. A tanulmány két példát mutat be a narratív vizsgálódás használatára, az első példa perspektívát kínál a hallgatók tapasztalatainak feltárására Dél-Afrikában, a második példa olyan problémákat mutat be, amelyek az Egyesült Királyság problémaalapú tanulásában folytatott narratív kutatás során merültek fel. Végül Fuller és munkatársai (2003) és Hughes (2004) tanulmányait sorakoztatják fel szemléltetve azt, hogy hogyan lehetett volna a narratív vizsgálódást használni két különböző földrajzi tanulmányban. A szerzők ismertetik, hogy a narratív vizsgálódásnak számos előnye van, az egyik például az, hogy viszonylag könnyű rávenni az embereket, hogy meséljenek, mivel a legtöbb ember örömmel mesél magáról. Részletes adatok megszerzése pedig azért lehetséges, mert ez gyakran könnyedén megjelenik az elbeszélte eseményekben. Lehetőség adódik mélyreható jelentés és reflexió megszerzésére. Az emberek többnyire nem rejtegetik az igazságot, amikor elmesélik történetüket, vagy ha ezt mégis megpróbálják, akkor az, az alapos adatértelmezésben nyilvánvalóvá válik.

Balogh Beáta és Szabolcs Éva (2019) tanulmánya jól példázza a hazai narratív szemléletű pedagógiatörténeti kutatásokat, rávilágítva a történeti kutatások fontos eszközeként felismert nyelvi eszközök alkalmazhatóságára. A tanulmány abból a szempontból is érdekes, hogy hangsúlyozza a narratív szemléletmód jegyében történő kutatási lehetőségek, eltérő megközelítések és módszerek tárházát.

Kvalitatív pedagóguskutatás: a narratív interjúk szerepe

A pedagógiai folyamat központi szereplője a pedagógus. A 19. század második felében két pedagógus csoport professziója jön létre, amelyek során egymástól alapvető vonásaiban eltérő tanári, valamint tanítói pedagógiai kultúra, pedagógus szaktudás születik meg. Ennek létrejötté a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan végbemenő folyamat, amely során megszületnek az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszerei, különféle pedagógus professziók, valamint az önálló tudománnyá váló neveléstudomány és részdiszciplínái (Németh, 2012).

Számos kutatás foglalkozik azzal, hogy feltárja a pedagógus szerepeit, társadalmi helyzetét, beilleszkedését, lélektanát és a pedagóguspálya szociológiai vonatkozásait (Falus, 1998). A Pedagógiai Lexikonban (1997) a pedagóguskutatás alábbi meghatározása található: „A pedagógiai kutatásnak a pedagógus szakma sajátosságai, a pedagógusok élet-és munkakörülményeivel, tevékenységével, valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó ága (Báthory & Falus, 1997, p. 168.)” Az empirikus pedagóguskutatás kezdete 1896-ig nyúlik vissza, amikor is Kratz a hatékony tanár jellemzőit vizsgálta tanulók körében. Ezzel a kutatással útnak indult a tulajdonságlisták összeállítása, amely megközelítési mód a pedagógus-személyiség-vizsgálódásokat napjainkban is jellemzi. Az 1960-as években vette kezdetét a tanórán történetek tudományos megfigyelése. Hatalmas mintákon végeztek reprezentatív empirikus vizsgálatokat, amelyeknek az volt a célja, hogy adatokat gyűjtsenek a tanári tevékenységekről, és azokat összehasonlítsák a tanári munka eredményességével. A pedagóguskutatásban alakult ki a folyamat-eredmény paradigma. A kutatási eredmények nemcsak a megfigyelési kategóriarendszerek kidolgozását tették lehetővé, hanem a pedagógiai készségek definiálása és rendszerezése is helyet kapott a pedagógiai köztudatban. Később elkezdődtek a folyamat-eredmény paradigma felülvizsgálatát célzó kutatások, amelyek a tanárok és tanulók belső történéseinek vizsgálatára fókuszáltak. A pedagóguskutatás nagy állomása a gondolkodás-ku-

tatás lett, amelynek első irányzata az 1970-es évek kezdetén megszülető döntéskutatás volt. A pedagógusgondolkodás kutatásának további irányai a konstruktivizmus és a kognitív pedagógia, amelyek a tanári tudáselemek leírására fókuszáltak, a középpontjukban pedig a tudás létrejötte és annak változása áll. Magyarországon Csapó Benő és Nahalka István képviselik a legerőteljesebben ezt az irányzatot. A pedagógusgondolkodás kutatásának legutolsó évtizedének új iránya a tanári hitek kutatása (Szivák, 2002). A pedagóguskutatásban különböző irányzatok alakultak ki, ezek az irányzatok kiegészítik, nem pedig kizárják egymást. Összefoglalva az alábbi irányzatokat le lehetjük fel: az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárása, az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása, a pedagógiai képességek feltárása, az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása, a gyakorlati készségek meghatározása, a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása, a pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása és a reflektív tanítás definiálása (Falus, 1998, p. 98.).

