

Tanulmányok

Fókusz

Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához

Halász Gábor és Rapos Nóra

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása

Rapos Nóra, Tókos Katalin, Nagy Krisztina, Eszes Fruzsina és Horváth László

Tanulószerkezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben

Lénárd Sándor, Szivák Judit, Tóth-Pjeczka Kata, Urbán Krisztián és Horváth László

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

Rapos Nóra, Tókos Katalin, Eszes Fruzsina és Nagy Krisztina

Tanulmányok

Körkép

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

Frányó Zsófia

A pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések és minőségbiztosítottságuk. Összehasonlító elemzés 2016–2020

Németh Erzsébet, Deák-Zsótér Boglárka és Vargha Bálint Tamás

Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata

Várad Judit, Bíró István Ferenc, Hórich Balázs és Szalai Tamás

Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében

Vida Gergő

Szemle

Nézőpontok

Egy alternatív út, avagy a társasjáték felhasználásának lehetősége az oktatásban

Kattein-Pornói Rita

Játék és tanulás egyszerre? – A társasjátékok mint a pedagógiai eszköztár teljesértékű tagjai

Vekety Boglárka

2022 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
A Fókusz rovat vendégszerkesztője:	Rapos Nóra
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Seresné Busi Etelka Tókos Katalin
Szemle:	Pénzes Dávid
Olvasószerkesztő:	Buzás Boglárka Nagy Krisztina Pálkuti Anikó Szente Dorina
Szerkesztőségi titkár:	Szabó Lilla
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes 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:	nevelstudomany.elte.hu
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához	5
<i>Halász Gábor és Rapos Nóra</i>	
A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása	7
<i>Rapos Nóra, Tókos Katalin, Nagy Krisztina, Eszes Fruzsina és Horváth László</i>	
Tanulószerkezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben	37
<i>Lénárd Sándor, Szivák Judit, Tóth-Pjeczka Kata, Urbán Krisztián és Horváth László</i>	
Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik	53
<i>Rapos Nóra, Tókos Katalin, Eszes Fruzsina és Nagy Krisztina</i>	
Tanulmányok	82
<i>Körkép</i>	82
Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben	83
<i>Frányó Zsófia</i>	
A pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések és minőségbiztosítottságuk. Összehasonlító elemzés 2016–2020	102
<i>Németh Erzsébet, Deák-Zsótér Boglárka és Vargha Bálint Tamás</i>	
Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata	122
<i>Váradai Judit, Bíró István Ferenc, Hőrich Balázs és Szalai Tamás</i>	
Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében	135
<i>Vida Gergő</i>	
Szemle	152
<i>Nézőpontok</i>	152
Egy alternatív út, avagy a társasjáték felhasználásának lehetősége az oktatásban	153
<i>Kattein-Pornói Rita</i>	
Játék és tanulás egyszerre? – A társasjátékok mint a pedagógiai eszköztár teljesértékű tagjai	156
<i>Vekety Boglárka</i>	
Szerzőink	158
Authors	161

Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása

Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához

Halász Gábor és Rapos Nóra

Az alább bemutatásra kerülő három tanulmány *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén*, röviden *MoTeL (Models of Teacher Learning)*¹ című projekt második megjelenése ebben a lapban, ugyanakkor első abban a tekintetben, hogy az elméleti keretrendszert bemutató írások után először tudunk eredményeinkről is beszámolni.

A négyéves kutatás átfogó célja a pedagógus munka eredményességét meghatározó összefüggések feltárása, különös tekintettel a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerét alkotó tényezőkre. A vizsgálat fókuszában álló kérdések:

1. Hogyan értelmezhető a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás eredményessége, s ennek milyen egyéni-, szervezeti- és rendszerszintű aspektusai különíthetők el?
2. Mely egyéni-, szervezeti- és rendszerszintű tényezők segítik elő, illetve gátolják a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését és tanulását?
3. Milyen szerepet játszanak és hogyan kapcsolódnak össze a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében és tanulásában a formális, nonformális és informális tanulás elemei (kognitív és affektív szinten egyaránt)?

A hazai pedagógusvizsgálatok kiterjedt hálójában a MoTeL a pedagógusok tanulásának mélyebb megértésére törekszik. A vizsgálat komplexitását mutatja, hogy kutatásunk kiindulópontja humánökológiai természetű, eszerint a megközelítés szerint az egyéni-, a szervezeti- és a rendszerszintű elemek viszonya kölcsönös és egymásra nézve meghatározó a pedagógusok szakmai fejlődésében és tanulásában. Továbbá a tanulási folyamatban tudatosan keressük a formális, informális és nemformális elemek kapcsolatrendszerét a munkahelyi tanulás keretei között. Mindezekon túlmenően adatbázisunk lehetőséget kínál a szervezeti és az egyéni folyamatok közti kapcsolatok feltárására, valamint a szakmai tanulás subject és object alapú értelmezésére is.

Vizsgálatunk mintavételi egységét a köznevelési intézmények általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai feladatellátási helyei adták. A mintavételi eljárás régió és iskolatípus szerint rétegzett, a tisztított MoTeL adatbázis országosan reprezentatív mintájában összesen 5063 pedagógus válasza szerepelnek 656 feladatellátási helyről.

A Fókusz rovatban három tanulmány kapott helyet: 1) a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitását bemutató írás, melynek célja annak az elméleti irodalomnak a rendszerezése, amely a szakmai fejlődést tanuláselméleti alapon közelíti. Ezen túl célul tűztük ki a hazai pedagógusok tanulásával foglalkozó szakirodalom összegzését, rámutatva, hogy az informális, munkahelyi tanulás vizsgálata milyen fontos irány magyar viszonylatban is. Az ebben a tanulmányban összegzett eredmények elsődleges célja, hogy megmutassa: a pedagógusok tanulási tevékenységrendszere árnyaltabb, s van mód ennek az árnyaltságnak az

1. Az 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában megvalósuló program.



értelmezésére (Rapos Nóra, Tókos Katalin, Nagy Krisztina, Eszes Fruzsina és Horváth László: *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása*). 2) Ehhez az íráshoz szorosan kapcsolódik a tanulószervezeti jellemzőket és a pedagógusok tanulását, s azok kapcsolatait vizsgáló írás, amelyben az első tanulmányban bemutatott tevékenységrendszerek szervezeti kontextusban való értelmezése is helyet kap (Lénárd Sándor, Szivák Judit, Urbán Krisztián, Tóth-Pjeczka Kata és Horváth László: *Tanulószervezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben*). 3) Végül mindezeketől kicsit elválva, de a MoTeL-kutatás szerves részeként egy elméleti írásban összegezzük a kezdő, még a képzésben tanuló pedagógus tanulásnak vizsgálatához kapcsolódó mezoszintű tanulási tér elméleti és kutatási keretrendszerét (Rapos Nóra, Tókos Katalin, Eszes Fruzsina és Nagy Krisztina: *Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik*).

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása¹

Rapos Nóra,^{*} Tókos Katalin,^{**} Nagy Krisztina,^{***} Eszes Fruzsina^{****} és Horváth László^{*****}

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.1

Tanulmányunkban elsődleges célunk volt a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának tanulásméleti nézőpontú értelmezése, s az ebből a perspektívából építkező hazai kutatások összegzése. A szakmai fejlődést és tanulást az egyén és a környezete dinamikus kapcsolataként értelmező megközelítésből kiindulva mutatjuk be azt a formális tanuláson túlmutató tevékenységlistát/tevékenységstruktúrát, amely alkalmas az eddig kevésbé feltárt informális tanulási folyamatok megértésére. A hazai reprezentatív mintán végzett kutatásunk alapján bemutatjuk továbbá ezen tevékenységek faktorstruktúrájának összefüggéseit a pedagógusok életkorával és azzal, hogy az életpálya mely szakaszában tartanak, továbbá végzettségükkel, munkakörükkel és szakmai közösségi kapcsolataikkal.

Kulcsszavak: pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása, informális tanulási tevékenységek, munkavégzés közben történő tanulás, MoTeL-kutatás

Bevezetés

A folyamatos szakmai fejlődés olyan fogalomná vált, mely minden szakma kapcsán alapvetés, s a pedagógusokkal szemben is komolyan megfogalmazott elvárás. A témával foglalkozó szakirodalomnak mára több vonulata is azonosítható, amiben kitapintható az a nézőpontváltás, amely a pedagógusok szakmai fejlődését leíró, látószólag változatlan fogalmat átalakítja, s így megértéséhez szükségszerűen új kutatási irányokat kapcsol. Az ezredfordulón a tanári szakmával szemben megfogalmazott társadalmi elvárások (például Recent Education Policy, 2003; The Quality of Teacher, 2006; Darling-Hammond & Richardson, 2009) újra és újra aláhúzták a tanári tudás szerepét és annak az állandó kihívások mentén történő fejlődésének kényszerét. Ez az értelmezés ugyan kiemelte a pedagógusok szakmai fejlődését, de azt erősen a társadalmi elszámoltathatóság, sztenderdizálás makroszintű megközelítéséhez (OECD, 2008; Hanushek, 2009; Kraft, 2018 lásd ezzel ellentétben Fullan, 2011) és a tanulói eredményesség növeléséhez kötötte (Evetts, 2008; Creemers et al., 2010; Reynolds, 2011; Kraft et al., 2020). Ahogy Hodkinson és Hodkinson (2005) fogalmaz, a rövid távú előnyök és a tanárokon kívüli prioritások megszerzése került fókuszba. Miközben e célok és folyamatok relevanciája és szükségessége meg-

1. A kutatás keretében a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással megvalósuló OTKA K_18 pályázati program (128738 – „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezeti és az egyén szintjén”), keretében készített adatbázis elemzésére kerül sor.

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

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

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

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

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

kérdőjelezhetetlen, egyre erősebb hiányként mutatkozott a pedagógusok tanulóként, személyes szereplőként történő értelmezése a saját szakmai fejlődésében. Ezt a megközelítést erősítették egyrészt azok a kutatások, amelyek a szakmai fejlődést a tanulás, a tanári tanulás világához kötötték (például Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Kwakman, 2003; Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Evans, 2014), másrészt azok, amelyek a tanári tanulást egyre nagyobb hangsúllyal a munkahelyen zajló informális tanuláshoz, szituatív tanulásához kapcsolták (Kyndt et al., 2014; De Vries, 2015). Ez utóbbi irány az, amit ebben a cikkben részletesebben kívánunk bemutatni.

Tanulmányunkban, úgy ahogy a MoTeL-kutatásban² is, a *szakmai fejlődés és tanulás* mint ernyőfogalom használatával az alábbi módon értelmezzük a szakmai fejlődés és a tanulás dinamikusan összekapcsolódó rendszerét: *A szakmai fejlődés és tanulás fogalma alatt olyan egyéni szintű változás-folyamatot értünk, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, okai szerteágazóak, egyéni és társas (vö. társas és hálózati tanulás) helyzetekben (tanulási tevékenységekben), gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe (vö. formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben vett szakmai feladatvégzéshez (vö. személyes identitás hatása a szakmai identitásra) kötődő tevékenységekben való részvételre, eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő* (Rapos et al., 2020).

Tanulmányunk célja, hogy rámutassunk, hogy a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének a tanulás kontextusában történő értelmezése olyan új nézőpontba helyezi e fogalom és a hozzá kapcsolódó gyakorlat megértését, amely segíthet abban, hogy (1) a pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének vizsgálatát kiterjesz-
szük a formális tanulás és a korábbi kutatásokban rendszeresen vizsgált kis számú informális tanulási tevékenység mellett a pedagógustanulás „szürke zónáira” is, (2) továbbá, hogy a tanulási tevékenységeket, tevékenységrendszereket az egyéni-személyes jellemzőkkel együtt megragadva profilokat hozunk létre, (3) valamint, hogy új fejlesztési és támogatási koncepciókat fogalmazzunk meg társadalmi, intézményi és egyéni szinten egyaránt. Ennek érdekében a hazai tanárok reprezentatív mintáján mutatjuk be a tanárok formális és informális tanulásának rendszerét.

A pedagógus szakmai fejlődés és tanulás értelmezésének tanuláseméleti vonatkozásai

A folyamatos szakmai fejlődés tanulásfókuszú megközelítése, a pedagógus mint (felnőtt) tanuló *tanulásának komplex folyamata*, megértése – amely történeti-kulturális kontextusba ágyazva munkahelyi és munkahelyen kívüli, társas, szervezeti körülmények között, formális, nemformális és informális tevékenységeket egyaránt magában foglalva és a folyamatos változás állapotát fenntartva zajlik – ráirányítja a figyelmet arra, hogy a szakmai fejlődés nem lineáris folyamat; a fenti tényezők egymással kölcsönhatásban történő értelmezését, egyedi mintázatokban megjelenő, dinamikus rendszerét csak azok a tanuláseméletek képesek megmagyarázni, melyek a tanulás komplexitásából, multidimenzionális jellegéből fakadóan ezt a több szempontú megközelítést érvényesítik.

A MoTeL-kutatásban a pedagógusok tanulásáról és szakmai fejlődéséről való gondolkodásunkat alapvetően meghatározták a közismert *konstruktivista-szociokonstruktivista*, valamint a *tanulás munkahelyi-szervezeti aspek-*

2. Kutatásunk a MoTeL kutatás része, melynek koncepciójáról és eredményeiről a <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel> linken tájékozódhat. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

tusát, *szituatív jellegét* hangsúlyozó tanuláselméleti modellek, melyek szerint (1) a saját tudásukat aktívan, (2) szociális interakciókban konstruáló felnőttek (munkahelyi) tanulásában³ kiemelt szerepet játszanak (3) azok a tanulási szituációk, amelyek a mindennapi munkavégzésbe ágyazódnak (Lave & Wenger, 1991), valamint az a gyakorlatban, illetve a gyakorlatból megszerzett (és az elmélettel így összekapcsolt) *tudás, amely a mindennapi munkavégzésből ered*. Továbbá (4) azok a modellek, amelyek számolnak a tanulóhoz fűződő affektív, motivációs elemek és ezek szakmai tanúlással való összefüggéseinek szerepével, illetve a *tanulás identitásváltozáshoz kötődő értelmezéseivel* (például Kelchtermans, 2003; Beijaard et al., 2004; Eraut, 2004; Geijssel, 2005).

Folyamatos szakmai fejlődésük és tanulásuk során a tanárok aktívan, önkéntesen, formális és informális módokon, a munkahelyen és azon kívül is különböző tevékenységekben vesznek részt, tanulnak. Az így szerzett tapasztalat nem vezet mindig tudatos szakmai tanulóhoz, a kognitív pszichológia és a szakmai fejlődés perspektívájából vizsgálva azonban meghatározó a pedagógusok tanulásának szituatív jellege, és az, hogy *a tanulás tevékenységekben való részvétel által valósul meg*, azok indítják el (Day & Quing, 2007). A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának kapcsolatát értelmező megközelítésekben megerősödő irányként jelenik meg tehát: (1) Egyrészt a *munkahelyi környezetbe ágyazott, nagymértékben informális, nem mindig tudatosan tervezett tanulási folyamatnak, a szituatív tanulásnak* a megértése; valamint annak hangsúlyozása, hogy ez *tanulási tevékenységekben való részvétel által történik* (például Kwakman, 2003). (2) Másrészt, hogy a tanulásfókuszú megközelítés az *identitásváltozáshoz* is köti a folyamatos szakmai fejlődést, elismerve ugyan a szakmai tanulási helyzetek, tanulási szituációk, események jelentőségét, de azokat belehelyezve az életpálya egészébe, kiemelve a szakmai fejlődés egyedi mintázatokkal jellemezhető, a személy egyéni nézőpontján is átszűrt, dinamikus jellegét, hangsúlyozva, hogy bármilyen tanulás, változás csak tőle indulhat, szakmai fejlődésének ő maga a motorja (vö. Garner & Kaplan, 2018). Mindezek okán tanulmányunkban ezt a két fókuszterületet emeljük ki.

A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának szituatív jellege, tevékenységekbe, tevékenységrendszerekbe ágyazottsága

A munkahelyi tanulás kutatásának kiindulópontja tehát a tanulás szituatív elmélete. A tevékenység, gyakorlás, részvétel közben megvalósuló tanulás hangsúlyozása a *szituatív tanuláselmélet* erőteljes *szociokulturális és cselekvéseméleti meghatározottságát* mutatja.⁴ A *szituatív tanuláselmélet* szerint – mely a tevékenykedés közben létrejövő, eltérő tanulási kontextusokban megvalósuló tanulás folyamatát és az így létrejött tudás természetét magyarázza – a tanulóhoz nem feltétlenül szükségesek a formális keretek, hisz az mindig megtörténik, ha egy helyzetben, csoportban részt vesz valaki. Az egyén, a társas és a kulturális környezet egy egészet alkotnak, egyik sem létezhet a másik kettő nélkül. A szituatív tanulás szakmai fejlődésre való alkalmazása a szakma szempontjából kiemelt helyzeteknek a gyakorlatban való megértését, a szakmai közösség szociálisan struktúrált tevékenységeibe való bekapcsolódást, bevonódást jelenti (Bordás, 2017). A pedagógusoknak személyes életük és szakmai gyakorlatuk fontos átalakulásai során is állandóan olyan új tevékenységi formákat kell megtanulniuk, amelyek korábban még nem léteztek. Ezeket az egyén akkor tanulja meg, amikor létrejönnek. Ezek a tevékenységek ráadásul nem egyszeri eseményként, hanem egymással kölcsönhatásban, interakciókban, tanu-

3. A konstruktivista tanuláselméletek a tanulóra aktív szereplőként tekintenek, saját tudásának konstruálójára, megalkotójára (lásd például Rapos & Kopp, 2016). E tanulási folyamatban az egyénben zajló kognitív folyamatok a szociokonstruktivizmus (Vigotszkij, 2000) elméletében kiegészültek a szociális dimenzióval, így felértékelődött a közösségben, például munkahelyi gyakorlatközösségekben végzett tanulási tevékenység (Lave, 1997).

4. Az elmélet kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak az összehasonlító kultúráközi kutatások, annak (újra)-felfedezése és hangsúlyossá válása, hogy tudásunk, tanulásunk nemcsak helyzet-, de kultúrafüggő is (Colé 2005).

lási szekvenciákban jelennek meg (például Meirink, 2007), továbbá a tanuló szubjektumok cselekvéseit rendszerbe foglalva, *tevékenységrendszerként* nyernek igazán jelentést (Engeström, 1987).

A MoTel-kutatásban a személyt/egyént is rendszerként értelmezzük, azaz a pedagógusra, mint komplex, személyes „rendszerre” tekintünk, akinek szakmai tanulása személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes – kognitív, affektív és motivációs – tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Továbbá hangsúlyozzuk, hogy ez csakis a másokkal való tanulás kontextusában értelmezhető, nyerhet jelentést. A tevékenységek rendszerként való értelmezése azért is lehet releváns tanulmányunkban, mert lehetővé teszi annak megértését, hogy a tevékenységrendszerek egyes elemei hogy lépnek kölcsönhatásba egymással a kontextuális tényezők eredményeképpen, hogyan szerveződnek rendszerré, s ez miként hoz létre új tudást. Az Engeström és munkatársai (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2013) nevéhez fűződő tevékenységrendszer-elmélet,⁵ mely összekapcsolódik az expanzív⁶ tanulással is, s a kölcsönhatásban lévő rendszerek hálózatának megértéséhez nyújt fogódzót, olyan értelmezési kerettel szolgál, amelynek használata lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógusok tanulását és szakmai fejlődését a humánökológiai modellek logikája szerint makro-, mezo- és mikroszinten, illetve ezek kölcsönhatásában egyaránt elemezhesük, vizsgálhassuk (lásd Engeström, 1987, 1999; Rapos et al., 2020, vö. továbbá Scardamalia, 1993; Nonaka & Takeuchi, 1995).

A tanulás jól ismert elméletei leginkább olyan folyamatokra összpontosítanak, amelyek során egy alany (egy egyén vagy újabban esetleg egy szervezet) bizonyos azonosítható ismereteket vagy képességeket sajátít el oly módon, hogy ennek megfelelő, viszonylag tartós változás figyelhető meg az alany viselkedésében. Magától értetődő előfeltétel itt, hogy az elsajátítandó tudás vagy képesség maga is stabil és észszerűen jól meghatározott, és a kompetens „tanár”, tudja, hogy mit kell megtanulni. A probléma azonban az, hogy a munkaszervezetekben zajló tanulás legérdekesebb formái közül sok nem felel meg ennek az előfeltevésnek. Az emberek és a szervezetek ugyanis gyakorta olyasmit tanulnak, ami nem stabil, még csak nem is meghatározott vagy előre megértett (Yang & Zheng, 2021). Az engeströmi elmélet értelmében a *tanulási tevékenység tárgya/célja* is ilyen „szürke zónában” (Engeström & Sannino, 2013) elhelyezkedő *mozgó cél*, nem redukálható tudatos rövid távú célokra, hiszen olyasmire irányul, ami nem stabil, nem meghatározott. Ha ezeket a folyamatokat meg akarjuk érteni, úgy tűnik, a már említett jól ismert tanuláselméletek keveset tudnak nyújtani. A *tevékenységeket* ugyanakkor nem könnyű *elemzési egységként* kezelni, mivel ezek közvetlenül nem feltétlenül láthatóak, sokszor maguk a résztvevők sincsenek tudatában, ezeket az elemzőnek kell belelátania azokba a helyzetekbe, melyekben az egyének (vagy szervezetek) együtt tevékenykednek. A tevékenységekben/tevékenységrendszerekben való gondolkodás azonban inspiráló abból a szempontból, hogy segít meglátni azokat a folyamatokat is, ahol az ezeket létrehozó szereplők nem feltétlenül vannak tudatában annak, hogy cselekvésük nyomán tanulás történik, új tudás keletkezik (Fazekas et al., 2021). A pedagógusok munkahelyi, informális tanulásával foglalkozó szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy ugyan a szakmai fejlődés és tanulás tanulási tevékenységekben realizálódik, ezek

5. A hazánkban elsősorban Engeström nevével összekapcsolódott és a neveléstudomány körében elterjedt cselekvés-elmélet ('activity(system)-theory' lásd Engeström, 1987) nem azonos az elsősorban Max Weber által kidolgozott és a szociológiában, valamint társtudományokban alapvető jelentőségűnek tekintett (társadalmi) cselekvés-elmélettel (lásd például Szakadát, 2008). (A fogalmi egyezést itt azonban csak jelezzük, a tanulmány terjedelmi korlátai miatt azonban részletesen nem fejtjük ki.) Ugyancsak fogalmi problémát jelent, hogy az Engeström által használt 'activity-theory' kifejezésnek a hazai neveléstudományban több fordítása is ismert. Engeström és Sannino 2013-ban magyarul megjelent tanulmányában a tevékenység-elmélet, Lakatosné Török Erika (2010) az aktivitás-elmélet, Fazekas (2018) a cselekvés(rendszer)-elmélet kifejezést használja. E tanulmányban következetesen tevékenységrendszer-elméletként hivatkozunk az 'activity-theory'-ra, mert a kutatás – így saját kutatásunk – során vizsgálható alapegységének a tevékenységrendszert, a tanuló szubjektumok cselekvéseit rendszerbe foglaló egészet tekintjük. (A cselekvés és a tevékenység elkülönítésének problematikájáról lásd: Engeström & Sannino, 2013.)
6. Nem rutinkörnyezetben, hanem, szokatlan, változó, innovatív környezetben történő, sajátos tanulási folyamat, amelyben a tanulók valami olyat tanulnak, ami még nincs meg nekik. Más szóval a tanulók megkonstruálnak egy új célt és fogalmat a közös tevékenységükhöz, és megvalósítják ezt a valóságban. (Engeström & Sannino, 2013).

fogalmilag összefüggenek, de a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel nem szinonimája a tanulásnak, ami ebből a részvételből ered (Kwakman, 2003).

A *tanárok mint saját motivációval és érdeklődéssel rendelkező személyeknek a tételezése, a tanári munka érzelmi aspektusainak, a tanulási motivációnak és a szakmai tanulóval kapcsolatos összefüggéseknek a megértése* (Bray & Clark-Bates, 2003) szükségképpen kerül a szakmai fejlődéssel és tanulóval kapcsolatos pedagóguskutatások középpontjába. S ez az irány egyben azoknak az FSZF-modelleknek a kritikájaként is erősödik meg (például Boylan et al., 2018), mely elemzések azt hangsúlyozzák, hogy ezek a modellek és a hozzájuk kapcsolódó kutatások kevésbé reflektálnak arra, hogy a szakmai fejlődés és tanulás valójában nem lineárisan leírható változási folyamat, hanem egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében, a szakmai identitás fogalmi keretében⁷ is értelmezendő, nyílt végű rendszert jelent (Rapos et al., 2020). Az ezen a téren rendelkezésre álló kis számú kutatás eredményei azt is mutatják, hogy az *egyéni tényezők (nézetek, énhatékonyság, motiváció, elégedettség stb.)* viszonylag nagy hatással vannak a szakmai fejlődésre, tanulásra. Ezekből a kutatásokból kitűnik, hogy az iskolai szervezeti, munkahelyi környezet dimenzióinak a szakmai tanulásra gyakorolt hatását is nagyon erőteljesen a személyes tényezők közvetítik, mediálják (Smylie, Lazarus, & Brownlee-Conyers, 1995; Kwakman, 2003). Ennek az értelmezési iránynak elfogadásával kiemelt *célunk a MoTel-kutatásban, hogy a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás konceptualizálásában ezt a szempontot is megerősítsük, s a hazai pedagógustársadalom kapcsán ilyen egyedi mintázatokat, pedagógus szakmai fejlődési-tanulási profilokat tudjunk leírni.*

A pedagógusok munkahelyi informális és önszabályozott tanulására vonatkozó kutatások kapcsolata

Mivel a *tanulmányunk a fókuszált célja* a teljes MoTel-kutatáson belül, hogy a hazai pedagógusok *formális és informális tanulási tevékenység-rendszerét felrajzolja*, s ezzel a további kutatások előkészítését is megalapozza, ezért itt elsősorban azoknak a kutatásoknak a bemutatására koncentrálnunk, amelyek a tanári tanulást egyre nagyobb hangsúllyal a *munkahelyen zajló, informális tanulóhoz, szituatív tanulóhoz* kapcsolják (Kyndt et al., 2014; De Vries, 2015). A formális tanulósról sokat tudunk, az informális tanulósról jóval kevesebbet. A munkahelyi környezetbe ágyazott tanulás *kutatásán* belül is *több irány* rajzolódik ki, azonban ezeknek a kutatásoknak közös kiindulópontja annak megértése, hogy munkájuk részeként, informálisan hogyan tanulnak a pedagógusok. (1) Az egyik csoportba azok a kutatások sorolhatók, melyek az egyéni és a különböző szintű szervezeti tanulás, jellemzően kvalitatív vizsgálatait foglalják magukban (például gyakorlatközösségek és tanuló szervezetek kutatása – Lave & Wenger, 1991; Stoll et al., 2006); (2) a másik csoportba a tanári munkahelyi tanulás informális tanulási tevékenységeinek típusait feltáró, az egyéni és szervezeti szintű összefüggéseket vizsgáló kvantitatív módszereket is alkalmazó kutatások sorolhatók (Kwakman, 2003; Hoekstra et al., 2009; Opfer et al., 2011; Thoonen et al., 2011; Kyndt et al., 2016). Ez utóbbiakat mutatjuk be részletesebben.

Míg a pedagógusok formális tanulósa viszonylag jól ismert és leírt jelenség, a nemformális tanulás megismerése és kutatása már nagyobb nehézségekbe ütközik, hisz gyakran nem a pedagógusképzés intézményeiben és intézményesült formái között, hanem saját szervezetükben, intézményükben történik. Ennél is problematiku-

7. A szakmai fejlődésben a tanár személyét és identitását középpontba helyező megközelítések a tanári szakmai cselekvés, a tanítás természetének értelmezéséből és e cselekvés kogníción túli forrásainak hangsúlyozásából indulnak ki. Amellett érvelnek, hogy a tanári cselekvés lényegi eleme a tanár személye, mert a tanítás mindig személyes kapcsolatot feltételez tanár és tanuló között, továbbá e cselekvés állandó, az adott pedagógiai helyzetre vonatkozó ítéletalkotást kíván meg, melyet a tanár személyes normái határoznak meg (Kelchtermans, 2009), illetve, mert e cselekvés nem mindig tudatos és racionális, a kognitív dimenzió mellett motivációs és affektív tényezők és a kompetenciakon túli mélyebb „személyiségretek” is irányítják (Korthagen, 2017).

sabb viszont az *informális tanulás megismerése*, mivel gyakran rejtetten, szinte „láthatatlanul” zajlik, ami megnehezíti feltárását és validálását egyaránt. Ez a fajta rejtettség az egyik oka annak is, hogy gyakran a tanulási folyamat szabályozottsága is esetleges. A munkavégzés közben történő tanulás, ami távolabb esik a képzések előre megtervezett formalitásától, mégis felveti annak kérdését, hogy az egyén miképp tudja a saját tanulását szabályozni. A saját tanulás magas szintű önszabályozása azonban még a tanításuk önszabályozásában kiváló tanárokat sem mindig jellemzi (Randi, 2004; Van Eekelen et al., 2005; Peeters et al., 2013).

A szakmai fejlődés perspektívája viszont kiemeli, hogy a tanárok kulcsfontosságú szereplők saját tanulási folyamataik irányításában és megszervezésében, míg a kognitív pszichológiai perspektíva inkább a „fejlesztők” szerepére helyezi a hangsúlyt (Kwakman, 2003). Az önszabályozott tanulásnak feltétele, hogy a tanulást végző személyeknek képesnek kell lenniük saját tanulásuk megszervezésére és nyomon követésére, érzelmeik, motívációjuk szabályozására és saját tanulásuk, tanulási eredményeik értékelésére (lásd például Molnár, 2013). A munkavégzés közben történő tanulás kategorizálási szempontjai közt is tetten érhető ez a szempont. Eraut (2004) például két *dimenzió* mentén osztályozza a *munkavégzés közben történő tanulás különböző formáit*: (1) a formalitás vagy tudatosság mértéke, (2) a tanulás fókusza mennyire irányul a múltra, a jelenre vagy a jövőre/ azaz a múltbeli események spontán felidézésétől a jövőbeni cselekvés tudatos tervezéséig terjednek azok a helyzetek, amelyek szakmai tanúlással járnak együtt. E tanulási formák a legkülönbözőbb helyzetekben jelenhetnek meg, mint amilyen egy-egy problémahelyzet értelmezése, az ilyenkor szükséges döntések meghozatala, ezek nyomán a konkrét cselekvések megvalósítása és a mindezeket kísérő metakognitív tevékenységek. Ezek mindegyikéhez kapcsolódhatnak implicit vagy reflexszerű, gyors intuitív és tudatosan megfontolt cselekvések vagy reakciók. Így például a tudatosság különböző fokain valósulhat meg a problémahelyzetek értelmezése, a döntések, sőt maga a cselekvés is. A mindezeket kísérő metakognitív folyamatok megmaradhatnak a szituációhoz kötődő egyszerű tudatosság szintjén, de átléphetnek arra a szintre is, amikor már rövid, reaktív reflexiók is megjelennek, és eljuthatnak addig, amikor az egyének már tudatos önértékelési elemeket is tartalmazó reflexiót folytatnak (idézi Halász, 2011).

Az informális munkahelyi tanulás tehát tudatosságának mértéke (a véletlentől a tervezettség különböző fokáig) szerint, továbbá időben, minősége és reflektáltsága tekintetében nagyon különböző lehet, hisz a tanulásra hatással vannak a múltbeli és jelenlegi cselekvések, csakúgy, mint a jövőbeli elvárások (Stéber & Kereszty, 2015). Bár az FSZF-modellek is kiemelik, hogy a gyakorló pedagógusok szakmai fejlődésének, tanulásának legfőbb terepe a *mindennapi iskolai gyakorlat*, mindebből nem következik szükségszerűen az, hogy az ebből származó kihívásokat a pedagógusok tanulási tevékenység kiindulópontjaként, stimulusaként fogják fel. Ha azonban felismerik, tudatosítják a tanulási szituációt, számos esetben professzionális felnőtt tanulókként törekcszenek az önszabályozás magas szintjének elérésére. Kyndt (2014) kutatása alapján például tanulásuk érdekében nagyszámú, különböző tevékenységet és eszközt vesznek igénybe, sokan csatlakoznak saját munkahelyükön vagy azon kívül működő gyakorlatközösségekhez, tanulásuk eredményeit igyekeznek gyakorlatukba/osztálytermi munkájukba beépíteni, hogy az reflektálttá váljon. Továbbá fejlesztik azon képességeiket, melyek segítenek tanulni a tanításból (például segítséget kérnek mentoroktól, keresik a visszajelzések lehetőségeit, az új szakirodalmat stb.) (Butler, 2003; Butler et al., 2004; Randi, 2004). Így következtetésként elmondható, hogy minél tudatosabb a tanulás tervezése, annál koherensebb egységet alkot, és annál valószínűbb, hogy a pedagógus tanulója önszabályozóvá válik.

A pedagógusok munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységei

A szakirodalomban a tanári munkavégzésbe ágyazott tevékenységek kategorizálása során a fent jelzett formalitás vagy tudatosság mértéke mellett a tanulás résztvevői (egyéni-társas) és a tudás keletkezési forrása (explicit-implicit) szerinti megkülönböztetést érvényesítik a szerzők. Kyndt (2016) szisztematikus áttekintése, a fenti szempontok mentén, a *tanári munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységeket kategorizálta*, és a következő tevékenység típusokat különítette el: (1) interakció és megbeszélés másokkal: kollaboráció és megosztás, (2) másoktól tanulás interakció nélkül, (3) tanórán kívüli tevékenységek, (4) gyakorlat és tesztelés (munkavégzés általi tanulás, kísérletezés), (5) információs források konzultációja, (6) reflexiós tevékenység, (7) nehézségekkel találkozás. Kiemelendő azonban, hogy ezeknek a tevékenységeknek a gyakorlatban történő tényleges megjelenése kevésbé hangsúlyos, valójában ezeket az informális tevékenységeket a pedagógusok sok esetben nem tartják tanulási tevékenységeknek (Lénárd et al., 2021), továbbá néhány tanulmány (például Van Eekelen et al., 2006; Meirink et al., 2007) hangsúlyozza, hogy ezek ritkán fordulnak elő egymagukban.

Kwakman kutatása (2003) *a szakmai tanulási tevékenységeknek* három olyan típusát tárta fel, amelyek jelentősen eltérnek a szakmai tanulási tevékenységek elméleti kategorizálásától. Ennek az ellentmondásnak a lehetséges magyarázata a szerző szerint, hogy a tanárok a tanári szakmához tartozó feladatokkal kapcsolatos szakmai tanulási tevékenységeket érzékelnek. Bár vannak olyan szakmai tanulási tevékenységek, amelyek nem illelnek bele ezekbe az empirikus kategóriákba, az a gondolat, hogy a különböző szakmai tanulási tevékenységek különböző feladatokba ágyazódnak, amelynek észlelése a tanároktól függ, megerősíti a szituatív megismerés fogalmát. Kwakman vizsgálatai (2003) empirikus bizonyítékkal szolgálnak számos olyan tényezőre is, amely a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel előrejelzője lehet. Például rámutatott arra, hogy a *személyes tényezők* jelentősebbek a *szakmai tanulási tevékenységek előrejelzésében*, mint a feladat- és munkakörnyezeti tényezők. A kutatás jelentős diszkrpanciákat tárt fel az elméleti kategorizálás és a gyakorlat között: először is abban, hogy a tanárok milyen mértékben vesznek részt a szakmai tanulási tevékenységekben. Az elmélet hangsúlyozza a professzionális tanulási tevékenységek széles skálájának fontosságát a tanárok szakmai fejlődésének elősegítése érdekében. Ez a kutatás azonban rámutat arra, hogy a tanárok bizonyos tevékenységekben való részvételének gyakorisága a valóságban igencsak alacsony. A gyakorlatban a tevékenységek köre korlátozottabb, bizonyos reflexiós és együttműködésen alapuló szakmai tanulási tevékenységek nem túl gyakoriak a valós iskolai szervezetekben. A szerző azt emelte ki, hogy a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel legnagyobb mértékben a tanárok személyes jellemzőitől függött, a feladat és a munkahelyi környezet faktórainak hatása inkább csak a személyes jellemzők által mediált.

A nézetek és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok tanulásában

A személyes jellemzők közül a tanári nézeteket, meggyőződéseket azért is tekinthetjük kiemelt jelentőségűeknek, mert egyes szerzők szerint a legjobb indikátorát adják az egyén élete során hozott döntéseinek is (például Pajares, 1992) vagy annak, hogy mit és hogyan fog tanítani, milyen döntéseket hoz a mindennapi pedagógiai gyakorlata során (Beijaard et al., 2004). Több kutatás tárt fel kapcsolatot a *nézetek* és a hatékony tanulás-tanítás között (lásd például Boulton-Lewis et al., 2001), de kevés empirikus kutatás igazolja a tanárok tanulása, *FSZF-ben való részvétele és saját tanulási nézetei közötti kapcsolatot* (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006; Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011). Vries és munkatársai (2013) ezt az összefüggést vizsgálva három nézet-profil azonosítottak: tanulóorientált, tartalom-/tantárgyorientált és kombinált. Bár a tanulóorientált és a tantárgyorientált nézetek a valóságban ellentmondásosnak tűnhetnek, vagy ugyanannak a skálának a két végpontjaként

értelmezhetők (Becker & Riel, 2000), számos tanulmány bizonyítja, hogy a tanárok mindkét nézetből birtokolhatnak jellemzőket és ezek a skálák függetlenek egymástól (Tondeur et al., 2008; OECD, 2009). Vries és munkatársai (2013) ezért a két nézet-orientációt úgy tekintik, mint a pedagógusok tanításról és tanulásról alkotott meggyőződésének két dimenzióját.

A tanárok *énhatékonyság-érzésének* hatását vizsgáló kutatások megerősítik, hogy a tanárok *énhatékonyság-érzése* is összefügg szakmai tanulásukkal és a tanulók eredményességének fokozásával (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). Geijsel (2009) a *tanárok személyes jellemzői, az iskolai szervezeti feltételek* (tanári együttműködés és részvételi döntéshozatal) és a *vezetési gyakorlat* relatív jelentőségét vizsgálta a tanárok szakmai tanulásával összefüggésben *szakmai tanulási tevékenységekben*: naprakész új ismeretek és információk gyűjtése, kísérletezés, reflektív gyakorlat és innováció. Az eredmények azt mutatták, hogy a személyes tényezők (*a tanárok énhatékonyság-érzése* és az iskolai célok személyre szabása) erős hatással voltak a tanárok szakmai tanulási tevékenységekben való részvételére. Átlagosan a saját képességeikben erősebb hittel rendelkező tanárok inkább/nagyobb valószínűséggel vettek részt szakmai tanulási tevékenységekben. Bandurához (1993) hasonlóan azt tapasztalták, hogy a tanár énhatékonysága az egyetlen változó a modellben, amely közvetlenül kapcsolódik mindhárom szakmai tanulási tevékenységhez. A tanárok tanulásával foglalkozó kutatások azonban a fenti tényezőket többé-kevésbé *a szakmai fejlődés járulékos, kiegészítő elemeiként vizsgálták* (Garner & Kaplan, 2018), *a szakmai identitás töredezett kutatási témái* közt érhetők tetten leginkább. A *identitás* fókusz azonban e széttartó, olykor egymástól függetlenül megjelenő elemeket együtt, integratív keretben tudja értelmezni.

A *nemzetközi irodalmat összegző fejezet végén* elmondható, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének tanulásfókuszú értelmezésében és kutatásában meghatározó elméleti alapot jelentenek a munkahelyi tanulás, szituatív tanulás elméletei, melyek hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése a mindennapi iskolai gyakorlatuk, az azzal összefüggő tanulási szituációk, formális, nem formális és informális tanulási tevékenységeken keresztül vizsgálható leginkább, melyek ráadásul a kontextuális elemek eredményeképpen különböző tevékenységrendszerként nyernek jelentést. De látható egy másik irány is, ami a szakmai fejlődés kiterjesztett értelmezéseként, azt az egész életpályán belül értelmezve, az *identitás* változásához köti az SZFT értelmezését, kiemelve benne az affektív-motivációs tényezők szerepét, s annak dinamikusan változó jellegét hangsúlyozza. A kutatások jelentős irányát jelentik éppen ezért a munkahelyi tanulás tevékenységeinek, a formális mellett a nem formális és informális tanulási tevékenységeknek a vizsgálata, s mindezek egyéni, szervezeti szintű összefüggéseinek vizsgálata. Melyek egyrészt rámutatnak arra, hogy a pedagógusok tevékenységeinek köre a valóságban jóval korlátozottabb, jóval kevesebb arányban jelennek meg például valódi együttműködésen alapuló tevékenységek a gyakorlatban, s maguk a pedagógusok sem értelmezik sok esetben tanulásként az informális tanulási tevékenységeket. Másrészt megerősítik azt, hogy az SZFT-ben, a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel előrejelzésében a személyes jellemzők szerepének befolyása meghatározó jelentőséggel bír.

A pedagógusok tanulásának hazai kutatási kontextusa

Az alábbiakban a tanárok szakmai fejlődéséhez és tanulásához kapcsolódó hazai pedagógusvizsgálatok főbb kutatási irányait összegezzük és elemezzük a fent bemutatott tanuláselméleti fókuszról, hogy kijelöljük a MoTeL vizsgálat helyét és szerepét a tanárok informális tanulásának vizsgálatai között. A 2000-es években végzett empirikus kutatások mentén értelmeztük, hogy hogyan gondolkodik a hazai pedagóguskutatás a tanuló pedagógusról, a szakmai fejlődésről. Ezt egészítettük ki néhány esetben a téma szempontjából fontos didaktikai szemléletű elméleti tanulmánnyal.

A MoTeL FSZFT koncepciójában a pedagógusok személyes tanulásának perspektíváját kontextusba ágyazottan értelmezzük (Rapos, et al., 2020), így a hazai vizsgálatok elemzésében is fontos a humánökológiai megközelítés (makro-, mezo-, mikro-, azaz egyéni szint), ugyanakkor részletesen csak azokat a vizsgálatokat bontjuk ki, amelyek (1) a pedagógusok személyes tanulásának, (2) a tanuló pedagógusok jellemzőinek megismerésére törekedtek, illetve a pedagógusok tanulását közvetlenül meghatározó környezet és annak hatásrendszerének feltárására vállalkoztak.

A hazai pedagógusvizsgálatok igen tág spektrumúak, s ebben a pedagógusok szakmai fejlődésének értelmezése és vizsgálata markánsan jelenik meg. A szakmai fejlődést és tanulást (is) vizsgáló írások jelentős része *rendszerszintű nézőpontból közelít, a tanárrá válás meghatározó állomásaihoz kapcsolódik*, azon belül az egyes életpályaszakaszokhoz kötődik (Sági, 2015, Kállai et al., 2016, Szivák & Pesti, 2020). A leginkább vizsgált terület a pályakezdés (Chrappán, 2010; Sági & Szemerszki, 2016; Zubora & Holik, 2017). Számos elemzés ad képet a formális képzésekről (Pusztai & Czeglédi, 2015; Kállai & Szemerszki, 2016; Kovács, 2021); így a tanárképzésről (Pesti et al., 2017; Nagy et al., 2018), a továbbképzés rendszerének és tartalmának pedagógusi megítéléséről (Sági, 2015; Sió & Junger, 2015; Szemerszki, 2015), illetve a szakmai fejlődést támogató szervezett mentorálás szerepéről (Sallai, 2015; Nagy, 2020). Ez a perspektíva fontos adatokkal szolgálhat azoknak a makroszintű elemzéseknek, amelyek a szakmapolitika oldaláról az oktatás minőségellenőrzéséhez és biztosításához kapcsolódva a képzésfejlesztés, továbbképzés és az eredményesség összefüggésében kívánják azonosítani a szakmai fejlődés rendszerszinten értelmezhető folyamatait és szabályozási környezetét (Szivák et al., 2019). Mivel ezek a felülről irányított, rendszerszinten szabályozott tanulási keretek a tanulás és a tanuló fogalmát főként a formális, nagyobb volumenben tervezhető és szervezhető tanulási folyamatokhoz kapcsolva értelmezik, a pedagógusok személyes tanulási igényei és az egyéni tanulási utak kevésbé, vagy más témákhoz kapcsolódva kapnak figyelmet. A továbbképzések rendszerének pedagógusi véleményezése kapcsán Liskó (2004) felveti, hogy a rendszerszintű és/vagy szervezeti célok gyakran nem találkoznak az egyén tanulási céljaival. Ezt erősíti Szemerszki (2015) megállapítása is, miszerint az oktatásirányítás által generált, pályázatokból megvalósuló, minél szélesebb pedagóguskört elérni vágyó formális továbbképzések nem képesek reagálni az egyes pedagógusok mindennapi gyakorlatból kiinduló problémaalapú szakmai szükségleteire. Ugyanakkor a tanári pályára indulását támogató bevezető szakasz, melynek rendszerszinten szabályozott eleme a mentorálás, eltérve a fentiek-től, sajátos teret ad a szervezeti és egyéni-személyes, formális és informális tanulási folyamatok feltárásának (Stéger, 2010; Nagy, 2020).

