



**Frányó Zsófia Zsuzsanna**

**Az oktatók adaptivitásának mintázatai a gazdasági felsőoktatásban  
- Egy magyarországi gazdasági egyetem vizsgálata –**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Felnőttképzés-  
kutatói és Tudásmenedzsment Intézet  
Neveléstudományi Doktori Iskola – Andragógia Program

Doktori iskola vezető: Prof. Dr. Zsolnai Anikó

Programvezető: Dr. Habil. Dorner Helga

Témavezető: Csehné Dr. Habil. Papp Imola

DOI: 10.15476/ELTE.2024.020

Budapest, 2024

## Tartalom

<b>Köszönetnyilvánítás</b> .....	<b>3</b>
<b>I. Bevezetés</b> .....	<b>4</b>
<b>II. Elméleti háttér</b> .....	<b>6</b>
<b>1. A Felsőoktatás változásai, kihívások</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Hatékony tanulás/tanítás</b> .....	<b>17</b>
<b>3. Az oktató szerepe</b> .....	<b>36</b>
3.1. A tanítás/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) .....	40
3.2. Az oktatók szakmai fejlődése .....	44
3.3. Egyéb, a hatékony tanulással összefüggő kutatási irányok .....	49
<b>4. Az adaptivitás fogalma és elemei</b> .....	<b>56</b>
4.1. Az adaptivitás fogalma – megközelítései a szakirodalomban .....	56
4.2. Az adaptivitás karakterisztikája a szakirodalomban – az oktatói adaptivitás lehetséges megjelenési formái .....	64
<b>5. A kutatásba bevont szakirodalmi elemek</b> .....	<b>78</b>
<b>III. A kutatás</b> .....	<b>79</b>
<b>1. A kutatás célkitűzése, kérdései és felépítése</b> .....	<b>80</b>
<b>2. Kutatás I. – Kvalitatív szakasz</b> .....	<b>91</b>
2.1. A kutatás I.szakaszának protokollja .....	92
2.2. Az adaptivitás rendszere .....	94
2.3. Tanítási megközelítés (TaT) és az interjúk egyéb témáinak rendszere .....	113
2.4. Összefüggések .....	133
2.5. A Kutatás I. szakaszának következtetései .....	142
2.6. Tovább lépés a kutatás következő szakaszára .....	144
<b>3. Kutatás II. – Kvantitatív szakasz</b> .....	<b>145</b>
3.1. A kutatás II. szakaszának protokollja .....	146
3.2. A Kutatás II. szakaszának eredményei .....	151
3.3. A Kutatás II. szakaszának következtetései .....	176
3.4. A Kutatás I. és II. szakaszának eredményeinek összefoglalása .....	182
3.5. Tovább lépés a kutatás következő szakaszára .....	189
<b>4. Kutatás III. – Esettanulmányok</b> .....	<b>190</b>
4.1. A kutatás III. szakaszának protokollja .....	193
4.2. Négy esettanulmány a BGE oktatóinak tanítási gyakorlatáról .....	199
4.3. A Kutatás III. szakaszának következtetései .....	214
<b>IV. Összefoglalás, következtetések, javaslatok</b> .....	<b>220</b>
<b>1. Eredmények</b> .....	<b>220</b>
<b>2. Következtetések</b> .....	<b>230</b>
<b>3. Felmerülő új kérdések</b> .....	<b>232</b>
<b>4. Oktatásfejlesztési javaslatok</b> .....	<b>233</b>
<b>V. A kutatás korlátai és további javaslatok jövőbeni kutatásokra</b> .....	<b>237</b>
<b>VI. Új és újszerű eredmények</b> .....	<b>239</b>
<b>Irodalomjegyzék</b> .....	<b>242</b>
<b>Ábrák, táblázatok és mellékletek jegyzéke</b> .....	<b>265</b>
<b>Mellékletek</b> .....	<b>271</b>

## **Köszönetnyilvánítás**

Ahhoz, hogy kutatásom megvalósulhasson és disszertációm elkészülhessen, számos ember kitartó támogatására volt szükségem, amiért hálámat szeretném kifejezni nekik. Mindenekelőtt köszönöm témavezetőm Csehné Papp Imola fáradhatatlan gondoskodását, szakmai és lelki támogatását, amelyek bázisként szolgáltak munkám során. Imolát szakértő tudása mellett kedvessége és megnyugtató személyisége teszi kiváló témavezetővé.

Köszönettel tartozom Dorner Helga programvezetőnek, aki kezdettől fogva figyelte és egyengette az utamat, és izgalmas csoportos és személyes beszélgetésekkel ajándékozott meg. Iránymutatásainak és tanácsainak minden szavára kincsként tekintek.

Hálás vagyok kiemelkedő szakértői munkájáért Káplár-Kodácsy Kinga, Dósa Katalin, Fűzi Beatrix és Kolnhofer-Derecskei Anita kiváló oktatáskutatóknak, és a doktori iskola minden oktatójának, akik meglátásaikkal alakították a kutatásról való gondolkodásomat. Köszönöm a közös utat Molnár Csilla doktorandusz társamnak és barátomnak.

A disszertációban bemutatott kutatás nem jöhetett volna létre kollégáim támogatása nélkül. Ki szeretném emelni Király Gábor, Balázsiné Farkas Katalin, Kardos Barbara, Géring Zsuzsanna és Szijártó Boglárka törődését és biztatását, de hálával tartozom a Számvitel tanszék minden dolgozójának, a kutatásban résztvevő oktatóknak az egyetem három karáról, az Oktató Fejlesztési és Képzési Iroda, valamint a Kutatási Szolgáltató Iroda munkatársainak is. Kollégáim segítőkészsége, türelme és lelkesedése rendkívül sokat jelentett számomra, esettanulmány- és interjúalanyaim, valamint kérdőívkitöltőim a következő oldalak legfontosabb szereplői.

Végül, minden elismerésem és örök hálám férjemnek Varga Lórántnak, aki minden téren velem/helyettem állta a sarat évekig, és akivel bármikor lebilincselő beszélgetéseket folytathatok a világ dolgairól.

## **I. Bevezetés**

### **A témaválasztás indoklása**

A közép- és felsőfokú oktatásban eltöltött két évtized tapasztalatai alapján legfőbb küldetésem azt képviselni, hogy tanulni élmény és érték, és mind a folyamat, mind az eredményei boldogabbá tehetik az emberi életet. Úgy vélem, hogy a minőségi oktatás érdekében az oktatók legalapvetőbb feladata ennek képviselése és annak lehetővé tétele, hogy a hallgatók is azonosulni tudjanak ezzel az értékkel. A hallgatók bevonásához, szakma és tanulás iránti lelkesedésének felébresztéséhez a változó igények megismerésével és figyelembevételével történő megújulásra való törekvés elengedhetetlen. A disszertációban az adaptivitás értelmezése a következő: a tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzájuk kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford és mtsai., 2005; Corno, 2008; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018).

A folyamatos megújulás kiindulópontja az adaptív szemlélet, amelyet kiegészít és támogat az oktató tudományterülettel, a tanulás-tanítás folyamatával és az intézményi közösséggel kapcsolatos értékek tudatosítása, a témával foglalkozó szakemberek megközelítéseinek megismerése, valamint a tanításra fókuszáló tudományosságban (Scholarship of Teaching and Learning, röviden SoTL) való elmélyedés. A tudatosított tapasztalatokat, véleményt és önismeretet követheti az oktatási szinttől, intézményi jellegtől, tudományterülettől és személyiségtől függő személyes módszertani megújulás.

### **Problémafelvetés**

Az oktatás világában a különböző igények és célok figyelembevételével történő folyamatos megújulás létfontosságú (OECD, 2019), az innovatív gondolkodás nélkülözhetetlen (Ramsey & Khan, 2021). A felsőoktatás tömegesedése (Meyer & Schofer, 2006) és a hallgatói sokszínűség (korosztály, nemzetiség, tanulási célok, előzetes tudás, munkavállalás, képzési forma preferenciák) erősödése (Hrubos & Horváth, 2012) mellett a COVID-19 okozta pandémia is erősen próbára tette, ugyanakkor stimulálta is az oktatók adaptivitását (Neuwirth és mtsai., 2021), de felmerül a kérdés, hogy miért nem ért el minden oktató azonos sikereket a bevezetett új módszerekkel.

A téma jelentősége ellenére a felsőoktatás terén az adaptivitással kapcsolatban nagyon kevés kutatás zajlott, ezért a feltáró, értelmező kutatás alapvető célja volt

feltérképezni az adaptivitás mintázatait a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóinak körében, alátámasztani az oktatók saját adaptivitásukkal kapcsolatos személyes meglátásait és feltárni a mintázatok lehetséges okait és belső összefüggéseit.

### **Az elméleti háttér feldolgozásának gondolatmenete**

A kutatás az elméletben már megtalálható fogalmakra, elméleti keretekre és modellekre, valamint az előzménykutatások erősségeire épült. Bár az adaptivitás, a generatív és a transzformatív tanulás megjelennek az oktatói tanulást tárgyaló szakirodalomban, konkrét szakirodalmi irány a felsőoktatásban értelmezett oktatói adaptivitással kapcsolatban nincs. Ennek megfelelően a szakirodalmi kutatás célkitűzése volt a kapcsolódó kutatási irányok megállapításainak és összefüggéseinek feltérképezése. Az elméleti háttér felépítésében logikailag a felsőoktatás világának aktuális kihívásai, a zajló változások és a legalapvetőbb feladat, a hatékony tanulás/tanítás meghatározása volt a kiindulópont. A hatékony tanulás/tanítás folyamatában az oktatók szerepe kiemelkedő (pl. Hativa, 2000; Nilson, 2010), ennek megfelelően a következőkben vizsgálatra kerültek az oktatók szerepének megközelítései: a tanítás/tanulás tudományossága, az oktatói szakmai fejlődés és egyéb kapcsolódó szakirodalmi irányok, végezetül mindezekkel összefüggésben meghatározásra került a felsőoktatásban értelmezett adaptivitás fogalma és lehetséges megjelenési formái. A kutatás empirikus szakaszai részben az elméletre alapozottak, részben összehasonlítási alapként használják azt.

### **Az empirikus kutatás fő kérdései**

Milyen mintázatai vannak a magyar gazdasági felsőoktatásban, konkrétan a Budapesti Gazdasági Egyetemen oktatók adaptivitásának?

I. Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulásról, tanításról? Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak?

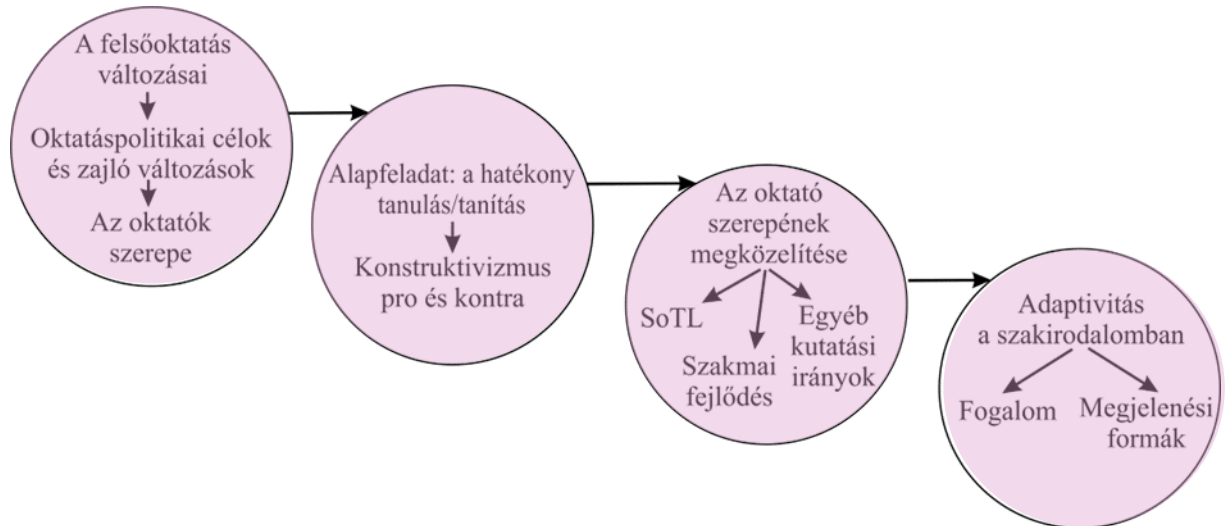
II. Hogyan, milyen tevékenységekben és kompetenciákban jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?

III. Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira? Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és a szakmai fejlődési út választásaival?

IV. Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?

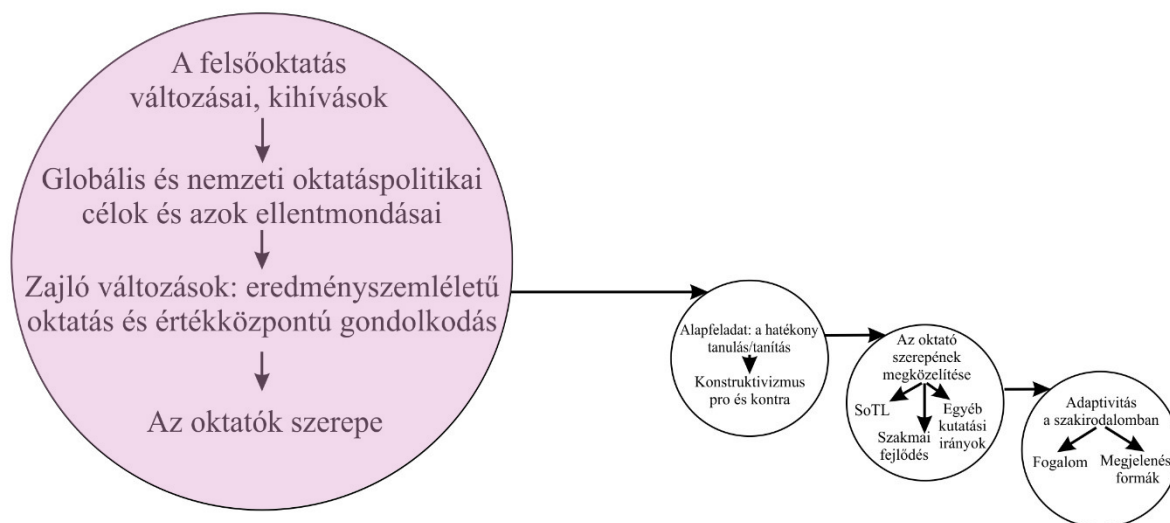
## II. Elméleti háttér

A kutatás elméleti háttérét a problémafelvetés és a témát megalapozó szakirodalmi irányok adják. Az elmélet áttekintés felépítését az 1. ábra szemlélteti, amely visszatérő módon fejezetenként megjelenítésre kerül az aktuális fókusz megvilágításával.



1. ábra: Az elméleti áttekintés felépítése (Saját szerkesztés)

## 1. A Felsőoktatás változásai, kihívások<sup>1</sup>



1/A.ábra: Az elméleti áttekintés felépítése (Saját szerkesztés)

„A 21.századra radikálisan megváltozott a felsőoktatás nemzetközi, gazdasági, társadalmi és technikai környezete, ezért a felsőoktatás komplex világa napjainkban erősen eltér a korábbiaktól. A világ gazdaság szerves részévé vált, részben a társadalom által finanszírozott, ezért számadásra kötelezett, profitorientált, szolgáltatásjellegű és a piaci verseny résztvevője, az egyetemi környezetet gazdasági szereplők alakítják. Az intézmények nemzetköziesednek és növekszik a hallgatói sokféleség, valamint más a technológiai háttér és változik a tanulásról alkotott tudás” (Kezar, 2014). Az oktatási rendszer egy nagyobb ökoszisztéma része, amelyben megoszlik a döntéshozás és a felelősségek köre az érdekeltek között (OECD, 2019).

### Hazai helyzet

A hazai felsőoktatás terén a 2010-es évek közepéig lezajlott tömegesedés után az elmúlt években alapvetően meghatározó tényezővé vált az intézményi és hallgatói sokszínűség fokozódása (Hrubos & Horváth, 2012), amelyek a munkaerőpiaci képességigények és a társadalmi, közösségi elvárások erősödése mellett folyamatos megújulást sürgetnek,

<sup>1</sup> Részben megjelent: Frányó, Zs., & Csehné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1). <https://doi.org/10.3311/ope.534>

mivel a hagyományos tudásátadásra építő oktatási formák úgy tűnik, nem tudják kielégíteni ezeket a szükségleteket (Csehné Papp & Varga, 2018; Vida, 2021).

Az egész életen át tartó tanulás és a változó munkaerőpiaci szándékok (Csehné Papp és mtsai., 2017) eltérő tanulási célokat eredményeznek. A hallgatói sokféleség atipikus korosztályokban, munka mellett való tanulásban, a választott képzési formák változatosságában (Hrubos & Horváth, 2012), nemzetiség és előképzettség szerinti különbözőségeken, valamint eltérő szociális lehetőségeken és tanulási képességeken jelentkezik (Vida, 2021). A hallgatók egymástól eltérő élettapasztalattal és előzetes tudással, fogalmakkal, nézetekkel, hozzáállással érkeznek a felsőoktatásba, mely különbözőségek kezelése elengedhetetlen (Csehné Papp és mtsai., 2023). A bizonytalanabb és önállóan kevésbé eredményes tanulók támogatásához, a tanulási képesség fejlesztéséhez olyan rugalmas tanulási környezetre van szükség, amelyben lehetségessé válik a hallgatók egyéni tanulási igényeire adaptívan reagálni. (A tanulási környezet azon külső, tanulón kívüli környezeti tényezők összessége, amelyek a tanulók tanulását, fejlődését szolgálják, támogatják (Manninen és mtsai., 2007)). A felnőttkori tanulás szempontjából különös fontossággal bír annak elősegítése, hogy a hallgatók tudatosak legyenek saját tudásukkal, tanulási szokásaikkal és céljaikkal kapcsolatban, hiszen sokszor az öndiagnózis és a reális célok hiánya a lemorzsolódás oka (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012).

„Az egyre élesedő nemzetközi felsőoktatási versenyben az az intézmény tesz szert előnyre, amelyik képes érvényes válaszokat adni a kihívásokra, annak az országnak lesz versenyképesebb a felsőoktatása és végső soron a gazdasága, amely módszertanilag hatékonyabban képezi a hallgatókat” (Kovács, 2014, o. 161). A hallgatókkal kapcsolatos kihívások sokrétűek, nehézségeket okoznak a gyenge középiskolai alapok, az alacsonyabb felvételi elvárások, az önállótlan és a hiányosságok a tanulási szokásokban, a felszínes hallgatói érdeklődés, az alulmotiváltság, a csekélyebb erőfeszítésre való hajlandóság, a kapcsolat- és konfliktuskezelésben való járatlanság és az SNI megjelenése a felsőoktatásban (Jármai és mtsai., 2019). A tömegoktatásban fokozottan érvényes igazság, hogy „az oktató módszertani kultúrájának annál fontosabb a szerepe, minél hátrányosabb helyzetű, gyengébb tudású, alacsonyabb motiváltságú hallgatókat kell felkészíteni” a jövőre (Nagy, 2006, o. 6 idézi Jármai és mtsai., 2019) és a közoktatásból hozott rossz tanulási technikán csak új módszerek alkalmazásával lehet valamelyest javítani (Fenyves és mtsai., 2017), amely követelmény az oktatótól



nyitottságot és szemléletváltást, módszertani megújulást és a tanulási környezet újragondolását várja el (Falus & Szűcs, 2022).

Az európai és a hazai felsőoktatási változásokkal kapcsolatban az aktuális szakirodalom témái többek között a változásmenedzsment (Korpics & Bajnok, 2023), a tanulási eredmény megközelítés (Farkas, 2017), a lemorzsolódás (Derényi, 2018, Kehm és mtsai., 2019; Kovács és mtsai., 2019; Tóth és mtsai., 2019), az innováció (Halász & Fazekas, 2021) és az oktatói professzió (Füzi, 2019; Jármái és mtsai., 2019; Kwiek, 2019).

### **Felsőoktatás-pedagógia**

A disszertáció a felsőoktatás világát vizsgálja, amely jelentősen eltér a közoktatás világtól. Mások a célkitűzések (alapkompenciák helyett transzformatív szakmai és egyéb, a munkaerőpiac által elvárt kiegészítő kompetenciák megszerzése, és a tanulói ágencia, mint felelősségvállalás és önszabályozott tanulás fejlesztése), a hallgatói sokszínűség szempontjai (célkitűzések és igények, képzési formák, hallgatói munkavállalás és jelenlét, ...) a hallgatói létszám (előadások és gyakran nagy létszámú szemináriumok) és a tanulás formája (erőteljes elmozdulás az önszabályozó tanulás felé, azaz a tanulásmódszertani fejlődés jelenléte mellett jelentősen hangsúlyosabb a szakmai tudás gyarapodása). Másképp értelmezett a konstruktivista tanulásfelfogás (lásd II.2.fejezet), más színezetet kap a tanulóközpontúság fogalma. Más a tanítási megközelítés (Teachers' Approach to Teaching, röviden TaT) megítélése, mivel a tudományterületnek kiemelt szerepe van a tanítási megközelítésben (TaT) is, amely a tanulóközpontúság erősödő iránya mellett továbbra sem veszíthet tartalomközpontúságából (Geertsema, 2021), azaz az adott kontextusnak megfelelően a felsőoktatásban helye van a tanár és tartalomközpontú megközelítésnek is.

Hattie (2015) felsőoktatásra vonatkozó megállapítása, hogy az oktató mind közül legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügynöke” (Hattie, 2015). Az oktatók feladata a hallgatók előzetes tudására alapozva, szakmai és tanulásmódszertani tudatosságuk továbbfejlesztésére hatni. Ezt a feladatot a felnőtt tanulók célkitűzésekbe, tanulási folyamatok önszabályozásába és az eredmények értékelésébe való bevonásával kell megvalósítani, a teljes oktatói közösség együttműködésével.

