

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2020/1–2.

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Mohay Domonkos

szerkesztőségi titkár

Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –
Kimmel Magdolna

Tanulmányok

Hegedűs Judit – Podráczky Judit

Műhelyek, tanuló közösségek

Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett

Iskolateremtők

Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit

Szemle

Fúzi Beatrix – Horváth László

Eszmecsere

Nagy Krisztina

olvasószerkesztő

Pénzes Dávid

tördelőszerkesztő

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

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

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznayánszky 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.2020.1-2



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

Tanulmányok

- A szakmai könyvklub mint a pedagógusképzés sajátos tanulási környezete.....5
Dobrova Zita – Szivák Judit
Az ausztriai tanártovábbképzés helyzete a 21. század tízes éveiben.....26
Nádudvari Gabriella

Műhelyek, tanuló közösségek

- „Üdv a fedélzeten” – A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói
mentorprogramja.....46
Dósa Katalin – Tóth Katalin – Sebestyén Lilla Anna
Oktatás koronavírus idején. Tanárszakos hallgatók véleménye a távolléti
oktatás időszakáról.....61
Buda András

Iskolateremtők

- Kollégák és növendékek szeretett mestere és társa: dr. Sallai Éva.....88
Schlichter-Takács Anett – Kolosai Nedda – Fúzi Beatrix – Falus Iván

Eszmecsere

- Rovatszerkesztői bevezető.....96
Fúzi Beatrix – Horváth László
Mentorprogram az Óbudai Egyetemen.....97
Réger Mihály

Szemle

- Egy kontinens, két témakör és rengeteg lehetőség.....105
Kardos Dorottya

Tanulmányok

A szakmai könyvklub mint a pedagógusképzés sajátos tanulási környezete

Dobrova Zita¹ – Szivák Judit²

¹ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet doktorandusza
dzit@student.elte.hu

²ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar habilitált egyetemi docense
szivak.judit@ppk.elte.hu

A közös olvasmányfeldolgozás különböző formái, köztük a könyvklubok kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését annak bármelyik szakaszában támogassák: kapcsolatba kerülhessenek saját gondolataikkal, felismerhessék egy adott pedagógiai helyzettel kapcsolatos érzelmeiket, ráláthassanak viselkedésük, attitűdjük gyökereire, majd felismeréseiket megosztva közös jelentésteremtésbe kezdhesenek. Jelen írás először a könyvklubok módszertanának elemeit mutatja be, a szakmai könyvklubra mint a pedagógusképzésben is megjelenő, sajátos, progresszív elemeket tartalmazó tanulási környezetre tekint. A jellemzés tizenhat, az utóbbi húsz évben jelent nemzetközi szakirodalom eredményeinek összegzése alapján készült. A bemutatás kitér arra, hogy ez a tanulási környezet hallgatóközpontú, lehetőséget nyújt a közösségi tudásépítésre, számol az érzelmek és a motiváció szakmai fejlődésben betöltött szerepével, segíti a horizontális kapcsolatok kiépítését a tudáselemek, a tanulási környezet és a tágabb társadalmi környezet között, illetve – végezetül –, hogy sikeresen támogathatja a pedagógushallgatók szakmai fejlődését.

Kulcsszavak: könyvklub, tanulási környezet, pedagógusképzés, szakmai fejlődés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.01

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy bemutassa a könyvklubot mint támogató tanulási környezetet. A tanulmány első fejezete azt a módszertant mutatja be, amely alkalmas arra, hogy sajátos tanulási környezetet teremtsen, amelyben megvalósulhat a pedagógushallgatók szakmai fejlődésének támogatása. Az elemzésben a tanulási környezetről mint a Nahalka-definíciónak (2002) megfelelő fogalomról beszélünk: „A tanulási környezet azt a gondolatilag egységes, határozott elméleti alapokon nyugvó, a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt magába integráló rendszert jelenti, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás

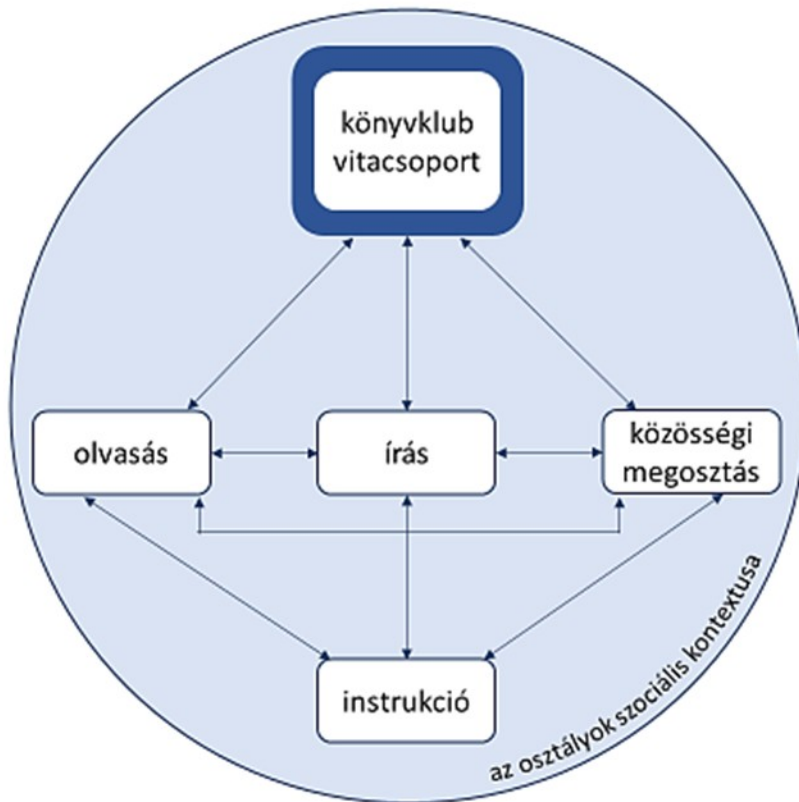
végbemegy.” (Nahalka, 2002, p. 95). A könyvklubnak mint optimális tanulási folyamatok keretéül szolgáló környezetnek a bemutatásához pedig az OECD 2010-es irányelvei szolgáltak kiindulópontul (Dumont et al., 2010), így ennek során hangsúlyossá válik a tanulási környezet minden résztvevőt fejlődésre sarkalló, egyéni különbségeket is figyelembe vevő hallgatóközpontúsága, a könyvklubokban a csoportos megosztások során megvalósuló társas tevékenység, az érzelmek és a motiváció fontossága, a tanulási folyamat átláthatósága és értékelése, a horizontális kapcsolatok kialakításának lehetősége a képzés más elemeivel, illetve a társadalmi környezettel.

Elemzésünkben összefoglaljuk azt, hogy a könyvklubokban való részvétel milyen tanulási eredménnyel járt az elemzett tizenhat nemzetközi térben megjelent empirikus kutatásokra épülő tanulmányban, végül kitérünk a szerzők által említett nehézségekre, korlátokra is.

A könyvklub

Mary Kooy több kutatást végzett Kanadában a könyvklubok oktatás terén való felhasználásával kapcsolatban. Tartott könyvklubot diákoknak, kezdő és pályán lévő tanároknak, és könyvet jelentetett meg az utóbbiakkal kapcsolatos kutatási eredményeiről (Kooy, 2006a). A téma szakértői, így Kooy is azt a küldetést is teljesítik, hogy ezt a műfajt a szakmai fejlődés eszközévé, így a tudományos kutatás tárgyává tegyék. A szerzők az általuk pedagógushallgatóknak szervezett könyvklubok résztvevőiről szakmai közösségként, a klubokban zajló folyamatokról pedig a pedagógusképzésben oktatók által tudatosan előkészített és irányított, illetve kísért szakmai fejlődési lehetőségként beszélnek. Ilyen értelemben a könyvklubok sajátos tanulási környezetként jelennek meg ebben a tanulmányban is.

A könyvklubok fogalma alatt a továbbiakban azt a „helyet” értjük, ahol egy közösségben megoszthatóvá, megvitathatóvá és formálhatóvá teszik az olvasmányélmények önálló feldolgozásának eredményeit olyan rendszeres tevékenységek során, melyek dinamikáját az egyéni és a csoportos tudásépítés adja „...olvasás, írás, tanulók által irányított kiscsoportos megbeszélések, megbeszélés az egész osztállyal és instrukció” – fogalmazza meg a módszertan lényegét a könyvklubok keletkezésének történetét, tervezését, működését, néhány, diákokkal kipróbált és javasolt technikáját egyaránt röviden bemutató munkában a Raphael és McMahon szerzőpáros (1994, p. 102). A módszer elemeinek kapcsolatát a következő ábrán mutatják be (1. ábra):



1. ábra: A könyvklub alkotóelemei (Raphael & McMahon, 1994, p. 104. alapján)

A könyvklubok azon az alapon működnek, hogy a magányos, sokszor reflektálatlan olvasással megszerezhető és beépíthető tudás megsokszorozódik annak köszönhetően, hogy az olvasottak által keltett gondolatokat és érzéseket a résztvevők rögzítik maguknak, és megosztják egymással. Ez abban az esetben is működik, ha a csoport tagjai szakirodalmi, elméleti munkákat, illetve akkor is, ha szépirodalmat olvasnak, bár a különböző típusú olvasási helyzetek más-más befogadási stratégiákat indítanak el az olvasóban (Rosenblatt, 1988). Azoknak a csoportoknak, melyek olvasmányélmények közös feldolgozására szerveződnek, jellemzője, hogy a résztvevőknek intellektuális fórumot biztosítanak az olvasmányélmények által keltett gondolatok, érzések megosztásához, megvitatásához. Lehetőséget teremtenek arra is, hogy az olvasottakat egyrészt elemezhesék, reflektálhassanak arra, hogy milyen a befogadási stratégiájuk, másrészt arra is ráláthassanak, hogyan vesznek részt a megosztásban, a beszélgetésben, a közös megvi-

tatás folyamatában (Flood & Lapp, 1994a). Az olvasmány feldolgozása során egymást egészíti ki a primer szöveg befogadásának aktusa és az a szövegteremtő (vagy a kifejezésnek más formát adó, például rajzot, képet létrehozó) tevékenység, melyet az olvasmány mellett kérdések, feladatok vagy éppen a többi résztvevő megszólalásai inspirálnak. Az így megszülető szöveg (vagy más végeredmény), a belső beszéd mások számára is érthetővé komponált, aktuális és folyamatosan mozgásban lévő változata lesz, és a meglévő belső tartalom elrendezéséhez, elemzőbb vizsgálatához vezet, majd újabb, későbbi gondolatok alapjává válik, mozgásban tartja a szociális konstrukció teremtő energiáit (Smagorinsky & O'Donnell-Allen, 1998). Mindez segíti a személyes növekedést vagy a szakmai fejlődést támogató tanulási folyamatokat, illetve mélyebb megértéshez, a nézőpontok sokszínűségének felismeréséhez és elfogadásához, gyakran az eredeti álláspont, a vélekedések, előítéletek, attitűdök reflexiókkal kísért megváltozásához vezethet (Flood et al., 1994). Az olvasási tevékenységet szakmai szempontú folyamatba helyezve megerősödik a kognitív, ismeretszerző olvasás szerepe, de a közös megbeszélések alkalmat adnak a saját emlékek felidézésére és azok affektív szempontokkal történő kiegészülésére is (Rosenblatt, 1988). Amennyiben pedig szépirodalmi szöveget vagy visszaemlékezéseket, memoárokat (Hollander, 2001) dolgoznak fel a könyvklub tagjai, mindez felerősödik, a szereplőkkel, a szereplők élethelyzetével való összekapcsolódással a megértés új szintjét érhetik el. Az esztétikai olvasatban rejlő lehetőségek, az ennek a mezsgyéjén haladó olvasói válaszok, a szöveggel folytatott kommunikáció, tranzakció (Rosenblatt, 1988) a belső tartalom gazdagodását eredményezi.

A szövegekkel és a többi résztvevő nézőpontjával való találkozás lehet egyszeri is: egyetlen szakmai vagy irodalmi vita, de az előbb említett eredmények megtapasztalásához a hosszabb folyamat a kedvező. Így jellemzője a klubszerű működésnek a több alkalomból álló, rendszeres találkozás. Az ezeken az (egyszeri vagy többszöri) alkalmakon zajló folyamatot – de olykor a szervezési formát is – az angolszász nyelvterületeken jórészt a *book discusse*, *book talk*, *book study*, *group reading* kifejezésekkel írják körül. A két legelterjedtebb szervezési forma pedig a könyvklub (*book club*) és az irodalmi kör¹ (*literature circle*) (Daniels, 2006). A közös szövegfeldolgozással kapcsolatos említett kifejezések a nemzetközi irodalomban gyakran egymás szinonimáiként jelennek meg.²

¹ A magyar módszertani irodalomban Pethőné Nagy Csilla tette talán legszélesebb körben ismertté ezt a technikát (Pethőné, 2005).

A pedagóguspálya teljes ívét követhetik a közös beszélgetések szakkönyvekről, szépirodalomról. Az Egyesült Államok élen jár ezeknek a technikáknak az alkalmazásában, számos tanulmány mutat be pályakezdő vagy már jó ideje a pályán lévő pedagógusoknak szervezett szakirodalom-feldolgozással, irodalmi körökkel és könyvklubokkal kapcsolatos kutatásokat. Ezek feldolgozása, a tanulságok összegzése későbbi kutatások során hasznos lehet a tanárok folyamatos szakmai fejlődését támogató módszerek gazdagításához, és ahhoz, hogy a technika az iskola-falak között is nagy számban meggyökeresedhessen. „Valami újat keresel az iskolád szakmai fejlődése érdekében? Valamit, amit a kollégáid élvezni fognak, és amiben aktív szerepet vállalnak? Alapíts könyvklubot!”³ (fordítás Dobrova).

A könyvklub mint a pedagógusképzés sajátos tanulási környezete

A szakmai könyvklubok bemutatott főbb módszertani elemeinek együtthatása, kombinációja komplex tanulási környezet lehet a pedagógusképzésben alkalmazva is. Egy ilyen könyvklub létrehozását természetesen ugyanaz az alapelv vezérli, mint bármilyen egyéb tanulási folyamat megszervezését: olyan feltételeket teremteni, „melyek szükségesek ahhoz, hogy olyan környezetet tudjunk létrehozni és fenntartani, amelyben a tanulási folyamat optimálisan megy végbe.” (Szivák, 1988, p. 422).

Az optimális tanulási folyamatokról, tanulási alapelvekkel kapcsolatban a 2010-es OECD-útmutató szempontjai tekinthetők aktuálisan érvényesnek (Dumont et al., 2010), amelyek alapján az olyan tanulási környezeteket tekinthetjük a fejlődést leginkább támogató közegeknek, melyekben lényegi elemmé válik a konstruktív, önszabályozott tanulás támogatása, a tanulás kontextusra való érzékenysége és a kollaborativitás lehetőségének megteremtése. Ezek a tanulás hét alapelvehez (Dumont et al., 2010, pp. 6–7) a lehető legjobban illeszkednek, azaz

1. a tanulót helyezik a középpontba,
2. szem előtt tartják az egyéni különbségeket,
3. minden tanulót fejlődésre sarkallnak,

² Jelezzük, hogy alapvető különbség van a szakmai fejlődést támogató céllal létrehozott könyvklubok és a biblioterápiás foglalkozások között, hiszen utóbbiak célja a klinikumban a „könyvekkel történő gyógyítás, könyvgyógyászat” (Jeney, 2012, p. 20), azaz kezelés, a lelki egészség helyreállítása; a klinikumból ki lépve, a fejlesztő biblioterápia keretein belül pedig a megelőzés, karbantartás, a lelki jóllét megteremtése, megőrzése, erősítése (Jeney, 2012).

³ Eredeti szöveg: „Are you looking for something new to do for professional development at your school? Something that your colleagues will enjoy and take an active role in? Establishing book club may be just what you’re looking for.” (Flood & Lapp, 1994. p. 574)

4. a társas tevékenységet, a kooperációt a tanulás lényegi elemének tekintik,
5. számolnak az érzelmek és a motiváció fontosságával,
6. átláthatóvá teszik és értékelik a tanulási folyamatot,
7. horizontális kapcsolatokat építenek ki a tudás elemei, illetve a tanulási környezet és a tágabb társadalmi környezet, a „világ” között.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a könyvklub módszertanának egy-egy eleme és azok komplex egysége hogyan felel meg ennek a hét szempontnak. Az első hármat egy tartalmi egységen belül vizsgáljuk.

Középpontban a hallgatók

A könyvklubokban folyó munka első fázisa az elmélyült individuális tevékenység, az olvasmányokkal kapcsolatos személyes tartalom felfedezése, a szövegek reflektív feldolgozása, az olvasó önálló jelentésteremtése, tudáskonstrukciója. Ez a tevékenység a hallgató otthoni, személyes tanulási környezetében vagy más, általa megválasztott tanulási környezetben zajlik, és jellemzően írás kíséri: emlékek, gondolatok, kérdések, első személyes reflexiók rögzítése.

„Az olvasásnak mint jelentés-konstrukciónak az értelmezése azt jelenti, hogy az olvasó olvasás közben teljes személyiségével, kognitív és affektív tartalmaival vesz részt a saját megértési folyamataiban, személyes kontextusba vonja és reflektálja az olvasottakat. Ehhez a jelentésteremtési folyamathoz használja előzetes ismereteit, jelentésekben, struktúrákban szerveződő kognitív sémáit, és ha az olvasott szöveg tartalma ezt lehetővé teszi, akkor – feltételezhetően – a korábbi tapasztalataiból származó, nézeteknek tekintett pszichikus konstrukcióit.” (Dudás, 2007, p. 88).

A pedagógusképzésben szervezett könyvklubokat dokumentáló szerzők csoportjaiban alapvetően szakirodalmi szövegeket dolgoztak fel a résztvevők (Moore 2008; Hall, 2009; Mensah, 2009; Burbank et al., 2010; Robertson & Smith, 2017)

A könyvklubfolyamat középpontjában a hallgató áll, most még magányosan, ez a szakasz az egyéni tudáskonstrukciónak és az érzelmek megjelenésének, tanulásra motiváló erejének fázisa is. A szövegek információszerző olvasása a kognitív folyamatokkal, az esztétikai, az affektív belső világgal köti össze a befogadót. Bármilyen jellegű szöveget is választottak a könyvklub megtervezői, mindkét folyamat elindult, ha nem is rögtön a szöveg olvasásakor, de az egyéni írásos, reflexiós, esetleg alkotói szakaszban, vagy ha még akkor sem, akkor a közös megbeszélések, a saját emlékek, tapasztalatok mozgósítása során bizonyosan (Burbank et al., 2010; Robertson & Smith, 2017).

A hallgatók egyéni különbségeihez, személyes preferenciáihoz a könyvek kiválasztásának (kisebb vagy nagyobb mértékű) szabadságával igazodtak az oktatók, bár a szövegek kiválasztását, de legalábbis ennek előkészítését általában a saját joguknak tartották.⁴ Az oktatók a műválasztás irányítását azért is tarthatták saját hatáskörben, mert maga a mű a fő szervezőeleme annak a pedagógiai folyamatnak, melyet a könyvklubbal támogatni kívántak, tehát az általuk meghatározott pedagógiai célnak megfelelően válogatták ki a feldolgozandó olvasmányokat. A legfőbb szempont általában a mű relevanciája, mert olyan művet érdemes választani, amely egy adott problémát jól reprezentál (Batchelor et al., 2018).

A hallgatót a folyamat középpontjába helyező szándék a könyvklubok irányításában is tetten érhető. A klubok vezetését jellemzően az oktató végezte, akinek jobbra facilitáló-mentoráló szerepe több szerző tanulmányában jól körvonalazódik (Hall, 2009; Mensah, 2009; Burbank et al., 2010; Skerrett, 2010; Kesler, 2011; Scheffel et al., 2018). Az oktató szerepét ezzel együtt szükségesnek látták ahhoz is, hogy olyan biztonságos közeg alakuljon ki a csoportban, mely a megszólalásokat támogatja, és oldja a résztvevők személyes dolgok megosztásával kapcsolatos féltelmét (Stanulis, 1999). Smagorinsky és munkatársai szerint (2015) a tanár szerepe főleg az, hogy megtervezze azokat a tevékenységeket, amelyek során a hallgató kialakíthatja a saját koncepcióját az adott problémával kapcsolatban. Tanulmányukban a konstruktív tanuláshoz illeszkedő „állványozás” metaforát használják (Wood et al., 1976), mely optimális esetben szükséges és éppen elégséges támogatás nyújtása a tudásépítésben részt vevő számára egy új szint, emelet megalkotásához. A sikeres támogatásnak azonban fontos kritériuma, hogy az oktató a tudásépítést ne vegye át, ne uralja, csak segítse, hogy senki ne tehesse fel azt a kérdést, hogy „Ez végül is kinek az épülete?” (Searle, 1984). Megoldást jelenthet, ha az „állványozás” nem egyetlen tanulási helyzetben zajlik, hanem „megosztott”. A tanulmányban szereplő konkrét csoport esetében e tevékenységek sokfélék voltak: saját diákéletükből és a társadalomból származó elsődleges tapasztalatok, melyek kritika tárgyai voltak a képzésben szerveződő kurzuson; egy alternatív iskolában szerzett tapasztalatok (a tanterv, a gyermekkel való kapcsolatok, a kollé-

⁴Felicia Moore Mensah csoportjában (Moore, 2008; Mensah, 2009) a klub az általa kiválasztott művet dolgozta fel, más klubokban a vezetők jellemzően elég bő listákat készítettek, melyekről aztán a résztvevők választhattak (Hall, 2009; Burbank et al., 2010; Batchelor et al., 2018). Több nagyobb létszámú klubban pedig a választások alapján kisebb csoportok szerveződtek (Rogers & Mosley, 2008; Marable et al., 2010; Robertson & Smith, 2017). Volt olyan könyvklub is, melynek az első tanévében az oktató, a másodikban már a résztvevők állították össze az olvasandó művek hét elemből álló listáját (Scheffel et al., 2018).

gák); az egyéni olvasás; a könyvklubban a hallgatók által vezetett kiscsoportos megbeszélések; és a teljes csoportos megbeszélések, melyeket szintén úgy irányítottak, hogy mentesek legyenek az oktató direkt hatásától (Smagorinsky et al., 2015, p. 74.).

A könyvklubokban a korábban már bemutatott egyéni munka mellett kiscsoportos és teljes csoportos diskurzusok is folynak. A kiscsoportos megosztásokat a hallgatók maguk koordinálják, és jellemzően egy közös produktummal, reflektív írással zárják. Scheffel és társai részvételi akciókutatásában (Scheffel et al., 2018) tetten érhető a hallgatók egyre nagyobb mértékű felhatalmazása, melynek köszönhetően kutatótársakká is váltak: nemcsak a művek kiválasztásában, hanem a kurzus előkészítésében, majd a kétéves folyamat második évében facilitátorokként a klubok üléseinek vezetésében is aktív szerephez jutottak, részt vettek az adatok feldolgozásában, végül szerzőtársak lettek a tanulmány megírásában. Stover és munkatársai egy olyan online könyvklub működését elemzik, ahol hallgatók diákokkal együtt vettek részt a könyvekről való közös gondolkodásban. Ebben a formában a pedagógushallgatók a diskurzusban kis csoportokat animáló, strukturáló szerepet is kaptak, azaz miközben az olvasás és a megosztás során saját tudásukat építették az adott témáról, a facilitátor-pedagógus helyzetét is átélhették, gyakorolhatták (Stover et al., 2016).

A tanulmányokban a könyvklubok sokfélesége jelenik meg, mely hallgató- és tanulásközpontúságával, a felhatalmazás különböző fokával, a tapasztalatszerzés változatos formáival is fejlődésre, az egyéni tanulási úton való folyamatos haladásra sarkall.

Társas tevékenység, kooperáció, kollaboráció

Mary Kooy kezdő és pályán lévő tanároknak szervezett klubjaival kapcsolatos kutatási eredményeit összefoglaló könyvében (Kooy, 2006a) és a kezdő pedagógusokkal való munkájáról szóló tanulmányában (Kooy, 2006b) is hangsúlyozza a könyvklubok három sajátosságát: a narratíváknak és a tudásnak; a nyelvnek és a közösségnek; valamint a közösségnek és a tanulásnak a kapcsolatát. Könyve elméleti háttérében ezt a hármasságot a szociális konstrukció, a dialogikusság és a narrativitás pilléreire építi. A könyvklubok erejét a közösségi történetmegosztásban látja.

A hallgatók által egyénileg felidézett, rögzített, reflektált belső tartalmaknak a megosztása hatványozza a módszertan erejét. Felerősíti azokat a kérdéseket, melyeket a hermeneutika tételei szerint a művek tesznek fel a befogadónak, és pár-

beszédbe vonja azokat az egyéni válaszokat, melyeket az egyes befogadók ezekre adnak. A megbeszélések, a nézőpontok megismerésének, ütköztetésének lehetősége kimozdítja a résztvevőket saját értelmezésükből, és a kollektív, kollaboratív forma, a közös tudásépítés utat nyit a gondolatok szárnyalásának. A mélyebb megértés megszületésében a szerzők rendkívüli szerepet tulajdonítottak a csoportos kommunikációnak: „minden interakció annak a lehetőségét rejtje magában, hogy a résztvevők új jelentést teremtsenek” (Rogers & Mosley, 2008, p. 127).

A közös megbeszélések során megfogalmazódhatnak és formálódhatnak az egyéni narratívák, melyek a szakmai identitás aktuális manifesztációi lehetnek. Emellett a csoportokban a hallgatók találkozási a saját maguk által alkotott szövegek találkozási is, a közösség egyfajta tanulást generáló „szövegközösséggé” válhat (Bruner, 2004, p. 62). A közösségi élmény erejének hatását rengeteg szöveg hely támasztja alá a tanulmányokban. Fontos pontjai ezeknek, hogy a közös munka a felületes olvasásnál mélyebb, reflektívebb folyamat volt (Burbank et al., 2010), mely által közösen konstruált tudás jelent meg a csoportban (Robertson & Smith, 2017; Scheffel et al., 2018), és amelyet a résztvevők kimondottan értékelték (Marable et al., 2010; Robertson & Smith, 2017). Burbank és munkatársai (2010) a könyvklubban zajló tanulási folyamat (Hall és Mensah által is kiemelt) közösségi jellege mellett aktív jellegére is felhívják a figyelmet.

A könyvklubokban végeredményben egyéni, kollaboratív és kollektív tanulás zajlott (Mensah, 2009), a közösség tanulóközösséggé vált (Skerrett, 2010), a tudás szociális konstrukció terméke lett, a csoportokban zajló eszmecsere során az egyéni olvasói válaszok nem statikus formába merevedtek, hanem egy folyamat részei lettek, amelyben folyamatosan változtak, alakultak (Kesler, 2011). A tanulóközösség jellegét Kooy is hangsúlyozza említett könyvében (Kooy, 2006a), de ezt emeli ki Robertson és Smith (2017) is, és hozzáteszi, hogy a könyvklubok tapasztalata azért is fontos a hallgató számára, mert megtanulhatja, hogyan kell az ilyen tanulóközösségekben részt venni, bízva abban, hogy később a kollegái körében is hasonló módon szerez majd tudást. A könyvklubban alkalmazott szociálkonstruktivisták megközelítés több tanulmányban expliciten hangsúlyos. Hall a klub közösségében tanulást állandóan mozgásban, átalakulásban lévő folyamatnak tartja, melyben a szöveg által előhívott reflexiók, egyéni nézőpontok kiegészülnek a csoportos beszélgetések során megszülető nézőpontokkal, a belső tartalmak, gondolatok nyitottak, párbeszédbe vonhatók vagy megvizsgálhatók, és mindig újabb jelentéssel bővíthetnek (Hall, 2009).

A csoportokban való részvétel a sokféleséggel való találkozás megtapasztalásává is vált: a csoportok vagy a klubon belüli kis csoportok megkomponálásában az oktatók gyakran tudatosan éltek azzal az eszközzel, hogy eltérő nemű, korú, szociális háttérű, bőrszínű vagy adottságú hallgatók dolgozzanak együtt. A résztvevők segítették, támogatták egymást az interakciók során a későbbi, multikulturális környezetben szükséges készségek fejlesztésében (Rogers & Mosley, 2008), és így nemcsak az olvasmányokon keresztül, hanem a valódi közösségben is felismerhették, hogy a sokféleség „értékes tapasztalatok gyűjteménye” (Mensah, 2009, p. 1052).

A közös megbeszélések a kritikai és reflektív gondolkodás fejlesztésére is alkalmat adtak (Mensah, 2009). A reflektív szemlélet, reflektív gondolkodás, reflektív gyakorlat a pedagógus életpályáját végigkíséri, és a szakmai fejlődést támogatja (Schön, 1983; Falus, 2006; Szivák, 2014). Ehhez jó tanulási terepet nyújtottak az egyéni és a csoportos, kollektív reflektív helyzetek (Collin & Karsenti, 2011). A felvetett problémáktól függően a résztvevők a kritikai reflexiók területén is jártasságot szereztek (Brookfield, 1995). Az oktatók sok esetben változatos, reflektív gondolkodást fejlesztő technikákat használtak, például a vitát, szerepjátékot (Batchelor et al., 2018), kritikus barát módszert (Burbank et al., 2010), „virtuális” hangos gondolkodást (Stover et al., 2010), reflektív esszét (Roger & Mosley, 2008), kollektív reflektív olvasónaplót (Scheffel et al., 2018).

Az érzelmek és a motiváció

A könyvklubok üléseire való felkészülésben, az olvasás és a reflektív írások elkészítése alatt, illetve a közös munka során is hangsúlyos a szakmai fejlődés és az érzelmek kapcsolatának felismerése.

Az érzelmek mozgósításának és feltérképezésének fontos eszköze maga az olvasmány lehet. A szépirodalom vagy a memoárok vagy azok a szakirodalmi szemelvények, amelyek anekdotikus elemet, történeté formálódó narratívát tartalmaznak, könnyebben teremtették meg a kapcsolatot az olvasó és a mű, a fikció és a saját tapasztalat között, hogy aztán a reflektív szakaszokban ezek együtt fogalmazódjanak meg. Számos olyan felismerésről olvashatunk a tanulmányokban, amikor a résztvevőkben megszületett a szereplőkkel való rokonság, hasonlóság, vagy a szereplők élethelyzetét, problémáit könnyen tudták saját példákkal vagy a gyakorlaton tanított diákok példáival szinkronizálni (Stanulis, 1999; Marable et al., 2010).

A szépirodalmi szövegek erejével kapcsolatban érdemes Stanulis (1999) néhány gondolatát kiemelni. Az általa leírt könyvklubban ifjúsági irodalmat olvastak a hallgatók, és ez részben a saját kamaszkorukkal, részben azoknak a diákoknak a világával kapcsolta össze őket, akiket majd tanítani fognak. A fikción keresztül a hallgatók erős érzelmekkel tudtak kötődni a kamaszkorhoz és a kamaszokhoz, az olvasmány megteremtette annak a lehetőségét, hogy a karakter szemével lássanak, vele érezhessenek, és az volt a tapasztalat, hogy az érzelmi komponensnek köszönhetően a hallgatók világa kinyílt, az olvasás virtuális tapasztalattá vált. Fontos meglátása a szerzőnek még az is, hogy a fiktív szereplők fiktív helyzetein keresztül sokkal könnyebb volt érzékeny témákat megvitatni, az irodalmi mű védelmet biztosított a megszólalónak.