A szakmai fejlődés vizsgálatainak másik iránya a *tanuló pedagógus közvetlen környezetét, tanulását és ezek mezoszintű kölcsönhatásait* vizsgálja. Vámos Ágnes és munkatársai (2016) Hargreavesre (2012) építve úgy látják, hogy a „pedagógusok tudása, azaz az emberi (humán) tőke mellé az emberek közötti kapcsolatok, egy csoport vagy közösség közös tudása mint társas, szociális tőke szükséges.” (Vámos et al., 2016, p. 7). A szervezethez, tanulócsoporthoz kapcsolódó vizsgálatok természetükből fakadóan közelebb lépnek a munkahelyi, szituatív tanuláshoz, például a szervezeti klíma (Kopp, 2016), a vezetői támogatás, a tanuló szakmai közösségek (Horváth et al., 2015), vagy más szereplők tanulást támogató szerepének értelmezése mentén (Lénárd, 2016; Rapos, 2016; Baráth et al., 2019), de emellett nézőpontjuk gyakran a kívülről hozott tudás szervezetbe integrálására, beépítésére irányul. A szervezeti tanulásra, a tanulóközösségek működésére irányuló vizsgálatok a pedagógusok munkahelyi tanulását sok esetben szervezeti szintű, gyakran bottom-up innovációs folyamatok elemzésébe ágyazzák összekapcsolva a munkahelyen történő nem formális tanulás és az innováció jelenségvilágát. Így azt láthatjuk, hogy az informális tanulás egyfajta újításként értelmeződik a hazai kutatásokban (Kálmán, 2016; Horváth, 2017; Fazekas et al., 2018, 2021; Vámos et al., 2018, Fazekas & Horváth, 2019). Bár

az Innova kutatásban⁸ érzékenyen emelik ki, hogy ezek a szervezeten belüli innovációk, és tanulási folyamatok egyediségük, illetve néhol reflektálatlanságuk okán nem eléggé dokumentáltak,⁹ fontos tanulsága e kutatási ágnak általában, hogy „a vizsgált pedagógusok nézeteiben alig érzékelhető a szakmaitőke-elméletnek az a jellemzője, hogy a köznevelés eredményessége nem csupán az egyes pedagógusok kompetenciáinak fejlettségén és fejlesztésén múlik, hanem azon is, ahogy saját erőforrásaikat hasznosítják az iskolában, és gyarapodnak másoké által” (Vámos et al., 2016, p. 192). Alátámasztják ezt a kvantitatív, reprezentatív vizsgálatok is, miszerint a tanulóközösségekre jellemző tanulási formák a nemzetközi átlagtól elmaradnak Magyarországon (Sági, 2015; Szemerszki, 2015), s a pedagógusok szakmai támogatás iránti igénye alacsony (Sági, 2015). A kollegialitás tehát látható a pedagógusok tanulásában, de a tanulóközösségek, szakmai hálózatok szintjén nem jellemző (Fehérvári, 2016). Ugyanakkor a szervezet szerepére mutat rá az a másodelemzés, ahol újítások keletkezésének (így a tanulás informális formáinak) és terjedésének fontos forrása más kollégák, intézmények inspiráló gyakorlata, a különböző szakmai hálózatokban való részvétel, illetve a konkrét munkahelyi/szakmai probléma megoldásának igénye a hazai iskolákban (Fazekas & Horváth, 2019).

A *pedagógus személyes tanulásának*, a pedagógusnak mint tanulónak az értelmezésére törekvő vizsgálatok sajátossága, hogy e kérdéskör egyes elemeire fókuszálnak, így sporadikusak. Főbb kutatási eredmények olyan szakmai kérdésekkel összefüggésben jelennek meg, mint (1) a *pályaválasztás motivációi*, (2) a *tanulás motívumai, folyamata, a tudástartalom és az eredményesség*, (3) a *szervezeti szocializáció és a tanulás, a szakmai jövőkép, vagy a pedagógusszakma professzionalizálódása*.

Általánosságban megállapítható, hogy az egyéni szintű tanulás témái erősen kapcsolódnak a *nézetkutatásokhoz*¹⁰ (Golnhofer & Nahalka, 2001; Köcséné, 2004; Dudás, 2007). Korthagen és a MoTeL koncepcióját elfogadva a szakmai tanulás a szakmai identitásformálódás folyamatához kapcsolódik, ezért nézeteink meghatározóak a tanulási folyamatban, egyfajta értékelő rendszerként működnek (Falus, 2006, 2007). Mivel az FSZF fogalma összekapcsolódott a tanulók eredményességével, s maguk a tanárok is gyakran ezzel kapcsolják össze saját munkájuk megítélését, az értékelés kiemelt téma. Az értékelési folyamatok nagy része az iskolai eredményesség mérésével kapcsolatos, amelyekkel kapcsolatban Nahalka és Sipos (2016) három meghatározó nézetet azonosított. Az első szerint az egyes pedagógusok tanulási folyamatokkal összefüggő eredményessége tekintetében a külső, elsősorban a tanulók szociális helyzetéből fakadó tényezők meghatározóak, így a pedagógus kiszolgáltatott. A másik nézet központi gondolata a jó eredmény elérése, amihez egy helyre kell gyűjteni a jól felkészült pedagógusokat és tanulókat, vagyis alapvetően a szelekciós folyamatot írja le, amelyben azonban a tanulás, a pedagógus tanítása, „jó tudása” elvárásá válik. Végül a harmadik megközelítés a „tanulóközösségekben kialakuló pedagógiai kultúrát állítja középpontba [...] elismeri, hogy a pedagógusminőség fontos, de azt az innovációs, tanulási és tudásmegosztási folyamatokban fejleszhetőnek gondolja.” (Nahalka & Sipos, 2016, p. 52). Ugyanebben a kutatásban azonban a szervezeti tanúláshoz kötődően, szűkebben a szocializáció kapcsán a szervezeten belüli tudásmegosztást hátráltató tényezőket azonosított Kopp (2016), ami azt vetíti előre, hogy a szervezeti kultúra a formális kollegialitás irányába mozdul el.

A hazai pedagógusok *pályaválasztási motivációjának* sajátossága, hogy motívumai között meghatározóak az önkiteljesedéshez, az örömforráshoz, valamint a családdal való összeegyeztethetőséghez kapcsolódó érvek, s a

8. Innova kutatás honlapja: <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/innova-kutatas.t.6078?m=2637>

9. Az egyéni szintű tanulási folyamatok egyik sajátos vizsgálati formáját is bevezeti az Innova kutatás, melyben a subject-object megközelítést alkalmazva, lehetővé teszi az innováció általános értelmezése mellett az egyedi innovációs események megértését.

10. Itt a szerteágazó kutatási anyagból csak azokra az eredményekre fókuszálunk, amelyek közvetlen kapcsolatba hozhatók a pedagógus tanulásával.

nemzetközi átlag felett hangsúlyozzák a szakértelem és a gyermek jövőjének alakításában játszott szerepet, továbbá kiemelik a karrier intrinzik értékét is (Paksi et al., 2015). Mindezek a felelősségvállalás mellett a személyes, egyéni tényezők szerepét hangsúlyozzák a pályaválasztásban, s ezt erősítik a hallgatói vizsgálatok is (Kállai & Szemerszki, 2016). A tanulás *okaihoz* olyan kulcsszavak tartoznak, mint a személyes felelősségvállalás (Paksi et al., 2015; Rapos 2016; Vámos, 2016), a probléma – hiba a saját munkában (Vámos, 2016) és a hiány – pótlás – korszerűsítés a személyes szakértelemben (Rapos, 2016; Vámos, 2016). Az okokhoz legközelebb mégis a tanulási tartalomhoz kapcsolt igényeken keresztül jutunk, melyek fókuszában jól érzékelhetően a „hiány – pótlás” áll – elsősorban az idegennyelvtudás, az IKT és a szakmódszertani tudás bővítése mellett a speciális nevelési igényű tanulók támogatásra való igény tekintetében (Szemerszki, 2015). Ezen túl a pedagógusok kifejezetten igénylik, hogy olyan dolgokat tanuljanak, amelyek közvetlenül támogatják a pedagógiai gyakorlatot, gyakorlatukban azonnal felhasználható tudáshoz, módszerekhez juttatják őket (Kotschy, 2007; Nagy, 2013; Pusztai et al., 2015; Zagyváné, 2017).

A *tanulás folyamatát* vizsgáló kutatások egyrészt kitérnek a tanulásként értelmezhető tevékenységekre, melyek a formális és nemformális tanulás elemeit is tartalmazzák ugyan, mégis kevésbé tudnak a munkahelyi tanulás informális világához közel lépni. A TALIS (2018) és a hazai szinte egyetlen reprezentatív mintájú kutatás (Sági, 2015) egyöntetűen kiemeli a szakirodalom-feldolgozást mint leggyakoribb tevékenységet, melyben a tanároknak majdnem 90 százaléka vett részt, valamint szintén gyakori a továbbképzéseken való személyes részvétel és a hivatalos iskolai eljárások keretében végzett óralátogatás, önértékelés. Ugyanakkor Ságiék hangsúlyozzák, hogy a „tanulóközösségekre jellemző tevékenységi formák nemcsak a nemzetközi átlagtól maradnak el Magyarországon, de a korábbi kedvező irányú hazai tendenciák is visszaszorulni látszanak.” (Sági, 2015, p. 22). Más kutatások kiemelik még a reflektív tevékenységek szerepét, melyek erősen kapcsolódnak a portfólió személyes teréhez, meg is maradva ebben a zárt térben (Szivák & Verderber, 2016). Mivel e vizsgálatok mind egy nagyobb pedagóguskutatás részei voltak, azokban nem nyílt mód a pedagógusok tanulási tevékenységeinek szisztematikus és tanuláseméleti alapon nyugvó elemzésére. Másrészt a tanulás folyamatát vizsgáló kutatások láthatóvá teszik a szereplőket, s az általuk nyújtott támogatás formáit, ezek a következők: „tudást hozó”, „gyakorlati tudást megosztó”, „elvárást megfogalmazó”, „forrást biztosító”. Ezek közül a gyakorlati tudást megosztó az egyetlen, amely a pedagógust partneri, aktív helyzetbe emeli (Rapos, 2016). A tanulási folyamat egy sajátos aspektusának megismerésére adott alkalmat a mesterpedagógus pályázatok elemzése, aminek során azoknak a fejlődési terveknek a kutatására került sor, amelyekben a mester- és kutatópedagógus-aspiránsok – pályázatuk kötelező elemeként – saját szakmai fejlődésükkel kapcsolatos terveiket fogalmazták meg (Rapos, 2020). A szakmai megvalósítás terveiben már megjelennek a tudásmegosztó tevékenységek különböző szintjei (externalizáció, kombináció, szocializáció) is (vö. Nonaka & Takeuchi, 1995), igaz az intézményi határok átlépése nem jellemző (Szivák & Pesti, 2020b). A továbbképzések makroszinten szabályozott rendszere összekapcsolódik a személyes tanulóval az életpálya és a minősítési rendszer kapcsán is, ez utóbbit a pedagógusok többsége egyfajta szakmai ellenőrzésként definiálja (Kállai et al., 2016), így negatív érzelmeket kapcsolnak hozzá.

A *szakmai tudás* vizsgálatának egyik eleme a felkészültség általában személyes megítélésen alapuló elemzése, vagyis hogy a szakmai elvárások tekintetében (KKK és életpályamodell kompetenciái, vö. makroszintű vizsgálatok) mennyire érzik magukat felkészültnek a megkérdezettek. Visszatérő eredmény, hogy a tanárok igen magasra értékelik szakmai tudásukat (Sági, 2015; Balázs & Vadász, 2019), ahogy a TALIS vizsgálat is rámutat „a magyar tanárok a 10 vizsgált terület közül 9 esetben szignifikánsan nagyobb arányban mondták magukat jól vagy nagyon jól felkészültnek, mint az OECD-országokban átlagosan” (Balázs & Vadász, 2019, p. 16).

Összességében úgy látjuk, hogy a hazai pedagógusok tanulásával közvetlenül foglalkozó kutatások száma csekély, azok is csak néhány esetben nagymintás, reprezentatív vizsgálatok, s ezek közül még kevesebb van, amely a szakmai fejlődés és tanulás vizsgálatában a tanulás tanulástudományi megközelítéseire szisztematikusan építene. A tanuló pedagógus, valamint a pedagógusok személyes, egyéni tanulásáról való gondolkodás többnyire közvetett módon jelenik meg bennük, az informális tanulás rendszerszerű értelmezése pedig mind- eddig nem kapott helyet a kutatásokban.

Módszertan és adatfelvétel

Az adatfelvételre 2020. október és 2021. február között került sor, a magyar köznevelésben tanító pedagógusok országos reprezentatív mintáján. A mintavételi egységet a KIR-STAT 2019-es októberi adatszolgáltatásában szereplő (általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai) feladatellátási helyek (FEH) adták. Rétegzett mintavételre került sor régió és feladattípus szerint, fenntartói és méretkategóriára vonatkozó adatok alapján igazítva a reprezentativitás érdekében. A mintavételi keretbe csak olyan FEH-ek kerültek be, ahol feladatonként a tanulólétszám meghaladja a 10 főt, a pedagóguslétszám képzési szintenként eléri az 5 főt, illetve ha oktatnak gyógypedagógiai tanterv szerint, akkor az nem terjed ki a teljes tanulói létszámra. Ezen szempontok alapján összesen 4645 FEH került be a mintavételi keretbe. Az adatfelvételt a SORECO Research Kft. valósította meg, saját szerverére felprogramozott online kérdőív segítségével.

A mérőeszköz bemutatása

A kérdőív főbb szerkezeti elemei: (1) alapadatok/személyes jellemzők (nem, születési év, végzettségek, munkakör, egyéb feladatok, besorolás stb.); (2) szakmai fejlődés és tanulás: tanulási formák (formális, nem-formális, informális, digitális eszközhasználat, tanulási helyzetek jellemzői stb.); (3) nézetek, attitűdök; (4) szerepértelmezés; (5) pályamotiváció, énhatékonyság; (6) szervezeti kérdések (7) tanulási helyzetre ('object perspective') vonatkozó kérdések.

Ebben az írásunkban kiemelt kérdés a tanulási tevékenységek vizsgálata, mely kérdés itemeinek megfogalmazásánál fő szempont volt a gazdagabban, tágabban megfogalmazott tanulási tevékenységek feltárása. A kérdés (29. kérdés) alapja a de Vries féle, informális tevékenységeket is tartalmazó állítássor volt, de végül e kérdéseket kiegészítettük az informális tanulás hazai gyakorlatát jobban leíró elemekkel, s felhasználtuk egy korábbi hazai országos pedagóguskutatás (Sági et al., 2015) kérdőívének vonatkozó kérdéseit is. Ez a 23 ítemes változat 3 formális tanulásra vonatkozó állítást tartalmazott. Ebben a tekintetben a kialakult tevékenységlista a hazai vizsgálatok között egyedi.

Kutatási kérdések, hipotézisek

Vizsgálatunk fontos céljai közé tartozott, hogy a pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének vizsgálatát kiterjesszük az informális tanulási tevékenységekre, illetve hogy a tanulási tevékenységeket rendszerbe foglalva mutassuk be azok kapcsolatát. Vagyis azt, hogy milyen szerepet játszanak és hogyan kapcsolódnak össze a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében és tanulásában a formális, a nonformális és az informális tanulás elemei. Célkitűzéseinknek megfelelően az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

Milyen tanulási tevékenységmintázatok jellemzik a hazai pedagógusokat saját megítélésük szerint?

Hogyan függ ez össze 1) a pályán töltött idővel, 2) az iskolai végzettséggel, 3) a munkakörrel és 4) a szakmai szervezetekben való tevékenységekkel?

*Minta*¹¹

A kérdőívet több mint 8500 pedagógus kezdte el és közel 6000 pedagógus töltötte ki a teljes kérdéssort.¹² Az adattisztítás során törlésre kerültek azok a válaszok, amelyeknek kitöltöttsége nem érte el a kérdőív legalább 50%-át, így összesen 5831 érvényes kérdőív (azaz kitöltő) maradt. Ha csak azokat a FEH-eket vesszük figyelembe, ahonnan legalább 5 érvényesen kitöltött kérdőív került ki, akkor a végleges minta 5063 főből áll, akik 656 FEH-et képviselnek. Az adatelemzéshez peremsúlyozást használtunk, ami iskolatípus, regionalitás, iskolatípus-fenntartótípus valamint iskolatípus-méretkategória szerint súlyozza a mintát.

A válaszadók 21,3%-a férfi (N=1053), 78,7%-a nő (N=3899), illetve 111 fő nem jelölt választ. Munkakör szerint a minta nagy részét általános iskolai tanárok (N=1542, 30,6%) és tanítók (N=1375, 27,3%) alkotják. Gimnáziumi tanárok 17,4%-ban (N=877), szakképzésben dolgozó közismereti tanárok 10,2%-ban (N=512), szakmai tanárok vagy szakoktatók, gyakorlati oktatók 9,8%-ban (N=492), gyógypedagógusok 1,4%-ban (N=68), fejlesztőpedagógusok pedig 0,8%-ban (N=39) szerepelnek a mintánkban. Egyéb kategóriába sorolta magát 129 fő (2,6%) és 29 fő nem válaszolt erre a kérdésre.

A kitöltők besorolását tekintve gyakornok 141 fő (2,8%), pedagógus I. 1940 fő (38,6%), pedagógus II. 2040 fő (40,6%), mesterpedagógus 589 fő (11,7%), illetve kutatópedagógus 11 fő (0,2%) található a mintában. A kitöltők közül 303-an (6%) jelezték, hogy nem vonatkozik rájuk az életpálya-modell. A kitöltők végzettségük alapján főiskolai vagy BA végzettségű tanítók (1667 fő, 33,2%), főiskolai vagy BA végzettségű általános iskolai tanárok (1583 fő, 31,5%), illetve egyetemi vagy MA végzettségű középiskolai tanárok (1363 fő, 27,1%). Továbbá 178 fő (3,5%) főiskolai vagy BA végzettségű szakoktató, 99 fő (2%) főiskolai vagy BA végzettségű óvodapedagógus, illetve 55 fő (1,1%) főiskolai vagy BA végzettségű gyógypedagógus. Összesen 74 fő (1,5%) jelezte, hogy nincs pedagógiai végzettsége.¹³

Eredmények

Az eredmények bemutatása során a kutatási kérdésekben fókuszált négy terület – pályán töltött idő/életpálya-szakasz, iskolai végzettség, munkakör, a szakmai szervezetekben való tevékenységek – alapján rendezve mutatjuk be a főbb összefüggéseket. Mivel a tevékenységstruktúrák elemzése kapcsán a formális tanulási tevékenységek nem képeztek faktort, így azokat a fő elemzéstől elkülönítve röviden tárgyaljuk.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának dimenziói

A szakmai fejlődést és tanulást vizsgálatunkban tehát tevékenységekben ragadtuk meg. A tanulási tevékenységeket¹⁴ felsoroló kérdésben az állítások a feldolgozott szakirodalmi háttér alapján azokat a lehetséges, tágran értelmezett formális, nemformális és informális tevékenységformákat jelölik, amelyek keretében a pedagógusok tanulása körülírható. Az állításokat a kitöltők 5-fokozatú Likert-skálán értékelhették (1 – soha nem végzett ilyen tevékenységet; 5 – nagyon gyakran). Annak érdekében, hogy jobban megértsük, hogyan strukturálódik a

11. A minta bemutatása során a kutatás honlapján publikált gyorsjelentésre támaszkodunk (ELTE PPK, 2021).

12. A legnagyobb lemorzsolódás a kérdőív első és második oldala között volt tapasztalható (közel 1400 fő).

13. A minta további háttértényezők mentén történő bemutatása (például tanítás mellett végzett egyéb feladatok, nyelvvizsga, szakmai közösségben való tagság és aktivitás, nem pedagógusi munkavégzés) a gyorsjelentésben elérhető (ELTE PPK, 2021).

14. A kérdőív 28. kérdésében (a teljes kérdőív elérhető a gyorsjelentés mellékleteként – (ELTE PPK, 2021) a kitöltők arra a kérdésre válaszoltak, hogy milyen gyakran végeztek bizonyos tevékenységeket a 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend előtt.

pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének tevékenységrendszere, adatredukciós módszert alkalmaztunk. A Bartlett-teszt ($\chi^2(153)=26432,475$; $p < 0,001$) és a Kaiser–Mayer–Olkin-mutató (0,907) alapján adataink alkalmasak a feltáró faktoranalízis lefuttatására. Maximum likelihood módszer segítségével, a sajátérték > 1 szabályt alkalmazva, a 0,3-nál kisebb töltésű tételek kiszűrésével 5 faktort nyertünk ki a 23 tételből, amelyet Pro-max-forgatás után értelmeztünk. Az 5 faktor a teljes változóstruktúra 47,93%-át magyarázza, az illeszkedés jó-ságmutatója is elfogadható ($\chi^2(73)=792,037$; $p < 0,001$). Az 5 faktor elnevezését, tartalmát, megbízhatósági mutatóját és alapstatisztikáit az 1. táblázat mutatja. A faktorokhoz tartozó tételeket egyszerű átlagszámítással összegeztük és a továbbiak mentén ezek alapján mutatjuk be az eredményeket a könnyebb értelmezhetőség kedvéért.

Faktor	Elemzés, átlag (szórás)	A faktor leírására szolgáló tételek
Megosztás interakcióban ($\alpha=0,779$)	N=4955; 3,50 (0,87)	A kollégáimmal megosztottam a tanulásom során szerzett tapasztalatokat, megismert új tanítási ötleteket. Óralátogatáson vettem részt, hogy kollégáimtól (iskolán belül vagy kívül) tanuljak. Használtam a kollégák tanítási anyagait a saját óráimon. Szakmai kérdéseimet megbeszéltem másokkal azért, hogy tanuljak tőlük.
Egyéni reflexió ($\alpha=0,759$)	N=4964; 3,61 (0,77)	A tanítás során tapasztalt problémákat alaposan elemeztem, mielőtt megoldást választottam. Az óráim után átgondoltam azokat, reflektáltam rájuk. Amikor probléma vagy kérdés merült fel tanítási gyakorlatomban, a lehetséges okokra és megoldásokra vonatkozóan vizsgálatot végeztem. Tanulóimtól visszajelzést kértem az óráimra vonatkozóan, amit felhasználtam a tanórák tervezésekor.
Tanulás másoktól interakció nélkül ($\alpha=0,758$)	N=4967; 3,85 (0,83)	A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam. A szaktárgyammal szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam. Oktatásról szóló híreket (például reformok, jó gyakorlatok) olvastam újságban, tv-ben, interneten stb.
Tanulás, kísérletezés alkotás útján ($\alpha=0,724$)	N=4958; 2,73 (0,97)	Új tanítási módszerek adaptálásával vagy kialakításával kísérleteztem. Tanterv-, tananyag- vagy tankönyvfejlesztési tevékenységet végeztem, amit mások is hasznosíthatnak. Tantárgyközi vagy évfolyamközi projektmunkát szerveztem. Szakmai konferenciákon, kiállításokon, találkozókön vettem részt.
Szakmai támogatás bevonása ($\alpha=0,642$)	N=4955; 1,97 (0,89)	Személyes mentorálást kaptam a tantermi munkámhoz. Saját kérésemre kollégáim részt vettek az órámon és visszajelzést adtak. Egyes órákat egy kollégával előre megtervezetten közösen tartottam meg (társtanítottunk).

1. táblázat: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését és tanulását leíró faktorok bemutatása. Megjegyzés: A kérdőívben az alábbi kérdésre válaszoltak a résztvevők: "29. A koronavírus okozta járványhelyzetet, 2020 márciusát megelőző három évben milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket? Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán soha végzett ilyen tevékenységet, az 5-ös pedig, hogy nagyon gyakran!"

A faktorok megnevezésekor törekedtünk arra, hogy a megnevezésekben az oda tartozó itemek közös tevékenység tartalmát és az aktivitás mértékét is megragadjuk, valamint arra, hogy ahol abból közvetlenül nem volt kiolvasható, kifejezzük a tevékenység végzésének társas jellegét. A modellstruktúrát leginkább erősítő elem a *tanulás másoktól interakció nélkül* faktor, mely olyan állításokat tartalmaz, melyek szerint a tanulás olvasás útján, passzívan történik. Szintén az egyedül végzett tevékenységeket erősíti a második leggyakoribb kategória, az *egyéni reflexió*. Az aktívabb tanulási formák közül az együttműködésben megvalósuló, tudásmegosztásra épülő *megosztás interakcióban* a legmeghatározóbb faktorképző elem. Kevésbé gyakoriak azok a tanulási tevékenységek, amelyek kísérletezésre, alkotásra épülnek (*tanulás kísérletezés, alkotás útján*). Legkevésbé gyakoriak pedig azok, amelyeknek keretében a pedagógusok valamilyen szakmai támogatást (*támogatás bevonása*) vonnak be (például mentorálás, társtanítás).

A faktorstruktúra kialakítása során szisztematikusan kiestek azok az állítások, amelyek a formális tanulási tevékenységeket írják le. Ez nem azt jelenti, hogy ezek ne lennének jellemzők a magyar pedagógusokra, hanem csupán a fenti faktorstruktúrához nem kapcsolhatóak szervesen. Éppen ezért önálló, összevont változóként hoztuk létre a formális tanulásban való részvétel gyakoriságát, melynek részletesebb elemzésre külön alfejezetben térünk ki.

A folyamatos szakmai fejlődés dimenziói különböző háttértényezők függvényében

Életpálya: az életkor és a pályán eltöltött idő szerepe a pedagógusok tanulásában

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggések mutathatók ki a pedagógusok tanulási tevékenységei és életkora, továbbá aközött, hogy hány évet töltöttek el a pályán. A legidősebb kitéltők 1950-ben, a legfiatalabbak 2000-ben születtek, az átlag: 1971,51, a medián: 1971, a szórás: 9,32. Ez azt jelenti, hogy 72-22 éves pedagógusok egyaránt megjelentek a válaszadók között, akiknek tanulási igényei, tapasztalatai, tevékenységei sok tekintetben eltérőek lehetnek. A kutatás eredményei szerint kimutatható ugyan összefüggés az életkor és a tanulási tevékenységek egyes faktora között, ám ez a *megosztás interakcióban*, *tanulás kísérletezés útján* és az *egyéni reflexió* esetében nem volt szignifikáns, a *tanulás másoktól interakció nélkül* ($r = -0,089$) és a *támogatás bevonása* ($r = 0,166$) esetében igen, de gyenge korrelációval.

A pályán eltöltött idő és a tanulási tevékenységmintázatok között az előzőekhez hasonlóan minimális összefüggést találtunk, azaz tanulási tevékenységeket leíró változókkal a pályán eltöltött idő csak elhanyagolható mértékben korrelál. Ha azonban a tevékenységmintázatokot az – életkortól és a pályán eltöltött időtől nem független – életpálya-modell állomásaival vetjük össze (2. táblázat), azt láthatjuk, hogy a mesterpedagógusok és a kutatópedagógusok több tevékenység típusban (*megosztás interakcióban*, *tanulás kísérletezés útján*, *egyéni reflexió*) gyakrabban vesznek részt a többi pedagógusnál. Kutatásunk szerint míg a legtöbb tanulási tevékenység típus az idő múlásával, illetve az életpályán való előrehaladás során mind nagyobb szerepet játszik a pedagógusok tanulásában, illetve az egyre idősebb pedagógusgenerációk tanulásában egyre fontosabb szerepet kap (például az interakcióban történő megosztásra épülő tanulás szerepe csak a pedagógus II. fokozattól válik jellemzőbbé), a támogatás bevonása a pedagóguspálya kezdő szakaszában jellemzőbb. Ez összefügg a gyakornokok, pályakezdők mentori támogatásával, hisz éppen az ő esetükben a leggyakoribb a tanulás e típusa, amit a pályakezdés jogi szabályozása indokol is. Ez rámutat, a támogatás (a mentorok és a mesterpedagógusok) szerepére és fontosságára, hisz ezt a beépített rendszeremet valóban tanulásként azonosították a gyakornokok, azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulás e típusa a gyakornokok esetében nem önkéntes választás, döntés kérdése. További vizsgálatok mutathatnák meg, hogy ez a fajta tanulás beépül-e a pedagógusok tanulási mintázataiba, pályájuk későbbi szakaszaiban is élnek-e majd vele, vagy kifejezetten a pályakezdés szakaszának jellemző tanulási formája marad. Az elemzés továbbá nagyban segítheti az eddig spekulatív-elméleti úton meghatározott élet-

pálya indikátorrendszerének árnyalhatóságát, valamint a tanulási eredmények képzéshatáron történő meghatározását is.

Tanulási tevékenységtípusok	GYAKORNOK				PEDAGÓGUS I.			
	N	M	$M_{\text{mindenki}}^{\text{más}}$	Különbözik-e mindenki mástól?	N	M	$M_{\text{mindenki}}^{\text{más}}$	Különbözik-e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	135	3,50	3,50	Nem ($p=0,952$)	1862	3,38	3,58	Igen ($p<0,001$; $g=0,232$)
Egyéni reflexió	137	3,59	3,62	Igen ($p=0,005$; $g=0,039$)	1868	3,77	3,65	Igen ($p<0,001$; $g=0,144$)
Tanulás másoktól interakció nélkül	137	3,59	3,85	Igen ($p=0,005$; $g=0,320$)	1868	3,77	3,89	Igen ($p<0,001$; $g=0,155$)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	135	2,38	2,74	Igen ($p<0,001$; $g=0,373$)	1863	2,57	2,83	Igen ($p<0,001$; $g=0,273$)
Szakmai támogatás bevonása	135	2,60	1,95	Igen ($p<0,001$; $g=0,742$)	1862	2,00	1,95	Igen ($p=0,016$; $g=0,059$)
Tanulási tevékenységtípusok	PEDAGÓGUS II.				MESTERPEDAGÓGUS			
	N	M	$M_{\text{mindenki}}^{\text{más}}$	Különbözik-e mindenki mástól?	N	M	$M_{\text{mindenki}}^{\text{más}}$	Különbözik-e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	2014	3,57	3,46	Igen ($p<0,001$; $g=0,124$)	608	3,83	3,45	Igen ($p<0,001$; $g=0,442$)
Egyéni reflexió	2015	3,88	3,60	Nem ($p=0,051$)	612	4,06	3,59	Igen ($p<0,001$; $g=0,617$)
Tanulás másoktól interakció nélkül	2015	3,88	3,82	Nem ($p=0,051$)	612	4,06	3,81	Igen ($p<0,001$; $g=0,299$)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	2014	2,74	2,73	Nem ($p=0,485$)	610	3,26	2,66	Igen ($p<0,001$; $g=0,632$)
Szakmai támogatás bevonása	2012	1,93	1,99	Igen ($p=0,002$; $g=0,064$)	611	1,93	1,97	Nem ($p=0,226$)
Tanulási tevékenységtípusok	KUTATÓPEDAGÓGUS				NEM VONATKOZIK AZ ÉLETPÁLYA MODELL			
	N	M	$M_{\text{mindenki}}^{\text{más}}$	Különbözik-e mindenki mástól?	N	M	$M_{\text{mindenki}}^{\text{más}}$	Különbözik-e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	14	3,90	3,50	Nem ($p=0,080$)	284	3,14	3,52	Igen ($p<0,001$; $g=0,448$)
Egyéni reflexió	14	3,83	3,61	Nem ($p=0,925$)	284	3,81	3,63	Nem ($p=0,446$)
Tanulás másoktól interakció nélkül	14	3,83	3,85	Nem ($p=0,925$)	284	3,81	3,85	Nem ($p=0,446$)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	14	3,90	2,73	Igen ($p=0,001$; $g=1,219$)	284	2,72	2,73	Nem ($p=0,845$)
Szakmai támogatás bevonása	14	1,94	1,97	Nem ($p=0,915$)	284	1,77	1,98	Igen ($p<0,001$; $g=0,239$)

2. táblázat: Az életpálya egyes szakaszaiban lévő pedagógusok összehasonlítása a minta többi tagjával a tanulási tevékenységtípusok gyakorisága mentén.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy nem az életkor és a pályán eltöltött idő határozza meg a pedagógusok tanulását. Az viszont lehetséges, hogy a tanulás és az életpálya két legfelső fokozatába való eljutás, illetve a megszerzett tapasztalatok kölcsönösen hatással lehetnek egymásra.

Munkakör

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok különböző csoportjaira – a csoportok számát és számarányát (lásd fentebb) – saját bevallásuk szerint mennyire jellemző az egyes tanulási tevékenységtípusok választása, alkalmazása. Eredményeink szerint a hazai pedagógusok tanulásban legaktívabb csoportjai a gyógypedagógusok, a fejlesztőpedagógusok és a tanítók. Ez a megállapítás a *tanulás kísérletezés útján* kivételével minden tevékenységtípusra igaz. Ez utóbbiban viszont a többi tevékenységtípusban jóval kevésbé aktív szakmai tanárok, szakoktatók, gyakorlati oktatók és gimnáziumi közismereti tanárok vettek részt leginkább. Azt, hogy tanítók szakmai tanulási hajlandósága nagyobb, az általános iskola felső tagozatán, illetve gimnáziumban tanító kollégáikénál, számos kutatás igazolta (lásd például TALIS, 2008, Pusztai, 2015), és a fentiek alapján jelen kutatás is megerősíti.

A legkülönülőbb csoportot a tanítók alkotják, ők minden tevékenységtípus mentén szignifikánsan különböznek az összes többi kitöltőtől. A legnagyobb különbség pedig a gyógypedagógusok esetében a *támogatás bevonása* dimenzióban érzékelhető. Ezt a tevékenységtípust a gyógypedagógusok minden más csoportnál gyakrabban veszik igénybe – feltételezhetően a gyógypedagógusi szakma sajátos jellemzői miatt. Az általános iskolai tanárok „simulnak bele” leginkább a teljes minta átlagába, hiszen a *támogatás bevonása* tevékenységtípust kivéve, egyik dimenzióban sem különböznek szignifikáns mértékben a többi kitöltőtől. A *támogatás bevonása* esetén is szinte elhanyagolható a tényleges különbség az alacsony hatásméret mutató alapján. A leíró adatokat és az összehasonlítások eredményét a 3. táblázat mutatja.

Tanulási tevékenységtípusok	TANÍTÓ				ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁR			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	1354	3,70	3,44	Igen (p<0,001; g=0,309)	1550	3,51	3,51	Nem (p=0,973)
Egyéni reflexió	1356	3,70	3,59	Igen (p<0,001; g=0,147)	1550	3,59	3,63	Nem (p=0,082)
Tanulás másoktól interakció nélkül	1356	3,90	3,82	Igen (p=0,001; g=0,102)	1552	3,83	3,84	Nem (p=0,593)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	1354	2,62	2,79	Igen (p<0,001; g=0,171)	1551	2,71	2,76	Nem (p=0,113)
Szakmai támogatás bevonása	1352	2,11	1,92	Igen (p<0,001; g=0,209)	1550	1,93	1,99	Igen (p=0,014; g=0,075)
Tanulási tevékenységtípusok	GIMNÁZIUMI TANÁR				SZAKKÉPZŐ TANÁR (KÖZISMERETI)			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	960	3,46	3,52	Nem (p=0,050)	503	3,27	3,53	Igen (p<0,001; g=0,303)
Egyéni reflexió	964	3,62	3,61	Nem (p=0,798)	505	3,53	3,62	Igen (p=0,010; g=0,120)
Tanulás másoktól interakció nélkül	964	3,81	3,85	Nem (p=0,209)	505	3,75	3,85	Igen (p=0,009; g=0,050)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	962	2,92	2,70	Igen (p<0,001; g=0,225)	503	2,70	2,75	Nem (p=0,286)
Szakmai támogatás bevonása	962	1,90	1,99	Igen (p=0,003; g=0,107)	503	1,79	1,99	Igen (p<0,001; g=0,224)
Tanulási tevékenységtípusok	SZAKMAI TANÁR				GYÓGYPEDAGÓGUS			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	960	4,79	3,52	Igen (p<0,001; g=0,212)	91	3,80	3,50	Igen (p<0,001; g=0,350)
Egyéni reflexió	964	4,79	3,62	Nem (p=0,129)	91	3,78	3,61	Igen (p=0,039; g=0,219)
Tanulás másoktól interakció nélkül	964	4,79	3,84	Nem (p=0,806)	91	4,02	3,84	Igen (p=0,034; g=0,224)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	962	4,79	2,72	Igen (p<0,001; g=0,274)	91	2,91	2,74	Nem (p=0,087)
Szakmai támogatás bevonása	962	4,79	1,97	Nem (p=0,096)	91	2,42	1,96	Igen (p<0,001; g=0,518)
Tanulási tevékenységtípusok	FEJLESZTŐPEDAGÓGUS				EGYÉB			
	N	M	M _{mindenki}	Különbözik	N	M	M _{mindenki}	Különbözik

	más		-e mindenki mástól?		más		-e mindenki mástól?	
Megosztás interakcióban	38	3,55	3,51	Nem ($p=0,750$)	140	3,16	3,52	Igen ($p<0,001$; $g=0,412$)
Egyéni reflexió	38	3,78	3,61	Nem ($p=0,185$)	142	3,41	3,62	Igen ($p=0,002$; $g=0,270$)
Tanulás másoktól interakció nélkül	38	4,14	3,84	Igen ($p=0,025$; $g=0,364$)	143	3,71	3,84	Nem ($p=0,061$)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	38	2,77	2,74	Nem ($p=0,850$)	141	2,29	2,75	Igen ($p<0,001$; $g=0,486$)
Szakmai támogatás bevonása	38	2,07	1,97	Nem ($p=0,481$)	141	1,80	1,98	Igen ($p=0,022$; $g=0,195$)

3. táblázat: Az egyes munkakörökben dolgozó pedagógusok összehasonlítása a minta többi tagjával a tanulási tevékenység típusok gyakorisága mentén.

Az előbbieken túl megvizsgáltuk azt is, hogy az intézményben betöltött szerepük, munkakörük szerint milyen tanulási mintázatok jellemzőek a pedagógusokra. E vizsgálatban a következő munkaköröket különböztettük meg: intézményvezető, helyettes, munkaközösség-vezető, munkacsoport-/bizottság vezető, osztályfőnök, tanulócsoporthoz vezető, egyéb munkakörben dolgozókat és azokat, akik nem dolgoznak egyéb munkakörben. Az elemzések eredményei szerint az így elkülönített csoportok mindegyikében *megosztás interakcióban*, az *egyéni reflexió* és a *tanulás másoktól interakció nélkül* tevékenységterületekbe sorolt tevékenységek voltak a leggyakoribbak. Ezekről gyakoriságban messze elmaradt a *tanulás kísérletezés útján* és a *támogatás bevonása*. A csoportok összehasonlítása arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkacsoport-/bizottság vezetők mutatják minden tevékenység típusban a legnagyobb aktivitást. Őket az intézményvezetők, majd az intézményvezető-helyettesek és a munkaközösség-vezetők követik. Esetükben, különösen az intézményvezetőikében azonban kivételként jelentkezik a *támogatás bevonása* tevékenységterület – amelyben jóval alacsonyabb arányban vesznek részt. Az intézményekben vezető beosztásban dolgozó pedagógusok tehát csak nagyon ritkán részesülnek szakmai támogatásban tanulásuk során. Ezzel éppen ellentétesen viszont, akik nem dolgoznak egyéb munkakörben (alapvetően pályakezdők), a többiekénél lényegesen gyakrabban élnek ezzel.

A kutatás során az egyéb munkakörben dolgozó pedagógusok csoportjait külön is megvizsgáltuk. Ide tartoztak a pedagógusok szakmai tanulását támogató mentorok, a tanulók támogatását végző mentorok, a belső intézményi értékelés készítésével foglalkozó, a szakértői vagy szaktanácsadói, az érettségi/szakmai vizsgaelnöki és az egyéb feladatokat ellátó kollégák. Köztük minden területen szignifikánsan eltérőnek csak a mentoroké (mind a tanárjelöltek, gyakornokok, mind a tanulók mentorálását végzőké) bizonyult, viszont meg kell jegyezni, hogy két tevékenységterületen (*tanulás másoktól interakció nélkül* és *tanulás kísérletezés útján*) a szakértők és a szaktanácsadók minden más csoportnál aktívabbak.

Összefoglalólag tehát azt mondhatjuk, hogy a tanulásban azok mutatkoznak a legtevékenyebbeknek, akik munkájuk során kilépnek az intézményi keretek közül, továbbá azok, akik az intézmények vezetésében és a mentorálási feladatokban valamilyen szinten részt vesznek.

Legmagasabb iskolai végzettség

Harmadik szempontként a tanulási tevékenységek mintázatait a különböző pedagógiai végzettségek tükrében vizsgáltuk. Adatbázisunkban az iskolai végzettség szintje alapján a kitöltők négy kategóriába rendeződtek: (1) az alapképzést záró BA fokozattal, (2) az egyetemi (MA) végzettséggel és (3) a doktori fokozattal (PhD) rendelkező pedagógusok mellett (4) a pedagógiai végzettség nélkül foglalkoztatottak alkották a négy csoportot.¹⁵

A leíró adatok alapján az alapképzést végzettek folyamatos szakmai fejlődését és tanulását leginkább a szakmai támogatás bevonása iránti igény és az interakciók mentén történő tudás- és tapasztalatmegosztás jellemzi, tevékenységeikben ritkábban jelenik meg a kísérletezés és az alkotás útján történő tanulás. Ezzel szemben az egyetemi végzettséggel rendelkező pedagógusok ugyanezekben a tevékenységekben éppen ellentétes irányú eltérést mutatnak, vagyis miközben gyakorlatuk során szignifikánsan kevesebbszer vonnak be szakmai támogatást, kevésbé építenek az interakciókban megvalósuló tudásmegosztásra, a tanulási folyamataikra sokkal inkább jellemző a kísérletezés és az alkotás.

Az adatokból az is egyértelműen kiolvasható, hogy a doktori fokozattal rendelkező pedagógusok a szakmai támogatás bevonása kivételével mindegyik tanulási tevékenységet gyakrabban végzik, különösen igaz ez azokra a tanulási tevékenységekre, amelyek kísérletezésre, alkotásra épülnek, itt szignifikáns eltérés mutatkozik a többi kitöltő válaszaihoz képest. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a doktori fokozattal rendelkező pedagógusok tanulási tevékenységei mögött kimutatható egyfajta innovációs attitűd. A kitöltők azon csoportja, akik nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel, szinte minden faktor vonatkozásában szignifikánsan különböznek a másik három csoporttól oly módon, hogy a támogatás bevonása kivételével minden tevékenységtípus esetén kisebb gyakoriságról számoltak be. (A leíró adatokat és az összehasonlítás eredményeit a 4. táblázat mutatja.)

15. Az adatok értelmezéséhez fontos kiemelni, hogy a válaszadók között a BA fokozattal rendelkezők a minta 46,67%-át, az egyetemi végzettséggel rendelkezők annak 48,03%-át fedik le, a doktori fokozattal rendelkezők a kitöltők 1%-át, a pedagógiai végzettség nélkül foglalkoztatottak a minta 1,6%-át teszik ki.

Tanulási tevékenységtípusok	FŐISKOLAI/BA VÉGZETTSÉG				EGYETEMI/MA VÉGZETTSÉG			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	2358	3,57	3,44	Igen (p<0,001; g=0,146)	2425	3,45	3,55	Igen (p<0,001; g=0,122)
Egyéni reflexió	2362	3,62	3,61	Nem (p=0,389)	2431	3,61	3,62	Nem (p=0,882)
Tanulás másoktól interakció nélkül	2363	3,85	3,84	Nem (p=0,710)	2432	3,86	3,83	Nem (p=0,354)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	2359	2,60	2,86	Igen (p<0,001; g=0,267)	2427	2,86	2,62	Igen (p<0,001; g=0,250)
Szakmai támogatás bevonása	2356	2,01	1,93	Igen (p=0,003; g=0,086)	2427	1,93	2,01	Igen (p=0,002; g=0,089)

Tanulási tevékenységtípusok	DOKTORI FOKOZAT				NINCS PEDAGÓGIAI VÉGZETTSÉG			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	52	3,71	3,50	Nem (p=0,073)	80	3,04	3,51	Igen (p<0,001; g=0,544)
Egyéni reflexió	52	3,81	3,61	Nem (p=0,067)	80	3,25	3,62	Igen (p<0,001; g=0,489)
Tanulás másoktól interakció nélkül	52	3,89	3,84	Nem (p=0,704)	80	3,34	3,85	Igen (p<0,001; g=0,619)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	52	3,65	2,72	Igen (p<0,001; g=0,960)	80	2,37	2,74	Igen (p=0,001; g=0,379)
Szakmai támogatás bevonása	52	1,95	1,97	Nem (p=0,866)	80	2,03	1,97	Nem (p=0,540)

4. táblázat: A különböző végzettséggel rendelkező pedagógusok összehasonlítása a tanulási tevékenységtípusok gyakorisága mentén.

Összességében megállapítható, hogy az iskolai végzettség meghatározó a tanulási tevékenységek típusaira nézve.

Tagság szakmai közösségekben

A tanulási tevékenységek fent elemzett összefüggésein túl a tanulás informális útjainak értelmezése miatt fontosnak tartottuk, hogy rávilágítsunk a pedagógusok tanulásának külső tényezők által meghatározott lehetőségeire. A neoinstitutionalista szervezeteleméleti megközelítés és a hálózati tanulás is indokolja, hogy mélyebben értelmezzük az együttműködésen alapuló és a szervezeti keretektől kilépő kontextuális tereket. Ezért a kérdőívben zárt kérdés formájában feltettük azt a kérdést, hogy a kitöltő tagja-e bármilyen (offline vagy online) pedagógus szakmai közösségnek, csoportnak, hálózatnak. Elemzésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy ez a tagság mely tanulási tevékenységek megjelenését erősíti. A tanulási tevékenységmintázatok minden esetben szignifikáns mértékben jellemzőbbek voltak azoknál a kitöltőknél, akik részt vesznek valamilyen szakmai közösségben, egyedül a támogatás bevonásának dimenziójában nem volt szignifikáns a független mintás t-próba

eredménye ($t(4900)=1,750$; $p=0,080$). A legerősebb különbség a *tanulás kísérletezés, alkotás útján* dimenzióban látható (Hedges-g hatásméret: 0,571). Ez a hatás azért is lényeges, mert az alkotó jellegű tevékenységek szerepe jóval kisebb a hazai pedagógusok között, mint más tanulási tevékenységek.

A szakmai közösségek tanulási tevékenységekre gyakorolt hatása formális és informális tagság szerint is szétvált. Azok a pedagógusok, akik valamilyen formális közösség tagjai átlagosan gyakoribb tanulási tevékenység-mintázatokról számoltak be, mint azok, akik informális közösségek tagjai. Ez az összefüggés azonban csak a másoktól való interakció nélküli tanulás ($t(3058)=2,896$; $p=0,004$; $g=0,790$) és a kísérletezésből való tanulás ($t(688,152)=7,472$; $p<0,001$; $g=0,950$) dimenzióiban volt szignifikáns.

Összességében kijelenthető, hogy a szakmai közösséghez tartozás pozitívan befolyásolja a tanulási tevékenységek gyakoriságát.

A formális tanulás dimenziója

A formális tanulást leíró tételek nem kerültek be a tanulási tevékenységmintázatok leíró faktorstruktúrába. A három változó által leírt skála megbízhatósági mutatóján is látszik, hogy elmarad a nemformális és az informális tanulási lehetőségeket leíró skálák értékeitől, így kevésbé megbízható erős konstruktumot kaptunk (5. táblázat). Az elemzéseinket elsősorban a non-formális és informális tanulást leíró változók (a tételek egyszerű összehasonlása átlagszámítással) mentén mutattuk be részletesebben, de a tanulmány végén megemlítjük a formális tanulási tevékenységekben (szintén egyszerű összehasonlással) mutatkozó alapvető különbségeket is.

