

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2023/3.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra	főszerkesztő
Kovács Katinka	szerkesztőségi titkár
Chrappán Magdolna – Czető Krisztina – Kimmel Magdolna	Tanulmányok
Lénárd Sándor – Podráczky Judit	Műhelyek, tanuló közösségek
Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett	Iskolateremtők
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit	Szemle
Fúzi Beatrix – Horváth László	Eszmecsere
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka	olvasószerkesztő
Pénzes Dávid	tördelőszerkesztő
Szabó Dóra	social media manager

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*.

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.



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.2023.3



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

Tanulmányok

Az intézményi abszorpciók kapacitás és az iskolamenedzsment hálózatos modellje..... 5

Fazekas Ágnes – Kersánszki Tamás – Tóth-Pjeczka Katalin

Lesson Study as a Professional Development Practice: Perspectives of Myanmar Teacher Educators..... 29

Yin Mar Win – Kovács Zsuzsa

Műhelyek, tanuló közösségek

A mentor mint iránytű. A Tanítsunk Magyarorszáგért mentorprogram hatása az alacsony státusú diákok jövőképeire, tanulmányi aspirációikra.....59

Papp Hunor – Alter Emese – Godó Katalin – Ceglédi Tímea

Hallgatók a tanárképzés és az oktatás fejlesztéséért – A CHERD-Hungary oktatáskutató gyakornoki program a debreceni egyetemen.....80

Bodnár Dániel – Ceglédi Tímea – Csák Zsolt – Fekete Dorottya – Fekete Emese Kincsó – Horváth Annamária – Janecskó Liliána – Kiss Dávid Mihály – Papp Hunor – Puskás Marcell – Tóth Réka

A helyi jógyakorlatok mint a szakmai fejlesztő iskolák lehetséges forrásai.....97

Zagyváné Szűcs Ida

Iskolateremtők

„Kifogyhatatlan volt a bölcsességekből” – Virág Irénre emlékezünk.....122

Mogyorósi Zsolt

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – A didaktika a digitális tananyagok és tanulási környezetek fejlesztésében..... 133

Fúzi Beatrix és Horváth László

A didaktika alkalmazhatósága a digitális tananyagok és online tanulási környezetek fejlesztésében..... 134

Ollé János

Szemle

“Movement therapy overview in relation to school readiness”.....147

Oraveczi Adrienn

Didaktikai mesterfogások..... 151

Antesberger Klára

Tanulmányok

Az intézményi abszorpciós kapacitás és az iskolamenedzsment hálózatos modellje

Fazekas Ágnes¹ – Kersánszki Tamás² – Tóth-Pjeczka Katalin³

¹ az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének adjunktusa,
ORCID: 0000-0001-8755-6420, fazekas.agnes@ppk.elte.hu

² az Óbudai Egyetem, STEM Irodájának oktatásfejlesztője, az Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója,

ORCID: 0000-0002-4268-9892, kersanszki.tamas@uni-obuda.hu

³ az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója,

ORCID: 0000-0001-8408-9740, toth-pjeczka.katalin@ppk.elte.hu

Tanulmányunk egy három évig tartó, kevert módszerekre épülő longitudinális esettanulmány eredményeit mutatja be. A terepmunka során elsőként az oktatási innovációkat, majd a pedagógusok szakmai fejlődését és végül a munkahelyi tanulás hálózati aspektusait helyeztük a fókuszba. E tanulmányban a hálózati alapú iskolamenedzsmenttel kapcsolatos kutatási eredmények kerülnek előtérbe. Bemutatunk egy olyan menedzsmentgyakorlatot, amely az iskolákat a szocioökológiai rendszerek részeként kezeli. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy az iskolák felismerjék a környezetükben rejlő erőforrásokat, és hosszú távon hozzájárjenek ezekhez. A kifejlesztett modell részletes betekintést nyújt a belső és külső együttműködések tartalmi területeibe és platformjaiba, a kiválasztási szűrőkbe és a dinamikákba. A modell segítségével elvégzett vizsgálatok általában arra mutatnak rá, hogy bár az iskolán belüli horizontális tanulás gyakran erős, a külső kapcsolatok gyengébbek maradnak, és csak néhány oktatási szereplő képes hatékonyan együttműködni más ágazatokkal.

Kulcsszavak: innovációs ökoszisztéma, hálózatépítés, abszorpciós kapacitás, menedzsmentgyakorlat, esettanulmány

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.01

Bevezetés

Milyen jelentősége van az abszorpciós kapacitásnak a közoktatási intézményekben? Milyen hatékony módját látjuk annak, hogy a szervezet támogassa az innovációk létrehozását, fenntartását és elterjedését? Milyen példaértékű jó vezetési gyakorlatokat figyelhetünk meg a magyar köznevelési rendszerben? Többek között ezekre a kérdésekre keressük a választ jelen tanulmányunkban.

Az alábbiakban egy olyan esettanulmányt ismertetünk, amely az Eötvös Loránd Tudományegyetem és az Óbudai Egyetem által végzett nagy volumenű, idő-

ben egymást követő kutatási projektek¹ keretében jött létre. A longitudinális eset-feltárás elsőként az iskolában azonosítható oktatási innovációkra összpontosított, ezután a pedagógusok szakmai fejlődését elemezte, és végül a munkahelyi tanulás hálózati jellemzőit vizsgálta. Ebben a tanulmányban az iskola azon vezetési gyakorlatát mutatjuk be, amely az iskolát a szocioökológiai rendszer szerves részének tekinti, és képes a társadalmi környezet erőforrásainak felhasználására. A gyakorlatot iskolamenedzsment- és cselekvéseméleti modellekben fejlesztési céllal tesszük közzé. Így tanulmányunkat elsősorban az iskolák vezetőinek ajánljuk, de értékes forrás lehet az oktatásfejlesztéssel foglalkozó szakemberek és tudósok számára is.

Abszorpciós kapacitás és iskolavezetés

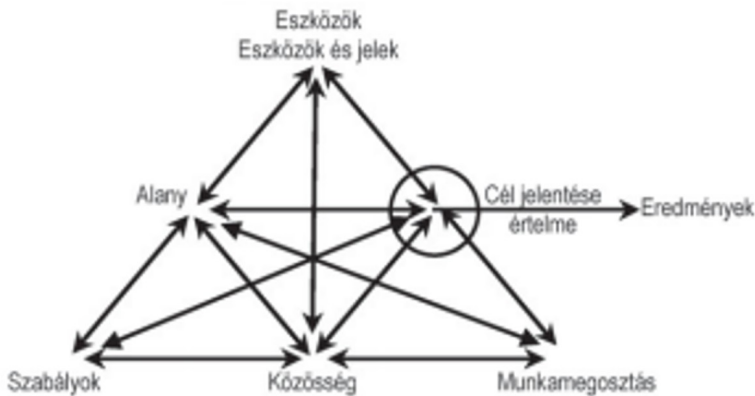
A lényeges változást hozó, újonnan kidolgozott, vagy jelentősen javított folyamatoknak, módszereknek, eljárásoknak – melyeket a továbbiakban innovációként említünk (OECD, 2018) – különösen fontos szerepük van az oktatási rendszerek megújításában. Ezen újítások létrejöttét és elterjedését a szervezeti környezet jelentősen elősegítheti vagy akadályozhatja. Ebben a kontextusban az abszorpciós kapacitás – a rendszer belső dinamikájának átfogó megértését lehetővé tevő tényező – kiemelkedő szerepet kap.

Az oktatási változások és az oktatási fejlesztések világában az abszorpciós kapacitás a fejlesztési helyszínek (iskolák) erőforrás-lekötő képességére utal, azt írja le, hogy az iskolák hogyan és milyen mértékben képesek a rendelkezésre álló külső erőforrásokat úgy felhasználni, hogy azok tényleges hatásokat generáljanak és fenntarthatónak bizonyuljanak. Az érintett erőforrás lehet pénz, infrastruktúra, technológia, emberi erő vagy akár új tudás és kognitív tartalom (Cohen & Levint-hal, 1990; Bourguignon & Sundberg, 2006; Lane et al., 2006).

Az abszorpciós kapacitás megragadására számos elméleti feltárást végeztek; ebben a tanulmányban a cselekvéseméleti perspektívát használjuk a lehetséges vizsgálati dimenziók meghatározásához. A tevékenységelméletek közül a nyugati megközelítés legelterjedtebb modelljéhez kapcsolódunk, amely Yrjö Engeström, a Helsinki Egyetem felnőttkori tanulóval foglalkozó professzorának nevéhez fűződik. Eszerint a tevékenység célja egy elvégzendő feladat, egy észlelt probléma

¹ A kutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetemen folyó INNOVA-kutatás (ID: OTKA 115 857) és MoTeL-kutatás (ID: OTKA 128 738), továbbá az Óbudai Egyetemen folyó STEAM-kutatás támogatásával készült.

vagy egyéb szükséglet megoldása, amelyhez a résztvevők a tevékenység során új eljárásokat fejlesztenek ki (lásd: 1. ábra).



1. ábra: A cselekvési rendszer általános modellje (Forrás: Engeström, 1987, p. 78)

A modell sajátossága, hogy a tanulást társadalmi, kulturális és technikai hatások rendszerébe ágyazott folyamatként gondolja el. A modellnek több generációja létezik: az első az aktivációs folyamatot három dimenzió, a cselekvő egyén (szubjektum), a problémamegoldás tárgya (cél, jelentés) és a használt eszközök (eszközök és jelek) kölcsönhatásaként írja le. A második, e három tényezőt a közösség, a szabályok és a munkamegosztás erőterbe integrálja. Végül a harmadik, legösszetettebb a különböző tevékenységrendszerek kapcsolatát modellezi.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása is értelmezhető Engeström cselekvés-modelljében, mint arra a MoTeL-kutatás iskolai esettanulmányai is rávilágítanak. Az a szervezeti környezet, amelyben a pedagógus dolgozik, az iskolák szervezeti kultúrája és struktúrája is befolyással bír az egyén szakmai tanulására (Lénárd et al., 2022; Rapos & Lénárd, 2023). Ezekhez a folyamatokhoz a szakmai tőke fejlesztése is hozzájárulhat (Rapos, 2016; Vámos, 2016). A szakmai fejlődést komplex rendszerként értelmezzük, amelyben a vezetésnek mint a szervezeti működésben fontos komponensnek, kiemelt jelentőséget tulajdonítunk (Rapos et al., 2022).

Az intézmény vezetése kulcsszerepet játszik az innovációkat támogató szervezeti feltételek kialakításában is, legyen szó az eszközökről (például új digitális technológia), a szabályokról (például a kísérleti tanulás intézményi értéként való megjelenése), a közösségekről (például projektcsapatok) vagy a munkamegosztásról (például csoportmunka) (OECD, 2004, 2013). Az intézményi vezetés befogadóképességét növelő cselekvések rendszerében meghatározó szerepe van a fejlesztő

attitűdnek, az átalakító vezetés (transformational leadership) 4I modelljében (Bass, 1990; Marzano et al., 2005) világosan körvonalazódó motívumoknak. Ahol a vezetés az iskola megújulásának és fejlődésének motorjaként jelenik meg, ott az idealizált befolyás (idealized influence) (1) a gyakorlatban is megjelenik. Ennél a vezetési modellnél (2) az egyén iránti tiszteletet (individualized consideration) hangsúlyozzák. A vezető megismeri a tanárok erősségeit és gyengeségeit, és a személyiségüknek megfelelő feladatokat kínál nekik, ezáltal teret nyitva a belső motiváción alapuló szakmai fejlődésnek. (3) Az inspiráló motiváció (inspirational motivation) akkor jelenik meg, amikor a tanárok megtapasztalják az egyéni kezdeményezések támogatását. Mindezek együttesen (4) szellemi ösztönzést (intellectual stimulation) jelentenek a tanárok számára, ami nemcsak elindítja a fejlődést, hanem folyamatosan fenn is tartja, ezáltal a szervezeti kultúrát a közös cél szolgálatába állítja.

Ez a vezetési modell jól illeszkedik a tanulószervezet koncepciójához. A tanulószervezetként azonosítható iskolák jellemzően nagymértékben támaszkodnak a kollégák fejlődő szaktudására, a közös problémamegoldás motiváló erejére, a gyakorlatba ágyazott tudásra és a külső kapcsolatrendszerekben rejlő lehetőségekre (Mulford, 2005; Baráth, 2013). A magyar iskolákban működő tanulószervezetekről szóló tanulmány (Anka et al., 2016) szerint azok az iskolák tekinthetők tanulószervezeteknek, amelyek (1) jól meghatározott értékekkel, jövőképpel és célokkal rendelkeznek, amelyeket a kollégák támogatnak, (2) a kollégák intenzíven megosztják egymással tudásukat, (3) felelősséget vállalnak tevékenységükért, valamint együttműködés és bizalom jellemzi őket. Ezekben az iskolákban a tanárok (4) magasszintű kezdeményezőkésséggel és kockázatvállalási hajlandósággal rendelkeznek, és (5) erős kapcsolati tőkével bírnak. Mindezen folyamatokban különleges szerepe van (6) a dinamikus működést támogató és a tanulásra összpontosító vezetésnek. A tanulószervezetként működő iskolák így olyan munkahelyi környezetet teremthetnek, amely hatékonyan segíti a tanárok szakmai fejlődését, továbbá a kognitív és affektív változásokkal járó tanulást. Fontos megjegyezni, hogy mindezeknek az ellenkezője is empirikusan bizonyítható, azaz bizonyos szervezeti feltételek, amelyek akadályozzák az alkalmazkodási, fejlesztési és innovációs tevékenységeket, gátló hatással lehetnek a pedagógusok kockázatvállalására, innovativitására és proaktivitására, azaz a vállalkozói szemlélethez gyakran társított attitűdökre és viselkedési jellemzőkre (Halász, 2016).

A tanulószervezeti működés vonatkozásában érdemes kiemelten foglalkoznunk a hálózati működés és a tudásmenedzsment-rendszerek összekapcsolásának kérdésével. Ebben a kontextusban a hálózati működés közös cselekvést és együttműködést jelent, amely elősegíti a diákok és a felnőttek tanulását és erősíti elkötelezettségét, valamint növeli a tanárok és a vezetők szakmai tőkáját. Az ilyen típusú hálózatok lehetőséget biztosítanak a tanárok és az iskolák számára, hogy megosszák a jógyakorlatokat, erősítsék a szakmai kapcsolatokat és elősegítsék a hatékony pedagógiai megközelítések kialakítását (Azorín, 2022). Ez összhangban van a Triple és Quadruple Helix-modellekkel, amelyek az irányító hatóságok, a tudományos tudás birtokosai, az ipari szereplők és a helyi társadalmi szereplők dinamikáját hangsúlyozzák az innovációk létrehozásában (Carayannis & Campbell, 2010). Úgy véljük, hogy az együttműködésnek ezek a formái nyújthatják a legkedvezőbb terepet az innovációk létrehozásához, amelyek során a szférák és az intenzív, gyakori és mély kommunikációnak teret adó klaszterek közötti átfedések alakulnak ki (Tsui-Law, 2007).

Az elmúlt tíz évben a nagyszabású hazai innovációs és munkahelyi tanulási kutatások (Anka et al., 2016; Kersánszki, 2020; Fazekas, 2021; Lénárd et al., 2022) különös hangsúlyt fektettek a tanulószervezetek jellemzőinek vizsgálatára. A kapcsolódó feltáró munkák több ezer intézmény szervezeti működését, vezetési jellemzőit, belső és külső tudásmegosztási gyakorlatát, munkahelyi tanulási rutinjait vizsgálták. A kutatási eredmények alapján azt látjuk, hogy az oktatási szektorra általában jellemző a tanulószervezeti működésének és a tudásintenzív vezetés fontosságának módszeres tudatosítása. A vezetők nagy hangsúlyt fektetnek a kapcsolódó tényezők viszonylag nagy hatékonysággal történő erősítésére, az iskolán belüli együttműködés és a horizontális tanulás gyakran különösen erős. A külső és az ágazatok közötti hálózatok azonban rosszul működnek, és az iskolák ritkán képesek kihasználni a környezetükben rejlő lehetőségeket.

Az INNOVA-felmérés (Fazekas, 2021) szerint – amely mintegy 2000 magyar iskolavezetőt és 4000 tanárt ért el – a tanároknak mindössze 2%-a számolt be arról, hogy az elmúlt két évben rendszeresen kapott olyan új ötletet és gondolatot külső partnerektől (például szülőktől, civil szervezetektől, munkáltatóktól), amelyek javították munkájuk hatékonyságát, míg 88%-uk szerint ez nem, vagy legfeljebb egyszer vagy kétszer fordult elő. Érdekes továbbá, hogy a kutatás során összegyűjtött pedagógiai innovációk tulajdonosainak majdnem fele (46,5%) azt mondta, hogy az innováció egyáltalán nem befolyásolta a partnerekkel való külső

kapcsolatokat. A vezetők egyharmada azt jelezte, hogy intézményét alapvetően akadályozza a környezet (33,5%), hogy a környezetétől elszigetelten működik, és ritkán vesz át vagy oszt meg jógyakorlatokat (27,1%), és hogy általában kevésbé vesz részt az olyan külső együttműködésekben, amelyek támogatják a teljesítmény javítására irányuló innovatív erőfeszítéseket (25,2%).

Az abszorpciók képesség hiányterületeinek kezelése, illetve a külső kapcsolatokból származó erőforrások integrálása az oktatási intézmények egyik legfontosabb feladata lehet a tanulószervezetté válás útján. Amennyiben a vezetők proaktívan azonosítják, és képesek bevonni a külső partnereket, az új nézőpontok, eszközök és célok integrálása szükségszerűen erősödik az intézményekben. Ez segít az azonosított tudásforrások és a tanárok látókörének bővítésében, és így az innováció ösztönzésében. Az átalakító vezetés lehetőségeinek kihasználása a szervezeti rugalmasság és az innovációs képesség növekedésével jár együtt, ami elengedhetetlen a folyamatos szakmai fejlődéshez és alkalmazkodáshoz.

A kutatás bemutatása

Az adatgyűjtés eszközei és folyamata

Az itt bemutatott intézményre – az edelényi Szent Miklós Görögkatolikus Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészeti Iskolára – az Óbudai Egyetem STEAM-kutatása figyelt fel 2020-ban erős STEAM-központú tanterve és eszközparkja miatt. Az e kutatás keretein belül zajlott adatfelvétel egyértelműen rámutatott a iskolamenedzsment sajátos működésére, ami értelemszerűen felkeltette az oktatási innovációk és a munkahelyi tanulás iránt érdeklődő kollégák figyelmét. A következő években az ELTE pedagógiai innovációkat és szakmai fejlődési utakat vizsgáló oktatáskutatói is ellátogattak az intézménybe, egyre mélyebb és gazdagabb ismereteket építve a kezdeti esettanulmányra.

A külső vizsgáló számára hamar láthatóvá válik: ez az iskola olyan szervezet, amely különös hangsúlyt fektet a környezetével való interakcióra, a külső igények és folyamatok nyomán követésére, a munkaerő-piaci kompetenciaigények feltárására és fejlesztésére. A szervezet hálózati kapcsolatai révén lenyűgöző infrastruktúrális és módszertani gazdagságra tett szert. E kedvező feltételeket kihasználva az iskola határozott célja, hogy érvényes válaszokat tudjon adni az aktuális és helyi munkaerőpiaci igényekre.

A longitudinális és egyetemközi együttműködéssel végzett esettanulmány során klasszikus kutatási dizájnt alkalmaztunk. A személyes iskolalátogatásokat

megelőzően megvizsgáltuk a szervezet legfontosabb dokumentumait és digitális forrásait (honlap, pedagógiai program, vezetési stratégiák, innovációkat bemutató multimédiás források), áttekintettük a rendelkezésre álló mérési adatokat 2015-ig visszamenőleg, valamint az intézmény és a fenntartó belső méréseinek és adat-elemzéseinek eredményeit is.

A terepmunkákat megelőzően felkértük az iskolát a fentebb említett kutatásaink vezetőknek és pedagógusoknak szóló kérdőíveinek kitöltésére. A kérdőívek az intézmény infrastruktúrájára, nevelési-oktatási eljárásaira, innovációs tevékenységeire, illetve a pedagógusok munkahelyi tanulására fókuszáltak. Az adatok lehetőséget adtak a szervezet működésének és az innovációk jellegének összehasonlítására az eredeti kutatási mintákkal, ami segített pozicionálni az intézményt ezeken a területeken. Mindazonáltal a visszaérkező válaszok alacsony száma és aránya nem tette lehetővé az adtaok intézményi szintű statisztikai elemzést, így ezek felhasználása a kvalitatív terepmunka előkészítésén nem mutatott túl.

A személyes iskolalátogatások alkalmával félig strukturált egyéni és fókusz-csoportos interjúkat készítettünk, amelyek leggyakrabban a szervezeti jellegzeteségekre, a tantervi sajátosságokra, a fejlesztési folyamatokra és az iskolában feltárt modellekre terjedtek ki (lásd az 1. táblázatot).

Szervezeti jellegzetes- ségek	a szervezet fejlődésének története (több évtizedre visszame- nőleg)
	a szervezet és a vezetés fő jellemzői és azok változása az idők során
	a tantestületen belüli bizalom és az érzelmi kapcsolatok jelle- ge
Tantervi sajátosságok	az alkalmazott pedagógiai gyakorlatok, azok eredetisége és a mainstreamhez való viszonya
	az osztálytermi folyamatok időbeli változásai
	a társas kapcsolatok és a tanulási eredmények
Fejlesztési folyamatok	a szervezeti és a tanári tanulás jellemzői (például adatokkal való munka, tudásmegosztás, kísérletezés, szakértők szerepe)
	külső fejlesztési beavatkozások és azok hatása az iskolára
	az iskola belső innovációi (például gyakoriság, területek, sze- replők, nevesített fejlesztések)
Feltárt modellek	a kifejlesztett innovációk rendszere és jellege (például össze- tetttség, kontextusfüggőség, infrastrukturális követelmények, alkalmazkodási idő)
	a körvonalazódó pedagógiai és szervezeti modellek tesztelése
	a jelenlegi folyamatok várható időbeli alakulása

1. táblázat: Az interjúk fókusza (Forrás: Saját szerkesztés)

A tanárok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy a válaszadókat diszciplináris terület, tanított évfolyam, innováció és digitális tevékenység, valamint a szervezetben eltöltött évek száma szerint diverzifikáljuk. A tanulók kiválasztásakor fontos szempontunk volt, hogy olyan tanulókat kérdezzünk meg, akik egyaránt képviselik az alsó és a felső tagozatos, a kiemelkedő tanulási eredményekkel rendelkező és a tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a különböző társadalmi-gazdasági háttérű gyermekeket. A megkérdezett tanárokat és diákokat osztálytermi helyzetekben is megfigyeltük. A felvett interjúkat a 2. táblázat mutatja be, amiből jól látszik, hogy a longitudinális esetfeltárás során több alkalommal is megkérdeztük azokat, a szervezet szempontjából meghatározó szereplőket, akik vezetői pozícióban vannak, és/vagy olyan innovációk gazdái, amelyek különösen fontosnak bizonyulnak az iskola működése szempontjából.

Válaszó szereplők	Interjú típus	Az interjúk száma (összesen)
Igazgató	Egyéni	4
2 igazgatóhelyettes	Egyéni és fókuszcsoport	5
A fenntartó képviselője (iskolalelkész)	Egyéni és fókuszcsoport	3
5 munkaközösség-vezető	Fókuszcsoport	2
12 tanár	Fókuszcsoport	5
17 diák	Fókuszcsoport	4

2. táblázat: Felvett interjúk 2020. szeptember – 2022. szeptember
(Forrás: Saját szerkesztés)

A longitudinális esettanulmány során a kutatók 11 tanórát és osztálytermi foglalkozást látogattak meg, köztük olyanokat, ahol a tanárok saját belső fejlesztéseket hajtottak végre, ahol a diákok tanulását innovatív tantervek mentén szervezték meg, és ahol a fejlesztés különböző hullámai nem voltak erősen érintettek. Igyekeztünk a lehető legváltozatosabb órákat és iskolai foglalkozásokat megfigyelni az érintett évfolyamok és tantárgyak tekintetében. Az alábbi táblázat (lásd a 3. táblázatot) a megfigyelt tanórákat sorolja fel.

Évfolyam	Tantárgy/Foglalkozás	Tartalom	
1.	I.	Matematika	LEGOmatek (adaptívan implementált klurrikulum)
2.	III.	Angol	LEGO-LET'S GO (saját innováció)
3.	II.	Matematika	LEGO-matek (adaptívan implementált klurrikulum)
4.	V.	Biológia	T-Systems és LEGO-rendszerek (saját innováció)
5.	VIII.	Angol	Kereszttantervi kompetenciafejlesztés (saját innováció)
6.	VI.	Tankönyha	Integrált kereszttantervi kompetenciafejlesztés (saját innováció)
7.	IV-V.	Robotika szakkör alsós	LEGO-robotok (adaptívan implementált klurrikulum)
8.	VII-VIII.	Robotika szakkör felsős	LEGO-robotok (adaptívan implementált klurrikulum)
9.	VII.	Informatika	3D nyomtató alkalmazása (saját innováció)

3. táblázat: Megtekintett órák

Az adatgyűjtés eszközei lehetőséget adtak arra, hogy megvizsgáljuk: (1) az 1–8. évfolyamok között és a különböző diszciplináris területeken szervezett foglalkozások szakmai jellemzőit és hatékonyságát, (2) a tanárok nevelés- és oktatáselméleti ismereteit és nézeteit, (3) a tanárok szakmai fejlődésének és tanulásának útjait és (4) az iskola szervezeti és irányítási jellemzőit. Jelen esettanulmányban ez utóbbira fókuszálunk, és ezen belül célunk a hálózatba ágyazott szervezeti működés jellemzőinek elemzése.

Az iskola működése

Az intézmény az észak-magyarországi régió egyik kisvárosában a görögkatolikus egyház fenntartásában működik. Jelenleg a város legnagyobb és legkeresettebb általános iskolája, még a felekezeten kívüli szülők körében is. Az elmúlt tíz évben a kisváros demográfiai összetételében komoly változások voltak megfigyelhetőek a középosztálybeli rétegek beáramlása következtében, és a fenntartó képviselője és az iskola vezetése szerint ezekben a folyamatokban jelentős szerepet játszott az iskola vonzereje.

Az intézményt 2011-ben a Miskolci Apostoli Exarchátus tartotta fenn, ekkor nevezték ki az intézményt jelenleg is vezető igazgatót a szervezet élére. Az iskola jelenleg 50 tanárral működik a vizsgált székhelyen, és 25 osztályban mintegy 700 diákot fogad. A hátrányos helyzetű tanulók aránya 10% körüli, a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya közel 4%. Az iskola vezetése klasszikus struktúrájú, a vezető munkáját három igazgatóhelyettes segíti, a munkacsoportok alapvetően

diszciplináris területek és tagozatok (alsó és felső) szerint szerveződnek. Fontos megemlíteni, hogy egy interdiszciplináris tematikus munkacsoport is segíti az iskolán belüli tudásmegosztást. A szervezeten belül erős bizalmi kapcsolatok érzékelhetők. A fenntartóváltás óta eltelt több mint tíz év elegendőnek bizonyult a személyközi kapcsolatok megerősítéséhez.



2. ábra: Az iskola épülete (Forrás: Saját kép)

A szervezeti légkör kedvez a tapasztalatcserének és a kreatív tervezésnek. A tanárok körében végzett kérdőíves felmérés alapján a tantestület mintegy 33%-a tekinthető olyan pedagógusnak, aki rendszeresen próbál ki új eszközöket és módszereket, mer változtatni, és elfogadja az ezzel járó átmeneti visszalépési időszakokat: *„Sok tapasztalatunk van, de igazából sok általunk használt eszközre igaz, hogy nem mi voltunk az úttörők, de nagyon az elején kezdtük. Ilyen a LEGO is. Ennek bevezetése nyomán progresszív LEGO-megoldások születtek nálunk. A kollégák közül több fejleszt vagy oktat más kollégákat ezen a területen. Nyilván nem azért jönnek hozzánk ilyen órákat megnézni, mert mi vagyunk a legokosabbak, hanem azért, mert egy sor utat végigjártunk már, és vannak olyan tapasztalatink, jók és kevésbé jók, amiket meg tudunk osztani.”* (Igazgatóhelyettes).

2011 előtt az intézmény állami iskolaként működött, amely profilja szerint elsősorban az idegennyelv-oktatásra összpontosított. A fenntartóváltással a korábbi vezetéscontinuitás megszakadt, és új értékek, célok mentén szerveződött újjá az iskola vezetése. Ennek két alappillére volt: egyrészt a vallási értékek meggyökeresítésének szándéka, másrészt a hálózati erőforrásokon alapuló pedagógiai korszerűsítés igénye. Az előbbi logikus következménye a fenntartó identitásának, jól

tükröződik minden szervezeti dokumentumban, és áthatja az intézmény egész ethoszát. A hit szellemisége jelentős összetartóerőként működik, de részben elfedi azokat a kevésbé hangsúlyos, de meghatározó szervezeti és pedagógiai célokat, amelyek az intézményt a korszerű képességfejlesztés rendszerét alkalmazó tanulószervezetiség felé orientálták. Olyannyira, hogy a hivatalos dokumentumokban a tanulószervezetiség elemeivel nem, vagy csak érintőlegesen találkozhatunk. A modern kor igényeire való reflektálás szándéka és a tudományos vívmányok felhasználásának szükségessége azonban különösen erősen jelen van a vallási szemléleten belül.

A hálózati erőforrásokra épülő pedagógiai modernizáció az újonnan kinevezett vezető korábbi szakmai tapasztalatait követve implicit szervezeti céllá vált, amely az iskola mindennapi életét és mozgását orientálta. A vezető két éven keresztül egy hálózati koordinációs központ munkatársaként dolgozott a horizontális tudásmegosztás támogatásán, a gyakorlatban segítette a régió iskoláiban született jógyakorlatok elterjedését, támogatta a régió közoktatási intézményeinek együttműködését a közoktatási ágazat más képviselőivel és az oktatási ágazat más alrendszerének szereplőivel. E szakmai tapasztalatok eredményeként a vezetőváltással megkezdődött az iskola hálózati kapcsolatainak erősítése, a lehetőség-ablakok figyelemmel kísérése és kihasználása. Az elmúlt tíz év alatt az iskola intenzív kapcsolatokat alakított ki egyetemekkel, szakmai-módszertani szolgáltatókkal és a társadalmi felelősségvállalást az oktatás oldaláról megközelítő piaci szereplőkkel. Többek között intenzív kapcsolatot ápol az Óbudai Egyetemmel, amely elsősorban az informatikai képzésre fókuszál, a H-Didakt Kft.-vel, amely a STEM (természettudományos, műszaki, mérnöki és matematikai) oktatási koncepciókhoz kínál LEGO Education oktatási módszereket, a T-Systems Kft.-vel, amely az iskola digitális infrastruktúrájának korszerűsítését vállalja, valamint a Danish International School of Billunddal (Billund-i Dán Nemzetközi Iskola).

Az intézmény fejlett infrastruktúrával rendelkezik, köszönhetően az e kapcsolatok kialakításával feltárt lehetőség-ablakok kihasználásának. Az épületben például számos interaktív tábla, diáklaptopok és tabletek, digitális homokozó, 3D nyomtató és robotikai eszközrendszer található.

Ezek a kapcsolatok fontos szerepet játszanak az intézményben folyó pedagógiai munka orientálásában, a korszerűsítő oktatási fejlesztések megvalósításában és a helyi innovációk inspirálásában. A kérdőíves felmérésre adott vezetői válaszok alapján azt látjuk, hogy az előbbieket a szervezet fejlesztéseinek 70%-át, míg az

utóbbiak 30%-át teszik ki. A tantervet érintő progresszívebb fejlesztések 2015-ben kezdődtek a LEGO-módszerek bevezetésével, válaszul a tanulói létszám csökkenésére: „2014-ben kezdett csökkenni a létszámunk, azt mondták nekünk, hogy ez a demográfia miatt van, de mi nem hittünk ebben, tudtuk, hogy valamit nem jól csinálunk, és elkezdtünk gondolkodni. Egy éven belül megtaláltuk a LEGO-t, és felvettük a kapcsolatot a forgalmazóval. Az innovatívabb kollégáim szívesen alkalmazták ezt a módszert.” (Igazgató).

Az innovációra ösztönző ágazatközi kapcsolatok (határátlépés) az iskola falain belül is erősek. Egyrészt a tantestületen belül aktív a belső tudásmegosztás, a válaszó tanárok mindegyike jelezte, hogy az elmúlt években részt vett az iskolán belüli horizontális tudásmegosztási folyamatokban, az intézményben a különböző területeken tevékenykedő pedagógusok közötti tanulási helyzetek kialakulását segíti a közös tanári szoba, valamint a speciális, mindenki számára elérhető online tudásmegosztó platform. Másrészt gyakoriak az iskolában azok a pedagógiai eljárások, amelyek egy-egy terület fejlesztését több tanár munkájának valódi összehangolásával valósítják meg. Nemcsak a tantárgyközi megoldások jelennek meg itt, hanem egy-egy kompetenciaterület különösen hosszú időn át történő fejlesztése is. Erre példa a nemrég indult tantervi innováció, amely a helyi óvodával együttműködve a programozási ismeretek elsajátításának folyamatát tervezi az óvodáskortól a nyolcadik osztály végéig. Emellett a belső határátlépésekkel kapcsolatban fontos kiemelni: az iskolában immár nagy hagyománya van annak, hogy a nem pedagógus szakembereket is bevonják az oktatási folyamatokba. Például az informatikus végzettségű rendszergazda robotika órákat tart, egy ma már angol tanári diplomával rendelkező kolléga kezdetben zenészként csatlakozott az iskolához, egy közgazdász végzettségű munkatárs pedig az iskolában segíti a diákokat: „Az első években az iskola pénzügyi részével foglalkoztam, majd apránként bekapcsolódtam a gyerekek életébe és az iskola mindennapi életébe. A kollégáimmal rendszeresen beszélgetünk a gyerekekről, az egyszeri, egyedi esetekről, és azt hiszem, a gondolkodásunk már egyáltalán nem különbözik egymástól.” (Pénzügyi vezető).

A más ágazatokból érkező kollégák – akiknek aránya magasnak mondható (30%) – élénkítik az iskola szellemi életét, és gyakran maguk is a pedagógiai munka gazdagodásának forrásai. Így például az eredetileg zenész kolléga nevéhez fűződik egy saját fejlesztésű nyelvtanítási program (LEGO-LET'S GO), míg az informatikus kolléga a tantárgyközi megoldások egyik ötletgazdája és gazdája.



3. ábra: LEGO-LET'S GO-foglalkozás a 3. osztályban (Saját készítésű kép)

Az új vezetés célja az volt, hogy a pedagógiai kultúrát több pillérre helyezze, így a vezető nyelvi fejlesztés mellett helyi és adaptált fejlesztések indultak a természettudományok és a sport területén. Az iskola gazdag IKT-eszközparkja miatt ezekhez – horizontális pillérként – kapcsolódott a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése, valamint az egyházi jelleg további fókuszát, a tanulók szociális kompetenciáinak erősítését is adta. A pedagógiai folyamatok két fontos iránya bontakozott ki a szervezetben: (1) A folyamatszervezés, amely mind eszközeiben, mind pedagógiai megközelítésében úttörőnek számít, az iskolában a tanórai és tanórán kívüli tevékenységek keretében zajló tanulási utak mintegy 30%-át teszi ki. (2) Továbbá a tanulásszervezés, amely eszközeiben innovatív, de pedagógiai eljárásaiban a mainstreamhez kapcsolódik, a tanulási utak nagyjából 70%-át adja. Az előbbieket során a diákok a főáramlattól teljesen eltérő tanulási környezetben és paradigmában dolgoznak. Ez a tanulási út nyitott rendszerként azonosítható, amely a tanulók meglévő kompetenciáinak hasznosítására épít, és a munka során továbbfejleszti azokat. Ebben a helyzetben erős a tanulói együttműködés és a horizontális tanulói tanulás, a gyakorlatban nem alkalmazható (elméleti) tudás jelen és nincs értéke, az igazán érvényes tanulási eredmények pedig a tudás azon formái, amelyeknek legalább egy részét a nehezen verbalizálható, hallgatólagos tudás adja. Az iskola először a tanórákon belül kínálja fel a tanulóknak az új tanu-

lási utakat, majd az osztályok növekedésével egyre több lehetőség nyílik a tanórán kívüli foglalkozásokon a tanulás ezen formájának gyakorlására, a kompetenciafejlesztés területén a matematikában például a LEGO vagy az osztálytermi foglalkozások, míg az iskolán kívüli formában a haladó robotika.



4. ábra: Matematika óra a tankonyhában (Forrás: Saját fotó)

„A diákok kapnak egy receptet, és kiszámolják, hogy mennyi hozzávalóra van szükség, ilyenkor figyelniük kell a tepszi méretére, az arányokra, hogy mennyi kerül kidobásra, és mi fogy el, mértékegységet kell váltaniuk.” (Matematikatanár).

Komplex módszerünk alapján – amely magában foglalja a diákok feladatvégzésének megfigyelését, a gondolkodásukat tesztelő beszélgetéseket és az egyéni haladási esetek elemzését – a diákok kompetenciáinak fejlődése több területen is figyelemre méltó. Ilyen területek például az idegen nyelvi kompetenciák, az absztrakciós készségek, az algoritmikus gondolkodási műveletek és a digitális kompetenciák. A tanulói eredmények minőségét igazolja, hogy a kérdőívünkre válaszoló tanárok mindegyike, valamint a vezető is jelezte, hogy véleményük szerint az iskola a hasonló szervezetekhez képest hatékonyabb, és hogy az elmúlt években pozitív elmozdulás történt ezen a téren. Fontos azonban megjegyezni, hogy míg a fenti területek országos mérései az országos átlaghoz képest jelentős pozitív elmozdulást mutatnak (például idegen nyelvi mérések), addig a hagyományos mérési területeken (műveltség, matematika) az iskola eredményei megfelel-

nek, vagy alig haladják meg a referenciaterület (városi kisiskolák) átlagát. Ugyanakkor az utóbbi mérések intézményi átlagai is azt mutatják, hogy az intézmény az elmúlt években (2015–2021) kis konfidenciaintervallummal, de konzisztens pedagógiai hozzáadott értéket nyújtott, függetlenül az évfolyam összetételétől, az egyes pedagógusok hozzáállásától és módszereitől (Kocsis, 2021).

Hálózatalapú iskolavezetési modell

Az iskola szervezeti modellje szerint aktív kapcsolatot tart fenn (1) a helyi társadalom szereplőivel, amely a szülőkön kívül a helyi munkaerőpiac szereplőire és a társadalmi élet illusztris szereplőire terjed ki, (2) a tudományos világgal és a felsőoktatással, (3) az iskola működését közvetlenül befolyásoló fenntartójával, valamint (4) a közoktatás fejlesztésének azon szereplőivel, akiknek innovációi értékes inspirációt jelentenek a szervezetben dolgozó pedagógusok számára. Ez utóbbi csoportba tartoznak egyrészt az innovatív technológiákat, eszközöket, módszereket kínáló oktatási vállalkozások, másrészt azok az intézmények – köztük külföldi szervezetek –, amelyek helyi fejlesztéseiket építik, vagy az iskola által kifejlesztett innovatív gyakorlatok adaptálásával segíthetik az intézményt fejlődése további alakításában, illetve az iskola tanárait szakmai fejlődésükben.

Az iskola és partnerei közötti együttműködés a professzionális partnerségi menedzsmentre épül, amelynek talán legfontosabb jellemzője, hogy az együttműködés különböző formáit kettős alapon működteti. Egyrészt az iskolán kívüli partnerségi helyzetekben, amelyekben az iskola vezetése elsősorban a szervezet oldaláról vesz részt. Ezek elsődleges célja a bizalom kiépítése, a közös közép- és hosszú távú célok meghatározása, valamint a gyakori, de inkább kisebb együttműködési formák megtervezése. Ezek a kapcsolatok jellemzően stratégiai együttműködési kapcsolatoknak nevezhetők, amelyek csak kis mértékben mozdulnak el a megrendelői/szállítói szerepek pontos kiosztása felé, még akkor is, ha a közös projektek ezt indokoltá tehetik. Másrészt nagy hangsúlyt fektetnek a külső partnerek bevonására az iskola belső életébe, amelynek során a tanárok és a külső szereplők munkája összekapcsolódik. Jó példa erre, amikor a felsőoktatás szereplői, a helyi gazdasági élet szereplői, a magas presztízsű társadalmi szereplők (5. ábra) vagy akár a szülők időről időre foglalkozásokat tartanak tanórai keretek között.



5. ábra: Olimpikonok az iskolában (Forrás: Saját fotó és az iskola honlapja)²

A beágyazódás fontos eszköze a különböző ágazatokhoz kapcsolódó szereplők közös kultúrájának és nyelvének kialakítása. Ennek látványos megvalósulási formája volt a természettudományos munkaközösségből a külső munkaerő-piaci elvárások és tudásmenedzsment-trendek érzékelése révén kialakult STEM-munkacsoport. A változással együtt a közösség valódi kollaboratív tanulást megvalósító csapattá vált, ami messze túlmutat egy formális, adminisztratív belső szervezeti egység funkcionális együttműködésén. Most már a munkaközösség biológia-technika szakos vezetője mellett a matematika, a fizika, a földrajz és az informatika szakos tanárok is állandó szereplőként vannak jelen. A tanároknak ez az interdiszciplináris csoportja valódi szakmai tanulóközösségként működik. A különböző projektek (például földrajz hét) megvalósítása során a tanárok közötti közös tanulás mellett a kísérleteknek és a tantárgyközi kapcsolatoknak köszönhetően erőteljes, expanzív tanulásként értelmezhető folyamatok zajlanak az iskolában. A csapattagok sokfélesége, tapasztalataik, kompetenciáik és szemléletmódjuk sokszínűsége inspiráló és megtermékenyítő hatással van a csapatra. Így egyre több új, nem tervezett és előre nem látható innováció jelenik meg a közösség életében. A külső tendenciák átalakulásának eredményeként a csoport elkezdte kialakítani a STEAM (STEM+ART) profilt, ahol a természettudományos eszközrendszert a művészetek (ART) egészítik ki, és egészen új tanulási helyzeteket teremtenek. Nemcsak az iskola szereplői alkalmazkodnak azonban a piaci szemlélethez, hanem az iskolavezetés és a pedagógusok is fontosnak tartják az iskolai környezetbe érkező külső partnerek érzékenyítését a pedagógiai problémák iránt.