Az élmény közösségi természete sokkal elkötelezettebbé tette a résztvevőket a megvitatás és a szöveg mélyebb megértésének szándékában (Stover et al., 2016). A folyamatot sokszor az empátia megélése, az elfogadottság, a bizalom és a tisztelet érzései kísérték, a pozitív érzelmek a motivációt is fokozták. Motiváló erő rejlik a klubvezető által megteremtett, már említett bizalmi légkörben is, a jól megválasztott könyvek körének kijelölésében, a műválasztás felkínálásában és a kicsoportos megbeszélések önálló irányításában is.

A tanulási folyamat átláthatósága és értékelése

A hallgatók a klubokba való belépésükkor és később az egész munka során tudták, hogy mi fog történni a foglalkozásokon, illetve hogyan és miért válik ez a tevékenység is a szakmai fejlődésük részévé.

A módszertan egyes elemeinek szoros összefüggése ezt az átláthatóságot erősítette, a klubfoglalkozások pedig folyamatosan annak a fórumává is váltak, hogy ki hogyan halad az adott témával vagy problémával kapcsolatos belső munkájában: hasznos volt, ha reflektáltak a saját működésükre. A reflektivitás már korábban bemutatott szerepe mellett az is kulcsfontosságú volt, hogy a résztvevők olvasóként is megfigyelhették és elemezheték magukat (Robertson & Smith, 2017), de ugyanígy a csoportmunka résztvevőiként is megfigyelhették magukat, reflektálhattak a szerepükre (Scheffel et al., 2018).

A csoportban a nézetek, gondolatok ütköztetése a tanulási folyamat során megtett közös és egyéni út értékelésére is alkalmat adott. A kutatások egy részében ezeknek az eredményeknek az egyéni és csoportos értékelése fontos adatforrássá is vált (Moore, 2008; Rogers & Mosley, 2008; Hall, 2009; Mensah, 2009; Burbank et al., 2010; Marable et al., 2010; Robertson & Smith, 2017).

Horizontális kapcsolatok

A pedagógusképzéshez kapcsolódó könyvklubok rendszerint a formális oktatás részei, valamilyen kurzuson belül szerveződnek, de legtöbbször szoros összefüggésben vannak más kurzusokkal a Marable és társai (2010) által elemzett könyvklub például egy módszertani kurzus része volt, melyet értelmi sérültek körében végzett szakmai gyakorlat is kiegészített), összekapcsolódhatnak más tanulási alkalmakkal (Rogers & Mosley, 2008; Skerrett, 2010; Kesler, 2011; Smagorinsky et al., 2015;), gazdagítják a differenciált élmények sorát, melyek a képzésben és a pályán folyó szakmai fejlődésben is fontosak (Burbank et al., 2010). Ilyen komplexitás része volt a könyvklub például a missouri egyetemi csoportban (Rogers & Mosley, 2008), ahol a szemináriumi munka, az olvasás, az online viták, a naplóba írt reflexiók, a tanítási tapasztalatok, a kollégákkal folytatott, tanítással kapcsolatos beszélgetések és a könyvklubokon folyó megbeszélések együtt teremtettek a tanárhallgatók számára lehetőséget arra, hogy rasszizmusról, antirasszizmusról való tudásukat bővítsék, nézőpontjukat, attitűdjüket vizsgálják, illetve azt is megtanulják, hogyan vegyenek részt vitában, párbeszédben erről a témáról.

Arra is találunk példát, amikor a könyvklubok a felsőoktatáson belül, de már a kurzusok kötöttségéből kilépve kínálnak lehetőséget a szakmai fejlődésre (Batchelor et al., 2018; Scheffel et al., 2018). Scheffel korábbi kurzusának hallgatóiból alakult ki például az a könyvklub, mely még két éven keresztül működött, immár mindenféle hivatalos keret, kötelezettség nélkül.

A hallgatók épülő tudásának forrásai sokfélék lehetnek, és a könyvklub nem pusztán egy lesz ezek közül, hanem olyan fórummá válhat, ahol a résztvevők informális vagy implicit tudása is a felszínre kerül, tudatosodik, s így feldolgozhatóvá, értékelhetővé válik. Például az olyan családból, korábbi tapasztalatokból, kortárs közösségekből vagy akár a médiából származó nézetek, magatartásminták, melyek befolyásolják szakmai fejlődésüket, tanárszereppel kapcsolatos elképzeléseiket, későbbi szakmai döntéseiket vagy éppen a tanulókkal kapcsolatos magatartásukat, attitűdjüket.

A könyvklub működésében könnyen tetten érhető tehát, hogy az optimális tanulási környezet horizontális kapcsolatot épít ki a különböző tudáselemek között – az egymás mellett megjelenő, egymás mellé rendelődő, különböző területekről származó tapasztalatok, ismeretek válnak egy új struktúra egymást erősítő részeivé –, illetve nyit a tágabb társadalmi környezet, a világ felé. Hiszen a könyvklubokban gyakran valamilyen társadalmi kérdéssel, problémával kapcsolatos néze-

tek, előítéletek, vélemények, attitűdök, aggodalmak stb. kerülnek a középpontba, például szociális különbségek (Stanulis, 1999; Felicia Moore Mensah könyvklubja: Moore, 2008, Mensah, 2009; Smagorinsky et al., 2015), a rasszizmus (Mosley és Rogers könyvklubja: Rogers & Mosley, 2008; Mosley, 2010; Mosley & Rogers, 2011) vagy a másság problémaköre (Batchelor et al., 2018), melyekkel a hallgatók később találkozni fognak a pályájukon: „[...] fel kell ismerni, hogy a tanárképzésnek fejlődnie kell. Itt az idő, hogy feltegyünk magunknak néhány nehéz, kényelmetlen kérdést. Bevalljuk végre, hogy a rasszizmus, alkoholizmus, szexizmus létezik, vagy még mindig azt tettetjük, hogy nincs jelen az amerikai kultúrában és az iskolai életben?” (Harlin et al., 2007, p. 299).

A belső tartalmak, az olvasmányélmények, illetve a majdani társadalmi vagy iskolai kontextus között teremtenek kapcsolatot más témájú könyvklubok is: például az, amelyik középsúlyos és súlyosan értelmi fogyatékosokkal való foglalkozásra történő felkészítés részét jelentette a New York-i gyógypedagógus-képzés egy kurzusán (Marable et al., 2010). Hasonló példa Hall (2009) klubja, amely a hallgatók szakmai öndefiníciójának megalkotását támogatta egy olyan tanári munkához, mely szociokulturális és szocioökonómiai kérdések feszültségével teli társadalmi környezetben valósul majd meg.

A pedagógusképzésben nemcsak a részletesen bemutatott, hagyományosabb könyvklubok jelennek meg, hanem az online könyvklubok is, melyekben a horizontális kapcsolódás lehetőségei tovább tágulnak.

Ahhoz, hogy ezek speciális jellegét meghatározzuk, a tanulási környezetek bemutatását, tipologizálását a technika fókuszából is meg kell tennünk. A 21. századi tanuló-hallgató számára lehetőségként fennálló komplex tanulási környezetet a digitális technika jelentős mértékben átítatja. Ha minden eddig elemzett könyvklubot ilyen aspektusból vizsgálánk, valószínű (a tanulmányokban ezzel kapcsolatban nem mindig áll rendelkezésre elég információ), hogy hálózattal támogatott kontakt tevékenységről beszélhetnénk. Az online könyvklubok esetében nem pusztán online oktatási környezetben zajlik a tanulás, hanem kiegészül kontakt oktatási környezetben folyó tevékenységgel is, amely így hibrid oktatási környezetet eredményez (Lévai, 2014).

Az online könyvklubok sajátos helyet foglalnak el a pedagógusképzés keretében szervezett könyvklubok között. A digitális technika, az internet vizuális világa, az írás-olvasás, a szövegértés-szövegalkotás általában véve a kommunikáció vagy a műveltség fogalmának kitágított értelmezését kívánja, melybe a hagyomá-

nyos formákon kívül például a blogírás, a videóchatelés, az infografikák készítése, a digitális történetmesélés is hangsúlyosan beletartozik (Stover et al., 2016). Az interneten a tudásépítés és a szakmai élményszerzés izgalmas új formái képzelhetők el, a kollaboráció, a kommunikáció és a közösség új jelentést kap, de könnyen alakítható ki olyan virtuális csoport is, melyben a pálya különböző szakaszain levők, vagy más szerepben levők (gyakorlatukat végző hallgatók, diákok) gondolkodhatnak együtt (Stover et al., 2016).

Stover és munkatársai szerint az online könyvklub forma valódi, odafigyelő meghallgatást, megnövekedett gondolkodási időt, magasabb fokú motivációt és elköteleződést biztosított. A meghosszabbodott gondolkodási időnek köszönhetően megszabadultak a résztvevők az azonnali visszajelzés kényszerétől, nyomásától, feszültségétől, és ha már kialakult a véleményük, azt később is el tudták olvasni, bármikor vissza tudtak rá térni, dokumentálhatták a változást is, változtattak nézőpontjukon vagy véleményükön. Míg az ülések egy hagyományos, személyes részvételen alapuló könyvklubban egy meghatározott térben-időben, véges keretek között valósulnak meg, az online platform előnye az is, hogy nem csak egyszer egy héten, és nem csak az adott ideig lehet kapcsolódni a témához és a csoporttársakhoz (Stover et al., 2016).

Tanulási eredmények

A hallgatók számára a könyvklubok sajátos tanulási környezete fejlődésre sarkaló közegnek bizonyult, jól szolgálta az oktatók pedagógiai céljait. A hallgatók a tanulmányokban foglaltak szerint könyvklubokban való részvétel közben személyesen is, szakmailag is fejlődtek. Erősödött bennük a fejlődés, tanulás igénye (Mensah, 2009; Scheffel et al., 2018), az élethosszig való tanuláshoz és olvasáshoz való kedv, valamint az ezekre való képesség. Felismerték, hogy az olvasó tanár minta és példa (Robertson & Smith, 2017). Jobban látták a könyvek felhasználhatóságának a lehetőségeit, gyarapodtak módszertanukat illetően (Kesler, 2011; Scheffel et al., 2018). Pontosabb képpel rendelkeztek a folyamat végén az iskoláról, a tanárszerepről (Hall, 2009; Smagorinsky et al., 2015; Robertson & Smith, 2017), a gyerekek közösségéről, melyben nekik szerepük, feladatuk lesz (Moore, 2008, 2009; Rogers & Mosley, 2008; Marable et al., 2010; Mosley, 2010; Mosley & Rogers, 2011). Gyakran érték el a megértés mélyebb szintjét az adott problémakörrel kapcsolatban (Rogers & Mosley, 2008; Mensah, 2009), többször nézőpontjuk (Marable et al., 2010), olykor nézeteik is változtak (Rogers & Mosley, 2008; Mensah, 2009). Remek kiegészítésévé vált a forma a hagyományos tanítási gyakorlatnak, a hall-

gatók komfortosabban érezték magukat a tanárszerepben vagy például az értékelési helyzetekben.

A szakmai területen megragadható eredmények, változások, gyarapodás mellett több szerző is kitért arra, hogy a könyvklub hozzájárult a pedagógushallgatók személyes fejlődéséhez, például az önismeret (Scheffel et al., 2018), az empátia, a tisztelet és a kölcsönös tisztelet terén (Marable et al., 2010), a résztvevők megtanultak jobban figyelni a másik emberre (Stover et al., 2016), és intellektuálisan is gazdagodtak (Rogers & Mosley, 2008). Egy esetben a kutatók az írói alkotókedv megerősödését is dokumentálták (Scheffel et al., 2018).

A könyvklubokban folyó munka korlátai

A tanulmányok egy részében természetesen megjelennek olyan problémák, amelyek megnehezítik a könyvklubok sikeres tanulási környezetként történő működését. Míg a felvetett témák, az olvasott szövegek (különösen a szépirodalmi művek) a hallgatók többségét könnyen bevonták a sajátos tanulási folyamatba, voltak példák a kívülmaradásra is.

Magával a problémával, a könyvklubokat szervező nagy központi gondolattal való nehezebb azonosulás (vagy éppen a túlságos érintettség) például eleve visszatartó erő lehetett. Ilyen téma volt például a sokféleség elfogadása. Scheffel és társai azt tapasztalták, hogy a könyvklubban zajló munkát, kinek-kinek a bevonódását már ez a kiindulópont is befolyásolhatta, nem egyformán szívesen kapcsolódtak a problémához, nem mindenkinek volt megközelíthető ugyanolyan módon, ugyanolyan könnyen, ugyanolyan szinten vagy ugyanolyan ütemben (Scheffel et al., 2018).

Scheffel és munkatársai (2018) azt is megfogalmazták végső konklúzióként, hogy ez a technika nem való mindenkinek. Hall (2009) úgy látja, hogy a könyvklub lehetőség, tér az átgondoláshoz. Batchelor és munkatársai (2018) szerint sem biztos, hogy az olvasás később, a tanítás során majd megváltoztatja a hallgatókat, de az, hogy megismernek más perspektívákat is, elindíthatja őket a nézetformálás irányába.

Összegzés

A könyvklubok által létrehozott tanulási környezet a pedagógusképzésben sikeresen támogathatja a hallgatók szakmai fejlődését. A módszertan röviden bemutatott elemei egyenként is lehetőséget nyújthatnának erre, de a valódi erejüket elsősorban a kombinációjuk, illetve a foglalkozások hangsúlyozott közösségi jellege adja.

Az individuális olvasás – a mű és befogadó tranzakciója – során a szakmai vagy irodalmi szövegek jó kiindulási pontként szolgálnak ahhoz, hogy a hallgatók értelmezni, elemezni kezdjenek pedagógiai helyzeteket, problémákat. Ezeket a kognitív folyamatokat gyakran érzelmek is kísérik, főképp szépirodalmi szövegek olvasása során. A foglalkozásokat megelőző egyéni szövegfeldolgozás alkalmat ad a saját tapasztalatok, emlékek átgondolására, elemzésére, ezáltal a saját értelmezés kialakítására, és közelebb visz a szakmai identitás kialakításához, a nézetek, érzelmek feltárásához, fejleszti a reflektív gondolkodást. A könyvklubban folyó kiscsoportos munka már a közös, kollaboratív tudásépítéshez, a reflektivitás kollektív formájának gyakorlásához ad keretet, és ez többszöröződik meg a teljes csoportban való munka során, mellyel a horizontális kapcsolódási pontok is megsokszorozódnak. Ezért értékek, célok, saját tapasztalatok, nézetek, érzelmek megosztása, ütköztetése a csoportos kommunikáció során olyan lehetőség, mely az egyéni feldolgozás tanulságait új fénytörésbe helyezheti, mélyebb megértéshez vezethet. A csoportban zajló munka során számos emberi érték is erősödik. A könyvklubban szerzett tapasztalat gazdagítja a hallgató módszertanát, és kedvet, illetve mintát adhat a későbbi szakmai közösségekben való részvételhez.

A könyvklubok sajátos tanulási környezetében komplementer (tradicionális és progresszív jelleget egyaránt mutató) tanulási környezet épül (Komenczi, 2009), de a tradicionális tanulási környezet jellemzői szinte kizárólag a formális keretek megteremtésében érhetők tetten (például egy felsőoktatási kurzus órakeretei, részben „osztálytermi” környezet, a tanulási folyamat előre tervezése, a választható olvasmányok kijelölése). Működés közben azonban jól azonosíthatók progresszív elemek (Komenczi, 2009, p. 72): a hallgatók önálló tudásépítését összetett és tanulásra sarkalló, inspiráló tanulási környezet támogatja; a tudás konstrukciójába integrálható elemek különböző perspektívából és forrásból származnak; a tanulási folyamat támogatja készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök, köztük az egész életen át történő tanulásra való képesség és készség kialakítását; a

könyvklubban zajló munka lehetőséget nyújt akár projektek kivitelezésére is. A tanulás a könyvklubok tagjai számára jobbára élvezetes, érdekes; az egyéni és teljes csoportos forma mellett kisebb csoportok is szerveződhetnek; heterogén csoportban történhet tanulás; az innovatív tanulási folyamatot kreativitás és kritika kíséri; a csoportmunkát a résztvevők belső szabályok alapján irányítják (Kömcenzi, 2009, p. 71).

A bemutatott módszertan talán inspiráló lehet a hazai pedagógusképzés számára is. A szakmai fejlődést a képzés bármelyik szakaszán sikeresen támogathatja, de két pontján különösen erős lehet a hatása. A belépő hallgatók számára keretet nyújthat a hétköznapi pedagógiai nézetek feltárásához, a szakmai identitás építésének első lépéseihez. Illetve ahogy a bemutatott tanulmányok egy részében is láthattuk, a tanítási gyakorlaton részt vevő hallgatók számára szintén hasznos közösség, értékes támogatás lehet, hiszen a képzésben megszerzett ismeretek és a közoktatásban immár a pedagógus oldaláról szerzett konkrét tapasztalatok, a pedagógusszereppel kapcsolatos új dilemmák, érzések, viszonyulások elemzésére, a különböző nézőpontok, vélemények ütköztetésére is lehetőséget nyújt, kiegészítheti az oktatók, mentorok munkáját egyaránt.

Irodalom

- Batchelor, K. E., Ramos, M. & Neiswander, S. (2018). Opening Doors: Teaching LGBTQ-themed Young Adult Literature for an Inclusive Curriculum. *The Clearing House*, 91(1), 29–36. DOI: 10.1080/00 098 655.2017.1366183
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó.
- Burbank, M. D., Kauchak, D. & Bates, A. J. (2010). Book Clubs as Professional Development Opportunities for Preservice Teacher Candidates and Practicing Teachers: An Exploratory Study, *The New Educator*, 6(1), 56–73. DOI: 10.1080/1 547 688X.2010.10399 588
- Collin, S. & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569–581. DOI: 10.1080/14 623 943.2011.590346
- Daniels, H. (2006). *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse Publishers.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–121). Gondolat Kiadó.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning, Practitioner Guide from the Innovative Learning Environments Project*. OECD <http://www.oecd.org/education/cei/50 300 814.pdf> (2020. 01. 14.)
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
- Flood, J. & Lapp, D. (1994). Issues and Trends: Teacher Book Clubs: Establishing Literature Discussion Groups for Teachers. *The Reading Teacher*, 47(7), Literacy in the Content Areas: New Definitions and Decisions for the 21st Century (Apr., 1994), 574-576. <https://www.jstor.org/stable/20 201 319> (2019. 08. 26.)
- Flood, J., Lapp, D., Alvarez, D., Romero, A., Ranck-Buhr, W., Moore, J., Jones, M. A., Kabildis, C. & Lungren, L. (1994). Teacher Book Clubs: A Study of Teachers' and Student Teachers' Participation in Contemporary Multicultural Fiction Literature Discussion Groups. *Reading Research Project*, No. 22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379 597.pdf> (2019. 08. 26.)
- Hall, L. A. (2009). “A Necessary Part of Good Teaching”: Using Book Clubs to Develop Preservice Teachers' Visions of Self. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 298-317. DOI: 10.1080/1 938 807 080 2 433 206
- Harlin, R., Murray R. & Shea, M. (2007). Broadening Teachers' Views of Diversity through Multicultural Book Discussions, *Childhood Education*, 83(5), 299-303. DOI: 10.1080/00 094 056.2007.10522 936

- Hollander, S. A. (2001). Taking it Personally: The Role of Memoirs in Teacher Education, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(4), 1–7.
<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=ejie> (2019. 08. 20.)
- Jeney, É. (2012). *Nyitott könyv – Irodalom, terápia, elmélet*. Balassi Kiadó.
- Kesler, T. (2011). Expanding Pre-Service Teachers' Conceptions of Texts, Readers, and Response Through Multimodal Response. *Language and Literacy*, 13(1), 72–94. DOI: 10.20360/G2001V
- Komenczi, B. (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó.
- Kooy, M. (2006a). *Telling Stories in Book Clubs: Women Teachers and Professional Development*. Kindle Edition.
- Kooy, M. (2006b). Telling Stories of novice teachers: Constructing teacher knowledge in book clubs. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 661–674.
DOI: 10.1016/j.tate.2006.03.010
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó.
http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A-_pedagogus_kompetenciai.pdf
- Marable, M. A., Leavitt-Noble, K. & Grande, M. (2010). Book talks in special education methods courses: Using literature to influence, inspire, and prepare teacher candidates. *Teacher Education & special Education*, 33(2), 143–154.
DOI: 10.1177/0888406409360013
- Mensah, F. M. (2009). Confronting Assumptions, Biases, and Stereotypes in Pre-service Teachers' Conceptualizations of Science Teaching through the Use of Book Club. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(9), 1041–1066. DOI: 10.1002/tea.20299
- Moore, F. M. (2008). Preparing Elementary Preservice Teachers for Urban Elementary Science Classrooms: Challenging Cultural Biases Toward Diverse Students. *Journal of Science Teacher Education*, 19(1), 85–109.
DOI: 10.1007/s10972-007-9083-2
- Mosley, M. (2010): 'That really hit me hard': moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 449–471. DOI: 10.1080/13613324.2010.488902
- Mosley, M. & Rogers R. (2011). Inhabiting the 'tragic gap': preservice teachers practicing racial literacy. *Teaching Education*, 22(3), 303–324.
DOI: 10.1080/10476210.2010.518704
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó.
- Raphael, T. E. & McMahon, S. I. (1994). Book Club: An Alternative Framework for Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102–116.
DOI: 10.1598/RT.48.2.1
- Robertson, M. K. & Smith, J. M. (2017). Exploring one preservice teacher's emerging pedagogical beliefs during an online book club. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 13(2), 78–90.
https://www.researchgate.net/publication/328295217_Exploring_one_preservice_teacher's_emerging_pedagogical_beliefs_during_an_online_book_club/link/5bc524efa6fdcc03c788c400/download (2019. 08. 20.)
- Rogers, R. & Mosley, M. (2008). A critical discourse analysis of racial literacy in teacher education. *Linguistics and Education*, 19(2), 107–131.
DOI: 10.1016/j.linged.2008.02.002
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The Transactional Theory*. New York University, Center for the Study of Reading.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf (2019. 06. 24.)
- Scheffel, T., Cameron, C., Dolmage, L., Johnston, M., Lapensee, J., Solymar, K., Speedie, E. & Wills, M. (2018). A Collaborative Children's Literature Book Club for Teacher Candidates. *Reading Horizons*, 57(1), 1–14. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss1/2 (2019. 06. 24.)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Searle, D. (1984). Scaffolding: Who's building whose building? *Language Arts*, 61(5), 480–483.
- Skerrett, A. (2010). Lolita, Facebook, and the Third Space of Literacy Teacher Education. *Educational Studies*, 46(5), 67–84. DOI: 10.1080/00131940903480233
- Smagorinsky, P., Clayton, C. M. & Johnson, L. L. (2015). Distributed Scaffolding in a Service-Learning Course. *Theory Into Practice*, 54(1), 71–78.
DOI: 10.1080/00405841.2015.977665
- Smagorinsky, P. & O'Donnell-Allen, C. (1998). Reading as mediated and mediating action: Composing meaning for literature through multimedia interpretive texts. *Reading Research Quarterly*, 33(2), 198–226. DOI: 10.1598/RRQ.33.2.3
- Stanulis, R. N. (1999). Adolescent literature as Virtual Experience for Training Middle School Teachers, *Middle School Journal*, 31(1), 36–40.
DOI: 10.1080/00940771.1999.11494607

- Stover, K., Yearta, L. & Harris, C. (2016). Experiential Learning for Preservice Teachers: Digital Book Clubs With Third Graders, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(1), 5–12. DOI: 10.1080/21532974.2015.1055013
- Szivák, J. (1998). Tanulásszervezés In Falus, I. (Ed.), *Didaktika* (pp. 418–434). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Wood, D. J., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

The professional book club as a unique learning environment for teacher training

Various forms of shared reading analysis, including book clubs, provide an excellent opportunity to support the continuous professional development of teachers at any stage: to connect with their own inner contents and thoughts, to gain insight into their emotional response to specific pedagogical situations or questions, to discover roots of their behaviours and attitudes, and to start to create common meanings and explanations by sharing this insights and views.

This paper first presents the methodology of book clubs and its elements, then examines professional book clubs as a unique learning environment with specific, progressive elements, which also appears in teacher education, summarizing the results of sixteen studies published in the international literature in the last twenty years. Our study highlights that this learning environment is student-centered, provides opportunities for common knowledge building, takes into account the role of emotions and motivation in professional development, helps build horizontal relationships between knowledge elements, the learning environment and the wider social environment, and finally, that it can successfully support the professional development of student teachers.

Keywords: *book club, learning environment, teacher training, professional development*

Az ausztriai tanártovábbképzés helyzete a 21. század tízes éveiben

Nádudvari Gabriella

SZTE JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési
Intézet tanársegéde
nadudvari.gabriella.erika@szte.hu

Jelen tanulmány célja, hogy kísérletet tegyen az ausztriai tanártovábbképzés helyzetének feltárására a 2010-es években zajló tanártovábbképzési reform tükrében. A tanulmány primer források elemzése során részletesen vizsgálja, milyen oktatáspolitikai célokat fogalmaztak meg, és mely kompetenciák fejlesztését irányozták elő a reformfolyamatot irányító és segítő szakemberek. A vizsgált időszakban megvalósult továbbképzések tartalmi, formai aspektusairól, a minőségbiztosítás módjáról és a még megoldásra váró problémákról a tanártovábbképzésekre reflektáló szekunder források eredményeit bemutató rész számol be.

Kulcsszavak: Ausztria, tanártovábbképzés, a tanártovábbképzés reformja

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.02

Bevezetés

A tanártovábbképzés mint a tanárképzés harmadik fázisa¹ fontos szerepet tölt be a tanárok szakmai fejlődésének folyamatában, hiszen a szakmaiság kialakulása és fejlődése nemcsak a viszonylag rövid ideig tartó képzési időre, hanem a szakma gyakorlásának akár négy évtizedet felölelő időszakára is kiterjed. Ezért nem véletlen, hogy a tanártovábbképzés tanári szakmai fejlődésre gyakorolt hatása a nemzetközi szakirodalomban népszerű téma, hiszen a multikulturalitás és a digitális világ által támasztott új kihívások, valamint a tanulók individuális fejlesztése iránti igény adekvát és hosszú távon is jól működő megoldásokat vár el a pedagógusoktól (Jaschke, 2016; Göb, 2017; Fischer, 2017).

¹ A bolognai rendszer szerint működő osztrák tanárképzés első fázisa a BA-képzés, melynek keretében a hallgatók megszerzik a pedagógus szakmához szükséges alapkompenciákat, és a pedagógia egy bizonyos területén képesítést szereznek. A második, egy évig tartó (indukciós) fázisban a BA végzettséggel rendelkező tanárok tanítanak, miközben mentorok kísérik figyelemmel a munkájukat. Ezt a szakmai gyakorlatot végezhetik közvetlenül a BA tanulmányaik után, és elismertethetik gyakorlatként a mesterképzésben (MA). A második fázis sikeres elvégzése után lehet részt venni különböző továbbképzéseken.

Az utóbbi években Ausztriában is viszonylag élénk érdeklődés tapasztalható a kutatók körében a tanártovábbképzés iránt (Andreitz, Müller & Wieser, 2017; Rechnungshof, 2017; Zehetmeier, 2017, 2019; Müller & Andreitz, 2019; Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019). A vonatkozó primer és szekunder irodalom feltárása tanulságul szolgálhat számunkra abból a szempontból, hogy milyen felismerések alapján és milyen elvek mentén alakították ki a reformfolyamatot irányító és segítő szakemberek a továbbképzések kínálatát, valamint milyen területeken volna még szükség előrelépésre.

Jelen tanulmány az ausztriai tanártovábbképzés helyzetéről nyújt áttekintést a 2010-es években zajló tanártovábbképzési reformok céljainak és megvalósulásának tükrében. Külön hangsúlyt helyezünk a tanártovábbképzés kínálati oldalának jellemzőire, melyek a továbbképzéseken közvetített tartalmak hatékony felhasználására ösztönözhetik a résztvevőket, és így támogathatják a tanárok szakmai fejlődésének folyamatát is.

Tanulmányunk első részében rövid áttekintést nyújtunk az ausztriai tanárképzés főbb jellemzőiről. A második részben felvázoljuk az osztrák tanártovábbképzés helyzetét a tanártovábbképzési reformfolyamatot közvetlenül megelőző időszakban. A harmadik részben az Oktatási, Tudományos és Kutatási Minisztérium (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung) honlapján hozzáférhető, az Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) 2009-es és az Oktatásért és Nőkért Felelős Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Frauen) 2014-es, a pedagógus-továbbképzésre vonatkozó körleveleit és azok mellékleteit összehasonlítva azt kutatjuk, milyen célokat tűztek ki, és milyen kompetenciák fejlesztését tartották fontosnak a reformfolyamatot irányító szakemberek. A negyedik részben a vonatkozó szakirodalmi források alapján feltárjuk, mely területeken érzékelhetők a reformkezdeményezések hatásai, és milyen változtatásokat tartana még fontosnak a szakma. Az ötödik rész a magyarországi gyakorlat számára fontos tanulságokat foglalja össze.

Az osztrák tanárképzés jellemzői

Az osztrák tanárképzés duális rendszerben működik, így annak alapján tesznek különbséget a tanárok között, hogy milyen intézményekben folytatták tanulmányaikat. A pedagógiai főiskolákon (pädagogische Hochschule) azokat a tanárokat képzik, akik a magyar általános iskola alsó és felső tagozatának megfelelő iskola-

típusokban (Volksschule, Hauptschule) végezhetnek pedagógiai tevékenységet. Ugyancsak a pedagógiai főiskolák feladata azon tanárok képzése, akik a kiegészítő iskolákban (Sonderschule) és az egyéves, műszaki ismereteket közvetítő iskolákban (polytechnische Schule) tevékenykednek. A középiskolai szintű intézménytípusokban (AHS-Unterstufe/-Oberstufe, BMS, BHS) tanító pedagógusok képzése az egyetemeken folyik (Virág, 2018).

A főiskolákon és az egyetemeken folyó tanárképzés között mind a tanulmányok, mind a pályaalkalmasság tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg. A két tanárképzést folytató intézmény közül csak a pedagógiai főiskolákon kell a jelentkezőknek pályaalkalmassági vizsgát tenniük. A Karintiai Pedagógiai Főiskolán (Pädagogische Hochschule Kärnten) például a Bachelor-szintű tanulmányokra való alkalmasság vizsgálata magában foglalja a tanári hivatás gyakorlásához szükséges személyes alkalmasság vizsgálatát, a német nyelv szóbeli és írásbeli ismeretének tesztelését, valamint az egyes szakok számára a tantervben megfogalmazott szakmai alkalmasság (például zenei-ritmikus, testi-motorikus képességek) vizsgálatát. Az eredmények elemzése és megvitatása a felvételizővel folytatott személyes beszélgetés keretében zajlik, amelyen pszichológus is részt vesz. Az egyetemeken a művészeti szakok, illetve a mozgással, sporttal kapcsolatos szakok kivételével nem kell a jelentkezőknek bizonyítaniuk pályaalkalmasságukat (Nyikos, 2011).