Tételek	Átlag	Szórás
Képesítést adó formális felsőoktatási képzés óráit látogattam. (N=4924)	2,04	1,48
Az iskolán kívül szervezett szakmai képzéseken vettem részt (pl. tanfolyamok, tréningek). (N=4943)	3,46	1,23
Az iskolánkban szervezett képzéseken vettem részt. (N=4858)	3,46	1,09
Összevont változó (formális tanulás): $\alpha=0,513$	2,99	0,93

5. táblázat: A formális tanulást leíró összevont változó és az azt alkotó tételek alapstatisztikái. Megjegyzés: A kérdőívben az alábbi kérdésre válaszoltak a résztvevők: "29. A koronavírus okozta járványhelyzetet, 2020 márciusát megelőző három évben milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket? Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán soha végzett ilyen tevékenységet, az 5-ös pedig, hogy nagyon gyakran!"

Mégis fontosnak tartottuk, hogy ettől függetlenül a faktorstruktúráról elkülönülve létrehozott, formális tanulást leíró kompozit mutatót is megvizsgáljuk a korábbiakban elemzett kategóriák mentén, hiszen a hazai kutatások nagyobb része a formális tanulási tevékenységekhez kötődik. (A formális tanulásra vonatkozó eredményeket a 6. táblázat foglalja össze.) Az életpálya szakasz alapján megállapíthatjuk, hogy az egyszempontos varianciaanalízis eredményei szignifikáns különbséget mutatnak ($F(5)=21337$; $p<0,001$; $n_2=0,021$). A leggyakrabban a mesterpedagógusok vesznek részt formális tanulási tevékenységekben, míg legalacsonyabb gyakorisággal a kutatópedagógusok. A munkakör tekintetében is megfigyelhetők statisztikailag szignifikáns különbségek ($F(7)=5572$; $p<0,001$; $n_2=0,008$). Itt elsősorban a fejlesztő pedagógusokra jellemző, hogy gyakran részt vesznek formális tanulási tevékenységekben, míg a legkevésbé azokra, akik egyéb munkakörben dolgoznak. Az iskolai végzettség tekintetében is szignifikánsnak bizonyultak a csoportok közötti különbségek ($F(3)=6226$; $p<0,001$; $n_2=0,004$). Itt azt tapasztaltuk, hogy a főiskolai/BA, az egyetemi/MA és a PhD végzett-

séggel rendelkező kitöltőkre nagyjából hasonló gyakorisággal jellemző a formális tanulásban való részvétel (3 körüli átlag), míg azokra, akik nem rendelkeznek semmilyen pedagógiai végzettséggel, szignifikáns mértékben alacsonyabb gyakoriság jellemző.

Szempon	Statisztikai vizsgálat eredménye	Legmagasabb átlag	Legalacsonyabb átlag
Életpálya	F(5)=21337; p<0,001; n ₂ =0,021	mesterpedagógus (3,26)	kutatópedagógus (2,49)
Munkakör	F(7)=5572; p<0,001; n ₂ =0,008	fejlesztőpedagógus (3,26)	egyéb (2,75)
Legmagasabb iskolai végzettség	F(3)=6226; p<0,001; n ₂ =0,004	bármely pedagógiai végzettség kb. hasonló mértékben (~3,00)	nincs pedagógiai végzettsége (2,55)
Tagság szakmai közösségekben	t(4914)=8686; p<0,001; g=0,923	igen (3,08)	nem (2,84)
Szakmai közösség jellege	t(3060)=1894; p=0,058	formális (3,14)	informális (3,06)

6. táblázat: A formális tanulás gyakoriságában megmutatókozó különbségek az egyes vizsgálati szempontok mentén.

Végül a szakmai közösségekben való tagságot vizsgáltuk meg. Azok a pedagógusok, akik részei valamilyen szakmai közösségnek, nagyobb gyakorisággal vesznek részt a formális tanulási lehetőségekben (t(4914)=8686; p<0,001; g=0,923). A szakmai közösség jellegében azonban nem tapasztaltunk statisztikailag szignifikáns különbséget (t(3060)=1894; p=0,058), nagyjából hasonló gyakoriság jellemző azokra, akik formális közösségekben vesznek részt, és azokra, akik valamilyen informális közösség tagjai.

Diszkusszió

A MoTeL-vizsgálat célja, hogy megerősítse a kontextusba ágyazott, de egyben személyes, egyedi vagy egyes csoportokra jellemző sajátosságok értelmezését a pedagógusok tanulásának s különösen annak eredményességének megítélésében.¹⁶ Ennek útja, hogy világos képet kell kapni a pedagógusok tanuláselméleti értelmezésre épülő szakmai tanulásáról, annak összetettségéről. Ezt a tisztánlátást több akadály is nehezíti. Egyrészt a szakmai fejlődés szűk, gyakran csak a makroszintű szempontokra reagáló értelmezése s az erre épülő kutatások túlsúlya. Másrészt számtalan módszertani nehézséggel kell számolni, ami valóban nehezíti a munkahelyen végzett informális tanulás feltárását. Például a kérdőíves vizsgálatunkkal párhuzamosan végzett iskolai esettanulmányok is arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusok maguk sem értelmeznek egyes tevékenységeket, különösen az informális tanulási tevékenységeket tanulásnak.

Mindezek miatt kiemelt szerepűnek látjuk a munkahelyi tanulás megértésében és támogatásában az *informális tanulási tevékenységeknek, s azok mintázatainak leírását és belső struktúrájának megértését*, profilba rendezését. Vizsgálatunk a pedagógusok tanulásának hazai vizsgálatai között első abban a tekintetben, hogy a reprezentatív minta segítségével nem csak valós képet tud adni a pedagógusok tanulásának önbevalláson alapuló mintázatairól, de rávilágít arra is, hogy mennyivel árnyaltabban kell azt értelmezni. Kutatásunk eredményei rá-

16. A most közölt eredmények, még csak elsődleges eredményeket közölnek néhány általános érvényű háttérváltozó kapcsán, a továbbiakban erre alapozva tudjuk bemutatni, hogy mindez hogyan kapcsolódik a munkavégzés jellegéhez, ezen belül például a munkahelyi jellemzőkhöz vagy az innovációs aktivitáshoz.

mutatnak, hogy az eddig használt értelmezések, például életkor, nem elsődleges mutatói annak, hogy miképp tanul a tanár, mert a tanulási tevékenységekben való részvétel kapcsán különböző *egyéni tanulási utak azonosítása lehetséges*, s mindez megerősíti a *specifikus, személyre szabott támogatási lehetőségek kidolgozásának szükségességét*. Kutatásunk segíthet annak elfogadásában is, hogy minden tanulási tevékenységnek helye van (egyéni – együttműködő tanulás) a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás komplex rendszerében, a *cél annak megértése, hogy az adott tanulási aktus hol/hogyan járul hozzá az egyes pedagógus/-csoport és a szervezet, a rendszer fejlődéséhez*, s hogyan kapcsolódnak ezek össze rendszerré, ezzel utat törve a tanulás folyamatként és nem tanulási egységenként történő vizsgálatainak. Elfogadva az egyéni tanulási tevékenységek egyenrangúságát, mégis fontos makro- és mezoszinten elemzendő kérdésnek látjuk, hogy a *hazai pedagógusok tanulása alapvetően egyéni, inkább passzív tevékenységekben megfogható, kevésbé alkotó jellegű*. Mivel több hazai kutatás kiemelte a tanárok szakmai elkötelezettségét a pályaválasztás és a pályán maradás terén, felmerül a kérdés, hogy miképpen lehetne hatékonyabban támogatni a szakmai innováció és a szervezeti együttműködés szempontjából is előremutató tanulási tevékenységeket. Ebben az iskolán túlmutató szakmai közösségek szerepét meghatározónak láttuk vizsgálatunkban.

Mind a tanuláselmélet, mind a szervezeti tanulás szakirodalmából egyértelműen tudjuk, hogy a pedagógusok tanulásának elsődleges színtere a közvetlen szervezet, így a szituatív tanulási helyzetek megismerése és támogatása legjobban a tanárok konkrét feladat- és munkahelyi *informális tevékenységeivel* összefüggésben válik lehetővé, a pedagógusok tanulásának megértése mégis a formális tanulás irányába lép inkább hazánkban. Vizsgálatunkban rá tudtunk mutatni arra, hogy ez a világ milyen *gazdag, mennyire sokszínű képet mutat*, de további elemzések tárgya kell legyen, hogy miképp lehet támogatni, hogy a tanárok valóban kihasználják a környezetükben rendelkezésre álló tanulási lehetőségeket.

Kutatásunk a makroszintű folyamatok alakítását is támogathatja, hisz láthatóvá teszi, hogy a formális tanulási tevékenységek mellett milyen nemformális és informális tanulási formák különíthetők és ismerhetők el (fogalhatók jogi szabályozásba), illetve támogathatók az előbbieket szerint.

Irodalom

1. Balázs, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
2. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
3. Baráth, T., Horváth, L., Nóbik, A., & Verderber, É. (2019). Educational leadership in Hungary. *Leadership in Education: Initiatives and trends in selected European countries*, (pp. 113–134).
4. Becker, H. J., & Riel, M. M. (2000). Teacher professional engagement and constructivist compatible computer use. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449785.pdf>
5. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research in teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
6. Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. DOI: 10.1787/9789264086487-6-en
7. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
8. Bordás, A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése - Narratívák a rendszeren belülről*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.
9. Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35–51. DOI: 10.1016/S0959-4752(00)00014-1
10. Chrappán Magdolna (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Chrappán, M. et al. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf
11. Clarke, B. & Bates, N. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development. *Professional Educator*, 26(1), 13–22.
12. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
13. Cole, M. (2005). *Kulturális pszichológia*. Gondolat Kiadó.
14. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis. http://rufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research_quantitative_methodology_series_.pdf
15. Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
16. Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–121). Gondolat Kiadó.
17. Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
18. DeVries, S., Grift, W., & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 10.1108/09578231311304715 https://www.researchgate.net/publication/263157876_Teachers%27_beliefs_and_continuing_professional_development

19. ELTE PPK (2021). *MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás országos felmérés. Gyorsjelentés*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentés_20210628.pdf (2022. 02. 16.)
20. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. [http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Learning by-Expanding.pdf](http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Learning%20by%20Expanding.pdf)
21. Engeström, Y & Sannino, A. (2013). Tanulmány az expanzív tanulásról. alapelvek, eredmények és jövőbeli kihívások. In Vámos, Á. & Vass, V. (Eds.) (2013). *Új megközelítések a tanulásról és a tanításról*. Szöveggyűjtemény (pp. 9–61). Eötvös Kiadó.
22. Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247–273.
<http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>.
23. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
24. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
25. Falus, I. (Ed.) (2007). *A pedagógussá válás folyamata*. Gondolat Kiadó.
26. Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2018). Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio*, 27(2), 247–264.
27. Fazekas Á. (2018). *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. Kézirat. ELTE PPK.
28. Fazekas, Á., & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 46–76.
29. Fazekas, Á., Halász, G., Horváth, L., Pálvölgyi, L., Balázs, É., & Antoni-Alt, P. (2021). *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. Kézirat.
https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3762/Innova_z%C3%A1r%C3%B3_tanulm%C3%A1ny-2021.02.22_%28final%29.pdf
30. Fazekas, Á., Halász, G., Horváth, L., Pálvölgyi, L., Balázs, É., & Antoni-Alt, P. (2021). *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. <https://docplayer.hu/202536312-Innovacio-az-oktatasban-az-innova-kutatasi-projekt-zaro-tanulmánya.html>
31. Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 17–36). ELTE Eötvös Kiadó.
32. Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Centre for Strategic Education.
33. Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*.
<https://www.researchgate.net/publication/328125295>
34. Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
35. Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
36. Goddard, R., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.
37. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
38. Halász, G. (2018). Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1, 18–41. DOI: 10.21549/NTNY.21.2018.1.2
39. Hanushek, E. (2009). Teacher Deselection. In Goldhaber, D. & Hannaway, J. (Eds.), *Creating a New Teaching Profession* (pp. 165–180). Urban Institute Press.

40. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
41. Hodkinson, H. & Hodkinson, Ph. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
42. Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teacher and Teacher Education*, 25, 663–673.
43. Horváth, L., Kovács, A., Simon, T., & Zentai, A. (2015). *Módszertani útmutató a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoportok létrehozásának és működtetésének támogatására*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani-utmutato-web.pdf> (2022. 02.16.)
44. Horváth, L., Simon, T., & Kovács, A. (2016). Development and Embedding of the Horizontal Learning System into the Hungarian Institutional System of Pedagogical Services. In Livingstone, K. (Ed.), *Teacher Education Through Partnerships and Collaborative Learning Communities* (ATEE Annual Conference) (pp. 205–216). https://www.researchgate.net/publication/281242193_Development_and_embedding_of_the_Horizontal_Learning_System_into_the_Hungarian_Institutional_System_of_Pedagogical_Services (2022. 02. 16.)
45. Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszerében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4, 44–66. DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.3
46. Kállai, G. & Szemerszki, M. (2016). Pedagógushallgatók. In Fehérvári, A. (Ed.), *Merre tart a pedagógusszakma?* (pp. 9–52). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
47. Kálmán, O. (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 143–165). ELTE Eötvös Kiadó.
48. Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.
49. Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelméletek és kapcsolatok a szervezeti szocializációval. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 57–78). ELTE Eötvös Kiadó.
50. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
51. Kotschy, B. (2007). A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*, (pp. 156–176). Gondolat.
52. Kovács, E. (2021). Tanárszakos hallgatók jellemzői. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 63–67). Center for Higher Education.
53. Köcséné Szabó, I. (2004). A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2, 45–54.
54. Kraft, M. A. (2018). Federal efforts to improve teacher quality. In Hess R. & McShane, M. (Eds.), *Bush-Obama School Reform: Lessons Learned* (pp. 69–84). Harvard Education Press.
55. Kraft, M. A., Brunner, E. J., Dougherty, S. M., & Schwegman, D. J. (2020). Teacher Accountability Reforms and the Supply and Quality of New Teachers. *Journal of Public Economics*, 188, 104212. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_et_al_2019_teacher_accountability.pdf
56. Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
57. Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct056>
58. Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In David Kirshner, James Anthony Whitson (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17–37). Lawrence Erlbaum Associates.

59. Lénárd, S., Urbán, K., Tóth-Pjezcka, K., Kovács, I. J. & Horváth, L. (2021). A hazai pedagógusok tanulásának szervezeti támogatottsága. In Molnár, Gy. Tóth, E. (Ed.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira – Absztraktkötet* (p. 389). XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged.
60. Liskó, I. (2004). A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 3, 391–405.
61. Meijs, C., Prinsen, F., de Laat, M. (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them?, *Educational International*, 53(2), 85–102. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1211333>
62. Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164.
63. Nagy, K. (2013). *A hospitálás helye, szerepe a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. (Szakdolgozat – BME, Iskolai Mentor Szakirányú Továbbképzési Szak).
64. Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. Doktori disszertáció. Kézirat. https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy_krisztina_disszertacio.pdf (2022. 02. 16.)
65. Nagy, K., Rapos, N. & Pesti, Cs., (2018). Van-e közös vízió?: Magyarországi osztatlan tanárképzési programok összehasonlító vizsgálata. In Kerülő, J. & Jenei T. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2017 – „Pedagógusképzés és az inklúzió”* (pp. 86–98). Kreatív Help BT.
66. Nahalka, I. & Sipos, J. (2016). Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 37–56). ELTE Eötvös Kiadó.
67. Nonaka, I., o Nonaka, I., Ikujiro, N., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation* (Vol. 105). OUP USA.
68. OECD TALIS (2008). Hermann, Z., Imre, A., Kádárné F. J., Nagy, M., Sági, M., & Varga, J. (2009). *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. OFI.
69. OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264050259-en>.
70. OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
71. OECD (2020). "Technical notes on sampling procedures, response rates and adjudication for TALIS 2018", in *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/baecd55-en>.
72. Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011a). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
73. Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, 307–332.
74. Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
75. Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2013). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970.
76. Pesti, C., Rapos, N., Nagy, K., & Bohán, M. (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes–development experiences in Hungary. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 58–76. doi: 10.15388/ActPaed.2017.38.10791.
77. Pusztai, G., Morvai, L., Ceglédi, T., Márkus, E., Szabó, B., Nagy, Z., Sebestyén, K., Barnucz, N., & Labancz, I. (2015). *Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) – Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata*. CHERD Műhelytanulmányok III.

78. Puszta, G & Czeglédi, T. (2015). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Könyvkiadó Personal Problems Solution Új Mandátum Könyvkiadó.
79. Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825–1853.
80. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 79–102). ELTE Eötvös Kiadó.
81. Rapos, N. & Kopp, E. (2016). Szükséges/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása? *Pedagógusképzés*, 1–4, 49–59.
82. Rapos, N. (2020). A mesterpedagógusok tervezett szakmai fejlődése. In Szivák, J. & Pesti, Cs. (Eds.), *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében* (pp. 45–70). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
83. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 28–45.
84. Sachs, J (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teacher and Teaching*, 22(4), 413–425.
85. Sági, M. (2015). Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. In Sági, M. (Ed.) *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 10–33). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
86. Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 1, 83–97.
87. Sági, M. (2015b). Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 10–33). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15683/>
88. Sági, M. & Szemerszki, M. (2016). A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In Fehérvári, A. (Ed.), *Merre tart a pedagógusszakma?* (pp. 53–93). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
89. Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. *Encyclopedia of Education*. (2ndEd) (pp: 1370–1373). Macmillan Reference.
90. Sió, L. & Junger, E. (2015). Összefoglaló a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszer fejlesztéséhez kapcsolódó kérdőíves kutatás eredményeiről. In Sió, L. & Bogdány, Z. (Eds.), *Továbbképzés, tanulás, szakmai fejlődés* (pp. 77–106). Oktató Hivatal.
91. Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92–113). Teachers College Press.
92. Stéber, A. & Kereszty, O. (2015). Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10, 46–61.
93. Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8(1), 37–56. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.04> (2022. 02. 16.)
94. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
95. Szemerszki, M. (2015). A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In Sági, M. (Ed.), *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 34–56). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
96. Szivák, J. & Verderber, É. (2016). A Pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 103–121). ELTE Eötvös Kiadó.
97. Szivák, J. & Pesti, Cs. (Eds.) (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.

98. Szivák, J. & Pesti, Cs. (2020b): A mesterpedagógusok tervezett tudásmegosztó tevékenységei. In Szivák, J. & Pesti, Cs. (Eds.), *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében* (pp. 119–146). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
99. Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., Geijsel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
100. Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553. DOI: 10.1016/j.chb.2008.02.020
101. de Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, 78–89.
102. Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–472.
103. Zagyváné Szűcs, I. (2017). Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért, *Pedagógusképzés*, 16(44), 73–87.

The complexity of teachers' continuous professional development and learning

Our study aims to interpret teachers' professional development and learning from a learning theory perspective and summarize the Hungarian research that has been conducted from this approach. Based on an interpretation of the professional development and learning as a dynamic relationship between the individuals and their environment, we present a list of activities beyond formal learning that can be used to understand informal learning processes, which have been less explored so far. We also reveal the correlations between the factor structure of these activities and teachers' qualifications, job description, career classification and professional community relations along with our national research on a representative sample.

Keywords: teachers' professional development and learning, informal learning activities, learning while working, MoTeL research

Tanulószervezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben

Lénárd Sándor,^{*} Szivák Judit,^{**} Tóth-Pjeczka Kata,^{***} Urbán Krisztián^{****} és Horváth László^{*****}

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.2

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését (FSZF) nagymértékben tudja támogatni az a szervezet, az a tanuló szakmai közösség, ahol a mindennapi munkájukat végzik. E tanulmány a *Models of Teacher Learning* című kutatás részeként az FSZF szervezeti szintjét, elsősorban a tanuló szervezeti dimenziók hatását vizsgálja. A pedagógusok tanulását szervezeti kontextusban vizsgáló kutatások szervezeti szerepekhez, légkörhöz, szervezeti tanulási tervek elemzéséhez kapcsolódnak. Ugyanakkor funkcionális szempontból az iskola működése kisebb egységekre tagolódik, struktúráldik, így a két fogalom, szervezet – intézmény szétválik. Kutatásunkban a tanulószervezeti dimenziók hatását vizsgáljuk, azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk egy reprezentatív magyar pedagógusi mintán a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett Tanulószervezeti dimenziók kérdőív érvényességét és megbízhatóságát. Először a tanulószervezeti kérdőív érvényességi és megbízhatósági mutatóit ismertetjük, majd előbb a külső, kontingencia-tényezők mentén elvégzett összefüggésvizsgálatokat, utána pedig a tanulási tevékenységmintázatokkal kapcsolatos elemzéseket és a legfontosabb eredményeket mutatjuk be.¹

Kulcsszavak: pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, szervezeti modellek, tanulószervezeti viselkedés dimenziói

Bevezetés

A szervezeteket számos dimenzió mentén lehet jellemezni: célrendszerük, alrendszereik, dinamizmusuk, méretük, formalizáltságuk, strukturáltságuk vagy éppen a funkciójuk alapján. A szervezetek hatékonysága döntően azon múlik, hogy milyen a struktúrájuk, hogyan illeszkednek egymáshoz a működési folyamataik, milyen vezetési elveket és módszereket alkalmaznak, és mennyire támogató jellegű a szervezeti kultúrájuk. Ezek azonban nagymértékben függenek a környezeti feltételektől és a köznevelési intézmények esetében az iskola típusától, méretétől, az aktuális fenntartási formától, a fenntartótól. Mindezek a körülmények meghatározó módon befolyásolják a szervezeten belüli tanulási folyamatokat is.

* Habil. egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, lenard.sandor@ppk.elte.hu

** Habil. egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, szivak.judit@ppk.elte.hu

*** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, toth-pjeczka.katalin@ppk.elte.hu

**** Doktorjelölt, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, urban0214@gmail.com

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

1. A kutatás keretében a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással megvalósuló OTKA K_18 pályázati program (128738 – „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén”), keretében készített adatbázis elemzésére kerül sor.

Az iskola szervezatként való értelmezése egyre elfogadottabbá vált, ezért a szervezeti megközelítés került az iskolai kutatások fókuszába (Watkins & Cervero, 2000; Walstrohm-Louis, 2008). A legújabb kutatások a tanulószervezetet az egyéni, a közösségi és a szervezeti fejlődés ideális formájaként azonosítják. A tanulószervezetben való részvétel értelmezhető a komplex szakmai fejlődés egy elemeként, de akár a szakmai fejlődés folyamatában az egyetlen módszerként is. A tanulószervezet nem kizárólag magát a szakmai fejlődést támogatja, hanem elmozdulást is előidéz a tanulárról való gondolkodásban, aminek következtében a pedagógusok a gyakorlatukat is megváltoztató szakmódszertani fejlődést tudnak felmutatni (Lénárd et al., 2020). A tanuló szakmai közösségek és a tanulószervezetek biztonságos közeget teremtenek a tanárok számára, itt lehetőség nyílik az őszinte reflexióra, a horizontális tanulásra.

A tanulmány célja, hogy képet adjon arról, mennyire jelennek meg a hazai köznevelési rendszer intézményeiben a tanulószervezeti jellemzők, hogyan látják a pedagógusok belülről saját intézményeiket, mely tanulószervezeti dimenziók erőteljesebbek, melyek gyengébbek, melyek támogatják, támogathatják hatékonyabban a pedagógusok szakmai fejlődését.

Szervezeti megközelítések

A tanári tanuláshoz az iskola a legfontosabb színtere, ahol mindennapi tevékenységekhez kötötten zajlik a szakmai tanulás, így lehetőség nyílik annak eredményeinek gyakorlatba ágyazására. A szervezeti kontextusnak meghatározó szerepe lehet abban, hogy milyen mértékű és minőségű szakmai fejlődés és tanulás valósulhat meg az intézményben: a tanulást támogató szervezet alapvető szerepet játszik ebben (Qiu, 2018; Paniague & Sánchez-Martí, 2018). A kutatások azonban arra is felhívják a figyelmet, hogy az egyének szakmai fejlődése mindig egyedi jelenség, és az általánosítás téves következtetésekhez vezethet, hiszen ami az egyik kontextusban elősegíti egy tanár tanulását, az nem feltétlenül működik minden szervezetben minden pedagógus esetében (Hodkinson, 2005).

A pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását befolyásoló tényezők az iskolai szervezet nézőpontjából szerteágazóak, azonosításuk a komplex kapcsolatrendszer és a szakirodalmi bőség miatt jelentős kihívás. Megállapítható, hogy a szervezeti kontextus képes a szakmai fejlődés és tanulás elősegítésére és akadályozására is. Kiemelt jelentőséget tulajdoníthatunk a szervezeti kultúrának, a vezetésnek, az iskola önmegújításra való törekvési képességének, szervezeti rezilienciájának és a szervezetet alkotó formális vagy informális szakmai közösségek szerepének (Lénárd et al., 2020).

Amennyiben arra törekszünk, hogy megértsük, hogy a szervezeti kontextus milyen mintázatok szerint határozza meg az egyéni pedagógus szakmai fejlődését és tanulását, fontos világosan definiálni az iskola mint szervezet megközelítés pontos tartalmát. Bár egyértelműnek tűnik, hogy az iskolai szervezet lényegében azzal az intézményi kerettel azonos, melyben a pedagógusok napi feladatukat végzik, valójában az is világosan látszik, hogy az iskolai szervezetek működésük során funkcionális szempontból kisebb egységekre tagolódnak. A szervezeten belül jellemzően ezekben a kisebb munkaközösségekben, gyakorlatközösségekben, szakmai együttműködésekben valósul meg a közös gondolkodás és munkavégzés. A működő tanári közösségek számos jellemzőjük alapján csoportosíthatók (például tantárgyspecifikum, méret vagy egyéb elemek). Legfontosabb aspektusukat felölelő kategorizálásukat jelenti a top-down és a bottom-up kezdeményezések kontinuumán való elhelyezésük (Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017). A napi gyakorlathoz való szoros kötődésük alapján feltételezhető, hogy az egyes pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása is hangsúlyosan ezekben a kisebb szakmai közösségekben zajlik, bár az egyéni tanulás empirikus megragadásának lehetősége jelentősen nehezebb a teljes iskolai szervezetenél.

Feltételezésünk szerint továbbra sem az a kérdés, hogy létezik-e összefüggés az iskolai szervezet (akár egésze, akár kisebb strukturális elemei) és az egyes pedagógusok szakmai tanulása és fejlődése között, hanem az, hogy hogyan, milyen tényezők és mintázatok mentén ragadható meg ez az összefüggés. Ennek azonosításához szükséges egy olyan világosan leírt és széles körben elfogadott szervezeti megközelítés, melyben a tanulás mint szakmai egyéni és közös szakmai tevékenység központi szerepet játszik, mely alapján értelmezhetővé válhat az egyes szervezetek tanulástámogató potenciálja, s melynek strukturái lehetővé teszik az összefüggés mintázatainak láthatóvá tételét. A következőkben az általunk a fenti szempontrendszer alapján alkalmazott tanulószerkezeti megközelítés bemutatása következik.

Tanulószerkezet

A tanulószerkezet koncepciója Peter Senge 1990-ben megjelent nagyhatású könyve óta érdekli a szervezeti szintű tanúlással foglalkozó oktatáskutatókat. Egy szisztematikus áttekintés alapján Kools és Stoll (2016, p. 5) úgy határozták meg a tanulószerkezetként működő iskolát, mint egy olyan szervezetet, amelynek tagjai egyéni- és csoportosan is folyamatosan tanulnak egy közös vízió megvalósítása érdekében, amelynek eredményeként az iskola rutinosan képes alkalmazkodni az új kihívásokhoz. A különböző tanulószerkezeti megközelítéseket integrálva Örtenblad (2015) négy tipológia mentén összegzi a tanulószerkezet lehetséges értelmezési kereteit. Modelljében a tanulószerkezet értelmezhető (1) *munkahelyi tanulásként* is, amelynek fókuszában a munkatársak munkavégzés közbeni tanulási folyamatai állnak. Egy másik megközelítésben a (2) *szervezeti tanulásra* helyeződik a hangsúly, amely az egyéni tudás szervezeti memóriában való tárolására irányul. A harmadik megközelítés a (3) *tanulástámogató szervezeti klíma* elemeit írja le, vagyis egy olyan szervezeti klímát, amely teret és időt biztosít a kísérletezésre, reflexióra, a hibákból való tanulásra. Végül a negyedik megközelítés (4) a *tanulástámogató struktúrákat* hangsúlyozza, vagyis azokat a szervezeti jellemzőket (rugalmas, organikus, decentralizált), amelyek lehetővé teszik a csapatban való együttműködést és a rugalmas és gyors reagálást. Örtenblad differenciált megközelítésében nem egy statikus tanulószerkezeti modelltől beszélhetünk, hanem kontextus adaptált modellekről, amelyek az adott szervezet sajátosságaihoz igazítják a tanulószerkezeti jellemzőket. A hazai kutatásokban Horváth László nevéhez fűződik a modell adaptációja (Horváth, 2019).

A tanulószerkezeti dimenziók mérésére a legelterjedtebb módszer, ami alkalmazza az Örtenblad-féle tipológia egyes elemeit a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószerkezeti dimenziók kérdőív (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire – DLOQ), amely az alábbi hét tényezőt veszi figyelembe (Horváth, 2019, pp. 86–87):

- *„Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése:* A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy kerültek kialakításra, hogy a munkatársaknak lehetőségük van a mindennapi munkavégzés során munkájukkal összefüggésben tanulni, tapasztalatokat levonni, kísérletezni stb. A folyamatos tanulás és fejlődés lehetőségei biztosítottak a szervezetben.
- *Kíváncsiság és párbeszéd támogatása:* A munkatársak hatékony érvelési képességeinek fejlesztése, annak érdekében, hogy ki tudják fejezni az érdekeiket és képesek legyenek értő figyelemmel meghallgatni másokat. A szervezet kultúrája támogatja a kérdezést, visszajelzést és kísérletezést.
- *Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása:* A szervezeti folyamatok és a munkavégzés támogatja a csoportban való együttműködést, hogy a szervezet képes legyen kiaknázni a különböző látásmódokból származó előnyöket. A szervezeti kultúra támogatja és elismeri az együttműködést.
- *Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására:* A szervezeti folyamatok és a munkavégzés úgy van kialakítva, hogy a szervezet képes legyen a működése során keletkezett tudás megragadására.

sára, tárolására és megosztására. A szervezet törekszik ezeknek a rendszereknek a fenntartására, folyamatos fejlesztésére. A szervezet biztosítja, hogy minden tagja egyenlő módon férjen hozzá a tudáshoz, információhoz.

- *Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására:* A szervezet bevonja a munkatársakat a közös vízió kialakításába és megvalósításába. A szervezet megosztja a munkatársak között a döntések felelősségét, hogy motiválttá tegye őket abban, hogy tanuljanak a munkájuk felelős elvégzése érdekében.
- *A szervezet összekötése a külső környezettel:* A munkatársak látják és értik, hogy milyen hatása van a munkájuknak a szervezet egészére. A munkatársak folyamatosan nyomon követik a külső környezet változását és információt gyűjtenek onnan, hogy ennek megfelelően alakítsák a munkavégzési folyamatokat. A szervezet aktívan kapcsolódik a helyi társadalomhoz, közösségekhez
- *Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása:* A szervezet vezetése példát mutat, bátorítja és támogatja a munkatársak tanulását. A vezetés stratégiai szempontból tekint a munkatársak és a szervezet tanulására.”

Kutatásunkban ezt a mérőeszközt használjuk, hogy értelmezzük a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és szervezeti tanulásának dimenzióit.

A kutatás módszertani háttere

A MoTeL-kutatás kereteinek bemutatása

Jelen tanulmány is a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott OTKA K_18-as pályázati program keretében került megvalósításra („A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén” – MoTeL). A kutatás keretében a SORECO Research Kft. valósította meg online kérdőíves adatfelvételt 2020. október és 2021. február között a magyar köznevelésben tanító pedagógusok országos reprezentatív mintáján. A tisztított adatbázisban csak azokat a feladatellátási helyeket figyelembe véve, ahol legalább öt érvényes kitöltés született, összesen 5063 fő adatai (656 feladatellátási hely képviselőjében) szerepelnek. A minta háttérváltozók mentén történő részletes bemutatását az adatfelvételtől készített gyorsjelentés tartalmazza (ELTE PPK, 2021). Az elemzéseket peremsúlyozással kiigazított, reprezentatív mintán (iskolatípus, regionalitás, iskolatípus-fenntartó, iskolatípus-méretkategória) végeztük.

A tanulmány fókuszában álló kutatási kérdések

Ahogy arról Rapos és munkatársai (2022) cikke részletesen is beszámol, a kutatás célja a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának részletes vizsgálata. Jelen tanulmány a tanári tanulás szervezeti szintjét, szervezeti szintű meghatározottságát helyezi a középpontba. A kutatás során azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk egy reprezentatív magyar pedagógusi mintán a Marsick és Watkins (2003) által fejlesztett tanulószervezeti dimenziók kérdőív érvényességét és megbízhatóságát. A validált mérőeszköz segítségével pedig arra a kérdésre keressük a választ, hogy

- külső, kontingencia-tényezők (iskolatípus, fenntartó, méret) hogyan befolyásolják a tanulószervezeti dimenziók érzékelését, valamint hogy
- milyen összefüggés mutatható ki az egyéni tanulási tevékenységmintázatok és a tanulószervezeti dimenziók között.

Az eredmények bemutatását kutatási kérdéseink mentén strukturáljuk. Először a tanulószerkezeti kérdőív érvényességi és megbízhatósági mutatóit ismertetjük, majd előbb a külső, kontingencia-tényezők mentén elvégzett összefüggésvizsgálatokat, utána pedig a tanulási tevékenységmintázatokkal kapcsolatos elemzéseket mutatjuk be.

Eredmények

A tanulószerkezeti viselkedés skáláinak bemutatása

Marsick és Watkins (2003) tanulmányukban hét dimenzió mentén írják le a tanulószerkezeti viselkedés jellemzőit (DLOQ – Dimensions of the Learning Organization Questionnaire). A dimenziókhoz kapcsolódó tételek a MoTeL-kutatás szervezethez kapcsolódó kérdésblokkjának 52-es kérdésében kaptak helyet, melyben a pedagógusoknak az iskolájukra vonatkozó szervezeti kérdésekben kellett 6 fokozatú Likert-skálán értékelni intézményüket.

Az eredeti faktorstruktúra tesztelés után megfelelőnek bizonyult a mi vizsgálatunkban is. A számításokat a reprezentatív mintára szűrve végeztük el, az illeszkedési mutatókat a megerősítő faktoranalízis elemeinél ellenőriztük (AMOS program segítségével). A CFI (komparatív illeszkedési mutató) és TLI (Tucker–Lewis-index) 0,9-nél nagyobb értéke tekinthető elfogadhatónak. Az RMSEA (megközelítési négyzetes középértékhiba) esetén a 0,07 alatti érték a megfelelő. Az SRMR-nél (sztenderdizált reziduális négyzetes középérték) pedig a 0,08 alatti (Hu & Bentler, 1999) alapján. Az elemzésünk alapján a modellünk minden kritériumnak teljesen megfelel ($\chi^2(167) = 2152,84$; $p < 0,001$; CFI = 0,965; TLI = 0,956; RMSEA = 0,068; SRMR = 0,026). Tehát megállapítható, hogy a DLOQ eredeti struktúrája a mi adatainkat is jól lefedi, így használhatjuk az eredeti faktorokat, a hét skála mentén az összegző leíró statisztikákat az 1. táblázat tartalmazza.

Tanulószerkezeti dimenzió	Elemsszám (N)	Átlag (M)	Szórás (SD)	A skála megbízhatósági mutatója (McDonald-féle Omega)
Folyamatos tanulás lehetőségének megteremtése	4781	4,59	1,09	0,808
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	4785	4,25	1,19	0,921
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	4647	4,27	1,27	0,900
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	4601	4,18	1,3	0,836
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	4687	4,44	1,26	0,914
A szervezet összekötése a külső környezettel	4639	4,44	1,26	0,910
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	4718	4,79	1,9	0,917

1. táblázat: A tanulószerkezeti dimenziók leíró statisztikai és a skálák megbízhatósági mutatója.

A kutatásunk célja alapján bemutatjuk különböző kontingencia-tényezők mentén, hogy a magyar köznevelés intézményeire milyen mértékben jellemző a tanulószervezeti viselkedés. A bemutatott faktorstruktúra alapján a következőkben iskolatípusok mentén (általános iskola, gimnázium, szakgimnázium/technikum, szakközépiskola/szakképző iskola), fenntartó alapján (tankerületi központok/állami szerv, egyházi, egyéb), valamint méret szerint (kicsi, közepes, nagy) mutatjuk be a pedagógusok által észlelt sajátosságokat.

A tanulószervezeti viselkedés mutatóinak összehasonlítása különböző kontingencia-tényezők mentén

A kutatás keretében először az iskolatípusok mentén vizsgáltuk meg a tanulószervezeti viselkedés sajátosságait. Az eredményeket az 2. táblázat mutatja. A csoportokat egyszempontos varianciavizsgálat segítségével és Bonferroni-féle poszt-hoc teszttel hasonlítottuk össze. Az eredmények alapján azt tapasztaltuk, hogy csak az általános iskolai feladatellátási helyeken dolgozó pedagógusok mutatnak szignifikáns különbségeket az egyes tanulószervezeti dimenziók megítélésében, így a táblázat azt is jelöli, hogy mely dimenziókban volt szignifikáns a csoportok közötti különbség. A leíró statisztikák alapján látható, hogy az általános iskolai feladatellátási helyen dolgozó pedagógusok rendre magasabbra értékelték intézményük tanulószervezeti jellemzőit, mint más iskola-típusban dolgozó kollégáik.

	Általános iskola	Gimnázium	Szakgimnázium, Technikum	Szakközépiskola, Szakképző iskola
Folyamatos tanulás lehetőségnek megteremtése (F(3) = 18,51; p<0,001)	4,68	4,44**	4,43**	4,56
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása (F(3) = 11,9; p<0,001)	4,32	4,19*	4,11**	4,16
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása (F(3) = 40,83; p<0,001)	4,39	4,15**	4,01**	4,05**
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására (F(3) = 36,55; p<0,001)	4,30	3,94**	4,00**	4,12
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására (F(3) = 21,72; p<0,001)	4,54	4,28**	4,30**	4,33
A szervezet összekötése a külső környezettel (F(3) = 22,64; p<0,001)	4,76	4,44**	4,58*	4,66
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása (F(3) = 48,89; p<0,001)	4,93	4,55**	4,56**	4,66*

2. táblázat: A tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak összehasonlítása az egyes iskolatípusok szerint (*: p<0,05; **: p<0,001 az egyszempontos varianciaanalízis poszt-hoc teszt eredményeire vonatkozóan)

Minden iskolatípus esetén a legmagasabbra értékelt dimenziók a szervezet külső környezettel való összekötése, illetve a tanulást támogató stratégiai vezetés. A legalacsonyabb értékeket az általános iskola, a gimnázium, illetve a szakgimnáziumok esetén a tanulás megragadására szolgáló rendszerek felállítása kapta, amely a szervezeti tanulás eredményeinek szervezeti memóriába történő ágyazását segítené elő. A szakközépiskolák esetén ez a dimenzió szintén alacsony értéket kapott, de ebben a csoportban még alacsonyabbra értékelték a kitöltők az együttműködés és csoportos tanulás bátorítását.

Ha az intézményeket fenntartó szerint csoportosítjuk és vizsgáljuk meg a tanulószerkezeti dimenziók tekintetében, azt látjuk, hogy csak az *együttműködés és csoportos tanulás bátorítása* területén mutatkozik szignifikáns eltérés a kitöltők között. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit, a leíró statisztikákat, illetve a szignifikáns dimenzió mentén a poszt-hoc teszt eredményeit a 3. táblázat mutatja. A poszt-hoc teszt alapján a tan-

kerületi központokban dolgozó pedagógusok szignifikáns mértékben alacsonyabbnak ítélték meg az együttműködés és csoportos tanulás szintjét, mint a többi fenntartó alá tartozó intézményekben dolgozó pedagógusok.

	Tankerületi központok, Állami szerv	Egyházi szervezet	Egyéb
Folyamatos tanulás lehetőségnek megteremtése (F(2) = 0,23; p=0,797)	4,60	4,59	4,56
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása (F(2) = 0,98; p=0,376)	4,24	4,30	4,26
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása (F(2) = 22,83; p<0,001)	4,19	4,47**	4,50**
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására (F(2) = 0,51; p=0,603)	4,18	4,15	4,23
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására (F(2) = 2,82; p=0,060)	4,43	4,44	4,58
A szervezet összekötése a külső környezettel (F(2) = 2,72; p=0,066)	4,66	4,62	4,80
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása (F(2) = 0,25; p=0,778)	4,79	4,80	4,75

3. táblázat: A tanulószervezeti viselkedés dimenzióinak összehasonlítása az egyes fenntartók szerint (*: $p < 0,05$; **: $p < 0,001$ az egyszempontos varianciaanalízis poszt-hoc teszt eredményeire vonatkozóan)

A fenntartói összehasonlításban is hasonló tendenciák láthatók, mint az intézménytípus esetén. A legmagasabbra értékelt tényezők itt is a külső környezettel való kapcsolat, illetve a vezetés területei voltak. A legalacsonyabbra értékelt tényező pedig egységesen mindhárom csoportban a tanulás megragadására és megosztására szolgáló rendszerek voltak.

Végül a kontingencia-tényezők között az intézmények méretét vizsgáltuk a tanulószervezeti viselkedésükkel összefüggésben. A méretkategóriákat az adatfelvételt végző Soreco Kft. alakította ki a minta kiegyensúlyozottságának ellenőrzésére. A méretkategóriákat az átlagos osztálylétszámokhoz igazítva határozták meg. Általános iskolák esetén a legfeljebb 160 fős (évfolyamonként egy osztály) intézményeket sorolták a kicsi méret kategóriába, a 160-320 fős intézményeket (legalább két osztály/évfolyam) a közepes kategóriába, míg a 320 főnél nagyobb intézményeket (legalább három osztály évfolyamonként) a nagy méretkategóriába. A középfokú oktatást folytató intézményeknél ezek a kategóriák a 200 fő alatti, a 200-400 fő közötti és a 400 fő fölötti intézményekre értendők. Az intézmények (kicsi, közepes, nagy) mérete tekintetében az adatok azt mutatják, hogy mind a hét tanulószervezeti dimenzióban szignifikáns különbségek vannak a csoportok között. A leíró adatokat és az egyszempontos variancia-analízis eredményeit a 4. táblázat mutatja.

	Kicsi intézmények	Közepes intézmények	Nagy intézmények
Folyamatos tanulás lehetőségnek megteremtése (F(2) = 22,14; p<0,001)	4,76	4,57	4,50
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása (F(2) = 38,16; p<0,001)	4,50	4,26	4,13
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása (F(2) = 21,61; p<0,001)	4,46	4,29	4,16
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására (F(2) = 13,75; p<0,001)	4,35	4,16	4,10
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására (F(2) = 11,77; p<0,001)	4,59	4,44	4,37
A szervezet összekötése a külső környezettel (F(2) = 11,58; p<0,001)	4,82	4,66	4,60
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása (F(2) = 8,18; p<0,001)	4,91	4,79	4,73

4. táblázat: A tanulószerkezeti viselkedés dimenzióinak összehasonlítása az intézmények mérete szerint.

A méret szerinti összehasonlítás esetében nem tüntettük fel a táblázatban a poszt-hoc tesztre vonatkozó szignifikancia eredményeket, mivel majdnem minden dimenzióban különböznek egymástól minden csoport eredményei. A kis intézményekben dolgozó pedagógusok minden esetben szignifikánsan magasabbra értékelték az összes tanulószerkezeti dimenziót, mint a közepes vagy nagy intézményekben dolgozó társaik. A közepes és a nagy intézmények pedagógusai között azonban csak a *kíváncsiság és párbeszéd támogatása*, valamint az *együttműködés és csoportos tanulás* dimenzióinál volt szignifikáns a poszt-hoc teszt. A többi dimenzióban a közepes és nagy méretű intézmények pedagógusainak percepciója nem mutat szignifikáns különbséget. Tendencia szinten megállapítható, hogy minél nagyobb az intézmény mérete, annál alacsonyabbnak érzékelték a kitöltők a tanulószerkezeti viselkedés dimenzióit.

Az előző kategóriákhoz hasonlóan, itt is a legmagasabbra értékelt tényezők a külső környezettel való összekötés és a tanulástámogató vezetés, míg a legalacsonyabbra a szervezeti tanulást támogató mechanizmusokat értékelték a kitöltők.

