

## LAPSZEMLE

## Válogatás angol nyelvű online pedagógiai folyóiratok tanulmányaiból

Az összefoglalókat Bozsik Viola készítette

### A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSTÓL A MINŐSÉGI GYAKORLATOKIG: SIKERES TANÍTÁSI ÉS TANULÁSI MIKROKULTÚRÁK VIZSGÁLATA

*Martensson, K. – Roxa, T. és Stensaker, B. (2012): From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. Studies in Higher Education. 39. 4. sz., 534-545.*

Az elmúlt évtizedek felsőoktatási reformjainak egyik legfigyelemreméltóbb fejleménye a szisztematikus minőségbiztosítás bevezetése, mind intézményi, mind országos szinten. Ennek hatásai azonban inkább az igazgatás és elszámoltathatóság területén jelentkeznek, holott a tanítás és tanulás színvonalának javítása volna a célja. Az egyetemi oktatók is gyakran szkeptikusak a minőségbiztosítás ügyében.

A cikk szerzői úgy érvelnek, űr tátong a tanítás és a tanulás mindennapi világa, gyakorlata, valamint a minőségbiztosítás formális gyakorlata között. A minőségbiztosításnak magába kellene foglalnia a tanulási és tanítási gyakorlatokat, és rendszeresen kellene reflektálnia ezekre, függetlenül attól, hogy jól működnek tűnnek-e.

űr tátong a tanítással és tanulással kapcsolatos mindennapi gyakorlat, valamint a minőségbiztosítás formális gyakorlata között

A kutatás során öt olyan egyetemi mikrokultúrát, vagyis tanszéket, illetve munkacsoportot vizsgáltak, amelyekről általános volt az egyetemen az a vélekedés (dékánok, tanszékvezetők és diákképviselők véleménye alapján), hogy jól működnek, mind a tanítás, mind a kutatás területén. A szakirodalom a minőségbiztosítás gyakorlatában három elemzési szempontot azonosít: a formálisat (szervezeti struktúra – jó-e az információáramlás, kellően gördülékeny-e a döntéshozatal), a politikait (szövetségek, hatalmi harcok) és a kulturálisat (szervezeti identitás, értékek, hagyományok). A cikk ezek közül a kulturális nézőpontot képviseli.

Összesen 17 tanárral és 28 diákkal készítettek interjút, melyben a csoport értékeire, a tanítási elemekre, fejlesztésekre, a más csoportokkal és a szervezettel való kapcsolatra, döntéshozatalra, valamint a csoport történetére kérdeztek rá. Elsőként kiderült, hogy mindegyik csoportban hagyományosan kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a tanítás minőségének (s az ehhez szorosan kapcsolódó kutatásnak), s magas elvárásokat támasztanak a diákokkal szemben – mindezt intézményesítetten, s úgy tűnik, a csoporttagok által internalizáltan. A minőségi problémákra (a diákok eredményeinek

romlása, vagy a tanítást nem eléggé komolyan vevő kollégák) azonnal reagálnak, ezen problémák azonosításában támaszkodnak többek közt a diákok visszajelzéseire is. Az erős hagyományok azonban – habár az állandó fejlődést ösztönzik –, csak a meglévő paradigmán belül reflektálnak a tanítási gyakorlatra, tehát az ezzel kapcsolatos alapvető vélekedéseket nem kérdőjelezzik meg.

Másodikként a szerzők megállapítják, hogy a jól működő csoportok nyitottak és együttműködnek a szélesebb intézményi környezettel, s intézményen kívüli szakmai csoportokkal is, azonban mindig a saját logikájuk és feltételeik szerint. Részt vesznek a döntéshozatalban, szövetségeseket keresnek, ám szeretik maguk megválogatni, kikkel kerüljenek szorosabb kapcsolatba. A felső vezetés iránymutatását nem fogadják kritikátlanul, ha azt haszontalannak ítélik, többé-kevésbé nyíltan ellenállnak, s csak felszínesen tesznek eleget az abból fakadó kötelezettségeiknek.

Végül azt az észrevételt teszik, hogy az egyetemi vezetés nehezen tudott jól működő mikrostruktúrákat azonosítani, nem volt egységes szempontrendszer, amikor ezt a kérdést próbálták megválaszolni.