A pedagógusi és oktatói szerepértelmezések tagadhatatlan hasonlóságai mellett (Jármái és mtsai., 2019) alapvető eltérések is adódtak az oktatók és a közoktatásban

dolgozó tanárok feladatainak terén. Az oktatók esetében magasszintű szaktantárgyi és oktatói professzióra egyaránt szükség van. Emellett az oktatói státusz sajátossága, hogy kutató, szakértő, tanácsadó, támogató szerepekkel együtt értelmezett, amelyek egymástól nem elválaszthatóak, valamint tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségekbe ágyazott. Egy oktató szerepértelmezését és fejlődését személyisége, kutatói munkája és tudományterületi környezete egyaránt meghatározza, az oktatói szakmai fejlődés (academic development) elsődleges célja tehát a szaktudás és pedagógiai tudás integrálása (Amundsen & D’Amico, 2019).

Mindezen tényeket figyelembe véve a felsőoktatás-pedagógia fogalma és irányvonalai a pedagógia fogalmától és témáitól jelentősen elkülönülnek.

### Az OECD és az Európai Unió célkitűzései

Az ágencia, mint az önálló célkitűzés és felelősségvállalás képessége a jövőben elengedhetetlen egész életen át tartó tanulás kulcsa, ám jelentős kihívást jelent az oktatás számára a jövő kiszámíthatatlansága is. Nem könnyű felkészíteni a hallgatókat a jelenben ismeretlen munkahelyi kihívásokra, még nem létező technológiák használatára és a jövő megjósolhatatlan társadalmi helyzeteire (OECD, 2022).

A felsőoktatást érintő kihívásokat és követelményeket az 2.ábra szemlélteti.



2.ábra: A felsőoktatást érintő kihívások és követelmények (Saját szerkesztés)

A tanulás lehetősége és a minőségi tanulás érték, korunk, valamint társadalmi, politikai és gazdasági helyzetünk kiváltsága. A felsőoktatás legalapvetőbb feladata segíteni a hallgatókat abban, hogy a jövőben magabiztosan boldoguljanak egy komplex, változó és bizonytalan világban. Mivel kiszámíthatatlan, hogy milyen tudásra és képességekre lesz

szükség, a kulcs a jövő egész életen át tanuló munkavállalójának ágenciáját támogatni, figyelembe véve a személyes, szociális és kulturális motivációk keveredését, felhasználva azokat a tanulás iránti elköteleződés létrehozásához (OECD, 2022). A hallgató sosem csak tanul, hanem mindig valamit, valamilyen konkrét okból és valakitől tanul (Biesta, 2010). Igény jelentkezik tehát a tudás és a képességek mellett a hallgatói attitűd és értékek fejlődésének támogatására. Schleicher (2018) megfogalmazása szerint a feladat segíteni a hallgatókat, hogy megbízható iránytűt fejlesszenek maguknak, amely navigációs eszközként szolgál majd a jövő világában, mivel képzelőerőnk, éberségünk, tudásunk, képességeink és főként az általunk képviselt értékek tehetik jobbá a világot (OECD, 2019). Egyensúlyt kell teremteni a tudás, gondolkodás és szociális képességek, értékek között, és tudatában kell lenni a kognitív és affektív tényezők összefüggéseinek (OECD, 2022). Ennek mentén a tanulási eredmények mellett felértékelődik a tanulási tapasztalat, az iskola-élmény, a tanulási környezet, azaz a tanulási folyamat minősége, egy átfogó szemléletű tanulói jóllét (OECD, 2019). Az OECD tanulási iránytű 2030 elemei elsősorban a tudás, képességek, attitűdök és értékek, illetve ezek mellett a transzformatív kompetenciák, a tanulói ágencia és ko-ágencia (képesség és akarat saját életük és a világ pozitív befolyásolására, önálló célkitűzésekkel, reflektálással és felelősségvállalással), valamint az előrelátás-cselekvés-reflexió iteratív tanulási ciklusa (OECD, 2019).

Az OECD mellett az Európai Unió tanulás-tanítással kapcsolatos négy prioritása is megvilágítja a minőség igényét támasztó globális folyamatokat: az oktatás és munka világának kapcsolódását, az emberek változatosságát és a kihívásokra választ adó átgondolt, kutatási eredményeken alapuló, eredményes tanulást támogató innovációs folyamatokat. Az uniós négy prioritás a következő: (a) a kiválóság előmozdítása a képességek fejlesztésében; (b) a sokszínű hallgatói állomány igényeinek kielégítése és az oktató-kutató személyzet támogatása; (c) hozzájárulás az innovációhoz a tágan értelmezett gazdaságban és (d) a hatékonyság előmozdítása és a minőségbiztosítás továbbfejlesztése a felsőoktatási rendszerben (Halász, 2018).

Az uniós célkitűzésekből és a korábban ismertetett nehézségekből következően hazánkban kiemelt oktatáspolitikai cél a hallgatói lemorzsolódás csökkentése, a hallgatói nemzetközi mobilitás és a felsőfokú végzettségűek arányának javítása (Vida, 2021), a globális tendenciákhoz igazodóan az egész életen át tartó tanulás támogatása, a tanulási eredményekre alapozott kompetenciaszemléletű oktatás, a minőség fejlesztésére irányuló igyekezet és a képzések hatékonyságának fokozását célzó intézkedések (pl. kompetencia-mérés bevezetése, illetve ezt támogató EFOP projektek) (Derényi, 2018). Napjainkra

követelményként jelentkezik a hazai felsőoktatás számára az, hogy a képzések tartalma helyett a képzések kimenetelére, a tanulási eredményekre fókuszáljon, a korábbiaktól eltérő szemmel tekintsen a tanítás-tanulás folyamatára. A tanulási eredmény olyan a tanulással – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmény, amely négy komponensű rendszerben meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírásaként jelentkezik az MKKR (Magyar Képesítési Keretrendszer) szintleírásával összevethetően. A felsőoktatásban az új tanterveket (KKK, azaz képzési és kimeneti követelmények) 2017 szeptemberétől vezették be, melyek tanulási eredmény szemléletben, azaz tudás, képesség, attitűd és autonómia-felelősség kontextusában határozzák meg a különböző szakok kimeneti követelményeit (Farkas, 2017).

### **Értékközpontúság a felsőoktatásban**

Az OECD (2019) új célkitűzéseivel összhangban Magyarországon is megindult az intézmények expliciten értékközpontú stratégiai fejlesztése, amelynek során a piacgazdaság értékei mellett egyetemes emberi értékek képviselése a cél (Harland & Pickering, 2011). Az attitűdök és értékek az emberi döntéseket, ítéleteket, viselkedést és cselekvéseket meghatározó alapelvek és hitek (OECD, 2019). Az értékek az irányító elvek amögött, hogy az ember mit tart fontosnak döntései során, hogyan rangsorol és miért küzd (Haste, 2018), illetve az értékek és hitek támasztják alá az attitűdöket, melyek befolyásolják a viselkedést (UNESCO IBE, 2013). Az értékek és attitűdök együttes hatással vannak a tudás, képességek és ágencia fejlődésére, mivel motivációt nyújtanak és meghatározzák a jóllét, a „jó ember”, az értékes polgár és erkölcsösség személyes fogalmait. A tudás, képességek, attitűdök és értékek egymástól kölcsönösen függenek. A kompetencia szemlélet lényege, hogy a kompetencia több, mint tudás és képességek összessége, mivel az értékeken és attitűdökön keresztül hatással van a személyes fejlődésre és jóllétre, valamint a kultúrára és társadalomra (OECD, 2019). Kutatások bizonyították többek között, hogy amennyiben a hallgatók értékelik és élvezik a tanulást, valószínűbb, hogy transzferálni tudják tudásukat és képességeiket új kontextusra (Cooley és mtsai., 2016; Liu & Su, 2011), valamint azok a tanulók képesek metakognícióra és ezáltal önirányító tanulásra, akik úgy gondolják, hogy a tanulás lehetséges és kívánatos (McCombs & Marzano, 1990).

Mivel a kurrikulum explicit és implicit értékek által átítatott, az oktatás soha nem lehet értékmentes (OECD, 2019). A közös értékalkotás (value co-creation) modell alap gondolata szerint, az értékek az oktató, mint szolgáltató szándékai és a hallgató, mint

felhasználó tapasztalata mentén jönnek létre (Magni és mtsai., 2020), a szolgáltatás-domináns logika alapján az érték a tudás és képességek felhasználásának eredménye (Vargo & Lusch, 2008).

Ennek megfelelően bár a tanulás/tanítás folyamata soha nem értékmentes, a benne rejlő értékek mindig kontextusfüggőek és gyakran implicit módon vannak csak jelen, ezért elengedhetetlen annak feltérképezése és megértése, hogy mi számít értéknek az adott közösség tagjai számára (Harland & Pickering, 2011). Az OECD (2019) által hangsúlyozott, az oktatás világában kiemelten fontos egyetemes értékek az emberi méltóság, tisztelet, egyenlőség, igazság, felelősség, globális gondolkodás, kulturális diverzitás, szabadság, tolerancia és demokrácia. Emellett mások kontextusfüggően, egy-egy közösségre érvényes értékrendszert állítottak fel. Két, egymástól független kutatás alapján a hallgató, mint fogyasztó számára elérhető értékek egy lehetséges rendszere a következő:

- 1) praktikus, azaz gyakorlat- és tudásorientált értékek (értékes, transferálható tudás és képességek, hasznos információk a jövőhöz, jó munkalehetőségekhez stb.),
- 2) szociális, azaz hallgató- és érzelemorientált értékek (társadalmi élet, barátságok, társadalmi státusz, kulturális sokszínűség, élettapasztalat stb.),
- 3) stratégiai, azaz külső értékek (diploma általi továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségek, külső érdekeltek elégedettsége, kapcsolati tőke stb.),
- 4) személyes, azaz belső értékek (személyes fejlődés, önmegvalósítás, önbizalom, függetlenség, elismerés stb.) és
- 5) kapcsolati, azaz oktatóorientált értékek (jó kapcsolat az oktatókkal, kiváló oktatók, minőségi tanulás/tanítás stb.) (Dziewanowska, 2017; Woodall és mtsai., 2014).

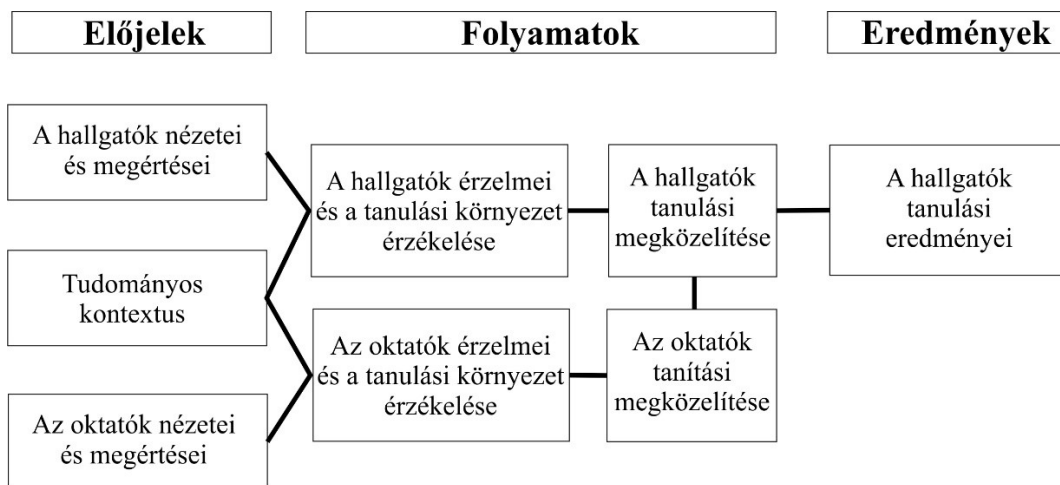
### **A felsőoktatás szereplői: oktatók és hallgatók**

Mivel a tanárok a kurrikulum hatékony megvalósításának kulcsai, az OECD hangsúlyozza kiemelt szerepüket a megfogalmazott és rejtett értékek képviselésében. Míg napjainkra a tudásátadás fő eszköze a technológia, addig az oktatás kapcsolati aspektusai és érték közvetítő szerepe továbbra is emberi tényező (OECD, 2019; Schleicher, 2018). Az oktató képviseli szakterülete értékeit és a tudás, a tanulás értékét (Geertsema, 2021).

A John Hattie nevével fémjelzett mega-metakutatás, a Visible Learning - (Át)látható Tanulás felsőoktatásra vonatkozó eredményeit összefoglaló tanulmányában Hattie (2015) megállapította, hogy a tanár mind közül legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügynöke” (Hattie, 2015). A

legnagyobb hatást a tanulói teljesítményre azok a tanárok gyakorolják, akik együtt dolgoznak kollégáikkal azon, hogy megbizonyosodjanak hallgatókra gyakorolt hatásukról, kezdetektől tisztázzák a siker mibenlétét, akik kellő kihívás elé állítják és megfelelő visszajelzéssel segítik hallgatóikat, és összehangolják elvárásaikat a siker, az értékelés és a tanítás terén (Hattie, 2015).

Az oktatók tapasztalatai, értékrendje, nézetei, megértése és tanításfelfogása meghatározza tanítási megközelítésüket (TaT), ezen keresztül pedig szoros összefüggésben áll hallgatóik tanulási megközelítésével (Students' Approach to Learning, röviden SaL) és eredményeivel (Learning Outcomes) (Trigwell & Prosser, 2020). A tanítás/tanulás modellje Trigwell és Prosser (2020) munkája alapján három területre tagolódik: előjelekre (presage), folyamatokra (process) és eredményekre (product). Az előjelek, a hallgatók nézetei és megértései, a tudományos kontextus és az oktatók nézetei és megértései, meghatározó befolyással bírnak a folyamatokra, azaz a hallgatók érzelmeire és tanulási környezet értékelésére, valamint az oktatók érzelmeire és tudományos környezet érzékelésére. Az oktatók érzelmei és érzékelései meghatározzák tanítási megközelítésüket (TaT), amely a hallgatók érzelmei és érzékelései mellett jelentősen hat a hallgatók tanulási megközelítésére, amely végül meghatározza a tanulók tanulási eredményeit (3.ábra) (Trigwell & Prosser, 2020).



3.ábra: Egymástól függő 3P (előjel, folyamat és eredmény) tanítás-tanulás modell.  
(Trigwell & Prosser, 2020, o. 6. Saját fordítás.)

Az oktatók tapasztalatai, értékrendje, nézetei, megértése alapján a tanítás különböző koncepciókat jelenthet. Egy jelenség felfogása sajátos jelentésalkotás, egyéni

szemüveglencse, amely befolyásolja a környező események és jelenségek értelmezését (Pratt, 1992). A tanításról alkotott felfogást (Conceptions of Teaching) sokan vizsgálták interjú kérdésekkel („Mi a tanítás? Mi az oktató szerepe? Milyen a jó tanítás?”) (Kember & Kwan, 2002; Murray & Macdonald, 1997; Samuelowicz & Bain, 1992; Trigwell és mtsai., 1994). Az eredmények alapján a tanítás felfogható úgy, mint információ megosztás, tudásátadás, a tanulás előmozdítása, a tanulók nézeteinek megváltoztatása, tanulástámogatás, jelentéstartalmak egyeztetése, tudásteremtésre bátorítás (Samuelowicz & Bain, 1992), összevontabb módon értelmezhető tudásátadásként, tanulástámogatásként vagy ezek köztes megoldásaiként (Samuelowicz & Bain, 2001), tanár-tanuló együttműködésként (Kember, 1997).

Az oktatók tanítás-interpretációja alapvetően meghatározza tanítási megközelítésüket (TaT), azt, hogy munkájuk során inkább önmagukra és az információátadásra, vagy a hallgatókra és fogalmi váltásaikra fókuszálnak. A szakirodalom alapján a tanításról alkotott felfogás öt tanítási megközelítéshez (TaT) kapcsolható:

- 1) a tanár központú megközelítés, amely információátadásra törekszik,
- 2) a tanár központú megközelítés, amelynek célja, hogy a hallgatók elsajátítsák a szakmai tárgy fő koncepcióit,
- 3) a tanár-tanuló interakció központú megközelítés, amely ugyancsak a fő fogalmak elsajátítását célozza,
- 4) a hallgató központú megközelítés, amelynek célja a tanulók nézeteinek fejlődése, és végül
- 5) a hallgató központú megközelítés, amely a tanulói nézetváltást célozza (Trigwell & Prosser, 2020).

Ez az öt variáció a szakirodalomban leggyakrabban két alapvető kategóriába kerül összevonásra, amelyek a tanár központú/tartalomra irányuló és a hallgató központú/tanulásra irányuló megközelítés (Trigwell & Prosser, 2020). A kutatásokban a megközelítés vizsgálatára elsősorban az ATI – Tanítási Megközelítés Feltérképező kérdőívet (Approach to Teaching Inventory) (Trigwell és mtsai., 2005), annak specializált változatait használják, de léteznek más kvantitatív és kvalitatív eszközök is a célra (Trigwell & Prosser, 2020).

Az oktatók mellett a tanulási/tanítási folyamat meghatározó szereplői a hallgatók. A tanulás felfogható, mint a tudás növelése, memorizálás és felidézés, tények és eljárások alkalmazása, megértés, újraértelmezés és személyes változás (Marton és mtsai., 1993),

amely felfogás befolyásolja a tanulási megközelítést: felszínes vagy mély tanulásra törekvést (Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2020). A tanulási megközelítést azonban befolyásolja a hallgatói élmény, a hallgatók érzelmei és tanulási környezet érzékelése, és az oktatók tanítás értelmezése és megközelítése egyaránt, így az elmozdulás a tanulás értelmezések között, valamint a felszínestől a mély tanulás felé lehetséges és kívánatos (Trigwell & Prosser, 2020).

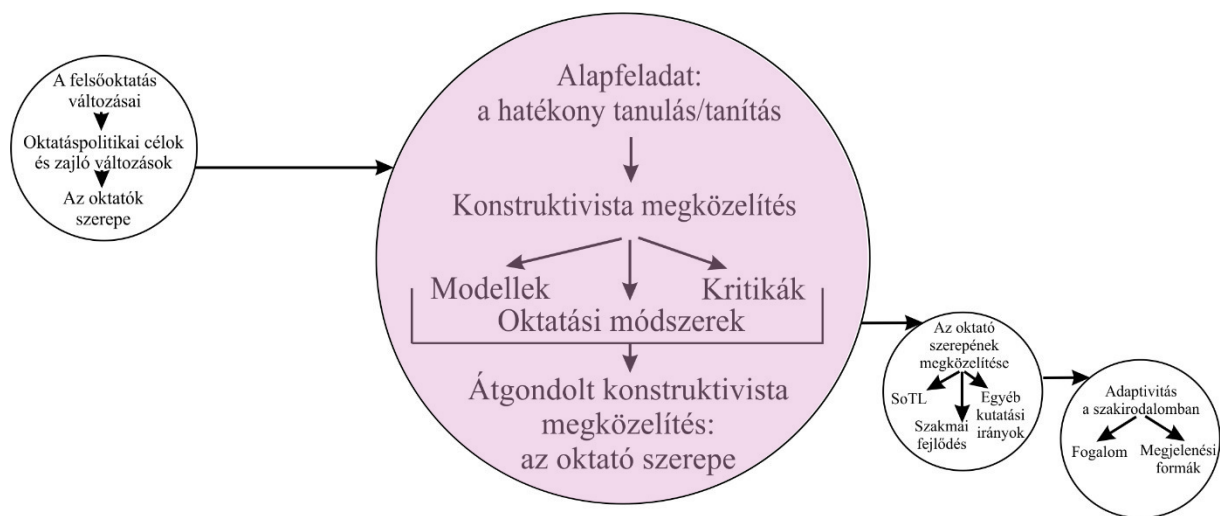
Összefoglalva tehát, az oktatók tanítás-értelmezése és tanítási megközelítése (TaT) bizonyítottan összefügg a hallgatók tanulási megközelítésével (SaL), felszínes vagy mély tanulásukkal és azon keresztül a tanulási eredményekkel (Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2020), ezért az oktatók gondolkodása, nézetei, hozzáállása, valamint a tanulók gondolkodásához és nézeteihez való viszonya alapvető hatással bír a teljes tanulási folyamatra (Hativa, 2000).

### **Jelen kutatás hozzájárulása a felsőoktatás tudományos kutatásához**

A felsőoktatás világát érintő kihívásokra, célkitűzésekre és korábbi kutatási eredményekre válaszul szerteágazó irányokban zajlik folyamatos tudományos kutatás. A disszertáció további elméleti része olyan szakirodalmi kerettel kíván hozzájárulni a neveléstudományi szaktudáshoz, amely a 3P modell (Trigwell & Prosser, 2020) komplex összefüggései alapján a tanulók oldaláról indulva, a *hatékony tanulás/tanítás konstruktivista* értelmezése és kritikai vizsgálata után az oktatók szerepére fókuszál: a *tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) és oktatói szakmai fejlődés (academic development)*, valamint a hatékony tanulással összefüggő egyéb kutatási irányok témáit köti össze az *adaptivitás* fogalmával és annak megjelenési formáival.



## 2. Hatékony tanulás/tanítás<sup>2</sup>



1/B.ábra: Az elméleti áttekintés felépítése (Saját szerkesztés)

Oktatói szakmai fejlődéssel és adaptív irányultsággal foglalkozó kutatás nem indulhat a felsőoktatás alapvető feladata, a hatékony tanulás/tanítás szakirodalmi körüljárása, meghatározása nélkül.

A tanulás/tanítással kapcsolatos tudomány folyamatosan fejlődik a kognitív pszichológia, az idegtudomány, az agykutatás és a szociálpszichológia együttes eredményei által, szükséges azonban az emberi tanulás megértésére vonatkozó tudás átültetése az oktatáspolitikára, az oktatási gyakorlat és az oktatási innovációk világára (OECD, 2022). Bizonytalan világunkban az oktatás sikere a hallgatók identitásának és ágenciájának (önálló célkitűzési és felelősségvállalási képesség) fejlődésében, reális célkitűzéseikben, a változásra való hajlandóságukban és felelősségvállalásukban, értékrendjük, kíváncsiságuk és aktív társadalmi részvételük növekedésében ragadható meg. Elsődleges cél az oktatásba való befektetést a társadalmi jólét és jólét egyik alapkövének tekinteni, és egyensúlyt teremteni a szaktudás, a transzferábilis gondolkodási képességek és a szociális képességek fejlesztésében (OECD, 2022). Hasonló irányokat találunk az oktatók konkrét célkitűzéseit vizsgálva is: a szaktárgyi tudás és tudásalkalmazás mellett a hallgatók személyiségfejlődése és jóléte, valamint a társadalmi értékek és változtatásra törekvő szándék felébresztése a fő célok (Fink, 2013).

