

AZ OKTATÓI KIVÁLÓSÁG ELISMERÉSE A KUTATÓEGYETEMEKEN: NEMZETKÖZI PÉLDÁK ÉS TANULSÁGOK A SZERVEZETI TANULÁS TÜKRÉBEN

DORNER HELGA^{*,*} – GORANA MISIC^b

^aEötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

^bLearning Innovation Officer, University of Glasgow, Adam Smith Business School, Glasgow (UK)

Beérkezett: 2024. január 14., elfogadva: 2024. február 8.

Az oktatói kiválóság díjjal történő elismerése elterjedt stratégia a nemzetközi felsőoktatáspedagógiai gyakorlatban. Ez az elismerés növelheti az oktatók magabiztosságát és ösztönözheti őket kompetenciáik fejlesztésére. Bizonyos intézményi kultúrákban azonban a tudományos előmenetel szempontjából az oktatói kiválóságra és ennek formális elismerésére inkább akadályként tekintenek, mivel az oktatói tevékenységet a kutatói produktivitás csökkenésével társítják. Felvetődik tehát a kérdés, hogy szükség van-e az oktatói kiválósági díjakra és, hogy azok milyen előnyökkel és hátrányokkal járnak az egyén és a szervezet működését tekintve. Tanulmányunkban kényelmi mintavétellel gyűjtött interjúadatainkat felhasználva reflektálunk erre a dilemmára a kutatóegyetemek kontextusában.

Kulcsszavak: oktatói kiválóság, szervezeti tanulás, szakmai professzionalizáció

RECOGNISING TEACHING EXCELLENCE IN RESEARCH UNIVERSITIES: INTERNATIONAL EXAMPLES AND LESSONS FOR ORGANIZATIONAL LEARNING

Recognition of teaching excellence through awards is a common strategy in international higher education pedagogy. This recognition can boost the confidence of instructors and encourage them to develop their competences. However, in some institutional cultures, teaching excellence and its formal recognition are seen as a barrier to academic progression, as teaching is associated with a reduction in research productivity. This raises the question whether there is a need for teaching excellence awards, and, if yes, what the advantages and disadvantages for the individual and the organization may be. In our study, we reflect on this dilemma in the context of research universities using interview data collected through convenience sampling.

Keywords: teaching excellence, organizational learning, professional development

Levelező szerző: Dorner Helga habilitált egyetemi docens, intézetigazgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: dorner.helga@ppk.elte.hu

Bevezetés

Az egyetemi oktatói kiválósági díjak hozzájárulhatnak az oktatói munka intézményi elismeréséhez és láthatóvá tehetik a sikeresen alkalmazott oktatási módszereket és magát a tanárt is. Ezáltal növelik a díjazott oktató magabiztosságát, aki bátorítva érezheti magát arra, hogy egyedi pedagógiai gyakorlatát, innovációit használva továbbra is vállalja a kísérletezés kockázatát a napi gyakorlatában (*Bethel et al. 2021; Seppala–Smith 2020*). Egyes intézményi és diszciplináris kultúrákban azonban az egyetemi oktatói kiválóságra a tudományos előmenettel szempontjából inkább akadályként tekintenek, ugyanis a feltételezések szerint a tanításba fektetett idő nem térül meg, általa csökken a kutatási produktivitás (ld. *Chalmers 2011; Madriaga–Morley 2016*). Ennek ellenére az 1970-es évek óta léteznek ilyen díjak, amelyek különösen Ausztráliában, Kanadában, az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban terjedtek el. Az intézményi szintű díjak mellett az Egyesült Államokban 1981-ben, Ausztráliában 1997-ben, az Egyesült Királyságban pedig 2000-ben vezettek be nemzeti szintű oktatói kiválósági programokat (*Chalmers 2011; Halse et al. 2007; Huggett et al. 2012*). Így nem meglepő, hogy az oktatói kiválósággal és azok hatásával foglalkozó tanulmányok többsége ezekből az országokból származik. Jelen kutatásunk azonban az európai kontextusra fókuszál és ezáltal újszerű eredményekkel járul hozzá az oktatói kiválóság kérdéskörével foglalkozó felsőoktatás-pedagógiai diskurzushoz. Ez a téma a magyarországi felsőoktatás szempontjából is releváns, hiszen a közelmúltban bekövetkezett változások eredményeképpen nagy hangsúlyt kapott az egyetemi oktatók teljesítményértékelésének intézményi gyakorlata az oktatói, kutatói munka és a közösségi szolgálat terén (*Kádár-Csoboth–Kováts 2023*).

Oktatói kiválósági díjak és intézményi jelentőségük

Ezen díjak jelentősége és transzferpotenciálja összefügg azzal, hogy figyelembe veszik-e, és ha igen, hogyan az oktatói kinevezés, a státuszvéglegesítés és az előléptetés során (*Seppala–Smith 2020*), továbbá azzal is, hogy a tanítás ügye milyen megbecsültségnek örvend az adott intézmény mikro-, mezo- és makroszintjén (*Brawer et al. 2006*). A mikroszint a komplex egyetemi ökoszisztéma rendszerében az egyéni oktatókra, míg a mezo szint oktatói közösségekre, tanszékekre, intézetekre vonatkozik, illetve az egyetem egészét és az azt körülvevő környezetet a makroszintnek nevezzük (*Dorner–Mårtensson 2021; Hannah–Lester 2009; Káplár–Kodácsy–Rónay–Dorner 2021*).