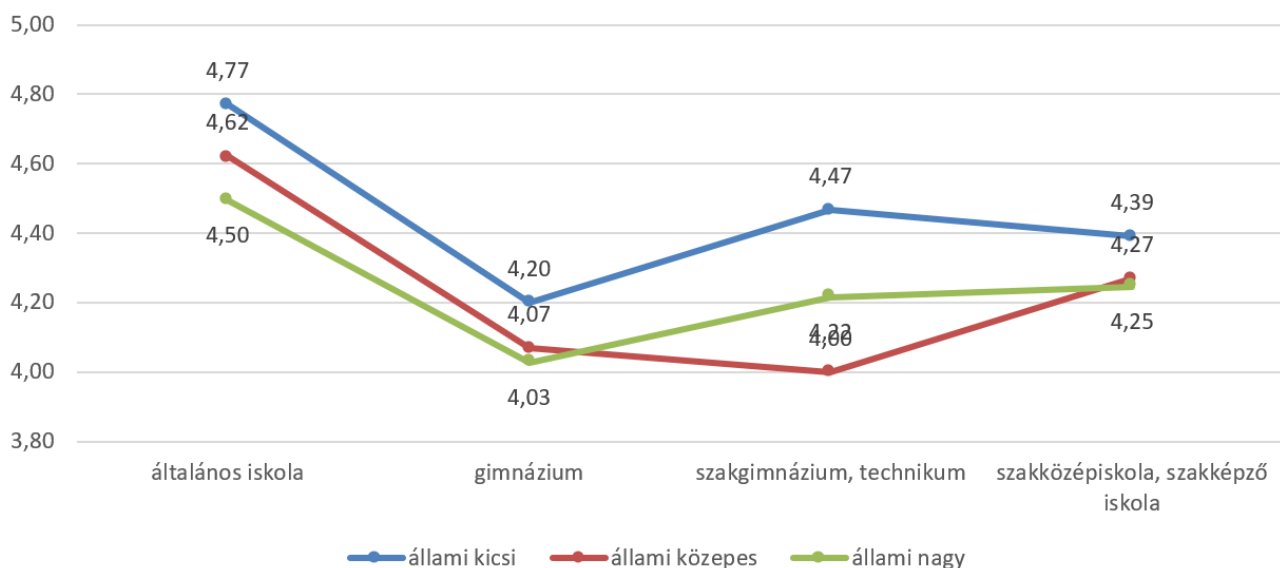
A tanulószerkezeti viselkedés átlagának összegző értelmezése

Az előzőekben megvizsgáltuk három tényező mentén (iskolatípus, fenntartó, méretkategória), hogy milyen tanulószerkezeti jellemzők figyelhetők meg az egyes csoportokba tartozó pedagógusok percepcióiban. Ha összeszontan kezeljük ezt a három kategóriát, tehát megvizsgáljuk, hogy mely tényezőknek van szignifikáns főhatása, illetve mely tényezőcsoportok között figyelhető meg szignifikáns interakció, akkor eltérő mintázatokra

bukkanhatunk az egyes fenntartótípusok mentén. Többváltozós varianciaanalízis segítségével a tanulószervezeti viselkedés összevont átlagát (a hét dimenzió átlaga) vizsgáltuk a fenntartó típusa, az iskola típusa és méretkategória alapján. A vizsgálat eredményei alapján a modellünk szignifikáns ($F(30)=7,99$; $p<0,001$). A három bevont tényezőnek önmagában szignifikáns a főhatása (méretkategória: $F(2)=3,61$; $p=0,027$; fenntartó: $F(2)=3,59$; $p=0,028$; iskolatípus: $F(3)=3,54$; $p=0,014$). Szignifikáns interakció mutatkozott a kategóriák páros kombinációja esetén (méretkategória–fenntartó: $F(4)=2,72$; $p=0,028$; méretkategória–iskolatípus: $F(5)=4,57$; $p<0,001$; fenntartó–iskolatípus: $F(5)=8,87$; $p<0,001$). Nem volt szignifikáns azonban a három tényező együttes interakciója ($F(8)=1,86$; $p=0,61$).

A többváltozós varianciaanalízis leíró statisztikáit elemezve megállapíthatjuk, hogy a tankerületi központok fenntartásában működő intézmények esetében a kis méretű, általános iskolai telephelyen dolgozó pedagógusok értékelték legmagasabbra intézményük tanulószervezeti viselkedését. A legalacsonyabb értéket pedig a közepes méretű szakgimnáziumok/technikumok dolgozói adták. A leíró statisztikákat az 1. ábra szemlélteti.

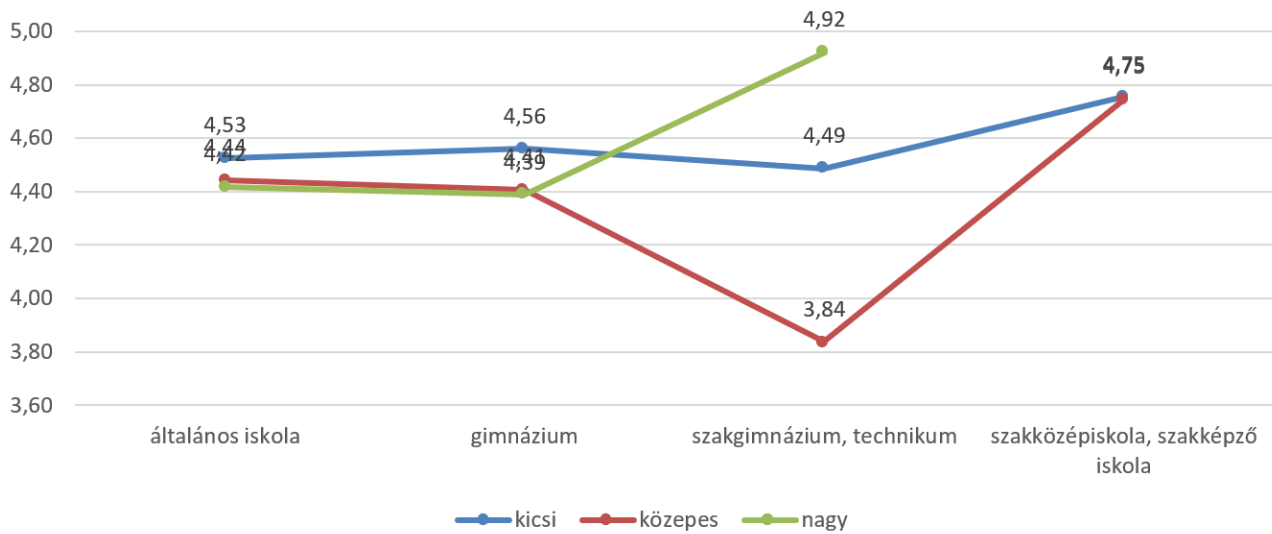
A tanulószervezeti viselkedés összevont átlaga (fenntartó: tankerületi központok, állami szerv)



1. ábra: A tankerületi fenntartó alá tartozó intézmények tanulószervezeti viselkedésének átlaga az iskolatípus és a méret függvényében.

Továbblépve az egyházi fenntartású intézményekre, teljesen más mintázatot láthatunk az adatok alapján. Az egyházi intézményeknél a nagy méretű szakgimnáziumok/technikumok oktatói értékelték a legmagasabbra a tanulószervezeti viselkedés mértékét az intézményükben. Ezzel szemben a hasonló, de közepes méretű intézmények pedagógusai a legalacsonyabb értékelést adták. Ez az az értékelés bizonyult a legalacsonyabbnak az összes fenntartó szerinti különböző kategóriákat is figyelembe véve (3,84). A nagy méretű egyházi szakgimnáziumok pedagógusai által adott tanulószervezeti átlag (4,92) magasabb, mint a tankerületi intézmények esetében a kis általános iskolák pedagógusai által érzékelt szint (4,77). A leíró statisztikákat az egyházi intézmények vonatkozásában a 2. ábra mutatja.

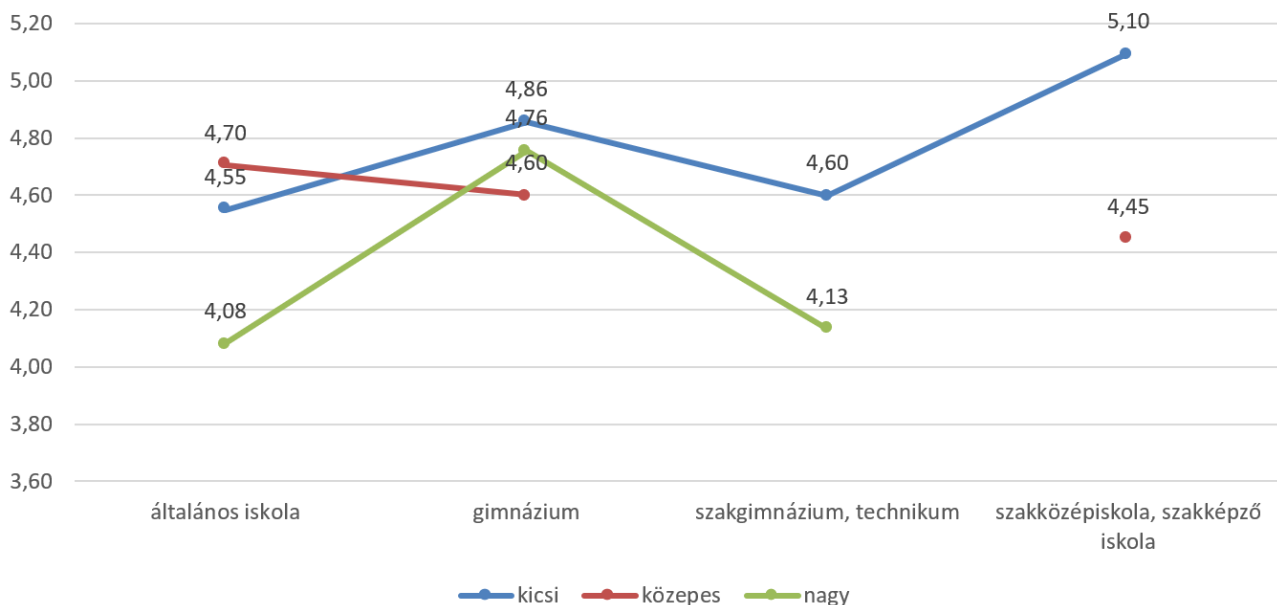
A tanulószerkezeti viselkedés összevont átlaga (fenntartó: egyházi szervezetek)



2. ábra: Az egyházi fenntartó alá tartozó intézmények tanulószerkezeti viselkedésének átlaga az iskolatípus és a méret függvényében.

Végül az egyéb fenntartásban lévő intézményeket vizsgáltuk meg. Ebben az esetben a kis méretű szakközépiskolák, szakképző iskolák pedagógusai értékelték a legmagasabbra a tanulószerkezeti dimenziókat. A legalacsonyabb értékelést a nagy méretű általános iskolák pedagógusai adták. Az egyéb fenntartásban lévő, kis méretű szakközépiskolában dolgozó pedagógusok átlaga (5,10) a legnagyobb az összes lehetséges kategória közül mindhárom fenntartói kategóriát figyelembe véve. Az eredményeket a 3. ábra mutatja.

A tanulószerkezeti viselkedés összevont átlaga (fenntartó: egyéb)



3. ábra: Az egyéb fenntartó alá tartozó intézmények tanulószerkezeti viselkedésének átlaga az iskolatípus és a méret függvényében.

A tanulószervezeti dimenziók és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának összekapcsolása

A pedagógusok tanulási tevékenységmintázatait Rapos és munkatársai (2022) fejtik ki. Cikkükben a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának öt dimenzióját azonosítják, amelyek alapvetően a szituatív, munkába ágyazott, informális tanulási formák gyakoriságát írják le:

- megosztás interakcióban (például „A kollégáimmal megosztottam a tanulásom során szerzett tapasztalatokat, megismert új tanítási ötleteket.”)
- egyéni reflexió (például „A tanítás során tapasztalt problémákat alaposan elemeztem, mielőtt megoldást választottam.”)
- tanulás másoktól interakció nélkül (például „A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam.”)
- tanulás kísérletezés, alkotás útján (például „Új tanítási módszerek adaptálásával vagy kialakításával kísérleteztem.”)
- szakmai támogatás bevonása (például „Személyes mentorálást kaptam a tantermi munkámhoz.”)

Az egyes faktorok a tanárok tanulási tevékenységeinek gyakoriságát írják le. Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy ezek az egyéni tanulási mintázatok milyen összefüggést mutatnak a pedagógusok által érzékelt tanulószervezeti működéssel. Minden tanulási tevékenységtípusra lineáris regressziós modellt illesztettünk, ezek a faktorok voltak az egyes modellekben a függő változók. Minden modellben a tanulószervezeti dimenziókkal próbáltuk magyarázni a függő változó varianciáját. Az eredmények alapján változó erősségű (de alapvetően gyenge magyarázóerejű) modelleket kaptunk. A koefficiensek vizsgálatával egyértelműen kirajzolódik, hogy mely tanulószervezeti dimenziók erősíthetik az egyes egyéni tanulási tevékenységek gyakoriságát (5. táblázat).

Tanulászervezeti dimenziók / tanulási tevékenységmintázatok	Megosztás interakcióban	Egyéni reflexió	Tanulás másoktól interakció nélkül	Tanulás kísérletezés, alkotás útján	Szakmai támogatás bevonása
<i>Modell magyarázó ereje:</i>	R ² = 0,064	R ² = 0,050	R ² = 0,017	R ² = 0,009	R ² = 0,073
Folyamatos tanulás lehetőségnek megteremtése	0,103*	0,013	0,022	-0,015	-0,025
Kíváncsiság és párbeszéd támogatása	0,049*	0,041	-0,016	0,015	0,086*
Együttműködés és csoportos tanulás bátorítása	0,044	0,029	0,067*	0,046	0,085*
Rendszerek felállítása a tanulás megragadására és megosztására	0,012	0,122*	0,054*	0,046	0,222*
Munkatársak felhatalmazása a kollektív jövőkép megvalósítására	-0,086*	-0,030	-0,032	-0,028	0,004
A szervezet összekötése a külső környezettel	0,066*	0,084*	0,048	0,091*	-0,057
Tanulást támogató stratégiai vezetés biztosítása	0,098*	-0,001	0,005	-0,049	-0,032

5. táblázat: Az egyéni tanulási tevékenységmintázatok és a tanulászervezeti dimenziók kapcsolata. (A táblázat az egyes lineáris regressziós modellek sztenderdizált koefficienseit mutatják, csillaggal jelölve, ha szignifikáns prediktorként jelenik meg az adott modellben a tanulászervezeti dimenzió.)

Az egyes lineáris modelleket elemezve arra juthatunk, hogy az egyéni reflexió, a másoktól való interakció nélküli tanulás és a tanulás kísérletezés, alkotás útján tevékenységmintázatok gyakoriságát kevésbé lehet jól bejósolni a tanulászervezeti dimenziók segítségével ($R^2 < 0,05$), ami azt jelenti, hogy ezen tevékenységtípusok gyakoriságának varianciájából a tanulászervezeti dimenziók kevesebb mint 5%-ot magyaráznak. Az interakcióban történő megosztás, valamint a szakmai támogatás bevonása dimenziókban az R^2 már nagyobb, mint 5%, bár továbbra is viszonylag alacsony. Az interakcióban történő megosztást elsősorban a folyamatos tanulás lehetőségeinek megteremtése befolyásolja, valamint hatással van rá a tanulást támogató stratégiai vezetés is. A többi szignifikáns tényező nagyon alacsony sztenderdizált béta értékkel járul hozzá az összefüggéshez, főleg, ha a 95%-os konfidencia intervallumokat tekintjük, ezek nagyon közel vannak a nullához (például kíváncsiság és párbeszéd támogatása $\beta = 0,049$; 95% CI [0,03; 0,067]). Az interakcióban történő megosztás (jó gyakorlatok megosztása, óralátogatás, kollégák anyagainak használata, szakmai kérdések közös megbeszélése) elsősorban olyan tevékenységeket feltételez, amelyeket egy tanulástámogató klíma tud megfelelően támogatni. A tanulószervezet tanulástámogató klímaként való értelmezésében elsősorban a *folyamatos tanulás megteremtésének lehetőségei* játszik főszerepet, hiszen ez a dimenzió foglalja össze azokat a tényezőket, amelyek megteremthetik a tudásmegosztáshoz kedvező szervezeti klímát.

A szakmai támogatások bevonására irányuló tevékenységek gyakoriságának varianciáját a tanulászervezeti dimenziók 7,3%-ban magyarázzák, kiemelkedő hatása a tanulás megragadására szolgáló rendszerek dimenziójának van. A szakmai támogatás bevonása egy proaktívabb, tudatosabb, szervezettebb és strukturáltabb tanulási lehetőséget jelenít meg, mint az interakcióban történő, sokszor ad-hoc jelleggel működő tudásmegosztási

folyamatok. Itt olyan tevékenységek jelennek meg, mint a mentorálás, kollégák felkérése óralátogatásra és visszajelzésre, valamint a társtanítás. Ezeket a tevékenységeket jól tudja támogatni a szervezeti tanulásként értelmezett tanulószervezet, hiszen ezeknek a tevékenységeknek a fókuszában a visszajelzések tudatos gyűjtése, felhasználása, a közös munkából fakadó tanulási lehetőségek kiaknázása áll. Ezek a jellemzők visszaköszönnek a szervezeti tanulás értelmezésében, amelyet a tanulószervezeti dimenziók közül a tanulás megragadására szolgáló rendszerek kialakítása ír le.

Diszkusszió

A MoTeL-kutatáshoz kötődő szervezeti szempontok vizsgálatának célja, hogy segítsen megtalálni azokat a szervezeti szintű sajátosságokat, jól azonosítható dimenziókat, melyek jelentős mértékben tudják támogatni a pedagógusok intézményen belüli tanulását. Fontos kiemelni azonban, hogy az iskolai szervezet nem feltétlenül azonos magával az adott iskolai intézménnyel. Kérdéses, hogy mennyire tekinti az oktatási rendszer az iskolát az egyének közös értékrendjére épülő, a tagok aktív szerepet vállaló működéséből létrejövő szervezetként, vagy elsősorban jogi-adminisztratív egységként kezeli. Másrészt a szervezeti kutatások egy része arra is rámutat, hogy szervezeti fókuszú vizsgálatok esetében nem feltétlenül egy teljes intézményt kellene egy szerves egységnek tekinteni, hiszen léteznek az iskolákon belül is olyan csoportok, melyek az intézmény keretein belül önállóan működnek, az intézmény által legitimnek tekintettek, sokszor ezekben az egyének aktívabban vesznek részt, valódi szakmai közösségként funkcionálnak.

A kutatásban különböző kontingencia-tényezők mentén tártuk fel, hogy a pedagógusok percepciója alapján a magyar köznevelés intézményeire milyen mértékben jellemző a tanulószervezeti viselkedés. A tanulószervezeti faktorstruktúra alapján iskolatípusok mentén, fenntartó alapján, valamint méret szerint vizsgáltuk a pedagógusok által észlelt szervezeti sajátosságokat. Kutatásaink eredményei rámutattak, hogy minden iskolatípus esetén két dimenzió emelkedik ki, egyrészt a *szervezet külső környezettel való összekötése*, azaz a pedagógusok érzik, hogy munkájuk hatással van a szervezet egészére, követik a környezetükben zajló változásokat, szervesen kapcsolódnak, beágyazódnak a helyi közösségekbe. Másrészt a tantestületen belül érezhető a *tanulást támogató stratégiai vezetés* jelenléte, a vezetés folyamatosan bátorítja a pedagógusok tanulását, a vezetők példát mutatnak az önképzésre és a beosztottak tanulását szervezeti stratégiaként értelmezik. Kevésbé jelenik meg viszont a vizsgált intézményekben a tanulószervezet egyik fontos jellemzője a *tanulási rendszerek felállítása*, ami arra szolgál, hogy a szervezetet képessé tegye a működése során keletkezett tudás megragadására, tárolására, megosztására és folyamatos fejlesztésére. E dimenzió kevésbé van jelen az iskoláinkban, pedig ez támogatná leginkább a keletkezett új érték, tudás, innováció szervezeti szintű beépülését.

Fontos azonban kiemelni, hogy amikor a pedagógusok tanulási tevékenységmintázatait vetettük össze a tanulószervezeti dimenziókkal, azt az eredményt kaptuk, hogy *a mentorálás, az óralátogatás és visszajelzés, valamint a társtanítás* olyan pedagógusi tevékenységek, melyek szervezeti bevonódást eredményeznek és aktívan tudnak hozzájárulni az iskola tanulószervezetté válásához.

Fenntartók szerint vizsgálva az intézményeket, jelentős eltérés az *együttműködés és csoportos tanulás bátorítása* dimenzióban található. A válaszokból az látszik, hogy tankerületi központok fenntartása alá tartozó tantestületekben érzik a legkevésbé a pedagógusok a szervezeten belüli együttműködés és a csoportos tanulás lehetőségét. A tanulószervezeti dimenziók szempontjából az iskola mérete sem mellékes, kutatásunk több ilyen sajátosságra felhívta a figyelmet, de összességében az állapítható meg, hogy a kis intézmények tanárai minden esetben szignifikánsan magasabbra értékelték az összes tanulószervezeti dimenziót, mint a közepes vagy nagy intézményekben dolgozó kollégáik. Ez az eredmény megerősíti azokat a szervezeti kutatási eredményeket, me-

lyek szerint a hatékony, együttműködő tanulás kisebb tanuló szakmai közösségekben zajlik, ezért előfordulhat az is, hogy nagyobb létszámú tantestületekben – akár egymástól függetlenül is – több aktív szakmai műhely működhet párhuzamosan, még akkor is, ha az adott iskola összességében nem funkcionál tanulószerzetként.

Irodalom

1. 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.
2. Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
3. ELTE PPK (2021). MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás országos felmérés. Gyorsjelentés. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentes_20210628.pdf (2022. 02. 16.)
4. Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? (OECD Education Working Papers No. 137). <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
5. Örténblad, A. (2015). Towards increased relevance: context-adapted models of the learning organization. *The Learning Organization*, 22, 163–181.
6. Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
7. Horváth, L. (2019). A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet. Doktori disszertáció. ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/dstore/document/111/Horvath_Laszlo_disszertacio.pdf
8. Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., Urbán K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1, 46–61.
9. Paniagua, A. & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD Education Working Papers 190. OECD Publishing.
10. Qiu, H. (2018). Research on the Burnout of High School Teachers Based on Teacher Professional Development. *Open Journal of Social Sciences*, 6(12), 219–229.
11. Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F., & Horváth, L. (2022). A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 7–36. DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.1
12. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
13. Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
14. Watkins, K. & Cervero, R. (2000). Organizations as contexts for learning: a case study in certified public accountancy. *Journal of Workplace Learning*, 12, 187–194.

Characteristics of the learning organization and teachers' learning in the Hungarian public education system

The organizational context of the teachers' daily professional activities is one of the most influential factors affecting continuous professional development within learning communities. Our study explores the effects of learning organization dimensions on teachers' learning by studying organizational factors. Organizational research on teachers' professional learning mainly focuses on the study of organizational climate, structure, and organizational learning processes. However, organizations cannot be described as homogeneous, micro-organizations evolve within organizations. This study aimed to test the validity and reliability of the dimensions of the learning organization questionnaire developed by Marsick and Watkins (2003) and explored the effects of the learning organization dimensions on teachers' learning. In this article, we publish the results of our validity and reliability measurements and correlation analysis and present the results of our structured analysis of teachers' learning activities.

Keywords: teachers continuous professional development, organizational models, dimensions of learning organization's behaviour

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

Rapos Nóra,^{*} Tókos Katalin,^{**} Eszes Fruzsina^{***} és Nagy Krisztina^{****}

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.3

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

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

Bevezetés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kutatás elméleti- és kutatási keretrendszere

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

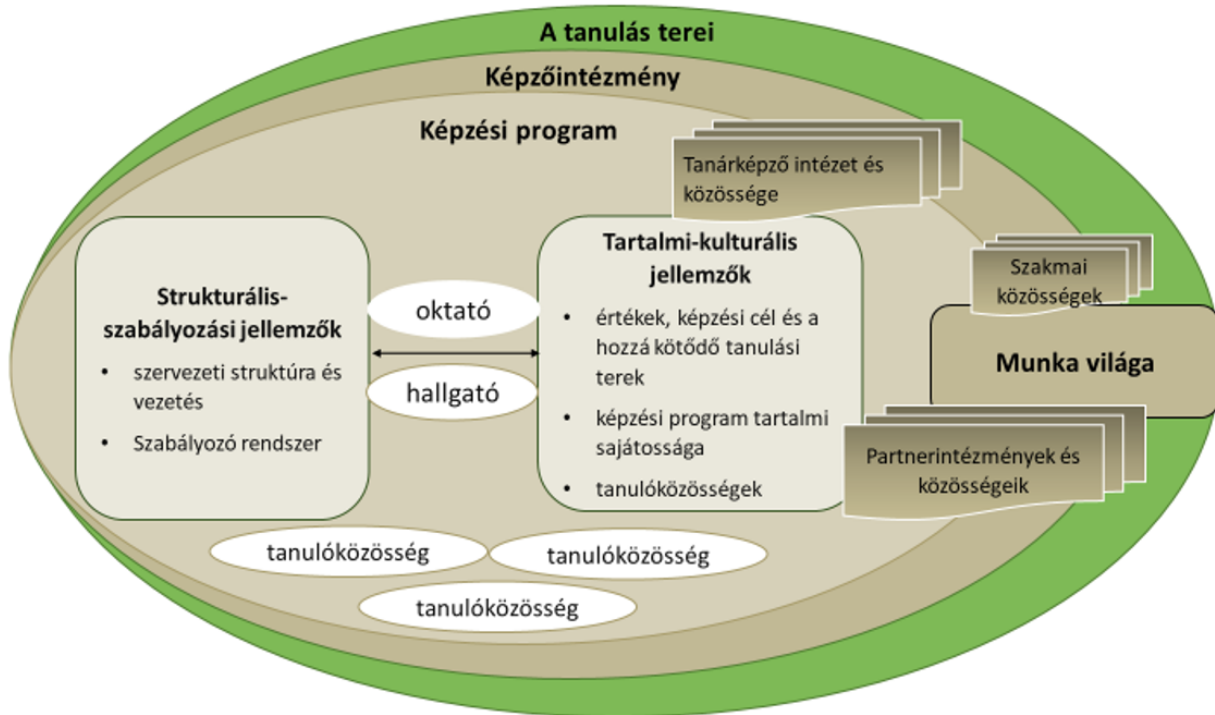
1. táblázat: A pedagógus és a tanárszakos hallgató szakmai fejlődésének rendszerszerű vizsgálatának változói

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

A tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó tanulási terek értelmezése

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

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



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

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

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

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

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

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

A képzési program mint tanulási tér értelmezése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Strukturális-szabályozási sajátosságok

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

Szervezeti struktúra és vezetés

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

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

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

Munkamegosztás, hatáskör és koordináció

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

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

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

Vezetés

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

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

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

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

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

Szabályozórendszer

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

A hallgatók tanulási útjának szabályozottsága a képzési program szintjén

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

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

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

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

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

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

A tanárképzők szakmai fejlődésének és tanulásának szervezetsége, szabályozottsága

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

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

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

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

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

A tanulás képzési program szintű szabályozása – minőségbiztosítás

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

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

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

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

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

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

1. Strukturális–szabályozási sajátosságok

1.1. Szervezeti struktúra és vezetés

1.1.1. Munkamegosztás, hatáskör, koordináció

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

1.1.2. Vezetés

- a tanulást támogató vezetés jellemző

1.2. Szabályozórendszer

1.2.1. A hallgatók tanulási útjának szabályozottsága

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

1.2.2. A tanárképzők szakmai fejlődésének és tanulásának szervezethez, szabályozottsága

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

1.2.3. A tanulás képzési program szintű szabályozása – minőségbiztosítás

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

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

Tartalmi–kulturális sajátosságok

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

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

A képzés célja és a hozzá kapcsolódó tanulási környezet

Amennyiben a tanárképzési program vonatkozásában szervezeti kultúra alatt, melybe szorosan beleértjük a felsőoktatáspedagógiai kultúrát is, a tagok által képviselt, egy hosszabb tanulási folyamat eredményeként kialakult érték- és magatartásmintázatok összességét értjük (azaz ahogyan a képzési program viselkedik, amilyen értékeket képvisel), akkor az *elemzés keretét* azok a *képzési modellek* jelenthetik, melyek a tanári professzió, a tanári munkára való felkészítés meghatározó paradigmái is egyben. Sachs (2007) és Menter (2010) modelljében⁴ is meghatározó, hogy a folyamatos szakmai fejlődés koncepciójában vizsgálják a tanári professziót, hiszen abból indulnak ki, hogy a képzéstől elválaszthatatlan a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás koncepciója. Az értelmezések a tanári és a tanulói munka fókusza felől fordulnak a tanulás, a kutatás, majd a tanári és a tanulói aktivitás felé.

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

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

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

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

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

A képzési program tartalmi sajátosságai

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

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

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

Ahogy egy a tanárképzési programról készült review megállapítja, a tanárképzési programok vizsgálata egyrészt kevésbé kutatott, másrészt nehezen vizsgálható terület (Perry et al., 2019). Ennek legfőbb oka, hogy ma-guk a programok kidolgozottsága és hozzáférhetősége is eltérő, így nincs megbízható vizsgálat arra nézve, hogy mi tesz sikeressé, eredményessé egy tanárképzési programot. A kutatások egyfelől, épp azok társadalmi, kulturális és politikai meghatározottsága miatt tantervi/képzési hagyományokat, ún. didaktika és tanterv köz-pontú megközelítéseket azonosítanak a tanárképzési képzési programok elméleti keretrendszereként, melyek alapvetően határozzák meg azok belső arányait (Werler & Tahirsylaj, 2020). Más összehasonlító vizsgálatok szerint a képzési programokat a tartalom (intent), a megvalósítás folyamata, struktúrája (implementatiton), s mindezek hatása, eredménye (impact) alapján érdemes vizsgálni (Hagger & Mcintyre, 2000; Perry et al., 2019). A képzési programban megjelenő tanári tudás tartalmát a képzési programon belül a szakmai szempontokon túl az adott társadalmi, kulturális, politikai kontextusban megfogalmazott elvárások alakítják. Ezzel kapcsolat-ban megújuló kérdésnek tekinthető napjainkban a szaktárgyi – szakmódszertani/tantárgypedagógiai – és a pe-dagógiai tudás⁵ aránya és tartalma, s mindezek a tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának értelmezése. Az elmúlt években számos kutatás igazolta a szaktárgyi tudás szerepét, valamint azt, hogy annak a szaktárgyped-a-gógiai tudással együtt van hatása. Az OECD napjainkban is zajló ITEL-kutatása (Innovative Teaching for Effec-tive Learning) a pedagógiai tudást teszi a tanári tudás kiemelt fontosságú elemévé azzal, hogy a mindennapi döntéshelyzetek meghatározó elemének tekinti azt (Guerriero & Deligiannidi, 2017).

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

A képzési program részterületeinek tartalma és aránya

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

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

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

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

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

Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A tanuló közösségek

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Tartalmi–kulturális sajátosságok

2.1. A képzés célja és a hozzá kapcsolódó tanulási környezet

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

2.2. A képzési program tartalmi sajátosságai

2.2.1. A képzési program részterületeinek tartalma és aránya

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

2.2.2. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata

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

2.3 A tanuló közösségek

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

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

Összegzés

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

Irodalom

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tanulmányok

Körkép

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

Frányó Zsófia*

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.4

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

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

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

Bevezetés

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

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

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

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

Az adaptivitás szemlélete

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

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

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

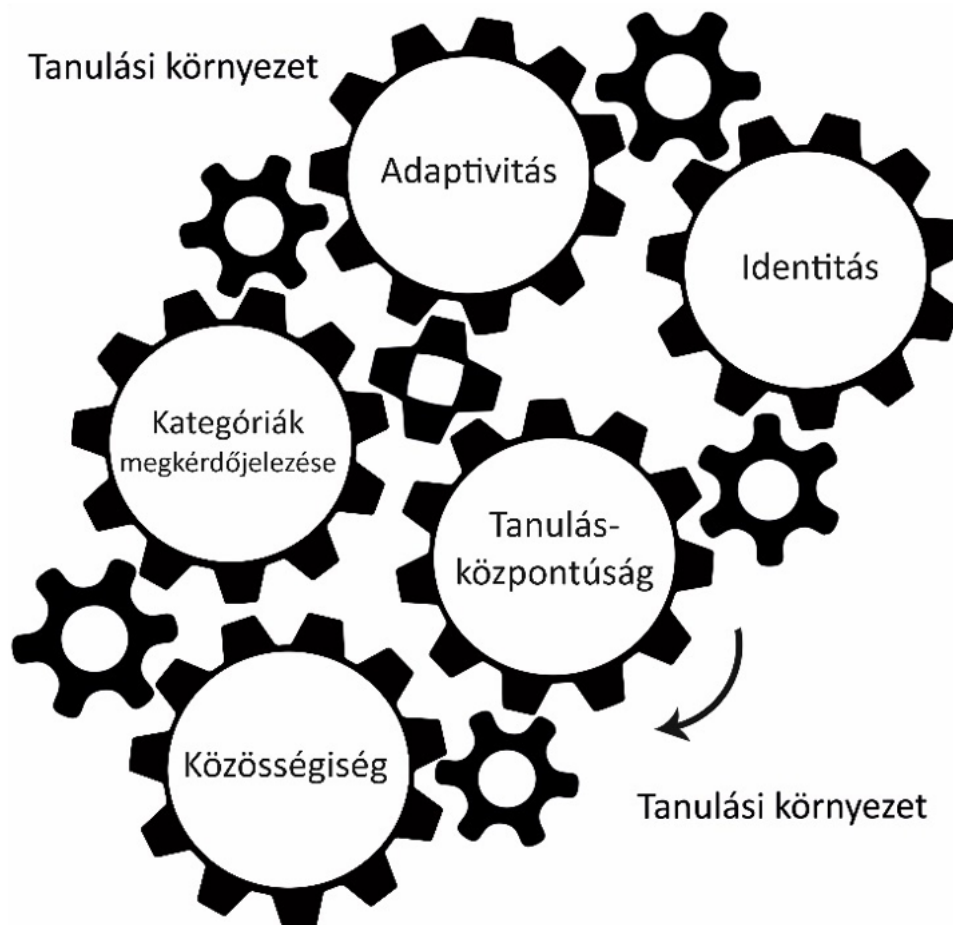
Rapos és munkatársai meghatározása szerint az *adaptív szemléletmód*, az adaptivitás és a köréje épülő tanulás-szervezési eljárások elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiai megközelítéseket jellemzik, nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat, mely a diákok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

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

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

Az adaptív elfogadó iskola öt értékdimenziója

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Kiemelt értékdimenzió: a tanulásközpontúság

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

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

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

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

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

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

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

Adaptivitás a felsőoktatásban

Elméleti keretek

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

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

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

Kutatásmódszertan

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

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

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

A felsőoktatási térben felmerülő fogalmak

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

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

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

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

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

Adaptivitás

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

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

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

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

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

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

A tanulástámogatás irányai a felsőoktatásban

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

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

Minőségi tanítás

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

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

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

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

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

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

Tanulásközpontúság a felsőoktatásban és a tanulási eredményekre fókuszáló irány

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

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

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

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

A tanulásközpontúság négy pillére a felsőoktatásban

A hallgatók tanulási eredményeire, fejlődésére helyezett fókusz

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

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

Minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás

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

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

Aktív, értelmező tanulás

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

Tanulóként értelmezett oktatók és oktatóközösségek

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

A tanulási folyamat egységként kezelése

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

A tanulásközpontúság értelmezései

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

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

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

A tanulásközpontúság egy megvalósítási útja: a tanulók partneri elköteleződése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

További értékdimenziók megjelenése

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

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

Összegzés és a kutatás korlátjai

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

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

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

Irodalom

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

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

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

Hivatkozott jogszabályok

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

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

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

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

A pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések és minőségbiztosítottságuk. Összehasonlító elemzés 2016–2020

Németh Erzsébet, Deák-Zsótér Boglárka** és Vargha Bálint Tamás****

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.5

Az Állami Számvevőszék 2016-ban, majd 2020-ban felmérte és értékelt a hazai pénzügyi kultúra fejlesztését célul tűző programokat, azok minőségét, eredményességét. Az eredmények azt mutatják, hogy 2016 és 2020 között számos előrelépés történt: több állami és egyéb kezdeményezés indult meg, a képzések volumene, a képzési programok és az azokon részt vevők száma jelentősen nőtt. Nem változott azonban érdemben a képzések minőségbiztosítottsága. 2020-ban több hosszabb képzés volt elérhető a felnőttek számára, az iskoláskorúak képzései azonban továbbra is 1-4 órásk maradtak. A képzések négyötödében van tananyag és tematika, de ezek többsége nem akkreditált, és nem érhető el nyilvánosan. A képzések mintegy 40%-a értékeli az eredményességet. A minőségbiztosítás alapjául szolgáló dokumentáció egyes fontos eszközei (nyilvánosan elérhető tematika, tananyagok akkreditációja, oktatói felkészítés programja és a hallgatói előzetes igényeket és/vagy tudást vizsgáló eszköz) megléte a közpénzt felhasználó képzéseknél elterjedtebbek, ezek a képzések azonban kevésbé értékelik az oktatás eredményességét. A kutatás eredményei ismételtén jelzik, hogy szükség van a képzések minőségét szavatoló szakmai garanciák további erősítésére. A közpénzzel is gazdálkodó szervezetek képzéseinél indokolt előírni, hogy mérjék a képzések eredményességét, és biztosítsák a tematikák és a tananyagok minőségét és széleskörű elérhetőségét.

Kulcsszavak: pénzügyi kultúra, képzés, minőség, eredményesség

Bevezetés

Az Állami Számvevőszék társadalmi felelősségvállalásának kiemelt területe a magyar lakosság pénzügyi tudatosságának erősítése. Ezt az Országgyűlés 41/2014. (XI. 13.) határozatában elismeri és támogatja.

Intézményünk 2016-ban felmérte és értékelt a hazai pénzügyi kultúra fejlesztését szolgáló kezdeményezéseket. A felmérés eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy bár a közoktatásban tanulók jelentős hányada részesült – jellemzően nonprofit szervezetek által nyújtott – pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésben, ezek a képzések igen rövidek, alig pár órásk voltak, illetve jellemzően az eredményesség mérése, a visszacsatolás – és ennek hiányában a képzések megfelelő átalakítása – elmaradt. Kockázatot jelentett továbbá, hogy a képzési tematika, a tananyagok rendelkezésre állása, nyilvános elérhetősége nem volt jellemző. A kutatás eredményei arra is felhívták a figyelmet, hogy a pénzügyi, gazdasági tudatosság érdemi fejlesztése nem képzelhető el csupán a nem állami (bár gyakran közpénzt is felhasználó) szervezetek közreműködésével. Ezek a képzések ugyanis általában nem összehangoltak és nem standardizáltak.

* Egyetemi tanár, Budapesti Metropolitan Egyetem, igazgató, Állami Számvevőszék, enemeth@metropolitan.hu

** Egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem, boglarka.zsoter@gmail.com

*** Jogi elemző, Állami Számvevőszék, balinttamsvargha@gmail.com

A megismételt kutatás célja, aktualitása

A 2016-os felmérés információforrásként szolgált partnereinknek, áttekintést nyújtott a pénzügyi kultúra fejlesztésére vonatkozó nemzeti stratégia kialakítása, valamint az operatív tervek megalkotása során. Részben a kutatás eredményei nyomán számos állami kezdeményezés indult, illetve valósult meg. Emellett több pénzügyi kultúrafejlesztést végző nem állami szervezet jelezte, hogy a kutatás eredményei és javaslatai alapján átalakította a képzéseit.

A Nemzeti alaptanterv az iskolák számára mind a fejlesztendő kulcskompetenciák között, mind pedig a fejlesztési területek, nevelési célok között megjelölte a gazdasági és pénzügyi nevelést. A szakgimnáziumokon kívül azonban kötelező tantárgyként nem oktatnak pénzügyi ismereteket a közoktatás intézményeiben (Pénzügyi tudatosság fejlesztésének stratégiája – Okosan a pénzzel, 2017, p. 18). Nagy előrelépést jelentett továbbá, hogy a kormány 2017-ben elfogadta a lakosság pénzügyi tudatosságát fejlesztő stratégiát (Pénzügyi tudatosság fejlesztésének stratégiája – Okosan a pénzzel, 2017), illetve még ebben az évben megjelent az első akkreditált pénzügyi kultúra tankönyv gimnazisták (Pénziránytű Alapítvány, 2017, Iránytű a pénzügyekhez), majd 7-8. évfolyamos diákok számára (Pénziránytű Alapítvány, 2017, Küldetések a pénz világában), amit számos újabb tankönyv, munkafüzet, elektronikus segédlet követett.

Fentiek alapján indokolt, hogy az Állami Számvevőszék ismételten felmérje és értékelje a hazai közpénzügyi helyzetet támogató infrastruktúrák és szereplők tevékenységét. A kutatás azt vizsgálja, hogy jellemzően kiket érnek el a képzések, milyen szervezetek mely témaköröket milyen módszerekkel, milyen eredményességgel oktatnak. Milyen ezeknek a képzéseknek a minősége és eredményessége, illetve hogy mely területeken történt előrelépés a korábbi kutatást követő öt évben.

Kutatásunk célja, hogy feltárja a közoktatáson kívüli képzések jellemzőit, jó gyakorlatait, hiányosságait, a fejlődés irányait. Dolgozatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen a hazai pénzügyi tudatosság fejlesztését célzó közoktatáson kívüli képzések eredményessége és minőségbiztosítotttsága. Történt-e előrelépés a korábbi, 2016-os kutatás eredményeihez képest? A kutatási eredmények megosztásával támogatást kívánunk nyújtani a pénzügyi kultúra fejlesztésére vonatkozó nemzeti stratégia értékeléséhez, továbbfejlesztéséhez.

A kutatás a képzések minőségét, minőségbiztosítotttságát értékelve olyan kérdéseket vizsgál, mint például, hogy milyen felkészültségű oktatók milyen módszerekkel oktatnak, felméri-e a képzésben részt vevők igényeit és szükségleteit, beépítik-e a korábbi képzések tapasztalatait a következő képzések tematikájába. A tematika minden képzés alapvető dokumentuma, amely tartalmazza a képzés célját, módszereit, ütemezését, tartalmi egységeit, a tananyagot, az elvárt eredményeket és a számonkérés módját. Megvizsgáltuk tehát, hogy a képzések rendelkeznek-e tematikával, illetve tananyaggal, ezek elérhetőek-e nyilvánosan, valamint a tananyagok minőségbiztosítottak-e. Kiemelten fontos kérdés volt emellett, hogy a képzést szervezők értékelik-e a képzések eredményességét, hozzáadott értékét. Jelen kutatás során ezért elsősorban arra kerestük a választ, hogy jellemzően milyen szervezetek mely témaköröket milyen módszerekkel, milyen eredményességgel tanítanak, és kiket képeznek.

Szakirodalmi áttekintés

A pénzügyi kultúrát fejlesztő képzéseket vizsgáló kutatások egyik alapvető kérdése, hogy eredményesek-e a képzési programok, kimutatható hatással vannak-e az egyének, csoportok pénzügyi kultúrájára, viselkedésére. Esetleg a formális edukáció jóval kevésbé meghatározó, mint gondolnánk, és inkább a demográfiai adottságok, a társadalmi helyzet befolyása a döntő? Mindezek nyomán érdemes-e jelentős társadalmi erőforrásokat invesztálni a pénzügyi kultúrát formáló képzésekbe?

A képzések eredményessége

Willis (2008) arra hívja fel a figyelmet, hogy a folyamatosan változó és egyre bonyolultabb pénzügyi termékek egyre tudatosabb és képzettebb fogyasztókat igényelnek, akiknek képzése elengedhetetlen, de a képzések eredményességével kapcsolatban kevés empirikus bizonyíték áll rendelkezésre. A nemzetközi és a hazai kutatások eredményei rendkívül változatos képet mutatnak. Több kutatás erős kapcsolatot állapít meg a pénzügyi ismeretek szintje, az előzetes pénzügyi képzésben történő részvétel és a pénzügyi magatartás között.

Amagir, Groot, Maassen van den Brink és Wilschut (2018) tanulmányukban a pénzügyi képzések és a pénzügyi magatartás kapcsolatát vizsgáló kutatások eredményeit szintetizálták. A kutatási adatok azt mutatják, hogy az iskolai alapú pénzügyi képzések képesek a gyermekek és a fiatalok pénzügyi tudását és attitűdjét fejleszteni. A tényleges pénzügyi magatartás és a képzettség közötti kapcsolatot vizsgáló kutatások ugyanakkor alig-alig tudták kimutatni a pénzügyi képzések pozitív hatását.

Azok, akik tanulmányaik során pénzügyi képzést kaptak, hajlamosabbak a megtakarításra, a nyugdíjas évek tervezésére, kevésbé kérnek kölcsön pénzt (Bernheim, Garrett & Maki, 2001; Bernheim & Garrett, 2003; Hilgert, Hogarth & Beverly, 2003; Stango & Zinman, 2007; Van Rooij, Lusardi, & Alessie, 2011).

Vannak azonban eredmények, melyek arra utalnak, hogy a képzések eredményei nem mutathatók ki a későbbi pénzügyi tudást és attitűdöket vizsgáló kutatások során. Az Állami Számvevőszék felsőoktatásban tanulóira vonatkozó pénzügyi kultúra kutatásának eredményei (Béres, Huzdik, Kovács, Sági, & Németh, 2013; Luksander, Béres, Huzdik, & Németh, 2014) azt mutatják, hogy a középiskolai pénzügyi-gazdasági képzésben részesültek pénzügyi kultúrája nem fejlettebb az ilyen képzésben nem részesültekénél. Ezzel szemben számos szociodemográfiai tényező (a kor, a nem, a képzés szintje, területe és a hallgató élethelyzete) szignifikánsan összefügg a pénzügyi kultúra szintjével. Mandell és Klein (2009) tanulmányukban olyan gimnazistákat vizsgáltak, akik korábban részt vettek pénzügyi kultúrával kapcsolatos képzésben. Béres és munkatársai (2013) kutatásához hasonlóan ők sem találtak összefüggést a pénzügyi kultúra szintje, a pénzügyi viselkedés, valamint a korábbi speciális képzésben való részvétel között. Ez rávilágít a középiskolások oktatásának alacsony eredményességére. Mindez egybecseng az amerikai tapasztalatokkal (Willis, 2009).

A hatékony képzések előfeltételei

A kutatások egy másik csoportja arra mutat rá, hogy a hatékony edukációnak számos előfeltétele van. A legtöbb ilyen kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a célzott és az eredményességet is értékelő képzési rendszerek lehetnek célravezetőek. Fox és munkatársai (2005) a pénzügyi ismeretek oktatásának fontosságát hangsúlyozzák tanulmányukban, amelyben áttekintik a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzéseket, illetve azok eredményességét Amerikában. A kutatás számos kihívást azonosít, és egy átfogó módszertani keretrendszerre tesz javaslatot. Walstad, Rebeck és MacDonald (2010) például arra hívja fel a figyelmet, hogy csak a jól specializált és megfelelően alkalmazott pénzügyi képzések növelik kimutathatóan a középiskolások tanulók pénzügyi

tudását. Hathaway és Khatiwada (2008) kutatási eredményeik alapján azt ajánlják, hogy a képzési programok legyenek a célközönség igényeire és szükségleteire szabottak, illetve a programok eredményességének értékelése legyen a képzés alapvető része. Matthew (2007) számos pénzügyi kultúrafejlesztési program áttekintése alapján megállapítja, hogy a pénzügyi képzések szükségesek, és számos megközelítés bizonyult hatékonyak. A hibás pénzügyi döntések leginkább az alacsony jövedelmű és alacsony iskolázottságú háztartásokra jellemzőek, így a pénzügyi tudás növelése náluk segítheti leginkább a helyes döntéshozatalt, különösen a nyugdíjtervek, a megtakarítások és a háztartási pénzügyek menedzselése és a hitelfelvétel területén.