A pedagógus tevékenységében a gondolkodás és a cselekvés a mindennapi gyakorlatban nemigen szétválasztható folyamatok, s ezek előzményeként, kísérőjeként, továbbá eredményeként mutatkoznak meg a pedagógusok nézetei és tudása (Falus, 2006). A pedagógus gondolkodásával foglalkozó irányzatok megegyeznek abban, hogy *a pedagógusok rendelkeznek valamiféle pszichikus konstrukciókkal, amelyek leírják az egyén cselekvéseit mozgató mentális állapotok tartalmát és struktúráját* (Báthory & Falus, 2001, p. 221.). A pedagógusok nézetei több forrásból fakadnak: a személyes életpasztaletok egészen gyermekkortól kezdenek kiépülni, ezeket befolyásolják a családi körülmények, az egyén neme, szocioökonómiai státusza, valamint a kulturális és földrajzi helyzete. Az egyén tanulásának időszakából is származnak élmények, továbbá a gyakorló pedagógusok saját tanításának hatásai is tapasztalatokat jelentenek (Báthory & Falus, 2001). Anning (1988) hat tanárról szóló tanulmányában rávilágít arra, hogy a pedagógusok gyermekek tanulásáról szóló elgondolásaiba foglalt elvek világosan kapcsolódtak az általuk azonosított tanítási stratégiákhoz. Így arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok nézetei a gyakorlatukba vannak beágyazódva (Bennett, Wood, & Rogers, 1997). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének pedagógiai nézetrendszerek feltárására vállalkozó kutatócsoportja 1998-ban és 1999-ben a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit, velük folytatott interjúk alapján vizsgálta. A kutatás kognitív, konstruktivista alapokon állt, a pedagógus nézeteit az alábbi témák mentén mutatta be: nevelés, tanítás, gyermekkép, oktatási célok, tudás, motiváció, differenciálás, oktatási módszerek, értékelés, oktatási tervezés (Golnhofer & Nahalka, 2001).

A pedagóguskutatás újabb irányzataként a narratíva-kutatás, a narratív interjú alkalmazása jelent meg az 1990-es években.

Az interjúkészítés lehetőséget ad arra, hogy betekintést nyerjünk az emberek életének tevékenységi rendszerébe, ezzel utat nyitva a kutatóknak arra, hogy ezt a tevékenységet megértse (Seidman, 2002). A kutatók úgy látták, hogy a pedagógusok által elmondott narratívák a pedagógus-személyiség további rétegeit, tevékenységük, gondolkodásmódjuk mélyebb elemeit tárhatják fel.

A narratív interjúnak több évtizedes múltja van, szülőanyja az oral history, amely az 1920-as évektől az interjút mint új forrást helyezte a történelmi vizsgálódások középpontjába (Feischmidt, é. n.). Az oral history fogalma számtalan értelmezési lehetőséget, kutatási módszertant foglal magába, amelyek közül két alapvető megközelítés emelkedik ki. Az egyik megközelítés alapja a személyes dokumentumok, elmondott személyes történetek és olyan források összessége, amelyek a történelem résztvevőinek személyes élményeit, élettörténeteit tartalmazzák. Az élettörténet olyan konkrét idő, amelyet a kutatók egy kiterjedt önéletrajzi elbeszélés leírására használnak, akár szóban vagy írásban, amely az élet egészét vagy nagy részét lefedi (Denzin & Lincoln, 2005, p. 652.).

A másik megközelítés az oral history-ra mint módszerre, interjúzási technikára tekint (Udvarnoky, 2007).

A narratív szemléletű pedagóguskutatások és a gondolkodásuk kutatásának reflektív iránya összekapcsolódott.

Az Egyesült Államokban az 1980-as években elkezdődött a reflektív gondolkodás, a reflektív gyakorlat és a reflektív tanárképzés lehetőségeinek vizsgálata. Felismerték, továbbá számos empirikus kutatás bizonyította be a reflektív gondolkodás szerepét a tanárrá válás folyamatában, aminek eredményeképpen megkezdődtek a kezdő és tapasztalt tanárokat összehasonlító vizsgálatok. Megszületett a gondolkodáskutatások reflektív iránya. A reflektív gondolkodás körébe sorolhatók a narratív módszerek, ide sorolhatjuk az élettörténetek elemzését, önéletrajzi interjúk készítését és a naplók elemzését. Ezek a módszerek a pedagógusok saját, megélt tapasztalatait tárják fel és ez által vizsgálják a reflektív gondolkodást (Szivák, 2002). A reflektivitásnak két iránya különböztethető meg: *a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthoz történéseire, valamint a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseket* (Szivák, 2014, p. 13.). Már Dewey-nél megjelenik a reflektivitás (1951) gondolkodásköre, aki szerint a reflektív gondolkodás során a lehetséges cselekvések alternatívákká strukturálódnak, s így a „rendszerellen” szituáció világos helyzetű alakulhat (Szivák, 2014). *„A reflektív gondolkodás kutatásának legfontosabb jellemzői az elmúlt évtizedben a kis mintákon végzett mélyelemzések, főként narratív módszerek alkalmazása. A történetekből, leírásokból kiderül, melyek azok az alapvető problémák, melyekkel az egyén megküzd, nyomon követhető a feldolgozás, megoldás folyamata”* (Szivák, 2014, p. 16.). A narratológia önálló kutatási irányzattá szerveződött a strukturalista irodalomtudományban, az 1960-as években, ugyanakkor multidiszciplináris tudományterületté formálódott az utóbbi évtizedekben, és a strukturális elemzéseken túl az elbeszélések értelmezése is hangsúlyt kapott (Onega & Landa, 1996).

Connelly és Clandinin (1990) kanadai kutatók használták először a narratív vizsgálódás kifejezését a tanárképzés szemléletének, folyamatának leírására, amelynek a középpontjában a történetmesélés áll. Munkájukban azt hangsúlyozták, hogy amit az oktatásban ismerünk, az abból ered, hogy egymásnak oktatással kapcsolatos tapasztalatokat mesélünk. Szemléletük jól példázza a narratív vizsgálódás egyik fontos jellemzőjét, a lehetséges olvasatok feltárását a pedagóguskutatásban is, hiszen a pedagógusok személyes narratíváinak megmutatása a kutatásban csak egy a lehetséges pedagógus-történet rekonstrukciók közül (Connelly és Clandinin, 2000.).