A díj különleges elismerésnek számít és általában egyszeri kifizetés formájában anyagi javadalmazás is jár vele, amely alapvetően az oktatói kompetenciák fejlesztésére, például felsőoktatás-módszertani konferenciákon való részvételre vagy a pedagógiai innovációk továbbfejlesztésére fordítható. A pénzügyi előnyökön túl a díjazottak számára az oktatói kiválóság személyes értéket képvisel, pozitív élményt, előléptetéshez bizonyítékot, elismerést és hitelességet jelent (*Huggett et al. 2012*). Bethel és munkatársai szerint a díjazottakat belső motiváció hajtja, hogy folyamatosan fejlesszék képességeiket (*Bethel et al. 2021*). A tanítást hivatásuknak tekintik, így a fizetésemelés vagy az előléptetés elmaradása esetén is elégedettek azzal, hogy erőfeszítéseiket elismerik (*Brawer et al. 2006*).

Egyes tanulmányok azonban kétségbe vonják a díj szervezeti hatásait, mivel úgy találták, hogy az csak az egyes tanárookra korlátozódik: a hatékony terjesztés hiánya miatt a díjazott jógyakorlat nem járul hozzá a felsőoktatás-pedagógiai módszertan megváltoztatásához, megújulásához vagy az intézményi szintű fejlesztéséhez (*Skelton 2004; Halse et al. 2007*).

A kutatás és az oktatás kapcsolata

A kutatói és az oktatói lét közötti feszültség nem új keletű probléma. Az a tartósan fennálló felfogás, miszerint a kutatás értékeesebb tevékenység, mint a tanítás, abból ered, hogy az intézményi presztízs és az egyetem finanszírozása nagymértékben függ a nemzetközi rangsoroktól és a tudományterületi mérések eredményeitől. A felsőoktatási ágazatban tapasztalható növekvő verseny és a nemzetköziesítés csak tovább fokozta ezt a polarizálódást (*The British Academy 2022*). Az oktatói terhek mellett azonban gyakran nem marad idő a kutatásra, ugyanakkor a kutatási eredményeket tekintve kevésbé produktív oktatókat újabb oktatói és/vagy adminisztratív feladatok „találják meg” (*Chalmers, 2011*).

A világvárvány még inkább rávilágított az oktatás és a kutatás közötti diszfunkcionális kapcsolatra, reményt keltve ugyan a kutatás és az oktatás fontossága közötti egyensúly visszabilenésére, de legalábbis arra, hogy az oktatás abban a formában, ahogyan sok évtizeden keresztül zajlott, nem folytatódnak. Ez a változás azonban, egyelőre úgy tűnik, nem hagyott mély nyomot a rendszeren az oktatói munka presztízsét és elismertségét illetően, hiszen a folyamatokat inkább az ad hoc és rövid távú problémamegoldás, valamint a pénzügyi érdekek és nem pedig az értékek, attitűdök megváltoztatásának szándéka vezérelte (*Hordósy–McLean 2022*).

Módszerek

Tanulmányunk az oktatói kiválósági díjak egyéni és közösségi előnyeit és korlátait vizsgálja adott intézményi keretek között. Ehhez európai egyetemek díjnyertes oktatói és kutatói által közvetített szempontokat és tanulságokat használunk fel. A kutatási kérdéseink a következők:

- Milyen egyéni és közösségi előnyei és hátrányai vannak az oktatói kiválóság díjjal történő elismerésének?
- Milyen intézményi dinamikák érzékelhetőek jellemzően a megkérdezett díjazottak szerint az oktatói kiválóság díjjal történő elismerése kapcsán?

Adatgyűjtés

Kényelmi mintavétellel, félig strukturált online interjút készítettünk 14 egyetemi oktatóval. Az interjúk 2023 áprilisa és augusztusa között zajlottak, és az interjúk hossza egyenként 30–50 perc volt.

Az interjúalanyok hét európai országból származnak, és az egyetemi kinevezést és a tudományterületet tekintve meglehetősen különbözőek. A résztvevők nemzetközi, országos vagy intézményi oktatói díjat nyertek, tehát mezo- (iskola, tanszék, intézet, kar) vagy makro szinten (egyetemi, nemzeti vagy nemzetközi) kaptak elismerést az oktatói munkájukért. Az interjúalanyok kódot kaptak az elemzés során (pl. I1, I2 stb.); az 1. táblázat összefoglalja a megkérdezettek tanulmányunk szempontjából releváns alapadatait.

1. táblázat: Interjúalanyok alapadatai

Interjúalany	Ország	Beosztás	Nem	Tapasztalat évei	Tudományterület	Díj típusa
I1	Ausztria	adjunktus	nő	15	bölcsészettudományok	egyetem, európai
I2	Norvégia	docens	nő	20+	bölcsészettudományok	egyetem
I3	Dánia	docens	nő	20+	alkalmazott tudományok	nemzeti

1. táblázat: (folyt.)

Interjú-alany	Ország	Beosztás	Nem	Tapasztalat évei	Tudományterület	Díj típusa
I4	Dánia	docens	nő	10	társadalomtudományok	egyetem
I5	Norvégia	professzor	nő	30+	természettudományok	egyetem
I6	Írország	docens	nő	8	társadalomtudományok	kar, egyetem
I7	Hollandia	professzor	nő	20+	természettudományok	egyetem
I8	Hollandia	docens	nő	8	természettudományok	egyetem
I9	Egyesült Királyság	professzor	nő	20+	társadalomtudományok	egyetem, nemzeti, európai
I10	Egyesült Királyság	adjunktus	nő	15	társadalomtudományok	egyetem
I11	Ausztria	docens	nő	15+	társadalomtudományok	egyetem
I12	Magyarország	professzor	nő	15+	társadalomtudományok	kar, egyetem
I13	Hollandia	adjunktus	nő	10+	bölcsészettudományok	egyetem
I14	Írország	adjunktus	nő	10+	társadalomtudományok	egyetem

Adatelemzés módszere

Kvalitatív tematikus tartalomelemzést alkalmaztunk. *Brown és Clarke (2006)* hatfázisú exploratív módszerére támaszkodtunk, amely az adatokkal való megismerkedést, az elsődleges kódolást, a témákba rendezést, a témák felülvizsgálatát, a témák meghatározását és megnevezését, valamint a kutatási anyag véglegesítését jelenti.