Jelenleg a bolognai folyamat a legnagyobb minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban. A vizsgált csoportokban az ezzel járó tanmenet-módosítás és tanulási eredmények új meghatározása vagy csak formálisan, az adminisztráció szintjén történt meg, vagy ellenkezőleg, nagyon komolyan vették, és valóban újragondolták a tantárgyi struktúrákat. A folyamat tehát hozott változást, azonban kevés jele van a rendszerszintű hatásnak. A csoportok mér-

legelték, mennyire vannak összhangban a bolognai elvárások saját célkitűzéseikkel, s ettől függő mértékben implementálták.

A szerzők szerint szükséges lenne a minőségi gyakorlatok és a formális minőségbiztosítás integrálása, mely egyben reflektálna az intézet működésére. Reflektív gyakorlat lehet az intézményi működésbe beépített önellenőrzési mechanizmus. Fon-

tos a magas fokú érzékenység az intézményi hagyományokra és jellemzőségekre, mely megújulási képességgel párosul: a minőségbiztosítás általában a jövőbe tekint, azonban sikereesebb lenne, ha ehhez figyelembe

venné az intézeti csoportok múltját is, s az intézményi szinten kitűzött célokat bele tudná helyezni ebbe a keretbe. Meglepő módon szükségesek továbbá a konfliktusok: ezek mentén lehet ugyanis az önellenőrzési folyamat eredményeinek értelmezésébe dinamizmust vinni. Ugyanakkor fontos, hogy a konfliktus ne személyek közötti ellentétből álljon, hanem tények és azok eltérő értelmezései körül alakuljon ki.

## A TANULÓI IDENTITÁS FEJLŐDÉSE

*Martin, L. – Spolander, G. – Ali, I. és Maas, B. (2012): The evolution of student identity: A case of caveat emptor. Journal of Further and Higher Education. 38. 2. sz. 200-210.*

A cikk szerzői szociális és egészségügyi menedzsment alapszakos, levelező tagozatos<sup>1</sup> hallgatók tanulói identitását vizsgálták, tanulmányi teljesítményükkel összefüggés-

<sup>1</sup> Part-time and online students.

ben. Állításuk szerint a tanulói identitás kialakulása létfontosságú ahhoz, hogy a hallgatók eredményesek legyenek. Ez nehézségekbe ütközik azonban, ha a hallgatók munka mellett, csak részdőben folytatják egyetemi tanulmányaikat.

A kutatás alapjául egy online szociális és egészségügyi menedzsment alapképzés szolgált. A humán tudományok területén általánosan elfogadott nézet, hogy a készségek fejlődéséhez és a minőségi tanuláshoz (deep learning) aktivitás és érzelmi, kognitív, viselkedési elköteleződés szükséges, mely utóbbit elősegítheti a tanulói közösségek megléte. Ennek megfelelően a képzés előadásokból, szemináriumokból, vitafórumokból állt, melyek az interaktivitást voltak hivatottak elősegíteni. Két év alatt azonban az oktatók súlyos gondokat fedeztek fel a diákok eredményességével kapcsolatban, melyet az elköteleződés hiányának tulajdonítottak. Ez különben is jellemző probléma az online tanulás esetében. A tanulói elköteleződést elősegítendő, kötelező jelleggel bevezették, hogy a diákoknak olvasniuk és értékelniük kell egymás munkáját. Ebben a kísérletben négy oktató és tizenhárom diák vett részt egy évig, az összes tanár és a diákok közül heten pedig egy kérdőívet is megválasztak a tanév végén, a kölcsönös értékelés hatásairól a teljesítményre. Ebből az derült ki, hogy a diákok méltatlankodva álltak hozzá a feladathoz, melynek magyarázata lehet a tanulói identitásuk hiánya. Volt, aki úgy érezte, ez nem az ő dolga, mások nem segítségként, hanem a már eleve nagy munkaterhek növekedéseként tekintettek rá.

---

az oktatók súlyos gondokat fedeztek fel a diákok eredményességével kapcsolatban, melyet az elköteleződés hiányának tulajdonítottak

---

A szerzők hipotézise tehát, hogy a tanulói elköteleződés nem teremthető meg pusztán interaktív feladatok földadásával; szükséges, hogy a hallgatók diákként tekintsenek önmagukra. A felsőoktatás piacosításával nagy hangsúlyt kapott a nappali tagozatos tanulók tanulói identitásának

kialakítása: az első hetek programjai, az egyetemi kampusz, a kollégiumok mind ezt erősítik. Ezek a közösségépítő, identitást erősítő elemek hiányoznak azonban a csak részidőben vagy távoktatásban tanuló hallgatók esetében, akik így nehe-

zen tudják a hallgatók csoportjához tartozónak érezni magukat.

