

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2023/2.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Mohay Domonkos – Kovács Katinka
Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –
Kimmel Magdolna

szerkesztőségi titkár
Tanulmányok

Lénárd Sándor – Podráczky Judit
Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit
Fúzi Beatrix – Horváth László
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka
Pénzes Dávid

Műhelyek, tanuló közösségek
Iskolateremtők
Szemle
Eszmecsere
olvasószerkesztő
tördelőszerkesztő

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznysnyánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanulmányok

Pedagógusok tanulása Ázsiában..... 5
Halász Gábor

Myanmar's Initial Teacher Education Reform: Efforts Made by Universities Of
Education..... 35
Thiri Pyae Kyaw – Magdolna Kimmel

Műhelyek, tanuló közösségek

Gimnasztika a kreativitás fejlesztésének szolgálatában.....66
Mikó Alexandra – Kovács Katalin

Iskolateremtők

A tanárképzés szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében – a pedagógusképzés
megújításának lehetőségei Csapó Benő gondolkodásában.....83
Tóth Edit – Kinyó László

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – A didaktika napjaink tanárképzésében.....93
Fúzi Beatrix és Horváth László

Tanuláértelmezés és didaktika a Budapesti Gazdasági Egyetem
pedagógusképzéseiben..... 94
Farkas Julianna

A didaktika szerepe a hallgatók tanárrá válásában a Miskolci Egyetemen.....103
K. Nagy Emese

Szemle

A didaktika „Nagy Könyve”..... 115
Mrázik Julianna

Tanulmányok

Pedagógusok tanulása Ázsiában

Halász Gábor

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet professor emeritusa,
ORCID: 0000-0001-6159-3362
halasz.gabor@ppk.elte.hu

E tanulmány azt vizsgálja, milyen hagyományait és létező formáit lehet megfigyelni a pedagógusok munkavégzésbe ágyazott tanulásának Kelet- és Délkelet-Ázsiában. A szingapúri, japán és kínai gyakorlat részletesebb bemutatása mellett a gyorsan fejlődő régió néhány más országának példáit is idézve mutatja be, hogyan segíti a pedagógusok tanulása azokat a reformokat, melyek célja mindenütt az elmozdulás a tradicionális, tanárcentrikus pedagógia felől a 21. századi képességek fejlesztését célzó, modern pedagógiai megközelítések felé. Az elemzés egyik célja segíteni annak megértését, miért szükséges a „pedagógusok képzése” mellett egyre gyakrabban használnunk a „pedagógusok tanulása” kifejezést.

Kulcsszavak: Ázsia, pedagógusok tanulása, szakmai fejlesztés, innováció, gyakorlatba ágyazott tanulás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.01

„Ha hajlandó vagyok belenézni a tükörbe, és nem futok el attól, amit látok, önismeretre teszek szert. Önmagam megismerése pedig éppúgy kulcsfontosságú a jó tanításhoz, mint a diákjaim és a tantárgyam ismerete.”
(Issa et al., 2010, p. 46)

„Tudja, néha félreértene bennünket, amikor aktívabban be akarjuk vonni a munkatársakat a változtatás irányainak és formáinak meghatározásába. Ha időt szánnak arra, hogy kikérjünk a véleményüket, azt hiszik, nem tudjuk, hogyan végezzük a dolgunkat! Mintha azt mondanák: »Te vagy az igazgató. Ha engem kell megkérdezned, az azt jelenti, nem tudod, mit csinálsz.«”
(Hallinger et al., 2005, p. 3)

Bevezetés

E tanulmány címe két fontos üzenetet hordoz. Az egyik a tanulás szóban rejlik, a másik egy földrész kiemelésében. A tanulás szó használata nem véletlen: a pedagógusok *tanulását* tudatosan és egyre határozottabban szembeállítjuk azzal a je-

lenségvilággal, melyet a pedagógusképzés szóval szoktunk leírni. Az utóbbi esetében a képzést nyújtók perspektívája határozza meg gondolkodásunkat, az előbbi esetében azoké, akik valamilyen módon birtokába kerülnek a tanításhoz szükséges tudásnak és képességeknek. A tanulók (iskolába járó gyerekek és fiatalok, képzési programokon részt vevő felnőttek) esetében hozzászoktunk már ahhoz, hogy a tanulás-tanítás jelenségvilágát két egyidejűleg használt szóval kell leírnunk. A pedagógusok esetében az ezzel foglalkozók ezt ritkán teszik. Bár ezt kellene tennünk, nem nagyon szoktunk a pedagógusok *tanulásáról-tanításáról* beszélni, hanem megelégszünk az utóbbira utaló „képzés” szó használatával.

A másik fontos üzenetet az elemzés számára kijelölt földrajzi régió neve hordozza. Ázsiára – ezen belül elsősorban Kelet- és Délkelet-Ázsiára – figyelünk annak tudatában, hogy az elmúlt évtizedekben e régió súlya és szerepe drámai módon felértékelődött, nemcsak gazdasági és politikai, hanem szellemi értelemben is. Azok a látványos eredmények, melyeket a régió több oktatási rendszere is produkált, arra készítettek a nemzetközi kutatói közösséget, hogy megpróbálja megfejteni e rendszerek titkát, és arra serkentettek sok nyugati oktatáspolitikust, hogy szorgalmazza olyan megoldások átvételét, melyeket e rendszerekben lehet megfigyelni (Forestier & Crossley, 2015). Az elemzések által feltárt „titkok” egyike a pedagógusok tanulásának azon formáiban rejlik, melyek különösen elterjedtek a kelet- és délkelet-ázsiai rendszerekben.

Az olvasó talán elnézi, hogy e tanulmány olyan megjegyzéseket is tartalmaz, melyek saját személyes élményeimhez és olvasmányaimhoz kötődnek. A témához ugyanis nemcsak a kapcsolódó OTKA kutatási projekt¹ szakmai szálain keresztül kötődöm, hanem az Ázsia iránt való általános érdeklődésem miatt is. Magam is azok közé tartozom, akik úgy vélik, ma már az oktatásról nem tudunk releváns és érvényes megállapításokat tenni úgy, hogy nem nézzük meg, mi történik a világ e térségében, és mit mondanak ott élő és ott dolgozó kollégáink.

A tanulás a figyelem középpontjában

A tanulmány elején található első mottó egy olyan könyvből származik, melyet nem sokkal a megjelenését követően kaptam egy régi barátomtól, aki akkor a University of Hong Kong tanára volt. Egy általa szervezett konferencia előadásait tartalmazta, melynek témája a pedagógusok tanulása volt. Arra kért, írjak a

¹ „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén (MoTeL – Models of Teacher Learning)” (K 18 128 738)

könyvről ismertetést egy Malajziában megjelenő folyóirat számára. Ma is emlékszem, mennyire meglepett a címe: *A pedagógusok mint tanulók (Teachers as learners)*. Noha korábban éveken át vezettem egy nemzeti oktatásfejlesztő intézetet, és akkor már Magyarország legnagyobb pedagógusképző egyetemének tanára voltam, azzal kellett szembesülnöm, hogy a pedagógusokról gondolkodva szinte mindig a *tanító* ember jut eszembe, és csak nagyon ritkán a *tanuló* ember.

Magyarországon csak néhány évvel később találkoztam azzal, hogy valaki a pedagógusokkal kapcsolatban problematizálta a tanulás-tanítás kettősségben rejlő dilemmát. Az akkor még létező Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egy vezető munkatársa hívott fel, azt kérdezve, vajon mi a *professional development* kifejezés helyes fordítása: inkább szakmai *fejlesztésnek* vagy inkább szakmai *fejlődésnek* kell-e ezt magyarul mondani. Azt feleltem, egyszerre mindkettőnek, azaz írják azt, hogy „szakmai fejlődés-fejlesztés”. Amikor erről beszélünk, egyidőben két perspektívából kell a jelenségre tekintenünk.

A „fejlesztés” a külső beavatkozó vagy támogató perspektíváját jeleníti meg: azét, aki megpróbál valakit valamire megtanítani. A „fejlődés” az érintett pedagógusok oldaláról tekint ugyanarra. Ők azok, akik megtanulnak valamit, esetleg függetlenül attól, hogy ebben valaki kívülről támogatja-e őket vagy sem. Ha a külső beavatkozó vagy támogató – a pedagógusképző – képes a tanuló pedagógus perspektívájában is látni, amit csinál, másképpen értelmezi a tanítás vagy a képzés feladatát, mintha ez nincs jelen a tudatában. Nemcsak azt a kérdést teszi fel magának, hogy: „*Miképpen tudnám eredményesebben tanítani a pedagógusokat?*”, hanem azt is: „*Mit tehetnék annak érdekében, hogy ők maguk eredményesebben tanuljanak?*” Ahogy beszélhetünk a tanárcentrikus helyébe lépő gyerekcentrikus pedagógiáról, úgy beszélhetünk pedagóguscentrikus tanárképzésről is. Olyanról, amely a tanuló pedagógus perspektívájából indul ki, az ő tanulásának természetét igyekszik megérteni, és ezt próbálja meg befolyásolni.

Nem elég azonban a tanuló pedagógusok perspektívájából nézni a dolgokat, hanem arra is szükség van, hogy mindazt, amit a tanulásról tudunk, ebben a kontextusban is alkalmazzuk. Így látnunk kell, hogy a tanulás alapvetően társas helyzetekben zajlik, vagy hogy motiváció nélkül nincs eredményes tanulás. Persze azt is fontos felismernünk, hogy mindenki más módon tanul, és a saját tudását mindenki maga kell, hogy felépítse. A tanuló perspektívájába történő belehelyezkedés éppoly változásokat idézhet elő a pedagógusképzők vagy a szakmai fejlesztők viselkedésében, mint azok, amelyek akkor történtek, amikor a pedagógusok a tanu-

ló gyerekek perspektívájából kezdték magukat látni. Ennek nyomán velük is megtörténhet, hogy tudásatadóból a tudás felépítésének segítójévé válhatnak. Arra a döntésre juthatnak, mint a szingapúriak, akik számára jó ideje nem kétséges, hogy nem elegendő iskolákon kívül szervezett tanfolyamok biztosítása, hanem a mindennapi munkavégzésbe ágyazott tanulást kell támogatniuk, és a pedagógusok tanulását leginkább az segíti, ha az iskolájuk intelligens tanulószervezetté válik (Hairon & Dimmock, 2012).

Miért Ázsia?

Még ma is sokan előtte állnak a drámai felimerésnek, hogy a „világ közepe” egy ideje valószínűleg már nem nyugaton van. Az „Ázsia évszázada” kifejezés állítólag a nyolcvanas évek elején hangzott el először egy amerikai kongresszusi meghallgatáson (Nagorski, 2020), és azóta gyakran emlegetett szlogenné vált. Egyik legismertebb hirdetője, a világszerte ismert szingapúri *Kishore Mahbubani* nemrég megjelent könyvében így írt erről:

„A történelem kifordult a sarkából, a nyugati uralom korszaka véget ért. Ázsia újjáéledése a világ ügyeiben és a globális gazdaságban, amely a Covid-19 megjelenése előtt megtörtént, bebetonozza az új világrendet a válság után. A nyugati társadalmak iránti tiszteletet, ami a tizenkilencedik és huszadik században megszokott volt, és az is lesz, felváltotta a kelet-ázsiaiak iránti növekvő tisztelet és csodálat. A járvány tehát az ázsiai század kezdetét jelentheti.” (Mahbubani, 2022).

Bár vannak kétségek azzal kapcsolatban, hogy az ázsiai társadalmak képesek lesznek-e megbirkózni az előttük tornyosuló kihívásokkal, és a 21. században valóban ez a földrész válhat-e a világ legfejlettebb régiójává (West, 2018), az nem kétséges, ma már semmiről nem érdemes úgy gondolkodni, hogy nem nézzük meg, ott mi történik. Ezt még abban az esetben is szükséges megtennünk, ha olyan dolgokat vizsgálunk, melyek eredete, úgy véljük, a nyugaton található, és amelyekről azt gondoljuk, az ázsiaiak átvették és beépítették saját világukba. A gondos vizsgálat gyakran azt deríti ki, hogy amit átvettek, valójában már régóta létezett náluk, de vagy elfeledték, vagy önbecsülésüknek a gyarmatosítással nyomán történt sérülése meggátolta őket saját értékeik felismerésében. Mint látni fogjuk, egy sor olyan folyamat és tevékenység, mely a pedagógusok tanulását szolgálja, nemcsak korábban létezett Ázsiában, mint a Nyugaton, de magasabb

szinten kidolgozott, szofisztikáltabb formában is működött. Sok más területhez hasonlóan valószínűleg ez is azok közé tartozik, ahol a Nyugat többet tanulhat a Kelettől, mint fordítva.²

Ázsia magas szinten teljesítő oktatási rendszereinek vizsgálata az összehasonlító pedagógiai kutatások és a nemzetközi oktatáspolitikai elemzések egyik különösen figyelmet érdemlő területévé vált. A hazai kontextusban azonban ezekre a rendszerekre nemcsak annak reményében érdemes figyelni, mert talán elleshetünk jól működő megoldásokat, hanem azért is, mert itt gyakran a lehető legmodernebb megoldásokat próbálják a lehető legradicionálisabb környezetekbe bevinni. Felülről vezérelt, hierarchikus, konformitáshoz szokott szervezetekben jelennek meg az autonómiára, kezdeményezőkézsésre és horizontális tudásmegosztásra épülő megoldások, olyasfajta paradox helyzeteket eredményezve, melyeket jól illusztrál a tanulmányunk elején olvasható második mottó (ez részlet egy hongkongi iskolaigazgatóval készült interjúból).

Az ázsiai oktatás lenyűgöző és mélyebb szakmai reflexiót igénylő világa, döntően Gordon Győri János munkásságának köszönhetően (például Gordon Győri, 2002, 2006, 2008, 2017), nem ismeretlen a magyarországi tudományos közösség számára.³ E világnak egyik leginkább figyelemre méltó eleme a pedagógusok tanulásának gyakorlatba ágyazott és közösségi formája, mely különösen az országoknak abban a körében található meg, melyeket az összehasonlító elemzések gyakran a *konfuciánus kulturális örökség országainak* neveznek. Az e kultúrkörbe tartozó országok oktatását elemzőket főképpen a tanulók (iskolás gyerekek, egyetemi hallgatók) tanulása foglalkoztatja (Chan & Rao, 2009), de nem kevésbé érdekes az a mód, ahogyan a pedagógusok tanulnak. Mint látni fogjuk, ennek is létezik sajátos, alaposabb tanulmányozást érdemlő ázsiai modellje.

A pedagógusok tanulásának ázsiai formái

A pedagógusok tanulásának jellegzetes kelet- és délkelet-ázsiai formája *a tanulás és tanítás iskolai munkavégzésbe ágyazott folyamatos és szisztematikus, kollektív tanulmányozása*. A régió országainak jelentős részében az iskolai élet természetes része, hogy a pedagógusok közösen terveznek meg tanórákat, megfigyelik és megvitatják

² Talán érdemes itt megemlíteni azt a projektet, amely a 2022-ben indult el a Mathias Corvinus Collegium keretei között, és amely azt vizsgálja, mit tanulhat Magyarország (és általában a Nyugat) Ázsiától. A „Learning from Asia” projekt honlapját lásd itt: <https://learningfromasiaproject.wordpress.com>

³ Ezen a ponton szeretnék köszönetet mondani Gordon Győri Jánosnak a kézirat első változatához fűzött megjegyzéseiért, melyek nyomán sokat javult az eredeti szöveg.

egymás tanítási gyakorlatát, bemutató órákat tartanak, és ilyeneken vesznek részt, emellett kisebb-nagyobb akciókutatások keretei között tanítási kísérleteket folytatnak. Ez egyes országokban a legkisebb és legtávolibb falusi iskolákra is általánosan jellemző, azaz lényegében minden iskola tudástermelő szervezetként működik olyan értelemben, ahogyan ezt David Hargreaves egyik, a kilencvenes években megjelent, azóta sokat idézett tanulmányában leírta (Hargreaves, 1999). A tanulásnak e formáját három alapvető dolog jellemzi: (1) a tanulók tanulására és a tanításra fókuszál, (2) gyakorlatba ágyazott, (3) társas formában történik.

A pedagógusok tanulásának e formája az elmúlt egy-két évtizedben – döntően a térség oktatási rendszereinek látványos teljesítményét a figyelem előterébe toló IEA- majd később PISA-mérések nyomán – növekvő érdeklődést váltott ki a nemzetközi kutatói közösség körében. Ehhez köthető a japán „tanóra-tanulmányozás” (*lesson study*),⁴ majd később kínai megfelelőinek „felfedezése”.

Az OECD elemzéseiben, melyek a legmagasabb PISA eredményeket elérő oktatási rendszerek teljesítményét magyarázzák, rendre megjelenik annak kiemelése, hogy az élen álló Sanghaj iskoláiban olyan munkacsoportok (*teaching study groups*) működnek, melyekben a pedagógusok a saját gyakorlatukat közösen elemzik, és folyamatosan keresik a módját, hogyan tehetnék ezt eredményesebbé (lásd például OECD, 2011, 2014).

Gyakorlatba ágyazott társas tanulás Kínában

A tanulás-tanítás szisztematikus és kollektív, gyakorlatba ágyazott tanulmányozása – mint a pedagógusok közös tanulásának különösen hatékony formája – megkülönböztetett figyelmet érdemel. Érdemes ennek arra a Kínában kialakult gyakorlatára részletesebben is kitérni, melyet az OECD elemzései Sanghajjal kapcsolatban gyakran kiemelnek. E gyakorlat Kínában az ötvenes években intézményesült: sok elemző szerint a Szovjetunióból „importálták”, de többen hangsúlyozták, hogy ez csupán optikai csalódás: valójában e gyakorlat sok eleme létezett a kommunista hatalomátvételt megelőző évtizedekben is, és visszavezethető a tanítás és tanulás klasszikus konfucianus felfogására (Wang, 2013; Gu, 2020; Zhang et al., 2020; Chen, 2023).

A tanári tanulás e kínai modelljét az angol nyelvű szakirodalom általában a tanuláskutatási rendszer kifejezéssel írja le (az eredeti kínai megnevezés *jiàoyán*

⁴ A *lesson study* bevett hazai elnevezése Gordon Györi János (2008) nyomán „tanórákutató”, azonban pontosabb lehet „tanóra-tanulmányozásnak” nevezni, egyértelművé téve, hogy nem tudományos értelemben vett kutatásról van szó, hanem gyakorlati szakemberek által végzett reflektív gyakorlatról.

xitǒng (教研系统).⁵ Ez a tanítás és tanulás mindennapi gyakorlatának intézményesült és szisztematikus kollektív tanulmányozását jelenti, amit a pedagógusok azokban a munkacsoportokban folytatnak, melyek létrehozása és működtetése kötelező minden iskolában. Ezek kínai elnevezése *jiàoyánzǔ* (教研组). Fontos kiemelni, hogy bár a nemzetközi szakirodalom a tanításkutatás kifejezést használja, az eredeti kínai szóban a *yán* (研) nem tudományos kutatást jelent (ez utóbbit, ha pontosak akarnak lenni, inkább a *kēxué yánjiū* (科学研究) kifejezéssel írják le. A *jiàoyán* – vagy teljes formában *jiàoxué yánjiū* (教学研究) – a tanítás és tanulás mindennapi gyakorlatának vizsgálatára, az eredményes tanítást szolgáló gyakorlati megoldások szisztematikus keresésére épülő tevékenységet takar. Ezt mindig kollektív formában végzik, nemcsak az iskolákban működő „tanításelemző munkacsoportokban”, de az iskolákon túl is, körzeti vagy akár tartományi szinten, az e szinteken működő tanításelemzési szervezetekben, melyek elnevezése *jiàoyán shì* (教研室).

Noha a tanítás szisztematikus tanulmányozása, azaz a *jiàoyán* (教研) nem tekinthető tudományos kutatásnak, vagyis nem *kēyán* (科研), a kettő közötti határvonalak nem élesek. Egy sanghaji iskolában készült esettanulmány például arról számolt be, hogy 11 egymást követő évben szerveztek „kutatásidolgozat-pályázatot”. A pedagógusok kiválasztották a legjobb kutatási dolgozatukat vagy esetbeszámolójukat, melyeket tantárgyi bíráló bizottságok „vakon”, azaz a folyóiratok peer-review folyamatát imitálva értékelték. Az egyik évben több mint 300 pályamű érkezett be, és sokan több dolgozattal is pályáztak (Haiyan et al., 2017).

Arról, hogy az iskolai tanításelemző munkacsoportokban valójában mi történik, sok olyan, általában kvalitatív kutatásokra, esettanulmányokra, interjúk analízisére épülő elemzés áll rendelkezésre, melyek erről rendkívül érzékletes képet adnak (például Sargent & Hannum, 2009; Salleh & Tan, 2013; Rao, 2016; Haiyan et al., 2017; Wang et al., 2017; Chen, 2023). Az egyik legfontosabb, ami ebből látható: bár a munkacsoportok beépülnek a centralizált kínai oktatásirányítás rendszerébe, és adminisztratív előírások alapján működnek, leggyakrabban hiteles és a legtöbb résztvevő által igényelt, fontosnak tartott tevékenységeket folytatnak.

Talán érdemes megjegyezni: személyesen is részt vevő tanúja voltam egy *jiàoyán* munkacsoportok által szervezett eseménynek, és kínai pedagógusokkal beszélgettem az ilyen munkacsoportokban végzett tevékenységükről, azaz a közös kurrikulum- és tanóratervezésről, nyitott, kollégák által látogatott órákról,

⁵ A kínai karakterekkel írt részek az ELTE volt mesterszakos hallgatója, Zhanrong Xu segítségének köszönhetően kerülhettek be ebbe a szövegbe.

az órákat kísérő elemző vitákról, a pedagógusok versenytanításairól, a kísérletezésről, mindezek során innovatív, új pedagógiai megoldások megalkotásáról (erre a későbbiekben még visszatérek). Ezek megerősítették azt, ami a publikációkban olvasható interjúidézetek sokaságából látszik: e munkacsoportok az intenzív közös tanulás színterei, melyek alapvető szerepet játszanak abban, hogy a pedagógusok megszerezzék az eredményes tanításhoz szükséges tudást és képességeket.

A kínai *jiàoyán* rendszer fokozatosan vált olyanná, amilyenek jelenleg látjuk, és fejlődése során többféle funkcióváltozáson ment keresztül. Az ötvenes években valószínűleg az akkor még fejletlen felsőoktatási pedagógusképzés szerepét is betöltötte: a hiány szülte kényszer miatt a gyorsan expandáló oktatási rendszerben professzionális egyetemi pedagógusképzők helyett a pedagógusok az iskolákon belül lényegében egymást tanították. Egy időben – részben valószínűleg jelenleg is – a kommunista ideológiai kontroll és a bürokratikus oktatásigazgatás eszközeként is működhettek. A kilencvenes évektől kezdve azonban – és különösen a kétezres években – az akkor elindult kompetenciaorientált kurrikulumreform implementálásának váltak az eszközévé. Ez utóbbi funkció főképp azért érdekes, mert a kompetenciaalapú és tanulócentrikus oktatást támogató kormányzati politika – más országokhoz hasonlóan – lényegében ismeretlen terepre történő behatolást jelentett. Azt, hogy ezt a valóságos osztálytermi gyakorlatban hogyan kell csinálni, a központi hatalom nem tudta megmondani a pedagógusoknak, nekik maguknak kellett kikísérletezniük.

A tanári tanulásnak az a formája, ami a *jiàoyán* munkacsoportokban történik, nemcsak a tanulás klasszikus módjára nyújt lehetőséget, amikor a tapasztaltabb, a „mester” tanítja vagy mentorálja a kevésbé tapasztalt, kezdő kollégákat, hanem arra is, amit Engeström expanzív tanulásnak nevez (Engeström & Vlad, 2012). Amikor ez történik, nem valamilyen mások által már ismert dolog megtanulása zajlik, hanem felfedezései tanulás, ami korábban nem létező tudást teremt. A pedagógusok tapasztalati, felfedezései tanulása különösen fontossá válik akkor, amikor olyan paradigmaváltás zajlik az oktatásban, mint amilyen a kétezres években elindult, jelenleg is zajló kínai kurrikulumreform jár. E reform keretei között a pedagógusok tanulása természetes módon vegyül az innovációk, a kísérletezés és a fejlesztés világával, ezektől különválasztva nem is nagyon értelmezhető.

A különböző kutatási beszámolókból olvasható rengeteg interjúrészlet közül érdemes itt megmutatni néhányat, hogy az olvasónak érzékletes képe lehessen ar-

ról, mi történik a *jiàoyán* munkacsoportokban. Az első egy falusi iskola pedagógusának szavait idézi, aki kutatási témájáról számol be:

„Minden héten csütörtökön találkozunk, és két órát töltünk el együtt. Mindannyiunknak van egy kutatási témája. Idén még nem döntöttem el, mi legyen a témám. Tavaly háromfős csoportok dolgoztak egy-egy közös témán... Én a »multimédia használata a tanítás és tanulás minőségének emelésére« témát tanulmányoztam, mivel ez jelenleg még meglehetősen új. Ráadásul iskolánkban a multimédia használata a megyében a legjobbak közé tartozik, ezért is foglalkoztam ezzel. [...] Általában a multimédiát használjuk az osztályteremben, megvizsgáljuk, hogyan tudjuk használni a tanulók elkötelezettségének növelésére, és megfigyeljük az eredményeket.” (Sargent & Hannum, 2009).

A másik idézet egy tartományi székhelyen működő iskola igazgatóhelyettesével készült interjúból való, aki arról beszél, hogyan működik együtt négy iskola azonos tantárgyat oktató pedagógusa egy tematikus egység megtervezésében:

„Négy iskola kínai nyelvtanárai ugyanazt a tematikus egységet készítik elő. Szabadon alakíthatják ki az órát tanítási filozófiájuknak és megközelítésüknek megfelelően. Ezután a maguk módján megtartják a tematikus egységgel foglalkozó órát, kritizálják egymást, megosztják egymással a tanulságokat. Az oktatási ötletek és tanítási stratégiák különböző tanárok közötti ütközése és disszonanciája elmélyült gondolkodáshoz, tudásmegosztáshoz és kölcsönös szakmai fejlődéshez, növekedéshez vezet.” (Wang, 2015).

A harmadik eset a korábban már említett sanghaji iskolából származik. Ennek érdekessége, hogy olyan, hosszú ideig tartó design-tevékenységről számol be, melynek során egy tanórát próbáltak tökéletessé formálni. Azaz itt egy *artefaktum* (egy tanítási egység) formálásának folyamata vált a pedagógusok tanulásának hordozójává:

„A campusunk új volt [...], és a csapatunk viszonylag kevésbé tapasztalt. Ezért a hangsúlyt egy tematikus egység legfontosabb órája (héxīnkè – 核心课) tanításának javítására helyeztük. Ez volt a témánk. Két éven át óramegfigyelést, közös óratervezést, esetelemzéseket szerveztünk. Két évvel később úgy gondoltuk, hogy a tanároknak már kevésbé volt nehéz ezt

az órát megtartani. Ezután a tanulásunkat kiterjesztettük az egész tematikus egység tanításának jobbítására.’ (Haiyan et al., 2017).

Ugyancsak az érzékletesség kedvéért érdemes személyes tapasztalataim közül is egyet itt felidézni. 2023 májusában egy pekingi iskolában vettem részt olyan matematika órán, melyet az iskola nagyobb közönséget is befogadni képes demonstrációs termében tartottak. Az órát több pedagógus közösen tervezte meg, majd egyikük bemutatta a jelenlévőknek. A színházszerűen kialakított térben a „nézőtér” padosoraiban 30–40 pedagógus figyelte a bemutató órát, akiknek többsége más iskolákból, sőt más települések iskoláiból érkezett (lásd 1. ábra). Mindegyikük folyamatosan jegyzetelt, néhányan saját fényképeket vagy videofelvételt is készítettek. Az órát követően vita zajlott, melynek témája a látottak értelmezése és értékelése volt. Az itt látható két fotót ezen a helyen készítettem.



1. ábra: Demonstrációs óra egy pekingi iskolában (Forrás: Saját fotó)

A tanulásnak az a formája, melynek keretét a tanórák közönség előtt történő megtartása adja – ami természetes része minden kínai pedagógus szakmai életének – különös lehetőségeket rejt magában. Az ilyen órákra történő, általában kollektív felkészülés (beleértve a próbákat) és az ezeket követő viták a tacit és az explicit tudás egyidejű megosztását teszik lehetővé. Bár a szakmai közönség előtt történő szereplés, különösen eleinte, természetesen szorongáskeltő is lehet, ahogy erről több interjúrészlet tanúskodik, pozitív hatással van a pedagógusok önbizalmára és énhatékonyságára. Ez nemcsak a szűkebb értelemben vett szakmai tanulást teszi lehetővé, hanem a személyiség fejlődését és a szakmai identitás erősödését is.

A kínai *jiàoyán* rendszer gyakran megjelenik a szakmai tanulóközösségekkel vagy gyakorlatközösségekkel (*community of practice*) és a tanulási hálózatokkal (*networked learning communities*) foglalkozó elemzésekben is, de azokban is, melyek

a kezdő pedagógusok betanulásával, a mentorálással foglalkoznak (Sargent & Han- num, 2009; Wang, 2015; Qiao et al., 2018; Chen & Sargent, 2020). Sokan szakmai ta- nulóközösségként értelmezik az iskolákban működő *jiàoyán* munkacsoportokat és az ezekre építő iskolaközi tudásmegosztási formákat, de legalábbis lehetőséget lát- nak arra, hogy ezek ilyenné alakuljanak vagy így működjenek. Noha a kínai peda- gógusok és pedagógiai kutatók ritkán használják a szakmai gyakorlatközösség álta- lában Wengerhez (1998) kötött fogalmát, a *jiàoyán* munkaközösségekben zajló fo- lyamatok teljes mértékben indokolhatják, hogy ezeket is e terminussal írjuk le. Ez továbbvisz minket egy másik, különösen fejlettnek tekintett oktatási rendszer, a szingapúri gyakorlatához, amely teljesen más környezetben formálódott.

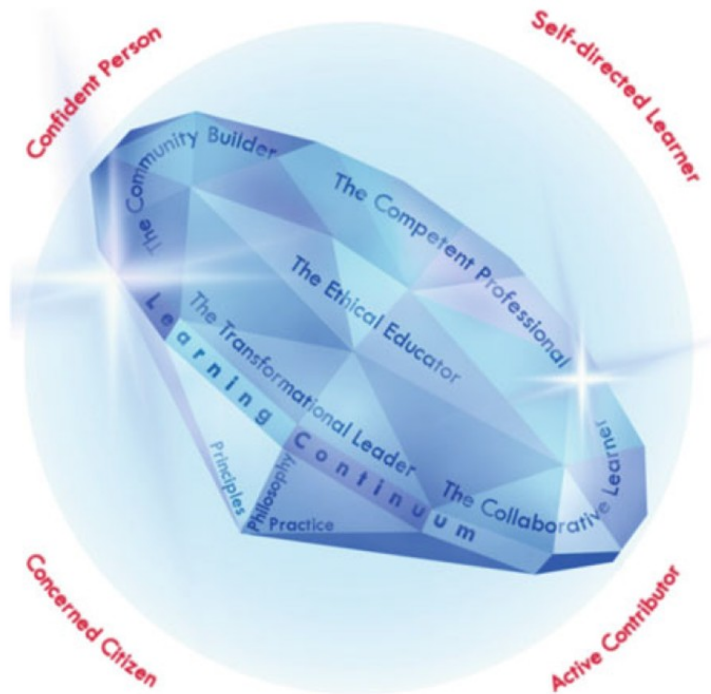
Kínáról beszélve a pedagógusok tanulásának még két fontos eszközét vagy hordozóját szükséges megemlíteni. Ezek: az óralátogatások során készített szemé- lyes jegyzetek, melyeket egy sanghaji iskolában beszédes módon a „kumulatív ta- paszlatatok” (*cumulative experiences*) kifejezéssel írnak le (Hallinger et al., 2021). Ezeknek a reflektív feljegyzéseknek a készítése kötelező ebben az iskolában. Be- vett gyakorlat az is, hogy ezek tartalmát a pedagógusok megvitatják egymással és az iskola innovációkat támogató vezetőjével. A másik a tanítási versenyek, me- lyek sosem egyszerűen az elismerésről és a magasabb pozícióba jutásról szólnak, hanem a tudásmegosztásról és a tanulásról is.