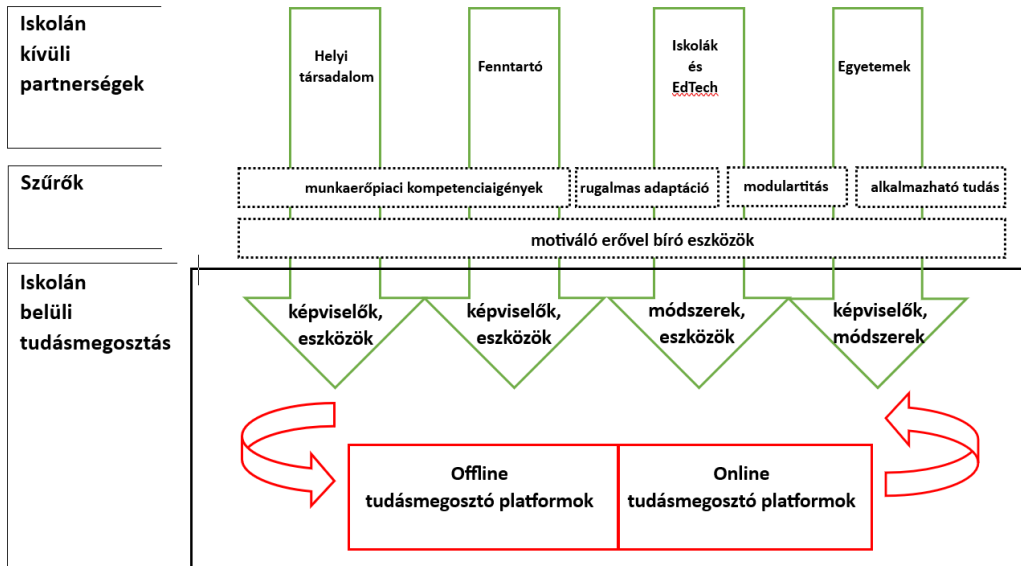
A külső szereplőkkel való együttműködés során feltárt lehetőség-ablakok közül az intézmény jellemzően azokat igyekszik megragadni, amelyek megfelelnek bizonyos – nem feltétlenül kimondott – prioritásoknak: „*Nem lapátolunk be min-*

² Megjegyzés: a jobb oldali képen az intézmény egyik tornaterme látható olimpikonok képeivel, a bal oldali két képen pedig tényleges találkozások.

dent. Rengeteg dolog van a piacon. Azt értelmetlennak látjuk, hogy összevissza keresünk, vásároljunk. Irányt kell szabni, ami hosszabb távon orientálja a választásokat.” (Igazgató). Esettanulmányunk során összesen öt ilyen kiválasztási szempontot (szűrőt) azonosítottunk. Az első a külső forrásokból származó tudás adaptívan megvalósítható jellege: az iskolában bevezetett és mások által kifejlesztett pedagógiai eljárások és/vagy oktatási eszközök között nem találtunk olyanokkal, amelyeknek a tulajdonosa szigorúan hűséges megvalósítást követelt volna. Ennek megfelelően valamennyi adaptált eszköz és módszer esetében kisebb, gyakran osztálytermi szintű fejlesztéseket láttunk, de néha találtunk olyan, ezekre épülő újításokat is, amelyek már önállóan is megnevezhetőek voltak (például a LEGO MoreToMath bevezetése, a LEGO-LET'S GO fejlesztése). A második prioritás szorosán kapcsolódik az előző ponthoz, a moduláris struktúrák preferálásához. Az iskolában bevezetett külső innovációk jelentős részének közös jellemzője, hogy az egyes részek szabadon bevezethetők, elhagyhatók, cserélhetők, ami kedvez a változatos megvalósításnak. Az első két szűrő elsősorban az oktatási cégek innovatív eszközeinek és módszereinek adaptálása, valamint más iskolák helyi fejlesztései során fejt ki hatását. A harmadik prioritás az önmagukban is motiváló erővel bíró eszközök használata, a legújabb infokommunikációs technológiák és logikai vagy mozgásos eszközöké (például mászófal, 3D nyomtató). A negyedik prioritás a munkaerőpiac kompetenciáigényeit tükröző gyakorlatokat helyezi előtérbe. Ezt a szűrőt követve olyan fejlesztési területek kerültek be az iskola mindennapi gyakorlatába, mint a programozás vagy a kínai nyelvtudás. A harmadik és negyedik prioritási terület elsősorban az oktatási cégekkel, a fenntartóval és a munkaerőpiaci szereplőkkel való kapcsolat során felmerülő lehetőségablakokra vonatkozik: *„Azt láttuk, hogy egyre nagyobb szükség van az alkalmazott matematikai kompetenciák megerősítésére, az informatikai tudás előtérbe helyezésére, hogy a gyerekeket, akik majd el akarnak helyezkedni, olyan helyzetbe hozzuk, hogy ezen a téren meglegyen a szükséges tudásuk, illetve legyen meg bennük az elköteleződés. Ennek érdekében több irányból próbáljuk a gyerekeket fejleszteni. Illetve a pedagógusokat is küldjük, a kollégáim kétszer voltak Dániában, kétszer Belgiumban.*” (Igazgató). Végül az ötödik prioritás az iskolai gyakorlatban praktikusán hasznosítható tudományos jellegű ismeretek becsatornázásának szükségessége, amely egyaránt kiterjedhet a tantárgyi területekre és a neveléstudományi, szervezetelméleti és menedzsmentismeretekre. Erre kiváló példa az iskolának az egyetemi szférával való partnersége és a pedagógusok bevonása a nemzetközi képzésekbe: *„Felvettük a*

kapcsolatot a felsőoktatási intézményekkel, nagyon fontos volt, hogy ott korszerű ismereteket szerezzünk [...] képviselőik eljöttek hozzánk, előadást tartottak, motiválták a gyerekeket.” (Igazgató).

E szűrőket vizsgálva látható, hogy a környezetben rejlő lehetőségek kiaknázása során minden olyan elem megjelenik, amelyet jellemzően innovációs pumpaként azonosítanak (OECD, 2004, 2013). Emellett egy átfogónak mondható hálózati alapú szervezeti működésnek az iskolán belüli horizontális tudásmegosztás eszközeinek színes tárházát is tartalmaznia kell (6. ábra). Ennek háttérében az a kiindulópont áll, hogy a pedagógiai módszerek minőségének fejlesztését ma már jellemzően társas folyamatként értelmezzük. A kollaboratív munkahelyi tanulási formákról azt gondoljuk, hogy képesek lehetnek elősegíteni a magasabb szintű, valós tanulási eredményeket, illetve a tacit tudás kialakulását (Bakkenes et al., 2010; Gilbert, 2011).

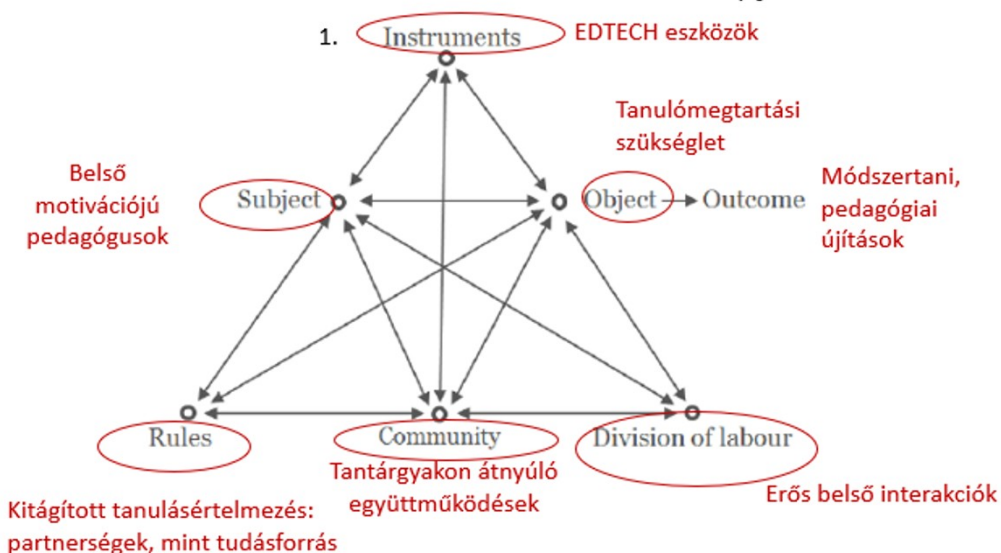


6. ábra: Hálózati alapon szerveződő iskolamenedzsment-modell (Forrás: Saját szerkesztés)³

Engeström tevékenységelméleti rendszere jó keretet adott a szervezet hálózatosodásának és az ebből eredő egyéni és szervezeti tanulási folyamatok strukturált leírásának. Ennek a keretnek köszönhetően olyan modellek jöttek létre, amelyek képesek kiemelni egy komplex fejlődési folyamat legfontosabb tényezőit és megmutatni a köztük lévő dinamikát.

³ Megjegyzés: Az ábrán zölddel az iskola által már kiépített rendszerek láthatóak, pirossal pedig a fejlesztésre váró területek.

Valamennyi megkérdozett szereplő az igazgató személyét jelölte meg a szervezet hálózati beágyazódása és az intézményi szinten zajló fejlesztési és szakmai tanulási folyamatok kiindulópontjaként. Az igazgató (szubjektum) hálózatépítő vezetési modellt képviselő vezetői magatartása a tanulómegtartás igényére (objektum) reagált, és megnyitotta az iskola társadalmi terét a fenntartó, a szülők, a helyi piaci szereplők és az egyetemi partnerek (közösség) felé. A partnerségek keresése az új szervezeti kultúra részévé vált (szabályok), a tanulás kiterjesztett értelmezésévé, ahol a külső partnerek a tudás forrásaként jelennek meg. A partnerségek kiépítésében az igazgató példamutató vezetői szerepet játszott, miközben a tantestület tagjai által kezdeményezett, belső motivációjú alulról jövő kezdeményezéseket (munkamegosztás) is támogatta adománygyűjtő tevékenységgel (7. ábra). Így indult el a LEGO-LET'S GO-program, valamint a LEGO Education, amelynek alapjául szolgáló külföldi tanulmányút költségeinek nagy részét a szervező az iskola vezetőjének segítségével biztosította. A partnerkapcsolatok megtalálása és kiépítése, a hálózatépítés és az ezeken keresztül megvalósuló horizontális szakmai fejlődés és tanulás (eredmény) látványos eredményeket hozott az egész intézmény eszköztárszerében és felszereltségében, beleértve a kiemelkedő EdTech-korszerűsítést is (eredmény).



7. ábra: Az iskola szervezeti szintjén megjelenő szakmai fejlődés és tanulás cselekvéseméleti modellje (Forrás: Saját szerkesztés – Engeström, 1987, p. 78. alapján)

A technológiai gazdagodás, az EdTech-eszközök megjelenése és az új eljárások (eszközök) bevezetése a szervezeti tanulást és az egyéni szakmai fejlődést meghatározó változási folyamatok második generációs forrásaként értelmezhető ebben a sajátos fejlődéstörténetben. Az új eszközök és oktatási megoldások megjelenésével az iskolán belüli együttműködések különösen erőssé váltak mind az interdiszciplináris platformokon, mind az egyes szakterületeken belül. Az előbbire jó példák a korábban említett STEM/STEAM-munkaközösség által bevezetett EdTech-megoldások (például 3D nyomtató, robotikai eszközök, 3D homokozó), az utóbbira pedig a humán munkaközösségeken belül használt innovatív oktatási eszközök (például LEGO, diáktabletek, digitális tábla) közös alkalmazása a tantervben. Az eszközök többsége jelentős megújulást hozott, és komolyan erősítette az alkalmazott eljárások döntő konvergenciáját az élményalapú pedagógia irányába. Az eszközök egyszerre voltak formális – projektalapú vagy gyakorlatközösségen alapuló megújulási folyamatok forrásai, valamint informális társas kapcsolatok eredményeként kialakuló együttműködések. Ez utóbbiak személyes szimpátián alapuló, baráti kapcsolatokon alapulnak, így leginkább hosszú távú, egymást támogató mikroökoszisztémákról beszélhetünk, amelyek komolyabb szervezeti támogatás, külső tervezés, szervezés nélkül is életképesek lehetnek. Ezeknek az együttműködéseknek az ereje az elszigetelődéssel szembeni védőfunkcióból, a problémák kezelésének lehetőségéből és a bizalmon alapuló társas kapcsolatokból fakad. Engeström tevékenységrendszerén keresztül világossá vált, hogy a külső kapcsolatrendszer tudatos erősítése hogyan kapcsolható össze a munkamegosztás belső formális és informális aspektusaival. Segíteni az egyént abban, hogy kiutat találjon a magányos munka zárt rendszeréből, és elhelyezni a szervezeti cselekvés széles, szakterületeken átívelő, gyakran külső szabályozástól mentes mezején.

Konklúzió

Több évtizede úgy tekintünk a modern tanulási környezetekre, mint amelyeknek működése erősen a tudás áramlásán alapul. Az ennek megfelelően szervezett intézményi menedzsment nagy figyelmet fordít a belső tudásmegosztásra, valamint a külső partnerekkel való együttműködésre, az ott megszerezhető tudás becsatornázására, a lehetőség-ablakok figyelésére. Ez utóbbi partnerségi formák szempontjából meghatározó, hogy az intézmények képesek-e határátlépésekre. Nyitottak-e más alrendszerekhez vagy ágazatokhoz kapcsolódó szereplők felé? A szervezeten kívüli kapcsolatok különösen ösztönzőleg hathatnak az innovációk

létrehozására, amit jellemzően az egyik legfontosabb innovációs pumpaként azonosítunk. Ugyanígy a pedagógusok szakmai fejlődésére és tanulására is jelentős befolyásoló erőként hatnak, teret adva a hálózatos tanulásnak mind szervezeti, mind egyéni szinten.

A hálózatos szervezeti működés bizonyos aspektusai számos magyarországi intézményben megfigyelhetők. Ez többek között annak köszönhető, hogy az elmúlt húsz évben zajló fejlesztési beavatkozások szükségessé tették a tudásmegosztási folyamatok különböző formáinak jelenlétét az iskolákban és az egyes pedagógusok gyakorlatában. Ezt az irányt az iskolavezetők szakmai tudása és elkötelezettsége is támogathatja, amit formális tanulás keretében a vezetőképzés során is fejleszthetnek. Ezért fontos, hogy a vezetőképzés kiemelt hangsúlyt fektessen az innovatív szakmai megoldásokat ösztönző rendszerek megértésére, és ezen belül a tudásmegosztó gyakorlatközösségek és hálózati kapcsolatok működésének megismerésére.

A hálózatos működéshez és a horizontális tudásáramláshoz kapcsolódó mechanizmusok közül a hazai iskolák jelentős részében a belső tudásmegosztási gyakorlat az, amely aktívan működhet. A tanárok közötti tudásmegosztást különböző szervezeti szinteken online és offline tudásmegosztó platformok segítik elő. Az ilyen belső tudásmegosztásra nagy figyelmet fordító intézményekre általában az is jellemző, hogy kiemelt figyelmet fordítanak a külső folyamatok nyomon követésére, az intézményükkel kapcsolatos adatok elemzésére és felhasználására. Az iskolák egy jóval szűkebb köre a külső hálózati kapcsolatokban rejlő lehetőségeket arra tudja felhasználni, hogy működését olyan tudásmegosztási folyamatokkal támogassa, amelyek lehetővé teszik a külső tudás beáramlását, beleértve a más iskolákban kifejlesztett jógyakorlatok átvételét is. A legnehezebb feladat azonban nem a tudásmegosztás e formájában, hanem a mezoszintű ökoszisztémákban való aktív részvétel, amely a különböző ágazatokhoz kapcsolódó szereplőket mozdítja egymás felé. A tanulmányban bemutatott iskola vezetése különösen hatékony menedzsmenttechnikákat tud alkalmazni ezen a területen, és reméljük, hogy gyakorlatuk modellezése inspirálhatja az érdeklődő intézményvezetők és iskolafejlesztők azon csoportját, akik nyitni kívánnak a hálózatosodás felé.

Irodalom

- Azorín, C. (2022). Collaborative Networking in Education: Learning Across International Contexts. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 20(3), 63–79. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.004>
- Anka, Á., Baráth, T., Cseh, Gy., Fazekas, Á., Horváth, L., Kézy, Zs., Menyhárt, A. & Sipos, J. (2016). *Dél-alföld megújuló iskolái*. Szegedi Tudományegyetem.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(3), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Baráth, T. (2013). Az iskola mint tanuló szervezet. In Benedek, A. & Golnhofer, E. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 235–255). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership Learning to Share the Vision. *Organisational Dynamics*, 18(1), 19–32. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bourguignon, F. & Sundberg, M. (2006). *Absorptive Capacity and Achieving the MDGs*. UNU-WIDER. Kézirat. https://doi.org/10.1057/9780230801462_33
- Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41–69. <https://doi.org/10.4018/jsesd.2010010105>
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1) 123–133. <https://doi.org/10.2307/2393553>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Fazekas, Á. (Ed.) (2021). *Innováció az oktatásban*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547143>
- Gilbert, R. (2011). *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change. Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Halász, G. (2016). *Oktatási innovációk keletkezése és terjedése – Az iskolai innovációs és fejlesztő folyamatok kritikai elemzése*. Miskolci Egyetem.
- Kersánszki, T. (2020). *Természettudományi azon belül is a biztonság tudományi területet érintő fejlesztések és innovációk születése, implementációja és hatása az oktatási ágazatban*. Óbudai Egyetem.

- Kocsis, F. (2021). *Teljesítményprofil az Országos Kompetenciamérési adatok alapján Edelenyi Szent Miklós Görögkatolikus Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészeti Iskola*. Kézirat.
- Lane, P. J., Koka, B. R. & Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833–863. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527456>
- Lénárd, S., Szivák, J., Urbán, K., Tóth-Pjeczka, K. & Horváth, L. (2022). Tanulószervezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 37–52. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.2>
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. ASCD and McREL.
- Mulford, W. (2005). Organizational Learning and Educational Change. In Hargreaves, A. (Ed.), *Extending Educational Change. International handbook of educational change*. Kluwer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_17
- OECD (2004). *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264105621-en>
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD/Eurostat (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4th Edition). <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N. & Lénárd, S. (2023). *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben. Iskolai esettanulmányok másodelemzése*. Kézirat.
- 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), 7–36. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.1>
- Tsui, A. B. M. & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289–1301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.003>
- Vámos, Á. (Ed.) (2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó.

Institutional absorption capacity and the network model of school management

This study presents the results of a three-year longitudinal mixed methods case study. The fieldwork focused first on educational innovations, then on teachers' professional development and finally on the network aspects of workplace learning. This paper highlights the research findings on network-based school management. We present a management practice that regards schools as part of socio-ecological systems. This approach enables schools to recognise and access the resources of their environment in the long term. The model that was developed provides detailed insights into the content areas and platforms, selection filters and dynamics of internal and external collaborations. Research conducted with the help of the model tend to show that although horizontal learning within schools is often strong, external links remain weak, and only a few educational actors can collaborate effectively with other sectors.

Keywords: innovation ecosystem, networking, capacity for absorption, management practice, case study

Lesson Study as a Professional Development Practice: Perspectives of Myanmar Teacher Educators

Yin Mar Win¹ – Kovács Zsuzsa²

¹Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, ORCID: 0000-0002-4851-0873, thiri@student.elte.hu,

²Senior Lecturer, Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, ORCID: 0000-0001-6515-1115 kovacs.zsuzsa@ppk.elte.hu

Lesson study (LS) is a professional development practice in which teachers collaborate to develop a lesson plan, teach and observe the lesson to collect data on student learning, and use their observations to refine their lesson. LS was introduced into education and teacher education in Myanmar through two international projects, but there has been barely any follow-up research exploring whether and how LS is practiced as a regular professional development activity since the international projects terminated in Myanmar. The present study aims to fill this gap by exploring Myanmar teachers' and teacher educators' understanding of lesson study, their LS practices, the benefits of LS they have identified, and the challenges they have experienced in establishing LS as a long-term, sustainable professional development practice. Mixed methodology was used in the research that forms the basis of this study, with an online questionnaire survey for the quantitative study and a semi-structured interview for the qualitative study. The results of the semi-structured interviews complement the results of the questionnaire and provide a deeper explanation along the following four themes: knowledge and practice of the method, the perceived benefits of the method and the challenges of its implementation. The quantitative research results show that 47% of the participants, i.e. all participating teacher educators, were aware of the method, while 53% of the participants, i.e. all participating teachers from public education, had no knowledge of LS. Therefore, the focus of the study had to be limited to teacher educators' understandings, perceptions, practices and experiences of LS. Their understandings of LS slightly vary, while their perceptions of the method are overwhelmingly positive; nevertheless, since the completion of the international projects, the use of lesson study has declined in their practice due to a marked decrease in administrative support, and, consequently, in their own commitment to LS. The study can shed light on the factors that determine the success of the introduction and adaptation of a new method that can be called innovative.

Keywords: lesson study (LS), professional development practice, teacher educators

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.02

Introduction

Lesson study (LS) is a professional development (PD) practice in which teachers collaborate to develop a lesson plan, teach and observe the lesson to collect data on student learning, and use their observations to refine their lesson. It is a process in which teachers engage to learn more about effective practices that result in improved learning outcomes for students (Stepanek et al., 2007). LS originated in Japan, but it is now in use beyond Japan in such East Asian countries as Singapore, Hong Kong, and China. In the West, it is in use in countries including the US, the UK, Sweden and Canada (Dudley, 2011). It is arguable that LS is a professional development practice with a long history, and it can be adapted to different contexts.

In Myanmar, LS was introduced in a centralized way through international projects (Yin Mar Win, 2020). However, there has been barely any research done to explore how teachers practice LS as a regular PD activity after the LS training projects terminated. This study aimed to fill that research gap, investigating Myanmar teachers' and teacher educators' understandings of LS, their practice of LS and their perceptions regarding the benefits of LS. However, in the course of the research the research focus had to be limited to teacher educators, since it turned out that participating public school teachers had no knowledge of LS.

Literature Review

While the literature on teachers' LS practice is extensive, the research concerning teacher educators' LS practice is limited. We found only Schipper' et al. (2022) study on teacher educators' LS practice. The findings of Schipper' et al. (2022) show that LS can support teacher educators in obtaining knowledge about how to focus the learning of pre-service teachers, and, moreover, teacher educators' participation in LS can reduce their professional isolation. Therefore, in lack of substantial literature on teacher educators' LS practice, to embark on this study we reviewed the available professional literature on teachers' LS practice and we are going to discuss the findings of our review under three themes: the concept of LS and teacher practitioners' knowledge of LS; the benefits of LS; and ways and challenges of LS implementation. We included a review of studies on the LS knowledge and understanding of practitioners because LS is a new PD practice outside Japan.

The Concept of LS and Practitioners' Understanding of LS

As it was pointed out in the Introduction, LS is PD activity, which is built on the collaboration of teachers. Ideally, the typical LS model includes the following steps: collaboratively planning the study lesson, implementing the study lesson, discussing the study lesson, revising the lesson plan (optional), teaching the revised version of the lesson (optional) and sharing thoughts about the implementation of the revised version of the lesson (Fernandez & Yoshida, 2004 cited in Saito, 2012).

The nature of LS as a PD practice is different from traditional PD practices inasmuch LS is driven by the participating teacher practitioners themselves, while traditional PD practices are driven by outside experts. In LS practice, interaction occurs among practitioner teachers, while in traditional professional development practices communication flows from trainer(s) to teachers. Takahashi and McDougal (2016) included the role of knowledgeable others/ facilitators in the features of effective LS. A knowledgeable other is usually not part of the LS group and is a subject expert with deep expertise in teaching and much LS experience. In LS, the role of knowledgeable others is important for effective and sustainable LS implementation (Chokski & Fernandez, 2004; Lim et al., 2018), but they play a supportive role and are also called LS facilitators (Hourigan & Leavy, 2021). Based on the above features of LS, it is a legitimate claim that LS is a type of decentralized PD practice, whereas other practices are more centralized (Liptak, 2002 as cited in Lewis, 2002).

There are different LS models described in the literature, and studies show there are differences in how teachers understand the LS method. For example, the Dutch LS model consists of six phases: (1) pick a research theme, (2) plan the research lesson, (3) teach or observe the research lesson, (4) discuss the research lesson (5) revise, re-teach and discuss the research lesson and (6) reflect on the lesson study experience. Still, in Wolthuis et al.'s (2020) study, Dutch teachers understood LS as mere lesson planning, and, therefore, focused specifically on the lesson planning phase. Consequently, they performed an incomplete LS cycle and were not sure about the usefulness of LS. Yet another example of practitioners' problems is explored in the study of Marsigit et al. (2019), which highlighted that although Indonesian teachers participating in their LS research project had a sufficient understanding of the concept of LS, they lacked the necessary skills to apply their knowledge in practice.

The benefits of LS

The benefits of LS are wide-ranging. Chen & Zhang (2019) claim that LS could impact positively on teachers' subject matter knowledge, the quality of instruction, teachers' ability to observe students, the quality of lesson plans, the operation of collegial networks, the connection of daily practice to long-term goals, and practitioners' motivation and their sense of efficacy. Two literature reviews, Lewis' et al. (2019) and Seleznyov (2019), provide a comprehensive insight into the benefits of different LS practices. Lewis et al. (2019) claim that LS has a positive impact on student learning, teacher knowledge, teacher beliefs, routines and norms of professional learning and instructional tools and routines. Concerning the overall outcomes of LS, Seleznyov (2019) reviewed studies from different contexts and listed five outcomes of LS implementation. They are the following: (1) positive changes in teachers' attitudes, (2) teachers' increased professional learning, (3) the organization's adoption of a new professional development model, (4) teachers' acquisition of new knowledge and skills, and (5) pupils' improved learning outcomes. Some studies have also pointed out that LS can improve teachers' professional attitudes as well as help teachers to reflect on and modify their beliefs (Samaranayake, et al., 2018; Khokhotva & Albizuri, 2020).

In Conceição, Baptista & da Ponte's (2018) study, the results highlight that pre-service science teachers improved their skills in identifying the characteristics of inquiry tasks and in embedding the inquiry tasks in lesson planning as a result of their practicing LS. Moreover, classroom communication skills acquired during their LS activities encouraged student participation. Mayrhofer (2018) argues that LS enhances teachers' reflection on their practice and their collaboration and affects teachers' decision-making and actions, which are strongly rooted in their unconscious beliefs. Lewanowski-Breen, Shuilleabhain and Meehan (2020) suggest that LS has the potential to create sustainable professional learning communities among teachers. Aas (2020) provides significant evidence that LS assists teachers to get to know their students better. Calleja and Formosa's (2020) study shows that the cognitive conflicts that arise during lesson study discussions play an important role in teacher change, since LS discussions support teachers' communication and reflection on those cognitive conflicts and hence helps teachers to resolve them.

LS implementation and its challenges in different contexts

Interestingly, the review of the literature revealed that the ways of LS introduction vary from context to context. In the UK, LS was introduced by a local educational researcher, Dudley (2012), through the Teaching and Learning Research Programme. The LS adoption process was initiated through a small-scale pilot of 14 schools, but due to the efficacy of LS, it has been used increasingly since then, especially within the primary school sector in England (Wood et al., 2017). In many developing countries LS has been introduced with the assistance of the Japan International Cooperation Agency (JICA) (JICA, 2005, cited in Saito, 2012), in cooperation with the government agencies of the countries. This suggests, that in a more decentralized educational system like that of the UK, bottom-up LS implementation may be successfully used, while top-down LS implementation is mostly used in more centralized educational contexts.

Fernandez (2002) describes the challenges which American teachers experienced when implementing LS. The challenges extended well beyond the expected ones, such as time allocation and interest in lesson study, and included problems like feeling uncomfortable with making teaching public or difficulty finding the common curricular ground for collaborative lesson planning. Japanese teachers view and practice LS as a form of classroom research. However, it was revealed that American teachers lacked the skills needed to adopt lesson study from a research stance.

Subadi et al. (2013) report that when LS is used as a professional development model, four issues arise, namely (1) teachers' capacity, (2) external problems, including stakeholders, educational settings, curricula and facilities, (3) teachers' commitment, (4) teachers' concerns. From among the four issues, three are related to teacher practitioners, while only one to external factors, e.g. to administrative support.

Other factors that hinder sustainable LS implementation are low integration and lack of linkage. Low integration refers to the lack or scarcity of shared values, norms and expectations and a low level of trust among LS practitioners; lack of linkage refers to poor connection between LS teams and administrators and LS teams and other colleagues. Even when teachers have a complete and thorough understanding of LS, its practice may not be continued because of the lack of integration and linkage (Druken, 2015). Moreover, school leadership plays an important role in the sustained practicing of LS: school leaders should manage the schedule for LS, be knowledgeable about LS and assign a lesson

study facilitator/ coordinator (Van Den Boom-Muilenburg et al., 2022) for the processes to run smoothly.

Study Context

Myanmar committed itself to shifting its education from the traditional teacher-centered approaches to child-centered approaches (CCA) starting from the 2000s onwards. Several reforms have been initiated to promote CCA since then. Although many reform efforts have been made, the current Myanmar education system still suffers from the deeply rooted traditional teacher-centered approach to education, which emphasizes knowledge accumulation, memorization, and reproduction in both schools and teaching training institutions (Borg et al., 2018).

As far teacher education is concerned, currently three types of teacher training institutions are responsible for training school teachers of basic education. These are Education Colleges (ECs), which train teachers for primary and middle schools, Universities of Education (UoEs), which train teachers for secondary schools, and the University for the Development of the National Races (UDNR), which train teachers for ethnic minority groups. The teacher training methodology of Myanmar teacher education is teacher centered, focusing on lecturing and exams. Consequently, teacher trainees are not able to apply the child-centered methods when they become teachers since they have not been trained in these child-centered approaches (Lall, 2020).

LS has been introduced to Myanmar through two international projects: Strengthening the Child-Centered Approach (SCCA) project, conducted by the Japan International Cooperation Agency (JICA), and the English for Education College Trainers (EfECT) project run by the British Council. Both projects aimed to promote the child-centered approaches in Myanmar's educational system.

The first project was the SCCA project of JICA in 2004-2005. The main aim of the project was to support the shift in education from the traditional teacher-centered approach to a child-centered approach, focusing on improving learner's creativity and critical thinking. The project introduced the new teaching and learning method, the Child-centered Approach (CCA) by using LS as a professional development practice (Yin Mar Win, 2020).

The SCCA project was implemented in a four-layered cascade and in a top-down fashion. The staff of the Department of Educational Planning and Training (DEPT) was the top layer; they received CCA training from the Japanese ex-

perts of JICA and became the CCA trainers of EC teacher educators. The EC teacher educators passed CCA training down to the trainers of the targeted townships, who finally passed the CCA training down to the primary teachers of the targeted townships through cluster trainings in the designated townships of the project (JICA, n.d.).

The JICA project (International Development Center of Japan, 2002) implemented LS in the following steps:

Preparation

Step 1: Organizing the official working groups

Step 2: Selecting the topics

Step 3: Analyzing the concerned environment (students, classroom, and materials, etc.)

Step 4: Analyzing the contents of the topics

Step 5: Collecting information for the pilot lessons

Step 6: Creating the pilot lesson plans

Step 7: Preparing teaching/learning materials

Step 8: Arranging the class schedule for the pilot lessons

Implementation

Step 9: Practicing teaching the pilot lessons

Step 10: Implementing the pilot lessons in class

Step 11: Observing and monitoring the pilot lessons

Step 12: Discussing the pilot lessons and exchanging opinions

Evaluation

Step 13: Evaluating the pilot lessons

Step 14: Revising the pilot lesson plans

The JICA project intended to support the primary education sector of Myanmar. The JICA project intended to support the primary education sector of Myanmar. The main aim of the project was to introduce the new teaching approach, CCA, in the classrooms. LS was just a professional development activity to support teachers in using the new, child-centered methods. Still, the trainees were confused about the terms “LS” and “CCA” (Yin Mar Win, 2020). The JICA project was not successful enough due to several factors. The first prominent factor was the mismatch between the outdated curriculum and exam system and the “CCA” teaching method. Other contextual factors included high teacher-student-ratios, lack of space, lack of teaching aids and lack of time. Yet another important factor was the

cultural factor. The western way of teaching, CCA, deviates from the traditional Myanmar culture, in which students are obedient and do not question what teachers or parents or other elders say (Lall, 2020). The British Council (2014b, p. 67, cited by Shepherd, 2019) also established that after the JICA project had been completed, teachers switched back to their traditional methods instead of using the new practices because the new methods were not successfully institutionalized.

The second important reform effort to shift educational practices to child-centered ones, the EfECT project, was initiated as part of a whole sector reform called the National Education Strategic Plan (NESP) (2016-21). NESP was launched after undertaking a nationwide Comprehensive Education Sector Review (CESR, 2012-2014). The goal of NESP (2016-2021) was to achieve “*Improved teaching and learning, vocational education and training, research and innovation leading to measurable improvements in student achievement in all schools and educational institutions*” (Ministry of Education, 2016, pp. 66). To reach this goal, ECs upgraded their two-year teacher training ‘Diploma in Teacher Education’ (DTEd) program to a new 4-year teacher education program, and, accordingly, a new curriculum for the 4-year teacher education program was developed, in alignment with the new basic education curriculum (Lall, 2020). The aim of the EfECT project was to update the teaching methodology of Education Colleges and, in effect, that of all teacher training institutions so that they can educate teacher in line with NESP goals.

The EfECT project was implemented from 2014 to 2016. This project aimed to improve the English language proficiency⁴ and the teaching practices of teacher educators (TEs). The target population of the project were 24 teacher training institution, 20 ECs, 2 UoEs, UDNR and the National Center for English Language (British Council, 2016). In this project, considering the failure of CCA in schools, a teaching methodology course which focused on learner-centered approaches was developed (Clifford, 2016, cited in Lall, 2020) and LS was used as a training tool, helping TEs to master the child-centered methods. The LS cycle (Shepherd, 2019) followed six steps, namely

1. identifying a research theme (based on a departmental challenge or goal);
2. researching the lesson to be given;
3. planning the lesson;

⁴ A baseline measure of the EfECT project tested the English proficiency of all TEs. It found out that 88% of TEs have low entry levels of English. Therefore, it was decided to begin the project with a focus on the English language proficiency of TEs (Borg et al., 2018).

4. teaching/observing the lesson (observers collect data on student behavior/reactions);
5. debriefing and reflecting on the lesson; and
6. re-planning the lesson based on the information gathered.

The trainees of the EfECT project were only TEs from ECs, UoEs and UDNR. Although TEs were the primary beneficiaries of the project, teacher trainees were the indirect beneficiaries, since they could experience student centered training sessions first hand.

It is reasonable to assume that LS is being widely practiced in Myanmar teacher education today, even though the EfECT project terminated in 2016, for two reasons. Firstly, TEs were the target audience of the project, and, secondly, in the new curriculum of the 4-year teacher education programs of ECs, phased in from 2019 onwards, LS is integrated into the teaching practicum of student teachers (Yin Mar Win, 2020). The practicum in the new curriculum takes nine weeks and the student teachers practice in schools, following the LS steps: choosing a classroom action research theme, designing a lesson plan, being observed while teaching the lesson by peers and mentors using observation tools and checklists and receiving constructive feedback (Lall, 2020). The assumption that LS should have taken roots in Myanmar by this time inspired our research project.

Method

Originally, this study aimed to explore how Myanmar teachers and teacher educators are practicing LS as a regular professional development activity. However, the collected data in the first, quantitative phase of our research project revealed that participating school teachers had no knowledge of LS. Accordingly, we had to modify the research questions so that they matched the data that could be collected, and only focused on the teacher educator participants. Therefore, this study addresses the following research questions:

1. How do teacher educators understand what LS is?
2. How is LS implemented in ECs and UoEs and what challenges are posed?
3. How do teacher educators perceive the benefits of LS as a professional development activity?

Research Method

In this study, the explanatory sequential research design (Cohen et al., 2007) was used: the quantitative data gives a general picture of the research problem, namely how Myanmar teacher educators understand, practice and perceive LS as their PD activity, and the qualitative data is required to refine, extend and explain this general picture by exploring the research problem in an in-depth way. With regard to the research method, a mixed-method research design was applied: the study started with the quantitative data collection (a questionnaire survey), followed by the qualitative data collection (semi-structured interviews with volunteer participants).

Instruments

For the quantitative study, a questionnaire was designed to explore TEs' perceptions of LS as a PD practice and their own practice of LS. The questionnaire included two parts, namely the demographic background and the main body of the questionnaire items. In the demographic background part, the survey begins with an informed consent form, followed by asking about the participants' age (i.e., they needed to be at least 18 years old to take part in the questionnaire survey). The following section asks for further demographic information about the participants, such as gender, age, years of teaching experiences and working organization.

The main body of the questionnaire starts with a Yes/ No question, namely: "Do you know what LS is?" On the Qualtrics survey platform, the survey ended if the participant chose the "No" option in response to this question. This means that only the participants who had knowledge of LS could proceed to the survey. There are altogether 18 items in the questionnaire and a 5-point Likert scale is used, which ranges from strongly agree (SA) to strongly disagree (SD). The questionnaire items were adapted from the survey study of Lim et al. (2011). The items of the questionnaire can be seen in Appendix 1. Questions 1-14 focus on the perceived benefits of LS, Q15 on LS as a regular practice, Q16-17 on administrative support and Q18 on teacher commitment.

For the qualitative study, semi-structured interviews were conducted. The interview questions were developed based on the research questions and the quantitative data. The thematic parts of the interview protocol were developed in order to find out how the participants understand LS, how they practice LS and how they perceive its benefits. The interview protocol consisted of five interview ques-

tions; (1) How do you understand what LS is? Please explain in detail, (2) What kind LS training did you receive? How? (3) Are you practicing LS as a PD routine? If yes, how? (4) What benefits do you think LS can offer? And (5) What factors contributed in your institution to the successful or unsuccessful implementation of LS in your opinion?

The interview questions and the questionnaire items were written up in English, and then translated into the Myanmar language firstly by the first researcher. Then a former colleague of the first researcher, who is an educational researcher from Myanmar, checked both versions of the interview questions and the questionnaire items and validated them.

Data Collection and Analysis

For the quantitative study, the online survey was conducted by using the Qualtrics platform. The e-mails with the survey link were sent to the participants. Initially, we distributed the survey link to UoE teacher educators, EC teacher educators and school teachers through informal Telegram (the popular social platform in Myanmar) groups of each institution. As it was mentioned above, on the Qualtrics survey platform the survey ended if the participant chose the “No” option in response to the question “Do you know what LS is?”. Initially, we expected that school teachers would know about LS because of the first project conducted by JICA, which targeted primary school teachers. However, while cleaning the data, we omitted the responses of school teachers because all of them answered that they did not know what LS is. This suggests that the cascade model was not efficient, it failed to reach classroom practitioners. A total of 95 participants started to fill out the survey but we could use only the responses of the 45 teacher educators from UoEs and ECs for data analysis as they confirmed they had knowledge about LS.

The quantitative data was analyzed by using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 25. The quantitative data analysis was limited to descriptive statistics because the general summary of the descriptive analysis was sufficient to answer the research questions. The frequency of the response to each item was calculated and the percentages of the responses are presented as the combined percentages of the strongly agree (SA) and agree (A) responses and combined percentages of the strongly disagree (SD) and disagree (D) responses in the percentage distribution table.

After collecting and analyzing the quantitative data, semi-structured interviews were conducted. The selected participants for the qualitative study were interviewed by using the online platforms Zoom and Microsoft Teams. The transcriptions of the interviews were in Myanmar language and only quotations were translated into English language for the purpose of this paper.

The qualitative data were manually analyzed by using inductive content analysis (Kyngäs et al., 2020). Before starting the data analysis, the researchers read the data several times until they familiarized themselves with the data sufficiently. After that, the data analysis started with open coding, followed by the emergence of sub-concepts and concepts. Finally, the emerging main concepts fell under the following themes: LS Knowledge, LS experiences, LS benefits, and challenges of LS implementation (See Figure 3).

Participants

Participants of the Quantitative Study

In this study, only the data from the 45 teacher educators who knew LS were collected and used. Table 1 presents the demographic data of these participants. The descriptive statistics revealed that the majority of the respondents were aged between 31 to 40 (53.33%). Regarding gender, the number of male and female was not equal (Male, 11.11 % and Female, 88.88%). The majority of the teaching profession in Myanmar are female, so the ratio of males and females reflects reality. In terms of years of teaching experience, most of the teacher educators had 6-10 years (33.33% of the sample) or 11-20 years of teaching experience (31.11% of the sample). The participants were 21 teacher educators from UoEs and 24 teacher educators from ECs.

(N = 45) Distribution		Number of Teacher
Gender	Male	5 (11.11%)
	Female	40 (88.88%)
Age	26-30 years	6 (13.33%)
	31-40 years	24 (53.33%)
	41-50 years	8 (17.77%)
	51-60 years	7 (15.55%)
	0-2 years	3 (6.66%)
Years of Teaching Experience	3-5 years	4 (8.88%)
	6-10 years	15 (33.33%)
	11-20 years	14 (31.11%)
	20-30 years	5 (11.11%)
Type of Teacher Educator	More than 30 years	4 (8.88%)
	Teacher of University of Education	21 (46.66%)
	Teacher of Education Colleges	24 (53.33%)

Table 1 Participants of the Quantitative Study

Participants of the Qualitative Study

At the end of the quantitative survey, the participants were asked if they would like to participate voluntarily in the follow-up qualitative study and if they agreed to participate, they were requested to give the contact information (phone number or email address). The selection of the participants for the semi-structured interview was done by the first researcher. Five participants volunteered to participate in the semi-structured interview. All the volunteers were teacher educators from ECs. The interviews were conducted in the Myanmar language.

Parti- pants (Ps)	Working Orga- nization	Faculty	Position	Qualification	Total Teach- ing Service (Years)	Years of teaching experience as school teacher
P 1	Mandalay EC	Educational Stud- ies	Assistant Lec- turer	M.Ed	13	4
P 2	Meikhtila EC	Methodology	Lecturer	M.Ed	15	6
P 3	Sagaing EC	Educational Psy- chology	Assistant Lec- turer	M.Ed	11	3
P 4	Magway EC	Methodology	Assistant Lec- turer	M.Ed	10	5
P 5	Lashio EC	Methodology	Assistant Lec- turer	M.Ed	9	4

Table 2 Participants of the Qualitative Study

Findings

Quantitative Findings

LS Knowledge of Myanmar Teachers

As it has already been mentioned 47% of the participants selected the “Yes” option to the question “Do you know what LS is?” while 53% of the sample selected “No”. The results revealed that all the participating teacher educators have knowledge of LS, while none of the participating schoolteachers do.

LS Knowledge of Myanmar Teachers

Figure 1 shows what percentages of participating TEs responded to the different statements of the survey either on the strongly agree/agree side (red bars), or on the strongly disagree/disagree side (blue bars) or were undecided (green bars). The participants agreed unanimously and strongly that they benefited from practicing LS in terms of discussing student teachers’ learning, sharing teaching pedagogies with their colleagues, learning from each other and having a chance to visit each other’s classroom. However, they do not fully agree that they were able to practice LS regularly and that they received adequate administrative support to do so.