Szabolcs Éva (2014) tanulmányában három kutatást áttekintve megvilágításba kerül a pedagóguskutatás narratív szemlélete. A tanulmány rámutat arra, hogy a pedagóguskutatásnak született egy olyan formája, amely a narrativitás jegyében elmélkedik. A szerző arra keresi a választ, hogy a korábbi kutatási irányzatokhoz képest az elbeszélő források kutatása milyen széles lehetőséget nyújt a hazai és nemzetközi pedagóguskutatások számára. A három kutatás eredményei hangsúlyozzák a pedagógusszemélyiség összetettségét, valamint emberi és szakmai komplexitását, továbbá rávilágítanak arra, hogy a történetmesélés kutatómódszertanilag megragadható formája segít abban, hogy közelebb kerüljünk a pedagógus lét megismeréséhez, megértéséhez.

Narratív szemléletű vizsgálódások a pedagóguskutatásokban – két nemzetközi példa

Kelchtermans és Ballet (2002)

A pedagóguskutatásnak számos olyan szakirodalma van, amelyben kis mintán az egyéni szóbeli kikérdezés módszerét is alkalmazták. Kelchtermans és Ballet értekezése (2002) a belgiumi általános iskolai tanárokról szól. A kezdő tanárok „praxis-sokkja” nemcsak az osztálytermi kérdésekkel, hanem az iskolában, mint szervezetben a tanári szocializációval is foglalkozik. Az elbeszélő-életrajzi és mikropolitikai megközelítés ötvözésével a tanul-

mányban központi szerepet játszik az a gondolat, hogy a tanárok tevékenységét a szervezet tagjaként szakmai érdekek vezérlik. A kérdőíves interjúk és az interjúk adatainak értelmezése során a kutatók öt kategóriába sorolták a szakmai érdekeket: (a) anyagi, (b) szervezeti, (c) szociális, (d) kulturális-ideológiai és (e) önértékek. A szerzők rávilágítanak arra, hogy a kezdő tanárok mikropolitikai tapasztalatainak megértése nemcsak a tanárok karrier-tanulásának elméleti fejlődéséhez, hanem a tanárképzés és indukciós programok minőségének javítása szempontjából is fontos. Az osztálytermen túlmutató szocializáció témájában több kutatást is ismertetnek a szerzők, saját kutatásukban pedig a kezdő tanár és az iskola, mint szervezet közötti kölcsönhatásra összpontosítanak. Meg akarják érteni ezeknek a kölcsönhatásoknak a jellemző vonásait, és azt, hogy ezek hogyan befolyásolják a kezdő tanárok cselekedeteit és hitét. Feltételezték, hogy a gyakornoki periódus kihívásait jelentős mértékben meghatározza a szervezeti kontextus és a munkakörülmények, amelyekben a kezdő tanárok dolgoznak. A vizsgálatban a kutatási kérdések a következők voltak:

1. Hogyan alakult a kezdő tanárok tapasztalatszerzése a szakmai szocializációjuk során pályájuk gyakornoki periódusában?
2. A kezdő tanárok egyéni felfogása a szakmai szocializációjuk során milyen módon ütközött az iskolák mikropolitikai valóságával?

Az adatgyűjtés során arra kérték a kezdő tanárokat, hogy tekintsenek vissza az időben és elbeszélő módon rekonstruálják saját karriertapasztalataikat. A kutatásban 14 kezdő tanárt kérdeztek meg, akik flamand általános iskolában dolgoztak, és akik a tanári bizonyítványaikat két tanárképző intézettől kapták, így figyelembe tudták venni a tanárképzés összefüggéseit és ezzel egyidejűleg korlátozni a heterogenitást. Olyan válaszadókat kerestek, akik éppen kiléptek pályájuk a gyakornoki szakaszából és így már olyan karriertapasztalatokkal rendelkeztek, amelyekre reflektálni tudtak. Olyan embereket választottak ki, akik 3-5 éve tanítottak. A mintában 10 nő és 4 férfi szerepelt. Minden válaszadót egyéni esettanulmányként kezeltek. A tanulmányban használt kutatási módszertan a Kelchtermans által kifejlesztett „önéletrajzi öntematizálás” eljárásának egyik változata volt. Ebben az eljárásban a válaszadókat arra ösztönzik, hogy megosszák tapasztalataikat és a hozzájuk tartozó jelentéseket (tematizálás). Az eljárást egy kérdőívvel kezdték, amelyben a válaszadók kronológiai áttekintést adtak a formális karrier helyzetükről. A kérdőíveket a kutatók a narratív életrajzi interjú előtt kapták meg és felhasználták az interjú kérdések elkészítéséhez. Az interjúk félig strukturáltak voltak. Az egyéni szóbeli kikérdés helyét és idejét a válaszadók választották, és mindannyian úgy döntöttek, hogy az otthonukban történjen az interjú. Minden interjú felvételre és átírára került. A transzkripciók jegyzőkönyvet témátörédekbe osztották és kódolták. A kódok leíró (a töredékekben tárgyalt témák összefoglalása) és értelmező (fogalmi keretet tükröző) jellegűek. A transzkripció és a kódolás után szisztematikus összefoglaló jelentést írtak le, amely a válaszadó releváns adatait strukturált formában mutatta be (minden jelentés ugyanazt a bekezdésstruktúrát képviselte). Ezt a jelentést Szakmai Biográfiai és Mikropolitikai Profilnak nevezték el. Minden adatot két kutató elemzett, az egyes értelmezéseket érveléssel, vitával finomították, amíg nem sikerült egyetérteniük az összes eset értelmezésével kapcsolatban. Ebben a tanulmányban csak a horizontális elemzés eredményeire koncentrálnak. A kategóriák lehetővé teszik az analitikusabb és differenciáltabb mikropolitika összetett jelenségének megértését az iskolákban és különösen a kezdő tanárok szakmai szocializációjában. A kategóriák közötti megkülönböztetés fogalmi és analitikus jellegű, mivel olyan jelenség különböző aspektusait tárja fel, amelyek valójában mindig értelmes egészként nyilvánulnak meg. A tanulmány részletesebben tárgyalja a különböző érdekcsoportokat, és azt, hogy azok hogyan határozzák meg a tanárok által érzékelt mikropolitikai valóságot. A kezdő tanárok karriertörténeteinek mikropolitikai elemzése azt mutatta meg, hogy a mikropolitika magába foglalja a küzdelmet és a konfliktusokat, valamint az együttműködést és a koalíció építését. A valóságban ez nagyon