A demográfiai tényezők szerepe

Carlson (2020) 18-24 éves amerikaiak körében vizsgálta tényleges pénzügyi ismereteik és a közoktatási pénzügyi képzések valós kapcsolatát. Eredményei szerint a demográfiai háttértényezők (etnicitás, nem) meghatározóbbak voltak pénzügyi ismeretek szempontjából, mint az, hogy a középiskolában részesültek-e pénzügyi képzésben. A tanulmány következtetése szerint annak érdekében, hogy a pénzügyi képzések eredményesek legyenek, figyelembe kell venni a tantermen kívüli és a demográfiai tényezőket.

Ehhez hasonló következtetéseket fogalmazott meg Van Rooij, Lusardi és Alessie (2011). Tanulmányukban a pénzügyi ismeretek és a társadalmi háttérváltozók közötti kapcsolat körében rámutattak arra, hogy mivel a legtöbb kutatási eredmény szerint a pénzügyi ismeretek szintje nagymértékben függ a nemtől, az életkortól és az iskolázottságtól, olyan pénzügyi ismereteket nyújtó képzések lehetnek eredményesek, amelyek külön-külön célozzák meg a lakosság egyes csoportjait, és azok speciális igényeit figyelembe veszik.

A képzéseket értékelő kutatások

Témánk szempontjából azok a kutatások fontosak elsősorban, amelyek a pénzügyi kultúrával kapcsolatos képzések célját, részvevőit, minőségét és eredményességét vizsgálják. A nemzetközi felmérések közül kiemelkedik az ausztrál kormányzati stratégiaalkotást támogató 2013. évi pénzügyi kultúrához köthető kezdeményezésekről szóló kutatás (Australian Securities and Investments Commission, 2013), amelynek módszertanát és kérdéseit az Állami Számvevőszék kutatása is hasznosította.

Az Állami Számvevőszék 2016-ban folytatott kutatásának célja az volt, hogy átfogó képet adjon a magyarországi pénzügyi kultúrafejlesztési programokról (Németh, 2017), amelyet 2020-ban megismételtek. A megismételt kutatás első eredményei azt mutatják, hogy a képzések volumene, a képzési programok és az azokon részt vevők száma jelentősen nőtt 2016-hoz képest (Németh, Vargha, & Domokos, 2020). Jelentős pozitív változás, hogy háromszor annyian részesültek pénzügyi kultúrafejlesztő képzésben az elmúlt négy évben, mint azt megelőzően. Ugyanakkor az iskoláskorú tanulók jelentős felülreprezentáltsága nem változott. A tudásátadás fókuszában továbbra is az egyéni takarékoskodás és a pénzügyi tudatosság, a pénzügyi önismeret, attitűd és viselkedés fejlesztése állt. A befektetési és vállalkozási ismeretek oktatása azonban továbbra sem volt prioritás. A képzés célcsoportjai között megjelentek a pénzügyileg sérülékeny csoportok. A felnőtteknek szóló képzések javarésze azonban nem veszi figyelembe a célcsoportok jövedelmi helyzetét, társadalmi háttérét, így a munkanélküliek, a nyugdíjasok és a vállalkozók alacsony számban jutnak hozzá számukra kidolgozott speciális, a pénzügyi kultúrát fejlesztő edukációhoz.

Czeglédi, Marosné és Kollár (2016) a vállalkozással kapcsolatos ismeretátadás eszközeit vizsgálta a magyar felsőoktatásban. A mintatantervek tanulmányozása során összesen 101 olyan tantárgyat azonosítottak, amelyek valamilyen módon kapcsolódnak a vállalkozási ismeretekhez. A tanulmány értékelése szerint a tantárgyak nem alkalmaznak interaktív módszereket, mint például a szerepjáték, az esettanulmányok megvitatása vagy a

szimuláció. Az egyetemi, főiskolai gazdasági képzésekben az esettanulmányokat nem használják ki, valamint kevésbé élnek azzal a lehetőséggel, hogy üzletembereket és vállalkozókat hívjanak meg közös beszélgetésre a tanterembe. Az egyetemek a korábbi vállalkozók tapasztalatait korlátozott mértékben építik be az oktatásba. Ez jelentősen eltér néhány amerikai üzleti oktatási intézmény gyakorlatától, ahol a hallgatók és a vállalkozók egyaránt képviseltetik magukat a képzésben.

A fent idézett kutatások élesen rávilágítanak arra, hogy a pénzügyi képzések nem minden esetben eredményesek, így az eredményesség vagy az eredményesség hatótényezőinek vizsgálata kiemelkedően fontos. Vizsgálni kell például a képzések célját, célcsoportját, hosszát, a tematikák, a tananyagok minőségét, minőségbiztosítottóságát és elérhetőségét, a képzést végzők képzettségét és felkészültségét, az oktatási módszerek megfelelőségét, és nem utolsósorban azt, hogy a képzést végzők értékelik-e képzéseik eredményességét, illetve saját értékelésük eredményei alapján módosítják-e a képzés egyes elemeit.

Hipotézisek

A 2016-os kutatás eredményei, valamint a szakirodalom áttekintése alapján, a kutatási cél megvalósítása érdekében a következő hipotéziseket állítottuk fel.

Az oktatási módszerek tekintetében a hagyományos tanítás a leghangsúlyosabb. A nem hagyományos oktatási formák 2016-hoz képest nagyobb jelentőségre tettek szert, különösen a digitális oktatási formák tekintetében történt elmozdulás.

- H1. A képzések időtartama rövid, többnyire 1-2 tanóra. 2016-hoz képest több a hosszabb időtartamú képzés.
- H2. A képzések többsége esetében a képzésekhez kapcsolódóan tematika és tananyag nincs, vagy nem nyilvánosan elérhető.
- H3. Az oktatók a képzési programok többségében pénzügyi, közgazdasági végzettséggel rendelkeznek. A közoktatásban tanulókat nagyobb arányban tanítják pedagógus végzettségűek.
- H4. A közoktatásban tanulóknak szóló képzési programok oktatóit szignifikánsan nagyobb arányban készítik fel, mint a nem közoktatásban tanulók számára meghirdetett képzések oktatóit.
- H5. A képzések többségében előzetesen felméri a képzés résztvevőinek igényeit.
- H6. A képzések többsége az eredményességét nem méri.
- H7. A képzések többsége felhasználja a korábbi képzések tapasztalatait.

Módszertan

A kérdőív kialakítása

A kérdőív két tematikus egységből, A és B részből épül fel, és összesen 27 kérdést tartalmaz. Az A rész a képzést folytató szervezet, magánszemély adataira, illetve a képzési programok számára kérdez rá (4 kérdés). A B rész a képzésre vonatkozó tényezőket vizsgálja, így például kérdéseket tartalmaz a képzések céljára, célcsoportjára, finanszírozására, időtartamára, témaköreire, módszereire, tematikájára és tananyagára, illetve ezek elérhetőségére, az oktatók képzettségére, illetve felkészítésére, a képzés eredményességének értékelésére, a korábbi képzések tapasztalatainak hasznosulására és a verseny szervezésére vonatkozóan (23 kérdés).

A válaszadók a kérdőívet képzési programonként töltötték ki, maximum 5 képzési program bemutatására volt lehetőségük. Eltérő képzésnek kellett tekinteni a különálló tematikával rendelkező programokat. A kérdőív

vázát a kötelezően megválaszolható kérdések adták, 11 ilyen kérdés volt. Több válasz megjelölésére 10 kérdés esetében volt lehetőség.

A kérdőív felületének kialakítása, elhelyezése és kitöltése a Google Form (Google Űrlap) alkalmazással történt.

A kérdőívek felvétele, feldolgozása, a kutatási kérdések vizsgálata

Az adatbázisban szereplő szervezeteket és magánszemélyeket elektronikus levélben kerestük meg. A kérdőívet első alkalommal 2020. június 15-én küldtük meg az érintetteknek, majd 2020. június 23-án és a kitöltési határidő napján, 2020. július 31-én ezt megismételtük annak érdekében, hogy minden szervezet lehetőséget kapjon a kérdőív kitöltésére. A kérdőív kitöltése önkéntes volt. A válaszok beérkezését követően a rendelkezésre álló adatok feldolgozását és az elemzést IBM SPSS Statistics, valamint MS Excel programok segítségével végeztük.

A 2016 és 2020 közötti változás vizsgálata során azt értékeltük kétmintás z-próba segítségével (Two Proportion Z-Test), hogy a képzések jellemzői 2020-ban $p < 0.05$ szignifikancia-szintet alapul véve statisztikailag szignifikáns változást mutattak-e 2016-hoz képest.

A képzések közötti különbségek vizsgálata során chi-négyzet próba segítségével $p < 0.05$ szignifikancia-szintet alapul véve azt értékeltük, hogy 2020-ban a közpénzt is felhasználó és a közpénzt fel nem használó képzések között van-e szignifikáns különbség a különböző változók tekintetében.

A válaszadók és a minta

Az adatbázis meghatározásakor célunk volt a pénzügyi kultúra fejlesztésben részt vevők teljes körű lefedése. Ennek érdekében egyrészt a korábbi, 2016-os pénzügyi kultúrafejlesztési kutatáshoz összeállított adatbázisban szereplő szervezetekből, a Magyar Nemzeti Bank (MNB) pénzügyi listáján található intézményekből, az MNB és a Pénzügyminisztérium által a pénzügyi kultúra fejlesztéséhez kiírt pályázatok útján támogatást nyert szervezetekből és az interneten fellelhető publikus információk, valamint az Állami Számvevőszék pénzügyi kultúra együttműködésben részt vevő partnereitől kapott tájékoztatások alapján egy 110 elemű adatbázist hoztunk létre. A kialakított válaszadói adatbázis 47 olyan szervezetet tartalmazott, amely a 2016-os kutatás látókörében nem jelent meg.

A válaszadásra felkért 110 szervezet közül a kérdőívet 63 (57,3%) szervezet töltötte ki. Közülük 52 válaszolta azt, hogy pénzügyi kultúrafejlesztését célzó tevékenységet végez, amely lehetett képzési program, felmérés vagy verseny, illetve egyéb kezdeményezés. Így a beérkezett válaszok alapján összesen 122 képzési programot dolgoztunk fel.

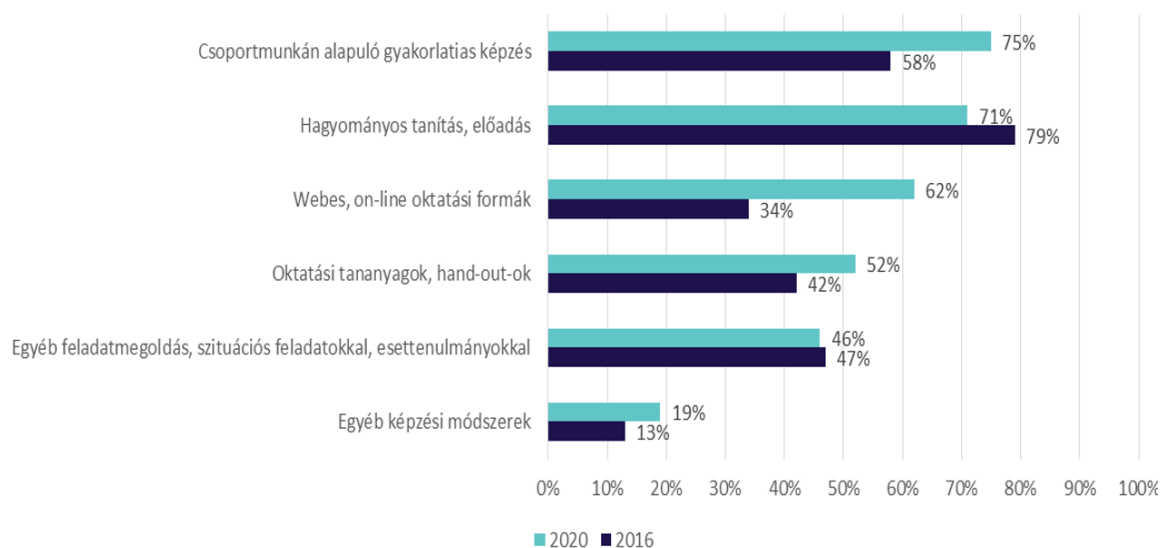
Eredmények

Milyen módszerek jellemzik a képzéseket?

A képző szervezetek által végzett ismeretátadás során alkalmazott képzési módszerek vonatkozásában – a 2016. évihez hasonlóan – a 2020. évi felmérésben is gyűjtöttünk információt. A válaszadók öt válaszlehetőség közül választhatták ki az általuk az egyes képzésekben alkalmazott oktatási, képzési módszereket. Többféle módszert is megjelölhettek képzésenként, emellett az egyéb válaszlehetőség alatt lehetőségük volt egyedi módszereik bemutatására is.

H1. Az oktatási módszerek tekintetében a hagyományos tanítás a leghangsúlyosabb. A nem hagyományos oktatási formák 2016-hoz képest nagyobb jelentőségre tettek szert, különösen a digitális oktatási formák tekintetében történt elmozdulás.

A hipotézis tesztelése érdekében megvizsgáltuk a képzési módszerek elterjedtségét és a 2016-os kutatás eredményeihez képest tapasztalható elmozdulást (1. ábra).



1. ábra: A képzések során alkalmazott oktatási módszerek aránya 2016-ban és 2020-ban (%).

A képzések során a két legelterjedtebbnek tekinthető módszer a hagyományos tanítás és a csoportmunkán alapuló gyakorlatias képzés. A csoportmunkán alapuló gyakorlatias képzések, valamint a webes, online oktatási formák aránya szignifikánsan nőtt 2020-ban 2016-hoz képest. Ezzel párhuzamosan a hagyományos, „tantermi” tanítási módszereket a válaszadó szervezetek kisebb hányada alkalmazta, mint korábban.

A kutatás eredményei megerősítették a hipotézisünket. Bár továbbra is a hagyományos, személyes jelenlétben alapuló tanítási megoldások dominálnak, a kutatási eredmények a nem hagyományos képzési módszerek előtérbe kerülését mutatják, különösen az online, webes megoldások térnyerése szembetűnő.

Milyen időtartamúak a képzések?

Hogyan változott a képzések időtartama 2016-ról 2020-ra?

A kutatás kérdőíve felmérte, hogy a képzések átlagosan milyen időtartamban valósultak meg. A válaszadók hat képzési időtartam típust jelölhettek meg. A 2016-os kutatás megállapította, hogy a képzések csaknem fele legfeljebb félnapos, általában 1-4 órás volt, ezért megvizsgáltuk, hogy a képzések időtartamát tekintve nőtt-e a képzésre fordított idő.

H2. A képzések időtartama rövid, többségében 1-2 tanóra. 2016-hoz képest több a hosszabb időtartamú képzés.

	2016	2020
Több mint 5 nap	13%	36%
2-5 nap	14%	26%
3-4 óra	20%	12%
1-2 óra	28%	12%
1 nap	5%	10%
Nem válaszoltak	20%	4%

1. táblázat: A képzési programok időtartama 2016-ban és 2020-ban.

A 2020. évi kutatási eredmények azt mutatják, hogy a képzési programok harmada több mint 5 napos, nyolcada pedig a csupán 1-2 órás volt. 2016-hoz képest nőtt a hosszú, 2-5 napos (11,41 százalékkal) és a több mint 5 napos időtartamú képzések aránya (23 százalékkal), az utóbbi növekedés szignifikáns. Eközben az 1-2 óra időtartamú képzések aránya szignifikánsan, 15,7 százalékkal, míg a 3-4 órás képzések aránya 7,7 százalékkal csökkent (1. táblázat).

Mekkora létszámot érnek el a különböző hosszúságú képzések?

Fontos kérdés, hogy az egyes képzési időtartamokban zajló képzésekben hányan tanulnak, mekkora létszámot érnek el a különböző hosszúságú képzési programok.

	Elérések (fő)	Képzések száma (db.)
3-4 óra	776 973	15
2-5 nap	243 871	31
Több mint 5 nap	219 200	44
1-2 óra	66 860	15
1 nap	3 165	12
Nem válaszoltak	280	5

2. táblázat: Mekkora létszámot értek el a különböző hosszúságú képzések 2020-ban?

Ha a képzésen részt vevők létszámát vizsgáljuk, kiderül, hogy csaknem hatvan százalékuk 3-4 óra hosszúságú képzéseken vett részt (2. táblázat). A 2-5 napos és a több mint 5 napos képzésekkel csupán a résztvevők 35 százalékát érik el, annak ellenére, hogy ezekben a kategóriákban az elindított képzések száma több mint 60 százalék. Ebben a tekintetben tehát nincs elmozdulás 2016-hoz képest.

Milyen időtartamúak a közoktatáson kívüli képzések?

A 2016. évi kutatás megállapította, hogy a közoktatásban tanulóknak is szóló képzések több mint kétharmada 1-4 óra közötti időtartamú, míg a kizárólag más célcsoportnak szóló képzések közel kétharmadának időtartama meghaladja a 4 órát. Megvizsgáltuk, hogy a közoktatásban tanulóknak is szóló képzések és a kizárólag más célcsoportnak szóló képzések időtartama között kimutatható-e összefüggés.

	Közoktatásban tanulóknak szóló képzések	Más célcsoportoknak szóló képzések
1-4 óra	40%	17%
4 óránál hosszabb	60%	83%

3. táblázat: Képzések időtartamának aránya egyes célcsoportok esetében.

A közoktatásban tanulóknak is szóló képzések nagyobb hányada rövidebb, 1-4 óra időtartamú, mint a közoktatáson kívüli csoportok képzései (3. táblázat). Az összefüggés szignifikáns, mind a Pearson-féle χ^2 -négyzet próba (p -érték: 0,006), mind a Fisher-féle egzakt teszt (0,008) összefüggést mutat. Ez az összefüggés 2016 előtt is fennállt.

A hipotézist a kutatás részben igazolta. 2016-hoz képest több a hosszabb időtartamú képzés: a programok hatvan százaléka ma már többnapos. A résztvevők legnagyobb része azonban továbbra is 3-4 tanórás képzéseken tanul. A közoktatásban tanulóknak szóló képzések kimutathatóan rövidebbek, mint a más célcsoportoknak szóló képzések.

Mennyiben érhetőek el, illetve állnak rendelkezésre a képzések tematikái és tananyagai?

A tematikák megléte és elérhetősége

A 2016. évi kutatás megállapította, hogy a képzésekhez kapcsolódó tematikák és tananyagok jelentős része rendelkezésre áll ugyan, de a nem érhetőek el nyilvánosan. Kutatásunk 2020-ban is vizsgálta, hogy a képzések előre meghatározott tematika alapján folynak-e. A válaszadók megjelölhették, hogy rendelkeznek-e tematikával, az nyilvánosan elérhető-e, illetőleg megadhatták annak online elérhetőségét is.

H3. A képzések többsége esetében a képzésekhez kapcsolódik tananyag, illetve tematika, ezek azonban nem érhetőek el nyilvánosan.

	2016	2020
Igen, de nyilvánosan nem elérhető	34%	42%
Igen, weblapon	50%	35%
Nem	16%	23%

4. táblázat: A képzési programok tematikájának rendelkezésre állása (2016, 2020).

2020-as mérés szerint a képzési programok többségében van tematika, de azok többsége nem érhető el nyilvánosan (4. táblázat). Növekedett azoknak a képzéseknek az aránya, amelyek rendelkeznek tematikával, de az nyilvánosan nem elérhető, ezzel párhuzamosan nőtt azon képzések száma, amelyek egyáltalán nem rendelkeznek tematikával.

A tananyagok megléte és elérhetősége

A 2016-os kutatási jelentés rámutatott, hogy a képzési programok tananyaggal többségében rendelkeznek ugyan, de azok elérhetősége még a képzési programok tematikájánál is alacsonyabb volt. A tananyagok rendelkezésre állását a kérdőív szintén három válaszlehetőség mentén vizsgálta (nyilvánosan elérhető; van, de nem nyilvános; nincs).

	2016	2020
Igen, de nyilvánosan nem elérhető	55%	60%
Igen, weblapon	24%	20%
Nem	21%	20%

5. táblázat: A képzési programokhoz kapcsolódó tananyagok rendelkezésre állása, elérhetősége 2016 és 2020-ban.

Az eredmények azt mutatják, hogy a képzési programokhoz kapcsolódó tananyag a képzések nyolcvan százalékánál rendelkezésre áll, de ezek háromnegyede nem érhető el nyilvánosan. A tananyag megléte 2016 óta nem változott. A tananyagok elérhetősége viszont 2016-hoz képest kis mértékben romlott (5. táblázat).

A kutatási eredmények a hipotézist igazolták. A képzések többsége esetében a képzésekhez kapcsolódóan tananyag és tematika rendelkezésre áll, de nem érhető el nyilvánosan. 2020-ra a tematikák rendelkezésre állása javult, a tananyagok rendelkezésre állása nem változott, nyilvános elérhetőségük azonban kis mértékben romlott.

Milyen végzettséggel, illetve szakképzettséggel rendelkeznek a képzések oktatói?

A 2016-os kutatási jelentés megállapította, hogy képzések többségében közgazdasági, pénzügyi végzettséggel, valamint kétötödük esetében pedagógus vagy tréner végzettséggel rendelkező szakember oktat. Ez alapján alkottuk meg a vizsgálat alábbi hipotézisét.

H4. Az oktatók a képzési programok többségében pénzügyi, közgazdasági végzettséggel rendelkeznek. A közoktatásban tanulókat nagyobb arányban tanítják pedagógus végzettségűek.

2020-ban is felmértük, hogy az egyes kitöltő szervezetek képzéseiben oktatók milyen képzettséggel rendelkeznek. A válaszadók a kérdőívben felsorolt válaszlehetőségek közül többet is bejelölhettek. A kérdés nem tartozott a kötelezően kitöltendő részhez, így előfordult, hogy egyes szervezetek nem adtak választ, a válaszadó minta elemszáma így 52.

	2016 (n=63)	2020 (n=52)
Közgazdasági, pénzügyi végzettségű szakember	74%	83%
Pedagógus	42%	46%
Tréner	39%	35%
Jogász	18%	23%
Pszichológus	13%	13%
Egyéb	13%	23%

6. táblázat: A képzéseken oktatók szakképesítése (2016 és 2020) (%). Megjegyzés: Egytényezős varianciaanalízist lefuttatva a próbafüggvény F értéke 58,8, ami az F függvény kritikus alsó (0) és a kritikus felső értéke (4,38) felett van. Nem szignifikáns az eltérés.

A képzések oktatói a korábbi felmérés adataihoz hasonlóan túlnyomórészt közgazdász végzettségűek. A 2016-os adatokhoz képest csak a tréneres és az egyéb kategóriába soroltak aránya csökkent (6. táblázat).

Azt is megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a képzés célcsoportjai és az oktatók közgazdasági/pénzügyi végzettsége között. Összességében elmondható, hogy az oktatók kétharmadának van pénzügyi/közgazdász végzettsége (7. táblázat).

	Nincs közgazdász / pénzügyi végzettsége	Van közgazdász / pénzügyi végzettsége
Összesen	26%	74%
Felnőtteknek is szóló képzési programok	28%	72%
Kizárólag más célcsoportoknak szóló képzések	22%	78%

7. táblázat: Oktatók szakképzettsége a képzési programok célcsoportjainak függvényében.

A képzés célcsoportja és az oktatók közgazdasági/pénzügyi végzettsége között nincs összefüggés. A felnőtteknek is szóló képzések 72%-ában, a kizárólag más célcsoportokat érintő képzések 78%-ában van közgazdász vagy pénzügyi végzettsége az oktatóknak.

Ennek nyomán megvizsgáltuk azt is, hogy a közoktatásban tanulókat pedagógus végzettséggel rendelkezők képzik-e. A közoktatásban tanulóknak szóló képzések résztvevőit többnyire pedagógus végzettségűek oktatják, pedagógus végzettséggel nem rendelkező oktatók a résztvevők kevesebb, mint tíz százalékát tanítják. A képzések célcsoportjai között jelentősen túlréprezentáltak a közoktatásban tanulók, az ő pénzügyi kultúra képzésüket több mint 80%-ban pedagógusok végezték.

A kutatás eredménye alapján a hipotézisünk helytálló. A képzések túlnyomó többségében közgazdasági, pénzügyi végzettséggel rendelkező szakember oktat, arányuk 2016-hoz képest emelkedett. A diákokat, közoktatásban tanulókat döntően pedagógus végzettséggel rendelkezők oktatják.

Mennyire jellemző az oktatók felkészítése?

A 2016. évi kutatás megállapította, hogy a közoktatásban tanulóknak szóló képzési programok oktatóit szignifikánsan nagyobb arányban készítik fel, mint a nem közoktatásban tanulók számára meghirdetett képzések oktatóit. 2020-ban ismét megvizsgáltuk, hogy a képzést folytató szervezetek közül melyek készítik fel az oktatókat.

H5. A közoktatásban tanulóknak szóló képzési programok oktatóit nagyobb arányban készítik fel, mint a nem közoktatásban tanulók számára meghirdetett képzések oktatóit.

Az eredmények azt mutatják, hogy 2016-hoz képest csökkent azon szervezetek aránya, amelyek képzéssel segítik oktatóik felkészültségét. Míg 2016-ban az oktatók többsége (52 százaléka) kapott előzetes felkészítést, 2020-ra ez az arány 7 százalékponttal, 45 százalékra csökkent.

A kutatási hipotézis igazolása, vagy elvetése érdekében megvizsgáltuk, hogy a képzések jellemzői kétmintás z-próba segítségével, $p < 0.05$ szignifikancia-szintet alapul véve 2020-ban szignifikáns változást mutattak-e 2016-hoz képest. Így megvizsgáltuk, hogy a közoktatásban tanulóknak is szóló képzések és az oktatók előzetes felkészítése között van-e összefüggés.

	Közoktatásban tanulóknak is szóló képzések	Kizárólag más célcsoportnak szóló képzések	Nem válaszoltak
Összesen	43	74	5
Nem szerveznek felkészítést	21	37	0
Szerveznek felkészítést	22	37	0

8. táblázat: Az oktatók előzetes felkészítése a közoktatásban tanulóknak és az azon kívüli célcsoportoknak szóló képzésekben (db).

A közoktatásban tanulóknak is szóló képzések és a kizárólag más célcsoportoknak szóló képzések között nincs különbség abban a tekintetben, hogy az oktatók részesülnek-e előzetes felkészítésben (8. táblázat).

A kutatás eredménye alapján a hipotézisünk nem helytálló. A képzéseknek kevesebb mint felében készítik fel előzetesen az oktatókat. A közoktatásban tanulóknak is szóló képzések és a kizárólag más célcsoportoknak szóló képzések között ebben a tekintetben nincs érdemi különbség.

Mennyire jellemző a résztvevők igényeinek felmérése?

A 2016. évi kutatás megállapította, hogy a képzések túlnyomó többségében (82%) a programok kialakítása során felméri a célcsoport igényeit, képzési szükségleteit. A kérdőívben a képzéseket megelőző igényfelmérésre vonatkozó kérdésnél igen/nem válasz megjelölésére volt lehetőség.

H6. A képzések többségében előzetesen felméri a képzés résztvevőinek igényeit.

A beérkezett válaszok alapján a válaszadó szervezetek több mint kétharmada méri fel a programok kialakítása során a célcsoport igényeit, képzési szükségleteit. Ez 13%-os csökkenés a 2016. évi adatokhoz képest.

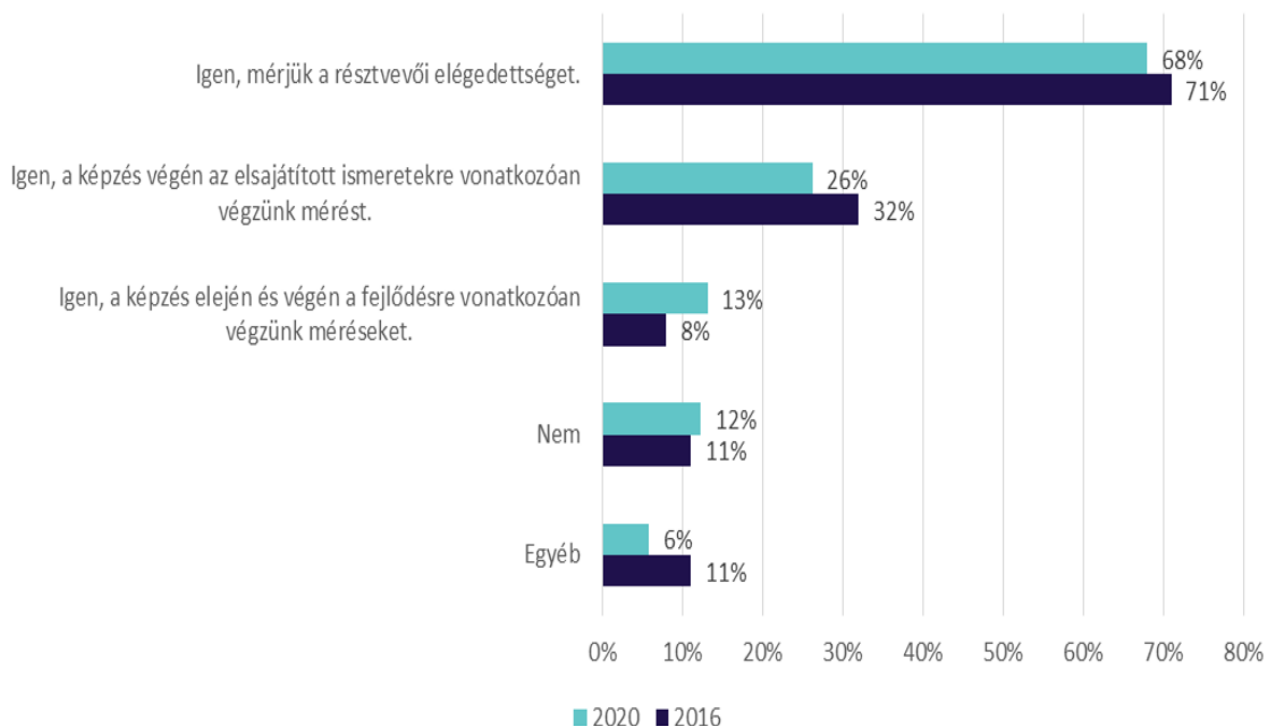
A kutatás eredménye a hipotézisünket igazolta. A képzések többségében előzetesen felméri a képzés résztvevőinek igényeit. Ugyanakkor 2020-ra a résztvevői igényeket felmérő képzések aránya csökkent.

Mennyire jellemző a képzések eredményességének mérése?

A 2016. évi kutatás megállapította, hogy a képzések eredményességét az esetek túlnyomó többségében mérik, ugyanakkor ennek keretében a hallgatók előmenetelének nyomon követése a képzés elején és végén nem volt jellemző. A kutatás az alábbi hipotézis mentén 2020-ban ismét megvizsgálta, hogy mennyire jellemző a képzések eredményességének mérése.

H7. A képzések többsége az eredményességét nem méri.

A képzések eredményességi, hatékonysági méréseire vonatkozó kérdés esetében több válasz megjelölésére is lehetőség volt (a képzések elején és végén is mérik, vagy csak a hallgatói elégedettséget mérik). A képzés eredményességére vonatkozóan a képzés végén, illetve a képzés elején és végén történő méréseket tekintettük mérvadónak az eredményesség értékelése szempontjából (az elégedettség mérését nem tekintettük eredményességi mérésnek).



2. ábra: Méri-e és miként a képzések eredményességét, hatékonyságát? (%)

A képzések mintegy 40%-ában történik eredménymérés. Ezen a területen nem történt változás a két mérés között. Az eredmények ugyanakkor azt mutatják, hogy a képzések 13 százalékában végeznek mérést a képzés elején és a végén is, azaz mérik a képzés eredményeképpen mutatkozó fejlődést. Ez az eredmény 5%-os növekedést mutat a 2016-os 8%-hoz képest. A képzések végén az ismeretszerzésre vonatkozó mérés a képzések negyedében gyakorlat, ennél a mutatónál 6%-os csökkenést tapasztalható. Míg 2016-ban a képzések 32 százalékában, 2020-ban 26 százalékában mérték az eredményességet az elsajátított ismeretek vonatkozásában. A képzések kétharmadánál továbbra is csupán a résztvevők elégedettségét mérik (2. ábra).

A kutatás eredménye a hipotézisünket igazolta. A képzések alig 40 százaléka méri a hallgatók fejlődésén, előmenetelén keresztül az eredményességet, a kurzusok döntő részében továbbra is megelégszenek azzal, hogy a hallgatók elégedettségét mérik. Az eredményesség mérése 2016-hoz képest érdemben nem javult.

Felhasználják-e a képzési programok tapasztalatait?

A 2016. évi kutatás eredményei szerint igen magas arányban (94%) hasznosították a képzések tapasztalatait. 2020-ban ismételtén megvizsgáltuk, hogy a képzési programok tapasztalatait a szervezők felhasználják-e, beépítik-e a tananyagokba.

H8. A képzések többsége felhasználja a korábbi képzések tapasztalatait.

Az eredmények azt mutatják, hogy bár magas arányban (78%) hasznosítják a képzések tapasztalatait, ez a 2016. évi adatokhoz képest 16%-os csökkenést jelent.¹ A képzések tapasztalatait szignifikánsan kisebb arányban használják fel 2020-ban, mint 2016-ban. A többi aránypárnál a változás nem volt statisztikailag szignifikáns.

1. Érdemes megvizsgálni ennél a mutatónál, hogy mi állhat a 25%-os csökkenés mögött. Válaszadók száma változott vagy esetleg más válaszoló szervezetek reagáltak a kérdésre?

A kutatás eredménye a hipotézisünket igazolta. A képzések többsége felhasználja a tapasztalatokat a képzések továbbfejlesztése érdekében.

Mi jellemzi a közpénzt felhasználó képzések minőségbiztosítottságát?

Megvizsgáltuk, hogy a közpénzt is felhasználó szervezetek képzéseiben a szakmai minőséget biztosító eszközök elterjedtebbek-e. A képzések minőségét biztosító eszközökként vettük számba a tematika és a tananyagok rendelkezésre állását, ezek minőségbiztosítottságát, az oktatók felkészítését, az eredményesség mérését, a tapasztalatok hasznosítását. A vizsgálathoz az alábbi hipotézist állítottuk fel.

H9. A közpénzből megvalósuló képzések esetében elterjedtebbek a szakmai minőséget garantáló eszközök.

Tematika

Megvizsgáltuk, hogy a közpénzből finanszírozott képzések mutatnak-e eltérést a tematika meglétét és elérhetőségét tekintve.

	Közpénzt is felhasználók	Közpénzt nem felhasználók
Igen, weblapon	43%	29%
Igen, de nyilvánosan nem elérhető	43%	43%
Nem	15%	28%

9. táblázat: A képzési programok tematikájának rendelkezésre állása – a közpénzt is felhasználó és fel nem használó képzések (%). Megjegyzés: n=63

Megállapítható, hogy a közpénzt felhasználó szervezetek nagyobb arányban rendelkeznek tematikával, és folytatnak nyilvánosan elérhető tematika alapján képzéseket, azonban a különbség a különböző változók tekintetében, chi-négyzet próba alapján, $p < 0.05$ szignifikancia-szintet alapul véve nem szignifikáns (9. táblázat).

Tananyagok

A képzési tananyagok rendelkezésre állása tekintetében is elvégeztük a vizsgálatot.

A közpénzből finanszírozott képzések esetén szignifikánsan nagyobb arányban állnak rendelkezésre, illetve érhetőek el nyilvánosan a tananyagok (10. táblázat).

	Közpénzt is felhasználók	Közpénzt nem felhasználók
Igen, weblapon	7%	29%
Igen, de nyilvánosan nem elérhető	80%	47%
Nem	13%	24%

10. táblázat: A képzési programokhoz kapcsolódó tananyagok rendelkezésre állása – közpénzt felhasználó és fel nem használó képzések (%).

Az oktatók felkészítése

Ezt követően összevetettük, hogy a közpénzt felhasználó, vagy a közpénzből nem részesülő szervezetek képzéseiben jellemzőbb-e az oktatók felkészítése.

	Közpénzt is felhasználók	Közpénzt nem felhasználók
Szerveznek felkészítést	59%	40%
Nem szerveznek felkészítést	35%	57%
Nem válaszoltak	6%	3%

11. táblázat: Az oktatók előzetese felkészítése – közpénzt felhasználó és közpénzt fel nem használó képzések (%).

Azok a képzések, amelyek a finanszírozáshoz közpénzt is felhasználnak, jelentősen nagyobb arányban szerveznek az oktatóknak előzetes felkészítést. A 2016-os felméréshez képest is jelentősen növekedett a közpénzt is felhasználó képzések esetén az oktatók felkészítése (14 százalékponttal) (11. táblázat).

Igényfelmérés

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e különbség a közpénzt felhasználó és a közpénzt fel nem használó szervezetek között abból a szempontból, hogy felméri-e a résztvevők igényeit.

	Közpénzt is felhasználók	Közpénzt nem felhasználók
Felmérik előzetesen az igényeket	78%	64%
Nem mérik fel előzetesen az igényeket	22%	36%

12. táblázat: Felmérik-e előzetesen az igényeket? – közpénzt felhasználó és nem felhasználó képzések (%).

A közpénzt felhasználó szervezetek képzéseiben elterjedtebb az, hogy előzetesen felméri a képzésben részt vevők igényeit (12. táblázat). A különbség azonban nem szignifikáns.

Az eredményesség mérése

Megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a közpénzt is felhasználó, vagy közpénzt nem használó képzések eredményességének mérése szempontjából.

	Közpénzt is felhasználók	Közpénzt nem felhasználók
Mérik az eredményességet	22%	44%
Nem mérik az eredményességet	66%	56%
Nem válaszoltak	12%	0%

13. táblázat: Mérik-e az eredményességét? – közpénzt felhasználó és nem felhasználó képzések (%).

Várakozásunkkal ellentétben a közpénzt felhasználó szervezetek képzései körében statisztikailag jelentősen kevésbé elterjedt az eredményesség mérése (13. táblázat).

A tapasztalatok beépítése

Megvizsgáltuk továbbá, hogy a tapasztalatok felhasználása esetében van-e eltérés a közpénzt felhasználó és közpénzből nem gazdálkodó szervezetek között.

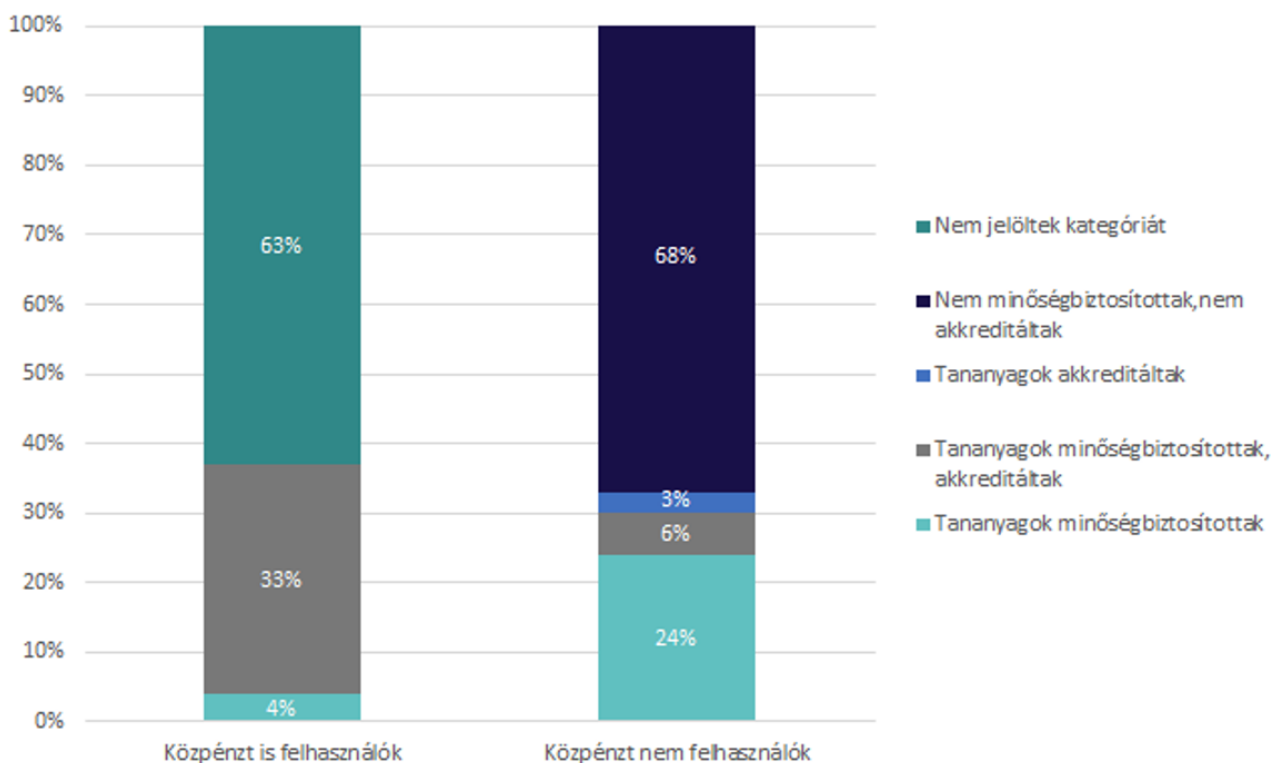
	Felhasznál közpénzt	Nem használ fel közpénzt
Felhasználja a korábbi tapasztalatokat	93%	84%
Nem használja fel a korábbi tapasztalatokat	7%	16%

14. táblázat: Tapasztalatok felhasználása – közpénzt felhasználó és fel nem használó képzések.

Azok a képzések, amelyek használtak közpénzt a finanszírozáshoz nagyobb arányban használták fel a tapasztalatokat a tananyagok fejlesztéshez (14. táblázat).

A tananyagok minőségbiztosítottsága

Összevetettük a két finanszírozási kategóriába tartozó szervezetek képzéseit abból a szempontból, hogy az általuk alkalmazott tananyagok, azok minőségbiztosítása, akkreditációja hogyan alakult. A kérdőívben a válaszadók megjelölhették, hogy minőségbiztosított, akkreditált vagy mindkét követelménynek megfelelő szakanyagokat használnak-e a képzésekhez.



3. ábra: Tananyagok minőségbiztosítása, akkreditációja – közpénzt felhasználó és fel nem használó képzések (%).

A képzések között minőségbiztosítás és akkreditáció tekintetében is szignifikáns különbség van: a közpénzt felhasználó szervezetek képzéseinek egyharmada akkreditált tananyag alapján folyik, míg ez a közpénzt nem használók esetében csak 9%. Ugyanakkor a közpénzt felhasználók, illetve egyéb módon finanszírozottak megközelítőleg azonos mértékben (40%) gondoskodnak képzéseik tananyagának valamilyen minőségbiztosításáról (3. ábra).

A kutatás eredménye a hipotézisünket részben igazolta. Bár a minőségbiztosítás egyes fontos eszközei a közpénzt is felhasználó képzésekben elterjedtebbek (nyilvánosan elérhető tematika, a tananyagok minőségbiztosítottága, az oktatók felkészítése, a hallgatói igények előzetes felmérése), ugyanakkor kevésbé mérik a képzések eredményességét, valamint a tapasztalatok felhasználása szintén kevésbé jellemző.

Következtetések

Dolgozatunkban arra kérdésre kerestük a választ, hogy milyen a hazai pénzügyi tudatosság fejlesztését célzó közoktatáson kívüli képzések eredményessége és minőségbiztosítottága. Történt-e előrelépés a korábbi, 2016-os kutatás eredményeihez képest?

A kutatás eredményei szerint a hagyományos oktatási módszerek mellett megjelentek az online, webes megoldások, és egyre népszerűbbek a csoportmunkán alapuló gyakorlatias képzések. A technológiai innovációk térnyerésével és részben minden bizonnyal a pandémiás helyzet miatt is közel kétszeresére nőtt az online, digitális tudásterjesztést is alkalmazó képzések aránya a legutóbbi felmérés óta. Ennek hátterében az is állhat, hogy a webes oktatás jellemzően alacsonyabb költségigénnyel valósítható meg. A hagyományos oktatási módszerek használata mellett a szituációs feladatokra, helyzetgyakorlatokra épülő oktatási megoldások kerültek előtérbe 2020-ban. Utóbbi oktatási forma különösen alkalmas arra, hogy ne csupán ismereteket közöljön, de a mentalitást és az attitűdöt, a pénzügyi személyiséget is formálja.

A 2016. évi felmérés kritikusan állapította meg, hogy a képzések időtartama rövid, jellemzően 1-4 óras. Előrelépés, hogy a korábbi kutatáshoz képest egyértelműen nőtt a több napos és a több mint egyhetes időtartamú képzések aránya. Ezek a képzések főleg felnőtteknek szólnak, miközben a résztvevők túlnyomó többségét adó közoktatásban tanulóknak szóló képzések időtartama továbbra is jellemzően csupán 1-4 tanórás. A rövidebb képzések alkalmasak lehetnek a figyelemfelhívásra, illetve egyes ismeretek átadására, ilyen keretek között azonban a tudatos pénzügyi magatartás formálása optimálisan nem valósulhat meg, a helyes pénzügyi döntéseket megalapozó pénzügyi ismeretek elsajátításához, azok gyakorlati alkalmazásához hosszabb képzési idő szükséges.

A tananyag, valamint a képzés célját, didaktikai felépítését meghatározó tematika minden pedagógiai program fontos eleme. Segíti az ismeretek eredményes átadását, meghatározza az elérendő tudásszintet, ezen keresztül nyomon követhetővé teszi a résztvevők előrehaladását, mérhetővé teszi a képzés eredményességét. Különösen fontos, hogy a képzések elérhető, minőségbiztosított tananyagra épüljenek. Mivel a tananyag konkrét szerzőkhöz köthető, az írott tananyag lektorálható, akkreditálható.

A kutatás megállapította, hogy a képzések többsége rendelkezik tematikával, illetve tananyaggal, ezek elérhetősége azonban némileg romlott 2016-hoz képest. A minősített, lektorált vagy akkreditált tananyagok használata a képzések alig több mint harmadára jellemző annak ellenére, hogy 2016 óta számos akkreditált tananyag, tankönyv, munkafüzet, minőségbiztosított és elektronikusan elérhető, használható feladat, játék, kvíz stb. jelent meg. Ezek széleskörű használata átláthatóbbá, eredményesebbé tehetné a képzéseket. A képzések jelentős hányadában nem áll rendelkezésre tananyag, vagy az nem ismerhető meg nyilvánosan, miközben 2016-óta jelentősen bővült az online képzések aránya. Ezen képzések esetében általában előre rögzített tartal-

mak (olvasókönyvek, multimédiás tartalmak, interaktív játékok) segítik az ismeretek elsajátítását. A tananyagok és a tematika megléte, elérhetősége az eredményesség mérésének is alapvető szakmai feltétele.