A pedagógiai főiskolákon legalább hat szemeszter a képzési idő, melynek során 180 kreditet szereznek a hallgatók, majd tanulmányaik befejezése után „Bachelor of Education” (BEd) végzettséggel kezdhetik el pedagógiai tevékenységüket. Az egyetemi képzés ideje legalább 9 szemeszter. Az első négy szemeszterben a választott szakterületük tárgyait tanulják a hallgatók, majd a következő öt szemeszter során módszertani ismereteiket bővítik. Az egyetemi tanulmányok 12 hetes iskolai gyakorlattal végződnek. Az egyetemi szintű tanárképzés osztatlan jellegéből következik, hogy a végzősök egyetemi oklevelet vesznek át, és „Magister” fokozatot szereznek. A tanárjelöltek az egyetem befejezése után egyéves iskolai gyakorlaton (Unterrichtspraktikum) vesznek részt, melynek során csökkentett óraszám-ban tanítanak, és egy vezetőtanár támogatását élvezhetik, miközben pedagógiai témájú szemináriumokat látogatnak. A pedagógiai főiskolán végzett hallgatók a tanulmányaik befejezése után közvetlenül elkezdnek tanítani (Virág, 2018). A tanároknak mind szakmai szinten, mind pedig didaktikai és pedagógiai szinten korszerű ismeretekkel kell rendelkezniük, ezért elengedhetetlenül fontos feladat volt

a tanárképzés és a -továbbképzés közös koncepciójának kidolgozása (Nyikos, 2011).

A tanártovábbképzés helyzete Ausztriában a 2010 óta zajló reformot megelőző időszakban

Posch (2010) szerint az osztrák tanárképzést hosszú ideig a töredezettség jellemezte, ami nemcsak a képzés színvonalában, a tanárok fizetésében és elismertségében mutatkozott meg, hanem a tanártovábbképzésben is visszatükröződött (Mayr & Neuweg, 2009). Az 1986-os oktatási törvényben (Schulunterrichtsgesetz) meghatározott kötelezettség ellenére, mely szerint minden tanárnak élnie kell a továbbképzési kínálattal, csak az általános műveltséget nyújtó „Pflichtschule”² tanáraitól várták el, hogy évente 15 továbbképzési órát teljesítsenek (Posch, 2010).

2007 előtt a tanárok továbbképzését a pedagógiai intézetek végezték. A 2006-ban elfogadott oktatási törvény rendelkezéseinek megfelelően a pedagógiai intézeteket összevonták a pedagógiai akadémiákkal.³ Az új intézménytípus a pedagógiai főiskola⁴ elnevezést kapta, a tanárok továbbképzései azóta a pedagógiai főiskolákon folynak. Ausztriában azonban még a 2010-es évek első harmadában sem vezettek átfogó és teljes körű nyilvántartást a tanártovábbképzésekről sem a minisztériumban, sem az iskolákban, így szinte lehetetlen differenciált képet kapni a képzések fajtáiról vagy esetleges egymásra épüléséről (Virág, 2013).

Mayr és Neuweg (2009) arról számol be, hogy az ausztriai tanárok továbbképzése személyes ügy volt, ami azt jelenti, hogy a továbbképzések tartalmának és formájának a megválasztását a tanároknak bízták, akik leginkább egyéni érdeklődésük alapján választották ki a rendezvényeket. Annak kapcsán, hogy az iskola vezetése mennyiben befolyásolta a tanárok ezirányú döntését, csak kevés empirikus kutatás született. Mayr és Müller (2010) szerint az iskolai vezetők jelentős része nem sorolta alapvető tevékenységei közé a továbbképzés menedzselését, illetve, miként a Számvevőszék (Rechnungshof, 2007) anyagában olvashatjuk, csak kevés volt rálátásuk a munkatársaik továbbképzési tevékenységeire.

² Az általános műveltséget nyújtó, kötelező Pflichtschule Magyarországon az általános iskolának felel meg.

³ A főiskolai jellegű képzést nyújtó pedagógiai akadémia 1962-től 2007-ig működött Ausztriában. Ebben az intézményben folyt a Volksschule (Magyarországon az általános iskola alsó tagozata), a Hauptschule (Magyarországon az általános iskola felső tagozata) és a Sonderschule (kisegítő iskola) tanárainak képzése.

⁴ A pedagógiai főiskola az alapfokú oktatásban tanító tanárokat képezi, illetve a továbbképzések színhelye Ausztriában.

A 2010 utáni ausztriai tanártovábbképzési reformfolyamat főbb célkitűzései

A 21. század tízes éveinek elején az osztrák tanárképzési rendszer és azzal együtt a továbbképzési rendszer az átalakulás fázisában volt. A megújulás koncepciójának kidolgozását szakértői csoport végezte a kilenc tartományból álló Ausztriában. Programjukban a pedagógusképzés rendszerének rugalmasabbá tételét, a szakmai előrehaladás és felemelkedés lehetőségét, a tanári szakma felértékelődését és a szakmai továbbképzés megalapozását helyezték előtérbe. Hangsúlyozták a tartományonkénti széttagoltság megszüntetésének fontosságát, és törekedtek a keretfeltételek kialakítására (Virág, 2013).

Ebben az időben más német nyelvű országokhoz hasonlóan Ausztriában is megerősödött az az elvárás, hogy a tanártovábbképzés egyfajta közvetítő szerepet töltsön be az oktatáspolitikai és az iskola között. A reformfolyamatok egyik fő célja az volt, hogy a rendszerirányítás érdekeivel összhangban a továbbképzések főbb tartalmait központilag szabályozzák, és a továbbképzésekben részt vevő pedagógusok kompetenciáit célirányosan fejlesszék. Ettől az új koncepciótól azt remélték, hogy a reformelképzelések (például az új érettségi vizsga, az oktatási standardok bevezetése) sokkal gyorsabban és hatékonyabban valósulnak meg (Müller & Andreitz, 2019).

Az új rendszerben az illetékes minisztérium bizonyos tematikus súlypontok megjelölésével gyakorol befolyást az országos tanártovábbképzések tartalmára. Ezeket az előre meghatározott tartalmakat a tanártovábbképzési piac vezető szereplői, a pedagógiai főiskolák ajánlják fel. A pedagógiai főiskolák kapcsolatban állnak és egyeztetnek a különböző érdekcsoportokkal. A tanárok szolgálati viszonyát szabályozó 2013-as törvény (Landeslehrerdienstrechtsgesetz) kimondja, hogy a pedagógus, bármely iskolatípusban is dolgozik, 15 továbbképzési órára kötelezhető (DN, 2013). Annak kapcsán, hogy e lehetőségből hogyan lesz kötelesség, illetve milyen hatással van ez a szabályozás a pedagógusok továbbképzési tevékenységére, pillanatnyilag nem áll rendelkezésre írásos formában rögzített információ.

Az osztrák Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) 4/2009. számú, a 2010 és 2013 közötti időszakra vonatkozó körlevele, amelyet minden tartományi iskolai tanács (Landesschulrat) és minden pedagógiai főiskola rektori hivatala megkapott, már tartalmazza azokat a tematikus súlypontokat, amelyek megfelelnek a kormányprogramnak, és alátá-

masztják a szakma reformtörekvéseit. A dokumentum célkitűzései közé tartozik rövid- és középtávon a továbbképzések minőségének, tartalmának, formájának, igényorientált jellegének optimalizálása és javítása. A körlevélhez mellékelt szakmai anyagban meglehetősen kevés, ám lényeges, a kormányzati szempontokat és a szakma által meghatározott projektek szemléletét visszatükröző aspektusra fókuszálnak a szakértők (BUKK, 2009).

Az Oktatásért és Nőkért Felelős Minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Frauen) 2014-ben kiadott, a 2014–2018-as időszakra vonatkozó, 5/2014-es számú körlevele szerint a tanártovábbképzésnek lehetővé kell tennie és biztosítania kell a pedagógusok szakmai fejlődését, és támogatnia kell az iskolákban folyó oktatásfejlesztési folyamatokat. Meg kell felelnie a pedagógusok individuális igényeinek, valamint az iskolák és az oktatási rendszer innovációs követelményeinek és változásainak, egyensúlyt teremtve e területek között (BBF, 2014).

Az 5/2014-es számú körlevél az optimális határfok elérése céljából fontosnak tartja a továbbképzésekkel kapcsolatos tudományos eredmények bevonását a tervezési folyamatokba. A fókusz a csapatszempléltre és az iskolán belüli struktúrára kell helyezni, mindazonáltal támogatni kell a pedagógusok önálló, tanulói közösségekben és hálózatokban megvalósuló tanulását is. A képzésért felelős valamennyi félnek (pedagógiai főiskolák, tartományi iskolatanácsok, minisztérium), helyi szinten az iskoláknak, regionális szinten a tartományoknak és országos szinten a kijelölt felelős személyeknek együtt kell működniük (BBF, 2014).

Az 1. táblázatban összefoglaljuk a 2010-től 2013-ig és a 2014-től 2018-ig terjedő időszak oktatáspolitikai célkitűzéseit:

A 2010–2013-as időszakra vonatkozó minisztériumi rendeletben megfogalmazott célkitűzések (BUKK, 2009)	A 2014–2018-as időszakra vonatkozó minisztériumi rendeletben megfogalmazott célkitűzések (BBF, 2014)
az Új Középiskola (Neue Mittelschule) ⁵	az Új Középiskola (Neue Mittelschule) fejlődésének nyomon követése
szakmai orientáció és képzési tanácsadás a képzési standard megvalósítása kompetenciaorientált oktatás keretében	a szakmai és képzési út orientációja képzési standard és <i>annak továbbfejlesztése</i>
nyelvi sokszínűség, többnyelvűség, interkulturális tanulás	<i>átfogó nyelvi fejlesztés minden korcsoportban</i> (különösen az általános iskolában); nyelvi sokszínűség, többnyelvűség, interkulturalitás, <i>nemzetköziesítés</i>
politikai képzés, demokráciára nevelés	politikai képzés, demokráciára nevelés (a fiatalok felkészítése a társadalmi és a politikai életre) inkluzív oktatás minden képzési területen és minden iskolatípusban
erőszakprevenció/konfliktuskezelés	szabadidőpedagógia az egésznapos iskolákban (sport- és mozgásorientált irány; egészségesség-kreativitás támogatás)
iskolai menedzsment, Leadership (<i>több iskolai autonómia</i>)	kompetenciaorientált oktatás minden korcsoportban; az alapkompenciák közvetítése (különösen az alapszintű olvasás, írás és számolás terén)
standardizált, új érettségi vizsga	<i>iskolai menedzsment – a vezetők képzése a minőségbiztosítás érdekében; iskola- és oktatásfejlesztés; eredménytudatosság</i> standardizált és <i>kompetenciaorientált</i> érettségi és <i>diploma</i> (vizsga) mozgás és sport mint az iskolai hétköznapok állandó kísérője

1. táblázat: Oktatáspolitikai célkitűzések a 2010-től 2013-ig és a 2014-től 2018-ig terjedő időszakban⁶

⁵ A képzési reform keretében az általános képzést nyújtó Hauptschule (Magyarországon az általános iskola felső tagozata) fokozatosan felváltotta a Neue Mittelschule (Új Középiskola).

⁶ A dőlt betűvel kiemelt szövegrészek a két vizsgált időszak oktatáspolitikai célkitűzései közötti különbségeket szemléltetik.

A 2. táblázat összefoglalja a 2010-től 2013-ig és a 2014-től 2018-ig terjedő időszakra vonatkozó minisztériumi elképzeléseket az oktatáspolitikai célkitűzések elérése érdekében a tanártovábbképzések keretein belül fejlesztendő kompetenciákról:

A 2010–2013-as időszakra vonatkozó minisztériumi rendeletben felsorolt kompetenciák	A 2014–2017-es időszakra vonatkozó minisztériumi rendeletben felsorolt kompetenciák
tanári professzionalizáció	tanári professzionalizáció
individuális bánásmód, differenciálás	<i>közvetítő, diagnosztizáló és fejlesztő kompetencia az individuális bánásmód, a differenciálás és a tehetség gondozás megvalósítása érdekében</i>
gender kompetencia az IT pedagógiai és didaktikai alkalmazása médiakompetencia	az elektronikus médiumok pedagógiai és didaktikai bevezetése az oktatásba
egészségre törekvő, kreatív tanulási kultúra az iskolában	<i>pedagógiai segítő és tanácsadói kompetencia (például tanulási design, tanulássegítés, mentorálás)</i>

2. táblázat: Az oktatáspolitikai célkitűzések elérése érdekében fejlesztendő pedagógus kompetenciák⁷

A 2. táblázatból kitűnik, hogy a 2014–2017-es időszakban a főbb kompetenciák között új elemként szerepel a közvetítő, a diagnosztizáló és a fejlesztő kompetencia a tehetség gondozás megvalósítása érdekében. Ugyancsak új elemnek tekinthető, hogy a tanulássegítés kapcsán a pedagógiai segítő és tanácsadói kompetenciát helyezik előtérbe a szakemberek. Látható továbbá, hogy a 2010–2013-as időszakban kiemelten kezelt gender kompetenciának a 2014–2017-es időszakban már nem szentelnek figyelmet az oktatáspolitikai szakértők.

A fentebb felsorolt oktatáspolitikai célkitűzések és fejlesztendő pedagógusi kompetenciák tükröződnek a 2017. június 28-án elfogadott és 2017. szeptember 15-én közzétett, 5800 osztrák iskolát érintő oktatási reformban, amely az iskolák szabadságát, a rendszer átláthatóságát és modellrégiók létrehozását tüzte zászlajára az egységes iskoláért. Az Oktatási, Tudományos és Kutatási Minisztérium (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung) honlapján 2017-ben publikált tájékoztató anyag leszögezi: a tanulók különböző erősségekkel, tehetséggel és igényekkel vannak jelen a közoktatásban – minden gyermek és minden

⁷ A dőlt betűvel kiemelt szövegrészek a két vizsgált időszak közötti különbségeket szemléltetik a fejlesztendő pedagógus kompetenciák szempontjából.

iskolai közösség egyedi. Az iskolarendszernek meg kell felelnie ezeknek az eltérő követelményeknek és igényeknek. Ez csak akkor sikerülhet, ha a pedagógusok és az iskolák igazgatói nagyobb szabadsággal rendelkeznek. Mindemellett gondos minőségellenőrzésre van szükség, hogy a legjobb képzést nyújtsák a tanulóknak. Ezt az oktatás szisztematikus monitorizálásával és az iskolák külső értékelésével kell biztosítani egy egységes minőségbiztosítási keretrendszerben. Az oktatási reform céljai az alábbiakban foglalhatók össze:

- maximális pedagógiai mozgásszabadság,
- innovatív képzési kínálat kialakítása az egyes oktatási intézményekben (egyidejű tervezés- és forrásbiztosítás mellett),
- regionális képzési koncepciók lehetővé tétele, melyekben az iskolai profi-
lok egymáshoz illeszthetők, és ily módon optimálisan megvalósítható az
intézmények közötti átjárhatóság a tanulók számára,
- *az iskolaigazgatók magas színvonalú képzése, az igényekhez igazodó, auto-
nóm, az oktatási intézményekben megvalósuló tanártovábbképzések,*
- célirányos minőségfejlesztés jobb minőségmenedzsmenttel és egységes
oktatásellenőrzéssel (BBWF, 2017).

A fenti elemzés alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatáspolitikai az elmúlt év-
tizedben az egységes oktatási célok és az egységes kompetenciafejlesztés megva-
lósulásának érdekében központi irányításra törekszik, ugyanakkor – miként a
dőlt betűvel kiemelt szövegrészből is kitűnik – kifejezésre juttatja az iskolai auto-
nómia kiszélesítésére irányuló szándékát is.

Míg a reformot megelőző időszakban az iskolai vezetők nem tekintették alap-
vető feladatuknak a továbbképzések menedzselését, a 2017-es oktatási reform fő
célkitűzéseinek egyike az iskolaigazgatók magas szintű képzése, ami hozzájárul-
hat a tanárok továbbképzésének iskolán belüli, összehangolt menedzseléséhez: az
igények pontos feltárásához, megfogalmazásához és a lehetőségek megteremtésé-
hez. Az oktatási reformról szóló törvény 2017-ben módosított 34. cikkelyében ol-
vasható 32. paragrafus 5. bekezdéséhez hozzákapcsolt 6. bekezdés már rendelke-
zik arról, hogy az iskola vezetésének minden tanárral rendszeresen, egyenként
vagy kis csoportokban egyeztetnie kell a következő három év egyéni továbbkép-
zési tervét. A beszélgetés tartalmát írásban kell rögzíteni, és a dokumentumot
mind az iskola vezetésének, mind pedig a pedagógusnak alá kell írnia (BRG, 2017).
E rendelet harmonizálhatja és átláthatóbbá teheti a tanártovábbképzésben zajló
folyamatokat.

A 2010 utáni osztrák tanártovábbképzési reformfolyamatra reflektáló kutatások

A tanártovábbképzés reformcélkitűzéseinek tükrében megállapíthatjuk, hogy a 2010-es években Ausztriában szemléletbeli fejlődés figyelhető meg a tanártovábbképzés terén. A továbbképzési gyakorlat differenciáltabbá vált: elmozdulás történt a hosszú távra tervezett, folyamatkísérő, kooperatív, szituatív, valamint probléma- és igényorientált továbbképzés irányába, és az elméletalkotás terén is érzékelhető előrelépés (Fussangel, Rümp & Gräsel, 2016 idézi Müller et al., 2019). Fejlődésről számol be Müller és Andreitz (2019) tanulmánya is, melyben az osztrák tanártovábbképzés jelene és jövője kerül górcső alá. A továbbképzések reformjának fő célja, hogy minden pedagógusnak lehetősége legyen az új kihívásokkal való könnyebb megküzdés érdekében a célirányos kompetenciák megszerzésére. Müller és Andreitz (2019) szerint 2013 után egyre inkább megerősödött az a tendencia, hogy a képzésekért, és így a tanártovábbképzésért is felelős minisztérium tartalmilag is irányítása alá vonja a tanártovábbképzést, hogy a széttagoltság megszüntetése érdekében többek között célirányos kompetenciák megszerzését tegye lehetővé a rendszer zavartalan működése érdekében. A pedagógiai főiskolák feladata a közvetítés a minisztérium által meghatározott tartalmak és a különböző érdekcsoportok által megfogalmazott tartalmi elvárások között. A kevés rendelkezésre álló adat tükrében azonban most még nehéz megítélni, hogyan működnek ezek az irányítási folyamatok.

Müller és munkatársai (2019) egy, a tanártovábbképzés keretfeltételeire, a továbbképzésekkel kapcsolatban megfogalmazott igényekre, a kínálatra, a formai és tartalmi aspektusokra, a minőségre, az aktuális trendekre és a tanártovábbképzés hatékonyságára reflektáló kutatási beszámolóban az osztrák tanártovábbképzési gyakorlat kritikus elemzésére vállalkoznak.⁸ Megállapítják, hogy az utóbbi években felszínre törő optimizmus ellenére e terület továbbra is alulreprezentált a pedagóguskutatás területén, és a szisztematikus értékelés, valamint a képzések dokumentációja továbbra sem megfelelő. A tanulmány szerzői egy jól strukturált, nyilvánosan is elérhető adatbázis létrehozását sürgetik.

⁸ A szerzők kutatási beszámolójukban a *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung* (LFWB) gyűjtőfogalmat használják, de fontosnak tartják az e kifejezésben rejlő két fogalom közötti különbségtételt a német nyelvben. A két fogalom közötti alapvető különbség, hogy míg a *Fortbildung* a szakmai kompetenciák fejlesztését és az adott funkció keretein belüli kvalifikációt szolgálja, a *Weiterbildung* új funkciók betöltésére tesz képessé (például vezetői funkció, iskolakönyvtárosi munkakör, oktatásfejlesztői funkció). Mivel maguk a szerzők is kiemelik, hogy e két terület elkülönítése a gyakorlatban nem mindig történik meg, tanulmányunkban következetesen a tanártovábbképzés szót használjuk a német *Lehrerfort- und Weiterbildung* kifejezésére.

A rendelkezésre álló kutatási eredményeket kiegészítendő, a szerzők 2018 tavaszán online írásbeli kikérdezést kezdeményeztek a pedagógiai főiskolákon, melynek keretében az alábbi aspektusokat vizsgálták: 1. az egyes intézmények erősségei és gyenge pontjai, 2. formai (szervezeti struktúra) és tematikus trendek, 3. a keresleti oldal igényei, 4. példák a jó gyakorlatra, 5. értékelés és minőségmenedzsment, 6. továbbképzési tartalmak és innovációk, 7. a tudástranszfer gátló és támogató tényezői, 8. közép- és hosszútávú hatások, 9. kihívások. Minisztériumi engedéllyel feldolgozták a PH-Online⁹ információmenedzsment rendszerének 2015/2016-os tanévre vonatkozó adatait is. A kiértékelés során elemezték és kategorizálták az intézmények által felkínált továbbképzési tartalmakat, valamint megvizsgálták, milyen mértékben használták ki az osztrák tanárok a lehetőségeket. A kereslet-kínálat viszonyának elemzése mellett választ kerestek arra, hogy milyen vélemények fogalmazódtak meg az egyes továbbképzések időtartamáról, illetve milyen továbbképzési szerveződési formák azonosíthatók (Müller et al., 2019).

A 2015/2016-os tanévre, a tanártovábbképzéseken felkínált tartalmakra vonatkozó, a PH-Online-ból merített adatok vizsgálata során Müller és munkatársai (2019) a kategóriák egyértelmű elkülönítésére törekedtek. Megállapították, hogy az általuk felállított kategóriák közül a szaktárgyi képzés, az oktatás (módszerek, didaktika, reformpedagógia, új tanulási kultúrák stb.) és az általános pedagógiai témák (tanári szakmai fejlődés, általános pedagógiai kompetenciák) voltak a pedagógus-továbbképzés leggyakoribb témái. Ugyancsak magas gyakoriságot mutattak még a következő tartalmi kategóriák: kompetencia, teljesítménymérés, iskolai menedzsment, személyiségfejlesztés. Viszonylag kevés tanártovábbképzés foglalkozott az iskolai könyvtár, a biztonság és a kutatómódszertan témakörével. A képzések közül a legmagasabb lemondási arány a kutatómódszertan (24%), a szociálpedagógia (22,7%), a művészet és a kreatív tevékenységek (22,5%) területén volt. Legkevesebben a szaktárgyi továbbképzéseket mondták le (9,2%). A lemondások okai ismeretlenek (Müller et al., 2019).

A továbbképzések 75-90%-a a minisztérium által előirányzott témakörökben valósult meg, a többi témát a pedagógiai főiskolák határozták meg az iskolákkal, valamint a tartományi és regionális szervekkel történt egyeztetések során (Müller et al., 2019).

⁹ A PH-Online a pedagógiai főiskolák adatbankja, melyben a képzési és továbbképzési kínálatot dokumentálják, és melyet a pedagógiai főiskolák használnak.

A rendezvények formáját tekintve öt típus különböztethető meg (Müller et al., 2019):

- országos és regionális szintű standard kínálat a legkülönbözőbb témákban,
- belső (iskolai) képzések, melyeken speciális, az iskola szempontjából releváns témákat dolgoznak fel,
- több iskola számára felkínált specifikus témák feldolgozása egy adott iskolában,
- főiskolai, egyetemi kurzusok,
- kutatói, fejlesztői projekteknél való részvétel.

Müller és munkatársai (2019) vizsgálódásainak tanulságai szerint Ausztriában a 2015/2016-os tanévben leggyakrabban pedagógiai főiskolákhoz kapcsolódó, regionális rendezvényeket valósítottak meg, a kurzusoknak majdnem a fele ebbe a csoportba sorolható. A rendezvényeknek alig 2%-a valósult meg online formában. Ebben az összefüggésben említhető meg egy, a Felső-Ausztriai Pedagógiai Főiskolán végzett kérdőíves kutatás, melyből kiderül, hogy a megkérdezettek 70%-a egyáltalán nem vagy csak kevéssé tartja fontosnak az elektronikus platformokon való kommunikációt (Nachbauer, Weber & Kemethofer, 2018 idézi Müller et al., 2019).¹⁰

Nachbauer és munkatársai (2018 idézi Müller et al., 2019) a továbbképzések időtartamára vonatkozó vizsgálatainak tanúsága szerint a kérdőívben felsorolt lehetőségek közül a félnapos rendezvényt a megkérdezettek 83%-a, az egynapos továbbképzést a megkérdezettek 76%-a választaná. Ezzel szemben a két- vagy háromnapos kurzust 45,9%, a két-három fél- vagy egész napos rendezvényt 50% látogatná. (Minden válaszadó több, számára elfogadható lehetőséget is jelölhetett.) Lipowsky (2014) úgy véli, a továbbképzések időtartama fontos kérdés, hiszen a rövid továbbképzések nem alkalmasak a nehezen megváltoztatható kompetenciák fejlesztésére, mindazonáltal az időtartam szükséges, de nem elégséges hatékonysági tényező.

A magas színvonalon megvalósuló tanártovábbképzés egyik jó példája a Felső-Ausztriai Pedagógiai Főiskola tanártovábbképzési struktúrája. Az intézmény kötelező és választható modulok kombinációjából álló továbbképzési kínálata megfelel a tanárok igényeinek, hiszen egyénileg választhatnak témákat és rendezvényeket, anélkül, hogy azonnal el kellene köteleződniük hosszú távra, mindazonáltal az el-

¹⁰ A Nachbauer, Weber és Kemethofer (2018) által készített, nem publikált kutatási anyag az iskolaigazgatók és a tanárok körében végzett kikérdezés eredményeiről számol be (Nachbauer, Weber & Kemethofer, 2018). Bedarfsanalyse für die Lehrerfortbildung in Oberösterreich 2014. Eine Befragung von Schulleitungen und Lehrer/innen aus Pflichtschulen. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

mélyülés lehetősége is biztosított számukra. Az egy téma köré szerveződő továbbképzések hosszabb ideig tartanak, ami lehetővé teszi az input, a próba és a reflexiós fázis váltakozását, valamint a visszacsatolást és a tanárok közötti kommunikációt (Müller et al., 2019).

Az alábbi táblázat ennek a fent leírt tanárképzési koncepciónak a tipikus struktúráját mutatja be.

A továbbképzés oktatási szakaszainak elnevezései	A továbbképzés oktatási szakaszainak tevékenységi körei
Bázismodul (16 oktatási egység) ¹¹	A résztvevők bepillantást nyernek a különböző perspektívákat ötvöző központi témába. E modult külön kurzusként vagy a teljes képzés részeként is választhatják a résztvevők.
Választható modul – elmélyülés (65 oktatási egység):	A résztvevők egyénileg választhatnak a továbbképzési kínálatból a központi témához illeszkedő kurzusok közül.
Reflexiós modul (4 oktatási egység)	A résztvevők műhelymunka formájában megbeszélik a különböző rendezvényeken szerzett ismereteket, és reflektálnak a tanári hétköznapi kapcsolatok levonható konzekvenciáira.
Dokumentáció	A résztvevők dokumentálják ötleteiket és tapasztalataikat a megszerzett tudás iskolai hétköznapi történet átültetésével kapcsolatban, valamint reflektálnak felismeréseikre.
Záró beszélgetés (2 oktatási egység)	A résztvevők egy záró tanácsadói beszélgetés keretében a kurzus vezetőivel megvitatják az oktatásfejlesztéssel kapcsolatban felmerülő ötleteket.
Zárórendezvény (2 oktatási egység):	A kurzus a felismerések prezentálásával és megbeszélésével zárul.

3. táblázat: A Felső-Ausztriai Pedagógiai Főiskola továbbképzési sémája

A Felső-Ausztriai Pedagógiai Főiskolán az alábbi témakörökben szerezhető tanúsítvány: képzési „hidak” építése (az óvodából az iskolába történő átmenet megkönnyítésére); nyelvi képzés és többnyelvűség; önismeret és szociális kompetencia az együttélés kultúrájának fejlesztéséért, pedagógiai diagnosztika (Müller et al., 2019).

A minőségbiztosítás szempontjából az online kikérdezésben részt vevő mind a tizenegy pedagógiai főiskola a résztvevők értékelését és a visszajelzését tartja a legfontosabbnak (melynek fajtái: kérdőív, online kérdőív, interjú). Ugyanakkor a kutatásból az is kiderült, hogy a vizsgálat során e szempontból nyert információk meglehetősen heterogének.

¹¹ Az 1985-ös Oktatási Törvény (BgbI. Nr. 77/1985) tanítási időről szóló 4. § szerint egy oktatási egységnek 50 percig kell tartania. A 2017-ben elfogadott oktatási törvény célszerűségi és szervezési okokból lehetővé teszi az iskolaigazgatók számára, hogy a tanórák időtartamát a pedagógiai koncepciónak megfelelően csökkentsék vagy növeljék.

A kutatásban részt vevő tizenegy pedagógiai főiskola közül három pedagógiai főiskolán minden képzés értékelése megtörtént. Egy pedagógiai főiskola a szemeszterenként felkínált rendezvényeknek legalább 50%-át értékelte, ugyanakkor két pedagógiai főiskola csak néhány kiválasztott rendezvényt értékelt, míg öt pedagógiai főiskola nem adott meg adatokat. Négy pedagógiai főiskola egyértelműen kifejezésre juttatta, hogy az értékelés eredményeit beépíti a későbbi tervezési folyamatokba, és késznek mutatkozik a következtetések levonására. Öt pedagógiai főiskola nyíltan megfogalmazta, hogy a résztvevők értékelése és a visszajelzése mellett a kínálat bővítését és tervezését ideális esetben az iskolákkal és/vagy az iskolafelügyelettel együtt történő tervezés, vagy akár egy nagyobb kerettséghez való alkalmazkodás is befolyásolja (Müller et al., 2019).

Bár a pedagógiai főiskolák rendezvényeiről alkotott vélemények konkrét eredményei nem elérhetők, néhány, a fentebb említett online kikérdezés során a pedagógiai főiskolákról érkezett, nem publikált dokumentumból az derül ki, hogy a résztvevők túlnyomórészt nagyon elégedettek vagy elégedettek voltak a továbbképzések általános minőségével, az időmenedzsmenttel, a képzők kompetenciájával, az infrastruktúrával és különösen a kollégák közötti kooperatív tapasztalatcsere lehetőségével. A résztvevők akkor tekintették sikeresnek a továbbképzéseket, ha konkrét módszertani, didaktikai tanácsokat kaptak, vagy jól hasznosítható anyagok, koncepciók birtokába jutottak, valamint lehetőségük volt saját személyiségük fejlesztésére (Müller et al., 2019). A résztvevők szubjektív visszajelzésein kívül kevés további adat áll rendelkezésre a tanárképzések hatékonyságát illetően (Andreitz et al., 2017; Zehetmeier, 2017).

Az online kutatásban részt vevő főiskolák egy része a jövőben kikerülhetetlen feladatnak és fontos kihívásnak tartja a képzési tartalmak iskolai gyakorlatba történő átültetését és ennek kutatását. Míg a megkérdezettek a tudás hasznosulásának biztosítékát többnyire a keretfeltételek javításában, a rendezvények koncepciójának folyamatos fejlesztésében, különösen a reflexiós és a kísérő transzferfázisok beépítésében látják, egy esetben azt fogalmazzák meg, hogy a továbbképzéseken megszerzett tudás iskolai környezetbe történő átültetése a tanár, az iskolavezetés, illetve a hivatalos szervek felelőssége (Müller et al., 2019).