különböző cselekvések formájában valósulhat meg, a tanár mint egyén és a szakmai környezet közötti kölcsönhatástól függően. A tanárok cselekvéseit és mikropolitikai jelentőségüket soha nem lehet megérteni a saját kontextus figyelembevétel nélkül. Annak érdekében, hogy analitikusan feltárják a mikropolitikai elemeket a kezdő tanárok karriertörténeteiben (tapasztalatok), a mikropolitika fogalmának meghatározása a kívánatos munkakörülmények (szakmai érdekek) és az érdekek különböző kategóriái tekintetében hatékony elemző eszköznek bizonyultak. Az elemzés azt is feltárta, hogy a konkrét kölcsönhatások és helyzetek gyakran több érdekcsoportot érintenek.

Burns és Bell (2011)

Burns és Bell (2011) tanulmánya a pedagógusok szakmai identitásának fejlődésére fókuszál a különböző háttérrel rendelkező pedagógusok kontextusában. Rávilágítanak arra, hogy a felsőoktatásban dolgozó diszlexiás tanárok hogyan használják narratív forrásaikat a szakmai, tanári identitásuk megteremtésére. A narratív interjúkat elemezve, a pozíció-elmélet és a narratív identitás elméletei alapján elmondható, hogy a megkérdezettek több olyan professzionális tanári identitást alakítottak ki, amelyek szorosan kapcsolódtak az egyes tanárok diszlexiás érzékeléséhez. A diszlexia tapasztalata pozitív elemként definiálódott. Ahelyett, hogy akadálynak tekintették volna, a tanár saját identitásának részévé válhatott és eszközt jelenthetett a szakmában való fejlődésben. A kutatás során a résztvevők kiválasztásának folyamata bonyolult volt, hiszen olyan tanárokat kellett felkutatniuk, akik készek voltak beszélni diszlexiás tanárként szerzett tapasztalataikról. Nyolc tanár, akik közül öt Finnországból és három Angliából származott, önként osztotta meg tapasztalatait. A tanulmány empirikus adatait így Finnországban és Angliában nyolc narratív interjú során gyűjtötték össze. A megkérdezetteket arra ösztönözték, hogy a lehető legnyíltabban fejezzék ki gondolataikat. Az interjúalanyok anyanyelvén folytatott beszélgetések 1-1,5 órán át tartottak, azokat digitálisan rögzítették és szó szerint írták át. Mivel ez a vizsgálat egy doktori tanulmány eleme volt, az elemzési folyamat nagyobb része a finn kutatóra hárult, ugyanakkor digitális és internetes technológiákat használtak annak érdekében, hogy az angol kutató ellenőrizhesse az átiratok pontosságát. Az adatelemzés arra irányult, hogy megpróbálják megérteni, hogy az interjúalanyok miként építik fel saját maguk megértését diszlexiás tanárokként. Ezt a Lieblich, Tuval-Mashiach és Zilber (1998) által kidolgozott elméleti keretrendszer és módszertani erőforrások felhasználásával próbálták elérni, amiben a szerzők két elemzési dimenziót kínálnak életrajzok és más narratív anyagok elemzéséhez és értelmezéséhez: a *holisztikus versus kategorikus* és a *tartalom versus forma* dimenziókat. A holisztikus dimenzió az ember életét, mint egész entitást közelíti meg, és részletenként értelmezi az elbeszélést. Ez a megközelítés akkor előnyös, ha a cél felkutatni az ember fejlődését, mint egészet. A kategorikus dimenzió először elemzi a történetet, majd összegyűjti az egyes kategóriákhoz tartozó különböző részeket vagy szavakat a teljes történetből, vagy más elbeszélők által létrehozott történetekből. A kategorikus megközelítés akkor hasznos, ha a kutatás az embercsoport által megosztott jelenségek tanulmányozására koncentrál. A *tartalom versus forma* dimenzió olyan eszközöket kínál, amelyek a beszámoló explicit vagy implicit tartalmára vagy pusztán a szöveg formájára összpontosítanak. Ezért mind a tartalom struktúrája, mind a szavak és metaforák kiválasztása fontos (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998). Az említett tanulmányban szereplő adatok elemzése a holisztikus dimenziókat és a kategorikus tartalmú megközelítést alkalmazta annak érdekében, hogy jobban meg tudják érteni a megkérdezettek szakmai tanári identitásának szerkezetét. Az első fázisban a kategorikus tartalmú megközelítést alkalmazták a kutatók, ahol az átirat interjúkat elemezték számos különböző téma azonosítása érdekében. Ezt úgy sikerült elérni, hogy többször átolvasták az interjúk szövegét, és a tanárok munkatapasztalatainak leírására és annak magyarázatára összpontosítottak, hogy mit jelent tanárnak lenni diszlexiásként. Az elemzés e fázisának eredményeképpen a

felbukkanó témák aprólékos listája került megfogalmazásra. Az elemzés második fázisában holisztikus jellegű megközelítést alkalmaztak, amikor a lista felismert témakörei lettek elemezve, arra összpontosítva, hogy a tanárok hogyan használják ezeket a narratívákat, mint forrásokat a szakmai tanári identitásuk megteremtésében. Amikor a tanárok az elbeszélésükben a különféle témákat felhozták és azoknak különböző jelentéseket adtak, azzal egyben lehetséges szakmai, tanári identitásukat is építették.