A célirányosság szempontjából fontos, hogy a képzések többsége előzetesen felméri a képzés résztvevőinek igényeit, illetve jellemzően felhasználják a korábbi tapasztalatokat a képzések továbbfejlesztése érdekében.

Az eredményesség mérése 2016-hoz képest érdemben nem javult. A képzések többsége továbbra is inkább a résztvevők elégedettségére kérdez rá, és alig 40 százalékuk méri, hogy a képzési célok megvalósultak-e. A képzések eredményességének mérése nélkül ugyanakkor a tapasztalatok megszerzése és felhasználása is csak korlátozottan valósulhat meg.

Az oktatók 2016-hoz hasonlóan elsősorban közgazdasági, pénzügyi végzettséggel rendelkeznek, miközben a közoktatásban tanulókat döntően pedagógusok tanítják. A képzések kevesebb mint felében kapnak az oktatók előzetes felkészítést a képzések szervezőitől, ez az arány némileg romlott a korábbi kutatáshoz képest.

A minőségbiztosítás egyes módszerei (nyilvános elérhető tematika, tananyagok akkreditációja, az oktatók felkészítése, a résztvevői igények előzetes felmérése) a közpénzt felhasználó képzések esetében elterjedtebbek. Emellett azonban kevésbé mérik a képzések eredményességét, a tananyag nyilvános elérhetősége is korlátozottabb, valamint kevésbé jellemző a tapasztalatok felhasználása. A közpénzzel is gazdálkodó szervezetek képzéseivel szemben fokozott követelmény, hogy mérjék a képzések eredményességét és a képzési anyag minőségbiztosításának alapvető követelményei érvényesüljenek.

A kutatás eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy indokolt a képzések minőségét szavatoló szakmai garanciák további megerősítése. A közpénzt is felhasználó szervezetek esetében ezen szakmai garanciák meglétét pedig a finanszírozásban részt vevő állami szervnek indokolt számon kérnie mind a pályázati eljárások, mind a programok megvalósulásának ellenőrzése során.

Irodalom

1. Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80.
2. Australian Securities and Investments Commission (2013). National Financial Literacy Stocktake Survey 2013. http://www.financialliteracy.gov.au/media/528627/report-375_nfls-stocktake-survey-2013.pdf (2020. 06. 26)
3. Béres, D. & Huzdik, K. (2012). A pénzügyi kultúra megjelenése makrogazdasági szinten. *Pénzügyi Szemle*, 57(4), 322–336.
4. Béres, D., Huzdik, K., Kovács, P., Sági, Á. & Németh, E. (2013). *Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról. Kutatási jelentés, 2013.* <http://www.asz.hu/tanulmanyok/2013/kutatasi-jelentesfelmeres-a-felsooktatásban-tanulo-fiatalok-penzugyi-kulturajarol/t353.pdf> (2020. 06. 03)
5. Bernheim, B., Garrett D., & Maki, D. (2001). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 80(3), 435–465.
6. Carlson, E. (2020). *An Analysis of the Relationships Between State Mandates for Financial Education and Young Adults' Financial Literacy and Financial Capability.* *Electronic Theses and Dissertations.* University of Central Florida (2020. 06. 26)
7. Czeglédi, Cs., Marosné, K. Zs., & Kollár, P. (2016). A vállalkozói ismeretek oktatásának helyzete a magyar felsőoktatásban. *Polgári Szemle*, 12, 1–3.
8. Fox, J., Bartholomae, S., & Lee, J. (2005). Building the case for financial education. *Journal of Consumer Affairs*, 39(1), 195–214.
9. Hathaway, I. & Khatiwada, S. (2008). Do financial education programs work? *Working papers of the Federal Reserve Bank of Cleveland*, 8(3), 1–20.
10. Hilgert, M., Hogarth, J., & Beverly, S. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 89(7), 309–322.
11. Luksander, A., Béres, D., Huzdik, K., & Németh, E. (2012). A felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúráját befolyásoló tényezők vizsgálata. *Pénzügyi Szemle*, 57(2), 237–258.
12. Lusardi, A. & Mitchell, O. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.
13. Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).
14. Matthew, M. (2012). A Literature Review on the Effectiveness of Financial Education. *FRB Richmond Working Paper*, 7(3), 1–27.
15. Németh, E. (2017). Pénzügyi kultúra képzések: felmérés és diagnózis. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7–8), 46–68.
16. Németh, E., Vargha, B. T., & Domokos, K. (2020). Pénzügyi kultúra. Kik, kiket és mire képeznek? Összehasonlító elemzés 2016–2020. *Pénzügyi Szemle*, 65(4), 554–582.
17. Pénzügyi tudatosság fejlesztésének stratégiája – Okosan a pénzzel (2017). <https://www.kormany.hu/download/5/39/21000/P%C3%A9nz%C3%BCgyi%20tudatoss%C3%A1g%20fejleszt%C3%A9s%C3%A9nek%20strat%C3%A9gi%C3%A1ja.pdf> (2020. 06. 26)
18. Pénziránytű Alapítvány, Könyvtárellátó (2017). Iránytű a pénzügyekhez https://penziranytu.hu/sites/default/files/tananyag/tankonyv/Iranytu_a_Penzugyekhez_2017.pdf (2020. 06. 26)
19. Pénziránytű Alapítvány (2017). Küldetések a pénz világában <https://penziranytu.hu/sites/default/files/tananyag/tankonyv/Kuldetesek%20a%20penz%20vilagaban%20tanari%20kezikonyv.pdf> (2020. 06. 26)

20. Stango, V. & Zinman, J. (2007). *Fuzzy math and red ink: When the opportunity cost of consumption is not what it seems*. Working Paper. Dartmouth College.
21. Van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449–472.
22. Walstad, W. B., Rebeck, K., & MacDonald, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336–357.
23. Willis, L. E. (2008). Against financial-literacy education. *Iowa Law Review*, 94, 197.

Comparative analysis of the quality assurance of training programs developing financial culture (between 2016 and 2020)

In 2016, and then in 2020, the State Audit Office of Hungary assessed and evaluated the programs aimed at the development of the Hungarian financial culture, as well as their quality and effectiveness. The results show that from 2016 to 2020, a number of advancements were made: several state and other initiatives were launched, the volume of training, the training programs and the number of participants has increased significantly. However, the quality assurance of the trainings did not change significantly. In 2020, more and longer trainings were available for adults, however the trainings for school-age persons remained still 1-4 hours long. Four-fifths of the trainings have curriculum and topics, but most of them are not accredited nor available to the public. About 40% of the trainings evaluated the effectiveness. Some important tools of quality (publicly available topics, accreditation of curricula, training of lecturers, preliminary assessment of student needs) assurance are more common at trainings using public funds, these trainings evaluated the effectiveness of education less. The results of the research repeatedly indicate the need to further strengthen professional guarantees to ensure the quality of training. It should be required for the trainings of organizations that also manage public funds, to measure the effectiveness of the trainings and to ensure the quality and wide range availability of topics and training materials.

Keywords: financial literacy, education, quality, efficiency

Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata

Váradi Judit,^{*} Bíró István Ferenc,^{**} Hórich Balázs^{***} és Szalai Tamás^{****}

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.6

Tanulmányunk célja, hogy feltárja a 8-13 éves tanulók kulturális érzékenységére ható tényezőket, azon belül kiemelten vizsgáltuk a gyermekek magasművészetekhez fűződő viszonyát. Hipotéziseinket Bourdieu és Passeron elméletére (1971, 1977), valamint Hunyadi (2005) kutatására alapozva állítottuk fel. Fő kérdésünk, hogy a hangszeres tanulmányok, az éneklés gyakorisága, valamint a társadalmi státusz hogyan befolyásolja a magasművészetekhez fűződő viszonyt. A kutatás során megvizsgáltuk, hogy a szülők zenéhez fűződő viszonya milyen hatással van a gyermekek zenei fogyasztására. A kulturális tőke szerepének vizsgálatához nemzetközi modelleket vettünk alapul. Feltáró kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a kulturális tőke különböző megjelenési formái milyen módon és mennyire érvényesülnek a kulturális fogyasztás dimenziójában. Eredményeink alátámasztották, hogy a magasabb iskolai végzettség, a nagyobb arányú szülői törődés, a szülők "zenei tőkéje" és a jó anyagi helyzet növeli a kulturális fogyasztás esélyét. A magasabb társadalmi státuszúak szélesebb kulturális fogyasztási mintázattal jellemezhetők, amihez viszont gyakoribb zenei aktivitás is társul. A jobb helyzetben lévő családokra nemcsak nagyobb kulturális fogyasztás, hanem körültekintőbb kulturális átörökítési metódusok is jellemzők.

Kulcsszavak: kulturális fogyasztás, zenei nevelés, kulturális tőke

Társadalmi háttér és kulturális tevékenységek

A tőke fogalma alatt legtöbbször anyagi vagy materiális természetű dolgokat értünk a mindennapi életben, azonban a francia szociológia legismertebb alakja Pierre Bourdieu (1979, 1999) tőkeelmélete a tőke értelmezésének tágabb aspektusait tartalmazza. Különbséget tesz gazdasági, kulturális és társadalmi tőketípusok között. Jelen tanulmány esetében a kulturális tőke tömör áttekintését tartjuk relevánsnak.

A kulturális tőkét három csoportra osztja Bourdieu: bensővé tett kulturális tőke, tárgyiasult kulturális tőke és intézményesült kulturális tőke (Bourdieu, 1979). A bensővé tett kulturális tőke az életünk folyamán megszerzett tudást, ismeretet és tapasztalatot jelenti. Ezen típusú kulturális tőke később gazdasági tőkére fordítható, például zenei képzettségünkkel pénzt is kereshetünk. A tárgyiasult kulturális tőke megjelenési formái a kulturális tőke instrumentumai lehetnek, például akár egy festmény vagy hangszer is. Végül azokat az okiratokat és igazolásokat, amelyek a megszerzett kulturális ismeretekről és tudásról rendelkeznek bizonyító erővel, az intézményesült kulturális tőke csoportjába soroljuk.

* Egyetemi docens, Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar, judit.varadi.06@gmail.com

** Egyetemi tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, biro.istvan@nye.hu

*** PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, horichb@gmail.com

**** Egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar, szalai.tamas@music.unideb.hu

A család funkcióival nincs lehetőségünk e tanulmány keretei között részletesen foglalkozni, de annyit mégis érdemesnek tartunk elmondani róla, hogy a funkciók dinamikusan változnak, melyekből bizonyosak elso-
rvadhatnak, újak megjelenhetnek, vagy a meglévők struktúrájában jelentkezhetnek hangsúly-áthelyeződések. A di-
namikusan változó rendszer hatással bír a család norma- és értékrendszerére, valamint egész kultúrájára. A csa-
lád mint elsődleges szocializációs tér, hatással van a gyermek kulturális érzékenységére. A nemzedékek közötti
egészséges párbeszédben a gyermek belenő, belenevelődik egy kultúrába és hagyományba (Kolosai, 2016).
Bandura (1989) szociális tanulás elmélete szerint a gyermek szocializációja meghatározza a későbbi életútját és
döntéseit, ám a család mellett a barátok és kortársak szerepe is kiemelkedő.

Tudjuk azonban azt is, hogy az összefüggések megértéséhez nem elégséges a család kulturális igényeinek,
szükségleteinek feltárása, hiszen arra is több befolyásoló tényező hat. Ilyen tényező lehet a család anyagi hely-
zete vagy a szülők szabadidővel való szabad rendelkezése. Pusztai szerint „*a szülők iskolázottsága mellett a kul-
turális tőke beszédes mutatója a fiatalnak és környezetének a magaskultúrához való viszonya*” (Pusztai, 2009, p.
156). A szülők kulturális igényessége önmagában nem elegendő a gyermek kultúrára való neveléséhez, szüksé-
ges a minőségi kommunikáció, az érzelmi összhang, továbbá más összetevők bonyolult hálózatának jelenléte is
(Bodonyi, Busi, Hegedűs, Magyar & Vizely, 2006).

A család szocializációs szerepének e tanulmányban való hangsúlyozását leginkább akkor érthetjük meg, ha
Pierre Bourdieu (1999) társadalmi rétegződés komponensei közül a kulturális tőke inkorporált és objektivált
formáját is legalább röviden összefoglalva bemutatjuk. A kultúra bensővé tételét, pontosabban annak felhal-
mozását egy elsajátítási folyamat előzi meg. Bár az inkorporált kulturális tőke felhalmozásának folyamatában a
képviselési elvet kizárhatjuk, a család szerepét mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen a család objektivált
kulturális tőkéje (is) serkentően hat az egyénre, jelen kontextusban a gyermekre, és mintegy katalizálja annak
szocializációs folyamatát. Mindezt az oktatási rendszer oldaláról kétféle előjellel szemlélhetjük. Egyfelől, ha a
szocializációs folyamat negatív értéként jelenik meg, idővesztésként tekinthetünk rá, a pozitív értéként
való megjelenés azonban kétszeres időmegtakarítást jelenthet (Angelusz, 2010).

Putnam a társadalmi tőkét értelmezve megkülönböztet iskolán belüli és iskolán kívüli hatásokat, szerinte a
tanulók családi kapcsolatainak erőssége mellett az iskolai környezet és a tanár-diák kapcsolat is kiemelkedő je-
lentőségű (Putnam, 1995).

DiMaggio (1982) és Coleman (1988) a társadalmi tőke elméletére támaszkodva alkotta meg a kulturális mo-
bilitási modellt, amely szerint a kultúrákban való aktív részvétel segíti a felfelé irányuló társadalmi mobilitásra
törekvő alacsony státuszúakat, ugyanakkor e kontradiktórius relációban a kulturális tőke a legkevésbé hátrá-
nyos helyzetű számára nyújtja a legtöbb lehetőséget.

A művészeti nevelés, a kultúrafogyasztás kiemelt jelentőségét az adja, hogy az élmény átélését, megélését
nem lehet tanítani, csak felfedezni, megtapasztalni (Váradi, 2019), így kiemelt jelentőségű a családból hozott
kulturális tőke szerepe. Váradi (2013) általános iskolások körében végzett kutatása szerint, ha valamelyik szülő
gyermekkorában végzett zenei tanulmányokat, akkor fontos számára gyermeke zenei nevelése is. Szűcs (2019)
is egyértelmű kapcsolatot mutatott ki kutatásában: a zenét tanulók szülei nagyobb arányban jártak gyermek-
ként zenei intézménybe, mint a zenét nem tanulók szülei. Ugyanakkor Héjja és Szalai (2019) a kulturális tőke
hatását vizsgálva tanulmányukban arra a következtetésre jutott, hogy a szülők korábbi zenei tanulmányai nem
determinálják, hogy gyermeküket is beíratják-e zeneiskolába. Szűcs (2019) kutatása szerint annak ellenére,
hogy a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók ingyenesen vehetnek részt a hazai
alapfokú művészetoktatásban, arányuk nem számottevő.

A szocializációs folyamatot áttekintve érdemes felhívunk a figyelmet arra, hogy a gyermekek kultúrafogyasztási szokásaira természetesen nemcsak a család gyakorol hatást (Réthy & Vámos, 2006). Kron kultúra meghatározására gondolva, miszerint „a kultúra az ember létformájaként minden olyan képződményt magába foglal, amelynek használata és megelevenítése segítségével az ember megvalósítja az életét” (Kron, 2000, p. 73), nem feledkezhetünk meg arról sem – jegyzi meg Réthy és Vámos –, hogy a használat és a megvalósítás nem azonos mértékben megy végbe a társadalomban (Réthy & Vámos, 2006). A szerzőpáros korábbi kutatásokra emlékeztetve felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar lakosság harmada sosem volt étteremben, vagy nem jár múzeumba, kiállításokra, esetleg sosem olvas könyvet. Ennek okait több dimenzióban értelmezik, mely értelmezés magyarázattal szolgálhat a kultúratanulás társadalmi mintázatainak megértésében is (Trompenaars, 1993).

Pavluska és kutatótársai (2013, 2016) az egyes generációk eltérő kulturális fogyasztási magatartását vizsgálta külön súlypontot helyezve a lakosság kultúrához való viszonyára és a kulturális érdeklődésére. Az eredmények alátámasztották, hogy az életkor előrehaladtával az érdeklődés a populáris, szórakoztató műfajok irányából elmozdul a klasszikus műfajok irányába. A kultúrához való hozzáférés lehet egyfelől anyagi kérdés, de sok esetben nem értelmezhető annak, egyszerűen nem jelenik meg a család gondolkodásában (Réthy & Vámos, 2006). Héjja, Lehotka és Dragony (2020) tanulmányában a művészeti rendezvények látogatottságát vizsgálva megállapította, hogy a színházi látogatás aránya a legmagasabb, véleményük szerint ez tekinthető a kultúrafogyasztás leghagyományosabb alkalmának. A tanulók művészeti érdeklődését a család szocioökonómiai és kulturális háttere mellett a pedagógusok érdeklődése és motivációja is befolyásolja. Ha az ének-zene tantárgy az ismeretátadás helyett a művészeti élmény középpontba helyezésével támogatja a gyermekek kreatív megnyilvánulásait (Mihalovics, Kismartoni & Kolosai, 2016), innovatív módszerekkel érzékenyíti, a tanulók sokkal nyitottabbá válnak a klasszikus értékek befogadására. A kreativitás fejlesztésének fontosságát az is alátámasztja, hogy még évtizedekkel később is kimutatható a kapcsolat a gyermekkori kreativitás és a felnőttkorban elért sikerek között (Pléh & Barkóczi, 2016). A zenei nevelés fontosságát az is megerősíti, hogy befolyásolni tudja a kognitív tulajdonságokat is (Csépe, 2016). Emellett az általános iskolások kulturális belenevelődésében meghatározó szerepe van az iskolának (Várad, 2020) a szellemi környezet megteremtésével, biztosításával, mert ennek következtében tudja a gyermek kiépíteni a saját kultúráját (Bús, 2013).

A magyar társadalomban nagy eltérés figyelhető meg a társadalmi egyenlőtlenségek területén. Hunyadi Zsuzsa (2005) vizsgálatai alapján megállapítja, hogy a kulturális fogyasztást leginkább az iskolai végzettség befolyásolja. Legnagyobb mértékben a magas társadalmi státuszú, jó jövedelemmel rendelkező, iskolázott emberek körében figyelhetünk meg magasabb aktivitást a különböző kulturális tevékenységek tekintetében, ami Bordieu kulturális reprodukciós modelljét igazolja. Az említett szempontok közül kiemelkedik az iskolai végzettség befolyásoló hatása (Hunyadi, 2005). A Művészeti Körkép általános iskolai tanulók körében végzett kutatása szerint a magasabb státuszúak körében magasabb a művészeti tevékenységet végzők aránya, amely összefüggés a zenei területen a legerősebb, de a társadalmi státusz hatása némiképpen a táncművészetek esetében is érzékelhető. Ezzel ellentétben a vizuális művészeteknél és a színjátszásnál nem figyelhető meg érdemleges hatás (Bíró, Hörich & Szalai, 2020).

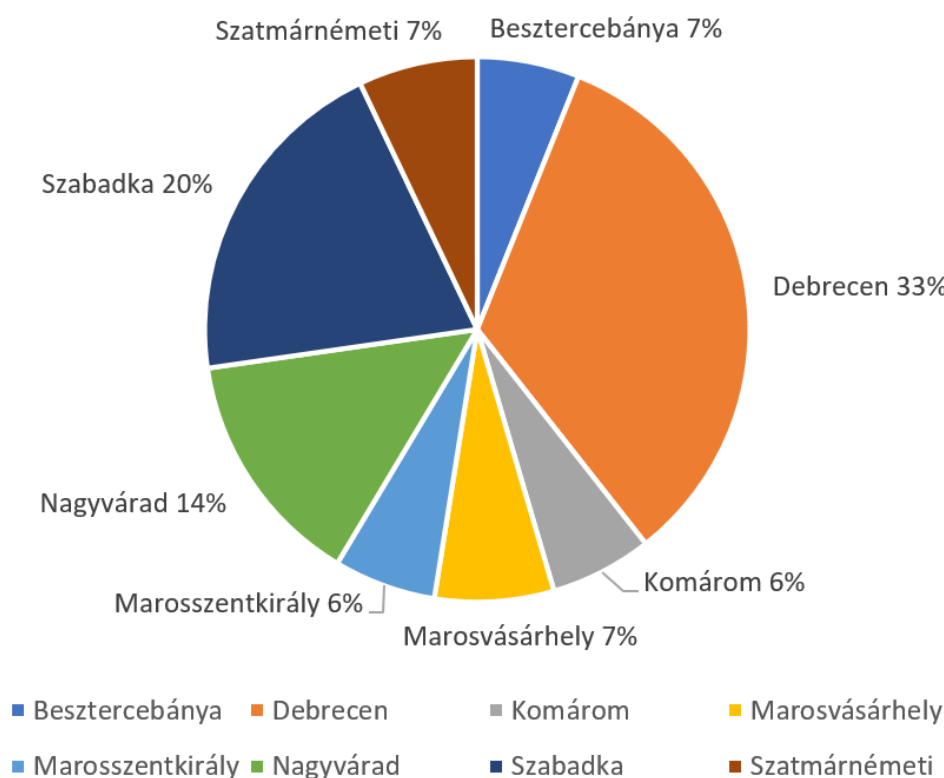
Az empirikus kutatás bemutatása

Az empirikus kutatásra saját fejlesztésű mérőeszközt dolgoztunk ki. A diákoknak 44 kérdést állítottunk össze. A felmérésben konvergens és divergens kérdések váltakoztak. A kutatásban négy ország hét városa és annak tízenkilenc általános iskolája szerepelt. Magyarországot Debrecen képviselte, Szerbiából Subotica (Szabadka), Romániából Oradea (Nagyvárad), Satu Mare (Szatmárnémeti), Târgu Mureș (Marosvásárhely), Szlovákiából pe-

dig Komárom (Komárom) és Banská Bystrica (Besztercebánya) vett részt a kutatásban. Azért esett a választás ezekre a városokra, mert regionális jelentőségük hasonló, így nagyobb valószínűséggel zárhattuk ki a településtípusból adódó különbségeket. A kérdőíves felmérés célcsoportját a 8-13 éves diákok alkották, mivel azonban teljes osztályok töltötték ki a kérdőívet, így az életkor nagyobb szórást mutat. A minta kiválasztása nem reprezentatív, így az eredmények nem jellemeznek egy országot, nem lehet belőle levonni messzemenő következtetéseket, mégis úgy gondoltuk, hogy a kultúrafogyasztás gyakorlatába bepillantást ad a kutatás. Az adatfelvétel egy 44 kérdésből álló kérdőív segítségével készült, összesen 805 tanuló válaszait tartalmazza. Az adatok statisztikai feldolgozásához SPSS programot használtunk.

A minta bemutatása

Az adatfelvétel a következő településeken történt (zárójelben a kutatásban részt vevő tanulók arányai olvashatók): Besztercebánya (6%), Debrecen (33%), Komárom (6%), Marosvásárhely (7%), Marosszentkirály (6%), Nagyvárad (14%), Szabadka (20%), Szatmárnémeti (7%) (1. ábra).



1. ábra: A kutatásban részt vevő tanulók lakóhelye

A kutatásban részt vevő tanulók jelentős része nem tudott/nem akart válaszolni a szülei iskolai végzettségével kapcsolatban (1. táblázat). Azok körében, akiktől értékelhető választ kaptunk, felülreprezentáltak a magasabb iskolázottságú szülők. A vizsgált tanulók családjainak anyagi helyzete jellemzően jó: 42 százalékuknak nincsenek anyagi gondjaik, 22 százalékuknak mindenük megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik, és mindössze 6 százalékuk esetében jellemző, hogy ritkán vagy gyakran előfordul, hogy valamilyen felmerülő kiadást nem tudnak fedezni.

A szülő legmagasabb iskolai végzettsége	Apa	Anya
Általános iskola	6%	7%
Szakmunkás	12%	8%
Érettségi	14%	15%
Diploma	18%	27%
Válaszhiány	50%	43%

1. táblázat: A kutatásban részt vevő tanulók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége

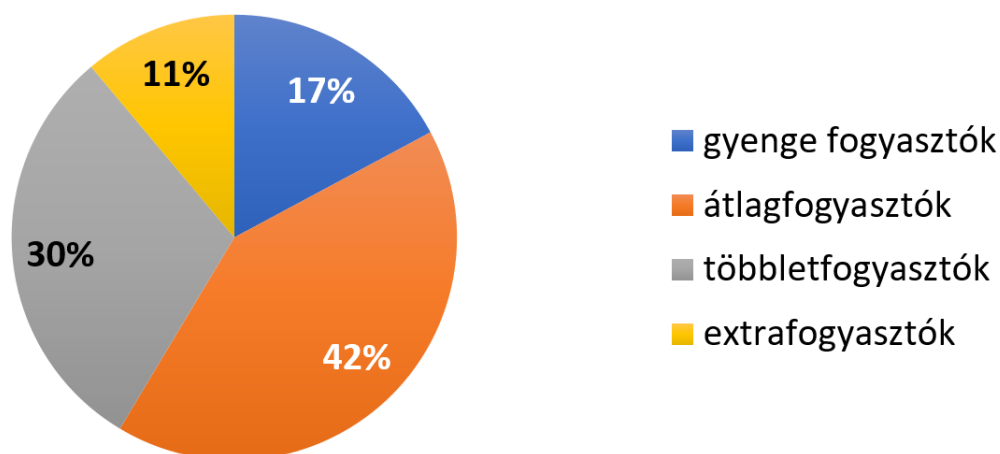
A kutatás eredményei

Kutatásunk kiindulásaként az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1. Azoknál a tanulóknál, akik magasabb kultúrafogyasztói csoportba tartoznak, gyakrabban fordul elő, hogy hangszeren játszanak, illetve énekelnek.
- H2. Azok a tanulók, akik magasabb kultúrafogyasztói csoportba kerültek, egyben magasabb társadalmi státuszú családokból is származnak.
- H3. Azok a tanulók, akikkel többen foglalkoznak szüleik, magasabb kultúrafogyasztással jellemezhetők.
- H4. A gyermekeik magasművészetekhez fűződő viszonyát pozitívan befolyásolja a szülők zenei érdeklődése.

Ahhoz, hogy meg tudjuk határozni a kutatásban részt vevő tanulók kultúrafogyasztásának mértékét, a hangverseny-, illetve színházlátogatási gyakoriság, valamint az otthoni zenehallgatási gyakoriság alapján csoportokat alkottunk a kutatásban részt vevő tanulók között.

Az index elkészítésének szempontjai a következők voltak: minél gyakrabban végzi az adott művészeti tevékenységet saját bevallása szerint a válaszadó, annál magasabb indexpontszámot kapott, majd összegeztük a kapott pontszámokat. A kapott eredmények alapján a tanulókat négy csoportra bontottuk kultúrafogyasztási jellemzőik alapján. Minél magasabb pontszámot kapott az adott tanuló, annál inkább jellemző rá a sokrétűbb és magasabb kultúrafogyasztás már iskolás korban is (2. ábra).

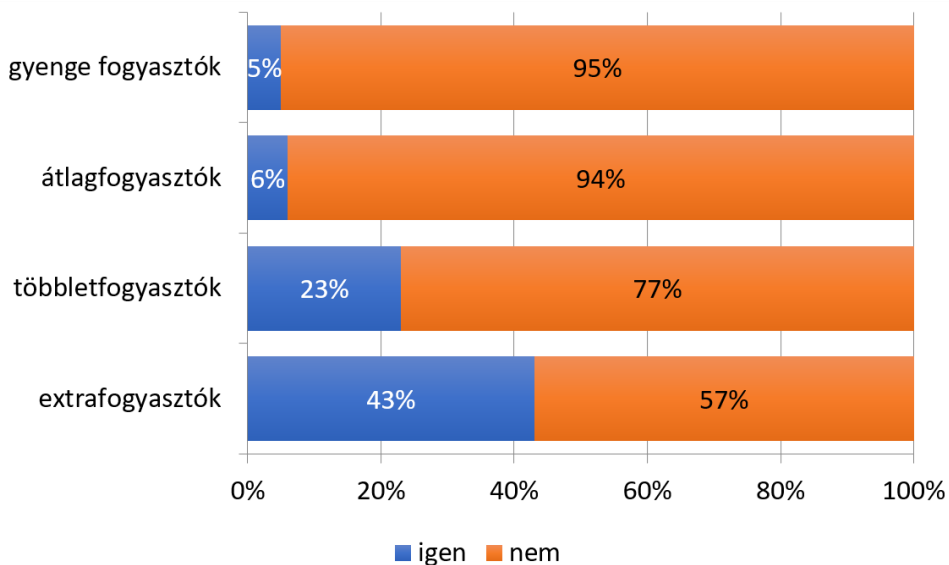


2. ábra: Kultúrafogyasztói csoportok

A kultúrafogyasztás és a zenei tevékenységek összefüggése

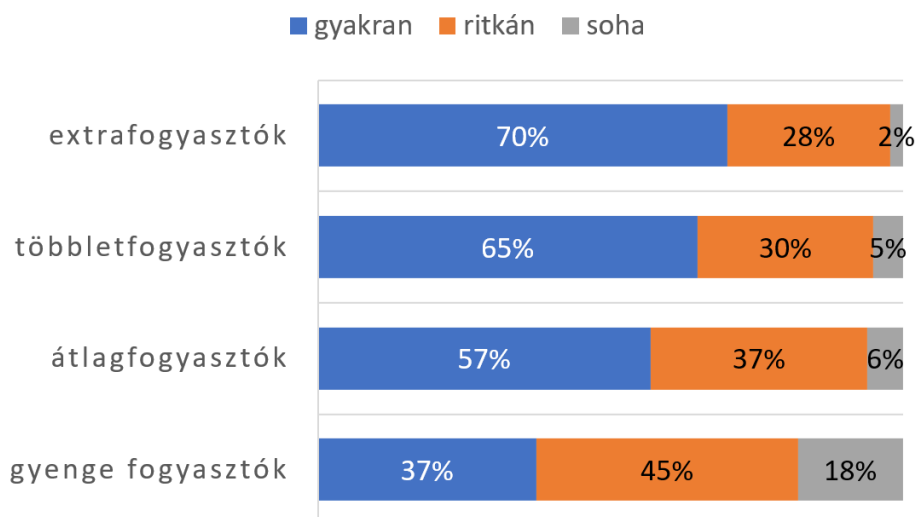
Az első hipotézisünk alapján megvizsgáltuk a kultúrafogyasztói csoportok és a zenei tevékenységek gyakoriságának összefüggését. Mérésünket három változó bevonásával végeztük el: jár-e zeneiskolába, milyen gyakran énekel, illetve énekel-e énekarban a megkérdezett.

Az eredmények mindhárom változó esetében egyértelműen azt mutatják, hogy a magasabb kulturális fogyasztás gyakoribb zenei tevékenységgel (éneklés, hangszeres játék) jár együtt (3-5. ábra).



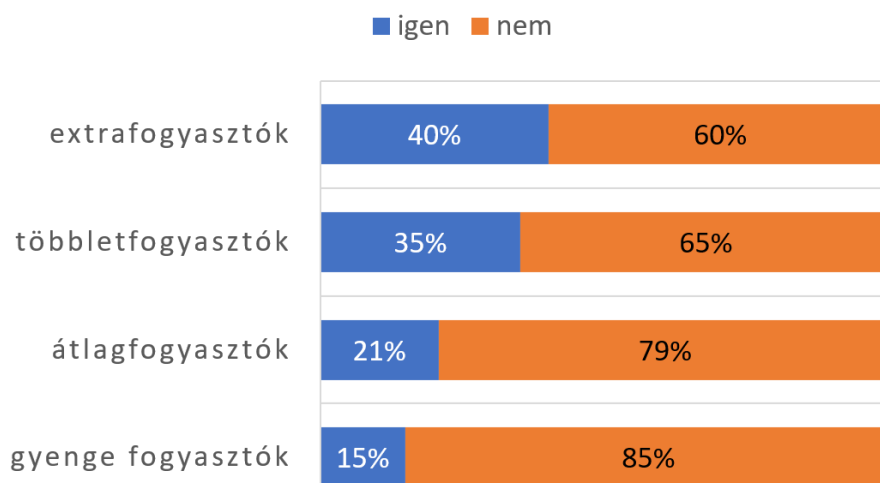
3. ábra: Folytat-e zeneiskolai tanulmányokat. $\chi^2=97.312$; $\text{Sig}=.000$

A vizsgálat alapján egyértelműen pozitív kapcsolat fedezhető fel a zeneiskolai tanulmányok végzése és a kulturális fogyasztás között. Minél magasabb kultúrafogyasztói csoportba tartozik a gyermek, annál valószínűbb, hogy zeneiskolai tanulmányokat is végez.



4. ábra: Az éneklés gyakorisága. $\chi^2=46.125$; $\text{Sig}=.000$

A kultúrafogyasztói csoportok és az éneklés gyakorisága között is ugyanolyan jellegű együttjárás figyelhető meg, mint az előző esetben. A magasabb kultúrafogyasztói csoportokba tartozó tanulók esetében nagyobb az előfordulása az énekkari szerepvállalásnak.



5. ábra: Éneklés énekkarban. $\chi^2=32.175$; $\text{Sig}=.000$

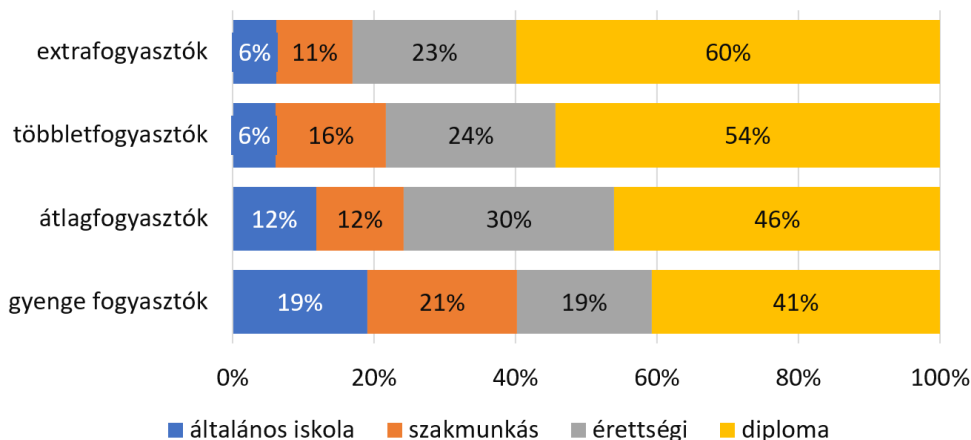
Az énekkarban való éneklés tekintetében a különböző kultúrafogyasztói csoportok szintén eltérést mutatnak, akárcsak az éneklési szokások tekintetében.

Az eredmények alapján H1 hipotézisünk beigazolódott, miszerint azoknál a tanulóknál, akik magasabb kultúrafogyasztói csoportba tartoznak, gyakrabban fordul elő, hogy hangszerezen játszanak, illetve énekelnek.

A szülői háttér hatása a kulturális fogyasztásra

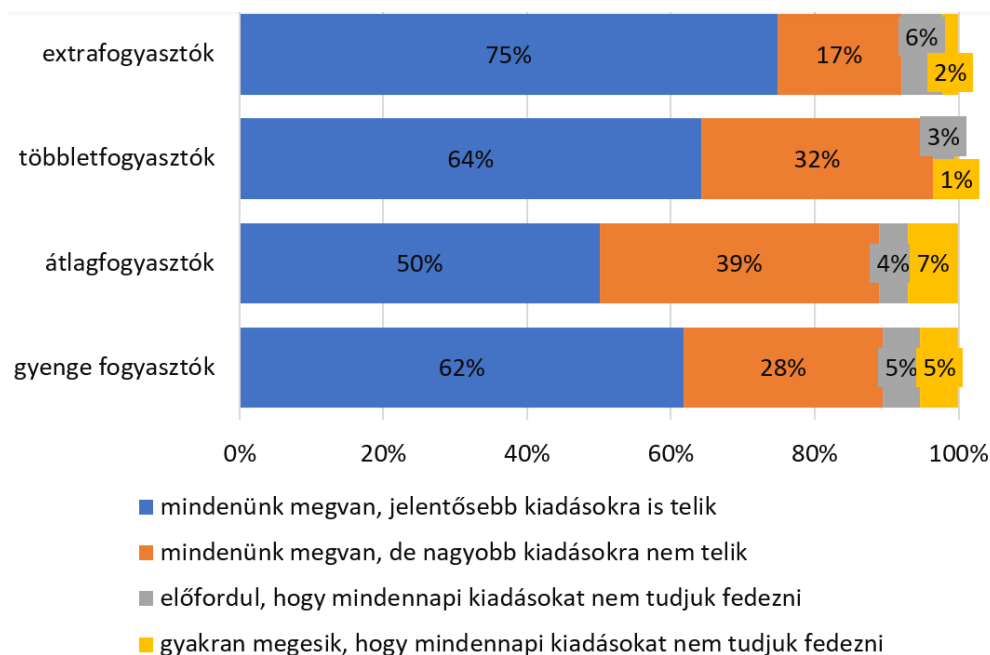
Mérésünk második szakaszában a kultúrafogyasztói csoportokat hasonlítottuk össze a szülői háttérváltozók mentén. Az általunk használt adatbázis alapján a szülők státuszát két dimenzióban is meg tudtuk határozni: egyfelől a szülők iskolai végzettségére, másfelől a szülők anyagi helyzetére vonatkoztak a kérdések.

Elsőként a szülők iskolai végzettségét vizsgáltuk meg. Amely esetben eltérés mutatkozott a végzettségben, ott a két szülő iskolai végzettsége közül a magasabbat tekintettük irányadónak.



6. ábra: A szülők iskolázottságának megoszlása fogyasztói csoportok szerint. $\chi^2=17.002$; $\text{Sig}=.049$

Az összefüggés még éppen szignifikáns különbséget jelez, azt viszont biztosan megállapíthatjuk, hogy az extrafogyasztó tanulói csoport esetében vannak a legmagasabb arányban a diplomával rendelkező szülők (6. ábra).



7. ábra: A szülők anyagi helyzetének megoszlása a különböző kultúrafogyasztói csoportokban $\chi^2=29.127$; $\text{Sig}=.001$

Szignifikáns különbségeket találtunk a kultúrafogyasztói csoportok között a szülők anyagi helyzetének megoszlását vizsgálva (7. ábra). A résztvevők válaszai alapján az extrafogyasztók csoportjába esnek a legnagyobb arányban azok a szülők, akik a legjobb anyagi helyzetben vannak. Ezzel H2 hipotézisünk beigazolódott.

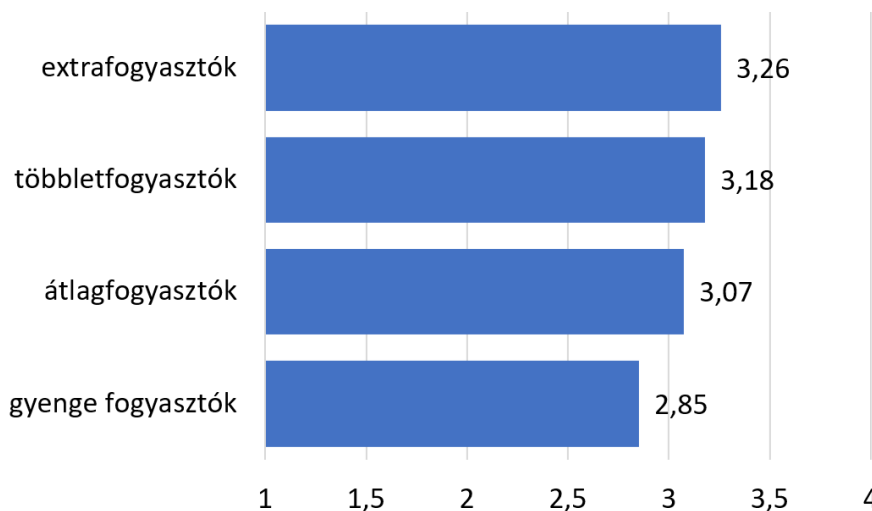
A szülői törődés hatása a kulturális fogyasztásra

A következő mérésben arra kerestük a választ, hogy a szülői törődés milyen mértékben függ össze az egyes csoportok kultúrafogyasztói magatartásával. A szülői törődést a következő változók bevonásával határoztuk meg: milyen gyakran beszélgetnek a szülők gyerekükkel, milyen gyakran tájékozódnak a gyerekek szabadidős tevékenységeiről, milyen gyakran érdeklődnek a tanulmányaikról, illetve milyen gyakran szerveznek közös kulturális programot.

A könnyebb értelmezés érdekében főkomponenst hoztunk létre, amiben redukáltuk a változók „közös” tartalmát (2. táblázat). Minél magasabb a főkomponens értéke, annál magasabb, gyakoribb a szülői törődés.

	Faktorsúly
Szülő-gyerek beszélgetés gyakorisága	.738
A szülő tájékozódása a gyerek szabadideje iránt	.742
Szülői érdeklődés a gyerek tanulmánya iránt	.708
Szülő-gyerek közös kulturális program gyakorisága	.669
Megőrzött információhányad: 51%	

2. táblázat: Szülői törődés főkomponens faktorsúlyai



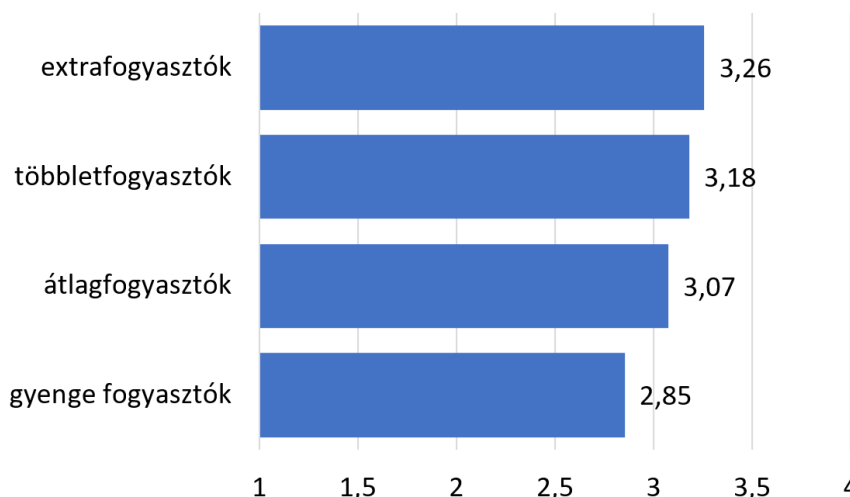
8. ábra: A szülői törődés és a kulturális fogyasztói csoportok közötti összefüggés. $F=10.511$; $Sig=.000$

A 8. ábrán látható, hogy az extra fogyasztók szignifikánsan nagyobb arányban érzékelnek gyakoribb törődést szüleik részéről. Ezáltal H3 hipotézisünk beigazolódt, miszerint azok a tanulók, akikkel többlet foglalkoznak szüleik, magasabb kultúrafogyasztással jellemezhetők.

A szülők zenei háttere

A következő mérésünknel a szülők zenéhez fűződő viszonyát vizsgáltuk meg. Ehhez a következőket vontuk be az elemzésbe: a szülők jártak-e zeneiskolába, szoktak-e énekelni vagy hangszeren játszani, szoktak-e otthon zenét hallgatni, illetve van-e otthon valamilyen klasszikus zenei hangfelvétel.

A tanulói válaszokból egy egyszerű indexet készítettünk. Minél magasabb a szülők által elért pontszám, annál inkább jellemző a szülőkre a zenével, illetve az énekléssel való foglalatosság. Látható, hogy az egyes fogyasztói csoportok között szignifikáns a különbség (9. ábra). Azon tanulók esetében, akik az átlagnál többlet fogyasztanak, jellemzőbb, hogy a szülők otthon is többlet foglalkoznak zenéléssel, zenehallgatással. H4 hipotézisünk ezáltal beigazolódt, miszerint a szülők zenéhez fűződő viszonya és a gyermekeik kultúrafogyasztása pozitív kapcsolatban állnak egymással: minél többlet zenélnek a szülők, annál magasabb kultúrafogyasztás jelentkezik a gyermekeiknél.



9. ábra: A szülők zenéhez fűződő viszonya és a tanulói kultúrafogyasztói csoportok összefüggése. $F=12.328$; $Sig=.000$

Összegzés

Jelen tanulmányunk során arra kerestük a választ, hogy az egyes kultúrafogyasztói csoportok esetében milyen mértékben jellemzőek a zenei tevékenységek a szülők társadalmi státuszának függvényében, továbbá megvizsgáltuk a szülői törődés és a szülők által végzett zenei tevékenységek gyakoriságának alakulását az egyes kultúrafogyasztói csoportok között. Első hipotézisünk beigazolódott, miszerint általánosságban a magasabb kultúrafogyasztói csoportokra jellemzőbb a zenei tevékenység, a zenei aktivitás így szorosan illeszkedik a klasszikus kultúratermékek fogyasztási mintázatába. A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e összefüggés a szülők társadalmi státusza és a kultúrafogyasztói szokások között. Második hipotézisünk szintén beigazolódott, miszerint a magasabb kultúrafogyasztói csoportokra jellemzőbb a szülők magasabb társadalmi státusza. Mindez nem jelent mást, minthogy a felmérésben felhasznált kulturális termékek az elit kultúra termékeinek számíthatnak. Az első két hipotézis tehát rámutat arra, hogy a magasabb társadalmi státuszúak szélesebb kulturális fogyasztási mintázattal jellemezhetők, amihez viszont gyakoribb zenei aktivitás is társul, tehát nincs egyenlő esélye mindenkinek arra, hogy zenetanulásban vegyen részt. Kutatásunkban is igazolódni látszik, hogy a kulturális tőkét, avagy a művészetekben való részvételt a szülői háttér alapvetően meghatározza (Passeron & Bourdieu, 1970; Bourdieu & Passeron, 1977). Harmadik mérésünkben a szülői törődést vizsgáltuk az egyes csoportokban. Ebben az esetben a nagyobb mértékű szülői törődés a magasabb kultúrafogyasztással jellemezhető csoportokra teljesült. Mindez tágítja a társadalmi státusz hatásmechanizmusát. A jobb helyzetben lévő családokra nemcsak nagyobb kulturális fogyasztás, hanem körültekintőbb kulturális átörökítési módszerek is jellemzők. Hasonló területen végzett kutatást Howe és Sloboda (1991), akik a családi háttér és a szülők zenei képzettségének hatását vizsgálták a gyermekek hangszeres óráira vonatkozóan. A felméréshez interjúkat vettek fel a szülőkkel és a gyermekekkel egyaránt. A kutatás eredményei szerint a szülők közül meglehetősen kevesen érdeklődtek a zene iránt, mégis hajlandóak voltak pénzt és időt fektetni gyermekeik zenei tanulmányaiba. A felmérésben részt vevő gyermekek zenei tanulmányait döntően az idősebb testvérek zenei tanulmányai befolyásolták, és a barátok zenei tanulmányai korreláltak a legkevésbé. Mérésünk utolsó szakaszában a szülők zenéhez fűződő viszonyát és a tanulói kultúrafogyasztói csoportok összefüggését vizsgáltuk meg. Elemzésünk Brändström (1996, 1999) eredményeit támasztotta alá, aki a gyermekek zenei tevékenységét és a szülők szociokulturális és zenei háttérének kapcsolatát vizsgálta kutatásában. A 12-13 éves alanyokat (N=369) há-

rom csoportba sorolta az alapján, hogy milyen gyakorisággal, illetve milyen típusú zenei intézményben tanultak. Az adatokat interjúk segítségével rögzítették, melyek alapján igazolták a korábban említett bourdieui (1970) és passeroni állítást (1977), miszerint a gyermekek zenei nevelését, illetve szocializációját a szociokulturális és zenei háttér is befolyásolja.