Ráadásul a foglalkozási identitás erős az egészségügyi, szociális területen dolgozók esetében, habár az ott zajló aktuális változások<sup>2</sup> az identitásra is hatással vannak. Ennek lényeges eleme a szabálytisztlet és az engedelmes feladatteljesítés, nem csoda hát, ha az ilyen hátterű tanulók megkérdőjelezzik, hogy az ő dolguk-e diáktársaik munkáinak értékelése, és van-e értelme egyáltalán ennek a feladatnak. Mi több, a felnőttek általában a munkahelyi előmenetelük érdekében jelentkeznek képzésekre, így feltételezhető, hogy ezeknek a tanulóknak a foglalkozási identitása még erősebb.

A felsőoktatási képzések egyre inkább hangsúlyt fektetnek az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatok erősítésére. Így ebben a képzésben is, minden előírt feladat lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy munkahelyi tapasztalataikról írjanak, arra reflektáljanak. Ha azonban minduntalan a foglalkozási identitásukra emlékeztetjük őket, mely a szolgálatkészséget helyezi elő-

<sup>2</sup> Az Egyesült Királyságban.

térbe, akkor megnehezítjük, hogy a kritikai gondolkodást ösztönző tanulói identitásuk erősödjék. Pedig a tanulói elköteleződéshez, mely a készségfejlődés és a minőségi tanulás egyik előfeltétele, szükséges a tanulói identitás kialakítása. Ez nehezebb azok esetében, akik nem közvetlenül a középiskolai padból érkeznek a felsőoktatásba, hanem évekkel később, kiformálódott foglalkozási identitással.

Az első félévben fontos lenne egy olyan tanterv kialakítása, amelyben hangsúlyos elem a hallgatóvá válás elősegítése. Tehát

a módszertani felkészítés (esszéírási szabályok, időmenedzsment, s hasonló praktikus eligazítás) mellett szükséges a hallgatói léttel kapcsolatos értékek és elvárások közvetítése is, ezek várható előnyeivel és hatásaival. Emellett lényeges a helyes egyensúly megtalálása a munkahelyi tapasztalatok beépítése és a kreatívabb, innovatívabb felsőoktatási környezetbe való beilleszkedést segítő feladatok között. Végül az egyetemeknek megoldást kell találniuk online módon tanuló hallgatóik bevonására, hogy ugyanazokban a szolgáltatásokban, élményekben és támogatásban részesülhessenek, mint a hagyományos módon tanuló társaik.

### A 11 ÉS 13 ÉV KÖZÖTTI DIÁKOK HATÉKONY OLVASÁSTANÍTÁSÁVAL FOGLALKOZÓ SZAKIRODALOM ÁTTEKINTÉSE

*Fletcher, J. (2013): A review of „effective” reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. Educational Review. 66. 3. sz. 293-310.*

*Jo Fletcher* a 11 és 13 év közötti, angol nyelven tanuló diákok (az Egyesült Államokból, az Egyesült Királyságból, Ausztráliából, Új-Zélandról és Kanadából) hatékony olvasástanításával foglalkozó szakirodalmat tekintette át, a kilencvenes évek közepétől napjainkig. Nem folyt túl-

ságosan sok kutatás ebben a témában; feltételezése szerint azért, mert ebben az életkorban a direkt olvasástanítás háttérbe szorul, a szakterületekre helyeződik a hangsúly. Felvetődik a kérdés, az ő helyzetük-

ben más számít-e hatékony olvasástanításnak, mint a kisebbek esetében? Az olvasási készség megléte kritikus kérdés ebben az életkorban, hiszen a tantárgyi sikerek előfeltétele.

A kutatások hatékony tanárokat és hatékony iskolai programokat vizsgáltak. A hatékonyság definiálása kapcsán a szerző megjegyzi, hogy a fogalomnak politikai jelentősége van, általában a felelősség megállapítása, vagy a közvélemény megnyugtatása esetén kerül elő. Ugyanakkor nem biztos, hogy minden olvasáshoz kötődő készség kvantifikálható, és standardizált tesztekkel jól mérhető (*Fletcher* a kulturálisan adaptív tesztek mellett érvel, s a „dolgozatra tanítás” veszélyeire hívja föl a figyelmet). Az olvasási hatékonyság vitája néha a körül folyik, hogy az alacsonyabb szintű, technikai készségek (kibetűzés, folyékonyabb) fontosabbak-e, avagy a megértés és szókincs magasabb szintű készségei (*Wray és mtsai*, 1999).