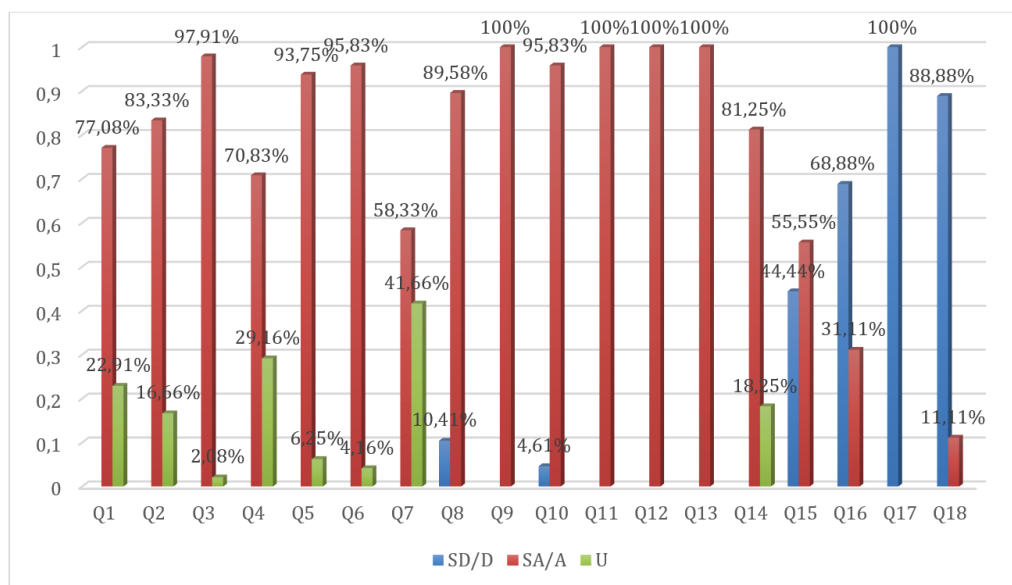


Figure 1 Teacher Educators’ perspectives on LS practice. Note. SD/D = Strongly Disagree/Disagree, SA/A = Strongly Agree/Agree, U = Undecided

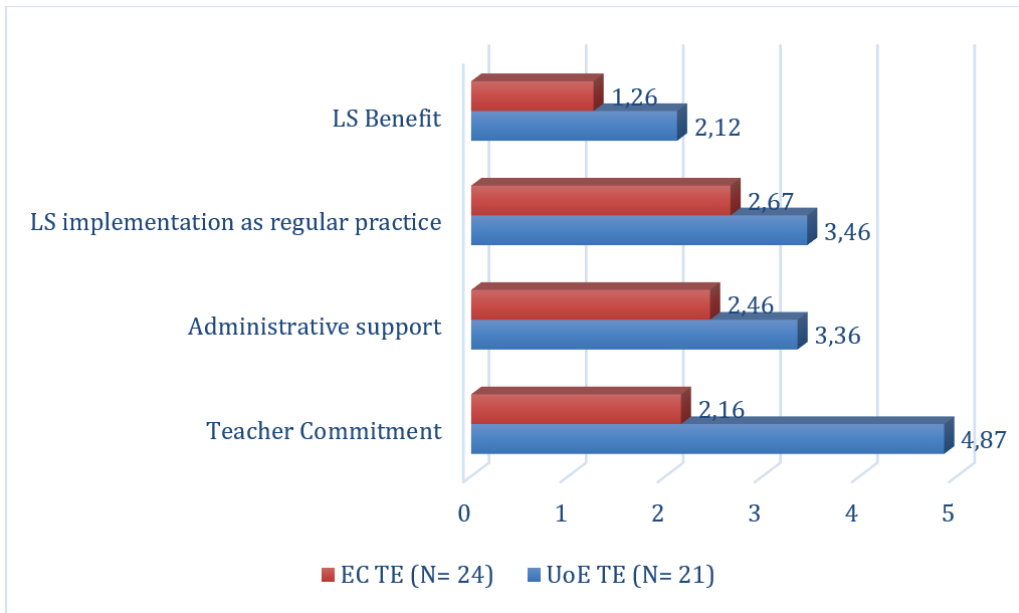


Figure 2 Comparison of the perspectives of UoE TEs and EC TEs on the LS practice. Note: Mean values on a 1–5 scale where 1 corresponds to “strongly agree” and 5 “strongly disagree”

Out of two types of teacher training institutions, ECs received both JICA training and EfECT training and ECs started practicing LS earlier than UoEs. This is why the two groups’ LS practices were compared in light of the data collected. Figure 2 shows the results of the comparison of two groups’ perspectives. Questions 1-14 focuses on the perceived benefits of LS, Q15 on LS as a regular practice, Q16-17 on administrative support and Q18 on teacher commitment. When asked about their perspectives on LS benefits, UoE TEs are less convinced of the benefits of LS than EC TEs, and, accordingly, they practice it less regularly. The responses also show that EC TEs received more administrative support than UoE TEs did. The data shows that receiving more training, stronger administrative support and an extended period of time to practice LS makes it a more accepted and positively regarded practice among TEs. The vast gap in how the two groups are committed to LS is most striking and begs further research.

Qualitative Findings

The qualitative findings provided detailed insights into the main themes, all depicted in Figure 3, i.e. participants’ LS knowledge, their LS experiences, LS benefits and challenges of LS implementation.

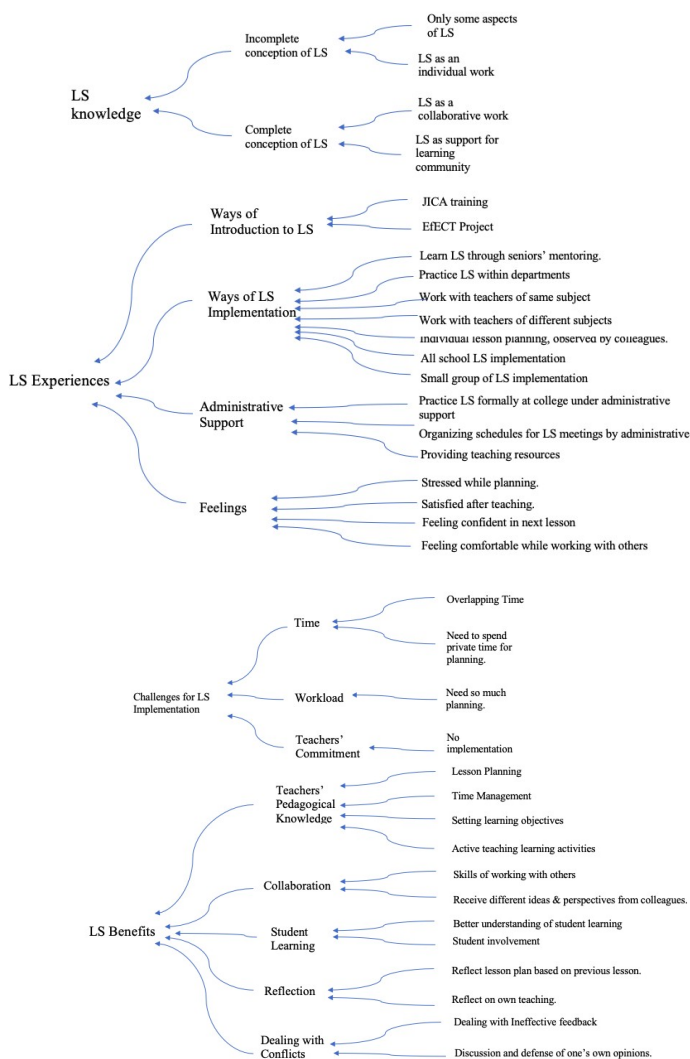


Figure 3 Thematic map of sub-concepts, concepts and main themes emerging from the interviews

Teacher Educators' Understanding of LS

Related to the LS understanding of teacher educators, the data reveals that teacher educators have varied understandings of LS. Some participants described only some aspects of LS, i.e. pre-learning for the lesson (i.e. research for the lesson by pre-reading) lesson planning, reviewing and reflection. One of the participants mentioned that lesson study is essential for every teacher and lesson planning helps teachers improve their teaching. Another explained that their understand-

ing of LS stems from their implementation experience. In their Education College, they practice LS in such a way that one teacher plans a lesson individually, then others review the plan and give suggestions how it could be improved. After that, he/she teaches the lesson, and others observe the lesson. Then, the observers give feedback and he/ she reflects on the lesson. Finally, the teachers discuss how to improve the lesson plan collaboratively. Some of the participants understand LS as individual work, following the steps of the LS process, while some understand LS to be collaborative work.

Some of the participants believed that LS can enhance teachers' learning communities. It can be seen in the following answer: *"LS is one of the CPD activities of teachers, which encourages them to build a learning society."* (Participant 5).

Some participants gave a detailed explanation of LS:

"In my opinion, Lesson Study is the most important activity in teaching. We need to discuss the lesson plan and how to teach it, which activity we should use, what the time limit should be and how we should assess learning. And then, we observe others teaching it and then we have a reflective session and discuss again how to improve the plan and teaching the next time. It is important and essential for the teaching-learning process." (Participant 1).

"Lesson Study is a professional development activity that involves teachers working in small groups to plan lessons that address a shared learning goal for pupils. They then deliver these lessons while their peers observe and then refine the lesson plans based on feedback and review." (Participant 4).

LS Implementation

Myanmar teacher educators had LS experiences from two international projects, the SCCA and the EfECT projects. Right after the SCCA project, teacher educators practiced LS as a whole college project under the leadership of college administration. Only some of the teacher educators received direct training from the SCCA project. They shared their LS experience with their colleagues who did not receive any training and also initiated LS implementation at their colleges. This form of implementation is reflected in the following answer:

"I haven't received LS training directly, but I learned it from my seniors who received it. They initiated LS practice formally under the supervision of the heads of the departments. In this way, I have LS experiences" (Participant 3).

The data also reveals that each Education College has a different style of grouping the participating members into LS teams. In some colleges, the LS teams consist of the teachers of the same subject. In some, multidisciplinary LS teams were set up. Related to that, one participant commented that they implemented LS with the colleagues from the same department. The other participants said that their LS teams were multidisciplinary

As far as administrative support is concerned, when teacher educators were implementing LS during the international projects, the administrators arranged time and space for LS meetings and classroom observations. Moreover, they provided the teaching aids and other necessary documents.

“When we practiced LS, we got some administrative support. The administrators planned schedules and spaces for LS meetings and classroom observation.” (Participants 4).

“The heads of the departments planned LS implementation, e.g., what time we have meeting, space arrangement for the meeting, time for classroom observation. Moreover, they also provided teaching aids and other necessary things.” (Participant 5).

But later on, the support of the administrators started to decrease. Along with the decrease in the momentum of administrative support, the momentum of LS implementation also decreased. In some ECs, the implementation of LS *stopped*.

“Right after the projects we implemented LS, as we still had administrative support. But later we were not able to practice LS as a routine because the administrative support stopped.” (Participant 2).

Benefits of LS

Participating Myanmar teacher educators claimed that LS improved their pedagogical knowledge rather than their subject knowledge. According to their perceptions, the most prominent benefit of LS is that it improved lesson planning:

“Back then, I couldn’t plan lessons very well because I am from the academic department⁵ and don’t have any pedagogical background. Through having LS experiences, I got to understand how to plan lessons systematically, how to consider what kinds of learning objectives to set and how to achieve these objectives” (Participant 1).

“LS has changed my lesson planning procedure. When I plan a lesson, I write down what I would do, I mean, even the teaching activities, for every single

⁵ There are generally three types of teacher educators in Myanmar, namely academic teacher educators, methodology teacher educators and co-curriculum teacher educators. Out of the three, the teachers of academic subjects do not need to have prior pedagogical training and school teaching practice. (Borg et al., 2018).

minute. And when I teach, I try to follow this plan as closely as I can. As a result, I have improved not only at lesson planning but also at time management.” (Participant 4).

Moreover, the participants believed that LS can help them to improve their teaching skills and their understanding of student learning and student involvement. It can be seen in the following two excerpts:

“I think that I am able to create some teaching and learning activities which enhance student involvement because of LS.” (Participant 5).

“In my opinion, I get a better understanding of student learning because I observe student learning throughout the teaching period. It’s also the benefit of LS.” (Participant 1).

Two participants viewed their improved collaboration and reflective skills as benefits of LS implementation, as mentioned in the excerpts below:

“Because in the LS process we plan lessons together, observe each other and discuss how the lesson went after teaching, I think that I am getting to understand how to work collaboratively with my colleagues and we can learn from each other.” (Participant 3).

“When we practice LS, we reflect on how teaching went in the previous lesson and try to improve on the weaknesses in the next lesson.” (Participant 4).

Moreover, the TEs improved their ability to deal with the conflicts within the LS group, as it is revealed in the following answers:

“Because of the nature of LS, we need to work collaboratively with colleagues. Sometimes, we have some disagreements. I have learned how to harmonize my ideas with their ideas positively and productively throughout the LS process.” (Participant 3).

“In the discussion/reflection stage of the LS cycle, when we give feedback and comment on each other’s teaching, I have learned how to give feedback positively.” (Participant 1).

With regard to the feelings of LS practitioners, the findings are interesting. Their feelings shift depending on the steps of the LS cycle. They feel stressed while planning the lesson and teaching it, but after teaching, they feel satisfied and confident about the next lesson. Moreover, they feel more comfortable while working with close colleagues than while working with colleagues from different departments. This can be seen in the following statements provided by the interviewees:

“I can learn a lot through LS but I feel super stressed when I plan for teaching and when I’m teaching because my colleagues might judge my teaching.” (Participant 4).

“Although I felt stressed during planning and teaching, I felt confident and ready for next lesson.” (Participant 2).

“In my experience, I feel more comfortable while working with my close colleagues than I do when working with colleagues from other departments.” (Participant 1).

Challenges of LS Implementation

The interview data show that the momentum of LS implementation decreased some years after the projects had terminated. The implementation of LS posed several challenges for TEs at ECs. Time management issues, TEs’ heavy workload, the lack of TEs’ commitment to LS and change in administrative policy all proved to be serious hindrances, as the following responses show:

“Right after finishing the project, we practiced LS widely and productively. The administrative staff organized the schedules for LS and also provided some of the required materials for LS. But, after some time, we did not practice LS because the administration stopped organizing the LS schedules.” (Participant 5).

“Right after the SCCA project, I was excited to share LS experiences and initiate LS practice in our college. But, after some time, we experienced many challenges, especially lack of administrative support. Consequently, I became less enthusiastic about LS.” (Participant 1).

“As you know, LS demands so much planning. We often had to spend even our own, private time besides the working time on planning. Consequently, we were getting tired.” (Participant 2).

“In my opinion, it depends on the participants’ commitment. When implementing LS was official, administrative policy, we practiced LS according to the guidelines of the administrators. Informally, we could not practice it, because we became less committed to LS implementation without the administrative policy.” (Participant 3).

Discussion

In this study, we intended to investigate Myanmar teachers’ and teacher educators’ LS practice as a regular PD activity, but one of our main findings was that teachers do not have any knowledge of LS, so the main body of evidence was collected on teacher educators LS practices. We used an explanatory sequential research design and a mixed research method in order that the quantitative data could yield a gen-

eral view of Myanmar teacher educators' LS practices and the qualitative data could provide an in-depth exploration of teacher educators' LS practices.

In response to RQ 1 "How do Myanmar teachers understand what LS is?", the quantitative data gave the general information that TEs, but only them, are familiar with the term "LS". The qualitative data explained in detail how they understand what LS is. We found that while some of the teacher educators understand the whole LS process, others have limited knowledge and experiences of LS. Some view LS as an individual professional development practice instead of a collaborative one. One of the teacher educators views LS as a tool to enhance teachers' learning community.

Related to RQ 2 "How is LS implemented in ECs and UoEs and what challenges are posed?" the quantitative data revealed that some teacher educators do not practice LS regularly while some do. The LS study teams stopped their operation in some institutions altogether after the international projects had terminated. Moreover, the data shows that administrative support for LS has decreased since the projects terminated and, consequently, so has teacher educators' commitment to LS. TEs named four factors, namely their limited time, their heavy workload, their lack of commitment to implementing LS, and the decline in administrative support that prevented them from practicing LS as a regular professional development activity.

Related to RQ 3 "How do Myanmar teachers perceive LS as professional development practice?", it was found that Myanmar teacher educators think that LS has benefits as a regular professional development practice. Based on the qualitative data, teacher educators perceive that LS can offer them some benefits such as improving their pedagogical knowledge, opportunities for collaboration, enhancement of student learning, developing their reflective skills and helping them to resolve conflicts.

The findings of this study confirm the findings of the study of Yin Mar Win (2022), which found that among Myanmar teachers, some teacher educators have a thorough knowledge of LS, whereas others have only incomplete knowledge of this concept. This data also agrees with Seleznyov's (2018) literature review, which concluded that teachers have overall positive attitudes towards the benefits of LS as a professional development practice. Moreover, the findings coincide with those of the study of Samaranayake et al., (2018), which claims that LS experiences facilitate sustainable change in teachers' collaboration. Moreover, Aas

(2020) points out that LS improves teachers' understanding of student learning, which is in agreement with the findings of this study. Calleja and Formosa's (2020) study shows that LS can improve teacher's communication skills, which this study also confirms. The data also confirms the claims of the studies of Calleja and Formosa (2020) and Mayrhofer (2018), which show that LS can enhance teacher collaborative skills and reflective skills.

However, in contrast with Lewanowski-Breen, Shuilleabhain and Meehan (2020) study, which suggested that LS can help to establish sustainable professional learning communities and enhance their activities, this study found that the momentum of LS implementation decreased some years after the international projects had terminated due to factors such as time management issues, TEs' heavy workload, TEs' willingness and change in administrative policy.

Grimsmæth and Hallås (2015) pointed out that when LS, a global pedagogical idea, is brought into a local context, it is required that the global LS practice be adapted to the local practices. This study finds that when LS was brought into the Myanmar context, the way of its introduction was adapted to the local context: it was introduced in a strictly top-down fashion, befitting the centralized education system of Myanmar. The central government introduced LS through the international projects (the top-down approach) instead of it being introduced through bottom-up initiatives.

This study found that the factors needed for sustainable LS implementation in Myanmar are scheduling time for it, increasing LS practitioners' commitment and providing administrative support and policy. This is in agreement with the findings of the studies of Chen & Zhang (2019), Gill et al. (2005, p. 142, as cited in Saito, 2012), and Van Den Boom-Muilenburg et al. (2022), which identify time management for LS practice, voluntary teacher participation and adequate local governmental support as the crucial factors for successful LS implementation.

Conclusion

Myanmar has introduced LS through two international projects, namely the JICA project and EfECT project. This study explored how teacher educators practice LS as a regular professional development activity. The findings show that teacher educators from ECs and UoEs are familiar with the concept of LS and practice it to some extent. However, ways of implementing LS differ in each EC and UoE. Most of the participating teacher educators agreed that LS has benefits for their

professional development. However, LS implementation cannot be fully integrated into the Myanmar education system due to many factors, most importantly inadequate administrative support, TEs' heavy workload and limited time. As regards future studies, it is necessary to investigate the possible methods for enhancing the sustainability of LS implementation. This research offers insights for practitioners and policymakers, highlighting the necessity of both a favorable perception of new methods among practitioners and their commitment to using them in their practice, alongside robust administrative support for the successful integration of these innovations into a new context.

Limitations

We acknowledge several limitations of the study. The most significant limitation was our sampling method. This study was conducted during the Covid-19 pandemic and a dire political situation in Myanmar. Consequently, we had to apply the convenience sampling method and could not reach a wider sample of the participants. Therefore, the representativeness of the sample could not be ensured. Moreover, this study could not explore how school teachers understand and practice LS, because the accessible sample of school teachers was very small, compared with their whole population, and, most importantly, none of them in the sample had any knowledge of LS. Another limitation of this study is that our data is limited to participants' self-reports. In order to explore the LS practice of the participants in-depth, it would be crucial to use observation.

References

- Aas, H. K. (2023). Professional development for inclusive and adaptive education: Lesson Study in a Norwegian context. *Professional Development in Education*, 49(3), 491–505. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850509>
- Calleja, J. & Formosa, L. (2020). Teacher change through cognitive conflicts: The case of an art lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(4), 383–395. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2020-0028>
- Chen, X. & Zhang, Y. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia. *European Journal of Education*, 54(2), 189–201. <https://doi.org/10.1111/ejed.12334>
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). Challenges to Importing Japanese Lesson Study: Concerns, Misconceptions, and Nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520–525. <https://doi.org/10.1177/003172170408500710>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Conceição, T., Baptista, M. & Da Ponte, J. P. (2019). Lesson study as a trigger for preservice physics and chemistry teachers' learning about inquiry tasks and classroom communication. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 79–96. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2018-0081>
- Dudley, P. (2011). *Lesson Study a Handbook*. www.lessonstudy.co.uk
- Druken, B. K. (2015). Social capital, social networks, and lesson study: Sustaining mathematics lesson study practices. In Bartell, T. G., Bieda, K. N., Putnam, R. T., Bradfield, K. & Dominguez, H. (Eds.), *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 663–670). Michigan State University.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393–405. <https://doi.org/10.1177/002248702237394>
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65–83.
- Grimsmæth, G. & Hallås, B. O. (2015). Lesson study model: The challenge of transforming a global idea into local practice. *Policy Futures in Education*, 14(1), 109–122. <https://doi.org/10.1177/1478210315612649>
- Japan International Cooperation Agency (JICA) (n.d.). *Summary of Terminal Evaluation* https://www2.jica.go.jp/en/evaluation/pdf/2007_0601832_3_f.pdf

- Khokhotva, O. & Elempuru Albizuri, I. (2020). Teachers' educational beliefs change through lesson study: Implications for school culture. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(4), 317–331. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2020-0016>
- Kyngäs, H., Mikkonen, K. & Kääriäinen, M. (Eds.). (2020). *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6>
- Mayrhofer, E. (2019). Lesson study and teachers' beliefs: How a Bourdieuan perspective could make a difference. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 19–33. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2018-0091>
- Marsigit, R. H., Sugiman, S. & Ningrum, R. K. (2019). Teachers' Readiness in Implementing Lesson Study. *Journal of Physics: Conference Series*, 1320(1), 012079. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1320/1/012079>
- Ministry of Education (2016). *National Education Strategic Plan*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf
- Lall, M. (2020). *Myanmar's Education Reforms: A Pathway to Social Justice?* UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787353695>
- Lewanowski-Breen, E., Ni Shuilleabhain, A. & Meehan, M. (2020). Lesson study and the long-term impact on teacher professional community development. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(1), 89–101. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0059>
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A handbook of teacher-led instructional change*. Research for Better Schools Inc.
- Lim, C., Lee, C., Saito, E. & Syed Haron, S. (2011). Taking stock of Lesson Study as a platform for teacher development in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 353–365. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614683>
- Saito, E. (2012). Strategies to promote lesson study in developing countries. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 565–576. <https://doi.org/10.1108/09513541211251398>
- Samaranayake, G., Premadasa, K., Amarasinghe, R. & Paneru, K. (2018). Teacher change through Lesson Study collaboration. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(4), 263–276. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2017-0055>
- Seleznyov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: Evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 2–18. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2018-0061>

- Shepherd, A. V. (2019). Integrating lesson study in Myanmar teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 34–47. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2018-0024>
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T. & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.
- Subadi, T., Khotimah, R. P. & Sutarni, S. (2013). A Lesson Study as a Development Model of Professional Teachers. *International Journal of Education*, 5(2), 101–114. <https://doi.org/10.5296/ije.v5i2.3831>
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM*, 48(4), 513–526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Wolthuis, F., Van Veen, K., De Vries, S. & Hubers, M. D. (2020). Between lethal and local adaptation: Lesson study as an organizational routine. *International Journal of Educational Research*, 100, 101534. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101534>
- Wood, P., Fox, A., Norton, J. & Tas, M. (2017). The Experience of Lesson Study in the UK. In Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. M. & Riel, M. M. (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 203–220). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_13
- Van Den Boom-Muilenburg, S. N., De Vries, S., Van Veen, K., Poortman, C. & Schildkamp, K. (2022). Leadership practices and sustained lesson study. *Educational Research*, 64(3), 295–316. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2090982>
- Yin Mar Win (2022). Teacher educators' understanding of integrating lesson study into pre-service teacher education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4(2), 52–61. <https://doi.org/10.1556/2059.2021.00047>

A tanórákutatásról mint szakmai fejlődési gyakorlatról: Mianmari tanárképzők perspektívái

A tanórákutatás egy olyan innovatív szakmai fejlődési gyakorlat, amelynek keretében a tanárok együttműködve dolgoznak ki egy óratervet, megtartják és megfigyelik az órát, hogy adatokat gyűjtsenek a diákok tanulásáról, majd megfigyeléseiket felhasználják az óra tökéletesítéséhez. A tanórákutatást nemzetközi projektek segítségével vezették be a mianmari oktatásba és tanárképzésbe. A projektek zárása után azonban alig végeztek olyan kutatásokat, amelyek a tanórákutatást mint rendszeres szakmai fejlődési gyakorlatot vizsgálták volna. Jelen tanulmány célja, hogy pótolja ezt a hiányt, feltárva a mianmari tanárok és tanárképzők tanórákutatásról alkotott felfogását, a tanórákutatás alkalmazásának gyakorlatát, előnyeit és a hosszútávú, fenntartható gyakorlatként történő meggyökereztetésével kapcsolatos kihívásokat. A tanulmány alapját képező kutatásban vegyes módszertant alkalmaztunk, a kvantitatív vizsgálathoz online kérdőíves felmérést végeztünk, majd a kvalitatív vizsgálathoz félig strukturált interjúkat bonyolítottunk le. A félig strukturált interjúk eredményei kiegészítik a kérdőíves vizsgálat eredményeit, és mélyebb magyarázatot adnak az alábbi négy téma mentén: a tanórákutatással kapcsolatos ismeretek, tapasztalatok, a módszer nyújtotta előnyök és a módszer bevezetésének kihívásai. A kvantitatív kutatási eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők 47%-a, vagyis az összes részt vevő tanárképző ismeri a módszert, míg a résztvevők 53%-ának, vagyis az összes közoktatásban dolgozó részt vevő pedagógusnak nincs ismerete róla. Ezért a tanulmány fókuszába a tanárképzők tanórákutatással kapcsolatos felfogása, percepciói, gyakorlata és tapasztalatai kerültek. Bár a módszer értelmezésében vannak kisebb eltérések, megítélése alapvetően igen pozitív. Ennek ellenére a nemzetközi projektek befejezése óta a tanórákutatás alkalmazása ritkult a résztvevők gyakorlatában, mert az adminisztratív támogatás erőteljesen csökkent, ami saját elköteleződésük csökkenését vonta maga után. A tanulmány rávilágíthat azokra tényezőkre, amelyek egy új, innovatívnak nevezhető módszer bevezetésének, adaptációjának sikerességét meghatározzák.

Kulcsszavak: tanórákutatás, szakmai fejlődés, tanárképzők

Appendix 1

Online Survey Questionnaire

Please provide some basic information about yourself.

1. gender
 - male
 - female
2. Age
 - 20-25 years
 - 26-30 years
 - 31-40 years
 - 41-50 years
 - 51-60 years
3. Total Year of Teaching experience
 - 0-2
 - 3-5
 - 6-10
 - 11- 20
 - 20-30
 - more than 30
4. Working Organization
 - University of Education
 - Education College
 - School
5. Do you know what LS is?
 - Yes
 - No

Content

Item	Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
1 LS was a productive use of my time.					
2 LS raised ideas that will influence my own classroom instruction.					
3 LS made me want to learn more about the subjects I teach.					
4 LS increased my understanding of students' learning processes in the subject.					
5 LS contributed to my own knowledge about teaching the subject.					
6 LS contributed to my own knowledge about teaching the subject.					
7 LS enabled me to examine the curriculum more carefully.					
8 LS increased collegiality amongst colleagues.					
9 LS has made it easier for colleagues to visit each					

- other's classrooms.
LS has made me less afraid
10 of opening my lessons to
others to observe.
LS has increased the fre-
11 quency with which col-
leagues meet and discuss
teaching pedagogies.
LS has increased the fre-
12 quency with which col-
leagues share and discuss
students' learning.
LS offers me the opportun-
13 ity to learn from col-
leagues and grow profes-
sionally.
LS generated useful re-
14 sources for my own teach-
ing.
15 Teachers practice LS as a
PD routine.
The administration
16 provides adequate support
to teachers for LS imple-
mentation.
17 Timetable flexibilities en-
able teachers to meet regu-
larly.
18 Teachers are committed to
LS implementation
-

Műhelyek, tanuló közösségek

A mentor mint iránytű. A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram hatása az alacsony státusú diákok jövőképeire, tanulmányi aspirációikra

Papp Hunor¹ – Alter Emese² – Godó Katalin³ – Ceglédi Tímea⁴

¹ a Debreceni Egyetem CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program, oktatáskutató gyakornoka, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutatója, papphunor76@gmail.com

² a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, PhD-hallgatója, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutatója, emesealter@gmail.com

³ a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, PhD-hallgatója, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutatója, katalin1en@gmail.com

⁴ a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar adjunktusa, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), pillérvezetője, ceglledi.timea@arts.unideb.hu

Kutatásunk célja a Tanítsunk Magyarországért mentorprogram (TM) egy speciális problématerületre, a pályaválasztás előtt álló diákok kilátásaira, pályaaorientációs értékeire, valamint továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatásának vizsgálata. A kvantitatív kutatás során saját szerkesztésű kérdőívvel vizsgáltuk a mentorált és nem mentorált diákok tanulmányi elvárásait, valamint szüleik és pedagógusaik szerepét a diákok szemszögéből. A 2021/2022-es tanév második félévében végzett felmérés során 206 fő hetedik és nyolcadik osztályos általános iskolás diákkal vett fel adatokat a TM-program hatását vizsgáló Discovery of the Hidden Value of Mentoring (DHVM) nevű kutatócsoport. Az adatok elemzése során leíró statisztikákat, átlag-összehasonlítást, kereszttábla-elemzést, valamint bináris logisztikus regresszióelemzést alkalmaztunk. Az eredmények igazolták, hogy a program sikeresen vonja be a hátrányos helyzetű diákokat, akiknek az életében a mentorok fontos szerepet töltenek be, azonban a továbbtanulási döntés legerősebb prediktora még a mentorprogramban való részvétel mellett is a család anyagi helyzete és a tanulók jegyei.

Kulcsszavak: Tanítsunk Magyarországért; mentorálás; továbbtanulás; kedvezőtlen társadalmi helyzet; pályaválasztás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.03

Bevezetés

A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram (a továbbiakban TM) hazai szinten az egyik legtöbb általános iskolás diákot összefogó, országos hálózattal rendelkező mentorprogram (Tanítsunk Magyarországért, 2023). A program országszerte 104 általános iskola közoktatásból való lemorzsolódásban fokozottan veszélyeztetett diákjainak nyújt segítséget a pályaválasztás során, keretei között 17 egyetem hallgatói tevékenykednek mentorként (Tanítsunk Magyarországért, 2022).

A TM 2019-es indulása óta jelent kapcsolatot a felsőoktatás és a közoktatás között, így mostanra mérhetővé váltak a mentorálás hatásai. Tanulmányunk célja a mentorprogram pályaválasztás előtt álló diákok kilátásaira, pályaeorientációs értékeire, valamint továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatásának vizsgálata a mentoráltak szemszögéből.

Elméleti háttér

Az alacsony társadalmi státusú diákok pályaválasztásának kihívásai, a pályaeorientációt befolyásoló faktorok

A tanulók lemorzsolódása és a célt tévesztett pályaválasztás jelentős veszélyeket hordoz a képzésből kilépő személy és a közösség számára egyaránt (Alter, 2022; Bempechat & Shernoff, 2012; Hegyi Halmos, 2015). A TM mentorprogram célja feltételhez kötött segélyprogramként (Conditional Cash Transfers, CCT) támogatni a hátrányos helyzetű tanulók pályaválasztását és csökkenteni a lemorzsolódást. Ezt nem pusztán pénzügyi ösztönzők segítségével, hanem kortárskapcsolatra épülő szolgáltatásokkal teszi, ezzel elősegítve a tartós eredményt. A siker a társadalom közös érdeke. Ahogy azt Kozma Tamásnál (2002) olvashatjuk, a kisebbségek és perifériára szorult társadalmi csoportok „expanziós tartalékként” foghatók fel az oktatási rendszer és a gazdaság számára. E csoport sikeres oktatása jelenünk egyik legegésőbb gazdaság- és oktatáspolitikai kérdésévé vált (György, 2012), hiszen a Brookings kutatóintézet gazdasági kimutatása, a World Bank és Polónyi István kutatásai szerint az oktatás a legjobb hozammal megtérülő befektetés mind az egyén, mind pedig a társadalom számára (Greenstone & Looney, 2011; Polónyi, 2016; 2018). Ezenfelül a perifériára szorult társadalmi csoportok oktatásának sikerre vagy kudarcra jótékony hatással van nemcsak az érintett diákokra, hanem a velük egy iskolába vagy osztályba járó, jobb helyzetű gyerekekre, valamint szüleikre

és pedagógusaikra is (Kovács et al., 2022; Ceglédi et al., 2020; Pusztai, 2011; Torgyik, 2009; L. Ritók, 2009; Ceglédi, 2022).

De milyen tényezők állnak a különböző társadalmi háttérű tanulók eltérő iskolai eredményessége mögött (Kiss & Vastagh, 2021)? A következőkben az eltérő továbbtanulási törekvések és társadalmi mobilitási kísérletek sikerességét befolyásoló főbb tényezőket vesszük sorra, Fényes (2000) tanulmányában bemutatott rendszer alapján:

1. modell: A kognitív hátrányok elmélete (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000, Engler, 2010):

Bourdieu (1977) kulturális reprodukció elmélete alapján megállapíthatjuk, hogy az iskola konzerválja az egyenlőtlenségeket. Ezzel egybecseng Pusztai (2020) kutatásának eredménye is, miszerint az intézmények jó ízlésként, értéként, teljesítményként értelmezik a társadalmi osztályhoz tartozást (Pusztai, 2020), így az iskolák származáshoz, anyagi és szociális státushoz igazított elvárásaikkal, előfeltévéseikkel egyszerre kódolják az osztályhoz tartozó attitűdöt és nehezítik meg az alacsony szocioökonómiai státusú diákok mobilitását. Bourdieu (1977) elmélete szerint a mobilitásban hátráltatott diákok saját családjuk mikrokultúrájának, értékrendjének hordozásával és továbbörökítésével szembekerülnek az oktatási rendszer intézményi habitusával, mely elsősorban a középosztálybeli családok értékrendjével mutat összhangot. Az iskola világába belépő alacsony szocioökonómiai státusú gyermekek így komoly dilemmával találkoznak: két lehetőség közül kell választaniuk, ahol vagy hátrahagyják a családjukra jellemző, az elsődleges szocializáció során átvett kultúrájukat és habitusukat az új közösség értékrendjének átvétele érdekében (akkulturáció) vagy „idegenek maradnak a paradicsomban” (Reay et al., 2009, p. 1104), vagyis perifériára szorulnak, s így nehézséget okoz számukra az új közösség értékrendjének elsajátítása (György, 2012; Ceglédi, 2018, Haficova et al., 2020; Bourdieu, 1977; Engler, 2010; Ferge, 2015). Ugyanakkor olyan megközelítés is ismert, amely szerint előnyösek lehetnek a hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók olyan családból hozott értékei, mint a szorgalom, tisztelet (Ceglédi, 2018).

2. modell: Az eltérő attitűd, illetve kockázatvállalási hajlandóság modellje; relatív deprivációs modell (Ferge, 1985; Fényes, 2000):

A modell szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó tanulók eltérő attitűdje hat továbbtanulási törekvéseikre azonos iskolai eredmények esetében is (Boudon, 1998; Vergolini & Vlach, 2016; Ceglédi, 2018). Így az egyes magas presz-

tízszű végzettségekhez társított előzetes megítélés közvetetten határozza meg az elért végzettséget (Fényes, 2000). Ezt az elméletet látszik igazolni a felsőoktatásban képviseltetett társadalmi rétegek aránya is. A felsőoktatásba jelentkezők kevesebb, mint 1 százaléka kapott többletpontot 2015 után hátrányos helyzetére hivatkozva, míg 2013-ban még 6,8 százalék volt az így többletponthoz jutók aránya (Proity, 2021). Gyakran a veszélyeztetett rétegek sincsenek tisztában saját depri-váltságukkal, mivel saját helyzetük felismerésétől is meg vannak fosztva az elégséges oktatás és alapvető ellátás hiánya miatt (Ferge, 1985; Pusztai et al., 2018). Emellett a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet igazolását átszervező 2013-ban bevezetett rendelkezések is negatívan befolyásolták ezen rétegek felsőoktatási inklúzióját (Proity, 2021; Varga A., 2014).

3. modell: Racionális döntéseméleti magyarázat az eltérő továbbtanulási hajlandóságra (Goldthorpe, 1998; Tódor, 2022; Boudon, 1998; Farkas, 2006; Fényes 2000; Engler, 2010; Fejes, 2013):

A harmadik, racionális döntéseméleti modell egyben önszelekciós modell is, mivel a diákok döntéseit értékek, költségek és kockázatok dimenziók mentén értelmezi. A modell szerint az alacsonyabb státusú diákok és szülők egyes továbbtanulási törekvéseket már azelőtt elvetnek, hogy annak tevélegesen nekikezdek volna, így a nagyobb kihívást, nagyobb státust jelentő képzési formák és oktatási szintek elvetésével már a jelentkezés előtt kirekesztik magukat egyes képzésekről. A racionális döntéseméleti modell mellett az információhiány is nagy szelektáló erőt jelent ezen családok számára, így nem mindenki számára érhető el a szabad intézményválasztás (Ferge, 2015; Fejes, 2013; Ceglédi, 2018).

A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram előzményei és a mentorálás szerepe

A közoktatásból való lemorzsolódásban veszélyeztetett réteg intézményes keretek között működő megtartó mentorálása viszonylag korán, 1904-ben megjelent az USA-ban (Bander et al., 2015). Ilyen a *Big Brothers Big Sisters of America* (továbbiakban BBBSA), egy, az Egyesült Államok teljes területén átfogóan tevékenykedő mentorprogram, melyre a Tanítsunk Magyarorszáért program egyik mintaadójaként is tekinthetünk. A mentorálás bizonyítottan hatékony (Bander et al., 2015; Godó, 2021; Horváth A., 2023; Horváth G., 2023), ugyanakkor rendkívül költséges folyamat, hiszen a közös munka sikere nagyban múlik a hasonló érdeklődésen alapuló bonyolult csoportösszetétel, s a módszer kiscsoportos foglalkozások formájában működik a leghatékonyabban (Horváth & Boda, 2021). Ezért a mentorálás mint

munkaforma hazai szinten az elmúlt évekig nem tudott országosan, maradandóan gyökeret eresztetni a közoktatásban, hanem inkább a vállalati szférában (Bencsik & Juhász, 2017), majd a felsőoktatásban (például HÖÖK mentorprogram) érvényesült.

Megfigyelhető, hogy a mentorok főként tisztántúli, azon belül legkoncentráltabban az északi és északkeleti régióban vannak jelen. Ennek az az oka, hogy ezekben a régiókban laknak legnagyobb arányban hátrányos helyzetű családok (OH, 2022; Kovács, 2022; Varga, 2022), így ez indokoltá teszi a program erőforrásainak erre a területre való fókuszálását. A következő térképen (1. ábra) a legmagasabb szegénységi kockázatú településeket pirossal jelöltük Kovács (2022) kutatása alapján. Ez a minta a Tanítsunk Magyarországért program területi kiterjedtségét bemutató térképre illesztve egyezést mutat.



1. ábra: A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram területi aktivitása.¹ (Forrás: Saját szerkesztés) (TM 2022/23 tanévre vonatkozó térképe² és Kovács [2022] szegénységi kockázat térképének összevetésével)

A mentorálás mint pedagógiai munkaforma közoktatásba való beépítése hiánypótló törekvésként értelmezhető, mivel a szakpolitikai, pályaaorientációs rend-

¹ Jelmagyarázat: Sárga: közepes szegénységi kockázatú terület; Piros: magas szegénységi kockázatú terület; Sötétvörös: kimagasló szegénységi kockázatú terület. (A kézzel jelölt területeken nem jelentős a szegénységi kockázat.)

² Az adatfelvételkor aktuális TM-térkép: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=489178473239315&set=a.250488690441629> (2022. 11. 21.)

szerek elszigetelten működtek (Borné Sarok, 2010), az információáramlás akadályozottan zajlott. Emellett önmagukban a pályorientációs szolgáltatások sem voltak kellően személyre szabottak, hiszen ha a pedagógusoknak lenne is idejük, képzést sajnos mindössze négy egyetemen kaphatnak a továbbtanulási törekvések felismeréséhez és támogatásához (Olteanu, 2022). Elmondható továbbá, hogy a céltévesztett pályorientációs támogatás (vagy annak teljes hiánya) fokozta az egyes szakokról való lemorzsolódást és a pályaelhagyást, hiszen gyakran nem belső hajtóerő, hanem a közvetlen környezet példái és a média által sugallt elvárások határozták meg a pályaválasztást (Borné Sarok, 2010).

A szülők támogatása igazoltan hozzájárul a tanulók sikerességéhez, azonban a hátrányos helyzetű családokban – az érzelmi támogatás ellenére is – korlátozottak a szülők lehetőségei a megfelelő pályorientációs tanácsok nyújtásában (Imre, 2015; Fejes, 2013; Ferge, 2015; Karlovitz, 2017; Ceglédi, 2018). Emellett a pedagógusoknak sincs kapacitásuk a személyre szabott pályorientációra. Ritkán zajlanak kötetlen, nem szakmai beszélgetések a tanárok és diákok között (Pusztai, 2009; Ceglédi, 2018), pedig a pedagógusokkal kialakított személyes kapcsolatnak hatalmas jelentősége lenne a diák sikerességében, különösen a hátrányokkal induló tanulók esetében (Pusztai, 2009; Haficova et al., 2020). Ezért jelenthet megoldást egy „félíg hivatalos személy”, egy mentor bevonása, aki kapcsolódik az intézményhez, ugyanakkor mégis képes távolságot tartani tőle (Godó, 2021).