Burns és Bell (2011) az *Eredmények* című fejezetben bemutatja az interjúk során leggyakrabban említett témaköröket, és rámutat az adatok három legfontosabb témakörére. Az elbeszélésekből három identitáskonstrukció bontakozott ki:

1. „az érzékeny és empatikus tanár”;
2. „a tanár, aki kihasználja személyes erősségeit”;
3. „a kitartó és cselekvő tanár”.

A kutatás során a szerzők a tanárok szakmai identitásait narratív konstrukciókként értelmezték, valamint olyan társadalmi konstrukciókként tekintettek azokra, amelyekben az identitás folyamatosan épül fel és rekonstruálódik a többiekkel való kölcsönhatásban, irányt mutatva a tanárok számára, hogy képessé tegyék magukat a tanításra és legyőzzék a személyes alkalmatlanság érzését (Burns & Bell, 2011).

Zárógondolatok

E rövid áttekintés felvázolta azokat az irányokat, amelyek újabban jellemzik azokat a kvalitatív pedagóguskutásokat, amelyek a narratív megközelítés különféle módszereit alkalmazzák. Az itt bemutatott témájukat és narratív elemzési módszertanukat tekintve sokszínű pedagóguskutatások példái rávilágítottak arra, hogy a kutatók számára a narratív interjú technikájának alkalmazhatósága a pedagóguslét megismerésének és megértésének széles horizontját nyitja meg.

Irodalom

1. Balogh, B. & Szabolcs, É. (2019). Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 5(1–2), 57–65.
2. Báthory, Z. & Falus, I. (2001). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó.
3. Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
4. Burns, E. & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952–960.
5. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
6. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Third Edition. London, England: SAGE.
8. Falus, I. (1998, szerk.). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
9. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
10. Fehér, B. (2010). A narratív segítő beszélgetés. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 21(3), 66–88.
11. Feischmidt, M. (é.n.). *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Szabadbölcészlet. Retrieved from http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index4b47.html?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=53
12. Golnhofer, E. & Nahalka, I. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
13. Gough, N. (1997). *Horizons, Images and Experiences: The Research Stories Collection*. Geelong: VIC: Deakin University.
14. Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
15. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
16. Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 – nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
17. Onega, S. & Landa, J. A. G. (1996). *Narratology: An introduction*. London: Longman
18. Reeves, T. (1996). 'A hopefully humble paradigm review', ITFORUM Digest, 21 February
19. Savin-Baden, M. & Van Niekerk, L. (2007). *Narrative Inquiry: Theory and Practice*. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 459–472.
20. Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
21. Szabolcs, É. (2014). Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, 2012–2013, 109–115.
22. Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
23. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
24. Thompson, P. (1988). *The interview, The voice of the past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
25. Udvarnoky, V. (2007). Szóbeszéd vagy történelem? Az oral history értelmezési lehetőségei. *Replika*, 58, 28–29.
26. Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge/Taylor & Francis Group.
27. Wells, K. (2011). *Narrative Inquiry. Pocket Guide to Social Work Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Narrative interview in pedagogical research

The aim of this study is to present the methodology of narrative research, which has spread significantly in a wide range of different disciplines in the previous decades. Following the theoretical review, the study undertakes to illustrate the applicability of the narrative method through many examples within qualitative pedagogical research. Finally, two pedagogical studies are presented that offer multiple dimensions of analysis for the analysis of narrative interviews. In terms of their topic and narrative analysis methodology, the examples of diverse pedagogical research show that the applicability of the narrative interview technique provides a versatile opportunity for researchers and opens a wide horizon for getting to know and understand pedagogical existence.

Keywords: qualitative pedagogical research, narrative, narrative approach, narrative research, narrative interview

Szerzőink

Borbáth Katalin

okleveles pedagógiai szakpszichológus, gyógypedagógus, pszichológia tanár. Az oktatási intézményrendszer minden szintjén, óvodától az egyetemig kipróbálta magát pedagógusként. Ugyanakkor a pszichológus diploma megszerzését követően elsősorban Budapesten a X. kerületi pedagógiai szakszolgálatnál, illetve iskola- és óvodapszichológusként dolgozott. Jelenleg a veszprémi Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató, a budapesti Leövey gimnázium pszichológusa, a Milestone Institute mentora, az ELTE PPK óraadó oktatója. Online továbbképzést fejlesztett magyar és angol nyelven az erőszakmentes kommunikáció témában, mely jelenleg akkreditálásra vár. 2019-től újra aktív PhD hallgatója a PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolának. Disszertációját a pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése, szakmai személyisége és női identitása kimunkáltsága témakörben írja. 2021-ben kimagasló tehetségfejlesztő munkájáért a Nemzeti Tehetség Program által odaítélt Bonis Bona díjban részesült.