Szakmai tanulóközösségek építése Szingapúrban

Sokan tartják a szingapúri oktatási rendszert nemcsak a világ legeredményesebb és leginkább tanulmányozásra érdemes oktatási rendszerének, hanem olyannak is, melynek titkait különösen nehéz megragadni. A szingapúri oktatási csodát az otta- ni reformokat alakító kutatók egyike a paradoxonok erejével magyarázza, négyet emelve ki ezek közül (Ng, 2017). Ezek egyike az, melyet legjobban a reformok szlo- genévé vált „kevésbet tanítani és többet tanulni” (*teach less, learn more*) kifejezés illusztrál. Egy másik, amit „centralizált decentralizációnak” nevez, és amit kiegészít- hetnénk azzal, hogy tekintélyelvű, autoriter közegben próbálják felszabadítani a nagyfokú egyéni és szervezeti autonómiát, kezdeményezőkézséget és felhatalma- zást (*empowerment*) igénylő innovációs energiákat. Ez ugyan valamennyire Kínára is jellemző, de ennek intenzitása Szingapúrban jóval erősebb, a rendelkezésre álló és mozgósított erőforrások sokkal nagyobbak, és összehasonlíthatatlanul jelentősebb a nemzetközi tanulás és a kulturális sokféleség hatása. E közegben a pedagógusok ta- nulása még inkább összekapcsolódott a reformokkal, mint Kínában, és talán a refor- mok legfontosabb hordozójává, eszközévé és motorjává vált.

Bár az iskolák tanulószervezetté alakítása és a hálózati tanulás intézményi mechanizmusainak kiépítése a világ sok fejlett oktatási rendszerében vált a reformok egyik meghatározó eszközévé, ez talán sehol nem jellemző olyan erősen, mint Szingapúrban. Azt, ami ebben az országban kialakult, akár az „állami pedagógustanulóközösség-építési politika” (*professional learning community policy*) megfogalmazással is leírhatjuk. Emögött részletesen kidolgozott stratégia áll, melyet valamivel egy évtizeddel ezelőtt tettek közzé, és amelyet „pedagógusfejlődési modellnek” (*teacher growth model*) neveznek. Ennek célja, hogy a szingapúri pedagógusok „folyamatos tanulás révén tanulócentrikus szakemberré (*professionals*) váljanak, akik kezükben tartják saját fejlődésük folyamatát” (Ministry of Education, 2012).

Aki ellátogat az e stratégia implementálásában meghatározó szerepet játszó szervezet, az *Academy of Singapore Teachers* honlapjára, talál ott egy képet, amely remekül szimbolizálja a stratégia mögött rejlő filozófiát. Az ábrán egy gyémánt látható, alatta ezzel a jelmonddal: „Minden pedagógus csiszolatlan drágakő” (*Every Teacher, a Gem*). Körülötte azok az értékek, képességek és viselkedésbeli jellemzők jelennek meg, melyek a csiszolás hatására ragyognak fel a gyémánton (lásd 2. ábra). Azért érdemes ezt itt megemlíteni, mert jól szemlélteti azt a környezetet, melyben a pedagógusok tanulása Szingapúrban zajlik. Olyan környezet ez, melyre a törődés, az odafigyelés és a pozitív érzelmi légkör különösen magas szintje jellemző, és amihez különleges elvárások is társulnak. A pedagógusokat a kelet- és délkelet-ázsiai országokban általában magas szintű megbecsülés övezi, de ez talán sehol nem olyan magas, mint Szingapúrban, ahol a politikai elit jelentős hányada, úgy tűnik, valóban úgy gondolja, rajtuk múlik az ország jövője.



2. ábra: A szingapúri pedagógusfejlődési modell (Forrás: Ng & Low, 2017)

Magyarázat: *confident person* = magabiztos személy; *self-directed learner* = önszabályozó tanuló; *active collaborator* = aktív együttműködő; *concerned citizen* = elkötelezett polgár; *community builder* = közösségépítő; *competent professional* = kompetens szakember; *ethical educator* = etikus módon cselekvő nevelő; *transformational leader* = változásokat generáló vezető; *collaborative learner* = együttműködő tanuló, *learning continuum* = tanulási kontinuum; *principles* = elvek, *practice* = gyakorlat

A korábban említett, Pedagógusfejlődési modell című kormányzati stratégia arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy sokféle tanulási mód kombinálásával biztosítsák saját szakmai fejlődésüket. Ezeket explicit módon említik is: „személyes és infokommunikációs technológián alapuló kurzusok, konferenciák, mentorálás, kutatáson alapuló tanulás, szakmai gyakorlatok, hálózatos tanulás, reflektív gyakorlat és tapasztalati tanulás” (Ministry of Education, 2012). A nemzetközi összehasonlító elemzések (például OECD TALIS) adatai szerint a pedagógusok részvéte a legkülönbözőbb tanulási formákban Szingapúrban jóval magasabb, mint más országokban (Bautista et al., 2015). Ezek szervezésében kulcsszerepet játszik a korábban szintén említett *Academy of Singapore Teachers*, melynek egyik feladata

annak biztosítása, hogy minden egyes iskola tudásteremtő és tudásmegosztó szakmai tanulóközösséggé és így a pedagógusok szakmai tanulásának meghatározó színterévé váljon. Az ezekben zajló tudásépítő folyamatok közt nagy arányban van jelen a *lesson study* és az akciókutatás.

A pedagógusok kollektív, gyakorlatba ágyazott tanulásának szingapúri modellje elsősorban azért érdekes, mert valószínűleg egyetlen más országban sem kap ez olyan szintű és olyannyira koherens stratégiai kormányzati támogatást, mint itt. A tanulásnak e formája minden kelet- és délkelet-ázsiai országban jelen van és kiemelt figyelmet kap, de máshol nem vált ilyen mértékben az állami szakpolitika kiemelt prioritásává és eszközévé (Hairon & Dimmock, 2012; Goodwin et al., 2017; Ng & Low, 2017; Liu, 2021). Ha nem tudnánk, hogy a szingapúri oktatáspolitikai legfontosabb vezérlő elve a pragmatizmus (Tan, 2018), azt gondolhatnánk, rabul ejtette őket egy ideológia, amely idealizálja a pedagógusokban rejlő képességeket, és emiatt helyezi középpontba kollektív tanulásukat és tudásépítésüket, de itt nem erről van szó. Egyszerűen tudják, hogy az oktatás minőségét meghatározó tényezők között valóban ez a legfontosabb.

A szingapúri szakmai tanulóközösség politika egyik hordozója azoknak paradoxonoknak, melyeket ennek az országnak az oktatási rendszerével kapcsolatban gyakran emlegetnek. A központ *előírja*, hogy minden iskola teremtsen hiteles és őszinte szakmai kommunikációt, azaz olyasmit, amit előírással nem lehet létrehozni, ami csak spontán módon jöhet létre. Az ennek keretet adó iskolai szakmai tanuló közösségeket *kötelező* létrehozni és működtetni, ugyanakkor nem szabad, hogy ezek formálissá váljanak, mert akkor nem érnek semmit. A központ meghatározza, minek kell ezekben történnie, de ezt a résztvevőknek kell akarniuk. Hogy ez megtörténik-e, és tartalmaz, valóságos tanulást eredményező szakmai beszélgetések jönnek-e létre, nagymértékben azoknak a pedagógusoknak a hitelességétől és facilitáló képességeitől függ, akiket a csoportok vezetésére felkérnek (Hairon, 2016).

A szingapúri tanulási modellnek még egy elemét érdemes itt kiemelni, ami szintén megfigyelhető a többi kelet- és délkelet-ázsiai országban, de másutt ez sem kap olyan szintű szakpolitikai támogatást, és nem vált az állami oktatásfejlesztési politikai olyan súlyú eszközévé, mint itt. Ez az iskola–egyetem partnerség, pontosabban ennek egy olyan formája, ahol nem két, hanem három partner együttműködését látjuk: az egyetemek és az iskolák mellett résztvevők az oktatást irányító kormányzati szervek is. Ezt nevezik megerősített partnerségnek (*enhanced partnership*) vagy tripartit partnerségnek (Liu et al., 2017; Liu, 2021). Ez lényeg-

gében az innovációkutatásból ismert *triple helix* modell (Etzkowitz, 2008) oktatási ágazatban történő megvalósulása, ami az innovációs és tanulási folyamatok magas szintű összeolvadását mutatja.

Meglehetősen kevés olyan kutatásról lehet tudni, amely azt vizsgálja, hogy az autonóm szakmai tanulóközösségek és hálózatok felülről kezdeményezett és erősen strukturált politikája milyen valóságos tanulási folyamatokat generált a centralizált, hierarchikusan szervezett és tekintélyelvű szingapúri oktatási rendszerben. Szemben a kínai *jiàoyán* rendszerrel, melynek mikroszintű, valóságos folyamatairól nagyon sok érzékletes képet mutató elemzés olvasható, a szingapúri folyamatok bemutatásában inkább csak a lenyűgözően kidolgozott, progresszív állami politika diskurzusa jelenik meg. Azok az elemzések, melyek valamelyest betekintést engednek az iskolai szintű reálfolyamatokba (például Hiron & Dimmock, 2012; Hiron et al., 2015; Wang, 2019), azt mutatják, hogy sajátos kettőség jött létre: a tekintélyre és hierarchikus viszonyokra épülő szervezeteken belül sok helyen kialakultak a horizontális tanulás számára kedvező viszonyok. A központi előírások nyomán létrehozott iskolai „tanulókörökben” (*learning circles*) vagy „szakmai tanuló teamekben” (*professional learning teams*) a pedagógusok gyakorlatba ágyazott kollektív tanulásának hiteles formái fejlődtek ki. Ebben a hibrid, „szoros-laza kötelékben” (Hiron et al., 2015) létrejöhetnek a tanulás olyan körei, melyek az egyszerű részvétel felől a változtatni akarás felé viszik a pedagógusokat, kialakulnak az ilyen folyamatok facilitálásához szükséges képességek, és megteremtődnek a reflektív gyakorlat kognitív és emocionális feltételei – mindez olyan környezetben, melyet a tanulmányunk elején olvasható második mottó illusztrál.

Sajátos hongkongi mintázatok

Az oktatás világa, ezen belül a pedagógusok tanulása és ennek támogatása sok közös vonást mutat Hongkongban és Szingapúrban. Mindkét oktatási rendszer irányítói arra törekedtek az elmúlt egy-két évtizedben, hogy iskoláik intelligens tanulószervezetté váljanak, de a hongkongi kontextust alapvetően meghatározza az, hogy a város két és fél évtizeddel ezelőtt (1997-ig) még lényegében az Egyesült Királyság részét alkotta, azóta pedig Kína része. A brit gyarmati múlt és a közvetlen brit jelenlét mindmáig érezteti hatását, és bár az „egy ország, két rendszer” elv ma is érvényesül, az anyaország, azaz Kína befolyása folyamatosan erősödik, annak mind pozitív, mind negatív hatásaival. Szemben Szingapúrral és Kínával a 2019-es polgárháborús helyzet és a növekvő kínai befolyás ellenére Hongkongban demokrácia van, ami azt is jelenti, hogy léteznek egymással nyíltan versengő ér-

deksoportok, melyeknek az oktatás céljairól és ideális formájáról való felfogása élesen eltérhet egymástól. A hongkongi reformoknak mindig voltak komoly ellenzői, és nem minden iskola fogadta szívesen őket. A pedagógusok tanulását fontosnak tartó progresszív és az ez iránt nem különösképpen érdeklődő, konzervatív erők itt nyíltan megütközhettek egymással, az utóbbiakat a reformorientált kormányzat nem hallgattathatta el. Így a város oktatási rendszere jóval nagyobb diverzitást mutat, amit eleve erősít a fenntartói sokszínűség, azaz a nem kormányzati fenntartásban működő iskolák nagy aránya.

A pedagógusok tanulása Hongkongban is elválaszthatatlan lett a kurrikulumreformtól, melynek célja itt is a hagyományos tartalom- és tanárcentrikus oktatás átalakítása képesség- és tanulócentrikussá. Az iskolákon belüli és iskolaközi szakmai tanulóközösségek fejlődésének támogatása itt különösen erősen kapcsolódik a reformnak ahhoz az eleméhez, hogy minden egyes iskola önálló kurrikulumalkotó közösséggé váljon, amihez a pedagógusok és az iskolák innovációs és önszabályozó képességének folyamatos erősödésére van szükség. Az iskolák által végzett kurrikulumfejlesztés (*school-based curriculum development*) a nyolcvanas évek óta jelen van a város szakpolitikai célrendszerében, és ezt a kilencvenes évek vége óta komoly erőforrásokkal (az iskoláknak nyújtott innovációs pályázati támogatással) ösztönzik.

Az alulról kezdeményezett innovációk Hongkongban a pedagógusok tanulásának természetes serkentői, ezek támogatása szinte automatikusan intenzív tanulási igényt generál (Lu & Campbell, 2021). Ugyanezzel jár azoknak az önszabályozó mechanizmusoknak az erősítése, amelyek az iskolai szintű önértékeléshez, minőségbiztosításhoz és ehhez szükséges szervezet- és vezetésfejlesztéshez kötődnek (Pang et al., 2016), de hasonlóképpen ezt váltja ki az itt különösen erős iskolák közti versengés, ami azoknak kedvez, akik képesek tanulást igénylő, új és vonzó dolgokat kitalálni.

A hongkongi kontextus talán legsajátosabb jellemzője egyfelől az innovációs dinamika, másfelől a szervezetileg nagyfokú önállósággal bíró iskolák elszámoltathatóságához köthető minőségmenedzsment-mechanizmusok kettős hatása. Ez jól érzékelhető például a reformfolyamat 2000-ben kezdődő második hullámához köthető, *Iskolák átalakítása dinamikus és elszámoltatható szakmai tanulói közösségekké* című szakpolitikai vitaanyagban (Advisory Committee on School-based Management, 2000), amely egyszerre tükrözi az innovációs folyamatok fellendítésének szándékát és a New Public Management teljesítmény- és elszámoltathatóságorientált filozófiáját. Az állandó szakmai kísérletezést és az ezzel együtt járó tanulást fel-

tételező innovációs dinamika, valamint az üzleti világra jellemző teljesítménykényszer összebékítése a pedagógusok tanulásának sajátos mintázatát alakította ki Hongkongban, ami kevésbé tűnik békésnek, mint amit Kínában láthatunk.

A nagyfokú iskolai szervezeti önállóság egyik eleme, hogy minden iskolának saját magának kell gondoskodnia az ott dolgozó pedagógusok szakmai fejlődéséről. Ennek egyik meghatározó része olyan együttműködésre épülő tanulási kultúrának (*collaborative learning culture*) a megteremtése, amely áthatja az iskola működésének egészét (Cheng, 2017). Ez kiemelt stratégiamenedzsment-feladat, mely szerepel minden iskolavezető vezetési portfóliójában. A versengő iskolák és a helyi innovációs folyamatokat támogató szakpolitikai környezet világában a bámulat mintázatok alakultak ki. Ilyennel személyesen is találkoztam, amikor meglátogattam egy olyan iskolát, ahol a dinamikus és kreatív tanulószervezet minden jellemzőjét meg lehetett találni. A 3. ábrán látható képek ebben az intézményben készültek.⁶



3. ábra: Jelenetek egy hongkongi iskola életéből (Forrás: Saját fotó (baloldalt) és az iskola honlapja (jobboldalt))

A képeken látható iskolában alkalmazott kurrikulum és az ehhez kötődő taneszközök szinte teljesen az iskola pedagóguskollektívájának alkotásai, és ebbe az alkotási folyamatba a tanulókat is bevonják. Az intézményben egyfajta innovációs burjánzást lehet megfigyelni, ami a tudatos jelenlétnek (*mindfulness*) azzal a magas szintjével jár együtt, amit az emberi tanulás melegágyának tekinthetünk. A pedagógusok szinte folyamatosan az élénk figyelem állapotában vannak, mindennapos tapasztalatuk az, amit sokan a „flow-élmény” fogalma alatt értenek. Az ilyen intézményekben már nem lehet különválasztani a tanulást az egyszerű jelenléttől vagy otléttől. Az a hongkongi környezet, melyben találkozunk az iskolai önállóság kitágulásával, a tanári kreativitás és a bottom-up innovációk támogatásával, a minőségkultusz és a versengés, kedvez az ilyen szervezetek kialakulásának.

⁶ A bal oldali kép saját felvétel, a jobb oldali az iskola honlapján (<https://www.abgps.edu.hk>) található számtalan fotó egyike.

A pedagógustanulás sajátos hongkongi mintázatainak egy másik figyelemre méltó formája a tanóra-tanulmányozás sajátos modellje, amely kutatói kezdeményezések nyomán terjedt el a város oktatási rendszerében. A legtöbbször által a *lesson study* név alatt ismert, szinte mindenki által Japánhoz kapcsolt modell kelet-ázsiai formáit elemző tanulmányában két kínai kutató ennek három alapvető formáját különbözteti meg (Chen & Zhang, 2019). A *European Journal of Education* Győri János által szerkesztett tematikus számában publikált remek elemzés az eredetinek gondolt japán és az előzőekben bemutatott kínai változat mellett a hongkongi „tanulástanulmányozást” (*learning study*) említi.

A hongkongi modell az előbbi kettőtől abban különbözik, hogy van mögötte egy kidolgozott tanulásmélethez (Marton et al., 2019), amely a tanulók tanulásának, az ennek során zajló kognitív műveleteknek a megértésére fókuszál. Itt a pedagógusok által végzett kollektív design-tevékenység nem egyszerűen egy innovációs produktum, a *tanórának* nevezett artefaktum megalkotására irányul, hanem a tanulói tanulás és az ezt nehezítő kognitív gátak természetének megértésére. Emiatt az ebben részt vevő pedagógusok különösen mély tanulási folyamaton mennek keresztül, amely igen magas szintű kognitív tevékenységet igényel.

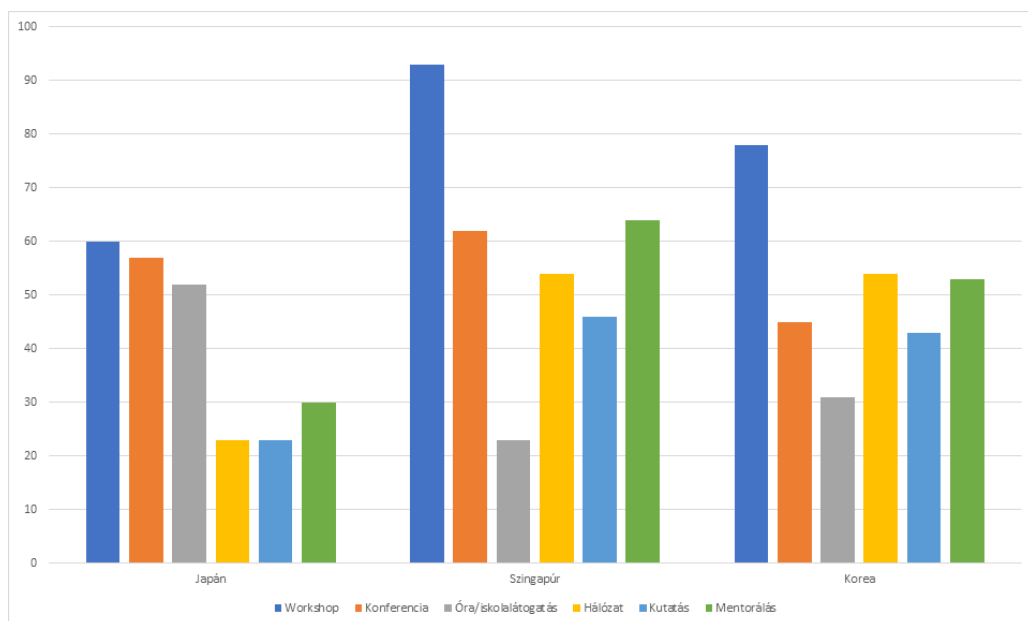
Egy elemzés, melyet szerzőtársával az OECD számára készített a hongkongi *learning study* modell megalkotója és elterjesztője, kiemeli, hogy ez „nemcsak a tanulók tanulását támogatja, hanem kifejezetten célja a tanárok tanulásának és gondolkodásuk megváltoztatásának támogatása (Cheng & Lo, 2013). Ennek illusztrálására érdemes e tanulmányból idézni egy interjú részletét, amely a *learning study* tevékenységben részt vevő pedagógusok egyikével készült.

„A korábbiakhoz képest jobban tisztában vagyok azzal, hogy a tanulók hogyan gondolkodnak és hogyan tanulnak, így tudatosabban fogom ellenőrizni, hogy hogyan gondolkodnak, vannak-e tévhitek. A tanítás előtt több kérdést teszek fel, hogy feltárjam, hogyan értik a tanulás tárgyát. A legértékesebb dolog, amit a *learning study* projektben tanultam az, hogy meg tudom ragadni, a tanulók hogyan látják és értelmezik a tanítási tartalmat. Az óra előtti és az „utópróbák” segítségével diagnosztizálni tudom a tanulók tanítási tartalommal kapcsolatos nehézségeit, és ez egy sor ötletet ad az óraterveim megalkotásához.” (Cheng & Lo, 2013, p. 20).

Hongkongban, melyet a keleti és a nyugati kultúra és tudás szerves ötvözése talán leghitelesebb helyének tekinthetünk, és amelyre a brit gyarmatból önálló kínai tartománnyá válása évtizedeiben a kreativitást bátorító szabadság különösen magas szintje volt jellemző, a pedagógusok tanulásának rendkívül változatos és eredeti formái alakulhattak ki. Ez a város nemcsak arra alkalmas, hogy a Kelet és a Nyugat találkozásában rejlő lehetőségeket meglássuk, hanem arra is, hogy elemezzük, milyen különleges hatással lehetnek a pedagógusok tanulására az oktatás tradicionális és konzervatív világába behatoló progresszív reformok, és hogy ezeket miképpen támogatja a pedagógusok tanulásának kiemelt reformeszközként való használata (Bautista et al., 2022) és az ezért való felelősség intézményi (iskolai) szintre helyezése (Cheng, 2017). Itt különösen jól látható, hogyan alakul át a pedagógusok tanulása egy olyan környezetben, melyben – ahogy egy nemrég, szintén az OECD számára készült átfogó elemzésben olvashatjuk – *„ikertestvérek a kurrikulumfejlesztés és a pedagógusok fejlődése”* (Cheung et al., 2021).

Egyéb ázsiai gyakorlatok

Az eddigiekben Kínáról, Szingapúrról és Hongkongról volt szó, de az elemzést természetesen tágabb körre is ki lehetne terjeszteni. A kelet- és délkelet-ázsiai térség valamennyi országában lehet találni figyelemre méltó folyamatokat. A pedagógusok gyakorlatba ágyazott kollektív tanulásának Japánban és Dél-Koreában megfigyelhető formái például nem kevésbé érdekesek. Érdemes lehet utalni egy elemzésre, amely az OECD pedagóguskutatási vizsgálatát, a TALIS adatai alapján vizsgálta a pedagógusok tanulásának mintázatait e két országban és Szingapúrban. Ez azt mutatja, hogy a tanulás formálisabb és kevésbé formális módjaiból kirajzolódó profilok jelentős eltérést mutatnak a három oktatási rendszerben (lásd 4. ábra). Az ilyen kvantitatív elemzések azonban rejtve hagyják, mit is értenek a kérdőívek megválaszolóit a különböző fogalmak alatt, és azt is, hogy az egyes formák mennyire hordoznak tényleges tartalmat.



4. ábra: Különböző tanulási formákban részt vevő pedagógusok aránya három ázsiai országban (TALIS, 2013) (Forrás: Kim & Lee, 2020)

Beszédesebbek a kvalitatív elemzések és a különböző fejlesztési projektekről szóló beszámolók. Ilyen például az, amely azt mutatja be, hogyan próbálták Indonéziában meggyökereztetni a pedagógusok tanulását az *lesson study* formáját, amelyet a japán *lesson study* jelent. E tanulmány egy olyan projektről számol be (IMSTEP-projekt), amely a Japán Nemzetközi Fejlesztési Ügynökség (JICA) és az Indonéz Kormány közötti megállapodás alapján a kétezres évek elején zajlott Indonéziában matematikát oktató pedagógusok részvételével (Saito et al., 2006).

Egy másik, Vietnámról készült, egészen friss elemzés szerzői azt mutatják be, hogyan alakította át a korábban is létező és a hivatalos előírásoknak megfelelően legalább kéthetes rendszerességgel találkozó iskolai szakmai munkaközösségek (*professional groups*) tevékenységét az, hogy az oktatási minisztérium 2000-ben előírta, hogy a munkaközösségeknek szisztematikus tanóra-tanulmányozásra kell épülniük (*lesson study based activities*). Érdekes ebből is idézni egy munkaközösség-vezetővel készült interjú részletét, mely jól illusztrálja, mi zajlik a vietnámi iskolai szakmai közösségekben annak nyomán, hogy ezek tevékenységében meghatározóvá vált a tanóra-tanulmányozás:

„Mi kéthetente csináljuk. A tanóra-tanulmányozást gyakran három szakaszban végezzük. Először is, a csoport közösen kiválasztja tanórát, majd a tanításra kiválasztott tanár hazamegy, hogy előkészítse az órát. Ezután megosztja az óratervét a csoport tagjaival, akik közösen megbeszélik, hogyan lehetne azt javítani. A harmadik szakasz az, hogy a kiválasztott tanár megtartja az órát, a többiek pedig megfigyelik. Az órán való részvétel után mindannyian összegyűlünk, és közösen megbeszéljük az erősségeket és a gyengeségeket a jobb tanítás érdekében. Reálisnak és számunkra hasznosnak találjuk e tevékenységeket.” (Nguyen et al., 2023).

Végül talán még egy példát érdemes itt említeni. Egy olyan országot, amely a régió része ugyan, de a Nyugathoz való kulturális kötődésének sajátos jellege miatt a többitől nagyon eltérő. A Fülöp-szigeteken az állami oktatáspolitikai kezdeményezésére a kutatásba ágyazott tanulás kapott kiemelt figyelmet. A kutatások folytatását, beleértve ebbe ezek eredményeinek publikálását is, feltételévé tették annak, hogy a pedagógusok magasabb fizetési kategóriába léphessenek. Az, amit itt kutatásnak tekintenek, közelebb áll ahhoz, amit a professzionális kutatók csinálnak, mint a korábban említett esetekben, ugyanis legalább elemi szintű kutatómódszertani tudást igényel.

Az erről készült egyik elemzés szerint a gyakorlatba ágyazott, de mégis inkább a tudományos normákhoz igazodó kutatásnak e formája kevésbé népszerű a gyakorló pedagógusok körében, akik nem mindig érzik, hogy az előmenetel érdekében végzett kutatási tevékenységük a mindennapos tanítási problémáik megoldását szolgálja. Az elemzés készítői által megkérdezett pedagógusok kétharmada nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik megfelelő tudással kutatások folytatásához, és több mint felük jelezte, hogy nem érez erre motivációt. Sokakat kizárólag az előrelépés motivál arra, hogy kutatásba kezdjenek (Ulla et al., 2017). Hasonlókról számoltak be egy indonéziai tanulmány szerzői, akik kutatómódszertani kurzusokkal próbáltak segíteni diplomaszerezésre készülő pedagógusokat abban, hogy el tudják készíteni önálló, saját kutatásra épülő szakdolgozataikat (Sukmayadi et al., 2011).

Összegzés

„A kelet-ázsiai oktatási rendszerekre jellemző, hogy nagyobb mértékben támaszkodnak munkahelyi és munkavégzéshez kapcsolódó szakmai tanulásra (*in-service professional learning*), mint a munkába állás előtti tanárképzésre (*pre-service teacher education*), így segítve elő, hogy tanáraik szakmai fejlődése a tanulók teljesítményének javulását, az iskolák fejlődését eredményezze” – fogalmazzák meg annak a Vietnámról szóló tanulmánynak szerzői, melyből az e dolgozat elején olvasható második mottó származik (Hallinger et al., 2005).

A gyakorlatba ágyazott kollektív tanulás a pedagógusok tanulásának természetesen csak egyik formája, de amint azt a MoTeL kutatási projekt elméleti és empirikus eredményei is alátámasztják (Rapos et al., 2020, 2022), az eredményes tanításhoz szükséges szakmai tudás megszerzésének valószínűleg ez a legfontosabb módja. Az a tény, hogy Kelet- és Délkelet-Ázsiában a pedagógusok tanulásának e formája nemcsak kiemelt figyelmet kap, de gazdag hagyományai is vannak, továbbá figyelemre méltó jelenlegi gyakorlata is létezik, kikerülhetetlenné teszi a jelenség tanulmányozását ebben a régióban.

Az említett, Vietnámmal foglalkozó tanulmány (Hallinger et al., 2005) a pedagógusok tanulásának nyolcféle formáját különbözteti meg egy olyan kétdimenziós modellben, ahol minden oldalon két eltérő típus jelenik meg. Ezek mind előfordulnak az általuk vizsgált vietnámi iskolában, de a legnagyobb súlya azoknak van, melyek a munkahelyen belül szerveződnek, és kollektív formában zajlanak. Ebben az országban éppúgy, mint nagy riválisában, Kínában sok iskola működik olyan szakmai tanulóközösségként, amelyet a szingapúriak próbálnak minden egyes iskolában kialakítani, és ami Japánban vagy Koreában éppúgy megfigyelhető, mint Hongkongban.

A pedagógusok tanulásának ázsiai modelljét a tanulási lehetőségek sokfélesége és a tanulásra alkalmas biztosító „hordozóeszközök” változatossága, továbbá ezek kombinálása jellemzi. Olyan folyamatokat is a tanulás eszközeként használnak, melyeknek más funkciójuk is van, vagy éppen főképp emiatt a más funkció miatt alkalmazzák őket. Így a tanulás eszközeként működhet a szakmai előrelépés rendszerének több eleme, ezen belül a pedagógusok értékelése vagy a legjobbak kiválasztását szolgáló tanítási versenyek. A fentebb említett vietnámi esettanulmány például érzékletesen bemutatja, hogy a felkészülés a szakmai ranglétrán történő előrelépést célzó versenyre milyen intenzív tanulási helyzetbe hozza a részt vevő

pedagógusokat. Ahogy egyikük a kapcsolódó interjúbán elmondta: a versenyre „hosszasan kellett készülnöm, beleértve a tantárgyi tudásom áttekintését, a tanítási módszerek és óravázlatok végiggondolását, és még egy kutatási feladatot is el kellett végeznem” (Hallinger et al., 2005).

A munkavégzéshez kapcsolódó kollektív tanulás e mintázataiban közös, hogy mindenhol olyan reformfolyamatokhoz kötődnek, melyek hierarchikus módon, bürokratikus szervezett és tekintélyelvű környezetekben próbálják a tanárcentrikus oktatást olyanná alakítani, melyben a hangsúly a komplex képességek fejlődését támogató gyermekcentrikus pedagógiára helyeződik át (Cheng, 2005; Law, 2018). Sokkoló élményben tehet része azoknak, akik e reformokat olyan oktatási rendszerek perspektívájából követik, mint amilyen a magyarországi. Talán ahhoz lehetne ezt hasonlítani, mint amit a 19. századi kelet-európaiak akkor élhettek át, amikor Angliába látogatva szemük elé tárult a drámai kontraszt elmaradottságba süppedt saját országuk és a gyorsan fejlődő Nyugat között. Az oktatásnak a kelet- és délkelet-ázsiai térségben zajló átalakulását az irodalom néha a *re-engineering* szóval írja le, azt érzékeltetve, hogy teljesen újra cserélik a tanulás megszervezésének technológiáját. Ez értelemszerűen a pedagógusok munkavégzésének átalakulásával, szinte a szakma újratanulásával jár, amit a rendszerfejlesztők persze formális képzési programokkal is segítenek, de tudják, hogy ez csakis a munkavégzés során, annak természetes részeként történhet meg. Mindez mindenütt ismeretlen terepre történő behatolást, új területek feltérképezését jelenti, és a tanulás az ezzel járó bizonytalanság oldását is szolgálja, így szükségképpen kísérletezéssel, új dolgok felfedezésével és kitalálásával jár együtt.