Egy ilyen személy jelenléte azonban nemcsak közvetlenül, de a szülők bevonásával is segítheti a pedagógiai munkát. A rossz szülő-iskola kommunikációt gyakran a szülői túlterheltség (például több műszakos munkarend), az iskolától messze eső lakóhely, a korábbi rossz iskolai tapasztalatok és a kedvezőtlen anyagi helyzet magyarázhatja (Fejes, 2013). Ezáltal a diák lemaradásainak oka a tanulásnak alacsony értéket tulajdonító, nem megfelelő mértékben támogató közeg lehet. Ezért egy az intézményrendszerhez értéket kapcsoló, oktatást támogató közeg (például mentorcsoport) fokozhatja a gyermek iskolai sikerességét (Fejes, 2013), a mentor iskolához való pedagógusoknál gyengébb kötődése pedig segítheti a szülőkkel való közvetlenebb viszony kialakítását.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A témában releváns irodalom és ismeretanyag alapján a következő kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

K1. Milyen szerepet tölt be a mentorprogram a mentorált diákok életében, s hogyan ítélik meg a mentorukkal való kapcsolatukat, annak hatását?

H1.: Feltételezzük, hogy a diákok számára a mentor nagytestvér szerepben jelenik meg (Teachman & Paasch, 1998; Godó, 2021).

H2.: Feltételezzük, hogy a mentorált diákoktól a TM-mentor szüleiknél és pedagógusaiknál magasabb végzettség megszerzését várja el (Fényes, 2000; Bander et al., 2015).

H3.: Feltételezzük, hogy a mentorált diákok nagyobb arányban kapnak pályaválasztási tanácsokat TM-mentoruktól, mint szüleiktől és pedagógusaiktól (Antalné Szabó, 2021; Olteanu, 2022).

K2. Milyen különbségek jelentkeznek a mentorált és nem mentorált diákok között a továbbtanulási aspirációk és a pályaválasztással kapcsolatos elképzeléseik stabilizálásának tekintetében?

H4.: Feltételezzük, hogy a nem mentorált tanulókhöz képest a mentorált tanulók magasabb végzettség megszerzését tervezik, s nagyobb arányban terveznek érettségit adó képzésben továbbtanulni (Fejes et al., 2013; Bander et al., 2015).

H5.: Feltételezzük, hogy a mentorált diákok körében jelentősen nagyobb azok aránya, akik biztosak abban, hogy milyen foglalkozást szeretnének felnőttként, mint a nem mentoráltak között (Antalné Szabó, 2021; Horváth & Boda, 2021).

K3. Milyen faktorok magyarázzák a diákok azon döntését, hogy érettségit adó vagy érettségit nem adó középiskola típusba terveznek jelentkezni?

H6.: A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a mentorprogramban való részvétel jelentősen növeli az érettségit is adó középiskola-típusba való jelentkezés valószínűségét, mind a család anyagi helyzete, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben való részesülés, a szülők végzettsége, a tanulmányi átlag, s mind pedig a nemzetiség kontroll alatt tartása mellett is (Teachman & Paasch, 1998; Pusztai, 2009; Imre, 2015; Ferge, 2015; Antalné Szabó, 2021; Józsa, 2021).

Módszerek

Mérőeszköz

Kutatásunk a TM program hatását vizsgáló Discovery of the Hidden Value of Mentoring (a továbbiakban DHVM) kutatócsoport keretében zajlott.³ A csoport közös

³ A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés és Művelődéstudományi Intézetben működő, s az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) ernyője alatt 2021-ben létrejött alcsoport. Kutatócsoport-tagok: Alter Emese, Ceglédi Tímea, Godó Katalin, Godó Irén, Horváth Annamária, Papp Hunor és Tóth Emese.

mérőeszközt hozott létre, melyben a demográfiai kérdéseket az Országos kompetenciamérés (OH, 2022) itemei, a szülői bevonódást pedig a Kapocs folyóirat Értéktanteremtő gyermeknevelés különszámában⁴ szereplő (Bacsikai, 2020; Pusztai & Engler, 2020) kérdőívek itemei alapján hoztuk létre. A mérőeszköz összesen 247 itemet tartalmaz, melyből az általunk szerkesztett, a továbbtanulási aspirációkra vonatkozó kérdésblokk 37 itemből áll. Az adatok elemzése során leíró statisztikákat, átlag-összehasonlítást, keresztábra-elemzést, valamint bináris logisztikus regresszióelemzést alkalmaztunk az IBM SPSS 22. programcsomag segítségével.

Adatok

Az adatfelvételre a 2021/22-es tanév második félévében, személyesen került sor. A kérdőíveket online és (igény esetén) papíralapon töltöttük ki, minden alkalommal a szaktanár és a kutatócsoport egy képviselőjének jelenlétében. Mivel résztvevőink kiskorú diákok, az adatfelvételt megelőzően szüleiket informált beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk a kutatás részleteiről, s kértük engedélyüket. Az adatokat Evasys rendszerben rögzítettük.

A kutatásban összesen 206 fő hetedik és nyolcadik osztályos tanuló vett részt, akik mindegyike Hajdú-Bihar megyei általános iskolák tanulója. A mintavétel során arra törekedtünk, hogy az általunk vizsgált változókkal jelentős kapcsolatban álló alanyi változók (településtípus, iskolai diákkompozíció) hatását kontrolláljuk. Ennek megfelelően az adatfelvétel minden iskolában olyan osztályokban zajlott, ahol több tanuló is tagja a mentorprogramnak, azonban a mentorprogramban nem részt vevő tanulók is jelen vannak, így nemcsak a településtípus, de az intézményi körülmények tekintetében is illesztett mintával tudunk dolgozni a mentorált és nem mentorált vizsgálati csoportban.

A Tanítsunk Magyarorszáგért mentorprogramban 2022 tavaszán a Debreceni Egyetem hallgatói Hajdú-Bihar megyében 13 helységben összesen 453 diákot mentoráltak (Forisek, 2022). Kutatásunkban 93 fő mentorált vett részt, így a Hajdú-Bihar megyei mentorált populáció 20,5%-át tudtuk lekérdezni. Eredményeink elsősorban erre a megyére vonatkozóan bírnak megbízható implikációkkal.

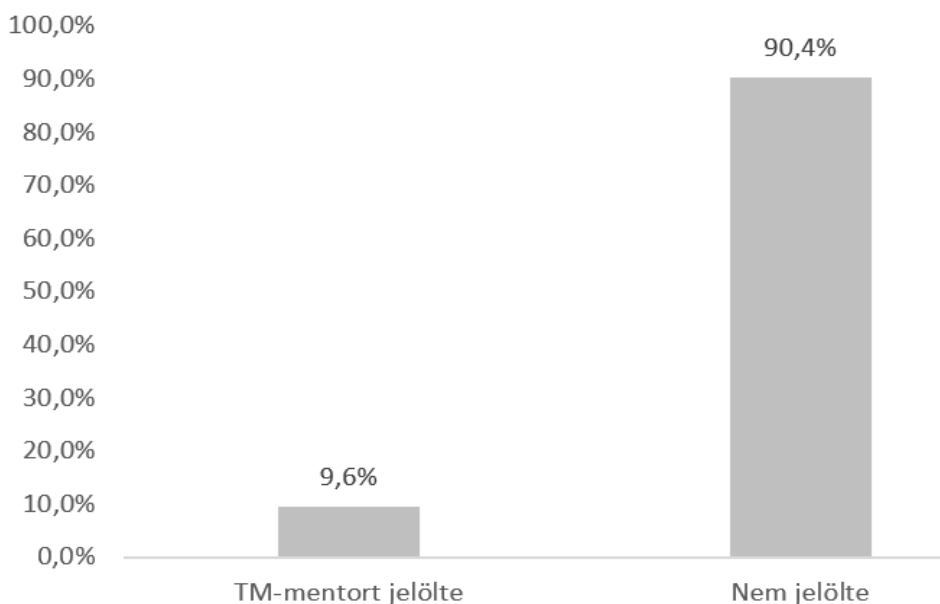
A kérdőívre összesen 93 fő (45,1%) mentorált és 113 fő (54,9%) nem mentorált tanuló válaszolt, a résztvevők 60,6%-át fiúk, 39,4%-át lányok adják. A lekérdezés időpontjában a minta 53,7%-a hetedik, 46,3%-a nyolcadik évfolyamba járt. A program céljainak megfelelően (melyek szerint kiemelten fontos a hátrányos helyzetű

⁴ A (KINCS) *Értéktanteremtő gyermeknevelés* című, 2020-ban végzett kutatás alapján. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

gyermekük segítse) a TM-mentorált diákok szocioökonómiai státusa alacsonyabb nem mentorált társaiknál (Papp, 2023).⁵

Eredmények

Első hipotézisünkben (H1) azt feltételeztük, hogy a TM programban részt vevő diákok számára a mentor nagytestvér szerepben jelenik meg. Egyszerű leíró statisztikával vizsgáltuk, hogy a mentorált válaszadók hány százaléka érzi úgy, hogy TM mentora nagytestvér szerepet játszik életében. Amint a 2. ábrán látható, hipotézisünkkel ellentétes eredményt kaptunk, ugyanis a mentoráltak csak igen alacsony arányban (közel 10%) érzik úgy, hogy mentoruk nagytestvér szerepet tölt be életükben.

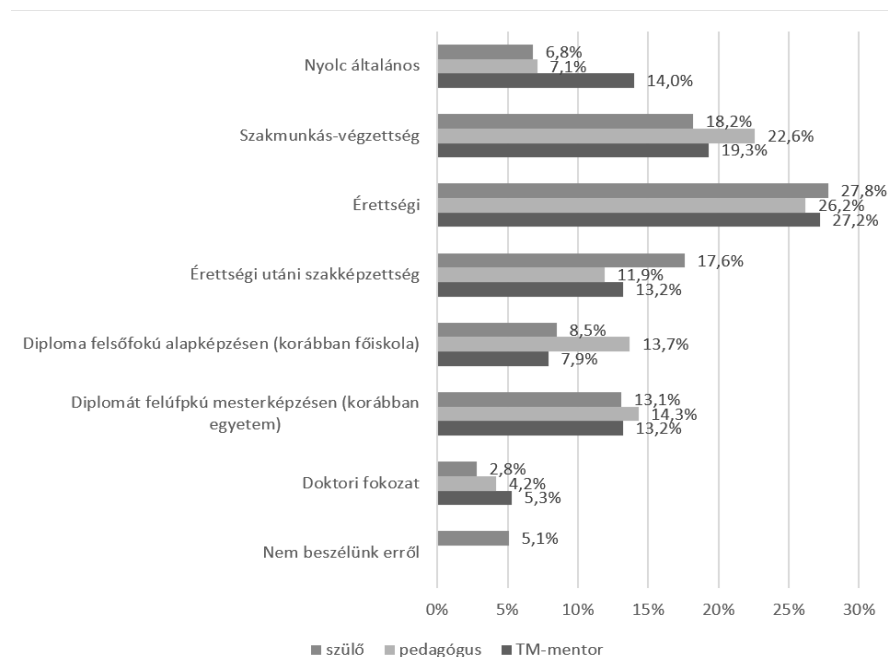


2. ábra: A „Van-e olyan személy az életedben, aki olyan számodra, mint egy nagytestvér (de hivatalosan nem az)?” többválasztásos kérdésnél a TM-mentor itemre érkező jelölések aránya a TM-mentoráltak körében (% , N = 93) (Forrás: DHVM 2022, TM-mentorált alminta)

Második hipotézisünket (H2), melyben azt feltételezzük, hogy a mentorált diákok esetében a TM-mentor szüleiknél és pedagógusaiknál magasabb végzettség

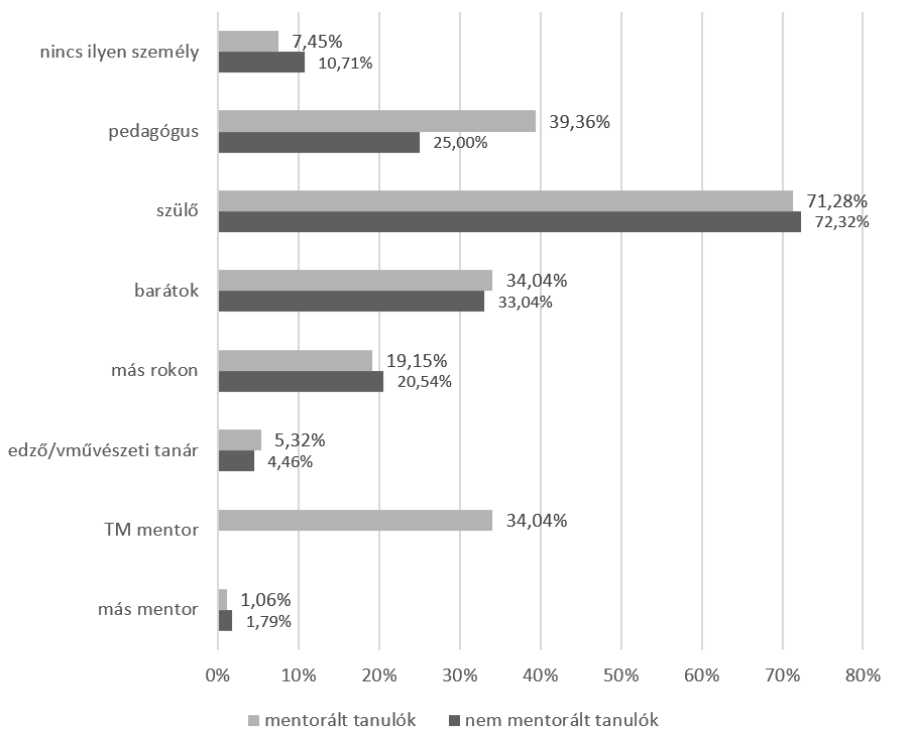
⁵ Független mintás t-próbával vetettük össze a mentorált és nem mentorált diákok objektív anyagi helyzetét: (t(1) = 4,76, p = 0,03; objektív anyagi tőke index mentorált: 6,46, nem mentorált: 7,32. Khi-négyzet statisztikával hasonlítottuk össze a két csoportban a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők arányát: ($\chi^2(3) = 8,78$, p = 0,03; korábban vagy jelenleg részesülők aránya – mentorált: 42,5%, nem mentorált: 24,9%.

megszerzését várja el, szintén egyszerű leíró statisztikával teszteltük. Azt vizsgáltuk, hogy a diákok meglátása szerint mekkora arányban várják el a szülők, a pedagógusok és TM-mentoruk az egyes végzettségek megszerzését tőlük (3. ábra). Az eredmények alapján a hipotézis nem igazolható. Az látható ugyanis, hogy egyedül a szülők esetében (5,8%) kerül elő – itt is alacsony arányban –, hogy a diákok nem beszélnek a továbbtanulásról. Az érettségi mindhárom felnőtt szereplő esetén közel azonosan fontos, ugyanakkor a felsőoktatást összességében a pedagógusok szorgalmazzák leginkább. Érdekes, hogy mind a legalacsonyabb megadott végzettség (nyolc általános), mind a legmagasabb (doktori fokozat) végzettség esetében a mentorok szerepeltek a legmagasabb arányban a diákok válaszai alapján olyan szereplőként, aki elvárja annak megszerzését. A szakmunkás végzettség és a diploma megszerzését elsősorban a pedagógusok várják el a gyerekektől, míg a szülők az érettségi utáni szakképzetségnél jelennek meg magas arányban. Összességében a pedagógusok felől érzékelik a diákok a legmagasabb elvárásokat, s nem mondhatjuk ki egyértelműen, hogy a TM-mentorok felülmúlják a szülőket ezen a téren.



3. ábra: A szülők, pedagógusok és TM-mentorok által elvárt legmagasabb, diák által megszerzendő végzettség a mentorált diákok válaszai alapján (%), N = 93 Forrás: DHVM 2022, mentorált alminta

Harmadik hipotézisünk (H3) feltételezése, hogy a mentorált diákok nagyobb arányban kapnak pályaválasztási tanácsokat TM-mentoruktól, mint tanáraiktól. Az egyes szereplőkre vonatkozó válaszokat a mentorált és nem mentorált diákok körében hasonlítottuk össze (többszörös feleletválasztásra volt lehetőség, így a diákok több szereplőt is megjelölhettek). Amint az a 4. ábra adatai alapján látható, a mentorált tanulók körében kicsivel alacsonyabb azok aránya, akik életében nincs olyan személy, akitől pályaválasztási tanácsokat kapnak, míg a szülők, barátok és más rokonok a nem mentorált diákokéhoz hasonló arányban adnak tanácsot. Kiemelendő azonban, hogy válaszaik alapján a mentorált tanulók 39,36%-a kap pályaválasztási tanácsot pedagógusaitól, míg ez az arány a nem mentoráltak körében mindössze 25%. Bár hipotézisünk nem teljesült, mert a szülők és a pedagógusok megelőzik a TM-mentorokat a pályaválasztásban segítséget adókat mérő kérdésblokkban, mégis elmondható, hogy a mentorált diákok több mint harmada részesen pályaválasztási tanácsból mentorától, ami egy jelentős erőforrást és információöbbltet jelenthet számukra nem mentorált társaikhoz képest.



4. ábra: A mentorált és nem mentorált diákokat pályaválasztási tanácsokkal segítő szereplők (% , N = 206) Forrás: DHVM 2022

A következő kutatási kérdésünk a továbbtanulási aspirációkra és a pályaválasztással kapcsolatos elképzelések stabilitására vonatkozott. Negyedik hipotézisünkben (H4) azt feltételeztük, hogy a nem mentorált tanulókhoz képest a mentorált tanulók magasabb végzettség megszerzését tervezik, s nagyobb arányban szándékoznak érettségit adó képzésben továbbtanulni. Ennek tesztelésére keresztábra-elemzést végeztünk Khi-négyzet statisztikával. Azt vizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a mentorálásban való részvétel, illetve aközött, hogy érettségit adó vagy érettségit nem adó középiskola-típusba tervez a tanuló felvételizni. A Khi-négyzet próba eredményei szerint ($\chi^2(2) = 2,67$, $p = 0,26$) azonban nincs jelentős eltérés a mentorált és nem mentorált tanulók között abban a tekintetben, hogy mekkora valószínűséggel jelentkeznek érettségit adó képzésre.

Ötödik hipotézisünk (H5) ellenőrzésekor azt vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a mentorált és nem mentorált tanulók között abban, hogy mennyire biztosak pályaválasztásukban. Ennek során szintén Khi-négyzet próbát alkalmaztunk. Az eredmény szerint azonban nincs eltérés a két csoport között azok arányában, akik már rendelkeznek biztos továbbtanulási célokkal, illetve akik még nem rendelkeznek ilyenekkel ($\chi^2(1) = 0,41$, $p = 0,52$).

Utolsó kutatási kérdésünk a továbbtanulási döntés hátterére vonatkozott. Hatodik hipotézisünk (H6) ellenőrzése során azon tényezőket vizsgáltuk, amelyek a diákok érettségit adó képzésbe való jelentkezését prediktálhatják. Feltételeztük, hogy a mentorprogramban való részvétel jelentősen növeli az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségét, amely más változók kontroll alatt tartásában is megmutatkozik. A hipotézis tesztelésére bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk, ahol a függő változó a diákok által választott vagy választani tervezett iskola-típus volt (0 – érettségit nem adó középiskola, 1 – érettségit adó középiskolai képzés). Független változóként bevontuk az objektív anyagi tőke indexet, a gyermekvédelmi támogatásban való részesülést (0 – nem, 1 – igen), az anya és apa végzettségét (0 – kevesebb, mint szakmunkás, 1 – legalább szakmunkás), a gyermek tanulmányi átlagát, nemzetiségét (0 – roma, 1 – nem roma), s hogy a gyermek részt vesz-e a TM mentorprogramban (0 – nem vesz részt, 1 – részt vesz). A klasszifikációs tábla szerint a modell illeszkedése 78,9%-os, Nagelkerke $R^2 = 0,532$.

Amint az 1. táblázat adatai alapján látható, szignifikáns magyarázó erővel kizárólag két változó, a gyermek tanulmányi átlaga és az objektív anyagi tőke index-értéke bírt az érettségit is adó iskolatípusba való jelentkezés valószínűségére vonatkozóan, s ezt a valószínűséget mindkét változó magasabb értéke jelentősen nö-

velte. Bár a TM programban való részvétel magyarázó ereje nem szignifikáns, látható, hogy a mentorált diákok közel háromszor nagyobb eséllyel jelentkeznek érettségit adó képzésre, mint nem mentorált társaik.

	B	p	Exp(B)
Tanulmányi átlag	1,29	0,026*	3,623
Gyermekvédelmi támogatás	-0,19	0,844	0,827
Roma nemzetiség	1,24	0,312	3,442
Anya végzettsége (szakma)	-3,42	0,067	0,033
Apa végzettsége (szakma)	0,9	0,531	2,465
Objektív anyagi tőke	0,58	0,007**	1,795
TM programban való részvétel	1,08	0,31	2,933
Konstans	-6,54	0,009	0,001

1. táblázat: Az érettségit adó középiskola-típusba jelentkezés valószínűségét magyarázó változók (Bináris logisztikus regresszió, a modell illeszkedése 78,9%, Nagelkerke R2 = 0,532). Forrás: DHVM 2022 (N = 206)

Az eredmények értelmezése

A mentorálás régóta létező pedagógiai munkaforma, amely hatékony hátrány-kompenzációs beavatkozásként is értelmezhető (Fejes et al., 2013; Horváth & Boda, 2021; Godó, 2021). Kutatásunk során a program hatásait több szempontból elemeztük. Vizsgáltuk a mentor szerepét a diákok életében, a program tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását, a mentorprogramban részt vevő diákok társadalmi háttérét és a mentor támogatásának hatását a hátrányos helyzetű diákok pályaválasztásában.

Első kutatási kérdésünk a program és a mentor mentorált diákok életében játszott szerepére vonatkozott, mellyel kapcsolatban a szakirodalom alapján arra számítottunk, hogy a vizsgált minta esetében is megjelenik a mentor által betöltött nagytestvéri szerep, hogy a mentor a diákoktól a pedagógusaiknál és szüleiknél magasabb végzettség megszerzését várja el, valamint hogy ezeknél a szereplőknél nagyobb arányban látja el a mentoráltat pályaválasztási tanácsokkal (Teachman & Paasch, 1998; Fényes, 2000; Rhodes & DuBois, 2008; Bander et al., 2015; Antalné Szabó, 2021; Godó, 2021; Olteanu, 2022).

A jelen mintán a mentorok csak igen alacsony arányban töltöttek be nagytestvéri szerepet a mentoráltak életében (H1), aminek lehetséges oka az a TM prog-

ramban részt vevő mentorok képzésében megjelenő elvárás lehet, mely szerint a mentorálttal való közös munka elsősorban a tanulmányokra és a pályaválasztásra kell korlátozódjon, s kevésbé érintheti a mentorált életének más aspektusait, ami bár hozzájárulhat a kapcsolat szakmai kereteinek megtartásához, mégis gyengítheti a személyesebb viszony kialakítását.

Második hipotézisünk (H2), amely azt állította, hogy a gyermek életében kiemelt szerepet betöltő felnőttekhez (szülei és pedagógusai) képest a mentor magasabb végzettséget vár el, nem igazolódott. Összességében a pedagógusok felől érzékelik a diákok a legmagasabb elvárásokat, s nem mondhatjuk ki azt sem egyértelműen, hogy a TM-mentorok felülmúlják a szülőket ezen a téren. A mentorok más szereplőknél nagyobb arányban várják el a nyolc osztály elvégzését, mely utalhat arra is, hogy a mentor-mentorált kapcsolatban elsősorban a rövid távú, a közeljövőben és a mentorálás alatt reálisan elérhető célokra kerül a fókusz.

Az egyes szereplőktől kapott pályaválasztási tanácsok esetében (H3) az eredmények azt mutatták, hogy a mentorokat megelőzik a szülők és a pedagógusok is. Ugyanakkor a mentorált tanulók több mint harmada kap tanácsokat mentorától, s a nem mentoráltakhoz képest a mentoráltak jelentősen nagyobb arányban kapnak pályaválasztással kapcsolatos útmutatást pedagógusaiktól is. Ez utalhat a mentor híd szerepére, mellyel közelebb hozza az iskola világát a hátrányos helyzetű diákokhoz (Horváth A., 2023). Mindemellett elmondható, hogy mindkét csoportban a szülők jelentek meg legnagyobb arányban a pályaválasztással kapcsolatos tanácsot adó szereplőként, ami utalhat a család státusának potenciális reprodukciójára is (Bourdieu, 1977; Fényes, 2000; Engler, 2010).

Az eredmények nem támasztották alá a mentorprogram mentorált diákok biztos pályaválasztására és továbbtanulási aspirációira gyakorolt hatására vonatkozó negyedik és ötödik hipotézisünket. A szakirodalom alapján ugyanis azt feltételeztük, hogy a mentorált tanulók nagyobb arányban terveznek érettségit adó középiskola-típusba felvételizni nem mentorált társaiknál (H4), továbbá biztosabbak abban, hogy milyen területen szeretnének elhelyezkedni (H5). Azonban a két csoport között nem találtunk szignifikáns eltérést. Ugyanakkor az előzőekben igazolásra került, hogy a mentoráltak között jelentősen felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű tanulók, s e csoport anyagi helyzete is kedvezőtlenebb, a magasabb státusú nem mentorált diákokkal azonos eredmények mégis a program hátránykompenzáló funkciójára utalhatnak.

Utolsó hipotézisünkben (H6) azt feltételeztük, hogy a mentorprogramban való részvétel más tényezőket is felülírva képes befolyásolni az érettségit adó képzésre való jelentkezés valószínűségét. Ezzel szemben a bináris logisztikus regresszió eredménye szerint csak a gyermek tanulmányi átlaga, valamint az objektív anyagi tőke gyakorol szignifikáns hatást a továbbtanulási törekvések kijelölésére, melyek jelentőségét a korábbi kutatások is igazolják (Bourdieu, 1977; Teachman & Pasch, 1998; Fényes, 2000; Engler, 2010). Emellett látható, hogy a mentorált diákok háromszoros eséllyel jelentkeznek érettségit adó képzésre nem mentorált társaikkal szemben, bár a vizsgálat szerint a mentorálás magyarázó ereje nem szignifikáns. Ez az eredmény egy irányba mutat a Tanítsunk Magyarorszáგért mentorprogram Hajdú-Bihar megyei eredményének beszámolójával, amely szerint a mentorált diákság közel 100%-os (212 általános iskolás közül 211 sikeresen) eredményességgel ballagott el az alapfokú képzésből (Forisek, 2022).

Gyakorlati konklúziók, további kutatások

Összességében elmondható, hogy a TM-ben való részvételnek inkább közvetett, mint közvetlen hatását sikerült kimutatnunk. A program diákjai hasonló arányban választanak érettségit adó középiskola típust, és hasonlóképpen biztosak döntésükben, mint nem mentorált társaik, annak ellenére, hogy a társadalmi háttere ez utóbbi csoportnak a kedvezőbb. A mentorok közvetett hatása kevésbé volt megragadható a kérdőív kérdései alapján, ugyanis a kitöltők válaszaiban a mentor elvárásai és tanácsai a pedagógusok és szülők szerepéhez képest nem voltak jelentősebbek. Ugyanakkor a mentorok jelenléte többleterőforrásként egyértelműen látható.

Az eredmények tanulsága alapján elmondható, hogy a mentorált diákok elsősorban a mentortól kapott pályaválasztási tanácsok, illetve a mentorprogram tanulmányi átlagra gyakorolt pozitív hatásának közvetítésével részesülhetnek leginkább a programban való részvétel előnyeiből. Ennek kapcsán kiemelten fontos, hogy a TM program céljainak megfelelően valóban a kedvezőtlenebb társadalmi helyzetű diákokat éri el, s számukra nyújt támogatást. A pályaválasztás biztosságával és a választott iskolatípussal kapcsolatos adatok azonban rámutattak arra, hogy ezek tekintetében a mentorált és nem mentorált diákok között nincs szignifikáns eltérés, ami feltehetően a családi háttér és státus ezekre gyakorolt erőteljes hatásának köszönhető. Tekintve, hogy a mentoráltak társadalmi háttere jelentősen kedvezőtlenebb nem mentorált társaiknál, az, hogy a mentorált diákok azonos végzettség megszerzését tervezik, társaikhoz hasonló arányban biztosak pályavá-

lasztásukban, s hozzájuk hasonló arányban terveznek érettségis adó középiskolai képzésbe jelentkezni, önmagában rámutat a mentorprogram hátránykompenzáló hatására. A diákok továbbtanulási döntését (választott középiskola-típus) befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy a tanulmányi átlagban, s a család objektív anyagi helyzetében jelentkező eltéréseket pusztán a mentorprogramban való részvétel nem képes ellensúlyozni.

A fentiek alapján a TM program további fejlesztésével kapcsolatban javaslatként fogalmazható meg, hogy a program törekedjen a szülők bevonására, hiszen ahogy a szülő iskolához fűződő viszonya meghatározza a diák iskolai sikerességét (Imre, 2015; Bacskai, 2020), úgy a mentor személyéhez és a mentoráláshoz kapcsolt értéktársítás is hasonlóan központi szerepet játszhat a közös munka és a sikeres pályaeorientáció során. Ehhez szervezett közös programok megvalósítása lehet célravezető, melyek fokozhatják a szülő és a mentor között kialakuló bizalmi kapcsolatot (Godó et al., 2023). Ilyenek lehetnek a közös kirándulások, az első mentorálási foglalkozások egyikén tartható, szülői értekezlethez hasonló, azonban lazább hangvételű bemutatkozó alkalom, valamint a szülőket informáló rövid, képekben gazdag beszámoló is (Papp, 2022). Emellett fontos, hogy a pályaeorientációs tanácsadás során mérlegeljük a szülő lehetőségeit és elvárásait is, ezzel kompromisszumra törekedve, mivel ahogy a negyedik hipotézis kapcsán is láthattuk, a szülő pályaválasztásra gyakorolt hatása rendkívül jelentős. Fontos továbbá, hogy az egyetemista mentorok minél inkább megismertessék a mentorált diákokkal a továbbtanulási lehetőségeiket és a különböző iskolatípusokat, valamint, hogy megosszák velük egyetemi élményeiket, hiszen jelen eredmények alapján a mentorok relatíve alacsony arányban várták el a mentoráltaktól a felsőfokú végzettség megszerzését.

Kutatásunk fontos limitációja, hogy a minta lokális elrendeződéséből következően az eredmények kevésbé általánosíthatók országos szinten, így kizárólag a Hajdú-Bihar megyei mentorált tanulókkal kapcsolatban bírnak relevanciával. Mindemellett kiemелendő azonban, hogy a kutatás fontos alapja lehet a TM program további, országos mintán, kontrollcsoportos elrendezésben történő vizsgálatának, s első lépésként hozzájárulhat a programban zajló mentorálás hatásának mélyebb megismeréséhez.

Támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre, és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-5, ÚNKP-22-2-I és ÚNKP-23-2-III kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kutatás továbbá „A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4-I-DE-323 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

Irodalom

- Alter, E. (2022). A hazai STEM képzések rekrutációs jellemzői és a felvettek akadémiai felkészültsége. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(2), 73–86. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.73>
- Antalné, S. Á. (2021). Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. *Anyanyelvpedagógia*, 14(3), 97–107. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.3.11>
- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 19(2), 11–20.
- Bander, K., Galántai, J., Kállai, G. & Szabó, Z. A. (2015). *Az ifjúsági mentorálás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Bempechat, J. & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In Christenson, S. L. (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315–339). Springer Science and Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Bencsik, A. & Juhász, T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi, M. & Kazár, K. (Eds.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban* (pp. 379–390). Szegedi Tudományegyetem.
- Borné Sarok, Á. (2010). *Továbbtanulási eredményességet segítő módszertani segédanyag*. Fazekas Gábor Utcai Általános Iskola.
- Boudon, R. (1998). Limitations of rational choice theory. *American Journal of Sociology*, 104(3), 817–828. <https://doi.org/10.1086/210087>
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 56–68). Oxford University Press.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.

- Ceglédi, T. (2021). Önmagunkból táplálkozva tanítani. *PR Herald*, 2(1), 1–5.
- Ceglédi, T., Godó, K. & Oláh, R. (2020). *Hátrányból reziliencia. Tananyag a Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában c. kurzushoz*. Debreceni Egyetem.
- Engler, Á. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28–37.
- Farkas, Z. (2006). *A racionális cselekvés, a társadalmi cselekvés és kölcsönhatás*. Miskolci Egyetem.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes, J. B. (Ed.), *A szege-di és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.a>
- Fejes, J. B., Kelemen, V. & Szűcs, N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szegedi Tudományegyetem.
- Fényes, H. (2000). Az eltérő továbbtanulási hajlandóságok vizsgálata. *Társadalom és Gazdaság Közép- és Kelet-Európában*, 22(2), 153–187.
- Ferge, Zs. (1985). Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. *Szociálpolitikai Értesítő*, 4–5(2), 43–70.
- Ferge, Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyei-nek egyenlőtlenségeit? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Forisek, P. (2022). *Beszámoló a Tanítsunk Magyarorszáért programról*. (A TM program belső használatra közzétett jelentése).
- Godó, K., Ceglédi, T., Godó, I., Alter, E., Papp, H., Horváth, A. & Tóth, E. (2023). Mentorálás a pandémia idején. 2 év tanulságai. *PedActa*, 13(1), 17–30. <https://doi.org/10.24193/PedActa.13.1.3>
- Godó, K. (2021). A Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 21–41. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49(1), 167–192. <https://doi.org/10.2307/591308>
- Greenstone, M. & Looney, A. (2011). *Where is the Best Place to Invest \$102,000 — In Stocks, Bonds, or a College Degree?* The Brookings Institution.
- György, L. (2012). *A társadalmi felzárkózás egyes gazdaságpolitikai aspektusai*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Hafíčová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T. & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM Hanna Bicz.

- Hegy Halmos, N. (2015). A pályorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályorientációs tevékenységben. In Torgyik, J. (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 440–445). International Research Institute.
- Horváth, A. (2023). Egy lépéssel közelebb a Pygmalion-hatáshoz a pedagógiai kereteken belül. A Tanítsunk Magyarországotért Mentorprogram mentoráltjainak percepciói nem mentorált társaikhoz képest. In Dobi E. (Ed.), *Juvenilia X. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* (pp. 93–110). Printart-Press.
- Horváth, G. (2023). A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés*, 21(49), 57–75.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.1.03>
- Horváth, G. & Boda, V. L. (2021). Az egyéni mentorálás gyakorlata és a mentoráltak visszajelzései. *Tudásmenedzsment*, 22(1), 136–152.
<https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.1.8>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 124–141). Pécsi Tudományegyetem.
- Józsa, G. (2021). Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(4), 138–153. <https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.8>
- Karlovitz, J. (2017). Pályaválasztási döntéshozatal halmozottan hátrányos helyzetű Borsod-Abaúj-Zemplén megyei fiatalok körében. *Taylor*, 9(3–4), 11–17.
- Kiss, M. & Vastagh, Z. (2021). Hátránykompenzáció az iskolán kívül? *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(2), 96–121.
<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.2.96>
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafíčová, H. & Dubayová, T. (2022). „Things I didn't even know about myself until now.” *Reflective research. Development of the training method of the project called Spotting and Strengthening Resiliency Skill from Early Childhood*. National Transit Employment Association.
- Kovács, K. (2022). Település-osztályok és regionális fejlődés a rendszerváltozást követően. In Nemes Nagy, J. & Pálné Kovács, I. (Eds.), *A regionalizmus: az elmélettől a gyakorlatig* (pp. 193–208). Publikon.
- Kozma, T. (2002). *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásban, 1990–2000*. Oktatókutató Intézet. Új Mandátum Könyvkiadó.
- L. Ritók, N. (2009). A személyes kapcsolatépítés lehetőségei. In Brezsnýánszky, L. & Fenyő, I. (Eds.), *Pedagógia új horizontja*. Debreceni Egyetem.
- Oktatási Hivatal (2022). *Országos Kompetenciamérés. Országos jelentés*.

- Olteanu, L. L. (2022). A pályorientáció beépítésének lehetőségei a pedagógusképzésbe. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 135–140. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.135>
- Papp, H. (2022). Segítség a pályaválasztás küszöbén. *Y.Z.*, 2(1), 40–45.
- Papp, H. (2023). A mentor mint iránytű. In Dobi E. (Ed.), *Juvenilia X. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* (pp. 93–110). Printart-Press.
- Polónyi, I. (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadó.
- Polónyi, I. (2018). *Oktatási mozaik a 2010-es évekről*. Gondolat Kiadó.
- Proity, P. (2021). Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban. *Educatio*, 29(3), 465–478. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.9>
- Pusztai, G. (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 19(1), 48–61.
- Pusztai, G. & Engler, Á. (2020). Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, 3(2), 5-12.
- Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Z. & Szűcs, T. (2018). *Jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2020). *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in paradise’? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Rhodes, J. E. & DuBois, D. L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Association for Psychological Science*, 17(4), 254–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x>
- Tanítsunk Magyarorszáért (2022). A Tokaj-Hegyalja Egyetem is csatlakozott a Tanítsunk Magyarorszáért programhoz. https://www.tanitsunk.hu/hu/article/tokaj_hegyalja_egyetem_is_ (2023. 11. 23.)
- Tanítsunk Magyarorszáért (2023). *Program*. <https://tanitsunk.hu/hu/page/program> (2023. 11. 23.)
- Teachman, J. D. & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 704–714. <https://doi.org/10.2307/353539>
- Tódor, I. (2022). Rational choice theories and school careers. In Pusztai, G. (Ed.), *Sociology of education. Theories, communities, contexts* (pp. 43–55). Debrecen University Press.

- Torgyik, J. (2009). Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In Kállai E. & Kovács L. (Eds.), *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely.
- Varga, A. (2014). Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In Cserti Csapó, T. (Ed.), *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben* (pp. 155–171). PTE-Sárdi Többcélú Kistérségi Társulás.
- Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Vergolini, L. & Vlach, E. (2016). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 73(2), 245–259. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2>

The Mentor as a Beacon: the Impact of the Let's Teach for Hungary Mentoring Programme on Disadvantaged Youth's Visions of the Future and Their Educational Ambitions

The aim of our research was to investigate the impact of the Let's Teach for Hungary mentoring programme (TM) on a specific problem area, namely the prospects, career orientation, values and aspirations of students facing a career choice. In the course of the quantitative research, we used a self-developed questionnaire to investigate the academic expectations of mentored and non-mentored students, as well as the roles of their parents and teachers from the students' perspective. The survey was conducted in the second semester of the 2021/2022 school year and involved 206 primary school students in grades 7 and 8, and was conducted by the Discovery of the Hidden Value of Mentoring (DHVM) research team, which investigated the impact of the TM programme. Descriptive statistics, compare means, cross-tabulation analysis, and binary logistic regression analysis were used to analyze the data. The results show that the programme is successful in engaging socially disadvantaged students, in whose lives mentors play an important role, but still the strongest predictor of whether they decide to continue their education or not, even if they participate in the mentoring programme, is the financial situation of their families and their GPA.

Keywords: *Let's Teach for Hungary; mentoring programme mentoring; further education; disadvantaged social situation; career choice*

Hallgatók a tanárképzés és az oktatás fejlesztéséért – A CHERD-Hungary oktatáskutató gyakornoki program a debreceni egyetemen

Bodnár Dániel¹ – Ceglédi Tímea² – Csák Zsolt³ – Fekete Dorottya⁴ – Fekete Emese Kincső⁵ – Horváth Annamária⁶ – Janecskó Liliána⁷ – Kiss Dávid Mihály⁸ – Papp Hunor⁹ – Puskás Marcell¹⁰ – Tóth Réka¹¹

¹ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program gyakornoka,
ORCID: 0009-0004-6640-7783, bodnardaniel11@gmail.com

² az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) pillérvezetője, ORCID: 0000-0001-9943-1801, ceglledi.timea@arts.unideb.hu

³ az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar) kutatója, ORCID: 0000-0003-4688-8888, csakzsolt66@gmail.com

⁴ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0007-3077-601X, feketedorottya02@gmail.com

⁵ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0007-5887-1246, emesekincsofekete@gmail.com

⁶ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0005-2250-1767, horvathannamari19@gmail.com

⁷ A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0005-2883-444X, janecsko.liliana@gmail.com

⁸ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0002-9560-3965, kiss.d.mihaly@gmail.com

⁹ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0008-1718-8157, papphunor76@gmail.com

¹⁰ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0000-5571-5028, puskasmarcell2@gmail.com

¹¹ a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka,
ORCID: 0009-0007-5066-2191, tothrekad98@gmail.com

2021 szeptemberében egy új kezdeményezés indult a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének berkein belül. A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program jelenleg tizenhat nevelésszociológiai kutatást folytató fiatalal működik, akik főként osztatlan tanárszakos hallgatók a Debreceni Egyetemen. Az előzmények és a Program működésének bemutatása után feltárjuk, milyen tevékenységeket végeznek a gyakornokok, illetve felvázoljuk a jövővel kapcsolatos aspirációinkat, további terveinket.

Kulcsszavak: Tanítsunk Magyarországot; mentorálás; továbbtanulás; kedvezőtlen társadalmi helyzet; pályaválasztás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.04

Miért kutat egy tanár?

Pusztai Gabriella a CHERD-Hungary kutatócsoport tanárszakos hallgatókkal való kibővítésekor a következőképpen fogalmazta meg, hogy miért kutat a tanár: „Tanuló társadalomban élünk. Tanulunk a szüleinktől, s a szüleink is tanulnak tőlünk. Tanulunk az iskolában a tanártól és egymástól, a barátainktól a sportkörben, az online közösségi oldalakon, a fesztiválokon és a templomban.

A tanulás és az oktatás folyamatainak összefüggésrendszere társadalmi és térbeli tekintetben olyan hihetetlenül kitágult, komplexitása pedig annyira megsokszorozódott, hogy az oktatáskutatás hatóköre sem maradhatott az osztálytermi folyamatokra korlátozódó elemzések körében. Kérdések, problémák sora kínálja magát az érdeklődőknek. A tanári pályára való felkészülés lényege természetesen nem a tananyag bemagolását jelenti, a cél az értelmiségi habitus érlelődése (Pusztai, 2015; Bócsi, 2022). Értelmiségi viszont nem lehet minden diplomás. Értelmiségi az, aki értelmezi önmagát, a munkáját, a környezetét. Mint ahogy a kutatótanár sem az a pedagógus, aki letette az életpályamodell felső fokozatához szükséges vizsgát.

Kutatótanárnak lenni életforma. Az oktatás különböző területein dolgozó legértékesebb szakemberek azok, akik naponta új összefüggésekre lesznek figyelmesek, akik rákérdeznek a napi rutinra, akiknek vannak kérdéseik, amelyekre persze nem egy-egy közhely a válasz. A kutatótanárok számára a tények adatok, melyeknek önmagukon túlmutató jelentésük van. A kutató tanárok a napi problémákba nem belefáradnak, hanem szeretnének ezeknek utánajárni, utánaolvasni, az olvasottakat összehasonlítani, újabb adatokat gyűjteni, s mindezt megvizsgálni, elemezni, értelmezni. Az értelmezéshez azonban értelmező közösség is kell (Pusztai, 2011). Olyan kutatótársak, akikkel közös nyelvet beszélünk, akikkel könnyebb különbséget tenni a stabil keretek és a pillanatnyi benyomások között, akikkel együtt örömet a felfedezés.” A CHERD-Hungary és az Oktatáskutató Gyakornoki Program ilyen kezdeményezésnek számítanak.