<sup>2</sup> Megjelenés alatt az Opus et Educatio 2023 őszi számában

Az oktatáspolitikai célok mentén meghatározott hatékonyság fogalom kapcsán felmerülő, a minőséget veszélyeztető aktuális folyamatok egyike, hogy a képzések hatékonyságának fokozását célzó intézkedések árnyékában éppen a tanulás kerül ki a fejlesztések fókuszából (Halász, 2010). Másképp fogalmazva, feszültséghez vezethet a célok tekintetében, ha egyszerre szeretnénk a hallgatókat és tanulásukat fejlesztő oktatást és könnyen mérhető eredményeket produkálni (Hunt & Chalmers, 2021). Különböznek a szándékok a változtatás mélységének tekintetében is, ezért elkülöníthető a minőségbiztosítás és a minőségfejlesztés fogalma: míg az előbbi esetben a cél „jobban csinálni a dolgokat”, utóbbi célja „jobb dolgokat csinálni” (Elton, 2006). A probléma megoldására Gosling és D’Andrea (2001) egy olyan holisztikus modellel tesz javaslatot, melyben egy új koncepció, az *oktatásfejlesztési modell* magába olvasztja az intézményi minőségbiztosítás és képzés fejlesztés részfolyamatát és szervezeti egységét. Ezzel pozitív, együttműködő, kollegiális környezetet teremt, amely a külső elvárások ismerete mellett nagyobb reflexióra és támogató gyakorlatközösségek létezésére ad lehetőséget. A gyakorlatközösséget és a minőségfejlesztést egyértelműen a teljes közösségre értelmezi: oktatók egymás közötti, és hallgatókkal való együttműködésére (Gosling & D’Andrea, 2001). A továbbiakban kifejezetten a tanulás és az attól elválaszthatatlan tanítás hatékonyságával foglalkozunk.

A hatékony tanulást segítő hatékony felsőoktatás nemzetközi szakirodalma bőséges, erre a kérdésre koncentrált tematikus folyóiratok és könyvek állnak rendelkezésünkre (Ambrose, 2010; Biggs & Tang, 2007; J. D. Bransford és mtsai., 2000; Davis, 1993; Fink, 2013; Hativa, 2000; Nilson, 2010; Svinicki és mtsai., 2011). A fejezet célkitűzése, hogy fenti szakemberek munkái alapján konceptualizálja és operacionalizálja a hatékony tanulás/tanítás fogalmát és körvonalazza a tanítás/tanulás szereplőinek motivációit, gondolkodását és teendőit. A tanulási elméletek közül a tágran értelmezett konstruktivizmust emeljük ki, mivel ez a felnőttkori tanuláshoz, a felsőoktatás-pedagógiához több szempontból illeszkedik: előzetes tudásra épülő önálló tudáskonstruálást feltételez, melyre hat a szociális környezet és illeszkedik modern korunk konnektivista, hibrid expanzivista és átfogó tanulásmodelljeibe is (Dochy és mtsai., 2022).

A konstruktivizmus szerteágazó szakirodalmának vizsgálatakor a felsőoktatási kontextus volt a fő kritérium, valamint a keresés következő körében az, hogy ehhez kapcsolódóan feltárásra kerüljön a kifejezetten kritikai hangvételű szakirodalom is, annak érdekében, hogy a konstruktivista megközelítés mellett szóló érveket átgondolandó

szempontok egészítsék ki, amely érvek és intések együttesen teszik a modellt észszerűen adaptálhatóvá konkrét felsőoktatási kontextusra.

A tanítás és a tanulás egymástól elválaszthatatlan fogalmak, bár önmagukban és egymáshoz viszonyítva is sokféleképpen értelmezettek. A tanítás célja látszólag egyszerű: lehetővé tenni a hallgatók számára a tanulást (Ramsden, 2003), tehát első lépésként meg kell ismernünk aktuális tanítványaink háttérét és azt, hogy hogyan tanulnak (Nilson, 2010).

### **Hallgatóink háttere, tanulásfelfogása és tanulási szokásai**

Nilson (2010) felülemelkedik a különböző tanulás és tanítás interpretációkon, amikor kiemeli a szereplők hangsúlyát, és egyértelműen a hallgatókat állítja az oktatói gondolkodás középpontjába: „úgy kell gondolkoznunk munkánkról, hogy az elsősorban nem művészet, biológia, matematika stb. oktatása, hanem a tanulók oktatása” (Nilson, 2010, o. 3).

Az egyes tanulók megismerése a tömeges és kreditrendszerű felsőoktatásban többnyire lehetetlen feladat, mégis lényeges, hogy erőfeszítéseket tegyünk a tájékozódásra. Így ahelyett, hogy magunkkal vagy korábbi hallgatóinkkal egyformának tekintenénk őket, megtudhatjuk honnan jöttek tanulóink és mik a céljaik. Egyrészt megkérdezhetjük őket közvetlenül (szóban vagy írásban) céljaikról, elvárásaikról és korábbi tanulmányaikról, eredményeikről, valamint bevezető feladatokkal felmérhetjük aktuális tudásukat (Nilson, 2010). Emellett következtetéseket vonhatunk le a képzés és szak típusából a képességeket, célokat, valamint a korosztályból az esetleges munkahelyi elfoglaltságokat illetően és tájékozódhatunk a korábbi szakmai eredményekről az adott tantárgy felvételeinek számából, amely látszik a Neptun rendszerben. Ezzel, ha nem is teljesen egyéni, de legalább csoportszinten megismerhetjük hallgatóink körét.

A magyar felsőoktatásban az oktatók számára nem hozzáférhető a hallgatók kora, sem az intézményen belüli tanulmányi előtörténete, lecke-könyve. A szociális támogatásokat érintő elérhető adatok szintén anonimek, pusztán az állami finanszírozott tanulók köréből a szociális ösztöndíjra, kollégiumra való jogosultak aránya nyilvános.

Bizonyos intézményekben (köztük a BGE-n is) van lemorzsolódást előrejelző rendszer. A BGE-n ennek a rendszernek a segítségével a hallgatók gólyaadataiból és az első 2 féléves tanulmányi eredményeiből következtetnek a lemorzsolódásuk valószínűségére. Mivel ezek az adatok szintén személyes adatnak minősülnek, ezeket anonimizálva elemzik, így a modelltől főként hallgatói klasztereket tudnak azonosítani,

ezek a hallgatói klasztertípusok lehetnek az oktatók segítségére a veszélyeztetett hallgatók azonosításában. Bizonyos paraméterek meghatározásával (pl. a nem teljesített kreditek száma) a klaszterek alapján azonosíthatóak lehetnek a leginkább veszélyben lévő konkrét hallgatók is. A jövőbeni terv az, hogy a potenciálisan lemorzsolódó hallgatóknak tudjon az intézmény személyreszabott támogatást adni, akár mentorálással, tanulásmódszertani támogatással, vagy felkészítő kurzusuk kiejánlásával.

A hallgatói szempontok megértésére törekedve, háttérük feltérképezési lehetőségei mellett felmerül az emberi tanulás komplex témaköre, a felnőttkori tanulást meghatározó elemek és ezekből alkotott tanuláselméletek. Tanulási stílus tekintetében többféle elmélet született az 1980-as évek óta, személyiségjegyek, információfeldolgozás módja, szociális interakció és preferált információhordozó szerint (Claxton & Murrell, 1987). Az egyik legelfogadottabb neveléstudományi irány a hallgatók tanulási megközelítésével foglalkozó elmélet, amely szerint három irány különíthető el: a felszínes, a mély és a stratégiai (eredmény és versenyorientált) tanulás (Biggs, 1979; Entwistle & Ramsden, 1982; Marton & Säljö, 1976). A hallgatók tanulási megközelítésére hatással van az oktató tanítás-értelmezése és tanítási megközelítése (TaT), és a felszínes vagy mély tanulás egyértelműen összefüggésbe hozható a tanulási eredményekkel (Kember, 2009).

Emellett a modern kori, felnőttkori tanulást vizsgálva a tanuláselméletek közül kiemelendő a kognitizmus (képviselői: Kolb, Lachman & Butterfield, Atkinson & Shiffrin, Craik & Lockhart, Flavell és McCrindle & Christensen), amely az agyban zajló kognitív és metakognitív folyamatokra koncentrál; a konstruktivizmus, amellyel a későbbiekben részletesen foglalkozunk; a konnektivizmus (Siemens), amely a digitális kor pedagógiája, és alapvetően a konstruktivizmusra, a cselekvéselméletére (activity theory, fő képviselője Engeström) és a szituatív tanulásra (Lave & Wenger) alapoz; a hibrid expanzivizmus (Dochy & Segers), amely az exponenciális fejlődés és változások korának pedagógiája és a további átfogó elméletek (pl. Biggs, Tynjälä) (Dochy és mtsai., 2022).

Az Amerikai Pszichológiai Egyesület (APA) azon pszichológiai tényezők meghatározására vállalkozott, amelyek a hallgató sajátjai vagy környezetének jellemzői és hatással vannak a tanulásra (APA, 1997 idézi Hativa, 2000). Ezek a tényezők négy csoportra oszthatók. Az első csoport a kognitív és metakognitív faktorok, melyek a tanulási folyamat természetére vonatkoznak: a jelentéskonstruálás belső folyamatára, az aktív, célorientált, önszabályozó és felelősségteljes részvételre, az új tudáselemek

korábbiakhoz való kapcsolására, a tanulási stratégiák tárházára, a gondolkodásról való gondolkodásra és a tanulási környezet kiemelkedő hatására. A második csoport a motivációs és érzelmi tényezők, és azok minőségi gondolkodásra és erőfeszítésekre való hatása. A harmadik csoport a fejlődési szintnek megfelelő tananyag élvezhető és érdekes prezentálása, illetve a szociális interakciók, személyes kapcsolódások, végül a negyedik csoport az egyéni különbségek, a megfelelő kihívást jelentő célok és a hiteles értékelés (APA, 1997).

Ennek megfelelően létezik néhány alapelv a tanulással kapcsolatban, amelyekre elméletektől és a hallgatók körétől függetlenül támaszkodhatunk (Nilson, 2010). Nilson számos szakember eredményeire támaszkodva összeállított megállapításai a következők:

- Az ember tanulónak születik, természetes kíváncsiággal és növekvő tudatossággal saját tanulását tekintve.

- Az ember azt tanulja meg, amit lényegesnek talál saját élete szempontjából.

- Az ember aktív részvétellel tanul, passzív hallgatóságként nem.

- Az ember részletező próbálgatással tanul, amely által az új tudáselemeket a meglévő tudáselemekhez és hitekhez kapcsolja.

- Az ember legjobban abból tanul, ha az új tananyaggal többször, különböző módon találkozik.

- Az ember többet tanul, amikor kipróbálja magát a tananyaggal kapcsolatban, mint amikor átismétli azt.

- Az ember akkor tanul, mikor aktívan megfigyeli saját tanulását és reagál arra (metakogníció és önszabályozó tanulás).

- Az ember jobban tanul, amikor a tananyag az érzelmi érdeklődését is felkelti, nem csak intellektuálisan vagy fizikailag vonja be őt a tanulásba.

- Az ember csoportban szociálisan (közösén létrehozott tudás), de egyedül is tanul.

- Az ember akkor tanul, ha motivált, más emberek inspirálják és lelkesítik (Nilson, 2010).

Az OECD legújabb eredményei megerősítik Nilson meglátásait. Hangsúlyozzák a kognitív fejlődés, a motivációk és hallgatói jóllét kölcsönhatásait, a hallgatói motivációk keveredését, azaz a szakma iránti és a szociális, kulturális és személyes motivációk elválaszthatatlanságát, és a formális, nem-formális és informális tanulás színtereinek kapcsolatát és jelentőségét (OECD, 2022).

Bár Nilson (2010) megállapításai felsőoktatási kontextusra vonatkoznak, kivétel nélkül érvényesek a tanulás minden formájára és az oktatási rendszer minden szintjén.

Néhány tényező viszont jelentősen elválasztja a felsőoktatás világát a közoktatás világától, a felsőoktatás-pedagógia meghatározó irányvonalait a pedagógiától. Ezek a tényezők a célok (alapkompenciák helyett transzformatív szakmai és egyéb, a munkaerőpiac által elvárt kiegészítő kompetenciák megszerzése, és a tanulói ágencia, mint felelősségvállalás és önszabályozott tanulás fejlesztése), a tanulás formája (elmozdulás az önszabályozó tanulás felé, azaz a tanulásmódszertani fejlődés jelenléte mellett jelentősen hangsúlyosabb a szakmai tudás gyarapodása) és a hallgatói létszám (előadások és nagy létszámú szemináriumok) (Kövecsesné Gósi és mtsai., 2023).

A tanulók előrehaladásának tekintetében is többféle modell létezik, amelyek Nilson és az OECD (2022) elméleteihez jól kapcsolhatóak és egymással is tökéletesen párhuzamba állíthatóak. Grow (1991) szerint a hallgatók nem rögtön képesek az önirányított tanulásra, ehhez a célhoz négy lépésen keresztül vezet az útjuk. Először az oktatótól függenek, majd érdeklődő, bevonódott és végül önirányító tanulókka válhatnak (Fink, 2013). Perry intellektuális és morális fejlődés elmélete szerint (Perry, 1968, 1985) a hallgatók dualista nézőpontból indulnak (fekete-fehér gondolkodás, szakértői tekintélytől való függés a döntések során), majd a sokszínűség és a bizonytalanság elfogadásával a relativizmus felé haladnak (több látszólag egyenlően érvényes megoldás és elmélet), végül az összehasonlítás szabályainak és a minőség ismérveinek elsajátításával, a kritikai gondolkodás révén az elköteleződés állapotába érkeznek, ahol maguk választják ki a szakterületen érvényes, számukra hiteles elméleteket. Baxter Magolda rendszere (1992) gyakorlatilag lefedi ezt, mikor abszolút, átmeneti, független és kontextuális tudásról beszél (Baxter Magolda, 1992).

A fejlődés iránya egyértelműen a felszínes tanulástól a mély, megértő tanulás felé vezet (Marton & Säljö, 1976), az pedig, hogy milyen gyorsan és milyen messzire jutnak a hallgatók a fenti hierarchiában az nagyban az oktatásuk típusától és minőségétől függ, és ez a rugalmasság teszi a fenti elméleteket igazán hasznossá (Nilson, 2010).

### **Az oktató feladata: a hatékony tanulás lehetőségének megteremtése**

A tanítás célja lehetővé tenni a hallgatók számára a tanulást (Ramsden, 2003). Valóban hallgatóközpontú oktatásról akkor beszélhetünk, ha az oktató azt tekinti feladatának, hogy a tanulás kereteinek, mint tanulási környezetnek a megteremtésével lehetővé tegye hallgatói számára a mély megértésen alapuló aktív tudáskonstruálást, azaz a tanulási folyamatot, melynek szerves része a formatív értékelés (Frey és mtsai., 2006).

Az oktató feladata segíteni a hallgatót az előrejutásban (Nilson, 2010), aktívan bevonni saját tanulási folyamataiba és előhívni legjobb tanulási teljesítményét (Hativa, 2000). Bár a szükségét felismerjük, a változás lassan megy végbe, és az operatív megvalósítást vizsgálva tény, hogy a felsőoktatásban továbbra is az előadás (frontális oktatás) a legjellemzőbb tanítási mód (Fink, 2013). Az előadásnak azonban korlátozott a hatékonysága abban, hogy támogassa a hallgatókat az információk felidézésében a kurzus után, képessé tegye őket a tudásuk új szituációkban való felhasználására, fejlessze gondolkodásukat és problémamegoldó képességüket, valamint affektív eredményeket (motivációs és attitűdbeli változásokat) produkáljon (Fink, 2013).

Az oktatást nem tekinthetjük többé módszerek és technikák összességének, hanem olyan tevékenységként kell értelmeznünk, amely során válogatjuk, rendezzük és átalakítjuk tudományterületünket úgy, hogy ezáltal a hallgatók számára lehetővé tesszük a bevonódást és a mély megértést (Hativa, 2000). A hatékony oktatás az, amely hatékony és sikeres, értelemmel teli és mély hallgatói tanuláshoz vezet, és pozitív változást okoz a hallgatóban az érintett tudományterületen kognitív értelemben (speciális és általános képességek) és affektív értelemben egyaránt (attitűd, érdeklődés a tárgy iránt és társas képességek) (Hativa, 2000).

Az oktatási folyamat konkrét céljai, mint tanulási eredmények kitűzése után szükséges a pedagógiai elemek és értékelési formák célokkal való összehangolása (Biggs, 2003; Biggs & Tang, 2007) és ezek rugalmas illesztése a szaktárgyi tartalomhoz és a hallgatók igényeihez (Hayden és mtsai., 2013). Az oktatónak tehát kiválóan ismernie kell szakterületét, és azt is, hogy hogyan lehetséges átadni azt, azaz tudása „a tartalom és a pedagógia speciális ötvözete” kell legyen (Shulman, 1987, o. 8). A tanári tudás különböző formáit kategorikusan elválasztva egymástól, Shulman (1986) megkülönbözteti a szaktantárgyi tudást (content knowledge), a tantárgypedagógiai tudást (pedagogical content knowledge, röviden PCK) és a kurrikuláris tudást (curriculum knowledge), mely tudásformák együtt teszik lehetővé a minőségi oktatást (Shulman, 1986). Megfelelő tantárgypedagógiai tudás (PCK) birtokában az oktató ismeri a szakterületen bizonyítottan hatékony oktatási stratégiákat és ábrázolási lehetőségeket, és tisztában van a hallgatók aktuális szaktudásával és képességeivel, esetleges félreértéseivel, tévhiteivel (Shulman, 1986). Az oktató szaktantárgyi, kurrikuláris és tantárgypedagógiai tudása (PCK) birtokában tud helyesen meghatározott konkrét célokat kitűzni és ezekhez igazított pedagógiai folyamatokat szervezni.

Annak fényében, hogy a hallgatók felszínes vagy mély tanulását nézeteik, érzelmeik és a tanulási környezetről szóló tapasztalataik határozzák meg, elengedhetetlen figyelembe venni a tanulási szituációt, a tanítás és tanulás tartalmi kontextusát, a tanulók sokféleségét és véleményüket a tanítás során használt technológiákkal kapcsolatban (Trigwell & Prosser, 2020). A tananyag rendszerezése, a hallgatók támogatása abban, hogy meglássák a felkínált szaktudás jelentőségét és használhatóságát, kalauzolásuk tudásuk és tanulási képességeik fejlődésében, empátia tanúsítása az egyes tanulók és csoportok felé, valamint visszajelzés biztosítása számukra tanulásukkal kapcsolatban aktív részvételt kívánnak az oktatótól (Cowan, 2006).

Cowan (2006) feladatrendszerét sorvezetőnek használva, tekintsük át a szakirodalomban hatékonynak ítélt pedagógiai megoldásokat.

A tananyag rendszerezése szempontjából kiemelkedően fontos az egyértelmű és jól strukturált tananyag összeállítása (Hativa, 2000). A transzparens struktúra feltételezi az adott kurzus és konkrét lecke egyértelmű céljainak, fő tanulási pontjainak és azok relevanciájának kihangsúlyozását, valamint a tananyag elméletének és gyakorlatának összekapcsolását (Hunt & Chalmers, 2021). Mivel a tudás sosem csak tények, izolált információdarabok halmaza, a tanuló mindenképpen rendszert épít az újonnan tanultakból, saját korábbi tudására, néha félreértéseire és tévhiteire támaszkodva. Ezért a tananyag mellett szükséges strukturálni (állványozni) a tanulást is, hogy helyes rendszert, vázat és részleteket építsen, valós összefüggéseket, mintázatokat ismerjen fel (Nilson, 2010).

Ahhoz, hogy a hallgatók megláthassák a felkínált szaktudás jelentőségét és használhatóságát, az oktató feladata megmutatni a tananyag relevanciáját. A hallgatókat korosztályi sajátosságuk, vagy pragmatikus gondolkodásukból kifolyólag egyre kevésbé érdekli az elmélet, a szaktudás gyakorlati hasznát keresik. Az elmélet és gyakorlat kapcsolódásainak hangsúlyozása mellett kiemelkedő jelentőségű az oktató lelkesedése és szenvedélyessége, azaz nemcsak a tananyag, de a tanár személye is (Nilson, 2010). Az oktató motiválni és támogatni tudja a tanulást érzelmekkel: legyen akár dramatikus, humoros, meglepő, idegesítő stb, de mindenképpen érdekes (Hativa, 2000; Nilson, 2010).

Amennyiben sikerült felkelteni a hallgatók érdeklődését, a következő feladat elkalauzolásuk tudásuk és tanulási képességeik fejlődésében (Cowan, 2006). Ehhez a legfontosabb lépés explicit módon kihívást jelentő, de elérhetően magas elvárásokat támasztani (Hativa, 2000; Nilson, 2010), a hallgatók aktuális tudásszintjéről kiindulva (Nilson, 2010). Ezután lehetséges példák és analógiák segítségével és a kérdésfeltevés



támogatásával fejleszteni kritikai gondolkodásukat, bevonódásukat (Fink, 2013; Nilson, 2010), aktív tanulási formák használatával és jól időzített szünetek beiktatásával fenntartani figyelmüket, és lehetővé tenni, hogy sokféleképpen kapcsolódhassanak a tananyaghoz: olvassanak, hallgassanak, beszélgessenek, írjanak, lássanak, rajzoljanak, gondolkodjanak, cselekedjenek és érezzenek a tanulás közben. Kiemelt hatékonyságúak a tapasztalati tanulás és a probléma alapú tanulás módszerei, ahol valós gyakorlati problémák megoldása a feladat, és az interaktív tanulási formák, amelyek támogatják, hogy a hallgatók kommunikáljanak, véleményt nyilvánítsanak (Nilson, 2010).