A kódolás következetességének biztosítása érdekében két kutató egymástól függetlenül kétszer végezte el az adatkódolást: 2023 októberében és 2023 decemberében. Ezután megvitatták a kérdéses eseteket és véglegesítették a kódokat és a témákat. Az inter- és intra-rater megbízhatóság szempontjai ezáltal érvényesültek. A vizsgálat kutatásetikai engedéllyel rendelkezik (IRB azonosító: ELTE PPK 2022/415).

Eredmények

Motiváció

Az oktatói munka intézményi elismertetése mögött meghúzódó egyéni szakmai motivációk meghatározzák a kezdeti lépéseket: az interjúalanyainkat vagy a kollégáink és a hallgatóink jelölték a díjra (2. táblázat), vagy saját kezdeményezésükből, illetve mások (fel)kérésére vettek részt a megméretetésben (3. táblázat). Az egyetemi oktatói munkájuk jellemzése szempontjából és a díj elnyerése kapcsán a nyitottságot, a rugalmasságot és a hallgató-központúságot említették erényként, de néhány esetben az elismerés alapjául az adott oktató által kidolgozott és sikeresen alkalmazott konkrét kurzus vagy módszer szolgált.

Az ismertté válás mint motivációs tényező megjelent az interjúk során, azaz a megkérdezettek úgy vélekedtek, hogy az oktatói kiválósági díj nagyobb láthatóságot eredményezett a kollégák körében az adott intézményi környezetben. Hasonlóképpen, azok az interjúalanyok, akik saját maguktól pályáztak, szintén úgy gondolták, hogy sikeres pályázat esetén az ismertté válás a karrierjük építése

szempontjából előnyt jelenthet. E döntés mögött sejthető az egyén tudatosan alkalmazott karrier-építési stratégiája.

A frusztrációt is megemlíttették motivációs tényezőként, amellyel jelezni kívánták környezetük számára, hogy szükség van a tanításba fektetett munka és idő elismerésére; közvetve azonban ez a frusztráció az elismerés hiányát jelzi.

Végezetül, olyan díjazott is volt, aki azért adta be pályázatát, mert a felettese kérte erre (ld. 2. táblázat). Ez is egyfajta stratégiai megközelítésre utal, főként a vezető részéről. Ezekben az esetekben az interjúalanyok hozzátették, hogy a felkérés és ezáltal a pályázat bizonyos stratégiai lépésekhez is kapcsolódott, például a dékán vezetői ambícióihoz és elképzeléseinek érvényesítéséhez vagy a tanszékvezetőnek a tanszéki oktatói kompetencia fejlesztésére vonatkozó terveire.

2. táblázat: Mások általi jelölés oktatói kiválósági díjra

Mások általi jelölés tanszéki, intézeti vagy kari, egyetemi vagy országos szintű díjra	
Megtiszteltetés, elismerés	A tanszék és az intézet diákjai és munkatársai jelöltek. (...) Aztán az intézet jelölt, hogy induljak az egyetemi oktatói díjért, amiben szintén sikeres voltam. Szóval nagyon szerencsés voltam, hogy elnyertem az egyetemi díjat, majd az egyetemem jelölt az európai oktatói kiválósági díjra. Azt nem nyertem meg, de ez rendben van részemről, és már az, hogy jelöltek rá, hatalmas megtiszteltetés volt számomra. (I_14)
	Először tanszéki szinten nyertem el egy oktatói díjat... Az, hogy megnyertem azt a díjat, azt jelentette, hogy engem jelölhetnek az egyetemi szintű díjra, ezt meg is tették. (I_13)
Ismertség, vizibilitás	Jelöltek a hallgatók, a tanszéki kollégák és egy másik tanszéki kolléga, akivel együtt tanítok. És aztán kari szinten is egyet kell érteni a jelölt személye kapcsán. Tehát ez nem kari díj, hanem összegyetemi. És azt hiszem, ezzel az a legnagyobb nehézség, hogy általában nem ismernek a karodon kívül. (I_7)

Az interjúalanyok körében gyakori volt, hogy több különböző szintű díjat is nyertek (pl. intézeti, kari, egyetemi), ami egyfajta sorrendiséget feltételez az adott intézményi vagy ágazati feltételek között. Ez a folyamat vertikális irányultságú, vagyis az egyén mikro- és mezokontextusában (azaz a tanszékén vagy intézetében, karán) kezdődik, és elvezethet a makroszintű (egyetemi vagy országos) elismerésig. Ez a folyamat azt is sugallja, hogy azok az egyetemi oktatók, akik elindulnak az oktatói kiválóság irányába, nagy valószínűséggel folyamatosan lépéseket tesznek a titulus megtartásáért, például többször is megkapják ugyanazt az elismerést, vagy egyre magasabb szintű oktatói kiválósági díjakra pályáznak a karrierjük során.