Neveléstudományi kutatások a Debreceni Egyetemen

A Debreceni Református Kollégium bölcsészetben, pedagógiában és tanárképzésben élő hagyományaira építő Debreceni Egyetem¹ előkelő helyet tudhat magának a tudományos életben, s központi szerepet tölt be – alapítása óta – a neveléstudományokat érintő oktató- és kutató munkában is. Számos nagy tudással ren-

¹ Korábbi nevei: Debreceni Magyar Királyi Tudományegyetem, Debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem, Kossuth Lajos Tudományegyetem.

delkező, több tudományterületen is jártas és ismert személy gazdagította éveken át a meghatározó személyiségek névsorát. Tankó Béla és Mitrovics Gyula voltak Debrecen első kinevezett pedagógiai professzorai, akik hozzájárultak a neveléstudomány önálló diszciplináris feltételeinek megteremtéséhez. Tankó szerint „A szabadság hősei a tanulók, mert az igazságot keresik, az egyetlen felszabadító hatalmat. Szabaddá pedig nem az ismeretek tömege tesz, hanem a végiggondolás, a végignyomozás, a kutatás bátorsága.” (Fenyő, 2004, p. 22). A szintén iskolateremtőként számontartott Karácsony Sándor által kidolgozott eredeti pedagógiai rendszer, mely a tanár és a diák mellérendelő viszonyán alapul, a 21. században is modernnek számít. Jausz Béla, a pedagógus professzor, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke volt, aki azt vallotta, hogy „minden sikeres emberi együttműködés alapja az egymás iránt érzett feltétlen bizalom és szeretet.” (Orosz & Vecsey, 2004, p. 43). Kelemen László professzor Pedagógiai pszichológia című könyvét és az iskola gyakorlati életére választ kereső kutatásait pedagógusgenerációk építették s építik be munkájukba. Petrikás Árpád a tanuló közösségekkel foglalkozott, s a rendszerváltás után az első kötetet szerkesztette a szocializmus alatt agyonhallgatott Karácsony Sándorról. A neveléstudományi doktori képzés kezdeményezői között tartják számon Orosz Gábort. A kilencvenes évek közepén Kozma Tamás megalapította a neveléstudományi doktori programot, s ettől kezdve az egyedi témákkal foglalkozó debreceni oktatáskutatás országos jelentőségűvé vált. Munkatársai olyan jeles személyiségek voltak, mint a leendő tanárok nemzedékeit a klasszikus tanulási formák mellett a reformpedagógia és az alternatív irányzatok megújító törekvéseivel megismertető Brezsnányiszky László, vagy az iskolák „rejtett tantervének” első hazai kutatója, Szabó László Tamás. Az elődök munkásságát, kiválóságát hivatott tovább vinni az egyetemen működő Neveléstudományi Doktori Program, illetve a hozzá köthető CHERD-Hungary is (Brezsnányiszky & Fenyő, 2004; Bordás & Ceglédi, 2010; Bársony, 2012; Pusztai & Morvai, 2014; Pusztai & Kocsis, 2020; Brezsnányiszky, 2021).

A Neveléstudományi Doktori Program négy alprogrammal rendelkezik, melyek széles skálán mozgó ismereteket biztosítanak a hallgatóknak: a társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálata éppúgy jelen van a képzésben, mint a közoktatás vagy a felnőttképzés működése, de a tanári tevékenységhez köthető kérdések is megjelennek. A részt vevő hallgatók számára kutatási és publikálási lehetőségek is adóttak, a nagy nyilvánosság előtti, szakirodalmi megjelenést a Central European Journal of Educational Research (CEJER) is lehetővé teszi, „amely kommuniká-

ciós csatornát biztosít a dinamikusan változó oktatási és kutatási erőterben dolgozó oktatáskutatók számára” (Pusztai & Kocsis, 2020, oldalszám nélkül). A Doktori Program hallgatóinak sikerességét, a tudományos életbe való eredményes bekapcsolódását tükrözi az is, hogy számos nívós ösztöndíjpályázat elnyerését tudhatják magukénak: a volt tagok között találhatunk Pro Scientia aranyérmest és Erdei Ferenc-díjast, de a Bolyai János Kutatási Ösztöndíjat és a Magyar Tudományos Akadémia könyvkiadási pályázatait is nyerték már el a Doktori Program hallgatói az évek során (Pusztai & Kocsis, 2020).

A Neveléstudományi Doktori Program tevékenysége szorosan összefonódik a *Centre of Higher Education Research and Development* (CHERD-Hungary) kutatóközponttal, amelyet Kozma Tamás kezdeményezésére alapítottak 2007-ben (Bordás & Ceglédi, 2010; Pusztai & Kocsis, 2020). A Debreceni Egyetemen működő kutatóközpont különlegességét az adja, hogy egy olyan nem Budapesthez köthető kutatói műhely, amelynek megalapításánál a regionalitás kérdése elsőbbséget élvezett. Egyik legfontosabb célkitűzése, hogy összekapcsoló elem legyen azok között a magyar nyelven (is) oktató anyaországi és azon kívüli felsőoktatási intézmények között, amelyek kutatói tevékenységet végeznek. A kutatóközpont elsősorban a harmadfokú képzés területén végez alap- és alkalmazott kutatásokat, de a közoktatás területén is jelentős munkák vannak már mögötte (Bordás & Ceglédi, 2010; Pusztai & Kocsis, 2020).

A CHERD-Hungary mai arculatát – az elődök hagyományaira építve – a Pusztai Gabriella professzor vezetése alatti elmúlt évek alakították ki. A CHERD-Hungary a kutatáson túl tudományos műhelyeket is biztosít a kutatók számára – fiatalok esetében gyakorlólé hely jelleggel. A központ kutatói kiemelt figyelmet fordítanak arra, „hogy a hallgatók minél hamarabb bevonódjanak a tudományos életbe”, valamint lehetőséget biztosítanak a fiatal generációnak a kutatói képességek fejlesztésére (Pusztai & Kocsis, 2020). A korai bekapcsolódás érdekében nemcsak a doktori, hanem az alap-és mesterképzést végző hallgatók is részesei lehetnek az intézetben folyó munkafolyamatoknak, melyek a későbbi, önálló kutatómunka végzéséhez elengedhetetlenek. A kutatóközpont egyik jelentős kutatásának számított a hallgatói lemorzsolódás vizsgálata, a *Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban* című NKFIH-projekt keretein belül. A magas lemorzsolódási kockázatú képzések azonosításán túl a lemorzsolódók és perzisztensek vizsgálata is megtörtént, különféle szempontok alapján. Kiemelt kutatási területnek számítanak még emellett a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását támogató tényezők, va-

lamint a vallásszociológia. A CHERD-Hungary több kutatócsoporttal is folytat együttműködést, így például jelenleg az MTA-DE-CSAládok és TanárOK Kooperációja elnevezésű kutatásban vesz részt a kutatóközpont több munkatársa (Hrabéczy et al., 2023).

Az Oktatáskutató Gyakornoki Program létrejöttének rövid története

A megfelelő szervezeti forma megtalálását hosszú folyamat előzte meg. A cél az volt, hogy a kutatás iránt érdeklődő, tehetséges hallgatók hivatalosan is bekapcsolódhassanak a CHERD-Hungary Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ inspiratív kutatóközösségébe, ezáltal pedig támogató légkörben kezdhessék meg kutatói pályafutásukat.

A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének oktatói munkájuk során számos olyan hallgatót ismerhettek meg, aki innovatív ötletekkel és a kutatómunka iránti lelkesedéssel rendelkezett. Sejthető volt, hogy ezek a fiatalok kis támogatással izgalmas, a gyakorlati élet számára is értékes kutatásokat végezhetnek. Az oktatóknak – a CHERD-Hungary kutatóiként – emellett élő tapasztalatuk volt abban, hogy milyen sokat jelent a generációkon átívelő csapatmunka, a fiatalabb generációk folyamatos jelenléte, a tapasztalt kutatók tudásának megosztása a kutatásaikban. Ugyanakkor kevés lehetőség volt arra, hogy az oktatói „tehetség-screening” és a kutatók mentori kapacitásai egy támogató szervezeti keretrendszerben találkozzanak.

A legnagyobb áttörést a 2020 tavaszán megújuló Nevelésszociológia kurzus hozta, amelynek keretében a Pusztai Gabriella professzor és munkatársai által kidolgozott modell alapján az elméleti felkészítés mellett saját kutatási projektfeladatot is kaptak a résztvevők. Sokan közülük ekkor ébredtek rá, hogy a kutatómunka izgalmas, emberközeli kaland, amelyhez az ő érdeklődésük és friss ötleteik értékes és fontos alapanyagként szolgálnak. Sőt, ez a tevékenységük a pedagógus-sá válásukat is rendkívüli módon gazdagítja.

Voltak tehát egyrészt tehetséges hallgatók, akik a Nevelésszociológia (vagy más érdekes, kutatást is tartalmazó) kurzus után tovább szerették volna mélyíteni ismereteiket, és aktívabb kutatói szerepet vállalni. Másrészt pedig mellettük ott voltak a tapasztalt kutatók, akik szívesen felajánlották tudásukat, idejüket arra, hogy tanítványaikat segítsék. A hallgatók és a kutatómentorok egymásra találása kezdetben

informális úton valósult meg: folyosói beszélgetések, közvetlen hangvételű levélváltások, tanácsadás formájában segítették a fiatalokat kutatói útkeresésükben.

A 2021 tavaszán zajló második Nevelésszociológia kurzus projektadatainak sikere után nem volt kérdés: konkrét szervezeti kereteket kell létrehozni arra, hogy az „oktatókkal maradó”, kutatás iránt érdeklődő tehetséges hallgatók a kurzuson túl is folytathassák kutatói tevékenységüket. A választás egy gyakornoki program elindítására esett, amelynek ötlete Ceglédi Tímea nevéhez köthető, s amelynek modelljét Pusztai Gabriella professzor vezetésével dolgozták ki, s amelynek működését a kutatómentorokkal és a gyakornokokkal folyamatosan megvitatva finomítják. A gyakornoki forma lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók hatékonyan bekapcsolódhassanak a CHERD-Hungary tudományos vérkeringésébe, s ezzel párhuzamosan megtalálják saját kutatói identitásukat is az általuk választott kutatási témában.

Egy elvárt minimumteljesítmény mellett a saját tempójukban dolgozhatnak a gyakornokok. A folyamatosan aktív kutatóközösség lehetővé teszi, hogy a tudományos szereplésektől és a versenyektől (kezdetben) ózdkodó hallgatók is elmélyedhessenek egy-egy témában, s akkor mutatkozzanak be például egy konferencián vagy egy TDK-fordulón, amikor már kellően felkészültnek érzik magukat – erről egyébként a kutatóközpontban folyamatos visszajelzést kapnak. A TDK-zók esetében a kutatómunkát a TDK-műhelyek is támogatják. A TDK és a CHERD-Hungary termékenyen egészítik ki egymást, hiszen a TDK a tudományos versenyekben rejlő fejlődési lehetőséget adja meg, kétévenként aktivizálódó ciklusokban, a CHERD-Hungary pedig a kollegiális kutatói lét biztonságát egy permanens idősíkban.

Az első felvételi pályázat 2021 tavaszán került kiírásra. Kilenc kutató (illetve kutatócsoport) nyert felvételt, s kezdte meg a munkát a program 2021. szeptemberi indulásakor. Ez a létszám azóta tovább bővült. Jelenleg tizenhat kiváló gyakornok és hét odaadó kutatómentor dolgozik együtt.

A CHERD-modell: A Gyakornoki Program működése és annak tudományos háttere

A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Programjába való jelentkezésről szóló felhívást általában a tavaszi félév végén teszi közzé a Kutatóközpont, amelylyel a következő őszi félévtől lehet tagságra pályázni. Az érdeklődő hallgatóknak már ekkor saját kutatási témát, illetve kutatómentort kell választaniuk. A pedagógiával és neveléstudománnyal foglalkozó kurzusoknak köszönhetően a hallgatók

egyaránt megismerkedhettek mindkettővel, sőt, sokakban már ezeken órákon eldőlt, hogy miről is szeretnének legszívesebben kutatást folytatni. A gyakornokok flexibilisen változtathatnak kutatási témát a programon belül, ha időközben rájönnek, hogy más kérdések keltik fel az érdeklődésüket, azonban a legtöbb hallgató megmarad az eleve választott témájánál. A jelentkezéshez önéletrajzot, motivációs levelet, valamint a kutatómentor által írt ajánlást kell benyújtani.

A CHERD-modell egyik alapja a heti rendszerességű kutatói megbeszélések (az úgynevezett „keddi CHERD-ek”) nyitottá tétele a gyakornokok részére, ahol több kutatógeneráció dolgozik együtt. A modell másik fontos motorját a gyakornokok és a kutatómentorok közös munkája jelenti. A kutatómentorok olyan oktatókból és doktoranduszokból kerülnek ki, akik már a Gyakornoki Program indulása előtt is odaadó mentori tevékenységet folytattak láthatatlan, formális program nélkül, úgynevezett informális mentorokként (Godó et al., 2020; Hafičová et al., 2020). Többük könyvelhet el jelentős OTDK-sikereket, amely tapasztalatukat a Gyakornoki Programban is kamatoztathatják. Jelenleg kutatómentorként működnek közre: Alter Emese, Ceglédi Tímea, Chrappán Magdolna, Csók Cintia, Demeter-Karászi Zsuzsanna, Fényes Hajnalka Zsuzsanna és Hrabéczy Anett.

A félév elején és végén csoportos megbeszélés keretében kerülnek ismertetésre a gyakornoki célkitűzések és az elért eredmények. A kutatást a hallgató a választott témájában folytatja, amelyet a saját igényeire, preferenciáira és teherbírására szabhat, de akár a mentora kutatásából is kiveheti a részét. A kutatómentorral ezen kívül személyes vagy online konzultációkon is egyeztetnek, amelyek révén folyamatos segítséget és eligazítást kapnak. A mentorok szakirodalmi, módszertani és formai kérdésekben egyaránt partnerként támogatják a hallgatók munkáját.

A gyakornoki kutatások eredményeit publikációban és különböző konferenciákon is a nagyközönség elé tárják, melyek közül a legpatinásabb az Országos Tudományos Diákköri Konferencián való részvétel. A közös munka számos eredménnyel jár a hallgatók számára, többek között oklevél formájában is megjelenő elismeréssel, de talán a legnagyobb eredményt a gyakornokok személyes érdeklődésének megfelelő kutatási területek megtalálása jelenti. Az önálló kutatás mentorral való támogatása képes lehet már az egyetemi képzés korai szakaszában előkészíteni a későbbi doktori felvételre való felkészülést is.

A gyakornokok számára más lehetőségek is nyílnak az akadémiai élet színpadára lépni. Recenziót készíthetnek az általuk feldolgozott szakirodalomról, illetve társszerzőként vehetnek részt mentoruk kutatásaiban és publikációiban. A Neveléstu-

dományi Tanszék munkájában is aktív szerepet vállalhatnak, a Tanszék által gondozott folyóiratok készítésében, működésében is közreműködhetnek. Jelenleg Bodnár Dániel gyakornok a Hungarian Educational Research Journal Facebook-promótálásáért felel. A gyakornokok emellett abban is kitűnnek, hogy kreatív tanári megoldásokkal jeleskednek már az egyetem során. Puskás Marcell gyakornok interaktív történelem-óraterve például megjelent a Modern Iskola folyóirat hasábjain.

Bár a Program nem rendelkezik önálló anyagi kerettel, a részt vevő hallgatók mind nagy eséllyel pályáznak különféle ösztöndíjakra és támogatásokra. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (DETEP) többen is tagjai, de emellett nyerték már el az Új Nemzeti Kiválóság Program Ösztöndíját (Papp Hunor, Biró Barbara), a Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíjat, illetve Kiemelt Szakmai Ösztöndíjat is. Az elmúlt hónapok egyik nagy sikere volt, hogy Biró Barbara sikeresen pályázott az Universitas Alapítvány pályázatán.

A „mélyvíz-módszer” meghatározó eleme a Program működésének, amelynek lényege, hogy a gyakornokok az első pillanattól kezdve teljesértékű kutatóként, egyenrangú kollégákként vesznek részt a központ kutatásaiban, kapnak felelősségteljes kutatói feladatokat, kapcsolódnak be a kutatói eszme- és tapasztalatcserébe, s lehetnek elindító új kezdeményezéseknek is. Ez utóbbira példa, hogy a gyakornokok ötletei és munkája nyomán gazdagodott a CHERD-Hungary tudománynépszerűsítő tevékenysége, például új formák (közösségi oldalak, podcast stb.) és egy közvetlen, fiatalos nyelvezet (például tudományos mémek) megjelenése által. A hallgatói szocializációnak tehát a konstruktivista felfogását testesíti meg a program: nem egy meglévő intézményi kultúra passzív befogadására készíti a belépőket, hanem annak aktív konstruálóiaként tekint rájuk (Pusztai, 2015).

A CHERD-modell további alapvető eleme, hogy a kutatóközpont nagy tiszteletet mutat a gyakornok hallgatók tudása, lelkesedése és a saját témában megszerzett szakértelme iránt. Épp emiatt nem csak egy irányban történik a tanulási folyamat; a kutatómentorok is tanulhatnak a gyakornokoktól, hiszen utóbbiak ismerik a legjobban korunk iskoláinak belső viszonyait. A reciprok tanulás révén új módszerekről tájékozódhatnak, s új tudást sajátíthatnak el közösen, például a legfejlettebb adatbáziskezelő programok terén. Erre friss példa is akad: a már említett MTA-DECSATOKK kutatásban például fontos szerepe volt a program egyik gyakornokának, Fekete Emese Kincsőnek, aki elsajátította az Atlas.ti program használatát, ezzel segítve a kutatócsoport számára is új *Grounded Theory* kódolási eljárásának szoftverrel támogatott alkalmazását. A digitális világban jártasabb fiatalok hozzájárulása

nagy mértékben képes fellendíteni egy-egy kutatás menetét, valamint a hallgatók is felhasználhatják az így megszerzett tudásukat saját munkájuk során.

Vitathatatlan, hogy a kutatómentorok és a gyakornokok kölcsönösen motiválják egymást, de az „új kutatónemzedéken” belül is hasonló hatást figyelhetünk meg. Tehát inter- és intragenerációs társadalmi tőke is gazdagítja a programot (Pusztai, 2015). Mi ennek a tudományos háttere? Az elmúlt évtizedek során azzal szembesülhettünk, hogy elszemélytelenedett a felsőoktatás, az oktatók és a hallgatók elsodródtak egymástól, kevesebb lehetőség adódik mindkét fél számára a gyakori eszmecserére (Kozma, 2004; Pusztai, 2015). A hagyományos oktató-hallgató párbeszéd már szinte csak a tehetséggondozás, a szakkollégiumok terén maradt fenn, ahol a közös munka és a kisebb hallgatói létszám nagyobb időintervallumot enged az akadémikus ismeretszere folytatására. A már említett közös ismeretszerzésen túl az oktatók mentoráltjaik eredményeiből és sikereiből pozitív megerősítést is kapnak tanári tevékenységüket illetően (Kozma, 2004; Pusztai, 2015; Ceglédi, 2018).

Az oktató-hallgató interakción kívül a hallgató-hallgató interakció és a hallgatók csapatmunkában megvalósuló teljesítményei is nagy jelentőséggel bírnak, akár az egyetemi életről, akár az akadémiai életbe lépésről beszélünk. Amikor ugyanis a hallgatók tanulóközösségként „közös mozognak a tanulmányi rendszerben, az pedagógiai szempontból jelentősen hatékonyabb megoldás, mint a hallgatók elszigetelt, egyéni teljesítménye” (Pusztai, 2011, p. 131). A gyakornokok eredményeikkel és célkitűzéseikkel egymást motiválják. „Az együttműködésen alapuló felsőoktatás-pedagógiai kezdeményezések a közösségi élményt, az extrakurrikuláris tevékenységek önkéntes munkáinak lendületét és a hagyományos munkaszervezés előnyeit egyesítik magukban” (Pusztai, 2011, p. 131). Éppen emiatt kiemelkedő az a debreceni intézményi kultúra, amely alapvetően meghatározza a program működését, s amelyet Kozma Tamás professzor gazdagított, például a nem egyetemi szférából hozott tapasztalatai révén.

A ma ismert „CHERD-modellt” Pusztai Gabriella professzor és a maga köré gyűjtött, generációkon átívelő kutatóközösség formálja és élteti. Ahogy az előtűk dolgozó „nagy oktatáskutató nemzedék” tagjai (például az Oktatáskutató Intézetben), úgy a programban részt vevő gyakornokok és mentoraik is kollegiális kapcsolatban, baráti légkörben dolgoznak együtt, folyamatosan fejlődve és megújulva tartanak lépést az aktuális kutatási trendekkel.

A Gyakornoki Program tudományszerűsítő tevékenysége

Minden szervezet vagy vállalkozás sikerességéhez elengedhetetlen, hogy képes legyen megtalálni a megfelelő csatornákat az eredményeink bemutatásához és a célközönség bevonásához. A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program számos eredményt tudhat magáénak, amely az elmúlt másfél év közös munkájának gyümölcse. Ilyen az MTA-DE-CSATOKK kutatócsoport munkájába való bekapcsolódás, valamint a Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram eredményességét vizsgáló DHVM (Discovery of Hidden Value of Mentoring) kutatás. A hallgatók mindkét esetben tapasztalt kutatómentorok közreműködésével vehettek részt az adatgyűjtésben, az adatbázisok felállításában, valamint azok elemzésében is. Az így létrejött eredmények hazai és nemzetközi tudományos konferencia-előadások, valamint publikációk formájában kerültek bemutatásra.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy még a kutatás világára nyitott hallgatók számára sem megfelelően ismertek e tudományos fórumok, így megfelelő „marketing tevékenység” nélkül még az igazán inspiráló eredmények is nehezen érhetnek el a potenciális gyakornokjelöltekhez.

A gyakornokok már a program indulásakor felismerték, hogy a tudományszerűsítés kulcsfontosságú nemcsak a következő kutatónemzedék toborzásában, hanem abban is, hogy az értékes kutatási eredmények eljussanak azokhoz, akikről szólnak – elsősorban az iskola, az oktatás és nevelés érintett szereplőihöz. Ennek érdekében a Gyakornoki Program számára létrehoztak közösségi média profilokat a jelenleg legnépszerűbb felületeken (Facebook, Instagram, YouTube).² Tevékenységük elsődleges célja közérthető módon bemutatni a programban zajló munkát, valamint rámutatni a gyakornokok lehetőségeire, ezzel biztatva a hallgatótársakat az önálló kutatási témák megfogalmazására és a Gyakornoki Programba való bekapcsolódásra.

Az oldalak több funkciót is ellátnak. Mivel a célközönség a fiatal egyetemista korosztály, a humoros és szórakoztató „mém” rovat révén is megismerhető a kutatói lét, a gyakornokok mindennapjai. Ezzel nem csupán a jó hangulatú, figyelemfelkeltő és érdekes gyakornoki programmal ismerkedhetnek meg a hallgatók, de a mindennapjaikba is cseppnyi mosolyt csalhatnak a mémek.

A gyakornokok kitartó munkáját gyakran ösztöndíjakkal, szakkollégiumi helyekkel jutalmazza a tudományos közösség. Éppen ezért a tudomány-népszerűsítő

² A Gyakornoki Program tudományszerűsítő felületeinek elérhetőségei:

Facebook: <https://www.facebook.com/CHERD.Gyakornoki.Program>

Instagram: https://www.instagram.com/cherd_gyakornoki_program/

tés feladatkörébe tartozik a hasonló sikerek minél szélesebb körben való bemutatása is, hiszen a dicsérő szó mindig ösztönzően hat a diákok teljesítményére, és a gyakornokok toborzásában is kulcsfontosságú az eredmények láthatóvá tétele. Két kiemelten fontos rovat ezért a „Gyakornoki sikerek”, valamint a „Lehetőségek” címet viseli. Az előbbiben a gyakornokok és kutatómentoraik elismerései kerülnek bemutatásra, ezzel is felhívva a figyelmet a program sikereire és hasznosságára. A „Lehetőségek” rovat színes és szerteágazó. Különböző aktualitások, programok, események, ösztöndíj-lehetőségek és konferenciák kerülnek benne megosztásra a lehető legfontosabb tudnivalókkal, hogy a gyakornokok ne maradjanak le semmiről sem. Megjelenik benne minden olyan alkalom, amelyen akár nézőként is érdemes jelen lenni. Ezen felül a további ösztöndíjakról szóló rovat segítséget nyújthat a pályázati lehetőségek megtalálásához.

A „Tudtad-e?” szekcióban tudományos érdekességek, fun factek (szórakoztató tények), jeles napok, aktualitások és különleges alkalmak jelennek meg. Az általános témák mellett az egyetem története, a neveléstudomány, illetve a Magyar Tudományos Akadémia érdekességei is kiemelt helyet kapnak, hogy a követők figyelmét felkelthessék ezen a területen is. Szakirodalmi idézetek, fontosabb tanulmányokban vagy regényekben előforduló meghökkentő részletek is színesítik a rovatot. A gyakornoki oldal arculatában jelentős szerepet kapnak továbbá a program fontos információival kapcsolatos posztok.

A gyakornokok bemutatkozása mellett a „Kik vagyunk mi?” rovatban az egyetemi elérhetőségek, események, a gyakornokokkal és kutatómentorokkal kapcsolatos tudnivalók, valamint egyéb fontos információk jelennek meg színes posztokban.

2023 januárjában a Gyakornoki Program egy új tudománynépszerűsítő projektet hívott életre. Az „ÁTKAPCSOLÁS – Ahol a neveléstudományi kutatógenerációk találkoznak” című podcast sorozat ötlete a 2022-es őszi félévben vázolódt fel egy gyakornoki megbeszélés keretében. Ezt követően Bicsák Zsanett Ágnes, Ceglédi Tímea, Tóth Emese, Papp Hunor és Kiss Dávid Mihály alkották meg az adások struktúráját. A podcast során három generáció beszélget az iskola, az oktatás és a nevelés kérdéseiről: a legtapasztaltabb professzorok, a jelenleg legaktívabb kutatógeneráció, illetve azon kutató gyakornokok, akik most kezdik megismerni a kutatás világát. Az adások célja felhívni a figyelmet a professzorok eredményeire és érdemeire, továbbá betekintést nyújtani az életútjukba. Számos érdekes történettel, értékes tapasztalattal és tudással gazdagodhatnak a résztvevők a beszélgetések során, amelyek nyilvánosan is elérhetőek lesznek. A műsor egyik alapelve,

hogy a visszatekintés mellett aktuális szakmai kérdések is előkerüljenek, így a professzorok és tanítványaik, akik már maguk is doktori fokozattal rendelkeznek, nemcsak kérdeztettek, hanem kérdezői szerepben is megjelennek a beszélgetés során. Minden adás egyfajta útravalóval és üzenettel zárul a tudomány és a kutatói pálya iránt érdeklődőknek. A Gyakornoki Program közösségi felületein a professzorokat bemutató cikkrovet pedig hamarosan szintén virágzásnak indul.

Oktatáskutató gyakornokok a tudományos élet porondján – konferenciárészvételek

A program gyakornokai kutatásaik eredményeit számos magyarországi és nemzetközi platformon, konferencián tárták a tudományos közönség elé. A bőséges számú részvételből az alábbiakban két gyakornok, Horváth Annamária és Janecskó Liliána konferenciatapasztalatai ismerhetők meg, kiemelve, hogy miképpen bontakoztathatják ki kutatói tehetségüket a gyakornokok a program által.

Horváth Annamária harmadéves angol-biológia szakos tanárhallgató, aki két éve a Tanítsunk Magyarországotért Mentorprogram mentoraként tevékenykedik. Kutatási érdeklődését a mentorálás során szerzett tapasztalatok, s a terepen megfogalmazott kérdések határozzák meg. Az OTDK-ra kvalifikált dolgozatában a hátrányos helyzetű diákok mentorálása kapcsán vizsgálta a Pygmalion-effektus megjelenését. Első konferenciaélményei „Az oktatáskutatás új nemzedéke az évtizedfordulón” című konferenciához kötődnek. Ezt követően részt vett a Partiumi Keresztény Egyetem által szervezett III. Oktatás Határhelyzetben című eseményen is, valamint a Kari Tudományos Diákköri Konferencián is megmérette magát. A Debreceni Egyetemen 2022. október 21–22. között zajló ESA Research Network 28 Society and Sport Midterm Conference-en moderátorként szerezhett értékes tapasztalatokat. Legújabbán a Hajdúböszörményben rendezett „Kihívás és/vagy Esély – A Romák Integrációja Európában II.” nemzetközi konferencián szerepelt a DHVM-kutatást végző csoport tagjaként, illetve egyéni előadóként.

Janecskó Liliána ötödéves biológia-kémia tanárszakos hallgató, 2020 őszétől a program tagja. Kutatásával, amely a komplex természettudományos tárgyak iránti attitűdöt vizsgálja, számos hazai és nemzetközi konferencián szerepelt már: a 24. Partiumi Tudományos Diákköri Konferencián első helyezést ért el, nyereményként publikálhatott a Staféta hallgatói multidiszciplináris tudományos folyóiratban. Ezt követően részt vett a XII. Kiss Árpád Emlékkonferencián, a HuCER konferencián (más gyakornoktársaival együtt), Annamáriához hasonlóan a III. Okta-

tás Határhelyzetben konferencián, a XIII. és a XIV. Taní-tani online konferencián, valamint a XXIII. Eötvös Konferencián. A Debreceni Egyetem által szervezett Őszi, illetve Tavaszi Tudományos Hallgatói Konferenciákon is képviseltette már magát. Legpatinásabb szereplése a 2022 augusztusában, Bulgáriában megrendezett 13th International Scientific Events konferencián volt, ahol személyesen, angol nyelven mutatta be kutatási eredményeit.

„Kutatás terepen” – Gyakornokaink a Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram mentoraiként

A Gyakornoki Program első jelentős projektjeként tartható számon az MTA-DE-CSATOKK kutatócsoport munkájába való bekapcsolódás. Ekkor számos gyakor-nok vette ki a részét az adatfelvételtől és a rögzített eredmények digitalizálásából. A közös munka során megélt élményeket, hasznos tapasztalatokat továbbgondolva elindult egy önálló gyakornoki kutatás is Godó Katalin, Ceglédi Tímea és Alter Emese vezetésével. A DHVM-kutatócsoport (Discovery of Hidden Value of Men-toring) azt tűzte ki célul, hogy az MTA-DE-CSATOKK kulcstémakörét, a szülői bevonódást ezúttal a Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogramban részt vevő általános iskolás tanulók szemszögéből vizsgálja meg. A TM-program célcsoportja 7-8. osztályos kistérségi településen élő diákok, akik számára a program egyete-mista mentorokat biztosít annak érdekében, hogy korrepetálás és megfelelő moti-válás által támogatott legyen a kisdíjak továbbtanulása, és közelebb kerüljenek a sikeres végzettségszerzéshez.

A körülmények ideálisak voltak egy, a TM-programot vizsgáló kérdőíves kuta-táshoz, hiszen a Debreceni Egyetem az elsők között csatlakozott a mentorprog-ramhoz, így ekkor már több mint két éve zajlott a mentorálás. Az iskolai terepta-pasztalat során számos hallgatóban fogalmazódtak meg olyan kérdések, melyekre a szakirodalom akkor még csak részben tudott választ adni, hiszen a mentorálás a közoktatásban országos szinten még kevésbé volt bevett munkaforma.

A kutatócsoport tagjai a TM-program mentorai, valamint a program iránt ér-deklődő, még nem mentoráló hallgatók: Horváth Annamária, Papp Hunor, Tóth Emese, Godó Irén. A TM-mentorálást is végző gyakornokok (Horváth Annamária, Papp Hunor és Tóth Emese) a Gyakornoki Programot megelőző két év során jó vi-szonyt alakítottak ki az általános iskolákkal, így ezeket a kapcsolatokat alapként használva könnyen megszólíthattuk a diákokat. A kutatás Hajdú-Bihar megyei ál-talános iskolákban zajlott, összesen 206 mentorált és nem-mentorált diák bevoná-

sával. Ez volt az első önálló kutatócsoportos felmérés, ami a Gyakornoki Programban zajlott, ezzel együtt az első szárnybontogatása számos gyakornoknak. Kezdetben sokszor kihívást jelenthet leszűkíteni az érdeklődési kört egy konkrét témára, így éppen ebben segíthet a kutatócsoportos munka. A feladatok megszervezése a koordinátor és a doktoranduszok segítségével együtt történt, úgy hogy a részletes, sokszínű kérdőív kidolgozása közben a gyakornokok számára is kirajzolódhassanak a saját kutatás legfontosabb körvonalai. A közös kérdőív témái jól kapcsolódtak egymáshoz, hiszen mind a mentorálást és a TM-programot járták körül más-más szempontból. A kérdőív online és papírformátumban került lekérdezésre az Evasys felméréskészítő rendszer segítségével.³ Az adatbázis feldolgozását SPSS-kurzusok készítették elő, amelyeket Alter Emese és Ceglédi Tímea tartottak. Az első eredmények bemutatásra kerültek TDK-dolgozatok, konferencia előadások és önálló tanulmányok formájában.

Hogyan tovább? – Terveink a jövőre nézve

A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program 2021-es indulásától fogva egyedülálló kezdeményezésnek bizonyul a Debreceni Egyetemen, valamint valószínűleg országos szinten is. A lelkes és elszánt kutatógyakornokok és -mentorok alig két éves munkája során rengeteg (siker)élmény érte a résztvevőket, így a program fennmaradása nem kérdés. A további működésre nézve több elképzelés is van.

Az önálló anyagi keret megteremtése érdekében 2023-ban pályázat készült az Európai Szolidaritási Testület szolidaritási projektjének elnyerésére. A befolyó összeg felhasználásának célja a laikus nagyközönség számára is nyitott, nevelés-tudományi témájú podcast adások, rendezvények, előadások, önálló házi gyakornoki konferenciák szervezése, illetve a tudománynépszerűsítést és a kutatást segítő eszközök beszerzése. Ezek lehetnek bizonyos, a kutatómunkához elengedhetetlen szoftverek, de akár a podcast műsorhoz szükséges saját stúdió hardverei is.

Az ÁTKAPCSOLÁS podcast sorozat a jövőben is folytatódik, amely megtartja a három kutatógenerációra építő struktúrát, de előfordulhat, hogy a jövőben más jellegű adások is készülnek. Tervben van például az MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport által szülői bevonódás területén gyűjtött iskolai jógyakorlatok iskoláinak és pedagógusainak videós formában történő bemutatása.

³ Az Evasys rendszerben a papíralapú kérdőívek adatrögzítését segítették: Halczman Attila és Pályka Panna.

Természetesen a kutatómunka sem áll meg, hiszen ez a Gyakornoki Program „szíve”. A gyakornokok aktívak mind a saját kutatásaikban, mind pedig a CHERD-Hungary kutatási tevékenységeiben.

A gyakornokok fontosnak tartják az utánpótlás biztosítását, az újabb és újabb tehetséges hallgatók bevonását, akik – többek között – a tudománynépszerűsítő platformok révén, a kutatómentorok által tartott kurzusokon, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék Pedagógia Szaknapjain találkozhatnak a programmal.

Összegzés

A CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Program üde színfolt a magyarországi neveléstudományos életben, egy innovatív ötlet, mely a gyakorlatba ültetve is megállja a helyét. Valljuk, hogy a jó pap holtig tanul; az oktatók és a tanítványok együtt tanulnak és tanítanak, közösen fejlesztik önmagukat, s ezt a tendenciát, a folyamatos fejlődésre való elszántságot a program akár zászlajára is tűzhetné.

Célunk közvetíteni tanárszakos hallgatótársaink számára, hogy az egyetem padjaiból az általános- és középiskolák katedrájára lépő ifjú pedagógusoknak nemcsak a tanórák megtartása lehet az egyetlen módjuk arra, hogy kibontakoztathassák tehetségüket. Az iskola és a nevelés világában elmerülő pedagógust körbeveszi a folyamatosan változó, részletgazdag kutatási terep, amely csak arra vár, hogy valaki kérdőívet vagy interjúvázlatot készítsen, és feltérképezze, felmérje és megvizsgálja. Hisszük, hogy kutatási tapasztalataink és eredményeink valamilyen formában hozzájárulhatnak az oktatás és a nevelés fejlesztéséhez, és ezáltal olyan környezet létrehozásához, amely biztos támpontot jelenthet majd a jövő diákjainak.⁴

⁴ A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, továbbá a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Bársony, I. (2012). A Bölcsészettudományi Kar. In Orosz, I. & ifj. Barta, J. (Eds.), *A Debreceni Egyetem története 1912–2012* (pp. 332–360). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bocsi, V. (2022). *Értelmiségképzés és felsőoktatás*. Belvedere Meridionale.
- Bordás, A. & Ceglédi, T. (2010). Bemutatkozik a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja. *Felsőoktatás Műhely*, 1, 95–98.
- Breznayánszky, L. (2021). A pedagógia és a pszichológia együttélési formái a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 29(4), 606–617.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.6>
- Breznayánszky, L. & Fenyő, I. (Eds., 2004). *A Debreceni Iskola*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Fenyő, I. (2004). Tankó Béla. In Breznayánszky, L. & Fenyő, I. (Eds.), *A Debreceni Iskola* (pp. 17–25). Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Godó, K., Ceglédi, T. & Kiss, A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), Article 1.
<https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5757>
- Hafičová, H., Dubayova, T., Kovács, E., Ceglédi, T. & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Ósrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz.
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum.
- Orosz, G. & Vecsey, B. (2004). Jausz Béla. In Breznayánszky, L. & Fenyő, I. (Eds.), *A Debreceni Iskola* (pp. 41–46). Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum.
- Pusztai, G. (2015). *Pathways to Success in Higher Education: Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity* (New edition). Peter Lang.
- Pusztai, G. & Kocsis, Z. (2020). Oktatáskutatás a Debreceni Egyetemen. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(2), 2–10. <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.2.10>

Pusztai, G. & Morvai, L. (2014). Oktatókutató szakmai műhelyek a Debreceni Egyetemen: A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja. *Szakképzési Szemle*, 30(1), 57–60.

Students for the Development of Teacher Training and Education – the Cherd-hungary Educational Research Internship Program at the University of Debrecen

In September 2021 a new project was born in the University of Debrecen's Department of Educational Studies. The CHERD-Hungary Educational Research Internship Program currently consists of sixteen, mostly teacher trainee students at the University of Debrecen who research in the field of education and educational sociology. After presenting the beginnings and the structure of the Program, we describe the interns' activities and our further aspirations and plans regarding the future.

Keywords: *higher education, educational research, educational sociology, science popularization, teacher training*

A helyi jógyakorlatok mint a szakmai fejlesztő iskolák lehetséges forrásai

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa
zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0003-3806-263X

Az oktatás globális trendjei meghatározzák a pedagógusképzés fejlődési lehetőségeit. A minőség mint alapvető elvárás ernyőfogalomként azonosítható. Annak egyik fontos szempontja az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, a pedagógusjelöltek, a gyakorlók és a pedagógusok szakmai fejlődésének, tanulásának folyamatos biztosítása. A szakmai fejlesztő iskolák már léteznek a világban előtérbe helyezve a kutatásalapú pedagógusképzés és -továbbképzés szemléletét. Számos nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésünkre. A kérdés, hogy van-e akarat állami és akadémiai szinten a koncepció támogatására. Tanulmányunkban a megvalósítás egy lehetséges módjára teszünk javaslatot az alulról jövő helyi kezdeményezéseket alapul véve.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, folyamatos szakmai fejlődés, szakmai fejlesztő iskolák, helyi jógyakorlatok

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.05

Bevezetés

A magyar pedagógusképzés átalakítása tanulmányunk megírásakor folyamatban van. 2022-ben vezették be a gyakorlatok új rendszerét, amelynek egyik fontos eleme a képzés elején egy intenzív pályaszocializációs gyakorlati szakasz. A pedagógusképző egyetemek megkezdték a pályaszocializációs gyakorlatok tartalmi és szerkezeti megvalósításának kidolgozását felmenő rendszerben. Mire tanulmányunk megjelenik már a bevezetés első tapasztalatai is birtokukban lesznek. A Tanárképzők Szövetsége teret és módot adott a különböző képző intézmények oktatóinak, mentorainak, pedagógusainak bevonásával szakmai egyeztetésekre, amelyek során erőteljes tudásmegosztás indult meg. Aktív résztvevőként mi is bekapcsolódtunk ebbe a tudásmegosztásba, és számunkra egyértelművé vált, hogy a törvényi szabályozás adta lehetőségek mentén színes a paletta arra vonatkozóan, hogy a képző intézmények hogyan is valósítják meg a gyakorlatok új rendszerét.

A pedagógusképzés elméleti és gyakorlati koherenciájának kérdésköre hosszú ideje kutatási érdeklődésünk középpontjában áll, és ennek következtében kiemelt figyelmet szenteltünk a szakmai fejlesztő iskola koncepciójának. A 2010-es évek végén az Eszterházy Károly Egyetemen Falus Iván vezetésével nagyszabású vizsgálat zajlott, amelynek során arra voltunk kíváncsiak, hogy egy gyakorlóiskola (az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskola a mai Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorlóiskola jogelődje) mennyiben felel meg a szakmai fejlesztő iskola elvárásainak, és milyen lépések sorozatára lenne szükség ahhoz, hogy szakmai fejlesztő iskolává váljon (Falus & Szűcs, 2021). Ezután nemzetközi terepen tanulmányoztuk a szakmai fejlesztő iskola létrejöttének és működésének főbb mozgatórugóit, és tapasztalatainkat egy külön tanulmányban (Zagyváné, 2021) foglaltuk meg. Közben érdeklődésünk a hazai jógyakorlatok felé fordult. Jelen tanulmányunkban azt vizsgáljuk meg, hogy ezek a jógyakorlatok mennyiben lehetnek forrásai a szakmai fejlesztő iskola megteremtésének. Tanulmányunk vezérfonala a szakmai fejlesztő iskola fogalmának értelmezése, a hazai jógyakorlatok elemzési szempontjainak a meghatározása a szakmai fejlesztő iskola lencséjén keresztül, a jógyakorlatok elemzése és javaslatok megfogalmazása a koncepció megvalósítására vonatkozóan.