Bencsikné Molnár Réka

az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Elméleti- történeti Pedagógia Doktori Programjában utolsó éves PhD hallgató. Kutatási témája: pedagógusok gyermekfelfogása. A tanítók gyermekekről vallott nézetei az életpályájuk narratíváinak tükrében. Végzettségét tekintve csecsemő- és kisgyermeknevelő és neveléstudomány szakos bölcsész. Az Újbudai Szemünk Fénye Központi Bölcsődében dolgozott csecsemő- és kisgyermeknevelőként. Jelenleg szakreferensként dolgozik az Újbudai Bölcsődei Intézményeknél, ahol a szakmai munkát segíti, valamint bölcsőde kutatással és a diplomás kisgyermeknevelők mentorálásával foglalkozik. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon óraadóként tartott Kisgyermek-pedagógia gyakorlatot.

Czirfusz Dóra

okleveles survey statisztikus, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási témája a szakképzés munkaerő-piaci értéke, a szakképzésben tanulók életútjának vizsgálata. Érdeklődési területei közé tartozik a kérdőíves adatfelvételek módszertana, különösen a neveléstudományi témájú kutatások során.

Dancs Katinka

történelem és pedagógia szakos tanári diplomát szerzett 2011-ben a Szegedi Tudományegyetemen. Doktori tanulmányait a szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatáselmélet programjában folytatta. Doktori fokozatát 2018-ban szerezte meg. 2019 óta egyetemi adjunktus a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében.

Eszes Fruzsina

okleveles francia nyelv és irodalom szakos tanár, neveléstudomány szakos bölcsész, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A színházi világban szerzett sokéves előadóművészeti tapasztalata és pedagógiai érdeklődése összekapcsolásaként doktori kutatásában az improvizáció szerepét vizsgálja a tanárrá válás folyamatában és a tanárképzésben.

Horváth H. Attila

1986 és 1999 között az Országos Pedagógiai (Közoktatási) Intézetben dolgozott. A felsőoktatásban 1997 óta docensként tanított a Miskolci Egyetemen, a Pannon Egyetemen és a Budapesti Corvinus Egyetemen. 2015-ben került az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetébe, ahol 2018 januárjától egyetemi tanárként oktat a képzés minden szintjén (Ba, MA, Doktori Iskola). Egyetemi pályafutása alatt különböző tisztségeket töltött be: volt tanszékvezető, intézetigazgató-helyettes valamint főigazgató a tanárképző központ élén. Tagja az ELTE és a PTE doktori iskolájának és témavezetőként hat PhD hallgató – ebből kettő nemzet-

közi – munkáját irányítja. Kutatási területe a Freinet-pedagógia, a pedagógussze-
rep, a morális nevelés és az informális tanulás. Ezekben a témákban számos cik-
ket, tanulmányt és könyvet publikált.

Horváth László

közgazdász-andragógus, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa. PhD fokozatát 2019-ben szerezte. Kutatási területe az oktatási intézmények
vezetési és szervezési sajátosságaira irányul, elsősorban a tanulószervezeti visel-
kedés vizsgálatával foglalkozik. Tanárképzésben és -továbbképzéseken, pedagó-
gia és emberi erőforrás tanácsadó szakokon oktat.

Kálmán Orsolya

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének docense, a Felsőoktatás- és Innová-
ciókutató Csoport tagja. 2009-ben szerzett doktori fokozatot, 2021-ben habili-
tált. Kutatóként a tanulás, tanulástámogatás, a felsőoktatás-pedagógia és az ok-
tatók folyamatos szakmai fejlődésének témáival foglalkozik. 2018-tól a Nevelés-
tudományi Intézetben belül működő Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani
Központ vezetője.

Kardos Dorottya

gyógypedagógus, felsőoktatás-pedagógia szakos bölcész. Az ELTE PPK Neve-
léstudományi Doktori Iskolájának harmadéves doktorandusz hallgatója, a Felső-
oktatás- és Innovációkutató Csoport és a Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani
Központ tagja. Kutatási területe a fogyatékkal élő hallgatók tanulási ta-
pasztalata a felsőoktatásban, az inkluzív felsőoktatás.

Kolosai Nedda

pszichológus, egyetemi docens, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékén ok-
tat 1999-től napjainkig. Előadásokat, szemináriumokat tart, iskolai gyakorlatot
vezet. Kutatási területe a játék, az innovatív-, konstruktív tanulási formák, új kul-
turális játszóterek beemelése a mindennapi közoktatási és felsőoktatás-pedagó-
giai gyakorlatba, digitális platformokon is. Tanítókkal, köztük Winkler Mártával
készített életútinterjúk hatására kíváncsisága, kutatásai az örömmel, lelkesedés-
sel végzett tanítás és tanulás aspektusainak feltárása felé vezették. A Pedagó-
gusképzés folyóirat Iskolateremtők rovatának vezetője. A Gyermeknevelés Tudo-
mányos Folyóirat főszerkesztője. Több kutatócsoport tagja, a Gyermekkultúra-,
játékkultúra-, gyermekkorok, művészeti nevelés a mentális egészség összefüggé-
seiben módszertani- és kutatóműhely vezetője. A Játék az iskolában, valamint a
Gyermekkultúra aktuális kérdései tantárgy életre hívója a tanítóképzésben. Je-
lenleg a múzeumi tanulás kora gyermekkori és felnőttkori aspektusait kutatja.

Kopp Erika

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének habilitált
docense, az Oktatási Intézmény- és Programfejlesztés Kutatócsoport (OIP) veze-
tője, a Neveléstudományi Intézetben tanárképzési, intézményfejlesztési, a dok-
tori képzésben programfejlesztési tárgyakat oktat, az ELTE PPK Neveléstudomá-
nyi Doktori Iskola témavezetője. Számos nemzetközi és hazai kutatás témafele-
lőse, fő kutatási területei: intézményfejlesztés, programfejlesztés, református
iskolák.