Az interakcióhoz elengedhetetlen az oktató és a hallgatók jó kapcsolata (Hativa, 2000), az, hogy az oktató empátiát tanúsítson az egyes tanulók és csoportok felé (Cowan, 2006), jól kommunikáljon és kifejezze törődését a hallgatókkal és sikerükkel kapcsolatban (Nilson, 2010). A hallgatók képe önmagukról, mint tanulókról erősen hat motivációjukra (APA, 1997), ezért oktatójuk beléjük (szándékukba és képességeikbe) vetett bizalma rendkívül fontos számukra (Bain, 2002; Hunt & Chalmers, 2021). Az oktató reális, de magas elvárásaival is ezt a bizalmat fejezheti ki, és ha nyíltan és megértően támogatja a hallgatókat céljaik elérésében, lehetővé teszi érzelmi kapcsolódásukat (Nilson, 2010).

A kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat teszi lehetővé a folyamatos visszajelzést a hallgatók számára tanulásukkal kapcsolatban. A jó visszajelzési és értékelési rendszer sajátja az értékelés sokszínűsége, formáját (szóbeli, írásbeli, számszerűsített, egyéni, kollektív, stb.) és célját (formatív, szummatív) tekintve egyaránt (Nilson, 2010). A visszajelzés fontos funkciója a hallgatók képességeinek és erőfeszítéseinek minősítése mellett az értékelés, mint megbecsülés kifejezése is, sőt akár a kritikai, bevonódott interakció lehetővé tétele (Hunt & Chalmers, 2021), ha a visszajelzést a kommunikációs folyamat alapvető részének tekintjük. A feladatba épített azonnali visszajelzések a kihívást jelentő, de teljesíthető, tisztázott célok mellett a bevonódás és tanulási folyamatba való mély belemerülés legfontosabb eszközei (Mainemelis, 2001).

A fejezetben eddig bemutatott szakirodalmi megállapításoknak megfelelően a hatékony oktató szakterületével, tantárgyával, tanulóival és a tanulás/tanítás folyamataival törődő oktató, aki többségében nem a *tanulóihoz*, hanem a *tanulóival* beszél (Hunt & Chalmers, 2021). Vitára és kritikus gondolkodásra alkalmas tanulási környezetet teremt (Hunt & Chalmers, 2021) és a metakognitív képességek fejlődését, az önirányító tanulást támogatja (Fink, 2013). Célkitűzése, hogy megtanítsa hallgatóit, hogy hogyan tanulják tantárgyát, és olyan értékelési módokat alkalmazzon, amelyek lehetővé teszik,

hogyan a hallgatók elemezhessek, értékelhessek saját tanulásukat (Nilson, 2010). Tanítványainak mély, megértő tanulását támogatja (Fink, 2013). A mély, megértő tanulás érdekében fejleszti a hallgatók tanulásról és tudásról alkotott elképzeléseit, metakognitív képességeiket saját tanulásuk megfigyelésére és egyértelműen tisztázza elvárását, miszerint csak a teljes megértés elfogadható számára. Teret, időt és szabadságot ad a személyes érdeklődések kibontakozására, aktív és interaktív tanítási módokat használ és lehetővé teszi, hogy a hallgatók megtanuljanak kreatívan, kritikusan és gyakorlati módon egyaránt gondolkodni (Fink, 2013).

Ahogy korábban láttuk az oktatók tanítás-értelmezése és tanítási megközelítése (TaT) bizonyítottan összefügg a hallgatók tanulási megközelítésével és azon keresztül a tanulási eredményekkel (Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2020). Így az oktatók tudatossága, gondolkodása, valamint a tanulók gondolkodásához és nézeteihez való közelsége vagy távolsága alapvető hatást gyakorol a tanulási folyamatra (Hativa, 2000). A Visible Learning - (Át)látható Tanulás Kutatás (Hattie, 2015) alapján az oktatók feladata elől járni tudatosság terén mind egyéni, mind kollektív szinten a hatékony tanítás érdekében, melynek része a tanulók segítése tudatosságuk és önirányító tanulásuk növelésében. Tisztában kell lenniük a tanítással/tanulással kapcsolatos céljaikkal, eszközeikkel, tevékenységük mozzanataival és ezen mozzanatok folyamatba illeszkedésével (honnan hová tartunk), amely folyamatot az értékelések eredményei alapján korrigálják. További, mélyebb dimenzió lehet, ha a tanítással/tanulással kapcsolatos érzelmeiket, sőt, annak okait is felismerik, és ezeket a meglátásokat is a folyamat javítására használják (Lombardo, 2009).

### **A konstruktivista tanulásfelfogás**

Az egyetem világa a tudásteremtés színtere, ahol a közösség minden tagja, valamint a közösség, mint szervezet is tanul, a tudás mikro-, mezo- és makroszinten is gyarapszik. A felsőoktatásban történő tanulás elsősorban, mint konstrukció, azaz önálló értelemalkotás értelmezhető (Carnell, 2007). A tudásmenedzsmenttel foglalkozó kutatások eredményeképpen mára már olyan modellek sokaságából válogathatunk, amelyek a tudás kategorizálásában és a tanulás folyamatainak részekre bontásában ugyan eltérnek egymástól, azonban mindegyikben megjelenik a tanulás aktív, konstruktív, előzetes tudáson alapuló és szituatív, közösségben végbemenő jellege (Dalkir, 2011).

David A. Kolb (2005) tapasztalati tanulás modelljében a tanulási folyamat lényege az aktuális és konkrét tapasztalat megfigyelése és reflektálása, azaz a hatások megértése,

amelynek segítségével levonhatóak a következtetések, mint általános, „lepárolt” elvek. Az így létrejött elmélet változatos helyzetekben való aktív tesztelése további tapasztalatokat hoz, így újra és újra tudásteremtéshez vezet (Kolb & Kolb, 2005). Kolb értelmezése kihangosítja a tanulás spirális, konstruktív, kollaboratív, szituatív és adaptív jellegét.

A konstruktivista tanulásfelfogás lényege, hogy a tudás aktívan épített, nem az oktatótól passzívan átvett, nem átadható, csak megszerezhető (Glaserfeld, 1989; Van Bergen & Parsell, 2019), ezért a tanulókra saját tudásszerzési folyamatának aktív és felelős szereplőjeként tekint (Alt, 2015). A koncepció szerint a tanítás önmagában nem értelmezhető fogalom, azt nem is használja, az együtt járó tanítás/tanulási folyamatot mindig a tanulás oldaláról közelíti meg. A tanulás a tudás létrehozása a tanuló egyéni gondolkodási rendszerében, amely elméletek, képességek, eljárások, tények és egyéb információk folyamatosan alakuló hálózata (Hativa, 2000). A tanuló az új anyagot értelmezi, rendezi, és meglévő tudáselemeihez, a korábban felépített struktúrába kapcsolja, valamint ezáltal végeredményben eddigi megértését, tudását átszervezi, változtatja (Hativa, 2000). A tanulás mindenképpen személyes folyamat (Grabinger & Dunlap, 1995), a létrejött tudás egyéni, mert a tanuló saját értelmezése (Duffy & Cunningham, 1996; Vygotsky, 1980) a tanulási képesség pedig folyamatosan fejlődik, miközben a tanuló leszűri az általa felfogott tartalom lényegét (Larochelle és mtsai., 1998).

A konstruktivizmus meglehetősen átfogó fogalom, Matthews (2000) tizennyolc különböző megértési irányzatát azonosította. Első fő iránya a radikális konstruktivizmus, mely Glaserfeld nevéhez fűződik, a tudásépítési folyamat egyéni jellegét hangsúlyozza, és bevezeti a fogalmi váltások fogalmát: amikor a tudásrendszer egy új információ hatására gyökeresen megváltozik, jelentősen átrendeződik. Második ága a Piaget elveihez köthető pszichológiai konstruktivizmus, amely a korábbi tudásra, mint alapra való aktív tudásépítés folyamatát és annak kognitív lépéseit emeli ki, valamint a motiváció és az elköteleződés tanulási folyamatra gyakorolt hatását. Végül a harmadik ág a szociális konstruktivizmus, Vygotsky iskolája, amely a tudásépítés közösségi jellegét és a tudás csoportonkénti relativitását hangsúlyozza (Van Bergen & Parsell, 2019).

A tudásépítés alapkonceptiója mindenképpen tanulóközpontú megközelítést jelent, és a tanulási környezet jelentőségét emeli ki (Briede & Pēks, 2014). Mivel a konstruktivizmus nem rögzített pedagógiai elemeket, hanem pedagógiai szemléletmódot jelöl, amelyben az oktató szerepe a tanulás támogatása és a tanulást támogató környezet

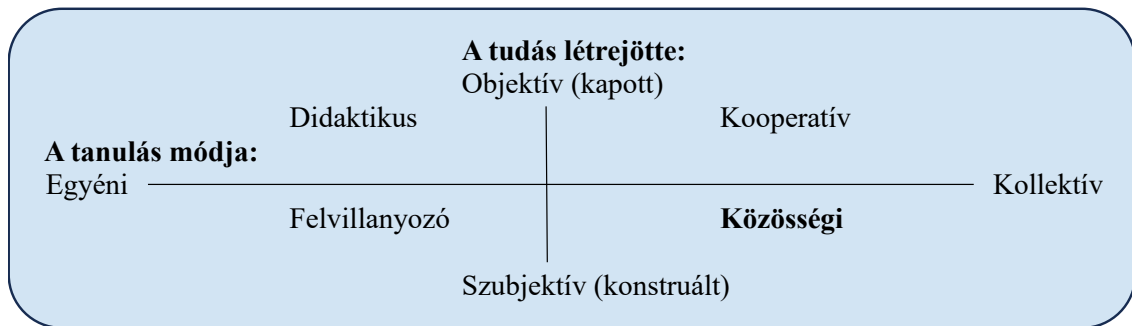
kialakítása Grabinger és Dunlap egyenesen úgy összegzi a konstruktivista megközelítést, mint gazdag környezet biztosítását az aktív tanulás lehetővé tételéhez (Grabinger & Dunlap, 1995). De Kock három alapelve szerint a megfelelő környezetben lehet a tanulás olyan konstruktív tevékenység, amelynek része a tanulás tanulása, szituatív tevékenység a szükségleteiket ismerő önszabályozó tanulók számára és szociális tevékenység a közösség számára (De Kock és mtsai., 2004). A konstruktivista tanulási környezet hiteles tanulási kontextust biztosít, azaz valódi problémákat tár a tanulók elé, a tanulást, mint megoldások és tudás létrehozását hangsúlyozza, lehetővé teszi a hiteles értékelést, azaz komplexen használt képességeket támogat, fejleszti a hallgatók felelősségtudatát és kezdeményező-készségét, önreflexióját és önszabályozását, valamint támogatja a tanulók együttműködését (Bostock, 1998).

Míndezek alapján látható, hogy a konstruktivista tanulásmegközelítés a közoktatás pedagógiájában is megállja a helyét, a felsőoktatás-pedagógia terén viszont nélkülözhetetlen.

### **Konstruktivista tanulási modellek**

Mivel a tudásépítés koncepciója a tanulók előzetes tudására alapoz, a jelentősebb tanulási tapasztalatokkal rendelkező tanulók felkészültebbnek feltételezhetőek a felelős, önszabályozó, önreflektív tanulásra. Emellett a tanulási folyamatok már a szaktantárgyi tartalom miatt is erősen eltérőek lehetnek, ezért a konstruktivizmus jó megközelítés lehet a felsőoktatás számára az adaptív tanítási folyamatok és egy ezekhez illeszkedő tanulási környezet kialakításához (Alt, 2015).

Carnell felsőoktatási modellje a kooperáló konstruktivista tanulás/tanítás, amely a párbeszédet, együttműködést és metatanulást hangsúlyozza, mint a tudásteremtés alapját (Carnell, 2007). Két vetületben vizsgálva a tanulást: a tudás létrejötte (kapott vagy konstruált) és a tanulás módja (egyéni vagy közös) szerint Carnell négy tanulási/tanítási megközelítést azonosított (4.ábra), melyek meghatározzák a tanítás célját, módszereit és a folyamatban résztvevők szerepeit. Az empirikus vizsgálatok alapján a hatékony tanításról alkotott nézetekkel a tudást közös konstrukcióként értelmező megközelítés, a „közösségi tanulás” esik egybe (Carnell, 2007).



4.ábra: A tanulás/tanítás modellje. (Carnell, 2007, o. 36. Saját fordítás.)

Az együttműködés mellett Carnell a metatanulást állítja középpontba: a tanulás a tudás létrehozása a tapasztalat értelmezésével, a metatanulás pedig a tanulás tapasztalatának értelmezése (Watkins, 2001, o. 7, idézi Carnell, 2007) a közösség minden tagja által, azaz a hallgatók számára a tanulásukról való tudatos gondolkodás, az oktatók esetében a szaktárgyi és pedagógiai tartalom reflektált fejlesztése mellett a saját tanulásuk (és a közösség tanulásának) felülvizsgálata, alakítása (Carnell, 2007).

Carnell „közösségi tanulás” dimenziója a tudáskonstrukció, a kollektív folyamat és a metatanulás szempontjából is illeszkedik a konstruktivizmus kereteibe.

Biggs napjainkban világszerte domináns elméletének kiindulópontja a tanulási eredmény alapú megközelítés. Biggs tanulóközpontú attitűd mellett a célul kitűzött eredményekhez igazítja a tanulás/tanítás folyamatait: a tanulás tervezését, támogatását és értékelését (konstruktív összehangolás – constructive alignment) (Biggs & Tang, 2007). A tanulási eredmény megközelítés felveti a képzési programok kialakításának témáját, a mélyreható tanulás kérdéseit, az értékelés komplex kérdéskörét és felhívja a figyelmet a tényre, hogy ez az összehangolt, minőségi tanulási folyamat csak hatékony tanulási környezetben valósulhat meg (Halász, 2010).

Azzal, hogy Biggs és Tang (2007) hangsúlyozza, hogy a tanulás egész folyamata egy közös rendszert alkot, alátámasztja a tanulásközpontúság megközelítését, amely a tanulásra dinamikus, egymástól elválaszthatatlan résztvevőkenységek folyamataként tekint. A tanulásközpontú pedagógia olyan szemléletváltó megközelítés, amely radikálisan eltér a megtanulandó tartalmakra fókuszáló irányoktól, helyettük a tanulószervezés során a tanítás módszereit és a tanári irányítást helyezi középpontba (Kálmán, 2021). A megközelítés elkülönül továbbá a tanulóközpontúság paradigmájától is, amely a tanulók egyéni igényeinek és elvárásainak figyelembevételén alapul, és a tanulási folyamatban való aktív részvételükre koncentrál. A tanulásközpontú

megközelítés a tanulás dinamikus folyamat jellegét, a folyamat elemeinek elválaszthatatlanságát hangsúlyozza. Négy pillére szervesen kapcsolódik egymáshoz: (a) a hallgatók tanulási eredményeire, fejlődésére fókuszál; (b) a hallgatók aktív, értelmező tanulását támogatja; (c) minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatást céloz meg és (d) tanulóként értelmezi a folyamatok minden szereplőjét (az oktatókat és oktatóközösségeket is) (Kálmán, 2021, o. 27).

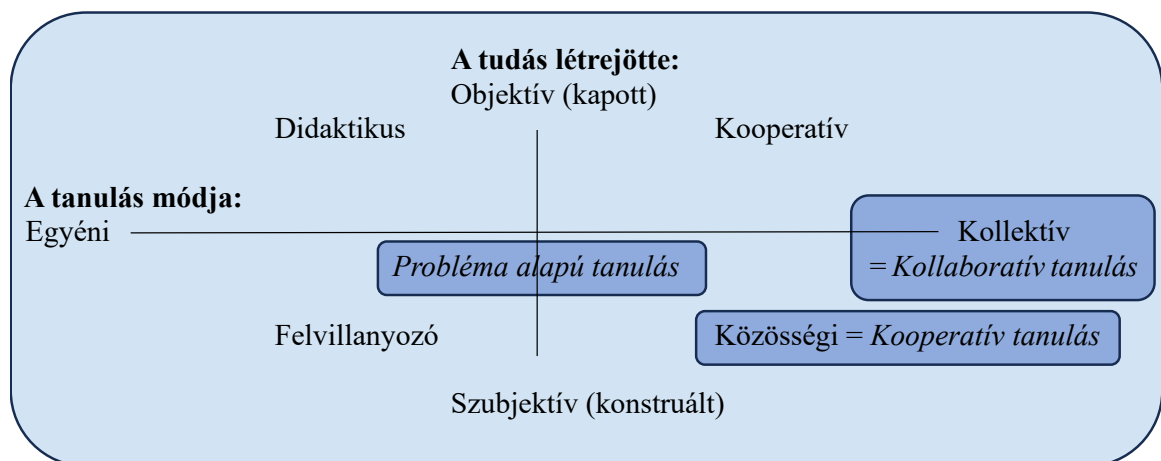
Mivel a konstruktivizmus a hagyományos oktatástól eltérő nézőpont és megoldások összessége, a következőkben azokat a tanulási/tanítási módszereket (learning/teaching methods) tekintjük át, melyek ezen az új megközelítésen alapulnak (Briede & Pēks, 2014).

### **Konstruktivista szemlélettel egyeztethető tanulási/tanítási módszerek**

Először vegyük górcső alá az állványozás (scaffolding) módszerét, melynek célja a tanulás és az épülő tudásrendszer megfelelő struktúrájának megtervezése és az építkezés támogatása, azaz segítségnyújtás a helyes rendszer létrejöttéhez. Ennek érdekében célszerű már a folyamat elején megmutatni, pl. ábrázolni az elérendő nagy képet, a tanulási utat és eredményeket, és aktivizálni a hallgatókat a célok elérése érdekében. Szükséges egyrészt rámutatni, hogy az információ rendszer nélkül, önmagában még nem tudás, másrészt arra kérni a tanulókat, hogy verbalizálják tudásukat és a tudásrendezés folyamatát, ezzel fejleszteni a kategorizálás és rendszerépítés képességét. Segíteni kell a hallgatókat abban, hogy először megismerjék a tantárgyban érvényes kritikai gondolkodás elveit, majd képességeiket fejlesszék kreatív, újító és kihívást jelentő feladatokkal csoportos munkában, végül megerősítsék tudásukat rutinjellegűbb, egyéni gyakorlófeladatokkal (Nilson, 2010). Az állványozás alapja, hogy az oktató mindig tisztázza az okokat és a tanulási folyamat lépéseit (Nilson, 2010). Előadás/szeminárium elején egyértelműsíti a célokat, majd miután végigkalauzolta a tanulókat az új tananyag megismerésén, kiemeli a kulcspontokat, küszöbfogalmakat és megerősíti azok gyakorlati relevanciáját az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával, végül visszajelzésre ad lehetőséget a tanulóknak, majd összefoglalja az elért célokat (Hunt & Chalmers, 2021).

Az állványozás eszköze az aktív tanulás (Nilson, 2010). Az aktív tanulás egy olyan figyelmi szint elérése, amelyben a reflexív diszkusszió rendezzi a tanulási folyamatot. Ez a diszkusszió aktivizálja a hallgatókat, azaz bevonja őket a tanulási folyamatba, értelmező tanulást és metakognitív gondolkodást indukálva az iskolai és az iskolán kívüli tanulásban egyaránt (Prince, 2004). Gyakorlatias és tapasztalati tanulást feltételez, célja, hogy a

tanulók megtanuljanak tanulni és megszeressék azt (Kalamas Hedden és mtsai., 2017). Az aktivitásnak lehet része az önálló, páros vagy csoportmunka, az órai interakció, az esettanulmányok, kutatási feladatok, szerep- és szimulációs játékok stb. (Hativa, 2000; Nilson, 2010). Prince (2004) az aktív tanulás hatékonyságát bizonyító munkájában elkülönült módszerként kezeli a kollaboratív és kooperatív tanulást. Míg a kollaboratív tanulás lényegét a tanulók egyéni helyett közösen végzett munkájában, interakcióiban, kiscsoportos feladatokban látja, a kooperatív tanulás lényege a közös célokért való törekvés, az együttműködés támogatása a versengéssel szemben. Prince különálló irányként kezeli továbbá a probléma alapú tanulást, amely esetében a tanulók releváns problémákra keresik a megoldást mindenképpen aktív és általában, de nem feltétlenül kollaboratív és kooperatív formában (Prince, 2004). Prince kollaboratív tanulásfogalma Carnell modelljének kollektív tanulás pólusát fedi (egyéni helyett közös tanulás). A közös célokat hangsúlyozó kooperatív tanulás nem egyezik Carnell kooperatív tanulás dimenziójával (amely kapott tudást jelöl), hanem mint közösségi tanulás merül fel, amely a kollektív tanulást, mint közös tudáskonstruálást jelenti, és ebben az értelemben az együttműködést nem nélkülözheti (Carnell, 2007). A probléma alapú tanulás az egyéni-kollektív tengelyen bárhol, a szubjektív (konstruált) tudás térfelén szerepelhet. Carnell tanulás/tanítás modelljét kiegészítve Prince fogalmaival az 5. ábra mutatja be.



5. ábra: A tanulás/tanítás modellje. (Carnell, 2007, o. 36. kiegészítve Prince, 2004. fogalmaival. Saját fordítás.)