A kutatások bemutatása során a szerző minden esetben felhívja a figyelmet a kutatás finanszírozói hátterére, s megemlíti, hogy ez befolyásolhatja a kutatást, ahogy minduntalan kritikával illeti azokat a kutatókat is, akik pusztán a diákok és tanárok

ebben a képzésben is, minden előírt feladat lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy munkahelyi tapasztalataikról írjanak, arra reflektáljanak

megkérdéséből, ám a szülők teljes kihagyásával következtettek az iskola és a család közötti kapcsolatok milyenségére. Elvi kérdés, teljes egészében az iskola feladatának tekintjük-e az olvasás megtanítását, vagy a családra, a tágabb környezet segítségére is számítunk, melynek amúgy kimutathatóan erős hatása van a diákok iskolai teljesítményére (Hattie, 2009). Ugyanígy módszertani szempontból is értékelte a kutatásokat, ennek egyik visszatérő eleme volt a „hatékony tanár” kiválasztásának problematikája.

Két közös elem volt jelen az összes vizsgált cikkben. Először is, azokban az iskolákban volt tapasztalható folyamatos szakmai fejlődés az olvasástanításban, ahol a tantestület és az igazgató is támogatták ezt a területet. Másodsor az olvasástanítás szempontjából hatékony iskolákban jól kiépített monitoringrendszerek működtek a tanulók előrehaladásának vizsgálatára, s az ebből nyert adatokat a pedagógusok felhasználták a tanítás további menetének megtervezésekor. Vagyis a tanárok kulcs szereplői a hatékony olvasástanításnak.

Az olvasástanítás szempontjából hatékony iskolákra, illetve tanárookra a következők voltak még jellemzők: a tanárok alapos tudása az olvasásról, s a mély meggyőződés ennek kiemelt jelentőségéről; az írás, olvasás és beszéd együttes gyakoroltatása; az olvasás összekapcsolása más tantárgyakkal; kiscsoportos foglalkozás a tanulókkal; illetve a tanulás olyan kontextusba helyezése, mely egybeesik a gyerekek érdeklődésével és hátterével. Ezen kívül a hatékony tanárok

tisztában voltak a diákok közötti intenzív tanulói kapcsolatok szükségességével, magas, ám reális elvárásokat támasztottak diákjaikkal szemben. Sok osztálytermi feladatot adtak a gyerekeknek, reflektáltak saját tanítási gyakorlatukra, sőt, kutatásokon alapuló gyakorlatokat építettek be saját munkájukba.

kritikával illeti azokat a kutatókat is, akik pusztán a diákok és tanárok megkérdéséből, ám a szülők teljes kihagyásával következtettek az iskola és a család közötti kapcsolatok milyenségére

Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge, London. Wray, D, Medwell, J., Fox, R és Poulson,

L. (2000): *Teaching Reading: Lessons from the Experts*. *Reading*, 17-22.

### A RÖVIDTÁVÚ TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÁSA A RÉSZTVEVŐKRE: SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Lauer, P. A. – Christopher, D. E. – Firpo-Triplett, R. és Buchting, F. (2013): *The impact of short-term professional development on participant outcomes: a review of the literature*. *Professional Development in Education*. 40. 2. sz. 207-227.

A cikk szerzői csaknem 4000 hivatkozás közül választották ki azt a 23, 1998 és 2012 között, túlnyomórészt az Egyesült Államokban született írást a pedagógusok és egészségügyi dolgozók<sup>3</sup> továbbképzéséről, melyeket aztán típus, időtartam, kutatási terv, résztvevők, tanulási tevékenységek, kimeneti mérések és eredmények szempontjából vizsgáltak. A szemlézett ku-

<sup>3</sup> 10 tanulmány közoktatásban dolgozó pedagógusokról, 6 egészségügyi dolgozókról, 3 mentálhigiénés területen dolgozókról, 2 kisgyermekkori gondozásban dolgozókról, egy felsőoktatásban dolgozókról és egy szociális munkásokról készült.

tatások mind személyes kontaktuson alapultak (vagyis legfeljebb részben építettek online tanulásra). Mind 30 óránál rövidebbek voltak, és leggyakrabban egy prezentációból, majd azt követően az anyag elsajátítását lehetővé tévő szituációs feladatokból, szerepjátékból épültek fel. Gyakoriságban ezt a két tevékenységet követték a csoportmegbeszélések, bemutatók, modellezések, kiscsoportos feladatok, egyéni reflexiók és akciótervek, óravázlatok készítése. A kutatások során 17 esetben végeztek méréseket a képzés előtt és után is.