3. táblázat: Saját kezdeményezésre vagy a felettes kérésére történő jelentkezés

Pályázat: saját kezdeményezésre vagy a felettes kérésére	
A felettes kérésére	Soha nem jelentkeztem semmire. Még csak nem is láttam magam egy ilyen helyzetben... igen, soha nem gondoltam erre. Aztán elmentünk egy megbeszélésre, egy szakos tanszéki megbeszélésre, és új dékánt kaptunk. Szóval ott volt, hogy bemutassa ezt az új elképzelést. És akkor a végén, ő, tudod, beszélt az oktatói díjról, amit ki kell osztania a kari szinten, és felolvasta a pályázati kiírást... Aztán mondta a nevemet és én meg csak nézem, hogy tessék? Szóval ez volt a kari szintű, és ... aztán megnyertem az egyetemi díjat is később. (I_4)

3. táblázat: (folyt.)

Pályázat: saját kezdeményezésre vagy a felettes kérésére	
Ismertség, vizibilitás	Az első alkalommal, amikor benyújtottam az innovatív oktatói díjra a pályázatomat, kvázi pályakezdő voltam, és megpróbáltam egyfajta nevet szerezni magamnak az egyetemen, és a korai években, amikor még nincs sok kutatásod, amit felmutathatnál, az oktatói díj egy módja annak, hogy láthatóvá válj a közösségben. Alapvetően ez volt a motivációm. A díjhoz némi pénz is társult, de semmiképpen sem ez volt a motiváció. (I_11)
Frusztráció	Oké, szóval igazából két díjat kaptam – az elsőt az egyetememtől, és ehhez magamnak kellett jelentkeznem. És be kell vallanom, hogy főleg frusztrációból pályáztam, mert sokat tettem a tanításért, és rengeteg kísérletet tettem annak javítására, és az volt a benyomásom, hogy senkit sem érdekel, és ezzel ártok magamnak és a karrieremnek, mert ezt az időt és energiát inkább a kutatásba fektethetném. (I_1)

Oktatói kiválósági díjak az egyén és a közösség viszonyrendszerében

Az anyagi elismerés és a ranglétrán történő ugrás az egyén számára konkrét előnyök. Az anyagi elismerés kötelezettségvállalással társult, hiszen az összeg egészét vagy nagy részét a díjazottak saját vagy munkatársaik (pl. mentorált tanársegédek, oktatótársaik stb.) szakmai fejlődésére fordították. Bár a díjat az egyes oktatók érdemelték ki, és az önfeljesztésbe történő befektetésként fogták fel, mégis az adott szervezeti környezetben a tanítás és a tanulás ügyét is támogatták ezáltal. Hasonlóképpen, az előléptetés és az új vezetői szerepek az egyénnek adományozott titulusok voltak; azonban közvetve, az új szerepkörük által és az elkötelezettségük révén a környezetük is profitált a kinevezésükből.

Az egyéni előnyök között szerepelt az is, hogy a konkrét címen túl szervezeten belüli jóváhagyást is kaptak, azaz oktatási gyakorlatuk – még ha az adott környezetben nem is volt szokványos – megerősítést kapott, amely legitimitást adott nekik és növelte az önbizalmukat. Az önbizalom növelésének kérdése akkor is előkerült, amikor az egyik interjúalany a kezdő oktatók számára jelentkező előnyökről beszélt. Hangsúlyozta, hogy a kezdők sokszor érezhetik azt, hogy alkalmazkodniuk kell a jellemző oktatási módszerekhez és attitűdökhöz; azaz követni kell a domináns felsőoktatás-pedagógiai rezsim szabályait (Seppala–Smith 2019; Trowler–Cooper 2002). Egy másik interjúalany azt hangsúlyozta, hogy díjazottként egyfajta oktatói példakép szerepkört is kapott és ezáltal felelősséggel tartozik a fiatalabb és/vagy kevésbé magabiztos kollégákért a tekintetben, hogy az innovatív tanítási módszerek és hozzáállásuk által feszegetések a korábban mások által meghúzott határokat.

A közösség szempontjából nézve előnyt jelentett, hogy a díjazottak mikro- és mezokontextusban az egyetemi oktatásról folytatott beszélgetések fontos és hiteles szereplőivé válhattak. Úgy tapasztalták, hogy a közösség jobban odafigyel javaslataikra, nagyobb súllyal esett latba véleményük egy-egy felsőoktatás-pedagógiai kérdés kapcsán. A díjazottak formális beszélgetések alkalmával is hangsúlyosabban képviseltek bizonyos, az informális közösségekben megfogalmazott álláspontot, véleményt. A mentorálást mint a szakmai közösségépítés és támogatás egy lehetséges formáját is megemlítették, kihangsúlyozva az általuk betöltött mentori szerepet, amivel szakértelmüket közvetlenül hasznosította környezetük.

Az oktatói kiválósági díjak az egyén és a közösség számára hátrányos módon is hathatnak (4. táblázat). Itt elsősorban arról számoltak be egyes díjazottak, hogy az elismerés által a rájuk nehezedő nyomás nőtt, azaz nem engedhették meg maguknak, hogy kevésbé jól tanítsanak, hiszen a környezetük a kiváló oktatói munkát várta el tőlük. Ugyanakkor volt olyan díjazott is, aki szerint a díj nem

volt különösebb hatással a mikro- vagy mezokontextusban (pl. tanszék vagy intézet) zajló oktatási tevékenységre; ez azt is jelzi, hogy az egyéni előnyökön túl, a díjak hasznosulása nem automatikus folyamat és megvan a maga útja minden közösségben.