Az osztrák oktatási rendszer még napjainkban is folyó átalakítása – például az iskolai autonómia erősítése miatt is – azt vonhatja maga után, hogy a jövőben az iskolák vezetői intenzívebb hatást gyakorolnak a pedagógusok továbbképzésekkel kapcsolatos döntéseire (Müller & Andreitz, 2019). Ez azt is jelenti ugyanakkor,

hogy a tanárok személyes érdeklődésének tiszteletben tartása mellett fontos kialakítani egy olyan szakmafelfogást, mely szerint a tanárnak nemcsak a saját oktatási tevékenységéért és önmagáért kell felelősséget vállalnia, hanem az iskoláért is, ahol dolgozik.

A magyarországi gyakorlat számára fontos tanulságok

Ebben a fejezetben a magyar tanártovábbképzési gyakorlat számára is hasznosítható tanulságokat foglaljuk össze. Hangsúlyozzuk a pedagógiai főiskolák szerepét a minisztérium és a különböző érdekcsoportok közötti közvetítésben, majd rávilágítunk, milyen elképzelések mentén kívánják az osztrák oktatáspolitikai szakértők élő, dinamikus rendszerré alakítani a tanártovábbképzést. Kiemeljük azokat a pedagógus kompetenciákat, amelyek fejlesztésére külön hangsúlyt fektet az osztrák oktatáspolitikai. Figyelemreméltó tényként említjük továbbá, hogy a reformfolyamatokat irányító szakemberek a továbbképzésekkel kapcsolatos tudományos eredményeknek rendkívül fontos szerepet szánnak.

Ausztriában a 2010-es években zajló reformfolyamat során a tanártovábbképzésért is felelős minisztérium tartalmilag is irányítása alá vonta a tanártovábbképzést, hogy célirányos kompetenciák megszerzését tegye lehetővé a rendszer zavartalan működése érdekében. *A pedagógiai főiskolák mint a továbbképzési piac vezető szereplői közvetítenek a minisztérium által meghatározott tartalmak és a különböző érdekcsoportok által megfogalmazott tartalmi elvárások között.* Ausztriában felismerték, hogy *a tanártovábbképzések nemcsak a reform keretében bevezetett új programok, képzési standardok megvalósulásában játszhatnak fontos szerepet, hanem azok továbbfejlesztésében is, amennyiben a tanártovábbképzés olyan élő, dinamikus működő rendszer, amely az egyensúly elvének értelmében nem pusztán felsőbb döntések végrehajtására törekszik, hanem autonóm, professzionális vezetői csapat által irányított oktatási intézmények szakmai, fejlesztési igényeinek a szolgálatát is célul tűzi ki.*

Az oktatáspolitikai külön hangsúlyt fektet arra, hogy *az individuális bánásmód, a differenciálás és a tehetséggondozás érdekében a továbbképzések résztvevői közvetítő, diagnosztizáló, fejlesztő kompetenciákat sajátítsanak el, és képessé váljanak a tanulás segítésére és a mentorálásra.* Az egyéni bánásmód, a differenciálás és a tehetséggondozás terén elvárt eredmények eléréséhez hozzájárul az iskolai autonómia kiszélesítése és a vezetőknek e folyamat kísérésére történő színvonalas felkészítése.

Az optimális hatásfok elérése céljából a reformfolyamatokat irányító szakemberek *kiemelt szerepet szánnak a továbbképzésekkel kapcsolatos tudományos eredményeknek*. Ha a vizsgálódások fókuszát az individuális és az intézményi előfeltételek, a kereslet és a kínálat összeegyeztethetőségének lehetőségére, valamint az eredmények értékelésére helyezik, akkor a kutatásokból nyert információk nemcsak a tanártovábbképzések tartalmi és módszertani tervezése során válnak használhatóvá, hanem az alapkutatás szempontjából is fontosak lehetnek. Mindez természetesen akkor valósulhat meg, ha a továbbképzések dokumentációja egy jól strukturált, nyilvános adatbázis létrehozása révén elérhetővé válik a kutatók számára.

Összegzés

Jóllehet az utóbbi években Ausztriában valóban érzékelhető a trendváltás, a tanártovábbképzés fejlesztése terén még mindig az egyik legnagyobb kihívásnak tűnik a probléma- és folyamatorientált, kooperatív, szituatív, valamint hosszú távú programok kimunkálása, melyek több tanítási egységből állnak, és a tanárok gyakorlati tevékenységét helyezik a tanári szakmai fejlesztés fókuszába.

Általánosságban elmondható, hogy a tanártovábbképzések témái valóban a napjainkban releváns területeket érintik: szaktudományos, didaktikai témákat, illetve a digitális tanulási technológiákhoz, az iskolai fejlesztés és az iskolamenedzsment területéhez kapcsolódó tartalmakat kínálnak.

A tanártovábbképzés jelenét és jövőjét vizsgáló tanulmányában Müller és Andreitz (2019) a 2010 óta tetten érhető változások ellenére arra hívja fel a figyelmet, hogy Ausztriában még mindig hiányzik az oktatási rendszer hosszú távú koncepciója, átfogó mesterterve, és ez pillanatnyilag jelentős mértékben befolyásolja a tanártovábbképzés mozgásterét is.

Irodalom

Andreitz, I., Müller, F. CH. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (Eds.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/ innenfortbildung* (pp. 103–118). StudienVerlag.

- BRG (2017). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 138. Bundesgesetz: Bildungsreformgesetz 2017. Änderung des Landeslehrerdienstrechtsgesetzes. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdf (2020. 06. 22.)
- BUKK (2009). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2010–2013 an den Pädagogischen Hochschulen. Rundschreiben Nr. 22/2009. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2009_22.html (2020. 07. 04.)
- BBF (2014). Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014): Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014–2018 an den Pädagogischen Hochschulen. Rundschreiben Nr. 5/2014. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_05.html (2020. 07. 05.)
- BBWF (2017). Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BBWF) (2017): Bildungsreform 2017. Freiheit für die Schulen, Transparenz fürs System, Modellregionen für die gemeinsame Schule. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html> (2020. 07. 13.)
- DN (2013). Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (542/ME (XXIV. GP) www.parlament.gv.at (2020. 07. 11.)
- Fischer, S. (2017). Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz. (German), *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(3), 241–259. DOI: 10.1007/s40955-017-0101-5
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 361–384), Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92245-4
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule* (109/1), 9–27. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102118&uid=frei (2020. 04. 20.)
- Jaschke, Z. (2016). Wirksamkeitsvermutungen in Bezug auf das Unterrichtshandeln bei Absolventen einer allgemeinpädagogischen Lehrerfortbildung. Eingegangen: 2. Februar 2016 / Angenommen: 10. Mai 2016 / Online publiziert: 9. Juni 2016 © The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access. *ZFW* DOI 10.1007/s40955-016-0055-z

- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (pp. 511–541). Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In Specht, W. (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (pp. 99–120). Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2009-06-16_NBB-Band2.pdf (2020. 07. 01.)
- Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In Schmich, J. & Schreiner, C. (Eds.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010)* (pp. 11–25). Leykam. https://www.researchgate.net/publication/287640788_Wovon_hangt_es_ab_wie_und_wieviel_sich_Lehrerinnen_und_Lehrer_fortbilden (2020. 07. 19.)
- Müller, F. H. & Andreatz, I. (2019). Gegenwart und Zukunft der LehrerInnenfortbildung in Österreich – ein kurzer Abriss. In Kastner, M., Donlic, J., Hanfstingl, B. & Jaksche-Hoffman, E. (Eds.), (2019), *Lernprozesse über die Lebensspanne Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (pp. 53–67). Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.2307/j.ctvpbnq3n.6
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreatz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Leykam. DOI: 10.17888/nbb2018-1.2 Version 2 99-142 (2020. 04. 19.)
- Nyikos, M. (2011). Tanárképzés és a tanári pálya Ausztriában. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés* (pp. 207-226). Líceum Kiadó.
- Rechnungshof (2007). Lehrerfortbildung (Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur). In Rechnungshof (Ed.), *Bericht des Rechnungshofes (Reihe Bund 2007/04, Band 4 – Wiedervorlage von Bund 2006/01, 2006/03, 2006/05 (71–94))*. Wien. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home_1/home_2/Taetigkeitsbericht_2006.pdf (2020. 07. 01.)
- Rechnungshof (2017). Bericht des Rechnungshofes. Lehrpersonenfort- und -weiterbildung. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Bund_Lehrpersonen_und_weiterbildung_2017_02_1.pdf (2020. 04. 19.)

SchUG (1986). Schulunterrichtsgesetz.

[http://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_\(SchUG\)_Langversion.html](http://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_(SchUG)_Langversion.html)
(2020. 07. 19.)

Virág, I. (2013). Tanártovábbképzés Ausztriában. In Falus, I. (Ed.), *Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés* (pp. 137–171). Líceum Kiadó.

Virág, I. (2018). A tanári pálya Ausztriában. In Ugrai J. & Virág, I. (Eds.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae Tom. XLI. Sectio Paedagogica. Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* (pp. 111–136.). Líceum Kiadó.

Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (Eds.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (pp. 80–102). Studien Verlag.

Zehetmeier, S. (2019). Nachhaltige Wirkungen von Innovationen in der LehrerInnenfortbildung. In Kastner, M., Donlic, J., Hanfstingl, B. & Jaksche-Hoffman, E. (Eds.), *Lernprozesse über die Lebensspanne Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern.* (pp. 37–53). Verlag Barbara Budrich.

DOI: 10.2307/j.ctvpbnq3n.5

In-service Teacher Education in Austria in the 2010s

The present paper aims at exploring the state of teachers' in-service professional development in Austria with respect to its reform in the 2010s. Through analysing primary sources, the study investigates in detail the training policy objectives and the targeted competences as compiled by professionals responsible for the reform processes. The content and form of the training courses realised in the designated period, the methods of quality assurance and the problems which still need to be resolved are discussed in the part based on the findings of secondary sources, which reflect on the reform of teachers' in-service professional development.

Keywords: *Austria, teachers' in-service professional development, the reform of teachers' in-service professional development*

Műhelyek, tanuló közösségek

„Üdv a fedélzeten” – A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja

Dósa Katalin¹ – Tóth Katalin² – Sebestyén Lilla Anna³

¹Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásmódszertani Központ vezetője
dosa.katalin@uni-bge.hu

²Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásmódszertani Központ, ügyvivő szakértője
toth.katalin@uni-bge.hu

³Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásmódszertani Központ, ügyvivő szakértője
sebestyen.lilla@uni-bge.hu

A felsőoktatásban megjelenő változásokra reagálva a Budapesti Gazdasági Egyetemen létrehoztunk egy, a belépő oktatók számára kialakított programot, amelyben mentorált-szakmai mentor-oktatásfejlesztő triádok dolgoznak együtt egy teljes féléven át. Az Üdv a fedélzeten elnevezésű program kerete az EPIC-modellre, az oktatói fejlődési modellre és a mentorálási szakirodalomra épít, elemei pedig nemzetközi gyakorlati példák helyi kontextusba való átültetésével kerültek kialakításra. A program háttere, szerkezete és eddigi tapasztalataink bemutatása után megfogalmazunk a magyar felsőoktatás számára megfontolandó tanulságokat, kijelölünk fontos kihívásokat, és kitérünk jövőbeni terveinkre is.

Kulcsszavak: felsőoktatás, mentorálás, SGID, oktatásfejlesztés, szocializáció

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03

Napjainkban a felsőoktatás eredményessége jórészt azon múlik, hogy elismert, motivált, kiváló szakmai kvalitású oktatói, kutatói és az oktatást közvetlenül segítő dolgozói vannak-e. Ebből kifolyólag az egyetemi oktatók támogatása és módszertani fejlesztése kiemelten fontos terület, hiszen csak megfelelő szakmai és módszertani felkészültség birtokában várható tőlük, hogy intenzívvé tegyék a tanulást hallgatóik számára, ezzel közvetlenül is meghatározva az oktatás minőségét. Az oktatók fejlesztésének egyik lényegi pontja a belépő oktatók friss, hallgatóközpontról pedagógiai módszerekre történő szocializációja. Ennek megvalósításához a Budapesti Gazdasági Egyetemen létrehoztunk egy új, nemzetközi modellekre építő mentorálási rendszert belépő oktatóinknak, melynek során oktatásfejlesztőink szakmai mentorokkal karöltve kísérik végig belépő oktatóinkat az első tanítási félévükön.

Miért kell mentorálni?

A mentorálás gyökerei több ezer évre nyúlnak vissza az emberiség történelmében, amit számos írásos emlék is bizonyít. A mentor mint kifejezés már Homérosz Odüsszeiájában is feltűnik, ahol a főszereplő gyermekét egy „mentor” (Mentór) védelmére bízta. A tudomány és a művészetek területén számos mentorról és mentorálttal találkozhatunk: Szókratész és Platón, Nagy Sándor és Arisztotelész, Leonardo és Verocchio, Haydn és Beethoven, Freud és Jung és még sorolhatnánk.

Ma már a mentorálás minden területen fontos támogatási forma. Braun szerint ennek többek között az az oka, hogy a fiatalok egyre inkább igénylik a szuverenitást, ezért a problémák feldolgozásának hatékony módja a személyes segítségnyújtás lett (Braun, 2008).

A mentorálás fogalmát sokan sokféleképpen definiálták: Kram például a mentorálást olyan tevékenységek készletének tekintette, amelybe beletartozik a tanítás, a pártfogás, a támogatás, és amelyeket egy magas szintű vezető nyújt a mentoráltjai számára. Véleménye szerint a mentor a karriertámogatáson túl a pszichoszociális fejlődésben is szerepet vállal (Kram, 1985). Russel és Adams (1997) leírása alapján a mentorálás egy, az erős személyek között lezajló cserefolyamat, amely egy szenior, tapasztalt kolléga és egy junior munkatárs között megy végbe. Bell (2002) szerint a mentor tanító, vezető, akinek segítségével a mentorált képességeit és tudását minél szélesebben kiterjesztheti és fejlesztheti. Hobson úgy gondolta, hogy a mentori tevékenység „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált tanár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedést.” (Hobson et al., 2009).

Az elmúlt 20 évben a mentorálás az oktatás területén is egyre szélesebb körben terjedt el. A közoktatásban szabályozott és támogatott rendszer keretében találkozhatunk hátrányos helyzetű vagy tehetséges tanulók mentorálásával, illetve pályakezdő tanárok kollegiális mentorálásával is. A felsőoktatásban eddig leginkább a hallgatók tehetséggondozása mellett a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mentorálása jelent meg.

A felsőoktatást érintő változások mára elengedhetetlenné tették a tanulási folyamat támogatásának tudatosabb tervezését, a módszertani megújulást az oktatók esetében is. Épp úgy, ahogy a pedagóguspályán, a szakmai tanulás az alapja a módszertanilag felkészültségnek. A kezdő oktató tele van kétellyel, ismerkedik az

új szereppel, a hallgatókkal, a kollégákkal. Nehezíti ezt a helyzetet a sokszor ki-
mondatlan, de mégis általánosan elfogadott közhiedelem, hogy egy egyetemi ok-
tatónak az a legfontosabb tulajdonsága, hogy jó kutató és jó szakember legyen, ta-
nítani meg úgyis mindenki tud. Az egyetemen viszont központi fontosságúvá vá-
lik a szakma művelése helyett a szakma *tanítása*, ami a legtöbb belépő oktató
számára új terület. Ennek megfelelően a legtöbb belépő oktató nagy kihívásokkal
találja szembe magát: az első tanítási éveket leíró szakasz találóan a túlélés elne-
vezést kapta (Katz, 1972, Fessler, 1991). Ezt az időszakot a káosz, a kapkodás és a
kétségek jellemzik, tekintetben, hogy az oktató meg tud-e a felelni a feladatnak,
a hallgatóinak és a kollégáinak. Tapasztalataink szerint ma hazánkban az oktatói
pálya kezdeti nehézségeihez az ifjú kollégák esetlegesen kapnak csak segítséget –
szervezett segítséget pedig jellemzően egyáltalán nem, pedig Katz (1972) kiemeli,
hogy ebben a fejlődési szakaszban az oktatónak szüksége van folyamatos támoga-
tásra, biztatásra és módszertani, oktatásszervezési tanácsokra olyan mentoroktól,
akik a kurzusát és az intézeti kontextust is jól ismerik.

Miért kell most mentorálni?

Ma Magyarországon négy jelenség együttállása teszi elengedhetetlenül szüksé-
gessé a belépő oktatók módszeres támogatását: az oktatói korfa tudatos alakítása,
a hallgatói generációváltás, a felsőoktatás tömegesedése és az oktatási paradigma-
váltás.

Az oktatói munkaerőpiac sajnos kevésbé mobil, és ezen belül az életpályák is
elég egyirányúak. A legfőbb utánpótlást a fiatal pályakezdők (PhD hallgatók) je-
lentik. Ezek a fiatalok néhány év alatt vagy „beválnak”, vagyis megtalálják a he-
lyüket az egyetemen, és maradnak, vagy elmennek. A már komolyabb tapaszta-
lattal rendelkező oktatók egy részét később „elcsábítja” a versenyszféra vagy egy
(külföldi) egyetem, kutatóhely. A befelé áramlás – sajnos – ebben a korosztályban
már nem nagyon jellemző, inkább csak vendégoktatói vagy óraadói funkcióban.

A fentiek alapján kulcsfontosságúvá válik tehát az oktatói utánpótlás: a felső-
oktatásba belépő fiatal kollégák támogatása. Érdeemes abba befektetni, hogy sike-
resen integrálódjanak, jól érezzék magukat az oktatói pályán a pályakezdők, és ne
váljanak pályaelhagyóvá néhány év után. A munkaerőpiacon oktatók szaktudása
lényegesen jobban megfizetett, ezért olyasvalamit kell nyújtani nekik a felsőokta-
tásban is, ami miatt a korlátozott bérek ellenére maradni szeretnének az egyete-

men. Ilyen lehet az a siker- vagy flow-élmény, amit egy oktató a tanítás és a hallgatókkal való együttműködés során átélhet (Kálmán, 2019).

Az utóbbi években azért is jelentkezik fokozottan a felsőoktatásban a fejlesztés szükségessége, mert a mai hallgatóknak markánsan mások az igényei a tanulás szempontjából, mint a megelőző évfolyamoknak (Seemiller & Grace, 2016). A hallgatók többsége (BGE-n 70%) dolgozik (Balázsiné Farkas, 2017), így időgazdálkodásuk megváltozott. Mindezek miatt azoknak az óráknak a látogatottsága, ahol száraz, monoton előadást kell hallgatni mindennemű illusztráció, változatosság vagy interakció nélkül, komoly veszélyben forog.

A hallgatói igények megváltozása mellett a felsőoktatás tömegesedése is új feladatokat jelent az oktatóknak. Amíg az egyetemi képzésben való részvétel csak az érettségiző diákok legkiválóbbjainak privilégiuma volt, addig kevésbé volt érezhető az egyetemi oktatók pedagógiai előképzettségének hiánya a hallgatók tanulási eredményeiben: ezek a diákok ugyanis általában rendelkeztek olyan önálló metakogníciós és tanulási képességekkel, amelyek átsegítették őket a tanulási nehézségeken vagy a tanulás támogatásának hiányán is. Most azonban, amikor a felsőoktatásban sokkal szélesebb körből merítünk, már sok olyan hallgató van akik több segítséget igényelnek, vagy épp más tanulási úton tudnának elérni a kívánt eredményhez. A helyzetet tovább nehezíti, hogy a tömegesedés miatt egyre nagyobb létszámú csoportokat kell szervezni az egyetemeken. Módszertani váltás nélkül ezek a hallgatók akár le is morzsolódhatnak, ami természetesen sem az egyetemnek, sem az oktatónak, sem a hallgatónak nem jó.

Módszertani megújulást sürget az oktatásban párhuzamosan megjelenő paradigmaváltás is, ahol a tanárközpontú oktatástól a tanulóközpontú oktatás felé mozdulnak el a felsőoktatási intézmények (Huba & Freed, 2000). A tanulóközpontú megközelítést az oktatók és hallgatók közötti kis hatalmi távolság, a felelősség és a hatalom megosztása, a hallgató igényeinek, egyéni érdeklődésének és tehetségének figyelembevétele, a hallgató partnerként kezelése jellemzi. Az ilyen szemléletű képzések, s órák filozófiájukban és megvalósításukban is különböznek az oktatóközpontúaktól: az oktató itt tipikusan nem a tudás egyedüli forrása, sokkal inkább támaszkodik a hallgatók saját ismereteire, véleményére és képességeire, gyakran alkalmaz csoportmunkát, interaktív módszereket, lehetővé teszi a vitát stb. A ma felsőoktatásba lépő oktatók viszont még nem ebben szocializálódtak: legtöbbször klasszikus, végtelen diasoros előadásokra járt hallgatóként, ahol az egyes előadások sorra vették a tankönyv fejezeteit, a félét pedig vizsga zárta.

A Budapesti Gazdasági Egyetemen éppen ezért indítottunk felmenő rendszerben a belépő oktatóknak egy olyan programot, amelyben aktívan integráljuk őket az oktatói közösségbe, követjük és támogatjuk a fejlődésüket.

Miért éppen belépő oktatókat kell mentorálni?

Fontos szempont az oktatók kiválasztásakor, hogy gyakorló szakemberektől sajátíthassák el a hallgatók a szakma fortélyait (Hénard & Rosevare, 2012). Alkalmazott tudományok egyetemeként nekünk ez a szempont különösen fontos, belépő oktatóink többsége a saját szakterületén elismert szakember, aki jól ismeri a szakma újításait, eszközeit, sokuk rendelkezik vezetői képességekkel is. A tanítás azonban új terep számukra, éppen ezért van szükségük felkészítésre.

Az oktatók szakmai fejlődése két területen is zajlik. Egyrészt az oktatói szerephez kapcsolódóan, ami magához a tanítási folyamathoz és annak módszertani vetületéhez tartozik. Másrészt pedig az oktatói státuszhoz kötődően kutató, fejlesztő vagy tanácsadó szerepkörökben is megjelenhetnek (Kálmán, 2019).

A pályakezdő oktatók nézetei és ebből is következő módszerei tanításuk megkezdésekor – hisz vannak preconcepcióik arról, hogy hogyan kell jól tanítani – még nagymértékben formálhatók (Füzi & Suplicz, 2016). A belépéstől számított első három évben még sokkal inkább kísérleteznek új dolgokkal, illetve figyelnek a tapasztaltabbakra. Ez a kezdeti időszak általában érzelmileg intenzív, és szakmai kihívásokban gazdag. Ha ebben a stádiumban fektetünk be időt és törődést, és adunk a belépő oktató mellé pedagógiailag képzett, tapasztalattal rendelkező mentorokat és oktatásfejlesztőket, akkor jó eséllyel formálhatjuk a belépő kolléga szemléletét úgy, hogy az megfelelően azoknak a szempontoknak, amelyeket a szakma ma a legjobbaknak gondol. A mentorálási élmény továbbá biztonságot nyújt, és fejleszti a reflektív gondolkodást, aminek kialakítása hosszú távon is kulcsfontosságú lesz a szakmai fejlődésben.

Ez a megközelítés számos helyen megjelenik a nemzetközi térben az oktatási intézményekben, egyre több egyetem kínál valamiféle tanítási tréninget, fejlődési lehetőséget belépő oktatóinak. Ezek a programok rendkívül széles skálán mozognak: a holland felsőoktatásban például kötelező pedagógiai kiegészítő diplomát szerezni minden oktatónak (VSNU, 2018), a University of Copenhagen dán egyetemen is mentorálják a belépő oktatókat (CBS, 2018), számos amerikai egyetemen van félév eleji néhány napos tréning, de akár többfélèves ösztöndíj program is,

vagy felkínálják a tanulási közösségekhez való csatlakozást (Yonge & Davidson, 2017).

A fentiek ismeretében egy olyan, együttműködésen és kölcsönös fejlesztésen alapuló mentorprogramot hoztunk létre, ahol a szakmai és a pszichoszociális fejlődési lehetőség mind a mentorált, mind pedig a mentor számára adott. A felsőoktatás speciális helyzetéből adódóan – kevés a pedagógiai végzettségű, de sok a gyakorló szakemberként dolgozó oktató – fontos szempont volt számunkra, hogy az „egymástól tanulás és közös fejlődés” legyen a programunk alappillére. Ezt úgy valósítottuk meg, hogy a mentorált és a szakmai mentor munkáját egy oktatás-módszertani mentor is támogatja. Így az interperszonális kapcsolat létrejöttén túl kialakul egy olyan fejlesztő háromszög, amelyben egyszerre használjuk ki a tradicionális és a fordított mentorálás előnyeit, ahol mindenki tanulhat mindenkitől. Nemcsak a kölcsönös tisztelet fejlesztéséhez adottak a feltételek, hanem ahhoz is, hogy a mentorálnak egy szerepmódszertani másolása helyett olyan önálló, a személyiségéhez illő mentorálási modellt alakítsunk ki, amelyben a leghatékonyabban tudja őt támogatni a szakmai mentor és a módszertani fejlesztő együttese. Ehhez szükséges, hogy a mentorált a „jó mentorált” jellemzőivel (Nagy, 2011), és a mentor a mentoráláshoz szükséges kompetenciákkal (M. Nádasi, 2011) rendelkezzen. Ezen feltételek teljesülését támogatja a módszertani szakértő bevonása, aki az oktatásfejlesztés közvetlen felelőse.

Üdv a fedélzeten

Belépő oktatóink számára kínált programunk az Üdv a fedélzeten nevet viseli, egyelőre önkéntes alapon működik. Minden félév elején megkeressük a négy kar frissen belépő oktatóit, és felajánljuk nekik a lehetőséget, hogy csatlakozzanak a programhoz.

A program felépítését az 1. ábrán láthatjuk (az őszi félévre vonatkozólag):



1. ábra: A Budapesti Gazdasági Egyetem belépő oktatók számára összeállított programja, az „Üdv a fedélzeten” őszi féléves szerkezete. *Jelmagyarázat:* OWS: Oktatói workshop; MWS: Mentori workshop; O+MWS: Oktatói és mentori közös workshop; HOSP.: óralátogatással egybekötött konzultáció a mentoráltakkal és OMK-val közösen; SGID: OMK csoportos párbeszéd a diákokkal (20-30 perc) a tárgy oktatásával kapcsolatban; Kávé: rövid kávé/ebédszünet keretében mentori egyeztetés a mentorálttal az oktatási és értékelési feladatokkal, haladással stb. kapcsolatban; OMK; Mentor; Mentorált

A program felöleli a teljes félévet. Egy egész napos workshopkal nyitunk a szorgalmi időszak megkezdése előtt: itt szó van többek között az oktatói szerepről, hogy mitől válik valaki jó tanárrá, a kurzustervezésről, az értékelésről és a hallgatókkal való kommunikációról is. Célunk, hogy ezzel a kezdő alkalommal kapcsolatot is építsünk a kollégák között, és megismertessük velük az Oktatás-módszertani Központ funkcióit, szolgáltatásait is. A workshop vezetése során periodikusan beiktatunk metareflexiós pontokat, amik során kitérünk az adott feladat módszertani céljára, és arra, hogy ez hogyan, milyen helyzetben alkalmazható a tanítás során, ezzel példát is mutatva a tanításra és a módszertani tudatosságra. Saját belső felületünkön további módszertani segédanyagokat is rendelkezésükre bocsátunk, ami segít eligazodni a módszerekben és a hozzájuk használható eszközökben. Az oktatói szerepek alapján a workshop során támogatást adunk a pedagógiai tervezéshez, megismertetjük a tanulási eredmény alapú

megközelítést (Farkas, 2017), a backward designt és a Bloom-féle taxonómiát (Marzano & Kendall, 2007). Ezen kívül értelmezzük a formatív értékelés elemeit, majd együtt készítünk hallgatóbarát sillabuszt. Kitérünk az óratervezés menetére is, helyzetgyakorlatok keretében megvizsgáljuk, hogy milyen kommunikációs helyzetekbe kerülhetnek hallgatókkal, és azokat hogyan tudják megoldani. A workshopon, az együtt töltött idő végén mérjük fel, hogy kik azok az oktatók, akik szeretnének a teljes programban részt venni: nekik keresünk mentort. Emellett kézhez kapják Fedélzeti iránytű elnevezésű kiadványunkat is.

A Fedélzeti iránytűben összegyűjtöttük azokat a praktikus információkat, amelyekre az oktatóknak munkájuk során szükségük lehet egyetemünkön, olyan apróságoktól, hogy hol tudnak parkolni, ebédelni, kulcsot felvenni, olyan létfontosságúakig, hogy milyen belső dokumentumok szabályozzák a munkájukat. Kiemeltük az egyetem belső szabályozási dokumentumaiból, a Hallgatói követelményrendszerből, a Szervezeti és működési rendből azokat a részeket, amelyek a tanév során fontosak lehetnek számukra a tanítás szempontjából. Törekedtünk rá, hogy ezeket a információkat könnyen áttekinthetővé tegyük, ezért táblázatos formában vagy grafikusan jelenítettük meg. A Fedélzeti iránytű nem tartalmaz absztrakt, elméleti ismereteket, hiszen erre a célra külön online felületünk van, hanem csak olyan egyetemspecifikus, praktikus információkat, amelyek módszertani és technikai szempontból fontosak, ilyen például az a gondolatterkép (2. ábra), amelyben összegyűjtöttük, hogy milyen oktatási módszerhez milyen szoftvert ajánlunk, ezekből mire van egyetemünknek előfizetése, vagy hogy milyen problémával melyik szervezeti egységhez fordulhatnak. Saját összeállításban készült egy ajánlás az első órára való készüléshez, illetve készítettünk egy idővonalat is, amelyen jól látszik, hogy a félév során mikor mire kell figyelnie az oktátónak, milyen teendői lesznek, amikre fel kell készülnie. A kiadványt egy szlengszótár zárja, amelyben az intézményben gyakran használt belső rövidítések, kifejezések szerepelnek.



2. ábra: A Fedélzeti iránytű című kiadvány egy részlete, a Fedélzeti Computer című gondolattérkép (saját szerkesztés)

Célunk volt, hogy egy olyan kézikönyvet adjunk a belépők kezébe, ami könnyen, gyorsan fellapozható, szerethető „kisokos”.

Az új belépő oktatók motiváltsága és érdeklődése már az első félévben felülmúlta előzetes várakozásainkat. A program indulásakor a belépő oktatóknak szervezett workshop 20 fős résztvevői létszámából hét fő rögtön jelentkezett is a teljes mentorprogramba. A mentorálásban részt vevők, öt női és két férfi kolléga közül egy kollégánk betegség miatt sajnos a program elején lemorzsolódott, öt remélhetőleg a következő tanévi programban tudjuk majd felkészíteni. Így hat fővel vettük végig a mentorprogram folyamatát, akik közül öt fő a Pénzügyi és Számviteli Kar és egy fő a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar munkatársa. Mindannyian különböző tantárgyat tanítottak (Vállalati gazdaságtan, Vállalkozástan, Projektmenedzsment, Karrierépítés, Bevezetés a számvitelbe, Közösségfejlesztés és -szervezés) szemináriumi keretben 25-40 fő hallgatói részvételével.