Lénárd Sándor

egyetemi docens az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, elsősorban peda-
gógia szakos, tanárszakos és doktori hallgatókat, valamint leendő vezetőket ok-
tat. Kutatási témái közé tartozik a pedagógiai innováció, az adaptív nevelés, a ta-
nulást támogató értékelés, a szervezetkutatás és az intézményvezetés gyakorlati
kérdései.

Misley Helga

pedagógia szakos bölcész és okleveles kommunikáció és médiatudomány szak-
értő, az ELTE PPK egyetemi adjunktusa. Doktori (PhD) fokozatát 2018-ban sze-
rezte meg, kutatásának fókuszában az oktatásmarketing és a digitális technoló-
giával támogatott tanulás és tanítás áll.

- N. Tóth Ágnes* gyógypedagógus, pedagógia szakos előadó, az ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely docense. PhD fokozatát 2005-ben szerezte, 2015-ben habilitált. Kutatási területe a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai inklúziója és a pedagógusképzés és -továbbképzés. Nevéhez több képzési terv akkreditációja és nemzetközi projektek vezetése is kapcsolódik. Pályafutása során tanító- és tanárképzésben, valamint pedagógus továbbképzésben egyaránt oktatott. Főbb tanítási területei: oktatáselmélet, speciális nevelési szükségletek és kutatómódszertan.
- Pálvölgyi Lajos* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport külső tagja. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 1976-ban doktori címet szerzett. Az MTA Pedagógiai Kutatócsoport, majd az MTA Pszichológiai Intézet tudományos munkatársa 1982-ig. Ezt követően számos kül- és belföldi vállalatnál projekt- és programmenedzser, projektigazgató, tanácsadó, oktató. A Project Management Institute Magyar Tagozat alelnöke (2003–2017). A PROJECON Projekt Tanácsadó Kft. ügyvezetője. Kutatási területei: pedagógiai folyamatok modellezése, pedagógiai mérések, oktatási innovációk, projektalapú tanulás digitális környezetben, pályaorientáció.
- Saad Judit* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének munkatársa, az Intézet mester és doktori szintű európai uniós támogatású nemzetközi képzési projektjeinek projektmenedzsere, a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport tagja.
- Szabolcs Éva* az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karának professzor emeritusa. Kutatási területe neveléstörténeti és kvalitatív kutatómódszertani témákat ölel fel. A gyermekkor-történet és gyermekkor-kutatás mellett újabban az 1950-es évek magyarországi pedagógiai történéseit kutatja az Elméleti, Történeti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportban.
- Szivák Judit* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense. A kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoport vezetője. Kutatási területe a pedagógusgondolkodás-kutatás, különös tekintettel a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására és fejlesztésére, annak módszertanára, valamint a pedagógusképzés. A Neveléstudományi Doktori Iskola törzstagja, a Szaktárgyi pedagógiák program vezetője, reflektív és felsőoktatáspedagógiai doktori kurzusok oktatója és témavezetője.

Authors

Katalin BORBÁTH

is a certified post-graduate psychologist, special education and psychology teacher. She has been working in all the stages of education from preschool to university. She mainly works at counseling centers and as a school and preschool psychologist in Budapest. Nowadays she works at Saint Agota Child Protection Serving Centre in Veszprém, at Leövey Secondary School in Budapest as a psychologist, also as a mentor at Milestone Institute Budapest, and gives lessons at ELTE PPK. She has originally developed an online training program on Non-Violent Communication in English at Udemy and in Hungarian also, which is in the process of accreditation. Since 2019 she has again been an active Ph.D. aspirant at OTDI at PTE, in Pécs. The theme of her dissertation is about the mental hygiene state of female teachers with special regard to the development of their professional and female identity. In 2021 she was awarded the Bonis Bona prize because of her outstanding talent developer job by the NTP foundation.

Réka BENCSIKNÉ MOLNÁR

is a final year PhD student in the Theoretical – Historical Pedagogy Doctoral Program of the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. Her research theme is 'Teachers' perceptions of children'. Teachers 'views of children in light of the narratives of their professional career. In terms of qualifications, she is an infant and early childhood educator and educational scientist. She worked in the Central Nursery of Szemünk Fénye in Újbuda as an infant and early childhood educator. She is currently working as a specialist rapporteur at the Újbuda Nursery Institutions, where she assists with the professional work, and her work also includes nursery research and mentoring graduate infant and early childhood educators. She has also given lectures on Practice of Early Childhood Pedagogy at the Faculty of Pre-School and Primary Education at Eötvös Loránd University.

Dóra CZIRFUSZ

is a survey statistician, studying at the Doctoral School of ELTE PPK. Her research topic is the labor market value of vocational education and graduate tracking of students. Her professional interest includes the methodology of questionnaires, especially in the field of education.

Katinka DANCS

graduated as a history and pedagogy teacher at the University of Szeged in 2011. She was a PhD student in the Learning and Instruction educational programme in the Doctoral School of Education in Szeged. She received her PhD in 2018. She has been an assistant professor in the Institute of Education at the University of Szeged since 2019.

Fruzsina ESZES

is a teacher of French language and literature and a graduated educational scientist. Currently a student at the Doctoral School of Education at ELTE PPK. In her doctoral research she combines her many years of performing arts experience in the theatre world and her pedagogical interest by exploring the role of improvisation in the process of becoming a teacher and especially in teacher education.

László HORVÁTH

is an economist-andragogue, and works as assistant professor at ELTE PPK Institute of Education. He received his PhD in 2019. His research revolves around the leadership and management issues of educational institutions,

especially focusing on learning organisational behaviour. He teaches in teacher education and teacher CPD, pedagogy and human resources counsellor programmes.