Egyetem-partneriskolai együttműködések – a szakmai fejlesztő iskola fogalma

A szakmai fejlesztő iskola koncepciója az egyetem-partneriskolai együttműködések szűk keresztmetszeteként értelmezhető. A szakmai fejlesztő iskola meghaladja az olyan egyetem-partneriskolai együttműködések, amelyek arra korlátozódnak, hogy a partneriskolában hallgatók végzik gyakorlatukat. A szakmai fejlesztő iskola az egyetem és a partnerintézmény *közös kutatási színhelye*, ahol az egyetemi oktatók vagy kutatók, a gyakorló tanárok, sőt még a hallgatók és a gyakorlók is bekapcsolódnak a helyben megvalósított szakmai gyakorlatra vonatkozó kutatásokba (Parker, Parsons, Groth & Brown, 2016). A cél alapvetően a tanulók oktatásának, fejlődésének támogatása annak révén, hogy a gyakorlatban felmerült problémák kutatása, a kifejlesztett újítások és azok elterjesztése révén szakmailag magasan képzett pedagógusok tevékenykedjenek az oktatási rendszerben. Mindez az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög legmagasabb szintjét jelenti, és *egyenrangú partneri kapcsolaton alapul*. A modell meghatározó vonása *a gyakorlat intenzív kutatásának bekapcsolása a képzési, továbbképzési folyamatokba*.

A szakmai fejlesztő iskola koncepcióját az Amerikai Egyesült Államokban dolgozták ki az 1980-as évek végén. Ezután fokozatosan építették ki a szakmai fejlesztő iskolák hálózatát (Burstein et al., 1999; Tsui, Edwards, Lopez-Real & Kwan, 2009), és ezzel párhuzamosan a modell kutatása is megindult (Teitel, 1999; Smith & Ingersoll, 2004; Buczynski & Sisserson, 2008; Davis & Higdon, 2008; Stanulis & Floden, 2009; Cuddapah, & Clayton, 2011; Desimone, 2011; Hunzicker, 2012, 2019). Európában az Egyesült Királyságban szintén az 1980-as években alakult ki az egyetem-iskola együttműködése körén belül a tanárképzéshez kapcsolódóan a szakmai fejlesztő iskola sajátos modellje, amely kiemelt szerepet biztosít az iskolának (Benton, 1990; Taylor, 2008). Az Egyesült Királyságban a kutatásalapú szakmai fejlődés gondolata igen hangsúlyos (Gu et al., 2014). Mind a képzés, mind pedig a kutatás területén az iskoláké a meghatározó szerep. Az egyetemtől nem várják el, hogy vezetője legyen innovatív fejlesztéseknek, vagy hogy a tudományos kutatásokkal kapcsolatos tudását bekapcsolja ezekbe az együttműködésekbe. Az együttműködésen, a kölcsönösségen van a hangsúly, ami nem vitatja el az egyetemi részről a szakmai tanácsadás fontosságát.

Az Egyesült Királyságban is folytak és folynak nagyszabású kutatások a szakmai fejlesztő iskolával kapcsolatosan (McLaughlin & Black-Hawkins, 2006; Greany & Brown, 2015). Európában ezen kívül Norvégiában, Írországbán, Izlandon és Hollandiában jöttek létre szakmai fejlesztő iskolák, amelyek számos ponton eltérnek egymástól, például abban, hogy milyen tényezők játszottak szerepet a létrehozásukban (egyetemi vagy állami kezdeményezésre jöttek létre), hogy a képzés alatt megjelenik-e már a kutatás mint alapvető elvárás vagy sem, hogy a kutatásalapú ismeretek becsatornázása a képzésbe hogyan történik, léteznek-e és ha igen, akkor milyen részterületekre irányulnak a szakmai fejlesztő iskolákkal kapcsolatos kutatások. Abban azonban minden típus megegyezik, hogy a szakmai fejlesztő iskola és a képző egyetem felelősségteljes együttműködésének alapját a *szemléletbéli egység* jelenti. Az egyetem és az iskola megfogalmazzák, és együttműködési szerződésekben megvalósítják az *együttműködés melletti elköteleződést az egyetem és a partneriskola részéről egyaránt*. Az együttműködés a *tanulók támogatását, a tanárképzés minőségi fejlesztését, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását és az új kutatásokkal megalapozott tudás létrehozását és alkalmazását szolgálja*, másképpen fogalmazva az elmélet és a gyakorlat hatékony összekapcsolását támogatja. A cél eléréséhez megteremtik annak szervezeti feltételeit (Romer-dahl & Gehrke, 1993, idézi Kotschy, 2003, p. 112), valamint biztosítják az infra-

struktúra átalakításához szükséges *erőforrásokat* (pénzügyi, időbeli, személyzeti) és azok *rugalmas, az igényekhez igazított felhasználását*.

Hazánkban először Kotschy Beáta vetette fel a szakmai fejlesztő iskola bevezetésének lehetőségét (Kotschy, 2003), majd 2017–2019 között az Eszterházy Károly Egyetemen zajlott egy kutatás az egyetem gyakorlóiskolájának tevékenységét helyezve középpontba a szakmai fejlesztő iskola vonatkozásában (Falus & Szűcs, 2021). Jelen tanulmányunkkal a szakmai fejlesztő iskola megteremtésének egy másik aspektusát kívánjuk feltárni, vagyis hogy milyen a hazai oktatásban már létező jogyakorlatok és ezekre épülő hálózatok segíthetik a megvalósítását.

Elemzési szempontok a jogyakorlatokra vonatkozóan

Korábbi oktatási innovációkra vonatkozó kutatások

A jogyakorlatok vizsgálata kapcsán meg kell említenünk két hazánkban zajló innovációs kutatást. Időben az első az úgynevezett Impala-kutatás, amely azt vizsgálta, *hogy a központi fejlesztési programok milyen feltételek mellett eredményezhetnek tényleges és tartós változást az iskolai és az osztálytermi szintű folyamatokban*. A második, az úgynevezett Innova-kutatás a *helyi, alulról jövő oktatási innovációk* keletkezését, terjedését és rendszerformáló hatását vizsgálta. Elemzésünk során az Innova-kutatás esettanulmányaira mint a jogyakorlatok gyűjteményére támaszkodunk, ugyanakkor a két kutatás eredményei a szakmai fejlesztő iskola koncepciójának hazai megvalósítása szempontjából is hasznos információkat tárnak elénk.

Mind a két kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy akár központi, akár helyi újításokról legyen szó, az újítások sikerességét és eredményességét *rendszer-szintű megközelítéssel* érdemes értelmezni. A helyi innovációk elindulását, pályáját és hatását alapvetően *három tényező határozza meg: az egyéni és a szervezeti sajátosságok, valamint a külső ösztönzők*, amelyek forrása az intézményi kereteken kívül esik (Halász & Horváth, 2020).

A felülről jövő központi fejlesztések sikerességét többek között nagymértékben meghatározza, hogy azok mennyire illeszkednek az iskolák és a pedagógusok kapacitásaihoz, problémáihoz (Fazekas, 2018). A helyi, alulról jövő innovációk sikerességét is befolyásolják a külső ösztönzők. Ebben a kontextusban fontos utalunk arra, hogy hazánkban a 2004–2012 közötti időszakban az Európai Unióhoz való csatlakozást követően a közoktatási intézmények több mint egyharmada kapcsolódott olyan fejlesztési programokhoz, amelyek az oktatási gyakorlat meg-

változtatását tűzték ki célul. Ezek közül is kiemelt figyelmet érdemelnek az úgynevezett kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások, amelyeknek egyik fő tartalmi vonala a kompetencia alapú oktatás elterjesztése volt. A HEFOP 3.1. és a TÁMOP 3.1. programok (az óvodai neveléstől a 12. évfolyamig) a kompetencia alapú oktatás bevezetését: kompetencia-programcsomagok kidolgozását, kipróbálását, majd adaptálását célozták meg (Fazekas, 2018, p. 140). A fenti két programot azért érdemes megemlítenünk, mert az elemzett esettanulmányokban többször is utalás történik arra, hogy az intézmények közül sokan részt vettek ilyen pályázatokon (például a budapesti Tomori Pál Általános Iskola, a tiszaföldvári Vadárvcská Óvoda, a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola), és ezek motivációt, ösztönzést adtak a helyi jógyakorlatok kialakításához. A külső ösztönzők mellett a szervezeti sajátosságok és az egyéni innovációs tevékenység kapcsolata is hatással van a jógyakorlatok kifejlesztésére, elterjesztésére (Fazekas, 2018; Halász & Horváth, 2020). Általában a hazai oktatási rendszerről elmondható, hogy *az intézmények és az egyes pedagógusok vagy oktatók szintjén magas innovációs aktivitás figyelhető meg*. Az intézmények és az egyének nagy többségére jellemző az, hogy a munkájuk eredményesebbé tételére kisebb vagy nagyobb újításokat találnak ki, és ezeket beviszik mindennapos szakmai gyakorlatukba (Halász & Horváth, 2020).

A szakmai fejlesztő iskola modelljének megvalósításához tehát komplex rendszerben érdemes gondolkodni, amely rendszert az egyéni, a szervezeti és a külső tényezők egyaránt meghatározzák. A helyi problémák megoldása, a helyi igények felmérése az innovációk sikerének alapvető feltétele. Érdemes figyelembe venni az innovációs aktivitás térségi mintázatait, amelyek területi és iskolafokok vonatkozásában eltérőek lehetnek. Mindenképpen számolni kell azzal a következtetéssel is, hogy a köznevelés és a felsőoktatás intézményei nemigen nyitottak egymás innovatív törekvéseinek átvételére, valamint hogy elsősorban az újítások átvételére és nem azok átadására vonatkozó törekvés az erősebb (Halász & Horváth, 2020), ami a szakmai fejlesztő iskola létrehozását illetően a pedagógusképző intézmény erősebb támogatásának szükségességét vetíti előre.

A szakmai fejlesztő iskola főbb tevékenységeit tükröző elemzési szempontok

A szakmai fejlesztő iskola főbb tevékenységeinek beazonosítását segítő szempontok meghatározásához érdemes bizonyos iskolatípusok meghatározását áttekintelnünk, és ezek elemzésünk szempontjából fontos funkcióit kiemelni. Ezek a kö-

vetkezők: bázisiskola, önfejlesztő iskola, kísérleti iskola, partneriskola, gyakorlóiskola és végül a szakmai fejlesztő iskola.

Az „Oktatási Hivatal Bázisintézménye” vagy hétköznapi néven bázisiskolai cím elnyerésére azok a vármegyei, járási, esetleg országos szinten elismert és szakmai hagyományokkal rendelkező, közoktatási és szakképzési intézmények pályázhatnak, akik képesek megosztani már működő jó gyakorlataikat, helyet és lehetőséget biztosítanak műhelymunkák, bemutató órák, tanulmányi és tehetséggondozó versenyek, pedagógus-továbbképzések számára, bázisintézményi tevékenységükkel katalizálják a pedagógiai szakmai közélet fejlődését, valamint elősegítik a POK által biztosított pedagógiai-szakmai szolgáltatásokhoz való méltányos hozzáférést (Oktatási Hivatal, 2022). A bázisiskola legfontosabb feladata a tudásmegosztás és a horizontális kapcsolatok építése.

Az önfejlesztő iskolák közössége pedagógiai civil szervezet, amely az 1990-es években jött létre a Soros Alapítvány támogatásával. Ez a közösség manapság már nem aktív, de érdemes egy pillantást vetni a közösség eredeti célkitűzéseire, amelyeket az egyes intézmények szellemiségükben tovább kívántak vinni, illetve gyakorlatukban ezek a célok tetten érhetők. Az önfejlesztő iskolák olyan önálló intézményekként határozták meg magukat, amelyek a szervezeti tanulás és a folyamatos önfejlesztés színterei. Alapvető céljaik között fogalmazták meg a minőség fejlesztését és a jobbitást, valamint olyan korszerű technológiákon alapuló eszközpark megteremtését, amely képessé teszi őket arra, hogy másoknál hatékonyabban fejlesszék saját szervezetüket annak érdekében, hogy eredményesebben végezhessek azt a tevékenységet, ami miatt léteznek: a gyermekek képességeinek fejlesztését.

Az önfejlesztő iskolák képesek arra, hogy önmaguk készítsék el saját pedagógiai programjukat, a helyi tantervüket. Ehhez olyan feladatokat kell megoldani, mint az iskola sajátos adottságainak feltárása és elemzése, a sajátos adottságoknak megfelelő intézményi célok kitűzése és a céloknak megfelelő eszközök meghatározása. A fejlesztő munka eredménye a közös munkából, az eltérő értékek, szakmai megközelítések és érdekek egyeztetéséből születik meg (Cseh et al., 1997).

A kísérleti iskola fogalma alatt olyan iskolát értünk, ahol valamilyen iskolakísérlet valósul meg, például ilyen volt a múltban a törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, amely az értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) fejlesztő és kísérleti helye volt. Ma is léteznek ilyen iskolák, például mi is tárgyaljuk a követke-

zókben a Samsung Smart-program kipróbálásnak egyik színhelyét, a Gyáli Ady Endre Általános Iskolát.

A partneriskola fogalma alatt értjük egyrészt azokat a közoktatási intézményeket, amelyek rendelkeznek a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók egyéni összefüggő szakmai gyakorlatának biztosításához szükséges feltételekkel, és amelyekkel a képzőhely a gyakorlat lebonyolítására szerződést kötött, másrészt azokat az iskolákat, amelyek valamilyen projektben, fejlesztési programban mint a képző intézmény partnerei részt vesznek.

A gyakorlóiskola fenntartója olyan felsőoktatási intézmény, amely pedagógusképzést folytat, rendelkeznie kell vezetőtanárokkal, illetve a gyakorlati képzésért felelős vezetővel (igazgatóhelyettség). A gyakorlóiskolában óvodapedagógus, tanító és tanár szakos hallgatók gyakorlata folyik, ahol a tanítási gyakorlatokat a vezetőtanárok mentorálják, akik munkája komplex fejlesztő tevékenység. A gyakorlóintézmények aktívan részt vesznek a pedagógus-továbbképzések megvalósításában. A gyakorlóintézménnyé válás követelményeit kormányrendelet (87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet 3.) szabályozza.

A szakmai fejlesztő iskola legfontosabb ismérve, amint azt fentebb megfogalmaztuk, hogy az oktatás-nevelés területén fejti ki tevékenységét. Ez azonban minden iskolára jellemző, tehát nem kizárólag a szakmai fejlesztő iskola meghatározó jegye. Alapvető meghatározó tényezőnek tekintjük a *kutatás-fejlesztés tevékenységét*, mint ahogy első fejezetünkben a fogalmi meghatározáskor utaltunk is erre. A kutatás-fejlesztés fő célja olyan szakmai tudás létrehozása és átadása a képzésben részt vevő hallgatóknak, a továbbképzésekbe bekapcsolódó gyakornokoknak és pedagógusoknak, amelynek birtokában kompetensen tudják felkelteni a tanulók tartós érdeklődését a műveltségi javak iránt és ezáltal közkinccsé tenni a műveltséget (Knausz, 2023). Nagyon fontos tényező, hogy egy kifejlesztett újítás ne maradjon meg a pedagógus egyéni gyakorlatában, hanem figyelmet fordítsanak annak terjesztésére egyrészt az adott intézményen belül, másrészt az intézmény falain kívül más iskolák pedagógusai számára intenzív *tudásmegosztás* révén. Továbbá le kell határolnunk az *egyetem-partneriskolai kapcsolatokat* azon körét, amelyek kifejezetten a *pedagógusképzéshez* kapcsolódnak, szemben olyan kapcsolatokkal, amikor egy nem pedagógusképző profillal rendelkező egyetem lép oktatási intézménnyel partneri kapcsolatra valamilyen kutatás érdekében. Tekintettel kell lennünk egy specifikus vonásra. Alapvetésként fogadjuk el a szakmai fejlődés kontinuitását, és a szakmai fejlődést itt most tágabban értelmezzük, vagyis beleértjük magát az alapkép-

zést, a gyakornoki szakaszt és a pedagógus önálló szakmai fejlődésének a szakaszát (Falus, 2004; Stéger, 2014). Mindebből pedig az következik, hogy vizsgálati szempontjaink között helyet kap, hogy az adott intézmény bekapcsolódik-e, és milyen mértékben a pedagógushallgatók, a kezdő pedagógusok (gyakornokok) szakmai támogatásába és a pedagógus-továbbképzésekbe. További vizsgálati szempont, hogy egy kifejezetten erős jógyakorlata van-e az intézménynek, vagy esetleg több. Az Innova-kutatás következtetéseit is figyelembe vesszük. Bár maga a kutatás kifejezetten a helyi innovációkra összpontosított, amelyeknek többsége alulról felülre irányuló (bottom-up), a szakmai fejlesztő iskola lencséjén keresztül vizsgálva módosul a fókusz, még hozzá az a szempont kerül előtérbe, hogy belülről, az intézményből származik-e a jó gyakorlat, vagy valamilyen erős külső ösztönző erő játszik-e szerepet a jógyakorlat kifejlesztésében. Szintén az Innova-kutatás eredményei irányították figyelmünket a jógyakorlatok *iskolafokozatok szerinti szinteződésére és a területi szempont érvényesítésére*. Ezek alatt azt értjük, hogy a szakmai fejlesztő iskola létrehozásakor olyan felsőoktatási partnerrel való kapcsolatban érdemes gondolkodni, amely egyrészt rendelkezik azonos képzési profillal (például óvodapedagógus-képzés), másrészt a jógyakorlat gazdája és a hozzá társítható felsőfokú intézmény vagy adott esetben alap- és középfokú oktatási intézmény nagyjából azonos földrajzi régióban helyezkedjenek el.

Elemzési szempontjaink tehát a következők:

- Milyen az intézmény típusa?
- Kívülről vagy belülről származik-e a jógyakorlat?
- Folyik-e a neveléshez, oktatáshoz kapcsolódó kutatás-fejlesztési tevékenység?
- Egy vagy több jógyakorlata van-e az iskolának?
- Bekapcsolódik-e az iskola az alapképzésbe, a gyakornokok támogatásába és a pedagógus-továbbképzésbe?
- Megvalósul-e a tudásmegosztás, és ha igen, milyen irányban?

Milyen képzési profillal rendelkező egyetemmel és milyen földrajzi régióban valósul meg az iskola együttműködése?

A jógyakorlatok elemzése

Az elemzéskor 11 intézmény jógyakorlatait vizsgáltuk meg. Ezek az intézmények a következők:

- a Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium,
- a ferencvárosi Molnár Ferenc Iskola,
- az Újhartyáni Német Nemzetiségi Általános Iskola,
- a Gyáli Ady Endre Általános Iskola,
- a Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma,
- a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény,
- a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszéke,
- a tiszaföldvári Vadárvácska Óvoda,
- a Budapest XIII. Kerület Tomori Pál Általános Iskola,
- az Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Kara,
- a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola.

Mintánkat többségében az Innova-kutatás esettanulmányai által tárgyalt intézmények közül választottuk ki. A kutatás során az iskolákról esettanulmányok készültek szigorú protokoll alapján. Vizsgálatunkban az esettanulmányokat elemeztük, ami azonban nem tekinthető szűkebb értelemben vett másodelemzésnek, ugyanis nem közvetlenül az eredeti kvantitatív és kvalitatív adatokat elemeztük. A másodelemzést tágabb fogalomként értelmezzük, azaz elfogadjuk azt a megközelítést, amely szerint másodelemzésnek tekinthető minden olyan eljárás, amely egy korábban, más célból keletkezett adat (újra)felhasználását jelenti új társadalomtudományi és/vagy módszertani céllal (lásd Irwin & Winterton, 2011; Anderson & Paulus, 2021; továbbá Heaton, 2008 idézi Lénárd & Rapos megjelenés alatt p. 34). Másodelemzésünk elsődleges indoka a jógyakorlatokkal rendelkező oktatási intézmények áttekintése abból a szempontból, hogy a szakmai fejlesztő iskola mely tulajdonságai, funkciói azonosíthatók be esetükben. Azért fordultunk az Innova-kutatás esettanulmányaihoz, mert bár a kutatás fő célkitűzése a 2016 és 2020 közötti időszakban az alulról jövő oktatási innovációk keletkezésének, elterjedésének és rendszerformáló hatásának a vizsgálata volt, a vizsgálat során elkészült esettanulmányok kellő mennyiségű és minőségű információt biztosítanak a szakmai fejlesztő iskola jellemzőinek beazonosításához. Kérdésként merülhet fel, hogy miért pont egy kutatás keretében feltárt jógyakorlatok kerültek elemzésünk fóku-

szába. Ennek oka az, hogy jelenleg nem létezik olyan adatbázis, amely alapján egységes képet kaphatnánk a hazai, alulról-felfelé irányuló oktatási innovációk/jógyakorlatok egészéről, így kézen fekvő volt egy olyan kutatás eseteinek a vizsgálata, amelyek rendelkeznek saját fejlesztésű jógyakorlatokkal. Az Innova-kutatásban vizsgált intézmények jó kiindulási pontként szolgálhatnak a szakmai fejlesztő iskola megteremtéséhez. A szakmai fejlesztő iskola egyik legfontosabb jellemzője, hogy képes innovációk kifejlesztésére és terjesztésére. A másodelemzésbe beemelt intézmények tehát elindultak az innováció útján, jógyakorlatok gazdái, terjesztői. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy nagyon sok olyan iskola létezik Magyarországon, amely valamilyen jógyakorlat fejlesztője, valamint hogy valamely hálózat tagjaként módot és lehetőséget teremt a jógyakorlatok terjesztésére. Mindez felveti egy átfogó felmérés elkészítésének igényét arra vonatkozóan, hogy teljeskörű képet kaphassunk a hazai jógyakorlatokról és az azokat kifejlesztő intézményekről, valamint azokról a hálózatokról, amelyek a tudásátadásban meghatározó szerepet játszanak.

Az Innova-kutatás kutatómódszertani alapját nagymintás kérdőíves adatgyűjtéssel párhuzamosan intézményi esettanulmányok képezték, amelyek elkészítéséhez az oktatási intézmények vezetőivel, munkatársaival, a szolgáltatásaikat igénybe vevőkkel strukturált interjúk készültek, foglalkozás- és óralátogatások valósultak meg, valamint a kutatók dokumentumelemzést és célzott adatgyűjtést végeztek. Az intézményi esettanulmányok egyrészt az Innova-protokollt szigorúan követő terepmunka révén, másrészt pedig másodlagos esettanulmányokként, rövidebb helyszíni tartózkodással és/vagy több intézményi gyakorlat együttes elemzésével valósultak meg.

Az esettanulmányok főbb vizsgálati szempontjai esettanulmány-protokollban kerültek rögzítésre, amelyek nyilvánosak.⁶ Ezek a szempontok a következők voltak: az intézmény általános bemutatása, a szervezet és a vezető bemutatása, a fejlesztési programokban való részvétel ismertetése, az intézmény eredményessége, innovációs profilja, az intézményi innovációk bemutatása, az innovációkat serkentő és hátráltató tényezők leírása. A felsorolt szempontok közül vizsgálatunkban kiemelt szerepet kapnak az intézményi innovációk/jógyakorlatok, az azok születését és terjesztését befolyásoló belső és külső intézményi körülmények, valamint a tudásátadás dimenziói. A protokoll alapján elkészített esettanulmányok tehát kellő mélységű információt biztosítanak az adott intézmény kontextusában

⁶ Lásd: https://ppk.elte.hu/file/protokoll_201710.pdf

arról, hogy milyen funkciók feleltethetők meg a szakmai fejlesztő iskola legfontosabb szerepköreinek.

Az esettanulmányok elérhetőségét az irodalomjegyzékben tüntetjük fel. Ezek megtalálhatók az Innova-kutatás honlapján. A feltöltött esettanulmányok közül egy nem került be az elemzésbe, mivel innovációja kizárólag a felsőoktatásra vonatkozott. Egy intézmény nem szerepelt az esettanulmányok között (hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola), de mivel a szakmai fejlesztő iskola legtöbb funkciójával rendelkezik, beemeltük a mintánkba.

Az intézmények típusa

A vizsgált 11 intézményből kettő felsőoktatási intézmény (a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszéke és az ELTE Informatikai Kara), egy óvoda (tiszafeleddvéri Vadárvácska Óvoda, amely korábban referenciainstítútiónként működött a TÁMOP 3.1.7. pályázat keretében). A Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma egyrészt azért különleges, mert a szakképzés területén működik, másrészt az önfejlesztő iskola jegyeit mutatja, mivel rendelkezik belső mérés-értékelési rendszerrel. Ehhez az intézményhez hasonlóan a Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumban is létezik saját fejlesztésű jógyakorlat a belső értékelésre (pedagógusértékelési rendszer), mégis mint partneriskolát soroljuk be. További négy iskola szintén partneriskola (Ferencvárosi Molnár Ferenc Általános Iskola, a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, budapesti Tomori Pál Általános Iskola, hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola). A partneriskolák közül három (a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, a budapesti Tomori Pál Általános Iskola és a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola) bázisintézményként is működik. Egy kísérleti iskola (Gyáli Ady Endre Általános Iskola), az Újhartyáni Német Nemzetiségi Iskola pedig egy jógyakorlattal rendelkező iskola. Gyakorlóiskola a mintánkban nem szerepelt. (Az erre vonatkozó kutatást lásd Falus és Szűcs (2021) kötetében.)

Kívülről vagy belülről származik-e jógyakorlat?

A tárgyalt tizenegy intézmény többségében (kilenc intézmény) a jógyakorlatok inkább belső ösztönzés eredményeként születtek meg: valamilyen hiány pótlása, probléma megoldása motiválta a jógyakorlat gazdáit (például az iskola fennmaradása, nagylétszámú lemorzsolódás (tanulók, hallgatók) megelőzése vagy csökken-

tése, a tanulók heterogenitásának kiszélesedése, a képzési profil bővülése, a nyelvtanulás iránti kiemelkedő igény, a környezettudatosság fejlesztése, a pedagógusok motiválása stb.). Két iskola esetében látható, hogy bár a belső igény megvolt a változásra, a jógyakorlatok kifejlesztésekor inkább a külső környezet hatásai (például egy új digitális technológiai fejlesztés egy új oktatási módszer megjelenése) és az onnan érkező törekvések (például egy cég igénye, hogy fejlesztését kipróbálják) erősebbek voltak a belső igényeknél. Az egyik a Gyáli Ady Endre Általános Iskola, ahol egy külső, a Samsung cég által létrehozott technológiai fejlesztés generálta a belső változás igényét, és ennek nyomán jöttek létre a jógyakorlatok. A másik intézmény a budapesti Tomori Pál Általános Iskola, ahol a korábbi központi HEFOP 3.1.3. programban való részvétel során szerzett tapasztalatok és az ELTE nemzetközi doktori iskolájának megkeresése játszottak meghatározó szerepet az iskola belső jógyakorlatainak a kialakításában.

Kutatás-fejlesztés

A klasszikus értelemben vett kutatás-fejlesztés tevékenységet hét esetben sikerült beazonosítanunk, amelyből az egyik Samsung Smart-program (Gyáli Ady Endre Általános Iskola), ahol a külső cég által kifejlesztett technológia átvételéről és helyi továbbfejlesztéséről beszélhetünk. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola jógyakorlata, vagyis a Komplex Instrukciós Program, kutató-fejlesztő tevékenység révén jött létre, illetve annak továbbadása további jógyakorlatok forrása, és a továbbadás is kutatásba ágyazott (lásd DigKip, és az Eszterházy Károly Egyetem által kifejlesztett Komplex Alapprogram). A Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumban is gyakran folynak egyetemi partnerekkel együtt végzett kutatások, amelyekbe az igazgató bevonja az általa tanított egyetemi hallgatókat is (a tanórán kívüli aktivitás és a tanulmányi eredményesség közötti összefüggések vizsgálata). A Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégium esetében az egyik jógyakorlathoz (Aperitif) kapcsolódik kutatás-fejlesztés. Az ELTE Informatikai Karának jógyakorlatai kutató-fejlesztő tevékenységre épülnek. Szintén egy specifikus szakmai területhez kapcsolódó kutató-fejlesztő tevékenység kapcsolódik a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszékének Erdőpedagógia és Tanoda-pedagógia nevű és a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Autizmus-munkaközösségének jógyakorlataihoz. A többi intézmény esetében inkább a gyakorlatban való kipróbálás, fejlesztés, visszacsatolás ciklikus változásáról beszélhetünk.

A jógyakorlatok palettája

Elemzésünk egyik szempontja, hogy megvizsgáljuk, vajon egy jógyakorlattal rendelkezik az intézmény vagy esetleg többel. Alapvetően a vizsgált intézmények esetében jellemző, hogy nem egy, hanem több jógyakorlat áll rendelkezésükre. Ezeket két nagy típusba sorolhatjuk. Az egyik típusba tartoznak intézmény tartalmi munkájához kapcsolódó jógyakorlatok: a tanulók számára a műveltséghez (KIP átvétele) vagy annak digitális környezetben való alkalmazásához való méltányos hozzáférést (DigKIP fejlesztése), bizonyos gyermekcsoportok nyelvtanulását, hatékonyabb tanulásmódszertani fejlesztését (tanulástámogató rendszerek alkalmazása, MOOC-kurzusok), testi (biobüfé) és lelki egészségét (ELTE IK: Diáktámogató Központ; Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskola és Kollégium: Szilencium-„ventilláció”) támogató jógyakorlatok. A másik csoportba inkább olyan jógyakorlatok tartoznak, amelyek a szervezetfejlesztést szolgálják, tehát hogy a létező jógyakorlatokat még hatékonyabban tudják alkalmazni (például tudásmegosztáshoz eszközök, fórumok, platformok biztosítása, a szakmai vagy külső partnerekkel való kommunikáció támogatása időkeret biztosításával, események megszervezésével). Érdekes olyan szempontból is vizsgálni a jógyakorlatokat, hogy egy jógyakorlat szervezeti aspektusait vizsgáljuk-e végig az intézmények, vagy pedig több futó jógyakorlat többféle szervezeti vonatkozású szempontjait próbálják érvényesíteni újabb jógyakorlatokkal (burjánzó jógyakorlatok). Az egy jógyakorlatra épülő fejlesztéseket alkalmazó intézményekhez soroljuk a Google Classroom kiterjedt alkalmazását megvalósító Újhartyáni Német Nemzetiségi Iskolát, valamint a Samsung cég fejlesztéseit alkalmazó Gyáli Ady Endre Általános Iskolát. A Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumot, a ferencvárosi Molnár Ferenc Általános Iskolát, a Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiumot, az ELTE Informatikai Karát és a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményt a burjánzó típusba soroljuk, mivel gazdag, különböző témához kapcsolódó jógyakorlataik léteznek, és ezek tovább generáltak számtalan a megvalósítást, a kommunikációt, az együttműködést segítő újabb jógyakorlatot. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola esetében egy komplex jógyakorlatról van szó. Egyrészt egy tanulószervezési eljárás, másrészt az eljárás sikeres és hatékony alkalmazásához kapcsolódó szervezetfejlesztés is jógyakorlat – beleértve az iskola mint szervezet átalakulását, az iskola partnerhálózatának és az iskola tanárképző egyetemekkel való kapcsolatának kialakítását.

Az alapképzésbe és a szakmai tanulás támogatásába történő bekapcsolódás

A partneriskolák esetében alapvető tulajdonság a pedagógusképzésbe való bekapcsolódás. Ez a legtöbb esetben úgy valósul meg, hogy a partnerintézmény a pedagógusképző intézmény gyakorlóléhelye. Számos vizsgált intézmény esetében megjelennek az akkreditált pedagógus-továbbképzések, a vezetőképzés szervezése, más karok hallgatóinak, munkatársainak támogatása formálisan szervezett tanfolyamok keretében. Több partnerintézménynél a hallgatók gyakorlatának a biztosítása, valamint a pedagógus-továbbképzések szervezése egyszerre van jelen. Meg kell említenünk a Molnár Ferenc Iskola Pedagógusképző Iskoláját, amely már intézményesíti a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását (a KIP és a DigKIP adaptálása).

Vizsgált mintánkban olyan iskola is van, ahol csak a pedagógus-továbbképzésben való aktív részvétel jelenik meg. Olyan képzésekről egyik esettanulmányban sem volt szó, amely kifejezetten a gyakornokokra (kezdő pedagógusokra) orientálódik, ezen a területen tehát a szakmai fejlesztő iskola tartogat jelentős lehetőségeket.

Tudásmegosztás

A jógyakorlatokat középpontba állítva a tudásmegosztás irányairól és alkalmazási köréről érdemes szót ejtenünk. Valamennyi vizsgált intézménynél jelen van az igény, és meg is valósul a tudásmegosztás. Erre egy nagyon jó példa a Molnár Ferenc Általános Iskola Kötelező olvasmányok jógyakorlata. Az új tudás feltárása magától értetődőnek tekinthető, hiszen a problémamegoldás egyik lépése a hiányzó tudás vagy képesség megszerzése, fejlesztése. Vannak azonban olyan intézmények, amelyeknél inkább a befogadó szerep dominál, és bár részt vettek a saját jógyakorlataik megosztásában, de kevésbé intenzíven. Ami a tudásmegosztást illeti, minden esetben nagyon intenzív a belső tudásmegosztás formálisan és informálisan egyaránt. A jógyakorlat kifelé történő terjesztése külső megkeresésre indul be és valósul meg, kivétel ezek közül a kutatással intenzíven foglalkozó felsőoktatási intézmények köre, ahol a publikálás alapvető elvárás. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola esetében még egy nagyon fontos a tudásmegosztással kapcsolatos jellemzőre kell felhívni a figyelmet: nagyon intenzív az intézmény pedagógusainak horizontális irányú tudásátadó tevékenysége. Ez nemcsak a hagyományos akkreditált pedagógusképzéseket foglalja magában, hanem a KIP-hálózatba tartozó partnerintézmények irányában megvalósuló tudásátadást is, valamint meg

kell említenünk, hogy nem egy pedagógus az iskolából a közeli a pedagógusképzést folytató egyetemen oktat, tehát a tudásmegosztás „alulról felfelé” is működik.

Képzési profilok és regionális szempontok

A szakmai fejlesztő iskola megteremtésének fontos feltétele, hogy az oktatási intézmények azonos képzési profilú pedagógusképző egyetemekkel teremtsék meg az együttműködés feltételeit. Vizsgált mintánkban a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kara példaértékű együttműködését emelhetjük ki. A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola azért kiemelendő, mert a régiójának két egyetemével is partneri kapcsolatot ápol. A tiszaföldvári Vadárvacská Óvoda esetében a jógyakorlatok változatos formái (a jógyakorlatok leírása, a kiadványkészítés és terjesztés, hazai és nemzetközi konferenciákon az innovációk disszeminálása, bizonyos újítások átvételekor külső szakértők, eszközfejlesztők tanácsadóként, kritikus barátként, trénerként történő belépése) kellő alapját képezhetik olyan pedagógusképző egyetemekkel való szakmai együttműködésnek, ahol az óvodapedagógus-képzés megjelenik a képzési palettán. A képzési profilban való lefedettség mellett a földrajzi közelség is meghatározó. Nemzetközi tapasztalatok támasztják alá (Zagyváné, 2021), hogy a szakmai fejlesztő iskola akkor képes betölteni funkcióját, ha kellő idő és lehetőség van a személyes találkozásokra. A lehetőséget pedig a földrajzi közelség bővítheti. A vizsgált intézmények esetében elmondható, hogy ott, ahol megvalósul egyetem-iskolai együttműködés, a földrajzi közelség is érvényesül.

Összegzés és javaslatok

Tanulmányunkban a hazai helyi jógyakorlatok elemzését végeztük el. Kiindulásként azt a kérdést fogalmaztuk meg, hogy melyek azok a jógyakorlatok, kezdeményezések és hozzájuk kapcsolódó jellemzők, funkciók, amelyekre építve el lehetne indulni a szakmai fejlesztő iskola magyarországi megvalósítása útján. Elemzési szempontjaik kialakításakor figyelembe vettük a szakmai fejlesztő iskola alapvető funkcióit, korábbi innovációs kutatások következtetéseit és a hazánkban jelenleg működő iskolatípusok jellemzőit. A gyakorlóiskolákra vonatkozó kutatási eredményeinket egy korábbi esettanulmány alapján fogalmazzuk meg. A jelen tanulmányunkban elemzett intézmények esetében a jól beazonosítható jellemzőket és funkciókat a 1. táblázat mutatja.

A szakmai fejlesztő iskola megteremtése szempontjából fontos jellemzők

	Az intézmény típusa	A jógyakorlat eredete (belülről/kívülről)	Kutatás-fejlesztés	A jógyakorlatok száma	Tudásmegosztás	Az alapképzésbe, a gyakorlatok támogatásába és a pedagógus-továbbképzésbe való bekapcsolódás	A képzési profil lefedettsége	Földrajzi távolság
Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium	partneriskola, amely az önfejlesztő iskola jegyeivel is rendelkezik	belső	+	burjánhó	+	+	+	+
Ferencvárosi Molnár Ferenc Iskola	partneriskola	belső		burjánhó	+	+	+	+
Újhartyáni Német Nemzetiségi Általános Iskola	tipikus iskola	belső		egy	+			
Gyáli Ady Endre Általános Iskola	kísérleti iskola	külső	+	egy	+			
Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma	önfejlesztő iskola	belső	+	burjánhó	+			
Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény	partneriskola/bázisintézmény)	belső	+	burjánhó	+	+	+	+
Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszéke	felsőoktatás	belső	+	több	+	+	+	+
Tiszaföldvári Vadárvacská Óvoda	referenciaintézmény	belső		több	+			
Budapest XIII. Kerület Tomori Pál Általános Iskola	partneriskola/bázisintézmény	külső		több	+	+	+	+
Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Kara	felsőoktatás	belső	+	burjánhó	+	+	+	+
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	partneriskola/bázisintézmény	belső	+	komplex	+	+	+	+

1. táblázat: Az elemzett iskolák jellemzői, funkciói

A hivatkozott kutatás és a jelenlegi elemzésünk is rámutat arra, hogy a fenti szempontok fontos jellemzői a szakmai fejlesztő iskolának, s ezek közül számos megjelenik a vizsgált intézményekben. Ugyanakkor szakmai fejlesztő iskolának csak akkor nevezhetjük az intézményt, ha ezek koherens rendszere alakul ki. Mindenképpen fontos tulajdonság, hogy az iskolák vezetői és pedagógusai erős problémaérzékenységgel rendelkeznek, elkötelezettek a problémák megoldása és a megújulás lehetőségeinek folyamatos keresése iránt, jógyakorlataik révén jelentős, a szakmai fejlesztő iskola szempontjából fontos tudással rendelkeznek. Nyitottak és befogadók az új tudásra, készségekre, aktívak a tudásmegosztásban (belső tudásmegosztás, külső források keresése, befogadása és a saját tudásuk megosztása külső partnerekkel).

A szakmai fejlesztő iskolák létrejötte szempontjából hiányterületként azonosítható:

- a jógyakorlatokkal rendelkező intézmények teljes vertikumának ismerete,
- az egységes szemléletmód, az egyenrangú szakmai viszony a képzőintézet és az oktatási intézmény kapcsolatában,
- a kutatás-fejlesztés mint önfejlesztő tevékenység, amelynek révén az iskolák közvetlenül hatékony szakmai támogatást biztosítanak a pedagógusképzés rendszerében a hallgatók, de továbbgondolva a gyakornokok és a nem szakmai fejlesztő iskolákban dolgozó pedagógusok számára (Knausz, 2023),
- mindezekhez a megfelelő szintű kutatómódszertani ismeretek biztosítása a pedagógusok számára,
- valamint a koncepció megvalósításához szükséges infrastrukturális és személyi feltételek.

Ahhoz, hogy a szakmai fejlesztő iskolák hálózata kialakuljon, a következő lépésekre lenne szükség:

- Fel kellene térképezni az országban meglévő iskolák közül azokat, amelyek bizonyos elemekkel már rendelkeznek figyelmet fordítva az iskola és a tanárképző egyetem képzési profiljának összhangjára, valamint földrajzi távolságára.
- Meg kell kísérelni azt, hogy megnyerjék ezeket az iskolákat, hogy a még hiányzó funkciókat be lehessen pótolni ahhoz, hogy igazi szakmai fejlesztő iskolák legyenek. A meggyőzés egyik eszköze lehet annak tudatosítása, hogy a jógyakorlatok gazdag tárháza önmagában szakmai tudást jelent. Ezt a tudást érdemes még hatékonyabban becsatornázni a tanárképzésbe.

A gyakorlóiskolák és a partneriskolák esetében létezik a kapcsolat, érdemes lenne kilépni a gyakorlóterep funkciójából, és megnyitni tudásukat a képző intézmények oktatói számára. Némely esetben talákoztunk ilyen gyakorlással, de többségében nem jellemző.

- A szakmai fejlesztő iskolák kialakításához a legszélesebb merítési kört azok az iskolák jelentik, amelyek már rendelkeznek az alapképzés, a gyakornoki támogatás vagy a továbbképzés funkcióival, ezek pedig a gyakorlóiskolák, illetve a partneriskolák és a bázisintézmények, tehát ezen iskolák irányából lenne érdemes elkezdni az építkezést.
- A jelenlegi pedagógus-életpályamodellben léteznek a mestertanári és kutatótanári kategóriák. A nemzetközi tapasztalatok igazolják a kutatótanárok és a mestertanárok meghatározó szerepét a szakmai fejlesztő iskolák életében. Érdemes lenne az ezeknek a pedagógusoknak a pozícióját megerősíteni, támaszkodni rájuk, és motiválni őket a szakmai fejlesztő iskola által nyújtott lehetőségek kiaknázására. Ehhez azonban elsődlegesen a köznevelési intézményeket lenne érdemes motiválni, valamint a mestertanárok és a kutatótanárok hatékony tevékenységéhez törvényileg megfelelő időkeretet biztosítani.

A gyakorlóiskolák továbblépési lehetőségeit A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig (Falus & Szűcs, 2021) című kötetünkben részletesen megfogalmaztuk, itt csak néhány alapvető javaslatra térünk ki:

- Az egyetem és a gyakorlólhely alá-fölérendeltségi viszonyának átalakítása egyenrangú partneri viszonyra, amelyhez nélkülözhetetlen a képzőhely és a gyakorlólhely vezetésének szemléletbeli változása.
- A kutatásalapú pedagógusképzés megvalósítása. Fontos, hogy a kutatás tárgyát az iskolának a saját problémái képezzék – ezzel biztosítva a folyamatos motivációt a megújulásra. Lényeges elem, hogy a szakmai közösség érdekeltsége is biztosítva legyen.
- A kutatás kérdésköréhez szorosan kapcsolódik a méltányosság érvényesítése. Elengedhetetlen, hogy a kutatott problémakör az adott iskolában tanuló diákok egyéni tanulási igényeiből kell, hogy kiinduljon, hiszen ezekhez kell igazítani a gyakornokok, a pedagógusok és az oktatók szakmai fejlődését és a tanárjelöltek képzését. Fontos, hogy olyan feltételeket (pénzügyi, szervezeti, infrastrukturális) lehessen megteremteni, amelyek biztosítják, hogy a gyakorlólhely pedagógusai és az ott gyakorló tanárjelöl-

tek szélesebb körben kapcsolódjanak be kutatásokba, kezdeményezőivé váljanak ezeknek a kutatásoknak, és ne csak végrehajtói legyenek.