A belépők mellé rendelt szakmai mentorok kiválasztása a dékánok, illetve a tanszékvezetők segítségével történt: ők javasoltak olyan, a belépő oktató tanszékhéhez tartozó tapasztalt kollégát, akinek példaértékű a tanítása. A kiválasztott mentorok legalább 3-5 éve dolgoztak főállású munkatársként a BGE-n, és a mentoráltak tantárgyainak oktatásában közvetlen tapasztalattal rendelkeztek. Érdekes, hogy várakozásainkkal ellentétben a legtöbb mentor nem az 51-60 éves korosztályból került ki (mindössze egy fő), hanem a fiatalabb kollégák közül.

A mentorok intézményi finanszírozásból, jelképes díjazás ellenében vállalták, hogy részt vesznek egy mentori képzésen, kétszer meglátogatják mentoráltjuk óráját (egy oktatásfejlesztővel együtt), és ezen kívül még háromszor informális keretek közt megkeresik a mentoráltat.

Az óralátogatások nagyon fontos pillérei a programnak. Ettől félnek leginkább az oktatók, de ebből is tanulnak a legtöbbet – tapasztalataink szerint utólag ezt tartják a legértékesebbnek is. Az első óralátogatásra a szorgalmi időszak első harmadánál kerül sor, mert ekkorra már túl van az oktató a legelső órák bizonytalanságain, de még marad annyi idő, hogy a megfigyeltek alapján változtasson, és ezeket a változásokat a második óralátogatás során (a félév végén) követjük. Az óralátogatást megelőzően konzultálunk az oktatóval, hogy van-e valami kérdése, valami, amire szeretné, hogy különösen figyeljünk, vagy megkérdezzünk a hallgatótól.

Az óralátogatás során a szakmai és a módszertani lektor egy óralátogatási sablonban azonos szempontrendszer alapján értékeli az oktatót. A főbb szempontok a következők: mennyire tartja szem előtt az oktató az óra során a tanulási célokat, ezt hogyan kommunikálja a hallgatók felé, illetve milyen módon ad visszajelzést a hallgatóknak. A mentorok emellett figyelték a kolléga oktatási stratégiáját, prezentációs képességeit, az óra légkörét, hogy mik voltak a tanítás leghatékonyabb elemei és mik a potenciális fejlesztendő területek.

Az óra vége előtt kb. 15 perccel az oktató távozik, és az oktatásfejlesztő ún. kiscsoportos oktatási diagnosztikát (Small Group Instructional Dialogue: McKeachie & Svinicki, 2013) végez a hallgatókkal. Ennek során a hallgatók előbb 3-4 fős csoportokban, előre megadott kérdések alapján reflektálnak a tanulási élményükre. Pontokba szedik az erősségeket és fejlesztő javaslataikat, amelyeket pár mondatban meg is indokolhatnak írásban. A második óralátogatás alkalmával az SGID felmérés keretében arra fókuszálunk, hogy miben fejlődtek a félév során a hallgatók, illetve az oktató. A felmérő lap végén feleletválasztós kérdés formájában kér-

dezzük meg a csoportokat, hogy lassúnak, megfelelőnek vagy túl gyorsnak ítélték-e az óra menetét. A protokoll nagycsoportos konszenzuszelméréssel végződik, aminek során a hallgatói csoportok kiemelhetnek egy-egy fontosnak érzett pontot. Kézfeltételes szavazással jelzik, hogy mennyire értenek egyet az állítással, így erre vonatkozóan hozzávetőleges eredményeink vannak. A kitöltött adatlapokat az óra végén az oktatásfejlesztő összegyűjti.

A kitöltők száma tárgyanként eltérő, az első félévben 10-40 fő között mozgott. A hallgatók többször jelezték az SGID során, hogy nagyra értékelik, hogy az oktatójuk fejlődni akar, és hogy az ő véleményükre is támaszkodik ebben. Visszajelzéseik többsége ennek megfelelően konstruktív, támogató volt, annak ellenére, hogy a folyamat anonim volt, és az SGID folyamat elején tájékoztattuk a hallgatókat, hogy a véleményüket az oktatók csak összegezve, átfogalmazva fogják megkapni.

Tapasztalatunk szerint a hallgatói visszajelzések nagyrésze rövid, tömör volt, kevés kifejtéssel, így az utána következő megbeszélő kör nagyban segített értelmezni a leírtakat. Íme néhány példa a hallgatók visszajelzéseiből:

Erősségek:

„Kikéri a véleményünket, és nincs jó vagy rossz válasz, és ezt érezzük is.”

Javaslatok:

„Kicsit lehet magabiztosabb.”

Az óralátogatás végeztével az oktatásfejlesztő két jelentést készít az oktatónak: egyet az SGID eredményéről és egyet a saját megfigyeléseiről és javaslatairól. A jelentéseket az óralátogatást követő megbeszélés előtt elküldjük az oktatónak, hogy legyen ideje átolvasni, és kérdéseket megfogalmazni a tartalommal kapcsolatban.

Az óralátogatásról készült jelentések és a megbeszélés a program legfontosabb építőkövei. Ez az a pont az oktatók fejlődésében, amikor az ún. EPIC-fázisokon a legnagyobb haladást lehet velük elérni. Az EPIC-modell (Aragón et al., 2017) írja le azt a folyamatot, amelynek során az oktató megismer és kipróbál egy számára új, tanulóközpontú módszert (például a csoportmunkát, a gamifikációt stb.), meggyőződik annak hasznosságáról, implementálja, majd hosszú távon elköteleződik mellette. Az óralátogatáshoz kapcsolódóan két dolog történik: először az oktató konkrét, személyre szabott tanácsokat kap olyan további módszerek használatára, amelyekkel az adott tárgyat még jobban tudná tanítani. Ezzel gyorsíthatjuk azt a folyamatot, hogy a megfelelő módszerről hallva meggyőződjön annak hatásosságáról, és beépítse azt a félév további részében.

Másodszor, a már használt jó módszerekkel kapcsolatban az oktató megerősítést kap a mentoraitól és a hallgatóktól is, és így nagyobb eséllyel köteleződik el hosszú távon is, lásd az alábbi példát (részlet egy SGID jelentésből):

Minden hallgató egyetértett abban, hogy jó érzés, hogy mindenkire odafigyelsz, és azért jössz oda a csoportokhoz, hogy segíts. Örülnek a visszacsatolásnak és annak, hogy a csoportvisszajelzéseket beépíted az óra menetébe. Abban is egyetértettek, hogy kellemes légkört teremtessz órán. A következőket emelték ki a hallgatók mint erősségeidet:

- *Hallgatóbarát.*
- *Próbál a diákok nyelvén beszélni, érthetően magyaráz.*
- *Jó feladatokat ad, megmozgat minket, gyakorlati tudást szerezhethetünk az órán.*
- *Együtt beszéljük meg a dolgokat, mindenki elmondhatja a véleményét, ad a véleményünkre.*
- *Konkrét projekteken dolgozhatunk.*

A második óralátogatás célja a változtatások megfigyelése, és hatásuk lemérése a hallgatók segítségével, egy ismételt SGID alkalmazásával. A második SGID felmérés során módosított kérdéssorral dolgozunk, hiszen itt arra vagyunk kíváncsiak, miben látnak változást a hallgatók. Ezt ismét a szokásos két jelentés követi egy megbeszéléssel, ahol megbeszéljük az oktatóval a félév tanulságait, és tervet készítünk a jövőre nézve.

A programot egy közös mentor-mentorált esemény zárja, amelyen a team minden tagja részt vesz. Ennek során összefoglaljuk a félév tanulságait mind a mentorok, mind a mentoráltak részéről, megnézzük, ki miben fejlődött, és megünnepeljük a sikereket.

Tanulságok, kihívások és jövőbeni tervek

A program sikere minden várakozásunkat felülmúlta. Az első vizsgált csoport résztvevői mindannyian lelkesedéssel és hálával nyilatkoztak a programban való részvételükről, különösen az első jelentések kézhezvétele után.

Érdekes tapasztalat volt az első vizsgált csoportban olyan belépőket is mentorálni, akik nem tipikus fiatal pályakezdő oktatók voltak, mert például másutt már tanítottak, vagy hosszú, sikeres versenyszférabeli karrier után döntöttek úgy, hogy tanításra adják a fejüket. Az ilyen esetekben válik különösen fontossá a személyes odafigyelés, hiszen a sztereotipikus pályakezdőkre kalibrált tréningek

ezeknek az oktatóknak az igényeivel csak részleges átfedést mutatnak. Izgalmas kihívás volt ezekben az esetekben megfelelő mentort is találni, és akadt is olyan esetünk, ahol a mentorált jóval több szakmai tapasztalattal bírt, mint mentora, akinek viszont több tanítási tapasztalata volt.

Az egyik legnagyobb kihívás az *óralátogatásokkal kapcsolatos félelmek* eloszlása, amelyekkel kapcsolatos szorongás csak a folyamat végén, a hallgatói jelentések kézhezvétele után csökken.

A másik nagy kihívás a program résztvevőinek *rekrutálása*: nehézkes annak követése, hogy az adott félévben melyik tanszékre érkezik új kolléga. Ennek részben az az oka, hogy az adott félévben belépőkről az információt sok helyről kell összegyűjteni, nincs kialakult szervezeti útja ennek az információnak.

Tekintettel a program sikerére, a közeljövőben várhatóan *kapacitásproblémák*kal is küzdeni fogunk. Az első csoport hat résztvevőjének támogatását három oktatásfejlesztő segítségével zökkenőmentesen meg tudtuk oldani – ám az egy félévben belépő oktatók száma ennek többszöröse is lehet. Ha azonban a jelentkezők száma a következő félévekben megtöbbszöröződik, jelenlegi kollégáinkkal már nem fogjuk tudni kielégíteni ezt az igényt.

Az eredményesség kvantifikálásának egyik módja lehet a programban részt vevő és részt nem vevő kollégák csoportjainak szisztematikus összehasonlítása, vagy a programban részt vevő kollégák és régebbi (a programunk előtti) belépő oktatók összehasonlítása, például a hallgatói értékeléseket felhasználva.

A jövőre vonatkozó terveink legfontosabb eleme a program hatékonyságának és eredményességének sokoldalú és részletes *mérése*. Az adatokat jelenleg saját megfigyeléseinkből, illetve két leíró, önbevallásos forrásból gyűjtjük: a program végén mind a mentorok, mind a mentoráltak leadnak egy részletes önreflexiót és egy fejlődési naplót, amiből kvalitatív következtetéseket le tudunk vonni, de kvantifikálni egyelőre nem tudjuk az eredményeinket. További mérendő terület a mentorok mint oktatók fejlődése: számos informális megjegyzésből következtethetünk arra, hogy a belépő kollégák megfigyelése a mentorok számára nagyon tanulságos saját oktatói gyakorlatuk szempontjából is.

Egységünk célja, hogy a hallgatók minél hatékonyabban és élvezetesebben tanuljanak a BGE-n töltött éveik során, amihez olyan oktatói teamre van szükség, akik rutinosan, magabiztosan használnak tanulóközpontú, hatékony, aktív oktatási módszereket. A program további hozadéka, hogy a résztvevők a kezdetektől el-sajátítják a fejlődési szemléletet (Dweck, 2015), igényük lesz arra, hogy folyama-

tosan fejlődjenek, a tanulásról és a tanításról kollégáikkal, az oktatásfejlesztőkkel és a hallgatókkal együttműködésben gondolkozzanak – elindítva ezzel a kultúraváltást az egyetemen.

Irodalom

- Aragón, O. R., Dovidio, J. F., & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–205.
DOI: 10.1037/dhe0000026
- Balázsiné Farkas, K. (2017). A munkaerőpiac pályakezdő számvetési szakemberekkel szemben támasztott kompetencia követelménye. Doktori disszertáció.
<https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=17512> (2020. 07. 29.)
- Bell, C. R. (2002). *Managers as Mentors*. 2. kiadás, Berrett-Koehler.
- Copenhagen Business School (2018). Assistant Professor Programme.
<https://www.cbs.dk/en/research/cbs-research-profile/assistant-professor-programme> (2020. 01. 10.)
- Dweck, C. S. (2015). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*. HVG Kiadó.
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Fessler, R. (1991). *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*/Ralph Fessler, Judith C. Christensen.
- Füzi, B. & Suplicz, S. (2016). *A mentorálás pedagógiája*. Szakmai Pedagógusképzés Sorozat 18. kötet, Typotop.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. IMHE, OECD
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn & Bacon.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97. DOI: 10.21549/NTNY.25.2019.1.6
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50–54. DOI: 10.1086/460731
- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work*. Foresman Scott.
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016).
<https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2020. 01. 10.)

- M. Nádasi, M. (2010). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. II. kiadás. Corwin Press.
- McKeachie, W. & Svinicki, M. (2013). *McKeachie's teaching tips*. Cengage Learning (pp. 334-335). Cengage Learning, Inc.
- Russel, J. E. A. & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: an Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 1–14. DOI: 10.1006/jvbe.1997.1602
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. John Wiley & Sons.
- VSNU (2018). Professionalisation of university lecturers. The UTQ and beyond. <https://www.vsnu.nl/files/documenten/Professionalisation%20of%20university%20lecturers.pdf> (2020. 01. 10.)
- Yonge, O. & Davidson, S. (2017). “Promoting Scholarship and Faculty Development through Faculty Learning Communities.” *Quality Advancement in Nursing Education – Avancées en formation infirmière*. 3(2). DOI: 10.17483/2368-6669.1120

Welcome Aboard: Mentoring entering faculty at the Budapest Business School

In reaction to the latest trends in higher education we created a comprehensive developmental program for entering faculty at the Budapest Business School. The pillar of this program titled Welcome Aboard is the mentee-disciplinary mentor-pedagogical mentor triad that works in unison for a semester. The framework was designed using the EPIC-model of innovation, the developmental model of faculty and the mentoring literature; components of the program were inspired by several faculty development programs from around the world. We describe the background and structure of Welcome Aboard first along with lessons learned, the use these to outline future plans and to put forth recommendations for Hungarian higher education.

Keywords: *Higher education, mentoring, SGID, education development, socialization*

Oktatás koronavírus idején. Tanárszakos hallgatók véleménye a távolléti oktatás időszakáról

Buda András

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar habilitált adjunktusa
buda.andras@arts.unideb.hu

A koronavírus megjelenése alapjaiban változtatta meg az oktatás permanens digitalizálódásának folyamatát. A közoktatásban dolgozóknak egyik pillanatról a másikra kellett átállni a távolléti oktatásra, de a felsőoktatási intézményeknek is csak néhány napjuk volt az új tartalmak, módszerek kidolgozására. Vizsgálatunkban a távolléti oktatás befejezésekor a Debreceni Egyetem tanárszakos hallgatóinak véleményét, tapasztalatait gyűjtöttük össze online elérhető, általunk összeállított kérdőívünk segítségével. Kérdéseinkre 144-en válaszoltak. A tanulmányban az eredmények ismertetésével be kívánjuk mutatni, hogy a hallgatók véleménye alapján mennyire volt sikeres az átállás, melyek voltak az új oktatási forma legjellemzőbb problémái, és melyek azok az elemek, melyek áttemelésével a jelenléti oktatás is jobbá tehető.

Kulcsszavak: IKT, COVID-19, tanárszakos hallgatók, tapasztalatok, távolléti oktatás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.04

Bevezetés

Bár a digitális technológia folyamatosan megújuló termékei, megoldásai számos problémát indukálnak, és gyakran váltanak ki vitákat (Goldin & Katz, 2008), nevelési, oktatási folyamatban történő szükségszerű megjelenésüket ma már szinte senki nem kérdőjelezi meg (Piccianon, 2019).

A 21. századi környezetben nevelkedő fiatalok számára az IKT és az internet egyértelműen része az oktatási rendszernek is, melynek legmagasabb szintje, a felsőoktatás már el sem képzelhető digitális technológia nélkül (Nichols, 2020). Sőt, Magyarországon már a bekerüléshez is szükség van a technológia használatára, a felsőoktatásba történő jelentkezés ugyanis kizárólag online történhet. A képzésekre beiratkozó hallgatók pedig csak valamilyen tanulmányi rendszeren (például Neptun, ETR) keresztül intézhetik hivatalos teendőiket. Ezen túlmenően a felsőoktatási intézményekbe járók a tanítási-tanulási folyamat során is jó néhány

olyan megoldással találkozunk, mely a technológia adta lehetőségek kihasználásán alapul.

IKT a felsőoktatásban

Teljesen természetes, hogy napjaink felsőoktatásában az oktatók digitális prezentációt alkalmaznak, ma már inkább ennek a hiánya számít szokatlannak. Az is teljesen megszokottá vált, hogy az oktatók szövegszerkesztővel kérik elkészíteni a hallgatói dolgozatokat, beadandókat, napjainkban már csak néhány helyen fogadnak el kézírással készült munkát. Ezzel párhuzamosan pedig egyre többen vannak azok is, akiknek a beadandókat nem papír alapon, hanem digitálisan kell leadni.

Ezek a változások tagadhatatlanul a digitalizálódás irányába mutatnak, de valójában alig módosítják a korábbi gyakorlatot, mivel az IKT használat csak a pedagógus munkáját könnyíti meg, módszertani megújulás csak ritkán társul hozzá. Ugyanakkor viszont nagyon könnyű ezen a szinten megrekedni! Egyrészt elégedetté teheti az érintettet az, hogy az órái látványosan megváltoznak, másrészt a fenti módosításokkal tanúbizonyosságot tesz arról, hogy használja az új technológiát, ő tehát ezt a „feladatot” is elvégezte. Közben viszont – a változás ellenére – a hallgatói ugyanúgy élnek meg az órákat (passzívan, nem feltétlenül gondolkodva), mint korábban, csak most digitális támogatás mellett.

Valódi átalakulásról csak akkor beszélhetünk, amikor a látványos, de csak látványos változások helyett újfajta tevékenységek, kreatív, alkotó feladatok megtervezése, előkészítése válik elsődleges fontosságúvá a pedagógus számára. Így érhető el, hogy a passzív tudásfogyasztó tanulóakra kialakított tanárközpontú oktatás (tanulás 1.0) közösségi, kollaboratív munkára épülő tanulóközpontú tanulási folyamattá (tanulás 2.0) alakuljon át. A technológiának tehát lehetővé kell tennie, hogy a hallgatók – tudásépítés révén – a folyamat aktív részeseivé váljanak, beadandó dolgozat helyett például valamilyen multimédia alapú produktumot kelljen készíteniük, a prezentáció pedig valamilyen kollaborációs felület alkalmazásával – lehetőleg animációkat, videókat tartalmazva – ne egyéni, hanem csapatmunkával szülessen meg.

Az internet rohamos fejlődésével az informális oktatás szerepe is egyre fontosabbá válik, a felhasználók ugyanis szinte korlátlanul juthatnak hozzá az őket érdeklő információkhoz. „Ez a személyre szabott tartalom kulcsfontosságú és nagy különbséget jelent a hagyományos oktatási rendszerek ömlesztett tananyagaihoz képest.” (Kismihók, 2011, p. 2). A hallgatók az igényeiknek megfelelő specifikus

információkhoz a mesterséges intelligenciával támogatott mobiltechnológiák révén bárhol, bármikor hozzájuthatnak, így a korábban szinte kizárólag iskolákhoz kapcsolódó tudáselsajátítás napjainkra már mindenütt jelenlévő tanulással (tanulás 3.0) alakult át (Turcsányi-Szabó, 2011).

Amennyiben oktatóként tudatosan építünk az idő- és helyfüggetlen tanulásra, akkor olyan lehetőségeket is kiaknázhathatunk, melyekre korábban egyáltalán nem volt mód. A digitális technológia segítségével például hatalmas mennyiségű adatot gyűjthetünk a diákok tanórai, illetve tanórán kívüli tanulási tevékenységeiről (Martin & Sherin, 2013). Monitorozni lehet a teljes tanulási folyamatot, hiszen az oktatási keretrendszerek rögzítik a diákok összes interakcióját, melyet a tananyaggal kapcsolatban valósítanak meg. Számontartanak minden egyes egérkattintást, az egyes tevékenységek (például az olvasás, a feladatmegoldás) időadatait, a teszt kitöltési próbálkozások számát, a tipikus hibákat stb. „A tanulási analitika segítségével nemcsak azt lehet ellenőrizni, hogy a megadott egységet elsajátították-e a tanulók, hanem real time figyelni lehet, hogy a kijelölt tanulási tevékenységet végzik-e. Azonosítani lehet azon csoportokat, amelyeknek további segítségre van szükségük; adaptív (számítógép által vezérelt), illetve adaptálható (ember által irányított) technikákat alkalmazva még hatékonyabban lehet illeszteni a tanulók igényeihez az oktatás egészét” (Molnár et al., 2020, pp. 62–63). Az adatbázisok megfelelő elemzésekkel mindezekén túl hozzájárulhatnak a tanulást támogató rendszerek továbbfejlesztéséhez, illetve új elméletek, módszerek kidolgozásához is. Éppen ezért állítják Johnson és munkatársai (2016), hogy a tanulási analitika a 21. század egyik legjelentősebb fejlesztése.

Mivel az „elmúlt tíz évben közel hétszeresére nőtt a kézben tartható technológiák használata” (Molnár et al., 2020, p. 59), a hallgatók oldaláról jelentősen megnőtt az igény az oktatási tartalmak interneten történő elérése iránt. Ennek ellenére nem történt jelentős mértékű változás, a teljesen digitális alapokon nyugvó oktatás ugyanis nem igazán szorítható be a hagyományos rendszerek keretei közé. Éppen ezért a magyar felsőoktatási intézményekben alig van példa e-learning alapú képzésekre, vagy legalább e-learning megoldások beépítésére az oktatási folyamatba. Annak ellenére ugyanis, hogy valamilyen e-learning keretrendszer általában elérhető az intézményekben, azok leginkább egyfajta „tananyagraktár” funkciót (Erdős & Koloszár, 2016) töltenek be, ahol az oktatók pusztán a hagyományos tananyagok (jegyzetek, diasorok, órai segédletek) hozzáférését biztosítják a hallgatók számára. A felsőfokú képzés alatt szerzett oktatási célú IKT alkalmazással

kapcsolatos tapasztalatok éppen ezért nagyon korlátozottak, ami különösen a leendő tanárok esetén jelent problémát, mivel a pedagógusok, reflektálás hiányában, alapvetően úgy tanítanak, ahogyan annak idején őket tanították, és nem az alapján, amit a képzés során tanítottak nekik (Falus, 2001).

A felsőfokú tanulmányok alatt szerzett IKT tapasztalat, illetve inkább annak hiánya, meghatározó a későbbi munkavégzés során megvalósuló saját IKT használat szempontjából is (Admiraal et al., 2017).¹ Számos kutatás bizonyította (például Aslan & Zhu, 2016; Dringó-Horváth & Gonda, 2018), hogy az egyetemi évek alatt a hallgatók leginkább az IKT-eszközök tanárközpontú alkalmazásával találkoznak, az oktatók technológia használata elsősorban szemléltetési céllal történik, ritkán valósul meg a tanulók aktivizálása, kollaborációja. Ennek megfelelően a frissen végzettek leggyakrabban „prezentációs céllal használják az IKT-t, vagy a tudás és készségek gyakorlására, ugyanakkor kevésbé jellemző, hogy a kezdő tanárok arra használnák az IKT-eszközöket, hogy azok facilitálják a diákok közötti együttműködést, a kreativitást vagy a kritikai gondolkodást.” (Lanszki & Faragó, 2020, p. 32). A képzés és a gyakorlat éveinek meghatározó kölcsönhatása miatt (Ottenbreit-Leftwich, et al., 2018) Tondeur és kutatótársai azt javasolják, hogy a leendő tanárok képzése során az IKT használatra történő felkészítés ne külön kurzusok keretein belül valósuljon meg, hanem a szakmai tartalom lehetőleg minden tárgy esetén kapcsolódjon össze a megfelelő pedagógiai és technológiai tudással (Tondeur et al., 2016), hogy minél több mintát lássanak és tapasztaljanak meg a tanárjelöltek. Ezzel szemben napjaink gyakorlata nem ebbe az irányba mutat, legtöbbször csak néhány pedagógiai és/vagy tantárgypedagógiai kurzus keretein belül történik meg a célzott felkészítés az IKT oktatási alkalmazására, a többi tárgy esetén csak nagyon kis lépésekben, lassan valósul meg a digitalizálódás (Dringó-Horváth, 2018).

Kutatás a Debreceni Egyetemen

A 2020 tavaszán kirobbant koronavírus járvány miatt a felsőoktatásban oktatóknak pillanatok alatt kellett átállni a távolléti oktatásra. A tantárgy típusától függetlenül néhány nap alatt kellett kidolgozni az új képzési formának megfelelő digitális tartalmakat, módszereket. Ennek az időszaknak a tanulságai különböző szempontokból vizsgálhatók. Kutatásunkban a Debreceni Egyetem tanárszakos

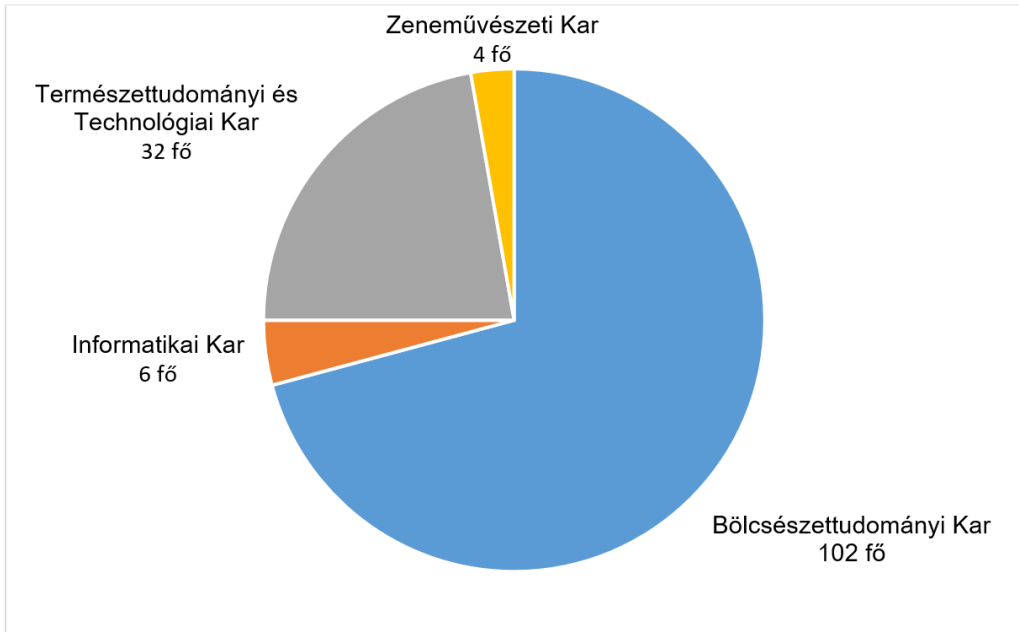
¹ A pályakezdés éveit a korábban tanultak és tapasztaltak mellett jelentősen befolyásolja például az iskola infrastrukturális ellátottsága, illetve az igazgató attitűdje, támogatása is (Starkey, 2010).

hallgatóinak véleményét gyűjtöttük össze nyitott és zárt kérdéseket is tartalmazó, online elérhető (Google Forms), általunk összeállított kérdőív segítségével.

Feltáró jellegű kutatásunk alapvetően a tapasztalatok összegyűjtését célozta, a 2020-as tavaszi félév távolléti oktatásának legjellemzőbb jegyeit igyekeztünk feltárni. Azt vizsgáltuk, hogyan élték meg a távolléti oktatás első szakaszát a leendő pedagógusok. Kiemelt figyelmet fordítottunk a problémák megismerésére, hogy az esetlegesen megvalósuló (és közben valóban bekövetkező) hasonló helyzetre felkészültebben reagálhassanak az érintettek. A válaszadásra a távolléti oktatás első időszakának befejezésekor, 2020. június elején került sor. Azokat kértük kérdőívünk kitöltésére, akik már elkezdték pedagógiai-pszichológiai tanulmányaikat, azaz legalább a negyedik félévüket töltötték tanárszakon tavasszal az egyetemen. A kérést és az önkéntes, anonim kérdőív linkjét az egyetemi vezetés engedélyének birtokában a Neptun tanulmányi rendszeren keresztül juttattuk el a hallgatókhoz. A válaszadásra vonatkozó kérésünket a szakirodalmi javaslatoknak (például Nulty, 2008; Mol, 2017) megfelelően még két alkalommal ismételtük meg. Végül a 803 potenciális válaszadótól – adattisztítás után – 144 értékelhető adatsorhoz jutottunk, ez 18%-os kitöltési arányt jelent. Ez az érték alacsonyabb, mint az online kérdőívek estén egyes szerzők (például Nulty, 2008; Lindemann, 2019) szerinti átlagosnak tekinthető (30%-os) kitöltési arány, ugyanakkor viszont megfelel a már évek óta tartó, de a járvány miatt felerősödő tendenciának: az internetes kérdőíves adatgyűjtés egyre csökkenő válaszadási arányt eredményez (Veresné, 2010; Beullens et al., 2018). Különösen igaz ez a megállapítás a felsőoktatásban részt vevő hallgatókra (Avery et al., 2006; Adams & Umbach, 2012), akik a társadalom legtöbbet vizsgált népességcsoportjai közé tartoznak (Sax et al., 2003), és nagyon sokszor kapnak kérdőív kitöltésére irányuló kérést. Mol (2017) mért olyan kiugró eredményeket, amikor három hónap alatt átlagosan 1,5 naponként érkezett ilyen kérés az antwerpeni egyetem hallgatóihoz. Ez a hatalmas mennyiség természetesen jelentősen csökkenti a kitöltési hajlandóságot. Ugyanakkor a válaszhiány nem feltétlenül tudatos elzárkózást jelez, a hallgatók ugyanis nem mindig használják a tanulmányi rendszerben megadott e-mail-címüket, illetve nemegyszer figyelmen kívül hagyják a rendszerben érkező, nem egyértelműen valamilyen kurzushoz vagy hivatalos teendőhöz kapcsolódó leveleket (Mol, 2017).

A kérdőívünket kitöltő 97 női és 47 férfi válaszadó az egyetem négy különböző karának hallgatója. Megoszlásuk nem tekinthető reprezentatívnak, mert az Informatika Kar hallgatói teljes létszámukhoz (16 fő) képest felülreprezentáltak, míg a

Zeneművészeti Kar hallgatói (82 fő) jelentősen alulreprezentáltak, ami összefügghet azzal, hogy a digitális technológia alkalmazása az ő szakterületüktől áll legtávolabb (1. ábra).



1. ábra: A válaszadók megoszlása karok szerint.