### A konstruktivizmus kritikái

A konstruktivizmus népszerűsége a felsőoktatásban nemzetközi szinten növekszik, de mivel rengeteg értelmezése és formája fellelhető, nehéz véleményt formálni róla, mint egységes irányzatról (Van Bergen & Parsell, 2019). Van Bergen és Parsell (2019) a három

fő irányt (radikális, pszichológiai és szociális konstruktivizmus) vizsgálta kritikai szemléletben filozófiai és pedagógia-pszichológiai megközelítésben. Kiindulópontjuk, hogy a konstruktivizmus alapelve (minden forma esetén) a konstruált tudás. Ez az elv értelmezhető episztemológiai szempontból: a tudás konstruált, tehát nem felfedezhető a világban, hanem a tudó személy által létrehozott; és értelmezhető pedagógiai szempontól: a tudás konstruált, tehát nem átadható a tanár által, csak önállóan felépíthető a tanuló által (Van Bergen & Parsell, 2019). Ez a két kijelentés azonban problémákat vet fel, mert feltételezi a tudás teljesen egyéni jellegét és az igazság relatív mivoltát. A tudás egyéni jellegét a radikális irányzat valóban egyénenként, a szociális irányzat csoportonként értelmezi, amelyek relatív igazságuknál fogva nem ütköztethetőek, nem kerülnek konfliktusba, azaz a különböző elméleti rendszerek lehetnek önmagukban értékesek és a külvilág összemérhetetlen perspektívái (Van Bergen & Parsell, 2019). Azonban, ha a tudás egyetlen formája sem emelkedhet mások fölé, akkor a mellérendelt igazságokban megjelennek a tévhitek és nincs lehetőség multidiszciplináris és interdiszciplináris gondolkodásra (Van Bergen & Parsell, 2019). Fokozza a nehézségeket az erősebb pszichológiai konstruktivizmus azon következtetése, hogy amennyiben a tanuló hozza létre tudását, meg kell kapnia annak lehetőségét is, hogy ő vegye kezébe a tanulási folyamatot, a célok, tartalom és tanulási folyamat tekintetében (Baines & Stanley, 2000) sőt akár a direkt instrukciók használatát is kerülni kell (Gordon, 2009), tehát a tanár a tanulási folyamatban legfeljebb egyenrangú, támogató szereplőként vehet részt (Van Bergen & Parsell, 2019).

Felmerült tehát három jelentős probléma: a mellérendelt relatív konstruált igazságok, a tanulókra bízott célkitűzés és tanulási folyamat, valamint a tanár irányító szerepének megszűnése a tanulási folyamatban. Az eltúlzottan értelmezett tanulóközpontúság, a tanulók felelősségének és hatáskörének nagyarányú növelése pedig további problémákat vet fel (Schweitzer & Stephenson, 2008). A konstruktivista megközelítés öntudatos, függetlenül gondolkodó, együttműködésre képes, különbözőséget és kreativitást tisztelő tanulók képét tárja elénk, akik képesek felmérni munkájuk és választásaik értékét (Baxter Magolda, 1992). A világ változása és a felsőoktatás marketizációja és az abból következő elszámoltathatósági elvárások azonban nehezítik a helyzetet. A hallgatók és a szülők azt akarják tudni, hogy „ez-e a legjobb egyetem számukra/gyermekük számára”, míg a politikai döntéshozók és piaci szereplők azt kérdezik „megtérül-e a befektetésük a felsőoktatásba”, tehát végsősoron mindenkit az érdekel, hogy „megkapja-e, amiért fizetett” (Schweitzer & Stephenson, 2008). A tanulók



zöme ennek megfelelően fogalmazza meg elvárásait, tanulási céljait is, munkához kapcsolódó piacképes kompetenciákat szeretne, nem szofisztikált gondolkodási képességeket. Nem akar időt fecsérelni az elméletre, azonnal a technikai, gyakorlati tudást kéri, így lényeges részek minősülnek irrelevánsnak, és maradnak ki a létrejött tudásból. Mindezt erősíti, hogy a munkaadók és a jogalkotás is ezt a fajta szaktudást várja el, konkrét standardokat, helyes eljárások ismeretét követeli meg az egyes szakmák esetében, kevésbé értékes az átfogó tudás (Schweitzer & Stephenson, 2008; Teichler, 2007)

A fogyasztói szemlélet vezet a következő ellentmondáshoz is. Amennyiben a tanulókra bízunk a tanulói csoport célkitűzéseinek és tanulási folyamatainak megválasztását, azt feltételezzük, hogy tanulóink természetüknél fogva az egyenlőségre és igazságos hatalommegosztásra törekednek, tehát demokratikus csoportdinamika fog kialakulni. Ezzel szemben inkább az valószínű, hogy a való világ forgatókönyvei fognak leképeződni az osztályteremben, azaz a fogyasztói szemléletben nevelkedett hallgatók elsősorban a saját személyre szabott igényeiket és szuverenitásukat igyekeznek majd kielégíteni (Schweitzer & Stephenson, 2008), így a szigorúan tanulók által irányított csoportdinamika nem tudja támogatni minden résztvevő igényeit, és kedvezőtlen hatással van a gyengébb hallgatókra (Clark, 1989).

Hasonló fenntartásokat vet fel az oktató hallgatókkal egyenrangú szerepbe helyezése is. Piaget (1973) már korai munkájában figyelmeztet, hogy a tanulási folyamat tanári irányításának minimalizálása nem működik (Piaget, 1973, o. 16), fejtelenséghez vezet, és az egyenlőség látszatának keltése valójában nem szolgálja a munka világába készülők hallgatók érdekeit, mivel így nem tanulják meg kezelni a munkahelyi hierarchiát (Schweitzer & Stephenson, 2008).

Végül közvetve az oktató irányító szerepét hangsúlyozza O'Connor (2022) kritikai tanulmánya is, amely nehezményezi a tanulási folyamat és a tanulók központba való helyezésének eltúlzását a tartalmi elemek és szélesebb kontextuális kapcsolatok rovására (Ashwin, 2014; Barnett & Coate, 2011; Biesta, 2010, 2013). Szakemberek egy csoportja tartalmi kiüresedést érzékel és megkérdőjelezi a tanulási eredmény megközelítést és konstruktív összehangolást (constructive alignment) (Goodson, 2008), amely a tanulási célok elsődlegességét jelenti a kurrikulum-fejlesztésben és a pedagógia és értékelés tervezésben. Ellenérvük, hogy a kurrikulum nem tekinthető ilyen mértékben előre meghatározhatónak, változatlanoknak és más oktatásmódszertanra gond nélkül átültethetőnek. Kifogásolják a konstruktivizmus tudományterület-független fókuszát és

visszakövetelik a tanulásba a tartalmat (O'Connor, 2022). A tantárgyi kurrikulum feltételezi a szakterület belső elméleti koherenciáját, a bonyolult elméleti rendszer absztrakcióját és kontextuális kapcsolódásait (Muller, 2009), míg a konstruktivizmus úgy tűnik, elengedte a gondolatot, hogy az oktatók birtokában van valami, amit a tanulók megtanulhatnak tőlük (Biesta, 2013).

### **Konstruktivizmus a felsőoktatás-pedagógiában: fókuszban a szakmai tartalom és az oktatók irányító, mentoráló szerepe**

A kritikusok szerint a probléma tehát többnyire nem az, amit ez a pedagógiai megközelítés kínál, hanem az, amiben hiányt szenved (Van Bergen & Parsell, 2019), mert más fókuszai miatt nem tartja reflektorfényében. Van Bergen és Parsell (2019) a három fő konstruktivista iskola kritikai vizsgálata után arra a konklúzióra jut, hogy mind episztemológiai, mind pedagógiai szempontól megállja a helyét a mérsékelt pszichológiai konstruktivizmus és a szélesen értelmezett szociális konstruktivizmus (Van Bergen & Parsell, 2019). Az előbbi azáltal, hogy lényegében csak a tanulók aktív kognitív elköteleződését hangsúlyozza, utóbbi azáltal, hogy az egyes csoportok tudását ütköztethetőnek, megvitathatónak ismeri el a nyelv által, amely végsősoron minden tudás létének alapja és amelynek segítségével a tudás a szociális környezettel elválaszthatatlanul összefonódik (Van Bergen & Parsell, 2019).

Megállja a helyét a korábbi tudás jelentősége is, amely mindenképpen kiindulási alapként szolgál a további tanuláshoz. A felsőoktatásban nem csak a szaktudás felépítése, hanem kiterjesztése is cél, és az, hogy a hallgatók, megkérdőjelezzék, kritikailag átgondolják, értsék és alkalmazni is tudják a tudást (Biggs & Tang, 2007; Van Bergen & Parsell, 2019). Mindezek nem tekinthetők egymás alternatíváinak, egymást kölcsönösen kell támogatni (Anderson & Krathwohl, 2001), így a választott pedagógiai megközelítés bizonyított és a céloknak megfelelő kell legyen (Van Bergen & Parsell, 2019). Ez két következtetést von maga után: a szakmai tartalom fókuszban tartásának és az oktató irányító szerepének elengedhetetlenségét.

A felsőoktatási tanulási/tanítási folyamat középpontjában mindig a szakmai tartalom kell álljon. Az oktató tantárgypedagógiai tudása (PCK) nem csak konkrét pedagógiai eszköztár, általa tisztában van a hallgatók aktuális szaktudásával és képességeivel, valamint a szaktudás gyakorlati életben való felhasználhatóságával is (Hayden és mtsai., 2013), ezért céljait a tudományterület és a környezet pontos ismeretében határozza meg. A tudományterületnek kiemelt szerepe van a tanítási

megközelítésben (TaT) is, ezért a felsőoktatás a tanulóközpontúság erősödése mellett sem veszíthet tartalomközpontúságából (Geertsema, 2021). Míg a szakértelemmel bíró oktató megfelelő szakmai példákkal, reflexiókkal és kritikai gondolatokkal támogatja a tanulást (Piaget, 1973), „a tanuló sosem csak tanul, hanem mindig valamit tanul” (Biesta, 2013, o. 63), a tartalom semmiképp nem veszhet el a forma árnyékában.

A tanár feladata tehát a tanulási folyamat alapvető céljainak és szabályainak kitűzése (Schweitzer & Stephenson, 2008) még akkor is, ha eközben bevonja a döntésbe a tanulókat. A tanulók felhatalmazását érdemes nagyobb keretben értelmezni, minden döntés rájuk ruházása és teljes egyenrangúság hirdetése helyett egyenes és bizalomra épülő kapcsolatra törekedni, tisztázni a szerepeket és etikus viselkedéssel és kommunikációval megtisztelni őket (Schweitzer & Stephenson, 2008). Természetesen a konstruktivizmus által hangsúlyozott tanulástámogatói szerepet mindezek mellett is lehetséges megvalósítani, sőt, nem csak lehetséges, de szükséges is (Van Bergen & Parsell, 2019), mivel a minimális irányítás módszere nem működik (Piaget, 1973). A támogatás formája az aktív mentorálás lehet, amely lehetővé teszi, hogy az oktató az egyes tanulók korábbi tudásának ismeretében, átgondolt és változatos tanulás/tanítási módszerekkel segítsen a hallgatóknak felfogni és értékékként kezelni a kitűzött célokat, amelyek egyaránt kihívás elé is állítják őket, de fejlődésük során elérhetőek is számukra és segítik őket sikeres szakemberekké és állampolgárokká válni (Schweitzer & Stephenson, 2008).

A fejezet megállapításai alapján a hatékony tanulás a felsőoktatásban mély, megértő tanulás, amely vitára és kritikus gondolkodásra alkalmas tanulási környezetben, a metakognitív képességek, az önirányító tanulás fejlődésével megy végbe. Hazai viszonylatban a hallgatóközpontú oktatás új téma (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2022) és mivel a felsőoktatásban széleskörű alaptudást feltételezve speciális szaktudás felépítése és kiterjesztése a cél, a tanulóközpontúság fokozatos térnyerése mellett elengedhetetlen a szakmai tartalom középpontba állítása és az oktató tanulási folyamatot irányító szerepe is (Van Bergen & Parsell, 2019). Az oktató szaktudása, kurrikulum tudása és tantárgypedagógiai tudása (PCK) segítségével céljait a tudományterület és a környezet pontos ismeretében határozza meg, és megfelelő tartalommal, szakmai példákkal és kritikai gondolatokkal viszi előre a tanulást, a tanulókkal partneri kapcsolatot alakít ki és korábbi tudásuk ismeretében, átgondolt és változatos tanulás/tanítási módszerekkel segíti a kitűzött célok értékelését és elérését. Az oktató kiemelt szerepe a felsőoktatásban elengedhetetlen.

### 3. Az oktató szerepe<sup>3</sup>



1/C. ábra: Az elméleti áttekintés felépítése (Saját szerkesztés)

Minőségi tanulásra támogatás nélkül kevesen képesek, így az oktatók szerepe a tanulás/tanítási folyamatokban kiemelkedő. A minőségi oktatás egyik legfontosabb kulcsa, hogy a kölcsönös bizalom, elkötelezettség és együttműködés jegyében egy kiváló oktatói gyakorlatközösség dolgozzon együtt (Gosling & D’Andrea, 2001; Halász, 2010). Az oktatók vezetőkhöz, egymáshoz, hallgatókhoz, oktatáshoz és fejlődéshez való hozzáállása alapvetően meghatározza az intézményben zajló tanítási-tanulási folyamatok minőségét. A felsőoktatás frontembereiként szükség van arra, hogy az oktatók átlássák a változásokat, a felmerülő igényeket és saját lehetőségeiket.

„A professzió fogalma alatt általában a másoktól elkülönülő, önálló elmélettel és gyakorlattal, sajátos tudásokkal bíró szakterületet, szakmát, foglalkozást, a közjó érdekében végzett, társadalmi funkcióval bíró tevékenységet értenek” (Vámos és mtsai., 2020, o. 8), a szakmai identitás a szakma tagjai által meghatározott és szakmájukban játszott szerepére utal, melynek részei a szerepek, feladatok, elköteleződés, autonómia, szociális kapcsolatok, stb. (Geertshuis & Liu, 2022). Az oktatói professzió belső

<sup>3</sup> 3., 3.1. és 3.2. részben megjelent: Frányó, Zs., & Csehné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1). <https://doi.org/10.3311/ope.534>

motivációtól vezérelt hivatás, azaz az egyén elkötelezett identitása, amelynek következtében magára vállal majd fenntart egy mások jóllétére irányuló elkötelezettséget (Derosa és mtsai., 1996; Vámos és mtsai., 2020). A hivatásszemélyiség fogalmát a hazai szakirodalomba Bagdy (1996) vezette be Allport korábbi munkája (1961) alapján. Allport szerint a hivatásérvzés az önkiterjesztésből vezethető le, amely szeretet és odaadás nélkül pusztán "kenyérkeresés" volna (Allport, 1961, idézi Bagdy, 1996).

„Az oktató mindenkori tudása alapján, felismerve a lehetőségeket és a szükségleteket, kiválasztja az adott oktatási célokhoz, a hallgatói csoporthoz, ismeretanyaghoz igazítva a megfelelő eszközt, eszközöket, és ezzel olyan tevékenységet valósít meg, és hatást fejt ki, mely által a hallgató tudása gazdagodik, a személyisége fejlődik” (Jármai és mtsai., 2019, o. 71).

Bár Jármai és munkatársai (2019) utóbbi fogalma már egyértelműen a felsőoktatási kontextusra vonatkozik, nem hangsítja ki az oktatói professzió kifejezetten felsőoktatásra vonatkozó sajátosságait, azaz azon tényezőket, amelyek egyértelműen elválasztják azt a közoktatásban érvényes tanári szereptől, amelyek fényében a pedagógiától elválasztott felsőoktatás-pedagógiáról kell beszélnünk.

Hattie mega-metakutatása (2003) szerint „a szakmailag kiváló tanár képes tárgyának legfontosabb tartalmi részeit meghatározni. Az osztálytermi interakciók segítségével irányítja a tanulási folyamatot egy optimális környezetet biztosító osztályban. Követi a diákok tanulási folyamatát és visszajelzést ad. A diákokkal való kapcsolatának módjával és a tanítás és a tanulás iránti lelkesedéssel is a jó eredményt igyekszik elősegíteni; a diákok bevonásával, aktivizálásával, nehéz feladatok, célok alkalmazásával, a 'mély' tanulás és megértés fokozásával is befolyásolja a diákok eredményét.” (Hattie, 2003, o. 10, idézi Jármai és mtsai, 2019). Egy későbbi, felsőoktatásra vonatkozó tanulmányban Hattie (2015) megállapítja, hogy a tanár mind közül legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügynöke” (Hattie, 2015). A legnagyobb hatást a tanulói teljesítményre azok a tanárok gyakorolják, akik együtt dolgoznak kollégáikkal azon, hogy megbizonyosodjanak hallgatókra gyakorolt hatásukról, kezdetektől tisztázzák a siker mibenlétét, kellő kihívás elé állítják és megfelelő visszajelzéssel segítik hallgatóikat, és összehangolják elvárásaikat a siker, az értékelés és a tanítás terén (Hattie, 2015). A két megállapítás között látszólag nincs jelentős eltérés, a hangsúlyok mégis eltolódnak a tanulói érettség növekedésével párhuzamosan: az oktatók feladata a hallgatók előzetes tudására alapozva, szakmai és tanulásmódszertani tudatosságuk továbbfejlődésére hatni.

Ezt a feladatot a felnőtt tanulók célkitűzéseikbe, tanulási folyamatok önszabályozásába és az eredmények, a siker értékelésébe való bevonásával kell megvalósítani, a hatékonyság érdekében a teljes oktatói közösség együttműködésével.

A Visible learning kutatás eredményeihez hasonlóan a többi szakirodalmi irány terén is hangsúlyeltolódások jelentkeznek az oktatási szinttől függően. A munkaerőpiac elvárásainak megfelelő transzformatív hallgatói kompetenciák előzetes tudásra alapozott fejlesztése, a tanulói ágencia, mint önálló célkitűzés, felelősségvállalás és önszabályozott tanulás előtérbe helyezése a felsőoktatás sajátossága. Ennek megfelelően másképp értelmezett a konstruktivista tanulásfelfogás (lásd II.2.fejezet), más színezetet kap a hallgatóközpontúság fogalma, és változik a tanítási megközelítés (TaT) megítélése: amellett, hogy a hallgatóközpontú irányok felé való elmozdulás továbbra is jelentőséggel bír, időnként és az adott kontextusnak megfelelően helye van a tanár és tartalomközpontú megközelítésnek is. A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) szakirodalma már alapvetően a felsőoktatásra fókuszál, bár nincs akadálya, hogy közoktatásra értelmezze bármely érdeklődő tanár vagy kutató, mivel a tanulóközpontúság, a fókuszált reflexió és a vonatkozó neveléstudományi szakirodalom ismerete is adott lehetőség a közoktatási kontextusban is, viszont kevésbé valószínű a tudományosságra jellemző publikációs tevékenység.

Ezzel át is térhetünk az oktatói szerepértelmezések részleteire. Az általános- és középiskolai tanárok tevékenységének jelentős részét nevelési feladatok teszik ki. Egy oktatók körében végzett interjúk kutatás eredményei alapján hasonlóságok adódnak a pedagógusok és oktatók célkitűzéseiben és fejlődési törekvéseiben (Jármai és mtsai., 2019). Az oktatók is érdekesnek, élvezetesnek szeretnék érezni órájukat és alapvető céljuk a hallgatók motiválása, aktivizálása, interakciók kialakítása. Úgy látják, hogy fokozottabb igény van a tartalmas oktató-hallgató kapcsolatra, mint korábban, és fontosnak tartják, hogy a személyiségükkel közeledjenek a hallgatókhoz, bizalmat tudjanak ébreszteni, hitelességüket bizonyítani. Módszertani fejlődésük független attól, hogy van-e pedagógiai végzettségük, elsősorban belső igényből fakad, amelyhez kreativitásukat használják és tisztában vannak vele, hogy egy új eszköz („recept”) még nem elég a változáshoz, nem egyenlő módszertani megújulással (Jármai és mtsai., 2019).

A pedagógusi és oktatói szerepértelmezések hasonlóságai mellett viszont alapvető eltérések is adódnak az oktatók és a közoktatásban dolgozó tanárok feladatainak terén. A tanári tudás különböző formáit Shulman már 1986-ban elválasztotta egymástól: szaktantárgyi tudásra, tantárgy pedagógiai tudásra és kurrikuláris tudásra, melyek együtt

teszik lehetővé a minőségi oktatást (Shulman, 1986), a professzió az oktatók esetében tehát kettős: szaktantárgyi és oktatói professzióra egyaránt szükség van. Emellett az oktatói státusz sajátossága, hogy kutató, szakértő, tanácsadó, támogató szerepekkel együtt értelmezett, amelyek egymástól nem elválaszthatóak, valamint tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségekbe ágyazott. Egy oktató szerepértelmezését és fejlődését személyisége, kutatói munkája és tudományterületi környezete egyaránt meghatározza. A tudományterületnek kiemelt szerepe van a tanítási megközelítésben (TaT) is, amely a tanulóközpontúság erősödő iránya mellett továbbra sem veszíthet tartalomközpontúságából (Geertsema, 2021), Sfard (1998) szerint a tanulás a tartalmi tudás gyarapodása a tanulási folyamatban való részvételen keresztül. Az oktatói szakmai fejlődés (academic development) elsődleges célja tehát a szaktudás és pedagógiai tudás integrálása (Amundsen & D'Amico, 2019).

### **Hazai helyzet**

Bár a hazai felsőoktatás területén is egyre gyakrabban esik szó a minőség kérdéseiről, az oktatói minőség még mindig a kutatói minőséggel összefüggésben kerül értékelésre, sőt többnyire eltolódik annak irányába, míg az oktatási tevékenységet intézménytől függően esetlegesen belső rendszerek mérik, értékelik. Általában maguk az oktatók is fontosabbnak találják kutatói szerepüket, és szakterületi kompetenciáikat is magasabbra értékelik pedagógiai kompetenciáiknál (Kálmán, 2016).

A felsőoktatás-módszertan kutatásának már évek óta vannak hasznosítható eredményei (Bencsik, 2013), de nehézkes az átültetésük a gyakorlatba. Kisebb, helyi változások zajlanak, de az akadémiai tudásátadás jobbra még mindig elméleti ismeretátadás frontális előadás keretében (Keczer 2015), az oktatók nem tulajdonítanak jelentőséget a tanításmódszertannak, ragaszkodnak a régi formákhoz. Módszertani szemléletük nem igazán terjed ki a kompetenciafejlesztésre irányuló feladatokra, a szummatív értékelést kiegészítő formatív és diagnosztikus célú értékelésre és a nevelésre (Jármai és mtsai., 2019). A módszertani kultúra megújulása az intézmények falai között informálisan zajlik. Az innovatív gondolkodású oktatók keresik a lehetőségeket az önképzésre, de ehhez intézményi támogatásra van szükségük. A módszertani kultúra megváltozásához szükséges némi innovációs attitűd, de nyitottság, érdeklődés mindenképpen mind egyéni oktatói, mind intézményi szinten. Jármai és munkatársai (2019) úgy ítélik meg, hogy az oktató boldogulása elsősorban hozzáállásán, nyitottságán, elkötelezettségén, fantáziáján és kreativitásán múlik, az általa alkalmazott módszertani

munka a saját személyiségének lenyomata, ami a sokféle diákra sokféle hatást gyakorol, a konstruktív pedagógia elvei szerint egyénenként különböző módon (Jármai és mtsai., 2019).

Mivel hazánkban elsőként az oktatásfejlesztő szakemberek érezték meg az oktatói munka és fejlődés támogatásának szükségességét, az elmúlt néhány évben megindult az oktatók intézményi szintű módszertani támogatása. Dósa és munkatársai (2020) tanulmányukban a felsőoktatásba belépő oktatók mentorálásával foglalkoznak, melyet a mai Magyarországon négy jelenség együttállása tesz elengedhetetlenné: az oktatói korfa (a legfőbb utánpótlást a fiatal pályakezdő PhD hallgatók jelentik), a hallgatói generációváltás (a tanulók többsége, a BGE-n a hallgatók 70%-a dolgozik tanulmányai mellett), a felsőoktatás tömegesedése és az oktatási paradigmaváltás (a hallgatóközpontú oktatás felé) (Dósa és mtsai., 2020). A belépők korai mentorálása azért is lényeges, mert a pályakezdő oktatók nézetei és módszerei még nagymértékben formálhatók (Fűzi & Suplicz, 2016) és a mentorprogram segítségével a résztvevők a kezdetektől elsajátítják a fejlődési szemléletet (Dweck, 2015), igényük lesz a folyamatos megújulásra, elindítva ezzel a kultúraváltást az egyetemen (Dósa és mtsai., 2020).

### **Szakirodalmi irányok**

Az oktatói professzióknak, az összetett szerepértelmezésnek, a tanításra fókuszáló tudományosságban (SoTL) való elmélyedés jelentőségének és az oktatói szakmai fejlődés (academic development) komplex világának kiterjedt nemzetközi szakirodalma van (pl., Geertsema, 2021; Gibbs, 2013; Kreber, 2002; Sutherland, 2018; Trigwell és mtsai., 2000).

A szerteágazó fogalomrendszer igényt ébreszt az összefüggések, átfedések, egymásra hatások elméleti tisztázására, ezért a fejezet célkitűzése három fő terület elméleti bemutatása, melyek a következők: (1) Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), azaz Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, (2) Academic Development, azaz Oktatói szakmai fejlődés és az (3) egyéb, a hatékony tanulással összefüggő kutatási irányok. A fenti témák körüljárása után, a következő fejezetben kerül majd bevezetésre az Adaptive Teaching/Adaptive Expertise, azaz Adaptív tanítás/adaptív szakértelem témaköre.

#### **3.1. A tanítás/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL)**

A tanításról való gondolkodás magasabb szintje a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (Scholarship of Teaching and Learning). A tanítás értékének



hangsúlyozásához szükséges annak közösségi tulajdonná való emelése, amelynek kulcseleme a kommunikáció, a létrejött megosztható és megvitatható termék/alkotás (publikáció) és a szakértői felülvizsgálat (Shulman, 1993). A tanítás célja, hogy lehetővé tegye a tanulást, a tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) célja pedig, hogy átláthatóvá tegye azt, hogy hogyan tettük lehetővé a tanulást (Trigwell és mtsai., 2000). A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) nem pusztán új tudás létrehozása, hanem annak beépítése, felhasználása és kommunikálása (Boyer, 1990), tehát a tanítás nem önmagában álló feladat, hanem egy tágabban értelmezett oktatói munka része.

E tudományossághoz három lépcsőfokon vezet az út: az egyéni fejlődés szándékával indul, a szakterületen jártas kollégákkal folytatott párbeszédbe fordul, majd tudományossággá (kutatás és publikáció) érik (Weston & McAlpine, 2001). Az első fázisban az oktató személyes tudását gyarapítja tanulóinak tanulását és saját tanítását illetően. Elkötelezett a tanítási innovációkban, az intézményi oktatási fejlesztésekben, reflektálja és fejlesztési célból értékeli tanítási tevékenységét, tájékozódik a tanulásról, tanításról és érti az ezekkel kapcsolatos fő döntési elveket. A második fázisban az oktatók diskurzust kezdenek a tantárgyak pedagógiájának tudásáról, együttműködnek mentorálás formájában, intézményi eseményeken, diszciplináris és multidiszciplináris közösségekben, fejlesztésekben, növelik megértésüket a tanulás/tanítás komplexitásáról. A harmadik fázisban szakirodalomra tudatosan támaszkodva, szignifikáns tudást hoznak létre és osztanak meg a tanulás/tanítás témájában, kutatnak és publikálnak arról, valamint átfogó tudással rendelkeznek a tanulás/tanítás irodalmáról és tudományáról (Weston & McAlpine, 2001).

Informáltság	Reflexió	Kommunikáció	Nézet/fókusz
Informális elméleteket használ a tanítás, tanulás témájában	Gyakorlatilag nincs, vagy fókuszátlan a reflexió	Nincs	Tanárközpontú oktatás
Elkötelezett a tanítás, tanulás irodalma iránt		Kollégákkal való kommunikáció (teakonyhai és tanszéki beszélgetések)	Kiválóság
Elkötelezett a szaktárgyi és szaktárgypedagógiai irodalom iránt	Reflexió a gyakorlatban	Jelentések, megjelenések helyi és belföldi konferenciákon	Szakértelem
Akciókutatásokat folytat, képes áttekintésre és rendelkezik a tantárgy pedagógiai tudásával	Fókuszált reflexió: Mit kell tudnom X-ről, és hogyan fogom megtudni?	Publikációk nemzetközi tudományos lapokban	Hallgatóközpontú oktatás
		Tudományosság	

6.ábra: A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) multidimenzionális modellje kiegészítve Kreber háromfokozatú modelljével (Trigwell és mtsai., 2000, o. 163; Kreber, 2002. Saját fordítás.)

A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) a nemzetközi szakirodalomban széleskörben tárgyalt téma, amely több szerzőt is modellalkotásra készítetett, így többek között Trigwell-t és munkatársait (2000), akik a korábbi elméleti megközelítések, valamint empirikus vizsgálat segítségével hozták létre négydimenziós rendszerüket (6.ábra). Ebben az a) informáltság dimenzió az informális elméletektől a tantárgypedagógiai tudásig (PCK) terjed, a b) reflexió a fókuszáltság mértéke szerint, a c) kommunikáció az abba bevontak köre szerint bővül, valamint a d) nézet/fókusz dimenzió az oktatóközpontú megközelítéstől a hallgatóközpontúságig terjed (Trigwell és mtsai., 2000, o. 163). Mind a négy skálán külön-külön is lehetséges az elmozdulás, jellemzően mégis összefügg, és azok az oktatók tekinthetők a tanításra fókuszáló tudományosságban (SoTL) elkötelezetteknek, akik minden skálán a legmagasabb fokon helyezkednek el.

Mindkét eddig említett megközelítéssel összhangban van Carolin Kreber rendszere (2002), amelynek logikai vezérelve a tudásteremtés forrásainak és természetének vizsgálata. Három, egymástól tisztán elkülönülő, de mégsem összehasonlításra szánt, önmagában érvényes és értékes oktatói utat ír le, a tanításban való elkötelezettség mélysége szerint. Az első a *Tanítási Kiválóság (Teaching excellence)*, mely esetben az oktató nem csak szakterületéhez ért, hanem tudja motiválni, segíteni tanítványait, tehát hallgatóközpontú. Ez esetben az oktató teljesítményéről, mint a tanítás kivitelezéséről van szó, ahol a kiválóság alapulhat kizárólag személyes tapasztalaton, nincs mögötte bizonyított szakirodalomismeret és fókuszált reflexió. A második út a *Tanítási Szakértelem (Teaching expertise)*, mely esetben megjelenik az önszabályozottság, amely többek között nagyfokú adaptivitás formájában jelenik meg. A Szakértők esetében (belső motivációtól hajtva) a még nagyobb hatékonyságra való törekvés a meghatározó. Belép az új lehetőségek keresése, azaz a szakirodalom ismerete és az önszabályozott fejlődés, azaz a fókuszált reflexió. A szakértő ismeri az oktatási elméleteket, a tanítás módszertanát és saját tanulásának önszabályozását, azaz rendelkezik a shulmani tantárgy pedagógiai tudással. A harmadik szinten a tanulóközpontúság, a szakirodalomismeret és a fókuszált reflexió mellé belép a szakértői felülvizsgálattal érvényesített tudás megosztása publikációk, előadások formájában, vagy mások oktatói szakmai fejlődésének támogatásán keresztül. Ez esetben beszélünk *Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságról (SoTL)* (Kreber, 2002).

A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) Gan Joo Seng és Gertseema (2018) által meghatározott fogalma: a hallgatói tanulás szisztematikus és reflektív vizsgálata

egyértelmű elméleti keretrendszer alapján, amely szaktárgyi tudást felsőoktatás-pedagógiai tudással egészíti ki, támogatja a reflektív gyakorlatot és a tudásmegosztás által hozzájárul a fejlődéshez. Ebben az olvasatban az oktatók szakmai fejlődésének formája, amely ráadásul nem csak egyéni, de intézményi szintű fejlődést hoz a tanulástámogatás terén (Mårtensson és mtsai., 2011), korrelációja a megértő, mély tanulást támogató tanítási megközelítéssel (TaT) bizonyított (Trigwell és mtsai., 2000, idézi Gan Joo Seng & Geertsema, 2018). A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) a minőségi tanítás és ezen keresztül a minőségi tanulás stratégiai eszköze lehet a felsőoktatásban (Mårtensson és mtsai., 2011). Azáltal, hogy hidat képez az oktatók szaktárgyi- és hallgatók tanulásáról való tudása között, lehetővé teszi, hogy az oktatók szakterületüknél távolabbra tekintsenek és egy olyan interdiszciplináris közösség tagjai legyenek, amely elkötelezett a hallgatók érdekeinek szolgálatában. Ez a szolgálat az oktatók valódi hivatásbeli motivációja (Kreber, 2013).

Más szerzők a tanításra fókuszáló tudományosságot (SoTL) egy nagyobb rendszer részeként értelmezik, Paulsen és Feldman (Paulsen & Feldman, 1995) Talcott Parsons paradigmájába helyezi. Parsons cselekvési rendszere két vetület mentén tagolódik, melyekben a tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) a környezethez való viszonyulás szerint a „külső” cselekvés póluson, az erőforrás tengelyen pedig az „eszköz” póluson helyezkedik el. Ez a parsonsi adaptáció dimenzió. A fentiek szerint Paulsen és Feldman a tanításra fókuszáló tudományosságot (SoTL) adaptációként értelmezik, amely interakcióban van komplex környezetével (pl. a hallgatói sokszínűséggel), és a környezetből szerzett erőforrásait (információk, tudás) arra használja, hogy a rendszer hosszú távon jól működjön. A fejlődést támogatja a tudásmegosztás által, és oktatás közben a tudományosság felé csalogatja a hallgatókat, amivel határtalanná teszi a tudásteremtés lehetőségét (Paulsen & Feldman, 1995). A parsonsi meghatározás lényegében ugyanazt az irányt hangosítja ki, amelyet a disszertáció is igyekszik: az adaptivitás, mint a folyamatos éber figyelem és megújulás igényét fejezi ki.

### **Hazai helyzet**

Hazai viszonylatban a tanulás/tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) új téma. A hallgatóközpontú megközelítés, a reflektivitás és a kollégákkal való párbeszéd a felsőoktatási gyakorlatra is jellemző, és a szakirodalomban is tárgyalt. Kutatóink elméleti és empirikus kutatások terén is foglalkoznak a hallgatóközpontúság paradigmájával (pl. Lukács & Derényi, 2017), a reflektivitással (pl. Szivák, 2010, 2014) és a párbeszéd

szükségességével, támogatásával (pl. Dorner & Belic, 2021). Viszont mind a szakirodalom olvasása, mind publikációinak témája terén az egyetemeken oktatók többsége szakterületére koncentrál, a neveléstudományi szakirodalom többnyire csak az oktatásfejlesztők munkájának (kivonatok, műhelyek, továbbképzések) segítségével jut el az érdeklődő oktatókhoz. Lassanként felébred a szándék a tantárgypedagógiai témájú publikálásra, és néhányan az oktató szakemberek közül a neveléstudományt választják doktori tanulmányaik céljául. A tanulás/tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) fogalmával azonban jellemzően a pedagógusképzésben résztvevő oktatók, az oktatásfejlesztési szakemberek, vagy más, az oktatás jövőjével foglalkozó kutatók foglalkoznak (Dorner & Mårtensson, 2021; Kovács & Kereszty, 2016).

### **3.2. Az oktatók szakmai fejlődése**

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságról (SoTL) való gondolkodás során Fanghanel (2013) új fókuszot kínál, amikor a definiálás helyett a célokat állítja középpontba: a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) az oktatói fejlődésnek egy kifinomult módja, amely közelebb hozza egymáshoz a tanítás és kutatás tevékenységeit, és a kritikának, párbeszédnek helyet biztosítva hozzájárul az egyéni és kollektív felsőoktatási tudás gyarapodásához (Fanghanel, 2013). Geertsema tanulmányában (2016) amellett érvel, hogy a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságot (SoTL) elsősorban nem kutatásként, hanem az oktatói fejlődés egy lehetséges stratégiájaként érdemes kezelni (Geertsema, 2016), mivel az oktatói fejlődés egy gyakorlati alapokon nyugvó tudományos téma (Roxå & Mårtensson, 2009).

Mivel az oktatók szerepe a tanulás/tanítási folyamatokban kiemelkedő, elengedhetetlen az oktatók folyamatos szakmai fejlődése (Frányó & Csehné Papp, 2023). Az oktatók tudása dinamikus, a gyakorlati munkán és szakmai fejlődésen keresztül formálódik, ezért az oktatás minőségének javítását célzó tendenciákkal összhangban az oktatók szakmai fejlődésének kérdése is előtérbe került (Sugrue és mtsai., 2018). A tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtése az oktatói szakmai fejlődés (academic development) táján értelmezett célja (Leibowitz, 2014, o. 3). Tanítási szakértelemről (teaching expertise) akkor beszélhetünk, ha az oktató amellett, hogy rendelkezik a megfelelő shulmani tantárgypedagógiai tudással (pedagogical content knowledge) (Shulman, 1986), belső motivációtól hajtva folyamatosan új lehetőségeket keres megértési szintjének növelésére és problémamegoldó stratégiáinak hatékonyabbá tételére (Kreber, 2002).

A szakmai fejlődés definiálása során Mårtensson (2014) a kifejezések különbségei helyett a minőségi tanulást támogató oktatás fejlesztését hangsúlyozza ki. Felten és munkatársai (2007) a kollégákat és az egyetemeken oktató és tanuló közösségként való működését támogató elhivatottságként határozzák meg a szakmai fejlődést (Felten és Mårtensson, 2007, o. 93), amivel közösségi szempontokra, a hatékonyság közös meghatározására, a minőségi tanítást és tanulást támogató környezet kialakítására és a tanulás/tanítás célzó tudományosságra helyezik a hangsúlyt (Leibowitz, 2014). Leibowitz a lehető legtágabban értelmezi, a tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtéseként interpretálja az oktatói szakmai fejlődést (Leibowitz, 2014, o. 3).

A nemzetközi szakirodalom az 1960-as évek óta foglalkozik az oktatói szakmai fejlődés (academic development) témájával, napjainkra szisztematikus irodalomáttekintések ismertetik a téma kutatási irányait. Az oktatók szakmai fejlődése (academic development) minden vizsgálati szempontból a változásról szól (Amundsen & Wilson, 2012). A változás megragadására azonban nem alkalmas egyetlen átfogó elmélet, hanem a különböző szempontú iskolák és különböző kontextusfüggő értelmezések (Leibowitz, 2014) segítségével egy holisztikus és árnyalt megértésre kell törekedni (Kezar, 2014), mivel a változás végeredményben kulturális folyamat (Geertsema, 2021).

A szakmai fejlődés felsőoktatási sajátossága, hogy az oktatói státusz több, egymástól el nem választható szereppel együtt értelmezett (Geertsema, 2021), sőt ezekre a szerepekre és változásokra tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségi folyamatok hatnak. A szakmai fejlődés lényege a szaktudás tantárgypedagógiai tudással (PCK) való bővítése (Geertsema, 2021), a szakmai fejlődés szűkebb értelemben a tanítás fejlesztése, azzal a céllal, hogy következményeképpen emelkedjen a hallgatói tanulás minősége (Barrow & Grant, 2012). Az oktatók „azonosítják az egyénileg rájuk váró kihívásokat saját környezetükben, hogy azokat a változás és fejlődés lehetőségévé alakítsák” (Geertsema & Bolander Laksov, 2019, o. 3). Ám a hosszútávú célkitűzés a tanítással és tanulással foglalkozó szervezet formálódása (Bolander Laksov, 2008), azaz a szakmai fejlődés stratégiai megközelítés, mely kulturális változásokat hoz (Geertsema, 2021). Így bár a szakmai fejlődés értelmezhető szűken az oktatói szerephez kötődően (professional development), tágabb értelemben az oktatói státuszhoz köthető minden szerepre hatással van (academic development, faculty development) és a szociális hatások révén (Roxå & Mårtensson, 2009, idézi Dorner & Belic, 2021) elválaszthatatlan komplex környezetétől (Geertsema, 2021).

Ezt a komplex rendszert az átfogó megértés céljából érdemes különböző szinteken (az elemzés köre és tárgya), dinamikájában (a fejlesztési célok és kutatási irányok változása) és a fő oktatói szerepek (kutatás és tanítás) összefüggésében vizsgálni.

A kölcsönhatásokról nem megfeledkezve egy szervezet és változásának elemzése történhet mikro-, mezo- és makroszinten (Dorner & Mårtensson, 2021). Mikroszinten a szervezetben dolgozó emberek individuális elköteleződése, érdeklődése, gondolkodása és konkrét szakmai fejlődési útja analizálható. Mezoszinten a belőlük és általuk szerveződő csoportok, hálózatok közös fejlődése, és a közösség egyénre gyakorolt hatása: az informális és félformális kommunikáció, valamint a közösségi támogatás szerepe elemezhető. Végül makroszinten az ezen közösségeken átívelő szervezet: kar, intézmény, vagy még tágabb körök, valamint a szakmai fejlődés támogatásáért felelős szervezeti egységek fejlődésre gyakorolt befolyása vizsgálható (Dorner & Mårtensson, 2021).

A fejlesztési és kutatási irányokat szerteágazó szempontrendszer határozza meg (különböző témák, más szervezeti vagy politikai környezet, eltérő meglátások arról, hogy „mi számít” és hogyan zajlik a változás), mégis úgy tűnik, hogy a fókusz a kutatások és intézkedések fejlődése során, annak adott fázisaiban mindenütt hasonló irányokba mozdul el (Gibbs, 2013). Az osztálytermi gyakorlatról a tanulási környezet, azaz a tanítás és tanulás teljes folyamata és minden tényezője felé; az egyéni oktatóktól a közösségek és vezetés felé; a tanításról a tanulás felé; az elszigetelt, apró gyakorlatok felől az integrált, komplex gyakorlatokig, sőt gyakorlatoktól stratégiák felé; a minőségbiztosítástól a minőségfejlesztés és a meglévő gyakorlatok javíthatása helyett valódi új irányok (mint a tanulási eredmény megközelítés) keresése felé tolódnak el a hangsúlyok. Belépnek a közösségi szempontok (minden szereplőt érintően), az elméleti és empirikus megalapozottság igénye, a tudományosság és professzionalitás kívánalma, a fejlesztők bevonása a központi döntésekbe és a fejlesztések diszciplína-érzékenysége. Gibbs (2013) hangsúlyozza, hogy ezek a fókuszeltolódások környezettől függően történnek, és nem szükségszerűen segítenek, tehát az eredeti irányokat sem szabad szem elől téveszteni, vagy mesterségesen siettetni a változást. Gibbs (2013) szkeptikus a tudományosság hajszolásával és sürgetésével kapcsolatban is, és hiányolja az oktatással kapcsolatos érzelmek, az „ember” figyelembevételét a szakmai fejlődésről való tudásteremtés során.

Szisztematikus irodalomáttekintésében a kutatópáros Amundsen és Wilson (2012, o. 97) hat oktatói fejlődéssel kapcsolatos kutatási területet azonosított: (1) tanítási képességek és technikák fejlődése, (2) adott módszerben való kiválóság, (3) tanítással és

tanulással kapcsolatos nézetek változása (reflexió), (4) intézményi szintű tanulási környezet támogatás, (5) diszciplináris tantárgypedagógiai tudás témájú vizsgálatokat és (6) akciókutatásokat rendszereztek, amellet, hogy hangsúlyozzák ezek elválaszthatatlanságát. A vizsgálati irányok komplexitását a felsőoktatás világának összetettsége is alátámasztja, úgy mint a földrajzi elhelyezkedés, az intézmény típus, a tudományági sokszínűség, és az intézményen belüli tantárgyak által meghatározott horizontális és az oktatók és támogató szereplők közötti vertikális kapcsolatok, valamint ezek változása (Geertsema, 2021).