Előzetes feltételezésünk így beigazolódott, miszerint a szülők zenéhez fűződő pozitívabb viszonya a magasabb kultúrafogyasztási szokásokkal rendelkező csoportokra jellemzőbb.

Irodalom

1. Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In Vasta, R. (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1–60). Greenwich: CT, JAI Press.
2. Bíró, I. F., Hörich, B. & Szalai, T. (2020). Általános iskolai tanulók kulturális fogyasztása a társadalmi státusz függvényében In Váradi, J. (Ed.), *Művészeti körkép*. Budapest: MMA MMKI.
3. Bodonyi, E., Busi, E., Hegedűs, J., Magyar E. & Vizelyi, Á. (2006). A család funkciói. In Hegedűs, J. (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 14–22). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
4. Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Massachusetts, Cambridge: Harvard University Press.
5. Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156–178). Budapest: Új Mandátum.
6. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
7. Brändström, S. & Wiklund, C. (1996). The Social Use of Music and Music Education. *Canadian Music Educator*, 337, 33–36.
8. Brändström, S. (1999). Music Education as Investment in Cultural Capital. *Research Studies in Music Education*, 12(1), 49–57. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X9901200106>
9. Bús, I. (2013). A gyermekkultúra vázlata. In Bús, I. (Ed.), *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd: PTE IGYK és a Gyermekkultúra Kutatócsoport.
10. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
11. Csépe, V. (2016). Zene, agy és egészség. In Falus, A. (Ed.), *Zene és egészség. Zene, egészség, nevelés, test, lélek*. Budapest: Kossuth Kiadó.
12. DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
13. Héjja, B. E., Lehotka, I. & Dragony, G. (2020). Klasszikus kulturális szokások és attitűdök In Váradi, J. (Ed.), *Művészeti körkép*. Budapest: MMA MMKI.
14. Héjja, B. & Szalai, T. (2019). Investigating attitudes and musical taste related to music lessons of primary school students in Debrecen. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 9(2), pp. 318–331. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.27>
15. Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991). Young musician's accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8(1), 39–52. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051700008056>
16. Hunyadi, Zs. (2005). *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
17. Kolosai, N. (2016). A gyermekkultúra jelene. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tősége)* (pp. 9–27). Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Retrieved from <http://www.e-pakk.hu/gykebook.pdf>
18. Kron, Fr. W. (2003). *Pedagógia*. Budapest: Osiris Kiadó.

19. Mihalocsics, Cs., Kismartony, K. & Kolosai, N. (2016). „Segítség, komolyzene!” – Együttgondolkodás az iskolai zenehallgatásról. In Falus, A. (Ed.), *Zene és egészség. Zene, egészség, nevelés, test, lélek*. Budapest: Kossuth Kiadó.
20. Passeron, J. C. & Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du system d'enseignement*. Les Edition des Minuit. Retrieved from https://monoskop.org/images/5/5a/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_La_reproduction_1970.pdf
21. Pavluska, V. (2013). *Milyen kultúrafogyasztók a magyarok? A hazai kultúrafogyasztás átfogó mintázatai*. EMOK-XXII. Országos Konferencia – Hitelesség és értékorientáció a marketingben.
22. Pavluska, V., Jakopánecz, E. & Törőcsik, M. (2016). *Kultúra. A magyar lakosság kultúrával kapcsolatos beállítódása és követett magatartása generációs szemléletű vizsgálattal*. Kézirat. Pécs: PTE KTK, 2018, EFOP-3.6.1-16-2016-00004
23. Pléh, Cs. & Barkóczi, I. (2016). A korai zenei nevelés ötletesebbé és hajlékonyá tesz. In Falus, A. (Ed.), *Zene és egészség. Zene, egészség, nevelés, test, lélek*. Budapest: Kossuth Kiadó.
24. Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
25. Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
26. Réthy, E. & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. Retrieved from <https://mek.oszk.hu/05400/05467/>
27. Szűcs, T. (2019). *Az alapfokú művészeti iskola, egy esélynövelő iskolatípus*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
28. Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London: Brealey.
29. Váradi, J. (2013). Felmérés a kulturális rendezvények látogatottságáról, valamint a gyermekek zenei ízlésére ható tényezőkről és zenei ízlésvilágukról. *Parlando*, 2013, 3. Retrieved from <https://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-21-Varadi.htm>
30. Váradi, J. (2019). Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben. *Magyar Művészet*. Budapest: MMA Kiadó, 7(3), 59–66.
31. Váradi, J. (2020). Egy felmérés eredményei a tanulók részvételéről élőzenei hangversenyen és operaelőadáson In Váradi, J. (Ed.), *Művészeti körkép*. Budapest: MMA MMKI.

Exploring factors affecting elementary school students' cultural consumption

Our study aims to explore those factors that influence the cultural sensitivity of students aged 8–13 years. We set up our hypotheses based on the theory of Bourdieu and Passeron and the research of Hunyadi. Our main question is how instrumental studies, the frequency of singing, and social status affect cultural consumption. In our research, we examined the impact of parental attitudes on the music consumption habits of children. To study the role of cultural capital, we used international models. Our exploratory research aims to examine in what form and to what extent the different manifestations of cultural capital prevail in the dimension of cultural consumption. Our results supported that higher education, higher parental care, parents' musical capital, and good financial status increase the chances of cultural consumption. Families that have higher social status can be characterized by a broader cultural consumption pattern which is accompanied by more frequent musical activity. Families in a better position are characterized not only by higher cultural consumption but also by more prudent methods of cultural transmission.

Keywords: cultural consumption, music education, cultural capital

Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében

Vida Gergő*

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.7

A tanulási zavarral küzdő tanulók aránya hazánkban folyamatosan nő (KSH, 2019) és a köznevelés Pareto-elemzése (Mrázik, 2017) azt mutatja, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja áll a problémák jelentős hányadának hátterében. Ugyanakkor nincs a tanulási zavar azonosításában használható egységes meghatározás, mely tanulói képességteszt-eredményekhez rendelhető lenne. Releváns kérdés tehát, hogy milyen elvek alapján azonosítható a tanulási zavar. Ennek kialakítása segítséget jelenthet a hétköznapi pedagógiai praxis számára a tekintetben, hogy mikor kezdeményezzen vizsgálatot. Emellett segítség lehet a tanulási zavar megállapításában is. Hiányában nem alkotható egységes elmélet a tanulási zavarról, ami hatással lehet a diagnosztizáló, ellátó rendszerre és a teljes köznevelésre. Nem a diagnosztikus értékelést és szűrést jelentékteleníti el, hanem a kapott eredmények dekontextualizációs értelmezését vetíti előre, és azzal a kockázattal jár, hogy a kapott eredmények egységes értelmezése lehetetlenné válik. A diagnosztikát végző szakember autonómiája és felelőssége ezáltal nő. Kvantitatív kutatás (Vida, 2020) igazolja, a tanulási zavar kategóriája sem a tanulási, sem a kognitív képességek alapján nem egységes. Az is igazolást nyert, hogy a feltárt képességprofil egy szűk szegmense, a memória kap szerepet a tanulási zavar megállapításában. Ez jelenleg a hazai köznevelésben elterjedt oktatási gyakorlattal függ össze, amely igazoltan (Vida, 2020) a küldő pedagógusok tanulási zavarról való vélekedésén alapul. A háttérben meghúzódó vélekedések, nézetek és elméletek kvalitatív eljárásokkal feltárhatók. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a vizsgálatot végző szakértők stratégiája a tanulási zavar diagnosztizálása során indukcióként, dedukcióként esetleg abdukcióként értelmezhető-e.

Kulcsszavak: abdukció, kvalitatív kutatás, tanulási zavar

Bevezetés

A tanulási zavar azonosítására hazánkban gyógypedagógiai és pszichológiai tesztekkel használnak orvosi anamnézis felvétele mellett (Nagyné & Torda, 2015). A gyógypedagógiai tesztek iskolai készségeket vizsgálnak, sztenderdizálásuk részben megtörtént. A pszichológiai vizsgálat az érintett gyermekek intelligenciáját méri, de egyes nemzetközi és szaktudományos trendeknek megfelelően (Fletcher, 2012), valójában csak a munkamemória szegmensére koncentrál a diagnosztika a megalkotott profilban. Ezt a továbbiakban részletesebben kifejthetjük. Az intelligenciavizsgálat hazai populációra vonatkozó sztenderdizálása megtörtént (Nagyné & Szerencsés, 2008). A tesztek alkalmazását és a levonható következtetések megfogalmazását protokoll és törvényi rendelet szabályozza. A felsorolásban szereplő tesztek mindegyike kvantitatív eljárásnak tekinthető, és diagnosztikus, normatív értékelésre terjed ki a kompetenciahatáruk (Arató, 2017).

Ezek alapján feltételezhető, hogy jól körülírt elmélet vezérli a diagnosztikus folyamatot, mely egyértelműen lehatárolja a kvantitatív mérések eredményeiből levonható következtetéseket. Ezek a következtetések rende-

* Adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, vida.gergo@sopron-uni.hu

let által szabályozott tartalmi és formai megkötések mellett szakértői véleményben kerülnek megfogalmazásra, melyben a szakértő leírja, hogy a vizsgált gyermek, tanuló tanulási zavarral küzd vagy sem.

A diagnosztikai folyamat valamennyi lépésének elemzése is azt mutatta, hogy a tanulási zavar tudományos meghatározása, törvényi körülhatárolása dichotómiákkal küzd (Csépe, 2008), és a teszt eredményeihez szorosan nem köthető a diagnózis. Kvantitatív kutatások utalnak rá, hogy a tanulási zavar és a képességprofil a továbbtanulás szempontjából sem releváns tényező, így a hatékonyság ezen szegmensére sem utal (Vida, 2019). Pedagógusok értékelési gyakorlatát feltárva elmondható, hogy a hangsúlyos hazai pedagógiai praxis által célzott képességterület sem kifejezetten releváns a diagnosztikus folyamat meghatározásában (Vida, 2020). Azaz a kutatott pedagógiai gyakorlat által leginkább célzott képesség hiánya sem jelenti okvetlenül azt, hogy tanulási zavarral diagnosztizálják a tanulót. Felmerül a kérdés, hogy ha nem szorosan a teszteredmények, a törvényi szabályozás vagy tudományos elmélet keretei mentén történik a tanulási zavar megállapítása, akkor mégis mi irányítja a folyamatot. További kérdésként megfogalmazható, hogy egyáltalán leírható-e a tanulási zavar egyetlen jól körülhatárolt és egységes csoportként.

A tanulási zavar megállapításának folyamatára a bevezetésben már kitértünk, illetve erről teljes terjedelmében hozzáférhető forrás (Nagyné & Torda, 2015). Jelen tanulmány fókuszához tartozóan főbb pontokba szedjük a tanulási zavar megállapításának lépéseit, és megfeleltetjük adott logikai lépéssorozatnak, hogy feltáruljon a folyamat valós természete. Ennek során azonban nem célunk a diagnosztikai lépések részletes tárgyalása, hiszen az a fókuszon kívül esik és már feltárt.

Felmerül a kérdés, hogy egyáltalán miért releváns a tanulási zavar folyamatának logikai műveletekre történő bontása, módszertani megfeleltetése. A hazai statisztikai elemzések azt mutatják (KSH, 2019), hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók aránya folyamatosan növekszik. A pénzügyi szabályok módosításával is megpróbálták elejét venni annak, hogy a tanulási zavarral küzdők aránya tovább növekedjen, ugyanis feltételezték, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók ellátására fordítható többletforrások állhatnak a háttérben, mintegy túldiagnosztizálást okozva (Vida, 2019). A költségvetési megszorítások azonban láthatóan nem lassították számottevően a növekedést (KSH, 2019). Ez felveti annak a lehetőségét, hogy vagy nem volt hatékony az átalakítás, vagy nem ez állt valójában a növekedés hátterében. A köznevelést terhelő problémák Pareto-elemzése is megmutatta (Mrázik, 2017), hogy a problémák az SNI integráció körül sűrűsödnek. A kutatást pedig azért releváns a tanulási zavarral küzdő tanulókra szűkíteni, mert a tanulási zavar meghatározása a törvényekben sem kötött a tesztek eredményéhez. Teszteredményekre a szakmai protokoll sem hivatkozik (Nagyné Réz, 2012).

Adott tehát egy tanulói csoport, amellyel kapcsolatos problémák kiemelkedően fontosak napjainkban a hazai köznevelésben, de diagnosztikus méréseken alapuló meghatározásuk, azaz konkrét mérési és teszt eredményekhez kötött azonosításuk egyelőre megoldhatatlan feladat. Emellett csoportba sorolásuk törvényi, módszertani szempontok szerint sem lehatárolt, illetve nem köthető egy konszenzusosan meghatározott elmélet-hez sem. A pénzügyi szempontú besorolás még a leginkább megfogható ellátási kategóriaként (Csépe, 2008). Az ellátási kategória fogalma jelen kontextusban a következőképpen fogalmazható meg: azok a gyermekek tekintendők tanulási zavarral küzdőknek, akiknek iskolai előmenetele csak gyógypedagógiai segítség mellett szavatolható. Azonban ez is több problémát vet fel, és a tanulási zavarral küzdők csoportját nem határolja körül élesen, főleg nem a tesztek eredményeinek aspektusából. Mindebből az következik, hogy a „szakmai modell akkor működik, ha az alacsony iskolai teljesítmény az SNI-hez köthető teljesítményeltérésektől jól megkülönböztethető” (Csépe, 2008, p. 141). Csakhogy, ahogy arra utaltunk, nincs meghatározott elméleti keret, melynek megfeleltetett teszteljárások kerülnek alkalmazásra, így kutatómódszertani szempontból nem igazolható annak megkülönböztetése, hogy vajon adott probléma hátterében tanulási zavar áll, vagy sem. Az alacsony iskolai

teljesítményt sem feleltették meg egységes szempontrendszernek, mellyel akár adott intézményen belül értelmezhető lenne. Továbbá a szakértői vizsgálat protokolljában meghatározott tesztek eredményeit sem kötötték össze az iskolai mérés-értékelési rendszerrel kvantifikált keretek között, ezért az alacsony iskolai teljesítmény megfoghatatlan kategória. Ennek oka, hogy igazolt vagy meghatározott az alacsony iskolai teljesítmény fogalma akkor lesz, ha a tesztet minden esetben egy egységes elméletre alapozottan állítják össze és értékelik, illetve normát állapítanak meg ahhoz igazodóan a teszteredményekre építve. Számszerű teszteredményekhez rendeltetn sem a tanulási hatékonyság, sem a tanulási zavar nem került meghatározásra (Kuncz & Mészáros, 2008). Így ismeretlen, hogy pontosan milyen pontértékek írják le a tanulási zavart. Mindez alapvető hatást gyakorol a teljes rendszerre. A gyógypedagógiai tesztek háttérben álló elmélet még kevésbé körvonalazott, vagy nem a pszichológiai vizsgálattal összehangolt elméleten alapul, hiszen konkrét összefüggésekre csak utalásokat találhatunk (Kuncz & Mészáros, 2008). Mindez önmagában nem feltétlenül probléma vagy hiátus, de a logikai következtetés útját, azaz a diagnózis létrehozásának módját alapvetően meghatározhatja.

Alkalmazott módszertan és a kutatott minta

Jelen tanulmánnyal tehát az a célunk, hogy feltárjuk, miként működik a tanulási zavar megállapítása. Feltáráható-e vezető elmélet az eredmények értelmezése mögött és/vagy a kategóriába sorolás alkalmával? Előfelvetésünk, hogy létezik ilyen elmélet, hiszen van törvényi, szaktudományos, pénzügyi szempontú meghatározás a tanulási zavarral kapcsolatban, bár azok teljes átfedésbe nem hozhatók (Bolla, 2014). Az elvégzett kutatás célja az, hogy az elméletet felfedezzük a tanulási zavar kategóriája mögött. Hipotézisként azt fogalmazhatjuk meg, hogy létezik a kategóriába sorolást támogató elmélet. Kutatói kérdés, hogy melyik és milyen elmélet azonosítható a kategorizálás mögött.

Tekintve, hogy a tanulási zavar megállapításának folyamata a törvények által szabályozott, mely szabályozás a felhasználható eszközök, tesztek körére is kiterjed, illetve a megfogalmazható megállapítások egy része is kötött, relevánsnak tűnik ezen információk vizsgálata. A megállapításokat ugyanis a diagnosztikát végző szakemberek irányított tartalmú szakértői véleményben rögzítik. A tartalom megszabottsága arra vonatkozik a rendeletek esetében, hogy milyen sorrendben kell összefoglalni az eredményeket, megállapításokat, milyen javaslatoknak kell feltétlenül belekerülniük az összegzésbe és pontosan melyik egységbe. Ennek ellenére a teszteredmények értelmezésével kapcsolatban teljes a szakemberek autonómiája, például arra, hogy egy helyesírási teszten mennyi és milyen jellegű hiba értelmezhető adott esetben írászavarnak, már nem terjed ki a szabályozás. Logikus felvetésnek tűnik tehát, hogy a szakértői vélemények elemzése közelebb juttathat minket a háttérben meghúzódó elmülethez. A szakértői véleményekben feltüntetett képességprofilokra vonatkozó számszerű adatok és a kategóriákba sorolás eloszlásainak mennyiségi elemzése már korábban kutatás tárgyát képezte (Vida, 2019), de ez a statisztikai elemzés alkalmatlan a háttérben meghúzódó elmélet feltárására, ezért kvalitatív stratégia alkalmazása mellett döntöttünk a továbbiakban.

Ez indokolta a megalapozott elmélet alkalmazását (Horváth & Mitev, 2015), hiszen feltételeztük, hogy a szöveg tartalomelemzéséből nyert adatok kirajzolnak egy elméletet, amely összevethető lesz egy a korábbi felsorolásban megadott meghatározással (pénzügyi, törvényi, szaktudományos terület elméletei), vagy akár új elmélet megalkotását teszik majd lehetővé. A megalapozott elmélet (továbbiakban GT) fogalma is tekinthető azonban egyfajta gyűjtőfogalomnak, és tekintve jelen kutatás célkitűzéseit indokolható a fogalmi distinkció. A tervezett és végrehajtott stratégia Strauss és Corbin felfogásához illeszthető, hiszen adott kategória és jellemző kifejezések vezették a folyamatot (Sántha, 2018). Habár Glaser fogalomindikátor-modellje (Horváth & Mitev, 2015) vonásaiban nagyon hasonló, jelen kutatásban a fogalmi dichotómiák miatt az induktív és a deduktív

logikát kombináltuk. Emellett a kutatást előre elterveztük, és a validálás releváns faktornak tűnt, ezek alapján Corbin és Strauss GT meghatározásához közelítettünk (Kulcsár, 2008).

Az elemzés tehát a Baranya Megyei Szakértői Bizottság által a 2019/20-as tanévben 2019 szeptembere és 2020 januárja között kiadott szakértői vélemények gyógypedagógiai vizsgálatot leíró és a megállapításokat összegző szövegrészeket érintette. Ez a kutatás időintervalluma is. Az adatok, szakértői vélemények digitális formában elérhetők, a Bizottság biztosította a kutatási engedélyt és a hozzáférést, miután a személyes és érzékeny adatok védelmét garantálni látták. Éppen ezért minden szakértői véleményből csak az érintett rész került elemzésre, azaz a gyógypedagógiai vizsgálathoz rendelhető szövegtörzset. A szakértői vélemények részleteihez kódszámot rendeltünk, hogy az anonimitást biztosíthassuk, ezáltal viszont visszakereshető és kezelhető is lett az elemzés során az adathalmaz. A pszichológiai vizsgálat leírása a szakértői véleményekből azért nem került a kutató szövegek közé, mert szabályozott a tartalma, illetve a teszteredményekhez rendelt értelmezés és elmélet is ismert, adott. Tehát a teszt felvétele után a tesztet elemző pszichológus gyakorlatilag egy megoldókulcs jellegű szövegtörzsből a pontszámokhoz illeszti egy nagyobb, összefüggő szövegbe. Ennek vizsgálata tehát ezért sem indokolt. A gyógypedagógiai vizsgáló eljárások esetében, ahogy arra korábban kitértünk, ilyen megfeleltetés (megoldósablon vagy sablonszöveg pontszámokhoz) nincs, illetve az összegzés vizsgálata azért indokolható, mert abból feltételezhetően kirajzolódik, hogy milyen eredmények (például a pszichológiai tesztek eredménye) és milyen hangsúllyal kerülnek felhasználásra a diagnózisalkotás során.

Tekintve, hogy a tanulási zavar elméletét kerestük az elméleti mintavételnek (Horváth & Mitev, 2015) akadálya nem volt, és elérhetővé vált a teljes minta is. Annyi szűrés történt, hogy csak a tanulási zavarral küzdő gyermekekre, tanulóira vonatkozó szakértői vélemények kerültek a mintába, azaz a 2019. szeptember 9. és 2020. január 5. között készült szakértői vélemények digitális formájában, gyógypedagógiai és összegző megállapításaira vonatkozó részek. A tanulási zavarral küzdők gyermekekre vonatkozó szakértői vélemények száma a teljes mintára vetítve 340 darab. Ebből véletlen kiválasztás mellett kezdtük az elemzést, melyet az elméleti telítődés eléréséig folytattunk (Horváth & Mitev, 2015). Az elméleti telítődés alatt jelen kutatásban az értjük, amikor újabb kódok már nem bukkantak fel a szövegekben, és ismétlődött a korábbi minta. Tehát „az adatokban már nincs újszerű szempont, és a kategóriákat teljes mértékben interpretálták” (Mitev, 2012, p. 25). Tekintve, hogy elvileg a tanulási zavart dekódoló szakértői véleményekről volt szó, várható volt, hogy egy jól definiált szókészlettel írják körül adott elmélet alapján a tanulási zavar meghatározását vagy az annak megfeleltethető faktorokat. Mivel az induktív és a deduktív logika között mozogtunk, indokolható az abdukció is (Sántha, 2020). A későbbiekben kifejtjük, hogy miben és hol mozdult el a kutatás az abdukció felé annak ellenére, hogy a diagnosztikus folyamat mögött rejlő elmélet feltárása volt a célunk.

A szövegeket Grounded Theorynek megfelelő kódolási lépéseken keresztül elemeztük (Gelencsér, 2003; Sántha, 2009). A szövegelemzés manuálisan folyt, intrakódolás alkalmazása mentén (Sántha, 2013). A két kódolás között két nap telt el. Az elméleti telítődés az ötödik, véletlenül választott szakértői vélemény esetében igazolhatóvá vált, így a kódolást nem folytattuk. A kutató szakértői vélemények mintavételezéseinek szempont volt, hogy a véletlenül választott szövegek ne ugyanazon gyógypedagógustól származzanak, ezért két lépésben zajlott maga a mintavételezés. Mivel kódokkal láttuk el a szövegeket, visszakereshető volt, hogy ki írta az adott véleményt. A véletlenül választott vélemények esetében ezért két alkalommal szelektáltunk és szűrtünk, valamint helyette újabbat emeltünk be a 340 darabos teljes mintából, hogy ne legyen azonos szerzőjű a vélemények között. Ezt a döntést azért hoztuk, mert bár a szakértői vélemények különböző időpontban történt vizsgálatokat kódoltak (ez még a véletlenül azonos szerzőtől választottak esetében is teljesült), más gyermek vizsgálatát rögzítették a szakértők. Így nem láttuk teljesülni azt a kitétel, hogy bár ugyanattól az alanytól szár-

mazik, de eltérő időpontban rögzített szöveg (Mitev, 2012). Ezért, ha ugyanazon szerző, azaz gyógypedagógus szövegeit kódoltuk volna újra és újra, akkor feltételezhetően a minta is előbb telítődött volna, illetve a levonható következtetések kiterjeszhetősége is jelentősen szűkült volna. Legfeljebb az adott szerzőre, gyógypedagógusra tudtunk volna magabiztosan következtetni.

A tartalomelemzés eredményei

A szövegek kódolása során már az a tény is fontos információval szolgált, hogy az ötödik szakértői véleménynél bekövetkezett az elméleti telítődés. Ez alapján feltételezhető, illetve úgy tűnik, mintha a kutatási mintában a tanulási zavar leírására és diagnosztizálására öt „sablon” állna rendelkezésre. Mivel meglepő eredménynek tűnt a korai elméleti telítődés, a kapott eredmények tükrében egy újabb szakértői véleményt elemeztünk, a 340 darabos mintán kívül teszt jelleggel. A fenti eredményt megerősítette, hogy valóban bekövetkezett az elméleti telítődés már az ötödik szakértői vélemény esetében. Tekintve a törvények által szabályozott formai megkövetéseket fennállhat annak a veszélye is, hogy a szigorú formai szabályozás és egységesítési törekvés a tartalom mélyebb rétegét is érintette. Egyelőre ez is inkább feltételezés, mely nem tartozott kifejezetten a kutatás fókuszához, de az eredmények ebbe az irányba mutatnak. Ennek pozitív vonása, hogy egységes szakértői vélemények születtek és születnek a folyamat során, ami minőségbiztosítási szempontból releváns lehet, viszont mindez továbbra sem kötött sztentendizált gyógypedagógiai tesztek eredményeihez vagy adott elmülethez, ám legalább egységes a megfogalmazás.

A kódokat szelektív csoportokba sorolva feladat, képesség és deficit kategóriákat fogalmaznak meg a szakértői vélemények. A szelektív kódolásnál igyekeztünk egyszerre csak egy kategóriára összpontosítani, hogy feltárhassuk azt az elmélet magot (Mitev, 2012), melyből kirajzolható a tanulási zavar meghatározása. Ez indokolta a feladatok, képességek és deficit szelektív kódcsoporthasználatát, hiszen a tanulási zavar feltárása során adott feladatokat végeztetnek a gyermekekkel, hogy feltárják azon képességeiket, melyek adott deficit mentén rendeződve írják le a tanulási zavart. Ezen a ponton kívánok arra utalni, hogy Corbin és Strauss GT elmélete szerint a kódok kapcsolódása komplexebb, mint a konzekvens dedukció vagy indukción használata. Ez mozdította a kutatást az abdukció irányába is, hiszen maga a mozgás az indukción és a dedukción között az abdukcion egyik lényegi vonása (Sántha, 2020).

A képességek kódolásából azonban egységes elmélet nem fejthető vissza, legalábbis az elvégzett kutatás során nem sikerült a szelektív kódcsoporthat egyetlen szaktudományos képességrendszernek sem megfeleltetni.

A szelektív, feladat kódok viszont illeszkednek az iskolai körülmények között végzett feladatcsoporthoz, tehát a szakértői vélemény tartalmazhat a praxis számára is hasznosítható adatokat, ugyanis az iskolai feladatokhoz nagyon hasonló gyógypedagógiai eljárásokat alkalmaznak a vizsgálat során, ezért azok eredményeinek megfogalmazása a szaktanárok számára is releváns lehet. A szövegek tartalomelemzése megmutatta azt is, hogy a szakértői vélemény hangsúlyos része a deficitet leíró szelektív kódcsoporthat. Mennyiségét tekintve a kutatott szövegrészek harmada ezt kódolja: hiányt, lemaradást, összességében deficitet fogalmaz meg. Bár a szakértői vizsgálat számára releváns protokoll kifejezetten kitér arra, hogy ne „hiánylistát” közöljön a szakértői vélemény (Nagyné & Torda, 2015, p. 60), ennek tükrében ez mégis megtörténik.



1. ábra: A Grounded Theory a kutatásban – saját készítésű ábra (Mitev, 2012 alapján)

A kódolás eredményei – köztük az alacsony esetszám mellett bekövetkezett elméleti telítődés – utaltak arra is, hogy sok információ elvész, azaz nem kerül a szakértői véleményekben felhasználásra a megállapítások megfogalmazásakor. Ezek a megállapítások inkább a deficit mentén igyekeznek igazolni a tanulási zavar fennállását. Így a hiányzó adatok miatt a megalapozott elmélet stratégiája nem volt használható, hiszen legfeljebb deficit kategóriaként tudnánk ez alapján a tanulási zavart jellemezni, meghatározni – valójában azt, hogy adott pedagógiai feladatban milyen deficittel küzd a tanuló. Ez a megállapítás ráadásul a kutatott mintában nem kapcsolódik a pszichológiai teszt eredményeihez. Az intelligenciateszt eredményeit kifejtő rész és a gyógypedagógiai vizsgálat két külön blokk a szövegekben, egyesítésük, kölcsönös hivatkozásuk a vizsgált véleményekben nem történt meg. Minimális tartalmi egység van, ahol átfedésbe kerülhet a pszichológiai és a gyógypedagógia eredmények értelmezése, és annyira általános megfogalmazásokat tartalmaz, illetve sablonszerű, hogy mélyebb tartalom ebből az elemzés során nem volt kinyerhető. A sablonok mögött álló elméletnek pedig csak kis része hozzáférhető.

A szakértői vélemények tartalomelemzése így zsákutcának bizonyult, megalapozott elméletet a kódrendszerre és a vizsgálat eredményeire nem építhettünk. Ez is releváns eredmény és tanulság azonban, hiszen igazolta, hogy a tanulási zavar megállapítását nem egy meghatározott elmélet vezérli a háttérben. Ez ugyanis nem volt felfedhető, kódolható a szövegekben. Az adatvesztést, melyet vélhetően a szigorú formai szabályozás és a terjedelemmel kapcsolatos megkötések okoznak, nem tudtuk kompenzálni, így a szerzők, azaz a diagnosztikát végző gyógypedagógusok nézeteivel és vélekedésével kapcsolatban következtetést nem tudtunk levonni.

Azt viszont sikerült igazolni, hogy a pszichológiai és a gyógypedagógiai diagnosztika a kutatott minta szakértői véleményeiben két különálló egység, és nem feltétlenül kapcsolódnak szervesen egymáshoz. Tehát szinte

kizárható, hogy egyik vagy másik vizsgálati eredmény induktív módon hatással van a levont következtetésekre – a szövegekben legalábbis erre nincs utalás.

Mivel a szövegekben a gyógypedagógiai vizsgálatok eredményeinek leírásakor és értelmezésekor a pszichológiai vizsgálathoz hasonlóan nem hivatkoznak számszerű teszteredményekre, illetve, ha van is ilyen, akkor azt nem feleltetik meg az intelligenciateszthez hasonló módon kvantifikált kategóriáknak, nem igazolható, hogy a teszteredmények és pontszámok közvetlen hatással lennének a diagnózis megállapítására. (Már amennyiben a tanulási zavart diagnózisnak nevezhetjük.) Ezért sem generálható elmélet a szövegekből, hiszen mérési eredményekre számszerűen nem utal, a nézetek, vélekedések dekódolásához pedig tartalmát és terjedelmét tekintve is kicsi a szövegkorpusz, legfeljebb a deficitorientált nézet igazolható.

Ha a kapott adatok alapján akarnánk a tanulási zavar kutatásra vetített munkadefinícióját megalkotni, akkor legfeljebb annyit mondhatnánk, hogy „*kétszemélyes helyzetben végzett, iskolai feladatokhoz nagyon hasonló kihívások során mutatkozó valamilyen képességihiány, deficit, mely teszteredményekhez nem köthető*”. A kutatásnak természetesen nem volt célja, hatóköre sem tette lehetővé általános érvényű meghatározás megalkotását. Éppen ezért tartózkodnánk ennek megfogalmazásától a korábban felsorolt nehézségek miatt. Ráadásul, ha ezt az elméletet generálnánk, akkor megkérdőjelezhető lenne a szakértői vizsgálat során elvégzett tesztek létjogosultsága is. Helyette inkább megpróbáljuk megkeresni azt a leírást, amely a leginkább illik a diagnózisalkotás folyamatára. (A kódolás eredményei az 1. számú mellékletben olvashatóak. A szövegek hossza átlagosan 260 szó; 1. kódolás: 2020.01.14; 2. kódolás: 2020.01.19.)

Formális gondolkodási műveletek a tanulási zavar megállapításában

A korábbi fejezetben bemutattuk a kutatott szöveg sajátosságait a tartalomelemzés alapján. Most a fókuszhoz igazodva, releváns mértékben bemutatjuk a tanulási zavar diagnosztikájának lépéseit.

A tanulási zavar megállapításának első állomása, hogy a szülő vagy a pedagógus, illetve kettőjük interakciója és együttműködése eredményeképpen az iskolai diszfunkciókkal kapcsolatban kéri, illetve kéri a diagnosztikus folyamat megindítását. Ennek lépéseit, kérelmét és lehetőségeit rendelet szabályozza, részletes tárgyalása nem tartozik a tanulmány fókuszához. A diagnosztikus protokoll alapján, az érintett tanuló a beérkező kérelem tartalma alapján és a járási szakértői bizottság előzetes véleményére és diagnosztikai tapasztalataira alapozva időpontot kap a megyei szakértői bizottsághoz tanulási zavar megállapítása vagy elvetése céljából. Mivel minden esetben előzetesen vizsgálták, illetve a kérelemhez pedagógiai jellemzést is kell csatolni, valamint a szülő is kifejezheti írásban az észrevételeit, komplex esetleírás birtokában kezdheti már meg a diagnosztikus munkát a megyei szakértői bizottság. Egyedül a megyei szakértői bizottság kompetens a tanulási zavar megállapításában, bár mint láttuk, a járási bizottság kezdi a diagnosztikai folyamatot. A szülő minden vizsgálati helyszínen interjún vesz részt, melynek kérdései nincsenek konkretizálva, és rögzítésre sem kerül. Az anamnézis részeként tekint erre a diagnosztikus protokoll. A korábbi eredmények alapján itt történik az első nagy adatvesztés azzal, hogy az elhangzottak semmilyen formában nem kerülnek rögzítésre, így hivatalosan felhasználásra sem. Ezután vagy akár előtte, orvosi anamnézis kerül felvételre, melyet az orvos írásban rögzít. Ezután pszichológus és gyógypedagógus vizsgálja a gyermeket, tanulót. Ahogy arról korábban írtunk, megkezdődik a tesztek felvétele és az eredmények kiértékelése, majd a tanulási zavar megállapítása vagy kizárása. A szülői interjút leszámítva, ezek az eredmények adott terjedelemben megjelennek majd a későbbi szakértői véleményben, a tanulási zavar esetében azonban továbbra is – ahogy azt korábban bemutattuk – leginkább különálló egységekben, egymástól elszigetelten, hiszen a szövegben nem utalnak egymás megállapításaira a diagnosztikát végző szakemberek. Az elvégzett kutatás felfedte, hogy a tanulási zavar megállapítása során nem közvetlenül a vizsgálati eredmények-

re támaszkodva, kizárólag a tesztek számszerű mérési adatai alapján azonosítják a tanulási zavart. Ezért a tanulási zavar megállapítása nem kizárólag deduktív vagy induktív folyamat. A mérési adatokon kívül eső faktorok azonban továbbra is ismeretlenek. Viszont az sem állítható, hogy tudatos abdukció zajlik, hiszen ebben az esetben a szakmai ajánlásoknak és a módszertani lépéseknek ezt tartalmazniuk kellene. Ezért használjuk a tanulmány keretei között az intuitív abdukció munkadefinícióját, bár ez fogalmi zavart okoz, hiszen logikailag egymást kizáró definíciókról van szó. Az ellentmondásos munkadefiníció viszont azért indokolt, mert azt csak az elemzés végén mondhatjuk ki, hogy a tanulási zavar megállapítása valójában abdukcióra alapozott, viszont fontos elemei hiányoznak. Ezért a végső, kutatási eredményekre alapozott megállapításig indokoltnak tartottuk ennek fenntartását, bár valójában a tényleges kérdés az, hogy történik-e egyáltalán abdukció.

Azt már a tartalomelemzés során igazoltuk, hogy konzekvens indukciónak, dedukciónak, esetleg abdukciónak a kapott mérési adatokat nem vetik alá a tanulási zavar azonosítását végző szakértők. A mérési eredmények értelmezésének módja, esetleg egységessége nem azonosítható közvetlenül a szakértői véleményekből. Habár valójában tudatos abdukcióról nem beszélhetünk, az indukció és a dedukció közötti ingadozás miatt indokolt az abdukció fogalmi keretét a tanulmány fókuszához és terjedelméhez igazítva feltárni. Ezáltal érthetővé válhat, hogy hol vannak a fontos eltérések az általunk vizsgált diagnosztikus folyamatban a tudatosan alkalmazott módszertanhoz képest.

Dedukció	Indukció	Abdukció
A) Minden tanuló szorgalmas. B) Péter tanuló. C) Péter szorgalmas.	C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. A) Minden tanuló szorgalmas. (?)	A) Minden tanuló szorgalmas. C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. (??)
Ez deduktív következtetés, A-ból és B-ből következik C. A következtetés e formáját gyakran megtaláljuk a matematikában és a klasszikus logikában.	Ez induktív következtetés, ahol C és B után, noha valószínű, de nem meggyőzően igaz A. Itt tűnhet fel a szubjektivitás, hiszen ha csak szorgalmas tanulókat ismerünk, akkor ebből az esetből kiindulva általánosítunk.	Ez abduktív következtetés, ahol noha A és C szerint B lehetséges, de semmi esetre sem valószínű. A következtetés bizonytalan, helyességére nincs egyetlen bizonyított eset sem.

1. táblázat: A dedukció, az indukció és az abdukció értelmezése (Sántha, 2011, p. 48)

A fenti (1. táblázat) alapján tehát azt mondhatnánk adott esetben, hogy:

A: „Péter helyesírása rossz” (megfigyelés)

C: „A diszlexiások helyesírása rossz”

B: „Péter diszlexiás”.

A tartalomelemzés is erre utal, hogy ez történik a szakértői folyamat során is. Azonban ez ebben a formában nem teljesen helyes a formális logika alapján. Ugyanis Péter helyesírása alapján visszakövetkeztetünk arra, amit biztosan tudunk, hogy a tanulási zavarral küzdők helyesírása rossz (csak a példa kedvéért egyszerűsítünk), azaz abduktív magyarázatot állít fel a diagnózisa az alapján, amit tud, és amiről meg van győződve (Gál, 2012, p. 145). Ez viszont azért nem helyes logikai szempontból „mivel a feltétel utótagjának igazsága alapozza meg az előtag igazságát. Az informális logikában e helytelenség neve az utótag állításának szofizmája.” (Gál, 2012, p. 144). Ezért a következőképpen tudunk az informális logika szerint érvelni:

A: „Ha valaki diszlexiás, akkor rossz a helyesírása”

C: „Péter helyesírása rossz”

B: „Péter diszlexiás”

Az abdukció egyes elemei tehát tetten érhetők a szakértői vizsgálatokban. Az abdukció meglétét igazolja, hogy teszteredményekből és megfigyelésekből származtatható hipotézisek felállítása történik a vizsgálati protokoll szerint. Ami viszont megkérdőjelezi az abdukció alkalmazását a szakértő vizsgálat során, hogy ez a fajta logika szövegszinten nem fellelhető a szakértői véleményekben. Az indukció és a dedukció közötti mozgás sem igazolható egyértelműen a kutatott szövegek alapján. Ez nem is elvárható, hiszen a protokoll iránymutatása sem egyértelmű és adott mérési eredményekhez rendelt. A diagnosztikát végző szakember nem fogalmazza meg, hogy a tanulási zavar megállapítását vagy elvetését a szülői interjú, az orvosi anamnézis, a pszichológiai teszt miként erősíti meg, vagy éppen tereli másik irányba. Így a logikai kapcsolat nem visszafejthető és nem is eredményekre alapozott, csupán a folyamat egyes lépései utalnak erre. Emiatt hasonlítható inkább az egész diagnosztikai folyamat az abdukcióhoz, mint dedukcióhoz, de fő vonásait tekintve alapvetően intuitív.

„A dedukció a premisszáktól halad a következmény felé. A következmény szükségszerűen adódik a premisszákból. A deduktív következtetés érvényességének egyik feltétele az, hogy az igaz premisszákból szükségszerűen igaz következmények kell származzanak, ami miatt e következtetési forma monoton.” (Gál, 2012, p. 146). Ez a tanulási zavar diagnosztikája esetében azért nem járható mert nincs kizárólagos erejű, „igaz” premissza és következmény. Ezt a következő példán tudjuk bemutatni: Több vita folyt arról, hogy idegrendszeri, organikus ok azonosítható-e a tanulási zavar létrejöttének hátterében. Ennek fejtegetése és magyarázata jelenleg csak a formális logika magyarázata miatt releváns a tanulmányban, tehát nem eldönteni akarjuk a vitát. Azt viszont nem hallgathatjuk el, hogy nem áll rendelkezésre a diagnosztika során olyan eljárás, mely megnyugtatóan rendezné ezt a kérdést, illetve az elméleti háttér sem egységes ebben, azaz a pszichológiai, a gyógypedagógiai és az orvosi vizsgálatot nem követi az idegrendszer állapotát feltáró, képalkotó stb. eljárás. Egyértelmű kutatási eredmények sem igazolják ezt a megfeleltetést, azaz, adott esetben kognitív pszichológiai teszttel, IQ-méréssel következtetnek az idegrendszer felépítésére és funkciójára, amit nem erősítenek meg neurológiai vagy egyéb képalkotó vizsgálatokkal. Tehát gyakorlatilag a tanulási diszfunkcióra utaló teszteredményekből következtet a rendszer az idegrendszeri diszfunkcióra, melynek hátterében strukturális eltérés is állhat. Ez a következtetési forma pedig inkább az abdukcióra utal, hiszen látható, hogy a dedukció nem igazolható. Adat semmiképpen sem áll rendelkezésre hozzá, így csak feltételezés. Mindez azonban önmagában még nem bizonyítja, hogy formálisan is abdukció történik.

A példánál maradva elmondható, hogy mindezek ellenére a hazai köznevelési törvény a tanulási zavart egyéb pszichés zavarként aposztrofálja, bár annak mibenlétét nem definiálja, forrást erre utalóan nem ad meg. Minthogy pszichés zavar, illetve a törvényi előzményeket tekintve feltételezhető, hogy a jogalkotó álláspontja továbbra is az, hogy a tanulási zavar hátterében organikus zavar állhat (Bolla, 2012).

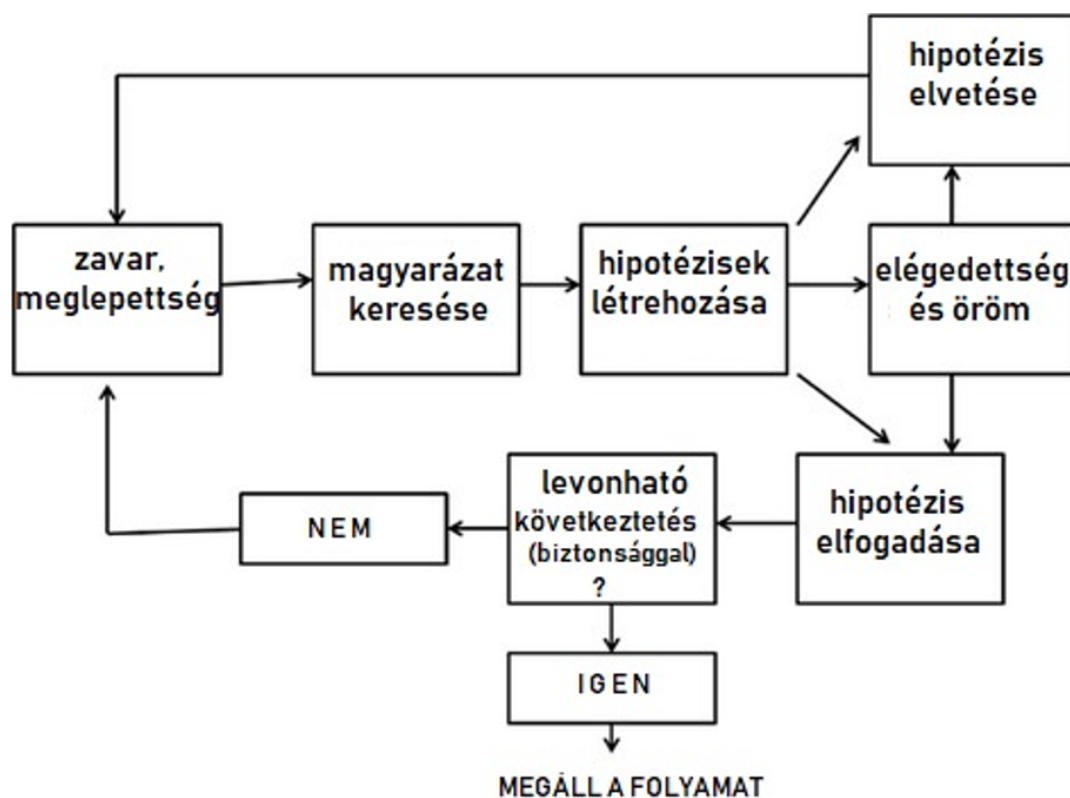
„Az indukció útján mintákból, azaz ténycsoportokból származnak az általános kijelentések, azaz a konklúzió. A konklúzió a premisszákhöz képest utólagos és a jövőre vonatkoztatott. Emiatt az induktív konklúzió predikciót jelent” (Gál, 2012, p. 147). A tanulási zavar diagnosztikája abban hasonlít erre, hogy a pszichológiai teszt valóban releváns, nagy elemszámú minta sajátosságaihoz igazított, érvényesített. Azaz a teszteredmények értelmezése ebből a szempontból megfelel az induktív logikának. Viszont az alkalmazott gyógypedagógiai eljárásokról ez nem feltétlenül mondható el, illetve mivel nincs meghatározott elmélet, amely a gyógypedagógiai és a pszichológiai mérés eredményeit induktív módon összekapcsolja, nem igazolható ez az érvelési út. Ez tartalomelemzéssel sem volt feltárható, illetve a kvantitatív kutatások (Vida, 2020) azt mutatják, hogy a pszichológiai teszt eredményei a tanulási zavar diagnózisában nem feltétlenül meghatározóak. Ez ismét az abdukció felé tereli a folyamat meghatározását, de az azzal kapcsolatos korábban már feltárt hiányzó elemeket nem pótolja.