Az általunk feltett kérdések három csoportra bonthatók. Vizsgáltuk (1) a kiindulási feltételeket, (2) a távolléti oktatás gyakorlatának néhány elemét, illetve (3) a félév során tapasztaltak utólagos megítélését. Ezek előtt arra kértük a hallgatókat, hogy írjanak három jelzõt, mely a távolléti oktatással kapcsolatban elõször eszükbe jut. Így kívántuk azt biztosítani, hogy a kérdõív további kérdései egyáltalán ne befolyásolják a válaszadókat.² A távolléti oktatás jellemzésére vonatkozó válaszokat kódoltuk, és három csoportba soroltuk. Heten nem válaszoltak a kérdésre, egy hallgató két jelzõt írt, hárman pedig csak egyetlen elemet fogalmaztak meg. Nem várt módon a távolléti oktatással kapcsolatban alapvetõen a „stressz”,³ a „nehézségek”, a „nagyobb elvárások” kifejezések jutottak a kérdezettek eszébe, és az említések között csak elvétve fordult elõ pozitív (például „rugalmas”, „kényelmes”) vagy nem negatív (például „változó”, „kezelhetõ”) jelzõ. A 133 hallgató

² Ezt erõsítendõ jelen vizsgálatban nem kértük a hallgatókat arra, hogy külön adjanak választ a pedagógiai-pszichológia kurzusok, illetve a két diszciplináris terület tárgyainak vonatkozásában.

³ A stressz több kutatásban is a legjellemzõbb jegyek között szerepel (lásd például Espino-Díaz et al., 2020; Kasza, 2020; Petillion & McNeil, 2020; Srivastav et al., 2021).

közül csak hatan írtak három egyértelműen pozitív jelentésű szót, és az összesen 404 válaszelemből csak 78 (19%) volt nem negatív.

Kiindulási feltételek

A válaszokból hamar kiderült, hogy a negatív vélemények alapvetően nem a kiindulási feltételek miatt alakultak ki. A válaszok alapján ugyanis a hallgatók 90%-ának már március közepén rendelkezésére állt a legfontosabb feltétel, a megfelelő sávszélességű internet elérés, 10%-uknak viszont nagyobb sebességet vagy adatforgalmat lehetővé tevő szolgáltatást kellett vásárolnia. A két arány viszont egyben azt is mutatja, hogy olyan nem volt közöttük, aki a távolléti oktatás kezdete-kor ne rendelkezett volna valamilyen minőségű internet eléréssel.

A hallgatók technikai eszközökkel is el voltak látva: 21 fő (14,6%) használt ezek közül csak egyet, mindenki más legalább kettő-három, öt fő viszont négy eszközt is használt egyetemi feladatai teljesítéséhez a távolléti oktatás ideje alatt (1. táblázat).

Eszköz	A használók	
	Száma	Aránya
asztali számítógép	38	26,4%
laptop	140	97,2%
mobiltelefon	119	82,6%
tablet	21	14,6%

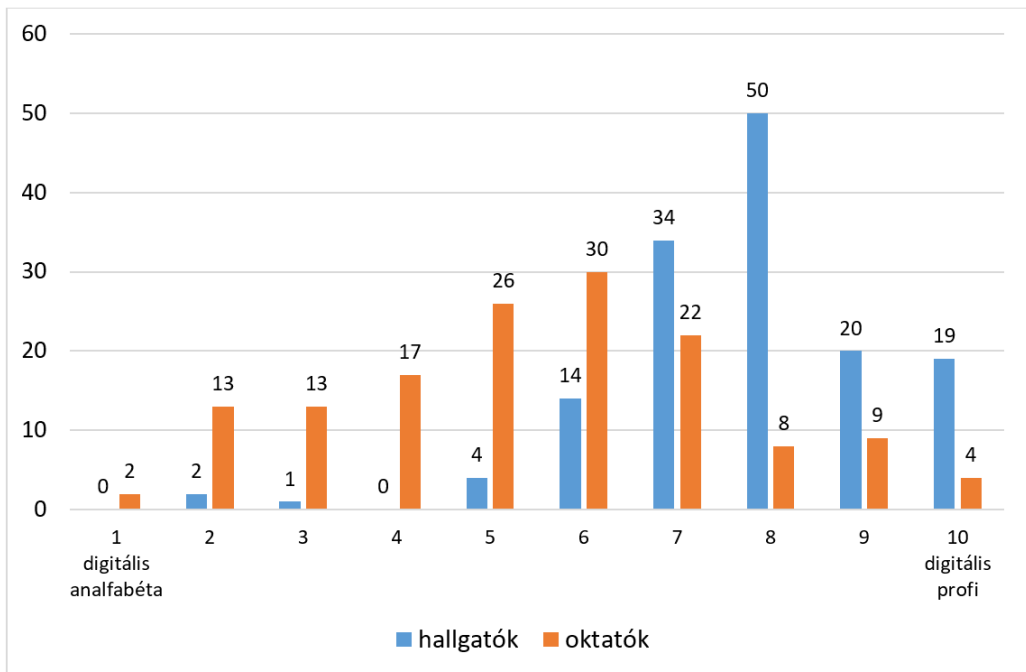
1. táblázat: A válaszadók által használt eszközök megoszlása (n=144).

A válaszadók közül majdnem mindenki használt laptopot, és a mobiltelefonok alkalmazása is nagyon gyakori volt a kérdezettek között. Különösen az utóbbi eredmény figyelemre méltó, erre tekintettel kell majd lenni a jövőben a digitális tartalmak tervezésekor. A kisebb képernyő miatt ugyanis kiemelten kell majd figyelni a megfelelő méret, szín, elrendezés használatára vagy a rezponzív megjelenítés⁴ alkalmazására.

⁴ A rezponzív megjelenítés azt jelenti, hogy a tartalom automatikusan igazodik a látogató képernyőjének felbontásához, függetlenül attól, hogy milyen eszközről (mobilról, tabletről vagy laptopról) kerül sor az oldal megtekintésére.

A rendelkezésre álló eszközök, illetve az internet elérés azonban csak a szükséges feltételeket jelentik a távolléti oktatáshoz, a tanítási-tanulási folyamat megvalósulásához tudni is kell használni ezeket az eszközöket, illetve a szükséges programokat.

A távolléti oktatás kezdetekor saját digitális felkészültségüket a hallgatók meglehetősen jónak minősítették, a 10 fokú Likert-skálán (1 = digitális analfabéta, ..., 10 = digitális profi) csak heten (öt férfi és két nő) adtak maguknak hatosnál kisebb értéket, míg oktatóik tudásának megítélésakor 71 esetben jártak el így (2. ábra). Összességében a saját tudásszintet átlagosan 7,8-ra, az oktatóit pedig csak 5,4-re értékelték a kérdőívet kitöltő tanárjelöltek.



2. ábra: A digitális felkészültség megítélése a távolléti oktatás kezdetekor (fő) (n=144).

A távolléti oktatás gyakorlata

A távolléti oktatás kivitelezése alapvetően kétfajta módon történt. Az egyik a szinkron megvalósuló online óratartás, ehhez különböző platformok közül lehetett választani. A másik forma, az aszinkron megoldás során pedig az oktatók különböző típusú tananyagokat (például jegyzeteket, diasorokat, videókat) tettek a hallgatók számára elérhetővé, akik ezekre támaszkodva, saját tempójukban, egyé-

ni időbeosztás szerint sajátították el az ismereteket, mely folyamatot az oktatók például konzultációkkal, önellenőrző tesztekkel, beadandókkal segítették és kontrollálták. A tananyagok megosztásához leggyakrabban használt felületeket a 2. táblázat tartalmazza.

Felület	Az említések	
	Száma	Aránya
Facebook	67	46,5%
Google Classroom	105	72,9%
Google Drive	97	67,4%
Moodle	110	76,4%
OneDrive	13	9,0%

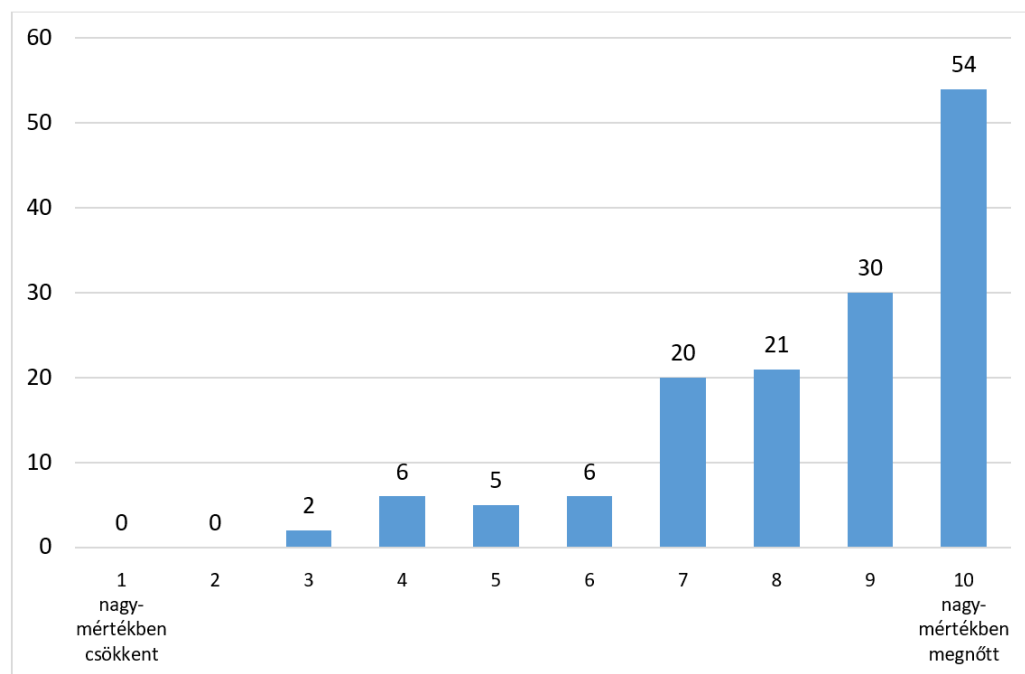
2. táblázat: A tananyagok megosztásához használt felületek típusa (n=144).

A Moodle jelentős szerepe minden bizonnyal annak köszönhető, hogy a tanárképzésben (elsősorban a pedagógiai tárgyakat) oktatók közül sokan már korábban is alkalmazták ezt a felületet, gyakran osztottak meg itt kiegészítő anyagokat, információkat vagy éppen a beadandó feladatokat kérték ide feltölteni. Éppen ezért több oktató választotta azt a megoldást, hogy ezt a fajta munkát kiszélesítik, kibővítik, és aszinkron módon a Moodle-ban szervezik meg a tantárgy oktatását a távolléti oktatás idejére. Összességében azonban még többen voltak azok, akik valamelyik Google szolgáltatást használták ebből a célból. A Google Drive-ot már korábban is sokan kipróbálták (igaz, elsősorban magán célra), Google Classroomot pedig kimondottan oktatási célból kezdték el sokan alkalmazni.

A szinkron és aszinkron megoldások közül az utóbbiak voltak gyakoribbak, a hallgatók által félév elején felvett átlagosan 14 tantárgyból 9 oktatása zajlott ilyen módon. Azaz a válaszadóknak átlagosan hetente öt tantárgyhoz kapcsolódóan volt online előadásuk vagy gyakorlatuk, ez valamivel több mint harmada a teljesítendő kurzusok számának. A hallgatók terheltsége között meglehetősen nagy különbség volt, hárman csak hat tárgyat vettek fel a tavaszi félévben, 13-an viszont legalább 20 tárgy teljesítését tervezték be. Az online órák szempontjából még nagyobbak voltak az eltérések. Voltak olyan tanárjelöltek (hatan is), akiknek minden

tantárgyát megtartották online, de akadt olyan hallgató is, akinek egyetlen tantárgyához sem tartozott interneten lebonyolított szinkron óra.

Akár az egyéni felkészülést, akár az online órákat tekintjük, az egyetemi feladatok teljesítése elég időigényesnek bizonyult a távolléti oktatás időszakában. A válaszadók hétköznap átlagosan 6,6 órát töltöttek ilyen feladatok teljesítésével, és hétvégén is csak kis mértékben csökkent ez az érték (6 órára). Ennél a kérdésnél is születtek szélsőséges válaszok: az egy óras elfoglaltságtól a 15 órás (ez volt a maximálisan megjelölhető érték) terhelésig mindenféle válasz bejelölésre került. A válaszadók valamivel több mint harmada (57 fő) hétköznap fordított több időt az egyetemi feladatokra, közel harmada (43 fő) viszont pontosan fordítva, hétvégén töltött ezzel több időt. A többiek (44 fő) egyenletesen, a hét minden napján azonos terhelést, átlagosan 7 órás elfoglaltságot vállalva teljesítették a feladatokat. Ezek az értékek összességében azt eredményezték, hogy a hallgatók nagyon leterheltenek érezték magukat a távolléti oktatás ide alatt (3. ábra). Csak 13 fő érzékelt némileg csökkenő terhelést a korábbi (jelenléti oktatás) helyzethez képest, közöttük voltak öten (a hatból), akik három pozitív jelzőt írtak a távolléti oktatás jellemzésére irányuló nyitott kérdésünkre.



3. ábra: A hallgatói terhelés változásának megítélése a távolléti oktatás ideje alatt (fő) (n=144).

Érdeemes lenne célzottan megvizsgálni azt, minek köszönhető a jelentős több-letterhelés érzet, a követelmények ugyanis nem változtak meg ilyen mértékben a távolléti oktatásra történő átállás miatt. A hallgatók véleménye alapján az oktatók közel fele (42%) egyáltalán nem változtatott az adott tantárgyhoz kapcsolódó feladatokon, 26%-uk pedig kimondottan enyhített a követelményeken, és csak 32%-kal kapcsolatban állították azt a válaszadók, hogy az online átállás miatt többet kellett teljesíteniük. (A követelmények más intézményekben is változtak, de az eltérések mértéke különböző volt, lásd például: Gonzalez et al., 2020; Kasza, 2020; Serfőző et al., 2020.)

A szinkron tanórák nyilvánvalóan nem növelték a terheket, hanem (az utazási idő megtakarításával) éppen hogy csökkentették azokat. Az online órák megtartásához különböző platformok közül választhattak az oktatók (3. táblázat). Ezek közül kérdőívünkben kilencet soroltunk fel, és bár ezen túlmenően a válaszadók még négy másik megoldást is megneveztek, azokat csak ketten-hárman említették.

Platform	Az említések	
	Száma	Aránya
Discord	85	59,0%
Facebook	54	37,5%
Google Meet	19	13,2%
Hangouts	17	11,8%
Microsoft Teams	17	11,8%
Moodle webinárium (BigBlueButton)	115	79,9%
Skype	61	42,4%
Webex	60	41,7%
Zoom	104	72,2%

3. táblázat: Az online órákhoz használt platformok típusa (n=144).

Három olyan platformot találtunk, melyet a válaszadók több mint fele használt, legtöbbször Moodle webináriumon (BigBlueButton) vettek részt. A kimagasló

érték minden bizonnyal annak köszönhető, hogy a tanárképzés részére külön Moodle szerver működik az egyetemen. Ezt egyrészt – ahogy már említettük – korábban is sok oktató alkalmazta, így a felület ismerős volt, és ez segítette a kibővített használatot, másrészt a szerver – a megnövekedett terhelés ellenére – megbízhatóbban működött, mint több más megoldás, és alkalmazásának nem volt időkorlátja sem, mint például kezdetben a Zoom-nak, melyet szintén nagyon sokan használtak az oktatók közül. A platformoknál olvasható számértékek ugyanakkor burkoltan jelzik azt a problémát, hogy a hallgatóknak legalább két-három, szélsőséges esetekben viszont akár hat-hét különböző felületet is meg kellett ismerniük.⁵ Ráadásul nem csak használni kellett tudni azokat, hanem azt is számon kellett tartani, hogy melyik tárgy órái melyik felületen kerülnek megtartásra, ügyelve ezen túlmenően arra is, hogy néhány oktató félév közben váltott platformot. A módosításnak három kiváltó oka lehetett: (1) Hallgatói kérés – az általuk javasolt felületet a hallgatók jobban ismerték, vagy szerették, (2) új szolgáltatásra való igény – olyan lehetőségeket akart az oktató felhasználni, melyet az elsőként kiválasztott platform nem tudott biztosítani, (3) technikai problémák.

A hallgatók megítélése szerint átlagosan az online előadások, webináriumok 30 százalékán fordult elő technikai vagy sávszélességből adódó gond, 21-en viszont úgy nyilatkoztak, hogy ez az arány 70-90 százalékos volt. Ezek a magas értékek nem csak rendkívül zavaróak, hanem gyakorlatilag lehetetlenné teszik a munkavégzést, a kommunikációt, így a valódi részvételt a tanórákon. Az ilyen tapasztalatok akár önmagukban is indukálhatnak negatív érzéseket az online tanítással-tanulással kapcsolatban, azonban a technikai vagy sávszélességből adódó gondokon túl még más tényezők is problémát jelenthettek az online előadásokon, webináriumokon, ezek közül a kérdőívben ötöt vizsgáltunk (4. táblázat).

⁵ Serfőző és társai kutatása (2020) számadatokkal is érzékelteti a probléma jelentőségét: a hallgatók 69%-a nehéznek érezte a sok oktatási felület menedzselését.

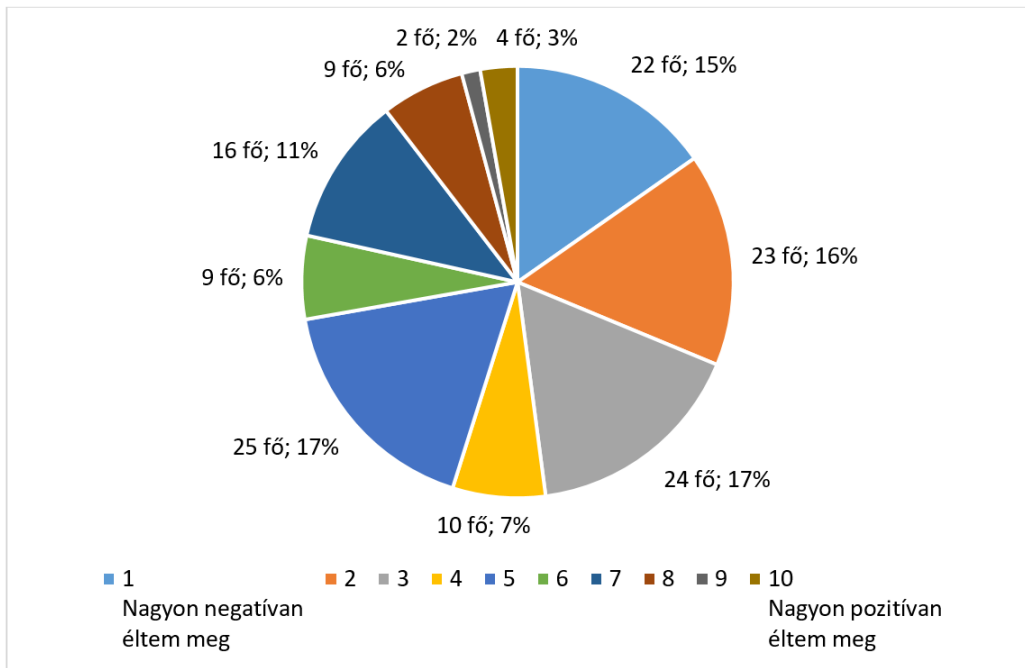
Lehetséges problémák	Az említések	
	Száma	Aránya
a személytelenség	83	61,9%
az oktatók nem ismerték eléggé a használt programot	73	54,5%
a hallgatók nem ismerték eléggé a használt programot	66	49,3%
a tananyag tartalma	48	35,8%
a gyenge minőségű prezentáció	40	29,9%

4. táblázat: Az online órák lehetséges problémaforrásai (n=134).

Amint az adatokból látható, elsősorban a személytelenség, a hallgatótársak és az oktatók hiánya jelentett problémát a kérdezetteknek. (Hasonló eredményre jutott Espino-Díaz et al., 2020; Papp-Danka & Lanszki, 2020; Serfőző et al., 2020.) Hiába ugyanis az audio- és a videókapcsolat, a kommunikáció, az interakciók intenzitása, mélysége jelenleg még nem tudja megközelítőleg sem visszaadni a személyes találkozások érzetét, különösen csoportok esetén. Sokan nyilatkoztak úgy is, hogy az online előadások, webináriumok alkalmával problémaforrást jelentett a használt program, felületet elégtelen ismerete. A válaszok alapján ez az oktatók 54,5, illetve a hallgatók 49,3 százalékára igaz. A meglehetősen magas érték különösen a hallgatók esetén meglepő, hiszen – mint azt korábban már bemutattuk – ők nagyon jól minősítették saját digitális felkészültségüket a távolléti oktatás elején.

A távolléti oktatás vége

Az, hogy a távolléti oktatással kapcsolatban milyen jelzők jutottak először eszükbe válaszadóinknak, már előre vetíti azt is, hogyan viszonyulnak az átélt hónapokhoz a kérdezettek. Az ezt vizsgáló 10 fokú Likert-skálán bejelölt értékek valóban inkább a negatív irányba mutatnak, de az átlagból (4,2) nem következik olyan erős ellenérzés, mint amelyet a nyitott kérdésre adott válaszok jeleztek (4. ábra).



4. ábra: Hogyan viszonyulnak a hallgatók a távolléti oktatás időszakához? (n=144).

Összességében a válaszadók közel 3/4-e – igaz különböző mértékben –, de inkább negatívan viszonyul a távolléti oktatáshoz, ezen belül 22 fő (15%) nagyon rosszul élte meg ezeket a hónapokat. Voltak azonban olyanok is (négyen), akikben ez az időszak nagyon pozitív érzeteket keltett. Érdekes, hogy ők nem azok közül kerültek ki, akik a kérdőív elején feltett nyitott kérdésünkre három pozitív jelzőt írtak.

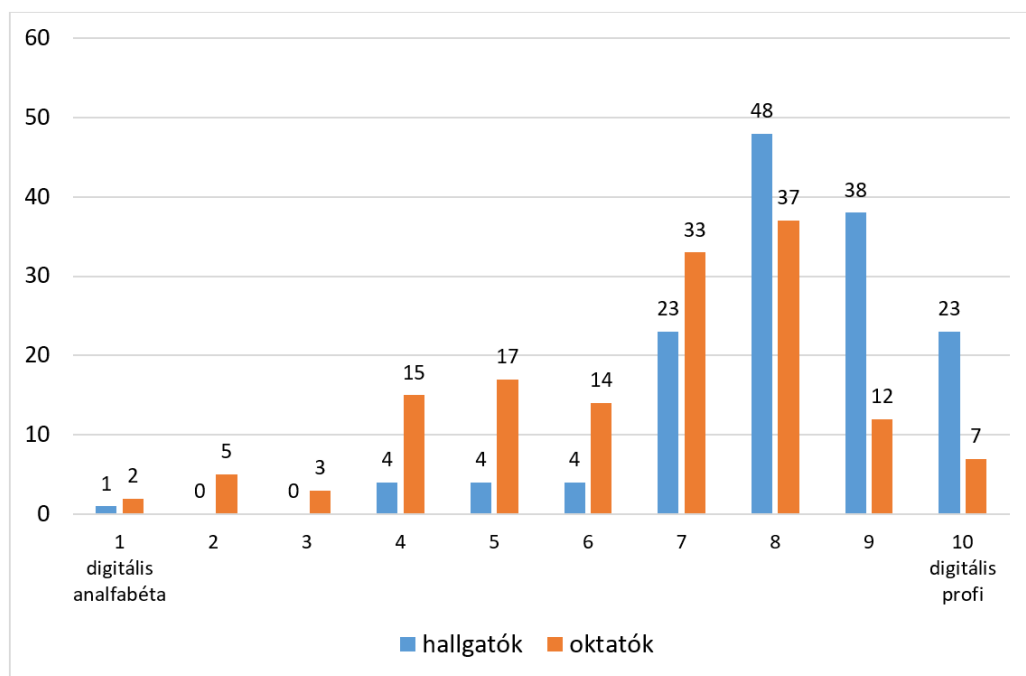
A hallgatók döntő többsége (több mint 4/5-e) örül, hogy befejeződött a távolléti oktatás (5. táblázat), és csak kevesen (19 fő) nyilatkoztak úgy, hogy megkedvelték ezt az oktatási formát (de még közöttük is vannak hatan, akik örülnek, hogy vége

ennek az időszaknak). A zárt kérdésben megfogalmazott válaszalternatívák közül többet is meg lehetett jelölni, és szinte kivétel nélkül éltek is ezzel a lehetőséggel a hallgatók. Nagyon sokan (77,8%) érezték magukat kimerültnek a válaszadáskor, ez nyilvánvalóan összefügg a jelentős leterheltség érzettel, ennek ellenére csak a hallgatók ötöde érezte úgy, hogy sokat fejlődött a távolléti oktatás ideje alatt. „Nem érzem, hogy új ismeretekkel gazdagodtam volna ezen időszak alatt, sokkal inkább kellett az előzetes tudásomra támaszkodnom” írta egyikük.

Állítások	Az említések	
	Száma	Aránya
Örülök, hogy vége!	117	81,3%
Kimerülten	112	77,8%
Frusztráltan	62	43,1%
Sokat tanultam	58	40,3%
Kényelmetlenül, a személytelenség miatt	58	40,3%
Nem ismertem a távoktatást, nem is szerettem meg	34	23,6%
Sokat fejlődtem	31	21,5%
Megkedveltem ezt az oktatási formát	19	13,2%

5. táblázat: Hogyan érzi magát a távolléti oktatás után? (n=144).

Ugyanakkor a hallgatók – egyébként is magasra értékelt – digitális felkészültségének átlagos szintje még tovább javult a távolléti oktatás ideje alatt (7,8-ról 8,1-re), bár az előrelépés messze nem volt egyenletes (5. ábra).



5. ábra: A digitális felkészültség megítélése a távolléti oktatás végén (n=144).

Előzetesen is várni lehetett valamennyi fejlődést, mivel nem csak hogy gyakran kellett alkalmazni a digitális technológiát, hanem számos új programmal, weboldallal is meg kellett ismerkedni, így a gyakorlottság, jártasság szintjének elvileg egyértelműen emelkednie kellett volna. Ezzel szemben minden bizonnyal pontosan a gyakori, szerteágazó és többcélú IKT használat miatt döböntek rá többen is a hallgatók közül, hogy korábbi önbesorolásuk túlzó volt. Ennek következtében nem egyszer négy fokozattal is alacsonyabbra értékelték saját digitális felkészültségük szintjét a távolléti oktatás végén, mint annak kezdetekor. Az oktatók felkészültségének megítélése viszont jelentősen javult (a kezdeti 5,4-es átlagról 6,6-ra változott) és az ő esetükben még szélsőségesebb (pozitív irányú) a változás: több hallgató szerint tanárai hat fokot léptek előre a tíz fokozatú skálán. Természetesen nem tekinthetjük valósnak a változások mértékét és irányát,⁶ hiszen szubjektív besorolás történt, ennek ellenére figyelemre méltó az eltérés a két csoport felkészültségi szintjének megítélése között. Különösen igaz ez, ha a megjelölt értékeket felhasználva csak a változás irányát vizsgáljuk (6. táblázat), de annak mértékét nem. Ebben az esetben az oktatók fejlődése még egyértelműbb, közel

⁶ Ehhez valamilyen elfogadott mérőeszközt kellene használni (például DigCompEdu – lásd Horváth et al., 2020).

másfélszer annyi hallgató szerint javult az oktatók digitális felkészültsége, mint ahányan saját magukról gondolták ezt.

	Javult	Maradt	Romlott
hallgatók	64	56	24
oktatók	91	35	18

6. táblázat: Hogyan változott a digitális felkészültség a távolléti oktatás elején jelzett szinthez viszonyítva?

Végezetül azt kérdeztük meg a hallgatóktól, hogy ha választhatnának, hogy a következő tanévet hagyományos vagy távolléti formában teljesítsék, akkor melyiket választanák. A kérdőívet kitöltők többsége a hagyományos, jelenléti oktatást választaná (56%). A válaszokhoz szöveges indoklást is kértünk, ezekben a legtöbben két olyan indokot neveztek meg, melyek a korábbi válaszokban is megjelentek, és nem a hagyományos forma pozitívumát, hanem a távolléti forma negatívumát emelték ki. Az egyik ilyen elem a távolléti oktatás személytelensége: *„Hiányoztak a kontakt órák, illetve a személyes találkozások mind az oktatókkal, mind a csoporttársakkal. Hiányzott az egyetemi légkör, az egyetemi élet minden másodperce.”* Akadt, aki számára nem is képzelhető el más oktatási forma: *„Azért jelentkeztem nappali tagozatos képzésre, mert szükségem van a személyes magyarázatokra, a hallgatói életre.”* A jelenléti oktatás szocializációs szempontból fontos, hanem más pozitív hatása is van: *„sokkal nagyobb a motivációm, ha a körülöttem lévő emberek is tanulnak.”* A jelenléti oktatás preferálásának másik kiemelkedő – korábban is említett – indoka a terheléshez kapcsolódik: *„A távolléti oktatásnál sokkal többet vártak el, mint a hagyományos oktatásnál.”* *„A távoktatásnak köszönhetően minden tanár minimum dupla annyi anyagot adott, mert nincs óra.”*

Ezen túlmenően volt még két olyan indok a hagyományos oktatás mellett, mely többeknél megjelent. Az egyik a távolléti oktatás minőségét kifogásolta. *„Őszintén, úgy érzem, nem feleltethető meg egymásnak a hagyományos és a távoktatás. A távoktatásban nem a tananyag elsajátításán volt a hangsúly, hanem a jegyszerzés alapjául szolgáló beadandók elkészítésén.”* Mások sokkal kritikusabban fogalmaztak: *„A távoktatásból hiányzott az oktatás.”*; *„A tantárgyak nagy része valódi*

*oktatás nélkül zajlik távoktatásban, a hallgató saját maga dolgozza fel az anyagokat.*⁷

Az indokok negyedik csoportja olyan elemhez kapcsolódik, mely a távoktatással kapcsolatban mindig is problémát jelentett, és mai napig nincs teljesen megnyugtató megoldása. Ez a terület az értékelés. *„A távoktatás a legteljesebb mértékben igazságtalan. Azoknak kedvezett, akik a jelenléti oktatás alkalmával nem a legfényesebben teljesítettek, ellenben kellően találékonyak. Ugrásszerű javulást értek el a közészerű tanulók.”* Van, aki ennél konkrétan fogalmaz: *„számonkéréseknél legtöbb esetben lehet találni kibúvókat („illegális segítséget”).*”

Érdekes módon a hallgatók teljesítményének értékelése megjelent a távolléti oktatást preferálók (8%) indokai között is: *„Hiába van ott a puskázás lehetősége, azért ahhoz is kell egyfajta tudás a tananyagot illetően, hogy az adott választ hol keressük, tehát szerintem a puskázás ebben az esetben nem befolyásolta döntően az eredményeket.”* Az indokok között a jól ismert pozitívumokat (hely- és időfüggetlen tanulás) is megfogalmazták a hallgatók: *„Vidéki hallgatóként hatalmas terhet vett le vállamról, hogy nem kellett minden reggel és délután is egy-egy órát utaznom.”* *„Kényelmesebb itthonról tanulni, bár esetenként nagy a stressz a sok beadandó miatt, de így volt alkalmam magamnak beosztani az időmet, és így talán még jobban is teljesítettem, mint kontakt formában.”*

A kevert oktatási formát a hallgatók alig több mint harmada (36%) részesítené előnyben. *„Bizonyos helyzetekben szükség van távoktatásra. A tananyag bármikori visszatérkinthetősége jelentősen segít a felkészülésben, mivel egy audió ppt-t bármikor visszahallgathatok. Ez segít azoknak is, akik ütközés/munka miatt nem tudnak előadásra járni. Minden egyéb szempontból azonban negatívnak tartom.”* A legtöbben a kurzusok típusa alapján tennének különbséget az alkalmazott oktatási forma tekintetében: *„A kollokviummal záródó tárgyakhoz tökéletesen elég lenne az E-learning felületre feltölteni az anyagot, mert aki akarja, úgy is meg tudja tanulni, illetve minden anyag megtalálható egy helyen. Gyakorlatoknál viszont fontosnak tartom a jelenlétet.”*

⁷ Ezek a vélemények jelentősen egybecsengenek más kutatások eredményeivel (például Petillion & McNeil, 2020; Serfőző et. al. 2020), sőt nem egyszer még a megfogalmazás is hasonló: *„nincs igazán tanítás, csak feladatok és számonkérés”* (Pap-Danka & Lanszki, 2020, p. 55).