- A kutatásalapú pedagógusképzés megvalósításához szükséges a tanárjelöltek számára a szélesebb szakmai kontextus megízlelése, amelyet reményeink szerint a pedagógusképzés és azon belül a gyakorlati rendszer jelenlegi átalakítása támogat. Célszerű a hallgatók véleményét többször is kikérni, hiszen a szakmai fejlesztő iskola nemcsak a diákokról, hanem a leendő pedagógusokról is szól. Természetesen ez számos tartalmi és szerkezeti változtatást is igényel a képzőhely (kutatások tervezése, tantervek, tanítási módszerek, szervezési módok, tanítási eszközök) és a gyakorlóhely vonatkozásában (kutatások tervezése, továbbképzések tervezése, humánerőforrás-gazdálkodás, órarendek tervezése, infrastruktúra fejlesztése).
- Annak meghatározása, hogy a szülőket hogyan lehet bevonni a szakmai fejlesztő iskolává váláshoz szükséges diskurzusokba. A kétirányú kommunikáció (szülők-intézmény) a felek számára erősebb kötődést jelentene.
- A minőségbiztosítás elveinek kidolgozása. Mindezen alapvetések megvitatásához azonban elengedhetetlen feltétel, hogy ne csak egyetlen kutatás alapján terjesszünk elő javaslatokat. Magyarországon minden pedagógusképzéssel foglalkozó egyetem egyedi profillal rendelkezik, szükséges lenne tehát a kutatói párbeszéd, amelynek realizálása egy átfogó, a gyakorlóiskolákat magába foglaló kutatás révén valósulna meg, bevonva abba nem csak egyetemi oktatókat, kutatókat.

A szakmai fejlesztő iskolára vonatkozó kutatásoknak sokszor előforduló kérdésköre az egyenrangúság kérdése. Hogyan lehet egy óvoda pedagógusa és egy egyetemi oktató, kutató egyenrangú? A válasz egymás tudásának kölcsönös elismerésében rejlik. A szakmai fejlesztő iskola tehát az a tér, amely a tudások összekapcsolódását teheti lehetővé nemcsak megtermékenyítő hatással, hanem kölcsönös szakmai kontroll biztosítása révén. Az így született új tudás nemcsak a tanárképzés és a -továbbképzés, hanem a gyakornokok szempontjából, de legfőképpen a tanulók támogatása során páratlan értéket képviselne. Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a problémakör elsősorban a szemléletváltáson múlik, elhiszik-e a felek, hogy egymás számára értékes tudással rendelkeznek, de a szemléletváltást ösztönözhetik külső, a központi oktatásirányításból és az akadémiai szférából jövő motívumok. A legfontosabb motívum, amely mellett pedig ez a tanulmány érvel: a szakmai minőség javítása.

Irodalom

- Anderson, L. A. & Paulus, T. M. (2021). Secondary qualitative analysis in the family sciences. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 49(4), 362–375. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12403>
- Benton, P. (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education*. Calouste Gubbenkian Foundation.
- Buckzinsky, S. & Sisserson, K. (2008). School district and university co-teaching: Toward instructional synergy in an induction. M. E. program. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 47–74.
- Burstein, N., Kretschmer, D., Smith, C. & Gudoski, P. (1999). Redesigning teacher education as a shared responsibility of schools and universities. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 106–118. <https://doi.org/10.1177/002248719905000204>
- Cseh, Gy., Gál, F., Halász, G., Horn, G., Szabó, M. & Szüdi, J. (1997). *Önfejlesztő iskolák*. Soros oktatási füzetek. Soros Alapítvány. http://adata.hu/_soros/kiadvany.nsf/538d96804d640588852566f2006f1ed7/531d10bfac9a713cc1256e4b005e52a5?OpenDocument. Utolsó letöltés: 2023.08.23.
- Cuddapah, J. L. & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger’s communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75. <https://doi.org/10.1177/0022487110377507>
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The effects of Mentoring/Induction support on beginning teachers’ practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2021). *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eger, Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 3, 359–374.
- Fazekas, Á. (2018). *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Greany, T. & Brown, C. (2015). *Partnerships between Teaching Schools and Universities: Research Report*. UCL Institute of Education.
- Gu, Q., Rea, S., Hill, R., Smethem, L. & Dunford, J. (2014). *Teaching Schools Evaluation: Emerging issues from the early development of case study teaching school alliances*. Research brief March 2014. The University of Nottingham. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment_data/file/559979/Teaching_Schools_evaluation_research_brief.pdf.
Utolsó letöltés: 2023. 08.30.

- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 33–45.
- Hunzicker, J. I. (2019). Learning-focused Teacher Leadership: The Professional Development. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 4(1).
<https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0031>
- Halász, G. & Horváth, L. (2020). Innováció az oktatásban. In Halász, G., Fazekas, Á. & Lukács, T. (Eds.), *Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatásban*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545613>
- Hunzicker, J. L. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Irwin, S. & Winterton, M. (2011). *Timescapes data and secondary analysis: working across the projects*. Timescapes Working Paper Series No.5 ISSN: 1758 3349 (Online) (Print). <https://timescapes-archive.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/47/2020/07/WP5-March-2011.pdf>
- Knausz, I. (2023). Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban. *Tani-Tani Online folyóirat*. https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat.
- Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. 87/2015. (IV. 9.). [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+\(IV.+9.\)+Korm.+rendelet](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500087.KOR&targetdate=20180101&printTitle=87/2015.+(IV.+9.)+Korm.+rendelet). Utolsó letöltés: 2023. 08.17.
- Kotschy, B. (2003). Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés*, 1–2, 109–117.
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2004). A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities, *Journal of In-service Education*, 30(2), 265–284.
- Oktatási Hivatal: Pályázati felhívás „az Oktatási Hivatal Bázisintézménye” cím elnyerésére 2022. 11. 25. https://www.oktatas.hu/koznevelo/pedagogiai_szakmai_szolgaltatasok/hirek/bazisintezmeny_palyazati_felhivas_2023_2026. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Parker, A. K., Parsons, S. A., Groth, L. & Brown, E. L. (2016). Pathways to partnership: A developmental framework for building PDS relationships. *School University Partnerships—Special Issue, “What is a PDS?”*, 9(3), 34–48.

- Hunzicker, J. (2019). Learning-focused Teacher Leadership: The Professional Development School (PDS) Advantage. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 4(1). <https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0031>
- Rapos, N. & Lénárd, S. (megjelenés alatt). A kvalitatív másodelemzés lehetőségei a pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását vizsgáló esettanulmányokban. In Rapos, N. & Lénárd, S. (megjelenés alatt). *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben Iskolai esettanulmányok másodelemzése*.
- Romerdahl, N. & Gehrke, N. (1993). The shared leadership in teacher leaders and principals in professional development schools, Atlanta, Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- Schüttler, T. (2004). „Önfejlesztés csak hálózatban, sok iskola együttműködésében létezhet” Beszélgetés az önfejlesztő iskolákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 59–68.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0022487108330553>
- Stéger, Cs. (2014). Review and analysis on the teacher related policies and activities of the European Union. *European Journal of Education*, 49, 332–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>
- Taylor, A. (2008). Developing Understanding about learning to teach in a university-schools partnership. *British Educational Research Journal*, 31(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Teitel, L. (1999). Looking toward the Future by Understanding the Past: The Historical Context of Professional Development Schools. *Peabody Journal of Education*, 74(3–4), 6–20. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1999.9681914>
- Tsui, A., Edwards, G., Lopez-Real, F. J., & Kwan, T. (2009). *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives*. Routledge. Retrieved from <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p5359060> (2023.06.03.)
- Zagyváné Szűcs, I. (2021). Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetköz térben. *Pedagógusképzés*, 20(4), 30–59. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.4.02>

Az elemzés alapját képező esettanulmányok

- Balázs Éva & Lénárd Sándor (2018). Tanuló szakmai közösség kialakulása Innovációs folyamatok a tiszaföldvári Vadárvácska Óvodában. Forrás: https://ppk.elte.hu/file/Tiszafoldvar_BE_LS_vegleges.pdf. Utolsó letöltés: 2023.08.16.
- Dobrovai Zita (2021). Classroom a tartermen belül és kívül Háttértanulmány. In Halász Gábor, Kovács István Vilmos & Pálvölgyi Lajos (2021): Oktatás, Technológia, Innováció Helyzetkép és stratégia. Budapest. Akadémiai Kiadó Forrás: https://mersz.hu/hivatkozas/m863oti_141/#m863oti_141. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Erdei Luca Alexa & Halász Gábor (2017). „Építsük be az új technológiákat a mindennapokba” Esettanulmány a „Kiskunhalasi SZC Kiskunfélegyházi Kossuth Lajos Szakképző Iskolája és Kollégiuma” innovációs folyamatairól Forrás: https://ppk.elte.hu/file/Kiskunfelegyhaza_esettanulm.pdf. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2018). „Csak tanulni szerető pedagógusokkal lehet...” Innovációs folyamatok a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben Innova esettanulmány. Forrás: https://ppk.elte.hu/file/A_Mora_-_Esettanulm_ny__2018.04.14_.pdf. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2019). „A gyakorlatunk a legnagyobb muníciónk” Innovációs folyamatok a ferencvárosi Molnár Ferenc iskolában Innova esettanulmány 2019.10.01. Forrás: <https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1897/A%20Moln%C3%A1r%20%28Mester%29%20-%20Esettanulm%C3%A1ny%20%282018.10.05%29.pdf>. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes & Halász Gábor (2020). „Amikor beteg voltam, két hétig ő tanított...” Innovációs folyamatok a Budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumban Innova esettanulmány 2020 január. Forrás: <https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/2677/Az%20Illy%C3%A9s%20-%20Esettanulm%C3%A1ny%20%282020.01%29%20FINAL.pdf>. Utolsó letöltés: 2023.08.17.
- Fazekas Ágnes (2018). Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. 1(3). 42–58. <https://doi.org/10.21549/NTNY.21.2018.1.3>
- Halász Gábor (2016). Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In Ugrai János & Varga Attila (Eds.) (2016). *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth László & Győrik Petra (2018). „Látni a fától az erdőt” Esettanulmány a Széchenyi István Egyetem Tanár- és Tanítóképző Tanszékének innovációs folyamatairól. Forrás: <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/produktumok-letoltheto-dokumentumok.t.5823?m=2668>. Utolsó letöltés: 2023.08.15.

Horváth László & Nagy-Rádli Dalma (2019). "Nem a gép tartalma a fontos, hanem az, aki előtte van" Esettanulmány az Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Karának innovációs folyamatairól. Forrás: https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/1896/Innova_ELTEIK_esettanulmany_HLNRD_vegleges.pdf. Utolsó letöltés: 2023.08.17.

Pálvölgyi Lajos (2021). A Samsung SMART School program egy általános iskolában. Háttér tanulmány. In Halász Gábor, Kovács István Vilmos & Pálvölgyi Lajos (Eds.). (2021). Oktatás, Technológia, Innováció Helyzetkép és stratégia. Akadémiai Kiadó. Forrás: https://mersz.hu/hivatkozas/m863oti_159/#m863oti_159. Utolsó letöltés: 2023.08.17.

Local best practices as possible sources of Professional Development Schools

The global trends of education strongly influence the development of teacher education. The quality as a basic requirement is an umbrella definition. One of the aspects of quality is the strong connection between theory and practice in pre-service teachers' and in-service teachers' ongoing professional development. Professional development schools, which emphasize the importance of education research in continuous professional development, are existing all over the world. A great amount of experience can be a starting point. The question is whether there is a will on behalf of decision-makers and the academic sphere to support the development of professional schools in Hungary. We are giving our suggestions how to start from the direction of local best practices.

Keywords: *teacher training, continuous professional development, professional development schools, local best practices*

Iskolateremtők

„Kifogyhatatlan volt a bölcsességekből” – Virág Irénre emlékezünk

Mogyorósi Zsolt

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem főiskolai docense,
mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu

„Virág Irén eredményekben gazdag pályafutása példát teremtett munkatársai és tanítványai számára is. Neveléstörténeti kutatásai mellett a pedagógusképzés egyik meghatározója képviselője is volt.”

Kulcsszavak: Virág Irén, tanárképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.06

Két szomorú hónap eltelt azóta, hogy Irén eltávozott közülünk. Nekünk – intézeti kollégáinak az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetében és közeli munkatársainak szeretett Pedagógia Tanszékén, csakúgy, mint barátainak egyetemünk falain kívül és belül – azonban érzékletesen élünk képekben van jelen derűs, szelíden türelmes, intelligens személyisége. Számmunkra szinte még felfogyhatatlan a veszteség, ám ő vigasztalna és biztatna minket elsőként, hogy „legyetek türelmesek, állhatatosak, vigyázzatok egymásra, és vigyétek tovább a dolgainkat”. Ebben az írásban pályáivét felrajzolva, a pedagógusképzésben és a tudományban betöltött szerepét fókuszba állítva, közösségünk meghatározó tagjaként emlékezünk rá.



Virág Irén 2008 őszén érkezett az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékére Nagy Mária tanszékvezető hívására a neveléstudományok terén frissen megszerzett, summa cum laude minősítésű PhD-fokozatának birtokában. Doktori tanulmányait 2002 és 2006 között a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok Doktori Iskola A nevelés és művelődés társadalmi-történeti összefüggései doktori programjában végezte. Disszertációjának címe: *Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon (1790–1848)*. Érkezésekor már jelentős oktatói tapasztalatokkal rendelkezett, hiszen 2000-től főállásban a Német Nyelv és Irodalom Tanszék oktatója volt a főiskolán, ezt megelőzően pedig középiskolai tanárként ötéves szakmai gyakorlatra is szert tett. Tan-

széki munkatársként emlékszem, hogy új kollégánkként sok új tárgyat kellett az elkövetkező szemeszterekben tanítania, s ehhez kapcsolódóan egy-két esetben tudtam neki segíteni tapasztalataimmal. Irén mindig lelkiismeretesen, precízen és professzionálisan felkészült oktatási feladataira, ez a kezdetektől jellemezte, még akkor is, amikor később vezetői feladatai és egyéb, növekvő komplexitású megbízatásai szűk határidők közé szorították. Közösen tartott kurzusainkra történő felkészüléseink, majd az értékelések mindig tanulási folyamatok voltak, az értékelő megbeszélések pedig arra ösztönöztek bennünket, hogy jobbak, hatékonyabbak legyünk. Az évek során tanított neveléstörténeti, didaktikai és a pedagógusmesterséghez kapcsolódó tárgyakat, a tanárképzés pedagógiai moduljának tárgyait. Oktatott alapképzésen, mesterképzésen, szakvizsgára irányuló tanártovábbképzésen, felsőoktatás-pedagógiai továbbképzéseken és doktori képzéseken egyaránt. Két doktori iskolában is vezetett kurzusokat neveléstudományi témákban Pécsen és Egerben.

Irén az egységünkben kiemelkedő aktivitással eltöltött 15 esztendőben a szűkebb körű oktatási, témavezetői és vizsgáztatói tevékenységek mellett képzésfejlesztési, képzésszervezési, akkreditációs és szakfelelősi feladatokat végzett, vezetői pozíciókat töltött be. 2010-ben Sallai Éva tanszékvezetőjeként megbízta a neveléstudományi mesterszak akkreditációs feladatainak koordinálásával. Az akkreditációs folyamat alatt Irén és a kollégák is rengeteget tanultak mind Évától, mind Falus Ivántól. A megszerzett tapasztalatokat gyarapította később az osztatlan tanárképzés tanári moduljainak akkreditációs tevékenységeiben való részvételével. A szakok akkreditációján kívül szakmai továbbképzések akkreditációjában is oroszlánrészt vállalt, legutóbb júniusban és júliusban dolgoztunk együtt egy továbbképzési program akkreditációján, amely mentorálási alapokat kíván adni tanároknak és tanítóknak. A különböző képzésekhez elektronikus tananyagokat írt önállóan, szerzőtárssal vagy szerzőtársakkal. Idén nyáron készült el a *Fókuszban az iskola* című tananyagunk, aminek még örülhetett, köszönve Orgoványi-Gajdos Judit, Zagyváné Szűcs Ida és az én munkámat is. Akkor még nem tudtuk, hogy ez lesz az utolsó közös képzési anyagunk. Irén az évek során szakfelelőse lett a neveléstudomány mesterszakknak, a szakvizsgára irányuló pedagógus-továbbképzésben a gyakorlatvezető mentortanár szaknak, továbbá az osztatlan tanárképzés pedagógiai moduljának. 2013-tól fontos szerepet töltött be a tanítóképzés egri újraindításának előkészítésében a Comenius Kar óvo- és tanítóképző szakmai programját átdolgozó tantervi bizottság vezetésével.

A tanítóképzés aktuális akkreditációs és koordinátori feladatait a Neveléstudományi Intézet Pedagógia Tanszék tanszékvezetőjeként 2014-től 2020-ig látta el. Vezetői pozícióba először 2013 februárjában került, ekkor lett a Neveléstudományi Tanszék tanszékvezetője. 2014. szeptember 1-től a tanszék a Pedagógia Tanszék nevet vette föl. Tanszékvezetői kinevezését követően két alkalommal megbízással látta el a Neveléstudományi Intézet intézetigazgatói feladatait, majd 2017-től intézetigazgatóként és tanszékvezetőként tevékenykedett, humánerőforrás-fejlesztési feladatokat látott el, segítette az intézet oktatói utánpótlásának biztosítását és a kollégák tudományos és szakmai előmenetelét. Mindig fontosnak tartotta a hallgatók tehetséggondozását. Rendkívül örült, amikor egy tehetséges alapszakos hallgatónk TDK-tevékenységet folytatott, továbbtanulva mesterképzésünkre jött, majd kollégánk is lett doktori iskolánkban elvégzett tanulmányai után. Ha nem is mindannyian ilyenformán, de jelenleg négy kollégánk is Irén egykori tanítványa, kettejüknek pedig doktori témavezetője volt. Számos feladata ellenére folytatta kutatói tevékenységét, melynek eredményeként 2021-ben habilitált az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájában, habilitációs dolgozatának címe: *A filantropizmus pedagógiai gondolatai*.

Irén aktív szereplője volt a hazai tudományos életnek, ahogy erről habilitációja során 2021-ben tudományos életrajza is beszámolt: „(...) számos tudományos és szakmai szervezet tagja vagy elnöke, ezek közül kiemelendők az alábbiak: MTA Köztestületének és az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tagja, az MTA MAB Pedagógiai Szakbizottságának elnökségi tagja, az MTA MAB Nevelésfilozófiai és Pedagógiatörténeti Munkabizottságának tagja, a HERA (Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete – Hungarian Educational Research Association) egri tag-szervezetének elnöke és Neveléstörténeti Szakosztályának tagja, a World Council of Comparative Education Societies tagja, az Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominata Sectio Paedagogica főszerkesztője. Műhelyteremtő tevékenysége során 2015-ben létrehozta a Pedagógia Tanszéken Az óvoda-iskola átmenet kutatócsoportot, majd 2016-ban elindította a hozzá kapcsolódó szakmai fórumot, mely évenként megrendezésre kerül.”

Emberi, szakmai és tudományos téren fontos kapcsolódási pontokon lévő kollégái idézték föl kérésre Irén tevékenységét, személyiségét, rájuk gyakorolt hatását. A továbbiakban ezekből a gondolatokból válogatok.

Simándi Szilvia, a Neveléstudományi Intézet Andragógia és Közművelődési Tanszék vezetője:

„2014-ben Pedagógiai Kar három önálló tanszéke, a Neveléstudományi Tanszék, az Andragógiai és Közművelődési Tanszék és a Kisebbségtudományi Tanszék az intézmény szervezeti koncepcióját követve, valamint a tanszékek eddigi együttműködését erősítve intézetet hozott létre 2014. szeptember 1-től Neveléstudományi Intézet néven.

Kiváló intézetigazgatónk volt, inspirálta, egyengette munkatársai szakmai pályafutását, sorsunkat szívéen viselte, sokat tett a Neveléstudományi Intézet szellemiségének és támogató légkörének megteremtéséért. Értékteremtő, mintaadó személyiség volt. Bármikor lehetett hozzá fordulni, szakmai tanácsaira és szeretetteljes emberi támogatására mindig számíthattunk. Öröm volt vele tanszékvezetőként együtt dolgozni. Az egységes elgondolást közösen átbeszélve, egyeztetve szabad kezet adott a közművelődési tanszék vezetésében, támogatta a tanszékek szakterületeinek a kidomborítását, ezzel is képviselve, milyen sokszínű és összefonódó területet is gondoz az intézet.

2014-ben indult el az egri felsőoktatási intézményben a *Tudományról Diákoknak Kíváncsiságból (TDK) – Tehetségútlevél a felsőoktatásba* elnevezésű program, melyben az indulástól kezdve részt vett, egyik alapító tagja volt. Az egyes megbeszéléseken mindig konstruktívan és aktívan vette ki részét a munkából. Másfelől a Pedagógia Tanszék TDK-tanárelnöke volt. A Somos Lajos Tudományos Diákkör kezdetben a pedagógia szakos hallgatók diákköri munkáját támogatta, majd az intézet megalakulásával a közművelődés területén tudományos diákköri munkát készítő hallgatók is bekapcsolódtak a munkába, és a Somos Diákkör a két tanszék vezetőinek közreműködésével működött tovább, összhangban a közös célkiűzésekkel. Számos alkalommal közös házi TDK-konferenciát szerveztünk, többek között azért, hogy a hallgatók is rálássanak egymás szakterületeire.

A HERA egri tagszervezetének megalakítására kapott felkérést, melyben társelnökként szintén együtt dolgoztunk. 2019-ben Eger adott otthont a HuCER konferenciának, melynek megszervezéséhez és a konferenciakötetének megszerkesztéséhez tevékenyen hozzájárult (lásd: Hideg et al., 2020). Sokat tanultam tőle, számos közös élmény kötött össze minket és hosszú évek barátsága. Hálás vagyok mindazért, amit tőle kaptam szakmailag és emberileg egyaránt.”

Hanák Zsuzsanna, a Pszichológiai Intézet vezetője:

„Sok időt töltöttünk együtt, sokat beszélünk a pedagógiáról, pszichológiáról, pedagógusképzésről és ezen belül, kiemelten a tanárképzésről. Kifogyhatatlan volt a bölcsességekből, s mindnyájunkat lenyűgözött páratlan műveltségével, szel-

lemének szabad szárnyalásával, gondolatainak eredetiségével és egyéniségének sokszínűségével. Új tanév kezdődött, és ilyenkor látjuk, hogy kikre számíthatunk a munkában, sajnos nagyon hiányzik valaki. Egy ember életét nem lehet pár leírt gondolattal összefogni, de emléket állítani és emlékeztetni rá igen.

Irén nemcsak tanár, kutató és történész volt, hanem példamutató ember is. Olyan ember, aki minden munkáját lelkiismeretesen, szorgalmasan és alázattal végezte. Fáradhatatlanul tanította a hallgatóit, gyarapította, gondozta a Neveléstudományi Intézet tudományos tevékenységét. Eredményeit a fiatal oktatókollégáknak átadta, kiváló mentor volt. A neve nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi tudományos életben is megjelent publikációi révén.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karán nagy űrt hagyott maga után. A Pedagógiai Kar Tudományos Bizottságának, a TDK Bizottságának, valamint a Kötületési Bizottságának egyaránt tagja volt. Kiemelkedő munkát végzett a Somos Lajos Tudományos Diákkör Tehetséggondozó Műhelyében mint társelnök, és a Pedagógia Tanszék TDK-tanárelnökeként. Munkásságát több kitüntetéssel ismerték el: Eszterházy Károly Emlékérem, MTA – MAB Mérei Ferenc Tudományos Díj, Minerva Agriensis – Nők a tudományért díj.

Halk beszédével, egyenes tartásával, szeretetet árasztó tekintetével sokunk példaképe lehet. Kiegyensúlyozottság, önfegyelem és mértéktartás sugárzott belőle. Olyan ember benyomását keltette, aki elfogadta sorsát, az emberi élet korlátait, a mindenkori adott helyzetet, és igyekezett kihozni belőle azt, ami tőle tellett. Mindig új és új célokat tűzött maga elé. Optimista, nyitott ember volt, a hosszan tartó, komoly betegsége ellenére tudott örülni annak, ami jó, ami szép, ami érték.”

Homoki Erika, a Tanító- és Óvóképző Intézet vezetője:

„Irén maga volt a nagybetűs EMBER, nemcsak nekem, hanem kollégái, barátai és hallgatói számára egyaránt. Erre az emberségre és szakmai alázatra volt szüksége, amikor megkapta élete egyik nagy szakmai kihívását 2014-ben, mégpedig az újra elindított tanító szak koordinálását az Eszterházy Károly Főiskola egri campusán. Nagy lendülettel látott neki a feladatnak, amely komoly energiabefektetést igényelt tőle és a tanszék oktatóitól egyaránt. Mint minden kezdet esetén, sok nehézséggel kellett szembenéznie, de erről mindig tüzzel beszélt, olyan munkaként jellemezte, amelybe érdemes energiát fektetni. Fáradhatatlanul dolgozott, törekedett arra, hogy az oktatói állományt stabilizálja, megtalálja a képzés számára legjobb szakembereket az egyetem berkein belül.

Személyesen 2017-ben találkoztam Irénnel, amikor a természettudományos tanegységek tanításába kapcsolódtam be. A rá jellemző teljes nyitottsággal fogadott, s ha kérdésem volt, mindig tudta rájuk a választ. Hamar megtaláltuk a közös hangot a tanítók kiemelten fontosnak tartott szerepe mentén. Sokszor beszélgettünk az ideális tantervről, képzésről, a meglévő dokumentumok és gyakorlatok finomításáról, a képzés igényeihez igazításról. Ez folyamatos odafigyelést kívánt részéről, kiemelkedően magas szinten végezte szakfelelősi feladatát.

A szervezési feladatok sokasága mellett is fontosnak tartotta a hallgatói közösségépítést, a hallgatói-oktatói kapcsolatokat. Ezért a kötelező feladatokon túl is időt szentelt a hallgatókkal való személyes kapcsolattartásra. Több volt, mint tanár, a szó szoros értelmében vett mentora minden hozzá fordulónak. Az egyik hallgatója így mesélt róla: »Tanárnő az az ember, akihez, ha egy problémával bemegyünk, azt ott helyben megpróbálja megoldani, és úgy jövünk ki az irodájából, hogy minden rendben lesz.«

A hallgatói rendezvényeken is rendszeresen részt vett, tanúskodnak erről az intézet falán található tablók is: szakestek és táncház, szalagtűző, szabadtéri sütögetés. De nemcsak részt vett, hanem szervezett is szakmai programokat, alternatív iskolalátogatásokat számukra Egerben, Budapesten, Hejőkeresztúron.

A 2020-as év nagy változást hozott az életében, mert megalakult a Tanító- és Óvóképző Intézet, amit szakmailag támogatót. Később, mikor átvettem az intézet vezetését sokszor mentem hozzá beszélgetni, tanácsot kérni, és ő mérhetetlen türelemmel és barátsággal segítette jó mederbe terelni a dolgokat. Továbbra is részt vett a tanító szakos rendezvényeken, együtt tűztük fel a végzősök szalagjait még 2022 őszén is, hiszen a hallgatók még az ő szárnyai alatt kezdték meg képzésüket.

Segítette az intézet humánerőforrás-fejlesztését is, rátermett doktoranduszokat ajánlott. Márpedig, ha valakit ő ajánlott, az egyben garanciát is jelentett arra, hogy az illető nemcsak megfelelő szakember lehet, hanem elsősorban jó ember és pedagógus, amilyen ő maga is volt.”

Ugrai János neveléstörténész:

„Irénnel több mint 20 éves szakmai barátság fűzött össze. Kapcsolatunknak két nagyobb szakasza volt. Az egyiket tisztán a közös neveléstörténeti érdeklődés, a másikat pedig a pedagógusképzésben folytatott közvetlen munkatársi viszonyunk határozta meg. A 2000-es évek elején a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában, s ott is főként Kozma Tamás kutatózsemináriumán ismerkedtünk meg. Ez a kurzus hétről hétre megkövetelte, hogy a hallgatótársaink által

írt tanulmányokhoz, leendő disszertációfejezetekhez fűzzük hozzá a gondolatainkat. Emlékszem, Irén a legelső megnyilatkozásaival máris felhívta magára a figyelmet – nemcsak az enyémet, hanem úgy általában felkapták a fejüket a csoport tagjai. Ezt elsősorban azzal a senkiével nem összekeverhető hangnemmel vívta ki, amit aztán utána is mindig tapasztaltam tőle: higgadt volt, felkészült, empatikus és visszafogott határozottságában hihetetlenül kulturált.

Aztán hamar kiderült, hogy ez a maga körül kellemes hangulatot teremtő koléganő nemcsak hozzám hasonlóan neveléstörténeti témán dolgozik, de ráadásul azon kevesek egyike, aki az általam is vizsgált korszakot, a XIX. század első felét kutatja. A doktori témája a reformkori magyar arisztokrácia neveltetése volt. Elsősorban azokat a forrásokat kutatta fel, amelyekben az arisztokrácia emlékeztek vissza a családi neveltetésükre, magántanítójukra, illetve amelyekben a magánnevelőik szedték pontokba nevelési elképzeléseiket, koncepciójukat. Irén igen kitarító, szívós munkával kutatta fel ezeket a forrásokat, s mutatta be őket plasztikusan, színesen.

A 2010-es évek elején egy ideig foglalkoztam Genersich János filantropista nézeteivel, amiről sokat beszélgettünk. Ezeknek a tervezgetéseknek és beszélgetéseknek végül az lett az eredménye, hogy a biztatásomra ő vállalta azt, hogy a filantropizmus hazai recepcióját teljességre törően vizsgálja. Ebből született aztán a Bolyai-ösztöndíjas projektje, majd pedig ebből a témából írta meg a habilitációs értekezését is.

A másik történet egy kicsit rövidebb: négy évig dolgoztam azon a tanszéken és abban az intézetben, amelyet Irén vezetett. Ekkor már nem jutott annyi időnk a mindkettőnk legjobban érdeklő történeti problémákra. Irén a főnököm volt, én pedig Egerbe kerülve egyfelől azzal szembesültem, hogy hirtelen csaknem a pedagógusképzés teljes vertikumában tanítok. A tanárképzésben nagy oktatói gyakorlatom volt már, de az új helyzet volt, hogy egyik órán óvodapedagógusoknak, a másik órán tanár szakosoknak, majd gyógypedagógusoknak, netán neveléstudomány mesterszakosoknak kell részben hasonló témájú, részben viszont eltérő funkciójú órákat tartanom. A másik személyes „egri sokkom” a meglehetősen nagy hallgatói összlétszám volt. Ezeket az új élményeket segítette megemészteni Irén – gondos mentornak nevezném leginkább azt a szerepet, melyet vezetőként tapasztaltam tőle. Sokat beszélgettünk ezekről, az egri intézmény szervezeti sajátosságairól, a képzések egymáshoz való viszonyáról. S valami ilyen mentorszere-

pet láttam akkor is, amikor a hallgatóknak (leginkább a szívéhez legközelebb álló tanító szakos hallgatóknak) mutatott utat.

Higgadt volt és empatikus, határozott és kulturált. Pont olyan, mint amilyenek 15-20 évvel korábban megismertem.”

Pukánszky Béla, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

„2008 októberében került adásba az Eszterházy Károly Főiskola keretei között működő Líceum Televízió *Arcképek* című sorozatában a Virág Irénről készített portréfilm.¹ A műsorban Kis-Tóth Lajos műsorvezető (a főiskola akkori rektorhelyettese) beszélgetett a fiatal adjunktussal, aki ugyanazon év június 18-án védte meg doktori disszertációját a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájában. Virág Irén – miután röviden összefoglalta addigi középiskolai tanári, főiskolai oktatói és kutatói pályafutását – közérthetően, de a feltárt forrásokat biztos tudással elemézve nyújtott betekintést doktori értekezésének témájába, ami a magyar arisztokrácia neveltetése volt a XVIII. század végétől a XIX. század közepéig terjedő időszakban. A releváns primer és szekunder források tömegére épülő – mellékletekkel együtt közel háromszáz oldalas – disszertáció nemcsak meggyőző képet nyújtott szerzőjének széles körű és elmélyült tudásáról, hanem – a tények, történések és kutatási eredmények leíró-elbeszélő bemutatása mellett szakszerűen érvelve is olvasmányos írásmódjának köszönhetően – már akkor előrevetítette egy nagyon impozáns életmű ígérését.

A minden téren meggyőző doktori értekezés szövege és a fő kutatási témájáról szívesen és nagy kifejezőerővel mesélő riportalany-szerző már ott és akkor, 2008 őszén felvillantotta a későbbi kiforrott kutató legfőbb erényeit. Már ott sejthette a néző, hogy a magyar neveléstörténet-írás milyen értékes kutatóval gyarapodott személyében. A portréműsor végén a szerkesztő későbbi terveiről kérdezte, amire természetes egyszerűséggel hangzott a válasz: továbbra is tanítani szeretne a főiskolán, hiszen már a középiskolai tanári pályára is a tanítás szeretete vitte. A tanítás mellett természetesen a tudományos kutatást tartotta legfőbb feladatának, hiszen csak a saját kutatási eredményeit szóban és írásban rendszeresen publikáló oktató lehet hiteles tanítványai szemében.

Virág Irén kutatói és oktatói pályafutását mindvégig a tanítás és kutatás szerves egysége jellemezte. Szívesen, szakszerűen és nagy meggyőző erővel írt és adott elő a katedrán, a konferenciatermekben vagy éppen a Magyar Tudományos

¹ A portréfilm megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=E9cTpHn0LvU> (Megtekintés: 2023. 11. 06.)

Akadémia Neveléstörténeti Albizottságában, amikor annak új tagjaként székfoglaló előadását tartotta.

A fiatal kutató érdeklődésének fókuszába a következő évek során új témák is helyet kaptak az arisztokraták nevelési szokásai mellett. Egyre elmélyültebben kezdett el foglalkozni a magyar nőnevelés történetével, majd a XVIII. század végén kibontakozó, német filantropista pedagógia képviselőinek elméleti és gyakorlati-pedagógiai munkássága felé fordult a figyelme. Alapos német nyelvtudását e témában tudta igazán kamatoztatni: a filantropisták – köztük Basedow, Campe, Salzman, Trapp, Stuve, Guthsmuths, Vieth, Villaume és Gedike – eredeti műveinek ilyen sokoldalú értelmezésével, valamint e művek és a bennük kifejtett gondolatok hitelesen pontos pedagógiai eszmetörténeti kontextusba helyezésével rajta kívül nem foglalkozott más a mai magyar pedagógiatörténelem között. E német irányzat forrásalapú, beható és alapos tanulmányozásán túl Virág Irén hiánypótló munkát végzett a filantropizmus pedagógiájának hazai recepciókutatása terén is. Elsőként mutatta be azt a hatást, amelyet a német filantropizmus gyakorolt a korabeli magyar főúri magánnevelők gondolkodásmódjára, és amely jól kitapinthatóan megjelent egyes magyar bentlakásos nevelőintézetek pedagógiai gyakorlatában is.

A kutatói-oktatói életpálya szervesen egymásra épülő állomásai közül a következő kiemelkedő esemény volt, amikor 2021 májusában benyújtotta habilitáció iránti kérelmét az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájához. A pályázat elbírálására felkért opponensek – Kéri Katalin egyetemi tanár és Nóbik Attila egyetemi docens – egyetértettek abban, hogy a jelölt a habilitációs eljárás elindításához szükséges feltételeket maradéktalanul teljesíti. Pályázata tartalmi és formai szempontból egyaránt kifogástalan volt. Az addigi oktatói és kutatói életművet mindkét felkért bíráló értékekben gazdag pályafutásként ismerte el. A *Filantropizmus pedagógiai gondolatai* címen benyújtott habilitációs dolgozatot is mindkét opponens kiemelkedően fontos munkának tartotta. Egyikük, Nóbik Attila a forrásgazdagságra utalva így ír: „A jelölt dolgozatában nagyon jól kitapintható az elköteleződése az eredeti források és azok korrekt kezelése iránt, fókuszba pedig szigorúan magára a tárgyra irányul. Ennek a felfogásnak jelentős hagyományai vannak a magyar neveléstörténet-írásban. [...] a források feldolgozásával, hazánkban még nem ismert szakirodalmak beemelésével egy értékes, újdonságokat hordozó dolgozat született.” Kéri Katalin így summázza a dolgozat erőseit: „Összességében úgy gondolom, hogy Virág Irén habilitációs értekezésésként benyújtott műve számos, első ízben általa feltárt adatot és összefü-

gést felszínre hozó, értékes, új tudományos eredményeket nyújtó és újabb kutatási lehetőségek egész sorát megnyitó, szép nyelvezettel megírt, inspiráló munka. Az eddig a témáról közölt tanulmányokat követően véleményem szerint ez a kutatás egy monográfiában is összegezhető lenne.”²

A habilitációs előadásokra 2021. szeptember 23-án került sor az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceumában.³ A magyar, valamint német nyelvű tudományos előadás (*A filantropizmus hatása Magyarországon, Die Wirkung des Philantrophismus in Ungarn*) és a tantermi előadás (*A filantropinumok kialakulása és működése*) során egyaránt kiemelkedően szép, értékekben gazdag teljesítményt nyújtott Virág Irén. Ahogyan tőle már megszoktuk: higgadtan nyugodt elbeszélő stílusban, de esztétikailag is élményszerűen kiforrott nyelvezettel, mintegy elbeszélve-mesélve vezette végig hallgatóságát a neveléstörténet e fontos és érdekes témakörein.”

Nehéz újabb mondatokat írni összegzésként. Virág Irén mindössze 51 éves volt. Nem kétséges azonban, hogy életével, munkásságával jobbá tette világunkat. Nem élt hiába, emlékét szeretettel és tisztelettel őrizzük.

Irodalom

Hideg Gabriella, Simándi Szilvia és Virág Irén (Eds.) (2020). *Prevenció, intervenció és kompenzáció. HERA évkönyvek VII.* Debreceni Egyetemi Kiadó Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. <https://mek.oszk.hu/20900/20929/20929.pdf>

Her Wisdom Was Inexhaustible- in Memory of Irén Virág

Irén Virág's successful career set an example for her colleagues and students. In addition to her research on the history of education, she was also one of the leading representatives of teacher training.

Keywords: *Irén Virág, teacher education*

² Kéri Katalin egyetemi tanár szakmai bírálata.

³ A habilitációs előadások jelenleg is megtekinthetők az Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=QPFsRkQjllw> (Utolsó megtekintés: 2023. 11. 06.)

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető – A didaktika a digitális tananyagok és tanulási környezetek fejlesztésében

Fűzi Beatrix és Horváth László

Folytatjuk a didaktika jelentőségét fontolgató sorozatunkat. Rovatunk legfrissebb írása a didaktika e-learning-tananyagok és tanulási környezetek fejlesztésében betöltött szerepét járja körül. Rámutat, hogy a színvonalas, tanulási célok elérését megfelelően szolgáló e-learning fejlesztések a tanulói sajátosságok alapos ismeretére és az ezekkel összehangolt módszertani megoldásokra épülnek. Szerzőnk megfogalmazza, hogy az e-learning fejlesztők kreatív munkájának biztos alapjait egy koherens általános didaktika teremtheti meg. A sorok között olvasva felfedezhető, hogy az e-learning fejlesztések tapasztalatai milyen irányokat kínálnak a didaktika és a tankönyvek jövőbeli fejlesztéséhez. Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: didaktika, e-learning-fejlesztés

Didactics in the development of digital teaching materials and learning environments. We continue our series on the importance of didactics. The latest piece in our series explores the role of didactics in the development of e-learning materials and learning environments. It points out that high-quality e-learning development, which aims to help learners achieve their learning objectives relies on a thorough understanding of learner characteristics and methodological solutions that are aligned with them. The author argues that a coherent general didactics can provide a solid basis for the creative work of e-learning developers. Reading between the lines, it is possible to discover how the experience of e-learning development offers directions for the future development of didactics and textbooks.

Keywords: didactics, e-learning development

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.07

A didaktika alkalmazhatósága a digitális tananyagok és online tanulási környezetek fejlesztésében

Ollé János

a Pannon Egyetem Digitális Módszertani Intézetének egyetemi docense,
intézetigazgatója, olle.janos@mftk.uni-pannon.hu

A minőségi e-learning fejlesztésekben az oktatás-módszertannak meghatározó szerepe van. A hazai didaktikai modellek kevésbé jelentenek közvetlen hozzáadott értéket a tananyagok és a tanulási környezetek fejlesztéséhez, mert általában egy zárt és speciális narratívából közelítenek az oktatáshoz és a tanuláshoz. A hazai gondolkodásban az egyik meghatározó elmélet a közoktatási-iskolapedagógiai didaktikai modell. A kritikai elemzés áttekinti, hogy ennek a modellnek a tartalma hogyan használható fel az e-learning fejlesztésekben, illetve hogy az oktatáseméleti alapok milyen didaktikai területeket és hogyan érintenek egy hazai e-learning-fejlesztő képzés oktatási programjában.

Kulcsszavak: oktatástervezés, oktatásemélet, didaktikai modell, e-learning fejlesztő

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.08

Oktatásemélet, didaktika és oktatástervezés

1987-ben az Országos Oktatástechnikai Központ „Az oktatástervezés alapelvei” címmel magyar nyelven is elérhetővé tette a Gagne és Briggs által írt, és 1974-ben megjelent “Principles of instructional design” kiadványt, mely a mai értelemben akkor még nem létező e-learning, illetve oktatási programfejlesztés nemzetközi trendjét befolyásoló könyvek egyike volt, módszertani alapokat kínált a későbbi e-learning fejlesztésekhez. Az általános oktatáseméletnek ez a részterülete egyik hazai irányzatban sem jelent meg igazán. Ez vélhetően annak a tudományszociológiai jelenségnek is köszönhető, hogy a differenciálást középpontba helyező tervezés-intézményfejlesztés, a képességfejlesztés és mérés-értékelés, illetve a közoktatási-iskolapedagógiai didaktika, és az ezeket képviselő oktatáseméleti iskolák a saját rendszereikben nem találták meg a megfelelő helyét. Az oktatástervezés mint oktatáseméleti diszciplína fejlődésében különösen fontos mérföldkő volt az ADDIE-modell (Branson et al., 1975), melynek a napjainkban is megfigyelhető aktív alkalmazása megmutatja, hogy az oktatási programfejlesztésnek és az információs társadalomban erre építő e-learning-foktatásmódszertannak az elmúlt év-

tizedekben – a társadalmi hétköznapokat is jelentős mértékben átalakító technológiai fejlődéstől függetlenül – kialakult az oktatáselméleti háttere.