Az oktatói szakmai fejlődés a tudományágtól és a tantárgy pedagógia tudásának fejlődésétől elválaszthatatlan, azaz a tudományági sajátosságok meghatározóak a fejlődésre nézve (Amundsen & D’Amico, 2019; Biesta, 2010; Geertsema, 2021; Gibbs, 2013; Shulman, 2005). Shulman (2005) tipikus vagy emblematikus pedagógiának (signature pedagogy) nevezi azt az alapvető oktatási módot, ahogyan az egy tudományágon belül zajlik. Mivel a kutatás, azaz a másik fő oktatói szerep szintén erősen meghatározott a szakmai irányok által, ezért a tanítás és kutatás fejlesztésének kulcsa a „kutató által vezetett” szakmai fejlődés lehet, amely megközelítésben a szakmai fejlődés és a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) átfedésbe kerül egymással (Kinchin és mtsai., 2018).

Így látja Sutherland (2018) is, aki – a fejlődés irányainak és azok részleteinek ismeretében – a holisztikus felfogást támogatja. Hangsúlyozza az oktatói lét egészéért értelmezését, azaz a szerepek szétválaszthatatlanságát és „versenyztetésének” problémáját, sőt az oktatói és kutatói fejlődést „ugyanazon érme két oldalának” (Fyffe, 2018) tekinti. Sutherland kiemeli az intézmény egységét, mint professzionális tanuló közösséget, annak minden szereplőjének bevonásával, valamint a teljes ember nézőpontját, akinek különböző oktatói szerepei mellett meghatározó tudományági háttere is van. Az eltérő diszciplináris háttér és annak kutatási irányai hozzák a dinamikát és az eltérő nézőpontokat a közösségi párbeszédbe és a szakmai fejlődés kérdéseibe, míg a közös értékrend és célok adják a stabilitást (Sutherland, 2018), a valódi célkitűzés pedig a „törődés” (Fyffe, 2018). A „törődés” a szakmai fejlődés stratégiája, amennyiben a szakterületre, a hallgatókra és tanulásukra, valamint a kollégákra irányul (Timmermans és mtsai., 2018). A gyakorlatközösségek fontosságát emeli ki Geertsema is (2021), ugyanezt hangsúlyozza a párbeszéd hatalmáról szóló tanulmányában Dorner és Belcic (2021). A párbeszéd lehetővé teszi az oktatók számára implicit nézeteik megfogalmazását, elköteleződésük megerősítését, az egymástól való tanulást és mélyebb

megértést, valamint támogatja az együttműködés és kollegialitás értékét, megalapozva ezzel a valódi gyakorlatközösségek kialakulását (Dorner & Belic, 2021). Végül Felten és munkatársai (2007) kifejezetten úgy definiálják a szakmai fejlődést, mint a kollégák és az egyetem oktató és tanuló közösségként való hatékony működésének támogatása (Leibowitz, 2014).

### **Konstruktivizmus az oktatói szakmai fejlődésben**

Leibowitz számára a tanítás és tanulás az oktatókra és a hallgatókra egyaránt értelmezett, mivel a tanításon keresztül tanulásra és a tanuláson keresztül tanításra van lehetőség (Leibowitz, 2014). A korábban kifejtett konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tanulás a tanuló korábbi gondolkodási rendszerére aktívan épített tudás, azt átformáló egyéni értelmezés, amely szükségessé teszi a tanuló aktív és felelős bevonódását és legtöbbször közösségben megy végbe (Brooks & Brooks, 1999; Glaserfeld, 1989; Vygotsky, 1980). A konstruktivista megközelítés az oktatók szakmai fejlődése tekintetében is értelmezhető, melyet alátámaszt Kolb (2005) tapasztalati tanulás modellje, és Nonaka és Takeuchi (1995) tudásteremtés modellje. Míg Kolb szerint minden tanulás újratanulás, a tanulási folyamat lényege az aktuális tapasztalat megfigyelésének, reflektálásának és a létrejött elmélet tesztelésének spirális ismétlődése, a japán szakemberek az explicit és tacit tudás interakciójában látják az új tudás létrejöttét, amely folyamatnak négy lépését azonosítják. Az újonnan érkező kollégákkal a bevezető munka során megosztott tapasztalat tacit tudást hoz létre (szocializáció), a közösségben zajló párbeszéd és visszajelzések megkívánják a tacit tudás explicitté tételét, megfogalmazását (externalizáció), a munka közben, cselekvés által való tanulás tacittá formálja az explicit tudást (internalizáció) és a különböző tudással rendelkező emberek hálózatba szerveződése során rendszerezi és kidolgozza a közös explicit tudást (kombináció) (Nonaka & Takeuchi, 1995).

### **Hazai helyzet**

Az oktatói szakmai fejlődés (academic development) témájának fókuszja sokrétű és dinamikus változó, irányait a nemzetközi szakirodalom világosan rendszerezi (Gibbs, 2013). Azonban az oktatók szakmai fejlődése a felsőoktatás hazai szakirodalmában még elég friss témakör (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2022), és az oktatók tanítási tevékenységéhez még elsősorban mennyiségi szempontok kötődnek (pl. óraszám), de a hallgatók megtartása és a képzések eredményességének növelése érdekében megjelentek a tanítás minőségi szempontjai is (Halász, 2010). Magyarországon nem szükséges



pedagógiai végzettség vagy képzés az oktatói feladatok ellátásához, és az oktatók szakmai fejlődésének támogatására intézményenként különböző mértékben épültek ki átgondolt vagy akár formális képzések.

Ennek fényében hazánkban az oktatói szakmát és szakmai fejlődést célzó alapozó kutatások egyik kiindulópontja az oktatók egyéni nézetei és cselekedetei, valamint szakmai fejlődési útja lehet. Kiemelt szempont vizsgálni, hogy az oktatók gondolkodásában a tanulás vagy tanítás szempontjai dominálnak, valamint a tanítás és tanulás teljes folyamatát a kutatás tárgyává tenni és figyelembe venni a közösségek szerepét az oktatói szakmai fejlődésben. A helyi (hazai, tudományterületi és intézményi) kontextus ismerete is elengedhetetlen, hiszen egy felsőoktatási intézmény elsődleges funkciója a tanulás és tanítás, melyek minőségének valódi emelése csak a helyi közegben felmerülő konkrét igények figyelembevételével, adaptívan történhet.

### **3.3. Egyéb, a hatékony tanulással összefüggő kutatási irányok<sup>4</sup>**

A tanulóközpontú, konstruktivista tanulási folyamatban az oktató szerepe a tanulás kereteinek kialakítása és a folyamat facilitálása, támogatása, annak érdekében, hogy tanulási módszerek felkínálásával lehetővé tegye a minőségi tanulást, az egyéni tudásépítést a tanulók számára. Ezen állítással összefüggésben a fejezet befejezésében tekintsünk át röviden a hatékony tanulással kapcsolatba hozható néhány további felsőoktatás-pedagógiai kutatási irányt és fogalmat: a tanulók, mint partnerek, a reflektivitás, a metakogníció, a spontaneitás és áramlatélmény, valamint az oktatói kreativitás témáját.

#### **Tanulók, mint partnerek**

Az oktatás jövőjéről való gondolkodásban a tanulás/tanítás személyre szabása kiemelt szerepet játszó, „erkölcsi célkitűzés” (Hopkins, 2006), de a tanulók, azon felül, hogy megválaszthatják tanulási módszereiket és alakíthatják tanulási útjukat az adott célok elérése érdekében, mélyebben is bevonhatóak az oktatással, iskolával kapcsolatos döntésekbe, innovációkba, változásokba. A tanulóközpontú felsőoktatással foglalkozó nemzetközi szakirodalomban az ezirányú kezdeményezéseket többféle elnevezéssel illetik: *a tanulók hangja; a tanulók, mint partnerek* vagy *a tanulók partneri*

---

<sup>4</sup> Részben (személyreszabott tanulás és partneri elköteleződés témakörök) megjelent: Frányó, Zs. (2022). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben. *Neveléstudomány*, 1, 83–101. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.4>

*elköteleződése*. E terminológiák nem feltétlenül utalnak a bevonódás mélységére és a tanulókkal megosztott döntések sokszínűségére, bár bizonyos szakirodalmak a *partneri elköteleződést a tanulók hangján* túlmutató koncepcióként írják le (Healey és mtsai., 2016). A hallgatók bevonása a felsőoktatási döntésekbe, újításokba rendkívül sok szinten, témában és formában elképzelhető. A hallgatókkal való összekapcsolódásnak különböző formái lehetségesek: *informálás* (egyirányú a hallgatók felé), a *konzultálás* (egyirányú a hallgatók felől), *bevonás* (kétirányú az egyes oktatók és hallgatók között), *partnerség* (az összes szereplő között zajlik) és *kontrol* (kizárólag a hallgatók kezében van egy folyamat). A legtöbb lehetőséget, kapcsolódást és kommunikációs irányt a *partnerség* hordozza magában.

A partnerség a tanulók elkötelezett tanulását és a hatékony tanulás/tanítást elősegítő folyamat. Érték-alapú kapcsolat (K. E. Matthews és mtsai., 2018) egy együttműködő, kölcsönös folyamat, melyben a partnereknek megvan a lehetősége az egyenlő közreműködésre a kurrikulum és pedagógiai háttér megfogalmazása, a döntések, az implementálás, az ellenőrzés és az elemzés terén, bár nem feltétlenül ugyanazon a módon járulnak hozzá ezekhez (Curran & Honan, 2013). Partneri együttműködés Healey és munkatársai (2016) meglátása szerint nem minden tanulási kontextusban lehetséges és helyénvaló, és egy ilyen együttműködésbe történő, meggyőződésen alapuló „beleegyezés”, a berögzült szerepek rugalmas alakulásának megengedése kétségkívül hosszú és nehéz folyamat. Az oktatóknak részben át kell adnia az irányítást, lehetőséget kell adnia a visszajelzésre és szembe kell néznie azzal, a hallgatóknak pedig fel kell vállalnia a megszerzett hatás- és feladatkörökkel járó felelősséget. Ennek ellenére ez a kölcsönös elköteleződés új tereket nyit meg a párbeszédre, tanulásra és kutatásra, és a közös célok és értékek által összetartozás- és közösségélményt nyújt (Curran & Honan, 2013). A *partnerségben* az oktatók és a hallgatók is lehetnek szakértők különböző módokon, és mindenkinek az ötlete megfontolás tárgyát képezheti (Healey & Healey, 2019).

A tanulókkal való partnerségen is túlmutató koncepciók egyike Cook-Sather és Felten (2017) *határvidék (liminality) elmélete*. A *határvidék (liminality, liminal space)* az a tér, melyben az együttműködés gyakorlata, valamint a tanulás közös értelmezése és közös felépítése kibontakoztatja a kölcsönösséget (Cook-Sather & Felten, 2017), és ezzel minden szereplőt együtt-tanulóként értelmez. A koncepciót Barnacle és Dall’Alba (2017) *gondoskodás* megközelítése egészíti ki, melyben a felek gazdagítják egymást emberi- és társadalmi lény mivoltukban. Végül az együttműködést *tanuló közösségként* való

felfogása az a megközelítés, amely összefoghatja, és megkoronázhatja mindezeket. Egy ilyen tanuló közösség kritikus reflexiót hív életre a meglévő kapcsolatok, identitások, folyamatok és rendszerek tekintetében, így alapjává válik az intézményi kultúra és erkölcsi világgép alakulásának (Curran & Honan, 2013).

## **Reflektivitás**

*A tanulók partneri elköteleződése* megközelítésekhez elengedhetetlen az intézmény, sőt intézményrendszer szereplőinek nyitottsága, hiszen a hallgatók valódi partnerként történő kezelésekor óhatatlanul megkérdőjeleződik néhány alapvető kategória, feladat-, felelősségi- és hatáskör. Ha ezt a legnehezebb, paradigmaváltó lépést megteszi egy intézmény, akkor ágensei benne is vannak az adaptív folyamat közepében, és a szereplők közös értékekkel rendelkező közösséggé formálódnak, miközben változásokat élnek meg, tudatosan reflektálnak ezekre, tanulnak és ismét reflektálnak, változnak.

A folyamat egyik kulcseleme a reflexió. A professzionális tevékenység alapvető lényegét képezi azon képesség, mely lehetővé teszi, hogy a személy autonóm módon kezelje a nem várt, bizonytalan kimenetű eseményeket, mérlegelési és döntéshozatali folyamatai gyorsak és hatékonyak legyenek új helyzetekre való reakciója során is (Hargreaves & Fullan, 2012; Schön, 1987).

A *reflektivitás* gondolata a pedagógiai gondolkodásban először John Dewey-nél jelent meg, aki a reflexiót olyan gondolkodási formának tekintette, amely a konkrét szituáció kétségéből születik és problémamegoldáshoz vezet. A helyzet általa válik zavarosból világossá, hogy a lehetséges cselekvések alternatívákká szerveződnek (Dewey, 1951).

A reflexiót Schön (1987) a személy (itt a tanár) és a problémás szituáció közötti párbeszédként látja, hangsúlyozva, hogy igazi reflektivitást csak olyan problémahelyzet vált ki, amely érzelmileg is hat az egyénre. Megfogalmazása szerint a reflexió olyan gondolkodásmód, mely felszínre hozza és megvalósítja az ésszerű választás és a választásért való felelősség- vállalás képességét (Szivák, 2010, 2014).

A hazai szakirodalom elsősorban pedagógusokra vonatkozóan foglalkozik a témával. Szivák Judit széles körben ismert definíciójával élve „a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák, 2010, o. 9). A reflektív gyakorlat az évek során spontán módon is fejlődik, de a képzés, illetve a pályán töltött évek során

fejleszthető, tanulható képesség. Jó tanárrá az válhat, aki a pálya és a szerep szempontjából fontos személyiség vonásokkal, nagy gyakorlati tapasztalattal és megfelelő elméleti tudással rendelkezik. E három terület egymásra ható fejlődése az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás (Szivák, 2010, 2014). A reflektivitás elméletének tehát egyértelműen konstruktivista kapcsolódásai vannak, Schön munkáiban Dewey-től elfordulva Nelson, Piaget és Glaserfeld konstruktivista gondolkodásából merít (Kinsella, 2006).

Az OECD (2005) a reflektivitást nevezi meg a tanári kulcskompetenciák összekötő kapcsaként, és már a hazai tanárképzési programok jelentős része is a reflektív pedagógus modelljének (Menter és mtsai., 2014) szemléletében készül. A pedagógusokhoz hasonlóan a reflektív gondolkodás a felsőoktatásban tanítók számára is elengedhetetlen, a reflektív gyakorlat támogatása az oktatói szakmai fejlődésnek is nélkülözhetetlen része (Gan Joo Seng & Geertsema, 2018; Kreber, 2002; Trigwell és mtsai., 2000).

Schön a reflexiót az idő két metszetében értelmezte, megkülönböztetett (a) cselekvés utáni (reflection-on-action), amikor a szakember a cselekvés után végiggondolja a kritikus pillanatokot, eseményeket aszerint, hogy mi ment megfelelően és mi szorul módosításra, azaz értékeli a történéseket, illetve (b) cselekvés közbeni reflexiót (reflection-in-action), amikor a reflexió abban segíti a szakembert, hogy az esemény megtörténtének pillanatában képes legyen tudatosan választani a különböző megoldások közül, végiggondolva azok lehetséges következményeit is. Az tanítással kapcsolatos reflektivitás kérdéseiben Mezirow (1991) rendszere közismert, amely a tudásformák (instruktív, pedagógiai és kurrikuláris tudás) típusaira szerveződik, és a három dimenzióban három egymásra épülő reflexió szintre: tartalom, folyamatok és feltevések reflexiójára tagolódik (Kreber & Cranton, 2000).

Visszautalva a tanulók partneri elköteleződését támogató szakirodalmi irányokra, említésre méltó a reflexió fogalmát újraalkotó *ko-reflexió*, amely az intézményi normák, feltételezések és világkép reflektív meghatározásába bevonja a hallgatókat és az üzleti partnereket is (Baumber és mtsai., 2020).

### **Metakogníció**

Ha reflexión a tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését, akkor

ennek elengedhetetlen része a *metakogníció és metatanulás*. A metakogníció annak legegyszerűbb meghatározásában a gondolkodásról való gondolkodást jelenti (A. L. Brown, 1978). A kognitív folyamatokkal, azok eredményeivel és minden hozzájuk köthető dologgal kapcsolatos tudás, a konkrét célkitűzésekért zajló kognitív folyamatok aktív szervezése és követése (Flavell, 1976), az ember saját gondolkodására vonatkozó éberség és szabályozás (Lin és mtsai., 2005). A metakognitív beavatkozás akkor működik eredményesen, amikor a felmerülő probléma jól meghatározott, a tanulási környezet stabil és a folyamat szereplőinek közösek a céljai és értékei (Lin és mtsai., 2005).

Bár a metakogníció a sikeres tanulás kritikus tényezője (Lin és mtsai., 2005), így az oktatók szakmai fejlődésében is kulcstényező, számukra a probléma meghatározottsága, a stabil környezet és a többi szereplővel közös értékrend sem feltétlenül adott, gyakran egymástól erősen eltérő, váratlan szituációkkal találkoznak, ezért reflexiójuk és metakogníciójuk is adaptív kell legyen (Lin és mtsai., 2005). A tanítás erősen közösségi tevékenység, amely során különböző rejtett értékrendek, célok és korábbi tapasztalatok találkoznak, így nem működhetnek sematizált megoldások, helyettük a helyzet alapos feltérképezése, a hátterek és vélemények explicitté tétele, az ezeket figyelembe vevő megoldási lehetőségek létrehozása, és a választott megoldás hatékonyságára való reflexió segít (Lin és mtsai., 2005). Az oktatói gondolkodás metakognitív folyamatainak lényege, hogy az oktatók saját szándékaikról, nézeteikről, kompetenciáikról, cselekedeteikről és az ezekkel kapcsolatos „gondolkodásukról gondolkodnak”, és szakmai fejlődésük érdekében – Carnell (2007) kifejezésével élve – metatanulással saját tanulásukat értelmezik és fejlesztik.

### **Spontaneitás és áramlatélmény**

Míg a gondolkodás és a metakogníció egyértelműen meghatározza a cselekvés utáni reflexiókat (RoA), valamint hatással van a cselekvés közbeni reflexiókra (RiA) is, utóbbiakat jelentősen befolyásolja az oktató spontaneitása és flow élménye.

Mason (2002) a tanári észrevétellel foglalkozó munkájában foglalkozik a spontán tanári viselkedéssel. Megállapítása, hogy adott helyzetekre friss, spontán, intuíciókra támaszkodó válaszokat az a tanár adhat, aki felszabadult és jól érzi magát. Mason a spontán válaszadáshoz szükséges állapot jellemzői között a *flow élmény* elemeit említi, melyek az érzelmi bevonódás, a figyelemösszpontosítás, az önérték-tudat, az önbecsülés és a szabadság érzése (Füzi, 2012). Áramlatélmény közben önmonitorozás hiányában

figyelmi kapacitás szabadul fel és a pozitív érzelmek hatására a problémamegoldás kreatívabbá válik (Forgács, 2001).

A flow élmény teljes bevonódás a cselekvésbe, amelynek során alig érezhető az egyén és a környezet elkülönülése, megfélekedünk magunkról és az idő múlásáról, tiszták a célok, egyensúlyba kerülnek a feladatok és képességek, egybeolvad a koncentrált cselekvés és a tudatosság, végül a cselekvés autotelikusá, azaz önmagáért valóvá, önmagában élvezetessé válik (Csíkszentmihályi, 2010). Ez az élmény leggyakrabban munkával kapcsolatos, több, mint háromszor olyan gyakran munkában fordul elő, mint szabadidős tevékenységben, és szignifikánsan összefügg a kreativitással, koncentrációval és a lehetőség érzésével (LeFevre, 1992). Időtlenségélmény modelljében Mainemelis (2001) is többek között Csíkszentmihályi (1990) áramlat élmény fogalmából indul ki. A modell megkülönbözteti az *elmerülés* látens élményét (amely a teljes érzelmi, kognitív és fizikai bevonódás, az öntudatosság és az időérzékelés elvesztésének állapota), az *időtlenség* megnyilvánult élményétől (amely a belemerültségérzés, az idő torzulásának érzése, a kiválóság és az átszellemültség érzésének egyvelege). A két állapot kialakulását személyes tényezők (belső motiváció, érzelmi öntudatosság), az adott feladatot meghatározó elemek (belépési rítusok, tiszta célok, optimális kihívás és azonnali visszajelzés) és a munkakörnyezet összetevői (autonómia, értelmes feladat, valamint esetleges hátráltató tényezők) határozzák meg (Mainemelis, 2001). Alaposan megvizsgálva ezeket a feltételeket a hatékony tanulás feltételeit ismerhetjük fel közöttük, melyeket a vonatkozó fejezetben (I.2.fejezet) tárgyaltunk, amely felismerés alapján kijelenthető, hogy az igazán hatékony tanulás és tanítás, a hatékony osztálytermi munka alapja a résztvevők, oktatók és tanulók áramlatélménye/időtlenségélménye lehet, melyet létrehozni sok különböző, egyéni úton lehetséges (Mainemelis, 2001).