4. táblázat: Az oktatói kiválóság elismerése az egyén és a közösség viszonyrendszerében

Egyéni előnyök	
Jóváhagyás	Különösen a fiatalabb években eléggé bizonytalan vagy abban, hogy hogyan fognak megítélni téged. (...) De amikor elismerést kapsz a szakértőktől vagy maguktól a diákoktól, akkor jóváhagyást kapsz, és ettől jobb tanár leszel. (I_11)
Legitimitás és önbizalom	Azt hiszem, hogy az oktatói díjak adtak önbizalmat ahhoz, hogy új dolgokat próbáljak ki, és hogy kockáztassak... Szóval a díj birtokában, azt hiszem, szinte magától értetődően felhatalmazást kapok arra, hogy egy kicsit jobban feszegessem a határokat, és ebben magabiztosnak érezzem magam. (I_14)
A szakmai fejlődés anyagi támogatása	Kapsz egy X eurós díjat, amiből, azt hiszem, Y-t az oktatásra, a saját tanári fejlődésedre kell költened, Z pedig szabadon felhasználható. Én az egészséget a tanári fejlődésemben fektettem. (I_7)
Új szerepek, előléptetés	Felkértek, hogy legyek a tanszék által gondozott képzések felelőse (...), így ez mindenképpen szerepet játszott abban, hogy egyetemi vezetői pozícióba kerüljek. (I_10) Oktatási ügyekért felelős dékánhelyettesnek neveztek ki, és azt hiszem, ez elsősorban azért volt, mert megkaptam ezt a díjat. (I_2)
Közösségi előnyök	
Részvétel az oktatáshoz kapcsolódó formális és informális beszélgetésekben	Most nagyobb legitimitással veszek részt az oktatásfejlesztésben, mint korábban, és szakértőként mondhatom, hogy „szerintem így kell csinálni, és ez működik”. ...és azt hiszem, ez nagyobb tekintélyt ad nekem, hogy beleszóljak ezekbe a vitákba. (I_4)
Közösségépítés, mentorálás	Magabiztosságot adott a gyakorlat terjesztésében, mások támogatásában és eligazításában. Ez megerősített abban, hogy képes vagyok másokat mentorálni és vezetni. (I_9)
Egyéni és közösségi hátrányok	
Aggodalom a támasztott elvárások miatt	Emlékszem, viccelődtem egy kollégámmal, aki szintén megkapta a díjat, és azt mondtuk, hogy a kurzus, amit közvetlenül a díjunk után tanítottunk, a legrosszabb volt, mert azt gondoltuk... Mintha a díjjal járó elvárások miatt nagyon bizonytalanok érezném magam, paradox módon. (I_13)
Nincs a közösségre hatással	Úgy értem, ez egy jó elismerés, de gyakran nincs akkora hatása, mondjuk, egy adott tanszékre. Mert ha azt akarjuk, hogy hatással legyen a tanszékre, akkor idővel ki kell alakítanunk egy koherens nézetet arról, hogy hogyan is akarunk tanítani... és ezt nem mindenki fogadja el, és nem mindenki hajlandó nagy erőfeszítést tenni ezért. (I_5)

Intézményi dinamikák: feszültségek az oktatás és a kutatás között

Az oktatói kiválósági díjakat övező intézményi dinamika a tanítás-kutatás nexusáról szóló domináns vélekedéshez erősen kapcsolódik. Bár egyes díjazottak megtisztelve és anyagilag megjutalmazva érezték magukat, mégis arra a következtetésre jutottak, hogy az oktatói díj elnyerése nem feltétlenül befolyásolja pozitívan a kutatói karrierjüket. Lehet, hogy vezető szerepet kapnak, például szakfelelősi, programigazgatói stb. pozíciót, de a szerepkörrel járó adminisztratív feladatok kevesebb időt hagynak a kutatásra, ezért hátráltató tényezőnek tekintik őket (Huggett et al. 2012).

Néhány díjazott arra a következtetésre jutott, hogy az oktatói kiválósági díj valójában a márkaépítésről szól, de nem feltétlenül pozitív fényben tünteti fel az oktatót (5. táblázat). Más szóval az, hogy inkább az oktatói, mintsem a kutatói kiválóságért kapnak elismerést, akadályozhatja a tudományos karrierjüket. Ennek kapcsán az oktatói és a kutatói munka közötti szakadék áthidalásának formáit is említették a megkérdezettek. A kutatásalapú tanítás olyan példaként merült fel, amely mikroszinten hidat képezhet a két pólus között, azaz lehetővé teszi, hogy maguk az oktatók integrálják a kutatási érdeklődésüket és/vagy a diszciplináris megközelítéseket a tanítási gyakorlatukba, de lehetővé teszi azt is, hogy az adott diszciplína által megismert tanítási gyakorlatokat vagy stratégiákat kutassák (Spronken-Smith–Walker 2010). Ami a mezo- vagy makroszintet illeti, a díjazottak, különösen az Egyesült Királyságból, Hollandiából és Dániából, hangsúlyozták a tanári tevékenység fontosságát a professzori cím elnyerésében, és ez az oktatói munka intézményi elismerésének egy lehetséges jele. Mindazonáltal, mivel ez egy viszonylag új keletű változás, meglehetősen sok bizonytalanság övezi. Következésképpen a vezetők és szerepfelfogásuk nagymértékben alakítja azt, hogy az oktató professzori cím létrehozásának következményei hogyan csapódnak le a rendszerben (ld. Brawer et al. 2009).

5. táblázat: Intézményi dinamikák az oktatás-kutatás kapcsolatának fényében

Intézményi dinamika: oktatás-kutatás kapcsolata	
Nincs hatással a karrierre	(...) Végző soron az számít az egyetemünkön, hogy mi a kutatás, és jó, ha van egy hálózatod a tanításon belül, de ez nem fogja megalapozni a karrieredet. (I_11)
Tanárként bélyegeznek meg	Ez valójában egy kicsit aggasztott engem, mert most egy kicsit tanárként vagyok megbélyegezve, és így inkább úgy érzem, hogy most már extraenergiát kell tennem a kutatásba, hogy ne legyek... mert a tanítást nem ismerik el. (I_8)
Megbékélés: kutatásalapú tanítás	...hogy hogyan csináljuk a természettudományok esetében, úgy értem, ez a dialektika a kísérletezés és az elmélet között, és a hipotézisek tesztelése, oda-vissza, állandóan. És aztán összehasonlítjuk a kísérlettel. Tehát ténylegesen be tudod vinni a kutatás végrehajtásának elemeit, a kutatásalapú tanítást is. (I_5)
Megbékélés: az oktatói munkát elismerő professzori cím	...mi egy alapvetően oktatással foglalkozó tanszék vagyunk. (...) professzorrá lehet válni az oktatói érdemek alapján is. Tehát ez egy kicsit más pálya, mint a kutatási teljesítmény alapján professzorrá válni. De akármelyik utat is választja az ember, mindig kell, hogy legyen oktatás, és kell, hogy legyen kutatás is, hogy legyenek publikációk és ösztöndíjak, de ha az oktatói tevékenység alapján szeretne valaki professzor lenni, akkor inkább azt nézik, hogy milyen típusú tanári feladatokat látott el. ... (I_7)

5. táblázat: (folyt.)

Intézményi dinamika: oktatás-kutatás kapcsolata	
Megbékélés: a vezetők szerepe	Pedagógusként az ember reméli, hogy értékeli a munkáját, de én nem vagyok benne biztos, hogy ugyanúgy értékeli, mint a kutatói teljesítményt... az egyetemek kulcsszerepet játszanak a társadalmunk alakításában, és ha a neoliberais hozzáállás dominál a közösségi-érték alapú oktatással szemben... szerintem nagyon is függhet az egyetem vezetésétől, hogy a tanítást és a tanulást értékeli-e, vagy fontosnak tartják-e. (I_14)

Diszkusszió

A díjazottak szakértelmének kihasználása – Az oktatói beszélgetések transzformatív potenciálja

Az anyagi elismerésen túl az oktatói kiválósági díj fontos eszmei értéket képvisel, hiszen az egyes oktatók számára megbecsülést, ismertséget, önbizalmat és legitimitást jelentett (Bethel et al. 2021; Brawer et al. 2006; Huggett et al. 2012). Egyes tanulmányok azonban azt hangsúlyozzák, hogy a díjjal elismert oktatói gyakorlat vagy felsőoktatás-pedagógiai innováció nem járul hozzá egy új vagy más pedagógiai szemlélet elterjedéséhez és nem hat a tanítás intézményen belüli presztízsére sem (Skelton 2004; Halse et al. 2007). Ennek ellenére úgy találtuk, hogy az oktatói kiválósági díj pozitívan megváltoztathatja az egyén helyzetét közvetlen, de esetenként közvetett környezetében is, és ezáltal a díjazott bizonyos felsőoktatás-pedagógiai ügyek, gyakorlatok stb. katalizátoraként működhet közre a közösségben. Ez a folyamat jellemzően a díjazottak és kollégáik között zajló informális beszélgetések során alakulhat ki, ahol is megoszthatják egymással a tanítással kapcsolatos ismereteiket, kompetenciáikat, illetve reflektálhatnak a diszciplináris pedagógiai innovációkra vagy konstruktív módon támogathatják egymást az oktatáshoz kapcsolódó dilemmák megoldása során. Ehhez a díj és az azzal kapott elismerés nagyobb magabiztosságot és legitimitást ad.

A díj azonban indirekt módon felhatalmazást adhat arra is, hogy a mikro- és mezoszintű felsőoktatás-pedagógiai kérdéseket érintő hivatalos beszélgetésekben (pl. bizottságokban, testületekben) a díjazott oktatók szakértő véleményükkel formálják a javaslatot vagy a döntéshozatalt. Az így elindított folyamatok rendkívül lassúak lehetnek, és gyakran apró lépések eredményezik a nagyobb változást, ami akár jó ideig láthatatlan marad a szélesebb oktatói közösség számára. Ugyanakkor, mint azt az interjúalanyok többsége kiemelte, ezek a változások valóságosak, és erre példaként említhető az oktatói tevékenység alapján adományozott professzori cím lehetőségének közelmúltbeli megjelenése.

Számos kutatás igazolta, hogy a hasonló oktatói közösségekben zajló beszélgetések jelentős szerepet játszanak az egyes oktatók felsőoktatás-pedagógiai kompetenciáinak fejlődésében: hozzájárulnak az oktatói attitűdök formálásához, alakítják a tanításról való gondolkodást és támogatják az oktatási stratégiák fejlesztését (Dorner et al. 2021; Káplár-Kodácsy-Rónay-Dorner 2021; Thomson-Trigwell 2018). Továbbá azt is sugallják, hogy ezek az interakciók a személyes fejlődésen túl az intézmény pedagógiai kultúráját is befolyásolhatják (Dorner-Belic 2021; Pleschová et al. 2021).

Összefoglalva tehát, az oktatók között zajló beszélgetések során a díjazottak – szakértői és/vagy vezetői minőségben – az egyetemi oktatói tapasztalataikra, gyakorlatukra épülő új, nem szokványos nézőpontokat hozhatnak be. Így szakértelmük fontos szerepet játszhat az egyén és a közösség viszonyrendszerében zajló tudásmegosztásban. A kezdő vagy karrierjük elején járó oktatók pedig a mikro-környezetükhöz képest akár gyökeresen más oktatói attitűdökkel és pedagógiai elvekkel rendelkező kollégákkal is találkozhatnak. Következésképpen a díjjal járó egyéni oktatói előnyök a

közösség számára is előnyt jelenthetnek, ami végső soron erősítheti az oktatói kiválósági díjakban rejlő, a szervezet számára is releváns, transzformatív potenciált.

A felsőoktatás-pedagógiai területre fókuszáló, mezoszintű formális vezetés

Ez a transzformatív potenciál összefügg a vezetőket érintő kérdésekkel is. Az egyetemvezetéssel kapcsolatos kutatások megerősítették, hogy a felsőoktatás-pedagógiai kultúrában bekövetkező tartós változás nem kizárólag az egyes tanárokon vagy közösségeiken, hanem ugyanúgy a vezetőkön is múlik (Mårtensson–Roxå 2016; Vilkinas–Ladyshevsky 2012). Roxå és Mårtensson (2011/13) valamint Graham (2012) megállapítják, a mezoszintű, azaz középvezetőknek aktívan részt kell venniük a helyi, kollegiális fejlesztésekben. Fontos, hogy a felsővezetés, valamint az egyes oktatók és közösségek között navigáljanak, olyan szereplőkként lépjenek színre, akiknek a felelőssége döntő fontosságú a szervezeti tanulás feltételeinek és folyamatainak kialakításában (Hannah–Lester 2009).

A díjazottakat gyakran léptetik elő ezekben a középvezetői pozíciókba, amelyek bizonyos intézményi kontextusokban nem formális vezetői szerepeket jelentenek és az egyetemi kutatói karrierre inkább negatív hatással vannak (Huggett et al. 2012), pl. mert kevesebb idő jut a kutatásra és nagyobb adminisztratív terhet jelentenek az egyén számára. Az ilyen típusú egyetemi vezetői szerepek elsősorban adminisztratív jellegűnek tekinthetők, és a magyar egyetemeken a csökkenő autonómiával járhatnak együtt (Rónay 2016). Ugyanezek a kutatások a díjazott oktatói gyakorlatok csekély transzferpotenciálját is sugallják. Az oktatási változások összetettségét és a joggyakorlatok beágyazódásának nehézségeit nevezik meg erre indokként, hangsúlyozva azt, hogy ezeket a joggyakorlatokat az egyes tanárok akkor fogadják el, ha a saját szemléletmódjuk és értékrendjük összhangban áll a díjazottakéval (Halse et al. 2007; Skelton 2004).

Mindazonáltal eredményeink azt is sugallják, hogy a díjazottak szakértelmét pozitív értelemben véve kihasználhatja a közösség, ha ennek körülményeit és folyamatait tudatos tervezés előzi meg. Más szóval, az oktatói díjak szükségesek, de nem elégséges intézményi beavatkozások az oktatói munka elismeréséhez vezető úton, hiszen hatásuk csak a díjazott közvetlen környezetében tud érvényesülni. Ha a díjazottak kollégáikkal és oktatótársaikkal közösen részt vesznek rendszeres, felsőoktatás-pedagógiai témájú oktatói beszélgetéseken, tudásmegosztás történhet; a mezoszintű vezetők pedig ezekre a beszélgetésekre alapozva horizontális és vertikális irányban is képviselhetik az oktatói közösséget az intézményben a tanítást érintő kérdésekben. Az ilyen beszélgetések és konszenzuseresés a magyar egyetemeken a menedzserizmust is ellensúlyozhatja (ld. Kováts 2020). Mindez azt is jelenti, hogy az egyetem szervezeti szintjeihez kapcsolódó, különböző szintű oktatói kiválósági díjak egyfajta útmutatást is adhatnak arra vonatkozóan, hogy hol is van szükség formális vezetésre a tanítással kapcsolatos kérdések megvitatása érdekében. Fontos szerepe lenne ennek a vezetői rétegnek abban, hogy elősegítse a szervezeti tanulást és ezáltal erősítse az egyetem innovációs képességét, valamint hogy támogassa az egész életen át tartó tanulást (ld. Hrubos 2015) a saját oktatóinak tanulása által is.

Konklúzió

Az oktatói kiválósági díjak a közösség számára is hasznosnak bizonyuló folyamatokat katalizálhatnak az adott szervezeti környezetben, hiszen megteremtik annak apropóját, hogy az egyén akarja is és tudja is megosztani tudását a szűkebb-tágabb környezetében és ezáltal aktív résztvevőjévé váljon a felsőoktatással kapcsolatos közös problémamegoldásnak. Ennek támogató feltételeként az egyetemi oktatók közötti informális és formális beszélgetések kritikus szerepére hívjuk fel a figyelmet, illetve hangsúlyozzuk a mezoszintű vezetők szerepét az egyén és a közösség viszonyrendszerében, hiszen ők döntéseik révén direkt módon alakíthatják a szervezeti tanulás feltételeit.

A tanulmány legfontosabb megállapítása és egyben üzenete is az, hogy az oktatói kiválósági díjakban rejlő lehetőségeket leginkább úgy tudja kihasználni az adott szervezet, ha a díj által közvetített értékeket és tudásokat tudatosan, bizonyos esetekben irányítottan, a szervezeti tanulás eszközeit és folyamatait használva, formális és informális keretek között elérhetővé teszi. A rendszeres és fenntartható, szervezeti egységeken átívelő, facilitált kollegiális oktatói beszélgetések teret adhatnak a szervezeti tanulás és a pedagógiai innováció folyamatainak.

IRODALOM

- BETHEL, K., FUHRMAN, N. E., COPENHEAVER, C. A. & HOLLANDSWORTH, K. C. (2021) Winning an External Teaching Award in Higher Education: Teacher Identity and Recipient Characteristics. *Journal of Agricultural Education*, Vol. 62. No. 2. pp. 201–216. <https://doi.org/10.5032/jae.2021.02201>
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3. No. 2. pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRAWER, J., STEINERT, Y., ST-CYR, J., WATTERS, K. & WOOD-DAUPHINEE, S. (2006) The significance and impact of a faculty teaching award: disparate perceptions of department chairs and award recipients. *Medical Teacher*, Vol. 28. No. 7. pp. 614–617. <https://doi.org/10.1080/01421590600878051>
- CHALMERS, D. (2011) Progress and challenges to the recognition and reward of the scholarship of teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, Vol. 30. No. 1. pp. 25–38. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536970>
- DORNER, H. & BELIC, J. (2021) From an individual to an institution: Observations about the evolutionary nature of conversations. *International Journal for Academic Development*, Vol. 26. No. 3. pp. 210–223. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1947295>
- DORNER, H. & MÄRTENSSON, K. (2021) Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring 'big ideas' that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 11. No. 3. pp. 225–229. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00089>
- DORNER, H., MISIC, G. & RYMARENKO, M. (2021) Online mentoring for academic practice: Strategies, implications, and innovations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1483. pp. 98–111. <https://doi.org/10.1111/nyas.14301>
- GRAHAM, R. H. (2012) *Achieving excellence in engineering education: The ingredients of successful change*. London, Royal Academy of Engineering.
- HALSE, C., DEANE, E., HOBSON, J. & JONES, G. (2007) The research–teaching nexus: What do national teaching awards tell us? *Studies in Higher Education*, Vol. 32. No. 6. pp. 727–746. <https://doi.org/10.1080/03075070701685155>
- HANNAH, S. T. & LESTER, P. B. (2009) A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, Vol. 20. No. 1. pp. 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.003>
- HORDÓSY, R. & MCLEAN, M. (2022) The future of the research and teaching nexus in a post-pandemic world. *Educational Review*, Vol. 74. No. 3. pp. 378–401. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2014786>
- HRUBOS I. (2015) A gazdálkodó egyetem karrierje. *Magyar Tudomány*, Vol. 176. No. 7. pp. 776–780.
- HUGGETT, K. N., GREENBERG, R. B., RAO, D., RICHARDS, B., CHAUVIN, S. W., FULTON, T. B., SUMMERS, K., LITTLEFIELD, J., PERKOWSKI, L., ROBINS, L. & SIMPSON, D. (2012) The design and utility of institutional teaching awards: A literature review. *Medical Teacher*, Vol. 34. No. 11. pp. 907–919. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.731102>
- KÁDÁR-CSOBOTH P. & KOVÁTS G. (2023) A teljesítményfinanszírozás kihívásai a szervezeti és egyéni teljesítménymenedzsment-rendszerek kialakítására a modellváltó egyetemeken. *Educatio*, Vol. 32. No. 3. pp. 470–485. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.8>

- KÁPLÁR-KODÁCSY K., RÓRAY Z. & DORNER, H. (2021) Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai. *Iskolakultúra*, Vol. 31. Nos 11–12. pp. 115–129. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.115>
- KOVÁTS G. (2020) Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 3–18. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.1>
- MADRIAGA, M. & MORLEY, K. (2016) Awarding teaching excellence: ‘What is it supposed to achieve?’ Teacher perceptions of student-led awards. *Teaching in Higher Education*, Vol. 21. No. 2. pp. 166–174. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136277>
- MÅRTENSSON, K. & ROXÅ, T. (2016) Leadership at a local level—Enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 44. No. 22. pp. 247–262. <https://doi.org/10.1177/1741143214549977>
- PLESCHOVÁ, G., ROXÅ, T., THOMSON, K. E. & FELTEN, P. (2021) Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, Vol. 26. No. 3. pp. 201–209. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1958446>
- RÓRAY Z. (2016) A testületi felelősségmegállapítás alapjai a felsőoktatási intézmények törvényességi szempontú vizsgálatában. *Iustum Aequum Salutare*, Vol. 12. No. 4. pp. 255–272.
- ROXÅ, T. & MÅRTENSSON, K. (2011/13) *Understanding strong academic microcultures: An exploratory study*. CED, Centre for Educational Development, Lunds universitet.
- SEPPALA, N. & SMITH, C. (2019) Teaching awards in higher education: A qualitative study of motivation and outcomes. *Studies in Higher Education*, Vol. 45. No. 7. pp. 1398–1412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1593349>
- SKELTON, A. (2004) Understanding ‘teaching excellence’ in higher education: A critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education*, Vol. 29. No. 4. pp. 451–468. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236362>
- SPRONKEN-SMITH, R. & WALKER, R. (2010) Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, Vol. 35. No. 6. pp. 723–740. <https://doi.org/10.1080/03075070903315502>
- The British Academy (2022) *The Teaching-Research Nexus: Project Summary*. London, The British Academy.
- THOMSON, K. E. & TRIGWELL, K. R. (2018) The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, Vol. 43. No. 9. pp. 1536–1547. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265498>
- TROWLER, P. & COOPER, A. (2002) Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, Vol. 21. No. 3. pp. 221–240. <https://doi.org/10.1080/0729436022000020742>
- VILKINAS, T. & LADYSHEWSKY, R. K. (2012) Leadership behaviour and effectiveness of academic program directors in Australian universities. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 40. No. 1. pp. 109–126. <https://doi.org/10.1177/1741143211420613>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)