Ugyan az organikus háttér egyértelműen a tanulási zavar mögött nem igazolható a rendelkezésre álló diagnosztikai eszközökkel, így ennek tárgyalása okafogyottá válik a továbbiakban. Ami miatt azonban mégis megemlítettük, hogy a vizsgálati folyamatnak eleme, hiszen történik orvosi vizsgálat. Nyilvánvaló az is, hogy bizonyos idegrendszeri sérülések tanulási problémákban is manifesztálódhatnak (Bolla, 2014), melyeknek orvosi kiszűrése elsődleges lehet. Mindez pedig arra utal, hogy a tanulási zavar megállapításának diagnosztikája több lehetséges hipotézis mentén zajlik. Ennek az egyik, elsődleges lépése pont az lehet, hogy kizárja vagy megerősíti az idegrendszeri diszfunkciókat. Ez már utal az orvostudományban is alkalmazott módszertanra, mely a jelek és a szimptómák értelmezésének sajátos módja (Soldati et al., 2017). Ezt erősíti, hogy történik a szülővel beszélgetés, interjú, de annak rögzítésére, feldolgozására nincs a protokollba foglalt iránymutatás, módszertan, mely a következtetések levonását intuitívvá teszi, és potenciális adatvesztési pont, ami gátolja az abduktív következtetést.

Abdukción a tanulási zavar megállapításában

A következő indokolható lépés, hogy miután maradéktalanul sem az indukciónak, sem a dedukciónak, sem az abdukciónak nem tudtuk megfeleltetni a tanulási zavar megállapításának folyamatát, felvázolunk egy lehetséges abduktív folyamatot.

Az abdukción a tanulási zavar azonosításában úgy képzelhetjük el, mint egy többlépcsős mentális és modell alapú folyamatot. A diagnosztikai folyamat ebben az esetben azzal kezdődik, hogy a diszfunkcióra utaló jeleket azonosítjuk, ami arra készíti a szakértőt, hogy magyarázatot generáljon. Tehát olyan lehetséges hipotéziseket keressen, amelyek megmagyarázhatják a mutatkozó jeleket. Időnként a keresés hamar befejeződik, amikor az előrevetített hipotézis megerősíthető az eredményekből (hiperkódolt abdukción) (Soldati et al., 2013, p. 7). Más esetekben a magyarázat csak több lépésben lehetséges, és több egymással „versengő hipotézis” (Soldati et al., 2013, p. 8) megfogalmazására kerül sor. Végül egy iteratív folyamat eredményeképpen az érvekkel leginkább alátámasztható magyarázatot fogadják el. (A folyamatot a 2. ábra mutatja be.)



2. ábra: Az abdukció folyamata (Forrás: Soldati et al., 2013, p. 8)

Az abdukció alkalmazása a tanulási zavar azonosításában új szemiotikus nézetként értékelhető (Soldati et al., 2013), hiszen újra kell értelmezni a képződő információkat és ennek megfelelően összeállítani a szakértői véleményt. A protokollban is szereplő anamnesztikus adatok, tünetek, jelek és teszteredmények adják az abdukcióhoz az információt, amelyekből aztán a versengő hipotéziseket felállíthatjuk, és egy dinamikus és iteratív folyamat részeként a tanulási zavar megállapítását alá tudjuk támasztani, vagy sokkal inkább a tanulási zavar megállapításával magyarázzuk a tüneteket. Ennek egyik fontos követelménye, hogy a szakértő választhassa meg az eszközöket, és adott ponton dönthessen arról, hogy milyen irányba indul tovább, és mit emel be a folyamatba a biztonságos magyarázat megfogalmazásához. Az ilyen mértékű autonómia nem adott a jelenlegi diagnosztikus rendszerben, hiszen a lépések, megfogalmazások és eszközök egy része is determinált, és kizárja azt, hogy adott esetben a tanulási zavar megállapításába, magyarázatába olyan elemek kerüljenek beemelésre, melyek nem szerepelnek a folyamat szabályozásában – ez pedig ellentmond az abdukciónak.

A jelenlegi diagnosztikus rendszer tehát vélhetően nem tudatosan zár ki több, a tanulási zavar szempontjából lehetséges tényezőt, ami azonban a biztonságos magyarázathoz elengedhetetlen lenne. Az abdukció alkalmazása ugyanis igazolható lenne, hiszen illeszkedik abba a diskurzusba, hogy változatos megjelenésű, polimorf jelenséget próbálnak meg a szakértők leírni, melynek változatos oksági háttere van, és biztosan nem szűkíthető egy adott tesztcsoport eredményére. A jelenlegi diagnosztikus rendszer nem tolerálja ezt a fajta polimorfizmust és vizsgálói autonómiát. Ennek ellenére a kutatási eredmények alapján a diagnosztizáló szakértők mégis saját felelősségük alapján döntenek, adnak magyarázatot, de az abdukció feltételeinek részleges teljesítése mellett, így az adott magyarázat biztonsággal nem elfogadható. A kvantitatív kutatások (Vida, 2020) is arra utalnak, hogy a tünetek, teszteredmények és a megállapított diagnózis kapcsolata ingatag.

Ha vállaljuk az abdukció folyamatát, és teret engedünk a szakértők autonómiájának és felelősségének, a folyamat biztosítottá válik. Az egyetlen kockázat, hogy igazoltá válik az, hogy ami az egyik esetben a konkrét

kvantitatív mérési eredmények alapján tanulási zavar, az a másik esetben nem feltétlenül az. Az abdukció alkalmazása érvényesíthetné a jelenlegi, sokszínű fogalmi meghatározásokat és feloldaná a dichotómiákat. Kétségtelen, hogy a merev határok közé szorított kategorizációt feloldaná.

Összefoglalás

A bemutatott kutatási eredmények alapján ajánlott diagnosztikus folyamat egyik meghatározó eleme, hogy valamennyi adatot rögzíteni kell a reflexiókkal együtt. Ennek jelentősége, hogy az abdukció során előre nem tudhatja a diagnosztikát végző szakember, hogy melyik hipotézis, azaz melyik adat lesz releváns a tanulási zavar megállapításában. Így a szülői interjúk írott formában történő rögzítése sem megkerülhető.

A szakemberek közti csoportos megbeszélés, melyre a protokoll is utal, szintén kiemelt jelentőséggel bír, a megfelelő adatok hiányában azonban okafogyottá válik, hiszen a megbeszélések lényege épp a kapott adatok értelmezése volna a tanulási zavar megállapításának érdekében. A szakértői véleményekben az elvégzett tesztek eredményei legtöbbször elszigetelten, leíró jelleggel szerepelnek egymás után jelennek meg, és az összegző rész sem utal mindegyik egységre. Ezért nem egyértelmű, hogy a tanulási zavar megállapításának szempontjából melyik teszt eredménye és miért releváns, illetve hogy a különböző tesztek eredményei miként viszonyul egymáshoz.

A mérési eredmények megfelelő megbeszélése és rögzítése is ugyanilyen fontos, hiszen ott kapcsolódik össze a mérési eredmény, az adat és a hipotézis. A jelenlegi szakértői véleményekből nem fejthető vissza, hogy az eredmények a megbeszélés során miként befolyásolták a tanulási zavar megállapítását, mert ilyen megbeszélés vagy nem is történt, vagy nem rögzítették a megbeszélteket. A jelenlegi vizsgálati számok mellett pedig kétségbe vonható, hogy ezt a vizsgálatvezető fejben tartaná a szakértő a vélemény megírásáig. A vizsgálati eredmények közös értelmezése és reflektálásuk alapvető lehet az abduktív megközelítés során.

A vizsgálatvezető pozíciója jelenleg éppen ezért kiüresített és aránytalan terheléssel jár, hiszen nem kizárható, hogy akár egyedül dönt a tanulási zavar megállapításáról a kollégák álláspontjának pontos ismerete nélkül. Mivel egyedül mondja ki a diagnózist, a felelősséget is egyedül viseli. Az abdukció során sem aprózódik fel a felelősség, viszont a diagnosztikus folyamat többi résztvevője is elszámoltatható, hiszen része lesz a döntési folyamatban, nem csak az adatokat beszolgáltató, mechanikus mérést végző személy.

A felsoroltak mindegyike akár a jelenlegi diagnosztikus rendszerben is megvalósítható különösebb erőfeszítés nélkül, és nem kizárható, hogy van, ahol már jelenleg is így működik. Kérdés azonban, hogy mindez rögzítésre kerül-e, hiszen a döntési folyamat lépéseinek rögzítése nem csak minőségbiztosítási, hanem etikai szempontok miatt is alapvető.

Irodalom

1. Arató, F. (2017). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(11–12), 23–45.
2. Bolla, V. (2012). *A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái*. PTE BTK.
3. Bolla, V. (2014). A tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek megküzdési stratégiái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1), 163–179. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.69.2014.1.9>
4. Csépe, V. (2008). A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In Fazekas, K., Köllő, J., & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 139–167). Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet.
5. Fletcher, J. M. (2012). *Classification and Identification of Learning Disabilities Department of Psychology*. Elsevier Inc.
6. Gál, L. (2012). Az abduktív következtetés. *Erdélyi Múzeum*, 74(1), 142–148.
7. Horváth, D. & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó.
8. KSH (2019). *KSH Statisztikai tükör – Oktatási adatok 2019/2020*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf>. (2021. október 10.)
9. Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3(3), 92–108.
10. Kuncz, E. & Mészáros, A. (2008). A részpróbák által reprezentált intellektuális képességek. In Nagyné dr. Réz, I. & Szerencsés, H. (Eds.), *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról* (pp. 85–91). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
11. Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research). *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 43(1), 17–30. DOI:10.14267/VEZTUD.2012.01.02
12. Mrázik, J. (2017). Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In Mrázik, J. (Ed.), *A tanulás új útjai* (pp. 188–200). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
13. Nagyné dr. Réz, I. & Szerencsés, H. (2012). *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
14. Sántha, K. & Gyeszli, E. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 25(15), 19–27. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.12.19
15. Sántha, K. (2011). *Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó.
16. Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó.
17. Sántha, K. (2018). Vizuális Grounded Theory a pedagógiai terek értelmezésében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 6(4), 52–67. DOI: 10.21549/NTNY.24.2018.4.5.
18. Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 26–35. DOI: 10.21549/NTNY.29.2020.2.2
19. Soldati, G., Smargiassi, A., Mariani, A. A., & Inchingolo, R. (2017). Novel aspects in diagnostic approach to respiratory patients: is it the time for a new semiotics? *Multidisciplinary Respiratory Medicine*, 27(12), 17–98. <https://doi.org/10.1186/s40248-017-0098-z>
20. Torda, Á. & Nagyné Réz, I. (2015). *Alapprotokoll a pedagógiai szakszolgálati tevékenységekhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
21. Vida, G. (2019). Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9), 57–72.

22. Vida, G. (2020). *Deficit és gyakorlat – Miért egyre több a tanulási zavarral küzdő (SNI) tanuló?* In Juhász, E., Kozma, T., & Tóth, P. (Eds.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban. Debrecen Debreceni Egyetemi Kiadó. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA)* (pp. 157–177).

1. számú melléklet

Nyílt kódolás 1 Főkódok száma: 6	Axiális kódolás 1 (alkódok)	Nyílt kódolás 2 Főkódok száma: 5	Axiális kódolás 2 (alkódok)	Szelektív kódok
Számolás (22)	bizonytalan differenciál életkor emlékezet felismer gondolkodás hiba iránytévesztés kialakulatlan kihagyás követ megbízható megfelelő nem rögzült osztás segédeszköz számkör számlálás szorzás szorzótábla tájékozódik térben tájékozódik	Számolás (22)	bizonytalan differenciál életkor emlékezet felismer gondolkodás helyi érték hiba iránytévesztés kialakulatlan kihagyás követ megbízható megfelelő nem rögzült osztás segédeszköz számkör számlálás szorzás tájékozódik téri orientáció	<p>1. Feladat kódok ezek azok a kódok, melyek kifejezetten gyógypedagógiai feladathoz rendelhetők (például diktálás, szorzás stb.)</p> <p>2. Képesség kódok ezek azok a kódok, melyek kifejezetten képességre reflektálnak, illetve képességhez csatolhatók (például emlékezet, tájékozódik)</p> <p>3. Deficit kódok ezek azok a kódok, melyek kifejezetten valaminek a hiányát vagy elégtelenségét hivatottak jelezni (például hibás, téveszt, nem rögzült nem megfelelő)</p>
Olvasás (29)	adekvát alkalmaz átlag betoldás betűcsere differenciál értelmez feldolgoz helyes hiányos hiba ismeret ismétel javít kihagyás lassú lényegkiemelés nem javít olvas színvonal szótagol szövegértés teljesítmény tempó tévesztés tud tünet válaszol	Olvasás (27)	alkalmaz átlag betoldás betűcsere értelmez feldolgoz helyes hiányos hiba ismeret ismétel javít kihagy lassú letapad nem javít olvas lényegkiemelés olvasás színvonal szótagol szövegértés teljesítmény tempó tévesztés tud válaszol	
Írás (22)	alkalmaz	Írás (24)	alkalmaz	

	azonosít betűalakítás betűkapcsolás diktálás elhagy elnagyol felismer hallási differenciálás hiba időtartam írásképp jelöl jobbkezes kihagyás nehézség olvasható rendezetlen szabályalkalmazás szeriális készség tagol tagolás		azonosít betűalakítás betűkapcsolás diktálás elhagy elnagyol felismerés hallási differenciálás hiba időtartam írásképp jelöl jobbkezes kihagy nehézség olvasható probléma rendezetlen szabályalkalmazás szabálytalan szeriális készség tagol tagolás
Beszéd (7)	artikuláció hallási differenciálás hiányos megfogalmazás relációs szavak szókincs tájékozottság	Beszéd (6)	artikuláció hallási differenciálás hiányos relációs szavak szókincs tájékozottság
Viselkedés (8)	együttműködés életkor igyekvő ismeret kitartás motiváltság szorongás tájékozódás	Viselkedés (8)	együttműködés életkor igyekvő ismeret kitartás motiváltság szorongás tájékozódás

A kódolási megbízhatósági mutatója: $K_m = \frac{n*2}{i+j} = \frac{58*2}{65+64} = 0,89$

A számítás menete: n = azonos szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik = 58

2 = intrakódolás kétszer, i = először kapott kódok száma: 65

j = másodszori kódolás során kapott kódok száma: 64

Abduction in the identification of learning disorders

The proportion of students suffering from learning disabilities keeps on growing (KSH (Central Bureau for Statistics, 2019) and the Pareto analysis of education has demonstrated (Mrázik, 2017) that the difficulty of integration of learners with special educational needs is in the background of a significant proportion of the problems. However, there is no uniform definition that might be useful concerning the identification of learning disabilities, which could be attributed to student competency test results. So it is a relevant question, on what principles could the learning disabilities be identified. Providing a principle could be useful in everyday pedagogical practice concerning optimization of delegation for testing and identification of the learning disability. Failing that, a unified theory concerning learning disability cannot be established, which can affect the diagnostic and social distribution system and public education. It would not trivialize diagnostic evaluation and screening, but predicts a decategorization effort of the results, and poses the risk of the impossibility of a unified interpretation concerning the test results obtained. This results in the increase of autonomy and the responsibility of the specialist, who carries out the tests. Qualitative research (Vida, 2020) has shown that the capacities of students with learning disabilities are not uniform, even though they are classified as being in the same category by diagnostics. It has been also justified that a narrow segment of the uncovered competency profile, namely memory, plays a role in identifying the learning disability. It is related currently to the widespread educational practice applied in public education in Hungary, which is (Vida, 2020) based on the sending educators' understanding of a learning disability. Underlying assumptions, opinions, views, and theories might be revealed by qualitative procedures. The main question of this study is whether the strategy of the specialists carrying out the tests concerning the establishment of the diagnosis of a learning disorder can be identified by induction, deduction, or abduction?

Keywords: abduction, qualitative, learning disability

Szemle

Nézőpontok

Egy alternatív út, avagy a társasjáték felhasználásának lehetősége az oktatásban

Kattein-Pornói Rita*

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.8



Jesztl József és Lencse Máté (2018): *Társasjáték-pedagógia. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. Letölthető innen:*

<https://mek.oszk.hu/18800/18806/>

A Taní-tani könyvek sorozatán belül Jesztl József és Lencse Máté tollából 2018-ban jelent meg a *Társasjáték-pedagógia* című kötet, mely a pedagógia eddig még jórészt feltáratlan területére kalauzolja az olvasót.

A játék szerepének fontossága megkérdőjelezhetetlen, már akkor jelen volt az emberek életében, mielőtt még nevelő hatásukat felismerték volna (Maár, 2009, p. 46). A pedagógia és a játék viszonyát szemlélve, ha csak a XIX-XX századra tekintünk vissza érdemes néhány nagy hatású nevelőt megemlíteni, mint Friedrich Fröbelt, Maria Montessorit, Rudolf Steinert, akik pedagógiai gyakorlatában kiemelkedő szerepet kapott a játék. Mint ahogy a reformpedagógiai koncepciókban, úgy a társasjáték-pedagógiában is cél: „a játék általi, de játékon

belüli fejlődés” (p. 12). Mivel a játék belső motiváción alapuló, külső kényszertől mentes tevékenység, örömforrást jelent a gyermek számára, így az egyén személyiségfejlődésében játszott szerepét nem lehet kétségbe vonni (Maár, 2009, p. 54).

Aczél Zoltán a következőképpen határozza meg a társasjáték-pedagógia módszerének lényegét: „A társasjáték-pedagógia az ember játékoságának és ezáltal általában a személyiségnek a természetes fejlődését társasjátékok tanításával támogató pedagógiai módszer.” (Aczél, 2015, o.n.). A társasjáték-pedagógia fogalma, mint a spontán játéktevékenységnek teret adó módszer 2009-ben született Jesztl és Aczél közös munkásságának eredményeképpen. E pedagógiában rejlő szemléletváltás lényege, hogy a játékoságot kompetenciának tekinti és ezt akarja fejleszteni (Aczél, 2015).

A könyvet három nagy egységre bonthatjuk. Egyrészt foglalkozik a játék, illetve társasjáték fogalmi definíciójával, a játék pedagógiai, pszichológiai alapvetéseivel, illetve a társasjáték-pedagógia alapelveinek elemzésével. A második nagy egység a társasjáték projektek megtervezéséhez ad támpontot a kezdeti lépésektől, a gyakorlati megvalósuláson át, egészen a projektben részt vevő diákok eredményének méréséig. Az utolsó részt a társasjáték projektek során megvalósuló mérési lehetőségekkel kapcsolatos kompetenciafejlesztéshez köthető gondolatok adják.

Lencsések a tanítás célját a gyermek fejlődési folyamatának támogatásában látják megvalósulni. Brunnert idézve a játékot mint kockázatmentes tanulást jellemzik. Stöcker gondolatával egyetértve írják, hogy az úgyne-

* Egyetemi adjunktus, BME Műszaki Pedagógia Tanszék, kattein-pornoi.rita@gtk.bme.hu

vezett optimális helyzet teremti meg a képessé válás alapfeltételét, mely lehetővé teszi az értő tanulást és ki-elégíti a kíváncsiságot. A spontán szabad játékban valósul meg az ún. optimális helyzet, melyben az ember leginkább képessé válik a szellemi javak befogadására, a flow élmény megélésére (p. 15).

Lencsék a kompetencia értékelését nem az input-tényezők alapján szemlélik. A társasjáték fejlesztő hatásainak vizsgálata során a Kennedy által leírtak alapján a hangsúlyt a tanulóra helyezi, arra, hogy mire lesz képes az adott tanulási folyamat végeztével.

A társasjáték-pedagógiával kapcsolatos munka során a foglalkozást végző pedagógusok legfőbb feladata, hogy az adott gyermekközösség kognitív teljesítményét, szociális, kulturális háttérét felmérve megfogalmazzák a fejlesztési célokat. A gondosan megtervezett társasjáték-projekt komplex fejlődési lehetőséget biztosít, fejlesztve többek között a problémamegoldás, együttműködés, kritikus gondolkodás képességét.

Lencse 2013 óta a Toldi Tanoda keretein belül is használja a társasjáték-pedagógia módszerét, mely során egy folyamatkép rajzolódott ki az ott tanuló gyermekek fejlődését illetően. Mivel a mérések önmagukban csak a változást monitorozzák, ezért Lencse és Jesztl együttműködésüknek köszönhetően egy naplózási módszert dolgoztak ki és alkalmaznak. Ennek segítségével az adott gyermek fejlődéséről egy komplex kép bontakozik ki. A naplózási technikával tizenegy területen vizsgálják a fejlődést: 1. Kihívások keresése; 2. Szabálykövetése, 3. A saját játékról való tudás, 4. Fókusz, 5. Mennyiségek mintázatának felismerése, 6. Döntéshozatal, 7. Kockázatvállalás, 8. Prioritási sorrendek kialakítása, 9. Erőforrások kezelése, 10. Diplomáciai készségek, 11. Kommunikációs jelek értelmezése. Az adott terület elemzéséhez 6 fokú skálát rendeltek, ezzel is egységesítve a megfigyelés szempontjait (pp. 69–83).

Az utolsó fejezetben nehézségi fok szerint három táblázatba rendezve 75 társasjátékot tüntetnek fel a szerzők, külön jelölve, hogy az adott játék a nyolc fejlesztési terület – mint: 1. Fókusz, 2. Mennyiségek mintázatának felismerése, 3. Döntéshozatal, 4. Kockázatvállalás, 5. Prioritási sorrendek kialakítása, 6. Erőforrások kezelése, 7. Diplomáciai készségek, 8. Kommunikációs jelek értelmezése – melyiket fejleszti leginkább (pp. 89–95).

Összességében elmondható, hogy a könyv bemutatja a társasjáték-pedagógiában rejlő lehetőségeket. Rávilágít a hazai oktatásban tapasztalható módszertani egysíkúság problémájára, de e mellett a megújulás szellemében egy alternatív út felé kalauzolja az olvasót, módszertani útmutatást adva. Azonban szívesen olvastam volna részletesebben a naplózási módszer tanodai felhasználásának részletesebb eredményeiről.

A szerzők kiemelik, hogy az írásukat nem szaktudományos munkának szánják, hanem egyfajta útmutatónak, mely a pedagógusoknak adhat mankót, bemutatva a társasjátékban rejlő indirekt fejlesztési lehetőségek irányait. Azonban a könyv nem mutat rá arra, hogy a társasjáték-pedagógia milyen szerepet tölthet/tölt be a közoktatásban, egyáltalán betölthet-e ilyen szerepet (vö. Lencse, 2018). Én még hozzátenném, hogy egyáltalán kellene-e ilyen szerepet betöltenie?

A könyv jelentőségét fokozza, hogy a kompetenciaalapú pedagógusképzésben az új típusú módszertani kultúra fejlesztése – melynek fontos része a játékértelmezés és felhasználás bemutatása – kiemelkedő fontosságú (Dombi, 2015, p. 479).

Irodalom

1. Aczél, Z. (2015). A társasjáték-pedagógia filozófiája. http://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja (2020. 04. 03.)
2. Jesztl, J. & Lencse, M. (2018). Társasjáték-pedagógia. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. http://www.tani-tani.info/sites/default/files/lencse_jesztl_tarsasjatek.pdf (2020. 03. 14.)
3. Lencse, M. (2015). Társasjátékok és kulcskompetenciák. http://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak (2020. 04. 01.)
4. Lencse, M. (2018). Nyolcrétű út. http://www.tani-tani.info/nyolcretu_ut (2020. 06. 12.)
5. Maár, T. (2009). A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakutúra* 19(1–2.) 44–55.
6. Dombi, M. A. (2015). A játékpedagógia módszertani megközelítései. In Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute s.r.o. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/83DombiMariaAdrienn.pdf> (2020. 04. 03.)

Játék és tanulás egyszerre? – A társasjátékok mint a pedagógiai eszköztár teljesértékű tagjai

Vekety Boglárka*

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.9



Jesztl József és Lencse Máté (2018): *Társasjáték-pedagógia. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest. Letölthető innen:*

<https://mek.oszk.hu/18800/18806/>

A Taní-Tani Könyvek sorozatának tagjaként 2018-ban megjelent a *Társasjáték-pedagógia* című kötet, melynek szerzői Jesztl József és Lencse Máté a hazai játékpedagógia meghatározó alakjai. Jesztl József szociálpedagógus a Nebuló Alapítvány szakmai felelőseként országsszerte tart játékpedagógiával kapcsolatos elméleti és gyakorlati képzéseket, Lencse Máté pedagógus pedig az Igazgyöngy Alapítvány Toldi tanodájának szakmai vezetője, aki társasjáték tervezéssel is foglalkozik.

A *Társasjáték-pedagógia* című online elérhető kötet, viszonylag rövid, kicsivel több mint száz oldalas „gyorstalpaló” azoknak akik szeretnének betekintést nyerni a társasjáték-pedagógia világába. Jesztl József és Lencse Máté a bevezetőben leszögezi, hogy nem akademi-

kus munkáról van szó tudósoknak, hanem pedagógusoknak, akik szívesen megismerkednének a játékpedagógiával. Összhangban a könyv céljával és ismertető jellegével, a kiadványban használt nagy betűméret és a szelős sorközök is hozzájárulnak a kellemes olvasásélményhez.

Bár a tartalomjegyzékből nem derül ki egyértelműen, hogy a könyv fejezetekre tagolódik, a szerzők később a szövegben már fejezetként hivatkoznak a tartalomjegyzékben megjelenő főcímekre.

Az első fejezetekben megismerkedhetünk a játék jelentőségével, pedagógiai és pszichológiai alapjaival, illetve a játékpedagógiai alapelvekkel. A szerzők kiemelik, hogy a pszichológia nagy jelentőséget tulajdonít a játéknak, különösen kora gyermekkorban: nem egy egyszerű tevékenységként tekintenek rá, hanem elsődleges létkategóriaként (p. 14). A játék spontán és szabad formája optimális helyzetet nyújt a tanuláshoz, fejlődéshez, mivel erősíti a belső motivációt, és segít távolítani a sikertelenség esetén. Hogyan tudjuk tehát a játékot pedagógiai célok szolgálatába állítani úgy, hogy ne kötelező jelleggel tegyük?

A szerzők rávilágítanak arra, hogy tanórai keretek között a szabadjáték beépítése a tanulási folyamatba egy igen nehéz feladat, de vannak más lehetőségeink (p. 16). Kissé távolodva a tisztán szabadjáték világtól, több kerettel és szabadsággal, elérkezünk a társasjátékok világába, amik remek lehetőséget nyújthatnak különböző pedagógiai célok megvalósításához „az egyszerű igényektől, mint a szabadidő értékes eltöltése, az egészen konkrétakig, mint bizonyos kompetenciaterületek fejlesztése” (p. 44). A társasjáték hasznos eszköz lehet az olvasási motiváció, a szövegértés, a számolási képesség, vagy kommunikációs készség fejlesztése során.

* Pszichológus, doktori hallgató, ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Kognitív Fejlődés és Oktatás Kutatócsoport, vekety.boglarka@ppk.elte.hu

A szerzők felvetik, hogy olykor szükséges lehet még tovább távolodnunk a szabadjátéktól, így a „játékoság” és a gamifikáció (másképpen játékosítás) világába érkezhünk, ez az eljárás csupán játékstruktúrákat (például kvíz, pontrendszer) emel át a pedagógiai folyamatba (p. 17). A játékosítás a hazai pedagógiai gyakorlatban is egyre nagyobb népszerűségnek örvend, és nagyban hozzájárulhat a tanulók egyéni igényeire szabott visszajelzőrendszer és motiváció kialakításához (Fromann & Damsa, 2016). A könyv fő témáját azonban a szabadjáték esszenciájával még rendelkező társasjátékozás képi, melyhez külön pedagógiai alapelveket fogalmaztak meg a szerzők egy fejezetben a saját foglalkozásaikon szerzett tapasztalataik alapján (p. 28).

A könyv további, *Szemponatok társasjátékos projektekhez* című fejezetében, a szerzők részletesen bemutatják a társasjáték-projektek megvalósításához, tervezéséhez szükséges alapvető lépéseket, mint például a célok kialakítása, konkrét játékok kiválasztása, a projekt felvezetése és a keretek ismertetése. A kötet ezen fejezetében a szerzők rengeteg szakmai tapasztalatot osztanak meg, melyeket személyes pályafutásuk során éltek át, ezek pedig rendkívül hasznosak lehetnek a leendő foglalkozás-tervezetekhez (pp. 43–63).

A könyv utolsó, *Mérési lehetőségek* című fejezetében említésre kerül néhány ismert módszer a szociális és a kognitív területek mérésére, illetve megismerkedhetünk a szerzők által kifejlesztett naplózási technikával (p. 67). A naplózási technikával olyan különböző fejlődési területeket lehet mérni, mint például a kihívások keresése, a szabálykövetés vagy a fókuszáltság, melyek a gyerekek sikeres életéhez, jóllétéhez nagyban hozzájárulhatnak. A Jesztl József és Lencse Máté által összeválogatott tizenegy fejlődési terület által átfogó képet kaphatunk arról, hogy a gyerekek milyen szinten vannak a projekt kezdetekor, és hogy innen hova fejlődhetnek tovább.

A könyv végén egy játékaajnló táblázatot is találhatunk, ahol a tizenegy fejlődési terület megjelenését pontozták a szerzők az egyes játékokban (p. 89). Amennyiben a társasjáték-projekt tervezési fázisában járunk, és sikerült meghatároznunk céljainkat egy adott gyerekcsoporttal, úgy ez a lista rendkívül hasznos lehet konkrét játékok kiválasztásához. A játéksmeret és a kreativitás nem feltétel, ha belevágnánk egy saját társasjáték projektbe, azonban jó, ha van, tanácsolják a szerzők. Amennyiben úgy ítélnénk, hogy nem rendelkezünk kellő játéksmerettel, akkor sincs okunk csüggedni, hiszen csak egy dolgunk van: „Játékra fel!”

Irodalom

1. Fromann, R. & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4, 76–81.

Szerzőink

- Bíró István Ferenc* 1983-ban született Berettyóújfaluban. Tanulmányait a Nyíregyházi Főiskolán végezte, ahol 2005-ben ének-zene, népzene-tanári diplomát szerzett. Etnográfusi oklevelet a Debreceni Egyetemen kapott, ahol jelenleg doktorjelölt a Neveléstudományi Doktori Programban. A Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézetének 10 éve oktatója, ahol 2018 és 2020 között a Népzene Tanszéket irányította.
- Deák-Zsótér Boglárka* közgazdász, pedagógus, a Budapesti Corvinus Egyetem adjunktusa. Kutatási témája a fiatalok pénzügyi kultúrája és annak fogyasztói vonatkozásai. A Pénzügyi Szemle című folyóirat rovatvezetője.
- Eszes Fruzsina* francia nyelv és irodalom szakos tanár, intézményfejlesztő szakirányon végzett neveléstudomány szakos bölcész, jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Korábbi előadóművészi pályafutásának tapasztalataira támaszkodva, doktori kutatásában az improvizáció szerepét vizsgálja a tanárrá válás folyamatában, a tanári munkában és a tanárképzésben. A Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek és Pedagógusképzés Kutatócsoport, valamint a Felsőoktatás-Pedagógiai Módszertani Központ tagja. 2019 óta vesz részt a tanárképzésben és pedagógia szakos kurzusok oktatásában.
- Frányó Zsófia* a Budapesti Gazdasági Főiskola (mára Egyetem) Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Karán végzett közgazdászként 2003-ban, és mivel rögtön oktatási területen helyezkedett el, egy évvel később tanulmányokat kezdett a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán, ahol 2007-ben szerezte második diplomáját, közgazdász tanárként. 2003 óta foglalkozik számvitel oktatással középfokú oktatásban és felnőttoktatásban. 2019-ben visszatért tanulmányai helyszínére, a Budapesti Gazdasági Egyetemre immár főállású oktatóként, és munkája kapcsán 2020-ban doktori tanulmányokba kezdett. Érdeklődése a gazdaságtudomány mellett elsősorban neveléstudományi, ezért az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karára jelentkezett a Neveléstudományi Doktori Iskolába. Kutatása témája az adaptivitás, az oktatás folyamatos megújítása a nyitottság, az igényekre való odafigyelés, reflexió és folyamatos szakmai fejlődés által. Hitvallása lényege, hogy a tanulás érték, tanulni öröm és lehetőség, és az odafigyeléssel és rugalmassággal megvalósított tanulási-tanítási folyamat szakmai, kognitív és érzelmi eredményeivel is boldoggá teszi a résztvevőket.
- 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 viselkedés vizsgálatával foglalkozik. Tanárképzésben és -továbbképzéseken, pedagógia és emberi erőforrás tanácsadó szakokon oktat.
- Hörich Balázs* 2008-ban végzett az ELTE Társadalomtudományi Kar szociológia szakán. 2016 óta a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának Neveléstudományi Programjában vesz részt, jelenleg doktorjelölt. Kutatási témája a mobilitási szándékok, percepciók és az iskola kapcsolatának vizsgálata.
- Kattein-Pornói Rita* 2009-ben szerzett diplomát a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán mint történelem-földrajz szakos tanár. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának Nevelés- és Művelődéstudományi Programjában végzte doktori tanulmányait, disszertációját pedig 2019-ben védte meg „Az országos magyar falusi tehetségmentés története” címen. Kutatási témája a Horthy-korszak oktatáspolitikája, ezen belül a Református Egyházhoz tartozó

gimnáziumok tehetségmentő munkája. Jelenleg a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékén tanít mint adjunktus.

Lénárd Sándor

habilitált egyetemi docens az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, elsősorban pedagógia szakos, tanárszakos és doktori hallgatókat, valamint leendő vezetőket oktat. Kutatási témái közé tartozik az a pedagógiai innovációk, az adaptív nevelés, a tanulást támogató értékelés, a szervezet kutatás és az intézményvezetés gyakorlati kérdései.

Nagy Krisztina

magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Doktori fokozatát 2020-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte, disszertációjának témája a mentorok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése volt. Az ELTE Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek Pedagógusképzés Kutatócsoportjának tagja. Oktat a tanár- és a mentorképzésben, valamint a pedagógus-továbbképzésben. Kutatási témái a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.

Németh Erzsébet

a Budapesti Metropolitan Egyetemen egyetemi tanár, az Állami Számvevőszéken igazgató. Tudományos munkáiban a társadalmi jelenségek lélektani okait kutatja. Kutatási területei: kommunikációs készségfejlesztés és képzés, külső ösztönzők alkalmazásának pedagógiai és szociálpszichológiai dilemmái, személyes hatékonyság és sikeresség lélektani és kommunikációs hatótényezői, pénzügyi kultúra és pénzügyi sérülékenység okai és fejlesztésének lehetőségei. A Pénzügyi Szemle/Public Finance Quarterly tudományos folyóirat felelős szerkesztője. Ez idáig összesen 215 tudományos közleménye jelent meg, kommunikáció, szociálpszichológia, oktatási-nevelési és pénzügyi kultúra témákban. Tudományos közleményeire több mint ezren hivatkoztak.

Rapos Nóra

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének habilitált docense, a tanárképzés intézeti felelőse. 1997 óta oktat a tanárképzésben és a pedagógia szakon. Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatás vezetője. Egyetemi munkáján kívül továbbképzéseket, tréningeket tart tanárképzés, adaptív iskola, fejlesztő értékelés témákban. Több hazai és nemzetközi kutatás tagja. A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke. Kutatási területei: tanárok folyamatos fejlődése és tanulása, tanárképzés, tanulást támogató értékelés, adaptív iskola.

Szalai Tamás

ütőhangszeres művész és tanár, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar tanársegéde. Jelenleg a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájában végzi doktori tanulmányait, kutatási témája az Orff- és Kodály-módszer összehasonlítása. Kutatási eredményeit hazai és nemzetközi konferenciákon mutatta be. Tagja a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet által támogatott kutatócsoportnak is.

Szivák Judit

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense. A kar Neveléstudományi Intézetének 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.

- Tókos Katalin* az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézet adjunktusa, a Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek és Pedagógusképzés Kutatócsoport tagja. 2010-től oktat a tanárképzésben, Pedagógia Ba és Neveléstudományi Ma szakokon, elsősorban az iskola belső világával, tanulással, tanulástámogatással, tanulási környezetekkel kapcsolatos kurzusokat. Doktori fokozatát 2009-ben szerezte az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában Serdülők identitásának kutatása témában. Fő kutatási, érdeklődési területei: pedagógusok szakmai identitása, pedagógusképzés, narrativitás a pedagógiában és tanulási környezetek.
- Tóth-Pjeczka Katalin* doktori hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. A tanári együttműködés, a tanárok együttműködő tanulása, horizontális tanulásra épülő szakmai fejlődése és a kollaboratív tanulás mint a tudásépítés hatékony útja áll érdeklődése és kutatásai középpontjában.
- Urbán Krisztián* az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Érdeklődési fókuszja a tanárok szakmai tanulása, tudásértelmezése- és -alkotása, illetve reflektív gondolkodása, valamint ezek szervezeti tényezőinek értelmezése, vizsgálata. Doktori kutatása is a fentebbi témák összefüggéseit vizsgálja.
- Váradí Judit* zongoraművész, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar docense, a Partiumi Keresztény Egyetem óraadója. Doktori fokozatát 2010-ben szerezte Finnországban, a Jyväskyläi Egyetemen. 2015 óta a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program témavezetője. Az Ifjú Zeneművészek Nemzetközi Nyári Akadémiája és a Kodály Zoltán Ifjúsági Világzenekar művészeti igazgatója. A Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Intézetének megbízott kutatója. Publikációi a zenei nevelés, zenehallgatás, koncertpedagógia témakörében jelennek meg.
- Vargha Bálint Tamás* jogász, elemző, az Állami Számvevőszék Integritás Projektjének, valamint Pénzügyi Kultúra Projektjének kutatója, több integritási és közpénzügyi elemzési projekt projektvezetője, a Pénzügyi Szemle című folyóirat szerkesztőbizottsági tagja.
- Vekety Boglárka* fejlődés és klinikai gyermekpszichológia szakirányon végzett az ELTE-n, 2017-től a Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, 2021-től pedig a Neveléstudományi Intézetben tanársegédként dolgozik. Kutatási és érdeklődési területei közé tartozik a gyerekeknek szóló fejlesztő programok hatásvizsgálata a kognitív, érzelmi és társas képességekre.
- Vida Gergő* gyógypedagógusi pályája 2005-ben gyógypedagógus asszisztensként kezdődött egy korai fejlesztő terápiás centrumban. Később utazó gyógypedagógus és gyógytestnevelő munkát is végzett. Ezalatt a Megyei Szakértői Bizottságban sajátos nevelési igény megállapításával is foglalkozott. Jelenleg gyógypedagógiát oktat a Soproni Egyetemen. A diagnosztikai munka során felmerült kérdései irányították a tudományos kutatás irányába. Jelenleg a mérésre alapozott diagnosztika új útjait keresi.

Authors

István Ferenc BÍRÓ

was born in 1983 in Berettyóújfalu, Hungary. He studied at the Nyíregyháza College where he obtained the degree of Teacher of Singing and Folk Music. He received a degree in ethnography from the University of Debrecen, where he is currently a doctoral candidate in the Doctoral Program in Educational Sciences. He has been an instructor at the Music Institute of the University of Nyíregyháza for 10 years, where he was the head of the Department of Folk Music between 2018 and 2020.

Boglárka DEÁK-ZSÓTÉR

is an economist, a teacher, and an assistant professor at the Corvinus University in Budapest. Her research area covers the financial and consumer culture of youngsters. She is an editor of the Public Finance Quarterly.

Fruzsina ESZES

is a secondary school teacher of French language and literature and graduated as Educational Scientist with a specialization in Institutional Development. She is a PhD student at ELTE PPK Doctoral School of Education. Drawing on her previous career experiences as a performer, her doctoral research explores the role of improvisation in the process of becoming a teacher, in teacher work and in teacher education. She works in the Research Group of Teacher and Teacher Education, and is a member of the Teaching and Learning in Higher Education Unit. She has been teaching in teacher training and Pedagogy Ba since 2019.

Zsófia FRÁNYÓ

graduated as an economist at Budapest Business School, University of applied sciences in 2003. As she started to work in education immediately, a year later she enrolled at the Corvinus University of Budapest, where she acquired her second degree as Teacher in Economics, MSc in 2007. She has been teaching accountancy since 2003 in secondary and adult education. Having returned to her Alma Mater in 2019, she holds a tenure full-time position as an instructor at Budapest Business School. According to her interest in education, she started her doctoral studies in 2020 at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education. Her research topic is adaptivity, the continuous renewal of teaching through openness, attention to needs, reflection and constant professional development. She believes that learning is valuable and gratifying and that the learning process carried out in a thoughtful and flexible way, results in professional, cognitive and emotional effects which make the participants happy.

László HORVÁTH

is an economist-andragogue and works as an assistant professor at ELTE PPK Institute of Education. He received his PhD in 2019. His research focuses on the leadership and management issues of educational institutions, mainly on the study of learning organisational behaviour. He teaches in teacher education and teacher CPD, pedagogy and human resources counsellor programmes.

Balázs HÖRICH

graduated in 2008 from the Eötvös Loránd University Faculty of Social Science where he obtained a degree of sociology. Since 2016 he has been participating in Doctoral Program on Educational Sciences at the University of Debrecen, currently, he is a PhD candidate. His research topic is the study of the relationship between mobility intentions, perceptions and school.

Rita KATTEIN-PORNÓI

graduated from the Faculty of Humanities of the University of Debrecen in 2009 as a history and geography teacher. She did her doctoral studies at the University of Debrecen, Doctoral School of Human Sciences, Education and Cultural Studies. In 2019, she defended her dissertation "The history of Hungarian village talent rescue". Her research topic is the educational policy of the Horthy era, including the talent rescue work of the Reformed Church's gymnasiums. She is currently teaching as an assistant professor at the Department of Technical Pedagogy of the Budapest University of Technology and Economics.

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 training. His research interest covers educational innovations, adaptive pedagogy, formative assessment and organizational and leadership research.

Krisztina NAGY

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she qualified as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. She received her PhD in 2020 from the ELTE Doctoral School of Education. Her doctoral thesis topic was learning and continuous professional development of mentors. She works in the Research Group of Teacher and Teacher Education. She teaches in teacher, mentors and in-service training. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall.

Erzsébet NÉMETH

is a professor at the Metropolitan University, and manager of the Hungarian State Audit Office. Her research interests focus on the psychological reasons of social phenomena, developing communications skills, the pedagogical and social psychological aspects of external motivators, and financial culture. She is the editor-in-chief of the Public Finance Quarterly. She has published 215 scientific publications on communication, social psychology, and financial culture.

Nóra RAPOS

is an associate professor with habilitation at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. She has been teaching in teacher education and the programme of pedagogy since 1997. She is the leader of research on the development of the adaptive-inclusive school concept. Besides her university job, she leads in-service training on adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment topics. She participated in several national and international research projects. She is the chair of the Teacher Training Committee of the Hungarian Rectors' Conference. Her research fields are teachers' continuous development, adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment.

Tamás SZALAI

is a percussionist and teacher, assistant professor at the University of Debrecen Faculty of Music. He is currently pursuing his doctoral studies at the Doctoral School of Humanities of the University of Debrecen, where his research topic is the comparison of the Orff and Kodály methods. He has presented his research results at national and international conferences. He is also a member of the research group supported by the Hungarian Academy of Arts' Research Institute for Art Theory and Methodology.

- Judit SZIVÁK* is an associate professor with habilitation 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 into teacher training. She is a member of the Doctoral School of Education, head of the Subject Pedagogy Programme, also a lecturer and a supervisor of doctoral courses.
- Katalin TÓKOS* is an assistant professor at the Institute of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group of Teacher and Teacher Education. She has been involved in teacher training, Pedagogy Ba and Ma since 2010, in topics related to the inner world of schools, learning, learning support and learning environments. She received her PhD in 2009 from the ELTE Doctoral School of Education related to the topic of Adolescent Identity. Her current research interests include the professional identity of teachers, teacher training, narrativity in pedagogy and learning environments.
- Katalin TÓTH-PJECZKA* is a doctoral student at the Doctoral School of Education of ELTE University. Her research interests cover teacher professional collaboration, collaborative learning, professional development based on horizontal learning as effective ways of knowledge building.
- Krisztián URBÁN* is a doctoral student at the Doctoral School of Education, at ELTE's Faculty of Education and Psychology. His main interests are teachers' professional learning, their knowledge interpretation and creation and their reflective thinking, including organizational factors. His doctoral research also focuses on the mentioned areas.
- Judit VÁRADI* is a pianist and associate professor at the University of Debrecen in Hungary and teaches at the Partium Christian University in Oradea, too. She received her PhD in 2010 at the University of Jyväskylä, Finland. Since 2015, she is a supervisor and lecturer at the Doctoral School for Humanities of the University of Debrecen. She is the artistic director for the Young Musicians' Summer Academy and Kodály Zoltán World Youth Orchestra. She is head of research projects supported by the Hungarian Academy of Arts. Her publications appear in the field of music education, listening to music and concert pedagogy.
- Bálint Tamás VARGHA* is a jurist, a researcher of the Hungarian State Audit Office, and a member of the editorial board of the Public Finance Quarterly.
- Boglárka VEKETY* graduated from Eötvös Loránd University with a degree in Developmental and Child Psychology. Her research and interests include efficacy studies of interventions for children aiming to improve cognitive, emotional, and social skills.
- Gergő VIDA* started his career as special needs education (SEN) assistant in the local Developmental Therapy Center (DTC), in 2005. He also worked as a travelling (SEN) teacher and as a special physical education teacher. During this time he was also employed as a diagnostic teacher to assess special needs in the local County Pedagogical Expert Committee. He is teaching special education in the University of Sopron at this moment. The questions that arose during his diagnostic work guided him towards scientific research. He is currently researching new ways of measurement-based diagnostics.