Következtetések, összegzés

A Pew Research Center egy közel tíz évvel ezelőtti vizsgálatban több mint ezer szakértőt kérdezett meg az oktatás jövőjével kapcsolatban (Anderson et al., 2012). A kérdezettek hatvan százaléka azt tartotta a legvalószínűbbnek, hogy a felsőoktatás 2020-ra gyökeresen megváltozik. Úgy vélték, sokkal nagyobb szerepet kap majd az intézményekhez, tantermekhez kevésbé kapcsolódó online oktatás, és a tanulással kapcsolatos tevékenységeket alapvetően a diákok igényeihez igazítják majd. Mint tudjuk, ez a jövőkép nem valósult meg, annak ellenére, hogy a digitális technológia egyre jelentősebb szerepet tölt be az oktatásban. A tanítási, tanulási környezet csak kisebb mértékben változott, az online tér az e-learning és a MOOC (Massive Open Online Courses) képzések ellenére nem váltotta fel a hagyományos környezetet, hanem inkább csak kiegészítette azt.

A lassan, de egyre nagyobb mértékben megvalósuló digitális átállás a járványügyi helyzet miatt rendkívüli mértékben felgyorsult. A Semmelweis Egyetemen például néhány hét alatt közel kétszerannyi e-learning kurzust hoztak létre 2020 tavaszán, mint előtte majdnem 10 év alatt összesen (Keresztes, 2020). E figyelemre méltó érték jól érzékelteti a pandémia okozta változások egyik irányát, és jelzi azt is, hogy érdemes ezt az időszakot részletesebben megvizsgálni. Az általunk elvégzett kutatás során 2020 júniusában a Debreceni Egyetem tanárszakos hallgatóinak tapasztalatait gyűjtöttük össze a tavaszi (mint azóta már tudjuk az első) távolléti oktatás időszakával kapcsolatban.

A legtöbb válaszadóban a távolléti oktatás negatív érzeteket, tapasztalatokat generált: több mint 80 százalékuk örült, hogy befejeződött ez az időszak. A hallgatók számára a személyes találkozások elmaradása jelentette a legnagyobb negatívumot, a kérdezettek közel kétharmadának hiányoztak a társak és az oktatók. Kiemelkedő problémát jelentett még a jelentősen megnövekedett terheltség érzés is, annak ellenére, hogy csak oktatóik 32 százalékával kapcsolatban állították azt a válaszadók, hogy az online átállás miatt több követelményt írtak elő a tantárgy teljesítéséhez. Az ellentmondás feloldásában két tényező biztos szerepet játszik. Egyrészt az online órák több különböző platformon kerültek megtartásra, így minden hallgatónak legalább két-három, szélsőséges esetben viszont akár hat-hét felületet is meg kellett ismernie. Ez természetesen időigényes feladat, de szükséges feltétel a tanulás megkezdéséhez. Másrészt egy jelenléti órán passzívan jelen lenni, vagy ugyanannyi idő alatt egyénileg dolgozni, teljesen más érzeteket kelt,

jelentősen eltér a két megoldás energiaszükséglete. Azaz, ha az oktató végső soron nem követelt több időráfordítást, csak más, nagyobb hallgatói aktivitást igénylő módszereket alkalmazott, akkor is érezhettek többen terhelésnövekedést. Mindezek következtében csak nagyon kevesen (8%) szeretnék megtartani a távolléti oktatást, 56 százalék viszont inkább a hagyományos, jelenléti formát választaná. Ebből a szempontból eredményünk hasonló Johnson és társai 2000-ben lebonyolított vizsgálatának eredményéhez (Johnson et al., 2000), ami azért meglepő, mert a két vizsgálat között húsz év telt el. Ennyi idő alatt viszont nem csak a technológia és a különböző tanítást-tanulást segítő programok változtak meg jelentősen, hanem a hallgatók digitális írástudása is sokat fejlődött, és változott értékrendjük, attitűdjük is. Az online tanulás elutasításának háttérben éppen ezért minden bizonnyal eltérő motívumok játszanak szerepet, de ezek feltérképezése más megközelítésű, mélyebb kutatást igényel.

Az elvégzett feltáró jellegű vizsgálatunk eredményeire reflektálva a tavasszal jelentős gondokat okozó legsúlyosabb problémák a 2020–21-es tanév őszi félévének távolléti oktatási időszakában már csak jóval kisebb mértékben jelentkeztek. Egyrészt csökkent a használt platformok köre, mivel jelentősen megemelkedett a Webex hozzáféréssel rendelkező oktatók száma. A szinkron órák megtartására alapvetően ezt a platformot javasolták a Multimédia Központ munkatársai, és a legtöbb egység vezetője is ezt szorgalmazta. Másrészt az elearning.unideb.hu (Moodle) felületen minden Neptunban meghirdetett tantárgyhoz létre kellett hozni egy online kurzust, mely az információk, a tananyagok és a kiegészítő anyagok elsődleges forrásaként szolgált a hallgatók számára. Ez a rendezettség eleve sokat segített. Mivel pedig már a félév elején fel kellett készülni az esetlegesen bekövetkező online átállásra, az oktatók sokkal gondosabban, átgondoltabban tervezhették meg a félév követelményeit, így a tavaszi ad hoc döntésekhez képest sokkal reálisabb, többlet terhelést nem okozó feladatok kerültek meghatározásra.

Bár kutatásunk a távolléti oktatás tapasztalatainak összegyűjtésére irányult, a hallgatói válaszokból kiolvasható (alapvetően negatív) érzetek, tapasztalatok közvetetten cáfolják azt a – Higgins és társai által mítosznak nevezett (Higgins et al., 2012) – vélekedést is, mely szerint az IKT-eszközök és a digitális megoldások oktatási alkalmazása mindig motiválja a tanulókat, és szívesebben, jobban tanulnak általuk. A távolléti oktatás alatt ugyanis adottak voltak ezek a megoldások, mindenki ezeket használta, a hallgatók többsége alapvetően mégis inkább a hagyományos oktatási formát választaná, ha ilyen döntési helyzetbe kerülne. Tehát az IKT

alkalmazására is az igaz, ami minden más innovációra: a kezdeti időszakban az újdonság varázsa még motiváló, de az idő előrehaladtával ez a hatás exponenciálisan csökken, és a megoldás rövid időn belül teljesen megszokottá válik, elveszíti motiváló erejét. Különösen a tanárszakos hallgatóknak kell tisztában lenniük ezzel a hatással, hiba lenne ugyanis úgy tekinteniük az IKT-eszközökre, megoldásokra, mint olyan varázsszerekre, melyek mindig motiválóan hatnak a diákokra, és bármikor alkalmazhatók az óra színesítésére, a lankadó figyelem felkeltésére, de akár még fegyelmezésre is. Legalább ilyen súlyos hiba lenne azonban az is, ha szembeülve a digitális megoldások negatívumaival, rádöbbenve a varázsszer hatás hiányára, a leendő pedagógusok úgy döntenének, hogy nem áldoznak időt, energiát az IKT-eszközök, programok oktatásban történő alkalmazására.

Irodalom

- Adams, M. J. D. & Umbach, P. D. (2012). Nonresponse and online student evaluations of teaching: Understanding the influence of salience, fatigue, and academic environments. *Research in Higher Education*, 53(5), 576–591. DOI: 10.1007/s11162-011-9240-5
- Admiraal, W., Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S. & Lockhorst, D. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K–12 instruction: evaluation of a technology-infused approach, *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 105–120. DOI: 10.1080/1475939X.2016.1163283
- Anderson, J., Boyles, J. L. & Rainie, L. (2012). *The Future of Higher Education*. Pew Research Center, *Internet & Technology*. <https://www.pewresearch.org/internet/2012/07/27/the-future-of-higher-education> (2020. 07. 25.)
- Aslan, A. & Zhu, C. (2016). Influencing Factors and Integration of ICT into Teaching Practices of Pre-service and Starting Teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 359–370. DOI: 10.21890/ijres.81048
- Atkinson, S. P. (2020). *How to engage and support students online*. EDEN webinarium. <https://sijen.com/wp-content/uploads/2020/04/EdenWebinar200427.pdf> (2020. 08. 15.)
- Avery, R. J., Bryant, W. K., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic course evaluations: Does an online delivery system influence student evaluations? *The Journal of Economic Education*, 37, 21–37. DOI: 10.3200/JECE.37.1.21-37

- Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191
- Beullens, K., Loosveldt G., Vandenplas C. & Stoop I. (2018). Response Rates in the European Social Survey: Increasing, Decreasing, or a Matter of Fieldwork Efforts? *Survey Methods: Insights from the Field*. DOI: 10.13094/SMIF-2018-00 003
- Dringó-Horváth I. (2018). IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(9–10), 13–41.
- Dringó-Horváth, I. & Gonda, Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 21–48. DOI: 10.17165/TP.2018.2.2
- Erdős, F. & Koloszar, L. (2016). E-learning a hazai felsőoktatásban: gazdaságossági megközelítés. *Gazdaság & Társadalom*, 8(2), 105–121. DOI: 10.21637/GT.2016.2.06
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero G., Hernandez-Lloret, C., Gonzalez-Gonzalez, H. & Alvarez-Castillo, J. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. *Sustainability*, 12(14), 5646. DOI: 10.3390/su12 145 646
- Falus, I. (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Fáyné, D. A., Hódi, Á. & Kiss, R. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. DOI: 10.17670/MPed.2016.1.91
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10, 86. DOI: 10.3390/soc10 040 086
- Főző, A. (2016). *SAMR-létra*. <https://komposzt.wordpress.com/2016/11/22/samr-letra/> (2020. 02. 22.)
- Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The Race Between Education and Technology*. Belknap Press for Harvard University Press.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M., Hincz, K., Lopez, M. C., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. DOI: 10.35542/osf.io/9zuac
- Higgins, S., Xiao, Z. & Katsipataki, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation*. Full Report. Durham University. <https://bit.ly/3qO6Bhe> (2020. 08. 28.)

- Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: young children and their internet use*. EU Kids Online. LSE London. <http://eprints.lse.ac.uk/52630/> (2020. 09. 21.)
- Horváth L., Misley H., Hülber L., Papp-Danka A., M. Pintér T. & Dringó-Horváth I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 5–25. DOI: 10.21549/NTNY.29.2020.2.1
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*, The New Media Consortium.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N. & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Jl. of Interactive Learning Research*, 11(1), 29–49.
- Kasza G. (2020). *Távolléti oktatás, hallgatói élmények. Egy kérdőíves kutatás eredményei*. Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/kasza_georgina_tka_uj_eloadas.pdf (2020. 02. 21.)
- Keresztes, E. (2020). *Fejlesztések az egyetemi e-learning rendszerben*. <https://semmelweis.hu/hirek/2020/06/17/folyamatosak-a-fejlesztések-az-egyetemi-e-learning-rendszerben/> (2020. 07. 25.)
- Kismihók, G. (2011). *Rugalmas Tanulás, Rugalmas Munkavégzés Az Ontológia Alapú Tartalomrendszert Lehetőségeinek Kiaknázása*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kozma G. (Ed.) (2020). *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Gerhardus Kiadó.
- Lanszki, A. & Faragó, B. (2020). Tanító- és tanárszakos hallgatók elképzelései IKT-eszközök használatáról az oktatásban. *Opus et Educatio*, 7(1), 30–46. DOI: 10.3311/ope.363 <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/363/627> (2020. 08. 05.)
- Lindemann, N. (2019): *What's the average survey response rate?* <https://surveyanyplace.com/average-survey-response-rate/> (2020. 02. 17.)
- Lupton, D., Mewburn, I. & Thomson, P. (Eds.) (2017). *The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education*. Routledge <https://www.routledge.com/The-Digital-Academic-Critical-Perspectives-on-Digital-Technologies-in-Higher/Lupton-Mewburn-Thomson/p/book/9781138202580> (2020. 08. 28.)
- Magai, Á. & Simonics, I. (2008). *The Development of eServices in an Enlarged EU: eLearning in Hungary*. Seville: European Commission Joint Research Centre In-

- stitute for Prospective Technological Studies.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC42868/jrc42868.pdf> (2020. 07. 27.)
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report.
https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (2021.02.21.)
- Martin, T. & Sherin, B. (2013). Learning Analytics and Computational Techniques for Detecting and Evaluating Patterns in Learning: An Introduction to the Special Issue. *Journal of the Learning Sciences*, 22(4), 511–520.
 DOI: 10.1080/10508406.2013.840466
- McKenney, S. & Voogt, J. (2012). Teacher design of technology for emergent literacy: An explorative feasibility study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 4–12. DOI: 10.1177/183693911203700102
- Mol, C. V. (2017). Improving web survey efficiency: the impact of an extra reminder and reminder content on web survey response. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(4), 317–327.
 DOI: 10.1080/13645579.2016.1185255
- Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M. & Kárpáti, A (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181(1), 56–67.
 DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.6
- Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M. & Kárpáti, A. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 53–70.
- Nichols, M. (2020). *Transforming Universities with Digital Distance Education. The Future of Formal Learning*. Routledge. DOI: 10.4324/9780429463952
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301–314.
 DOI: 10.1080/02602930701293231
- Ottenbreit-Leftwich, A., Liao, J. Y., Sadik, O. & Ertmer, P. (2018). Evolution of Teachers' Technology Integration Knowledge, Beliefs, and Practices: How Can We Support Beginning Teachers Use of Technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 282–304. DOI: 10.1080/15391523.2018.1487350
- Papp-Danka, A. & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés*, 1(1), 37–58.
 DOI: 10.46819/TN.1.1.37-58
- Petillion, R. J. & McNeil, W. S. (2020). Student Experiences of Emergency Remote Teaching: Impacts of Instructor Practice on Student Learning, Engagement,

- and Well-Being. *Chemical Education*, 97(9), 2486–2493.
DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00733
- Picciano, A. G. (2019). *Online Education: Foundations, Planning, and Pedagogy*. Taylor & Francis.
- Rahiem, M. D. H. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1–26.
DOI: 10.26803/ijlter.19.6.1
- Sax, L. J., Gilmartin, S. K. & Bryant, A. N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in web and paper surveys. *Research in Higher Education*, 44, 409–432. DOI: 10.1023/A:1024232915870
- Serfőző M., Golyán Sz., F. Lassú Zs., Svraha B. & Aggné P. V. (2020). Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil szemle*, 17(Klnsz.), 105–116.
- Srivastava, S., Jacob, J., Charles, A. S. Daniel, P., Mathew, J. K., Shanthi, P., Devamani, K., Mahasampath, G. & Rabi. S. (2021). Emergency remote learning in anatomy during the COVID-19 pandemic: A study evaluating academic factors contributing to anxiety among first year medical students. *Medical Journal Armed Forces India*, 77(6), S90-S98. DOI: 10.1016/j.mjafi.2020.12.012
- Starkey, L. (2010). Supporting the digitally able beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1429–1438. DOI: 10.1016/j.tate.2010.05.002
- Tondeur, J., Roblin, N. P., van Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology Pedagogy and Education*, 26(2), 157–177.
DOI: 10.1080/1475939X.2016.1193556
- Tóth, K. & Molnár, Gy. (2009). Tanár szakos hallgatók IKT használati szokásai és preferenciái. In Molnár, Gy. & Kinyó, L. (Eds.), *VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 34). Szegedi Tudományegyetem.
- Turcsányi-Szabó, M. (2011). Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elmélettől a gyakorlatig. *Oktatás-Informatika*, 3–4, 32–44.
http://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2011_3_4_opt.pdf (2020. 07. 13.)
- UNESCO (2020). *COVID-19 Impact on Education*. <https://en.unesco.org/covid19> (2020. 02. 21.)
- Veresné Balajti I. (2010). *Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem Egészségtudományi Doktori Iskola.

World Economic Forum (2016). *The future of jobs. Employment, skills and work-force strategy for the fourth industrial revolution.*

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (2020.06.11.)

Education during COVID-19. Teacher trainees' opinion on distance education

The appearance of the Coronavirus, fundamentally changed the process of permanent digitisation. Employees of public education had to retool to distant teaching in a very short time, but institutions of higher education, similarly, had a mere couple of days to develop new content and methods.

In our study, with the help of an online questionnaire consisting of both open-ended and closed-ended questions, we accumulated the opinions and experiences of education majors of the University of Debrecen upon their completion of the period of distant teaching. 144 students responded to our questions. The study shows, through a more detailed presentation of findings, how successful the switch was according to the students, which were the most characteristic problems of this new form of education and which are those elements that can improve traditional attendance learning.

Keywords: *ICT, COVID-19, teacher trainees, experience, distance education*

Iskolateremtők

Kollégák és növendékek szeretett mestere és társa: dr. Sallai Éva

Schlichter-Takács Anett¹ – Kolosai Nedda² – Fúzi Beatrix³ – Falus Iván⁴

¹a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa
schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu

²az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense
kolosai.nedda@tok.elte.hu

³a Budapesti Gazdasági Egyetem Kutatási Szolgáltató Központjának vezetője
fuzi.beatrix@uni-bge.hu

⁴Eszterházy Károly Egyetem Egri Campus Pedagógiai Karának egyetemi tanára, professor emeritus
falusi@ektf.hu

ÚJÍTÓ volt. Elkötelezettsége, sokoldalú szakmai képzettsége, integratív pedagógiai-pszichológiai szemlélete tette lehetővé, hogy a pályaszocializáció hangsúlyossá vált a pedagógusképzésben. Kezdeményezésére jött létre a Mentálhigiénés Hallgatói csoport az egyetemen. 2000-től kapcsolódott be a Magyar Videotrénings Egyesület munkájába, majd elindította a módszer iskolai adaptációját Magyarországon.

PEDAGÓGUS volt (nagybetűvel). Emberi kapcsolatai nem korlátozódtak a szakmai támogatásra, a konzulensi teendők ellátására, a kollegiális együttlétre. Szakmaisága és elhivatottsága példaként szolgál kollégái és tanítványai számára, akik közül sokan MES-TERüknek tekintették.

Kulcsszavak: Sallai Éva, nekrológ, emlékező sorok

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.05

„Ha őt hallgattad, újra hitet kaptál a munkádhoz...”

Sallai Éva 1976-ban a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán orosz-pedagógia szakos általános iskolai tanári, majd 1981-ben az ELTE-n okleveles pedagógia szakos diplomát szerzett. PhD fokozatot 2003-ban a Debreceni Egyetem Neveléstudo-

mányi Doktori Iskolában kapott. 1976–1988 között az Országos Oktatástechnikai Központban szerkesztőként és osztályvezetőként tevékenykedett. 1988-tól dolgozott a felsőoktatásban; 1988–90 között Szombathelyen a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola oktatója; 1992–2005 között a Színház- és Filmművészeti Egyetem óraadó egyetemi docense; 1990–2007 között a Pannon Egyetem egyetemi docense volt. 2005-től a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományi Karán vendégoktató. 2008-tól az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékének főállású oktatója, majd 2010-2013 között tanszékvezető egyetemi docense, a tanárképzés intézményi felelőse.

ÚJÍTÓ volt. Elkötelezettsége, sokoldalú szakmai képzettsége, integratív pedagógiai-pszichológiai szemlélete tette lehetővé, hogy a pályaszocializáció hangsúlyossá vált a pedagógusképzésben. Kitartó, áldozatos munkájának köszönhetően a pedagógus professziót jelentő érték- és kompetenciarendszer elsőként az országban a Veszprémi Egyetem tanárképzési programjába kerülhetett be. Ezt a koncepciót igazolta és erősítette meg a 111/1997-es Kormányrendelet a tanári képesítési követelményekről, és ez az elképzelés mind a mai napig érvényes. A lelki egészség védelmét szolgáló beállítódásának és közösség szervező munkájának gyümölcsét a hallgatók és az oktatók egyaránt élvezhették, mivel kezdeményezésére jött létre a Mentálhigiénés Hallgatói csoport az egyetemen. 2000-től kapcsolódott be a Magyar Videotrénings Egyesület munkájába, 2008-tól volt az Egyesület szakmai vezetője. Dr. Sallai Éva indította el a módszer iskolai adaptációját Magyarországon, vezette az iskolai és a családi videotrénerek képzését. Szupervíziós támogatása mellett videotrénerek segítettek a mindennapi gyakorlatban az osztálytermi interakció megértését és mélyítését, több tanítványa alkalmazta a módszert kezdő és gyakorlott pedagógusok készségfejlesztésére általános és középiskolákban, zenei képzésben, hátrányos helyzetű településeken működő iskolákban országszerte.

2018-ig a Tanárképzők Szövetsége Mentor Szakosztályának elnöke volt. A pedagógusok támogatása iránti elkötelezettsége, tapintatos, erősségeket kereső hozzáállása és az emberi kapcsolatok fejlesztő erejébe vetett hite meghatározó a Szakosztály szellemiségében. Jelenlétével megalapozta a szakosztály közvetlen, szeretetteljes légkörét, aktív munkáját.

PEDAGÓGUS volt (nagybetűvel). Mindig eredeti és alkotó, inspiráló gondolatait írásos publikációin kívül, filmek, videofelvételek sora is őrzi. Mindemellett azonban Éva hagyatékának jelentős részét a környezetében élő emberek szellemi fejlődésére fordította.

dése, lelkiületének alakulása, emberi lényegének bontakozása is jelzi. Emberi kapcsolatai nem korlátozódtak a szakmai támogatásra, a konzulensi teendők ellátására, a kollegiális együttlétre. Szinte hihetetlen, hogy milyen mértékben tudott azonosulni hallgatóival, munkatársaival. Számára mindenki sokrétű emberi dimenzióban volt jelen. Átsegített mindenkit az idősödő szülők támogatásának nehézségein, esetleg elvesztésén, párkapcsolatának válságán vagy csak a minden napok nehézségein. Szakmaisága és elhivatottsága példaként szolgál kollégái és tanítványai számára, akik közül sokan *MESTER*üknek tekintették.

Halálakor sokunkban maradt a befejezetlenség érzése, felgyülemlett bennünk a ki nem mondott szavak özöne, a köszönet kifejezésének ellehetetlenülése. Éva, megdöbbentő űrt hagyta magad után!

* * *

Sallai Évára tanítványai és kollégái segítségével emlékezünk

Éva, nyomot hagyta az életünkben: melletted elkerülhetetlenül gyarapodtunk emberileg és szakmailag. „Az életet hosszában kell nézni.” – szokta mondani, s ez igaz most is, amikor Téged gyászolunk: a mérhetetlen fájdalom mellett így könnyebb örülni annak, amit adtál, hagyta nekünk.

A tökéletesen időzített pillanatokban kimondott frappáns szállóigéid a lehető legjobban ragadták meg a lényegét, humorosak, ütősek és emlékeztetők voltak, s közelebb vittek egy helyzet, mások, és miért ne, önmagunk megértéséhez. Nem csak tanítottad a rogersi szemléletet, te azonosultál vele, s kiváltságosnak éreztük magunkat mindannyian, akik leülhettünk veled, ember az emberrel, beszélgetni. Ezek a „találkozások”, összekapcsolódások pótolhatatlan űrt hagynak, s a vágyat, hogy mi magunk létrehozassuk az élményt, amit tőled kaptunk, s amit te is oly nagyra értékeltél.

Azon kevesek közé tartoztál, akiknek nemcsak a tervezés, hanem a megvalósítás is erőssége: jól felépített koncepcióba megfontoltan illesztetted az ízlésesen kidolgozott részleteket. Így építetted fel a tananyagot és az óráidat, amelyeken semmi sem történt céltalanul, mindennek megvolt a helye. Szakmai elkötelezettséget kértél, de tudtad, hogy csak akkor állhat teljesen össze a kép, ha merünk önmagunkkal szembenézni. És ha mertünk, rendkívül sokat nyertünk. Így vezettél be bennünket a videotréning, a társas interakciók mikroelemzésének világába, s tanítottál meg arra, hogy a lényeg az apró részletekben rejlik. Hihetetlen türelemmel

elemezted és elemeztetted másodpercről másodpercre a legapróbb gesztusokat, s tanítottál meg arra, hogy ilyen apró elemekből lehet újraépíteni fájó szülő-gyerek kapcsolatokat, sikertelen osztálytermi kölcsönhatásokat.

Így álmodtad meg és hoztad létre az otthonoddá váló házat és kertet is, [...] ahogy te emlegetted: azt a másik bolygót, ahová kilőtted magad töltekezni, [...] hogy aztán bennünket villanyozzál fel jelenléteddel.

Szakértelmeddel, elhivatottságoddal, életszemléleteddel, humoroddal formáltad kolozsvári közösségünket: kollégákat és diákokat. Így emlékszünk Rád: munkába merülten, kamerát szorongatva, s néha – a színfalak közt – dalra fakadva, táncra perdülve, kacagva és kacagtatva.

Hálás vagyok, hogy tisztelhettelek és szerethettelek tanáromként, kollégámként, mentoromként és főleg barátomként. Emléked kitörölhetetlen.

(Dr. Kotta Ibolya adjunktus, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár)

* * *

[...] Sallai Éva pedagógusi munkáján keresztül, tanulói szerepben megtapasztalhattam azt, hogy a mai kor kiváló pedagógusa biztos alapokra épített szakmai tudással bír, mindig nyitott az új ismeretek megszerzésére, és erre sarkallja diákjait. Nem irányítja diákjait, hanem felajánlja a választás lehetőségét, miközben a döntéssel járó következmények és felelősségvállalás fontosságát is megvilágítja, és a feltétel nélküli elfogadás érzését sugallva mer olyan közelséget vállalni diákjaival, mely egyszerre áraszt szeretetet, biztonságot, bátorítást, és kölcsönös tiszteletet feltételez mindkét fél részéről.

Sallai Éva a szakmai ismereteken túl megtanított arra is, hogy milyen pedagógusi és emberi értékeket kell képviselnem hivatásom gyakorlása során, és véleményem szerint ez a legtöbb, amit egy pedagógus diákjának adhat.

Azt gondolom, ahhoz, hogy pedagógusi munkánk során követendő példák lehessünk, szükségünk van pedagógusi példaképre, és szerencsésnek érzem magam, hogy nekem megadatott, hogy követendő példaképre találjak Sallai Éva személyében.

Példaképem Ő, akit egész életemen át magamban hordozok, és bízom abban, hogy pedagógusi mintáját hozzá méltó és emlékéhez illő módon nevelőként hűen tudom képviselni. Hálás vagyok azért, hogy ismerhettem, diákja lehettem, köszönettel tartozom mindazért, amit szakmai és emberi szinten tőle kaptam. Példaképként tovább él bennem Sallai Éva – *A PEDAGÓGUS*.

(Kardos Melinda)

* * *

Szerencsés ember az, akinek megadatik, hogy *MESTERT* kap az élettől. Egy mestert, aki szakmailag és emberileg olyan világos, értékes és tiszta világot képvisel, amelyre ebben a zavaros világban sokan csak vágyakoznak. Éva tanárnő, te ilyen mester voltál számomra.

Amikor sok évvel ezelőtt megtudtam, hogy veled dolgozhatok, még nem is sejtettem, hogy a veled való kapcsolat micsoda gazdagodást és gyarapodást hoz majd számomra. Ma már tudom, tanárom voltál, mesterem lettél.

Szerettem Hozzád járni Almádiba. Nehéz szavakba önteni, milyen érzés volt részesülni abból a különleges világból, amit a férjeddal a hegyoldalban teremtettek. Amikor találkoztát kértem, minden egyes alkalommal szigorú önkorlátozással indultam Almádi felé. Kértem pár órát, hogy segítséget, útmutatást kaphassak a munkámhoz, de ezek az órák valahogy mindig megsokszorozódtak. Órákat kértem, de tőled mindig napokat kaptam. Ezek a találkozások mindig azzal kezdődtek, hogy „Hogy vagy, Andikám?”. Szerettem, amikor megkérdezted, mert tudtam, ami nekem nehéz, az máris súlytalanná válik, amint megosztom Veled, mert Tőled tanultam: „Helyzet van, nem probléma.” – amit meg lehet oldani. És már azt is tudom, hogy „egy felnőtt ember mindent meg tud oldani”. Szeretet, törődés és aggodás volt a hangodban, s legfőképp a szemedben. Szerettem a nyugalmadat, a végtelen türelmedet. Néha, amikor nehéz volt az élet, tartottad bennem a lelket. Perceken át hallgattál, aztán megkérdezted: „Kérdezhetek?”, s olyan tiszta és logikus kérdésekkel kapcsolod be a reflektorokat körülöttem, hogy titkon elkapott a szégyenérzet, hogy vajon magamtól miért nem láttam meg ezt a tisztaságot. Ha valami nem volt a legjobb, te egyszer sem mondtad azt, hogy ez nem jó. Újragondolásra, továbbgondolkodásra tanítottál.

Amikor utoljára láttalak, olyan szép voltál. Más, mégis olyan szép. A mosolyod, a hangod és a figyelmesség, a derű, miközben neked volt erre a legnagyobb szükséged. Benned mindig volt erő és kíváncsiság irántam, irántunk. Csodáltalak. Hogy lehet ezt a helyzetet ilyen méltósággal és alázattal viselni?

Amikor utoljára hallottam a hangod, derűs voltál. Megbeszéltük, hogy annyi szépség van még az életben. A feladatokat meg lehet és meg is kell valósítani, de az igazán fontos dolgok nem mindig a feladatokhoz kötődnek. Örültél az örömeimnek, akár szakmai, akár magánéleti történésekről volt szó. Biztattál a „munka

és magán-örömök egyensúlyának megteremtésére”, „drukkolok neked” – írtad egy leveledben, mint a gyermekéért aggódó édesanya.

Szakmailag nagyra becsültelek, emberileg csodáltalak. Tisztelet és szeretet, hitelesség és következetesség, elveszve a szavakban, elmerülve az érzésekben, nehéz elhinni, hogy már másutt vagy. Minden leveledet így zártad: „Szeretettel öllelek”. Tanárnő, szeretettel és tisztelettel hordozom tovább az emlékedet, mert szomorú ember az, akitől az élet elveszi a mesterét.