A nemzetközi szintéren kevéssé beszélhetünk általános értelemben vett didaktikáról. Szinte minden esetben valamilyen szakmódszertani jellegű, vagy valamilyen irányzat és narratíva jelzőjével meghatározott didaktikával találkozhatunk (például nyelvoktatás didaktikája, humanista didaktika, az interaktív osztályterem didaktikája stb.). Ez alól elsősorban a német didaktika a kivétel, ahol a XX. század második felében minőségüket és mennyiségüket tekintve is jelentős modellek születtek. Nagyrészt ezekre épít a hazai didaktikával párhuzamosan, folyamatosan frissített kiadásokkal megjelenő Kron-féle Didaktikai alapismeretek is (Kron, 1993, 2004, 2008; Kron et al., 2014). A két didaktikai modell fejlődéstörténetének összehasonlítása, illetve a Kron-féle didaktika e-learning fejlesztésekben történő felhasználhatóságának elemzése meghaladná ennek a tanulmánynak a terjedelmi korlátait.

Önállóan értelmezhető angolszász általános didaktika valójában nem létezik. Ott, ahol a tudományrendszerben ennek lennie kellene, leginkább nevelés- és oktatáslélektanból következő módszertant találhatunk, vagy ha a hazai paradigma felől nézzük, akkor alkalmazott oktatáslélektanoként is értelmezhetjük. Ehhez áll közel a classroom management szemléletmód, ami viszont inkább oktatásszervezési és szabályozási praktikum, mintsem didaktikai rendszer.

Ha az általános oktatáselmélet részeként értelmezhető didaktika e-learning fejlesztésekben betöltött szerepét vizsgáljuk, akkor meg kell különböztetnünk a nemzetközi értelemben vett didaktikát és az ettől egyre inkább eltávolodó és sajátos utat bejáró hazai közoktatási-iskolapedagógiai didaktikát, melyet az elmúlt évtizedekben a Falus Iván által szerkesztett tankönyv jellegű tanulmánykötetek jeleltettek meg (Falus, 1998, 2003; Falus & Szűcs, 2021, 2022). Mindegyik változatnál megállapíthatjuk, hogy pedagógusjelölteknek vagy pedagógusoknak készült. A fejezetekre osztott témakörök kifejtésének fókuszában elsősorban a köznevelés áll. Nem csak az elemzett példák, hanem az elmélet részletei is többségükben iskolai, köznevelési jellegűek. Ez a didaktika egy zárt rendszer, ahol a speciális narratíva a köznevelés és az iskola világa. Kétség nem férhet hozzá, hogy ez áll a legtöbb ember érdeklődésének a középpontjában, de ettől még számos más oktatási ágazat is létezik. Komoly érték, hogy egy speciális célcsoport számára ilyen átfogó tanulmánykötet mutatja be a didaktika témaköreit, de nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a tanítás, a tanulás, az oktatási folyamat, a módszertan, az

oktatás tartalma nem csak a köznevelésben, hanem számos más oktatási területen is fontos, és egy általános didaktika ezekre is tekintettel kellene legyen. Az oktatástervezés (instructional design) olyan elmélet, amely általánosságra törekszik, és oktatási programfejlesztésnél bármely célcsoport számára (akár a köznevelés számára is) jól használható.

A közoktatási-iskolapedagógiai didaktika és az e-learning fejlesztések viszonya

Az új didaktika tankönyv-kézikönyv (Falus & Szűcs, 2022) nem koherens elméleti modell, hanem tanulmányok gyűjteménye. A didaktika és az e-learning viszonyrendszerét elemző reflexióinkban természetesen csak a didaktikai témájú tanulmányokkal foglalkozunk.

A kiadvány olvasói közönségét a köznevelésben tanári feladatokra készülő pedagógusjelöltek jelentik. A célközönség annak ellenére ilyen szűken meghatározott, hogy a felnőttképzésben, vállalatok humán erőforrás fejlesztésében, oktatási programfejlesztésben, különböző tantárgypedagógiákban is foglalkoznak didaktikával, illetve didaktikai feladatok megjelennek a családpedagógiában és az egyre nagyobb jelentőségű iskolán kívüli nonformális tanulási környezetben vagy akár az egyén önálló tanulását támogató tananyagok fejlesztésében, valamint természetesen az e-learning fejlesztésekben is. Ez a tanulmánykötet ezeken a területeken alapvetően nem használható, hiszen egy 12 éves serdülőkorú tanuló iskolai helyi tantervre alapozott osztálytermi oktatása és egy életközepi válsággal küzdő felnőtt munkavállaló hibrid formájú re-skill orientációjú, céges belső továbbképzése között jelentős a különbség. Egy általános oktatáseméletre épülő koherens didaktika tudná betölteni azt a szerepet, hogy több helyen is felhasználható legyen.

A Falus–Szűcs-kézikönyvben kifejtett didaktika közoktatási-iskolapedagógiai területen és fókusszal általában jól használható, de tartalmának nagyobb része ezen kívüli területeken erősen korlátosan, vagy egyáltalán nem érvényes. Ez különösen igaz például egy felnőttképzés e-learning-környezettel támogatott tananyagfejlesztésére, ahol nagyon fontos lenne egy olyan didaktika, amely a tanulói szükségletelemzést, vagy a programfejlesztő szerepét és kompetenciáit, általános pedagógiai tervezést és iskolafüggetlen módszertani leírást tartalmaz.

A hagyományosan is didaktikai fejezetek fogalmi rendszere sem egyértelmű. Nem világos a stratégia, az oktatási módszerek és szervezési formák egymáshoz való viszonya, és nem találunk olyan részt, amely ezt kifejezetten tisztázná. Szin-

tén terheli a megértést, és rontja a rendszerszintű gondolkodás kialakulásának lehetőségét (ami egyébként a pedagógusjelölt célcsoport számára is különösen fontos lenne), hogy az egyes fejezetek, az oktatási módszerek és a tanulási környezet nincsenek összhangban egymással. Az e-learning fejlesztésekben az oktatási stratégia egy adott oktatási program tervezése és fejlesztése, illetve később a megvalósítása során komplex rendszerbe szervezi a célokat, az oktatási tartalomhoz kapcsolódó tanulási feladatokat, folyamatszabályozási és visszacsatolási lehetőségeket. Az e-learning fejlesztések egyedi oktatási stratégiákban gondolkodnak, amelyet az adott oktatási cél, célcsoport, oktatási tartalom, tanulási környezet, megtervezett és kidolgozott tanulási környezet alapján a konkrét fejlesztésre dolgoznak ki és használnak fel. A stratégia nem egy függetleníthető terület, hanem például a célhierarchia, a tartalom- és tevékenységtervezés, a fejlesztési folyamat, a tanulási folyamatot befolyásoló visszacsatolások, teljesítményértékelési feladatok komplex rendszere, amely a konkrét fejlesztési projektben alkalmazható, és amelyben ezek a területek egymásra is kölcsönhatásban felelősek a tanulási eredményesség és hatékonyság biztosításáért. Az e-learning fejlesztések számára fontos oktatási stratégiák a tanulmánykötetben általánosított és egymással sem azonos logikai szinten lévő példákat tartalmaznak. Szinte teljesen függetlenek a pedagógiai tervezéstől és értékeléstől, és csak közvetett a kapcsolódásuk az oktatási módszerekhez, miközben az e-learning fejlesztésekben a módszertan és az abból következő tanulási tevékenység- és feladatrendszer kombinációjában egyedi esetek kreatív megoldási lehetőségeiként is értelmezhetnénk őket. Az e-learning fejlesztésekben is értelmezhető az oktatási stratégia, de ez a didaktika többi területének egyedi és kreatív kombinációja, és nem azoktól különálló rendszer.

A könyvben több tanulmány is foglalkozik a tanulók közötti különbséggel, de a 6–18 éves tanulók életkori sajátosságai, vagy az ezek változásából adódó különbségek nem érvényesülnek például az oktatási módszerekről szóló részben sem. Tekintsünk el attól, hogy az elmúlt évtizedben az e-learning tanulási környezetek főleg nem a 6-18 évesek számára készültek, és ne keverjük össze ezt a társadalmi krízishelyzet által szükségmegoldásként produkált digitális munkarenddel sem. Az e-learning fejlesztéseknél kiemelten fontos irányelv az adott célcsoport sajátosságainak megismerése, megértése és a tanulási környezet vagy a tananyag fejlesztésében történő felhasználása, azaz a fejlesztési projekt lehetőségeihez képest a tanulási környezet és a tananyagok, tanulási feladatok adaptív szemléletű fejlesztése és működtetése. Ehhez az e-learning-fejlesztés (részben egyébként a szakmai közéletében is

vitatott módon) ún. perszónamodellezést használ, vagyis a konkrét fejlesztésben a célcsoportról összegyűjtött vagy kutatással feltárt információkból egy potenciális tanulói képet épít. Ez egy nagyon részletesen jellemzett „átlagos egyén”, ami tartalmazza a célcsoport különbségeit (életkori jellemzők, kognitív terhelés, tanulási környezettől függő koncentráció, tanulási motivációs tényezők, előismeretekben meglévő tévképzetek, korábbi tanulási tapasztalatok, tanulásmódszertani felkészültség stb.) is. Az így kialakított perszónát minden lényeges módszertani döntésnél következetesen használják a teljes fejlesztési folyamat során. A tanulási környezet, az interaktív tananyag és a tanulási feladatok lehetőség szerint egy konkrét célcsoportnak készülnek. Ezzel szemben a didaktika tanulmánykötet általában beszél iskoláról, általában köznevelésről, általában fogalmaz meg módszereket, általában írja le az értékelés formáit stb., ami egy minőségi e-learning fejlesztési projektben ismeretlen megoldás. Az olvasó – ideális esetben – érti a tanulók közötti különbségeket, ismeri a módszereket és a különböző értékelési formákat, de hogyan biztosíthatnánk, hogy tudjon úgy módszert és hozzá kapcsolódó értékelési feladatot tervezni és megvalósítani, hogy ezeknél figyelembe veszi egy 12 éves motivált tanuló sajátosságait, és tudja, hogy miért és mit kell másképp csinálnia, ha egy 18 éves motiválatlan hátrányos helyzetű tanulóval kell majd osztálytermi környezetben dolgoznia? Egy kézikönyv csak akkor tud hatékony segítséget nyújtani, hogy ha az egyes részek közötti kapcsolat nemcsak egyértelmű, hanem tananyagként is fel van építve, vagyis a felkínált tanulási utak is egyértelművé teszik a részek közötti kapcsolatokat.

Az e-learning-fejlesztés felől nézve fontos lenne, hogy a módszertanban jelenjen meg az önálló munkát biztosító tanulási feladatok kialakításának és támogatásának a módszertana, illetve az ezekhez szükséges tananyagok, értékelési és visszacsatolási pontok tervezése, fejlesztése és az oktatási program más részeihez való kapcsolódásának a biztosítására vonatkozó tanácsok. Az e-learning szempontjából szintén vitatható megközelítés, hogy a szemléltetés különálló oktatási módszerként is értelmezhető, és nem a célorientált aktivizálás és tevékenykedtetés elemi leírása.

Az e-learning számára a didaktikából az egyik legfontosabb rész az oktatási módszerek témaköre. A tanulmánykötet különböző kiadásában az oktatási módszerek egymáshoz képest is jelentősen eltérő logikai helyzete nem változott, de az egyes oktatási módszerek didaktikai kidolgozottsága (véltetően a nem didaktikai fejezetek megjelenése által okozott helyhiány miatt) jelentősen csökkent. Egy e-learning fejlesztésben nemcsak a módszerek (az előadás, a magyarázat, a megbe-

szelés, a vita stb.) általános leírásárára van szükség, hanem ezen módszerek egymáshoz viszonyított különbségeinek a kiemelése is fontos lenne. A digitális tananyagok fejlesztésében szinte egyedi módszertanokra van szükség, de sokszor még két alapvetően különböző módszer azonosítása is gondot okozhat. A tapasztalat szerint gyakori, hogy még a korábban a didaktika tanulmánykötetből tanuló és köznevelési gyakorlattal is rendelkező pedagógusoknak is gondot okoz, amikor e-learning fejlesztőként az előadást, a magyarázatot és a megbeszélést mint módszert kell megkülönböztetni, vagy az eltérő logikára épülő magyarázat módszerekhez (leíró, értelmező, okfeltáró) tananyag- és tanulási feladatrendszerrel, visszacsatolási pontokat kell kidolgozni. Ez utóbbi pedig egy digitális tananyagfejlesztésben alapvető, és az egyik leggyakoribb részfeladat.

A didaktika tanulmánykötetből mint kézikönyvből nem tudjuk meg, hogy mit és hogyan kell tennünk csoportmunka tervezésekor azokban a tanulási környezetekben, amelyek ugyan kontakt osztálytermi környezetek, de a differenciáláshoz online környezetet, ezen belül pedig digitális tananyagokat kell használnunk, az online környezet eléréséhez pedig digitális eszközök használatára van szükségünk. Ez nemcsak kollaboratív e-learning tanulási feladat tartalom- és tevékenységtervezésénél lenne érdekes, hanem abban az életszerű helyzetben is, amikor egy tanórán, az osztályban olyan csoportos feladatot adunk, amelyhez a tanulóknak digitális tananyagot kell közösen használniuk. Ennek a didaktikai feladatnak a megoldásához csaknem a tanulmánykötet harmadát el kell olvasnunk, és ott azzal kell szembesülnünk, hogy a tanulási környezet és az oktatás eszközeinek és digitális technikáinak a leírása két külön fejezetben található; ez a megoldás pedig nemcsak az e-learning fejlesztésben értelmezhető nehezen. A Falus Iván-féle didaktikában van szó oktatásban alkalmazható digitális technológiáról, de még egy pedagógusjelölt számára is olyan didaktikára lenne szükség, ahol ez nem esetlegesen és külön alfejezetekben, hanem minden fontosabb terület szerves részeként jelenik meg. Egy koherens didaktikában a korszerű technológia – csakúgy, mint például a tanulóközpontúság – minden területen érvényesül. Ezzel ellentétben az elmúlt évtized legfontosabb innovatív oktatási stratégiái (a fordított osztályterem, a játékosítás, a digitális történetmesélés) a digitális technológia fejezet egyik alfejezetében jelennek meg néhány vázlatos mondatban, de ott sem derül ki róluk, hogy ezek mindegyike egyébként alapvetően oktatási stratégiaként értelmezhető. A történetmesélés mint stratégia az oktatási módszerek felsorolásában a digitális történetmeséléstől teljesen függetlenül is megtalálható. Szükséges lenne bemutat-

ni az oktatási módszerek, a tanulási környezetek (amelyekben megvalósulnak) és a digitális technológia (amelyek támogatásával a többségük rendszeresen megvalósul) összefüggésrendszerét. Ez a megközelítés teret adna egy alfejezetnek, amely a digitális történetmeséléssel foglalkozik, amely oktatási stratégia az e-learning fejlesztésekben az ún. scenario alapú tananyagok és kurzusok alapja.

A didaktika az e-learning-fejlesztő képzés oktatási programjában

A Pannon Egyetem Digitális Módszertani Intézetének e-learning-fejlesztő képzésében, különösen a pedagógiai és oktatásméleti alapokat adó képzési részben számos területen foglalkozunk didaktikával, ami egybevág a piaci alapú e-learning-fejlesztés hétköznapi feladatrendszerének elméleti alapjaival is. Alapvető fejlesztési feladat a tanuló tanulási környezetének megismerése, ahol az integrált tanulási környezet modellben gondolkodunk. Nincs külön offline kontakt tanulási környezet és külön online tanulási környezet, hanem ezek kizárólag egységesen értelmezhetők. Ha a tanuló e-learning tananyaggal tanul, akkor ennek a megtervezésekor elemeznünk kell azt a fizikai környezetet is, ami a tanulási folyamatban várhatóan körülveszi (például a munkahelyi környezet, az otthoni környezet stb.). A tanulási környezet (offline és online) sajátosságainak megváltoztatható részeit a fejlesztés többi módszertani tényezőjéhez igazítjuk, a meg nem változtatható részeit pedig a módszertani fejlesztés során figyelembe vesszük. Külön foglalkozunk azzal, hogy online tanulási környezetben egyéni vagy csoportos tanulási feladatoknál milyen tanulásmódszertannal tudjuk segíteni a tanulót, illetve a fejlesztés során milyen tanulásmódszertani tapasztalataira kell tekintettel lennünk. Az online tanulási folyamatban meghatározó tényező a tanuló motivációja, amit nemcsak előzetesen megismerünk, hanem erre építve úgy tervezzük és működtetjük a tanulási környezetet, hogy a motiváció (tevékenység-központú interaktív tananyagokkal és tanulási feladatokkal) az aktivitással és a produktivitással összefüggésben ne csökkenjen. Egy felkészült e-learning-fejlesztő képes ugyanarról az oktatási feladról különböző tanulásmódszertanok szerint gondolkodni, és ugyanazt az oktatási tartalmat a különböző tanulásmódszertanok szerint tananyaggá formálni (tartalom és tevékenység). Kiemelten fontos terület a célcsoport megismerése, a feltárt sajátosságokon keresztül történő megértése, és a mindezekre épülő fejlesztés előkészítése. Ez a három egymásra épülő lépés a minőségi fejlesztés alapja, és az így kialakított célcsoportkép később meghatározza a fejlesztés teljes folyamatát. Az oktatási tartalom tananyaggá alakítása során alapvető, hogy a tanulási célok

elérése érdekében tevékenységeket tudjuk rendelni a tartalmi részekhez, illetve olyan tanulási feladatokat tudjunk létrehozni és megfogalmazni, amelyekben a tanuló az oktatási tartalommal végez különböző szintű műveleteket. Fontos lenne, hogy a didaktikai kézikönyv a célrendszert, a tartalmat és a tervezés témakörét egymással összefüggésben tárgyalja. Az e-learning fejlesztésben a célok általában nem a társadalom vagy a tanterv által előírt célok, és a tartalom sem eleve adott. A fejlesztési folyamat része a tartalom gyártása vagy kiválasztása, a tervezés és célok teljesülésének ellenőrzése pedig elválaszthatatlan a céloktól és a tartalomtól. Az e-learning fejlesztők egy általános célból kiindulva olyan célhierarchiát építenek, amelyben az egyes részcélokat is megjelenítik, és képesek tudatosan tervezni azt, hogy egy-egy tartalom és tanulási feladat milyen rész cél, és ezen keresztül milyen magasabb szintű cél teljesítését támogatja. Egy jó minőségű e-learning tananyagban nincs olyan rész cél, amit legalább egy tartalmi rész és a hozzá kapcsolódó tevékenység ne támogatna, illetve nincs olyan tananyag rész vagy tanulási feladat, amely egyetlen rész cél teljesüléséhez sem járul hozzá. A tanulási célok, az oktatási tartalmak és a tanulási feladatok megfelelő szintű kapcsolódását különböző taxonómia-rendszerek biztosítják. Gyakran a Bloom-taxonómia kognitív részét alkalmazzák kiindulási alapként.

A képzés elméleti alapozó részében az egyik legkomolyabb kihívás az az oktatás-módszertani gyakorlat, amelyben a leendő e-learning fejlesztőknek egy konkrét tartalmat kell különböző oktatási módszerek alkalmazásával tananyagká alakítani úgy, hogy az oktatási tartalom és a hozzá kapcsolódó médiaelemek nem változhatnak, de a módszertani átalakítás során a tartalom belső logikája tetszőlegesen alakítható. A digitális tananyagfejlesztés egyik alapfeladata, hogy ugyanazt az oktatási tartalmat tanulási feladatokkal kiegészítve akár több különböző oktatási módszer szerint is képesek vagyunk megjeleníteni. Az oktatási tartalom és a tanulási feladatok integrált tervezését tevékenységtervezésnek nevezzük. Ebben a fázisban az oktatás-módszertani szakértő didaktikai értelemben az oktatási folyamatot, azon belül a folyamat várható mikrostruktúráját és a folyamat szabályozásának módszertani megoldásait tervezi meg, az oktatási célokból és tartalomtól kiindulva. A pedagógiai értékelés nagyrészt a tanulási folyamat visszacsatolási pontokkal történő szabályozásában jelenik meg. A didaktika tanulmánykötetben szükséges lenne utalni az e-learning fejlesztésekben gyakran alkalmazott translációs pedagógia eredményeire. Az e-learning-környezetben domináns a formatív értékelésnek megfelelő visszacsatolás, amely a folyamatszabályozás alakításának egyik alapvető eszköze. Az akti-

vitást biztosító gyakorlófeladatok vagy a formatív értékelő feladatok pedig alig különböznek a minősítő értékelés feladataitól.

Az e-learning fejlesztés pedagógiai alapozásának fontos része a pedagógiai mítoszok és tévképzetek összegyűjtése és szisztematikus cáfolata. A tanulmánykötet-kézikönyvben megjelenő tanulási stílusok az e-learning területén alapvetően pedagógiai mítosznak számítanak, és az e-learning fejlesztésekben való alkalmazásuk ellen érvelünk a felhasználásuk által okozott károk miatt is. A tanulási stílus fejlesztésekben történő alkalmazása a tanulók sematikus és prediktív kategorizálásával eltereli a figyelmet a célcsoport alaposabb megismeréséről, amelynek fontosságáról és lehetséges szempontjairól feljebb már szóltunk. A célcsoport felszínés ismerete pedig megalapozatlan pedagógiai döntésekhez és gyengébb minőségű tananyaghoz vezethet.

Az oktatáselméleti és didaktikai alapok alapvetően az e-learning-tervezési, -gyártási, -üzemeltetési folyamatokra kidolgozott modellek első harmadában dominálnak. Külön kurzus és külön tématerület a szakmódszertan, amikor az e-learning-fejlesztő olyan oktatási tartalmak tananyaggá formálását gyakorolja, ami nem a saját oktatási szakterülete. Erre azért van szükség, mert az e-learning fejlesztésekben általában olyan tananyagokat és ezeknek megfelelő tanulási környezeteket hozunk létre, amelyek nem a mi szakterületünkhöz tartoznak, és esetenként semmilyen szakmódszertani háttérrel nem rendelkezünk a megfelelő oktatásukhoz, vagyis ezeket a fejlesztés megalapozása során kell kidolgozni.

A didaktikai alapú fejlesztések és az e-learning fejlesztések különbségei

Az e-learning fejlesztések egyedi és általában projektjellegű fejlesztések, amelyeknek a köznevelési iskolakultúra fejlesztéséhez képest előnye, hogy minden esetben akár teljes egészében új megoldás tervezhető, többnyire nem kell – és néha nem is lehet – egy meglévő rendszerre építeni, ami a változásoknál nem jelent akadályt, de nem is biztosít nyugodt és állandó kiindulási alapot. Egy e-learning alapú oktatási program újratervezhető és újrazedhető, míg egy működő köznevelési intézmény nem. Részben a piaci környezetből, részben a reális megvalósíthatóságból adódik, hogy nemcsak felértékelődik az oktatási minőség fogalma, hanem ezzel arányosan fokozott piaci elvárások is megjelennek. Az e-learning fejlesztésben egyáltalán nem mindegy, hogy milyen erőforrásokból milyen hatékonyságú fejlesztés során milyen tananyagot és tanulási környezetet hozunk létre, és hogy ebben a tanulók tanulása mennyire

eredményes és mennyire hatékony. Az általános didaktikát gyakran éri az a hamis vád, hogy túl elméleti, és éppen ezért abban a formában egy konkrét iskola életében szinte megvalósíthatatlan. Ez éppen olyan félreértés, mintha gépjárművezetés tanulmányaink után azt kérnénk számon, hogy a hétköznapi közlekedési helyzetek nem pontosan ugyanolyanok, mint amelyeket a tankönyvben láthattunk, illetve a tankönyv nem is tartalmazta a világon létező összes kereszteződési helyzet megoldását sem. Az általános didaktika számára az eredeti modell hatékonyság- és eredményesség mérése valószínűleg soha nem következik be, az egyedi e-learning fejlesztésekben azonban minden egyes alkalommal kiderülhet, hogy az oktatástervezési vagy módszertani döntések mennyire voltak megalapozottak: például az oktatási stratégia mennyire volt képes összekapcsolni az egyes oktatási területeket a tanulási célok elérése érdekében, vagyis a tanulás mennyire lett eredményes.

Az e-learning fejlesztés nem egy alkalmazott vagy megvalósított elméleti didaktika, ahol a digitális tananyagok és tanulási környezetek fejlesztésekor a közoktatási-iskolapedagógiai didaktikát a felnőttekre alkalmazzák, hanem a hétköznapi gyakorlatával szorosan összekapcsolódó oktatástervezési modellek és módszertan következetes megvalósítása. Ennek bizonyos részeiben felhasználhatók a didaktika általános elemei.

Irodalom

- Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., King, F. J. & Hannum, W. H. (1975). *Interservice procedures for instructional systems development* (Phases I, II, III, IV, V, and Executive Summary). US Army Training and Doctrine Command Pamphlet, 350. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a019486.pdf> 2023.08.08.
- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds., 2022). *A didaktika kézikönyve: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. ISBN: 9 789 634 548 454
- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds., 2021). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. ISBN: 9 789 634 547 211
- Falus, I. (Ed., 2003). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN: 9 631 944 557
- Falus, I. (Ed., 1998). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN: 9 631 900 584
- Gagne, R. M. & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kron, F. W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. Reinhardt.
- Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik. 4., neu bearbeitete Auflage*. Ernst Reinhard.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik. 5., überarbeitete Auflage Mit 35 Abbildungen und 18 Tabellen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik. Mit 17 Tabellen. 6., überarb. Aufl.* Ernst Reinhardt Verlag.

Interpretation of learning and didactics in Budapest Business University's teacher trainings

At Budapest Business University there are two programs for teacher training: Vocational Technical Instructor is a Bachelor's program, and Teacher of Economy is a Master's program. These programs were heavily affected by the societal and economic challenges of the recent decades, the changes brought by digitization, and the shifts in the number of students of vocational training institutions. The specific expectations for vocational educators to be aware of the latest trends. To properly reflect these changes on an institutional level we have also made adjustments to improve the quality of our training program to prepare our teacher candidates on constructivist learning theory, practical approach, project-based teaching, experiential learning, and the incorporation of prior knowledge. We implemented these concepts through workshop-style classes, discussions on specific educational situations and cases, and strengthening student collaboration and knowledge sharing. Didactics is not only a course in our program we also assist students in applying didactic knowledge in practice by embedding several subtopics of didactics within the frame of other classes. We aim to prepare our educators to be effective online and offline and to serve as a model for future teachers. The continuous development of our training program is an ongoing task for the institution and team, which is why we are considering several efficiency-enhancing changes.

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

Szemle

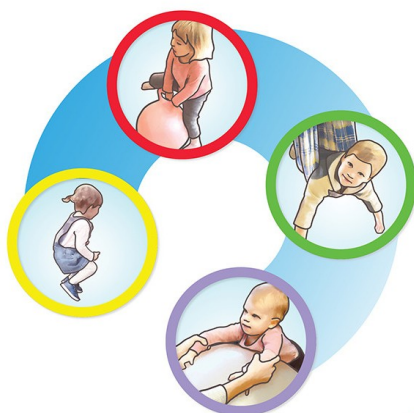
“Movement therapy overview in relation to school readiness”

Oravecz Adrienn

a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetének tudományos munkatársa
Research fellow at the Department of Languages for Specific Purposes of
Semmelweis University
oravecz.adrienn@semmelweis.hu

Nagyné Klujber Márta (2021). (Mozgás) Terápiás körkép az iskolaérettség kapcsán. Líceum Kiadó. ISBN 978-963-496-219-9

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.09



Nagyné Klujber Márta

**(MOZGÁS)TERÁPIÁS KÖRKÉP
AZ ISKOLAÉRETTSÉG KAPCSÁN**

The book reviewed was published in 2021, by Liceum Publishing House in Eger. It is based on the doctoral dissertation of the author, and focuses on two dimensions of movement therapy in Hungary: the current situation of movement therapy services and the assessment of needs for such services in the country. The author is a qualified special education teacher, so she has extensive knowledge of various movement therapies. The book is a total of 195 pages, which suffices to provide the reader with an overview of recent research results in addition to theoretical information. Authoritative figures of the profession, such as Éva Feketéné Szabó from András Pető Faculty

of Semmelweis University promotes the book on its back cover, claiming that it is a systematizing and gap-filling piece of work, which can provide assistance to movement therapy specialists. The author of this review shares Feketéné's opinion, but after a profound study of the book, she believes that Nagyné's work can also be useful for parents who are confused about the functions of different kinds of movement therapy, and about the age group each is recommended for.

The theoretical introduction of the main topic is rich and diverse. The first major chapter highlights the important role of movement in the development of learning abilities, summarizing recent research results regarding movement therapies. The author presents the importance of movement in the course of a child's development, describing its relationship with the development of cognitive functions. After narrowing down the broad topic, i. e. the connection between movement development and learning, she scrutinizes the relationship between different disorders, and then continues by discussing the effect of motor skills development on school learning. The author adopted an interdisciplinary approach when selecting her sources from the relevant professional literature. In her presentation of therapeutic options, the perceptuomotor one plays a prominent role, i.e. she mentions basic methods that are commonly used. The objective of this approach is to develop perception and movement, in support of the effectiveness of the learning process. In addition to verbal and nonverbal psychological therapeutic activities, speech development and logopedic methods, she also includes in her review play therapy and other forms of therapy. However, the reviewer feels that more attention could have been paid to movement therapies of Hungarian origin, mainly because the book is primarily intended for movement therapy professionals working in Hungary. A more detailed description of András Pető's approach would have been in order, partly because Pető's conductive pedagogy has gained international recognition, and partly because in addition to special education teachers, conductors also have a prominent role in early childhood prevention and intervention. At the end of the literature review, the author formulates a piece of subtle criticism: in her view, it is difficult to navigate among the rich variety of movement therapies, because professionals working in different sectors and with different qualifications are all classified under the umbrella term 'movement therapy specialist'.

The author presents her research from page 61, and she documents it very precisely. She organized her research around two main issues. One dimension of the study was intended to provide an insight into the situation of movement therapy care in Hungary today, while the other dimension sought to provide an insight into the needs for movement therapy services in the country. Using data from between 2016 and 2018, she mapped the situation in Hungary at the national level, as well as provided a detailed picture of the situation in Heves county. To establish movement therapy needs, she used Heves county data, the results of the

2016/17 academic year school-readiness assessment. Relevant data from the “Examination procedure for assessing school readiness” and the MSSST screening test for movement development were used in the statistical analysis. The Heves County data are from 291 children, based on their school readiness assessment results. The author compared the participating children's performances with the data from a standard sample. The comparison clearly shows that the performances of the children in her research sample fall significantly short of the performances of the standard sample. It is unlikely that this holds exclusively for Heves county. Another valuable element of the research work carried out by Márta Nagyné Klujber is that she considered it important to involve movement therapy specialists and to explore their points of view on the topic. The author presents data from the professionals' perspective, regarding their job satisfaction, their professional communication skills, and their views on the quality of the service they provide.

The most interesting part of the book is the description of the findings, starting from page 73. In terms of proportions, this part is the most elaborate, because the author facilitates the readers' understanding and interpretation of her wide-ranging research by including end-of-section summaries. However, it is not only these summaries that render the research findings more accessible, but also beautiful figures and tables. Well-chosen graphs make the research data even more vivid for the readers. The visual appearance of a book also carries some importance, not only its contents. The cover of the book is very creative: the colour scheme is baby blue, and it depicts the full panorama of a small child's movements. These visual elements draw the reader's attention to the title of the book and its contents, and make it a very inviting and tempting reading.

Nagyné's book can serve as an invaluable compass for parents who feel lost among the domestic movement therapy offers. It can also be useful for special education teachers and conductors who feel they need to improve their professional knowledge. It may also provide a good starting point for a professional discussion on the current situation of movement therapy services in the country.

References

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Government of Hungary (1996). *National Core Curriculum*. The Ministry of Education.
- Government of Hungary (2005). *National Core Curriculum*. The Ministry of Education.
- Government of Hungary (2012). *National Core Curriculum*. The Ministry of Human Resources.
- Government of Hungary (2020). *National Core Curriculum*. The Ministry of Human Resources.
- Holló, D. (2017). Teaching intercultural communication in English major programmes- the practitioners' voices. *NYELVVILÁG/Language World*, 19, 70–79.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Part 2 (pp. 269–293). Penguin.

Didaktikai mesterfogások

Antesberger Klára

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
Andragógia Programjának doktori hallgatója, antesberger@staff.elte.hu
ORCID: 0009-0003-7245-2882

Chrappán, M. (2020). Didaktika I., Célok, tartalmak, követelmények. Pallas Debrecina 21, Debreceni Egyetemi Kiadó, ISBN: 978-963-318-892-7.

Chrappán, M. (2022). Didaktika II., Munkaformák, stratégiák, eszközök. Pallas Debrecina 22, Debreceni Egyetemi Kiadó, ISBN: 978-963-615-003-7.

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.3.10



Dr. Chrappán Magdolna a Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének főiskolai docense. Szakterülete a didaktika, mely a pedagógiának a tanulás támogatásával foglalkozó tudományterülete. A szerzőnek az elmúlt 20 évben a didaktika számos területén jelent meg publikációja magyar és angol nyelven.

Chrappán Magdolna Didaktika I. és II. című jegyzete egy két kötetes alapozó tankönyv a didaktika területén, melyben értékes gyakorlati segítséget nyújt a kezdő pedagógusoknak. A könyv első kötete rendszerezetten áttekinti a didaktika alapfogalmait, céljait és általános feladatait, az általános oktatásméleti trendeket és összefüggéseket, valamint

bemutatja a tanítás-tanulás folyamatát, beszél a tantervekről, a tervezési szintekről, a követelmények alapelveiről és alkalmazási javaslatokkal is szolgál. A második kötetben a szerző a tanítási-tanulási folyamat gyakorlati oldalát mutatja be, mely a tervezés és a megvalósítás során válik fontossá és kitér az alkalmazható munkaformákra, stratégiákra és eszközökre. A második kötet fontos eleme a didaktika számára az IT-technológiában rejlő lehetőségek rendszerezett áttekintése.

A jegyzet első kötete hat nagyobb egységre tagolódik. Az első rész, „Didaktika és neveléstudomány”, meghatározza a didaktika tárgyát, kapcsolatát más tudományterületekkel, valamint felvázolja a didaktika fontosabb irányzatait.

A második rész, „Az oktatás célrendszere”, belehelyezi a didaktikát az oktatás egészébe és az elmúlt évtizedek változásain keresztül mutatja be, hogy mennyire nem egyszerű feladat egy a folytonos változásokhoz igazodó oktatás kialakítása, de mégis, minél nagyobbak a változások, annál nagyobb szükség van rá.

A harmadik rész, „A tanítás mint komplex pedagógiai tevékenység”, felvázolja a tanítást befolyásoló tényezőket és ismerteti a velük kapcsolatos fontos tudományos elméleteket, majd a negyedik rész, „A tanítási-tanulási folyamat tartalmi kérdései: A tantervek”, áttér az oktatás tartalmi problémáira. A szerző tisztázza az alapfogalmakat és levezeti a tananyag több szinten történő tervezésének a logikáját.

Az ötödik rész, „A NAT-tól a tanóraig: Tervezési szintek az oktatásban”, nyújtja talán a legnagyobb segítséget a kezdők számára, ugyanis a tantervi dokumentumok minden szintjén, egészen a konkrét óra tervezéséig kézen fogva vezeti őket. A kérdés, hogy „Jó, de ide akkor mit kell beírni?“, végül nem is merül fel, mert a szerző lépcsőzetesen egymásra épülő jelleggel magyarázza el a folyamatot.

A hatodik részben, „Követelmények és értékelés a tanítási-tanulási folyamatban”, végül a szerző kitér a tanulmányi eredmények értékelésére is. A követelményekből indul ki, majd a Bloom-féle taxonómiát felhasználva bontja részeire a területet, végül a pedagógiai értékelés bemutatásával zárja le a könyv elején megkezdett ívet.

A jegyzet második kötete négy nagyobb egységre tagolódik. Az első részben (A tanulásszervezési munkaformák) a frontális, csoportos, páros, egyéni és hálózatos munkaformák részletes ismertetése után az alkalmazás lehetőségei, előnyei, hátrányai, valamint a munkaformák kiválasztási szempontjai kerülnek ismertetésre.

A második részben (Stratégiák, módszerek a tanítási-tanulási folyamatban) olyan tanulásszervezési módszerekről van szó, mint az előadás, kiselőadás, tanulói prezentáció, magyarázat, megbeszélés, szemléltetés, vita, játék és házi feladat bemutatása után a szerző az olyan adaptív stratégiákat összegzi, mint a programozott oktatás és a mastery learning, a projektmódszer, gamifikáció, a kooperatív stratégiák és a kutatásalapú tanulás.

A harmadik részben (A tanítási-tanulási folyamat eszközzrendszere) a szerző a taneszközök típusaival, céljaival és a tanulóadaptív eszközválasztás szempontjaival foglalkozik.

A negyedik részben (A tanítási-tanulási folyamat szinterei és időkeretei) a fizikai és az online tanulási környezetről, valamint a digitális tanulás hatásairól van szó.

A jegyzet mindkét kötete jól szerkesztett és olvasható. A szerző világosan és érthetően fogalmaz, és a magyarázatok jól követhetők. A könyvben található információk pontosak és naprakészek, a tartalom átfogó és informatív.

Összehasonlítva más didaktikai témájú művel, például Falus Iván (2003) 448 oldalas, a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent, szintén nagyon értékes Didaktika című kézikönyvével, vagy az új átdolgozott kiadással, amely 2022-ben jelent meg az Akadémiai Kiadónál, Chrappán Magdolna jegyzetének az az egyik nagy előnye, hogy éppen csak annyi példa és magyarázat van benne, amennyi segít megérteni az összefüggéseket (128, illetve 122 oldal irodalomjegyzék nélkül), amiért vizsgára készülő hallgatók sok-sok generációja lesz hálás. Az ismertetett területek leírása másrészt viszont csak annyira vázlatos, hogy a szöveg egésze olvasható maradt és még sokéves tapasztalattal rendelkező pedagógusok számára is kínál érdekes részleteket.

Falus Iván kézikönyvét a neveléstudomány és a pedagógusképzés jeles képviselői írták és több, mint 20 fejezetben tartalmazza többek között a tanítás-tanulás értelmezésének történeti paradigmáit, paradigmaváltásait, a társadalom és az oktatás kapcsolatát, a tanulás jellemzőit, a tanulók különböző csoportjainak és a hozzájuk kapcsolódó kihívásoknak a bemutatását, ugyanakkor a tanterv és az oktatási folyamat részletes elemzését, a hatékony pedagógus ismérveit, a pedagógussá válás folyamatát, és a pedagógiai kutatás alapvető módszereit is.

Chrappán Magdolna jegyzete, ennek a rendkívül széles spektrumnak csupán egy részét dolgozza fel egy olyan perspektívából, mely elsősorban gyakorlati segítséget kínál a gyakorló pedagógus számára. Ha például Falus Iván kézikönyvének 8. fejezetét (2003), melyet Ballér Endre írt és a tantervet tárgyalja (a 2022-es kiadásban ez a XI. fejezet, f és Nahalka István a szerző), hasonlítjuk össze Chrappán Magdolna jegyzetének szintén a tantervre vonatkozó részével (A tanítási-tanulási folyamat tartalmi kérdései: a tantervek, 61.-88. oldal), akkor azt láthatjuk, hogy míg a kézikönyv mindkét kiadása elméleti jellegű és rendkívül részletes, mindenre kiterjedő leírást kínál a témáról, gyakran nem egyszerű nyelvezettel, addig Chrappán Magdolna szintén érint minden fontos aspektust, ám csak annyira részletesen, hogy az olvasó megértse és átlássa az összefüggéseket és egy általános képet kapjon, melyet a gyakorlatban rögtön fel is tud használni.

Azt gondolom, hogy azok számára, akik a didaktika területén először próbálnak orientálódni, mindenképpen hasznos lehet először Chrappán Magdolna jegyzetét a kezükbe venni, majd ha úgy érzik, hogy bizonyos területeken részletesebb információra van szükségük, a kézikönyvvel kiegészíteni a kapott áttekintést.

Chrappán Magdolna Didaktika I. és II. című jegyzete egy kiváló forrás a didaktika alapjainak megismerésére, ezért minden érdeklődőnek ajánlott, aki a didaktika területével szeretne megismerkedni. A könyv különösen hasznos lehet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára.

Irodalom

Falus, I. (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falus, I., & Szűcs, I. (2022). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó.

<https://doi.org/10.1556/9789634547211>

E számunk szerzői

Alter Emese, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, PhD-hallgató, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutató, emesealter@gmail.com

Antesberger Klára, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programjának doktori hallgatója, antesberger@staff.elte.hu

Ceglédi Tímea és munkatársai, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, adjunktus, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), pillérvezető, ceglledi.timea@arts.unideb.hu

Fazekas Ágnes, az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének adjunktusa, fazekas.agnes@ppk.elte.hu

Godó Katalin, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, PhD-hallgató, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar), kutató, katalin1en@gmail.com

Kersánszki Tamás, az Óbudai Egyetem, STEM Irodájának oktatásfejlesztője, az Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója, kersanszki.tamas@uni-obuda.hu

Kovács Zsuzsa, Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, kimmel.magdolna@btk.elte.hu

Mogyorósi Zsolt, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem főiskolai docense, mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu

Ollé János, a Pannon Egyetem Digitális Módszertani Intézetének egyetemi docense, intézetigazgatója, olle.janos@mftk.uni-pannon.hu

Oravecz Adrienn, a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetének tudományos munkatársa, bodnardaniel11@gmail.com

Tóth-Pjeczka Katalin, Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója, toth-pjeczka.katalin@ppk.elte.hu

Yin Mar Win, Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, thiri@student.elte.hu

Bodnár Dániel: A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program gyakoronoka, bodnardaniel11@gmail.com

Csák Zsolt: az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar) kutatója, csakzsolt66@gmail.com

Fekete Dorottya: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakoronoka, feketedorottya02@gmail.com

Fekete Emese Kincső: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, emesekincsofekete@gmail.com

Horváth Annamária: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, horvathannamari19@gmail.com

Janecskó Liliána: A CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, janecsko.liliana@gmail.com

Kiss Dávid Mihály: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, kiss.d.mihaly@gmail.com

Papp Hunor: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, papphunor76@gmail.com

Puskás Marcell: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, puskasmarcell2@gmail.com

Tóth Réka: a CHERD-Hungary Oktatáskutató Gyakornoki Program oktatáskutató gyakornoka, tothrekad98@gmail.com

Zagyváné Szűcs Ida, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu