

Tanulmányok

Körkép

**A videófelvétellel támogatott felidőzés
alkalmazása a nemzetközi
pedagóguskutatásokban (Szisztematikus
irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel
támogatott felidőzés módszertana)**

Szivák Judit, Nagy Krisztina és Gazdag Emma

**English as a Foreign Language (EFL)
Teachers' Perceptions of Fair Assessment**

Kinley Seden and Roman Svaricek

**Felsoroló kombinatív problémák megoldása
során használt stratégiák mérésének
előkészítése**

Gál-Szabó Zsófia

**Időskorúak nyelvtanulói autonómiájának
fejlesztése tanulás-módszertani
tanácsadással**

Schiller Emese és Dorner Helga

**A felsőoktatásba bejutott, hátrányos
helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése**

Hegedűs Roland

**A felsőoktatás oktatóinak szakmai
fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a
tanulás módjai**

Kálmán Orsolya

Szemle

Aktuális olvasnivaló

**Neveléstudományi részdiszciplína? Önálló
tudományág? A pedagógiai etnográfia
helykeresése**

Szabolcs Éva

Szerzőink

Authors

2019 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Illisz Balázs
Misley Helga
Szabó Lilla
Szente Dorina
- Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
Körkép	4
A videófelvétellel támogatott felidézés alkalmazása a nemzetközi pedagóguskutatásokban (Szisztematikus irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel támogatott felidézés módszertana)	5
<i>Szivák Judit, Nagy Krisztina és Gazdag Emma</i>	
English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Perceptions of Fair Assessment	20
<i>Kinley Seden and Roman Svaricek</i>	
Felsoroló kombinatív problémák megoldása során használt stratégiák mérésének előkészítése	31
<i>Gál-Szabó Zsófia</i>	
Időskorúak Időskorúak nyelvtanulói autonómiájának fejlesztése tanulás-módszertani tanácsadással	47
<i>Schiller Emese és Dorner Helga</i>	
A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése	60
<i>Hegedűs Roland</i>	
A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai	74
<i>Kálmán Orsolya</i>	
Szemle	98
Aktuális olvasnivaló	98
Neveléstudományi részdiszciplína? Önálló tudományág? A pedagógiai etnográfia helykeresése	99
<i>Szabolcs Éva</i>	
Szerzőink	102
Authors	104

Tanulmányok

Körkép

A videófelvétellel támogatott felidézés alkalmazása a nemzetközi pedagóguskutatásokban (Szisztematikus irodalomfeldolgozás: a videófelvétellel támogatott felidézés módszertana)

Szivák Judit,* Nagy Krisztina** és Gazdag Emma***

A pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására – más módszerek mellett – széles körben elfogadott és alkalmazott kutatási módszer a videófelvétellel támogatott felidézés (VSR). Korábbi tanulmányunkban (Neveléstudomány, 2018/3.) szisztematikus irodalomfeldolgozásunk alapján bemutattuk, hogy a VSR alkalmazása milyen változatos kutatási célokat szolgál, és milyen eredményeket hoz nemzetközi térben, jelen tanulmányunkban pedig a VSR módszer tanának bemutatására vállalkozunk. Az irodalmi áttekintés tanulságai azt mutatják, hogy a VSR eljárást a pedagógusok reflektív gondolkodásának kutatásában többnyire kis mintán végezték, és kevert kutatási metódus keretében (a kutatás megbízhatósága, érvényessége és a módszertani trianguláció érdekében) további módszerekkel: az interjúval (Haggarty, Postlethwaite, Diment, & Ellins, 2011; Mak, 2011), a kérdőívvel (Freitas, Jiménez & Mellado, 2004), a reflektív naplók különböző típusaival (Stanulis, 1995; Yerrick & Hoving, 2003), a hangosan gondolkodással (Allison, 1990), az osztálytermi megfigyeléssel (Freitas et al., 2004; Gunckel, 2013), az esetmegbeszéléshöz társított egyéb módszerekkel, például a gondolattérképpel (Näykki & Järvelä, 2008), valamint óratervek (Giroto Júnior & Fernandez, 2013), illetve videófelvételek (Stanulis, 1995; Zimmerman, 2015) elemzésével, feldolgozásával együtt alkalmazták a kutatók. A VSR a hozzá társított más módszerekkel együtt alkalmasnak bizonyult a pedagógusok és pedagógushallgatók gondolkodási mintáinak, osztálytermi döntéseinek, pedagógiai fejlődésének megismerésére és fejlesztésére.

Kulcsszavak: a videóval támogatott felidézés (VSR) módszertana és kiegészítő módszerei (interjú, osztálytermi megfigyelés, hangosan gondolkodás, reflektív napló), pedagógusképzés, szisztematikus irodalomfeldolgozás

A téma aktualitása

Miközben a reflektív gondolkodás jelenléte a hazai neveléstudományi kontextusban erős (tanárképzés, továbbképzés, értékelési rendszer), a pedagógusok reflektív gondolkodásának kutatási módszereire fókuszáló empirikus vizsgálatokat bemutató publikációk hiánya jellemző, holott (kutatásunk is ezt igazolja) a téma mind hazai, mind nemzetközi térben aktuális (Creswell, 2014; Polat, 2015). Hasonló a helyzet a szisztematikus irodalomfeldolgozás esetében, melynek készítése, eredményeinek hasznosítása a hazai neveléstudományi kutatás gyakorlatában még nem gyökeresedett meg, így a reflektivitás területén mindeddig nem született a nemzetközi eredményeket összefoglaló hazai tanulmány.

* az ELTE PPK NDI törzstagja, a Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoport vezetője, szivak.judit@ppk.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, a Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoport tagja, nagy.krisztina@ppk.elte.hu

*** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléseméleti Programjának abszolvált hallgatója, gazdagemma@yahoo.com

A támogatott felidézés (Stimulated recall – VSR)

A támogatott felidézés módszere a tanári viselkedést egy adott szituációban és pillanatban meghatározó mögöttes gondolkodási, döntési folyamatokat tárja fel, melyet először az Amerikai Egyesült Államokban alkalmaztak. A kutatók olyan módszert szándékoztak kifejleszteni és meghonosítani, melynek segítségével az osztálytermi történéseket és az azokra válaszoló tanári tevékenységeket (a tevékenységeket irányító döntésekkel egyetemben) tárhatják fel (Szivák, Gazdag & Nagy, 2018).

A támogatott felidézés minden esetben olyan videófelvetelek lejátszásával történik, melyeket egy adott vizsgálati személyről egy bizonyos folyamat közben (tanítási-tanulási szituációban) készítettek. A felvétel eseményeinek „megbeszélése” röviddel magának a folyamatnak a befejezése után optimális, jól felkészült interjúvezető közreműködésével, akinek az a feladata, hogy irányítsa a felidézést, és ráhangolja a megfigyelt pedagógust az őszinte és nyílt válaszadásra. Ekkor a vizsgált személy magyarázatot fűz a felvételen látott anyaghoz, melyet általában mélyinterjú egészít ki a felvételt megelőzően, azt követően, esetleg előtte és utána is. A különböző VSR interjútechnikák különböző előnyökkel és hátrányokkal járnak – a kutatóknak ezeket mérlegelniük kell.

1. A teljes felvétel végignézése után a tanár kérdések nélkül, szabadon számol be a tanóra (epizód) alatti gondolatairól, döntéseiről.
2. A teljes felvétel végignézése után a tanár kérdések nélkül, szabadon számol be a tanóra (epizód) alatti gondolatairól, döntéseiről, ezt követően azonban az ismételt megtekintés közben a kutató jelöli ki a felvétel egyes részleteit, és teszi fel kérdéseit.
3. A kutató irányítja a felidézést azáltal, hogy ő választ ki bizonyos részleteket, pontokat a teljes felvételtől, melyeknél a visszajátszást megállítják, és speciális kérdéseket tesznek fel a tanárnak az adott pillanatban lezajlott döntése természetéről.
4. A tanóra folyamatos visszajátszása közben a tanár tetszése szerint választja ki azokat a pontokat, ahol véleménye szerint döntési/problémamegoldó helyzetben volt. Itt állítják meg a visszajátszást, és azt azonnal követi a tanár beszámolója.

	Beszámoló a tanár által megállított egyszeri <i>teljes</i> visszajátszás után:	Beszámoló a tanár majd a kutató által megállított kétszeri <i>teljes</i> visszajátszás után, illetve közben:	Beszámoló a <i>kutató</i> által megállított visszajátszás közben:	Beszámoló a <i>tanár</i> által megállított visszajátszás közben:
Előnye	A tanár minden irányítás- és befolyásolásmentesen számol be.	A tanár minden irányítás- és befolyásolásmentesen számol be, miközben a kutató is kijelölhet egyes részleteket. A tanár nem tudja azonosítani a kutatói szándékot.	Egyetlen fontos részlet sem maradhat ki a beszámolóból, a stimulust azonnali felidézés követi.	A tanár minden irányítás, befolyásolásmentesen számol be. A stimulust azonnali felidézés követi.
Hátránya	A tanárnak lehetősége van a bizonytalan döntéseket kihagyni beszámolójából. A teljes rögzített anyag végignézése után hosszú idő telhet el a stimulus és a beszámoló között.	Rendkívül időigényes eljárás, melynek során a figyelem jelentősen lanyhulhat. A tanárnak nincs lehetősége a bizonytalan döntéseket kihagyni beszámolójából.	A beszámoló irányított, nem derül ki, hogy a tanár mely pontokat ítélte döntéshelyzetnek.	A tanárnak lehetősége van a bizonytalan döntéseket kihagyni beszámolójából. A tanár azonosítani tudja a kutatói szándékot, ez befolyásolhatja a beszámolót.

1. táblázat. A különböző VSR interjútechnikák eltérő alkalmazásának előnyei és hátrányai

A VSR technika alkalmazása a pedagógiai kutatásokban – A kutatók által levont tanulságok

A kutatók többsége a VSR technikában eszközt látott, melyet alkalmazott, de – kísérleti jellege miatt – nem vizsgált. A tanulmányok körében két nagy csoport különül el: (1) amelyekben következtetéseket vonnak le magáról a VSR módszerről, (2) amelyekben ilyen adat nem jelenik meg. A VSR alkalmazását fejlesztő hatásának találták (1) a hiedelmek és nézetek (Fernandez-Balboa, 1991), a döntéshozatal (Mena et al., 2016), a tervezés (Erkmen, 2014), illetve a változó/fejlődő pedagógiai gyakorlat (Mena et al., 2016) területén. Szintén pozitív hatást tapasztaltak (2) a reflexió (Nilsson, 2008; Löfström & Pursiainen, 2015; Mena et al., 2016), az együttműködés, a pedagógiai párbeszéd (Stanulis, 1995), (3) a saját gyakorlat elemzése és kutatása (Stanulis, 1995), valamint (4) a szakmai szocializáció (Bennett, 1991) fejlesztésében.

A módszer sikeres alkalmazása előnyös mind a külső megfigyelőknek, kutatóknak, mind belső résztvevőként, hiszen a pedagógusok gondolkodásáról végzett analízis nemcsak a kutatóknak segít a gondolkodási, döntési folyamatok megértésében, hanem a vizsgált személynek is fontos információkat ad saját pedagógiai működéséről. Ennek a ténynek különösen a képzésben van szerepe, hiszen a VSR kutatások nem csak a tanárjelöltek tanulását, hanem a tanárképzés fejlesztését is támogathatják (Bennett, 1991; Mena et al., 2016), és eredményesen használhatók a mentorképzésben és a mentori gyakorlatban is (Mena et al., 2016).

A VSR technika számos pozitív hozadéka mellett néhány korlátba is ütközik: a módszer nagyon idő- és energiaigényes (lásd Mena et al., 2016, p. 67; Szivák, Nagy, & Gazdag, 2018), ezért a vizsgálatok kis elemszámmal dolgoznak, ami megkérdőjelezi a kutatási eredmények általánosíthatóságát. További nehézséget jelent, hogy a VSR eljárás kizárólag szóban történhet, meghatározott segédeszközök bevonása segítségével, s valós információértéke mindig csak más módszerekhez képest válik meghatározhatóvá.

A támogatott felidézés alkalmazása a pedagógusok pályafejlődésének korai szakaszában

Az alábbiakban saját kutatásainkat mutatjuk be. Bevezetésképpen bemutatjuk az általunk alkalmazott módszert: a szisztematikus irodalomfeldolgozást, majd azt, ahogyan saját kutatásunk szolgálatában felhasználtuk, végül pedig ismertetjük eredményeinket.

Alkalmazott módszerünk: a szisztematikus irodalomfeldolgozás

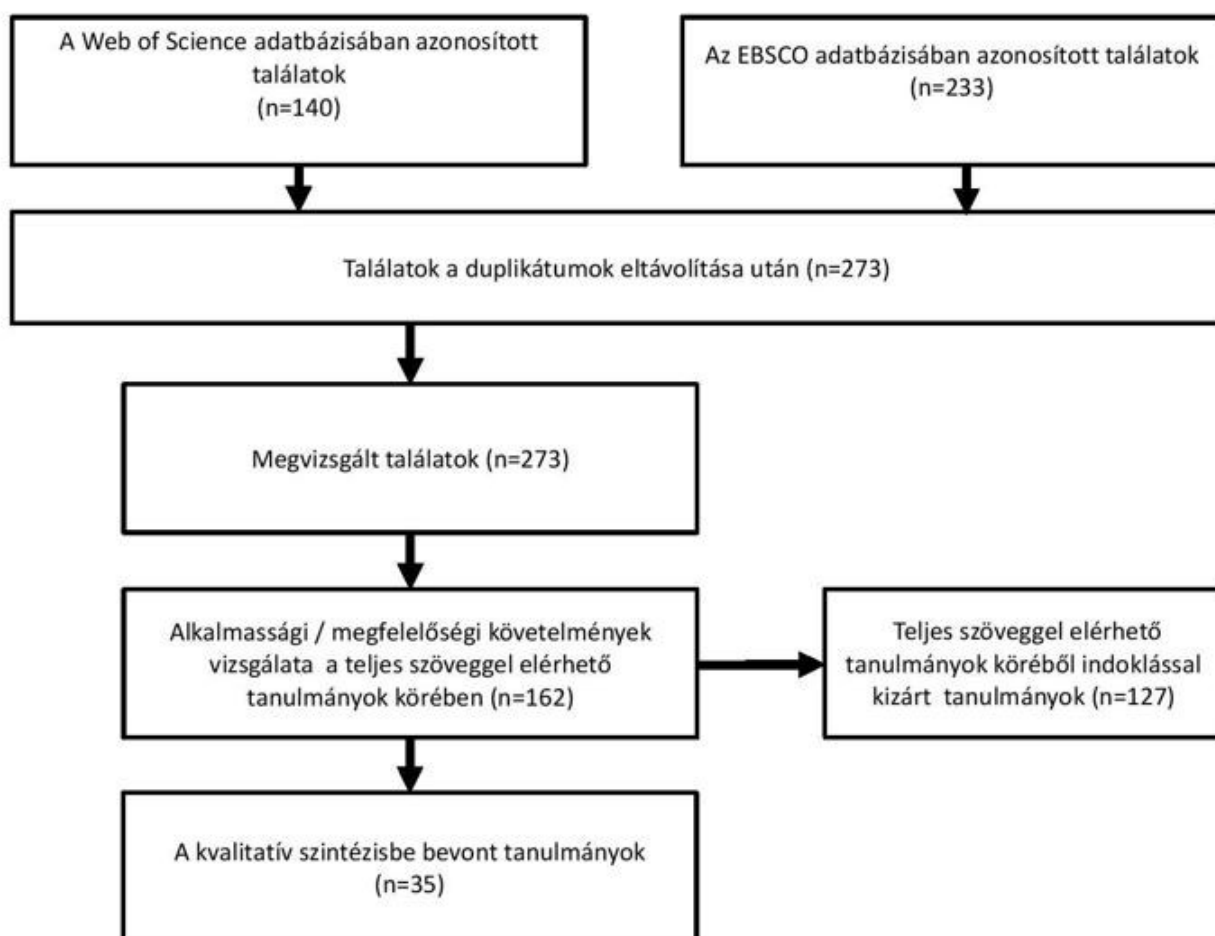
Mint már feljebb említettük, a szisztematikus irodalomfeldolgozás egy jól körülhatárolható kutatási problémára keresi a megoldást, szisztematikus és explicit módszereket alkalmazva: egy adott témához (kutatási kérdéshez) kapcsolódóan összegyűjti és kiválogatja az összes tudományos munkát, és azok kritikai elemzésével komplex analízist végez (Baumeister & Leary, 1997). Az így kapott adatok felhasználhatóak a vizsgált tanulmányok eredményeinek statisztikai módszerekkel történő további elemzésére és összefoglalására (metaanalízis) (Cochrane Collaboration, 2014).

A kutatást két elektronikus adatbázis az Ebsco (Educational Research Complete, Academic Search Complete, PsycARTICLES, Library, Information Science & Technology Abstracts, GreenFILE) és a Web Of Science (Core Collection) használatával végeztük. Első lépésben meghatároztuk a pontos keresési paramétereket (angol nyelvű cikkeket kerestünk 1983-tól napjainkig), majd a kereső kifejezéseket azonosítottuk. Mindkét adatbázisban egyszerű keresést alkalmaztunk, ahol mindössze két keresőszót adtunk meg: *stimulated recall* és *teacher*, amelyeket az „AND” kötőszóval kapcsoltunk össze. Ezt követte az adatok (tanulmányok) lekérdezése és rögzítése Excel fájlban, majd a cikkek szűrése, és a szűrés eredményeinek rögzítése a Prisma checklist, 2009 táblázatban. A táblázatok készítésekor külön figyelmet szenteltünk annak, hogy a szakirodalomban fellelhető módszereket és eszközöket a lehető legpontosabban lejegyezzük, és nemzetközi térben összehasonlítsuk, hisz a szakirodalmi feldolgozás módszerének fő kritériumai (más tudományosan megalapozott kutatásokhoz hasonlóan) az objektivitás, a szisztematikusság, a transzparencia (átláthatóság) és a megismételhetőség. (Szivák, Gazdag & Nagy, 2016).

Munkafázis	Feladat
1.	Pontos keresési paraméterek meghatározása (angol nyelvű cikkeket kerestünk 1983-tól 2016 júniusáig).
2.	A keresőkifejezések azonosítása.
3.	Egyszerű keresés az adatbázisokban (keresőkifejezések: *stimulated recall* és *teacher*, az „AND” kötőszóval összekapcsolva).
4.	Az adatok (tanulmányok) lekérdezése és rögzítése (Excel).
5.	A cikkek szűrése.
6.	A szűrés eredményeinek rögzítése (Prisma checklist, 2009 táblázatban).

2. táblázat. A szisztematikus irodalomfeldolgozás protokollja

A keresési paramétereknek a két adatbázisban 273 tanulmány felelt meg. Mintánkat tovább szűkítettük kijelölve azokat a tanulmányokat, melyek az oktatás témakörében mozogtak, és pedagógiai kutatás eredményeiről számoltak be (az így kapott találatok száma 162 volt). A tanulmányok között jól elhatárolhatóan kirajzolódó csoportot (n=35) alkottak azok a tanulmányok, amelyek a VSR technikának a pedagógusok pályakezdésének kutatásában való alkalmazását mutatták be.



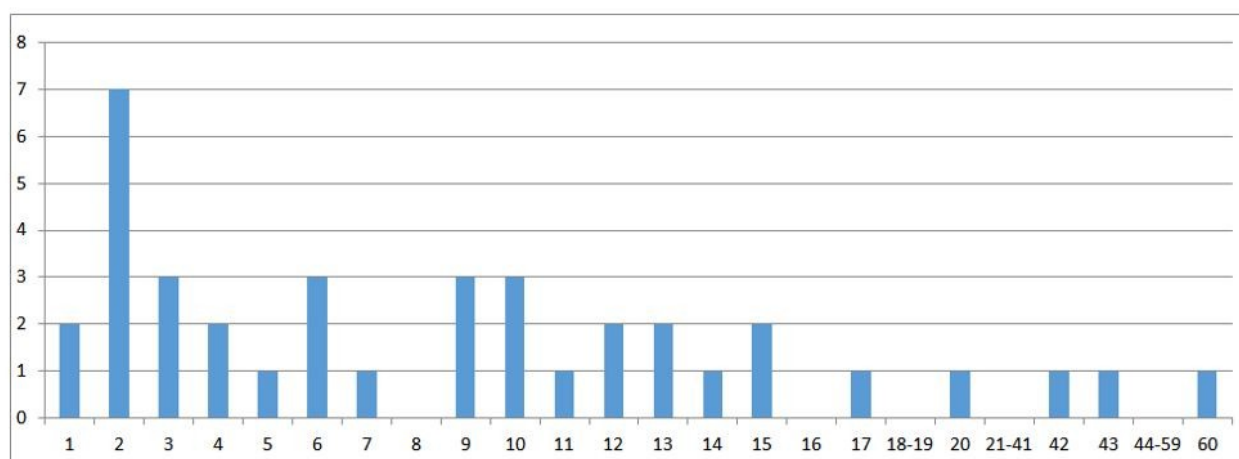
1. ábra: Szisztematikus irodalomfeldolgozásunk bemutatása (PRISMA 2009 Flow Diagram)

A kvalitatív tartalomelemzés alaptípusa közül (Kuckartz, 2012) jelen tanulmányban a kutatók tartalmilag strukturáló, kombinált (deduktív és induktív elemeket egyaránt magába foglaló) elemzést végeztek, majd ennek eredményeit interpretálták. „A tartalmilag strukturáló típus a kvalitatív tartalomelemzés központi eleme, célja a feldolgozni kívánt dokumentum tartalmi aspektusainak azonosítása, majd a meghatározott aspektusok függvényében a dokumentum szisztematikus leírása (Schreier, 2014 – idézi Sántha, 2014, p. 84).”

Kutatócsoportunk azzal a szakirodalomból ismert (Eurydice, 2009; Snoek et al., 2009; Stéger, 2010) problémával szembesült, hogy az egyes tanárképző programok különbözősége miatt az alapképzési szakasz és a bevezető szakasz nehezen elkülöníthető, amennyiben azt az iskola valós közegében önállóan megtett első lépések szakaszának tekintjük. Ennek megfelelően mintánkban egyaránt megjelennek olyan tanulmányok, melyeknek kutatási mintáját tanítási gyakorlatukat teljesítő hallgatók és pályakezdő tanárok adják.

Eredmények – Minta és módszerek

A támogatott felidézés módszerét alkalmazó kutatások gyakran kevert kutatási módszert használnak. Továbbá jellemző, hogy a validitás érdekében a stimulated recall technikát egyéb módszerrel/módszerekkel egészítik ki (Gazdag, Nagy & Szivák, 2016). A kutatók általában hasonlóan kis elemszámú mintával dolgoztak (1-10 fő). Ez minimálisan 1-2, maximálisan 60, átlagosan 10-11 résztvevőt jelent. (Lásd a 2. számú ábrát.)



2. ábra: A VSR-t alkalmazó kutatások/tanulmányok megoszlása a minta elemszáma szerint

Az adatgyűjtés számos esetben egy egyetemi szemeszter vagy a tanítási gyakorlat ideje alatt (Stanulis, 1995; Cooper, 1996; Kelting, Jenkins & Gaudreaul, 2014; Zimmerman, 2015), esetenként ennél rövidebb (Gunckel, 2013: három hét), vagy hosszabb idő alatt történt (Giroto Júnior & Fernandez (2013) tanulmányában bemutatott kutatás két adatfelvétele között két és fél, ill. három év telt el). Számos kutatás leírása azonban nem közli ezt az információt.

A VSR technikát kiegészítő kutatási módszerek közül a leggyakoribbak az egyéni interjúk, a kérdőívek és a különböző felidézést és reflektivitást támogató módszerek: a hangosan gondolkodás (Allison, 1990), a megbeszélést követő reflexiók (Erkmen, 2014; Kelting et al., 2014), és a reflektív esszék (Girod, 2008; Gunckel, 2013). Hasonló célt szolgáltak a reflektív naplók különböző típusai (Stanulis, 1995; Yerrick & Hoving, 2003), valamint a gondolattérkép (Näykki & Järvelä, 2008). Több kutatás során éltek a kutatók az osztálytermi megfigyelés módszerével is (Freitas, Jiménez & Mellado, 2004; Erkmen, 2014; Zimmerman, 2015). Egyes kutatók

vizsgálataikban személyes dokumentumokat is felhasználtak (Freitas et al., 2004), illetve a hallgatók által készített óraterveket, feljegyzéseket (Gunckel, 2013), így bevonva módszereik közé a dokumentumelemzést is.

Alább e módszerek részletes bemutatása következik.

A VSR eljárás protokollja

A következő fejezet a VSR technika alkalmazását mutatja be a feldolgozott tanulmányok alapján. Ennek során számba vesszük a különbségeket és a hasonlóságokat, melyeket az eljárás alkalmazásának területén vizsgálati mintánkon megfigyeltünk. Fontos megjegyezni, hogy az interjút mint adatgyűjtési eszközt a vizsgálatba bevont kutatásokban nem csak a simulated recall eljárás részeként alkalmazták, hanem a kutatások más fázisában is – elsősorban további adatgyűjtés céljából, másrészt a módszertani trianguláció érdekében. A tanulmányokban a trianguláció többféle típusával találkoztunk. A kutatók az elméleti triangulációval szemben a módszertani trianguláció kidolgozására helyezték a hangsúlyt, ahol megfigyelhetők mind kvantitatív-kvalitatív (Allison, 1990; Bennett, 1991; Mak, 2011), mind kvalitatív-kvalitatív (Artiles et al., 1998) módszertani párosítások (Sántha, 2017). A VSR technika kutatásában továbbá megfigyelhető volt a személyi (pl. Stanulis, 1995; Gunckel, 2013) és időbeli (pl. Kwo, 1994; Hennissen et al., 2011) trianguláció megjelenése is (Sántha, 2017).

A módszertani trianguláció során a kutatók leggyakrabban az interjú módszerével éltek (ennek bemutatására Az interjú mint kiegészítő adatgyűjtési eszköz című fejezetben kerül sor), de számos esetben alkalmazták a kérdőívet, a megfigyelést és a reflektív naplók különböző típusait, ritkábban egyéb módszereket, pl. a gondolatérkép.

A VSR technikát a mintánkban szereplő tanulmányok többségében tanárjelöltek diagnosztikus megfigyelésére vagy fejlődésének dokumentálására, megismerésére használták fel, és e folyamat során készültek velük interjúk. Vannak azonban kivételek is: Stanulis (1995) és Gunckel (2013) a mentorról/mentorokkal is készített interjúkat, míg Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen és Bergen (2011) kifejezetten a mentori képességek fejlődését vizsgálta.

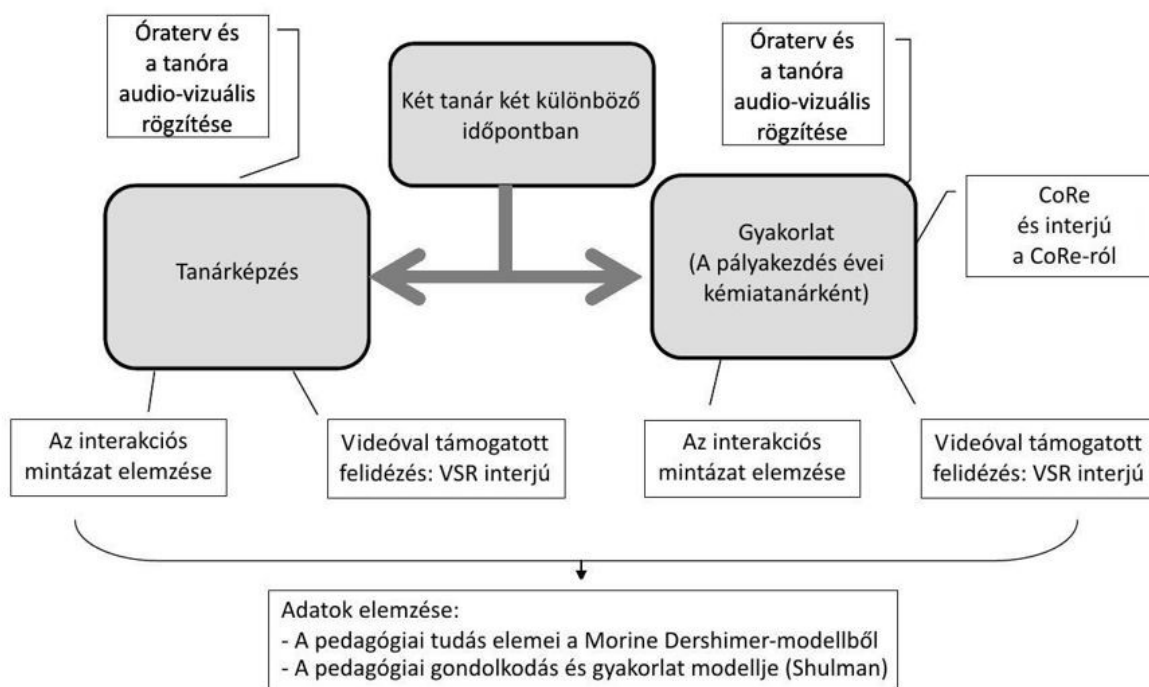
A VSR interjú

Az interjút mint a támogatott felidézés egyik attribútumát minden kutatásban használták az adatgyűjtéshez, nagyfokú eltérést mutat azonban, hogy hányszor, milyen gyakorisággal, hogyan és mi célból. Gunckel (2013) három hét leforgása alatt 5-7 alkalommal végzett megfigyelést, és készített ezekről az alkalmakról videófelvett kutatása két kiemelt (gyakorlatát teljesítő tanárjelölt) résztvevőjénél, ezen felül három további alkalommal készített velük interjút. Az első interjú célja a tanárjelöltek előzetes szakmai tapasztalatainak, elképzeléseinek feltárása volt. A további VSR interjúk már az osztálytermi történések felidézését és az ezekről való gondolkodást célozták (Gunckel, 2013, p. 147).

Kelting és munkatársai (2014) a harmadik szemeszter során végzett tanítási gyakorlat idején alkalmazták a VSR technikát. Stanulis (1995) arról számol be, hogy a tanárjelöltek tíz hetes tanítási gyakorlatának időtartama alatt összesen öt VSR interjú készült standardizált kérdések mentén a hetente felvett videokonferenciák anyagára alapozva. Kwo (1994) még ennél is több VSR interjút készített: 9 alannyal a tanítási gyakorlat hét hete alatt egyet-egyét, így lehetővé vált a hallgatók fejlődésének nyomon követése, és a kutató összesen 63 interjú elemzésére vállalkozhatott. Hasonló számú VSR interjú állt Hennissen és munkatársai (2011) rendelkezésére, hisz kutatásukban, melyben a mentori készségek mentorképzés általi változását, fejlődését vizsgálták, a részt

vevő mentorált-mentor párokkal 2-2 interjút készítettek: egyet-egyét a mentorképző tréning elvégzése előtt, majd egyet kb. egy hónappal utána (Hennissen et al., 2011, pp. 1052-1055).

Zimmerman (2015) és Cooper (1996) kutatásában egy-egy tanárjelölttel csak egy alkalommal készült VSR interjú (ezek alapján a hallgató egy tanítási órájáról készült videófelvétel szolgált, csakúgy, mint Allison, (1990) esetében, ahol kétszer 20 perces felvétel készült három hallgatóról egy-egy alkalommal). Ugyanígy járt el kutatásában Freitas, Jiménez és Mellado (2004), akik egy pályakezdő és egy tapasztalt pedagógus koncepcióinak és gyakorlatának összehasonlítására vállalkoztak. Éppen ellentétes volt Giroto Júnior és Fernandez (2013) célja: ebben a kutatásban két fiatal kémiantanár professzionális fejlődésének követése volt a cél, ezért azonos protokoll szerint (óraterv, audiovizuális felvétel, interjú és VSR) vizsgálták őket tanárjelöltként, majd egyiküket két és fél, másikukat három év elteltével az adatok összehasonlíthatósága érdekében. Kutatásuk felépítését a 3. ábra szemlélteti, mely kiemeli azt, hogy milyen fontos szerepe van a folyamatos szakmai fejlődés támogatásának a pályakezdés korai éveiben, egyben bemutatja a VSR technikának a kutatási protokollba való beágyazottságát.



3. ábra: Giroto Júnior és Fernandez kutatásának bemutatása: Az adatgyűjtés és elemzés folyamatának szemléltető ábrája (2013, p. 62.)

Endacott (2016) szintén tanárjelöltek fejlődését kutatta, ennek érdekében a szemeszter során háromszor készített videófelvételt a tanórákról és ezek alapján VSR interjúkat (míg a kontroll csoportnál az órai megfigyelés és megbeszélés módszerét alkalmazta). A VSR interjú alapját képező, hallgatók által tartott óráról/órákról készült videófelvételeken túl az egyes kutatásokban magukról a VSR interjúkról is készültek audio (Allison, 1990, Fernandez-Balboa, 1991, Kwo, 1994, Freitas et al., 2004; Girod, 2008; Hennissen et al., 2011), illetve videófelvételek (Stanulis, 1995, Zimmerman, 2015), vagy ezek vegyesen (Endacott, 2016).

A kutatók arra törekedtek, hogy a VSR interjúra a felvételt követően minél hamarabb sort keríthessenek (Kwo, 1994; Polio, Gass, & Chapin, 2006). Fernandez-Balboa (1991) és Zimmerman (2015) beszámolójából az

derül ki, hogy az interjú közvetlenül követte az órát, Vesterinen, Toom és Krokfors (2014) esetében a megbeszélés a felvétel napján történt, míg Kelting, Jenkins és Gaudreaul (2014) arról számol be, hogy a VSR konferenciák 24 órán belül követték a felvételt, ami esetenként ahhoz vezetett, hogy a tanárjelöltek elfelejtették kérdéseiket, ám egyikük azt tapasztalta, nagyobb a rálátása az órára egy későbbi időpontban (Kelting et al., 2014, pp. 35–36). Powell (2014) kutatásában a kikérdezés 48 órán belül történt. Cooper (1996, p. 141 és p. 144) arról számol be, hogy a felvett tanóra megbeszélésére csak néhány nappal később, Allison (1990) kutatásában a felvételt követő négy napon belül került sor.

Fernandez-Balboa (1991) kutatásában az interjúkat a kutató készítette és 22 nyílt végű kérdést tett fel az egyes hallgatóknak, míg Stanulisében (1995) a VSR interjúk standardizált kérdések mentén készültek a hetente felvett videokonferenciák anyagára alapozva. Cooper (1996, p. 141 és p. 144) a felvett órák három, míg Byra és Sherman (1993) hat kétperces részletét mutatta meg a tanárjelölteknek, akiknek minden alkalommal ugyanarra a hat kérdésre kellett válaszolniuk: „(1) Mi történt a videórészlet közben? (2) Mire gondolt akkor? (3) Az óra az óraterv szerint haladt? (4) Ha mégsem, akkor egy új eljárás alkalmazása szükséges lett volna? (5) Volt olyan, amire rögtön gondolt? és (6) Ezt az új eljárást alkalmazta?” (Byra & Sherman, 1993, p. 9).

Az Allison (1990), Polio (2006) és Yerrick és Hoving (2003) által bemutatott kutatásban mind a kutató, mind a hallgatók kiválaszthatták az interjú során a felvétel egyes részeit, azaz megállíthatták a felvételt olyankor, amikor úgy érezték, hogy a kutatás szempontjából fontos mozzanatot láttak. Míg Freitas és munkatársai (2004), Girod (2008), Yerrick és Hoving (2003) élt a félig strukturált interjú lehetőségével, speciális kérdések megvitatására is sor került, addig Allison (1990) kutatásában nem használtak előzetesen elkészített kérdéseket, ehelyett a tanárjelölteknek kellett beszámolniuk arról, mit észleltek, illetve hogyan észlelték azt, amit tettek, akik éltek is ezzel a lehetőséggel, és egyéni megjegyzéseket fűztek a látottakhoz a kutató irányító-támogató kérdései nélkül is. A VSR-t követő interjú lehetőséget adott a kutatóknak, hogy tisztázza a kérdésekkel, megfigyelésekkel kapcsolatos bizonytalanságokat (Allison, 1990, p. 276). Hasonlóan járt el Powell (2014), valamint Polio és mtsai. (2006), akik kommunikatív idegen nyelvi órákon készítettek felvételeket, és a tanár-diák párbeszédet vették fel. Az interjú készítésekor arra ösztönözték a vizsgálat alanyát, hogy próbáljon meg visszagondolni az adott szituációra (például: „Azon gondolkodtam, hogyan tehetném fel ezeket a kérdéseket, hogy amikor válaszol, ne csak azt mondja, hogy »igen, igen« a hasonlóságokkor [...] Hogy vehetném rá, hogy az »igen« és »nem« helyett használja az angol nyelvet.” Polio et al., 2006, p. 251)

Zimmerman (2015) a félig strukturált interjú protokollját inkább vezérfonalnak tekintette, nem ragaszkodott annak szisztematikus lefolytatásához: alapvetően a résztvevőkre bízta a tanóra fontos momentumainak kiválasztását, ám magának is fenntartotta a kutatás szempontjából érdekes részletek kiemelésének lehetőségét (Zimmerman, 2015, p. 103). Az interjút megelőzően (Kennedy, 2005 módszerét adaptálva) a tanárhallgatóknak az alábbi instrukciót olvasták fel: „Kérem, állítsa meg a felvételt, ha eszébe jut egy mozzanat a tanítása során, mely érdekes vagy fontos volt az ön számára. Ezek lehetnek olyan pillanatok, amikor valami váratlan történt, amikor hirtelen döbbsent rá, hogy mi is történik, amikor elbizonytalanodott, hogyan is kellene folytatnia az órát, vagy amikor aggodalmat, frusztrációt érzett. Én (a kutató) is meg fogom állítani a felvételt, ha olyan mozzanatokot látok, melyek számomra érdekesek voltak az óra alatt” (Zimmerman, 2015, p. 104).

Endacott (2016) a VSR technikát mint tanárképző eszközt vizsgálta. Ennek érdekében összehasonlította egy öt fős VSR segítségével képzett csoport fejlődését egy szintén öt fős kontroll csoport fejlődésével, akiknek az óráján videófelvétel nem készült, helyette a tanárképző végzett megfigyelést. A tanárjelölteknek így kellett az órára reflektálniuk. Ennek megfelelően a két csoportot különböző protokoll szerint kérdezték ki. A kontroll cso-

port esetében a kutató által megfogalmazott kérdés csak irányított beszélgetést tett lehetővé, míg a kísérleti csoport esetében inkább félig strukturált interjúról beszélhetünk. A tanárjelöltek teljes szabadságot kaptak a részletek kiválasztásában, de a kikérdezési protokoll irányította őket. Az alábbi interjúrészlet ennek előnyére hívja fel a figyelmet: *„Csak egy pillanatra akarom itt megállítani, és mondani valamit... Mindig arra törekszem, hogy amikor valaki a kérdésre felel, pozitív visszajelzést adjak, és ha nem válaszolnak pontosan, megpróbálom a helyes válasz felé terelgetni őket. Tovább csak akkor haladok, ha már megadtam nekik minden lehetőséget arra, hogy megválasszák a kérdést.”* (Endacott, 2016, p. 42).

Az interjú protokolljával kapcsolatban tehát azt láttuk, hogy a kutatók nagyon változatosan gondolkodtak a kikérdezés technikájáról. Míg egyesek a különböző mértékben strukturált interjút részesítették előnyben, mások nagyrészt vagy egészen az interjúalanyok saját döntésére bízták a részletek kiválasztását, azokkal kapcsolatban csak általános jellegű kérdéseket tettek fel még inkább középpontba állítva a megkérdezetteket. Az elemzésre kiválasztandó videórészletek esetében hasonlóképpen különböző megoldásokat alkalmaztak:

1. A kutató választja ki az elemzendő részletet,
 - előzetes döntés alapján (pl. az óra bizonyos előre meghatározott helyeinek, részleteinek, megbeszélésére),
 - az adott óra bizonyos történéseinek hatására (a kutatónak itt is van előzetes terve, de flexibilisebb, mint az előző esetben: a kutató a felvételt látva dönt).
2. A kutató és a résztvevő egyaránt kiválaszthat részleteket.
3. A részletek kiválasztását a résztvevőre (a tanárjelöltre) bízzák.

A fentiek alapján a videóval támogatott felidézés kutatási protokolljában két szélsőség mutatkozik, amelyek között a megvalósult kutatások széles skálán mozognak a kutatás céljának megfelelően:

„Szigorú” kutatási protokoll.	„Lágy/Flexibilis” kutatási protokoll.
Előre megválasztott részletek.	A kutatás alanya által kiválasztott részletek.
Strukturált kikérdezés.	Előzetesen csak általános vonalakban meghatározott kikérdezés.
A kutató erős irányító és kezdeményező szerepe mellett.	A kutatás alanyát helyezi kezdeményező szerepbe, a kutatói irányítás kevésbé erős vagy rejtettebb.

3. táblázat. A VSR interjúk kutatási protokollja

A kutatásokban a VSR technika mellett, vagy azt kiegészítendően alkalmazott további kutatási eljárások

A kutatók számos kutatásban további eszközök bevonásával egészítették ki a VSR módszerét, amivel céljuk az volt, hogy előzetesen, vagy a vizsgálatot követően még több akár személyes, akár szakmai jellegű információt szerezzenek a résztvevőkről (lásd fent pl. Mak, 2011; Gunckel, 2013; Endacott, 2016). A kutatók ezekkel az adatokkal igyekeztek pontosítani, árnyalni a támogatott felidézésből nyert tapasztalatokat. Alább ezek bemutatása következik.

A kérdőív

Freitas, Jiménez és Mellado (2004) kérdőívet alkalmazott a tanárok előzetes koncepcióinak feltárására, amikor a problémamegoldás szerepét igyekeztek megismerni a természettudományok tanításával és tanulásával kapcsolatban. Így jutottak hozzá a kutatók azokhoz az elsődleges adatokhoz, amelyeknek birtokában később kidolgozták félig strukturált interjújuk forgatókönyvét, melyet a VSR interjúk során használtak (Freitas et al., 2004, p. 119), Haggarty, Postlethwaite, Diment és Ellins, (2011) pedig nyomkövetési kérdőívet használt, így megvalósítva a folyamatos adatgyűjtést. Mak (2011) egy tanárjelölt nyelvtanítással és -tanulással kapcsolatos nézeteinek megismerésére használta a kérdőívet.

Az interjú mint kiegészítő adatgyűjtési eszköz

Gunckel (2013) kutatásában az első interjút a szemeszter elejére időzítették, célja a hallgatók előzetes tapasztalatainak feltárása volt a tervezéssel és a természettudományok tanításával kapcsolatban. A szakmai jellegű információ szerzésének jó példája Fernandez-Balboa (1991) tanulmánya, mely részletesen bemutatja, a bemeneti háttérinterjú készítésének menetét, melynek témakörei a következők voltak: tanárjelöltek nézetei a tanulók magaviseleti problémáiról, ezeknek lehetséges okairól, személyes vélemény a magatartási problémás tanulókról, optimális módszerek a tanulók magatartási problémáinak kezelésére és személyes elvárások a tanulók magatartásával kapcsolatban.

Mak (2011) kutatási alanya fejlődésének bemutatása érdekében nyomkövetési interjút készített. Haggarty és mtsai. (2011) is hasonlóan jártak el: pályakezdő tanárokat kérdeztek meg a félig strukturált interjú módszerével az indukciós program folyamatáról és eredményeiről, melyeket előzetes háttérinterjúkkal és utókövetési kérdőívekkel is kiegészítettek ugyanazon pályakezdő tanárok bevonásával. Ezen felül a hallgatók mentoraival is interjút készítettek, ez lehetővé tette számukra, hogy a pályakezdő tanárok fejlődését megértsék saját munkahelyi környezetükben (Haggarty et al., 2011, p. 941).

Vesterinen és mtsai. (2014) a VSR interjút követő 1-2 nap során egy második, ún. reflektív interjút is készítettek a résztvevőkkel. Céljuk az volt, hogy feltérképezzék a tanárjelöltek különböző ütemben fejlődő gyakorlati tudását a tanítási gyakorlat során a reflektív interjúk tükrében (Vesterinen et al., 2014, p. 624).

A megfigyelés

A tanórai problémamegoldást vizsgálva Gunckel (2013) három hét leforgása alatt 5-7 alkalommal, míg Freitas és mtsai (2004) négy órán végeztek megfigyeléseket. A helyszíni megfigyelésen túl az órákról videófelvétel is készült, az ezekből nyert adatokat kiegészítették a tanítás során használt segédanyagokkal, a táblaképpel, a tanári kérdésekkel és válaszokkal, valamint a tanulók válaszaival (Freitas et al., 2004, p. 119). Hasonlóan járt el Zimmerman (2015), amikor a tanórai megfigyelést a VSR technikával szerzett információk pontosítására használta. Enedacott (2016) viszont tanulmányában a megfigyelés és a VSR mint tanárképzési módszer különbségeit vizsgálta, vagyis a kontroll csoport esetében a megfigyelést a VSR alternatívájaként használta.

A reflektív napló

A kutatók a reflektív naplók különböző típusait használták az adatgyűjtéskor. Ezek egyszerre szolgálják a módszertani triangulációt és a reflektivitás fejlesztését a tanárképzésben. Bennett (1991) a reflektív naplóban egyrészt a tanár önfejlesztésének, másrészt a tanuló (tanárjelölt) fejlesztésének és önfejlesztésének eszközét látja. A reflektív napló mindkét esetben kiemelten fontos szerepet játszhat a szituáció reflektivitás általi megértésében, valamint lehetővé teszi a dialógus létrejöttét a tanuló és a tanulás, illetve a tanuló és a tanár között (Bennett, 1991, pp. 16–7).

Stanulis (1995) kutatásában a résztvevő tanárjelölt és mentor heti rendszerességgel reflektív naplót vezettek. Az eszköz használatával lehetőségük nyílt arra, hogy megvitassák azokat a kérdéseket, amelyekről írásban „kényelmesebb” volt beszélgetniük, és amelyekhez a kutatást vezető tanárképző hozzátette saját megjegyzéseit (Stanulis, 1995, p. 16). A reflektív napló nem csak a kapcsolattartást, a szakmai problémák és a velük kapcsolatos érzések és gondolatok kommunikálását segítette a tanárjelölt iskolai gyakorlatának idején, hanem a mentor és a mentorált kapcsolatában is fontos szerepet játszott erősítve egymás kölcsönös megbecsülését (Stanulis, 1995, p. 17).

A Yerrick és Hoving (2003) tanulmányában bemutatott kutatás során a tanárjelöltek reflektív naplóban is beszámoltak tapasztalataikról, érzéseikről. Ezek alá is támasztották, és ki is egészítették a VSR interjúkból nyert adatokat, mert a hallgatók másként gondolták át a történeteket, mint az interjú esetében.

Irodalom

1. Allison, P. C. (1990). Classroom Teachers' Observations of Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 272–283. Retrieved from <https://doi.org/10.1123/jtpe.9.4.272> (2017. 11. 24.)
2. Artiles, A. J., Barreto, R. M., Pena, L. & McClafferty, K. (1998). Pathways to teacher learning in multicultural contexts – A longitudinal case study of two novice bilingual teachers in urban schools. *Remedial and Special Education*, 2, 70–90.
3. Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 3, 311–320.
4. Bennett, C. (1991). The Teacher as Decision Maker Program. *Journal of Teacher Education*, 2, 119–130.
5. Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 7, 160–169.
6. Byra, M. & Sherman, M. (1993). Proactive and Interactive Decision-Making Tendencies of Less and More Experienced Preservice Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1, 46–55. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10608778> (2017. 11. 24.)
7. Cochrane Collaboration (2014). Retrieved from <http://www.cochrane.org/> (2016. 10. 30.)
8. Cooper, S. B. (1996). Case Studies of Teacher Education Students in a Field-Based and a University-Based Elementary Mathematics Methods Course. *Journal of Teacher Education*, 2, 139–146. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248719604700200> (2017. 11. 24.)
9. Endacott, J. L. (2016). Using Video-Stimulated Recall to Enhance Preservice-Teacher Reflection. *The New Educator*, 1, 28–47.
10. Erkmen, B. (2014). Novice EFL Teachers' Beliefs about Teaching and Learning, and their Classroom Practices. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 1, 99–113. Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/104-published.pdf> (2017. 11. 24.)

11. Eurydice (2009). *Key Data On Education In Europe 2009*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf (2017. 11. 24.)
12. Fernández-Balboa, J. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 59–78. Retrieved from <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.59> (2017. 11. 24.)
13. Freitas, I., Jiménez, R. & Mellado, V. (2004). Solving Physics Problems: The Conceptions and Practice of an Experienced Teacher and an Inexperienced Teacher. *Research in Science Education*, 1, 113–133. Retrieved from <https://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/ar04riseSolvinPhysics.pdf> (2017. 11. 24.)
14. Gazdag, E., Nagy, K. & Szivák, J. (2016). The Potentials of Stimulated Recall for Investigating Novice/Trainee Teachers' Professional Development and Commitment to Continuous Professional Development. In Tibor Janos Karlovitz (Ed.), *Studies from Education and Society* (pp. 117–130). Komarno: International Research Institute s.r.o. Komarno.
15. Girod, M. (2008). Deepening Understanding of the Teaching and Learning Context through Ethnographic Analysis. *The Teacher Educator*, 3, 216–237. Retrieved from <http://www.wou.edu/~girodm/635/Girod.pdf> (2017. 11. 24.)
16. Giroto Júnior, G. & Fernandez, C. (2013). Following Early Career Chemistry Teachers: The Development of Pedagogical Content Knowledge from Pre-Service to a Professional Teacher. *Problems of Education in the 21st Century*, 55, 57–73.
17. Gunckel, K. L. (2013). Fulfilling Multiple Obligations: Preservice Elementary Teachers' Use of an Instructional Model While Learning to Plan and Teach Science. *Science Education*, 1, 139–162. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.21041/pdf> (2017. 11. 24.)
18. Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K. & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 6, 935–954.
19. Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, Th. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049–1058. Retrieved from http://norssiop.fi/norssiop/mentoring/aaineistot/pdf_materials/hennissen_clarifying_preservice_teachers_perceptions.pdf (2017. 11. 24.)
20. Keltling T., Jenkins J. M. & Gaudreaul K. L. (2014). I Could Really Focus on the Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 8, 32–37.
21. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 2, 235–250. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277> (2017. 11. 24.)
22. Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
23. Kwo, O. (1994). The Relationship between Instructional Behaviour and Information Processing of Student Teachers: A Hong Kong Study. *Singapore Journal of Education*, 1, 13–30.
24. Löfström, E. & Pursiainen, T. (2015). Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: a case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs. *Teachers and Teaching*, 5, 527–542. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.995476> (2017. 11. 24.)
25. Mak, S. (2011). Tensions Between Conflicting Beliefs of an EFL Teacher in Teaching Practice. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 1, 53–67.
26. Meijer, P. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Doctoral dissertation, Leiden: Leiden University.
27. Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 115–129.
28. Mena, J., García, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teachermentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European*

- Journal of Teacher Education*, 1, 53–76. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269> (2017. 11. 24.)
29. Näykki, P. & Järvelä, S. (2008). How Pictorial Knowledge Representations Mediate Collaborative Knowledge Construction In Groups. *Journal of Research on Technology in Education*, 3, 359–387.
 30. Nilsson P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 10, 1281–1299.
 31. Polio, Ch., Gass, S. & Chapin, L. (2006). Using Stimulated Recall to Investigate Native Speaker Perceptions in Native-Nonnative Speaker Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 237–267.
 32. Powell, R. R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 225–238. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90022-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90022-U) (2017. 11. 24.)
 33. Powell, R. R. (1996). Epistemological antecedents to culturally relevant and constructivist classroom curricula: A longitudinal study of teachers' contrasting world views. *Teaching & Teacher Education*, 4, 365–384. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00048-O](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00048-O) (2017. 11. 24.)
 34. Powell, S. (2014). Examining Preservice Music Teacher Concerns in Peer- and Field-Teaching Settings. *National Association for Music Education*, 4.
 35. Sántha, K. (2014). A kvalitatív tartalomelemzés aspektusai. *Neveléstudomány*, 2, 83–86.
 36. Sántha, K. (2017). A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 12, 33–40. Retrieved from <https://www.maxqda.de/wp-content/uploads/Triang%C3%A9sMAXQDA.pdf> (2017. 11. 24.)
 37. Snoek, M. et al. (2009): *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers (DRAFT)*. Cluster Teachers and Trainers, European Commission. European Commission Staff Working Document SEC (2010) Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (2017. 11. 24.)
 38. Sofo, S. & Curtner-Smith, M. D. (2010). Development of preservice teachers' value orientations during a secondary methods course and early field experience. *Sport, Education and Society*. 3, 347–365. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2010.493314> (2017. 11. 24.)
 39. Stanulis, R. N. (1995). Action Research as a Way of Learning about Teaching in a Mentor/Student Teacher Relationship. *Action in Teacher Education*, 4, 14–24.
 40. Stéger (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos Uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 1, 35–54. Retrieved from http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf (2017. 11. 24.)
 41. Szivák, J. (1999). A pályakezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3–13.
 42. Szivák, J. (2003). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
 43. Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
 44. Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 5, 618–633. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900028> (2017. 11. 24.)
 45. Yerrick, R. K. & Hoving, T. J. (2003). One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. *Science Teacher Education*, 3, 390–418. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.10057/pdf> (2017. 11. 24.)
 46. Zimmerman, A.: (2015). The Simultaneity of Beginning Teachers' Practical Intentions. *Mid-Western Educational Researcher*, 2, 100–116.

Application and use of video stimulated recall in the international pedagogical researches (Systematic literature review)

Video stimulated recall (VSR) methodology, among many other methods, is a widely accepted and applied research method to explore and promote pedagogical reflective thinking. In our previous study (Neveléstudomány, 2018/3.) we have presented a systematic literature review of the conceptual frameworks and aims of various VSR researches; further more, we have presented their results and compared them to international trends. The current study focuses on the use and methodological diversity of the VSR technique. The findings of our SLR showed that VSR methodology is mostly used during preliminary studies with a small number of participants, and those researcher who chose to use VSR preferred mixed research methods (for reliability, validity and methodological triangulation), with additional methods such as interview (Haggarty, Postlethwaite, Diment, & Ellins, 2011; Mak, 2011), questionnaire (Freitas, Jiménez & Mellado, 2004), different types of reflective journals (Stanulis, 1995; Yerrick & Hoving, 2003, think aloud strategies (Allison, 1990), observation (Freitas et al., 2004; Gunckel, 2013), with other methods associated with case studies , such as mind maps (Näykki & Järvelä, 2008), and lesson plans (Giroto Júnior & Fernandez, 2013), and video recordings (Stanulis, 1995, Zimmerman, 2015). Findings proved that VSR accompanied by other methods is suitable for exploring and improving trainee teacher's thinking patterns, classroom actions and commitment to continuous pedagogical development.

Keywords: video stimulated recall (VSR) methodology and additional methods (interview, observation, thinking aloud techniques, reflective journal), teacher education, systematic literature review

English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Perceptions of Fair Assessment

*Kinley Seden** and *Roman Svaricek***

Although assessment is crucial, we know less about how assessment is understood and administered by teachers. The following study explored insight into lower secondary EFL teachers' perceptions of fair assessment and the types of assessment that worked and those that did not work in their classes. The data was processed through individual semi-structured interviews with ten (grades 7-9) English as a Foreign Language teachers representing seven lower secondary schools in the Czech Republic. The concept of fair assessment and assessment that worked or not were identified, analysed and interpreted. The findings showed use of specific and focused assessment criteria and assessment that is non-judgemental, honest and transparent as fair assessment. Results indicated verbal assessment to be the best example of assessment that work while self-peer as assessment that doesn't work with students.

Keywords: Teacher perceptions; Assessment; Fair assessment; Assessment that works; Assessment that doesn't work

Introduction

Classroom assessment has received increased attention from many researchers, government, and education policyholders in the recent years. Over the past decades, several researchers have studied how assessment empowers and supports learning (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). The OECD policy claims authentic, valid and reliable evaluation and assessment to be those which lead to the improvement of educational practices at all levels and boost student learning and are central to establishing a high-performing education system (OECD, 2013). Although classroom assessment has gained wider popularity in the recent decades, there has been little research done in understanding EFL teachers' perception of fair assessment. Since teachers are primarily responsible for assessing instruction and student learning, it is crucial to investigate how teachers perceive and judge their own classroom assessment practices. This is especially significant if the purpose is to support student learning. Nevertheless, it appears that there is a rather limited scope of research examining how teachers perceive or judge their own assessment practices. In addition, this is still an unexplored area in EFL classrooms in Czech lower secondary schools. Hence, using a qualitative interpretive method, this study seeks to explore classroom assessment practices of EFL teachers (Grades 7-9) by examining their perception of fair assessment and assessment that works and doesn't work in their classes, in order to assist student learning.

Background

Assessment is crucial to the education process. According to OECD (2013) the term assessment refers to a judgement made on individual student progress and the achievement of learning goals. It covers classroom-based assessment as well as large-scale, external assessment and examinations. In the words of Remesal, as

* Early Stage Researcher at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, e-mail: kseden.sce@rub.edu.bt

** Assistant professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, e-mail: svaricek@phil.muni.cz

assessment has been described as a complex process of collection, analysis and evaluation of evidence of the teaching and learning process and its learning outcomes (2010).

Although the most visible types of assessment are summative, that is, measuring what students have learnt through testing and examination, or holding schools accountable for student performance, there is also formative assessment, referring to frequent, interactive assessment of student progress and understanding. The difference between formative assessment and summative assessment is that the information gathered in the formative process is used to shape improvements, rather than serve as a summary of performance (OECD, 2013).

Smith (2001) asserts assessment as a pedagogical tool that requires a deep understanding of pedagogical principles to be practised beneficially in the instructional situation and claims it as a part of teachers' assessment literacy, which is a concept recently used for understanding assessment (Smith, 2015). Additionally, it allows teachers to adjust teaching approaches to better meet identified learning needs. Stiggins (1995) uses the terms sound and unsound assessment, which we choose to understand as effective and ineffective assessment focusing on the student and student learning. Suskie (2000) discerns that if we are to draw reasonably good conclusions about what our students have learned, it is imperative that we make our assessments and our uses of the results as fair as possible for as many students as possible. Consistent with Suskie (2000), Pettifor and Saklofske (2012) claim that following fair and equitable assessment practices should form the core value of respect for the dignity and well-being of all students being assessed. Referring to Pettifor and Saklofske (2012), Aitken (2012) points out "the perception of teachers not listening or honouring students' voices could indicate a breakdown of the pedagogical relationship that further weakens the potential for student learning." (p. 175). Hence, to ensure student dignity and respect for student learning, assessment should be made reliable, valid, transparent and fair (Race, 2009). Lam (1995) defined fair assessment as one in which students are given equitable opportunities to demonstrate what they know. Supporting Lam (1990), Race (2009) defines assessment fairness as a niche where all students should have equivalence of opportunities to succeed even if their experiences are not identical.

According to Lian, Yew, and Meng (2014) fairness of assessment means the assessment should allow for all students of different backgrounds and ethnicities to do equally well by granting equal opportunity to perform those skills and knowledge that are being assessed. Suskie (2018) explains equitable assessment as one in which the students are assessed using the most appropriate methods and procedures. For instance, they may vary from one student to the next, depending on the student's prior knowledge, cultural experience, and cognitive style. Hence, Suskie (2018) argues that it may not be possible to create custom-tailored assessments for each student, but nonetheless, there are measures we can take to make our assessment methods as fair as possible. Suskie (2000) suggests good assessment should be useful and must give reasonably accurate and truthful information. In addition, they should be fair, ethical, systematic, and cost-effective. Supporting Suskie (2000), Deluca, Lapointe-McEwan and Luhanga (2016) also assert assessment fairness to involve cultivating fair assessment conditions for all learners with sensitivity to student diversity and exceptional learners.

To enhance fairness and equity in the classroom, Vlanti (2012) indicated clarity in terms of purpose of assessment, the methods and tasks used for the assessment should be ensured. The gap between instruction and learning will come down if these elements of assessments are made explicit. In addition, Webber, Scott, Aitken, and Lupart (2014) claim that assessment should be evidence- rather than opinion-based. Based on their findings, a call was made for a more balanced consideration of assessment in the context of a civil society, for the importance of informed leadership in fair assessment practices and for incorporation of the stu-

dent voice into the assessment process as involving students in the assessment process and making assessment transparent is crucial in enhancing their learning.

Furthermore, Santos and Pinto (2014) found that students better understand the assessment expectations especially if they co-construct the criteria with their teachers. Recent study by Bourke (2016) points the importance of involving students' in the process of assessment. Student involvement is crucial in developing learner's ability to self-assess and contributes to understanding their own learning. This was supported in a recent study by Jonsson, Smith and Geirsdottir (2018) that points the importance of involving students in the assessment and feedback process in order to develop students' vocabulary of assessment. Developing students' vocabulary of assessment could yield better learning for them.

It is not enough for teachers to assume that learning goals can be attended by making assessment purpose, methods and tasks explicit nor by involving students. Another critical element is the need for assessment diversity to support learning. Seden and Svaricek's (2018) study with lower secondary EFL teachers supports the need for diversity of assessment to address learning differentiation amongst students.

Teacher perceptions of fair assessment and assessment that work and that doesn't is an unexplored area, hence, in light of the discussion above, it is crucial to develop an explicit epistemology of fair assessment. This literature has identified a gap in the knowledge of contemporary research on the Czech teachers' perception of fair assessment and effective and ineffective assessment practices. Hence, this shortcoming has helped me to formulate the following questions to find an answer to these queries.

The research questions underpinning this study are:

1. What constitutes fair and unfair assessment from the teachers' perspective?
2. What is teachers' perception of assessment that work and that doesn't in a EFL classroom?

The significance of the study is that findings from this study will contribute to existing theories on teachers' perception of fair assessment and assessment that works and that does not in an EFL class.

Research Method

The method adopted for this study is a qualitative interpretive approach as it allows to establish the meaning of the study area from the views of the participants.

Since the nature of the research is qualitative, semi-structured interviews (Kvale, 2008) with the teachers were conducted to garner solid data on understanding the EFL teachers' perception of fair assessment.

The fair and assessment that work and that doesn't in the context of English as a Foreign language is being explored as the majority of the assessment practices in EFL are mostly based on theories, research and textbooks, unlike in many other subjects. In addition, the abundance of international studies on assessment in connection to EFL provides us the avenue to compare findings from this study with those of the international studies.

The purposeful sampling strategy has been employed in the beginning as it is helpful in providing valuable data by virtue of their knowledge and experience (Descombe, 2010) and this was followed by snowball sampling method. The participants were 10 EFL teachers from seven lower secondary schools in the Czech Republic.

Consent from the schools was solicited via emails and the researcher was granted permission to interview the teachers, and to observe lessons.

Data collection

The data consist of classroom observations combined with the teacher interviews. The interview guide was developed to structure the interview and to get a better understanding of teachers' perceptions of fair assessment. 15 classroom observations with 2 each for 5 teachers and 1 each for 5 teachers were made. 5 teachers could not be observed twice due to their tight schedule. 10 interviews were facilitated.

One aim of this study was to contribute to a better understanding of how teachers perceive and practice fair assessment, and so the research design was geared to investigate whether classroom assessment practice was perceived to be fair, unfair and/or useful to support learning. Interviews were held in the fall term of the school year 2017.

An interview guide was used to accomplish a smooth flow of the interview sessions. The shortest interview lasted 45 minutes and the longest 90 minutes. Pseudonyms were used for the participants.

Individual interviews were conducted to understand teachers' perception of fair assessment, the practice of fair assessment and most of all, to understand which assessment worked and which did not and for what reason, from the perspective of EFL teachers. In the interviews, the teachers were asked to describe and explain their beliefs of fair and unfair assessment, what type of assessment was useful for learning, which ones were not useful – and why, how and if assessment methods were to be used for further learning.

Analyses

Data analyses followed an interpretive approach where interview transcripts and notes from classroom observation were written and coding categories from teachers' interviews were developed (Creswell, 2007; Kvale, 2008). All interviews were transcribed verbatim and teachers' perceptions of fair assessment were categorised according to the perception of fair and unfair assessment and assessment that did or did not work. The reliability of the coding and data analysis procedures was ensured by an expert. Three categories related to classroom assessment were developed: first, teachers differ in their perception of fair assessment; second, teachers' notion of unfair assessment; and lastly, teachers' beliefs of assessment that works and that does not.

Findings

Three patterns emerged from teachers' perceptions of fair assessment: first, teachers differ in their perception of fair assessment; second, teachers' notion of unfair assessment; and third, teachers' beliefs of assessment that works and that doesn't.

Teacher perceptions of fair assessment

The teachers' concept of fair assessment varied from person to person. Each teacher that had been interviewed understood that fair assessment is a tool that should serve the purpose of learning. Therefore, they believe learning should be rendered in a fairer manner wherein each student is appreciated on the basis of their unique abilities and performance.

Teachers conceived the idea of fair assessment as having more choices on the grading scales, for example, a scale of 1 to 10 because they believed such ranges in the grading scales will offer them the capacity to assess each and every potential of the learner. Hence, this scheme would take into consideration the individual

learning differences among students in the class. The following statement by a teacher illustrates her preference for the broader grading choice:

I mean, grades are good, but it would be better if they had been 1 to 10 because it would be good for children. Sometimes 2 people get the same mark but they are not at the same level. So, it will be better if it were from 1 to 10 or 1 to 20. Maybe it is too much but will be better for children. (Rachel)

Teachers also understood fair assessment as being assessment whereby the teacher assessed the students based on their knowledge, but not in terms of face value. Meaning assessment has to be non-judgemental. Furthermore, teachers point out the importance of involving students in the process of assessment, and that students' views should be valued and considered equally to ensure fair assessment process.

The empirical data indicates that teachers perceived assessment as being fair when the students are tested after providing them with prior notification and at the same time giving ample preparation time as motivation. Giving the same assessment is indicated as fair assessment as the teacher believed such a technique ensures the same results and treats every student being assessed equally. In addition, it is also expected that clear and explicit criteria, for example, on what basis and how they will be assessed and why they are assessed that way, should be explained and provided to the students beforehand as evident in the statement below:

And if they are doing a writing assignment or if they are doing a test, then I use grade schemes or rubrics and I make notes about what they have done correctly, what they have done incorrectly, where they need improvement, and how they can be helped. And for major assignments, I actually type up detailed notes about each criterion that they are being assessed on and hand them out so they can see it and work on it for further improvement. (Paul)

Furthermore, assessment should respect the learner by avoiding hierarchy and without granting any special privileges regarding students' cultural, social and economic status. Such assessment has been identified as fair assessment.

Alongside this, teacher describes fair assessment as assessment that gives true and honest information about students' abilities and knowledge. Classroom observation data showed an example of teachers applauding or disapproving a student's responses. For example, when a student failed to perform a gap filling task correctly on vocabulary, the teacher offered honest feedback. He told the learner, "*you did some component of task fairly well, but you still need to work hard to get better.*" In another school, a further example of classroom observation data discovered a teacher scolding the student without any hesitation. For instance, the teacher criticized a boy publicly for not writing down the corrected version of work from the board into his notebook.

Tony, you have lot of circles in your sentences, so write the down the sentences in the notebook, you bad boy. (Jen)

Such examples of assessment, if given with rectitude and good intention, are perceived by the teachers as having a positive impact on student learning.

What is more, teachers explained that assessment should be based on grades or percentages because such assessment avoided personal or a subjective bearing. It also allowed the teacher to assess the learners based on scales, and following some criteria. Additionally, it allowed the teacher to reward students' effort, hence increasing the learner's motivation level. Furthermore, such assessment rendered accurate information about the marks they will score by the end of the term. This kind of assessment can be understood as fair assessment.

Although diverse perceptions existed within the teachers, a major revelation from the analysis of this section indicated the need for specific and focused rubric that will ensure greater honesty and transparency while communicating teachers' practice of assessment in the classroom.

Considering these views, it can be concluded that the theory of the fair assessment approach comprised the following characteristics: *Assessment that is clear, specific, focused, honest, non-judgemental and student involvement in the assessment process.*

Teachers' beliefs of assessment that work and doesn't work

Teachers' views on assessment techniques that work and those that do not in their class were also solicited to obtain greater understanding about classroom assessment practices. The results revealed profound dimensions of classroom assessment that work and don't work from the perspectives of the EFL teachers.

Although teachers believed both positive and negative assessment, if given constructively, can improve learning, teachers also viewed positive and progressive assessment (used in projects) to be built around final unit work rather than being strict and negative on occasion. Hence, these teachers shared that even if the assessment is negative, they try to find something positive.

Teachers pointed out that guided self-assessment works well, as it essentially teaches the students to assess their own work before receiving the final assessment from the teacher. The teacher revealed that they follow a general rubric and so students are shown how to use that rubric. Such assessment essentially contributes in building meta-cognitive evaluation skills in the students. This is apparent from a teacher's remark:

For example, when they have the presentation and projects: before giving them my assessment, I ask them to evaluate their performance first, so they are asked to say what they like about it, what they didn't like, what they think went well in their performance, what went wrong and what they really appreciate. They are able to identify the good things, the bad things and they are not surprised when I give them my own evaluation. And it's good for the future whenever they do a task, they are able to think about it and evaluate by themselves. I find this really helpful. (Carla)

Teachers expressed that one form of assessment that worked well was oral assessment because it allows the teacher to address the learning gaps of students by offering them individual attention and talking to them directly about their performance in detail. At the same time in the process of their interaction, it also allows the students to ask questions and to react to the teacher's comments. However, considering the positive benefits of oral assessment, the teacher also indicated that oral assessment is time consuming because of increasing numbers of students and workload. In contrast to oral assessment, a few teachers explained that assessing with grades does not work because they observed that it does not contribute in the learning process of students since it restricts teachers from offering their active feedback. The teachers explain that students find such assessment to be frustrating, as there are no suggestions made by the teachers in improving their work. Hence, teachers view such assessment as unsubstantiated and inconsequential. The statements below put forward an explanation for it:

I have tried only marks and oral assessment, so I think oral assessment is the best, but it is very individual and time consuming. It is better because they can ask questions, they can somehow react, otherwise I just write my comments, and to that they cannot react. (Taylor)

The findings showed teachers categorising grading as a form of assessment that does not work as it does not allow the teacher to offer their explanation or make suggestions as to why students got that mark. Hence, the teachers avoided this approach in their class. The following statement confirmed it:

Oh, it's usually when you give them a test and then, you give them the point score for it and don't explain why and what went wrong. Then, you know that they don't learn anything in the future. And they get angry because they got bad mark and they don't know why and they have no idea what to work on and how to improve. So that's why I don't use this. (Carla)

The empirical materials indicated peer- and self-assessment as almost never practiced assessment methods. Although they are used by a few teachers, teachers considered peer- and self-assessment as assessment techniques that do not work well. According to these teachers, students are not able to recognize the mistakes and at the same time they are not able to judge how good or bad they or their peers are, as there is no basis to measure that. Hence, they perceive peer- and self-assessment as a form of unreliable assessment as evident in the statement below:

In this group, specifically the peer evaluation doesn't work for them well because they are sometimes not able to recognize the mistakes of their peers. (John)

More than half of the students are completely wrong and I think it's logical because if you don't get the feedback you need, you cannot know where your mistakes are, how good or how bad you are. You have no measure to know. So, self-assessment simply doesn't work. (Terry)

The analysis of this section concludes that varied perceptions of assessment that work and that doesn't work emerged and these theories should be taken into consideration to transform teaching for the purpose of better student learning.

Discussion

Results are discussed in light of other research. Evidence shows the importance of assessment in assessing students equally and fairly in order to improve their learning. Our empirical data showed fair assessment as being assessment that gives true and honest information about students' abilities and knowledge. This finding is in agreement with findings by Hartley (2016) whereby they emphasised that if the feedback given to the students is not deemed useful and is not completely accurate, then it does not help them to develop. Hence, teachers are expected to provide true and honest information as feedback to avoid misleading the students. The findings showed that the teachers agreed that oral feedback is useful and helpful, as the teachers can talk to students in detail about their performance. However, teachers also point out that offering explicitly detailed feedback to individual learners was daunting because of increasing numbers of students and workload.

Lam (1995) defined fair assessment as one in which students are given equitable opportunities to demonstrate what they know. This was supported in our study whereby our study results indicated that fair assessment treated students with respect and impartiality and avoided hierarchy without considering their cultural, social and economic status. These findings lend support to Lian, Yew, and Meng (2014) whereby they described that a fairness of assessment means that the assessment should allow for all students of different backgrounds and ethnicities to do equally well by bestowing equal opportunity to exhibit the skills and knowledge being assessed.

Assessment should be designed in such a way that it examines the capabilities of the students. Stiggins (1987) stated that it is critical that the scoring procedures are designed to assure that performance ratings reflect the examinee's true capabilities and are not a function of the perceptions and biases of the persons evaluating the performance. This aligns with our study findings that indicated that teacher assessment should not

be personal and should not involve subjective views and that students should be tested based on their knowledge and abilities.

Furthermore, our findings indicated that fair assessment should involve students in the assessment process. This is consistent with Aitken (2012) who revealed that "the perception of teachers not listening or honouring students voices could indicate a breakdown of the pedagogical relationship that further weakens the potential for student learning" (p. 175). This finding is further supported by Bourke's (2016) study that explained assessment as having a powerful leverage on the way students conceptualize learning, therefore, the finding articulated the importance of involving students' in the assessment process. In addition, to ensure student dignity and respect for student learning, assessment should be made reliable, valid, transparent and fair (Race, 2009). This finding was supported in our study whereby the teachers agreed that assessment should be honest, trustworthy, balanced, equal and same for everyone without involving any personal or subjective views. This finding justifies an important point that if assessment is needed to support learning, then assessment must involve the student in the assessment process as students' participation in such processes will contribute to students taking responsibility for their own learning.

Our study results indicate teachers valued the practice of using a range of assessment methods because they believe as teachers it is fitting to exploit enough assessment procedures since some assessment methods may work exceptionally well, while other methods may not work with some of their students in the class which in turn validates finding by Suskie (2018) that explains equitable assessment as one where the students are assessed using the most appropriate methods and procedures depending on the student's prior knowledge, cultural experience, and cognitive learning style. Hence, to offer equitable and fair assessment practices, implementing a variety of assessment methods is deemed crucial for improving instruction and learning.

Tierney, Simon and Charland (2011) revealed that teachers repeatedly expressed concern about being fair in their comments and explanations about grading and points that a better understanding of essential principles is needed for grades to accurately reflect the students' achievement. This is consistent with our study results that argued that grading does not make provisions for teachers to make comments or explain students' performances, nor does it allow teachers to reward students' effort. Hence, the teachers' awarding of points and grades do not help students in their process of learning. This is a crucial factor for policyholders to re-examine so as to make grading more reliable and effective.

Although the majority of the study results supported previous findings, some of our study results, especially where teachers stressed self- and peer-assessment as the least practiced options and as assessment that does not work, contradicted findings by (Black and Wiliam, 1998), which stressed the importance of self- and peer-assessment in student learning. Their study asserts that self- and peer-assessment makes students think and engages them into the assessment process as reflective practitioners, mainly through the development of 'assessment conversations' in which students are encouraged to reflect on their work and to articulate their reflections.

Although teachers hold different perceptions and beliefs, most of their beliefs were influenced by the policies. Hence, if teachers' beliefs are to be taken into consideration, then the policyholders should reconsider this crucial aspect as teachers' perceptions on assessment seem to matter a lot in improving their own instruction and student learning as indicated by Brown and Remesal (2017). They assert that assessment practices are influenced by teachers' conceptions of what constitutes proper classroom assessment and their beliefs about the purpose of assessment matter as to how assessment is implemented in the classroom setting.

Hence, as pointed out by Brown and Remesal (2017), unless those constraining factors are considered to be more supportive of assessment for learning, teachers' current beliefs in assessment will have little room to be more effective and productive.

Conclusion and further research

This paper intended to reveal EFL teachers' perceptions of fair assessment and effective and ineffective assessment means used with their students.

The main findings of the study indicated fair assessment as assessment that is *clear, specific, focused, non-judgemental and that involved students in the process of assessment*.

Results further confirmed that verbal assessment, unlike written comments which is time consuming, is an excellent example of fair assessment.

The results of this study lend support to the conclusion that teachers' assessment, if given appropriately and honestly, improves teacher instruction and student learning. In addition, it makes students accountable for their learning and teachers and schools are also made accountable through assessment (Brown, 2004). Furthermore, it indicated that the results of such assessment can be reliable and trustworthy.

Future studies are needed to validate the results presented here by securing responses from a larger sampling of participants.

The teacher participants seem to have fair idea and understanding of the concept of fair assessment, however, to validate what they say and think is actually being practiced, a study involving students' perspectives is needed to understand teachers' practice and implementation of fair assessment in the classroom. This may contribute further in fostering ideas that may be useful in aligning, improving and reforming instruction, learning and assessment.

Acknowledgement

The paper is part of the European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under Marie Skłodowska-Curie grant agreement number 676452.

References

1. Aitken, N. (2012). Student voice in fair assessment practice. *In Leading student assessment*. (pp. 175–200). Springer, Netherlands.
2. Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74.
3. Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97–111.
4. Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74.
5. Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301–318.
6. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, ((2nd ed.).).
7. DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272.
8. Descombe, M. (2010). *The research guide for small-scale social research projects*. Berkshire: McGraw Hill.
9. Hartley, W. C. (2016). *Teacher Self-Efficacy and Formative Assessment Feedback*. Ball State University, Indiana.
10. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback [transfer argument]. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
11. Jónsson, Í. R., Smith, K., & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52–58.
12. Kvale, S. (2008). *Doing interviews*. Thousand Oaks: Sage Publications.
13. Lam, T. C. M. (1995). Fairness in performance assessment: *ERIC Digest [Online]*.
14. Lian, L. H., Yew, W. T., & Meng, C. C. (2014). Enhancing Malaysian teachers' assessment literacy. *International Education Studies*, 7(10), 74.
15. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), OECD Paris.
16. Pettifor, J. L., & Saklofske, D. H. (2012). Fair and Ethical Student Assessment Practices. *Teoksessa CF Webber & J. Lupart (Eds.) Leading Student Assessment (S. 87–106)*.
17. Race, P. (2009). *Designing assessment to improve physical sciences learning*. Hull: Higher Education Academy.
18. Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472–482.
19. Santos, L., & Pinto, J. (2014). The development of self-regulation through assessment criteria. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 907–915.
20. Seden, K. & Svaricek, R. (2018). Teacher Subjectivity Regarding Assessment: Exploring EFL teachers' beliefs about assessment that influence student learning. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 119–139.
21. Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153–189.

22. Smith, K. (2001). Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator. In *IATEFL Brighton Conference Selections. Whitstable: IATEFL.5*, 55–58.
23. Smith, K. (2015). Assessment for learning-a pedagogical tool. In D. Wise, L. Hayward & J. Pandya (Eds.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, Chap. 46; 740–755. London: Sage.
24. Stiggins, R. J. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6(3), 33–42.
25. Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238.
26. Suskie, L. (2018). *Assessing student learning: A common sense guide*. John Wiley & Sons. Suskie, L. (2000). Fair Assessment Practices Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *AAHE BULLETIN*, 52(9), 7–9.
27. Tierney, Robin D; Simon, Marielle; Charland, J. (2011). Being Fair : Teachers ' Interpretations of Principles for Standards-Based Grading, 3(Brookhart 2004), 1–14.
28. Webber, C., Scott, S., Aitken, N., & Lupart, J. (2014). Challenges to Leading Fair Student Assessment. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 42(3).
29. Vlanti, S. (2012). Assessment practices in the English language classroom of Greek Junior High School. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 3(1). 92–122.

Felsoroló kombinatív problémák megoldása során használt stratégiák mérésének előkészítése

Gál-Szabó Zsófia*

Felsoroló kombinatív feladatok megoldásának során megkülönböztethetjük a megoldás jóságára utaló mennyiségi, valamint a műveletvégzés minőségével, a gondolkodás stratégiájával összefüggésbe hozható minőségi dimenziót (Csapó, 2003 nyomán). Az előbbi vizsgálatára több hazai kutatás is vállalkozott, a minőségi dimenzióval, a kombinatív stratégiákkal kapcsolatban azonban csak nemzetközi munkákról tudunk. Ezért jelen szakirodalmi áttekintés célja a kombinatív stratégiahasználat feltárására tervezett vizsgálataink szempontjából releváns szakirodalom bemutatása. A tanulmányban áttekintjük a kombinatív gondolkodással kapcsolatos főbb nemzetközi és hazai munkákat, majd áttérünk a kombinatív stratégiákkal kapcsolatos kutatásokra. Piaget elmélete alapján (lásd például Inhelder & Piaget, 1967) az egyes fejlődési szinteket a véletlen próbálkoztól a szisztematikus megoldáskeresésig eltérő feladatmegoldási stratégiák jellemzik. Ezzel összefüggésben English (1991, 1993) a véletlen elemválasztástól a szisztematikus mintázatú elemválasztásig hat egyre kifinomultabb stratégiát azonosított. A legfejlettebb, odométer stratégiát használók egy-egy fixen tartott elemhez szisztematikus módon keresik az összes lehetőséget. Ezek a leghatékonyabb stratégiák elengedhetetlenek a bonyolultabb összeállítások hiba nélküli felsorolásához (lásd Adey & Csapó, 2012). A kombinatív stratégiák vizsgálatára tárgyi eszközökön végzett, valamint papíralapú és számítógépes feladatok egyaránt alkalmasak. A tanulók gondolkodásmódjának megismerését segíthetik a tesztelés során a helyszíni megfigyelések, a videófelvételek, valamint a szemmozgásvizsgálat, a hangosan gondolkodtatás és a logfájlokból származó adatok. A tanulmányban felvázoltak alapján, vizsgálatainkban technológiaalapú tesztelési eljárást és logfájelemzést tervezünk. Ezt megelőzően szükségesnek tartunk egy előkészítő kutatást, melyben szemmozgásvizsgálattal megismerhetjük a tanulók feladatmegoldó viselkedését.

Kulcsszavak: kombinatív gondolkodás, felsoroló kombinatív problémák, gondolkodási stratégiák, kombinatív stratégiák

Bevezetés

A kombinatív gondolkodás a matematika oktatás és a matematikai fejlődés alapvető része (lásd DeTemple & Webb, 2014; English, 2005, 2016; Lockwood, 2013), valamint a gondolkodási képesség egyik összetevője (Nagy, 2004; Adey & Csapó, 2012). A kombinatorika tanítása, a kombinatív gondolkodás fejlődésének támogatása fontos pedagógiai feladat, hiszen mindez számos egyéb területet pozitívan befolyásolhat. Azonban több kutatás (lásd például Mashlach-Eizenberg & Zaslavsky, 2004; Melusova & Vidermanova, 2015; Szitányi & Csíkos, 2015) rámutatott a téma problémás voltára, mind a tanulók tudása, mind a terület taníthatósága szempontjából. Többek között ezért mondja Lockwood (2015), hogy sokat kell még megtudnunk a diákok kombinatív gondolkodásáról, feladatmegoldási folyamatairól.

Kutatásainkkal, az imént említett ténnyel összhangban, a kombinatív gondolkodással kapcsolatos tudás bővítéséhez szeretnénk hozzájárulni, melynek első állomása jelen szakirodalmi áttekintés. A téma számos megközelítése okán elengedhetetlen a terület pontosítása; mely esetünkben a felsoroló kombinatív problémák megoldása-

* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; MTA SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport PhD hallgatója, a kutatócsoport tagja, e-mail: szabo.zsofi@edu.u-szeged.hu

nak vizsgálata. Felsoroló kombinatív feladatok értékelése során elemezhetjük a létrehozott megoldásokat, azaz a feladaton nyújtott teljesítményt, valamint – ami legalább ennyire fontos – a feladatmegoldás folyamatát, azt, hogy a feladatmegoldó hogyan, milyen struktúra vagy stratégia alapján sorolta föl a megoldásokat. Az eddigi hazai kutatások (például Csapó, 1988, 2001, 2003; Csapó & Pásztor, 2015; Hajdúné Holló, 2004; Nagy, 2004; Pap-Szigeti, 2009; Szabó, Korom & Pásztor, 2015) a két tényező közül az első vizsgálatára irányultak, míg a megoldások felsorolásának módja kapcsán csak nemzetközi vizsgálatokról tudunk (például Piaget vizsgálatai: Inhelder & Piaget, 1967; Piaget, 1970, 1997; Piaget & Inhelder, 2004, valamint English, 1991; 1993; Halani, 2012; Scardamalia, 1977).

Jelen tanulmány célja, az empirikus kutatások megalapozása érdekében, a felsoroló kombinatív problémák szempontjából releváns hazai és nemzetközi kutatások áttekintése, különös tekintettel a megoldások felsorolásával, a kombinatív stratégiákkal kapcsolatos munkákra, valamint az áttekintés alapján felvázolni a továbblépés irányait. A szakirodalmi előzményeket és a továbblépés lehetőségeit bemutató tanulmány első részében a kombinatív gondolkodással kapcsolatban tájékozódhat az olvasó. A második egységben áttekintjük a korábbi vizsgálatok során azonosított stratégiákat, valamint a stratégiahasználat megismerésére alkalmas módszereket. A tanulmány végén a szakirodalmi előzmények alapján felvázoljuk a továbblépés lehetőségét, a stratégiahasználat feltárására irányuló vizsgálatunk tervezett módszereit.

Kombinatorika, kombinatív gondolkodás

A témával foglalkozó irodalmakban számos kifejezéssel találkozhatunk, úgy, mint kombinatorika, kombinatív képesség, kombinatív gondolkodás, kombinatorikai problémák, kombinatív problémamegoldás és így tovább. A képet tovább színesíti, hogy egy-egy kifejezés alatt sem pontosan ugyanazt értik a különböző munkákban. A terület szerteágazó megközelítését szemlélteti a kapcsolódó irodalmak egy lehetséges csoportosítását bemutató felsorolás. Ez alapján találkozunk módszertani anyagokkal, melyek a tanároknak adnak útmutatót a téma taníthatósága kapcsán (például Abramovich & Pieper, 1996; DeTemple & Webb, 2014; Kapur, 1970); elméleti modelleket és a terület oktatásának jelentőségét hangsúlyozó munkákkal (például Batanero, Godino & Navarra-Pelayo, 1997; Lockwood, 2013); a feladatmegoldás során létrejött megoldások minőségét elemző tanulmányokkal (Csapó & Pásztor, 2015; Fishbein & Grosman, 1997; Mwamwenda, 1999; Poddiakov, 2011); valamint az előbbi mellett, a feladatmegoldás folyamatát, a használt stratégiákat is bemutató kutatásokkal (például English, 1991, 1993; Halani, 2012; Kosztolányi et al., 2016; Medova & Vidermanova, 2015; Szitányi & Csíkos, 2015). Jelen tanulmány keretei között az utolsó két területre koncentrálnak.

Az említett felosztáson túl különbség, hogy a hazai és nemzetközi pedagógiai kutatások két alapvető megközelítésben foglalkoznak a témával. Egyrészt matematikai kontextusban, a matematika tanításához kapcsolódóan (kombinatorika, kombinatorikus gondolkodás), másrészt mint a gondolkodási képesség egyik összetevője (kombinatív képesség, kombinatív gondolkodás). Míg a nemzetközi munkákra az első megközelítés jellemző, addig a hazai kutatásokban mindkét iránnyal találkozhatunk. Ahogy az eddig és az ezt követően bemutatott munkákból is látszik, a nemzetközi irodalmak a matematika tanterv, a terület taníthatósága, valamint egy vagy néhány kombinatív probléma (művelet) kapcsán foglalkoznak a témával. A hazai kutatásokban szintén megjelenik a matematikatanítással kapcsolatos megközelítés, erre utal többek között, hogy a matematikai tudás diagnosztikus értékelése kapcsán a kombinatorika is szerepel az értékelendő területek között (lásd Csapó, Csíkos & Molnár, 2015), valamint, hogy Varga Tamás hagyatékából kiindulva a Vancsó Ödön vezette kutatócsoport foglalkozik a kombinatorikával kapcsolatos beállítódásokkal és ismeretekkel, illetve a fejlesztés lehetőségeivel (lásd például Ba-

gota, 2016; Kosztolányi et al., 2016; Szitányi & Csíkos, 2015). Azonban a szűk értelemben vett matematikatanításon túl azonban a hazai kutatásokban a kombinatív gondolkodás, mint a gondolkodási képesség összetevője is megjelenik, melyre egy meghatározott műveletekből álló elméleti konstruktként tekinthetünk (lásd például Csapó, 1988, 2001, 2003; Nagy, 2004). Saját vizsgálatainkban a két megközelítés közül a kombinatív gondolkodással, mint a gondolkodási képesség egy összetevőjével foglalkozunk, ezért a tanulmány hátralevő részében erre a területre koncentrálunk.

Azonban mielőtt minderre rátérünk, fontosnak tartjuk kiemelni, hogy miért vitathatatlan a két megközelítés bármelyikének szellemében szervezett kutatások jelentősége. Mind a kombinatorika tanítása, mind a kombinatív gondolkodás megismerése és fejlesztése számos más területre pozitív hatással lehet. Ennek oka, hogy több tudományterület – például fizika, kémia, biológia, mérnöki tudományok, társadalomtudományok – igényel kombinatorikai ismereteket, mivel azok alapján működik, vagy mert hozzájárulnak a kapcsolódó jelenségek megértéséhez (Kapur, 1970). A kombinatorikus gondolkodás számos további területhez kapcsolódik, hiszen fontos szerepet tölt be a matematikai problémamegoldásban (English, 1993) és a valószínűségi gondolkodásban (Batanero, Godino & Navarra-Pelayo, 1997; English, 2005), a kísérleti gondolkodás alapvető része (Poddiakov, 2011), az alkotóképesség, a kreativitás (Csapó, 1987; Simonton, 2010) és a természettudományos tudás megértésének (Bitner, 1991; Cavallo, 1996; Yilmaz & Alp, 2006) fontos összetevője, valamint szerepet játszik a problémamegoldásban (Csapó, 1987; English, 2005). Továbbá hozzájárulhat a szisztematikus gondolkodás, valamint a felsorolási folyamatok, az általánosítás és a szabályalkotás fejlődéséhez (English, 2005; Kapur, 1970). Csapó (1987) a kombinatív képesség gondolkodásban betöltött négy funkciójára hívja föl a figyelmet: „az összes lehetőség számbavétele”, „a szokatlan kapcsolatok felszínre hozása”, „a létező, a lehetséges és az elgondolható megkülönböztetése”, és „teljes rendszerek képzése” (pp. 845–849).

Kombinatív gondolkodás és felsoroló kombinatív problémák

A téma számos megközelítése és a kifejezések különféle kontextusban való használata érdekében fontosnak tartjuk meghatározni, hogy saját munkáinkban mit értünk kombinatív gondolkodás (combinatorial reasoning) alatt. A szakirodalomban gyakran találkozunk a kombinatív képesség kifejezéssel, amit Csapó és Pásztor (2015) javaslata alapján az angol terminushoz közelebb álló kombinatív gondolkodás szinonimájaként használunk. A hazai elméleti megközelítések alapján a kombinatív képesség az a gondolkodási típus, ami lehetővé teszi megadott elemekből meghatározott feltételek szerint rendezett egységek létrehozását, különböző tényezők sokféle kapcsolatának vizsgálatát (Adey & Csapó, 2012). Továbbá lehetőséget ad a meglévő információk alapján a lehetőségek számbavételével új tudás teremtésére (Korom et al, 2012). Az előbbi definícióval összecseng Bernoulli (idézi Batanero, Godino és Navarra-Pelayo, 1997) meghatározása, aki a kombinatorikára az összes lehetséges út felsorolásának művészeteként tekint, amely során úgy soroljuk föl a lehetőségeket, hogy egy sem hiányzik közülük.

A kombinatív képesség gondolkodásban betöltött szerepe kapcsán Piaget-t mindenképpen meg kell említeni, kognitív fejlődéelméletében a kombinatív gondolkodás a formális gondolkodás kialakulásában központi szerepet tölt be (Inhelder & Piaget, 1967; Piaget, 1970). Nagy József (2000) személyiségelméletében a kombinatív képesség a kognitív kompetencia részét képező gondolkodási képességen belül meghatározott négy egyszerű képesség egyike (továbbiak: konvertáló, rendszerező és logikai képesség). Csapó és Molnár (2012) pedig az értelmi képességek között, az induktív, a problémamegoldó, az arányossági, a korrelatív, a rendezési és a logikai képességek mellett említik a kombinatív gondolkodást.

A kombinatív gondolkodás kapcsán egy, a kutatásainkhoz csak részben kapcsolódó nemzetközi modellt, valamint két hazai modellt érdemes megemlíteni. Lockwood (2013) matematikai megközelítésű modellje három tényezőt – képletek vagy kifejezések, számolási folyamatok, eredmények halmaza – és az azok közötti kapcsolatokat szemlélteti. Az elméleti megalapozás után középiskolásokkal végzett interjúk alapján finomított modellt szoros, kétirányú kapcsolatot jelez a képletek vagy kifejezések és a számolási folyamatok, valamint a számolási folyamatok és az eredmények halmaza között, míg a képletek vagy kifejezések és az eredmények halmaza közötti kapcsolat kevésbé nyilvánvaló. A kétirányú kapcsolatok azt jelzik, hogy a kombinatorikus gondolkodás esetében nincsenek determinálva az egymást követő lépések, elindulhat a képlet hatására a számolási folyamat, de a számolási folyamat is létrehozhatja a képletet, illetve lehet ennél összetettebb, többször oda-vissza ható a kapcsolat. Ehhez hasonlóan a megoldáshoz is többféle út vezethet, létrejöhetnek az eredmények a számolási folyamat következtében, de a lehetséges eredmények is meghatározhatják a számolási folyamatot. Az említett modelltől jellegében eltér a két hazai megközelítés, melyek a kombinatív képességre, mint meghatározott műveletekből álló elméleti konstruktumra tekintenek, így nem magára a feladatmegoldás folyamatára, hanem a képesség összetevőire koncentrálnak. Csapó Benő 80-as években megalkotott elmélete (1988, 2003) alapján a képességet nyolc kombinatív művelet modellezi, melyek a következők: Descartes-féle sorozatok, ismétléses variációk, ismétlés nélküli variációk, összes ismétléses variáció, ismétléses kombinációk, összes részhalmaz, ismétlés nélküli kombinációk, ismétléses permutációk. A modell azon a feltevésen alapul, hogy bár nyilvánvalóan nem tartalmazza a kombinatív műveletek összes változatát, az ezekre készített feladatokkal felmérhetők a képesség fontosabb megnyilvánulásai (Csapó, 1988). A kombinatív gondolkodás másik hazai modellje Nagy József (2004) nevéhez fűződik, és az elemi kombinatív képességre vonatkozik. Nagy (2004) értelmezésében a képesség „egy halmaz részhalmazainak elemiből szerveződő összetételek előállítását teszi lehetővé, ha sem az elemfajta száma, sem az összetételek elemszáma nem több kettőnél” (pp. 7–8). A modellben a felhasználható elemek sorrendje és az elemek ismétlődése alapján négy készséget határozott meg (ismétléses variálás, ismétlés nélküli variálás, ismétléses kombinálás, ismétlés nélküli kombinálás). A négy készségen belül pedig az elemfajta száma (kettő vagy három), illetve az összetételek hossza (kettő vagy egy és kettő) alapján tizenhat részkészséget definiált.

Annak érdekében, hogy ne kizárólag azon munkák szolgálhassak tervezett kutatásaink közvetlen előzményeül, melyek a kombinatív gondolkodásra, mint a gondolkodási képesség összetevőjére tekintenek, érdemes megvizsgálni, hogy a matematikai megközelítésű vizsgálatok közül melyek lehetnek relevánsak. Ebben segítséget nyújt a kombinatív problémák négy kategóriájának megkülönböztetése, melyet Batanero, Godino és Navarra-Pelayo (1997) más vizsgálatokra alapozva javasolt: (1) a létező problémák esetén azzal foglalkozunk, hogy egy problémának van-e megoldása; (2) a számolási problémák arra koncentrálnak, hogy hány megoldása lehet egy problémának; (3) az optimalizálási problémák esetén a legjobb megoldás megtalálása a cél, míg (4) a felsorolási vagy felsoroló problémák kapcsán az összes lehetséges megoldás szisztematikus felsorolására törekszünk. A leírás alapján belátható, hogy utóbbi, a felsoroló kombinatív problémák analógnak tekinthetők a kombinatív gondolkodással, illetve a képesség mérésére alkalmas feladatokkal, hiszen mindkét esetben megadott elemkészletből kell az összes lehetséges, egymástól különböző, a feladat feltételeinek megfelelő összeállítást felsorolni.

A kombinatív gondolkodás, illetve a felsoroló kombinatív feladatok értékelése során, ahogy erre a bevezetőben is utaltunk, két dimenziót különböztethetünk meg (Csapó, 2003 nyomán). Az első, a mennyiségi dimenzió, a megoldás jóságára, a helyes és helytelen vagy felesleges megoldások arányára utal. Ezzel szemben a másik, a minőségi dimenzió a műveletvégzés minőségével, a gondolkodás stratégiájával hozható összefüggésbe, mely egyfajta lenyomata a feladatmegoldó gondolkodásmódjának. A két dimenzió közötti különbséget szemlélteti az a két tanuló, aki egy felsorolási feladat kapcsán hiba nélkül felsorolta az összes lehetséges összeállítást (tehát hibátlan,

100%-os teljesítményt ért el), azonban a felsorolás során eltérő szisztéma szerint választotta ki az egymást követő összeállításokat. Scardamalia (1977) és English (1991) nyomán utóbbit, a felsorolás rendszerét nevezzük kombinatív stratégiának. Ez alapján a kombinatív gondolkodás minőségi dimenziójával analógnak tekinthetjük a kombinatív stratégiákat. A következő alfejezetben a mennyiségi dimenziót vizsgáló kutatásokat mutatunk be röviden, ezt követően térünk rá a minőségi dimenzióval, a kombinatív stratégiákkal is foglalkozó kutatások részletesebb ismertetésére.

Kombinatív műveletek és kombinatív gondolkodás vizsgálata

A kombinatorikus gondolkodással kapcsolatos eltérő nemzetközi és hazai tendencia a vizsgálatok és a használt mérőeszközök jellegét is meghatározza. A külföldi kutatások (lásd például English, 1991, 1993; Fishbein és Grosman, 1997; Mwamwenda, 1999; Poddiakov, 2011) egy vagy néhány műveletre koncentrálnak, a kombinatorikus gondolkodást, mint rendszert nem vizsgálják. A korábbi nemzetközi vizsgálatok áttekintése kapcsán Csapó (1988) hasonló következtetésre jutott, miszerint: „Ezekre a munkákra általában az jellemző, hogy csak egy vagy néhány kombinatorikai feladatot használnak a vizsgálat során. Általában nem a struktúrát és a kombinatív jelleget emelik ki, ...” (p. 20). Ezzel szemben a hazai vizsgálatok (lásd például Csapó, 1988, 2003; Csapó és Pásztor, 2015; Nagy, 2004; Hajdúné; 2004; Pap-Szigeti, 2009; Szabó, Korom & Pásztor, 2015), ahogy ezt korábban említettük, a kombinatív képességet, mint meghatározott műveletekből felépülő konstruktumot vizsgálják.

A nemzetközi vizsgálatok kapcsán Piaget-t kell elsőként említenünk, aki (Csapó, 1988 összefoglalása alapján) a következő kísérleti helyzetekben végzett megfigyeléseket: színes korongokból párok összeállítása (kombinációk), színes korongok sorba rendezése (permutációk), rajzolt vonatfigurák, illetve számok párokba állítása a sorrend figyelembevételével (ismétléses variációk), különböző szintelen vegyületekből adott színreakció előállítás (összes részhalmaz). A Piaget-feladatok manipulatív szinten vizsgálták a kísérleti személyek által produkált megoldási módokat. English vizsgálataiban (1991, 1993) szintén manipulatív feladatokat alkalmazott, mackókat kellett a résztvevőknek az összes lehetséges módon felöltöztetniük – Csapó (1988) modellje alapján a Descartes-féle sorozatok művelettípusra irányultak a feladatok. Korábbi vizsgálata (English, 1991) 4 és 9 év közötti gyerekekre (N=50) irányult, akiknek kétdimenziós – két változós – kombinatorikai problémákat adott, mackókat kellett különböző színű (színkombinációk), illetve különböző számú gombokat tartalmazó (számkombinációk) pólókkal és nadrágokkal felöltöztetniük. Későbbi 7 és 12 év közötti gyerek részvételével (N=96) végzett vizsgálatában (English, 1993) az előbbi kétdimenziós problémák mellett háromdimenziósokat (póló, nadrág és teniszütő) is alkalmazott. Poddiakov (2011) szintén manipulatív eszközökkel, 3–7 éveseket (N=623) vizsgált, és azt találta, hogy már az óvodások is képesek kombinálni az egyes cselekedeteket, és felfedezni a cselekedetek mögötti rejtett kapcsolatokat. A vizsgálatok során alkalmazott összetett működésű eszközök – a többi itt bemutatott vizsgálattal ellentétben – nem pontosan fednek le egy-egy kombinatív műveletet, hanem a kombinációs képességre, mint a kísérleti gondolkodás alapvető részének vizsgálatára irányulnak. Schröder, Bödeker, Edelstein és Teo (2000) egy nagyszabású, a kognitív és a szociális fejlődés vizsgálatára irányuló longitudinális kutatás részeként vizsgálták a kombinatorikai gondolkodását. Az iskolába lépéstől 20-22 éves korig tartó izlandi vizsgálat során 15 és 17 éves korukban kaptak a vizsgálat résztvevői kombinatorikai feladatokat, melyek az összes részhalmaz műveletre hasonlítottak leginkább. Mwamwenda (1999) négy szín összes lehetséges módon való sorba rendezését (ismétlés nélküli permutáció) kérte egyetemistáktól (N=117, átlagéletkor: 24 év) és egyetemet végzettektől (N=45, átlagéletkor: 36 év). A bemutatott nemzetközi vizsgálatokban a Csapó-féle kombinatív modell (1988, 2003) legtöbb műveletére találunk

feladatokat (kivéve: ismétléses permutációk és összes ismétléses variáció), és egy további, a modellben nem szereplő műveletre, az ismétlés nélküli permutációra is látunk példát.

A hazai kutatásokra rátérve, a Csapó-féle elméleti modell (1988) alapján egy 37 feladatstruktúrát (manipulatív, képi és formális szinten egy-egy feladattal) tartalmazó tesztrendszer hoztak létre, mellyel a kombinatív képesség feltárása érdekében végeztek vizsgálatokat 4., 8. és 11. évfolyamon (Csapó, 1988). Az eredmények alapján, a képességet legjobban reprezentáló feladatok kiválasztásával létrejött egy rövidített tesztváltozat, mely hat művelet típusra (az eredeti nyolc művelet közül az ismétléses kombinációk és az ismétléses permutációk kerültek ki) tartalmaz egy-egy képi és egy-egy formális feladatot (Csapó, 2001, 2003). Az összesen 12 feladatot tartalmazó rövidített tesztváltozattal országos reprezentatív mintán (N=9.984), 3., 5., 7., 9., és 11. évfolyamon végeztek felmérést (Csapó, 2001b, 2003). A technológiaalapú mérés-értékelés hazai terjedése és az eDia platform létrejöttének (Molnár & Csapó, 2013; Molnár, 2015) köszönhetően elkészült a Csapó-féle kombinatív teszt digitalizált változata, melyen 3. és 4. évfolyamon történt adatfelvétel (Csapó & Pásztor, 2015). Nagy József (2004) modellje alapján 16 szimbolikus (Csapó, 2003 értelmezésében formális) feladatot tartalmazó teszt készült, mellyel országos mintán (N=13.202) mérték föl az elemi kombinatív képességet 4., 5., 6., 8. és 10. évfolyamosok körében. Nagy taxonómiájából kiindulva Hajdúné Holló (2004) az elemi kombinatív képesség fiatalabb korosztályban való vizsgálatára készített manipulatív mérőeszközt, és végzett vizsgálatot 4–8 évesek körében. Az ismertetett hazai vizsgálatoknak köszönhetően a kombinatív képesség esetében rendelkezésünkre állnak jól működő mérőeszközök, a digitális mérőeszköz pedig megteremti a technológiaalapú mérés értékelés lehetőségét.

Kombinatív stratégiák

A kombinatív feladatokon nyújtott teljesítmény értékelése mellett a feladatmegoldás folyamata, a megoldások létrehozása kapcsán számos tényezővel foglalkozhatunk. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány példa: vizsgálhatjuk a kombinatorikai problémák megoldása során használt ellenőrzési stratégiákat (lásd Mashiach-Eizenberg & Zaslavsky, 2004); megfigyelhetünk egy kiválasztott feladatmegoldási módszert egy kombinatív feladat megoldása során (Lockwood, 2015); elemezhetjük a feladatmegoldási módokat (felsorolás, táblázatba rendezés, fa diagram, képlet stb.) és azok eredményességét számolási problémák esetén (Melusova & Vidermanova, 2015; Szitányi & Csíkos, 2015; Kosztolányi et al., 2016); valamint vizsgálhatjuk a feladatmegoldási stratégiákat felsoroló kombinatív problémák megoldása kapcsán (English, 1991, 1993; Halani, 2012; Lockwood, 2013; Scardamalia, 1977). Ez utóbbi kapcsolódik a kombinatív gondolkodás minőségi dimenziójához, a kombinatív stratégiákhoz, mely alatt, ahogy erre már utaltunk, azt a rendező elvet vagy szisztémát értjük, amit követünk a lehetséges összeállítások felsorolása közben. Ahogy erre később részletesen kitérünk, ezek lehetnek hatékony vagy kevésbé hatékony stratégiák, azonban a bonyolultabb összeállítások hiba nélküli felsorolásához elengedhetetlen a leghatékonyabb stratégiák használata (lásd Adey & Csapó, 2012; English, 1991, 1993).

A kombinatív stratégiák mélyreható vizsgálatával csupán néhány kutatás foglalkozik, azonban a terület jelentőségére több tanulmány is felhívja a figyelmet. A kombinatív feladatok megoldása kapcsán felmerülő problémák egyikeként tartják számon a szisztematikus, tervszerű felsorolás hiányát (lásd Batanero, Godino & Navarra-Pelayo, 1997; English, 2005; Harar & Hadass, 1981), míg máshol a kombinatorika tanítása kapcsán javasolják, hogy a konstrukciók véletlenszerű létrehozása helyett a megoldások szisztematikus rendezését kérjük a tanulóktól (lásd Abramovich & Pieper, 1996). Egy empirikus tanulmányban az évfolyamon belüli jelentős teljesítménykülönbségek és azok bimodális eloszlása kapcsán mint teljesítményt befolyásoló tényező merül fel a megoldások terv nélküli és tervszerű felsorolása (Csapó & Pásztor, 2015). Melusova és Vidermanova (2015) vizsgálata alapján

számolási kombinatív problémák megoldása során a leggyakoribb feladatmegoldási mód az elemek felsorolása, valamint egy másik tanulmány (Kosztolányi et al., 2016) szerint a kombinatív problémák általánosítását meg kell előznie a lehetőségek szisztematikus felsorolásával kapcsolatos tapasztalatoknak. A leírtak arra utalnak, hogy a hatékony kombinatív stratégiák nem csak felsoroló kombinatív problémák megoldása során hasznosíthatók.

A fejezet első részében nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján bemutatjuk az azonosított kombinatív stratégiákat, ez követően áttekintjük a stratégiák mérésének lehetőségeit, majd néhány szempont mentén értékeljük ezeket. Tesszük mindezt annak érdekében, hogy ez alapján tervezhessük jövőbeli vizsgálataink módszereit.

Azonosított stratégiák

Mielőtt a vizsgálatok bemutatására rátérnénk, szükségesnek tartjuk egy fogalom tisztázását. Több esetben is találkozhatunk az angol *odometer strategy* vagy *odometer pattern* kifejezéssel. A szóhasználat olyan stratégiára utal, amellyel a megoldások a kilométeróra vagy a napi távolságmérő műszer működési elve alapján kerülnek felsorolásra. A feladatmegoldó az egyik elem fixen tartása mellett szisztematikusan megkeresi (végigpörgeti) az adott elemhez tartozó összes lehetőséget, majd ezt ismétlik. Az *odometer strategy* magyar fordítása során felmerülnek a kilométeróra vagy távolságmérő stratégia, esetleg a kilométerszámláló stratégia kifejezések. Az eredeti kifejezéstől eltávolodva, akár számszár stratégiának is nevezhetnénk, utalva arra ahogy egy számszár próbálunk kinyitni elfelejtett kód esetén. Azonban egyik említett kifejezést sem érezzük elég erősnek és informatívnak, ezért a tanulmányban az eredeti kifejezés magyarosított verzióját, az *odométer stratégia* kifejezést használjuk.

A feladatmegoldás minőségi dimenziójának jellemzése kapcsán elsőként Piaget munkásságát említjük. Értelmi fejlődésről szóló elméletében a műveletek előtti, a konkrét műveleti és a formális műveleti szintet eltérő gondolkodási, más szóval feladatmegoldási stratégiák jellemzik (Inhelder & Piaget, 1967; Piaget, 1970, 1997; Piaget & Inhelder, 2004). Az elmélet értelmében a műveletek előtti szinten lévő feladatmegoldását a véletlen próbálkozás jellemzi, majd a konkrét műveleti szinten megjelenik a rendszerben való gondolkodás, ami a formális műveleti szinten teljesedik ki. Ezen a szinten alakul ki az a stratégia, ami szisztematikus keresés segítségével lehetővé teszi az összes lehetséges megoldás megtalálását. Piaget az említett szakaszokat életkorhoz kötötte (Piaget, 1970, 1997; Piaget & Inhelder, 2004), ami alapján az általános iskola elejéig az intuitív gondolkodás (műveletek előtti szint), alsó tagozaton pedig a konkrét műveleti gondolkodás jellemző, míg a formális gondolkodás a felső tagozattól jelenik meg.

Feltehetően a kombinatív stratégia és az odométer stratégia kifejezést elsőként használók között van Scardamalia, aki 1977-es tanulmányában részletesen foglalkozik a témával. A négy-nyolc kételemű halmazból álló mérőfeladatai (Descartes féle sorozatok) során a vizsgált személyeknek tulajdonképpen fejben kellett felsorolniuk a megoldásokat. Ugyanis a halmazok különböző elemiből (kártyák) csak egy állt rendelkezésre, ezeket felhasználva kellett egymás után létrehozni a különböző megoldásokat. Mivel nem volt lehetőség a korábbi megoldások áttekintésére, a tökéletes vagy tökéleteshez közeli megoldás létrehozásához elengedhetetlen volt valamilyen szisztematikus stratégia használata. A vizsgálat alapján az odométer stratégia bizonyult a leghatékonyabbnak, amelynek bár tapasztalták változatait (például jobbról balra vagy balról jobbra változott a fixen tartott elem), ezeket azonosnak tekintették, mert a logikai struktúra nem váltott. Az előteszten a vizsgált minta (8-10 és 10-12 évesek, valamint egyetemisták) gyengén teljesített, azonban az egyre összetettebb gyakorló feladatok során a feladatmegoldási folyamat verbalizálása mellett szinte mindenkinél (40-ből 33 főnél) kialakult és rutinná vált az odométer stratégia használata, ami az utóteszten jelentős teljesítmény javulást eredményezett.

English (1991, 1993) Piaget-kritikákra hivatkozva – melyek szerint elképzelhető, hogy Piaget alábecsülte a gyerekek képességeit, és az alkalmazott feladatok túl tudományosak és elvontak voltak – 4 és 9, valamint 7 és 12 év közötti gyermekek stratégiahasználatát vizsgálta kombinatorikai problémák (Descartes-féle sorozatok) megoldása során. A vizsgálatok eredményeképpen, Piaget elméletével összhangban, a véletlen elemválasztástól a szisztematikus mintázatú elemválasztásig hat, egyre kifinomultabb stratégiát azonosított (1. táblázat). A véletlen választást alkalmazók nem törekednek a feladat céljának elérésére, az összes lehetséges összeállítás felsorolására. Az említett cél csak a következő stratégiánál jelenik meg, ahol az újabb összeállításokat a már korábban létrehozott összeállításokhoz hasonlítják, és a hasonlóság alapján tartják meg vagy vetik el azokat. A harmadik stratégiát English átmenetnek tekinti a próbálkozás és az algoritmikus eljárások között, itt jelenik meg először valamilyen rendszer az összeállítások kiválasztásában. Az utolsó három stratégiát tekinti algoritmikusnak, melyeknél az összeállítások kiválasztásában következetesen alkalmazott rendszer figyelhető meg. Ez a rendszer egyre finomodik, azaz a használt stratégia egyre inkább segíti az összes lehetséges megoldás hiba és a feladatvégzés közbeni korrekció nélküli felsorolását. A negyedik stratégia esetében a lehetséges elemekből következetesen egy-egy kerül kiválasztásra, majd ez a sor folytatódik (például kék, sárga, kék, sárga, ...), ezt a mintázatot jelzi a ciklikus kifejezés. Végül az utolsó két stratégiára jellemző a fixen tartott elem, így English ezeket mondja odometrikusnak.

Kód	Stratégia	Leírás
1.	Véletlen választás	Az összeállítások véletlenszerű megadása, az összes lehetséges megoldás megtalálására való törekvés nélkül.
2.	Próbálgatás	Próba-szerencse stratégiával az összes lehetséges összeállítás megkeresésére való törekvés.
3.	Megjelenő mintázat	Szisztéma, mintázat megjelenése az összeállítások megkeresésében. A szisztéma nem következetes végigvitele.
4.	Teljes ciklikus mintázat	Következetes és teljesen ciklikus mintázat az összeállítások kiválasztásában.
5.	Odométer mintázat	Egyik elem változatlanul hagyása (konstans) mellett a többi lehetőség megkeresése.
6.	Teljes odométer mintázat	Minden lehetséges konstans és a kapcsolódó további elem, elemek teljesen szisztematikus összeállítása.

1. táblázat. English által azonosított stratégiák (English, 1991 alapján)

English (1991, 1993) vizsgálatai alapján megállapítja, hogy a feladat feltételeinek megfelelő tökéletes megoldáshoz nem csak az általa legfejlettebbnek tartott teljes odométer stratégia vezet, azonban ezt tartja a leghatékonyabb megoldási útnak (a felsorolási szisztéma következetesen tartalmazza az összes lehetőséget, ezért nincs szükség a korábbi megoldások folyamatos áttekintésére, illetve menet közbeni vagy utólagos javításokra). Azonban a leghatékonyabb megoldási út vagy stratégia nemcsak egyféle lehet, több hatékony megoldási út is létezik, melyekben közös az algoritmus jelenléte (Halani, 2012; Lockwood, 2013). A hatékony algoritmikus stratégiáknak jellemzője tehát, hogy szisztematikus felsoroláson alapulnak, azaz mindegyikben megjelenik egyfajta rögzítettség, miszerint egy-egy fixen tartott elem vagy tényező segíti az összes lehetséges összeállítás szisztematikus felsorolását (odométer analógia).

A hatékony algoritmikus stratégiákkal kapcsolatban Halani (2012) egyetemistákkal végzett vizsgálatában az odométer gondolkodás két verzióját tapasztalta: a gyakoribb, hagyományosnak és a ritkább, szokatlanak neve-

zett változatot. A hagyományos vagy standard odométer gondolkodás során először az első pozícióban tartanak fixen egy elemet, és ehhez szisztematikus kereséssel kapcsolják a többi elemet, majd az első fixált elemet megváltoztatják és ezt ismétlik, amíg minden elem az első pozícióba kerül (például 000, 001, 002, ... 009, majd 010, 011 ... 019, ...). A leírás alapján belátható, hogy ez megfelel az English (1991, 1993) vizsgálatai kapcsán bemutatott teljes odométer stratégiának. Ezzel szemben a szokatlan odométer gondolkodás esetében a fixen tartott elem nem feltétlenül az első helyen van. Először egy elemet egy pozícióban tart fixen a feladatmegoldó, majd ehhez szisztematikus variálja a többi elemet. Ezt követően az előbb fixen tartott elem pozícióját változtatja meg, és ezt a folyamatot ismétli (például A -- --, -- A --, -- -- A). Egy másik tanulmány (Lockwood, 2013) szintén kétféle struktúrát mutat be, az első esetében először az egyik, majd a másik és a harmadik elemmel kapcsolatos összes megoldás kerül felsorolásra. Ez analógnak tekinthető English (1991, 1993) teljes odométer stratégiájával, valamint a Halani (2012) által hagyományos odométer gondolkodásnak nevezett esettel. A másik struktúra esetében először az azonos elemeket tartalmazó összeállítások kerülnek felsorolásra, majd a egyik, másik és harmadik két elemet tartozó felsorolások, végül a mindhárom elemet tartalmazók.

A 2. táblázatban az említett vizsgálatokban megjelölt hatékony algoritmikus stratégiákra mutatunk egy-egy példát. (A korábbi leírások és a táblázat alapján láthatjuk, hogy az adott odométer stratégiák és a kombinatív műveletek nem, illetve csak részben választhatók el egymástól.) A táblázat második oszlopában szereplő összeállítások esetében jól látható, hogy azok azonos – Halani (2012) által hagyományos odométer gondolkodásnak nevezett – stratégia szerint kerülnek felsorolásra. Ezzel szemben a harmadik oszlopban két művelet kapcsán arra mutatunk egy-egy példát, hogy az összes lehetséges összeállítást a hagyományostól eltérő hatékony stratégiával is létre lehet hozni.

Művelet	Hagyományos odométer stratégia	Nem hagyományos odométer stratégia	Forrás
Descartes-féle sorozatok	A1, A2, A3 B1, B2, B3 C1, C2, C3	-	Scardamalia, 1977; English, 1991, 1993
Ismétlés nélküli permutáció	ABC, ACB, BAC, BCA CAB, CBA	ABC, ACB, BAC, CAB, BCA, CBA	Halani, 2012
Ismétléses variáció	AA, AB, AC BA, BB, BC CA, CB, CC	AA, BB, CC AB, BA AC, CA BC, CB	Lockwood, 2013

2. táblázat. Hatékony algoritmikus stratégiák különböző kombinatív műveletek esetében (English 1991, 1993; Halani, 2012; Lockwood, 2013; Scardamalia, 1977 alapján)

Stratégiák mérése

A továbbiakban a kombinatív gondolkodás minőségi dimenziójának, azaz a kombinatív stratégiák mérésének lehetőségeit tekintjük át. Ahogy erre korábban utaltunk, ez a műveletvégzés minőségével, a gondolkodás stratégiájával kapcsolatos terület, melyről vitathatatlan, hogy a lehető legpontosabb információt a feladatmegoldás alapos megfigyelésével és értelmezésével nyerhetünk. Azonban ezen felül számos módszer segítheti a tanulók gondolkodásmódjának megismerését. A fejezetben először ismertetjük a korábban bemutatott kutatásokban alkalmazott módszereket, majd számba vesszünk további lehetőségeket.

A kombinatív stratégiákkal kapcsolatos három idézett kutatásban (English, 1991, 1993; Halani, 2012) közös, hogy az adatok a feladatmegoldás során készített videók utólagos elemzéséből származnak. A módszer használatával, bár többletmunka árán, de ki tudták zárni a kizárólag helyszíni megfigyelés esetén fellépő információvesztést. English (1991) fiatalabb korosztályt érintő vizsgálatában a résztvevők szem-, fej- és kézmozgását vették videóra. Idősebb, 7 és 12 év közötti gyerekekre irányuló vizsgálata során (English, 1993) pedig arra kérték a vizsgálati személyeket, hogy a feladat megoldása után magyarázzák el saját megoldási folyamataikat és a válaszaikat videóra vették. Halani (2012) egyetemi hallgatókat vizsgált, a résztvevők gondolkodásmódjának feltárására irányuló feladat alapú interjúk segítségével. A feladatok megoldása előtt arra kérték a vizsgált személyeket, hogy tegyenek föl kérdéseket az adott feladat kapcsán, majd a feladat megoldása során az írásos megoldáson túl szóban is ismertessék a megoldásuk menetét (a hangosan gondolkodtatás módszeréhez hasonlóan). Az interjúkról videófelvételeket készítettek, ami alapján utólag azonosították a tanulók gondolkodásmódját. A bemutatott, kombinatív stratégiákra irányuló vizsgálatokban tehát a vizsgálati személyeknek adott feladatok megoldása kapcsán a megfigyelés, az interjú és a feladat alapú interjú módszerét alkalmazták a kutatók, mely minden esetben párosult videófelvétellel, így az adatok nem kizárólag helyszíni megfigyelésekből, hanem a videók utólagos elemzéséből származtak.

A következőkben a gondolkodási folyamatok vizsgálata kapcsán felmerülő további lehetséges módszereket ismertetjük. Bár nem tudunk arról, hogy ezeket a módszereket a kombinatív stratégiahasználat vizsgálata kapcsán korábban alkalmazták volna, alkalmasnak tartjuk őket a probléma vizsgálatára. Több kutatás alapján (lásd például Józsa & Józsa, 2014; Steklács, 2011) a stratégiahasználat mérésének egyik lehetséges módja a tanulók saját stratégiahasználatról való elképzelésük feltérképezésére irányuló, önjellemzésen alapuló kérdőív. A hangosan gondolkodtatás módszere (lásd például Kelemen, Csíkos & Steklács, 2005) lehetővé teszi, hogy megismerjük a feladatmegoldó feladatvégzés közben felmerülő gondolatait, ezáltal más szemszögből kapjunk képet a feladatmegoldás folyamatáról. A szemmozgáskövető műszerek fejlődésnek köszönhetően a pedagógia területén is egyre több szemmozgásvizsgálatot végeznek (lásd például Steklács, 2014), mely új perspektívából szolgáltathat információt a vizsgálati személyek feladatmegoldásáról. A videómegfigyelések kapcsán, a gyakoribbnak mondható kvalitatív elemzések mellett, lehetőség nyílik a rögzített események utólagos kvantitatív elemzésére, mely többek között lehetőséget teremt időegységenként a domináns stratégiák meghatározására (lásd például Kelemen, Csíkos & Steklács, 2005). Végül a stratégiahasználat mérése kapcsán említést érdemel a logfájl-elemzés (lásd például Csíkos, 2004; Molnár, 2016), mely új lehetőségeket hozott a mérés-értékelésben. A módszer a technológiaalapú teszteléssel (lásd például Molnár & Csapó, 2013; Molnár, 2015) hozható összefüggésbe, mely során a válaszok mellett a logfájlokban úgynevezett kontextuális adatok (lásd például Molnár, 2016) is rögzítésre kerülnek. Ezek alapján, rekonstruálhatóvá válik a feladatmegoldás folyamata.

Mérési módszerek értékelése

A bemutatott kutatások alapján a gondolkodásmód, a stratégiahasználat vizsgálatára több jól alkalmazható módszer is rendelkezésünkre áll. A felvázolt lehetőségek nem tekinthetők egyenrangúnak, azok sokszor egymást kiegészítve alkalmazhatók. A következőkben a bemutatott módszereket és azok kapcsolatát összegezzük. A stratégiahasználatot tárgyi eszközökkel végzett, illetve papíralapú vagy számítógépes feladatok megoldása során vizsgálhatjuk. Ezek mellett kérdőívek és interjúk segítségével feltárhatjuk a vizsgálati személyek gondolatait, elképzeléseit saját megoldási folyamataikról. Az adatfelvételek (különösen a tesztelés) során kiegészítésként végezhetünk szemmozgásvizsgálatot, illetve alkalmazhatjuk a hangosan gondolkodtatás módszerét. Az adatgyűjtést

és adatelemzést kiegészíthetik és pontosabbá tehetik a helyszíni megfigyelések, a hang- és videó felvételek, valamint számítógépes tesztelés esetén a logfájlokból származó adatok.

A továbbiakban a tervezett kutatásaink céljaihoz leginkább illeszkedő módszerek kiválasztásának segítése érdekében néhány szempont mentén jellemezzük a már ismertetett módszereket. Csíkos (2004) munkájában aszerint csoportosítja a lehetőségeket, hogy az adatfelvétel a feladatmegoldási folyamat előtt, közben vagy után valósul meg. Az előzetes és utólagos mérési módszerek között a kérdőíveket és az interjúkat, míg a feladatmegoldás közbeni módszerek között a hangosan gondolkodtatást, a megfigyelést, a logfájlok elemzését és a szemmozgásvizsgálatot említi. A csoportosítással analóg módon áttekinthetjük, hogy az egyes módszerek közvetlenül vagy közvetetten alkalmasak a stratégiák mérésére. Míg a kérdőív és az interjú egyértelműen közvetett módszereknek tekinthető a stratégiahasználat vizsgálata szempontjából, addig a logfájlelemzés és a hangosan gondolkodtatás átmenetinek mondható, végül álláspontunk szerint a megfigyelés, a videófelvétel és a szemmozgásvizsgálat járul hozzá leginkább a stratégiák közvetlen méréséhez. A módszereket a tervezett minta elemszáma alapján is értékelhetjük. Amennyiben több száz fős (vagy ennél is nagyobb) mintán tervezzük az adatfelvételt, a kérdőív és a logfájlelemzés tűnik kézenfekvőnek, míg a többi módszer (megfigyelés, interjú, videófelvétel, szemmozgásvizsgálat, hangosan gondolkodtatás) kisebb mintaelemszám esetében javasolható.

A fejezet végén a kutatási célnak megfelelő módszer kiválasztásához adunk néhány támpontot. A gondolkodási folyamatokkal összefüggésben a vizsgálatok tárgya (célja) szempontjából két irányt látunk. Egyrészt koncentrálhatunk a feladatmegoldás folyamatára, a stratégiahasználat vizsgálatára, másrészt foglalkozhatunk a metakognitív folyamatok megismerésével. Előbbire, bizonyos keretek között, a bemutatott módszerek mindegyike alkalmazható, utóbbira a hangosan gondolkodtatás, a kérdőív és az interjú módszerét tartjuk legalkalmasabbnak. Alapvetően meghatározza a vizsgálat jellegét, hogy egyéni adatfelvétel keretében, a lehető legtöbb részletre kiterjedően, akár az előzetesen meghatározott szempontokon túl is szeretnék adatokat gyűjteni, vagy inkább csoportos adatfelvétellel keretében szeretnék átfogó képet kapni a vizsgált területről (a technológia alapú adatfelvétel ezt a képet némileg árnyalja). Az egyéni vizsgálat időigénye vitathatatlan, így ebben az esetben kisebb elemszámú mintával érdemes terveznünk, míg csoportos adatfelvétel mellett nagymintás vizsgálat is reálisan elvégezhető. Ahogy erről korábban szó esett, nagy mintaelemszám esetében a kérdőív és a logfájlelemzés módszerét használnánk, míg kisebb mintán vagy nagymintás vizsgálat egy részmintáján a többi módszerrel részletes vizsgálatokat végezhetünk. Eltérő lehetőségek rejt magában egy papíralapú és egy technológiaalapú adatfelvétel. Bizonyos módszerek (logfájlelemzés, szemmozgásvizsgálat) feltételezik a számítógépes tesztelést, míg mások mindkét technológiával eredményesen elvégezhetőek. Bármelyik módon történik az adatfelvétel, fontosnak tartjuk, hogy a feladatok és kérdések jellege illeszkedjen az adott környezet adta lehetőségeihez. Végül az adatgyűjtés folyamatának „visszanézhetőségét” hozzuk, mint szempontot. Véleményünk szerint egy előkészítő vizsgálatnál hasznos lehet, ha az adatfelvétel minél több mozzanatát tudjuk rögzíteni, így utólag is lehetőség nyílik újabb szempontok mentén való értékelésre. Ebben a tekintetben a videófelvételt és a szemmozgásvizsgálatot jól hasznosíthatónak tartjuk, valamint bizonyos keretek között a logfájlelemzések is megteremthetik ezt a lehetőséget.

Összegzés, továbblépés

Tanulmányunkban a gondolkodási képesség egyik összetevőjével, a kombinatív gondolkodással foglalkozunk. Az elméleti munkában bemutattuk a kutatásokban megjelenő két irányt, miszerint a matematika tanításához kapcsolódóan, valamint a gondolkodási képesség egyik összetevőjeként foglalkozhatunk a témával. Kijelöltük, hogy munkánk során mit értünk kombinatív gondolkodás és felsoroló kombinatív probléma alatt, és ismertettük a kom-

binatív gondolkodás mérése során a megoldás jóságához kapcsolódó mennyiségi, és a kombinatív stratégiával analógnak tekinthető minőségi dimenziót. Az első rész zárásaként a felsoroló kombinatív problémák megoldását és a kombinatív gondolkodást vizsgáló munkákat említettük. A tanulmány második része, ahogyan saját kutatásaink is, az említett két dimenzió közül a másodikkal foglalkozik. A kombinatív stratégiák kapcsán bemutattuk a Piaget és English által azonosított stratégiákat, és említést tettünk a hatékony algoritmikus stratégiákról. A fejezet végén korábbi kutatások alapján bemutattuk a kombinatív stratégiahasználat mérésére alkalmasnak tartott módszereket, majd különböző szempontok mentén jellemeztük azokat.

A tanulmány célja a kombinatív gondolkodás minőségi dimenziójára, a kombinatív stratégiahasználat vizsgálatára, a stratégiák feltárására és változásuk azonosítására irányuló kutatásaink előkészítése volt. Ennek értelmében a szakirodalom áttekintése mellett az adatgyűjtés lehetséges módszereinek áttekintése is fontos szerepet kapott, ezzel segítve saját vizsgálati módszereink kiválasztását. A tanulmány végén, a munka tanulságait és a további terveinket összekapcsolva a kutatásunk következő fázisaiban tervezett módszereket ismertetjük és indokoljuk. A kombinatív stratégiákkal kapcsolatos mérésekre irányuló kutatói szándék papíralapú tesztekkel, több száz fős mintán, jelentős humánerőforrást emészthet föl, hiszen minden kísérleti személy minden feladata esetén külön kellene vizsgálni és meghatározni az alkalmazott stratégiákat. Azonban a technológiaalapú mérés-értékelési rendszerek használatának köszönhetően a rendszer rögzíti a válaszokat, ami megkönnyíti az adatelemzést. A kombinatív műveletek esetén lehetőség van a kísérleti személyek által létrehozott összeállítások adatbázisokba rendezésére és utólagos elemzésére, megfelelő kritériumok meghatározása mellett a használt stratégiák azonosítására. Ezért vizsgálataink során technológiaalapú tesztelési eljárást és logfájlelemzést tervezünk. Ennek érdekében első lépésként a már meglévő tesztekől kiindulva szeretnénk létrehozni a saját mérőeszközünket, mely a stratégiákat közvetlenül vizsgáló felsoroló kombinatív feladatok mellett a feladatmegoldási folyamatra vonatkozó kérdéseket is tartalmaz. Ezáltal várhatóan lehetőségünk lesz a feladatmegoldás során tapasztalt (teszt) és a tanulók által vélt (kérdőív) stratégiahasználat összehasonlítására. A kutatás legkritikusabb feladatának a stratégiahasználat vizsgálatára alkalmas szempontrendszer vagy kategorizálás kidolgozását tartjuk. Ezért, a nagyobb mintán való sikeres vizsgálódáshoz, a szakirodalmi előzményeken túl, szükségesnek tartunk egy feltáró kutatás elvégzését, mely során részletes képet kaphatunk a tanulók feladatmegoldási folyamatáról, valamint azonosíthatjuk azokat a részleteket, amelyekre a később vizsgálatok során érdemes koncentrálnunk. Korábbi tapasztalatok és a tanulmányban leírtak alapján erre az előkészítő kutatásra a szemmozgásvizsgálat módszere megfelelőnek bizonyulhat.

Kutatásunk hozzájárul a gondolkodási képesség egyik összetevője, a kombinatív gondolkodás alaposabb megismeréséhez. A képesség vizsgálata kapcsán a megoldások jóságára vonatkozó mennyiségi dimenzió vizsgálat korábbi kutatásokban megtörtént. Azonban a gondolkodás stratégiájával, a feladatmegoldás folyamatával összefüggésbe hozható minőségi dimenzió feltárása tudomásunk szerint még nem valósult meg hazánkban. Ismerünk kombinatív stratégiákra irányuló nemzetközi vizsgálatokat, azonban ezek csupán egy vagy néhány kombinatív művelet vizsgálatára koncentrálnak. A jelen tanulmánnyal előkészített tervezett kutatásaink hozzájárulhatnak a tanulók gondolkodásmódjának, kombinatív stratégiáinak megismeréséhez, eredményeink alapul szolgálhatnak a fejlesztés tervezéséhez, ezáltal hozzájárulhatnak a gondolkodási képesség fejlődésének segítéséhez, és a tanítási-tanulási folyamat eredményesebbé tételéhez.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

1. Abramovich, S. & Pieper, A. (1996). Fostering recursive thinking in combinatorics through the use of manipulatives and computing technology. *Mathematics Educator*, 7(1), 4–12.
2. Adey, P. & Csapó, B. (2012). A természettudományos gondolkodásfejlesztése és értékelése. In Csapó, B. & Szabó, G. (Eds.), *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–58). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
3. Bagota, M. (2016). A kombinatorikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei. *Új Köznevelés*, 72(8), 30–37.
4. Batanero, C., Godino J. D. & Navarro-Pelayo, V. (1997). Combinatorial reasoning and its assessment. In Gal, I. & Garfield, J. B. (Eds.), *The Assessment Challenge in Statistics Education* (pp. 239–252). Amsterdam: IOS Press.
5. Bitner, B. L. (1991). Formal operational reasoning modes: Predictors of critical thinking abilities and grades assigned by teachers in science and mathematics for students in grades nine through twelve. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 265–274.
6. Cavallo, A. M. L. (1996). Meaningful learning, reasoning ability and students' understanding and problem solving of genetics topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 625–656.
7. Csapó, B. (1987). A kombinatív képesség fejlesztése az általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 37(9), 844–853.
8. Csapó, B. (1988). *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
9. Csapó, B. (2001). A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(4), 511–530.
10. Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
11. Csapó, B., Csíkos, Cs. & Molnár, Gy. (2015, Eds.). *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
12. Csapó, B. & Molnár, Gy. (2012). Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 407–440). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
13. Csapó, B. & Pásztor, A. (2015). A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In Zsolnai, A. & Csapó, B. (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 367–385). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
14. Csíkos, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és a tanításban. Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–11.
15. DeTemple, D. & Webb, W. (2014). *Combinatorial reasoning. An introduction to the art of counting*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
16. English, L. D. (1991). Young children's combinatoric strategies. *Educational Studies in Mathematics* 22(5), 451–474.
17. English, L. D. (1993). Children's strategies for solving two- and three-dimensional combinatorial problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3), 255–273.
18. English, L. D. (2005). Combinatorics And The Development Of Children's Combinatorial Reasoning. In Jones, G. A. (Ed.), *Exploring probability in schools: Challenges for teaching and learning* (pp. 121–141). Dordrecht: Kluwer.
19. English, L. D. (2016). Revealing and capitalising on young children's mathematical potential. *ZDM Mathematics Education*, 48(7), 1079–1087.
20. Fishbein, E., & Grosman, A. (1997). Schemata and intuitions in combinatorial reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 34(1), 27–47.
21. Hadar, N. & Hadass R. (1981). The road to solving a combinatorial problem is strewn with pitfalls. *Educational Studies in Mathematics*, 12(4), 435–443.

22. Hajdúné Holló, K. (2004). Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása 4–8 évesek körében. *Magyar Pedagógiai*, 104(3), 263–292.
23. Halani, A. (2012). Students' ways of thinking about enumerative combinatorics solution sets: the odometer category. In Brown, S., Larsen, S., Marrongelle, K. & Oehrtman M. (Eds.), *Proceedings of the 15th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education* (pp. 59–68). Portland, Oregon: The Special Interest Group of the Mathematics Association of America (SIGMAA) for Research in Undergraduate Mathematics Education.
24. Inhelder, B. & Piaget, J. (1967). *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
25. Józsa, G. & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
26. Kapur, J. N. (1970). Combinatorial analysis and school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 3(1), 111–127.
27. Kelemen, R., Csíkos, Cs. & Steklács, J. (2005). A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 343–358.
28. Korom, E., Nagy Lászlóné, B. Németh, M., Radnóti, K., Makádi, M., Adorjánhé Farkas, M., Revákné Markóczi, I., Tóth, Z., Csíkos, Cs. & Wagner, É. (2012). Részletes tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. In Csapó, B. & Szabó, G. (Eds.), *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 179–310). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
29. Kosztolányi, J., Pintér, K. Bagota, M. & Dancs, G. (2016). How do students solve combinatorial problems? – Some results of a research about difficulties and strategies of Hungarian students. In Csíkos, Cs., Rausch, A. & Sztányi, J. (Eds.), *Proceedings of the 40th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: PME40* (pp. 115–122). Szeged: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
30. Lockwood, E. (2013). A model of students' combinatorial thinking. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(2), 251–265.
31. Lockwood, E. (2015). The Strategy of Solving Smaller, Similar Problems in the Context of Combinatorial Enumeration. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 1(1), 339–362.
32. Mashiach-Eizenberg M., & Zaslavsky, O. (2004). Students' verification strategies for combinatorial problems. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(1), 15–36.
33. Melusova, J. & Vidermanova, K. (2015). Upper-secondary Students' Strategies for Solving Combinatorial Problems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1703–1709.
34. Molnár, Gy. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, (2), 16–29.
35. Molnár, Gy. (2016). Interaktív problémamegoldó környezetben alkalmazott felfedező stratégiák hatékonysága és azok változása: logfájl-elemzések. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 427–453.
36. Molnár, Gy. & Csapó, B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. In Józsa, K. & Fejes, J. B. (Eds.), *PÉK 2013. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (p. 82). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
37. Mwamwenda, T. S. (1999). Undergraduate and graduate students' combinatorial reasoning and formal operations. *Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 503–505.
38. Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
39. Nagy, J. (2004). Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*, 14(8), 3–20.
40. Pap-Szigeti, R. (2009). *Kritériumorientált képességfejlesztés tantárgyi tartalmakkal az 5. évfolyamon*. PhD értekezés, Szeged.
41. Piaget, J. (1970). *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.

42. Piaget, J. (1997). *Az értelem pszichológiája*. Győr: Kairos Kiadó.
43. Piaget, J. & Inhelder, B. (2004). *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
44. Poddakov, A. (2011). Didactic objects for development of young children's combinatorial experimentation and causal-experimental thought. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 65–78.
45. Scardamalia, M. (1977). Information Processing Capacity and the Problem of Horizontal "Décalage": A Demonstration Using Combinatorial Reasoning Tasks. *Child Development*, 48(1), 28–37.
46. Simonton, D. K. (2010). Creative thought as blind-variation and selective-retention: Combinatorial models of exceptional creativity. *Physics of life reviews*, 7(2), 156–179.
47. Steklács, J. (2011). Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(2).
48. Steklács, J. (2014). A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(3).
49. Szabó, Zs., Korom, E. & Pásztor, A. (2015). A kombinatív képesség rövid távú fejleszthetősége 3. évfolyamon természettudományos kontextusban. *Magyar Pedagógia*. 115(4), 383–401.
50. Szitányi, J. & Csíkos, Cs. (2015). Performance and strategy use in combinatorial reasoning among pre-service elementary teachers. In Beswick, K., Muir, T. és Wells, J. (Eds.), *Proceedings of the 39th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 4225–4232). Hobart: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
51. Yilmaz, A. & Alp, E. (2006). Students' understanding of matter: the effect of reasoning ability and grade level. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(1), 22–31.

Preparation for measuring the strategies used in solving enumerative combinatorial problems

With regard to measuring enumerative combinatorial problems, we can define two dimensions (based on Csapó, 2003). The quantitative dimension shows the correctness of the solution, while the qualitative one represents the strategy of thinking. Several national surveys have dealt with the first dimension, however in connection with the qualitative dimension, in other words, the combinatoric strategies, only international studies are known. Therefore, the aim of this literature review is to be prepared for our further investigation on combinatoric strategy usage. The paper overviews the main international and national studies related to combinatorial reasoning, as well as researches in combinatoric strategies. Based on Piaget's theory (see eg. Inhelder & Piaget, 1967), each developmental stage is characterised by different task solving strategies from trial-and-error procedure to systematic solution search. In this context, English (1991, 1993) observed six different strategies from the random item selection to the systematic item selection. People who use the most effective "odometer" strategies hold an item fixed and search for all the options systematically. These most effective strategies are necessary to enumerate the all possible solutions without mistakes in case of a complicated task (see Adey & Csapó, 2012). To examine combinatoric strategies, manipulative, paper-based and computer-based tasks are all appropriate. During testing, observations, video analyses, eye-tracking methods, think aloud methods and log file analyses could help to understand students' way of thinking. Based on the paper, we plan to use a technology-based testing procedure and log file analysis in our investigations. A preliminary examination is necessary beforehand to study students' task solving behavior with eye-tracking method.

Keywords: combinatorial reasoning, enumerative combinatorial problems, thinking strategies, combinatorics strategies

Időskorúak nyelvtanulói autonómiájának fejlesztése tanulás-módszertani tanácsadással

*Schiller Emese** és *Dorner Helga***

Tanulmányunk az időskorúak nyelvtanulói autonómiájának tanulás-módszertani tanácsadáson keresztül történő fejlesztési lehetőségeit mutatja be. Az időskori tanulást befolyásoló belső, illetve külső tényezők bemutatása mellett a tanulmány célja, hogy a szenior korúak hatékony oktatásával foglalkozó szakirodalmat is bemutassa. Az időskorú tanulók autonóm viselkedésének kialakítására és annak támogatására alkalmas módszer a tanulás-módszertani tanácsadás, amely számos, egymásra épülő módszertani elemet tartalmaz. A tanulással kapcsolatos nehézség konkretizálásától a célkitűzésen, valamint az autonóm tanulást befolyásoló egyéb tényezők megismerésén keresztül megy végbe. A folyamat lezárása a tanulási folyamat egészére való reflektálás. A tanácsadás az időskorúak esetében az eddigi negatív tanulási tapasztalatok felülírására, tanulói motivációjuk támogatására, a nyelvtanulási stratégiák tudatosítására, és az időskorúak tanúlással töltött idejének hatékony megszervezésére fektet hangsúlyt. Végezetül megfogalmazunk olyan kutatási kérdéseket, amelyek az időskorúak tanulás-módszertani tanácsadásának mélyebb, empirikus úton történő megismerését szolgálhatják.

Kulcsszavak: autonóm tanulás, tanulás-módszertani tanácsadás, idős korú tanulók

Bevezetés

Az utóbbi évtizedek során hazánkban az átlagos élettartam és ezzel párhuzamosan az időskorúak száma is megnövekedett. Az előrejelzések szerint Magyarországon 2060-ra a 65 év felettek száma eléri a 29%-ot, így hozzávetőlegesen 40 év múlva majdnem minden harmadik ember 65 évnél idősebb lesz (Monostori, 2015). A megemelkedett nyugdíjkorhatár hatására a magyarországi idősek aktívabban vesznek részt a formális keretek között zajló tanulásban is (Bajusz & Jászberényi, 2013). Az Európa szerte tapasztalható öregedési tendenciára reflektálva az Európai Tanács elindította a MoPAct (Mobilising the Potential of Active Ageing in Europe) programot (Naegele & Bauknecht, 2013). Ehhez kapcsolódik a később active ageing (aktív idősödés) néven elterjedt mozgalom, amelynek célja az idősödés különböző kihívásaira való figyelem felhívása volt (WHO, 2002). Ezeket a változásokat figyelembe véve az Európai Tanács az időskori egészség és önellátás fenntarthatóságának problematikája mellett figyelmet szentelt a munkában töltött évek megnövekedése miatt az aktív társadalmi részvétel kérdéskörét érintő kutatásokra is (Naegele & Bauknecht, 2013). Az active ageing mozgalom mellett az élethosszig tartó tanulás eszméje (lifelong learning) és az azt támogató oktatáspolitikai ugyancsak fontos szerepet játszott az időskori tanulásra irányuló tudományos vizsgálatok elterjedésében. Először a nemzetközi szinten fogalmazódott meg a lifelong learning gondolata, ami aztán hazánkban is teret nyert (Bizottság, 2000). Így az Idősügyi Nemzeti Stratégia (2009) már részletesen foglalkozik az idősoktatás kérdéskörével. Ez a dokumentum nagy figyelmet szentel a szenior korúak iránti pozitív társadalmi attitűd kialakításának fontosságára is.

A felnőttoktatáson belül az utóbbi években Európa szerte, így Magyarországon is egyre nagyobb szerepet kapnak a gerontagógiával, az andragógia egy speciális területével kapcsolatos kutatások. Ez a tudományterület elsősorban a 60 év feletti, azaz szenior korú generáció tanításával foglalkozik. Az idősoktatás alapvető céljai közé tartozik az

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai és Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, sche.emese@gmail.com

** Közép-európai Egyetem, Center for Teaching and Learning, dornerh@ceu.edu

öregedéssel együtt járó mentális, illetve egészségügyi változásokra való felkészítés, valamint az aktív időskor feltételeinek elősegítése (Bajusz, 2015).

A szenior korúak hatékony tanítását és az időskori tanulást az ún. belső tényezők, azaz az öregedés kognitív jellemzői alapvetően befolyásolják (Grein, 2013). A szenior korúak foglalkoztatása során fontos továbbá a külső faktorokat is – a társadalmi, illetve kulturális hatásokat – szem előtt tartani (Boga, 2011). Az idősek tanítását befolyásoló külső tényezők szoros összefüggést mutatnak a szenior korúak tanuláshoz való hozzáállásával, amelyre hatással van a korábbi esetlegesen negatív tanulásélmény. Ez hátráltathatta a tanulási folyamatok autonóm módon való szervezését, amelynek következtében a szenior korúak közül sokan a mai napig nehézséggel küzdenek az önálló tanulás irányítása során (Fülöp, 2013). Ez indokolja, hogy az idősek tanításakor az autonóm tanulási kompetencia fejlesztése külön figyelmet kapjon a tanítás-tanulás folyamata során.

Az autonóm tanulás képességének fejlesztésére alkalmas módszer a tanulás-módszertani tanácsadás, amely a tanulási nehézség konkretizálása mellett a tanulási folyamat hatékony megszervezésének és irányításának tudatosítását, illetve a tanulói önreflexió fejlesztését foglalja magában (Hardeland, 2013; Mehlhorn, 2006).

A tanulmány célja, hogy bemutassa az időskori tanulás belső, valamint külső befolyásoló tényezőit, és hogy kritikusan elemezze ennek a korosztálynak a hatékony tanítását segítő tanácsadás módszertani lehetőségeit. Megfogalmazunk továbbá olyan kutatási kérdéseket, amelyek kifejezetten az időskorúak tanulás-módszertani tanácsadására irányulnak.

Az időskori tanulást befolyásoló tényezők

Ahhoz, hogy a kor előrehaladtával a mentális képességekben bekövetkező változásokat megértsük, fontos a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők külső, illetve belső aspektusait megvizsgálni. A külső, azaz a társadalmi és kulturális (Bajusz, 2015), illetve a belső, tehát a különböző kognitív folyamatokat figyelembe vevő faktorok (Korte, 2012) egyaránt lényeges szerepet játszanak az időskorú tanulás során (Fülöp, 2013). A tanulási folyamatokat tehát érdemes elsősorban neurobiológiai, illetve kognitív pszichológiai szempontból szemügyre venni.

A kognitív idegtudomány mindenekelőtt az idegrendszer információfeldolgozását, illetve annak neurobiológiai változását kutatja (Kandel, Schwartz, & Jesell, 2013). A kognitív pszichológia ezzel szemben olyan megismerő folyamatokra fókuszál, „melyek a szenzoros ingerek együttesét, ...[illetve] az ingerek (és így a külvilág) jelentésének” (Eysenck & Keane, 1990 in Oláh, 2006, p. 196) személyenként eltérő értelmezéseit is vizsgálja. A kognitív pszichológia továbbá olyan gondolkodáson alapuló funkciókkal, illetve mentális reprezentációkkal foglalkozik, mint a megértés, vagy az emlékezés (Hermann, 2009, p. 9).

A kognitív pszichológia értelmezése szerint a tanulás során elsősorban a munkamemória játszik fontos szerepet, amely a bejövő „információk átmeneti fenntartását és kezelését végzi, és ez a működés az összetett feladatok kivitelezését segíti elő” (Baddeley, Eysenck, & Anderson, 2010, p. 30). A munkamemória ezáltal a bejövő információ feldolgozásának hatékonyságát befolyásolja (Csépe, Győri, & Ragó 2008). A hosszútávú memória ezzel szemben egy „tartós emlékezetért felelős” (Csépe et al., 2008, p. 100) rendszer és alapvetően az adott információ korlátlan idejű tárolását foglalja magában (Atkinson & Shifrin, 1968). Az ismeretek megszilárdulásához többek között a hosszú időn keresztül tárolandó információ elosztott gyakorlása, illetve időben elnyújtott előhívása járul hozzá (Baddeley et al., 2010).

Neurobiológiai szempontból nézve, a bejövő információ feldolgozását és tárolását az előagy egy részét képező hipokampusz, illetve a prefrontális lebeny végzi. Az előbbi a hosszútávú emlékezetért, az utóbbi a munkamemóriáért és kontrollfunkciókért felelős agyterület (Kandel et al., 2013).

A kor előrehaladtával az agykéreg méretének csökkenésével módosul az információ feldolgozásának, valamint előhívásának és tárolásának hatékonysága, a kognitív folyamatokban történő változások révén pedig a figyelem fenntartásának képessége is csökken (Korte, 2012). Ezek a folyamatok 50 és 60 éves kor között kezdődnek és az öregedés során fokozatosan mennek végbe, hatást gyakorolva a tanulás teljes folyamatára (Stemmer, 2010).

Az idősebb tanulók tanulásával kapcsolatban tehát elmondható, hogy e mentális folyamatok módosulásával az információ feldolgozásának hatékonysága csökken, valamint annak hosszútávú tárolási képessége is meggyengül. A figyelem fenntartásának képessége is jelentősen megváltozik, amely elsősorban az összetettebb feladatok elvégzésénél mutatkozhat meg (Korte, 2012; Aleman, 2014).

Az idegrendszeri folyamatokhoz köthető kognitív funkciók és az azokban bekövetkező változások mellett a társadalmi és kulturális hatások is fontos szerepet játszanak az időskori tanulásban. E hatások közül a korábbi tanulási tapasztalatok alapvető befolyással vannak az idősedők ismeretszerzésének módjára (Bajusz, 2015). A magyar szenior korúak tanúhához való hozzáállását vizsgálva látható, hogy e korosztály tagjai olyan időszakban végezték tanulmányukat, amikor jelentős tanárhiány volt; az oktatásra pedig a tanárközpontúság, a tekintélyelvűség volt jellemző. A tanulók tehát nem tudtak aktívan részt venni a tanítás-tanulási folyamatban, vagy csak kis mértékben voltak befolyással saját tanulói programjuk megtervezésére, annak szervezésére és az arra való reflektálásra (Kaczor, 2011); mindez eredményezhet nehézségeket az autonóm tanulás kapcsán.

Az idősek tanulási folyamatára korábbi tanulási tapasztalataik mellett a társadalmi helyzetük változásából adódó, a fiatalabb generációtól eltérő tanulási motivációjuk is hatással van. Esetükben elsősorban nem egy adott vizsgára való felkészülés vagy munkahelyen való előrelépés lehetősége, hanem a szabadidős tevékenységek és a kommunikációs szükségletek kielégítése játszanak a tanulásban fontos szerepet (Bajusz & Jászberényi, 2013). Következésképpen tanulásuk kapcsán kevésbé lehet konkrét célkitűzésről beszélni. Ezért is fontos e célcsoport tanúhászervezésében a tanulás-módszertani tanácsadás. Ez a módszer az idősebb tanulók autonóm tanulási képességének fejlesztésére is alkalmas, még pedig úgy, hogy a szenior korosztályra jellemző kognitív, azaz az emlékezés, illetve a figyelem fenntartási képességének megváltozását, az új információ feldolgozása kapcsán felmerülő nehézségeket és társadalmi hatásokat figyelembe véve egyaránt próbál segítséget nyújtani a tanácsadáson résztvevőknek az autonóm tanulás irányításában.

Az autonóm tanulás fogalmát és a tanulás-módszertani tanácsadás alapkoncepcióját, illetve annak idősebb tanulók esetében való alkalmazásának lehetőségeit a továbbiakban mutatjuk be.

Az autonóm tanulás fogalma és fejlesztése

Az önálló tanulás fogalma kapcsán számos meghatározás született. A legtöbb értelmezés megegyezik a következő, a tanulói autonómiát értelmező aspektusokban (Benson, 2006). E meghatározások szerint tehát az autonóm tanulás képessége teszi azt lehetővé, hogy az egyén hatékonyan tudja irányítani a saját tanulási folyamatát (Holec, 1981 in Benson, 2006, p. 23), azaz képes legyen a tanulási programját megtervezni, irányítani, illetve tudjon a tanulási folyamat egészére reflektálni (Chan, 2001; Hardeland, 2013; Little, 1999). Ugyanakkor Csizér és Kormos (2012) megközelítésével egyet értve tanulmányunkban megkülönböztetjük az autonóm tanulás fogalmát az önszabályozott tanulásától. Ez utóbbi fogalom azon pszichológiai, illetve pedagógiai kutatások nyomán jött létre, amelyek a viselkedés önszabályozásának kérdéskörét vizsgálták (Molnár, 2014). Az önszabályozott tanulás tehát alapvetően „a tanulás kognitív, affektív, motivációs és viselkedésszabályozását jelenti” (Csizér & Kormos, 2012, p. 4). Az autonóm tanulás fogalmának megjelenése a tanuló-központú oktatás széleskörű elterjedésének volt köszönhető, és amely elsősorban az egyén önrendelkezési jogára vonatkozott. Az autonóm tanulás során tehát az egyéni felelősségvállalás fon-

tos szerepet játszik a tanulás tartalmával, illetve annak szervezési folyamatával kapcsolatban (Murray, 2014). Az autonóm tanulás képessége ezáltal magába foglalja az önszabályozott tanulási viselkedési folyamatokat, úgy mint a tanulás iránti elköteleződést, a tanulási folyamat megtervezését, illetve az adott tananyaghoz illeszkedő hatékony tanulási stratégiák alkalmazását, valamint a tanulási folyamat egészéhez kapcsolódó önreflexiók tevékenységét. Az autonóm tanulás azonban az önszabályozott tanulási kompetencián túlmutatva (de Fátima & Menedez, 2015; Murray, 2014) egy, a formális rendszeren kívül is megvalósuló tanulási forma. Így az autonóm tanulási folyamat az adott tananyag tartalom önálló kiválasztását, illetve annak elsajátításának optimális körülményeinek megteremtését is tartalmazza (Benson, 2006).

Az autonóm tanulás képességét lehet osztálytermi keretek között is fejleszteni, azonban hatékonyabb módszer az egyénre szabott többlépcsős tanulás-módszertani tanácsadás. Az így kidolgozott tanácsadás során a tanulási nehézség konkretizálásán kívül a tanulási technikák megismerése, illetve az önreflexió fejlesztése segíti az önirányító tanulás képességeinek elsajátítását (Hardeland, 2013).

A tanulás-módszertani-tanácsadás fogalma és irányelvei

Az önálló tanulás tanítását illetően több módszertani lehetőség is létezik, amelynek kapcsán Dávid (2006) két fő típust, a direkt (közvetlen), illetve az indirekt (közvetett) tanulás-módszertani fejlesztést nevezi meg. Ez utóbbi esetben a tanórai keretek között megvalósuló támogató tanulói légkör kialakításán van a nagyobb hangsúly. A pedagógus főbb feladatai közé tartoznak továbbá azon készségek – a problémamegoldó gondolkodás vagy az emlékezet képességnek fejlesztése –, amelyek a tanulók hatékony tanulási képességeinek fejlődéséhez járulhatnak hozzá.

A direkt tanulás-módszertani megoldások ezzel szemben a tudatos, az egyes tanulók önálló tanulásával kapcsolatos képesség fejlesztésére irányulnak. A tanulás-módszertani tanácsadás, amely a direkt tanulásmódszertant követi (Dávid, 2006) olyan többlépcsős folyamat, amely során a tanácsadó a tanulási nehézségek konkretizálásától a célkitűzésen, valamint a különböző tanulási technikák megismerésén, a folyamat véghezvitelén és az arra való reflektáláson keresztül vezeti végig a tanulót (Hardeland, 2013; Siebert 2009; Voller, Martyn, & Pickard, 1999). A tanácsadás, amelynek időtartama általában 1-5 ülés, célja az, hogy a tanulót segítse egy adott probléma sikeres megoldásában (Barcy, 2012; Hardeland, 2013), ez ideális esetben azt is eredményezi, hogy a tanuló készségei és tanulói tudatossága, autonómiája is fejlődik.

A tanulási képesség és így a tanulási siker optimalizálása különböző módokon valósul meg, az egyéni szükségletektől és a tanulási céloktól függően (Kleppin, 2010). A tanácsadás folyamata és módszertana tehát egyénre szabott, a tanuló személyes igényei szerint történik, hiszen minden tanuló saját tanulási úttal és különböző tanulási tapasztalattal, nehézségekkel rendelkezik. Így a tanulás-módszertani tanácsadó a különböző elvárásoknak megfelelően, a tanuló igényeihez igazítja a tanácsadás tartalmát. A tanácsadási folyamatok ezáltal minden egyes tanuló esetében egyéni tanulási utakat eredményeznek (Claußen & Peuschel, 2006).

A tanulás-módszertani tanácsadás célja tehát a tanulók hatékony tanulásának optimalizálása, amely a tanórai kereteken kívül megvalósuló, alapvetően az adott pedagógus szaktantárgyához kapcsolódó támogatói folyamat (Hertel, 2009). Ezen felül a tanácsadó tanárnak lehetősége van segíteni a tanulásban akadályozott tanulók önálló tanulását, ez azonban kizárólag gyógypedagógusi szakképzettséggel rendelkező pedagógus, illetve bizonyos esetekben pedagógiai szakpszichológus közbenjárásával valósulhat meg (Hardeland, 2013; Hertel & Schmidt, 2010).

A tanácsadás további működési alapelve, hogy a tanácsadó és a tanuló reális, elérhető tanulási célokat tűznek ki és közösen azonosítják azt a módszert, amely segíti őket e célok lépésről lépésre történő elérésében (Mehlhorn, 2006, p. 7). Az egyéni tanácsadások azonban nem csupán a tanulók tanulási céljainak elérését szolgálják, hanem

olyan módszerek és stratégiák személyre szabott alkalmazását is, amelyek a tanulók autonómiáját hatékonyan fejlesztik (Feldmeier & Markov, 2017; Thomson, 1996); ezeket a későbbi alfejezetekben mutatjuk be.

Az alkalmazott stratégiák sikerének egyik fontos feltétele, hogy a tanácsadó a tanulót egyenrangú félként kezelje és együttműködésük kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuljon (Hardeland, 2013). A tanulás-módszertani tanácsadás másik fontos irányelve, hogy a tanácsadó a tanácsadások során a hatékony tanulással kapcsolatos útmutatás mellett non-direktív tanácsadói technikákat is alkalmazzon (Culley, 2002; Barcy, 2012; Hertel & Schmidt, 2010; Rajewitz, 2017). Ezek a technikák a tanulói autonómia fejlesztése során hozott döntéseknél játszanak fontos szerepet, a tanulói döntéshozatal képességét feltételezik és ezt a képességet hivatottak fejleszteni. Az egyik ilyen technika a nyitott kérdéseket foglalja magában, amely által a tanácsadó a tanácskérő döntéshozatallal kapcsolatos képességének fejlesztését tudja elősegíteni. Ezenkívül a tanácskérő által elmondott tartalmi jegyekkel kapcsolatos megértését képes a tanácsadó nyitott kérdések feltevésével biztosítani (Hardeland, 2013; Karlsson, Kjisik & Nordlund, 2006; Schmelter, 2006). Emellett az aktív hallgatást, illetve értő figyelem megteremtését szolgáló non-direktív tanácsadói technikákat is jól lehet alkalmazni a tanácsadó és tanácskérő közötti hatékony kommunikációban. Az aktív hallgatást támogató technikák egyike az úgynevezett tükrözés (*Spiegeln*) (Mehorn, 2006, p. 3), amely a tanácskérőt az általa megosztott tanulási tapasztalatok és az ezekhez köthető érzelmi válaszreakcióban (úgy, mint büszkeség vagy féltelenség esetleg szorongás) való szembesítésben segíti. A tanácsadó ugyanis a beszélgetés során több alkalommal is összefoglalja a tanácskérő által elmondottakat, a beszélgetés tartalmi- illetve emocionális jegyeit egyaránt bemutatva, ezzel segítve őt a benne felmerülő tanulási tapasztalatokhoz kötődő érzelmi reakciók tudatosításában (Mehlhorn, 2006; Hardeland, 2013).

Ezek a tanulás-módszertani tanácsadással kapcsolatos működési irányelvek a szenior tanulókkal folytatott tanácsadás irányelvei is. Ezen alapvetések követése fontos szerepet játszik a hatékony folyamat megvalósulásában (Claußen & Peuschel, 2006; Hardeland, 2013; Siebert, 2009).

A tanácsadás folyamata – különös tekintettel az időskorú tanulók sajátosságaira

A tanulás-módszertani tanácsadás célja a szenior tanulók esetében is az, hogy az autonóm tanulási képesség fejlődjön. Ez a tanulási folyamat, azaz maga a tanácsadói program több szakaszból tevődik össze (Claußen & Peuschel, 2006; Kleppin 2010; O'Reilly, 2012; Schiller, 2014; Vogler, 2007). A tanácsadó és a tanuló közös együttműködése egy olyan – a tanácsadást megelőző – fázissal kezdődik, amely során a tanácsadó feltérképezi a tanuló tanulással kapcsolatos eddigi nehézségeit. Ezt követi a program megtervezése, illetve a tanulási célok megfogalmazása. Az ülések témáját alapvetően a tanácsadó és a tanuló közösen határozzák meg. A beszélgetések fő célja a tanulást befolyásoló tényezők és a tanuló számára hasznos tanulási technikák tudatosítása. A tanácsadási folyamat végén a tanácsadó és a tanuló közösen reflektálnak a tanácsadás egész folyamatára (Karlsson et al., 2006; Lehker, 2017; Mehlhorn, 2006; O'Reilly, 2012). Ezeket a szakaszokat részletesen is bemutatjuk a következőkben.

A nulladik találkozás: A tényleges tanácsadást megelőző szakasz

A tanulási folyamatok minden tanuló, így a szenior tanulók esetében is különböznek. Az egyénenként eltérő tanulási tapasztalat pontos ismerete azért fontos, hogy a tanácsadó tudomást szerezzen arról, hogy mik lehetnek a tanulással kapcsolatos nehézségek és esetleges kudarcának okai (Hofmann & Schulze-Lefert, 1993; Karlsson et al., 2006; Mehlhorn & Kleppin, 2006). Az ún. tanulói portfóliót (*Lernbiographie*), amely a tanulási tapasztalatok összességét je-

lenti (Kleppin, 2010, p. 1165) több tényező alakítja. Az egyik lehetséges összetevő mindenekelőtt a tanuló tanulás-kapcsolatos eddigi tapasztalatai. Ezeket a nulladik találkozás, azaz a bemutatkozó beszélgetés során vagy írásos kérdőív segítségével térképezi fel a tanácsadó. A tanulói portfólió elkészítésének célja tehát azon lehetséges tanulási nehézségek diagnosztizálása, amelyek a tanulási siker legfőbb akadályai lehetnek. Ez a diagnosztika kiinduló pontként szolgálhat a tanácsadási folyamat során (Schmelzer, 2006).

Az idegennyelvtanulás-módszertani tanácsadás során a tanácsadó tanár a nyelvtanulást befolyásoló főbb tényezőket szem előtt tartva segíti a tanulót (Mynard & Carson, 2012). A leggyakrabban előforduló nyelvtanulási nehézségeket befolyásoló tényezők több csoportra oszthatók (Skehan, 1991; Buschmann-Göbels & Jahnke, 2015). A tényezők egy meghatározó része a hatékony tanulásszervezéssel, valamint tanulási stratégiákkal kapcsolatos ismerethiánnyal hozható összefüggésbe (Polonyi & Mérő, 2007; Saunders, 2017). A kor előrehaladtával a figyelem fenntartásának képességével kapcsolatos problémák is a nyelvtanulási nehézséget befolyásoló tényezővé válhatnak, amelyek a hatékony tanulásban akadályozhatják az időskorú nyelvtanulókat (Grein, 2013). Emellett a tanuló belső motivációjának hiánya ugyancsak hatást gyakorolhat a nyelvtanulási siker elérésére.

A tanulási nehézségek egy másik csoportja a tanuló negatív önértékeléséhez köthető (Mynard & Carson, 2012). A negatív önértékelés sok esetben a tanuló tanulási környezetével függ össze, például egy kevésbé támogató tanulói csoport döntő szerepet játszhat a probléma kialakulásában (Fox-Brüninghof 1987; Hardeland, 2013).

További tanácsadási alkalmak lehetséges tematikája: tanulással kapcsolatos célkitűzés, illetve a tanulás hatékonyságát befolyásoló egyéb tényezők tudatosítása

A lehetséges tanulási probléma diagnosztizálása után a tanácsadás következő szakaszának középpontjában a tanulási célok kitűzése áll. Az idősödő agy munkamemóriájának hatékonyságában bekövetkező módosulást és a megváltozott stressztűrő képességét a célkitűzések meghatározásánál és a folyamat megtervezésénél figyelembe kell venni. A célok egyeztetésére a senior tanuló és a tanácsadó közösen kerít sort az első közös ülés alkalmával. Ez azért is fontos, mert a tanulási cél megfogalmazásának képessége az autonóm tanulás szervezésének elősegítésében játszhat a későbbiekben fontos szerepet (Kurtz, 1993).

Az időskorú tanulókat a nyelvi kurzusra való beiratkozásukkor kevésbé a tanúsítvány vagy igazolás megszerzése motiválja, hanem tanulásuk motivációja sokkal inkább intrinziknek mondható, azaz a cselekvésben (ez esetben a tanulásban) rejlő öröm irányítja, amely adott esetben a szabadidő hasznos eltöltésére is módot ad (Bajusz & Jászberényi, 2013; Bajusz, 2015). Így a négy szemközti ülések során a tanulói célkitűzés a tanácsadó számára egy ugyancsak kihívást jelentő téma lehet, hiszen sok esetben problémát jelenthet a tanulóval való – egy adott időtartamhoz köthető – konkrét tanulási cél meghatározása.

A tanulási célok meghatározása után a tanácsadó és a tanuló együtt tervezik meg a tényleges tanulási folyamatot. A részletes akcióterv magában foglalja mind a kitűzött cél pontos megfogalmazását, mind a cél elérésének lehetséges módját (Rampillon & Bimmel, 1996). A tanácsadáson részt vevő tanulónak érdemes a tanulás folyamatát tanulási naplóban vezetni, ami tartalmazza a tanulásszervezés módját, illetve az elérendő köztes célokat is. Ezek a célok abban segíthetik a tanulót, hogy világossá váljon számára, mit kell tennie a kívánt hosszútávú cél elérése érdekében (Alonso, 2011; Peuschel, 2006; Rampillon, 1996; Vogler, 2007; Winter, 2007).

A tanulás eredményességét befolyásoló külső tényezők és a tanulásszervezés tudatosítása

A hatékony tanulást befolyásoló külső tényezők közül a hatékony tanulási környezet és a tanulásra fordított idő fontosságának tudatosítása a szenior tanulók tanulásszervezésének is az első lépése. A saját tanulási szokásokra való reflektálás képességét elsajátítva, a tanuló megfigyeli mikor és hogyan képes a leghatékonyabban tanulni. Az ön-megfigyelés folyamatát a tanácsadó segítő kérdésekkel és az önreflexió stratégiáit alkalmazva támogatja. A tanulók által preferált tanulási időtől függetlenül érdemes a tanácsadónak felhívni a figyelmet a tanulás közbeni szünetek betartására, illetve azok pontos vezetésére a tanulási naplóban, hiszen a szünetek is a tanulási folyamat szerves részét alkotják és hozzájárulhatnak a teljesítmény növekedéséhez (Metzig & Schuster, 2003). A sikeres tanuláshoz nemcsak megfelelő idő, hanem hely is szükséges. Az ideális tanulási környezet ismérve a csend, a megfelelő világítás, illetve a tanulásra szánt elegendő tér (Rampillon, 1996). A tanulási környezet kialakítását befolyásolja az is, hogy pontosan milyen készségek és képességek fejlesztése zajlik az adott tanulási fázisban, hiszen az eltérő tanulási célok különböző tanulási formákat feltételeznek.

A tanulás eredményességét befolyásoló belső tényezők, azaz metakognitív, kognitív, illetve affektív stratégiák tudatosítása

A tanácsadási-ülések központi témája közé tartozik, hogy a tanulót abban segítse a tanácsadó, hogy témától és kontextustól függően hatékony tanulási stratégiákat tudjon alkalmazni (Siebert, 2000). A tanulási stratégia, „a tanulói tevékenység olyan részét képezi, amelyet a tanuló tudatosan alkalmaz annak érdekében, hogy a tanulási folyamatát megtervezni, illetve azt irányítani tudja” (Rampillon, 2003, p. 2).

A tanulási stratégiákat többféleképpen csoportosíthatjuk. A tanulási stratégiák három csoportját különíti el egymástól: kognitív, metakognitív, illetve szocioaffektív stratégiák (Bimmel, 1993; O'Malley & Chamot, 1990). A kognitív stratégiák olyan cselekményekre utalnak, amelyek az adott tananyag tudatos elsajátításához járulnak hozzá (Klempel, 2017; Rampillon 1996), a szocioaffektív stratégiák pedig a tanulóval kapcsolatos érzelem-szabályozással hozhatók összefüggésbe. A metakognitív stratégiák magukba foglalják azt a képességet, amellyel a tanuló képes megtervezni, véghezvinni, illetve értékelni saját tanulási folyamatát (Oxford, 1990; Rubin, 1987; Schönplüg, 2001). Bár a legtöbb nyelvtanulási stratégia taxonómiája eltérést mutat egymástól, leglényegesebb vonásaik azonban mégis megegyeznek, miszerint a kognitív, metakognitív, illetve affektív és társas stratégiák határozzák meg a hatékony nyelvtanulást (Shi, 2017).

A kognitív stratégiák segítik tehát a tanulót a tanulási folyamatuk hatékonyabbá tételében (Hardeland, 2013; Klempel, 2017). A kognitív tanulási stratégiákkal kapcsolatos ismeretek tudatos átadása a tanácsadó egyik legfőbb feladata. Ezen tanulási stratégiák közé sorolhatók elsősorban az elsajátítandó tananyag megértésével, rendszerezésével és annak memorizálásával kapcsolatos stratégiák (Klempel, 2017).

Tanácsadáson részt vevő tanulók esetében a kognitív stratégiák célirányos alkalmazásával elősegíthető, hogy a tanuló az órán felvetődő különböző témákat követni tudja és megértse, hogy azok az adott tárgykörrel kapcsolatos tudására miképpen építenek. A tanácsadás során a tanácsadó felhívhatja a figyelmet arra, hogy érdemes az összetett feladatokat lépésekre bontva értelmezni, külön figyelmet fordítva az instrukciók megértésére (Hardeland, 2013).

A lehetséges feladattípusoknak és azok pedagógiai célzatának áttekintése a tanácsadás során elősegítheti az eddigi tanulóval kapcsolatos gondolkodásmód pozitív irányba történő megváltozását (Kitchenham, 2008). A tanulás során elkövetett hibák értelmezésére és értékelésére fontos felhívni a tanulók figyelmét a tanácsadások alkalmával.

Érdeemes például kitérni arra, hogy az explicit, azaz a tanár által adott visszacsatolások mellett a pár- vagy csoportmunka során a társak visszajelzései is hozzájárulnak a tanulási folyamat sikeréhez, illetve sok esetben az önmaguk által történő korrigálás is hatékony segítője a fejlődésüknek (Greilberger, Castellani, & Wachter, 2013). Ennek felismerése és tudatos alkalmazása olyan tanulási stratégia, amelyet feltétlenül el kell sajátítania a szenior tanulónak.

A tananyag rendszeres ismétlése is olyan alapvető kognitív stratégia, amelyről a tanácsadón szót kell ejteni, illetve a tanácsadó maga is alkalmazhatja, mint tanácsadói technikát (Hermann, 2009). Az ismétlődő tanegységekkel javasolt adott időközönként ugyanazon struktúra mentén haladni. Az ilyen, szinte ritualizált ismétlések pozitív hatással lehetnek az időskorú tanulók memóriára (Grein, 2013).

Fontos, hogy a tanácsadó célorientált módon mutassa be ezeket a stratégiákat, illetve, hogy a tanuló aktív bevonásával együtt demonstrálja őket, így segítve őt abban, hogy a tanácsadás folyamata után is önállóan tudja alkalmazni azokat (Siebert, 2009). Ezt az önálló döntéshozatalt a tanácsadó indirekt módon, nyitott kérdések feltevésével segítheti (Hardeland, 2013; Mehlhorn, 2006).

A tanulási motiváció a nyelvelsajátítás legfontosabb affektív tényezői közé tartozik a szenior tanulók esetében is. A tanulási motiváció olyan pozitív belső feszültséget eredményez, amely fenntartja az érdeklődést és előre viszi a saját tanulási folyamatot (Réthyné, 2003). A tanulási motiváció tehát „a tanulás okáért számba-veendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmege erősítő folyamatok függvénye” (Réthyné, 2003, p. 43). Az önszabályozott tanulói viselkedés és a tanulási motiváció szoros összefüggést mutat, hiszen az önálló tanulás egyik fontos részét képezi a motiváció szabályozása és az érzelmszabályozás (Tseng, Dörnyei, & Schmidt, 2006). A tanulási motivációban felmerülő problémákkal kapcsolatban fontos, hogy a tanácsadó olyan szocioaffektív stratégiákat ajánljon a szenior tanulónak, amely segítségével a tanácskérő a tanulásban való érzelmi elakadást le tudja küzdeni. A tanácsadói találkozások során érdemes közösen kideríteni, hogy mely módszerek, munkaformák, illetve témakörök motiválják a tanulót, valamint, hogy milyen érzelmszabályozással kapcsolatos stratégiát tud alkalmazni a hatékonyabb tanulás elérése érdekében (Hardeland, 2013).

A metakognitív stratégiák hatékony alkalmazása magába foglalja a célkitűzéssel, illetve tanulásszervezéssel kapcsolatos technikák effektív használata mellett a koncentrációs képesség tudatos fejlesztését is (Cera, Manchini, & Antonietti, 2013), amely az időskorúak esetében nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon a tanácsadások során. A koncentráció, azaz a fókuszált figyelem fenntartásának képessége „egy adott feladatra való bizonyos ideig tartó összpontosítást” jelent (Steiner, 2006, p. 72), amely szoros összefüggést mutat a tanulási környezet kiválasztásával, illetve a tanulás közbeni szünettartás alkalmazásával (Cera et al., 2013).

A 65 év felettek egyik legfőbb jellemzője, hogy a többségük már nem aktív munkavállaló, tehát több szabadidővel rendelkezik. Ebben a korban a fiziológiai regenerálódás időtartama is megnő, tehát több pihenésre van szükségük. Azok az idő-mérleg vizsgálatok, amelyek az idősebb generáció napi rutinját elemezték, igazolták, hogy a mindennapok tevékenységszervezését tekintve az inaktív korúak időbeosztása ezen okok miatt sok esetben szabálytalan időközökben ismétlődő. Így tehát a főként a szabadidő megnövekedése okozta rendszertelenebbnek mondható napi rutin (Monostori, 2015) hatással lehet az idősebb tanulók tanulásszervezésére (Fülöp, 2013). Ez egy olyan területe a tanácsadásnak, amely fokozott figyelmet és fokozatos módszertani építkezést kíván.

Tanácsadási folyamat lezárásának szakasza: Tanácsadás egészére való reflektálás

Az autonóm tanulási képesség a tanulási folyamat megtervezésén és kivitelezésén kívül az arra való reflektálást is jelenti (Nodari, 1996). Az önreflexió képessége lehetővé teszi a tanulók számára is, hogy tudatában legyenek a tanu-

lással kapcsolatos erősségeiknek és hiányosságaiknak. A tanácsadási folyamatot lezáró ülés legfőbb célja tehát a tanácsadási folyamat egészére való reflektálás (Hardeland, 2013; Langner, 2006; Siebert, 2009).

Az önreflexió képességének fejlesztése az egész tanácsadási folyamatra való közös reflektálás által valósulhat meg, amelyet a tanácsadó nyitott, irányított kérdésekkel tudja moderálni (Hardeland, 2013). A tanácsadás folyamata közbeni reflektív gondolkodás gyakorlására szolgálhat a tanulási napló, amelyben nem csak az aktuális tanulási célok, a tananyagtartalmak, az alkalmazott módszerek, valamint a tanulás ideje és helye is szerepelhetnek, hanem az adott tanulási tevékenységre vonatkozó reflexiók is (Schneider, 1996).

Összefoglalás és kitekintés

Mindent összevetve, a tanulás-módszertani tanácsadás az idősebb tanulók esetében is alkalmazható, hiszen elsősorban az eddigi negatív tanulási tapasztalatok kompenzálásában, illetve az új tanulási stratégiák tudatosításában segítheti őket. A tanulási célok, illetve a tanulás megszervezése is eltérő lehet az idősek esetében a fiatalabb populációt célzó tanácsadáshoz képest. Így a tanácsadó által alkalmazott módszereknek is ehhez kell igazodniuk, hangsúlyt fektetve a már nem aktív korú tanulók időbeosztásának, tanulással töltött idejének hatékony megszervezésére, valamint a szenior korúak – a fiatalokétól eltérő – tanulási motivációjukkal kapcsolatos rövid- és hosszútávú céljaik kitűzésére.

Tanulmányunkban e módszer sajátosságait az időskori tanulás kontextusában, illetve ennek a korosztálynak az igényeit figyelembe véve mutattuk be. Hangsúlyozzuk, hogy mivel a tanulás-módszertani tanácsadás módszere főként a fiatal tanulókat (6-10 év) (Dávid, 2006; Hardeland, 2013), illetve a különböző felsőoktatási intézményben és szakképzésben részt vevő hallgatókat célozza meg, a módszer hatékonyságát vizsgáló kutatások is erre a korosztályra fókuszálnak (Buschmann-Göbels & Jahnke, 2017; Feldmeier & Markov, 2017; Metzsig & Schuster 2003; Schmelzer, 2006; Siebert 2009). Ugyanakkor az időskorúak körében végzett tanulás-módszertani tanácsadás módszertanának feltérképezése és hatásvizsgálatok elvégzése az andragógiai kutatások egy lehetséges új területe lehet. A hatásvizsgálatokon túlmenően (azaz milyen mértékben képes ez a módszer segíteni az idősebb tanácskérőt a tanulói autonómia fejlesztésében, illetve az időskorúak autonóm tanulási viselkedése milyen sajátosságokkal bír, például az iskolai végzettségüktől függően), az autonóm tanulási viselkedés és az alapvető nyelvi sajátosságot befolyásoló külső és belső tényezők, a tanár személye és az alkalmazott tanítási módszerei, valamint az időskorú tanulók autonómiája közötti összefüggések kvantitatív és/vagy kvalitatív eszközökkel történő vizsgálata új empirikus kutatások célját képezheti. Az általunk felhasznált szakirodalom és további tanulmányok feldolgozása jó alapot biztosít olyan empirikus kutatás megtervezéséhez és elvégzéséhez (a kutatás tervezett időpontja 2019–2020-as tanév), amely ezzel a kutatási problémakörrel foglalkozik.

Irodalom

1. Aleman, A. (2014). *Az idősödő agy*. Budapest: Corvina Kiadó.
2. Alonso, A. C. (2011). Learning diaries to Foster learner autonomy in mixed – ability groups. *Tejuelo*, 11, 47–63.
3. Atkinson, R. C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 89–195). New York: Academic Press.
4. Baddeley, A., Eysenck, M. W., Anderson, M. C., & Mihály, R. (2010). *Emlékezet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
5. Bajusz, K. & Jászberényi, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*, 3, 59–66.

6. Bajusz K. (2015). Idősktatás a 21. században. A Pécsi Szenior Akadémia. In B. Németh (Ed.), Pécsi *Tanuló Város-Régió Fórum.Tanulmányok elemzések* (pp. 27–40). Pécs: PTE.
7. Barcy, M. (2012). *Segítő módszerek, fejlesztő támogató- eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik (Egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek)*. Budapest: ELTE TÁTK.
8. Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teacher*, 40, 21–40.
9. Bimmel P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 4–12.
10. Bimmel, P. & Rampillon, U. (1996). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
11. Boga, B. (2011). Tanulás időskorban. Gerontagógia (rövid áttekintés a tanulás céljainak kiemelésével). *Gerontedukáció*, 4, 41–47.
12. Buschmann-Göbels, A. & Jahnke, A. (2017). Meet the Needs. Lernberatung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 179-199). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
13. Chan, V. (2001). Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6, 505–518.
14. Cera, R., Mancini, M. & Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *Journal for Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 115–141. Retrieved from <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/> (2018. 07. 27.)
15. Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (2008): *Általános pszichológia 2: Tanulás, emlékezés, tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
16. Cszér, K. & Kormos, J. (2012). Nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 1, 3–17.
17. Claußen, T. & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit von Lernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2, 11–12. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
18. Culley, S. (2002). *Beratung als Prozess*. Beltz: Weinheim und Basel.
19. Dávid, M. (2006). A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia folyóirat*, 1, 51–64. Retrived from http://www.tanulasfejleszt.es.ektf.hu/?valaszt=hatter_hatekony_tanulas (2018. 12. 01.)
20. de Fátima Goulão, M., & Menezes, R. C. (2015). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900–1907.
21. Feldmeier, A. & Markov, S. (2017). Lernerautonieförderung durch Sprachlerncoaching im Bereich DaZ. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 49–69). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
22. Fülöp, E. M. (2013). *Az időskorúak nyelvhasználatát és idegennyelv-tanulását befolyásoló tényezők*. Pécs: Doktori (PhD) értekezés.
23. Greilberger, B., Castellani, C. & Wachter, I. (2013). Lehrbücher. In E. Feigl-Bogenreiter (Ed.), *Mehrsprachig statt Einsilbig: Sprachen lernen bis ins hohe Alter* (pp. 41–45). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
24. Grein, M. (2013). Fremdsprachenlernen im Alter. In E. Feigl-Bogenreiter (Ed.), *Mehrsprachig statt Einsilbig: Sprachen lernen bis ins hohe Alter* (pp. 5–13). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
25. Hardeland, H. (2013). *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
26. Hermann, U. (Ed.) (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz: Weinheim und Basel.

27. Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Waxmann Verlag.
28. Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer Verlag.
29. Hofman, R. & Schulze-Lefert, P. (1993). Lernberatung: Anleitung zu selbstständigem Lernen. Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 28–33.
30. Kaczor, A. (2011). Az ötven év felettiek nyelvtanulási motivációi és lehetőségei Magyarországon. *Gerontedukáció*, 11, 44–66.
31. Kandel, E. R., Schwartz, J. H. & Jesell, T. M. (Ed.) (2013). *Principles of neural science*. Fifth edition. New York: McGraw-Hill Companies.
32. Karlsson, L., Kjisik F. & Nordlund, J. (2006). Language counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. *System*, 35, 46–65. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X06001187> (2018.07.27.)
33. Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 104–123.
34. Klempel, C. (2017). Möglichkeiten der Entwicklung von Sprachlernkompetenz in der Sprachlernberatung. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 229–240). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
35. Kleppin, K. (2010). Lernberatung. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 1162–1166). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
36. Korte, M. (2012). *Jung im Kopf. Erstaunliche Einsichten der Gehirnforschung in das Älterwerden*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
37. Kurtz, G. (1993). „Hausaufgaben“ wirkungsvoll selbst gestalte. Anregungen für zielgerichtetes selbständiges Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 39–44.
38. Langner, M. (2006). Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 1–5. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
39. Lehker, C. (2017). Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 89–105). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
40. Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall, D. Crabbe, D. (Ed.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effective change* (pp. 11–19). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
41. Magyar Köztársaság Kormánya H/10500. számú országgyűlési határozati javaslat az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról. 2009. Retrieved from <http://www.parlament.hu/irom38/10500/10500.pdf> (2018. 12. 01.)
42. Mehlhorn, G. (2006). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 1–9. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355> (2018. 07. 27.)
43. Mehlhorn, G. & Kleppin, K. (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, 2–13. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
44. Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. 2000. Brüsszel: Európai Közösségek Bizottsága.
45. Metzig, W. & Schuster, M. (2003). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Heidelberg: Springer.
46. Molnár, É. (2014). *Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége*. In Gy. Molnár (Ed.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp. 29–54). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

47. Monostori, J. (2015). Öregedés és nyugdíjba vonulás. In J. Monostori, P. Óri & Zs. Spéder (Ed.), *Demográfiai portré 2015* (pp. 117–133). Budapest: KSH Népeségstudományi Kutatóintézet.
48. Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320–341.
49. Mynard, J., & Carson, L. (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Routledge.
50. Naegele, G., & Bauknecht, J. (2013). Retirement Policies in Europe – News from the Mopact Project. *GERONTOLOGIST*, 55, 399. Retrieved from <http://it.ceu.hu/vpn> (2018. 12. 01.)
51. Nodari, C. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 4–11.
52. Oláh, A. (2006). *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
53. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. O'Reilly, E. (2012). Language counseling trends: Implications for beginning language learner strategy instruction. *Studies in Self-Access. Learning Journal*, 3(4), 438–451. Retrieved from <https://sisaljournal.org/archives/dec12/oreilly/> (2018. 07. 27.)
55. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
56. Peuschel, K. (2006). Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2), 1–5. Retrieved from <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
57. Polonyi, T., & Mérő, D. (2007). A sikeres második nyelvtanulás tényezői. [Factors of successful second language learning]. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2), 88–118.
58. Rajewitz, T. (2017). Sprachlern-Peer-Tutoren/Tutorinnen. Ein Ausbildungskonzept In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 89–105). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
59. Rampillon, Ute (1996). Offenes Lernen- auch in der Lehrerfortbildung? *Fremdsprache Deutsch* 1, 44–50.
60. Rampillon, U. (2003). Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 37, 4–12.
61. Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
62. Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Ed.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
63. Saunders, C. (2017). Online-Sprachlernberatung. Eine longitudinale Aktionsforschungsstudie. In J. Böcker, L. Koch, M. Langner & L. Constanze (Ed.), *Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung* (pp. 69–89). Giessen: Giessener Fremdsprachendidaktik.
64. Schiller, E. (2014). Sprachlernende beraten lernen. In I. Feld-Knapp (Ed.), *Mehrsprachigkeit* (pp. 353–365). Budapest: Cathedra Magistrorum, Eötvös József Collegium.
65. Schmelter, L. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, 3-18. Retrieved from <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/25> (2018. 07. 27.)
66. Schneider, G. (1996). Selbstevaluation lernen lassen. *Fremdsprache Deutsch* 1996, 1, 16–23.
67. Siebert, H. (2000). Lernberatung und selbst-gesteuertes Lernen. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Ed.), *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung* (pp. 93–100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
68. Siebert, H. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivische Perspektiven*. Augsburg: Ziel.

69. Schönpflug, U. (2001). Zweitspracherwerb als Lernaktivität II. Lernstrategien-Kommunikationsstrategien-Lerntechniken. In G. Helbig, L. Götze, G. Heinci, G. & H. Krumm, (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 665–691). Berlin: Walter de Gruyter.
70. Shi, H. (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 24–36.
71. Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275–298.
72. Steiner, V. (2006). *Sich besser konzentrieren heißt: Die wirksamsten Strategien für Studium und Berufsalltag*. München: Lernpower. Pendo.
73. Stemmer, B. (2010). A cognitive neuroscience perspective on learning and memory in aging. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15, 7–25. Retrieved from <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/15> (2018. 07. 27.)
74. Thomson, H. (1996). Mein Lernziel. *Fremdsprache Deutsch*, 1, 12–16.
75. Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78–102.
76. Vogler, S. (2007). Individuelle Sprachlernberatung für DaF in Italien: Möglichkeiten und Grenzen. *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 15, 67–92.
77. Voller, P., Martyn, E. & Pickard, V. (1999). One-to one counseling for autonomous learning in self-access centre: final report on an action learning project. In S. Cotterall & D. Crabbe (Ed.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effective change* (pp. 111–127). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
78. Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbeurteilung in Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Ed.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (pp. 109–129). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
79. World Health Organization (WHO) (2012). About Ageing and Life-course. Ageing and Life Course. Retrieved from http://www.who.int/ageing/about/ageing_life_course/en/ (2018. 12. 01.)

Developing senior language learners' autonomy through one-to-one counselling

This paper discusses possible ways of developing senior learners' autonomous language learning ability through one-to-one counselling. The aim of the study is thus to describe the external and internal factors influencing seniors' learning processes as well as to introduce relevant literature that focuses on effective strategies of instructing this particular group. A suitable method of developing and supporting seniors' autonomous learning is one-to-one counselling; a method that consists of a thoughtful selection of instructional steps. Counselling sessions include the following steps: diagnosing seniors' learning related difficulties, defining their learning objectives and identifying factors influencing learner autonomy. The counselling programme is completed with a joint reflection on the entire learning process. One-to-one counselling sessions, in the case of senior learners, place strong emphasis on transforming past negative learning experiences, supporting learner motivation, raising learner-awareness in relation to language learning strategies as well as applying effective time-management. Finally, the authors raise questions for further empirical research investigating one-to-one counselling for autonomous learning, particularly in the case of senior learners.

Keywords: learner autonomy, one-to-one counselling, old-aged learners

A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése

*Hegedűs Roland**

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy milyen középiskolákból sikeresebb a bejutás a felsőoktatásba, milyen a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya a különböző iskolatípusokban és a különböző fenntartók iskoláiban. Továbbá az említett csoportok között milyen tanulói teljesítménybeli különbségeket tapasztalhatunk az Országos kompetenciamérés (OKM) adatai alapján matematika és szövegértés területeken. Elemzésünk során megvizsgáljuk, hogy milyen az iskolák összetétele, milyen a pedagógusok szakmai teljesítménye. Az elemzéshez két adatbázist használtunk fel, a 2012. évi Országos kompetenciamérésből a 10. osztályos tanulói és telephelyi adatokat, valamint a 2014. évi felvételi adatbázist. A két adatbázis közötti összeköttetést az iskolák oktatási azonosítója adta, így a felsőoktatásba bejutottak között meg tudtuk vizsgálni, hogy ők milyen jellemzőkkel rendelkező iskolából érkeztek. A hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvény 2013-as változása okán szükséges volt kialakítani egy hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó változót az OKM adatbázisban, mivel így azonos feltételek mellett tudtuk vizsgálni az adatbázisokban a hátrányos helyzetűeket. Ezt követően az adatbázisokon több dimenziós keresztábra és ANOVA elemzéseket végeztünk. Eredményeink azt mutatják, hogy hiába tanul lényegesen több hátrányos helyzetű tanuló a szakközépiskolákban, csupán nagyon kis arányuk jut be onnan a felsőoktatásba. A legtöbb hátrányos helyzetű diák a gimnáziumi képzésből tud bejutni a felsőoktatásba. Az egyházi iskolákban jóval kevesebb a hátrányos helyzetű tanuló, mint az állami fenntartásúakban, de ezekből könnyebben jutnak be a felsőoktatásba, köszönhetően annak, hogy ezekben az iskolákban jobb a tanulók teljesítménye. Ennek a hátterében az áll, hogy ezek az iskolák nagyobb mértékben használják a felvételi vizsgát és elbeszélgetést a felvételi eljárásuk során, ezáltal szelektálva a jelentkezők között.

Kulcsszavak: felsőoktatás, hátrányos helyzet, tanulói teljesítmény, iskolai különbségek

Bevezetés

Az oktatás mindig is egy forró pontja az országok politikájának. Ezért nem véletlen, hogy sorra készülnek a különböző mérések, melyek arra próbálnak rávilágítani, hogy az egyes országokban milyen az oktatás színvonala, minősége, és hogyan „állnak” egymáshoz képest az egyes országok. A kutatások többsége mindig arra az eredményre jut, hogy a legtöbb országban megvan az a réteg, amely a maximumhoz közel teljesít, a különbségeket a lemaradó társadalmi rétegek teljesítménye okozza (Neumann, Nagy, Trautwein & Lüdtke, 2009). Ezért tanulmányunkban a hátrányos helyzetű tanulókat és iskoláinak vizsgálatát tűztük ki célul.

Kutatásunkban a 2012. évi Országos kompetenciamérés eredményeit (OKM) és a 2014. évi felsőoktatási felvételi adatbázist használtuk. Az adatok elemzése során a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók iskolatípusonkénti, fenntartónkénti megoszlására, valamint a két csoport matematika és szövegértés teljesítményére fókuszáltunk. Továbbá arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy milyen jellemzőkkel rendelkezik az az iskola, ahol a tanulók minden nap tanulnak, így megvizsgáltuk, hogy milyen az ott dolgozó pedagógusok tudományos/szakmai munkássága, milyen mértékben jellemző az iskolákban a szaktanárok hiánya, valamint milyen az iskola tanulóinak összetétele, motivációja és fegyelmezettsége. A tanulmány zárásaként azt is elemeztük, hogy a fenntartók esetében milyen mértékben van jelen az, hogy a tanulók között szelektál az iskola,

* Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, tanársegéd, e-mail: hegedusroland1989@gmail.com

illetve milyen iskolákból tud bekerülni a felsőoktatásba egy nem hátrányos vagy hátrányos helyzetű tanuló. Kutatásunk azért fontos, mert ezekkel az eredményekkel egyrészt elősegíthető az ország átlagos teljesítményének javulása a különböző nemzetközi teszteken (PISA, TIMSS stb.), valamint lehetőség nyílik hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, felsőoktatásba való bejuttatására, ezáltal pedig a marginalizálódott rétegek peremhelyezetről történő elmozdítására.

Szakirodalmi áttekintés

A „hátrányos helyzetű” már régóta az oktatáspolitikai egyik meghatározó tényezője, nemcsak hazánkban, hanem a világ más országaiban is. Minden országnak megvannak azok a térségei, rétegei, akik elmaradásban vannak a társadalom átlagához képest (Lkhsamsuren, Dromina-Voloc & Kimmie, 2009). A társadalmi hátrányok, a hátrányos helyzet több szempontból is befolyásolja azt, hogy egy-egy diáknak milyen esélye van bejutni a felsőoktatásba. A hátrányos helyzetű gyerekeknek eltérőek a tanulói teljesítményeik, nem feltétlenül az iskola keretein belül nyújtanak kimagaslót, másrésztől jobban függenek az állami támogatástól. Továbbá kevésbé vállalnak kockázatot az oktatás terén, ami olykor azt is jelentheti, hogy egy jól teljesítő hátrányos helyzetű nem mer belevágni egy gimnáziumi képzésbe, hanem szakközépiskolában, vagy szakiskolában folytatja tanulmányait (Haveman & Wolfe, 1995).

A hátrányoknak két típusát tudjuk megkülönböztetni: az egyik a gazdasági fejlettségből adódó hátrány, ami az országok, vagy országon belüli területek között jelent különbséget, a másik pedig a tanulók családi háttérének különbségéből adódik (Heyneman & Loxley, 1983). Kutatással bizonyítható, hogy a GDP és a tanulmányi teljesítmény között egyenes arányosság áll fenn, miszerint minél magasabb egy ország egy főre eső GDP-je, annál nagyobb lesz az országban tanuló gyerekek teljesítménye, mivel a magas bevételű országokban lényegesen többet tudnak az oktatásra fordítani, mint egy szegényebb ország esetében (Nonoyama-Tarumi, Hughes & Willms, 2015). Ez a különbség hazánkban is megfigyelhető az Országos kompetenciamérés eredményeiben, miszerint a legjobb teljesítmény a gazdaságilag fejlettebb főváros és ennek agglomerációjában, valamint a nyugati országrészben figyelhető meg, míg az alacsonyabb eredmények az északkeleti országrészben összpontosulnak (Garami, 2014; Hegedűs, 2016b). A magasabb gazdasági fejlettség maga után vonja azt, hogy a társadalom nagy része nem elégedhet meg az alapfokú vagy középfokú végzettséggel, hanem legalább egy felsőfokú végzettségre van szüksége, amelyből gyakran nem is egynek kell rendelkezésre állnia, mert egy fejlett társadalomban nem árt, ha egy ember több mindenhez is ért (Hill & Chalaux, 2011). A hátrányos helyzetűek területi elhelyezkedése azt mutatja, hogy nem egyenletesen oszlanak el az országon belül, hiszen a legtöbb hátrányos helyzetű az északkeleti országrészben, valamint a Dráva mentén él, vagyis a gazdaságilag fejletlenebb térségekben. A hátrányos helyzetű tanulók többsége tanulmányaik során nagyobb arányban tanul a felsőfokú szakképzésben, nem pedig a diplomát adó alap- és osztatlan képzésben (Hegedűs, 2016a). A magyarországi helyzethez hasonlóan Ausztráliában (Griffin, 2014), vagy Svédországban is az tapasztalható, hogy a vidéki térségek vannak perifériás helyzetben (Chudnovskaya & Kolk, 2014).

A családi háttér és a tanulók teljesítménye közötti összefüggés az egyes országok esetében lényegesen eltérő képet mutat, hiszen míg Magyarországon nagymértékben együtt jár a magasabb családi háttérrel a tanulók jobb teljesítménye, addig például Finnországban ennek jóval kisebb hatása mutatkozik (Arató & Varga, 2004). Egy brit kutatás szerint az eltérő társadalmi rétegekből származó gyermekek eltérő olvasási teljesítménye csupán 2-3%-ban magyarázható a gyerekek genetikai eltéréseivel (további kutatások folyamatban vannak), a teljesítmény különbségét nagyrészt a családi háttér befolyásolja (Jerrim, Vignoles, Lingam & Friend, 2015).

A magasabb családi háttér legtöbb esetben társul a magasabb szülői iskolai végzettséggel, ami maga után vonja azt, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező szülők elvárásai is jóval nagyobbak a gyermekeik iránt, akiknek ezért céljuk egy elismert felsőoktatási intézmény magas presztízsű szakjára bejutni (Pusztai, 2005; Bacskai, 2015). Ehhez szorosan kapcsolódik az is, hogy főleg azoknak a gyerekeknek van nehéz helyzetük, akik az adott iskolai fokon első generációsoknak számítanak, mert ott még a szülői tanácsok, útmutatások sincsenek, hiszen e téren ők sem rendelkeznek tapasztalattal (Taylor & House, 2010; Muralidharan & Sundararaman, 2013; Sucharita, 2014).

A magyar oktatási rendszer az egyik legszelektálóbba a PISA-vizsgálatok alapján, az iskolák nagymértékben határozzák meg, hogy milyen teljesítményre lesz képes egy tanuló. Már itt eldől, hogy egy-egy diáknak lesz-e esélye a felsőoktatásba bejutni, vagy sem. Ezért is fontos, hogy a diákok milyen középiskolába mennek tanulni (Csapó, Molnár & Kinyó, 2009). Minél magasabb az apák végzettsége, annál nagyobb az esély arra, hogy a gyermekük egyházi vagy felsőoktatási intézmény által fenntartott iskolában tanul tovább, ezekben az intézményekben lényegesen magasabb a tanulói teljesítmény (Barta, 2009). Erre a teljesítménybeli különbségre már a nemzetközi szakirodalom is felhívta a figyelmet (Coleman, Campbell, & Hobson, 1966; Coleman, 1981; Opdenakker & Van Damme, 2006). Természetesen vannak olyan kutatók, akik nem értnek egyet azzal, hogy maga az egyházi fenntartású intézmény lenne az, ami az oda jelentkező gyerekek közötti szelektálással alapozza meg iskolái jobb teljesítményét (Elder & Jepsen, 2014). Azonban ennek a szelekciónak lehet hazánkban az egyik bizonyítéka, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok között lényegesen nagyobb a részesedése az egyháznak, míg a szakközépiskolák és szakiskolák körében lényegesen alacsonyabb az egyházi fenntartású intézmények száma. Bár szükséges megjegyezni, hogy az elmúlt egy-két évben megnőtt ezeknek az iskoláknak is az egyházi kézbe való kerülése (Herman & Varga, 2016). A fentebb leírtak és további tanulmányok alapján azonban elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többségében nem a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban jelennek meg nagyobb arányban, hanem az alacsonyabb színvonalat nyújtó szakközépiskolákban és szakiskolákban (Balázsi & Horváth, 2010). Ennek megfelelően nem csak a tanuló lehet hátrányos helyzetű, hanem maga az iskola is, mivel a magasabb hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező iskolákban alacsonyabb a motíváltóság, továbbá magasabb a hiányzások és a fegyelmezési problémák aránya is (Brown-Jeffrey, 2009).

Az iskolai teljesítmények alapján elmondható, hogy hazánkban az oktatási rendszer nem tudja ellensúlyozni a családi hátrányokat. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetből származó gyerekek nem tudnak olyan végzettséghez jutni, ami segítheti őket a hátrányos helyzetből kijutni. Ezzel ellentétben viszont találhatunk olyan külföldi ellenpéldákat, ahol az oktatási rendszer változásának köszönhetően javultak a tanulói teljesítmények, melyek például a PISA-eredményekben jelentek meg. Ilyen országok például Lengyelország vagy Németország (Csapó, Fejes, Kinyó & Tóth, 2014). Magyarországon tovább nehezíti a helyzetet az, hogy az évek során folyamatosan nőtt a hátrányos helyzetű tanulók aránya mind a közoktatásban, mind pedig a felsőoktatásban. A 2013-ban bekövetkezett törvényi változás a hátrányos helyzet meghatározásában szerepet játszó hátránynövelő tényezők számát kiszélesítette. Ezzel kapcsolatban többek között Varga Aranka (2013) fejtette ki aggályait, mert a változtatás még nehezebb helyzetbe hozza a már hátrányos helyzetben lévőket. Egy korábbi kutatásunkban már mi is foglalkoztunk a törvényi változás felsőoktatásra gyakorolt hatásával, s megállapítottuk, hogy a törvényi változás idején a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek száma és aránya drasztikusan csökkent, ezáltal ez a réteg még inkább kiszorult a felsőoktatásból (Hegedűs, 2016a).

Adatbázisok és módszerek

Elemzésünk során két adatbázist használtunk fel: a 2012. évi Országos kompetenciamérés (OKM) 10. osztályos tanulói és telephelyi adatait, valamint a 2014. évi felvételi adatbázist. A két adatbázist azért használtuk egyszerre, mivel azok a tanulók jelentkeztek 2014-ben a felsőoktatásba, akik 2012-ben 10. évfolyamosként megírták az Országos kompetenciamérést. Annak érdekében, hogy csak a kompetenciatesztet megírt tanulók eredményeit nézzük a felsőoktatási felvételi adatbázisban, kialakítottunk egy változót, amely lehetővé tette azoknak a hallgatónak a kiszűrését, akik nagy valószínűséggel 2012-ben részt vettek a mérésben. Ebbe a változóba belevontuk a tanulók életkorát (3 éves intervallumot hagytunk), hogy milyen szintre jelentkezett a felsőoktatásba, valamint Magyarországon járt-e középiskolába, illetve rendelkezik-e a középiskolájának az oktatási azonosítójával. Ennek eredményeként összesen 31317 fő került abba a mintába, akik nagy valószínűséggel 2012-ben 10. évfolyamosként megírták a kompetenciamérést.

Az OKM adatbázisban is változókat hoztunk létre. Első lépésként, hogy elemzéseket tudjuk végezni a nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű tanulók között, szükséges volt a 2013. évi XXVII. tv. 45. §, valamint a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. § alapján megalkotni a hátrányos helyzetre vonatkozó változót. Az adatbázisban szinte minden egyes hátrányos helyzetű kritériumnak volt megfelelő változó, így a törvény mentén el tudtuk különíteni a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulókat. A változó kialakításánál többlépcsős átkódolásokat alkalmaztunk. A bevont változók között említendő az apa és az anya iskolai végzettsége, foglalkoztatottsága, a gyermekvédelmi kedvezményben részesülés, az, hogy a gyerek nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban nevelkedik, illetve rendelkezik-e fürdőszobával a házuk. Az adathiányok miatt összesen 71 103 főről tudtuk megállapítani, hogy hátrányos vagy nem hátrányos kategóriába tartozik, közülük 57 709 fő tekinthető nem hátrányos helyzetű tanulónak, míg 13 394 tanuló hátrányos helyzetű. Ennek értelmében tehát a 2013-tól érvényben lévő törvénynek megfelelően el tudtuk különíteni a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulókat egymástól. A változó kialakításával adataink összevethetővé váltak a felvételi adatbázis hátrányos helyzetűivel.

Az iskolák fenntartóira vonatkozó vizsgálatokhoz is szükséges volt egy összevont változót kialakítanunk, mivel eredetileg több, mint 20 fenntartó szerepelt az adatbázisban. Ezeket összevontuk és négy kategóriát különítettünk el: az államit (önkormányzati, állami felsőoktatási intézmény által fenntartott stb.), az egyházi, az alapítványit (alapítvány, közalapítvány stb.) és egy egyéb kategóriát (részvénytársaság, egyesület stb.). Végezetül a használt változóinkat átkódoltuk, standardizáltuk annak érdekében, hogy adatainkat aggregálhassuk, s ezt követően az oktatási azonosító segítségével a felvételi adatbázishoz hozzáilleszthessük az iskolák jellemzőit és a teljesítmény-változókat tartalmazó OKM adatbázist. A felvételi adatbázis nem tette lehetővé, hogy tanulói hallgatói szinten illesszük össze a két adatbázis, így a hallgatókhoz csak a középiskolájuk átlagos eredményeit tudtuk hozzárendelni, ami gátja is a vizsgálatnak.

A kialakított adatbázisokon végeztük elemzéseinket, melyben kategóriális változók között két- és háromdimenziós kereszttábla-elemzéseket végeztünk, míg a folytonos változók esetében ANOVA segítségével átlagokat számoltunk. Mivel nem volt egyező elemszámú a két adatbázisunk, ezért bizonyos esetekben oszlopszáza-lékot használtunk, hogy a százalékos értékek mentén összevethetőek legyenek az adataink.

Eredmények

Tanulók megoszlása iskolatípusonként és iskolatípusonkénti teljesítményük

Az elemzés első részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a felsőoktatásba bejutott hallgatók és a közoktatásban tanulók esetében milyen volt a megoszlás az iskolatípusok között. A vizsgálat során a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók adatait külön elemeztük, hogy kiderítsük, milyen különbségek tapasztalhatóak a két csoport között. Hasonlóan bontásban nézzük majd át a matematika és szövegértés eredményét is.

Az 1. számú táblázatban látható, hogy a nem hátrányos helyzetű középiskolás tanulók 45,2%-a tanult gimnáziumi képzésben, míg a felsőoktatásba bejutottak között ez az arány 77,1%. A szakközépiskolából felsőoktatásba bejutottak csupán 19,3%-ot tesznek ki. A hátrányos helyzetűek esetében még nagyobb különbség tapasztalható a Felvi és az OKM adatai között, mivel a hátrányos helyzetűek csupán 21%-a vett részt gimnáziumi képzésben, míg 40,1%-uk járt szakközépiskolába és 38,9%-uk szakiskolába. Ez utóbbi csoportnak egyáltalán nem is volt lehetősége bejutni a felsőoktatásba. Érezhető, hogy a nem hátrányos és a hátrányos helyzetű tanulók jóval nagyobb arányban jelennek meg az alacsonyabb színvonalú iskolákban. A magasabb arányú szakközépiskolában tanuló hátrányos helyzetűnek köszönhetően a felsőoktatásba bekerültek aránya is magasabb (25,7%), ami 6%-kal több, mint a nem hátrányos helyzetű hallgatók esetében. Viszont, ha azt vesszük figyelembe, hogy 24%-kal több nem hátrányos helyzetű tanuló tanult gimnáziumban, mint hátrányos helyzetű, akkor ez az arány minimálisnak tekinthető. Egyértelműen látszik, hogy hátrányos helyzetű középiskolásoknak is a gimnáziumi képzés az, ami esélyt jelenthet a felsőoktatásba bejutni, nem pedig a szakközépiskolai képzés.

		Nem HH OKM	Nem HH Felvi	HH OKM	HH Felvi
Gimnázium	Elemszám	26065	22245	2807	1687
	Oszlop%	45,2%	77,1%	21,0%	73,4%
Szakközépiskola	Elemszám	23908	5561	5377	590
	Oszlop%	41,4%	19,3%	40,1%	25,7%
Szakiskola/egyéb	Elemszám	7736	1036	5210	21
	Oszlop%	13,4%	3,6%	38,9%	0,9%
Elemszám		57709	28842	13394	2298

signOKM $p < 0,001$, signFelvi $p < 0,001$

1. táblázat. Tanulók/hallgatók megoszlása iskolatípusonként (Nokm=71 003, Nfelvi=31 140)

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy iskolatípusonként milyen a tanulók OKM-en elért matematika és szövegértés eredménye (2. táblázat). Jól látható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mindkét iskolatípus esetében közel 100 ponttal teljesítenek rosszabbul, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók. Ha összevetjük azzal, hogy a felsőoktatásban milyen az iskolatípusonkénti teljesítménybeli különbség, azt tapasztaljuk, hogy a hátrányos helyzetű és tradicionális tanulók közötti különbség megfelelődik. Például a nem hátrányos helyzetű tanulók gimnáziumában a matematika teljesítmény átlagosan 1760 pont volt, a felsőoktatásba bejutottaké pedig 1774 pont, addig a hátrányos helyzetű gimnáziumban tanulóknak a teljesítménye 1661 pont volt, míg a felsőoktatásba bejutottaknak átlagosan 1721 pontra volt szüksége. Összegezve tehát elmondható, hogy míg az OKM-ben az iskolák között például matematika esetében 100 pont volt a különbség, addig a felsőoktatásba bejutottak esetében ez csupán 50 pont. Továbbá szükséges megjegyeznünk, hogy míg a nem hátrányos helyzetű ta-

nulók esetében a középiskolai és felsőoktatási teljesítménypontok között 10–15 pont a különbség, addig a hátrányos helyzetű tanulók esetében ez 60–70 pont között mozog. Tehát ebből is látszik, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak jóval nagyobb teljesítményfejlődésre van szükség a csoportátlaghoz képest, mint a nem hátrányos helyzetű tanulóknak. Az mind a Felvi, mind pedig az OKM adatbázis esetében igaz, hogy a szakközépiskolában tanulók és a felsőoktatásba felvettek iskoláinak a teljesítménye jóval alacsonyabb, mint a gimnáziumban tanulóké.

	Iskolatípus	Matematika	Szövegértés
Nem HH OKM	Gimnázium	1760,0	1733,2
	Szakközépiskola	1661,7	1605,1
Nem HH Felvi	Gimnázium	1774,2	1742,0
	Szakközépiskola	1661,7	1630,1
HH OKM	Gimnázium	1660,8	1640,6
	Szakközépiskola	1565,6	1548,5
HH Felvi	Gimnázium	1721,4	1696,1
	Szakközépiskola	1623,4	1593,8
Átlag nem HH	Nem HH OKM	1697,1	1670,8
	Nem HH Felvi	1751,7	1719,7
Átlag HH	HH OKM	1528,2	1498,9
	HH Felvi	1697,1	1670,8

$p < 0,001$

2. táblázat. Iskolai szintű tanulmányi teljesítmény iskolatípusonként (Nokm=70 572, Nfelvi=29 728)

Iskolák tanári jellemzői és tanulói összetétele

Az iskolák esetében a tanárokkal kapcsolatban azt vizsgáltuk, hogy van-e az iskolában olyan pedagógus, aki szakmai folyóiratban publikál, tankönyvírásban vesz részt, vagy szakmai bizottság tagja. Ezek fontosak, mert feltételezhető, hogy minél nagyobb arányban végzik a pedagógusok a felsorolt szakmai tevékenységeket, annál naprakészebb a szakmai ismeretük, ami pedig pozitívan befolyásolhatja a szakmai teljesítményüket, ezáltal pedig a tanulókat is. A tanulók esetében pedig központilag (Oktatási Hivatal által) kialakított indexeket vettünk alapul, melyek a családi háttérre, a tanulók motiváltságára, fegyelmezettségére és arra fókuszálnak, hogy mennyire jellemző a tanulási nehézségekkel küzdők aránya.

A 3. táblázatban látható, hogy a tanárok folyóiratba való publikálása az OKM adatai alapján az iskolák felére jellemző, és, látható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban ez az arány lényegesen kisebb. A felsőoktatásba bekerült tanulók esetében nagyobb publikációs tevékenység figyelhető meg: nem hátrányos helyzetű hallgatók esetében 12%-os az emelkedés, míg a hátrányos helyzetűek iskoláiban ez 21%. Ez arra utal, hogy azokban az iskolákban, ahol több magas szakmai színvonalú, publikáló pedagógus van, ott a tanulók – beleértve a hátrányos helyzetűeket is – jobb teljesítményre képesek, ezáltal nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatásba. A tankönyvírásban résztvevő pedagógusok aránya valamivel 50% alatt van az OKM-ben a nem hátrányos helyzetű tanulóknál, míg hátrányos helyzetűek esetében ez 36%, a felvételi adatbázishoz képest nincs különbség a nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetűek javulásában, mivel 8%-kal nagyobb ez a százalé-

kos érték a felsőoktatásban felvettek iskoláiban. A szakmai bizottsági tagság nagy arányban van jelen mindkét csoportnál, 70% körül mozog, a felsőoktatásba felvettek esetében 5-6%-kal mutatható ki nagyobb érték.

A tanulói összetétel (a magasabb érték magasabb családi háttérrel jelent) nagy különbséget mutat a két csoport között, az OKM esetében 3,5, míg a felsőoktatásba bekerültek között a csoportok közötti arány csökken 2,5 értékre. A felsőoktatásba bekerülésnél kettő egységgel emelkedik az iskolai összetétel indexe a nem hátrányos helyzetű tanulóknál, míg a hátrányos helyzetű tanulóknál közel három és féllal nőtt. Az iskola összetétele is nagymértékben meghatározza a tanulmányi teljesítményt. Azok a hátrányos helyzetűek fognak bejutni a felsőoktatásba, akik jobb társadalmi összetételű iskolába járnak. A tanulási nehézségek szintén jelentősen befolyásolják a teljesítményt. A hátrányos helyzetűek iskoláiban jóval több a nehézségekkel küzdő tanuló (alacsonyabb érték magasabb arányt jelent). Bár érdekes, hogy az OKM-ben tapasztalt különbség 0,9-ről 0,3-ra csökken. Tehát, azokból az iskolákból, ahol több a nehézségekkel küzdő tanuló, abból kisebb arányban jutnak be a tanulók a felsőoktatásba. Az OKM esetében a fegyelem index szignifikáns különbséget mutatott a két tanulói csoport között, míg a felsőoktatásba felvettek esetében ez a különbség minimálisra csökken. A motivációs index, ami az egyik kulcseleme a tanulásnak, szintén nagy különbséget mutat az OKM-ben a két tanulói csoport között (1,5). Ez a különbség a felsőoktatásba felvettek nem hátrányos és hátrányos helyzetű hallgatók iskolái között csupán 0,4. Látható, hogy a felsőoktatásban az indexek értékei kiegyenlítődnek, vagy közelítenek egymáshoz, és ez nem a nem hátrányos helyzetű hallgatók értékeinek csökkenésével valósul meg, hanem a hátrányos helyzetűek iskolai teljesítményének nagyobb mértékű emelkedésével.

	Nem HH	HH	Átlag
Felvi Szakmai folyóirat*	65%	60%	65%
OKM Szakmai folyóirat*	53%	39%	50%
Felvi Tankönyvírás*	57%	44%	56%
OKM tankönyvírás*	49%	36%	47%
Felvi Szakmai bizottság*	79%	72%	79%
OKM Szakmai bizottság*	73%	67%	72%
Felvi Tanulói összetétel*	6,47	3,91	6,27
A tanulói összetétel indexe*	4,12	0,67	3,45
Felvi nehézségek index*	1,28	1,02	1,26
OKM nehézségek indexe*	0,37	-0,67	0,17
Felvi Fegyelem index	0,97	0,87	0,96
A fegyelem indexe*	0,04	-0,85	-0,13
Felvi Motivációs index*	1,34	0,93	1,34
A motivációs indexe*	-0,42	-1,99	-0,72

P < 0,001 *-gal jelöltük a szignifikáns változókat.

3. táblázat Tanárok és tanulók jellemzői (Nokm=67 034; Nfelvi=26 278)

A szaktanárok hiánya is nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy milyen az egyes iskolák teljesítménye. Ennek érdekében megvizsgáltuk, hogy milyen eltéréseket tapasztalunk a hátrányos helyzetű és a tradicionális tanulók/hallgatók iskolái között. A 4. táblázat jól szemlélteti, hogy legnagyobb pedagógushiány az iskolákban minden esetben a természettudományos tárgyak esetében mutatkozik, de nagyobb arányú hiány látható még a matematika és informatika tanárokból, míg a legkevésbé jellemző ez a humán tárgyakat tanító pedagógusokra. Minden esetben azt tapasztalhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban azonos, vagy nagyobb arányú az egyes tárgyakat tanító pedagógusok hiánya mind az OKM és mind a Felvi esetében. Ha a Felvi és OKM adatbázis adatait vetjük össze, egyértelműen látszik, hogy azokból az iskolákból tudtak nagyobb arányban bejutni a tanulók a felsőoktatásba, ahol alacsonyabb volt a szaktanárhiány. A legnagyobb, 7%-os különbség a hátrányos helyzetűek iskoláinak informatika tanárral ellátottságában mutatkozott. Az OKM alapján 13%-os volt az informatikatanár-hiány, míg azoknak a diákoknak az iskoláiban, akik bejutottak a felsőoktatásba, csupán 6%-ra tehető ez az arány.

	Nyelv*	Matematika	Termtud.*	Inform.*	Humántud.*	Képességfejl.*	Gyógyiped.*
Nem HH OKM	7%	11%	15%	10%	4%	6%	7%
Nem HH Felvi	6%	11%	13%	7%	3%	4%	4%
HH OKM	9%	12%	17%	13%	5%	9%	9%
HH Felvi	7%	11%	17%	6%	4%	5%	8%
Átlag OKM	8%	12%	15%	11%	4%	7%	7%
Átlag Felvi	6%	11%	13%	7%	3%	4%	5%

*p < 0,001 *-gal jelöltük a szignifikáns változókat.*

4. táblázat. Pedagógushiány az egyes tantárgyi csoportokból (Nokm=69 850, Nfelvi=29 220)

A tanulók megoszlása fenntartónként és teljesítményük

A következő vizsgálati egységben a fenntartónkénti teljesítménybeli különbségekre koncentrálnak ismételtlen a Felvi és az OKM bontásában, külön vizsgáltuk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak teljesítménye közötti különbségeket. A tanulók eloszlásában azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb tanuló (78-85%) az állam által fenntartott iskolában tanul, míg kisebb részben az egyházi fenntartású középiskolában (8-17%). Az alapítványi és egyéb fenntartású középiskolák a teljes adatbázis 4-5%-át teszik ki mindössze. Nagyarányú különbség mutatkozik a nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók megoszlásában az egyes fenntartók alapján, miszerint a jobb anyagi háttérrel rendelkező nem hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban tanulnak egyházi fenntartású intézményben, mint a hátrányos helyzetű tanulók. Az egyházi fenntartású iskolák nagyobb arányban képesek a felsőoktatásba bejuttatni a tanulóikat, mivel a felvételi adatbázisban szereplő hallgatók 17,7%-a érkezett ilyen fenntartású iskolából, ami nagyarányú emelkedést mutat mind a nem hátrányos helyzetű, mind pedig a hátrányos helyzetűeknél. Ezek alapján elmondható, hogy kevesebb hátrányos helyzetű tanul egyházi fenntartású középiskolában, viszont, ha oda bejut, akkor nagyobb eséllyel folytathatja tanulmányait a felsőoktatásban, mintha más fenntartó által működtetett iskolába járt volna (5. táblázat).

		OKM nem HH	Felvi nem HH	OKM HH	Felvi HH	OKM teljes	Felvi teljes
Állami	Elemszám	47206	21281	11181	1706	58387	22987
	Oszlop%	83,0%	78,2%	85,1%	79,1%	83,4%	78,2%
Egyházi	Elemszám	6525	4806	1142	381	7667	5187
	Oszlop%	11,5%	17,7%	8,7%	17,7%	11,0%	17,7%
Alapítványi	Elemszám	2323	835	455	41	2778	876
	Oszlop%	4,1%	3,1%	3,5%	1,9%	4,0%	3,0%
Egyéb	Elemszám	812	306	368	29	1180	335
	Oszlop%	1,4%	1,1%	2,8%	1,3%	1,7%	1,1%

OKM $p < 0,001$, Felvi $p=0,017$;

5. táblázat. Tanulók/hallgatók megoszlása fenntartónként (Nokm=70 012. Nfelvi=29 385)

Az OKM adataiból látható, hogy a matematika és szövegértés eredmények is az egyházi fenntartású iskolákban jobbak, míg az állami szektor 30-40 pontos lemaradást mutat. A 6. számú táblázatban látható, hogy a felsőoktatásba viszont olyan állami szektorba tartozó iskolából jutottak be a nem hátrányos helyzetű tanulók, ahol az átlagos teljesítmény magasabb volt az egyházi iskolákból érkezettekénél. Egy helyen tapasztaltunk a két szektor között fordított irányú különbséget: azoknak a hátrányos helyzetűeknek volt jobb a szövegértés teljesítménye, akik egyházi fenntartású iskolából érkeztek. Ez az eredmény valószínűleg azzal állhat kapcsolatban, hogy a szövegértés eredményét jobban befolyásolja a tanulók társadalmi háttere. Az egyházi iskolák társadalmi összetétele magasabb, mint az állami iskolákban. Látható, hogy az alapítványi és az egyéb fenntartó által működtetett iskolákban a gyerekek lényegesen alacsonyabb teljesítményűek, mint az első két csoportba tartozó iskolák esetében, ennek következtében, ahogy az az előző táblázatból is kiderült, lényegesen kisebb arányban jutnak be a felsőoktatásba.

		Felvi matematika	OKM matematika	Felvi szövegértés	OKM szövegértés
Nem HH	Állami	1759,11	1668,62	1724,61	1637,86
	Egyházi	1739,65	1696,50	1715,05	1674,54
	Alapítványi	1676,01	1602,71	1661,24	1586,89
	Egyéb	1703,98	1610,41	1665,86	1581,07
	Összesen	1752,51	1668,31	1720,32	1639,19
HH	Állami	1699,20	1528,10	1670,73	1499,44
	Egyházi	1697,01	1558,29	1681,25	1529,31
	Alapítványi	1673,16	1475,35	1646,60	1452,27
	Egyéb	1634,01	1515,70	1572,51	1429,56
	Összesen	1697,44	1528,56	1670,81	1498,45
Összesen	Állami	1754,66	1641,81	1720,61	1611,45
	Egyházi	1736,52	1676,01	1712,56	1653,02
	Alapítványi	1675,88	1582,03	1660,56	1565,03
	Egyéb	1697,92	1580,63	1657,78	1533,60
	Összesen	1748,47	1642,17	1716,69	1612,86

$p < 0,001$

6. táblázat. Szövegértés és matematika teljesítmények (Nokm=69 478, Nfelvi=29 385)

A középiskolai felvételi elbeszélgetés és vizsga aránya fenntartónként

A tanulmány utolsó részében azt vizsgáltuk, hogy milyen felvételi eljárásbeli különbség tapasztalható az egyes fenntartók által működtetett iskolatípusok között. Két felvételi részre koncentráltunk: az egyik a felvételi elbeszélgetés, a másik pedig a központi felvételi vizsga. A 7. számú táblázatban látható, hogy a felsőoktatásba olyan iskolákból jutnak be a tanulók, amelyekben magasabb százalékban jellemző a felvételi elbeszélgetés és a felvételi vizsga, egyedül csak az alapítványi iskoláknál mutatható ki az, hogy a felsőoktatásba inkább olyan iskolákból kerülnek be a diákok, ahol kevésbé jellemző az ilyen jellegű szelekció. A gimnáziumokban nagyobb mértékben jellemző a gyerekek közötti szelekció, továbbá az is kirajzolódik, hogy a hátrányos helyzetűek olyan iskolákba kerülnek be, ahol ezek a szelekciós mechanizmusok kevésbé jellemzőek. Az egyházi fenntartású iskolákban minden esetben (az OKM és Felvi adatbázis alapján is) a legnagyobb a felvételi eljárás alapján való szűrés. A hátrányos helyzetűeknél különbségek vannak. Például a hátrányos helyzetűek állami gimnáziumaira 46%-ban jellemző a felvételi vizsga, addig a felsőoktatásba olyan iskolákból kerülnek be, ahol ez átlagosan 74%-ra jellemző. Ez a számérték a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében 73% és 88%, tehát a 15%-nyi különbség áll szemben a 28%-kal. Ezek a nagyobb különbségek más szektorban és a szakközépiskolákban is megfigyelhetők.

Fenntartó		Gimn. elbesz. OKM	Gimn. elbesz. Felvi	Gimn. felvételi OKM	Gimn. felvételi Felvi	Szki. elbesz. OKM	Szki. elbesz. Felvi	Szki. felvételi OKM	Szki. felvételi Felvi
Állami	Nem HH	42%	49%	73%	88%	28%	36%	48%	66%
	HH	26%	39%	46%	74%	22%	30%	37%	51%
Egyházi	Nem HH	82%	87%	84%	88%	67%	78%	55%	72%
	HH	75%	75%	70%	78%	60%	83%	34%	63%
Alapítványi	Nem HH	75%	73%	62%	71%	60%	57%	55%	79%
	HH	66%	49%	35%	68%	57%	36%	35%	78%
Egyéb	Nem HH	98%	99%	87%	92%	19%	0%	21%	65%
	HH	35%	64%	35%	64%	50%	0%	20%	57%
Összesen	Nem HH	49%	58%	74%	87%	32%	42%	49%	68%
	HH	33%	46%	49%	75%	26%	36%	36%	53%
	N	47%	57%	71%	86%	31%	42%	46%	66%

p < 0,001

7. táblázat. A középiskolai felvételi elbeszélgetés és vizsga aránya fenntartónként

Összefoglalás

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy információkat kapjunk arról, milyen középiskolákból tudnak bejutni a felsőoktatásba a hallgatók. Ebben a vizsgálatban különös tekintettel voltunk a hátrányos helyzetre, a fenntartókra és az iskolatípusra.

Elemzésünk alapján elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban tanulnak szakközépiskolában, mint a nem hátrányos helyzetűek. Mégis az tapasztalható, hogy a szakközépiskolából jóval kisebb arányban érik el a felsőoktatást, mint azok a hátrányos helyzetűek, akik gimnáziumban tanulnak. A számok tükrében az látszik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 21%-a tanul gimnáziumban az OKM alapján, míg a felsőoktatásba bejutott gimnazisták aránya 74%. A szövegértés és matematika teljesítmény alapján látható, hogy azok a nem hátrányos helyzetű tanulók, akik gimnáziumba járnak, közel azon a szinten teljesítenek, mint amekkora iskolai átlag jellemző a felsőoktatásba bejutott hallgatókra. A drasztikus különbség a hátrányos helyzetűek esetében mutatkozik, ahol közel 50-60 ponttal több azoknak az iskoláknak az átlagpontszáma, ahonnan a tanuló bejutott a felsőoktatásba. Ezek alapján kirajzolódni látszik egy pozitív példa, hogy ahol kevésbé jellemző a jó és gyenge képességű tanulók szétválasztása, azokból az iskolákból a hátrányos helyzetű tanulóknak is könnyebb bejutnia a felsőoktatásba. Ez a gyakorlat egyébként a sokat dicsért finn oktatási modellben is jellemző módszer. Vagyis azoknak a hátrányos helyzetű diákoknak van esélye bejutni a felsőoktatásba, akik olyan iskolát választanak, ahol jobb a tanulók összetétele, kevésbé jellemző a magatartási probléma, valamint a pedagógusok is szakmailag jobban felkészültek, például folyóiratban publikálnak, tankönyvet írnak. A többségében hátrányos helyzetű tanulókból álló iskolákra nagyobb mértékben jellemző a szaktanárihiány, ami viszont a fel-

sőoktatásba bejutottak esetében alacsonyabb, és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláihoz közeledő értéket mutat.

Az iskola fenntartója is nagy szerepet játszik a felsőoktatásba való bekerülésben. Adatainkból az látszik, hogy a hátrányos helyzetűek jóval kisebb mértékben jutnak be az egyházi fenntartású iskolákba, mint az állami, viszont aki bejut, annak nagyobb esélye van arra, hogy a felsőoktatásban folytassa tanulmányait. Ennek megfelelően nem véletlen az sem, hogy az egyházi fenntartású iskolákban jobbak a matematika és szövegértés eredményei, mint az állami szektorban. Végezetül megnéztük, hogy mi állhat az alacsonyabb hátrányos helyzetű tanulói arány mögött az egyházi iskolákban. Egyértelműen az látszik, hogy ezekben az iskolákban nagyobb arányban jelenik meg a felvételi elbeszélgetés, a felvételi során, a felvételi vizsgán is nagyobb szerepet kap, elmentésben sok állami fenntartású iskolával.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett Nemzeti Tehetség Program 2017. évi „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj” támogatásával készült (NTP-NFTÖ-17-B-0460).

Irodalom

1. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2. 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
3. Arató, F. & Varga, A. (2004). Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3, 503–508.
4. Bacskai, K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
5. Balázi, I. & Horváth, Zs. (2010). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Varga I. (Ed.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 325–632). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
6. Barta, Sz. (2009). A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, 2, 250–256.
7. Brown-Jeffy, S. (2009). School Effects: Examining the Race Gap in Mathematics Achievement. *Journal of African American Studies*, 4, 388–405.
8. Chudnovskaya, M. & Kolk, M. (2014). Educational Expansion and Intergenerational Proximity in Sweden: Developments in Geographical Distance between Young Adults and their Parents, 1980–2007. *Stockholm Research Reports in Demography*. 2014 (12). Retrieved from: http://www.su.se/polopoly_fs/1.201587.1409595215!/menu/standard/file/WP_2014_6.pdf (2018. 03. 01.)
9. Coleman, J. S. (1981). Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. *Phi Delta Kappan*, 3, 159–164.
10. Coleman, J., Campbell, E. Q. & Hobson, C. J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
11. Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Gy. Tóth I. (Ed.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136) Budapest: TÁRKI.
12. Csapó, B., Molnár, Gy. & Kinyó, L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4, 3–13.

13. Elder, T. & Jepsen, C. (2014). Are Catholic Primary Schools More Effective Than Public Primary Schools? *Journal of Urban Economics*, 1, 28–38.
14. Garami, E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményesség. *Educatio*, 3, 424–437.
15. Griffin, T. (2014). *Disadvantaged learners and VET to higher education transitions*. Adelaide: National Vocational Education and Training Research Program.
16. Haveman, R. & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments. A Review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 4, 1829–1878.
17. Hegedűs, R. (2016a). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 3, 1–14.
18. Hegedűs, R. (2016b). A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. *Educatio*, 2, 268–277.
19. Herman, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi T. & Gy. Tóth I. (Ed.), *Társadalmi Riport 2016* (pp. 311–333) Budapest: TÁRKI.
20. Heyneman, S. P. & Loxley, W. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 6, 1162–1194.
21. Hill, S. & Chalaux, T. (2011). *Improving access and quality in the Indian education system*. Paris: OECD Economics Department Working Papers No. 885. OECD Publishing.
22. Jerrim, J. & Vignoles A., Lingam R., Friend A. (2015). The socio-economic gradient in children's reading skills and the role of genetics. *British Educational Research Journal*, 41, 6–29.
23. Lkhamsuren, M., Dromina-Voloc, N. & Kimmie, R. (2009). *Financing Higher Education: A Myriad of Problems, a Myriad of Solutions*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
24. Muralidharan, K. & Sundararaman, V. (2013). *Contract teachers. Experimental evidence from India*. NBER Working Paper 19440. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
25. Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Vergleichbarkeit von Abiturleistungen Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 691–714.
26. Nonoyama-Tarumi, Y., Hughes, K. & Willms, J. D. (2015). The role of family background and school resources on elementary school students' mathematics achievement. *Prospects*, 3, 305–324.
27. Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools. A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 87–117.
28. Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 3, 534–555.
29. Sucharita, V. (2014). Negotiating between family, peers and school. Understanding the world of government school and private school students. *Compare*, 3, 379–393.
30. Taylor, J. & House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review*, 1, 46–57.
31. Varga, A. (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 3–4, 134–137.

Characterization of schools of disadvantaged young people who were enrolled to higher education

The aim of this study is to examine which secondary schools help the students more to get into the higher education system and how do disperse the disadvantaged and non-disadvantaged students between the types of different high schools. Furthermore we analysed which differences can be measured in mathematics and comprehension achievement among the two groups. In our analysis we focus on school composition and the teacher's professional features. We use two databases: the National Competence Measurement (NCM) for 10th grade pupils of 2012 and the Admission Database to Higher Education of 2014. The connection between the two databases was provided by the educational ID of the schools so we were able to find out what kind of school they arrived from to the higher education. Due to the 2013 change of the Disadvantaged Act, it was necessary to develop a variable for disadvantaged students in the OKM database, as we could look at disadvantaged people in the databases on the same basis. Subsequently, multi-dimensional cross-tables and ANOVA analyses were made by SPSS program. Our results show that, in vain, many disadvantaged students study in vocational secondary schools but only a very small proportion of them get access to higher education. Most disadvantaged students can gain access to higher education from grammar schools. In ecclesiastic schools, the disadvantaged pupil rate is much less than in the state schools but it is easier for them to get into higher education due to the better performance of these students in these schools. The background is that these schools are more likely to use the entrance examination and interviewing in their recruitment process by selecting the candidates.

Keywords: higher education, disadvantage, pupil achievement, school differences

A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai

*Kálmán Orsolya**

Az oktatók mint tanárok szakmai fejlődése és tanulása kevésbé feltárt a hazai felsőoktatási kontextusban, pedig a tanulás-tanítás minőségének javítása egyre nagyobb figyelmet kap a nemzetközi térben. Jelen kvalitatív kutatás célja, hogy az oktatók oktatói önértelmezéseit és ezek változását, az oktatói identitáskonstrukciókhoz kötődő tanulási folyamatokat azonosítsa. Tizenkét, az oktatásra nyitott oktatóval készítettünk élettörténeti és kvalitatív tematikus interjúkat. Az oktatói mintaválasztásba négy területről (pedagógusképzés, állam- és jogtudományi, gazdaságtudományi, orvostudományi) kerültek be kezdő, tapasztalt és az oktatás területén vezetői gyakorlattal rendelkező, tapasztalt oktatók. Az élettörténeti interjúk kiegészültek az időszalag és a kritikus esemény technikájával. Mindezek alapján a narratív elemzés az oktatói élettörténetekben megjelenő identitáskonstrukciókat és ezekhez kötődő jellegzetes időszakokat azonosította, majd a mintázatokban megjelenő különbségeket vizsgáltuk meg a három oktatói csoport közt és azon belül is. Az eredmények azt mutatják, hogy a három oktatói csoport önértelmezései eltérő mintázatok mutatnak: a kezdő oktatók önértelmezésében jelentős lépést jelent a hallgatóközpontú tanításra figyelő oktató, a tapasztalt oktatóknál a tudatos, pedagógiai megközelítéssel rendelkező oktató képének megjelenése, míg a vezetői gyakorlattal is rendelkező oktatók a tanulóközpontú, magukat is tanulóként értelmező oktatói önértelmezést emelték ki. Az oktatásfejlesztéshez kötődő feladatok és szerepek minden oktatói csoport számára önértelmezést alakító tényezőként jelentek meg és lényeges tanulási folyamatokat is ösztönöztek. Eredményeinkkel hozzá kívánunk járulni a tanulóközpontú pedagógia és az oktatói önértelmezések árnyalt értelmezéséhez, valamint a támogatási lehetőségek megalapozott tervezéséhez.

Kulcsszavak: oktatók, szakmai fejlődés és tanulás, narratív megközelítés

„...és akkor felmerül, hogy jó, igazából ez egy szakma is, hogy ezt lehetne esetleg tanulni is”

Bevezetés

A nemzetközi térben egyre több szó esik a felsőoktatásban a tanulás-tanítás funkcióinak felértékelődéséről, az oktatás minőségének javításáról (Hénard & Rosevare, 2012), arról, hogy a kutatás és oktatás egyensúlyát újra meg kell teremteni, hogy az oktatók szakmai fejlődésével, pedagógiai képzésével foglalkozni kell, hogy az oktatás fejlesztésének ösztönzése elengedhetetlen, hogy a tanítás nem lehet oktatók, hallgatók egyéni ügye, hanem intézményi, kormányzati támogatás szükséges hozzá (EC, 2014). Mindehhez képest keveset tudunk arról, hogy a hazai felsőoktatásban az oktatók ténylegesen hogyan gondolkodnak arról, hogy mit jelent tanárnak/oktatónak¹ lenni, hogyan tanulható és hogyan tanulják ezt a szakmai szerepet, vagy a tanítást magát, egyáltalán

* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, e-mail: kalman.orsolya@ppk.elte.hu

1. Fontos megjegyezni, hogy a magyar nyelvben az oktató két jelentéssel bír: egyrészt tág értelemben használjuk a felsőoktatásban oktatói státuszban dolgozóakra (academic), másrészt szűkebb értelemben egy speciális szerepkörre, a tanári munkához

hogyan gondolkodnak az oktatói fejlődésükről, tanulásukról. A kevés hazai kutatási eredmény (Kálmán, 2016; Kovács & Kereszty, 2016) is olyan kérdőíves vizsgálatokból származik, ami az oktatói gondolkodásmódot kevésbé komplexen tudja megragadni. A tanulmány ezeket a kérdéseket járja körül, mégpedig úgy, hogy magukat az oktatókat szólítja meg, az ő értelmezésüket kívánja feltárni. Mindez különösen lényeges, hiszen az oktatás minőségének javítása, a tanulás-tanítás valódi felértékelődése nem mehet végbe az oktatók nézőpontjának, elképzeléseinek érvényesülése nélkül. A kvalitatív kutatásban különböző szakterületekről érkezett tizenkét, az oktatást fontosnak tartó oktató szakmai élettörténetét, oktatói önértelmezését, szakmai tanulását elemeztük.

Elméleti keretek az oktatók szakmai fejlődéséhez

A szakmai fejlődés értelmezése

A szakmai fejlődés fogalma elsősorban a pedagógus professzió, professzionalizálódás és az oktatás eredményessége kapcsán jelent meg, s hozott mostanra számos kutatási eredményt (pl. Sachs, 2007; Cordingley, 2015; Rapos, 2016). A felsőoktatás nemzetközi és különösen hazai szakirodalmában viszont sokkal frissebb a problémakör, aminek megerősödése nyilván nem független azoktól a tendenciáktól, amelyek az oktatás minőségének javítását tűzik ki célul. A szakmai fejlődés problémavilágának lényeges és sajátos eleme a felsőoktatásban: hogy az oktatók hagyományosan nemcsak oktatói szerepben dolgoznak, hanem kutatói, fejlesztői, tanácsadói stb. szerepekben is; valamint hogy az oktatók szakmai fejlődésére, tanulására jóval kevésbé épültek ki átgondolt, tervezett vagy akár formális képzések (pl. nem szükséges tanári végzettség, képzés az oktatói feladatok ellátásához). A szakmai fejlődés fogalmának értelmezését tehát két szinten lehet megragadni a felsőoktatásban dolgozó oktatók esetében. Egyrészt a szakmai fejlődés kötődhet az oktatói szerephez (professional development), másrészt holisztikusan az oktatói státuszhoz kötődő fejlődéshez, amiben az oktatói, kutatói, továbbá pl. szakértői, tanácsadó szerepek tanulása is megjelenik (academic development, faculty development).² A szakmai fejlődés eredendően az egyéni oktatói fejlődésre vonatkozott, de jellemzően egyre inkább összekapcsolódik az oktatóközösségek és a szervezetek tanulásával is (Vö: Taylor & Colet, 2010). A szakmai fejlődés másik speciális sajátossága, hogy hagyományosan az egész szakmatanulási folyamat egy nem tervezett szakmai szocializációként értelmeződik, s csak az utóbbi időben jelennek meg azok a hangok, amelyek az oktatási tevékenységekre való felkészülés és folyamatos támogatás tervezett, átgondolt támogatását is meghatározónak tartják. Éppen ezért a tanulmányban a szakmai fejlődés és tanulás fogalmát³ leginkább együtt használom, ezzel érzékeltetve, hogy 1) nem csak az egyéni oktatói fejlődést tartjuk meghatározónak, 2) hogy a szakmai fejlődés és tanulás bonyolult kapcsolatát érzékeljük – nem beszélhetünk egyértelműen lineáris fejlődésről, a tudatosan tervezett fejlődés és ennek támogatása gyakran szinte teljesen hiányzik, s inkább az informális tanulás reflektálatlan formái kapcsolódnak a szakmai fejlődéshez.

kapcsolódó szerepre. A tanulmány alapvetően az oktató fogalmának szűkebb értelmére fókuszál, így ha tágabb értelemben használom, azt jelzem.

2. Leginkább az észak-amerikai gyakorlatban és kutatásban használják (Vö: Taylor & Colet, 2010).

3. A pedagóguskutatások újabb szintén a „folyamatos szakmai fejlődés és tanulás” terminológiát kezdik el használni (ld. Cordingley, 2015).

Mindezek alapján az oktatói szakmai fejlődés és tanulás értelmezésében a következő elemeket, jellemzőket tartjuk meghatározónak (pl. Day, 1999; Rapos, 2016; Taylor & Colet, 2010; Horváth, Simon & Kovács, 2016):

- a) az elköteleződések, célok folytonos reflexiója, ami kapcsolódik a szakmai identitás folytonos újra-konstruálásához;
- b) a szakmai fejlődés és tanulás folyamatossága a szakmai életút során;
- c) a szakmai aktivitás, ágencia fontossága egyéni és kollektív szinten;
- d) az intézményi kontextusba, szervezetbe ágyazottság;
- e) a szakmai fejlődés eredményessége és a tanulók/hallgatók tanulásának összekapcsolása;
- f) a szakmai fejlődés, tanulás elválaszthatatlansága a támogatási rendszerektől, formáktól.

Jelen tanulmány az oktatók szakmai fejlődésének értelmezésekor elsősorban az első két jellegzetesség feltárására fókuszál.

Oktatói identitáskonstruálás a szakmai fejlődésben

A felsőoktatásban a szakmai fejlődés kutatása leginkább a szakmai identitás alakulásához kötődik. A szakmai fejlődést általános értelemben a szakmai identitás fejlődéseként is értelmezhetjük (pl. Swennen, Jones & Volman, 2010). Ebben a megközelítésben a szakmai identitás egyfajta önértelmezés, önmegértés, mely a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos reflexiója során alakul (Kelchtermans, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Alapvetően azt mutatja meg, hogy hogyan látja magát az oktató mint oktató. A szakmai identitáskonstruálás tehát egy folyamatos, a személy és a kontextus viszonyában alakuló értelmezési és újraértelmezési folyamat, ami végigkíséri az oktatói karrier egészét. A gyakorlatok és szerepek folytonos reflexiója, a fejlődési célokkal és kihívásokkal való azonosulás, az alternatív gyakorlatok megteremtése mind alakítói a szakmai önértelmezésnek és fejlődésnek (Korhonen & Törmä, 2016 idézi Trautwein, 2018). A szakmai identitás újra-konstruálása egyaránt jelenti azt, hogy az identitás rugalmas, nyitott a változásra, s hogy egy folytonos tudatos reflektív munkára is szükség van.

Az oktatók szakmai identitásának jellemzője, hogy nemcsak időben változhat az újraértelmezések során, hanem, hogy eleve nem egy koherens identitásról, hanem számos alidentitásból álló „rendszerből” beszélhetünk. Az alidentitások kapcsolódhatnak a sokféle akadémiai szerephez (pl. oktatói, kutatói), de kötődhetnek új oktatási feladatokhoz is (pl. képzési program felelőse, oktatástechnológiai fejlesztő, az oktatókat támogató képző).

A változó felsőoktatási kontextus a szakmai identitás folytonos újragondolását, újraértelmezését követeli meg, az identitás- és alidentitáskonstrukciók változó, dinamikus, fluid jellegét erősíti fel (Akkerman & Meijer, 2011). Ugyanakkor mindezzel együtt jár egy integrációs törekvés is, amelyben az egyén személyes tudását, nézeteit, attitűdjeit, értékeit integrálni akarja egymással és a szakmai követelményekkel, amelyek érkehetnek az egyetemről, gyakorlattól, széles körben elfogadott standardokból (Vö. Beijaard et al., 2004). Különösen fontos, hogy ezek az integráló törekvések számos feszültséget is felszínre hozhatnak: belső feszültségek keletkezhetnek az oktatók számára meghatározó személyes és szakmai azonosulások összeütközéseiből, de feszültségeket indukálhatnak az új szerepek, elvárások, intézményi innovációk is. Ebben a változásokra nyitott, ugyanakkor integrációra törekvő identitáskonstruálási folyamatban felértékelődik az ágencia szerepe. Eteläpelto és munkatársai (2013) szakirodalmi elemzésükben a szakmai ágenciát úgy definiálták, hogy amikor egyes szakemberek vagy szakmai közösségek befolyásolnak, választanak, állást foglalnak oly módon, hogy az munkájukra és szak-

mai identitásukra hatással van. A szakmai ágencia tehát az adott struktúra keretei, valamint az egyéni és kollektív intenciók egymásra hatásában jön létre.

Tanulmányunk meghatározó kiindulópontja tehát az oktatói önértelmezések folyamatos újrakonstruálásának azonosítása az oktatói karrier egészében, különös figyelmet fordítva az újonnan megjelenő oktatói feladatok és az oktatói alidentitás differenciálódásának hatásaira. A tanulmányban az oktatói (tanári) identitáskonstruálást egy alidentitásként értelmezzük, aminek további, akár más szerepekhez kötődő alidentitásai is lehetnek (pl. fejlesztő). A szövegben ugyanakkor a bonyolultság elkerülése érdekében leggyakrabban az oktatói identitás kifejezést használjuk.

Kutatási eredmények az oktatói identitáskonstruálásról, szakmai fejlődésről és tanulásról

Az utóbbi időben egyre nagyobb érdeklődés övezi nemzetközi szinten az oktatók oktatói/tanári identitás alakulását, differenciált értelmezését, és a szakmai fejlődés jellegzetességeit, a támogató és hátráltató elemeket. Az ezzel kapcsolatos új eredményeket foglaljuk össze ebben a részben. 2017-ben van Lankveld és kollégái tematikus szakirodalmi szintézisükben már 59, főként kvalitatív jellegű kutatást dolgoztak fel a témában. Bár az oktatói identitásfejlődés nem problémamentes folyamat, szintézisükben találtak olyan tényezőket, amelyek elősegítik, erősítik a folyamatot, mint például a tanítás intézményi elismertsége, a kompetenciaérzet, az oktatói összetartozás érzése, az oktatói fejlődés lehetősége a karrierben, vagy a tanítás iránti elköteleződés.

A legtöbb kutatás viszont inkább azzal foglalkozik, hogy az oktatói identitáskonstruálás különböző mintáit, sajátosságait mutassa meg. E kutatási terület fő fókuszai: 1) az oktatói/ szakmai fejlődés értelmezése; 2) a kezdő oktatók identitáskonstruálása; valamint egyre erősödő kutatási téma 3) az oktatói identitáskonstruálásának az egész oktatói életútban való vizsgálata, és a speciális szerepekhez kötődő elemzése. Az alábbiakban e terület eredményeit összegezzük röviden. Az oktatók szakmai fejlődésének különböző értelmezésével Åkerlind (2003, 2011) foglalkozott fenomenográfiai vizsgálataiban, és három jellegzetes utat azonosított: 1) a tanári komfortra, 2) a tanítási gyakorlatra, valamint 3) a hallgatói tanulásra fókuszáló szakmai fejlődési irányt. A tanári komfortra fókuszáló út a legkevésbé összetett tapasztalat, melynek során a szakmai fejlődés azt jelenti, hogy az oktatók egyre magabiztosabbak, s egyre kevesebb erőbefektetéssel tudják végezni a munkájukat. Mindez sem a tanítás, sem az oktató változásának tapasztalatát nem jeleníti meg. A tanításra fókuszáló szakmai fejlődés komplexebb tapasztalata már együtt jár a tanítás változásával, a tanítás tartalmának és a tanítási stratégiák gazdagodásával. Végül a legkomplexebb, tanulásra fókuszáló szakmai fejlődés az, amikor a fejlődés célja a hallgatók tanulási tapasztalatainak javítása, átalakítva ezzel az oktatói és tanítással kapcsolatos elképzeléseket is.

A kezdő oktatók szakmai fejlődése és ennek támogatása egyre nagyobb jelentőséggel bír az intézményi gyakorlatokban. E terület kutatásai pedig szintén elmozdulnak a kezdő oktatói identitás sokféleségének feltárása felé. Remmik, Karm & Lepp (2013) narratív vizsgálatukban 41 észt kezdő oktatói identitás- és szakmai fejlődés értelmezését tárta fel. Négy fejlődési profil narratívát alakítottak ki: 1) a „jó tanár akarok lenni” narratívát, ahol az oktatók nagyobb változások nélküli, lépcsőről lépésre történő oktatói fejlődésről számoltak be 2) a „forradalmian oktatók” történetét, akik a szakterületükön megszokott tanítási hagyományokkal szállnak szembe 3) a „vajon elboldogulok az oktatói szerepben?” kétségekkel és bizonytalanságokkal terheltek narratíváját, ahol éppen a problémákkal való megküzdés, az ágencia okoz nehézséget, valamint 4) a sokféle szereppel rendelke-

ző oktatók narratíváját, akiknél akár az egyetemen kívüli gyakorlati szakemberről, akár kutatóról van szó, jellemzően kevesebb a tanítás terhe, s hagyományosabb módon tanítanak.

Az oktatói életút egészében vizsgálta az oktatói identitásfejlődés szakaszait és mozgatórugóit Trautwein (2018) nyolc oktató tanulástörténeti epizódjainak elemzése segítségével. Három fő szakaszt és a szakaszokhoz kötődő katalizáló erőket azonosított. A három fő szakasz közül az első időszak középpontjában az oktatói szerep felvállalása áll: például az oktatók még hallgatónak érzik magukat a konfliktusok, kritikák kihívást jelentenek az identitásalakulásukra, magabiztosságot kell sugallniuk, ami nagyon kimerítő számukra. A szakmai identitásalakulás legfőbb katalizátorai ekkor maguk a hallgatók, a velük való konfliktus vagy kritikus pillanatok megélése. A második időszakban, amikor már több tanítási tapasztalatot szereztek az oktatók, elérkezik a tanári szerep letisztulásának időszaka. Itt már realiztikusabb képet alakítanak ki az oktatói szerepről, képesek elválasztani a személyes és szakmai ént, s oktatóként magabiztosnak érzik magukat. Az oktatói identitásfejlődés mozgatórugója ekkor elsősorban a képzésekhez, reflexiókhoz kapcsolódik. Végül a harmadik időszakban új, tanulásközpontú tanári szerep jelenik meg, ami összekapcsolódott azzal, hogy az oktatók elkezdtek járni egy tanulásközpontú képzésre. Legmeghatározóbb változást ösztönző erő ekkor az elméleti szempontokon alapuló reflexió és visszacsatolás.

Az identitáskonstruálást sajátos szerepekhez kötődően vizsgálta Nevgi és Löfström (2015). Narratív vizsgálatukban az oktatói fejlődésről szóló narratívákat dolgoztak fel, vizsgálva egyrészt, hogy négy fő identitásértelmezést találtak: a szerint, hogy feladataik alapján magukat inkább oktatónak/kutatónak vagy inkább oktatásfejlesztőnek látták, s hogy mindeközben mennyire jellemző rájuk, hogy reflektálnak a tanításra. Fontos eredmény, hogy a magukat inkább oktatásfejlesztőnek vallók kevésbé reflektálnak saját tanításukra, helyette inkább a közösségi (kari, tanszéki) szintű szakmai fejlődésre fókuszálnak, vagy a felsőoktatás kutatására, ami- ben nem erős az önreflexió.

Az oktatói identitásfejlődés kutatása összekapcsolódik a környezet támogató és hátráltató tényezőinek elemzésével. Van Lankveldék (2017) tematikus szintézisükben azt találták, hogy az oktatói identitásfejlődésre pozitívan hatnak a hallgatók, a szakmai fejlődéshez kötődő programok; negatívan pedig a felsőoktatás tágabb kontextusa. A kutatások arról tanúskodnak, hogy a hallgatók reakciói, visszajelzései kulcsfontosságúak az oktatók pozitív identitásalakulásában. Hátráltató tényezőként elsősorban a felsőoktatás nemzetközi és nemzeti kontextusa jelent meg. A negatív hatások két irányhoz kötődtek: egyrészt a neoliberális menedzsment kultúra erősödéséhez, másrészt az oktatás és kutatás közti feszültségekhez. A szakmai identitásalakulásra és fejlődésre legmegosztóbb módon a közvetlen munkakörnyezet hatott, hol pozitívan, hol negatívan. Ha ez a környezet kollegiális és támogató volt, akkor pozitívan hatott az identitásalakulásra, ha a tanszékek versengőek, ha a szervezet hierarchikus, ha bizalomhiány uralkodik, s ha a kutatási tevékenységet előnyösebben értékelték, mint a tanítást, akkor inkább negatívan hatott.

A kutatás célja és kérdései

Nemzetközi szinten tehát újabban több kutatás is megjelent az oktatói identitás és szakmai fejlődés értelmezéseinek megragadására, differenciált értelmezésére, ugyanakkor a hazai kontextusban ez még feltáratlan terület, ami éppen egy olyan a szociálisan konstruált, társadalmilag-kulturálisan beágyazott jelenségnél, mint az identitáskonstruálás különösen lényeges adósság. A kutatások jellemzően különböző alcsoportokra figyelnek, például a kezdő vagy a pedagógiai képzéseken részt vevő oktatók körére, s ahogyan van Lankveld és kollégái (2017) is felvetették, még kevésbé feltárt, hogy a karrier különböző időszakában hogyan alakul az oktatói iden-

titáskonstruálás – ami éppen kutatásunk egyik fő kérdése. A kutatási kérdéseink ezek alapján a következőképpen alakultak:

1. Az oktatói identitásalakulásban, a szakmai fejlődés során milyen mintázatok azonosíthatók? Milyen főbb időszakok, illetve fordulópontok láthatóak a szakmai életutakban? A szakmai fejlődésben képzési területenként találhatók-e különbségek?
2. Az oktatók oktatói önértelmezéséhez, szakmai fejlődési időszakaihoz milyen tanítási elképzelések és jellegzetes tanulási módok kapcsolódnak?

A narratív kutatás módszere és mintája

Az oktatói élettörténetre épülő interjú módszere

2017 tavaszán oktatókkal élettörténeti és tematikus interjút vettem fel, de jelen tanulmány csak az oktatói élettörténetek feldolgozására fókuszál. Az élettörténeti interjú középpontjában a történetben elbeszélte élet vagy annak egy kitüntetett időszaka (Polkinghorne, 1995; Pataki, 2001; Clandinin, 2007) – például az elbeszélte oktatói élet áll. Az élettörténeti vagy egyes életszakaszokra fókuszáló interjúk segítségével feltárható az oktatói identitás és fejlődés narratív szerveződése, az identitás és fejlődés narratív koherenciára törekvő, időben értelmezett konstrukciói (Polkinghorne, 1995; László, 2005).

Az oktatói élettörténet során arra kérdeztem rá, hogy 1) hogyan kezdődött az oktatói életútjuk 2) azóta mi-
ben fejlődtek, változtak oktatóként, ennek milyen főbb mérföldköveit, valamint szakaszait észlelték 3) ezekben
a szakaszokban hogyan tudott az oktatói tevékenységük kapcsolódni más kutatási, fejlesztési tevékenységek-
hez 4) valamint az oktatói karrier formális lépcsőfokai hogyan alakították a szakmai fejlődésüket. Az interjúk
során a résztvevők maguk mesélték el szabadon az oktatói történetüket, s csak azután tértünk vissza egyes ré-
szek mélyebb értelmezésére. Az élettörténeti interjút kiegészítettem: az oktatói életről készített időszaklag ké-
szítésével, valamint egy, az oktatói identitásváltozás szempontjából kritikus eseménynek a bemutatásával,
elemzésével. Az interjúkat a kutató – aki maga is a felsőoktatási kontextusból érkezik – készítette, ami az inter-
júkészítés során a szakmai beszélgetés jelleget erősíthette fel. Az interjúkról hangfelvétel készült, melynek szö-
vegét legépeltük az elemzéshez.

Az időszaklag készítése gyakran képezi az élettörténeti interjúk vizuális kiegészítését. Főként akkor használ-
ják, ha a tágabb szociális kontextus értelmezése vagy az elbeszélte élet és az interjúalany életében kronologiku-
san történt események kapcsolata is meghatározó (Adriansen, 2012). Az időszaklag célja a kutatásban az okta-
tó életút áttekintésének segítése volt, valamint annak elősegítése, hogy az oktatók szubjektív időkezelése ösz-
szevethető legyen kronologikus történésekkel. Az oktatók az interjú azon pontján kapták meg az időszakot,
amikor vagy elakadtak a mesélésben, vagy amikor már befejezték oktatói élettörténetüket.

A kritikus esemény technikáját (Schluter, Seaton & Chaboyer, 2008) az élettörténeti interjú végén használ-
tam. Arra kértem a résztvevőket, hogy meséljenek el egy meghatározó eseményt, amikor úgy érezték, hogy ok-
tatóként jelentősen változtak. A kritikus események módszerét az oktatói gyakorlatok és „mögöttes” értelme-
zések mélyebb megértéséhez, valamint az oktatói élettörténet mérföldköveinek, fordulópontjainak konkretizá-
lásához használtam. Az időszaklag és a kritikus események elemzése is az élettörténetek elemzését egészítette
ki, értelmezte, hitelesítette – önálló elemzésükre nem került sor.

A kutatás mintája

A kutatás mintaválasztása célzott szakértői (Csíkos, 2009), olyan oktatókat és intézményeket kerestünk, akik az oktatás iránt érdeklődnek, elkötelezettek, tenni vágyóak. Az adatgyűjtés során először egy-egy oktatót találunk meg az adott területről, akitől aztán a hólabda elve alapján további, az oktatásra, tanulásra nyitott kollégákat értünk el. Az adatgyűjtés során két fő szempontra figyeltünk: egyrészt hogy különböző, jellegzetesen eltérő képzési területek oktatóit szólítsam meg, másrészt hogy minden képzési területről három jellegzetes oktatói csoportot vonjak be a mintába. A mintába a következő négy képzési terület került be: 1) a pedagógusképzés, neveléstudomány 2) gazdaságtudomány 3) orvostudomány, valamint 4) az állam- és jogtudomány területe. Minden terület az alkalmazott tudományok köréből került ki – ahol feltételeztük, hogy az oktatásban számos kihívás, változás jelent meg az elmúlt időszakban. Ezen belül viszont a puha és kemény tudományok képviselőire is figyeltünk (Vö: Becher, 1994). Minden szak- és tudományterületről három oktatót választottunk: egy kezdő oktatót, egy tapasztalt oktatót, valamint egy olyan tapasztalt oktatót, akinek jelenleg meghatározó vezető szerepe van a képzés, oktatás alakításában, fejlesztésében (pl. képzésfejlesztő, szakfelelős, tanulmányi felelős). A kezdő oktatók körébe alapvetően a 10 évnél kevesebb tapasztalattal rendelkezők kerültek, de volt, hogy az is számított, hogy egy adott kontextusban ki számított fiatalabb kollégának, akár úgyis, hogy adott esetben a nem csak oktatói státuszban tanított időszak 10 évnél is hosszabb volt. Az adott terület három oktatója mindig ugyanabból a felsőoktatási intézményből került ki, s arra is igyekeztünk figyelni, hogy ha lehet, egy intézethez, képzési területhez tartozzanak. Összesen tehát 12 oktatóval készült interjú, a háttéradatokat részletesebben lásd az 1. számú táblázatban. A minta több felsőoktatási intézményből származott, s bár nyilván az intézmények sajátos szervezeti kultúrával rendelkeznek, számos közös vonásuk is érzékelhető, amelyek közül fontos megemlíteni: mindegyik állami fenntartású, nagy hallgatói létszámmal dolgozó, kutatást is folytató felsőoktatási intézmény.

Oktató	Képzési terület	Felsőoktatási karrier kezdete ösztöndíjas doktoranduszként vagy tanársegédként (*hallgatóként is már bevonódtak az egyetemi feladatokba, pl. demonstrátorként)	Neme	Hallgatóként kezdett oktatni	Doktoranduszként kezdett oktatni	Jelenlegi beosztása
PA	Pedagógusképzés ⁴	2008 (doktoranduszként)-	Nő	-	+	Tanársegéd
GA	Gazdaságtudomány	*2008-, 2011 (doktoranduszként)-	Nő	-	+	Tanársegéd
OA	Orvostudomány	2009 (doktoranduszként)-	Nő	-	+	Tanársegéd
JA	Állam- és jogtudomány	*2002-, 2004 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Adjunktus
PB	Pedagógusképzés	1994 (tanársegédként) -	Nő	-	-	Docens
GB	Gazdaságtudomány	*2000-, 2002 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Adjunktus
OB	Orvostudomány	*2000-, 2004 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Adjunktus
JB	Állam- és jogtudomány	*1972-, 1980 (tanársegédként) -	Nő	+	-	Docens
PC	Pedagógusképzés	1996 (tanársegédként) -	Nő	-	-	Docens
GC	Gazdaságtudomány	*1989-, 1993 (tanársegéd)	Férfi	-	-	Docens
OC	Orvostudomány	*1994-, 1996 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Docens
JC	Állam- és jogtudomány	*1984-, 1986 (tudományos segédmunkatársként) -	Nő	+	-	Docens

1. táblázat. Az interjúkban részt vevő oktatók főbb háttéradatai

A narratív elemzés

Az interjúk narratív megközelítésű elemzése elősegíti azt, hogy olyan témák kerüljenek elő a szakmai identitás, fejlődés és tanulás kapcsán, amelyeket az oktatók maguk tartanak fontosnak (Patton, 2002, Remmik et al., 2013). A történet narrátorai a tapasztalatokat időbeli és térbeli struktúrába szervezik, de az időbeli szekvenciák nem feltétlenül jelentenek lineáris fejlődést. A narrátor az előnyös identitását mutatja be, ugyanakkor az időbeli szerveződés, a fordulópontok azonosítása a történetekben éppen az identitáskonstrukció jelentős változásait ragadhatja meg az alakulás folyamatában (Riessman, 2001). Ezek alapján narratív elemzésünkben elő-

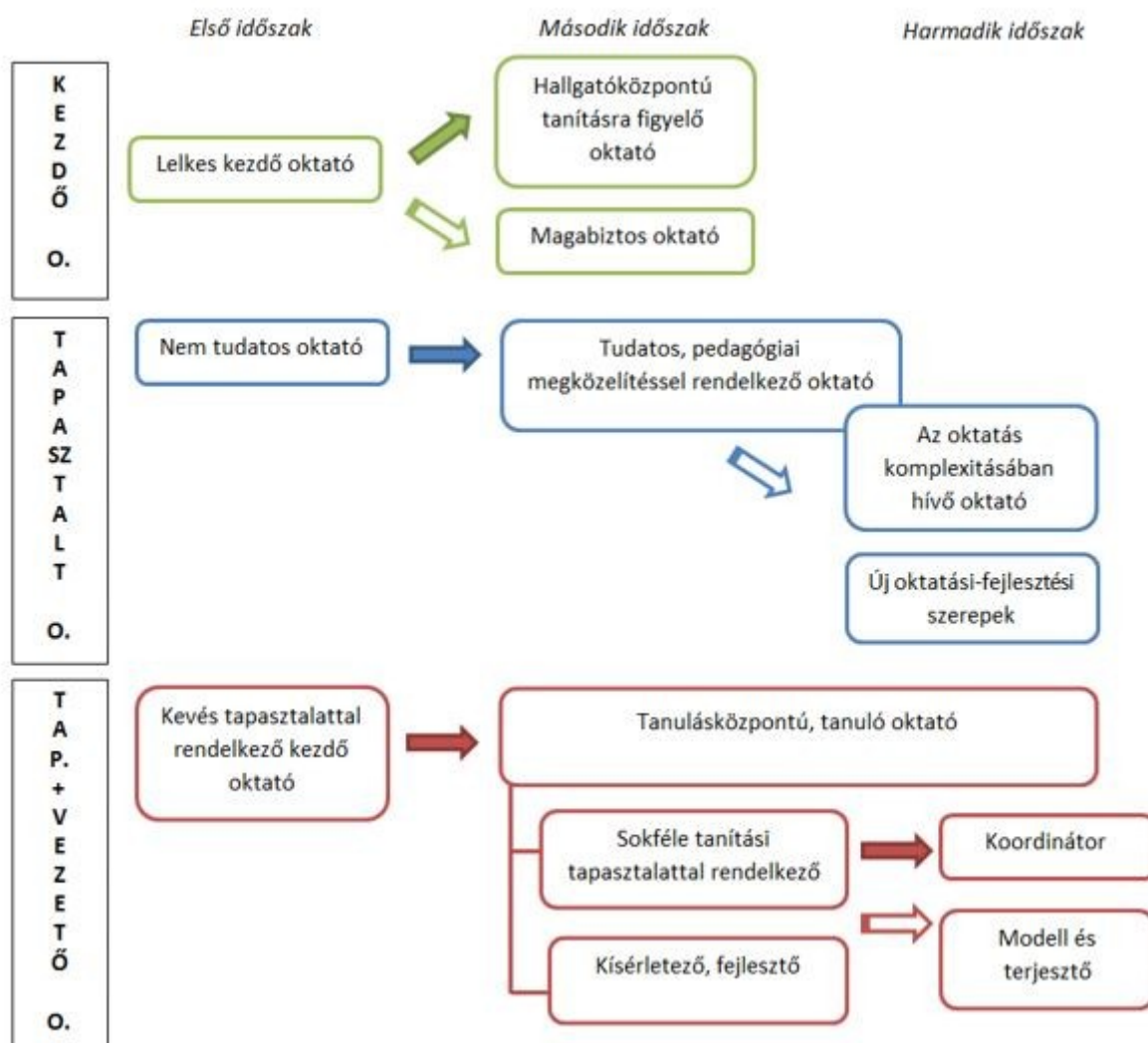
4. A mintába a pedagógusképzés területéről csak a neveléstudomány képviselői kerültek, ezzel is figyelve arra, hogy az adott képzési terület minél homogénebb csoportját tudjuk bevonni a kutatásba.

ször az interjúkban megjelenített oktatói önértelmezéshez, az identitáskonstrukció változásához kötődő fordulópontokat és az ezek közti időszakokat azonosítottuk. Majd az oktatók értelmezései által kirajzolódó oktatói identitás és fejlődés szakaszaihoz kötődően elemeztük a tanulás és ágencia sajátosságait. Végül az egyes időszakok hasonló és jellegzetesen eltérő mintázatait azonosítottuk, összevetve a kezdő, tapasztalt és tapasztalt vezetői gyakorlattal is rendelkező oktatók történeteit, valamint az egyes csoportok élettörténeteiben belüli retrospektív, adott időszakokhoz kötődő önértelmezéseket.

Eredmények

Az oktatói alidentitás: oktatói önértelmezések és változásaik

A szakmai fejlődés szakaszai erőteljesen kapcsolódnak ahhoz, hogy hogyan értelmezik magukat mint oktatókat az interjúalanyok, s ezáltal mik azok a prioritások, amelyek előtérbe kerülnek az adott időszakban. Az identitás-értelmezések változásai egy-egy fordulóponthoz kötődnek, azt lehet mondani, hogy az adott fordulópont értelmezi azt, hogy az oktató hogyan gondolkodott magáról a fordulópont előtt és után. Tehát elemzésünkben az oktatói önértelmezések változását az oktatók által azonosított fejlődési szakaszokhoz, a szakaszok közti kisebb vagy jelentősebb fordulópontok értelmezéséhez kötjük. Eredményeink bemutatásakor elsősorban az oktatói élettörténetekben megmutatkozó közös jellemzőkre fókuszálunk, s azokat a három oktatói csoport szerint mutatjuk be: kezdő, tapasztalt, valamint tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal. Az eredmények áttekinthetőségét az 1. számú ábra segíti.



1. ábra: Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának sajátosságai a különböző fejlődési szakaszokban (Az ábrán a színezett nyíl a radikális, míg az üres nyíl a kisebb léptékű változásokat, fordulópontokat jelöli)

A kezdő oktatók

A kezdő oktatók kb. 10 vagy egy esetben még annál is több éve dolgoznak a felsőoktatásban, ami annak is a jele, hogy ahhoz, hogy valaki már ne doktoranduszként oktasson, hosszabb időnek kell eltelnie. Ebben az időszakban az oktatói történetekben jellemzően három fő önértelmezés jelenik meg: 1) a lelkes kezdő 2/a) a hallgatóközpontú tanítást gyakorló oktató és 2/b) a magabiztos oktató. A két utóbbi oktatói kép összefonódva, az elbeszélte történetekben egymással nagyjából párhuzamosan, bár az egyes élettörténetekben különböző hangsúlyokkal jelent meg.

A lelkes kezdő oktató képében fontos, hogy az oktatók kiemelik, hogy szeretnek tanítani, hogy lelkesek, pozitív érzelmekkel viseltetnek a tanítás iránt: „szeretek tanítani [...] szeretem csinálni, és hogy megy is, tehát jó visszajelzéseket kaptam, tehát hogy jó vagyok benne, úgy tűnt” (JA). Továbbá reflektálnak arra, hogy fontos számukra az oktatói szerep: „szívesen kipróbálja magát az ember oktatóként” (KA). E lelkes kezdő oktatói időszakban van,

aki a tanítást inkább önmegvalósításként élte meg (JA), s van, aki inkább arra figyelt, hogy kezdetben hogyan tud megfelelni az oktatói közösség elvárásainak (OA, KA).

A jelentős fordulópontot történeteikben a hallgatókra való odafigyelés, előzetes vagy éppen elérendő tudásukra való reflexió váltja ki. „Nem sikerült úgy megragadni a hallgatók figyelmét, valami nem jött össze” (KA), „jobban reflektálok arra, hogy ők [a hallgatók] mit szeretnének, illetve, hogy ők mit gondolnak. [...] Sokkal jobban építek már rájuk. Sokkal jobban figyelek arra, hogy ők is szerepeljenek, előtérbe kerüljenek.” (JA) A hallgatóközpontú tanításra figyelő, azt gyakorló oktató képéhez erőteljesen kötődnek azok a pedagógiai gyakorlatok, amelyek a hallgatók bevonására építenek (KA), az interaktív tanulásszervezéshez (JA), az esetfeldolgozás gyakorlatához (KA), a hallgatók egymástól tanulásának lehetőségeihez (PA) vagy éppen konzultáció megszervezéséhez (OA) kötődnek, valamint a hallgatói nézőpont megjelenítésére (PA, OA) figyelnek. Jellemzően ezek a hallgatóközpontú megoldások a tanórai tanulásszervezéshez kapcsolódnak. Ugyanakkor jelzésértékű, s további vizsgálatot igényel, hogy a tanórai tanulásszervezés megújítására figyelő gyakorlat az egyes szakterületekre jellemző tanítás (Vö: Shulman 2005) következtében felerősítheti a tanórai tanulásszervezés és tervezés, vagy éppen a tanórai tanulásszervezés és értékelés/vizsga kapcsolatát. A pedagógusképzés, neveléstudomány területén tanító kezdő oktató a hallgatóközpontú tanulásszervezést összekapcsolja a tervezés komplexitásával, hosszú és rövid távú, az egész pedagógus-életpályát figyelembe vevő tervezés gyakorlatával. A jog oktatása esetében a hallgatóközpontú, interakcióra épülő tanulásszervezés a vizsgák, az értékelési alkalmak esetében is megjelenik: „ez is az interakcióról szól szerintem, hogy az interakcióból derül ki, hogy valaki mit tud, vagy mit értett meg az egészből, meg hogy hogyan gondolkodik” (JA). Hallgatóközpontú oktatóként általában a sikerélményeiket emelik ki: „amikor először sikerült egy ilyen, az úgy föltöltött engem, és akkor úgy mentem be óráról órára, hogy fúúú, igen, ez most akkor jó lesz, és akkor tényleg azt éreztem a hallgatókon is, hogy igen, ez tetszik nekik” (KA). Fontos, hogy a hallgatóktól pozitív visszajelzéseket kapnak a megváltoztatott tanításukra (KA, OA, PA). Ugyanakkor e hallgatóközpontú gyakorlatok kapcsán a sikeresség hullámzó jellege is megfogalmazódik (PA, KA), az oktatók többé és kevésbé sikeres oktatási időszakokat is érzékelnek.

Az oktatói élettörténetekben a másik, az előbbivel többnyire párhuzamos, de legalábbis az élettörténetek alapján időben nem jól elkülöníthető változás, amikor a lelkes kezdő oktatóból magabiztos oktató válik. Ebben az oktatói identitásfejlődési folyamatban nem lehetett éles fordulópontokat azonosítani, inkább a fejlődés fokozatossága jelent meg, pl. „a kezdő oktatói sajátosságok levetkőzése [...] ez egy beleszokás” (PA). Ennek a magabiztos oktatói szerepnek az elérése az élettörténetekben a következőkben öltött testet: „most már fel tudom azt mérni, hogy mire mennyit kell készülnöm, hogy mivel mennyi dolgom van egy óra után” (PA), „sokkal magabiztosabban adok elő. Most már nyilván látom, hogy mik a kritikus problémák a hallgatóknál, és akkor inkább arra koncentrálok” (OA), „a hallgatók kihasználják, vagy nem úgy élnek ezekkel a lehetőségekkel, meg a fejedre nőnek, akkor rájössz, hogy lehet, a határokat jobban tartani kéne” (KA).

A tapasztalt oktatók

A tapasztalt oktatók önértelmezése kapcsán három fő időszakot lehetett azonosítani. Élettörténetük első oktatói időszakában magukat nem tudatos kezdő oktatónak írták le. Ezt váltja fel a második időszakban a tudatos, markáns oktatási elképzeléssel rendelkező oktató képe. Végül oktatói élettörténetük következő – de sokszor az előzővel részben átfedésben lévő – időszakában megerősödik a tanításról való komplex és rendszerszerű gondolkodás, s ezáltal az oktatói önértelmezésük is egy, az oktatás komplexitására építő oktatói képhez kötődik.

Oktatói élettörténetük első időszakában a nem tudatos oktató képe gyakorlatilag hiányállapotként jelenik meg: összehasonlítva a következő időszak oktatói önértelmezésével az látszik, hogy visszatekintve akkor még mennyire nem gondolkodtak tudatosan és mélyen a tanításról. *„Hogy őszinte legyek, nem is gondolkodtam soha azon, hogy az egyetemi oktató honnan tudja azt, amit oktat. [...] /nevetés/ egyáltalán nem volt tudatos ez. [...] most már bevallhatom, hogy teljesen naivan gondoltam, ami érdekes lehet, azokat tanítottam”* (PB), *„az oktatásnak valamiféle érési folyamata az biztos, hogy zajlott, szóval nem volt meg a nagyon tudatos pedagógiai háttér vagy pedagógiai gondolkodás”* (KB). Az oktatói visszatekintésekben erről az időszakról inkább röviden beszélnek az oktatók, és bár van, akinél előkerül a lelkes kezdő oktató képe, aki igazán szeret tanítani, a hangsúly mégsem ezen van.

A tudatos, markáns oktatási elképzeléssel rendelkező oktató képe már sokkal erőteljesebben, kifejtettebben jelenik meg az élettörténetekben. Az oktatók egyrészt magát a tudatosság fontosságát emelik ki, másrészt azt a tudatosan kialakított, vállalt oktatással kapcsolatos elképzelést, amit megformáltak már erre az időszakra. Már nem csak lelkesedésből, hanem tudatosan, a tudományos alapok megismerésével is foglalkoznak az oktatással (OB). Egy lassabb tanulási, tudatosítási folyamat során oktatói önértelmezésükben meghatározóvá válnak bizonyos oktatási megközelítések: a tevékenységközpontú megközelítés; a gyakorlati, alkalmazásorientált megközelítés; flexibilis, személyre szabott pedagógia, fejlesztő értékelés. E megközelítések van, hogy egy jól körülhatárolható, expliciten említett elméleti koncepcióhoz kötődnek: *„magamról mindmáig úgy gondolkodom, hogy tevékenységekben, tevékenységközpontúan gondolkodom az oktatásról. [...] tevékenység még olyan értelemben is, hogy az élményt is belevéve”* (PB), de az is lehetséges, hogy kevésbé expliciten, ugyanakkor részletesen indokolva jelennek meg, olyan pedagógiai hitvallásként, ami a saját tanításértelmezés lényegét próbálja megragadni: *„Jelentős tudatosodás vagy fordulat, ha lehet így fogalmazni. Aminek egyszerűen az a lényege, hogy arról a pontról, és ezt elkezdtem tudatosítani, [...] hogy mi az, amit a hallgatónak tudnia kell, meg mi az, amit a hallgató nem tud, elindultam abba az irányba, hogy azt nézzem, hogy mi az, amit a hallgató csinál, mi az, ami abban értékes”* (KB). Ebben az oktatóképben tehát fontossá válik az, hogy a tanítási tevékenység mögött koncepció, elméleti alapok, átgondolt elképzelésrendszer áll. Ebben az esetben nem a hallgatóközpontú tanítási módszerek, tevékenységek azok, amik meghatározóak az önértelmezés alakításában – mint ahogyan a kezdő oktatók történeteiben láttuk –, hanem az az elképzelésrendszer, tanítási megközelítés, pedagógiai gondolkodásmód, ami a gyakorlat mögött meghúzódik.

Amíg a nem tudatos és a tudatos oktatókép közt markáns változást érzékelnek az oktatók; addig a tudatos, meghatározó pedagógiai elképzeléssel rendelkező oktató képe, valamint az oktatás komplexitásában hívó oktató értelmzése egymásba is fonódik; az utóbbi ugyan általában később jelenik meg az élettörténetben, de csak bővíti, nem pedig radikálisan átrendezi a korábbi oktatói önértelmezést. Az oktatás komplexitásában hívó oktató fő jellemzője, hogy kilép abból a keretből, hogy a tanítást, az oktatói munkát egyéni szinten értelmezze. Elmozdul egyfelől az egyes tanórákra, kurzusokra fókuszálás helyett a komplex képzési programok tapasztalataig; másfelől az egyéni oktatói munka felől a kollektív oktatói lét felé. A képzési program szintjének megtapasztalásáról, a hallgatók komplex tanulási tapasztalatának fontosságáról, az oktatók munkájának közös hatásairól és a közös hatás felismerésének szükségességéről tanúskodnak az alábbi idézetek: *„Jobban érzékelem azt a komplexitást, azt a komplex rendszert, aminek csak egy nagyon picike része az, amit én csinálok, [...] jobban érzem azt az erőteret, amiben ez végbe megy”* (PB). *„Jelentős hangsúlyeltolódások lehetnek akár ugyanabban évben két előadás közt [...] Szóval nincsen ilyen szempontból, egy átfogó koncepcionális íve a dolgoknak. Igény már van rá, [...] hogy legyen valami, hogy akkor már hangolják mégiscsak jobban össze a tárgyakat”* (OB). *„A folyamatos építkezés eredmé-*

nyeképpen mostanra szerintem egy rendkívül jó képességű, és nagyon összetartó tanszék jött létre”, ahol közösen gondolkodnak a tematikák, képzési anyagok újrászervezésén (JB).

Új oktatási, fejlesztési szerepek is kapcsolódnak ehhez az időszakhoz, amelyek lényeges szerepet játszanak az oktatói identitás értelmezésében, s jellemzően hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatási, oktatói tevékenységek ne csak az egyes tanórákhoz, kurzusokhoz kötődjenek, hanem tükrözzék az oktatói munka komplexitását is. Megjelenik a programfejlesztői (PB, JB), az intézményfejlesztői szerep (KB), az oktatás tudományos megközelítésének terjesztőjének szerepe (OB). A felsőoktatási intézményen belül ezek elismertsége nem minden esetben formalizált, jellemző a félig formalizált vagy éppen formalizálódó szerep is. Például intézményfejlesztőként *„időnként kitalálok valamit, azt csinálom aztán pár évig, ha van kedvem, meg ha van rá igény, aztán ha meg nincs, akkor ezek elhalnak”* (KB).

Tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal

Ez az oktatói csoport is több jelentős változást észlelt az oktatói önértelmezésében, oktatói élettörténetében: a kevés tapasztalattal rendelkező kezdő oktatói időszak után változást jelent a tanulásközpontú szemlélet megerősödése, és ezzel együtt a tanuló oktató képe. Ezen belül és a további oktatói élettörténetben viszont már eltérő utak, oktatói önértelmezések jelennek meg.

Kezdő oktatói identitásuk legfőbb jellemzőjének a kevés tapasztalatot és ezzel kapcsolatos bizonytalanságot látják. Ahogyan a kezdő oktatói csoportnál, itt is megjelenik a lelkesedés, a tanítani vágyás, de az is, hogy „nem kezeltek oktatóként” a hallgatók. Mindezzel pedig együtt jár, hogy visszatekintve félelmeket, kudarcokat és sikereket egyaránt kötnek ehhez az időszakhoz.

A tanulásközpontú szemlélettel rendelkező, tanuló oktató képe egy olyan új időszakot jelöl, ahol egyfelől a hallgatói tanúlással kapcsolatos szemléletmódjuk átalakul, másfelől hangsúlyossá válik, hogy ők maguk is tanulják, hogyan lehet a hallgatók tanulását támogatni. Ebben a tanulásszemléletben erős, hogy a tanulás lassú folyamat, hogy az előzetes tudásra építeni kell, hogy világosan kell látni a tanulás lépéseit, a képzési cél szempontjából meghatározó elemeit, a hallgatók tanulás szempontjából fontos jellemzőit – s végső soron erre kell építeni a tanítást. Ahogyan az oktatók fogalmazzák meg: *„Sokkal nyitottabbá váltam, azt gondolom, arra, hogy másoknak is van tanulási útja, és hogy onnan kell indulni, ahol ő tart”* (PC). *„Ott kialakultak nálam a súlypontok, hogy mi az, ami nekem ahhoz kell, hogy később tudjak rá építeni. [...] addig mindent le akartam nyomni a hallgatónak a torkán. És állatira meg is voltam sértve, hogy nem akarta lenyelni ezeket, tehát úgy éreztem, hogy ő nem tesz bele eleget”* (JC). *„Fokozatosan vettem észre azt a nyilvánvaló dolgot, hogy nagyon más az a pedagógia, amit akár a korosztály, akár [a hallgatói] élettapasztalatok, munkahelyi tapasztalatok”* miatt használni lehet (KC). *„Szóval azt is tanulni kell, hogy mi várható el egy hallgatótól [...] a cél az, hogy a hallgató az összefüggéseket nagyjából megértse, és akkor bizonyos részletek fölött el lehet siklani a vizsgáztatónak is, meg a hallgatónak is. És ezt tanulni kell, tehát mondhatnám azt, hogy kevésbé lesz szigorú az ember [...] de valójában, azt hiszem, a szemlélet változik meg”* (OC). E tanulásközpontú szemlélethez erősen kapcsolódik az, ahogyan az oktatói önértelmezésben magának a rendszeres, folyamatos szakmai tanulásnak is meghatározó szerepe lesz: *„rengeteg olyan helyzetbe kerültünk, egyre mélyebbekbe, amiben az oktatói oldalt nagyon kellett erősítenünk, mert hogy én magam is úgy ítéltam meg a helyzetet, hogy nem megy zsergéből”* (PC). A tanuló oktató képénél különösen meghatározó, hogy kifejezetten nemcsak a kezdeti időszakra vonatkozik, hanem többségében az egész élettörténeten végigvonul a tanulásra való nyitottság.

A tanulásközpontú szemléletű, tanuló oktató képéhez két lényeges, az egyes élettörténetekben eltérő hangsúllyal megjelenő önértelmezés kapcsolódik: a *sokféle tanítási tapasztalattal rendelkező oktató*, valamint a

kísérletező, fejlesztő oktató. A sokféle tanítási tapasztalat meghatározó az oktatói önértelmezésekben: különböző korosztályok vagy dolgozó felnőttek tanítása, a sokféle kurzustípusban, sokféle képzésben, vagy akár több felsőoktatási intézményben való tanítás. E sokféle tanítási tapasztalatot jelentősnek tartják a tanuló oktató ön-értelmezésükben. A kísérletező, fejlesztő oktató képében szintén összefonódik a tanulásközpontú szemlélet és a tanuló oktató képe, de itt már nem csak a változó helyzetekre, kihívásokra reagálnak az oktatók, hanem maguk is aktívan keresik az új tanulásközpontú megoldásokat. A pedagógiai kísérletezés és fejlesztés is kapcsolódik a kollegiális együttműködéshez, a közös munkához.

Ez az oktatói csoport az egyes oktatói időszakok közt nem lát igazán radikális változásokat, inkább mind-egyiket egy következő lépcsőfoknak tartja. Ez alól kivételt jelent a leggyakrabban formálisan is elismert szerep-
pé váló szak-, illetve tanulmányi felelősség. Itt többen különösen nagy váltást érzékelnek, s megfogalmazzák azt, hogy ez az új szerepkör a tanulásközpontú oktatói identitásukat is gyengíti. *„olyan feladatok tömegét kapom, ami nem feltétlenül engedí az a fajta elmélyülést, ami az ilyen oktatási tevékenységhez szükséges”* (PC).

Bár mindenki rendelkezik valamilyen, az oktatáshoz kötődő vezetői szereppel – szakfelelős, tanszékvezető adott képzési terület gondozásával, tanulmányi felelős –, alapvetően két markáns szakmai fejlődési út látható. Az egyikben e szerepek kapcsán is az *oktatói modell és ehhez kötődő, másokat támogató szerep* erősödik fel, a másik irányban pedig inkább a *koordinátor, oktatásszervezői szerep*. Mindkét iránynál (három oktatónál) különösen erős a mások tanulását támogató funkció, lehet az egyéni segítségnyújtás, a tanulásközpontú oktatással kapcsolatos tudás tervezett, szervezett megosztása, de egyáltalán a horizontális, kollégák közti tanulás elősegítése, szakmai műhelyek erősítése is. Ilyen értelemben pedig kifejezetten az újítások kezdeményezőivé és terjesztőivé válnak: *„innovatív és kockázatvállaló újításoknak [pl. teamekben tartott szakszeminárium] a kezdeményezője és együttműködéseknek a szervezője [lettem]”* (KC).

Jellemzően azok válnak modellekké, támogatókká, akik korábban már kísérletező, fejlesztő oktatókként is működtek. *„Mi valami olyasmit tudunk az egyetemi oktatásról, amit tán más nem tudott azokon a területeken”* (PC), *„egyenként mentem minden kollégához, és tanítottam meg őket az ETR-re, meg a Moodle-re”* (JC). Ezek az oktatók erősek a kollégák személyes támogatásában. A koordinátor, oktatásszervező szerep önértelmezésekor pedig kiemelendő e szerep tágassága, gyakorlatilag: *„a legrutinszerűbb munkáktól, a leginkább kezdeményező újító stratégiáig mindent”* (KC) ők végeznek. És éppen e szerephez kötődő sokféle tevékenység az, ami elveszi a saját oktatói, sőt, oktatói fejlődéstől az időt. Ráadásul e szerepértelmezésben nemcsak a feladatok sokfélesége jelent nehézséget, hanem e szerepkör mások számára szinte láthatatlan volta.

A szakmai fejlődés és tanulás sajátosságai az oktatók élettörténeteiben, oktatói fejlődésük egyes szakaszaiban

Az élettörténetekben megjelenő egyes fejlődési szakaszokhoz, a hozzájuk kapcsolódó oktatói identitásképek alakulásához jellegzetes tanulási módok, utak, támogatási formák kapcsolódhatnak. Továbbá a szakmai fejlődési időszakokhoz kötődően lényegi kérdéssé válik az egyéni és kollektív oktatói ágencia sajátos megjelenése is. Az alábbiakban tehát az egyes oktatói fejlődési szakaszokhoz kötődően a tanulás jellegzetes módjait és az oktatók tanulásának támogatási formáit, meghatározó szereplőit azonosítom, valamint az oktatói ágencia megélésének lehetőségeit. A könnyebb áttekinthetőség érdekében a fő eredményeket a 2. számú táblázat rögzíti.

	1. Időszak	2. Időszak	3. Időszak
Kezdő oktatók	(a) Formális támogató rendszer, ami a fokozatos bevonódásra épít (b) Nagy hatású mesterek és közösség	(a) Saját tapasztalat és a hallgatók munkájának, visszajelzéseinek elemzése (b) Új fejlesztési-oktatási feladatok és kísérletezés	
Tapasztalt oktatók	(a) Mozaikos tanulási tapasztalat: oktatói minták utánzása, próba-szerencse, kollégákkal beszélgetés, az oktatói bevonódás formalizált támogatása, magas elvárások	(a) Átgondolt kísérletezés, fejlesztés egyéni szinten (b) A saját egyetemen kívüli tapasztalatok gyűjtése, együttműködések	(a) Közös fejlesztésekből, együttműködésből való tanulás – magas ágenciával, felelősséggel
Tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal	(a) Saját tapasztalati tanulás	(a) Tapasztalati tanulás (b) Kísérletezés, fejlesztés (c) Kölcsönös tanulás, együttműködések, szakmai közösségek/műhelyek	(a) Mások tanulásának támogatása (b) Átmeneti időszak a vezetői szerep kapcsán: átadás-átvétel

2. táblázat. Az oktatói identitás és szakmai fejlődés egyes időszakaihoz kötődő jellemző tanulási módok

Kezdő oktatók

Az élettörténetek alapján az oktatók szakmai tanulása, a fejlődés támogatása a kezdő oktatók esetében a doktoranduszi időszakhoz kötődik, bár van egy olyan kezdő oktató is, akinek az oktatóvá válása már hallgatóként megkezdődik, mivel már az egyetemi felvételi előkészítőn is tanított (JA). *A lelkes kezdő oktatói időszak tanulására, a szakmai fejlődés támogatására* jellemző – leszámítva a pedagógusképzési területet –, hogy az adott szakterületen hagyományos formákra épülő, többé-kevésbé formalizált, oktatói szocializációt szolgáló rendszerek, forgatókönyvek alakultak ki. Ezek a támogatási formák arra szerveződnek, hogy az adott szakterület oktatásába fokozatosan vezessék be a kezdő oktatókat: a könnyebb, periférikus, kevésbé meghatározó oktatási tevékenységektől az egyre fontosabb, komplexebb tevékenységekig (Vö: legitim periférikus részvétel, Wenger 1998). Ebben a támogatórendszerben a kezdeti lépcsőfokot mások óráinak hospitálása (JA, KA, PA), kisebb segédoktatói feladatok ellátása (pl. vizsgák javítása, felügyelete /JA/), kidolgozott tananyagok, segédanyagok megosztása a kezdő oktatóval (KA), valamint egy tapasztalt oktató mellett való oktatói tevékenység (OA) megkezdése jelenti. A következő lépcsőfok minden oktató esetében az egyedül történő, önálló tanítás. Kezdetben jellemző, hogy szemináriumi vagy gyakorlati órák tartásába vonják be az oktatókat, van, hogy inkább választható, s inkább alapszakos tantárgy oktatásába (KA). A következő általános lépcsőfok, hogy a kezdő tanárok kurzusainak mennyisége nő, s hogy az adott szakterületen egyre meghatározóbb, nehezebbnek tartott kurzustípusokat is tarthatnak: az orvosi területen például konzultációt, majd idegen nyelvű kurzust, a közgazdaságtudományi területen előadást.

A tervezett, szervezett fokozatos oktatói bevonódásra épülő támogatási rendszerek jellemzően a kezdő oktatók egyirányú támogatására épülnek, s ezáltal kevés teret hagynak a kezdő oktatók kezdeményezésére, ágens viselkedésére. Az oktatók szakmai tanulásának kölcsönössége ritkán jelenik meg, viszont ha igen, akkor kifejezetten pozitívan. Találunk példát a fiatal lelkes kezdők egymástól tanulására (KA), de a tapasztalt oktató-

val közös tanulásra is: „együtt csináltunk végig egy kurzust úgy, hogy ő is jött hozzám órát nézni, én meg ugye jártam egyébként is hozzá sokat, és végignéztük az óravázlataimat is, és utána ezt át is beszéltek, tehát az elején ez nagyon sokat segített” (PA).

Ebben a lelkes kezdő oktatói időszakban a szakmai tanulás szempontjából jelentős azoknak a mestereknek a hatása (KA, PA, JA), akik már az egyetemi pálya választására is nagy hatással voltak. Valamint előkerül a szakmai közösség támogató szerepe is, bár ez sose csak az oktatói szerephez kapcsolódik (JA, KA): „ez a közeg tett meg, a munka, meg az a mentalitás, ahogy itt dolgozni lehetett, és a csapat, meg magának az intézetnek a szellemisége – ez tartott végül is itt” (KA).

A hallgatóközpontú tanításra fókuszáló időszakban már jellemzően eltűnnek ezek a formális támogató rendszerek, forgatókönyvek. Alapvetően két dominánsnak mondható tanulási mód erősödik fel, jelenik meg: (1) az egyik a saját tanítási tapasztalat elemzése, reflexiója összekapcsolódva a hallgatók tanulásának és a tőlük származó visszajelzések mélyebb elemzésével; (2) a másik az új választható oktatási, fejlesztési feladatok, valamint az ehhez kötődő kísérletezés. Ezek a tanulási utak már sokkal nagyobb lehetőséget nyújtanak az oktatói ágencia megjelenésére. A saját szakmai tanulás, fejlődés alakítására egyértelműen nagyobb hatással vannak maguk a kezdő oktatók, ugyanakkor ezzel együtt jár a korábbi szervezett támogatás szinte teljes eltűnése.

A hallgatóközpontú tanítási gyakorlat kialakítása során alapvetően építenek a saját tanításuk elemzésére, a hallgatóik aktivitásának, elégedettségének, visszajelzéseinek elemzésére. „Tehát amit addig is tudtam, hogy a hitteket, a nézeteket nem lehet [a tanításból] kizárni, azt ott nagyon erősen megtapasztaltam, és ott átfordult az a fejemben, hogy igazából az én hatásomnak minek kéne lennie.” (PA). „megéri, mert látom a[z extra konzultáció] hatását, hogy a gyakorlaton, meg a konzultáción is sokkal aktívabbak, meg segít nekik a vizsgán, úgyhogy egyelőre még próbálok rá időt szakítani” (OA). Jellemző, hogy az új gyakorlatokkal bátrabban kísérleteznek új tantervi vagy plusz kurzusok esetében (JA, OA), új oktatási-fejlesztési feladatok esetében, pl. hallgatói mentorprogram kialakításakor (JA), tananyagfejlesztés kapcsán (KA). Ezeknél az új oktatási, fejlesztési feladatoknál viszont egyáltalán nem jelenik meg az a fokozatos bevonódás, támogatás, mint a lelkes kezdő időszak oktatóvá válásában.

A tapasztalt oktatók

Ahogy a tapasztalt oktatók utólag úgy értelmezték, hogy kezdőként leginkább a nem tudatosan átgondolt oktatás jellemezte őket, úgy a tanulásuknál is gyakran megjelenik a tanulás esetlegessége, nem tervezett, átgondolatlan volta: „az oktatásnak valamiféle érési folyamata az biztos, hogy zajlott, csak ez nem egy nagyon tudatosan irányított, megélt történet volt” (KB). „Eligazítás nem volt, hogy hogy is kéne, mit is kéne [...] amit az ember elles, vagy amit az egyetemen másutt tanul [...] aztán vagy működik, vagy nem” (OB). Jellemző a saját tapasztalatok gyűjtése, a próba-szerencse tanulás, a kollégákkal való beszélgetés, óravázlat készítés, majd kipróbálás, a kezdő oktató felé közvetített magas elvárások észlelése, más oktatókkal való együttműködés, az oktatói minták követése: „jó pár dolog, amit tanítok, azt nyilván diákként is megéltam, tehát hogy nekem tanították” (KB), vagy akár pedagógiai képzésen való részvétel is. Ugyanúgy megjelenik a négy szakterület közül háromnál a kezdő oktatókat támogató formalizált struktúra, fokozatos bevonódás is: a tapasztalt oktatók értelmezéseikben mégis e tanulási formák mozaikosságát, nem tudatosan szervezett voltát emelik ki.

A tudatos oktatóvá váláshoz kötődően a tanulási folyamatban erős: a) az átgondolt, célorientált vagy problémamegoldó kísérletezés elsősorban egyéni szinten; valamint b) a külföldi példák, együttműködések, konferenciákból vagy az egyetemen kívüli szakmai gyakorlatból történő tanulás. Bár a kezdő oktatók is szívesen kísérleteztek a hallgatóközpontú tanítás kapcsán, a tapasztalt oktatók esetében nagy szerepe van a tu-

datosságnak, annak, hogy a kísérletezés határozott pedagógiai célok, koncepció mentén formálódik: „az, hogy én hogyan értékelem a hallgatókat, meg mit csinálok, abban azért az elmúlt időszakban voltak kísérletezések, meg voltak mindenféle változtatások, amik mögött valahol ez a filozófia [fejlesztő értékelés]” (KB). Vagy éppen problémák felismeréséből táplálkozik a pedagógiai megoldásokat kereső kísérletezés: „ez a felület, hogy meg lehet találni az oktatót akármikor, aztán majd válaszol, ez egy kicsit nehézkes talán. [...] mindenesetre végső soron ezek a változások vezettek oda, hogy elkezdtem kipróbálni ilyen-olyan megoldásokat: kis online tesztet, ami egyből kirajzolja, ki mit válaszolt névtelenül, [...] feedbacket érdemes adni. Tehát azt mondanám, hogy talán professzionálisabban állok hozzá a dolgokhoz” (OB).

A saját intézményen túli tanulási tapasztalatok, vagy a fejlesztésekben, gyakorlatokban való részvétel kifejezetten erősen és közvetlenül hat az oktatók pedagógiai megközelítésére, az oktatói önértelmezésben lényegessé váló tudatosságra, szemléletmódra: „alapvetően megváltoztatta azt, ahogyan a felsőoktatásról gondolkodom. Tehát olyan szintű tudatosságot láttam ott [a fejlesztésben együttműködő külföldi partnernél]. Hogy mondjak egy példát, ami szerintem nekem a legerősebb olyan példa volt, ami befolyásolta a gondolkodásomat ebben, ahogy átépítették az épületet [...] a közösségi épületfejlesztés” (PB). Az egyetemen kívüli szakmai munka meghatározó tanulási tapasztalatát mutatja a következő idézet: „azt a szakmát, amit aztán elméleti szintre emelve lehet tanítani, azt én ott [az adott szakmában] tanultam meg [...] én azért dolgozom ott, hogy jobban tudjak tanítani” (JB). A jellegzetesen saját intézménybe zárt tanulási tapasztalatok mellett kulcstényezővé válik az intézményen túli oktatási, fejlesztési, gyakorlati részvétel és az ezáltal történő tanulás. „A steril egyetemélet”-ből (JB) való kilépés meghatározóvá válik a tudatos és markáns oktatói elképzelésekre épülő oktatói identitás alakulásában.

Az oktatás komplexitásában hívő oktató képe általában akkor jelenik meg, ha már az oktatói feladatok kelően differenciáltak, nemcsak tantermi környezetbe kötődnek; továbbá számos, a kurzusok tartásán túli feladat és szerep is megjelenik. Emiatt a tanulási tapasztalatok az új feladatokhoz, fejlesztésekhez kötődnek, s erős bennük az oktatói ágencia, ebben az időszakban az oktatók már inkább kezdeményezőnek, az oktatótársak támogatóinak látják magukat. Jellemzően az általuk kezdeményezett vagy rájuk rótt munkában is előtérbe állítják a kollektív oktatásfejlesztést, az együttműködést a kollégákkal. „Állandóan tematikákban kellett gondolkodni. Tehát abban, hogy akkor most mit is tanítsunk, és hogyan csináljuk. [...] és ezek mindig komoly változtatást jelentettek. [...] nagyon intenzív és tudatos fejlesztés volt, hogy egyre több esetjogot tanítunk” (JB). A tanulás erős mozgatórugója a felelősség megtapasztalása is: „ezek a kvázi vezetői feladatok nagyon sok tapasztalati lehetőséget adtak az életemben. [...] Komolyabban vettem, mert úgy éreztem, hogy más emberek ottani tevékenységéért is én vagyok a felelős, s akkor jobban kell azt értenem, hogy mi történik” (PB).

Tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal

A kezdő oktatói időszak tanulását leginkább a saját tapasztalatokból való tanulás jellemzi, ami így sikerekhez és kudarcokhoz egyaránt vezetett. *„Az oktatásban az első nyolc évét, azt kidobhatja [az oktató], de nem jön el a második 8 év az első 8 év nélkül. [...] Tehát én az összes létező hibát elkövettem az első nyolc évben, amit el lehet követni”* (JC). Bár beszámolnak a hagyományos, fokozatos oktatói bevonódás támogatásáról, a támogató szakmai közösségről, meghatározó a magukra utaltság élménye a tanulás kapcsán. A kezdő időszakot *„mélyvízbe dobás”*-ként (JC), magára hagyottságként élték meg: *„[az ember] magára marad, és magának kell átlátnia egy tananyag-mennyiséget, vagy elvárásokat megfogalmazni, hogy azt hogyan lehet strukturálni, hogyan lehet fölépíteni, abból hogyan lehet értékelési rendszert összeállítani”* (PC). Tanulásukhoz kevés konkrét segítséget kaptak, de ahogyan az egyik oktató visszaemlékszik, nem is kértek – nem jellemző ebben az időszakban, hogy az oktatók kezdeményezők, nagyfokú ágenciával rendelkeznének a szakmai tanulásuk kapcsán.

A tanulásközpontú oktatói önértelmezésben a tanulásközpontú tanítás, a kísérletezés/fejlesztés, valamint a szakmai fejlődés, tanulás egymásba fonódik. A tanulás folyamatára a rendszeresség, folyamatosság jellemző: *„én lépten-nyomon tapogatózom abban, hogy hogyan lehetne ezt abban az értelemben jobban csinálni, hogy ne ez a passzív befogadás legyen a hallgatók részéről”* (OC). *„Ez egy szerves folyamat, tehát hogy én bizonyos értelemben minden héten változtatok rajta, tehát bizonyos értelemben én minden héten szembesülök azzal, hogy, hogy ez hallgató már más, mint a múlt heti hallgatóm, meg a tavalyi, meg tavalyelőtti, és pláne más, mint a tíz évvel ezelőtti, vagy a húsz évvel ezelőtti hallgató”* (JC). Már ebben az időszakban nagyon jelentős a szakmai közösségek szerepe a tanulásban, akár több közösségé, s legyen akár külső, akár a felsőoktatáson belüli e közösség. A közös munka, a közös fejlesztések, kísérletezések mind a kölcsönös, együttműködésen alapuló szakmai tanulásra épülnek. *„Nincsenek saját tulajdonok, itt mindenki a közösbe rakja bele az anyagát”* (JC).

A harmadik időszakban jellemzően a tanulási folyamatok kezdeményezőivé válnak az oktatók. Együttműködések szerveznek, szakmai közösségeket erősítenek meg, személyes támogatást nyújtanak, olyan fejlesztési feladatokat kínálnak, amiben szükséges az együttműködés: *„utóbbi időben a kezdeményezéseink részeként lett olyan, hogy több tanszék csinál egy tárgyat projekt jelleggel”* (KC). Emellett tipikus tanulási út az oktatáshoz, képzéshez kötődő vezetői szerep kapcsán az átmeneti tanuló időszak. Ez azt jelenti, hogy egy évig a korábbi felelőssel együtt dolgoznak a feladatokon, és ebben a kvázi mester-tanuló viszonyban tanulják az új szerepet.

Az oktatók identitásával, szakmai fejlődésével és tanulásával kapcsolatos eredmények összegzése

A kutatás arra vállalkozott, hogy az oktatói alidentitás változásait, alakulását ragadja meg narratív megközelítéssel, ezáltal az identitások folytonos alakulását, változási tendenciáit azonosítsa, hozzájárulva ezzel az eddig inkább az oktatói identitások tipizálására fókuszáló kutatások árnyalásához. Az eredményeket a kutatási kérdések két fő fókusza szerint összegezzük: 1) az oktatói alidentitás változásai mentén és 2) az oktatói identitásokhoz, szakmai fejlődéshez kötődő tanulás sajátosságai kapcsán.

Az oktatókkal készített interjúk alapján jól kirajzolódnak az *oktatói alidentitás változásai*, az önértelmezés jellegzetes mintázatai, s azonosíthatók radikális és inkább kisebb léptékű változások is (ld. 1. ábra). Mindhárom oktatói csoport az első időszak fő sajátosságának a kezdő oktatóképet tartotta. Akik még a jelenben is inkább a pályájuk elején tartanak, ehhez az időszakhoz kötődően több pozitív érzelmet hívtak elő, míg a most már több tapasztalattal rendelkező oktatók visszatekintve azt emelték ki, amit ma meghatározónak tartanak oktatói

identitásukban, de akkor még nem volt rájuk jellemző: egyfelől az oktatói tudatosságot, másfelől a sokféle és sok esetben újító tanítási tapasztalatokat.

A kezdő oktatói időszak után bár vannak hasonlóságok az egyes oktatói csoportok önértelmezései közt – például, hogy valamilyen formában a hallgató- és tanulásközpontú gyakorlatok megerősödnek, s hogy egyre több oktatáshoz, oktatásfejlesztéshez kötődő feladat és szerep felvállalására is sor kerül –, inkább az oktatói önértelmezések, a szakmai fejlődés eltérő jellegzetességei válnak meghatározóvá. A pályájuk elején járó oktatók radikális változásnak látják szakmai önértelmezésükben, fejlődésükben azt, amikor gyakorlatukban a hallgatóközpontú megoldások erősödnek fel. Ebben a váltásban különösen meghatározó, hogy inkább a tanítási gyakorlathoz, mint a tanítási megközelítésekhez, elképzelésekhez kötődik a változás. Emiatt viszont kevésbé koherensen alakítja át az oktatók tervezéssel, tanulásszervezéssel és értékeléssel kapcsolatos gyakorlatát, bár jellemzően a hallgatóközpontú gyakorlat több elemet is érint ezekből. Ráadásul ez a radikális változás időben gyakran összekapcsolódik azzal is, hogy az oktatók már magabiztosnak érzékelik magukat. A korábbi kutatási eredményekhez (vö. Ákerlind, 2003; 2011; Trautwein, 2018) képest mindez új szempontokat is felvet az oktatói önértelmezés alakulása kapcsán. Egyrészt a magabiztos és a hallgatóközpontú tanításra figyelő oktató képe nem feltétlenül egymásra épülő fejlődési szakaszok, lépések, hanem akár egymással párhuzamosan is alakíthatják az oktatói önértelmezés alakulását. Másrészt felveti annak lehetőségét, hogy a kezdő oktatók a pályájuk elejétől fogékonyak a hallgatóközpontú tanítás megoldásaira, de a hallgatóközpontú tanítás gyakorlatának egyes elemei előbb épülhetnek be az oktatók munkájába, mint az ehhez kötődő hallgató- és tanulásközpontú elképzelésrendszer.

A tapasztalt oktatók mindkét csoportjánál viszont éppen nem a gyakorlati megoldások, hanem a „mögöttes” tudatos pedagógiai megközelítések, a tanulásközpontú pedagógia az, ami jelentős fordulópont a kezdő oktatói időszakhoz képest. A tapasztalt oktatók csoportjában jól azonosítható volt a pedagógiai szakkifejezésekkel vagy kevésbé szakmai nyelven, de pontosan körülírva használt pedagógiai elképzelések felvállalása: az élményközpontú pedagógiától a személyre szabott értékelésig. A vezetői szerepben is lévő csoportnál kevésbé kontúros pedagógiai elképzelések kerültek elő, inkább átfogóan a tanulásközpontú szemlélet, viszont itt már nemcsak a hallgatókra vonatkozóan, hanem a saját oktatói tanulásuk szempontjából is kiemelődik a tanulás folyamata, folyamatossága – ami jelentősen alakítja az oktatói önértelmezésüket. Mindkét tapasztalt oktatói csoportnál jelentős az egyéni oktatói szerepértelmezésen való túllépés, az oktatói identitásértelmezésben a kollektív megközelítések megjelenése (akár képzésekhez, akár oktatói közösségekhez kötődően). Az oktatói önértelmezésekben meghatározó módon tehát csak a későbbi időszakoknál jelenik meg az oktatói közösségek szerepe, pedig van Lankveldék kutatása alapján (2017) az oktatói összetartozás érzése az egyik lényeges, az oktatói identitásalakulásra pozitív hatással bíró elem. Az oktatói közösségek támogató szerepe természetesen lényeges a kezdő oktatóknál is, de nem az oktatói önértelmezésük számára meghatározó módon: a közös tanítási célok, megközelítések, közös fejlesztések, a tanulás kölcsönössége akkor még nem válik meghatározó erővé.

Az oktatói önértelmezések, szakmai fejlődés szempontjából lényeges formáló erők a különböző speciális oktatási vagy oktatásfejlesztői szerepkörök megjelenése. Az élettörténetek lényeges tanulsága, hogy akár már a kezdő időszakban is felvállalhatnak ilyen feladatokat, szerepeket az oktatók, például tananyagfejlesztő, mentorprogramot kialakító. Úgy tűnik, hogy e speciális szerepek kapcsán nincs átgondolt szakmai fejlődési út: egyéni szinten csak a fejlesztésekre való nyitottságra van szükség, intézményi szinten pedig nem merül fel az oktatásfejlesztővé válás folyamatának támogatása, vagy akár az első időszakban a felkészítés – legalább a szocializáció szintjén úgy, mint a tanítás kapcsán. Bár Remmik és munkatársai (2013) foglalkoznak a sokféle sze-

reppel rendelkező kezdő oktató típusával, de kutatásukban ezek az oktatók jellemzően a felsőoktatáson kívül vállalnak szerepet, jelen esetben pedig épp az látszik, hogy az egyetemen belül is számos, nem a szűken vett tanításhoz kötődő szerepet vállalnak magukra, ami éppen erősíti az oktatói identitásukat. A tapasztalt oktatók is erőteljesen kiveszik részüket az oktatásfejlesztésből, fontos önértelmezési elem az oktatásfejlesztői, újító szerep, ami egyáltalán nemcsak formálisan elismert pozíciókhoz kötődik. Az oktatásfejlesztői szerepek jellemzően jól illeszkednek az oktatói önértelmezésekbe, egyfajta lépcsőzetes szakmai fejlődés érzékelhető: az egyéni kísérletezésektől a közös fejlesztések felé, az oktatói modellé válástól a más oktatók támogatásáig. Csupán a vezetői gyakorlattal rendelkező tapasztalt oktatók egyik csoportjánál érzékelhető a koordinátor szerepkörrel megjelenő radikális váltás, s az ezt kísérő feszültség: az oktatói, valamint a koordinátor, oktatásfejlesztő és -szervező alidentitás közt. Nevgi és Löfström (2015) kutatásában elkülönült csoportként elemezte azokat az oktatókat, akik inkább oktatónak/kutatónak vagy éppen oktatásfejlesztőnek látták magukat, s ez utóbbi csoportra a tanítás kevésbé elmélyült reflexiója, valamint az egyéni fókusz helyett inkább a közösségi szintű szakmai fejlődés volt jellemző. Ugyanakkor jelen kutatás éppen azt jelzi, hogy az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos vezetői szerepekhez különböző önértelmezések kapcsolódhatnak: felerősödhet egyfelől az oktatói modell és újítások terjesztője önértelmezés, másfelől az oktatásfejlesztést, - szervezést és tudásmegosztást előtérbe állító koordinátor felfogás is. A szakmai fejlődés szempontjából meghatározó útnak látszik, hogy akik inkább az oktatói modellként, az újítások terjesztőiként gondolkodnak magukról, azoknál korábbi gyakorlatukban, tanulásukban meghatározó volt a kísérletezés, fejlesztés, újítás.

Az oktatói identitásalakulás és szakmai fejlődés az élettörténetekben egyáltalán nem kapcsolódik az oktatói karrier hagyományos lépcsőfokaihoz, egyetemi beosztásokhoz. Az oktatói identitáskontruálásban találtunk eltéréseket a kezdő, tapasztalt, valamint a tapasztalt vezető oktatók csoportjai közt, de a szakterületek szerint jelentős különbségek nem voltak kimutathatók a mintánkban.

Az oktatói identitás és szakmai fejlődés szempontjából is kulcskérdés, hogy az oktatók élettörténetükben *hogyan vélekednek a tanulásról-tanításról, valamint hogy oktatóként ők milyen módon tanulnak*. A kezdő oktatók a tanulás-tanítás kapcsán leginkább a hallgatóközpontúság felé mozdultak el, ami azt jelenti, hogy a hallgatók igényeire akarnak figyelni, s az ennek megfelelő tanulás-szervezési módokat igyekeznek beépíteni a gyakorlatukba. Gondolkodásukban megjelenik az a hallgatói igény, hogy ne unatkozzon a hallgató, de az is, hogy értelmezik, mire lesz szüksége végzettként a hallgatónak (pl. önálló véleményalkotás). A tapasztalt oktatóknál látszik, hogy a tanításról-tanulásról való tudatos gondolkodást, elköteleződéseket tartják fontosnak. Ennél az oktatói csoportnál felértékelődik, hogy legyen megfelelő pedagógiai, szakmai háttér a tanulás-tanítás értelmezéséhez, náluk már nem annyira csak a hallgatói igények jelennek meg, hanem a tanulás folyamat jellege (pl. kurzusokon átívelve, képzés szintjén). A megalapozott pedagógiai tudás felértékelődik, saját szakmai fejlődésük, tanulásuk kapcsán is az egyik legfőbb cél és út éppen ennek erősítése. Végül a tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal azok, akik azon túl, hogy tanulás-központúan, a tanulás folyamatára és támogatására fókuszálva gondolkodnak a tanításról, önmagukat is tanuló oktatóként értelmezik. A szakmai fejlődés egyes időszakában a tanulás-központúság elemeiből más és más erősödik meg, ami által egyre differenciáltabbá válik a koncepció – ami lényeges támpontot nyújthat az oktatók szakmai fejlődését támogató fejlesztéseknek.

Az oktatók tanulásának módjaiban és tanulásuk támogatásában vannak az elejétől fogva hangsúlyos közös elemek, például ilyen a különböző mértékű kísérletezés, újítás és a tapasztalati tanulás. Vagy az, ahogyan a pályára kerülnek: három kivétellel mindenki ott kezd el tanítani, ahol tanult is; s már hallgatóként bevonódnak az oktatásba, főként azok, akik a tapasztalt oktatók csoportjaiba tartoznak, összesen heten a 12 oktatóból.

Ugyanakkor a szakmai fejlődés egyes időszakai, valamint a szak- és tudományterület szerint is lehetnek eltérő sajátosságok.

A kezdő oktatók tanulása és támogatása kapcsán jellemző a szakmai tanulás fokozatosságának biztosítása, alapvetően ez a tanulási folyamat a legitim periférikus részvétel szerint szerveződik (vö. Wenger, 1998), a kezdő oktató először a könnyebb, kisebb feladatokban, gyakorlatokban vesz részt, s fokozatosan vezetődik be az egyre komplexebb, az adott oktatói közösség számára egyre lényegesebb feladatok elvégzésébe. Ez a támogató struktúra, a fokozatos bevezetés módja erőteljesen kapcsolódik a szak- és tudományterületi sajátosságokhoz (pl. mi számít központi és periférikus oktatási tevékenységnek). Minden szakterületen él egyfajta tradicionálisan kialakult támogató rendszer, kivéve a pedagógusképzés területén. Az utóbbi területen megjelenő elmentmondások, feszültségek további vizsgálatra érdemesek: a tanulás-tanítás világához a szakmai tartalom mentén éppen a legközelebb álló terület nem foglalkozik a kezdő oktatók tanulását támogató rendszerrel, a kezdő oktatók tudatosan tervezett szakmai támogatásával. Összességében – főként a tapasztalt oktatók visszaemlékezései alapján – azt láthatjuk, hogy e támogató struktúra ellenére a kezdő oktatói tanulást inkább mozaikszerűen élik meg, kevésbé látják magukat szakmai fejlődésük ágens irányítójaként, s a támogatás személyre szabott, konkrét segítséget jelentő formái is inkább hiányoznak. A hallgatóközpontú tanítási gyakorlat felerősödéséhez a kezdő oktatók esetében nem a támogató struktúrák, hanem inkább a hallgatók visszajelzései váltak meghatározó tanulási forrásokká, ami egybecseng a hallgatói visszajelzések fontosságának eredményeivel (van Lankveld et al., 2017), valamint a kezdeti tanulási időszakban a hallgatói visszajelzések, hallgatókkal való konfliktusok szakmai fejlődést, tanulást ösztönző voltával (Trautwein, 2018).

A tapasztalt oktatók csoportjai esetében a kezdő időszak után jellemzően felerősödik a kísérletezések, újítások során a pedagógiai tudás iránti igény, ekkor jelenhet meg a szakmai anyagok olvasása, konferenciákon való részvétel, s legfőképpen olyan szakmai együttműködések, amelyekben az oktatók szakmailag sokat tanulnak, fejlődnek, amelyekre a kölcsönös tanulás jellemző. Fontos, hogy ezek a szakmai együttműködések és az ehhez kötődő kölcsönös tanulás intézményen belül, de jellemzően intézményen kívül, túl is meghatározó. A szakmai fejlődés szempontjából ekkor válik igazán meghatározóvá a közös tanulás, s az ehhez kötődő kollektív ágencia megélése. Jellemző a közös célok, irányokon való gondolkodás, közös oktatásfejlesztési döntések meghozatala – amiben már a tapasztalt oktatói csoport is jellemzően kezdeményezően és felelősségteljesen vesz részt. A tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal pedig már tudatosabban, tervezettebben gondolkodnak a kollégák tanulásának támogatási módján is. Ezen túl a vezetői gyakorlattal rendelkező tapasztalt oktatók esetében jelent meg még egy jellegzetes tanulási mód, ami egyértelműen az oktatástervező, -fejlesztő, -szervező szerepekhez kötődik, mégpedig a tanonckodás modellje (vö. Collins, 2006): az adott képzésfelelősi, tanulmányi felelősi szerepkör átvételekor kb. egy tanéven át a régi és az új felelős együtt dolgozik. A szakmai fejlődés és tanulás ezen területével kapcsolatban további kutatásokra lenne szükség, főként azt lenne fontos látni, hogy mik azok a tanulást támogató elemek, amelyek az adott szakmai önértelmezés alakulását komplexen képesek támogatni.

Kvalitatív kutatásunkkal arra vállalkoztunk, hogy egy kisebb hazai mintán az oktatók oktatói önértelmezéseit és ezek alakulását, fejlődését, valamint az ehhez kapcsolódó tanulási utakat azonosítsuk. Célunk volt, hogy azonosítsunk az oktatók szakmai fejlődése és támogatása kapcsán releváns sajátosságokat és további vizsgálatokat is igénylő kérdéseket. Az eredmények alapján az oktatói identitás újrakonstruálásában lényegi szerepet töltöttek be: a hallgatóközpontú gyakorlatok, a tudatosan választott pedagógiai megközelítések, az oktatás rendszerszintű értelmezése, a fejlesztői feladatok és szerepek; ugyanakkor további kutatások szükségesek a szakmai fejlődés egyes időszakainak megbízhatóbb jellemzéséhez. Az oktatói önértelmezések és a hozzájuk

kapcsolódó tanulási utak összefüggései esetében pedig az eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulást támogató struktúrák gyakran nem a lényegi oktatói identitásalakulási folyamatokat, szakmai fejlődést érintik, hanem inkább csak felszínesen, a mindennapi gyakorlatok szintjét. Mindez pedig az oktatók támogatásával kapcsolatos fejlesztési irányok újragondolását is elősegítheti.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

1. Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1): 40–55.
2. Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4): 375–90. doi: 10.1080/00122242.
3. Åkerlind, G. S. (2011). Separating the 'teaching' from the 'academic': possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2): 183–195.
4. Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011): A dialogical approach to conceptualizing teacher identity, *Teaching and Teacher Education*, 27. 308–319.
5. Becher, T. (1994). The significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*, 19(2): 151–161.
6. Beiijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107–128.
7. Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry*, Sage Publication – Thousand Oaks.
8. Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In: Sawyer, R. K. (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 47–60.
9. Cordingley, P. (2015). Why is evidence about teachers' professional learning and continuing professional development observed more in the breach than reality? Why has it not stuck? In: McLaughlin, C., Cordingley, P., McLellan, R. & Baumfield, V. (eds.). *Making difference*. Cambridge: Cambridge University Press, 53–76.
10. Csíkos, Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár, Budapest: Gondolat Kiadó.
11. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Educational Change and Development Series. London: Falmer Press.
12. EC (2014). European Commission Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. High Level Group on the Modernisation of Higher Education.
13. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, (10): 45–65.
14. Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD IMHE. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> (2018. 01.30.)
15. Horváth, L., Simon, T. & Kovács, A. (2016). Development and Embedding of the Horizontal Learning System into the Hungarian Institutional System of Pedagogical Services, In: Livingston, K. - Macfarlane, G. (eds.). *Teacher Education Through Partnerships and Collaborative Learning Communities: Conference Proceedings of ATEE 40th Annual Conference 2015*. Glasgow: ATEE, 205–216.

16. Kálmán, O. (2016). Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In: Garai I., Vincze B. & Szabó Z. A. (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 46–58.
17. Kálmán, O. (2018). Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In: Fehérvári, A. (szerk.): *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan, 218–236.
18. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2): 257–272. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332> (2018. 01. 28.)
19. Kovács, Zs. & Kereszty, O. (2016): Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében, *Neveléstudomány*, 3(4): 5–19.
20. László, J. (2005), *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Pszichológiai Horizont, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
21. Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The Development of Academics' Teacher Identity: Enhancing Reflection and Task Perception Through a University Teacher Development Programme. *Studies in Educational Evaluation, Evaluating Faculty Development*. 46 (September): 53–60. doi:10.1016/j.stueduc.2015.01.003
22. Pataki, F. (2001). Az önéletírás „dramaturgiája”: az élettörténeti forgatókönyvek. In: Uő.: *Élettörténet és identitás*, Budapest: Osiris Kiadó, 309–359.
23. Patton, M. Q. (2002): *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3. kiadás, Thousand Oaks, Sage Publications, CA.
24. Polkinghorne, D. E. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch J. A. (ed.): *Life History and Narrative*. London: Routledge Falmer, 5–23.
25. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In: Vámos Á. (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 79–102.
26. Remmik, M., Karm, M. & Lepp, L. (2013). Learning and Developing as a University Teacher: Narratives of Early Career Academics in Estonia. *European Educational Research Journal* 12(3): 330–341. doi:10.2304/eerj.2013.12.3.330.
27. Riessman, C. K. (2001). Analysis of Personal Narratives. In: Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (eds.): *Handbook of Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
28. Sachs, J. (2007): *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. 20th International Congress for Effectiveness and Improvement.
29. Schluter, J., Seaton, P. & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: a user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1): 107–144.
30. Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3): 52–59.
31. Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher Educators, Their Identities, SubIdentities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 36(1–2): 131–148.
32. Taylor, K. L. & Colet, N. R. (2010). Making the Shift from Faculty Development to Educational Development. In: Saroyan, A. & Frenay, M. (eds.): *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2010, 139–167.
33. Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342, DOI: 10.1080/07294360.2016.1208154.
34. Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

University teachers' professional development: their identity development and ways of learning

Even though there has been more attention paid recently to enhancing the quality of teaching and learning in the international context of higher education, the academics' as teachers professional development and learning has been underexplored. The aim of this qualitative research study is to identify the changes in the self-understanding of university teachers and the learning processes involved in identity construction. Life story and qualitative thematic interviews have been conducted with twelve university teachers who are committed to their teaching practice. In our sample four disciplinary fields are represented such as teacher education, law, business, and medicine. From each disciplinary field a novice, an expert, and an expert with a leading educational role were selected. Additional to the life history interview a timeline interview and a critical incident technique were used. In the narrative analysis the identity construction and the specific periods of the development of self-understanding were identified and compared within and between the three university teachers' groups. The findings show that the self-understanding of the three groups of university teachers varies. Among the novice university teachers, a relevant turning point in identity formation is the university teacher with a student-centred teaching practice. Among the expert teachers enhancing teacher awareness and committing to specific pedagogical approaches are the key turning points. The university teachers with leading positions underline the learning-centeredness approach where they see themselves as learners too. The tasks and roles of educational development have an influence on the self-understanding of university teachers and these are important incentives for learning as well. Our study would like to contribute to a more elaborated interpretation of the learning-centred approach and self-understanding of university teachers, as well as to the sound planning of the supporting system for the university teachers' professional development.

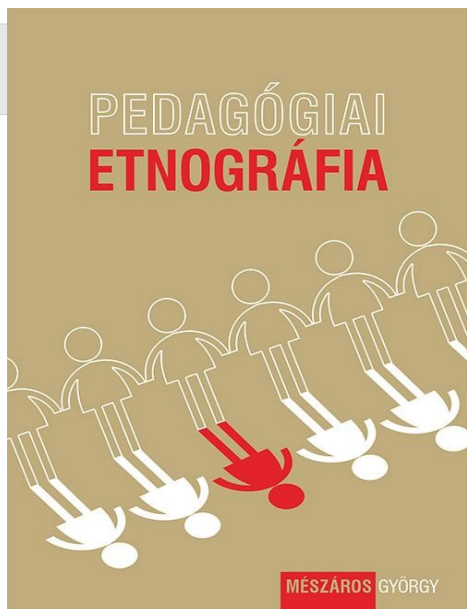
Keywords: university teachers, professional development and learning, narrative research approach

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Neveléstudományi részdiszciplína? Önálló tudományág? A pedagógiai etnográfia helykeresése

Szabolcs Éva*



Mészáros György (2017): *Pedagógiai etnográfia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

A hazai neveléstudomány művelői mindig fontosnak tartották a nemzetközi kutatások nyomán körvonalazandó új eredmények, a nemzetközi térben megjelenő pedagógiai problémák, kérdésvetések recepcióját, beágyazását a hazai tudományos diskurzusba. Ilyennek tekinthető például Mészáros György könyve is, amely a pedagógiai etnográfia hazánkban eddig nem sok figyelmet kapott tudományterületére kalauzolja az olvasót.

A pedagógiai kutatások azon vonulata, amely az etnografikus szemléletmód alkalmazásával igyekszik feltárni a tágran értelmezett nevelés – oktatás – iskola világát éppen Mészáros György úttörő kutatói tevékenysége révén vált ismertté itthon (Mészáros, 2014; Kurucz, 2015; Trencsényi, 2015), és öröndetes, hogy már követői is

vannak ebben a pedagógiai kutatói világban. Egy összefoglaló pedagógiai etnográfiai munka, amely magyar nyelven szintetizálja azt, amit ma tudhatónak gondolhatunk e tudományterületről. Időszerű tehát, és vélhetően tovább növeli e részdiszciplína ismertségét.

Általánosságban elmondható, hogy információgazdag, hatalmas szakirodalmi bázisra épülő munka született, amely akár kézikönyvként is használható azok számára, akik a pedagógiai etnográfia világával készülnek megismerkedni, abban jobban elmélyedni. Az információgazdagság sokféle elvezető szálai szellemi élményt nyújtanak az olvasónak, de ugyanakkor az átlagosnál komolyabb intellektuális erőfeszítést kíván e gondolat-szálak követése.

A részletes bevezető eligazít a kötet logikájáról, a szerző szakmai-tudományos háttéréről és szokatlan módon egy személyes bevezető is tovább mélyíti a kötet megértéséhez, e tudományterülethez való viszony értelmezéséhez szükséges tudnivalókat – éppen az etnográfiai kutatások során fontos „személyes hang” megjelenítésével. A szakirodalom felvonultatása mellett a szerző mindig jelzi saját álláspontját a sokféle megközelítés közzegében.

Fontos kiindulópontja a kötetnek annak részletes kifejtése, hogy minek tekintjük a pedagógiai etnográfát. Önálló diszciplína? Metodológia? Irányzat? A szerző mindegyik megközelítés érveit számba veszi, és ezek mellett alakítja ki saját nézőpontját, amely szerint a pedagógiai etnográfia módszertani paradigma, mert a szerző szerint több, mint módszeregyüttes, de kevesebb, mint egy új tudományterület (Mészáros, 2017, p. 19) Maga a kötet tehát tekinthető e mellett a meghatározás mellett történő részletes, sokféle ágazó, számos társadalomtudományi érvanyagot is felhasználó okfejtésnek.

* Egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport, e-mail: szabolcs.eva@ppk.elte.hu

A kötet szerkezetét, fejezeteinek egymásutánját áttekintve azt látjuk, hogy egy olyan kutatói logika érvényesül, amely fontos szerepet tulajdonít a pedagógiai etnográfia tudományelméleti megalapozásának. A részletes ontológiai és ismeretelméleti fejezetek – a valóság értelmezésének és a megismerés módjának kérdéseivel foglalkozók, amelyek valamilyen formában már a szerző korábbi írásaiban is jelen voltak – szinte túl is terjeszkednek azon a ponton, amely elegendőnek tűnik a pedagógiai etnográfia szemléletmódjának kibontásához.

Nem célokom ezek összehasonlítása korábbi munkáival, de kiemelendő, hogy gondolatgazdagságuk tükrözi a szerző kivételesen alapos olvasottságát e témában, és az ezekben a fejezetekben megfogalmazottak más neveléstudományi kutatások elméleti-tudományfilozófiai alapozásához is hasznosak lehetnek. A pedagógiai valóság című rövid fejezet (Mészáros, 2017, pp. 92–95) például olyan értelmezéseket vonultat fel a pedagógiai valóságról mint a pedagógiai kutatás tárgyköréről, amelyek nemcsak a pedagógiai etnográfia művelőinek adnak muníciót kutatási szemléletmódjuk kialakításához.

Követve a könyv felépítésének logikáját, az elméleti megalapozás után, abból szorosan kiindulva a pedagógiai etnográfia metodológiájának kifejtése, elemzése következik. Itt is azt látjuk, hogy a pedagógiai etnográfia módszertanának megmutatása, elemzése, az álláspontok kiemelése sokkal gazdagabb, mint a kötet szűken vett tárgya megkívánja, hiszen a metodológia ebben a fejezetben érintett számos problematikája fontos lehet más társadalomtudományi, neveléstudományi részterületek kutatásában is. Amikor a szerző arról ír, hogy „a metodológiát is elhelyezem egy olyan alapvető társadalmi-gazdasági, kontextuális dimenzióba, amely annak sokszor figyelembe nem vett szociális kerete” (Mészáros, 2017, p. 162), joggal gondolhatunk olyan tudományterületekre is, mint a megértő szociológia, a fogyatékoságtudomány vagy a neveléstudományt is gazdagító gyermekkor-kutatás (ld. például Pászka, 2011; Hernádi & Könczei, 2015; Cannella & Viruru, 2004).

Egy etnográfiai munkában a kutatásetikai szempontok számbavétele alapvető fontosságú. Az ennek a témának szentelt fejezetről megint csak elmondható, hogy a kifejtett kutatásetikai kérdések messze túlmutatnak a pedagógiai etnográfia területén. A fejezet hosszabb része olyan általános kutatásetikai kérdéseket tárgyal, amelyek más neveléstudományi részterületek művelői számára is hasznosak, pl. a kutatás résztvevőinek védelme, a jogi és morális szempontok viszonya egy kutatásban. Az ehhez felhasznált kutatásetikai kódexek között a szerző megemlíthette volna anyaintézményének, az ELTE PPK-nak a neveléstudományi kutatásokra vonatkozó etikai kódexét,¹ amelynek kidolgozásában ő maga is részt vett. A specifikusan pedagógiai etnográfia kutatásetikai kérdések között a szerző tárgyalja a kutatói bevonódás, a kutatói pozíció sok szempontot felvető problémáját, például azt, hogy mennyiben etikus a „fake persona” szereppel a terepmunkában dolgozni a kutatás megfelelő kivitelezése érdekében (Mészáros, 2017, p. 209). Az általános és specifikus kutatásetikai szempontok elkülönítése nem vitatható, de a szövegből kitűnik, hogy az általános részben is megjelennek speciálisan az etnográfira vonatkozó megállapítások.

A kötetet lezáró két, rövid fejezet az etnográfiai kutatási eredmények bemutatásának hogyanját és egy autoetnográfiai vázlatot ír le. Különösen ez utóbbiban és a rövid zárszóban érhetjük tetten a már említett „személyes hangot”, a szerző viszonyát tudományterületéhez. Ritka és szokatlan ez a hang egy neveléstudományi munkában, de a pedagógiai etnográfia befogadja, megkívánja a tudományos szakszerűségnek ezt a regiszterét.

Külön szeretném felhívni a figyelmet a kötet egy olyan sajátosságára, amelyre a szerző már a bevezetőben felhívja a figyelmet: a kritikai nézőpontra. Ez a szempont nem azonos súllyal, de végigvonul a munka minden fejezetén, és további tudományos újdonságot kölcsönöz a témának. A rendszerkritikai megközelítés beemelése egy tudományterületről való gondolkodásba Mészáros György egyéb munkáiban is fellelhető. A hatalmi kérdések, konfliktusok megjelenítése a szerző szerint kitüntetett jelentőségű a pedagógiai etnográfiai kutatásokban. Erre számos példa található a munkában, csak néhány ezek közül: a kritikai episztemológia beemelése a kuta-

tás elméleti megközelítésének tárgyalásában (Mészáros, 2017, pp. 133–147), a kritikai metodológiával kapcsolatos érvek – ellenérvek rövid kifejtése (Mészáros, 2017, pp. 190–192), de felbukkan a kritikai szempont szinte érintőlegesen a munka minden fejezetében.

Mészáros György könyve különleges jelentőségű a hazai neveléstudományi szakirodalomban, hiszen előzmény nélküli a maga területén. A pedagógiai etnográfia bemutatása, gazdag nemzetközi szakirodalmának értő feldolgozása, társadalomtudományi-neveléstudományi kapcsolatrendszerének beemelése a monográfiába magas színvonalú tudományos írásművet eredményezett. Azt várhatjuk tőle, hogy ismertté tesz szakmai körökben egy olyan kutatási területet, amely eddig kevésbé volt része a neveléstudománynak.

Irodalom

1. Cannella, S. G. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization*. London, UK: Routledge-Falmer.
2. Hernádi, I. & Könczei, Gy. (Eds.) (2015). *A felelet kérdései között. Fogyatékoságtudomány Magyarországon*. Budapest: ELTE BGGYK. Retrieved from: <http://mek.oszk.hu/14900/14939/>
3. Mészáros, Gy. (2017). *Pedagógiai etnográfia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
4. Mészáros, Gy. (2014). *Szubbkultúrák és iskolai nevelés. Narratív kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Gondolat Kiadó. Retrieved from: <http://mek.oszk.hu/13400/13473>
5. Pászka, I. (2011). *Narratív történetformák a megértő szociológia nézőpontjából*. Szeged: Belvedere.
6. Kurucz, O. Á. (2015). Padra írt üzenet. Egy pedagógiai etnográfia története. *Neveléstudomány*, 3(3), 91–93.
7. Trencsényi L. (2015). Alapmű. *Neveléstudomány*, 3(3), 88–90.

Szerzőink

Szivák Judit

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense. Vezetője a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Pedagógusok, pedagógus szakmai közösségek, pedagógusképzés kutatócsoportnak. Tagja számos hazai és nemzetközi pedagógiai, tanárképzési szervezetnek. Kutatási területe a pedagógus gondolkodáskutatás, különös tekintettel a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárására és fejlesztésére, annak módszertanára, valamint a pedagógusképzés. Nevéhez fűződik a reflektív paradigma hazai elméleti és kutatási megalapozása, a reflektív tanárképzési modell kialakítása. Aktív szerepet játszik a hazai tanárképzési és tanártovábbképzési modellek fejlesztésében, kidolgozásában. A Neveléstudományi Doktori Iskola törzstagja, a Szaktárgyi pedagógiai program vezetője, reflektív és felsőoktatás-pedagógiai doktori kurzusok oktatója és témavezetője. Szakmai vezetőként és szakértőként számos kutatási-fejlesztési pályázat megvalósítója elsősorban a pedagógusok, a pedagógusképzés fejlesztéséhez kötődő témákban.

Nagy Krisztina

magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Szakdolgozati témái a pedagógus továbbképzéshez kapcsolódtak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.

Gazdag Emma

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelélméleti Programjának abszolválta PhD hallgatója. Kutatási területe az adaptív iskolák és a közösségi iskolák variánsai Magyarországon és Szerbiában, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.

Kinley Seeden

a Masaryk Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszékének kutatójaként a tanulás-tanítás osztálytermi folyamataival és akciókutatással foglalkozik.

Roman Svaricek

a Masaryk Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék adjunktusa, kutatási területe a tanárok szakmai fejlődése és az osztálytermi diskurzus.

Gál-Szabó Zsófia

az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója, valamint az MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport tagja. Végzettsége szerint okleveles tájépítésmérnök és okleveles neveléstudomány szakos bölcsész. Kutatásai során a kombinatív gondolkodás vizsgálatával és fejlesztésével, feladatmegoldási idők vizsgálatával, természettudományi tudást vizsgáló tesztrendszer működésével, valamint szemmozgás alapján a feladatmegoldó viselkedés elemzésével foglalkozott, illetve foglalkozik.

Schiller Emese

másodéves állami ösztöndíjas doktorandusz hallgató, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Doktori disszertációs kutatása az időskorúak körében alkalmazott tanulás-módszertani tanácsadás kérdéseit vizsgálja. 2011-ben kezdte el tanulmányait tanári mesterképzésen miután kitűnő eredményt ért el a diszlexiás nyelvtanulással kapcsolatban megírt szakdolgozatával. 2014-ben abszolválta, a mesterszakos diplomája az autonóm tanulási képesség fejlesztésének lehetőségeivel foglalkozott. Doktori ta-

nulmányai mellett idegennyelv-tanárként dolgozik egy időskorú nyelvtanulókra specializálódott nyelviskolában.

Dorner Helga

PhD, neveléstudomány, a Közép-európai Egyetem (CEU) Center for Teaching and Learning oktatója. Oktatói és kutatói tevékenysége során az aktív tanulást segítő a felsőoktatásban alkalmazható tanításmódszertani stratégiákkal és a pedagógiai innovációval foglalkozik (társadalom- és bölcsészettudományi területeken). Szűkebb kutatási érdeklődése az információs és kommunikációs technológiák, főképpen az ún. blended learning és online mentorálás integrálásának módszertani kérdéseire irányul. Tagja az MTA Pedagógiai Bizottsága Informatikai albizottságának; résztvevő hazai és nemzetközi szakmai konferenciákon. 2015-ben a European Distance and E-learning Network (EDEN) szervezete az EDEN Fellow címet adományozta részére. 2017-ben a European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) szervezet felsőoktatást kutató közösségének (Higher Education SIG) tudományos koordinátorává választották.

Hegedűs Roland

tanársegéd a Debreceni Egyetemen és doktori fokozattal rendelkezik neveléstudományból. Kutatási témája a hátrányos helyzetű gyermekek, területi különbségek és a tanulók teljesítménye.

Kálmán Orsolya

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, a Felsőoktatás- és Innovációkutatás Csoport tagja. 2004-től oktat a tanárképzésben, a pedagógia szakon és továbbképzéseken. 2009-ben szerzett doktori fokozatot a Hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása című disszertációjával. Kutatóként a tanulás, tanulástámogatás, a felsőoktatás-pedagógia és a folyamatos szakmai fejlődés témáival foglalkozik. 2019-től a Neveléstudományi Intézetben belül működő Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központ vezetője

Szabolcs Éva

egyetemi tanár az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében. Fő kutatási területe a gyermekkortörténet, gyermekkorkutatás, kvalitatív kutatási metodológia, narrativitás és pedagógia.

Authors

Judit SZIVÁK

is a habilitated associate professor at the Faculty of Education and Psychology, ELTE. She is also the head of the Research Group for Organization, Teacher and Teacher Education. In addition to these she is the member of many national and international pedagogical, teacher training organizations. She studies the ways of pedagogical thinking, with particular attention to the exploration and development of the reflective thinking of (novice) teachers, its methodology and incorporation to teacher training. She is associated with the foundation of the theoretical and research foundation of the reflective paradigm, and the development of a reflective teacher training model. Furthermore, she plays an active role in the innovation of national teacher education and teacher training models. Member of the Doctoral School of Education, and head of the Subject Pedagogy Program, also a lecturer and supervisor of doctoral courses. As a professional leader and expert she is the manager of many innovations and tenders mainly on the field of teacher development and the development of teacher training.

Krisztina NAGY

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she acquired qualification as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. Her dissertation topic was inservice teacher training. Currently she is a fellow PhD student of the Doctoral School of Educational Sciences at ELTE. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall.

Emma GAZDAG

is a PhD student at the Doctoral School of Education at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology in Budapest. Her research focuses on the development and existence of school community and adaptive schools, reflective thinking and video stimulated recall.

Kinley SEDEN

is an Early Stage Researcher at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Her research interest includes classroom teaching and learning and action research.

Roman SVARICEK

is an Assistant Professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Experienced in the area of teacher professional development research as well as classroom discourse.

Zsófia GÁL-SZABÓ

is a PhD student at the Doctoral School of Education at the University of Szeged, and a member of the MTA-SZTE Science Education Research Group. Her professional qualifications are Landscape Architect and Educational Scientist. Her research activities focus on examining and developing combinatorial reasoning, analyzing response times, operating a test system of science knowledge and studying task solving behavior with eye tracking method.

Emese SCHILLER

is a PhD candidate at Eötvös Loránd University attending the Doctoral School of Education. Her dissertation focuses on the topic of one-to-one counselling for autonomous learning. Besides that, she works as a Foreign Language teacher and instructs at a Language School working with senior language learners. In 2011, she enrolled in the Teacher Training program after having received an excellent evaluation for her thesis about Dyslexic Language Learners. In 2014,

she completed her Master studies; the topic of her thesis was about potential ways of developing learner autonomy.

Helga DORNER

PhD in Educational Sciences, is currently lecturer at the Center for Teaching and Learning, Central European University, Budapest, Hungary. Her current research interests include higher education pedagogy and teaching innovations in higher education, in particular, technology integration in higher education teaching, online mentoring, and student learning in online collaborative environments. She serves on the Subcommittee on Technology and Education of the Hungarian Academy of Science's Education Committee. In 2015, the European Distance and E-learning Network (EDEN) awarded her the title of EDEN Fellow. In 2017, she was elected as the academic coordinator of the Higher Education Special Interest Group of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

Roland HEGEDŰS

PhD in Educational Sciences, is Assistant Lecturer at the University of Debrecen. His research interests are disadvantaged children, territorial differences and student achievement.

Orsolya KÁLMÁN

is an assistant professor at the Institute of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group of Higher Education and Innovation. She has been involved in teacher training, pedagogy BA and MA and in-service training since 2004. In 2009 she wrote her PhD with the title Students' Learning Characteristics and Changes in Learning. Her research interests are learning, facilitating learning, higher education pedagogy and teachers' professional development. From 2019 she has been leading the Centre for Higher Education Learning and Teaching at the Institute of Education.

Éva SZABOLCS

is a professor of education at the Institute of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Her main research area comprises history of childhood, research of childhood, qualitative research methodology, narrative methods in educational research.