A munkavégzés, azaz a gyakorlat és a tanulás összekapcsolásának a legtöbb helyen vannak régre nyúló hagyományai: ez levezethető akár a tanulásról és a tanításról szóló konfucianus gondolkodásból is, melynek egyfajta újra felfedezése kíséri a 21. századi képességek felé forduló kurrikulumreformokat (Tan, 2016; Wei, 2019; Zhao, 2021). Noha az angol nyelvű szakirodalom, amikor a „gyakorlatközösségek” vagy „szakmai tanulóközösségek” kifejezéseket használja, a legtöbbször azt sugallja, nyugatról importált dolgokról van szó, valójában régebb óta létező tanulási formák újra felfedezése vagy új tartalommal való megtöltése zajlik.

A pedagógusok tanulásával foglalkozó ázsiai irodalmat azonban nemcsak azért érdemes tanulmányozni, mert olyan organikus és hiteles folyamatokat figyelhetünk meg, melyek segítik e tanulás természetének megértését, hanem azért is, mert a 21. századi képességek fejlesztését célzó kurrikulumreformok nyugaton is éppoly kor-

látokba ütköznek, mint keleten. Az évszázados szakmai rutinok továbbélése és az elavult pedagógiai modellek, így a „porosz iskola” világának meghaladása nyugaton hasonló kihívás elé állítja a reformtörekvéseket, mint Ázsiában. A kelet- és délkelet-ázsiai reformereknek eközben meg kell küzdeniük a konfucianizmus kulturális hagyományából fakadó akadályokkal is. Az érdekesség az, hogy ebben éppen a konfucianus gondolkodás segítheti őket, melynek lényegi eleme a gyakorlat és elmélet szétválaszthatatlanságának elfogadása és a tapasztalati tanulás nagyra értékelése. A reflektív gyakorlatnak az a felfogása, melyet nyugaton leggyakrabban Donald Schön nevéhez kötünk, vagy a gyakorló pedagógusoknak az a fajta kutatói tevékenysége, melyet sokan Lawrence Stenhouse nevéhez kapcsolnak, itt nemcsak természetes formájában létezik, de látványos újraéledését is látjuk. Egyike ez azoknak a területeknek, ahol a Nyugat sokat tanulhat Ázsiától.

Talán érdemes e tanulmányt azzal zárni, hogy nem sok idővel ezelőtt még Magyarországon is megfigyelhettük, hogy a pedagógusok munkavégzésbe ágyazott, innovációs folyamatokhoz kötődő tanulása milyen módon segítheti az oktatás eredményesebbé tételét. Egy kínai kezdeményezésre született, nemrég megjelent könyv számára erről készült egy részletes elemzés (Halász, 2023), amely sajnos magyarul nem olvasható, de ami érdekes lehet azok számára, akik arra a kérdésre keresik a választ, vajon mindaz, amiről ez a tanulmány szólt, mennyire releváns az oktatás hazai kontextusában. Szemben azzal, ami Kelet- és Délkelet-Ázsiában – és másutt is, a Föld szinte minden régiójában – történik, az oktatás magyarországi világának nagy hányada olyan állapotba süppedt vissza, amit talán premodern mozdulatlanságnak is nevezhetnénk. Olyan dermedt „téli álomba” merült, amelyből csak remélhetjük, hogy hamarosan felébred. Ehhez valamelyest talán e tanulmány is hozzájárulhat.

Irodalom

- Advisory Committee on School-based Management (2000). *Transforming Schools into Dynamic and Accountable Professional Learning Communities. School-based Management Consultation Document*. Education Bureau. Hong Kong.
- Bautista, A., Wong, J. & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 311–326. <https://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp202-260>
- Bautista, A., Ho, Y. L., Fan, T., Yeung, J. & Bryant, D. A. (2022). Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure. *International Journal for Research in Education*, 46(2), 203–260.
- Chan, C. K. K. & Rao, N. (2009) (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: changing contexts, changing education*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Springer.
- Chen, L. & Sargent, T. (2020). Is the Teaching Research Systema Model for the Institutionalization of Professional Learning Communities Around the World? The Chinese Perspective. *Chinese Education & Society*, 53(56), 223–227. <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1888612>
- Chen, L. (2023). *Understanding Teacher Learning in Professional Learning Communities in China: Experiences from a Shanghai Junior Secondary School*. Taylor & Francis.
- Chen, X. & Zhang, Y. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia. *European Journal of Education*, 54(2), 189–201.
- Cheng, E. (2017). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 31, 445–454.
- Cheng, E. C. & Lo, M. L. (2013). *Learning study: Its origins, operationalisation, and implications*. Education Working Paper N° 94. OECD CERI.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Springer.
- Cheung, W. M., Chan, C. K. K., Goodwin, A. L. & Lam, A. M. H. (2021). *Transforming a Traditional Education System into a Learner-Centred System for the 21st Century in Hong Kong – Building on Strengths*. Unpublished manuscript.
- Engeström, Y. & Glăveanu, V. (2012). Interview on Third Generation Activity Theory: Interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 515–518. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.555>
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: university-industry-government innovation in action*. Routledge.

- Forestier, K. & Crossley, M. (2015). International education policy transfer–borrowing both ways: The Hong Kong and England experience. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 664–685.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928508>
- Goodwin, A. L., Low, E. L. & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. John Wiley & Sons.
- Gordon Győri, J. (2002). Iskolarendszer és tehetséggondozás Szingapúrban. *Iskolakultúra*, 12(8), 17–28
- Gordon Győri, J. (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó
- Gordon Győri, J. (2008). *Tanórákutató*. Gondolat Kiadó.
- Győri, J. G., Halász, G. & Endrődy-Nagy, O. (2017). A pedagógiai tudásépítés kultúrája a budapesti japán iskolában. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 325–344.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.325>
- Gu, L. (2020). Chinese-Style Teaching Research: Unique Cultural Origins and Action Plans, and the Institutionalization of Community Learning. *Chinese Education & Society*, 53(5–6), 228–237.
<https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1873686>
- Halász, G. (2023). From Teacher Education to Lifelong Teacher Learning and Teacher Innovation: The Case of Hungary. In Wang, Y., Halász, G., Guberman, A., Baghdady, A., & Mcdossi, O. (Eds.), *Research, Policymaking, and Innovation: Teacher and Education Development in Belt and Road Countries* (pp. 83–105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_5
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- Hairon, S. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285–300.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148855>
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hairon, S., Goh, J. W. P. & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>

- Haiyan, Q., Walker, A. & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational management administration & leadership*, 45(1), 101–122.
<https://doi.org/10.1177/1741143215623785>
- Hallinger, P., Walker, A. & Bajunid, I. (2005). Educational leadership in East Asia: Implications for education in a global society. *UCEA Review*, 1(1), 1–4.
- Issa, Y. D. J., Ai-Feng, H. & Zhi-Lian, Z. (2010). Telling stories: understanding Teachers' identity in a context of curriculum innovation. In Kwo, O. (Ed.), *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities* (pp. 45–63). Springer – Comparative Education Research Centre. Faculty of Education, The University of Hong Kong. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9676-0_3
- Law, E. H. F. (2018). Re-engineering the curricular and pedagogical practices in the Asian region. In Kennedy, K. J. & Lee, J. C. K. (Eds.), *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia* (pp. 123–138). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315694382-11>
- Lu, J. & Campbell, P. (2021). Conceptualising innovation and professional learning in the Hong Kong context. *Practice*, 3(1), 67–72.
<https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1831887>
- Kim, T. & Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261–278.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09616-x>
- Liu, W. C. (2021). *Singapore's approach to developing teachers: Hindsight, insight, and foresight*. Routledge. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_11
- Liu, W.-Ch., Tan, G. Ch. I. & Wong, A. F. L. (2017). Redesigning and Reconceptualising of Field Experience for Teacher Accreditation. In Tan, O. S., Liu, W. C., & Low, E. L. (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation* (pp. 193–216). Singapore.
- Mahbubani, K. (2022). *The Asian 21st Century*. Springer Nature.
<https://doi.org/10.1007/978-981-16-6811-1>
- Marton, F., Cheung, W. M. & Chan, S. W. (2019). The object of learning in action research and learning study. *Educational Action Research*, 27(4), 481–495.
- Ministry of Education (2012). New model for teachers' professional development launched. Press release (2012.05.31). *Singapore* (online: https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20120607003/press_release_tgm.pdf)
- Nagorski, T. (2020). The Asian Century at 20. *Asia Society Magazine* (online: <https://asiasociety.org/magazine/article/asian-century-20>)

- Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. Taylor & Francis.
- Ng, P. T. & Low, E.-L. (2017). Teacher Learning and Development Across the Continuum: Pre-service to In-Service. In Tan, O. S., Liu, W. C. & Low, E. L. (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation* (pp 267–281). Singapore.
- Nguyen, Q. A. T., Hai-Tran, N., Thi-Do, L. H., Nguyen, H. T., Dau, L. M. & Phung-Dinh, B. P. (2023). Professional Learning Communities in Vietnamese Primary Schools in the Educational Reform Context: Forms and Challenges. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 551–565.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.551>
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- Qiao, X., Yu, S. & Zhang, L. (2018). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015). Key findings and emerging themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 713–728.
<https://doi.org/10.1177/1741143217707523>
- Pang, N. S.K., Wang, T. & Leung, Z. L. M. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231–247.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148852>
- Rao, Ch. P. (2016). *The practices of distributed leadership within an instructional reform environment in China*. Doctoral dissertation. The Education University of Hong Kong.
- 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), 28–44.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 7–35.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.1>
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I. & Tachibana, H. (2006). Indonesian lesson study in practice: case study of Indonesian mathematics and science teacher education project. *Journal of In-service Education*, 32(2), 171–184.
<https://doi.org/10.1080/13674580600650872>

- Salleh, H. & Tan, C. (2013). Novice teachers learning from others: mentoring in Shanghai schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 152–165. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.1>
- Sargent, T. C. & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of teacher education*, 60(3), 258–276. <https://doi.org/10.1177/0022487109337279>
- Sukmayadi, D., Chandrawati, T., Susilo, A., Marsinah, N. & Setiawati, D. (2011). Building teachers' understanding of classroom action research: A rural case study in Indonesia. *Excellence in Higher Education*, 2(2), 121–127.
- Tan, Ch. (2016). *Educational policy borrowing in China: Looking West or looking East?* Routledge.
- Tan, Ch. (2018). *Comparing high-performing education systems: understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong*. Routledge.
- Ulla, M. B., Barrera, K. I. B. & Acompañado, M. M. (2017). Philippine classroom teachers as researchers: Teachers' perceptions, motivations, and challenges. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(11), 52–64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.4>
- Wang, L. Y. (2019). Buy-in or no buy-in? Teachers' perceptions of a school-based teacher learning approach in Singapore. *International Journal of Educational Research*, 95, 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.006>
- Wang, M. Sh. (2013). A Preliminary Study on Teachers' Teaching-Research during the Period of the Republic of China. *Journal of East China Normal University*, 31(1), 89–95.
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 908–930. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953>
- Wang, D., Wang, J., Li, H. & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>
- Wei, Z. (2019). *Constructivism and teachers in Chinese culture: Enriching Confucianism with constructivism*. Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- West, J. (2018). *Asian Century... on a Knife-edge: A 360 Degree Analysis of Asia's Recent Economic Development*. Springer Nature.

Zhang, L., Wang, J. & Chen, L. (2020). Chinese teachers as intellectuals: Tracing the ancient roots of collective teaching study in China from sociality to individuality. *Chinese Education & Society*, 53(5–6), 238–254.
<https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1880249>

Zhao, W. (2021). Nationalism and Globalism as Epistemic Entanglements: China's Suyang Curriculum Reform as a Case Study. In Zhao, W. & Tröhler, D. (Eds.), *Euro-Asia Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms: Cultural Views on Globalization and Localization* (pp. 163–174). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-3009-5_9

Teachers' learning in Asia

This study examines the traditions and existing forms of teachers' work-embedded learning in East and Southeast Asia. In addition to a more detailed presentation of the practices in Singapore, Japan, and China, it also cites examples from some other countries of the rapidly developing region. It shows how the learning of teachers helps the reforms, the aim of which is everywhere to move away from traditional, teacher-centred pedagogy towards the development of 21st century skills and modern pedagogical approaches. One of the goals of the analysis is to help understand why it is necessary to use the term “teachers' learning” more often in addition to “training teachers”.

Keywords: *Asia, teacher learning, professional development, innovation, learning embedded in practice*

Myanmar's Initial Teacher Education Reform: Efforts Made by Universities Of Education

Thiri Pyae Kyaw¹ – Magdolna Kimmel²

¹ Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary,
ORCID: 0009-0006-0077-1122
thiri@student.elte.hu

² Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary,
ORCID: 0000-0002-3147-4474
kimmel.magdolna@btk.elte.hu

All education systems are currently facing a challenge: how to transform themselves so that they can equip learners with the necessary competences to cope in the 21st century. The prerequisite of a successful transformation is a thorough reform of teacher education. The challenge looms especially large for developing countries. This paper aims to explore how teacher education reforms at Myanmar's two prestigious Universities of Education (UoEs) starting in 2012 played out. To be able to give an overview of the reform efforts, besides consulting the professional literature, curriculum documents were analysed, and three semi-structured interviews were conducted. The data shows that the reforms implemented by the two institutions, although positive overall, were not sufficient, especially in terms of assessment, teaching practices, university and school partnerships, and teacher educators' capacity building. Unfortunately, the 2021 military coup and the ensuing crisis makes it highly unlikely that the much needed further reforms will be implemented any time soon.

Keywords: curriculum theories, models of teacher education, teacher education reform, Myanmar National Education Strategic Plan 2016-2021

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.02

Introduction

Education is at the cross-roads – many claim – and should brace itself for the 21st century. With the rapid spread of information technology, conditions for acquiring knowledge have changed in such a fashion and to such an extent that education needs to transform itself thoroughly to be able to adapt. ‘...most 21st century students are still being taught by teachers using 20th-century pedagogical practices in 19th-century school organisations (Schleicher, 2018, quoted in OECD, 2019, p. 5).

Clearly, bringing both pedagogical practices and the organization of education in line with the needs of 21st century students is a must. As Schleicher summarizes, ‘So schooling today needs to be much more about ways of thinking (involving creativity, critical thinking, problem solving and judgement, ways of working including communication and collaboration, tools for working including the capacity to recognize and exploit the potential of new technologies) and about the capacity to live in a multi-faceted world, as active and responsible citizens.’ (2018, p. 31) This calls for curriculum reform, as curriculum in the most general sense is a set of guidelines regarding what should be taught and learnt at schools (Gouédard, P., et al., 2020, p. 8.).

Reforms in the curriculum of any part of the education sector calls for changes in the curriculum of initial teacher education (ITE) and continuous professional development (CPD), which must be aligned with reforms implemented in the schools. Implementing such reforms are difficult everywhere and are especially demanding in a developing country. A case in point is Myanmar which embarked on a comprehensive education reform in the 2010’s.

Myanmar had a well-functioning education system at the end of the colonial period, 1948, (UNESCO 2006, cited in Borg et al, 2018, p. 75), but then ceased to keep pace with international developments in the field of education due to the isolationist politics of the military regime after the 1962 military coup. It was not until 2004 that foreign academics were permitted to teach at Yangon University. There were no up-to-date books and resources available, either (Lall, 2020, pp. 132–133).

However, starting from the early 2000, the regime became more open to reforms. In November 2010 an election was held and won by the military supported Union Solidarity and Development Party, and in 2011 the first civilian president and government took office, although still under the overwhelming influence of the army. However, a new reform era started in the field of education. After carrying out a Comprehensive Educational Sector Review (CESR) in 2012, a National Education Strategic Plan (NESP) was drawn up, and a new National Education Law (NEL) was approved by the Parliament in 2014. When in 2015 the next election was won by the National League for Democracy (NLD) party, NEL was amended, but overall left in place, and NESP was largely accepted unchanged by the new government, so the NESP 2016-2021 reform plan could then move ahead. (NESP Summary, 2016, p. 14). Myanmar National Education Strategic Plan, NESP (2016-2021) aimed to reform all areas of Myanmar education, at all levels, to

achieve a breakthrough. It involved nine transformational shifts. Six out of seven transformational shifts concern the major sectors of education: pre-school and kindergarten education, basic education; alternative education, technical and vocational education and training (TVET), and higher education. NESP (2016–2021) was highly ambitious, but rightly so: the education sector is an integrated whole, which can only be successfully reformed in an integrated fashion. However, it must be noted here that the NESP reforms did not get implemented in a consistent and coordinated fashion (Lall, 2020, p. 187), as the different aid agencies followed their agenda and timetable.

Of the nine shifts, Area 5 concerns teacher education (NESP Summary, 2016, p. 12). Regarding Area 5, the document lists three major challenges. The one that concerns initial teacher education is as follows:

Major changes are needed to improve the quality of teaching, learning, infrastructure and management in teacher education institutions (TEIs), Education colleges (ECs), universities of education (UoEs) and the University for the Development of National Races (UDNR) (NESP Summary, 2016, p. 20).

However, the two flagships of Myanmar teacher education, the two Universities of Education (UoE), had started reforming their curriculum in 2012, when the military regime loosened its grip on the country and reforming the education sector gained prominence, disconnected from the comprehensive NESP (2016–2021) reforms. This article is going to focus on UoE curriculum reform efforts, starting from 2012, as there is a conspicuous research gap in this respect, while the reforms of the Education Colleges are quite well-documented (for example, Lall, 2020, UNESCO, 2020, Borg, et al., 2018).¹

This article will first discuss the concept of curriculum, and the major curriculum theories that underpin curriculum design. Second, the conceptions and models of teacher education will be presented, followed by the theoretical framework for our analysis, namely a cyclical and dynamic model of curriculum design. Third, the aims of the 2016 reforms and the research context will be described and research questions and methods will be spelt out. Next, our findings and the ana-

¹ Yet another university is involved in ITE in Myanmar: the University for the Development of National Races (UDNR). UDNR gained a university status in 1991 and is responsible for providing teacher education to ethnic groups in the border areas, free of charge. (JICA, 2013, p. 45) However, due to the special position of UDNR, its evolution falls beyond the scope of this paper.

lysis will be presented, including our conclusion regarding to what extent the reform effort embodied in the 2012 curriculum and later at the two UsoE aligned with the comprehensive reform agenda of NESP (2016–2021), and what further reform efforts would be needed. As far as the implications of the research are concerned, it is going to be discussed what lessons can be learnt from the Myanmar reforms in other countries.

The concept of curriculum and the main curriculum theories

The word curriculum originates from the Latin word ‘currere’, meaning the ‘to run’, and the word literally means the racecourse one has to run to achieve a goal. (Leyendecker, 2012). The word curriculum has a number of different definitions in the literature. (See for a summary Yasar and Aslan, 2021, pp. 238–240). In its narrowest definition, it simply refers to ‘what is taught,’ (Squires, 1990, cited in Yasar and Aslan, 2021, p. 238). However, if it is conceptualized, as many do, a document that answers the questions ‘What should be taught, to whom, under what circumstances, how, and with what end in mind?’ as Null (2016, p. 5) claims, then the curriculum can be regarded as the heart of education.

It is not only the definition of curriculum that varies substantially in the literature, but also the names different authors use to describe the different types of the curriculum. The types of curricula differ from each other based on how they conceptualize the aims of education. Yasar and Aslan (2021, p. 241) use the term curriculum theory to refer to these different conceptualizations. As the following summary is based on Yasar and Aslan (2021), the term curriculum theory will be used here, although the word value orientations or vision would perhaps be better.

Yasar and Aslan (2021, pp. 243) after reviewing the different curriculum theories described in the literature arrive at the conclusion that after all, although the names differ, there are four main types of curriculum theories. The name that will be used in the subsequent parts of this paper will be italicised.

1. The first is called technological, social efficiency, behavioural, *social behaviourist*, managerial, system and systematic curriculum theory in the literature. Its main objective is to prepare students for future life by equipping them with the necessary skills and competences. This approach necessitates describing the objectives of the curriculum as observable skills, performance standards regarding each must be drawn up, to orientate curriculum design.

2. The second type of curriculum theory is called *humanistic*, self-actualization, experiential, constructivist, learner-centred, pragmatic, or existential. It gives priority to the pupils' interests and needs in curriculum design, as the assumption is that any meaningful learning can only stem from the individual's inner motivation to learn.
3. The curriculum aiming to change society through educating individuals who are aware of social problems and willing to intervene in the interest of marginalized groups is termed as the curriculum theory of *social reconstruction*, critical reconstruction, social meliorism, or society-centred, or radical curriculum in the literature.
4. The curriculum theory called *academic rationalism*, academic disciplines, intellectual traditionalist, scholar academic, humanist, knowledge-centred or liberal aims to educate pupils in the main disciplines, initiating them into the cultural heritage of humankind and their nation. This type of curriculum is the reflection of the disciplines.

Yet another theory or, as he calls it, curriculum tradition is identified by Null (2016, pp. 211-233), the *deliberative tradition*, which falls beyond the above classification, as it does not aim to describe what should be in the focus of the curriculum, but on how the curriculum should be designed. Those who design curriculum following the deliberative tradition consider this to be a practical, yet principled undertaking. The aim is to create a principled, theory-informed yet flexible document that can orientate practice, without limiting it dogmatically to one curriculum theory.

The change in the curriculum theory of basic education and teacher education in Myanmar

Out of the models above, the curricula of both basic education and teacher education were rooted in the theory of academic rationalism in Myanmar. This follows from the epistemological beliefs dominant in the society. As Borg et al (2018, p. 76) explains in Myanmar it is a widely held belief that the aim of education is the accumulation of knowledge, the aim of assessment is to establish if knowledge has been acquired or not, and the role of learners is receptive, while the role of teachers is to transmit knowledge. Unsurprisingly, the dominant model of teacher education in Myanmar was the applied science model, which is also rooted in the curriculum theory of academic rationalism. The model of TE assumes that there is

a tried and tested body of theoretical knowledge that has all the answers to the problems of practice. Student teachers master this body of theoretical knowledge in higher education, and learn to apply it during their practicum (Robinson & Mogliacci, 2019, pp 10–12). It follows from the above that the transmissive, teacher-centred mode of education was used in basic education and in teacher education alike, coupled with a strong focus on exams (CESR, 2013, p. 10, JICA 2013, p. 49).

NESP (2016–2021) aimed to shift the curriculum of basic education and teacher education alike, from a curriculum underpinned by the theory of academic rationalism to a curriculum underpinned by the theory of social efficiency. This shift, which has been recently taking place globally, is also called the shift from a content-based curriculum to a competence-based curriculum (Gouédard et al, 2020, p. 13). This means in effect that NESP (2016–2021) aimed to equip learners with 21st skills and competences, as it is clearly spelt out in the Foreword to the document, written by the then-national leader, Daw Aung San Suu Kyi. ‘Quality, equitable and relevant education is essential if we are to provide our children with new knowledge and competencies, creativity and critical thinking skills and cultural and ethical values that will enable them to excel in their chosen careers and contribute to Myanmar’s socio-economic development in the 21st century’ (NESP, 2016, p. 7).

Equipping learners with 21st century skills and competencies also calls for a different, a learner-centred, constructivist mode of teaching and learning, interactive lessons, active learners, and a different way of assessment. Clearly, to be able to implement these reforms in basic education successfully necessitates that a similar shift takes place in the curriculum of teacher education as well, from an applied science or content-based curriculum to a competence-based curriculum. A competence-based curriculum presumes that the competences teachers need so as to be able to operate in the classroom effectively can be mapped, described and set as the end goals of ITE. If competences are understood – as they were in the 1970’s – as mere skills/behaviours prescribed for ITE to train student teachers to emulate, the competence-based approach denies agency to student teachers and practitioners. No wonder Kaya (2016, p. 47) regards this approach as a fundamentally behaviourist one. However, if competences are understood more broadly, comprising knowledge, skills, attitudes and values, they may serve as a

comprehensive framework for teacher education programmes. (Robinson and Mogliacci, 2019, pp. 15–17).

The fact that in Myanmar one element of the ITE reforms was creating the Teacher Competency Standards Framework proves that they aimed to shift to competence-based teacher education. Previously, there had been no overarching learning objectives and outcomes specified for teacher education (Montrose, 2016a, p.4). The first version of the Teacher Competency Standards Framework (TCSF) was issued in 2016, and the second version, after an extensive field testing, in 2017. Between 2018 and 2020 a large-scale validation study took place (Dabrowski & Spink, 2020). The standards describe the minimum requirements for beginner teachers in four domains (Teacher Competency Standard Framework, 2017), separately for novice teachers qualified to teach at different levels of education from kindergarten through upper-secondary.

A cyclical and dynamic model of curriculum reform

It transpires from the above that the most determining element of a curriculum is its theory, called ‘vision’ by Anderson and Rogan (2011, p. 69) in Figure 1 below. The other elements of the curriculum, that is the structure and contents of the curriculum and the resources needed to teach it (C2, called Operationalization in figure 1), the mode of delivery (C3 in figure 1) i.e. the teaching-learning processes and assessment of learning flow or should flow from the ‘vision’. It is important to note here the washback effect of assessment: what and how teachers teach and learners learn depends to a great extent on what and how is assessed. The last component (C4 in Figure 1. below) refers to the ongoing nature of curriculum development: the outcome of regular monitoring should impact on the other 3 components, and help to keep the curriculum updated. As the authors, Anderson and Rogan (2011) point out, curriculum making is a dynamic and cyclical process, or at least in an ideal case, it should be.

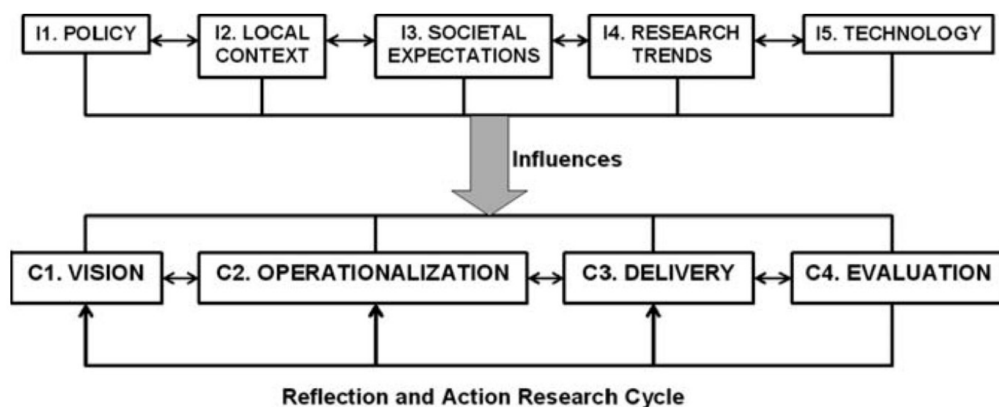


Figure 1. A flow diagram illustrating the dynamic and cyclical relationship between key components (C 1-4) of curriculum and related influencing factors (I 1-5). (Anderson and Rogan, 2011, p. 69. figure 1.)

The influencing factors in Figure 1 are also of interest. Each and every influencing factor impacts on the other as well as on the curriculum. The first one is policy, which may exist at the international, national and institutional levels (Anderson and Rogan, 2011, p. 71.) Of these, government policies may have the strongest positive or a negative impact on the curriculum. The local context also has a major impact on curriculum design: namely, the composition and the needs of the student body, the faculty and their qualifications, the available resources, human and financial alike. Thirdly, the expectations, norms and values of the societal context where the institution operates may have a major impact on what kind of innovations may be successfully implemented in the curriculum. Furthermore, an institution of higher education should regularly update its curriculum both in its content and in its methodology in light of the latest research trends. Last, needless to say that technological advancement is exerting a tremendous influence on the curriculum, as e.g., ICT and AI open up new vistas for teaching and learning.

The paper will focus mainly on the components of the 2012 curriculum reform at UsoE in Myanmar, that is on the elements from C1 to C4. First, however, the research context will be discussed in more detail, pointing to the influencing factors that supported the curriculum reform in 2012.

The research context: Universities of Education in Myanmar

From among the influencing factors above, the one that had the most substantial impact on the curriculum reforms at UsoE starting from 2012 was the change in the educational policy of the regime. The University Education Law of 1973 deprived all higher education institutions of their autonomy, educational and financial alike. The Ministry of Education (MoE) tightly regulated and controlled all aspects of the lives of higher education institutions. (CESR, 2013, pp. 6-7.) No reform was possible without the blessing of the Ministry of Education (MoE). Once government policy changed, new opportunities opened up.

A second influencing factor which made the UsoE reforms possible before the launching of NESP in 2016, starting from 2012, was the context: the two UsoE enjoyed high prestige. The system of ITE in Myanmar consists of two tiers: the two Universities of Education, in Yangon and Saigang, which serve Lower and Upper Myanmar respectively (Montrose, 2016a, p.12), and Education Colleges (ECs.) Teachers for elementary schools and lower primary schools are trained at Education Colleges, which prior to 2019, provided one-year or two-year long and awarded only certificates and diplomas, but not proper B.Ed degrees like UoEs. Therefore, they ‘...have been perceived as second-class institutions within Myanmar’s educational hierarchy,’ (Lall, 2020, p. 163). There is a status difference between the two UoE as well: Of the two universities, Yangon is the more prestigious. It was founded in 1931, as an Institute of Education (IoE). It obtained university status in 1964, although kept the name IoE. In contrast, Saigang IoE was established in 1992, as part of Mandalay University. The rector and most of its staff were invited from Yangon (JICA, 2013, 43–44).

The prestige of the two UsoE partly stems of the fact that a considerable number of the staff at both UoEs hold PhD degrees (JICA, 2013, p. 43). In contrast, a JICA report in 2002 found no PhD holders at ECs. (JICA, 2002, p. 7–15). Although this latter data is outdated, it can safely be said that prior to the start of the 2016–2021 NESP reform efforts, most PhD holders in the field of education probably worked at the two prestigious universities, especially at Yangon. Having said this, it is important to note, that teacher educators at both ECs and UoE were reported to be heavily overworked, having tight timetables and large classes upto 50 students per class (JICA, 2002, 7–15, Lall, 2020, p. 163, Ulla, 2018, p. 72, p. 74).

Institutions of ITE did not fare well with regard to material resources, either. Since the 1960’s, when the military took over power, ‘...Myanmar’s education sys-

tem has fallen into disrepair, largely but not entirely because of an ongoing lack of public funds,' (CESR, 2013, p. 3.) ECs had scarce resources, out-dated and overcrowded curricula and textbooks. Internet access was limited and computers were mostly available in offices (UNESCO, 2016, pp. 30–31; Lall, 2020, pp. 162–163). It must be noted, though, that according to the 2013 JICA report (p. 43) Yangon UoE was better equipped in terms of Internet access.

As far as the student body is concerned, students were admitted into the B.Ed programmes of the two universities either through the so-called Direct intake, after the matriculation exam, and through the regular selection procedure or through the so-called Bridge Programme, open to the best graduates of ECs. Since the graduates of the two B.Ed. programmes usually easily found secure teaching jobs at upper secondary schools or as school administrators, those arriving through the Direct Intake were among the high achievers of their cohort (JICA, 2013, p. 44). This certainly contributed to the high prestige of the university programmes.

The faculty, especially at Yangon, kept abreast of the research trends in the world as much as it was possible under the circumstances. The fact that the two UoEs also ran two-year M.Ed. programmes and, as of 2013, and Yangon IoE offered PhD programmes in methodology, educational psychology and education theory for those aspiring to pursue an academic career (JICA, 2013, p. 43.) shows their academic ambition. In contrast, societal expectations, beliefs about what constitutes knowledge, what it means to learn and to know, and what the roles and responsibilities of learners and teachers ran counter to the reform initiatives in Myanmar, while technological changes did not seem to play a role in influencing the reforms.

If we consider the influencing factors from Figure 1, it is clear that both UoE, especially Yangon, were relatively well-prepared to engage in a curriculum reform. Both UoE had a faculty with the relevant qualifications, and thus knowledge of the most recent research trends. Their student body included the best and brightest of their cohort in the country. They were also better equipped than ECs. The two UoE were relatively well-positioned to design and implement a new ITE curriculum, once government policy allowed for it.

Research Methodology

Research Aims

While the upgrading of ECs to four-year degree programmes is widely documented and discussed in the literature (Borg et al., 2018; Lall, 2020; UNESCO, 2020; Ulla, 2018), *UsoE* are hardly mentioned. As there is a gap in research regarding the curriculum reform of the two *UsoE*, this paper is going to analyse the 2012 curriculum reforms of the two *UsoE*, in terms of the components of a curricular document:

1. Vision: What does the curriculum say about its vision, aims and objectives?
2. Operationalization: a. What is the composition, structure and content of the new curriculum like, including the teaching practicum? b. Did teaching the new curriculum call for capacity developing? If yes, was it provided and if yes, how?
3. Delivery: Have the teaching and learning processes and assessment practices changed at the two *UoE*? If yes, how?

Evaluation: a. Did the two *UoE* evaluate how the curriculum and revised it in light of the data collected? b. Did the *UoE* make an effort to establish if their new curriculum was in line with NESP (2016) and TCSF (2016) c. Is the 2012 curriculum in line with the goals defined for ITE by NESP or is it in need of further update?

Research Method and Tools

This study employed qualitative research methodology which involves document analysis and semi-structured interviews. To be able to map the reforms introduced at the two Universities, the following research tools were used:

Curriculum documents

The old and the new curricula and syllabi for the Bachelor of Education programmes offered by *UoEs* were analysed by using document analysis to answer the research questions in the aforementioned four key areas. The old curriculum document was published in 2007 before the NESP reform and the new one was published in 2012, as the previous 4-year B.Ed programme was transformed into a 5-year programme.

Semi-structured interviews

Three semi-structured interviews were conducted with three lecturers from UoEs, who had from 8 to 10 years of teaching experience each at their university of education. The aim was to investigate the practices related to school partnerships and practicum both before and after the implementation of NESP. The interviewees were selected by using convenient sampling technique from the population of teachers at UoEs. Lecturers 1 and 2 were university teachers from Sagaing University of Education (SUoE), while Lecturer 3 was from Yangon University of Education (YUoE).

The interview questions were:

- How does the 5th year research work take place at your UoE?
- How did your university cooperate with its practising school before and after the NESP reform launch, 2016?
- How did your university cooperate with other schools before and after the NESP reform launch, 2016?
- Who attended the EfECT training from your UoE?
- How did you benefit from this training?

Professional literature

On the EfECT Project, which was a British Council led capacity building initiative for teacher educators, the available professional literature was also consulted. This project focused on upgrading the English proficiency as well as the teaching skills of teacher educators in Myanmar. Although the project focused mainly the staff of Education Colleges, teacher educators of UoEs were also heavily involved.

Curriculum reform implementation at Universities of Education

In this section, the reform efforts made at Universities of Education are going to be discussed based on the curriculum documents and the interviews with the lecturers from the UoEs. First the vision, then the operationalization, delivery and evaluation of the new curriculum will be discussed.

Vision

Prior to the release of the first version of the TCSF in 2016, there was no clearly defined overarching vision for either ECs or UoE, as evidenced by the quote, “There is no teacher education policy in Myanmar that defines specific goals and expectations of the teacher education system. National Education Law (2014) is currently the main documented directive” (Montrose, 2016a, p. 4). The curriculum documents did not explicitly articulate the vision, aims, and objectives of either the old (2007) or new (2012) curriculum. Instead, they only provided the aims of certain courses, such as developing students' knowledge of Educational Psychology and human development in the "Educational Psychology Course for BEd first year (semester 1)" or helping students become better consumers of educational research studies in the "Educational Research Course for BEd fifth year (semester 1)" (Ministry of Education, 2007; 2012). In some cases, course descriptions did not even mention their aim. This absence of a clear 'Vision' indicates that the reform lacked an overarching curriculum theory, which, in turn, explained why the reforms were not comprehensive but more akin to making adjustments within the system.

Operationalization: the composition, structure and content of old and new curricula

To answer the research question 2(a), the composition, structure, and content of the new curriculum will be presented in comparison with those of the old one. UoEs previously provided a 4-year B.Ed. programme but upgraded it to a 5-year programme in 2012. Figure 2 below is based on the curriculum documents (Ministry of Education, 2007; 2012) and provides an overview of both the old and the new ITE programmes (first author's emphasis), that is it shows that the basic structure was left untouched.

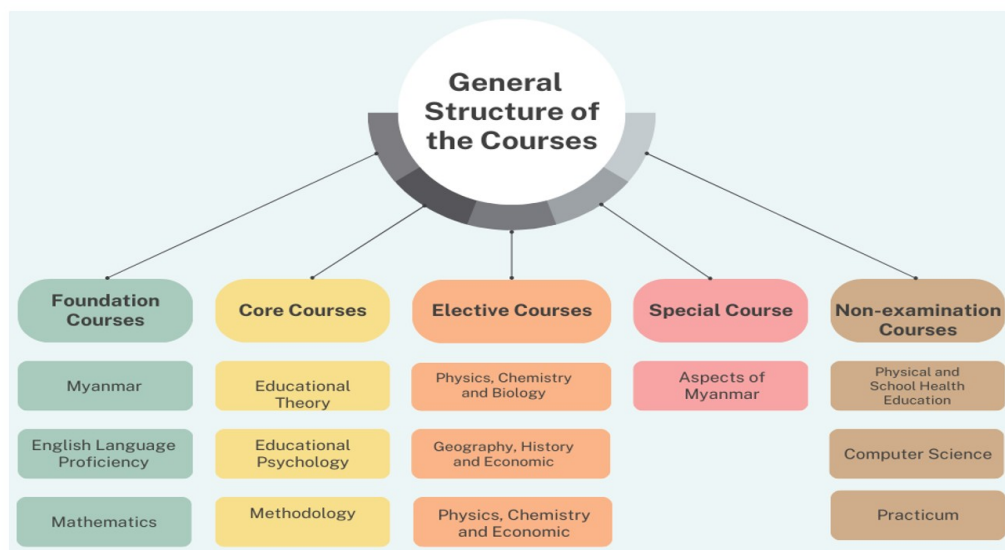


Figure 2: The general structure of courses at Myanmar UoEs (Source: Ministry of Education 2007; 2012)

Both the old and revised curricula require first-year student teachers major in two subjects from among the elective courses, subjects they specialized in during high school. In their third year, students must choose one additional specialized subject from among the foundation courses. This means that from year three onwards, they specialize in three subjects.

The Four-year (old) B.Ed Programme's Course Structure

The courses in the 4-year B.Ed programme could be classified into two groups: examination courses and non-examination courses. All courses were examination courses, except for Physical and School Health Education, Computer Science, Co-curricular Activities (music, art, life skills, etc.) and (Teaching) Practicum. During the first semesters of the third and fourth years, students had to participate in practice teaching and block teaching, which served as practicum in basic education upper secondary schools for the duration of 2 weeks respectively. Practice teaching could be done in any public high school² of their choice in their third year first semester, while block teaching was managed by the university during their fourth year first semester and they had no say in school allocation.

² Upper secondary schools are also called high schools in Myanmar. Therefore, in this paper we use the two terms interchangeably.

The old B.Ed. programme indicates that approximately 50% of teacher education was delivered through lectures, which were followed by summative exams (Ministry of Education, 2007). The remaining 50% of the programme comprised tutorials and practicals, which were given less weight in assessment (only 20%). This highlights the fact that teacher education in Myanmar was predominantly focused on theoretical knowledge transmission, with an instructional methodology that relied heavily on traditional or transmissive approaches to teaching and learning (such as lectures), and summative assessment methods like written exams, where the focus was mainly on how much knowledge students learned.

The Five-year (new) B.Ed Programme Course Structure

Although in 2012, when the new 5-year B.Ed. curriculum was introduced, NESP was still in the pipelines. UoEs still made an effort to modernize their curriculum. The new, revised, five-year curriculum of the B.Ed programme has improved on the previous four-year curriculum in several respects. The longer programme facilitates a more comprehensive study of the subjects by increasing the total credit units for examination courses from 192 to 200. Another improvement involves increasing the time dedicated to practical sessions, adding an extra two hours per week, while also reducing the number of lecture hours by 3 to 9 hours per week. This adjustment aims to address the problem of overcrowded lectures and create more opportunities for reflection and practical application of acquired knowledge and skills development. In addition to restructuring the curriculum, course contents were enriched with more relevant material and recent references. For instance, a new topic, 'the role of teachers and schools in society,' was added to the syllabus of the Educational Theory Course for BEd first-year students in semester 1. Furthermore, references were updated and supplemented with literature from the 2000s replacing the older ones. Furthermore, in the final, fifth year, student teachers have to take Educational Research courses and are also required to undertake research projects, such as classroom-based action research and research-based projects. The focus on research aims to make teacher-trainees familiar with research work as it was described in the course structure of the new BEd programme (Ministry of Education, 2012). While introducing students to research is valuable for potential future independent classroom research and professional development, the stated aim of teaching research doesn't explicitly focus on enhancing their teaching competencies. This misalignment could be seen as a missed

opportunity to directly address the improvement of teaching skills and effectiveness, as well as the essential connection between theory and practice, which is a fundamental aspect of teacher education.

Based on the interviewees' reports on the practical aspects of these research projects, the student teachers need to conduct research following their interests in groups of up to five students depending on the number of fifth year students and the capacity of the education departments to supervise their research work. At the end of the 10th semester and before the final exam, the student teachers have to present and defend their research projects. After the defence, the research projects are submitted as term papers. Although no credit is allocated in the curriculum documentation for undertaking the research work, the submission of the term paper is a prerequisite for taking the final exam.

The lack of explicit credit allocation for research in the curriculum documentation, the unclear alignment of research with program learning outcomes, the timing of research presentation and defence just before the final exam, the variable group sizes for research projects, and the requirement of term paper submission as a prerequisite for the final exam all raise concerns about the effectiveness and fairness of this approach. These issues necessitate a re-evaluation of the role and recognition of research in the curriculum, as well as the timing and requirements for research projects, to better support student learning and development.

The teaching practicum and the school partnership between the UoEs and the practising schools

The curriculum changes do not seem to reflect the importance of the practicum. The practicum is a compulsory component of the B.Ed. programme, yet it is not presented as an independent module or course within the programme. Neither pre- nor post reform curriculum documents provide specific information on the credit numbers or hours associated with the practicum. The length of practice teaching and block teaching has not changed: both take two weeks, a dismal total of 28 days in a 5-year programme. In contrast, the revised, 4-year curriculum of ECs prioritize the practicum component, providing a substantial 170 days of practical experience (Montrose, 2016b).

Nothing seems to have changed in terms of organizing and conducting the teaching practices, either. The 3rd year 1st semester practice in the Universities of Education B.Ed programmes is conducted at a school chosen by the student teacher. The information received from the interviewees regarding the 4th year 1st

semester practicum reveals that it is organized by the Universities of Education, in collaboration with K-12 schools. Student teachers are assigned to do this practicum either at the practising school of their university or at other high schools. Collaboration means that formal communication regarding the practicum arrangement is sent to school leaders by the University. Furthermore, in addition to student teachers, headmasters and the teachers, mainly the subject deans from school placement also take part in the practicum, playing the role of the so-called mentor teachers (Chaw & Kopp, 2021). The assessment issues of both teaching practices will be discussed in the delivery section. In summary, it seems from the document analysis that regarding the practicum nothing much has changed in or since 2012. (See further details regarding both 3rd and 4th year practices later.)

When examining the cooperation between practising schools and UoEs, a distinction must be made between Yangon UoE (YUoE), which is a prestigious and well-established UoE, and Sagaing UoEs (SUoE), which is a comparatively newly established UoE. YUoE in Lower Myanmar had been running its practising school long before the recent reform initiative in 2012 was launched (Yangon University of Education, n.d.). YUoE used to operate its practising High School independently, jointly with the Ministry Higher Education Department, while all other basic education schools in the country were operated by the Department of Basic Education. As a result, the practising school of Yangon UoE stood out as a significant school of notable size outside the Basic Education School network.

On the contrary, it was only in June 2014 that Sagaing University of Education established its own practice school by affiliating with Shwe Min Won High School, a nearby public upper secondary school. This significant development occurred outside the scope of the 2012 curriculum reform, highlighting the piecemeal nature of reforms at both UoEs, initiated at the discretion of the authorities rather than following a unified plan. The staff and teachers at both YUoE and SUoE practising schools are appointed and managed by the Department of Higher Education through the University's administration. Based on the interviews with the two SUoE lecturers, the headmaster of the practising school can request the University to send university teachers to teach at the school if it suffers a shortage of teachers. The interviews revealed other areas of cooperation between SUoE and their practising schools: apart from serving as sites for teaching practice, practising schools also serve as research sites, sites of in-service training and sites of observation.

“The practising schools also host research activities of university teachers. For example, the teachers from the UoE conduct classroom research and often use the practising school as a research context. I have personally participated in an international project, supported by the Japanese Government and involving six countries, where we provided a short training to in-service teachers and investigated the training's impacts. The practising school was selected as the training site, and we invited teachers from both the practising school and other schools.” (Lecturer 1, SUoE)

“One of the visible reform efforts done at the UoE is the stronger collaboration between the practising school and the UoE. As a result of it, apart from performing block teaching, the student teachers can benefit from classroom observations in their initial years at UoE before they have to teach at the schools for practicum. For instance, in the five-year programme, first-year student teachers are required to conduct real classroom observations.” (Lecturer 2, SUoE)

The interviews with the lecturers from SUoE highlighted a strong school-university cooperation between SUoE and its newly affiliated practising school. These excerpts demonstrate that the relationship between UoE and the practising schools is multifaceted. It extends beyond traditional student teaching and involves active research collaboration and joint participation in international projects. The goal seems to be to provide a richer and more comprehensive educational experience for student teachers, while also contributing to the broader field of education research.

On the other hand, the lecturer from YUoE expressed a different perspective, stating that no significant changes or improvements took place in the cooperation between YUoE and its practising school. This was attributed to the long-standing and well-established relationship between the university and the practising school. Student teachers from YUoE have consistently been engaged in observing and practicing their teaching activities at the practising school before and after the reforms. Furthermore, the school's role as a valuable research site for the university has also remained unchanged.

School partnership between the UoEs and the other schools

While the partnership between the universities and their affiliated practising schools is well-established and self-evident, there appears to be a lack of cooperation between the basic education high schools which receive student teachers for their practicum and the Universities of Education both before and after the reforms. The infrequent collaboration is limited to ensuring the practical aspects of ITE and to providing in-service professional development training aligning with national or state-level plans. All interviewees gave the same answer to the question: How does your university cooperate with other schools?

“As far as I know, the University does not have the regular cooperation with other schools. Only during the Block teaching, the University and the schools cooperate. The University sends the formal letters to the schools to request for fourth year student teachers’ practicum and, moreover, asks the school teachers to mentor the student teachers and do some evaluation on their teaching by using the evaluation form developed by the University... The schools which are geographically close to the University are selected for the practicum and the University teachers go to the respective schools and supervise student teachers randomly.” (Lecturer 2, SUoE)

“I do not see changes or improvements in the cooperation between the UoE, and the schools in general. The only cooperation is initiated by the UoEs when the student teachers need to do their practicum in the first semesters of third and fourth year both in the old programme and the new one. In the third-year practicum, students choose a public school for a two-week practice teaching period during a semester break, without university teacher supervision. In the fourth year, the practicum occurs during the semester, and university teachers visit high schools to support and motivate student teachers, rather than supervising their practicum.” (Lecturer 3, YUoE)

It transpires from the excerpts that there is no supervision from the university in the 3rd year practicum, with the only involvement being a formal request sent to the school where the student teachers practice their teaching. The headmasters from the schools provide evaluation for the student teachers' teaching practice,

which is a requirement for student teachers to be able to take the final exam, but it does not contribute to the assessment.

In contrast, the practicum in the fourth year is arranged by the UoEs. The subject deans from the schools are assigned as mentor teachers to guide and support the student teachers throughout their teaching practicum. Teachers from the universities visit the schools where student teachers are conducting their practicum to offer support and address any management issues that may arise. It is crucial to acknowledge that the existing supervisory approach lacks the provision of formal and structured feedback and guidance by UoE teachers during practicum. The headmasters provide evaluation forms for the student teachers' practicum, similar to the 3rd year teaching evaluation form, but it is not factored into the final assessment, just like in the case of the 3rd year practicum.

The interviews have revealed that Sagaing University of Education has taken concrete measures to establish robust partnerships with its practising school. However, it is evident that further enhancements are needed in terms of expanding partnerships with other schools and advancing practicum reforms. Apart from this development, both the analysis of curriculum documents (Ministry of Education, 2007; 2012) and the interview data indicate that there have been no substantial changes in school partnerships and no reform of block teaching and practicum. Most importantly, in both the old or new programme, student teachers undergo practicum for four weeks in total. Student teachers would clearly need longer teaching practice and a lot more support and supervision to be able to develop their competences and meet TCSF standards. The reform of the practicum is badly needed for the B.Ed curriculum at UoEs if they are to achieve the NESF goals of improving the quality of teacher education and their graduates to meet TCSF standards.

Implementation of the new curriculum: A capacity building programme

Although the teachers of the educational departments at UoEs have teacher training and teaching experiences in public high schools, almost all the teachers of the academic departments barely have any pedagogical training, apart from a refreshment training. This is not a specific pedagogic training and is delivered for 3 months when the lecturers first join the higher education institution. Furthermore, they do not have experience in teaching at high schools. These factors underscore the findings in the JICA's 2013 report that 'UoE and EC provide lecture-

oriented and standardized lessons' (p. 49). The literature also suggests that in higher education, including ITE, teaching predominantly involved lecturing (Lall 2020, p. 162; Montrose, 2016a; Aung et al, 2013). Therefore, to improve the quality of teacher education, to implement the curriculum reform, the UoEs also needed to develop the capacity of their staff, especially the capacity of their academic teaching staff. However, it was only in 2014 that tutors at UoEs were provided with a professional development opportunity within the EfECT project designed primarily for the staff of Educational Colleges.

The English for Education College Trainers (EfECT) project was conducted by the British Council-Myanmar in partnership with the Volunteer Service Overseas (VSO) and co-funded by the UK Department for International Development (DFID). The goal of the project was to enhance the competence of initial teacher educators in Myanmar. To achieve this goal, four objectives were laid out:

- To improve the English language proficiency of teacher educators in Myanmar's state training colleges;
- To develop the classroom teaching skills of Myanmar's teacher educators;
- To develop the teacher training competence of Myanmar's teacher educators;
- To give teacher educators in Myanmar greater access to and a better understanding of how to utilise modern training resources and materials (Borg et al, 2018).

The EfECT project was a two-year programme and run in twenty Education Colleges, two Universities of Education, the National Centre for English Language and the University for the Development of the National Races of the Union (UDNR) from August 2014 to August 2016. All the teaching staff and higher administrative staff from SUoE participated in this project whereas the university lecturers and some Master of Education students from YUoE attended the said project (Ulla, 2018).

As the materials for the university courses and the high school subjects except for the Myanmar Language are in English, improving the English language proficiency of the teacher educators took priority. The baseline study of the EfECT project found that 88% of the future participants had elementary level English, which justified the English language focus of the first year (Lall, 2020, p. 184). The second year of the project emphasized teaching methodologies to equip teacher educators with the necessary knowledge and skills to effectively train stu-

dent teachers through the medium of English. According to the interviewees, the project offered a series of workshops, seminars, and training sessions tailored to the specific needs of teacher trainers. It covered various aspects of teaching methodology, including language skills development, effective classroom techniques, lesson planning, assessment strategies, and incorporating technology into teaching. It included components such as language proficiency assessments, pedagogical workshops, interactive teaching practice, and opportunities for reflective feedback and professional networking. Although this project did not directly aim for capacity development for the new 2012 curriculum at UsoE, it may partially answer the research question 2(b) and contributed to the development of the UsoE teachers' teaching-learning practices. Although the first author is not in Myanmar to provide testimony on the program's effectiveness, it is hopeful that it has contributed to a more interactive teaching approach for teachers at UsoE.

Delivery: Teaching-Learning Processes and Assessment Practices

Based on the experience of the interviewees and the available professional literature, it is evident that the "English for Education College Trainers" (EfECT) project provided valuable opportunities for teacher trainers to reshape their traditional teaching methods and adopt more student-centred approaches (Ulla, 2018). This project effort contributed to address research question 3. However, the project occurred well after the 2012 curriculum reform and appears to align more closely with the NESP reform of ECs. This highlights the inadequacy of the 2012 curriculum reform of UsoE, as critical adjustments such as assigning a practising school to SUoE and providing capacity building only occurred when an opportunity presented itself much later.

As reported by Ulla (2018), teachers from UsoE learned student-centered teaching methodologies from foreign trainers and were expected to apply them in their own classrooms. As a result, hopefully the project contributed to the development of teachers for basic education who are capable of delivering interactive teaching in basic education schools and meeting the required Teacher Competency Standards. Its success led to the launch of another capacity building project, Towards Results in Education and English (TREE) 2019–24, which aims to further improve the quality of teaching at teacher education institutions (Lall, 2020, p. 185). Unfortunately, the military coup of 2021 disrupted its operation.

Regarding the assessment system in both the old and the new curricula, it is mentioned that there is a semester-end examination at the end of each semester.

The examination consists of a three-hour paper for each examination course, except for Aspects of Myanmar, which lasts two hours. Additionally, assessments of students' performances on tutorials and practicals, which can be regarded the same as seminars in Hungary, take place prior to the examination period. The allocation of marks for the assessment was 80% for the written examinations and 20% for the tutorials/practicals, with a total of 100 marks. The pass mark for the examinations was set at 50%.

The assessment system described in both curricula is traditional and focuses heavily on written examinations, allocating a significant weight to them. While it is important to have summative assessments, the limited diversity in assessment methods and the overwhelming emphasis on written exams may not fully capture and promote students' competencies, critical thinking, and practical skills. It could benefit from a more balanced approach that incorporates various forms of assessment to better align with NESP goals.

Furthermore, as the teaching practicum was categorized as one of the non-examination courses, the grades the students earned during the practicum were not counted in the final assessment. However, student teachers were required to complete non-examination courses to be able to take the end-of-semester exams. Practicum and research practice should be the two crucial elements aimed at equipping student teachers with the necessary skills to meet the Teacher Competency Standards, but the assessment system does not seem to reflect their importance. Neither credit points nor assessment scores for these two components contribute to the final assessment. This observation highlights a significant gap that needs to be addressed.

Evaluation of the 2012 curriculum reform at the two UoEs

Ideally, any higher education institution should revise and update its curriculum regularly, by collecting data about its efficiency, and also by being alert to the influencing factors which make further updates or reforms necessary. If nothing else, in the case of Myanmar, the launching of NESP (2016-2021) and the publication of TCSF in 2016 would have necessitated a thorough curriculum review at both UoEs for the following reasons.

One of the expected end outcomes of NESP's teacher education and management transformational shift is graduating teachers who deliver interactive teaching in basic education schools (NESP, 2016, p. 20). Such graduates will also meet the requirements of the Teacher Competency Standards Framework (TCSF 02,

2017). The traditional summative assessment cannot help future teachers achieve what Domain B, ‘Professional Skills and Practices’ one of the TCSF domains, requires. For example, the minimum requirements for Competency Standard B1, ‘Teach curriculum content using various teaching strategies’, are outlined as

- B1.1 Demonstrate capacity to teach subject-related concepts and content clearly and engagingly;
- B1.2 Demonstrate capacity to apply educational technologies and different strategies for teaching and learning;
- B1.3 Demonstrate good lesson planning and preparation in line with students’ learning ability and experience. (Dabrowski & Spink, 2020, p. 65).

The 2012, revised B.Ed curriculum at the two UoEs introduced improvements on the old, 2007 one, for example it features a longer programme, increased credit units, a shift towards practicals, and the inclusion of research seminars and research projects to help student teachers better connect theory and practice. However, there was a need for further updates to achieve full alignment with the above goals spelt out in NESP (2016-21) and TCSF (2016).

For example, the revision in the assessment system at UoEs is due urgently, as it still concentrates heavily on written exams, where the student teachers are assessed based on the quantity of theoretical knowledge they have learned. This kind of assessment goes straight against the NESP’s goal of reforming student assessment and examinations in basic education and higher education alike. The key focus of the reformed assessment should be moving away from a system focusing on accurate repetition of acquired content knowledge to being able to use the acquired knowledge, skills and new attitudes in practice (NESP Summary, 2016, p. 36).

Furthermore, there is a pressing need for attention and reform in the areas of school partnerships and practicum within the Universities of Education. To align with the focus on practicum in ECs and meet the requirements of NESP’s basic education reform and TCSF standards, it is necessary to incorporate a more thorough and extended practicum period into the UoEs curriculum. This adjustment would allow student teachers to have sufficient time to enhance their teaching abilities, apply theoretical knowledge in authentic classroom environments, and effectively bridge the gap between theory and practice. While revising the structure of the practicum is essential, it is equally important to establish appropriate assessment methods, provide mentoring support, and offer constructive feedback

for the teaching practicum. These elements are crucial for the overall success and growth of student teachers during their practical teaching experiences.

To ensure the production of quality teachers for basic education, it is crucial not to overlook the importance of continuous professional development (CPD) and capacity building for teacher educators at UoEs. By investing in the professional growth of teacher educators, UoEs can effectively implement the reforms and ensure that the teachers they produce are equipped with the necessary competencies to meet the goals of NESP 2016, and the standards outlined in the TCSF. The above listed changes, although badly needed to meet the goals of NESP (2016-21) and TCSF (2016) do not seem to have taken place based on the evidence available to the authors.

Conclusion

Starting from 2012, the Universities of Education participated in the reform effort by revising their ITE curriculum and, in the case of Sagaing UoE, by establishing a strong partnership with its newly affiliated practising school. Later, UoE staff could join the EfECT project to update their teaching and assessment skills. However, the reform efforts seem to have taken place in a piecemeal fashion, not in the comprehensive, dynamic, cyclical way it would be ideal, as depicted in Figure 1. It is no wonder then that while the 2012 curriculum changes were overall beneficial, they were insufficient from the point of view of meeting NESP (2016-21) goals or equipping student teachers with the competences prescribed in the TCSF (2016), for the reasons listed in the previous section.

Sadly, the current political situation in Myanmar, specifically the military coup that occurred in February 2021, has had significant consequences for the education sector, including teacher education. In response to the coup, many civil servants, including teachers and teacher educators, expressed their opposition by participating in the "Civil Disobedience Movement" (CDM). As a result of their involvement in the CDM, civil servants, including those in the education sector, were dismissed from their positions. This has had a profound impact on the staffing of schools, as well as the Universities of Education. The mass absence of teaching staff has created significant challenges in delivering quality education and maintaining the necessary infrastructure for teacher training and professional development. In the absence of experienced and qualified teacher educators, UoEs have limited capacity to provide effective instruction and support to as-

piring teachers, let alone implement further, much needed reforms. Efforts to restore stability, ensure the safety and rights of educators, and rebuild the education infrastructure are crucial steps in revitalizing teacher education and securing the quality of education for future generations (See Htut, et. al., 2022).

Limitations

In addition to time constraints, this study faces challenges related to accessibility and transparency. Accessing policy documents, if there is any, related to curriculum revision or updates by the UsoE is extremely difficult. This problem was highlighted by Esson and Wang (2016), who encountered obstacles when researching the University of Yangon after it had been appointed a centre for excellence by the government. Their experience included being denied access to certain policy documents and facing refusals from Ministry officials and the Rector, the main actors in the reform process, for interviews. Their findings also shed light on the fear, uncertainty, and stress within the university environment, stemming from an authoritarian leadership style and a lack of proper communication (Esson & Wang, 2016, p. 12, p. 14, p. 23). This lack of transparency in the administration makes research in this context challenging to conduct and arriving at definitive conclusions difficult. Despite our efforts, we could not find any evidence of post-2012 reforms or curriculum updates at UsoE, even after the launch of NESP in 2016, in curriculum documents. According to the interviewees, there have been no further changes in the UsoE curricula since 2012.

Lessons learnt for other contexts

Although one may argue that whatever has happened in Myanmar is far removed from the European context, there are still some lessons that can be learnt from Myanmar reform efforts, especially since the shift from a content-based teacher education curriculum to a competence –based one seems to be the global trend. First of all, it is a reasonable conclusion that tweaking the educational system here, in a strictly top-down fashion, is not a commendable way of reforming it. The UoE curriculum reforms had been implemented well before the NESP reforms were launched. They do not seem to have informed NESP, and they do not seem to have been updated in light of NESP, based on the available evidence. Secondly, prestigious teacher education institutions are inclined to insist on a curriculum based on the theory of academic rationalism. In this case, the UsoE seem to have

basically preserved a theory-driven, applied science model of teacher education, rooted in the curriculum theory of academic rationalism, by making only scarce efforts to change to a competence-based teacher education mode rooted in the theory of social efficiency. This seems to be revealed by their willingness to devote a whole academic year to teaching research methodology, while leaving the practicum component, essential for teaching competence development untouched. While the importance of research is undeniable, it would be essential for all ITE institutions to acknowledge the importance of practice and make efforts to connect the two.

References

- Anderson, T. R. & Rogan, J. M. (2011). Bridging the educational research-teaching practice gap. Curriculum development, Part 1: Components of the curriculum and influences on the process of curriculum design. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(1), 68–76. <https://doi.org/10.1002/bmb.20470>
- Aung, W., Hardman, F. & Myint, A. A. (2013). *Development of a teacher education strategy framework linked to pre-and in-service teacher training in Myanmar*. UNICEF.
- Borg, S., Clifford I. & Htut, K. P. (2018). Having an EfECT: Professional development for teacher educators in Myanmar. *Teaching and Teacher Education*, 72, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.010>
- CESR (2013). *Myanmar Comprehensive Education Sector Review (CESR) Phase 1: Rapid Assessment. Technical Annex on the Higher Education Subsector*. Asian Development Bank. <https://www.adb.org/projects/documents/cesr-p1-rapid-assessment-annex-higher-education-subsector-tacr>
- Chaw, E. P. & Kopp, E. (2021). Student-teachers' Experiences During Practicum in Pre-service Teacher Education in Myanmar. *LUMEN Proceedings*, 16, 101–120. <https://doi.org/10.18662/lumproc/atee2020/08>
- Dabrowski, A. & Spink, J. (2020). *Validation of the Myanmar Teacher Competency Standards Framework: Final Report*. Australian Council for Educational Research.
- Esson, J. & Wang, K (2016). Reforming a university during political transformation: A case study of Yangon University in Myanmar. *Studies in Higher Education*. 43(7), 1–12. DOI:10.1080/03075079.2016.1239250
- Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S. & Huang, P. (2020). *Curriculum reform*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>

- Htut, K. P., Lall, M. & Kandiko Howson, C. (2022). Caught between COVID-19, Coup and Conflict – What future for Myanmar higher education reforms? *Education Sciences*, 12(2), 67. <https://doi.org/10.3390/educsci12020067>
- JICA (2002). *Development study for the improvement of quality and access of basic education in the Union of Myanmar (MBESS): Final report I*. https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11707692_01.pdf
- JICA (2013). *Data Collection Survey on Education Sector in Myanmar. Final Report*. <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12113635.pdf>
- Kaya, H. (2016). Uncovering the Role of Identity in Teacher Education. *Journal of Language*, 167(2), 45–54. https://doi.org/10.1501/Dilder_000000233
- Lall, M. (2020) *Myanmar's Education Reforms. A pathway to social justice?* UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787353695>
- Leyendecker, R. (2012). Curriculum and Learning. In Seel, N. M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 896–900). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1617
- Ministry of Education (2007). *Curriculum and Syllabus for Bachelor of Education*. Yangon University of Education.
- Ministry of Education (2012). *Curriculum and Syllabus for Bachelor of Education and Bachelor of Education (correspondent courses)*. Yangon University of Education.
- Montrose (2016a). *Education College Curriculum Review. Strengthening Pre-service Teacher Education in Myanmar (STEM) Programme*. UNESCO. https://www.lexutor.ca/myanmar/montrose_1.pdf
- Montrose (2016b). *Education College Curriculum Framework for 4-Year Degree*. Montrose International Consultants. https://www.lexutor.ca/myanmar/montrose_2.pdf
- NESP (2016). *National Education Strategic Plan 2016-21*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf
- NESP Summary (2016). *National Education Strategic Plan 2016-21. Summary*. Planipolis – UNESCO. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/myanmar_nesp-english_summary.pdf
- Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

- Robinson, M. & Mogliacci, R. J. (2019). Conceptions and models of teacher education. *Oxford Research of Encyclopaedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.571>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Teacher Competency Standard Framework. (2017). *Beginning Teachers. Myanmar. Draft Version 2.0*. https://www.lex tutor.ca/myanmar/TCSF_v2.pdf.
- Ulla, M. B. (2018). In-service Teachers' Training: The Case of University Teachers in Yangon, Myanmar. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 66–77. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.4>
- UNESCO (2020). *Final Evaluation of Phase II of the Strengthening Pre-Service Teacher Education in Myanmar (STEM) Project*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/final-evaluation-report-stem-ii-myanmar.pdf>
- Yangon University of Education (n. d.). *Practicing school*. http://www.y-uoedu.mm/?page_id=95
- Yaşar, C. G. & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237–260. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.012>

Mianmar tanárképzési reformja: a tanárképző egyetemek erőfeszítései

Jelenleg minden oktatási rendszer nagy kihívás előtt áll: hogyan alakuljanak át úgy, hogy képesek legyenek felvértetni a diákjaikat a 21. századi boldoguláshoz szükséges kompetenciákkal. A sikeres átalakulás előfeltétele a tanárképzés átfogó reformja. Ez a kihívás különösen nagy feladat elé állítja a fejlődő országokat. Jelen tanulmány célja azoknak a tanárképzési reformoknak a feltárása és bemutatása, amelyek 2012-től kezdődően Mianmar két nagy presztízsű pedagógusképző egyetemén zajlottak le. Annak érdekében, hogy teljes körűen be tudjuk mutatni a reformfolyamatokat, tanulmányoztuk a rendelkezésre álló szakirodalmat, az intézmények tanterveit, és három félig-strukturált interjút is lebonyolítottunk. Az adatok azt mutatják, hogy a két egyetem által végrehajtott reformok alapvetően pozitívnak tekinthetők, de nem kielégítőek, különösen a tanulás értékelése, a tanítási módszertan, az egyetemek és partneriskolák viszonya és az oktatói gárda kompetencia fejlesztése vonatkozásában. Sajnálatos módon a 2021-ben bekövetkezett katonai puccs és az azt követő válság valószínűtlenné teszik, hogy a további szükséges reformokra a közeljövőben sor kerülhet.

Kulcsszavak: *tantervelméletek, a tanárképzés modelljei, a tanárképzés reformja, Mianmar Nemzeti Oktatási Stratégiai Terve 2016-2021*

Műhelyek, tanuló közösségek

Gimnasztika a kreativitás fejlesztésének szolgálatában

Mikó Alexandra¹ – Kovács Katalin²

¹ az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktori hallgatója,

ORCID: 0009-0009-8014-6272

miko.alexandra@ppk.elte.hu

² az ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet docense,

ORCID: 0000-0002-2880-9894

kovacs.katalin@ppk.elte.hu

A kreativitás fejlesztése a mindennapi pedagógiai gyakorlatban autonómiát, együttműködést és gondolkodást támogató oktatási módszereket igényel. A testnevelésóra elhagyhatatlan eleme, a gimnasztika 12 éven át, szinte mindennap módot biztosít a kreativitás fejlesztésére. Tanulmányunk a Lin (2011) által megfogalmazott háromdimenziós modell elemei szerint tekinti át a gimnasztikában rejlő lehetőségeket. A cikkben a táncsal is kiemelten foglalkozunk, mivel bizonyítottan jótékony hatása van a kreativitásra. Összességként megállapíthatjuk, hogy a Lin-féle egységek a testnevelésóra gyakorlatában csakis együttesen értelmezhetők és hatékonyak.

Kulcsszavak: gimnasztika, tánc, tanulóközpontú oktatás, kreativitás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.03

Bevezetés

Napjaink pedagógusainak több változást is érdemes szem előtt tartaniuk az oktatási tevékenységük során, hiszen a Z generáció diákjai (akik 1995–2010 között születtek) más elvárásokkal érkeznek az iskolákba, másképp gondolkodnak az előző nemzedékekhez képest (Prensky, 2001). Életelemük a változás, amihez remekül alkalmazkodnak, és a mai ingergazdag világban a figyelemmegosztásban is jeleskednek (H. Ekler, 2020). Bár ez a sajátosság előnyös, mégis azt eredményezheti, hogy a kitarító figyelem, az új információban való elmélyülés nehézségeket okozhat számukra (Nyíri, 2009).

Míg az előző generációknál a tanulási folyamat a tanárcentrikusság, a diákok passzivitása, az egyirányúság, a rugalmatlanság, a memorizálás és az elkülönülés volt jellemző, addig a Z generáció tanulási potenciálja a tanulóközpontú, aktív és interaktív, rugalmas, kreatív, felfedezéssel tanulásban és a tanulóközösségek együttműködésében rejlik (Szőke, 2020).

Mindezekon felül a tudásintenzív gazdaság és a tudásalapú társadalmi fejlődés a kognitív képeségek fejlesztését kívánja meg (Vass, 2020). Zahidi és Leopold (2016 idézi Vass, 2020) elemzések alapján megjósolták, hogy melyek lesznek 2020-ra a legfontosabb képességek a munkaerőpiacon. Az 1. táblázat bemutatja, hogy 2015-höz képest 2020-ra hogyan alakult az egyes képességek jelentősége.

| 2015 | 2020 |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Komplex problémamegoldás | 1. Komplex problémamegoldás |
| 2. Emberek koordinálásának képessége | 2. Kritikus gondolkodás |
| 3. Az emberekkel való bánni tudás | 3. Kreativitás |
| 4. Kritikus gondolkodás | 4. Emberekkel való bánásmód |
| 5. Tárgyalástechnika | 5. Emberek koordinálásának képessége |
| 6. Minőség-ellenőrzés | 6. Érzelmi intelligencia |
| 7. Szolgáltatásorientált szemlélet | 7. Mérlegelés és döntéshozatal |
| 8. Mérlegelés és döntéshozatal | 8. Szolgáltatásorientált szemlélet |
| 9. Aktív hallgatás | 9. Tárgyalástechnika |
| 10. Kreativitás | 10. Rugalmas gondolkodás |

1. táblázat: A tíz legfontosabb kompetencia (Vass, 2020, p. 30)

Öt év elteltével a kreativitás a tizedik helyről az előkelő harmadik helyre került, ami arra utal, hogy e kognitív képesség az elmúlt években felértékelődött. E változások alapján nem meglepő, hogy az oktatáspolitikában általános nevelési célként tekintenek rá (Eszterág, 2008).

A kreativitás értelmezése, pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása

A kreativitás definíciójának meghatározása nem egyszerű feladat, ugyanis a jelenség több aspektusból vizsgálható. Montenau Anca (1994 idézi Fodor, 2007) tanulmányában a kreativitás összesen 35 meghatározását ismerteti, melyek közös összetevője, hogy „[...] a kreativitás az emberi személyiség azon jellege és állapota (diszpozíciója), melynek révén a tevékenység adott területén valamilyen új gondolatokon alapuló hasznos termék jön létre” (Fodor, 2007, p. 1.). A közoktatásban a diákok esetében nem a kreatív termékre, hanem a bennük végbemenő kreatív folyamatok tudatos fejlesztésére érdemes fókuszálni (Craft, 2005; Beghetto & Kaufmann, 2014;

Planna, 2019 idézi Oppici et al., 2020), mindegyike pedig a kreatív pedagógia mint tanulási modell nyújthat segítséget. Lin (2011) háromdimenziós modellje szerint a kreatív pedagógia három kulcstényezője a *kreatív tanítás*, a *kreativitás tanítása* és a *kreatív tanulás*. Míg a *kreatív tanítás* a tanár ötletes, érdekes, figyelemfelkeltő pedagógiai gyakorlatát foglalja magába, addig a *kreativitás tanítása* a diákok kreatív gondolkodásának vagy viselkedésének fejlesztését célozza meg (NACCCE, 1999 idézi Jeffrey & Craft, 2010). A *kreatív tanulás* az autonómia, az együttműködés, a játékoság és a képzelőerő alkalmazását jelenti az egyes tanórai feladatoknál (Lin, 2011). Ebből a szempontból a tanulóközpontú módszerek bizonyulnak a legcélravezetőbbnek (Trilling & Fadel, 2009; Yalcin, 2018 idézi Aytac & Kula, 2020).

Hazai szinten a tanulóközpontú módszerek kevésbé dominálnak a tanórákon. Hosszú ideje változatlan a tanárok módszertani kultúrája (Radnóti, 2009 idézi Holik, 2015), de biztató, hogy a szakirodalomban már észrevehetőek újításra való törekvések, mint például a tanár facilitátori szerepének előtérbe kerülése, a csoportmunka alkalmazása és az együttműködés támogatása (Gordon et al., 2009; Jelenés..., 2011 idézi Holik, 2015). A fiatal generáció és a 21. századi képességek érdekében az oktatási célok újszerű szemlélete, megközelítése átgondolt tanítási módszereket igényel minden tantárgy esetében.

Kreativitás a testnevelésórák és gimnasztika gyakorlatában

A kreativitás fejlesztése pszichomotoros tevékenységekkel is megvalósítható (Szettele, 2020), több tanulmány is beszámol a fizikai aktivitás kreativitásra gyakorolt pozitív hatásairól (Blanchette et al., 2005; Ruiz-Ariza, 2017). A szakemberek az iskolai testnevelést évtizedek óta a kreativitás fejlesztésének fontos pedagógiai környezetének tekintik (Phillip, 1969; Stinson, 1975 idézi Neville & Makopoulou, 2020). Sőt, Csányi és Révész (2021) szerint a mozgáskészségbázis bővítésén túl lehetőséget biztosít a kreatív mozgásos önkifejezésre is. A testnevelésórák során több sporttal, mozgásformával is megismerkedhetnek a diákok, melyek közül a tánc remek terepe lehet a mozgásos önkifejezésnek, emellett kutatások rámutatnak a kognitív-kreatív képességekre gyakorolt pozitív hatásaira is (Minton, 2003; Cheung, 2010 idézi Pürgstaller, 2020).

Beghetto és Kaufmann (2014) leírja, hogy a kreativitást a mindennapi pedagógiai gyakorlatban szükséges alkalmazni. Hazánkban a mindennapos testnevelésóra remek lehetőség arra, hogy a kreativitásra nevelés a fizikai aktivitás által a mindennapok szerves részévé váljon. A testnevelésórák szinte kihagyhatatlan ele-

me, a gimnasztika végigkíséri a diákok mindennapjait 12 évfolyamon keresztül. A gimnasztika feladata és célja folyamatosan változott és adaptálódott az elmúlt 100 évben, hogy alkalmazkodjon az adott kor nevelési és oktatási tartalmaihoz. Jelen oktatási célok érdekében a gimnasztika mozgásanyagának variációs lehetőségei egyes tanulóközpontú oktatási módszerek alkalmazásával lehetőséget nyújthatnak a kreativitás fejlesztésére és a kreatív alkotó tevékenységre. Vígh László véleménye szerint a gimnasztika ma nem örvend nagy népszerűségnek a diákok körében (Hamar, 2015), amely fakadhat abból, hogy a testnevelő tanárok elsősorban frontális osztálymunka keretében, bemelegítés formájában alkalmazzák a gimnasztikát (Mikó & Kovács, 2023).

Jelen műhelymunkánkban megvizsgáljuk, hogy a gimnasztika mozgásanyagával megvalósítható-e a Lin (2011) által megfogalmazott háromdimenziós modell, vagyis a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása és a kreatív tanulás. A tanulmány célja a tanulságok beépítése a testnevelőtanár-képzésbe. A gimnasztika nemcsak önmagában tantervi követelmény (Magyar Közlöny, 2020), hanem sportáganként is megjelenik, ezért célszerű neki kiemelt szerepet szánni. A testnevelés tantárgy sajátos jellemzői okán (például: követelmény, hogy mindenki folyamatosan, sérülésmentesen mozogjon) kreatív, tanulóközpontú oktatási módszereket igényel.

Bemelegítés

A gimnasztika szó hallatán a szakemberek és diákok elsődlegesen a *bemelegítésre*, azon belül is a sportfoglalkozások első 10–15 perces gyakorlataira asszociálnak. Az ilyen formában alkalmazott gimnasztikának komoly előírásai vannak edzéselméleti és élettani szempontból, ezért elsősorban frontális keretek között valósul meg. Mivel a bemelegítés minden tanóra elején jelen van, így erőteljes hatással van az óra hangulatára és motivációjára. Ebből kifolyólag érdemes törekedni arra, hogy érdekes, változatos, kooperatív lehetőségekben gazdag legyen (Csányi & Révész, 2021).

Kreatív tanítás: A gimnasztika kimeríthetetlen tárházát figyelembe véve érdemes a testnevelőknek minél sokszínűbb gyakorlatokból összeállítani az óra eleji bemelegítést, ezzel is érdekesebbé és hatékonyabbá téve a gyakorlást (Adorjáné et al., 2012). Az újszerű kombinációk, szokatlan összekötések, koordinációs kihívások új ingereket jelenthetnek a diákoknak, amivel a figyelmük is tovább fenntartható.

Kreativitás tanítása: A diákok projektfeladat keretein belül összeállíthatnak egy saját tervezésű bemelegítő gyakorlatsort. A projektfolyamat során a középpontban a diákok aktivitása és az alkotás áll, és jellemzően csoportban vesznek részt (H. Ek-

ler, 2020). A projektelőkészítő szakaszban a csoportok eldönthetik, hogy a felajánlott izomcsoportok közül melyikre állítanak össze bemelegítő gyakorlatsort.

Kreatív tanulás: Az önálló tervezés és annak kivitelezése a kreatív tanulás egyik feltétele. A megadott keretekkel és követelményekkel (például lásd alább a Lábán-féle mozgáselemző rendszert) a tanulók általi önálló bemelegítő gyakorlatsorok tervezése és végrehajtása a bemelegítés egyik része lehet akár egyénileg, akár csoportosan, kooperatív szervezési formákkal ötvözve.

Motoros képességek fejlesztése

A bemelegítés mellett a gimnasztika egy másik alkalmazási területe a *motoros képességek fejlesztése*, melynek célja az általános és sportági specifikus képességek megalapozása. E képességek elősegítése során a gyakorlatok variálása és kombinálása elengedhetetlen (Honfi, 2011), mivel egy-egy izomcsoport meghatározott fejlesztése (erősítés, lazítás stb.) történik. A motoros képességeket szolgáló gyakorlatok legkedveltebb formája a köredzés.

Kreatív tanítás: A köredzés során a változatos és kreatív gyakorlattervezések mellett a differenciálásra is lehetőség nyílik például a következők alkalmazásával:

- Különböző méretű eszközök biztosítása (szekrény magassága, labdák mérete).
- Különböző szintű végrehajtási lehetőségek felajánlása (könnyített vagy nehezített fekvőtámaszhelyzet).
- A terhelés adaptálása (széria- és ismétlésszámok, pihenőidők).

A köredzések továbbá jó lehetőséget biztosítanak az úgynevezett kártyás feladatfeldolgozásra, ahol a diákoknak önállóan kell értelmezni és végrehajtani a gyakorlatokat. A feladatkártyák alkalmazásakor – ellentétben a hagyományos verbális közléssel – vizuálisan válnak érthetővé a gyakorlatok és a pálya elrendezése (Csányi & Révész, 2021), azaz egyben a *kreatív tanulás* is biztosított az autonómiát támogató környezettel.

Kreativitás tanítása: A kreativitás tanítása szempontjából inspiráló ötlet Metzinger (2010) „around the clock” nevű módszere, amely során játékos formában, a kreativitás aktivizálásával fejleszthetők a motoros képességek. A módszer során a megfelelő jártassággal rendelkező diákok maguk is részeseivé válnak a gyakorlatok alakításának. Az analóg óra mintájára a tanár 12 kiindulópontot rendel el, amelyből a diákok 2, 4, 8 ütemű gyakorlatsorokat hoznak létre különböző szempontok mentén. A kreatív tanítás és a kreativitás tanítása kéz a kézben jár, így

Metzing alapötlete (12 különböző kiindulóhelyzet) inspirálóan hat(hat) a testnevelőre is, például:

- a kiindulóhelyzetek kialakítása szempontjából (megszokott, ismert vagy újszerű, szokatlan);
- a szabályok, elvárások aspektusai terén (pulzusfokozás, izomcsoportok, esztétikum);
- az egyes gyakorlatok egy gyakorlatsorra fűzéséhez több kooperatív szervezési módszer (csoportforgó, képtárlátogatás stb.) is alkalmazható.

Stretching

Az élsportolók és szabadidős sportolók esetében is kiemelt jelentőségű a *stretching* rendszeres alkalmazása. A nyújtó hatású gyakorlatok mozgásanyaga kimondottan a gimnasztika tárgykörébe tartozik (Derzsy, 2006). A testnevelésórákon is egyre nagyobb teret nyer, hiszen az életen át tartó rendszeres fizikai aktivitás egyik feltétele a megdolgozott izmok lazítása, nyújtása (Laki et al., 2020).

Kreatív tanítás: A testnevelőnek rá kell világítania az ízületi mozgékonyosság prevenció és rehabilitációs tulajdonságaira. A hatékony végrehajtáshoz a pozitív kommunikáció és légkör megteremtése elengedhetetlen, hogy a diákok a saját testükre, illetve az adott izomcsoport(ok)ra koncentrálnak nyújtó hatást érjenek el.

Kreativitás tanítása: A tanár részéről nyitott kérdések alkalmazásával (például, hogy milyen gyakorlattal lehet az adott izomcsoportot nyújtani) lehetővé válhat a tanulók gondolkodásának elősegítése és a testi tudatosság kialakítása.

Kreatív tanulás: Talán kijelenthetjük, hogy a testnevelésóra gyakorlatában a nyújtás egy olyan terület, ahol a tanár és a diák együttműködése markánsan megjelenik:

- A tanítvány ugyan felveheti az elvárt pózt, de saját magának kell elérnie, megéreznie és megtartania a nyújtási határait, amely önálló aktivitást és megküzdést igényel a tanulók részéről.
- A testnevelőnek bízni kell a diákban, és elfogadni a teljesítményhatárait. Csak így lehet biztonságosan segítséget nyújtani és fejleszteni.

Tartásjavítás

Az ülő életmód által sokkal nagyobb a tartáshibával és ortopédiai problémával élő fiatalok száma (Simóné et al., 2010; Boja et al., 2010 idézi Somhegyi et al., 2014), így egyre inkább szükség van a tartásjavító gyakorlatok fontosságának és hasz-

nosságának tudatosítására. A tartásjavító gimnasztikai gyakorlatok célja a mozgásképeség megőrzése, eszköze a sok nyújtó jellegű gyakorlat, valamint a mélyhátizmok és a hasizom erősítése a korrigált testhelyzetek megtartása érdekében (Cziberéné & Hézsóné, 2013). A tartásjavító gyakorlatok nem tartoznak a diákok kedvencei közé, ezért kiemelten fontos a színes és figyelemfelkeltő oktatásuk.

Kreatív tanítás: A tanítás első lépése a helyes testtartás megérezése és tudatosítása. A korrekció során a tanár különböző eszközök segítségével nemcsak „látványosabb”, hanem hatékonyabb testtartásbéli változásokat is eredményezhet. Talán nem véletlen, hogy egyre több sportszert fejlesztenek kikimondottan a helyes testtartás érdekében. Azonban érdemes az egyes eszközök alternatíváira is felhívni a figyelmet (például súlyzó helyett vizes palack, illetve gumiszalag helyett törölköző), hogy otthoni körülmények között is biztosított legyen a gyakorlás.

Kreativitás tanítása: A gyakorlatok tudatosítására a felfedezéssel tanulás jó lehetőséget biztosíthat, amely által a konvergens és a divergens gondolkodás is fejleszhető. A konvergens gondolkodásra példa, hogy a tanár bemutat két különböző gyakorlatsort, a tanulóknak pedig a gyakorlás által el kell dönteniük, hogy a két gyakorlat közül melyik az az egy, amely megfelelő az adott tartásban jelenlévő izomcsoport erősítésére. A divergens gondolkodás elősegítésére a diákoknak az adott izomcsoport erősítésére több jó megoldást is ki kell találniuk. A kreativitás szempontjából a divergens gondolkodást elősegítő feladatokat célszerű előnyben részesíteni, így a diákok döntési szabadsága a saját tanulási folyamatukban jobban érvényesül.

Kreatív tanulás: A gyakorlatok végrehajtása a mozgásszervi diszfunkciók függvényében tanulóként változik, így fontos a differenciált tananyag. Azonban hiába a személyre szabottság, ha a diák magyarázat, indoklás és tudatosítás nélkül, utasításra hajtja végre a gyakorlatot. A tartásjavító feladatok megkövetelik, hogy a testnevelő és a diák együtt alakítsa ki a szükséges gyakorlatokat és azok önálló végrehajtásának „edzésterveit”.

Zenés gimnasztika

A bemelegítés, kondicionálás és tartásjavítás mellett Prókai (2014) kiemeli a gimnasztikus szabadgyakorlatok zenével való kombinálását, azaz a *zenés gimnasztikát*. Hámori (2016) szerint a zene hallgatása, élvezete növeli a kreativitást, az alkotóképességet és az absztrakt gondolkodást, emellett Molnár (2006) kiemeli, hogy a zene különböző mozgásképek kialakítását is eredményezheti, ugyanis a zene rit-

musa, dinamikája és emocionális hangulata mozgással is kifejezhető. Például a mély, lassú zenére mozgásunk, lépéseink is lassúbbá válnak, a magasan zengő, fűrgé hangok ellenben gyors mozdulatokra ösztönözhetnek (Katona, 2013). A zenés gimnasztika utat nyithat olyan sportágak megjelenésének a testnevelésórákon, amelyeknél a zene elengedhetetlen eszközként szolgál. Ilyen például a ritmikus gimnasztika, az aerobik vagy a napjainkban divatos zumba.

Kreatív tanítás: A zene alkalmazása és használata megalapozza a testnevelésórák pozitív hangulatát, a korosztályhoz illeszkedő zeneválasztás kiemelkedő szereppel bír.

Kreativitás tanítása: A képzelőerő minél hatékonyabb előhívása érdekében javasolt a rendszeres zenehasználat. Lényeges, hogy minél több stílusú és hangvételemű zenével ismerkedjenek meg a tanulók, amelyhez illeszkedik a mozdulat végrehajtása. Célul tűzhetjük ki, hogy zene tulajdonságait széles körben használják ki a diákok, például a zenében hallható tempóbeli és emocionális váltásokat jelenítsék meg a gyakorlatok során.

Kreatív tanulás: A zene asszociációkeltő ereje kiváló eszköz a képzelőerő fokozására, akár játékos formában is.

A tánc mint a gimnasztika alternatívája

Ha zenés gimnasztikáról beszélünk, nem mehetünk el a zenés mozgásformák, köztük a *tánc* tanórai felhasználása mellett. Gurley és munkatársai (1984 idézi Schwender et al., 2018) már a kilencvenes évek végén felhívták a figyelmet a táncmozgás esztétikai, expresszív és kreatív jellegére. Számos tanulmány fellelhető, amelyek a zenés-táncos beavatkozások kreativitást serkentő pozitív hatásáról számolnak be (többek között Champion & Levita, 2014; Bollimbala et al., 2014). A kutatások eredményeként nemzetközi szinten több táncos módszertani útmutató jelent meg pedagógusok és mozgással foglalkozó szakemberek számára (Lai Keun & Hunt, 2006; Lavin, 2008; Lykesas, 2020), amelyek a tanulóközpontúságot hangsúlyozzák. A diákok szabad kísérletezése, improvizációja, koreografálása nem valósulhat meg a tanár autonóm támogató magatartása nélkül (Lai Keun & Hunt, 2006), azonban a döntési szabadságot meghatározott keretek között érdemes megteremteni (Cremin et al., 2006; Burgess & Addison, 2007). Például, ha egy táncos koreográfiát előre meghatározott mozgássorozatok mentén tanít a pedagógus, az gátolhatja a diákok kreativitásának kibontakozását (Mattsson & Larsson, 2020), ellenben az sem jó megoldás, ha csak szabadon hagyjuk zenére mozogni a diákokat

instrukciók nélkül (Lykeses, 2020). Az oktatóknak, pedagógusoknak tehát érdemes odafigyelni, hogy megtalálják a strukturált és nem strukturált környezet között az egyensúlyt (Cremin et al., 2006).

A testnevelésórák remek színteréül szolgálnak a táncos mozgásformák alkalmazásának (Lavin, 2008; Lykeses, 2020; Neville & Makopoluo, 2020; Thomaidou et al., 2021). Hazánkban kevésbé jellemző a tánc megjelenése a testnevelésórákon (Pignitzkyné & Lévai, 2014), annak ellenére, hogy egyre több hazai jegyzet és publikáció javasolja alkalmazását (Morvay-Sey, 2014; Rajnai, 2015; Pignitzkyné & Lévai, 2014; Láng, 2020; Reiner et al., 2022). Pignitzkyné és Lévai (2014) véleménye szerint a testnevelők tudáshiányra hivatkozva mellőzik a tánc oktatását az órákon.

A zenére végzett gimnasztika és a tánc nem állnak messze egymástól, Svédországban a testnevelőtanár-képzésben 25 éve szerepel az úgynevezett *Mozgáskompozíció* (Movement Composition = MC) tantárgy, amely tanulási lehetőséget biztosít a leendő testnevelőknek, hogy kreatív és együttműködésen alapuló tanulási tapasztalatokon keresztül fejlesszék a motoros képességeket, emellett megismerjék a gimnasztika és a tánc hasonló tulajdonságait (Tolgfors et al., 2022). A gimnasztika és a tánc mozgásszerkezeti alapelemeiknek összevetése több hasonlóságra is rámutat. A hazai mozgással foglalkozó szakemberek Kerezi Endre gimnasztikai alapjaira építenek.

| Mozgásszerkezeti összetevők | | | |
|-----------------------------|---------------------|------------------------|----------------------------|
| Térbeli összetevők | Időbeli összetevők | Dinamikai összetevők | Egyéb |
| Kiindulóhelyzet | A mozgás időtartama | Belső erő | Kifejezés (Honfi, 2011) |
| Mozgás iránya | A mozgásütem | Külső erő | |
| Mozgás terjedelme | A mozgás sebessége | Statikus erő kifejtés | |
| Helyváltoztatás | A mozgás tempója | Dinamikus erő kifejtés | |
| Helyzetváltoztatás | A mozgás ritmusa | | |
| Befejező helyzet | | | |

2. táblázat: Kerezi-féle mozgásszerkezeti összetevők (saját szerkesztés)

Kerezi (1968) a mozgásszerkezeti tényezőket (tér, idő és dinamika) nevezi meg a gyakorlatsorok variálására és kombinálására. Honfi 2011-ben kiegészítette a „kifejező készséggel”, azaz a mozgásban lévő személy sajátos karakterjegyeinek megjelenésével (2. táblázat). A táncsal foglalkozó szakemberek többsége a koreográfiák tervezése során a magyar származású Lábán Rudolf táncpedagógus mozgáselemző rendszerét veszi alapul (3. táblázat).

| Test/testrészt MI? | Tér HOL? | Dinamika HOGYAN? | Kapcsolat MIVEL/KIVEL? |
|--|---|--|--|
| TESTRÉSZ <i>Mozgást</i> – indító testrészt, – meghatározó testrészt, – befejező testrészt <i>Helyzete:</i> – egyenes, – hajlított Testrészek egymáshoz való viszonya | SZEMÉLYES TÉR Helyzetváltoztatás szűk–széles ÁLTALÁNOS TÉR Helyváltoztatás | RITMUS/SEBESSÉG Lassú Gyors Szabályosan vagy szabálytalanul változó | ESZKÖZZEL SZERREL |
| TEST Szimmetrikus és aszimmetrikus pozíciók Zárt és nyitott tartás Csavart tartás | IRÁNYOK Jobbra–balra Előre–hátra SZINTEK Mély Közép Magas ÚTVONALAK Egyenes Átlós Szlalom Kanyarodó | ERŐKIFEJTÉS Könnyed Nagy Folyamatos Változó ÁRAMLÁS Folyamatos Változó | TÁRSSAL CSOPORT- és/vagy CSAPATTAGOKKAL |

3. táblázat: Lábán-féle mozgáselemző rendszer (saját szerkesztés)

Míg Kerecsi Endre a mozgások kondicionális hatásaira, az erő kifejtés eltérő módjaira helyezi a hangsúlyt, addig Lábán rendszere a különböző testrészek egymáshoz való viszonya, a szintek, útvonalak, és a mozgás dinamikai kivitelezésének megválasztása terén sokkal kifejezőbb. Langton (2007) úgy véli, hogy Lábán rendszere egy keretet biztosít, amely több fizikai tevékenységre, mozgásformára is ráhúzható, nemcsak a gimnasztikára, hanem más jellegű mozgásos tevékenységekre is, mint például a sportjátékok technikai elemeinek oktatására. A rendszer továbbá segítséget nyújthat a kreatív mozgáskapcsolatok és rövidebb gyakorlatok létrehozásához (Pignitzkyné & Lévai, 2014). A rendszer hatékonyságát egy előtanulmány során felmértük (Mikó & Kovács, 2021) és azt tapasztaltuk, hogy a testnevelő tanárok szignifikánsan változatosabb gimnasztika-gyakorlatsort hoztak létre a mozgáselemző rendszer bemutatása után, azaz a kreatív tanítás egyik eszközeként is tekinthetünk rá.

Ahogy korábban írtuk, a két rendszer (Kerezsi és Lábán) nagymértékben hasonlít egymásra, azaz a gimnasztikában és a táncban sok a hasonló elem, így kreatívan lehet elegyíteni egyik mozgásformát a másikkal.

Kreatív tanítás: Egy jól ismert gimnasztika-gyakorlatsor színesítése több módon is történhet, például:

- táncos mozdulatok (csípőrázás, lágy mozdulatok) és tánclépések felhasználásával (például terpesz-zár lépés helyett samba walk);
- a gyakorlatsor dinamikájának megváltoztatása a tanulók által választott zene révén;
- Lábán rendszerének itemei segítségével a diákok az egyes szegmenseken belül szabadon választhatnak az itemek közül, amelyek szerint megtervezik és összeállítják a koreográfiákat. Az új gyakorlatsorok/koreográfiák tervezésének folyamata hozzájárul a diákok *kreatív tanulásához*.

Összegzés

Tanulmányunkban megvizsgáltuk, hogy megvalósítható-e a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása és a kreatív tanulás (Lin, 2011) a testnevelésórán. A testnevelésórák állandó szereplőjére, a gimnasztikára és a táncra helyeztük a hangsúlyt, amelyeknek oktatásmódszertanában a kreatív szemlélet korábban sem volt ismeretlen, azonban a kreativitás fejlesztése eddig nem bizonyult kiemelt célnak. A tánc még nem örvend olyan nagy népszerűségnek a testnevelő tanárok körében (Pignitzkyné & Lévai, 2014), mint a köredzés vagy a tartásjavítás, pedig nemzetközi szinten a táncot előszeretettel hívják segítségül a kreativitás fejlesztése érdekében. A tánc és a gimnasztika nem állnak messze egymástól, erre rámutat a hazai gimnasztika atyja, Kerezsi Endre mozgásszerkezeti összetevőket összefoglaló táblázata és a magyar származású Lábán Rudolf táncpedagógus mozgáselemző rendszerének hasonlósága, így a bázistudás minden testnevelő kezében ott van.

A testnevelési kerettantervekben a kreativitás fejlesztése mint követelmény szinte minden sportágban megjelenik. A gimnasztika a mozgás alfája és ómegája, ezért a tanárképzésben is meghatározó szerepe van a gimnasztikaoktatás módszertanának. A testnevelő szakos hallgatókban tudatosítani kell, hogy a gimnasztika nemcsak a bemelegítés eszköze, hanem

- a tanulóközpontú oktatási módszerek (kooperatív, projekt- stb.) egyik kiváló terepe;

- az egyéni stílus, érzések kifejezésének területe, vagyis kiváló alkalom a rendszeres autonómiatámogatásra.

A jelenlegi testnevelőtanári mintatantervben a zenés mozgásformák (aerobik, RG és táncok) három féléven keresztül vannak jelen, ahol ugyancsak érdemes újr gondolni a kurzustematikák céljait és tartalmát. Ebben iránymutatást jelenthetnek a svéd testnevelőtanár-képzésben a Movement Composition tantárgy tapasztalatai.

A tanulmány következtetéseinek tükrében az Eötvös Loránd Tudományegyetemen az utóbbi félévben elindítottunk egy szabadon választható kurzust, amely során zenés gimnasztika-gyakorlatsorok/-koreográfiák minél kreatívabb összeállítása a cél, mindehhez Lábán Rudolf mozgáselemző rendszerét alkalmazzuk. A hallgatók által már ismert gimnasztikaelemeket táncos anyaggal színesítjük a tanulóközpontú foglalkozásokon. Szeretnénk meggyőződni arról, hogy a 12 éven át tanult gimnasztika mozgásanyaga valóban értékes tudás és lehetőség az innovatív módszerek alkalmazására és a kreativitás fejlesztésére.

A kurzus eredményeit és gyakorlati tapasztalatait beépítjük a tanárképzés gyakorlatába is.

Irodalom

- Adorjáné Olajos, A., Fajtné Thuróczy, Zs., Versics, A., Kokovay, Á., & Hamar, P. (2012). A gimnasztika jelentősége a mozgáskoordináció fejlesztésében és a mozgástanításban. *Fejlesztő Pedagógia*, 23(6), 4–10.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Blanchette, D. M., Ramocki, S. P., O'del, J. N. & Casey, M. S. (2005). Aerobic exercise and creative potential: immediate and residual effects. *Creativity Research Journal*, 17(2), 257–264. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1702&3_10
- Bollimbala, A., James, P. S. & Ganguli, S. (2019). Impact of acute physical activity on children's divergent and convergent thinking: The mediating role of a low body mass index. *Perceptual and Motor Skills*, 126(4), 603–622. <https://doi.org/10.1177/0031512519846768>
- Burgess, L. & Addison, N. (2007). Conditions for learning: Partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *JADE*, 26(2), 185–198. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00528.x>
- Campion, M. & Levita, L. (2014). Enhancing positive affect and divergent thinking abilities: Play some music and dance. *The Journal of Positive Psychology*, 9(2), 137–145. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.848376>

- Cziberéné Nohel, G. & Hézsóné, Böröcz A. (2013). *Testnevelés tantárgy-pedagógia I. Multimédiás tananyag tanítók számára*. SZTE JGYPK Testnevelési és Sporttudományi Intézet. http://www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/gimnasztika/index.html (2020.12.01)
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Routledge.
- Cremin, T., Burnand, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills & Creativity*, 1(2), 108–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>
- Csányi, T. & Révész, L. (2021). *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana – Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Derzsy, B. (2006). *A gimnasztika alapjai*. Fit-Forma Wellness Kft.
- Eszterág, I. (2008). Gondolatok a kreatológia kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 10–22.
- Fodor, L. (2007). Kreatív személyiség. *Magiszter*, 5(2)
- Hamar, P. (2015). *Gimnasztika kisokos*. Prime Rate Kft.
- Hámori, J. (2016). Az emberi agy és zene. In Falus, A. (Ed.) *Zene és egészség. Zene, egészség, nevelés, test, lélek* (pp. 21–25). Kossuth Kiadó.
- H. Ekler, J. (2020). *A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a testnevelés oktatásában*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Holik, I. (2014). Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(4), 22–37.
- Honfi, L. (2011). *Gimnasztika. Elmélet, gyakorlat, módszertan*. <https://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Honfi%20Laszlo%20-%20Gimnasztika/Gimnasztika.pdf> (2023.10.20)
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Katona, V. (2013). *Az aerobik alapjai*. Fitness Kft.
- Kerezsi, E. (1968). *Gimnasztika. Rend- és előkészítő gyakorlatok, modern gimnasztika*. Sport.
- Lai Keun L, & Hunt P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7(1), 35–65. <https://doi.org/10.1080/14617890600610661>
- Laki, Á., Nagyvárad, K. & Ihász, F. (2020). A nyújtási technikák elemzése a rekreációs sporttevékenységek szempontjából. *Recreation*, 10(3), 14–17. <https://doi.org/10.21486/recreation.2020.10.3.2>

- Lavin, J. (2008). *Creative Approaches to Physical Education – Helping children to achieve their true potential*. Routledge: Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9780203927847>
- Langton, T. W. (2007). Applying Laban's Movement Framework in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(1) 17–53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597954>
- Láng, É. (2020). Tánc – Iskola. A tánctanítás lehetőségei a magyar testnevelés órákon. *Különleges Bánásmód*, 6(2), 95–104. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.95>
- Lin, Y. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–155.
<https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021>
- Lykesas, G., Chatzopoulos, D., Koutsobua, M., Styliani, D. & Bakirtzoglou, P. (2020) Braindance: an innovative program for the teaching of traditional and creative dance in the school subject of physical education. *Sport Science*, 13(1), 96–104. <http://ikee.lib.auth.gr/record/311180/files/BrainDance%20%20%20%2004%20CL%2015%20GL.pdf> (2022.10.11)
- Mattsson, T. & Larsson, H. (2020). There is no Right or Wrong Way: Exploring Expressive Dance Assignments in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752649>
- Magyar Közlöny (2020). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2020.09.09)
- Mikó, A. & Kovács, K. (2021). Lábán Rudolf mozgáselemző rendszer hatékonysága gimnasztikai gyakorlatsor összeállításánál. In Gósi, Zs., Boros, B. & Magyar M. (Eds.), *Sport a Covid-19 pandémia árnyékában* (pp. 65–78). Akadémiai Kiadó.
- Mikó, A. & Kovács, K. (2023). *Testnevelés és kreativitás – testnevelő tanárok oktatási gyakorlatának feltérképezése*. Kézirat.
- Molnár, A. (2006). *A koreográfiakészítés ABC-je*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Morvay-Sey, K. (2014). *Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira*. PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet. <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejlesztes/mindennapos-testneveles-alternativ-lehetosegei.pdf> (2021.12.10)
- Neville, R. & Makopoluo, K. (2020). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study. *European Physical Education Review*, 27(1), 203–220.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20939586>
- Nyíri, K. (2009). *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (2023. 10. 20)

- Oppici, L., Frith, E. & Rudd, J. (2020). A Perspective on Implementing Movement Sonification to Influence Movement (and Eventually Cognitive) Creativity. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02233>
- Pignitzkyné, L. I. & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prókai, J. (2014). Képességfejlesztő zenés gimnasztika. In Morvay-Sey, K. (Ed.), *Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira*. PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet. <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejleszt/mindennapos-testnevel-es-alternativ-lehetosegei.pdf> (2021.12.10)
- Pürgstaller, E. (2020). Assessment of Creativity in Dance in Children: Development and Validation of a Test Instrument. *Creativity Research Journal*, 33(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1817694>
- Rajna, B. (2015). *Módszertani kézikönyv a zenés-táncos mozgásformák oktatásához*. Nyíregyházi Főiskola. <https://docplayer.hu/2029402-Rajna-beatrix-modszertani-kezikonyv-a-zenes-tancos-mozgasformak-oktatasahoz-1-8-osztaly.html> (2022.10.14)
- Reiner, D., Horváth, F. Z. & H. Ekler, J. (2022). Tanulók aktivitásának fokozása testnevelés órán a tánc integrációjával. *Tánc és Nevelés, Dance and Education*. 3(1), 39–60. <https://doi.org/10.46819/TN.3.1.39-60>
- Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., & Martínez-López, E. J. (2019). The effect of cooperative high-intensity interval training on creativity and emotional intelligence in secondary school: A randomised controlled trial. *European Physical Education Review*, 25(2), 355–373. <https://doi.org/10.1177/1356336X17739271>
- Schwender T., Spengler, S., Oedl, C. & Mess, F. (2018). Effects of Dance Interventions on Aspects of the Participants' Self: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01130>
- Somhegyi, A., Lazáry, Á., Feszthammer, A., Darabosné, T. I., Tóthné, S. V., Boja, S., Szilágyi, Á. & Varga, P. P. (2014). A biomechanikailag helyes testtartás kialakítását, automatizálását és fenntartását szolgáló mozgásanyaga beépítése a testnevelésbe. *Népegészségügy*, 92(1), 11–19. <https://docplayer.hu/2350293-A-biomechanikailag-helyes-testtartas-kialakitasatautomatizalasi-es-fenntartasi-szolgalo-mozgasanyag-beepitese-a-testnevel-es-be.html> (2023.01.05)
- Szettele, K. (2020). Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új pedagógiai szemle*, 2020(11-12), 58–82.

- Szőke, M. E. (2020). A Z generáció kognitív sajátosságai. In H. Varga, Gy. (Ed.), *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában* (pp. 23–41). Hungarovox Kiadó.
- Thomaidou, C., Konstantinidou, E. & Venetsanou, F. (2021). Effects of an eight-week creative dance and movement program on motor creativity and motor competence of preschoolers. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(6), 3268–3277. <https://efsupit.ro/images/stories/noiembrie2021/Art%20445.pdf> (2022.04.05)
- Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G. & Quennerstedt, M. (2022). Exploring Movement Composition in the transition from physical education teacher education to school PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2153818> (2023.01.10)
- Vass, V. (2020). A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. *Új munkaügyi szemle*, 1(1), 30–37.

Gymnastics in the support of the development of creativity

Developing creativity in everyday pedagogical practice requires teaching methods that support autonomy, collaboration and reflection. Gymnastics is an indispensable part of physical education throughout the 12 years of schooling, and thus provides an opportunity to develop creativity. Our study will survey the potential gymnastics holds in this respect based on the elements of the three-dimensional model formulated by Lin (2011). Dance is also highlighted in this article, as it has been shown to be beneficial for the development of creativity. In conclusion, it is arguable that in the practice of physical education, Lin's units can only be properly understood and effectively used in combination with one another.

Keywords: *gymnastics, dance, student-centred education, creativity*

Iskolateremtők

A tanárképzés szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében – a pedagógusképzés megújításának lehetőségei Csapó Benő gondolkodásában

Tóth Edit¹ – Kinyó László²

¹ a SZTE Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,
ORCID: 0000-0001-9281-5730, tothedit@edpsy.u-szeged.hu

² a SZTE Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,
kinyo@edpsy.u-szeged.hu

Csapó Benő a hazai neveléstudomány meghatározó, iskolateremtő egyénisége volt. Oktató, kutató tevékenysége megalapozta az elmúlt évtizedek tudományos gondolkodását, a kutató-sok és a tanárképzés fejlesztését egyaránt. Írásunkban a tanárképzésért végzett tevékenységének főbb csomópontjaira mutatunk rá.

Kulcsszavak: Csapó Benő, tanárképzés, kutatásalapú tanárképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.04

„Az új tudást széles körben, hatékonyan a tanárok képzésén keresztül lehet az iskolarendszer működésének javítására alkalmazni.” (Csapó, 2016, p. 3)

Csapó Benő több tekintetben és területen korát megelőző elképzelésekkel rendelkezett. Teljes felsőoktatásban eltöltött pályája alatt nyitott volt a korszerű pedagógiai innovációkra, bátran megkérdőjelezte a rögzült hagyományokat, s új irányokat mutatott. Tudományos érdeklődése már felsőoktatási oktatói-kutatói pályájának kezdetén az innovatív, nemzetközi szinten legkorszerűbbnek számító pedagógiai módszerek megismerésére és hazai alkalmazási lehetőségeinek feltárására irányult. A nemzetközi szakirodalomban jegyzett módszereket következetesen továbbadta a tanárképzésben részt vevő hallgatóknak. A megtanító stratégiák (mastery learning) megismertetését (Csapó, 1978) és hazai kontextusban való alkalmazhatóságának kidolgozását követően 1980 és 1986 között nagyszabású, többéves kísérleti programot vezetett a szegedi egyetemen (akkori nevén JATE-n), amelyben igazolást nyert, hogy a megtanítás stratégiája nemcsak a közoktatásban, hanem az agrár-felsőoktatásban is eredményesen alkalmazható (Csapó, 1982a, 1982b, 1987a, 1987b, 1988, 1997). Olyan új, úttörőnek számító felsőoktatási módszerre hívta fel a hazai felsőok-

tatás képviselőinek figyelmét (perszonalizált oktatás), amelynek alkalmazására a korabeli átideologizált, marxista szemléletű felsőoktatásban még nem volt reális lehetőség (Csapó, 1983).

A rendszerváltást követő néhány évben optimista várakozással tekintett a megélnékülő társadalmi-politikai folyamatokra. Az 1990-es évek elején határozott, előremutató elképzelésekkel rendelkezett a pedagógusképzés megújításáról, meghatározó szerepet töltött be a tanárképzés szerkezeti átalakításáról zajló diskurzusokban. 1991-től aktívan részt vett a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Felsőoktatási és Kutatási Főosztályának vezetésével elinduló, a tanárképzés megreformálására irányuló kezdeményezésben. A kurzusok számára és tervezett óraszámára is kiterjedő aprólékos tervezőmunkájának eredmé-



nyeként olyan képzési modellt dolgozott ki, amely a kétszintű tanárképzést egységes képzési szerkezetbe foglalja (Csapó, 1993a). Évtizedekkel megelőzte a kor pedagógiai gondolkodását, amikor a nyugati egyetemeken meghonosodott kreditrendszer és a képzések modulrendszerű felépítését vázolta fel. Már ekkor határozottan képviselte a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzés kurzusai közötti átjárhatóságot, és előrevetítette a különböző képzőhelyeken teljesített kurzusok elismerhetőségét. Haladó szellemiségű elképzelése nyomán korábban nem tapasztalt közelségbe kerültek egymással a tanárképzés intézményei Szegeden. A tanárképző intézmények közötti szorosabb kapcsolatot kínáló, integratív szemléletű kezdeményezést csak negyedszázaddal később, 2017-ben vetette fel ismét, amikor felvázolta egy modern, sok fejlett országban már működő neveléstudományi kar létrehozásának időszerűségét.

A korabeli JATE Pedagógia Tanszékének oktatójaként az 1990-es évek elején intézményi szinten tevékenyen részt vett az egyetem tanárképzési programjának szerkezeti és tartalmi megújításában (Csapó, 1993b). A tanárképzés újonnan kialakított pedagógiai és pszichológiai tantárgyainak tartalmában és elnevezésében

vállaltan az angolszász hangsúlyok érvényesültek. Formabontó, a hazai felsőoktatásban korábban ismeretlennek számító szerkezeti keretekben gondolkodott, arra számított, hogy a pedagógiai és a pszichológiai tárgyak esetében a BA, az MA és a PhD egymásra épülő fokozatai meglehetősen gyors ütemben, az 1990-es évek közepéig ki fognak alakulni (Csapó, 1993b).

Nemcsak szavakban, hanem tetteiben is a leghatározottabban kiállt a neveléstudományért. Azt vallotta, hogy: „A pedagógiával kapcsolatban még létező előítéleteket és negatív beállítódásokat elsősorban a minőségi munka révén tudjuk megváltoztatni. A nemzetközi együttműködések, a kutatómunka és a posztgraduális képzés terén számos lehetőség adódik a szakmai kompetencia bizonyítására és a pedagógia presztízsének javítására” (Csapó, 1993b, p. 193). Amikor alkalom adódott rá, minden lehetséges hazai fórumon azt képviselte, hogy a tudományos 19. századi kereteinek meghaladására van szükség, és a neveléstudományokat nem a bölcsészstudományok, hanem – a nemzetközi gyakorlathoz illeszkedően – az empirikus társadalomtudományok között kell elhelyezni (Csapó, 2005). Mindvégig fontosnak tartotta, hogy az egyetem vonzó továbbtanulási perspektívákat kínáljon a legtehetségesebb hallgatók számára. Ennek egyik módját abban látta, ha az egyetem a nemzetközi, nyugat-európai trendekhez illeszkedő képzést nyújt, és a speciális tudással felvértezett szakemberek a gyakorlati életben tudják felhasználni az egyetemen tanultakat. Ily módon Csapó Benő meghatározó szerepet vállalt az egyetemi (tanári) képzésre épülő, posztgraduális, pedagógiai szakértő szak létrehozásában. Az 1991 szeptemberében induló képzés tulajdonképpen a később sikeressé váló pedagógiai értékelési szakértő szak, ma szakvizsgára felkészítő továbbképzés közvetlen előzményének tekinthető. Már az 1991-ben elindult szak néhány kurzusának elnevezése (Pedagógiai pszichológia, Kognitív pszichológia, Számítógépes statisztika) is jól tükrözi az innovatív szemléletet (Csapó, 1993b). A képzés kiállta az idő próbáját, létjogosultságát igazolta, hogy az első 15 év alatt közel 400 hallgató szerzett szakvizsgával egyenértékű diplomát (Csapó, 2007a). Az értékelési szakértők az évek során jelentős gyakorlati tapasztalatra tettek szert, az iskolákban és a pedagógiai intézetekben elvégzett vizsgálatok, felmérések, pedagógiai kísérletek során számos új kutatási eredmény született. Csapó Benő 2003-ban megalapította a Pedagógiai Értékelési Konferenciát, amely az első három évben szabadabb, kötetlenebb tanácskozás formájában biztosított lehetőséget a képzésben végzett pedagógusok és oktatáskutató szakemberek számára kutatási eredményeik megvitatására. A konferencia 2006 óta – a tudományos normákhoz il-

leszkezdve – bírálati rendszerben működik, 2012 óta nemzetközi konferenciaként. Az ő kezdeményezésére indult útjára az Országos Neveléstudományi Konferencia 2001-ben, amelyhez mintául a European Association for Research on Learning and Instruction általa már 1987 óta rendszeresen látogatott konferenciája szolgált.

Több, a kor elvárásaihoz igazodó továbbképzési program kezdeményezése fűződik Csapó Benő nevéhez, amelyek a Szegedi Műhelyben zajló kutatómunka eredményeinek oktatási gyakorlatba való mielőbbi implementálását biztosították. Ilyen például a SAILS nemzetközi projekt, amelynek hazai vezetője volt. A projekt a kutatásalapú tanulás megismertetését és elterjesztését célozta a gyakorló természettudományos tanárok és tanárjelöltek körében (lásd Csapó, Csíkos & Korom, 2016). A legújabb továbbképzési programok az eDia és az eLea diagnosztikus értékelést és differenciált fejlesztést támogató online platformok (Csapó & Molnár, 2019; Molnár & Csapó 2019) megismertetését, iskolai használatának segítését célozták. Rendszeres oktatója volt a továbbképzéseknek, szívesen találkozott a pedagógusokkal, az ország bármelyik kisebb vagy nagyobb településére örömmel elment képzést vagy előadást tartani.

Csapó Benő kiállt amellett, hogy az oktatási rendszer csak úgy fejleszthető, ha az innováció mögött jelentős tudásbázis, a tanulás és tanítás nemzetközi mércével mérhető tudományos kutatása áll (lásd Csapó, 2006, 2008, 2009), s ha a keletkezett tudás a tanárképzés és -továbbképzés szintjén meg tud jelenni, ha a képzések tananyagai tudományos kutatási eredményekre, bizonyítékokra alapozott tényekre épülnek (Csapó, 2015). Gondolatainak egyik markáns lenyomata a Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért című kötetben megjelent tanulmánya. A tanulmány kiinduló tétele, hogy „A közoktatás fejlesztésének igazi tartalékát a tanulás hatékonyságának javítása jelenti [...] (ezt) csak a tudományos kutatásra támaszkodva lehet elérni” (Csapó, 2008, p. 217). Szisztematikusan gyűjtött adatokkal mutatott rá arra, hogy az oktatás hazánkban – fontossága ellenére – nem tartozik a tudásintenzív szektorok közé. Számos tudományos, szakmai, szakmapolitikai fórumon mutatta meg különböző viszonyítási csoportok segítségével – egyrészt összehasonlítva más országokkal, másrészt hazánkban belül más szektorok, alkalmazott tudományok (például orvostudomány, agrártudományok), társadalomtudományi területek (szociológia, pszichológia, közgazdaságtan) tudományos hátterével – a hazai oktatáskutatás jellemzőit (lásd Csapó, 2008, 2011, 2016). Így fogalmazott erről az elmúlt évtized közepén: „a magyarországi neveléstudományi kutatások legalább annyira, vagy

még jobban elmaradnak a nemzetközi színvonaltól, mint magának az oktatási rendszernek a teljesítményei.” (Csapó, 2016, p. 17).

Csapó Benő 2002 óta tagja volt a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottságának, 2017 óta társelnöke, majd elnöke volt. Az Akadémia 2021-ben indított Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programját haláláig ő vezette; a program az általa fontosnak tartott szakmai értékek, elvek mentén biztosít támogatást a nemzetközi mércével mérhető, a magyar közoktatási rendszer problémáira reflektáló kutatásokhoz.

Az ezredfordulótól kezdve kiállt a kutatás és a képzés egysége mellett, annak normává válását sürgette a tanárképző intézményekben. Rendre felhívta a figyelmet arra, hogy hazánkban túl sok helyen folyik tanárképzés (lásd Csapó, 2005, 2015), és a hallgatók rendkívül egyenetlenül oszlanak meg az intézmények között, hiszen legnagyobb arányban néhány nagy tudományegyetemen képzik a tanárjelölteket, miközben nagy számban vannak olyan képzőhelyek, ahol a hallgatók alacsony száma miatt meghiúsul, hogy magas színvonalon, megfelelő személyi és infrastrukturális feltételek mellett lehessen pedagógusokat képezni (Csapó, Boddors & Bús, 2015, p. 31). A világ sok országában ugyanis már korábban szoros egységbe szerveződtek a tanárképző intézetek és a neveléstudományi kutatóhelyek, és a felsőoktatási intézmények régóta törekednek arra, hogy még szorosabb partnerkapcsolatot építsenek ki az iskolákkal. A magyar köznevelési rendszerben lezajlott változások lehetővé teszik, hogy a tanárképzésben megfelelő mélységben és terjedelemben szerepeljenek olyan tudáselemek és kialakítandó kompetenciák, amelyek például a sok szempontból előttünk járó Finnországban már 1971 óta jelen vannak nemcsak a tanárképzésben, hanem a tanítóképzésben is. Az alapelv – amely áthatja a finn mellett több más OECD-ország tanárképzését – az ún. kutatásalapú (research-based) tanárképzési rendszer. Csapó Benő munkásságát az ezredforduló óta áthatotta a tudományosan megalapozott tanárképzés és -továbbképzés, valamint a kutatásalapú tanárképzési rendszer alapelveinek minél szélesebb körrel való megismertetése (lásd Csapó, 2006, 2007a, 2007b, 2015), s az ennek megvalósítását célzó tevékeny munka. A koncepció egyrészt a modern neveléstudományi eredmények megjelenését és közvetítését jelenti a tanárképzésben, mindamelllett a tanárjelölteknek önálló kutatási feladatot is meg kell oldaniuk egy jelentős kreditértékű szakdolgozat keretében.

A Csapó Benő által vezetett Neveléstudományi Intézet és Neveléstudományi Doktori Iskola nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a hallgatókat felkészítse a tu-

dományos eredmények értelmezésére, alkalmazására, sőt arra, hogy az itt képzett pedagógusok képesek legyenek új tudás előállítására saját maguk által tervezett tudományos igényű vizsgálatok elvégzésével. A Szegedi Tudományegyetem tanárképzési programjában megtalálható önálló kurzus – A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása címmel – ebben a szellemben segíti a hallgatók felkészülését. A magyarországi tanárképzés jelenlegi rendszere lehetővé teszi a kutatásalapú tanárképzést, azonban a kutatótanári attitűdök és kompetenciák fejlesztésének jelentős tartalékai vannak a pályán lévő gyakorló tanárok körében. Csapó Benő az általa vezetett MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport Szegedi Iskolai Longitudinális Program (Csapó, 2007c, 2014) és az általa alapított Oktatásméleti Kutatócsoport kutatásain keresztül ezernél is több iskolával, s ezáltal több ezer pedagógussal volt munkakapcsolatban. Az iskolák és a kutatócsoportok közötti szakmai együttműködés hozadéka jelentős, hiszen „Könnyű belátni, hogy a kutatásalapú tanárképzést csak olyan képzőhelyeken lehet megvalósítani, ahol a képzők rendszeres, az iskolai gyakorlattal kapcsolatban álló, annak fejlődését segítő empirikus kutatásokat végeznek azokon a területeken, melyekre a tanárjelölteket is felkészítik.” (Csapó, 2015, p. 7).

Jóllehet, Csapó Benő tudományos munkásságának és publikációs tevékenységének fókuszában nem a pedagógusképzés állt, életpályájának voltak olyan szakaszai, amikor az aktuális reformfolyamatokba aktívan bekapcsolódott, azok alakításában tevékenyen részt vett. Számos elgondolásával megelőzte saját korát. Olyan újszerű, sokszor forradalminak számító elképzeléseket, javaslatokat tárt a döntéshozók és a szakmai közvélemény elé, amelyek magyarországi bevezetésére, meghonosítására az adott pillanatban még nem álltak rendelkezésre a külső vagy belső feltételek, vagy az általa felvázolt elképzelések keresztülviteléhez nem volt meg a szükséges akarat. Azonban több esetben jól látszik, hogy a publikációiban felvázolt progresszív elképzelései eredetei formájukban ugyan nem, de évekkel, évtizedekkel később részben vagy más módon megvalósultak.

Irodalom

- Csapó, B. (1978). A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78(1), 60–73.
- Csapó, B. (1982a). A megtanító stratégiák kifejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései. In Csapó Benő (Ed.), *Megtanító stratégiák agrártudományi felsőoktatási intézmények alapozó tárgyaiban* (pp. 7–24). Agroinform.
- Csapó, B. (Ed., 1982b). *Megtanító stratégiák agrártudományi felsőoktatási intézmények alapozó tárgyaiban*. Agroinform.
- Csapó, B. (1983). A perszonalizált oktatás. *Felsőoktatási Szemle*, 32(9), 513–576.
- Csapó, B. (1987a). A megtanító stratégiák alkalmazása a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Szemle*, 36(7–8), 444–450.
- Csapó, B. (1987b). An experiment to introduce mastery learning strategies into Hungarian higher education. Second European Conference for Research on Learning and Instruction (p. 300). Tübingen, September 19–22.
- Csapó, B. (1988). *A megtanító stratégiák hatékonysága a felsőoktatásban. Az 1980–86 közötti kísérlet eredményei*. MÉM Szakoktatási és Kutatási Főosztály.
- Csapó, B. (1993a). A tanárképzés szerkezeti átalakítása. In S. Faragó, M. (Ed.), *Tanárképzésünk megújítása* (Tanulmánykötet) (pp. 59–66). Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- Csapó, B. (1993b). A tanári alapképzés és a posztgraduális pedagógia képzés a JATE Pedagógiai Tanszékén. *Magyar Pedagógia*, 93(3–4), 187–193.
- Csapó, B. (1997). Introducing mastery learning strategies into the Hungarian higher education. In Renegar, S. L. & Csapó, B. (Eds.), *Active learning strategies for the higher education*. Proceedings of the Regional Workshop on Higher Education (pp. 69–82). JATEpress.
- Csapó, B. (2005). Megjegyzések „A pedagógusképzés fejlesztésének stratégiája, különös tekintettel a tanárképzésre: OM/NBB szakmai alapanyag” című dokumentumhoz, 2005. 01. 09. In Hunyady, Gy. (Ed.), *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010* (pp. 432–437). ELTE Eötös Kiadó.
- Csapó, B. (2006). A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In Vizi E., Sz., Teplán, I. & Szentpéteri, J. (Eds.), *Előmondatok a társadalmi párbeszédhez* (pp. 31–48). Gazdasági és Szociális Tanács.

- Csapó, B. (2007a). A kutatásalapú tanárképzés elemei az SZTE pedagógiai értékelési szakértő szakos képzésben (Esttanulmány). In Korom Erzsébet (Ed.), *PÉK 2007. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program–Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem. 69.
- Csapó, B. (2007b). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23.
- Csapó, B. (2007c). Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 321–355.
- Csapó, B. (2008). A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.). *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 217–233). Ecostat. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/>
- Csapó, B. (2011). Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172(9), 1065–1076.
- Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In Pál, J. & Vajda, Z. (Eds.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok* (pp. 117–166). Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11). 3–16.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3>
- Csapó, B. (2016). A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere. *Iskolakultúra*, 26(2), 3–18. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.2.3>
- Csapó, B., Bodorkós, L., & Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In Horváth H., Attila & Jakab, Gy. (Eds.), *A tanárképzés jövőjéről. Pedagógusképzések OFI koordinációval* (pp. 29–42). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B., Csikos, C., & Korom, E. (2016). Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, 26(3), 3–16.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.3>
- Csapó, B. & Molnár, Gy. (2019). Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522>
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2019). A tanulók differenciált fejlesztésének támogatása: az eDia és eLea alkalmazását megalapozó kutatómunka eredményei. In Varga, A., Andl, H., & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok* (Absztraktkötet) (p. 485). Pécs, XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.

The role of teacher education in the development of the education system – potential ways of renewing teacher training according to Benő Csapó

Benő Csapó was an influential figure in the field of education in Hungary. His teaching and research activities laid the foundations for the scientific thinking of the past decades, for the development of both research and teacher training. In this paper, we highlight the main points of his work regarding teacher education.

Keywords: Benő Csapó, teacher education, research-based teacher education

Keywords: *Benő Csapó, teacher training, research-based teacher training*

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – A didaktika napjaink tanárképzésében

Fúzi Beatrix és Horváth László

Előző lapszámunkban elindított sorozatunkba – amely a didaktika napjaink oktatásában betöltött szerepével foglalkozik – illeszkednek rovatunk aktuális írásai. A társadalmi-gazdasági környezet változásai kihívások elé állítják a pedagógusokat: kezelniük kell a tanulói populáció sokféleségét, sajátosságait, színvonalasan kell beépíteniük a digitalizáció vívmányait az iskolai munkába. Szerzőink a pedagógusképzők nézőpontjából mutatják be, hogy az e kihívásokkal való sikeres megküzdésre miként készítik fel a pedagógusjelölteket a Budapesti Gazdasági Egyetem és a Miskolci Egyetem képzései. Többek között rámutatnak arra, miként köthetnek össze a didaktikai tartalmak különböző tantárgyakat, hogyan teremthető saját élményen alapuló, pozitív mintákban gazdag tanulási környezet a pedagógushallgatók számára, és milyen lehetőségek kínálkoznak az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának megerősítésére. Szerzőink arra is kitérnek, hogy milyen kihívások megoldása áll a további képzésfejlesztések középpontjában. Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: didaktika, pedagógusképzés, képzésfejlesztés

The articles in this section belong to our series, launched in the previous issue, on the role of didactics in today's education. Changes in the socio-economic environment are challenging teachers to manage the diversity and specificities of the student population and to integrate the achievements of digitalisation into school work. Our authors present how the Budapest Business University and the University of Miskolc prepare teacher candidates to successfully meet these challenges from the perspective of teacher trainers. They show, among other things, how didactic content can connect different subjects, how it is possible to create a learning environment for student teachers that is rich in positive examples based on their own experiences, and what opportunities exist to strengthen the link between theory and practice. The authors also discuss the challenges that are at the heart of further training development. We look forward to hearing about our readers' views and reflections on the papers and the questions raised.

Keywords: didactics, teacher education, development of training

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.05

Tanulásértelmezés és didaktika a Budapesti Gazdasági Egyetem pedagógusképzéseiben

Farkas Julianna

a Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára, farkas.julianna@uni-bge.hu

A Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) két szakon folyik pedagógusképzés, a szakoktatató alap- és a közgazdász tanár mesterszakon, amelyekre jelentős hatással vannak az utóbbi évtizedben tapasztalható társadalmi, gazdasági kihívások, a digitalizáció miatt bekövetkezett változások, valamint a szakképző intézmények tanulói populációjának változásai. Kifejezett elvárás a szakmai pedagógusokkal szemben, hogy tisztában legyenek a legújabb trendekkel, ezért, válaszul ezekre a kihívásokra, a képzések fejlesztését és a tanárjelöltek felkészítését elsősorban a konstruktivista tanulásmélethez, gyakorlatias megközelítésre, a projektoktatásra, a saját tapasztalaton alapuló tanulásra és az előzetes tudás bevonására alapoztuk. Ezeket a gyakorlatban workshop jellegű tanórákon, konkrét nevelési-oktatási helyzetek, esetek megbeszélésén és a hallgatói együttműködés, tudásmegosztás erősítésén keresztül érvényesítjük. A didaktikát külön tantárgyként is oktatjuk, de a didaktikai ismeretek gyakorlatba ültetését segítjük azzal, hogy egyes témaköröket különböző tantárgyakba ágyazva is tárgyaljuk. Törekvésünk, hogy a tanárképző oktatók tevékenysége az online térben is hatékony legyen, és mintául szolgáljon a leendő tanárok számára. A képzésfejlesztés folyamatos feladatot jelent intézményünk, csapatunk számára, ezért jelenleg is több hatékonyságnövelő változtatást mérlegelünk.

Kulcsszavak: konstruktív pedagógia, fejlesztő szemlélet, projekt módszer, pedagógiai esettanulmány, blended learning, didaktika

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.06

Az oktatási környezet és a tanulói populáció változása

Az iskolarendszer hosszú évszázadokig építhetett arra, hogy a tudás elsődleges forrása – az írott anyagokon kívül – maga a tanár, a diákok az ő közvetítésével szerezték meg a szükséges ismereteket. Az internet fejlődése azonban lehetővé tette, hogy bárki hozzáférjen a világhálón közzétett információhoz, majd a web 2.0 korszaktól bárki számára lehetővé vált tudásának megosztása a világhálón keresztül. Megszűnt tehát az iskola és a tanár tudásátadási monopóliuma, ami jelentős presztízsvesztést is okozott.

A gazdasági és társadalmi változások közvetlenül éreztetik hatásukat az általunk képzett pedagógusok munkájában is. Az Ipar 4.0-hoz kapcsolódva 2020-tól a szakképzési rendszer is megújult, ami a szakmai pedagógusképzés fejlesztését is szükségessé tette, továbbá jelentős változásokat hozott a digitalizáció kiszélesedése is (Eszes, 2007). A távközlési és IT cégek innovatív megoldásai, jó gyakorlatai elterjedtek a kereskedelem, a vendéglátás, a turizmus ágazataiban és az oktatásban is. Elvárás a szakmai pedagógusokkal szemben, hogy ismerjék a legfrissebb vállalati gyakorlatokat, technikákat és technológiákat.

A szakképzés szakoktatóinak és közgazdásztanárainak nagy erőfeszítést kell tenniük az eredményekért a sokszor hátrányos helyzetű tanulókkal végzett munkában. A szakképzési intézmények jelentős részében nincs lehetőség megválogatni a tanulókat, ahol ezért igen magas a HH-s, HHH-s, SNI-s és BTM-es diákok aránya. A magas szintű szakmai tudás mellett tehát a kiemelkedő pedagógiai tudás is nélkülözhetetlen a diákok motiválásához, fejlődésük előmozdításához, akik sok esetben voltaképpen fejlesztőpedagógiai, vagy gyógypedagógiai támogatásra is szorulnának (Európai Ügynökség, 2013).

Ebben a helyzetben a képzéseink tervezését, fejlesztését meghatározó kérdések a következők:

1. A világban és hazánkban bekövetkezett változások milyen szemléleti és módszertani újításokat követelnek meg a pedagógusképzés területén?
2. Milyen, a gyakorlatban is jól hasznosítható kompetenciákat kell elsajátítaniuk a tanárszakos hallgatóknak ahhoz, hogy megállják a helyüket a szakképző iskolákban?
3. Hogyan tudjuk felkészíteni a tanárjelölteket a folyamatos szakmai fejlődésre?
4. Hogyan lehet távoktatás keretei között a pedagógusképzés hatékony, különösen azok számára, akiknek nincs iskolai oktatási tapasztalata?

Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen alapelvekből, tanulásértelmezésből indultunk ki hallgatóink felkészítésekor, továbbá kiemelten foglalkozunk a didaktikai ismeretek képzéseinkben betöltött szerepével.

Szemléleti alapok a BGE pedagógusképzéseiben

A környezetben mutatkozó változásokra reagálva a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Pedagógiai Tanszékén folyamatosan fejlesztjük a több mint fél évszázados gyökerekkel rendelkező szakoktató és a közgazdász tanár szak tartalmát és oktatási

módszereit. Megközelítésünket meghatározza, hogy a Covid-járvány óta a szakoktató képzést ún. blended, a közgazdász tanár képzést pedig teljesen online formában valósítjuk meg, továbbá mivel a BGE az alkalmazott tudományok egyeteme, a gyakorlatorientált oktatást preferáljuk. Kurzusaink kialakításánál a változások követése, kezelése mellett fontos volt az azonnal használható gyakorlati tudás közvetítése és a készségek fejlesztése. Tekintettel arra, hogy intézményünkben jelenleg csak levelező tagozaton oktatunk a szakoktató, illetve a közgazdász tanár szakon, ésszerű volt a felnőttoktatásban, illetve a vállalati képzéseknél elterjedt módszereket használni, amelyekben nagymértékben építhetünk a résztvevők egy részének szakmai és életpaszatlatára. Elsődlegesnek tartjuk tehát a megélt élményeken és az előzetes ismereteken alapuló tanulást, amelyeket a konstruktivista tanulásfelfogás szervez rendszerbe. Nahalka (1999) szerint a konstruktivista tanulásértelmezés lényege az, hogy a tanuló maga konstruálja meg a tudását, és nem kívülről kapja meg azt. Kiváltképp igaz ez a már felnőtt hallgatókra (Simonics, 2016), ezért a konstruktivista megközelítést kurzusokon átívelően érvényesítjük.

Nagyobb hangsúlyt kívántunk fektetni az együttműködésre és a tudásmegosztásra is, hiszen a vállalati gyakorlatban egy-egy termék vagy szolgáltatás általában egy csapat kollaborációjának eredménye. Másfelől a munkahelyeken sokszor munkatársak állítják össze az anyagokat, amelyekből a szervezet tagjai tanulnak, workshopok keretében megosztják a tudásukat, és közösen keresnek megoldásokat a felmerülő problémákra.

Alapvetőnek tartjuk, hogy a tanárképzők úgy oktassák a tanárjelölteket, hogy lehetséges jó példákkal gazdagítják a tanárjelöltek tapasztalatait, amelyeket akár saját munkájukba közvetlenül is átültethetnek. A fenti sajátosságok miatt tanárképzői szerepünk is elmozdult a facilitátori szerep irányába (Poór, 2014).

A szakiskolás tanulók sikeres oktatásához és a szakmai pedagógusok folyamatos szakmai képzéséhez meglátásunk szerint nélkülözhetetlen a fejlesztői szemlélet elsajátítása (Garami, 2006).

Az alábbiakban röviden bemutatjuk azokat az elemeket, különösen a didaktikához kapcsolódóakra fókuszálva, amelyeken keresztül a BGE pedagógusképzésében érvényesítjük a fenti szemléleti elemeket, és válaszokat adunk az említett kihívásokra.

A didaktika és elemei a BGE szakmai pedagógusképzéseiben

Didaktika és didaktikai tartalmú tantárgyak

A szakoktatóképzésben a didaktika jelentős súllyal jelenik meg a Didaktika és oktatásszervezés tantárgyban, de több olyan kurzust is kínálunk hallgatóinknak – például Projektirányítás, Virtuális tanulási környezet, Oktatás informatikai alapjai –, amelyek didaktikai ismereteket tartalmaznak. A Szakmódszertan tantárgyak pedig a konkrét foglalkozástervezésbe ágyazva használják fel a didaktikában tanultakat.

A közgazdász tanár képzésben A nevelés elmélete és gyakorlata című tantárgy harmadik féléve az osztályfőnöki órák tervezésében alkalmazza és összegzi a más tantárgyakban tanult didaktikai ismereteket.

Az előzetes tudás beépítése

A belépő hallgatók előzetes tudását tekintetbe veszi a közgazdász tanár képzés mintatanterve, amelynek jellegzetessége, hogy a hallgató bemeneti végzettségétől függően ajánl fel különböző változatokat. A szakoktató végzettségű hallgatóknak négyszer annyi kreditnyi szakmai tárgyat kell teljesíteniük, mint a közgazdász diplomával érkezőknek. A teljesítendő iskolai gyakorlatok mennyisége, tartalma és a kapcsolódó hallgatói feladatok is igazodnak a tanárjelöltek tanítási tapasztalatához, jóllehet nincs olyan hallgatói csoport, akik mentesülnének az iskolai gyakorlatok alól.

Szakoktató hallgatóink a szakmájukban többéves gyakorlattal rendelkező felnőttek, akik a tudásukat pedagógiai-pszichológiai és más, az oktatásban hasznosítható ismerettel szeretnék kiegészíteni. Előzetes tudásuk, amire építhetünk, sokféle, mivel sokféle háttérrel kerülnek be a tanulócsoportokba a hallgatók. A gyakorlati tapasztalatokhoz könnyebben kapcsolható az elmélet, a témák felvetésekor számos példát tudnak felsorolni a hallgatók. Ez a tudás kincs, amit nemcsak egyénként lehet felhasználni, hanem oktatóink a többiek hasznára is fordíthatnak.

Saját tapasztalaton alapuló tanulás és gyakorlatias ismeretek

A szakoktatók képzéséből a Tanulásmódszertan tantárgyat emeljük ki, amellyel az első félévben találkoznak a hallgatóink. A Tanulásmódszertan egyszerre szól a tanulás és a tanítás hatékony metodikájáról, például a hallgatók elemzik saját tanulásukat és az arra pozitívan vagy negatívan ható tényezőket. Ezeket a tapasztalatokat későbbi diákjaik tanításába tudják átültetni.

Szakoktató és közgazdász tanár képzésünk több tantárgyában (Pedagógiai esettanulmányok, SNI tanulók a szakképzésben, A nevelés elmélete és gyakorlata)

is gyakoriak azok a workshop jellegű foglalkozások, amelyeken konkrét, saját tapasztalatokra épülő, alkalmanként a médiából merített esetek – nehéz nevelési, oktatási, tantermi, iskolai helyzetek – megbeszélése folyik. Az oktató ilyenkor inkább facilitátorként segíti az esetek bemutatását, feldolgozását, beemeli a tanulások megragadását, további hasznosítását segítő kérdéseket, szempontokat, ugyanakkor hagyja kibontakozni a tanárjelölteket, lehetőséget ad a kritikai szemlélet megnyilvánulására (Poór, 2014). Komoly kihívást jelent a hallgatók számára, hogy ne egyszerűen egy történet elbeszéléseként tekintsenek az esetekre, hanem az addig tanult ismeretekre és látásmódra támaszkodva szigorú logikai rendszerben való feldolgozás-elemzéseként, amelyre alapozva gyakorlati következtetések fogalmazhatók meg. A jövőben ezt az analízáló-értékelő látás- és gondolkodásmódot tovább kell erősítenünk hallgatóinkban.

A gyakorlatias személet az életből vett problémák, tapasztalatok megjelenítésében és feldolgozásában is megjelenik, amit külső partnerek bevonása, a közvetlenül a szakmában tevékenykedő vendégoktatók alkalmazása révén érünk el.

A megújított szakképzésben kiemelt szerepet kapott a projekt alapú oktatás, ezért a Projektirányítás című kurzusban például az elmélet elsajátításán túl a csoportos projektmunka (Kiss, 2022) során saját tapasztalat szerzésére is lehetőség nyílik, ami megkönnyíti a módszer tanárként való alkalmazását.

Az iskolai gyakorlatokra való felkészítés érdekében olyan szimulációs gyakorlatokra is sor kerül, amelyek a didaktikai feladatokhoz kapcsolódnak: eljátsszák a hallgatók a feleltetés és a tanári értékelés helyzetét, majd elemzik értékelési szempontjaikat, gyakorlatukat.

Természetesen a legfontosabb saját élményeken és tapasztalatokon alapuló tanulás pedagógusképzéseinkben az iskolai terepen megy végbe. A Szakmódszertan órák és a Pedagógiai gyakorlatok is a gyakorlóiskolákban valósulnak meg, amelyeken mindenkinek jelen kell lennie, függetlenül attól, hogy már tanít-e vagy sem, a vizsgatanítása előtt hospitálnia kell a vezetőtanár és a társai óráin is, amelyek aztán megbeszélésre és értékelésre kerülnek. Az iskolai gyakorlatokhoz két olyan egyetemi kurzus is kapcsolódik, amely lehetőséget ad a friss élmények, tapasztalatok oktatóval és csoporttal közös elemzésére. A tanítási tapasztalattal rendelkező tanárjelöltek sokszor elutasítóak az iskolai gyakorlatokkal szemben. Végül mégis hasznosnak ítélik, mivel az egyetemen tanultak szerinti megfigyelés és elemzés új impulzusokkal gazdagítja őket és (ön)reflexiók folyamataikhoz is támogatást kapnak.

Együttműködés és tudásmegosztás

Közgazdásztanár képzésünkben a hallgatók már rendelkeznek BA-szintű gazdasági (közgazdász) diplomával, valamint többségük jelentős szakmai és iskolai gyakorlattal is. Az esetmegbeszélésekkor, projektmunkák során vegyes csoportokba rendezve a tapasztalt és tanítási/szakmai gyakorlattal nem rendelkező hallgatókat, az előbbieket mintegy mentorként tudják támogatni társaikat.

A tudásmegosztás érdekében a hallgatói projektmunkák elérhetővé válnak valamennyi hallgató számára egy online felületen, azaz mindenki profitálhat a közölt anyagokból.

Fejlesztői szemlélet

A szakképzés tanulóinak sikeres nevelése és oktatása érdekében, és a szakmai pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése érdekében is szükségesnek tartjuk, hogy pedagógus hallgatóink rendelkezzenek az ún. fejlesztői szemlélettel (Garami, 2006).

A Digitális eszközök és prezentációs gyakorlat tantárgy keretein belül a szakoktató hallgatóknak saját prezentációt kell készíteniük a megadott szempontok alapján, és be is kell mutatniuk az elkészült anyagokat. A fejlesztői szemlélet szempontjából azonban az a legfontosabb, hogy a hallgatók megtanulnak tartalmat, fejlesztő és támogató visszajelzést, esetenként kritikát megfogalmazni társaik munkájához és saját munkájukhoz kapcsolódóan. Megtanulják a munkák erősségeit és gyengeségeit megragadni, véleményüket fejlesztő szemléletben megfogalmazni, indokolni (Falus, 2003).

A közgazdásztanár képzésben a szakdolgozat mellett meghatározó feladat a portfólió készítése, amely összegzi a tanárjelöltek addigi tanári tevékenységét: Mi motiválta őket a tanári pályára? Mit gondolnak arról, milyen képességek kellenek a tanári pályához? Hol tartanak ebben, és hova szeretnének eljutni? A portfólió tartalmi elemei között szerepel az iskolai gyakorlat, a hospitálás és a saját foglalkozások, valamint egy esettanulmány vagy konfliktushelyzet elemzése. Tehát az (ön)reflexió kiemelt figyelmet kap a portfólióban, mert tapasztalatunk szerint kihívást jelent a hallgatóknak, hogy saját tevékenységüket fejlesztő szemlélettel, mélységében és gyakorlatias kimenettel vizsgálják. Fontolgtatjuk, hogy a portfóliót a teljes képzésen átívelő módon alkalmazzuk-e annak érdekében, hogy a gyakoribb visszajelzésekkel, együttgondolkodással segítsük a hallgatókat a fejlesztő szemlélet elsajátításában.

Kihívások

Kihívás számunkra, hogy a Covid óta a levelező képzéseink kizárólag online módon zajlanak, ennek ellenére elmondható, hogy a közgazdász tanár és szakoktató hallgatók jelen vannak az online órákon, aktívak, kommunikatívak és érezhetően együttműködők egymással is és az oktatókkal is. Azaz miközben az online oktatási forma a nappalis csoportokat inkább szétzilálta, e két szakon még erőteljesebb összezárást, közösségtudatot érzékeltünk. Ahhoz, hogy oktatóink az online térben is jó példát mutassanak saját tevékenységükkel a pedagógus hallgatóknak (érzékeltesék a didaktikai feladatok megvalósításának lehetőségeit, rámutassanak a tanulásértelmezés és a tanulási-tanítási tevékenységek kapcsolatára), az egyetemi oktatók digitális hozzáértését kell továbbfejleszteni.

Bár néhány kihívásra a fenti megoldásokkal sikerült választ adnunk, folyamatosan felmerülnek újabbak, amelyek elgondolkodtatják, fejlesztésre ösztönzik a Pedagógiai Tanszék munkatársait. Ezekből néhányat sorolunk fel alább.

Megfontolandó, hogy a jövőben ne a hagyományos, öt fokozatú osztályozás legyen, mert a 30-50 éves, komoly élet- és szakmai tapasztalatokkal rendelkező hallgatóknál az értékelés már más szempontok szerint történik. Véleményünk szerint elég lenne a nem felelt meg, megfelelt, valamint kiválóan megfelelt kategória. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a felnőttképzés keretében az öt fokozatú „iskolai” rendszer inkább plusz stresszfaktor a résztvevők számára. A kérdés a kompetencia megléte, azaz hogy egy hallgató rendelkezik-e a szükséges kompetenciákkal, vagyis megfelelt-e, mert ha igen, akkor alkalmas a tanári munkára. Ezen felül természetesen lehet jelezni, ha valamilyen okból valóban kiemelkedő egy-egy hallgató. A tárgyak többségében a nem megfelelő teljesítéshez nem jár aláírás – ez általában néhány hallgatót érint. Ha valaki átlagosan teljesít, ez jellemző a többségre, az a megfelelt kategóriába esik. Viszont vannak néhányan, akik kiemelhetően jobban, többet és/vagy színvonalasabban teljesítenek.

Egy másik, átgondolásra érdemes lehetőség, hogy a tanterven belül megváltoztassuk az arányokat, azaz legyen kevesebb kötelező jellegű és több szabadon választható tantárgy. A mai világban a felnőttképzésben a gyorsan hasznosítható tudás értéke egyre emelkedik. Egy több éve dolgozó ember már el tudja dönteni, hogy milyen fejlesztés lenne a számára, a munkájához, tervei megvalósításához a leghasznosabb. Fontos számára, hogy ne egy teljes csomagot kelljen „megvennie”, hanem csakis a számára értéket jelentő, hasznos tudás/kurzus csomagot. Természetesen vannak alapozó tárgyak, de ebből kevesebb kellene; akár integrálni is le-

het tárgyakat ennek keretében. A szabadon választható tárgyak pedig ajánlhatók lennének szakmai továbbképzés, vagy szakirányú továbbképzés keretében is.

A kimeneti követelményeket is vizsgálat tárgyává kell tenni, és a ma még hagyományos szakdolgozatot – skandináv mintára – inkább a konkrét pedagógiai fejlesztések, alkalmazott kutatások, tananyag- és módszertan-kidolgozás irányába elmozdítani.

Elgondolkodtató, hogy több időt kellene hagyni a közgazdászstanár képzésben a portfólióra, hogy ne csak az utolsó félévben foglalkozzanak vele a hallgatók, hanem már tanulmányaik kezdetétől fogva. Így jobban beépülne a gondolkodásukba, természetesebbé válhatna a folyamatos önreflexió. A benne rejlő lehetőségek miatt a portfóliót a szakoktató képzésben is be kellene vezetni.

Összességében elmondható, hogy mind a szakoktató, mind a közgazdászstanár képzésünk erősen gyakorlatorientált, messzemenően épít a hallgatók előzetes tudására, öntevékenységre és együttműködésére, összeköti a vállalati gyakorlatot az oktatással. A szakmai pedagógusjelöltek felkészítésében a didaktika ismeretköreire tantárgyakon átívelő módon az online oktatásban is támaszkodik.

Irodalom

- Európai Ügynökség (2013). A szakképzés sikeres gyakorlatának európai mintái. A sajátos nevelési igényű tanulók részvétele a szakképzésben. https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_VET-Report_HU.pdf
- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In Ballér, E., Golnhofer, E., Falus, I., Kotschy, B., Nádas, M., Nahalka, I., Feyér, J., Réthy, E., Szivák J. & Vámos, Á. (Eds.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 243–298). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Eszes, I. (2007). *Web 2.0 megjelenése az üzleti életben*. www.eszes.net/eTanulmanyok/web2.pdf
- Garami, E. (2006). A fejlesztői szemlélet és az eredményesség kapcsolata. In Lannert, J. & Nagy, M. (szerk.). *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/garami-erika-fejlesztoi-szemlelet-es-az-eredmenyesség-kapcsolata>
- Kis, M. & Seres, Gy. (2017). Portfólió szemlélet a felsőoktatásban. *Journal of Applied Multimedia*, 12(3), 30–34.
- Kiss, N. (2022). A tanulás játékosítása. összefoglaló Michael Sailer és Lisa Homner metaanalízise alapján. *Budapesti Pedagógiai Lapok*, 4, 4–9.

Nahalka, I. (1999). Könyvtár és pedagógia. *Módszertani lapok: Könyvtárhasználatlan*, 4, 6–13.

Poór, F. (2014). *A műhelyfoglalkozás – workshop – a felnőttképzésben*. <https://www.hrportal.hu/c/a-muhelyfoglalkozas-workshop-a-felnottkepzesben-20140210.html>

Simonics, I. (2016). *Felnőttek szakképzése*. Typotop Kiadó.

The Interpretation of Learning and Didactics in the Teacher Training of Budapest Business University

Budapest Business University runs two teacher training programmes: A Bachelor programme to train vocational technical instructors and a Master level programme to train teachers of economics. These programmes have been heavily affected by the societal and economic challenges of recent decades, the changes brought about by digitization, and the shifts in the number of students at vocational training institutions. It is expected of vocational educators to be aware of the latest trends; this is why, in response to the challenges listed above, the development of our programmes and the preparation of our trainees have increasingly been based on constructivist learning theory, the practical approach, project-based teaching, experiential learning, and the incorporation of students' prior knowledge. This means teacher training at our institution takes place through workshop-style classes, through discussing specific educational situations and cases, and through strengthening student collaboration and knowledge sharing. Didactics is not only a course in our programme: we also assist our students in applying didactic knowledge in practice by embedding several sub-topics of didactics into other courses. Our teacher educators are expected to be effective online as well, and thus to serve as a model for future teachers. The development of our training programme is an ongoing task for our institution and our team, which is why we are considering several efficiency enhancing changes currently as well.

Keywords: *constructivist pedagogy, developmental approach, the project method, pedagogical case study, blended learning, didactics*

A didaktika szerepe a hallgatók tanárrá válásában a Miskolci Egyetemen

K. Nagy Emese

a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének főigazgatója,
emese.nagy@uni-miskolc.hu

Írásunk célja annak bemutatása, hogy a Miskolci Egyetemen a didaktika milyen szerepet játszik a tanárrá válás folyamatában, amelynek eredményeképpen a hallgatók olyan tudással és képességekkel hagyják el az intézményt, amelyekkel sikeresen kezdhetik meg tanári pályájukat. A sikeres tanárrá válás tekintetében az egyetem továbbra is alapvetően kezeli, hogy a hallgatók magas szaktantárgyi tudással rendelkezzenek, ugyanakkor kérdés, hogy ezeknek az ismereteknek a közvetítésére hogyan készítik fel őket. Az írásban kitérünk a tanítás-tanulás folyamatának értelmezésére, a tanítási-tanulási célok kijelölésére, a tanítás-tanulási folyamatra, módszerekre, eszközökre, valamint a pedagógiai értékelésre.

Kulcsszavak: didaktika, tanárképzés, tanítás, tanulás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.07

Bevezetés

Az oktatás (tanítás) fogalmának többféle definícióját találjuk meg a szakirodalomban, amelyet összegzőképpen úgy határoznak meg, hogy valamely információ (tudás) – általában nagyobb mennyiségben történő, rendszeres, esetleg intézményesített – átadása.¹ Itt rögtön megállunk és reagálunk erre a gondolatra, miszerint úgy véljük, hogy a tudás nem adható át (többek között Báthory, 1992; Ballér, 1997). Bármennyire is igyekszik a pedagógus megszervezni az ismeretátadást, annak a folyamatát, cselekvési sorát, az eredmény az, hogy mindenkinek újra kell teremtenie saját élményeiből azt a tudást, amit aztán majd alkalmazni tud. A tudás tanulás útján szerezhető meg, amely utóbbi az a cselekvés, amikor valaki valamilyen ismeretet elsajátít, amelynek az eredményeképpen a tudása bővül, készségei erősödnek. Ferge (Knausz, 2022) a társadalmilag releváns tudás három típusát különbözteti meg: a szaktudást (munkakör ellátásához szükséges ismeret, képesség és attitűd), a „hétköznapi” tudást (gyakorlati ismeret, képesség, az emberek

¹ Az oktatással foglalkozó társadalomtudomány, a pedagógia szerint az oktatás a tudás intézményesített átadása.

közötti érintkezés, kommunikáció) és az „ünnepnap” tudást, amely utóbbi az iskolában „keletkezik”, és amelyet általános (hagyományos) tudásnak nevez.

Írásunk célja annak a bemutatása, hogy a Miskolci Egyetemen a didaktikai ismeretek (Falus & Szűcs, 2022b) milyen szerepet játszanak, hogyan segítik a hallgatók felkészítését, amelyek eredményeképpen olyan tudással és képességekkel hagyják el az intézményt, amelyekkel sikeresen kezdhetik meg tanári pályájukat. Az egyetem továbbra is alapkövetelményként kezeli, hogy a hallgatók magas szaktantárgyi tudással rendelkezzenek, ugyanakkor kérdés, hogy ezeknek az ismereteknek a közvetítésére hogyan készítik fel őket. Az írásban kitérünk a tanítás-tanulás folyamatának az értelmezésére, a tanítási-tanulási célok kijelölésére, a tanítás-tanulási folyamatra, módszerekre, eszközökre, valamint a pedagógiai értékelésre.

Az oktatás szerepe – a tanulás támogatása

Általános elvárás, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok építsenek tanítványaik hozott tudására, valamint vegyék figyelembe diákjaik egyéni képességeit és kulturális hátterét. A pedagógusok ismerjék meg, és a tanulók szükségleteihez igazodva alkalmazzák a különböző oktatási stratégiákat, technikákat, technológiákat és a különböző pedagógiai módszerek sokaságát, amelyekkel tanítványaikat problémamegoldásra és kritikus gondolkodásra nevelhetik (Kaposi & Kalocsai, 2019).

A pedagógusképző intézmények hallgatóival szemben igényként jelentkeznek, hogy magas szintű szaktárgyi ismeretekkel rendelkezzenek, ugyanakkor a 21. századot jellemző társadalmi, gazdasági, kulturális fejlődés, a versenyképesség és a fenntarthatóság biztosítása érdekében, ezzel párhuzamosan, a tanítás céljainak és társas környezetének változásához igazodva, a didaktikai ismereteiket már ne a megtanítandó tananyaghoz, hanem az egyéni tanulói jellemzőkhöz és a tanulási célokhoz igazítsák. A hallgatók számára fontos újraértelmezni az iskola funkcióját, a tanulóközpontú, a gyermekjogok tiszteletben tartásához kapcsolódó értékek kialakítását, a sokszínű kompetenciák integrálását és ennek minél gyorsabb felhasználását. A hallgatók felkészítése akkor tekinthető sikeresnek, ha az elsajátítandó ismereteket, a tananyagot a tanulók képességeihez tudják igazítani. Ehhez a hallgatóknak ismerniük és alkalmazniuk kell a hatékony oktatási stratégiákat (Falus & Szűcs, 2022a). Követelmény, hogy a tehetséggondozás (Petriné, 2022) mellett a képzés minden szegmensében jelenjen meg a tudásban és szocializáltságban

heterogén tanulócsoportok oktatásához, neveléséhez való hozzáértés, valamint a méltányos oktatási környezet megteremtése (Nahalka, 2022b; K. Nagy, 2022b).

A tanárképzés célja a Miskolci Egyetemen

Bár Miskolcon a tanárképzést a folyamatos átalakulás, fejlődés jellemzi, a végzős hallgatók teljesítményére eddig nem a minőségi, magabiztos pedagógiai tudás volt a jellemző. 2021-től deklarált cél a hallgatók professzionális felkészítése a tanári pályára, amelynek eredményeképpen a szaktudományos ismeretek mellett magas pedagógiai mesterségbeli tudással hagyják el a felsőfokú oktatási intézményt. A tanári felkészítés fókuszában a hallgatók tudásának, képességeinek emelése, attitűdjeinek, autonómiájának és felelősségének, a tanári pálya iránti elköteleződésének kialakítása áll. A képzés a transzverzális kompetenciák kialakítása mellett elősegíti a reziliencia kialakulását (K. Nagy et al., 2022). Az egyetem arra törekszik, hogy a hallgatókat felkészítse az egyetemi tanulmányok és a munkaerőpiaci követelmények közötti szakadék áthidalására és a sikeres pályakezdemésre. Az oktatók figyelmet fordítanak arra, hogy a hallgatók értsék az oktatásnak a társadalom fejlődésében betöltött szerepét, ezért a hallgatók felkészítésének egyik fókuszja a figyelmük ráirányítása a társadalmi igazságosság és a méltányosság osztálytermen belüli megteremtésének szükségességére, a tanulók sokszínűségének az elfogadására, valamint a tehetségek támogatására. A célok megvalósulása érdekében a képzés erősen támogatja a hallgatók didaktikai ismereteinek bővítését, a folyamatos tanulás és a kutatás iránti elköteleződés kialakítását.

Mivel az egyetem oktatói úgy ítélték meg, hogy a didaktika ismereteknek csak az alsóbb évfolyamokon oktatott tárgyakba való sűrítése nem elégséges a hallgatók hatékony felkészítéséhez, a tanított tárgyak újragondolásra kerültek, aminek eredményeképpen az egyetem úgy építette fel a tantárgyi struktúrát és tartalmakat, hogy a didaktika átszöje azt, azaz ismeretkörei (Falus & Szűcs, 2022b) minden oktatott (és nem csak alapozó) tárgyban megjelenjenek. Emellett a hallgatók tanulásának fontos színterei a közoktatási intézmények, kiemelt eszköze a közoktatás-felsőoktatás sikerességét elősegítő kutatásokban való részvétel. Ennek a célnak a megvalósítása érdekében az egyetem és a bázis-, illetve partneriskolák kapcsolatát a rendszeres együttműködés, szoros, azonos státuszú kapcsolat jellemzi, amely egy erős híd kiépítése az elméleti képzés és a gyakorlati tudás megszerzése között. Ennek eredményeként a hallgatók az elméleti és a gyakorlati tudást integratívan kezelik, és összekapcsolják a pedagógiai munkájuk során.

Az egyetemen a hallgatók fejlődését támogató tudományos, szakmai teljesítményt, valamint a közoktatás és a felsőoktatás közötti kapcsolatot gyenge koherencia jellemezte. Ennek a kiküszöbölésére az *egyetemi oktatók–hallgatók–közoktatásban dolgozó pedagógusok* háromoldalú együttműködésében megvalósuló kutatásoknak átfogó célja az oktatás minőségének javítása. A közös kutatások szűkebb értelemben a tanulásra és a tanításra, tágabb értelemben pedig általában az oktatásra összpontosítanak. A kutatások során prioritást élvez a tanulás sikeressége, az intellektuális képességek fejlesztése és ezen belül a személyiségfejlesztés. A hallgatók a terepgyakorlatok és a kutatásokban való részvétel segítségével megismerik az iskola és benne a pedagógusok komplex oktatási-nevelési feladatrendszerét, képesek reagálni a tanulók életkori és szociokulturális sajátosságaira, részesei lesznek a tantestület életének, megismerik az iskolai légkör jellemzőit és az intézményt körülvevő társadalmi környezetet. Ezt a tanulást támogatja a Tanárképző Intézetben belül működő „Közoktatás és a felsőoktatás partneri kapcsolata” kutatócsoport, valamint a miskolci képzés „specialitása”: hogy a hallgatók sikeres felkészítése céljából az egyetemi oktatók a közoktatási intézmények mentori mellett, egyetemi mentorként, személyre szabottan segítik a hallgatók elméleti és a gyakorlati tudásának összekapcsolását (K. Nagy, 2022a).

Az intézményi gyakorlatok hozzájárulása az átfogó célok megvalósításához

A tanárképzés új stratégiájában az egyetem, az elméleti ismeretek megszerzése mellett, az eddigieknél is fontosabbnak tartja a hallgatók gyakorlati tudásának, tapasztalatainak bővítését. Cél, hogy a hallgatók úgy hagyják el a tanárképző intézményt, hogy képesek legyenek minden leendő diákjuk képességeit kibontakoztatni, legyenek képességeikben kiemelkedő vagy leszakadó, bármilyen családi közül valók, esetleg hátrányos helyzetűek.

Az alábbiakban azokat a didaktika ismeretköréhez tartozó kimeneti követelményeket gyűjtöttük össze, amelyek a miskolci tanárképzésben a hallgatók felkészítésekor prioritást élveznek. összefoglaljuk a hatékony tanulási környezet kialakítására, valamint a tanóra – benne a tanulás és a tanítás – szervezésére vonatkozó elvárásokat, valamint a tanulók munkájának értékelésekor előtérbe helyezett szempontokat.

Hatékony tanulási környezet létrehozása – A tanítás-tanulás szervezése

A kezdő tanár számára kihívást jelent, hogy egy összetett, több tényezőből álló folyamatba kell bekapcsolódnia, ezt a folyamatot kell megterveznie, és ebben végiggondolni a tanulók tanulásának a segítségét. Ennek érdekében a hallgatók megismerik a hatékony tanulási környezet fogalmát, emellett módszertani ismereteik segítik őket a tanulók egyéni és társas viselkedésének a formálásában, a többirányú kommunikáció kiépítésében, a tanulók egymás iránti tiszteletének a kialakításában és az osztálytermi normák megszilárdításában. A hatékony tanulási környezet átgondolása arra irányítja rá a hallgató figyelmét, hogy már a tervezés során tudatosodjon benne a folyamat összetettsége, tudjon a tanulók eltérő tanulási szükségleteiről, igényeiről gondolkodni (Falus & Orgoványi, 2022; Fodor & Kotschy, 2022; Golnhofner, 2022; Kálmán & Kopp, 2022; Lénárd & Czető, 2022; M. Nádasi, 2022).

A tanítás szervezése tekintetében, a pályakezdőkkel szemben elvárás, hogy magas szintű szaktárgyi ismeretekkel rendelkezzenek, és képesek legyenek olyan osztálytermi körülményeket teremteni, amelyek között a diákjaik a megfelelő ütemben és színvonalon fejlődnek. Ma már az oktatás mindennapos kellékei a digitális eszközök, amelyek alkalmazása elvárt, ezzel is segítve, hogy a tanulási-tanítási folyamat a tanulók képességeihez, sajátosságaihoz igazodjon (Szűts, Lengyel, & Racskó, 2022). Emellett az egyetem ráirányítja a figyelmet arra, hogy olyan forrásokat, technológiákat, technikákat és segédanyagokat használjanak, amelyek minden tanuló számára biztosítják képességeinek a kibontakoztatását, és támogatják a kiemelt figyelmet igénylő diákok méltányos oktatásának a megteremtését (Nahalka, 2022a; Perlusz, 2022). Az egyetem ennek begyakorlásához egy mintatantermet alakított ki, amely bútorzatában, technikai felszereltségében és a különböző információforrások helyi és azonnali elérése tekintetében biztosítja a hallgatóknak a 21. század követelményeihez igazodó felkészítést.

A hallgatók tanulásának támogatása

Kíváncsi vagyok, hogy a leendő tanárok hangsúlyt helyezzenek tanítványaik megismerésére, annak érdekében, hogy feltárják előzetes tudásukat, tapasztalataikat, így arra építve szervezzék meg a tanítási folyamatot. A tanulóknak az iskolával mint oktatási intézménnyel szemben megváltozott és egymásétól eltérő attitűdje miatt figyelembe vegyék a diákok szociokulturális háttérét és egyéni képességeit, amelyekhez hozzáigazítják a különböző oktatási stratégiákat és technológiákat. A pe-

dagógiai tevékenységnek fontos része az is, hogy a tanítványok munkáját folyamatosan figyelemmel kísérik, véleményezzék és értékeljék.

Ahhoz, hogy Miskolcon a hallgatók a fenti tudás birtokában legyenek, az oktatók a kurzusaikat igyekeznek a lehető legkülönbözőbb oktatási stratégiák, módszerek alkalmazásával megszervezni, így nemcsak az oktatott tárgy tartalmával ismertetik meg a hallgatókat, hanem „melléktermékként” a különböző oktatási stratégiák, módszerek szerinti tanóraszervezéssel is (Falus & Szűcs, 2022a; M. Nádasi, 2022), amelyet minden esetben a tanóra, benne az alkalmazott módszerek elemzésével (mit, miért, hogyan) köt össze az oktató. Az így szerzett tanóraszervezési élmények az egyetemi évek során begyakorlottakká válnak, és azokat már pályájuk megkezdésekor alkalmazni képesek a frissen kikerült pedagógusok. Az egyetem arra törekszik, hogy a didaktikai ismeretek birtokában a hallgatók számára a tanítás, a tanítás által irányított, támogatott tanulás célirányos tevékenység legyen, amely biztosítja a tanulás feltételeinek (feladat, tartalom, folyamat, stratégia, módszerek, szervezési mód, keretek, formák, eszközök, környezet) a megteremtését (Réthyné & Baska, 2022).

A tanulók munkájának értékelése

A hallgatók, a felkészítésük során megtanulják, hogy a tanulók önálló tanulása részeként az önértékelés fejlesztésére (és ezzel párhuzamosan az önképének az alakítása), a világos, egyértelmű és elérhető célok kijelölésére, továbbá mind a diákok, mind a szülők irányában megfogalmazott építő jellegű visszajelzésre törekedjenek. A hallgató számára az értékelés elsődleges célja annak megállapítása, hogy a tanuló mit tud, mire képes, azért, hogy erre a tudásra alapozva segítse őt a tanulásban, abban, hogy a diák megalapozott döntést hozzon saját tanulása következő lépéséről, hogy az értékelés minősítő funkciója mellett a tanulást támogató, a visszacsatolást a fejlesztés szolgálatába állító szerepe is meghatározóvá váljon (Rapos, 2022). Ennek a tudásnak a megszerzését jelentősen segítik az ezekkel a tartalmakkal bíró tanóra-szimulációk.

A tanóra-szimulációk alatt az egyetemi oktató az adott tantárgyat tanító pedagógus, a hallgatók az osztály tanulóinak szerepét játsszák el (a szemeszter, szemeszterek előrehaladásával a pedagógus szerepét az oktatók helyett már a hallgatók töltik be). A hallgatók, miközben a tanulók bőrébe bújva vesznek részt a tanórán, megfigyelőlapok segítségével követik a pedagógus és az egyes diákok vagy a diákcsoport munkáját, és gyakorolják saját maguk és társaik tanórai teljesítményének értékelését. Az önértékelés során a hallgatók képet alkothatnak tudásuk-

ról, teljesítményükről, ugyanakkor megtanulják, hogy az értékelés tekintetében lényeges szerep jut a társaknak, hiszen az általuk megfogalmazott értékelés gyakran fontosabb a tanuló számára, mint a pedagógusé.

A hallgatók egyetemi mentoraik segítségével heti rendszerességgel az iskolai gyakorlatuk során készített videófelvetelek felhasználásával tanórát elemeznek. A videófelvetelek elemzésének célja a hallgatók figyelmének ráirányítása a leggyakrabban előforduló tanórai jelenségekre abból a célból, hogy felkészítse őket azok tudatos kezelésére. Az elemzés során nem a hibák feltárása a cél, hanem azoknak a pillanatoknak a kiszűrése, ahol a pedagógus a tanulók erősségeit, kompetenciáit, tudásépítését követheti. A videófelvetelek elemzésének jelentőségét abban is látjuk, hogy rámutat arra, hogy a pedagógusok (hallgatók) mennyire eltérő módon értelmeznek egy-egy, a tanulók ismeretelsajátítása szempontjából fontos tanórai pillanatot.

A gyakorlatorientált képzés megvalósítása

A miskolci tanárképzés jellemzője, hogy a hallgatók száma a nagy egyetemeken szokásos több ezres hallgatói létszámhoz képest alacsony, ezer alatti, ami lehetővé teszi az iskolai gyakorlat személyre szabott, hatékony megszervezését. A szaktárgy diszciplináris ismereteinek elsajátítása mellett (tantárgyi alapismeretek) a szociológiai és a pszichológiai ismeretek elsajátítására (például emberi jogok, serdülők nevelése-oktatása), a pedagógiai stratégia kidolgozására (például tanítás heterogén összetételű osztályokban) és a gyakorlat szervezésére, a tanítás kivitelezésére (beleértve az egyetemi felkészüléshez tartozó tanóra-szimulációkat is) fokozott figyelmet fordítanak. Az egyetem célja, hogy a hallgatók a didaktikai ismereteiket ne a megtanítandó tananyagból, hanem elsősorban az egyéni tanulói jellemzőkből és tanulási célokból indítsák, amihez az szükséges, hogy a gyakorlatban szerzett tapasztalat kritikusan értelmezve, a felkészülést segítve jelenjen meg a képzésben. Emellett az egyetemi mentori rendszer – a személyre szabott fejlesztés érdekében – figyelmet fordít a hallgatók erősségeinek és gyengeségeinek a feltárására, ezzel segítve, hogy melyik, a fejlődését leginkább segítő iskolát, gyakorló helyet jelöljék ki az egyes hallgatók számára.

A gyakorlóléhelyek jellemzői

A Miskolci Egyetemen a tanárjelöltek legfőbb feladata, hogy a gyakorlóléhelyükön (leendő szakmai fejlesztő iskola: Falus & Szűcs, 2021) pedagógiai tapasztalatokat

szerezzenek, és kipróbálva magukat, színvonalas tanítási órákat tartsanak, bepillantást nyerjenek az iskola mindennapi életébe, kapcsolatot alakítsanak ki a diákokkal, az iskolával, a szülőkkel és minden, az iskolával együtt működő partnerrel. A gyakorlóhely kiválasztása körültekintő, megfontolt és meglehetősen hosszadalmas folyamat. A választáskor a cél olyan gyakorlóhely (még inkább kompetens pedagógus) megtalálása, ahol biztosított a szaktudományos és pedagógiai professzió erősítése, a sokszínű tanulói populáció megismerése, valamint a hallgatók szakdolgozataihoz, kutatásaihoz kapcsolódó ismeretek megszerzése és az ehhez kapcsolódó segítség igénybevételének a lehetősége.

Összegzés

Írásunk célja annak a bemutatása volt, hogy a Miskolci Egyetemen a didaktika mint az oktatás, illetve tanítás elméletének, a pedagógiának a tudománya milyen segítséget nyújt a hallgatók felkészítéséhez, melynek eredményeképpen olyan tudással és képességekkel hagyják el az intézményt, amelynek birtokában sikeresen kezdhetik meg a tanári pályájukat. Rámutattunk a képzés céljára, arra, hogy a hallgatók értsék és megértsék a felkészülésükhöz szükséges ismeretek, készségek kialakításának a fontosságát, a fejlődésük érdekében a felek között létrejött kommunikáció kiépítésének a szükségességét, az elmélet és a gyakorlat erős kapcsolatának az elengedhetetlenségét.

A képzés hatékonyságának emelése érdekében több kívánalomnak is eleget kell tenni.

- A sikeres felkészítés egyik kritériuma a közoktatásban jártas egyetemi oktatók jelenléte, ami annak a tudásnak a megszerzését segíti, hogy a hallgató képes legyen a didaktikai ismereteit az egyéni tanulói jellemzőkből és tanulási célokból indítani.
- Az óraszimulációk szintén a közoktatásban jártas egyetemi oktatók meglétét feltételezik, mivel a tanórai szimulációk során a tanulók megnyilvánulásainak biztos elemzéséhez az oktatóknak az aktív tanítás során megszerzett pedagógiai tudása, tapasztalata, gyakorlottsága jelentősen hozzájárul.
- A tapasztalat azt mutatja, hogy ma még a gyakorlóhelyen, az iskolákban dolgozó mentorpedagógusok rövid távon gondolkodnak a hallgatók felkészítésének hatékonyságával kapcsolatban, azaz a pillanatnyi sikeres záró- és vizsgatanítás az elsődleges számukra a hosszú távú pedagógiai ismeretek megalapozásával szemben. Döntően még mindig a hagyományos ta-

nárszerepben és a hagyományos módszerekben gondolkodnak a hallgatók felkészítése során, és nem fordítanak figyelmet a didaktikai ismereteknek az egyéni tanulói jellemzőkből és tanulási célokból kiinduló megtervezésére. Ennek a hiányosságnak a kiküszöbölésére az egyetem évente két alkalommal workshop keretében, „továbbképzést”, érzékenyítő tréninget szervez az iskolavezetők és az iskolai mentorok számára.

- Az egyetemen a *didaktika* nem önálló tárgyként jelenik meg, hanem ismeretei a felkészülés teljes időszaka alatt jelen vannak az oktatott tárgyakban.
- Úgy véljük, hogy a hazai felsőoktatási intézményekhez hasonlóan a Miskolci Egyetemen is erősítésre szorul – nem szeparált tantárgyként, hanem a teljes képzést átszövő prioritásként – a *társadalmi igazságosság*, a *méltányosság* megteremtésének kérdése, ami minden egyetemi oktató nézetformálását feltételezi.
- „Közoktatás és a felsőoktatás partneri kapcsolata” kutatócsoport munkájának a megszervezése rendkívül sok odafigyelést igényel, mivel egy *oktató–hallgató–pedagógus* háromoldalú együttműködés eredményét kell tudományos szintre emelni (Csíkos, 2022). Ennek a célnak az elérésén folyamatosan dolgozik az egyetem.

Irodalom

- Ballér, E. (1997). Oktatás. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Pedagógiai Lexikon*, III. kötet (pp. 13–14). Keraban Kiadó.
- Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanulásemélet vázlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csíkos, Cs. (2022). Kutatásmódszertani alapismeretek a kutatásalapú pedagógusképzésben. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 799–823). Akadémiai Kiadó.
- Falus, I. & Orgoványi-Gajdos, J. (2022). A pedagógus. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 331–365). Akadémiai Kiadó.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2021). *A Gyakorlótól a Szakmai Fejlesztő Iskoláig*. Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022a). Az oktatás stratégiái. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 483–511). Akadémiai Kiadó.

- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds., 2022b). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Fodor, Z. & Kotschy, B. (2022). Az oktatómunka tervezése. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 691–723). Akadémiai Kiadó.
- Golnhofer, E. (2022). A tanuló. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 177–221). Akadémiai Kiadó.
- K. Nagy, E. (2022a). A gyakorlatorientált tanárképzés bevezetése a Miskolci Egyetemen. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. (Absztraktkötet) (p. 57). XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia.
- K. Nagy, E. (2022b). Fokozott figyelmet érdemlő tanulói csoportok nevelésével és oktatásával összefüggő kérdések. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 307–330). Akadémiai Kiadó.
- K. Nagy, E., Lubinszki, M., L. Pálfi, D., & Fazekas, R. (2022). Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(11–12), 128–143.
- Kálmán, O. & Kopp, E. (2022). A tanulási környezet. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 141–175). Akadémiai Kiadó.
- Kaposi, J. & Kalocsai, J. (2019). Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 17–32.
- Knausz, I. (2022). Az oktatás tartalma. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 397–416). Akadémiai Kiadó.
- Lénárd, S. & Czető, K. (2022). Az iskola szervezete. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 725–759). Akadémiai Kiadó.
- Nádasi, M. (2022). Az oktatás szervezési módjai/munkaformái. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 513–543). Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2022a). A tanulás. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 107–139). Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (2022b). Oktatás és társadalom. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 61–105). Akadémiai Kiadó.
- Perlusz, A. (2022): A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi iskolában. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 255–305). Akadémiai Kiadó.

- Petriné Feyér, J. (2022). A tehetséges gyermek, tanuló. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 223–253). Akadémiai Kiadó.
- Rapos, N. (2022). A pedagógiai értékelés. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 649–690). Akadémiai Kiadó.
- Réthyné, E. & Baska, G. (2022). A tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása, változása. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 23–59). Akadémiai Kiadó.
- Szűcs, Z., Lengyelne Molnár, T., & Racskó, R. (2022). Az oktatás eszközei és digitális technikái. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 585–620). Akadémiai Kiadó.
- Szivák, J. & Péter, P. (2022). A kezdő pedagógus. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 761–797). Akadémiai Kiadó.

The Role of Didactics in Teacher Trainees' Becoming Teachers at the University of Miskolc

The purpose of this paper is to present the role of didactics in our trainees' learning, as a result of which they leave the institution with such knowledge and skills that they can successfully start their teaching career. We believe that students should have a high level of subject knowledge, but the question is how higher education prepares them to transfer this knowledge. This paper discusses the interpretation of the teaching-learning process, the designation of teaching-learning goals, the teaching-learning process, methods, tools and pedagogical evaluation.

Keywords: *didactics, teacher education, teaching, learning*

Szemle

A didaktika „Nagy Könyve”

Mrázik Julianna

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara
Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense,
ORCID: 0000-0002-5311-8294
mrazik.julianna@pte.hu

Falus Iván – Zagyváné Szűcs Ida (szerk. 2022): A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Akadémiai Kiadó, Budapest (2022), 844 p. DOI 10.1556/9789634548454 ISBN 978 963 454 845 4

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.08

Doctorum iste timor, timuit tuus ista magister / Lividulos homines, tu mea charta, time
(V. Kovács, 1987).¹

Invocatio



Nincs, vagy kéretik, hogy jelentkezzék a recenzensnél e sorok olvasásakor, ha mégis lenne Magyarországon pedagógia szakot végző, végzett vagy tanárjelölt, aki vizsgára ne jegyzetelte volna sűrűre az eddig elérhető kötetek alig több mint ötszáz oldalnyi (lehetőleg könyvtári, helyben olvasásra ítélt) lapjait; neveléstudomány vagy tanító szakos hallgató, aki ne találkozott volna vele, pedagógiai szakember – oktató, kutató, fejlesztő, aki ne olvasta volna, vagy netán ne lenne a polcán egy példány a „Falus-didaktikából”. Ideidéződik egy eset, amikor egy tanárjelölt hallgató egy alkalommal kérdésre emelkedett, nincs-e valami olyan könyv, „amiben az egész pedagógia benne van”. Utólagos vá-

¹ *Fél a tudós tőlük, s eleget remegett a te szerződ... / Ám a sok írigytől félj te nagyon, kicsi könyv!* Janus Pannonius: Epigrammák. 14. Librum Suum Alloquitur (V. Kovács, p. 17) <https://mek.oszk.hu/06700/06722/> (2023. 06. 29.)

laszunk számára, ha netán olvasná ezt az ismertetőt, és még emlékszik az incidensre, hogy *A didaktika kézikönyve* olyan.

Benne van az „egész” pedagógia.

Propositio

Mindez ideig tíz kiadást ért meg a Falus Iván és munkatársai által összefogott kötet vagy annak közvetlen előzményművei. Se szeri, se száma az elektronikusan, papíron – feketén vagy fehéren – terjedő példányoknak. E kiadások után, 2022-ben megjelent a 834 oldalas, 1,241 kg tömegű, 3,5 cm magasságú, 15×23 cm szélességű kézikönyv, melyre találóbb lenne a 23 fejezetet tartalmazó eposzi mű mint műfaji megjelölés. Ez a kézikönyv méltó arra, hogy az intézményi, hagyományos könyvtárak elveszett (elcsent) példányai helyére kerülhessen, s hogy a tanárjelöltek smart-eszközeiken követhessék az órai feldolgozás során az interaktív változatot.

Expositio

„*Ezt a könyvet nem lehet megtanulni!*” Így csattant fel egy hallgató – írják előszavukban Falus Iván és Zagyváné Szűcs Ida, akik – csak remélhetjük – nem éltek át tantalozsi kínokat a bizonyára sziszüphoszi szerkesztői munka során. Mármost felmerült a kérdés: ezt az új művet lehet-e könnyebben tanulni? A válaszuk: nem, tekintve, hogy a *Didaktika kézikönyve* 2022-es volumene súlyosabb minden eddiginél. Azonban mindenképpen a tudásfrissítés egyik fontos eszköze lehet, már csak amiatt is, mert elektronikus változatban is elérhető a mersz.hu felületén. A „nagy könyv” olyan fejezetekkel egészült ki a korábbi kiadások óta, mint a tanulás környezete, az iskola szervezete és a kutatómódszertani ismeretek. Szóba kerül a sajátos nevelési igény; sőt, a sajátos *tanítási zavar* is, a kiemelt tehetségű tanulók oktatása mellett, az oktatás tartalmai, eszközei egyaránt. Ez a kötet nem *Prokrasztész ágya, s ami nincs* benne, az nem is létezik a pedagógiában.

In medias res

Lássuk, mi is történt a korábbi kiadások óta? Felcsillan a remény, hogy talán mégsem évszázados az állandósága a pedagógiának...! Mi a nóvum, ahogy a kötet a tanítás tanulásának megannyi területét, elágazásait és kapcsolódásait tárgyalja? Új a kiadó, új a forma: egyedülálló, online, kollaboratív „kipróbálási” folyamat zajlott, leendő felhasználók által, bővültek a tartalmak, szerzőpárok dolgoztak

együtt. Sőt, látunk képet a szerzőkről és bizonyosságot nyerhetünk ez úton is, hogy nem minden pedagógiakönyv a 19. században keletkezett, hanem vannak kortárs művek, jelenkori eposzok.

A nagy könyv kezdőkhöz és szakértőkhöz egyaránt szól, hiszen a titok, hogy mindkettőjüket ugyanaz foglalkoztatja: mit tanítanak az iskolában? Mit szoktak, és mit kellene tanítani?

Enumeratio

Az elszánt szerzők által írt fejezetek sorát *A tanítás-tanulás értelmezésének történeti alakulása, változása* cíművel Réthy Endréné és Baska Gabriella pontosan ugyanazokkal a kérdésekkel nyitják meg, amelyek a tanári pálya legelején megfogalmazódnak bennünk (és biztos állíthatjuk, hogy maradnak is velünk, jó időre...). Az *Ok-tatás és társadalom, A tanulás és Az oktatás tartalmi szabályozása* – fejezetek Nahalka István munkái. Sajnálatosan itt nem szerepelnek feladatok, ám átfogó passzusok igen: csaknem minden, a pedagógiai világot és valóságát aktuálisan formáló, alkotó és alakító szereplő, valamint hatás – így a lemorzsolódás, a hátrányos helyzet, a deficit alapú-megközelítés – előtérbe kerül, logikus levezetésekkel. Személy szerint nagyon örülök, hogy tanár úr leírja: „Sokan hiszik, hogy az iskolában akkor beszélhetünk csak tanulásról, ha a tanórán kifejezetten a tanulás céljából megszervezett tevékenységek részesei vagyunk, vagy otthon oldjuk meg házi feladatainkat, esetleg valamilyen tanfolyamon, edzésen, tréningen sajátítunk el tudást. A tanulás azonban ennél jóval tágabb jelenség.” Ha már eposzi mű a Didaktika kézikönyve, ennek megfelelően Nahalka anticipálja – a kötet végén meg is jelenő – didaktikai gondolkodás tudományos, kutatással megalapozottságának a fontosságát.

A tanulási környezet fejezetet Kálmán Orsolya és Kopp Erika jegyzi. Meg kell, hogy mondjuk, szigorlatokon, záróvizsgákon ez a joker. Aki csak iskolába járt, tud róla beszélni. Legtöbbször persze olyanok is a feleletek... Elgondolkodásra készítenek bennünket a szerzők, már a fejezet elején, például azzal, hogy egy alaprajzról kellene kimondani, jó lenne-e iskolának. Tényleg, miért is fontos, hogy pedagógusként egyáltalán foglalkozzunk a tanulási környezettel...? Bátran lapozzunk oda, fedje titok a megoldást. Az illusztrációkat, feladatlapokat a recenzens is használni fogja, azúton is köszönet érte a szerzőknek.

A következő fejezetekben közös vonás, hogy bár a tanulóval foglalkoznak, minduntalan lelepleződik a tanári aspektus is: *A tanuló* című fejezetben Golnhoffer Erzsébet a szívünkbe írja, „ahol a tanárok boldogabbak, ott a diákok is boldo-

gabbak”. Arról is ír, hogy ennek háttérében az az önállóan is megjelenő kérdés áll, hogy *kik is a mi diákjaink, kik is az én diákjaim, hogyan tudom megismerni, megérteni őket, hogyan tudom a tanulók sokféleségét kezelni*. Magunkra ismerünk-e?

K. Nagy Emese is rámutat a *Fokozott figyelmet érdemlő tanulói csoportok nevelésével és oktatásával összefüggő kérdések* fejezete kapcsán, hogy a nemzeti kisebbségek, etnikai kisebbségek, romák, bevándorlók, összességében a sérülékeny csoportokból érkező tanulók esetén a pedagógusoknak milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy az e csoportba tartozó tanulók iskolai sikerességét támogassák. Perlusz Andrea fejezete a Sajátos nevelési igényű tanulókról – a többségi iskolában – szól. Az integrált nevelés – írja – *magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel* (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az *együttneveléshez szükséges attitűddel es kompetenciákkal rendelkező pedagógust igényel*. Petriné Feyér Judit fejezete a tehetséges gyermekkel foglalkozik, akinek epitheton ornansai közé olyanok tartoznak, mint a *képzelőerő, a vakmerőség, a játékosság, a nyitottság, az asszociációk könnyedsége örömkészség domináló, az érzékenység, a jó emlékezet, a kitartás, a kalandvágy...*, akár egy görög mitológiai alaké! Lapozzuk fel a Didaktika kézikönyv vonatkozó fejezeteit, ismerjük meg a tehetségmodelleket! A pedagógus témakör – mint láttuk – nem leválasztható a többiről. Akikről szó van valójában, a sajátos tanítási igényű tanárok!

Fodor Zoltán és Kotschy Beáta „*Az oktatómunka tervezése*” című, közösen írott fejezetében kimerítően és kellő részletezettséggel tárgyalják az emlékezés-megértés-alkalmazás-analízis- értékelés-kreatív tevékenység – terminusokkal leírható folyamatot, külön kitérve a jól ismert taxonómia digitális közegben való adaptálhatóságának lehetőségeire. Kotschy Beáta *Az oktatás célrendszere* című fejezetben pedig arra vezet rá bennünket, miként tervezhetők meg olyan folyamatok, mint *tudni valamit* (például írni), milyen minimum szintjei lehetnek a *megértésnek*, hogyan vezethető el a tanuló a *tervezés, a felfogás, az értékelés szintjeire*, mi a tartalma a képessé tételnek a *megérzésre, a kiválasztásra*, arra, hogy képesek legyünk fogalmaknak *megragadására, azonosítására* a tanulás során.

Szivák Judit és Péter Petra együttesen megírt *A kezdő pedagógusról* szóló fejezete is újabb kérdések sorát veti fel, olyanokat, amelyek éppen az önelemzést, az önreflexiót indítják el. Immár nem esetleges, mérlegre tesszük-e szakmai döntéseinket, hanem az önelemző eljárások módszeres és szüntelen művelésére vezet rá, szólít fel bennünket a fejezet, hiszen ki is tudja, meddig kezdő a kezdő *pedagógus*, akiről Falus Iván és Orgoványi Gajdos Judit közösen írt fejezete szól.

A *pedagógiai értékelés* című – Rapos Nóra jegyezte – fejezet arra mutat rá, hogy az értékelés témája komplex, csak rendszerszerűségében megérthető, s érdemes a szélsőséges megközelítések helyett minden nézőpont értékeit megőrizni. A Falus Iván és Szűcs Ida írta *Az oktatás folyamata* fejezetet. Ebben azt járják körül, hogy mit tanítsunk és hogyan tanítsunk: *Az oktatás stratégiai* című részben pedig ennek fogalmát és csoportosítását. *Az oktatás módszerei* fejezetben tizenöt megközelítést, konkrét módszert értelmeznek a szerzők. Ha azt halljuk: frontális, egyéni, pár és csoport – mi az, ami eszünkbe jut? *Az oktatás szervezési módjai/munkaformái* című fejezetben M. Nádas Mária nyújt eligazodást. *Az oktatás tartalma* fejezetben Knausz keretezi a kompetencia és a kánon kérdéseit. Egy tanítás tanulását célzó kézikönyvben – és a Didaktika Kézikönyve ilyen – nem megkerülhető *Az oktatás eszközeiről* szóló fejezet, ez az eddigi kiadásokban is így volt. Szűcs Zoltán, Lengyel Molnár Tünde és Racsko Réka *Az oktatás eszközeit az oktatás digitális technikáival* tették teljesebbé. Nem pusztán korszerűségről van szó, hanem az olyan témákról, mint a *digitalizációra épülő stratégiák: a fordított osztályterem, a játékosítás, a digitális történetmesélés*.

Lénárd Sándor és Czető Krisztina szerzőségében egy teljesen új fejezettel bővültek a Didaktika könyv eddigi kiadásai: *Az iskola szervezete* cíművel. Ebben szervezeti jellemzőket gyűjtöttek össze, és szó esik *Az iskola mint közösség* témájáról, a tanuló szervezetről és szervezeti tanulásról – elgondolkodtató feladatok mentén.

Csíkos Csaba fejezete a „*Kutatásmódszertani alapismeretek a kutatásalapú pedagógusképzésben* így zárja az eposzt: „...fontos eszköz lehet a gyakorló pedagógusok részvétele akciókutatásokban.” *Deus ex machina*, nem várt fordulat a felismerés, hogy tanárként nap mint nap akciókutatók vagyunk, minden osztálytermi tevékenységünk során – legfeljebb nem tudtunk róla.

Peroratio

Ez az eposz neveléstudományi körkép és seregszemle: *mindenki benne van* ha nem szerző, akkor olyasvalaki, akinek a művét hivatkozták a szerzők. S bár a szerzők ajánlása mértéktartó, minthogy *„önmagában ebből a könyvből, mint ahogyan egyetlen könyvből sem, nem lehet megtanulni tanítani”* (Falus et al., 2022) – de egészen bizonyos, hogy a kötet a tanári felkészülés és a folyó praxis „nagy könyve” lehet.

Irodalom

V. Kovács, S. (1987). *Janus Pannonius összes munkái*. Tankönyvkiadó Vállalat.

Falus, I. & Zagyváné Szűcs, I. (Eds., 2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.

<https://doi.org/10.1556/9789634548454>

E számunk szerzői

Farkas Julianna, a Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára, farkas.julianna@uni-bge.hu

Halász Gábor, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet professor emeritusa, halasz.gabor@ppk.elte.hu

K. Nagy Emese, a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének főigazgatója, emese.nagy@uni-miskolc.hu

Kimmel Magdolna, az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi adjunktusa, kimmel.magdolna@btk.elte.hu

Kinyó László, a SZTE Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, kinyo@edpsy.u-szeged.hu

Kovács Katalin, az ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet docense, kovacs.katalin@ppk.elte.hu

Mikó Alexandra, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktori hallgatója, miko.alexandra@ppk.elte.hu

Mrázik Julianna, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara, Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense, mrazik.julianna@pte.hu

Thiri Pyae Kyaw, Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, thiri@student.elte.hu

Tóth Edit, a SZTE Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, tothedit@edpsy.u-szeged.hu