Attila HORVÁTH H.

worked for the National Pedagogical (research) Institute between 1986 and 1999. Since 1997 he has given lessons in higher education as associate professor at the University of Miskolc, University of Pannonia (Veszprem) and Corvinus University of Budapest. In 2015 he joined Eötvös Loránd University and since February of that year he has been working in the Faculty of Education and Psychology at Institute of Education. Since January 2018 he has been giving lessons as fulltime professor at all levels (Ba, MA, Doctoral School of Education). He occupied several different positions during his career at universities: Vice Director, Director of Institute, Chief Director of Center of Teacher Training. He is a member of the Doctoral School at ELTE and at the University of Pécs, and as a supervisor he leads the work of 6 PhD students among whom two are international students. His research fields are the Freinet-pedagogy, roles of teachers, moral education and informal learning. Several articles, studies and books of his were published on these subjects.

Orsolya KÁLMÁN

is an associate professor at the Institute of Educational Sciences at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group of Higher Education and Innovation. She obtained her PhD in 2009 and her habilitation in 2021. Her research interests are learning, facilitating learning, higher education pedagogy and university teachers' professional development. Since 2018 she has been leading the Teaching and Learning in Higher Education Unit at the Institute of Education.

Dorottya KARDOS

is a special education teacher and a higher education pedagogy specialist. She is a third-year doctoral student at the Doctoral School of Education, PPK, Eötvös Loránd University and a member of the Higher Education and Innovation Research Group and the Teaching and Learning in Higher Education Unit. Her field of research is the learning experience of students with disabilities in higher education and inclusive higher education.

Nedda KOLOSAI

is a psychologist, associate professor, and has been teaching at the Department of Educational Science at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education from 1999 to the present. She gives lectures, seminars, and leads school practice sessions. Her field of research is play, innovative, constructive forms of learning and the incorporation of new cultural playgrounds into everyday public education and higher education pedagogical practice, also on digital platforms. As a result of her life-course interviews with teachers, including Márta Winkler, her curiosity and research led her to explore aspects of teaching and learning with joy and enthusiasm. Columnist of the School Creators section of the Teacher Education and Learning journal. The editor-in-chief of the Journal of Early Years Education <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/>. She is a member of several research groups and the leader of the Methodology and Research Workshop in the Context of Children's Culture, Play Culture, Childhood, and Art Education as well as Mental Health. Creator of Play in School subject in teacher education. Nowadays she is researching aspects of museum pedagogy in childhood and adulthood.

Erika KOPP

is a habilitated associate professor at the Institute of Educational Sciences of the Faculty of Pedagogy and Psychology of ELTE, head of the Research Group on Educational Institutions and Program Development. She teaches teacher

training and institutional development at the Institute, and program development in the doctoral school, and is a supervisor in the ELTE-PPK Doctoral School of Educational Sciences. She is the academic head of several international and national research projects, her main research areas are institutional development, programme development and reformed schools.

Sándor LÉNÁRD

is an associate professor at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology (Institute of Education) As a university teacher, he works in teacher education, educational science programmes and school leadership trainings. His research interest covers educational innovations, adaptive pedagogy, formative assessment and organizational and leadership research.

Helga MISLEY

is an education and communication and media studies specialist. Currently a senior lecturer at ELTE PPK. She received her PhD in 2018, her research areas are educational marketing and learning and teaching with digital technologies (EdTech).

Ágnes N. TÓTH

is a teacher of special education and lecturer of pedagogy, associate professor of the Institute of Pedagogy and Psychology Szombathely at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. She obtained her PhD degree in 2005 and habilitated in Educational Science in 2015. Her research interests include school inclusion of students with special educational needs and teacher education and training. Her name is associated with the accreditation of several training plans of teacher education in Szombathely and the management of international projects. She has taught in both teacher training for elementary and primary teachers as well as in-service teacher trainings. Her main teaching areas are theory and practice of education; special educational needs and research methodology.

Lajos PÁLVÖLGYI

is an external member of the Research Group for Higher Education and Innovation at Institute of Education, ELTE Eötvös Loránd University. In 1976 he obtained a doctorate at the ELTE Doctoral School of Education. He was a research associate at the MTA Research Group for Pedagogy, and later at the MTA Institute of Psychology of the Hungarian Academy of Sciences until 1982. After that, he became a project and program manager, project director, consultant and instructor at many foreign and domestic companies. Vice-President of Project Management Institute, Hungarian Chapter (2003-2017). Managing director of PROJECON Project Consulting Ltd. Areas of research: modeling of pedagogical processes, pedagogical measurements, educational innovations, project-based learning in digital environment, career education.

Judit SAÁD

is a staff member of the Institute of Educational Sciences, Faculty of Pedagogy and Psychology, ELTE, and project manager of the Institute's EU-funded international training projects at master and doctoral level. She is a member of the Higher Education and Innovation Research Group within the Institute.

Éva SZABOLCS

is a professor emerita at ELTE Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. Her research area covers projects on history of education and qualitative methodology. Besides researching history of childhood and childhood studies, recently she has become interested in education in Hungary in the 1950s. She contributes to this latter topic within the research projects of the Theoretical-Historical Pedagogy Research Group.

Judit SZIVÁK

is a habilitated associate professor at the Faculty of Education and Psychology, ELTE. She is also the head of the Teachers, Teacher Professional Community, Teacher Education Research Group operating at the Institute of Education. She studies the ways of pedagogical thinking, with particular attention to the exploration and development of the reflective thinking of (novice) teachers, its methodology and incorporation to teacher training. Member of the Doctoral School of Education, and head of the Subject Pedagogy Programme, also a lecturer and supervisor of doctoral courses.