A leggyakoribb képzés utáni értékelési eszköz a kérdőív volt, a résztvevők érzékelt fejlődésére, tudásgyarapodására, önbizalmára, és a tanultak hasznosítása iránti motivációjára vonatkozó kérdésekkel. Ugyanakkor 11 tanulmány megfigyeléssel mérte a képzésen tanultak későbbi beépülését a gyakorlatba, 9 esetben a képzésen tanultakat kérték számon a résztvevőktől, 4 tanulmány pedig a diákok teljesítményét is bevette a mérésbe.

Definíció szerint a továbbképzés olyan program, stratégia vagy folyamat, amelynek célja a tanárok vélekedéseinek és gyakorlatának megváltoztatása, új tudás és készségek elsajátításának elősegítése, annak érdekében, hogy diákjaik jobb eredményeket érjenek el, s ők maguk kompetensebbek legyenek (Guskey, 2002 és Mosby, 2009). A szakirodalom egyik általánosan elfogadott megállapítása, hogy jelentős javulás nem érhető el az oktatásban továbbképzés (szakmai fejlődés) nélkül, továbbá, hogy a képzések fontosak a tantervek színvonalas implementálásához. Ugyanakkor nem elégséges feltételei, szükség van ugyanis szervezeti támogatásra is (Kirkpatrick és Kirkpatrick, 2010).

A szerzők 10 fő tényezőt azonosítottak a hatékony továbbképzés jellemzőiként:

1. A képzés időtartama az átadni kívánt tananyag nehézségének függvényében legyen kialakítva.
  2. Ismertessék meg a résztvevőket a tanulási célokkal, és használják fel ezeket a kimeneti mérések során.
  3. A továbbképzés alkalmazkodjon a résztvevő csoport sajátos igényeihez, pl. az adott iskolai körzet pszichológusainak konkrét problémáihoz.
  4. A képzés során mustrassák be a kívánt tudást, készségeket, viselkedésmódot. Ez történhet előadással, videóanyaggal is.
  5. Nyújtson lehetőséget a tanultak gyakorlati kipróbálására.
  6. Tegye lehetővé a csoportos megbeszéléseket, a tapasztalatok egymás közti megosztását.
  7. A továbbképzésre tervezett feladatokat egészítsék ki előzetes és utólagos (házi) feladatok.
  8. Minél interaktívabb legyen, például legyenek benne csoportos problémamegoldó vagy egyéni feladatok, hogy a résztvevők odafigyeljenek, rendszerbe foglalják a tanultakat, s előzetes tudásukhoz mérjék azt (vagyis menjen végbe a kognitív feldolgozás folyamata).
  9. A képzés időzítése, helyszíne illeszkedjék a résztvevők igényeihez, ezáltal is azt az üzenetet közvetítve, hogy megbecsülik a részvételt és az erre fordított időt.
  10. Tartalmazzon utánkövetést, álljon rendelkezésre támogatás az implementáció során.
- A szakirodalmi áttekintés kimutatta, hogy ezen jellemzők megléte esetén a rövid

a szakirodalom egyik általánosan elfogadott megállapítása, hogy jelentős javulás nem érhető el az oktatásban továbbképzés (szakmai fejlődés) nélkül, továbbá, hogy a képzések fontosak a tantervek színvonalas implementálásához

továbbképzések is hatékonyak lehetnek, szemben azzal, amit *Guskey és Yoon* 2009-es kutatásában állított, miszerint nem érdemes 30 óránál rövidebb továbbképzést szervezni. A képzés tartalma jobb előrejelzője az eredményességnek, mint az időtartama.

Guskey, T. R. (2002): Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*. 8. 3. sz. 381-391.

Guskey, T. R. és Yoon, K. S. (2009): What works in professional development? *Phi delta kappan*. 90. 7. sz. 495-500.  
Kirkpatrick, J. D. és Kirkpatrick, W. K. (2010): *Training on trial: how workplace learning must reinvent itself to remain relevant*. American Management Association, New York. Mosby, Inc. (2009): *Mosby's medical dictionary*. Elsevier, St. Louis.



Csoportkép készül a kastély disztermében. A szülők, a gyerekek, és a tanárnő is fellépőruhába öltözve. A ruhák színárnyalatai a lányoknál korosztályonként változik, a fehértől a halványlilán át a pirosig, sárgáig.