(Ritter Andrea)

* * *

Meghallottam a szomorú hírt, s hirtelen megjelent egy éles kép a szemem előtt, ahogyan együtt vagyunk (dolgozunk, beszélgetünk) a tanszéki irodánkban, ahol egy évtizednél is több időt töltöttünk együtt. Csak ritkán ketten, hiszen közvetlenséged és segítőkészséged rengeteg hallgatót bátorított arra, hogy keressenek. Fülemben csengenek mondataid, mindig élveztem, amiről és ahogyan beszélsz. Széleskörű, hihetetlenül alapos szakmai tudásod, elszánt tenni akarásod a pedagógus mesterség professzionális szintre emeléséért, a személyközpontú nevelésért, a kapcsolati kultúrába vetett hited és az a hitelesség, ahogyan ezt gyakoroltad minden nap varázslatos volt számomra. A derű és az optimizmus élt velünk csöppnyi szobánkban általad. Évi, átkeltél valahová, legyen békességed, de nem hal meg az, aki szívekben él tovább! Bennem is.

Dr. Éva Sallai: The Beloved Master and Colleague

She was an INNOVATOR. Her commitment, multi-faceted professional training, and integrative pedagogical-psychological approach made possible the socialization of our career to come to the fore in teacher education. On her initiative, the Student Group on Mental Health was established at the university. She joined the Hungarian Video Training Association in 2000, subsequently adapting the technique in Hungarian schools.

She was a TEACHER (in block capitals). Her relationships were not limited to professional support, advisory duties, and collegiality. Her professionalism and dedication set an example for her colleagues and students, many of whom considered her their GURU.

Keywords: *Éva Sallai, necrology, lines*

Eszmecsere

Rovatszerkesztői bevezető

Fűzi Beatrix – Horváth László

Korábbi számunk *Eszmecsere* rovatában a mentorálás közoktatási alkalmazásának különböző lehetőségeivel foglalkoztunk. Szerzőink bemutatták iskolájuk innovatív gyakorlatát nem csak a kezdő, hanem a már hosszabb ideje pályán lévő pedagógusok mentori támogatásával kapcsolatban. A mentorálás témaköréhez kapcsolódunk most is, ezúttal azonban felsőoktatásban tanítókat támogató kezdeményezéseket ajánlunk Olvasóink figyelmébe. Témánk összefűzi az *Eszmecsere* és a *Műhely* rovatban megjelenő írásokat, amelyek feltárják a mentorálás felsőoktatási adaptációjának lehetőségeit és indokait. Ezek közt legfontosabbnak említi az oktatói gárda folyamatos pedagógus-szakmai fejlesztését, az oktatói pálya vonzóbbá tételét és az utánpótlás-nevelést, valamint a színvonalas oktatói munka iránti, egyre artikuláltabb hallgatói igényeket. Cikkeink a felmerülő nehézségekre is rávilágítanak: milyen a fogadtatása a mentorálásnak az oktatók körében, és bevonhatók-e a tanári szereppel küszködő, szakterületükön kiváló oktatók, kutatók? Hogyan lehet az egyetem működésébe beágyazni egy komplex mentorálási rendszert? Miként hat az intézmény vezetésének szemlélete, hosszú távú koncepciója a kezdeményezések kibontakozására? Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!

Kulcsszavak: felsőoktatási mentorálás, tapasztalt és kezdő oktatók mentorálása

In the Discussions of our previous issue, we addressed the different possibilities of applying mentoring in public education. We are still connected to the topic of mentoring, but this time we recommend initiatives to support instructors in higher education. Our topic connects the articles in the Discussions and Professional Learning Communities section (Dósa et al.), which explore the possibilities and reasons for the adaptation of mentoring in higher education. Among these, the most important factors are the continuous pedagogical professional development of the teaching staff, making teaching career more attractive, and the education of young people, as well as the increasingly articulated student needs for high-quality teaching work. Our articles also highlight the difficulties that arise. What is the reception of mentoring among educators? Can instructors and researchers who are excellent in their scientific field but struggling with the teacher role be involved? How can a complex mentoring system be embedded in the operation of a university? How does the approach and long-term concept of the management of the institution affect the development of the initiatives?

Keywords: mentoring in higher education, mentoring of new and experienced university teachers

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.06

Mentorprogram az Óbudai Egyetemen

Réger Mihály

az Óbudai Egyetem, Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kar
egyetemi tanára
reger.mihaly@uni-obuda.hu

Az értékes szakmai tudást szerzett és az oktatóival elégedett hallgató a legjobb reklámhordozója a felsőoktatási intézményeknek. Ezzel szemben a kutatási teljesítmény általában nagyobb súllyal esik latba az oktatói előléptetésnél. Vezetőként arra törekedtem, hogy egyetemünkön egyaránt értékesnek tekintsük a tudományos és az oktatási tevékenységet. Intézményfejlesztési tervünkben ezért külön területként jelent meg az oktatói munka minőségének fejlesztése. Az oktatók hallgatói véleményezéséből származó adatokat évtizedek óta gyűjtjük és elemezzük. Ezek alapján világossá vált, hogy a tantermi teljesítmény, az oktatói-hallgatói viszony nem függ az akadémiai rangtól, továbbá az egyes oktatók megítélésében az évek során nem következett be számottevő változás a rendszeres visszajelzések hatására sem. Hatékonyabb eljárásokat keresve került látóterünkbe a mentorálás, amelynek tanári munka fejlesztésében elért eredményei közoktatási környezetben már bizonyíthatók voltak. Különböző célcsoportokat azonosítottunk: az újonnan belépő és kezdő oktatókat, a tanári munkájukról szakértői visszajelzést igénylőket és az erősen negatív hallgatói megítélésű, szerepükben küszködő oktatókat. Nem csak az igényeiknek megfelelő programokat és támogatási formákat dolgoztunk ki, hanem ezeknek az egyetem működésébe való beépítését is megvalósítottuk szabályzataink módosításával. Egyetemi szintű rendszerré válását a legkiválóbb oktatók közül kiválasztott kari mentorok felkészítésével és munkába állításával biztosítottuk. Az elért eredmények kézzel foghatóak. Ugyanakkor a rendszer stabilizálásának feltételeit – például a kari mentorok munkájának honorálását, állandó szupervízióját – nem sikerült maradéktalanul biztosítani, ami veszélyezteti e hasznos innováció fennmaradását.

Kulcsszavak: felsőoktatási mentorálás, tapasztalt és kezdő oktatók mentorálása, egyetemi mentorálási rendszer, oktatók hallgatói véleményezése

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.07

Az egyetemi értékteremtés a tantermekben, a laboratóriumokban, az oktató és tudományos munkában valósul meg, a hallgatók és az oktatásban, nevelésben közreműködő munkatársak együttműködésében. Az óvodától a középiskoláig törvényben rögzített elvárás, hogy valamilyen pedagógiai képzettséggel rendelkezzenek az oktatással, neveléssel foglalkozó munkatársak. A felsőoktatásban az

oktatói státuszban dolgozókkal szemben nem elvárás a pedagógiai képzettség. A tudományterületén kiváló szakemberként ismert oktatók egy része küszködik a tanári szerepben. Az oktatói teljesítményértékelésben és előlépésben pedig általában nagyobb súllyal esik latba a tudományos, mint a katedrán nyújtott teljesítmény.

Rektori pályázatom megfogalmazása során áttekintettem az egyetem versenyképességének humán feltételeit. Az egyik feltétel a tudományban jelentős eredményt felmutató szakemberek megtartása, illetve kiválasztása a pályázók közül. A másik, sokáig nem kellően értékelt feltétel, a tanári/oktatói szerepben nyújtott teljesítmény elismerése, amelynek fajsúlyos indikátora a hallgatók véleménye, elégedettsége.

Az Óbudai Egyetem felelős vezetőjeként annak az alapvető célnak a megvalósítása mellett köteleztem el magam, hogy a vezetés az egyetemi dolgozókból az adott cél mellett elkötelezett, minőségi munkát végző, ugyanakkor összetartó egyetemi kollektívát hozzon létre. Olyan kollektívát, amelynek minden tagja érti és érzi saját feladatának jelentőségét, felelősségét és értelmét. Ideális esetben minden dolgozónak tudnia és éreznie kell, hogy vele szemben reális és határozott elvárások vannak, azt, hogy ezeknek az elvárásoknak minőségi oktatói munka felmutatásával meg tud felelni, van értelme a tevékenységének, és látja, megtalálja a helyét az egyetem szervezetében.

Amikor a felsőoktatási intézmények versenyeznek a hallgatókért, az egyetem jó híre jelentős vonzerőt gyakorol a jelentkezőkre. A jó hírű és kurrens tudást kínáló egyetemekre többen jelentkeznek, magasabbak a felvételi pontszámok, válogathatnak a tehetségesebb jelentkezők között. Az egyetem jó hírének első számú humán feltétele az oktatói minőség. A szakterületén értékes tudást szerzett és az oktatóival (és egyben az egyetemmel) elégedett hallgató a legjobb reklámhordozója az intézménynek.

Minden egyetemi munkatárs irányában alapelvárás a minőségi munkavégzés, de az egyén szintjén az életfeladat betöltésének érzése is kapcsolódóik a jól végzett munkához és az általa kiváltott elégedettséghez. Ez természetesen sok tényező függvénye, melyek közül talán a legfontosabb, hogy a munkatársak számára egyaránt becsülendő és értékes legyen a tudományos és az oktatási tevékenység is. Az oktatói és kutatói-szakmai szerepek harmonikus betöltése tehát alapvető jelentőséggel bír az egyetem egész működése szempontjából. Ez a felismerés indukálta azt, hogy az egyetem intézményfejlesztési tervéhez kapcsolódó akciótervben

külön fejlesztési területként jelenítsük meg az oktatásban nyújtott teljesítményt, az oktatói/tanári minőséget.

Intézményünkben több évtizedes hagyománya van az oktatók hallgatói véleményezésének, és abban bízva, hogy az egyetemi oktatók számára fontosak, fejlődésükhöz iránymutatók a hallgatók visszajelzései, rendszeresen megkapják az eredményeket közvetlen vezetőiktől. A hallgatói véleményeket évekig gyűjtöttük és elemeztük. Világossá vált, hogy a tantermi teljesítmény, az oktatói-hallgatói viszony nem függ az akadémiai rangtól. Kiderült, hogy az egyes oktatók megítélésében az évek során nem következett be számottevő változás még a rendszeres visszajelzések hatására sem. Bár a bírálatok komoly feszültséget okoztak, az oktatói tevékenységbe való beépítésük, a tantermi munka fejlesztése, csiszolása – szakértő támogatás nélkül – rendre elmaradt.

Nem várhattuk el minden érintett oktatótól, hogy beiratkozzon egy több évig tartó pedagógiai vagy tanári képzésre. Hatékonyabb és gyorsabb fejlesztő eljárást kellett keresnünk a tanári teljesítmény fejlesztésére. Áttekintve az egyetem belső lehetőségeit, felfigyeltünk a tanári minőség fejlesztésével foglalkozó publikációkra (Suplicz, 2011; Fúzi, 2011, 2007), amelyek a mentorálásban vélték felfedezni az oktatói hatékonyság növelésének módszerét.

A kutatók bevonásával kialakítottunk egy rendszert, amelynek célja az oktatók munkájának rendszerszerű, akár személyre szabott támogatása.

Különböző célcsoportokat azonosítottunk:

- újonnan belépő és/vagy kezdő oktatók,
- tanári munkájukról szakértői visszajelzést igénylők,
- erősen negatív hallgatói megítélésű, szerepükben küszködő oktatók.

Az oktatói munka fejlesztésére kialakított rendszerünk főbb elemei az alábbiak lettek:

1. Az újonnan belépő oktató kollégák számára készült egy rövid, lényegre törő, derűs hangulatú, felsőoktatás-pedagógiai útmutató a tanárképzésért felelős központunk munkatársainak közreműködésével. Ez összefoglalja, melyek a legfontosabb szemléleti elemek, módszerek, amelyeket új oktatóink figyelmébe ajánlunk.
2. Sor került az oktatók hallgatói véleményezési rendszerének felülvizsgálata és átalakítására. Az átalakított hallgatói kérdőívekkel gyűjtött információk alkalmasak arra, hogy bemutassák a kollega támogatási rendszerbe való bevonásának szükségességét, és megalapozzák a mentorálási fo-

lyamat felkínálásáról szóló döntést. Továbbá alkalmasak arra is, hogy kijelöljék az esetleges mentori tevékenység főbb irányait.

3. Oktatói szerepfejlesztő tréningeket dolgoztak ki szakértőink, amelyeket minden félévben meghirdettünk, és önkéntes jelentkezés alapján elérhetővé tettünk valamennyi oktatással foglalkozó munkatársunk számára. A tréningeket óralátogatások és óraelemzések előzték meg, így a tréningek tartalma és témái a résztvevők igényeinek, egyéni nehézségeinek megfelelően alakíthatóvá váltak.
4. Kialakítottuk az oktatók mentorálásának személyi feltételeit. Felsőoktatási mentorokat képeztünk ki minden karon, valamint megteremtettük a mentorok munkáját támogató szupervízió rendszerének alapjait.
5. A rendszer működtetéséhez szükséges elemeket rögzítettük egyetemünk szabályzataiban, például az oktatók hallgatói véleményezésének rendszerét és annak következményeit. A gyengén teljesítő oktatók számára erősen ajánlottá tettük a mentori segítség igénybevételét.

A tanári szerepfejlesztő tréninget a mentorálás előszobájaként is definiáltuk. Aki csupán visszajelzést szeretett volna kapni az órai pedagógusszakmai megítéléséről, vagy inspirálódni akart a tréning során megismert jó gyakorlatokból, esetleg a kutatások alapján bemutatott hallgatói elvárásokból, annak számára ez elegendő lehet a fejlődéshez.

Akinek viszont közepesnél gyengébb volt (öt fokú skálán 3.00 alatti) a diákvéleményekben mért átlaga, annak ajánlottá vált a mentori segítség igénybevétele. A szervezeti és működési szabályzatban – öt fokú skálákon mért hallgatói véleményekre támaszkodva – definiálnunk kellett az érintett oktatók körét az alábbiak szerint.

„A kiemelkedően rossz hallgatói vélemények alapján a kar dékánjának, az intézet igazgatójának mentori segítséget kell felajánlania az oktatónak. Amennyiben az oktató önfejlesztő munkája egy féléven belül nem hoz számottevő pozitív változást, akkor az intézet igazgatójának az oktatót köteleznie kell mentori támogatás igénybevételére és a vele való együttműködésre. Amennyiben a mentorálás három félévet követően sem eredményez a hallgatói véleményekben is mérhető számottevő javulást – vagyis az eredmények továbbra sem érik el a minimálisan elfogadható 3,00 átlagot –, akkor az intézet igazgatójának az oktatót más, nem oktatási tevékenységgel kell megbízni, vagy kezdeményeznie kell az oktató foglalkoztatásra irányuló jogviszonyának megszüntetését.”

A kutatókat már korábban megbíztuk, hogy képezzenek ki karonként legalább két mentort, akik a hallgatói vélemények alapján mérsékelt teljesítményt nyújtó oktatókat személyre szabottan segítik. Vezetésem alatt, 2019 júniusáig, húsz egyetemi mentort képeztünk ki. A mentorok munkájának koordinálásával és szupervíziójával a képzésüket végző oktató kollégákat bíztuk meg. Így a formális, kvázi felletesi kapcsolat egybeesett a szakmai támogató szereppel. Egy pályázat keretében 2020 márciusáig még zajlik újabb mentorok kiképzése, illetve tanári szerepfejlesztő tréningek tartása. Igen fontosnak tartom, hogy mentori szerepre csak a 4.00-nél jobb hallgatói véleményezési átlageredménnyel rendelkező oktatókat választottuk ki és kértük fel. Olyan kollégákat képeztünk mentorrá, akiknek tantermi gyakorlata sikeres, hallgatókkal kialakított kapcsolata harmonikus, ezért jó mintává válhatnak mentoráltjaik számára.

Ez a rendszer már 2018-ban meghozta első eredményeit. A rendszer stabilizálását és továbbfejlesztését, például a mentori hálózat hatékony működésének feltételeit viszont nem sikerült biztosítani. A mentorok motivációjának fenntartását anyagi és/vagy órakedvezmény formájában történő megbecsülésüktől, valamint a mentorok szakmai felügyeletét és koordinálását ellátó szakember alkalmazásától remélhetjük. Amennyiben ezeket a feltételeket biztosítani tudja az egyetem, akkor fennmaradhat a hálózat, és továbbra is segítséget kaphatnak a tanári szereppel küszködő és a hallgatói véleményezésben alacsony pontszámot elérő oktatók. Ha nem, akkor előbb formálissá válik, majd az eredmények elmaradása miatt megszűnhet ez a hasznos innováció.

A mentorprogram és a tanári szerepfejlesztő tréningek sikerét a fentebb említett kutatások alapozták meg, ugyanakkor megítélésem szerint alapvető fontosságú, hogy a program megvalósítását felkészült és főleg hiteles munkatársak véggezzék az emberi méltóság és a személyiségi jogok maximális tiszteletben tartása mellett. A tréningek csak akkor érik el a céljukat, ha őszinte, diszkrét, humánus, támogató légkörben zajlanak, mert az oktatói szerepet és a személyiséget is érintő fejlesztés bizalmi légkört igényel.

A programnak volt egy előre nem tervezett pozitív hatása is. A hallgatói vélemények alapján legjobbnak tartott és mentornak felkért kollégáink megtiszteltetésként, munkájuk elismeréseként élték meg a felkérést. A különböző szakterületről és karról érkezett oktatók, mérnöktanárok, tanársegédek, adjunktusok, docensek egymást is támogató közösséggé váltak a tréningek során. A jó gyakorlatok

megosztása során megerősödött a korábbi tapasztalat: az akadémiai rangtól függetlenül lehet valaki jó tanári adottságokkal rendelkező, tehetséges oktató.

A fejlesztő programon részt vett munkatársainktól visszajelzést kértünk a tréningek hasznosságát illetően. A tréningekkel kapcsolatos visszajelzések szinte kivétel nélkül pozitívak voltak, eredményességüket, a befejeződött mentorálásoknál a hallgatói vélemények is visszaigazolták.

Irodalom

Fúzi, B. (2011). *Tanárok mentorálásának gyakorlata*. DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda.

Fúzi, B. (2007). Tanárok iskolai élményeinek szerepe a pedagógiai munka sikerességében. *Alkalmazott pszichológia*, 9(3–4) 5–23.

Suplicz, S. (2011). *Tanárok mentorálásának elméleti alapjai*. DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda.

Mentoring program at the Óbuda University

Students who have gained valuable professional knowledge and are satisfied with their instructors are the best advertising medium for higher education institutions. In contrast, research performance tends to be more important in a university instructor's career. As a leader, I have sought to make both scientific and educational activities valuable for our university staff. Therefore, the improvement of the quality of teaching appeared as an emphasized area in our institution's development.

We have been analyzing data from the assessment of instructors' work by students for decades. Based on these, it became clear that the classroom performance does not depend on the academic rank, and there has been no significant change in the assessment of individual lecturers over the years because of regular feedback. In search of more efficient procedures, mentoring came into our field of vision, its results in the development of teacher work were proved in public education.

We identified different target groups: new entrants and beginners, instructors who require expert feedback on their work, and lecturers who have a markedly negative student assessment and struggle with their role. We have developed programs and different forms of support that meet the target groups' needs, furthermore, we have implemented the mentoring program into the operation of the university by amending our regulations. We ensured that the mentoring program became a university-level system by training faculty mentors selected from the best lecturers.

The results achieved are visible. However, the conditions for stabilizing the system – e. g. the remuneration and constant supervision of the work of the faculty mentors – have not been fully ensured, which jeopardizes the survival of this useful innovation.

Keywords: mentoring in higher education, mentoring of new and experienced university teachers, mentoring system, students' evaluation of teachers' work

Szemle

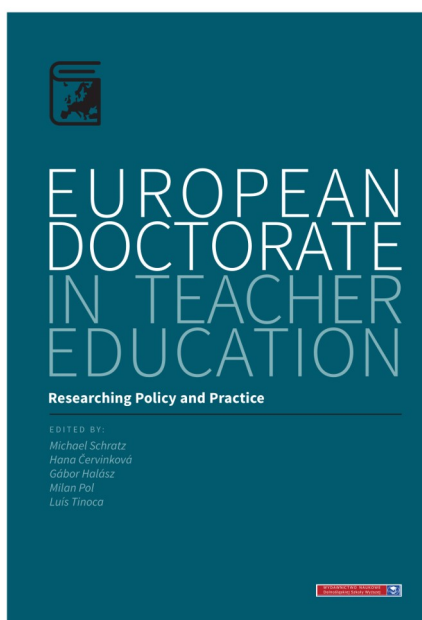
Egy kontinens, két témakör és rengeteg lehetőség

Kardos Dorottya

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz hallgatója,
Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport tagja
kardos.dorottya@ppk.elte.hu

Michael Schratz, Hana Červinková, Gábor Halász, Milan Pol, Luís Tinoca (2019). European Doctorate in Teacher Education – Researching Policy and Practice. Wrocław. ISBN: 978-83-65 408-35-8

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.1-2.08



A *European Doctorate in Teacher Education – Researching Policy and Practice* című kötet a European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) projekt keretében létrejött Horizon 2020 kutatási programot mutatja be, melynek fókuszában a tanárképzés, a tanárok tanulása és a felsőoktatás világa áll. Tagja az Európai Unió által támogatott Marie-Curie Innovatív Tréning Networknek. Az EDiTE projekt fő alapértékei a kollaboráció és a szoros együttműködés az intézmények között. Az EDiTE network öt partneregyetem, az *Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)*, a *University of Lower Silesia (ULS)*, *University of Lisbon (Ulisboa)*, *University of Innsbruck (UIBK)* és a *Masaryk University (MU)*

összefogásával működik. Az egyetemek közös célként határozzák meg a társadalmi kihívásokra való reflektálást és az innovatív megoldások keresését, szakemberek képzését és kapcsolatteremtést a kutatás, a tanárképzés és a tanulás-tanítás között a gyakorlat és a döntéshozatal területein.

Jelen kötet az EDiTE könyvek sorozatának tagja, melyek olyan témákat dolgoztak fel, mint például a finn tantervi átalakulás, a pedagógiai innovációk bevezetése és hatása Portugáliában vagy a kortárs európai irányzatok megjelenése a magyar tanárképzésben. Különlegessége elődeihez képest, hogy az olvasó nem egy,

hanem több európai ország helyzetét, kihívásait, újításait ismerheti meg Lengyelországtól Magyarországon át Portugáliáig.

Tizenegy ország tizenöt kiemelkedő eredményeket bemutató doktori kutatása a tanárképzés és a tanári tanulás témái köré csoportosulva változatos képet alkot. A szerzők az oktatás több területéről érkező szakemberek, a partneregyetemek valamelyikén végzik doktori tanulmányaikat. A különböző országok partnerintézményei átfogó képet kívánnak nyújtani a változó európai tanárképzés helyzetéről, intenzív együttműködéssel törekednek a tudásátadás intenzívebbé tételére a minél jobb hallgatói tanulási tapasztalatszerzés érdekében. A mű létrejöttének alapvetései közé tartozik az a gondolat, hogy a tanárképzés, a tanárok tanulásának alakulása van a legnagyobb hatással a tanulók tanulási sikerességére.

A kötet két nagy részből áll: az első rész bemutatja a konzorciumot és a kutatókat, majd a második rész a tanulmányokat tartalmazza, amelyek mindegyike a tanári tanulás és a tanárképzés témáit dolgozza fel európai kontextusban. Az országok politikai, történelmi és kulturális háttere igen eltérő, a különbségek jól ki rajzolódnak, így a könyv gazdag a perspektívák tekintetében, kérdéseket vet fel, és lehetséges válaszokat ajánl az olvasó figyelmébe a tanári mentorrendszer működéséről, a kollaboratív tanulásról, az állampolgári nevelés gyakorlatáról és fontosságáról.

A kötetben az oktatás múltja és jelene is bemutatásra kerül, továbbá az egyes tanulmányok lehetséges innovációkat vizsgálnak meg, melyek között megjelenik a technológia fokozott használata, az értékelési módszerek újraértelmezése és modernizálása, a sikeres integráció érdekében a szülők és a tanulók intenzív bevonása a tanári munkába, illetve az inkluzív szemlélet széleskörű érvényesítése a tanulói szükségletek hatékony támogatása érdekében.

A tanulmánykötet kutatási módszerek tekintetében igen gazdag. Megjelenik benne többek között az összehasonlító esettanulmány és a dokumentumelemzés, habár a leggyakoribb az interjú valamely formája, például a félig strukturált és a fókuszcsoportos interjú. Az összehasonlító elemzések között több magyar vonatkozású is található. Symeonidis Vasileios azt vizsgálta, hogy milyen hatással voltak az Európában zajló reformok a tanárképzésben szakpolitikai és gyakorlati szempontból. Az összehasonlító esettanulmány Ausztria, Görögország és Magyarország tanárképzésének átalakulásába, a különböző innovatív folyamatok lezajlásába ad betekintést, például a tanári szakmai kompetenciák központi meghatározása Ausztriában hozzájárult a tanári professzió és identitás meghatározásához,

Magyarországon pedig a tanári életpályamodell szerves részévé vált, míg ez a terület Görögországban a szűkebb szakmai közösségek szintjén maradt.

Helena Kovacs más szempontból mutatja be a tanári kompetencia témakörét Magyarországon és Portugáliában. A két ország sok egyezést mutat ezen a területen, az innovatív iskolákban a tanárok szakmai tanulása hasonlóképpen zajlik. Eredményei arra utalnak, hogy az innovatív tanulási környezetek elősegítik a tanárok kompetenciáinak fejlődését és magasabb szintű oktatási tevékenység végzését.

Pesti Csilla a tanárképzést és a gyakorlati kutatásra való felkészítést vizsgálja két magyar és osztrák egyetem dokumentumainak elemzése, egyéni és csoportos interjúk segítségével. Hasonlóság a két ország esetében, hogy a hallgatók kapcsolatba kerülnek az oktatók kutatásaival, de kihívást jelent számukra a kutatási eredmények integrálása tanítási gyakorlatukba. Továbbá mindkét országban hiányosságokról számoltak be a kutatási gyakorlatra való felkészítésére vonatkozóan.

A témákat tekintve a tanárok tanulásának kutatása kiemelten fontos, mivel a legtöbb esetben a tanárok idejük legnagyobb részét arra fordítják, hogy minél magasabb színvonalon oktassanak, de keveset tudunk arról, hogy mennyi idejük és lehetőségük marad a saját szakmai képzésükre. Paneru Dev Raj tanulmányában olvasható, hogy Csehországban a tanárok a technológiai újításokat széles körben alkalmazzák az angol nyelv oktatása során. Szelei Nikolett munkájából kiderül, hogy Portugáliában az egyre növekvő kulturális diverzitásra a tanárok különböző stratégiákkal válaszolnak, melyeket szervezett workshopokon, gyakran informális tudásátadás keretein belül sajátítanak el.

A tanulmányok másik nagy csoportja a tanárképzés témája köré csoportosul. A tanárképzés reformja egyre nagyobb figyelmet kap Európában. Symeonidis Vasileios tárgyalja Görögország helyzetét, melyet erősen befolyásolt a gazdasági válság. A költségvetés redukálása az oktatás területén azt eredményezte, hogy a törvényalkotás kevésbé fejlődik ezen területen, míg a szűkebb tudományos és szakmai csoportok nagy hangsúlyt fektetnek a tanárképzés modernizálására. Arra az esetre, amikor a tanárok extrém szegénységben élő tanulókat oktatnak Tóth Tamás hívja fel a figyelmet, és mutatja be, hogy gyakran olyan elvárásoknak vannak kitéve a tanárok, melyeket abban a környezetben, ahol dolgoznak nem lehet elérni, így nem tudnak a központi normákhoz igazodni.

Külön kiemelendő pozitívum, hogy az inkluzivitás kérdésköre több tanulmányban is megjelenik a multikulturalizmus, a fogyatékkal élő tanulók és az oktatási környezet tekintetében is. Wagner Josefine a befogadó szemléletet az oktatás alapelveként tekinti, és hangsúlyozza, hogy a tanárok a változás legfőbb elősegítői. Továbbá mivel az inklúziót a gyakorló pedagógusok alkalmazzák a mindennapokban, a pedagógusképzésnek fel kell őket készítenie nemcsak a fogyatékoság és az egészségügyi problémák, de a multikulturális csoportok és a mélyszegénység pedagógiai következményeinek kezelésére is.

Az EDiTE program keretében egy multikulturális és szakmai szempontból sokszínű közösség jött létre, és ezt a könyv tökéletesen képviseli, melyről összességében elmondható, hogy izgalmas témákat mutat be, problémavilága változatos és aktuális, betekintést ad több ország oktatási rendszerének, tanárképzésének működésébe, és a gyakorlati szakemberek tanulásának világába. Mindezt olyan szakmai stílusban teszi, ami könnyen befogadható és értelmezhető az olvasó számára.

A könyv elolvasása szakmai segítséget nyújt azoknak, akik az oktatás világát, a tanárképzés, a tanári tanulás témaköreit kutatják, és szeretnének sokféle nézőpontot, problémakört megismerni, kutatási kérdéseikre több európai ország helyzetének megismerésén keresztül válaszokat kapni.

A mű végén az egyes partnerintézmények beszámolóit az EDiTE program pozitív hatásairól informálnak, és bizonyítják a nemzetközi összefogás erejét. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem nemzetközi doktori iskolája az innováció dinamikus színterévé vált. A University of Lisbon esetében a nemzetköziesedés teret hódított, és megalapították első angol nyelvű programjukat. Szintén a nemzetközi környezet pozitív hatásait emelte ki a University of Innsbruck, mely a nyári egyetemek és konferenciák során kialakult kapcsolati hálót tartja a program egyik legfontosabb eredményének. A Masaryk University pedagógiai karának ez volt az első Horizon 2020-as projektje, és értékesnek tartják az együttműködésből fakadó tanulási lehetőségeket. Végül, a University of Lower Silesia megerősödött hazai és nemzetközi pozícióról és progresszív fejlődésről számolt be.

E számunk szerzői

Buda András: Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar habilitált adjunktusa, buda.andras@arts.unideb.hu

Dobrova Zita: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet doktorandusza, dzit@student.elte.hu

Dósa Katalin: Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásmódszertani Központ vezetője, dosa.katalin@uni-bge.hu

Falus Iván: Eszterházy Károly Egyetem Egri Campus Pedagógiai Karának egyetemi tanára, professor emeritus, falusi@ektf.hu

Fűzi Beatrix: Budapesti Gazdasági Egyetem Kutatási Szolgáltató Központjának, vezetője fuzi.beatrix@uni-bge.hu

Kardos Dorottya: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz hallgatója, Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport tagja, kardos.dorottya@ppk.elte.hu

Kolosai Nedda: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense, kolosai.nedda@tok.elte.hu

Nádudvari Gabriella: SZTE JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet tanársegéde, nadudvari.gabriella.erika@szte.hu

Réger Mihály: az Óbudai Egyetem, Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kar egyetemi tanára, reger.mihaly@uni-obuda.hu

Schlichter-Takács Anett: Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu

Sebestyén Lilla Anna: Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásmódszertani Központ, ügyvivő szakértője, sebestyen.lilla@uni-bge.hu

Szivák Judit: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar habilitált egyetemi docense, szivak.judit@ppk.elte.hu

Tóth Katalin: Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásmódszertani Központ, ügyvivő szakértője, toth.katalin@uni-bge.hu