## **Kreativitás**

Megerősíti az áramlatélmény/időtlenségélmény jelentőségét az oktatásban, hogy a kötődésen, a leváláson és a rugalmasságon keresztül kiemelkedő hatással van a *kreativitásra* (LeFevre, 1992; Mainemelis, 2001). A kreativitáshoz, újdonságok létrehozásához kötődés szükséges, azaz odaadás, teljes bevonódás, feloldódás a feladatban, és leválás, azaz az aktuális tudás, a nyilvánvaló és konvencionális megoldások fenntartásokkal való kezelése. Ezt segíti a rugalmasság is, amely lehetővé teszi, hogy valaki alkalmazkodni tudjon az aktuális tapasztaláshoz, és ne hozzon korai döntéseket pusztán korábbi tudására alapozva. Ezeket a feltételeket a bevonódás és időtlenség

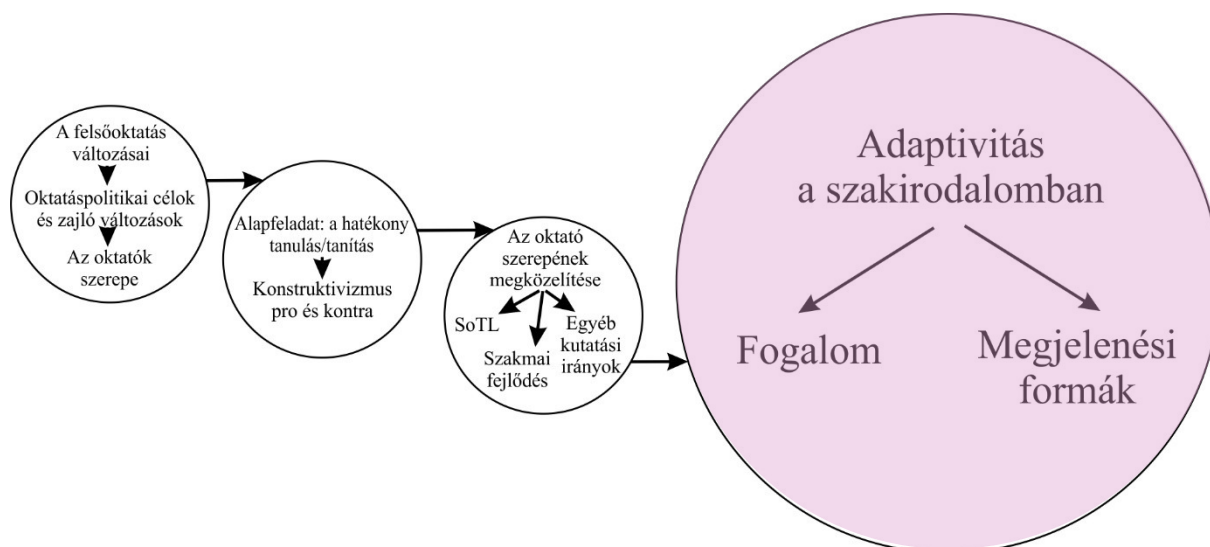
állapota lehetővé teszi (Mainemelis, 2001). Sőt! Megfigyelések alapján a kreatív emberek egyre nagyobb kihívások elé állítják magukat szakterületükön, a lehetséges kockázatok ellenére, mivel minél gyakrabban és hosszabban vannak az időtlenség állapotában, annál kreatívabbak tevékenységükben (Gardner, 2011).

A kreativitáshoz szükség van szenvedélyre és kitartásra (Nicholson, 2000). Kreatív minden cselekedet, ötlet vagy termék, amely változást hoz, vagy átalakít egy korábban létező tárgykört (Csíkszentmihályi, 2013) eredetisége és hatékonysága által. A felsőoktatás terén az oktatók kreativitásának jelentősége széleskörben elismert, és meghatározó tényezői a motiváció, a lelkesedés, a nyitottság, a divergens gondolkodás képessége, a személyiség, az érzelmi intelligencia, az autonómia, a tapasztalat és az intézmény földrajzi elhelyezkedése és típusa (Han & Abdrahim, 2023).

Az oktatói kreativitás szociális folyamat, amely a személyes tényezők mellett függ a környezeti elemektől: a vezetés, a kurrikulum, az intézményi támogatás, a hallgatói kör jellemzőitől. A kreativitás megnyilvánult formája tehát a személyiség, a szituáció és a feladat kölcsönhatásából alakul ki (Tromp & Sternberg, 2022). Az oktatók kreativitása a hallgatókkal való együttműködésbe ágyazott, abból táplálkozik (Kupers & Van Dijk, 2020), valamint két dimenziója lehetséges: a kreatív oktatás (kreatív módszertan és design) és a hallgatói kreativitást célzó oktatás. Az oktatók a hallgatók kreativitására problémamegoldó, kommunikációs és írással kapcsolatos képességeik fejlesztése, valamint kockázatvállalásuk, lelkesedésük és aktivitásuk fokozása által tudnak hatni (Han), míg kreativitásuk rájuk pozitív hozzáállásuk, önhatékonyságuk és szakmai fejlődésükön (oktatói és kutatói képességeik fejlődésén) keresztül hat (Han & Abdrahim, 2023).

A kreativitás jelentőségének ismerete ellenére a tanári kreativitás folyamata egyelőre feltérképezetlen terület, keveset tudunk arról, hogy mi váltja ki azt, hogyan zajlik a folyamat és hogyan fejlődik a kreativitás (Han & Abdrahim, 2023).

## 4. Az adaptivitás fogalma és elemei



1/D ábra: Az elméleti áttekintés felépítése (Saját szerkesztés)

Az újítást hozó kreativitás kapcsán felmerült a megszokott megoldásoktól, az aktuális tudás fenntartásokkal való kezelése és az aktuális feladathoz való rugalmas alkalmazkodás, az adaptivitás szükségessége. Az adaptivitás fogalma az előző fejezetben felmerült fogalmaktól (reflektivitás, metakogníció, kreativitás...) elválaszthatatlan, de konceptualizálása és operacionalizálása a nemzetközi szakirodalomban nem egységes, ezért ezek tisztázása szükséges a kutatás elméleti alapjainak megteremtéséhez.

### 4.1. Az adaptivitás fogalma – megközelítései a szakirodalomban<sup>5</sup>

Az adaptivitás fogalma a szakirodalomban sokféleképpen értelmezett, a vizsgálódás fókuszától függően, ezért a fejezet célkitűzése az adaptivitás fogalom szakirodalmi feltérképezése. Az irodalomfeltárás során először az (1) *adaptivitás (adaptivity)* kifejezésre történt keresés, amely részben összefüggő, mégis merőben különböző irányokba vezetett. Az (2) *adaptív tanulás (adaptive learning)*, *adaptív oktatás (adaptive education)* és *adaptív instrukciók (adaptive instructions)* témakörének kiterjedt irodalma tanulási környezettel, technológiával foglalkozik, amely az oktatóknak viszonylag kis szerepet tulajdonít. Ezért a további keresés az (3) *adaptív tanítás (adaptive teaching)* és (4) *adaptív tanár (adaptive teacher)* kifejezések felé fordult, amelyek a közoktatás

<sup>5</sup> Részben megjelent: Frányó, Zs., & Csehéné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1). <https://doi.org/10.3311/ope.534>



szakirodalmában bizonyultak közismertnek. A K-12 témájú tanulmányok öt különböző klaszterben vizsgálják az adaptivitást, melyek a tanári karakter, az adaptivitás természete, az adaptivitást kiváltó okok, korlátozó tényezők és az adaptivitás eredményei, valamint néhány szerző az adaptív tanár kompetenciáit kutatja, mások konkrét tudományágak esetén vizsgálják az adaptív tanítás kritériumait. Az irodalomfeltárás során felmerült egy a közoktatástól, sőt bármely konkrét szakmától független irány, az (5) *adaptív szakértelem (adaptive expertise)* szakirodalma, amely a szakértelem hatékonyságra törekvő rutin elemeit választja el a rugalmasságra, újításra törekvő adaptív elemektől. Ebben az irányban különböző szakterületeken zajlik a kutatás, melyek közül egy irány a számunkra fontos adaptív tanári szakértelem vizsgálata.

Az összegyűjtött szakirodalom alapján a továbbiakban először az adaptív oktatás (mint a felsőoktatásban értelmezett tanítás) konceptualizálása, majd a felállított fogalom operacionalizálása, részletes tartalommal való megtöltése következik.

### **Adaptivitás, adaptív tanulás, adaptív oktatás és adaptív instrukciók**

Az adaptivitás fogalmát tekintve a szakirodalom különböző értelmezéseket használ. A tanítás módjainak kategorikus elkülönítése Glasernél (1972) merül fel először. Tanulmánya szerint, szemben a minimális változatosságot kínáló szelektív móddal, az adaptív tanítási mód lényege az oktatási eszközök illeszthetőségében ragadható meg. Az adaptáció során az oktatási eszközök úgy kerülnek alkalmazásra, hogy azok megfelelően kapcsolódjanak a tanulók tudásához, mely tudás keretként magába foglalja a tanulók háttérét, tehetségét, érdeklődési körét és kibontakozásának természetét. A tanulási út kijelölése ezen jellemzők és képességek tanulási folyamat elején és közben történő felmérése során kirajzolódó mintázat szerint történik meg (Frányó, 2022; Glaser, 1972). Ennek érdekében az adaptív oktatás lényege, hogy önállóságra neveljen, tanulni tanítsa a tanulókat, alapvető pszichés folyamatok tanításával bátorítsa alkalmasságuk, hajlamaik, tehetségük kibontakozását, rugalmas kurrikulumot biztosítson és folyamatos, nyílt értékelést valósítson meg a további tanulási folyamat meghatározása érdekében (Glaser, 1972). Glaser (1972) kiemelten beszél az adaptív tanulási környezetről, amely alkalmazkodik a tanulók meglévő tanulási módjaihoz, szokásaihoz és támogatja a tanulási folyamatokat. Glaser megfogalmazásával egybecsengő korai definíció továbbá Wangé (1980), aki szerint „az adaptív oktatás lényege az alternatív oktatási stratégiák és források használata az egyéni tanulási igények figyelembevételével” (Wang, 1980, o. 122, idézi Brühwiler & Blatchford, 2011).

Glaser és Wang az adaptív tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza, amely azonban tudatos tervezés eredménye, azaz a szükségleteket ismerő és a tanítás folyamatait átlátó szakemberek munkája nélkül nem jöhet létre. Ezért az adaptivitást az oktatásban a szakirodalomban két fő irányban vizsgálják: a technikai tanulási környezetre, valamint a tanárra fókuszálva. A környezetre összpontosító „adaptív tanulás” témájában az értelmezések az informatika világába vezetnek. Martin, Chen, Moore és Westine 2020-ban készült szisztematikus irodalomáttekintése alapján az adaptív tanulás egy emelkedőben lévő oktatási, technológiai innováció a felsőoktatásban, olyan tanulási technológia, amely támogatja az egyéni tanulást és személyes fejlődést (Martin és mtsai., 2020). A vizsgált tanulmányok szerzői az adaptív tanulást technológiaként és folyamatként értelmezik, és annak technikai kereteit állítják középpontba, fókuszukban a tanulási rendszerek ismérvei, jellegzetességei és hatékonysága áll. Az adaptív tanulási technológia szakemberei kétségkívül figyelembe veszik a tanulói jellemzőket, az egyéni különbségeket, elfogadják és rendszereik felépítésének kiindulópontjaként kezelik, de ezen felül viszont a rendszer, a technikai megvalósítás, a tartalom és a változatos folyamatok kialakításán, értékelésén dolgoznak (Frányó, 2022; Martin és mtsai., 2020).

### **Adaptív tanítás és adaptív tanár**

A másik irány az „adaptív tanítás”, „az adaptív tanár” témaköre a közoktatás irodalmában ismert, és az emberi tényezőre, az emberi gondolkodásra, reflexiókra és interakciókra fókuszál. Az eredmények felől közelítve az adaptív tanítás lényege abban ragadható meg, hogy a szaktudás mellett tágabb eredményre vezet, fejleszti a tanulók autonómiáját, választási képességét, támogatja belső motivációjukat (Walberg & Paik, 2000).

A téma két jelentős szisztematikus irodalomáttekintése Hardy és munkatársai (2019) és Parsons és munkatársai (2018) tanulmánya. Definíciójuk alapján az adaptív oktatás szociális képződmény, a tanár metakognitív reflexiója a tanulók oktatás előtti, közbeni és utáni szükségleteire (Parsons és mtsai., 2018), a reflektív tanár osztályszervezésének egyfajta közösségi gyakorlata, amely lehetővé teszi az egyéni sajátosságokhoz és igényekhez való alkalmazkodást (Hardy és mtsai., 2019).

A fenti két irodalomáttekintésből (Hardy és mtsai., 2019; Parsons és mtsai., 2018) kitűnik, hogy a kifejezések sokfélesége ellenére a kutatók meglepő hasonlósággal értelmezik az adaptív tanítás fogalmát (Parsons és mtsai., 2018). A definíciók közös alapját azon megállapítás képezi, mely szerint az adaptív tanár a felmerülő stimulusokra reagál, a tanulói igények támogatására fókuszál, és válaszai cselekedeteiben, a tervezés

és tanítás közben felmerülő szükséges változtatásokban ragadhatók meg (Corno, 2008; Frányó, 2022; Parsons és mtsai., 2018). Corno és Snow (1986) elkülöníti az adaptív tervezés és adaptív megvalósítás szakaszát, koncepciójuk összecseng Schön (1987) és Calderhead (1996) reflektivitás elméletével. Az adaptív tervezés megfeleltethető a gyakorlatra való reflexiókkal (reflection on action), az adaptív megvalósítás pedig a gyakorlat során zajló reflexiókkal (reflection in action) (Schön, 1987). A reflektivitás az adaptivitás témájától elválaszthatatlan, a kérdezés és a reflexió az adaptivitás szerves részét képezi, hiszen csak akkor beszélhetünk hatékony alkalmazkodásról, ha annak folyamatában jelen van a résztvevők igényeire és gondolkodására való rákérdezés aktusa (Rapos és mtsai., 2011).

A disszertáció értelmezési keretében az adaptív irányultság a reflektivitás bővítése abban a tekintetben, hogy egyrészt nem csak cselekvő reflexiókra, hanem tulajdonságokra, nézetekre, attitűdre és képességekre is kiterjed, másrészt az egyéni hallgatói igények figyelembevétele mellett az oktató saját személyére és tevékenységeire is vonatkozik, valamint tudatos szakmai fejlődési és innovációs szándékkal társul. A két témakört elválasztja egymástól Mezirow (1991) tanítási reflektivitás rendszere is, amelynek reflexiós szintjei (tartalom, folyamatok és feltevések reflexiója) nem fedik le az adaptív szakértelem szakirodalmi modelljeit.

Az adaptív oktatás szociális képződmény, a tanár metakognitív reflexiója a tanulók oktatás előtti, közbeni és utáni szükségleteire (Parsons és mtsai., 2018). A tanítás erősen közösségi tevékenység, amely során különböző rejtett értékrendek, célok és korábbi tapasztalatok találkoznak, így nem működhetnek sematizált megoldások, helyettük a helyzet alapos feltérképezése, a hátterek és vélemények explicitté tétele, az ezeket figyelembe vevő megoldási lehetőségek létrehozása, és a választott megoldás hatékonyságára való reflexió segít (Lin és mtsai., 2005). Az adaptivitás tehát elválaszthatatlan a metakognitív folyamatoktól, mivel lényege, hogy az oktatók saját szándékaikról, nézeteikről, kompetenciáikról, cselekedeteikről és az ezekkel kapcsolatos „gondolkodásukról gondolkodnak” (A. L. Brown, 1978) és szakmai fejlődésük érdekében – Carnell (2007) kifejezésével élve – metatanulással saját tanulásukat értelmezik és fejlesztik.

### **Hazai szakirodalom**

A külföldi szakirodalom irányáival egybecsengően a hazai tanulmányok is a közoktatásra vonatkoznak, és leginkább a differenciálásra, a tanulók egyéni sajátosságainak

figyelembevételére helyezik a hangsúlyt (Golnhofer, 1999; Nádasi, 2010). Az értelmezés azonos akkor is, ha az adaptív oktatás fogalma a felsőoktatás szakirodalmában megjelenik (Kövecsesné Gósi és mtsai., 2023). A differenciálásnál bővebb felfogást egyedül Rapos és munkatársai adnak (2011), náluk „az adaptivitás és a köré épülő tanulásszervezési eljárások elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzi, nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat”, mely a tanulók egyéni szükségleteire tudatosan épít (Rapos és mtsai., 2011).

### **Adaptív szakértelem**

Az adaptivitást, adaptív szakértelmet szakterülettől függetlenül megközelítve Hatano és Inagaki (1986) japán szakemberek kezdték vizsgálni. Céljuk a kognitív fejlődés, a szakértelem kialakulásának megértése volt, arra keresték a választ, hogy pontosan milyen tudás fejlődik ennek során és hogyan. A szakértelem ismertetőjegyei, hogy birtokosa ismeri az információk jellegzetességeit és mintázatait; gyorsan előhívja memóriájából a releváns tudást; gyorsaságra, hatékonyságra, automatizálásra törekszik és komplex tudományterületi tudását tapasztalaton alapuló diverzifikált rendszerbe rendezi (Bransford és mtsai., 2000).

A kreativitással kapcsolatban korábban említésre került a leválás gondolata, azaz a korábbi tudástól, a konvencionális megoldásoktól fenntartással való kezelése és a rugalmasság, amely lehetővé teszi, hogy valaki adaptívan alkalmazkodni tudjon az aktuális szituációhoz (Mainemelis, 2001). Az adaptív szakértelem az újítás képességétől elválaszthatatlan, amely innovációs képesség a nyitott hozzáállástól az újítás megosztásáig terjedő komplex jelenség (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2022). Az adaptív szakértelmet meghatározó japán szakemberek Piaget (1950) gondolataira támaszkodtak, miszerint egy új probléma megoldása az előzetes tudás segítségével a tudás bővülését, az új tudás integrálását eredményezi, és egyetértenek Piaget azon feltételezésével, hogy az ember alapvető belső motivációja a megértés igénye, így a procedurális tudás konceptuális tudássá tud érni (Hatano & Inagaki, 1986). Amennyiben a szakértő nem elégszik meg procedurális tudásának hatékonyságnövelésével, hanem képességei természetének megértését is megcélozza, adaptív szakértelemről beszélhetünk.

Az adaptív szakértelem irodalma piaget-i gyökereinél fogva implicit módon konstruktivista nézőpontot képvisel. Akárcsak Schön reflektivitás elmélete, szakít azzal az objektivista felfogással, hogy a szakértői kompetencia technikai szakértelem, ehelyett

azt a konstruktivista nézetet képviseli, hogy a szakember maga „alkotja a világot”, azáltal, hogy új keretekbe helyezi és formálja azt (Kinsella, 2006). Bárki, aki a tanulást a tapasztalatok eredményeként fogja fel, és a tények pusztá halmozásánál nagyobbra értékeli a tudás felkutatásának és a megértésnek a folyamatát, az konstruktivista módon gondolkodik (Shaw és mtsai., 2012).

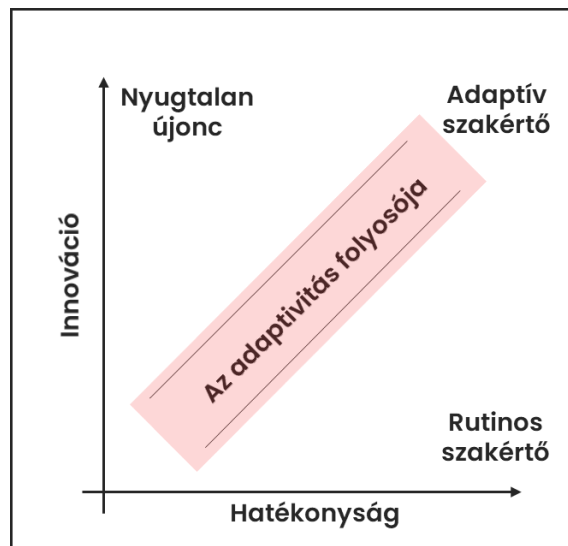
Az adaptív szakértelem tehát kognitív, motivációs és személyiségfüggő elemekből álló, fogalmi megértést megkívánó szakértelem, amely lehetővé teszi új megoldások és új megoldási eljárások alkalmazását a felmerülő problémák kezelésére. Az újítást tekintve ez a fajta szakértelem eltér a rutin vagy klasszikus szakértelemtől, melynek lényege a tevékenység tökéletesítése a hatékonyság maximalizálása érdekében (Hatano & Inagaki, 1986). Az adaptív gyakorlatot tudáskonstrukció, tudásteremtés jellemzi (Crawford és mtsai., 2005), melynek során a szakértő növeli és elmélyíti korábbi tapasztalatait, lecseréli alapvető kompetenciáit (Bransford és mtsai., 2005). Az adaptív szakértelem annak képessége, hogy az ember a meglévő tudását új problémák, nem tipikus helyzetek megoldására használja, anélkül, hogy megmásítaná a megkülönböztető tényezőket. Rugalmasság, amely megengedi, hogy a szakértő felismerje, amikor a szokásos szabályok és elvek nem működnek (Crawford és mtsai., 2005) és úgy reagáljon erre, hogy bár rövid távon enged kompetenciáinak hatékonyságából, hosszú távon azok rugalmasságát éri el (Bransford és mtsai., 2005).

A rutin és az adaptív szakértelem tehát elsősorban a cselekedetek mögött meghúzódó szándék tekintetében tér el: míg az előbbi hatékonyságmaximalizálásra törekszik, az utóbbi tudásteremtésre (De Arment és mtsai., 2013). Az adaptív szakértelem rugalmas, újító jellegű tudásalkalmazás, amely nagyrészt az adaptív szakértők azon törekvésén nyugszik, hogy gazdagítsák és finomítsák megértésüket, tudásukat, tanulva a problémamegoldások folyamatos tapasztalatából (Bransford és mtsai., 2000).

Természetesen a fenti kutatók érvelése nem a hatékonyság lényegességét cáfolja, inkább annak alkalmazkodással való kiegészítését támogatják, a korábbi nézetek elengedésének, a fennálló perspektíva újragondolásának és az eközben érezhető bizonytalanság tolerálásának képességét (Bransford és mtsai., 2005), mivel világunkban a változás már nem kivétel, hanem szabály (Crawford és mtsai., 2005).

A szakértelem rutin és adaptív aspektusai tehát egymás nélkül nem állják meg a helyüket, a túlzott hatékonyságra törekvés rugalmatlansághoz vezet (Crawford és mtsai., 2005), fejlődés csak a hatékonyság és az innováció egyensúlya mentén lehetséges (Schwartz és mtsai., 2005). Bransford és munkatársai megalkották az adaptív szakértelem

felé vezető folyósó modelljét (7.ábra), mely szerint két vetületben lehetséges a fejlődés: hatékonyság és innováció terén, az adaptivitás folyósója pedig az a közös sáv, ahol a fejlődés mindkét értelemben megtörténik, mert a szakértő indokoltan tud választani a rutin és az újító megközelítés között az aktuális helyzet kívánalmai szerint (Bransford és mtsai., 2005). A modell alapján pusztán az egyik tengely mentén való fejlődés nem elégséges (Bransford és mtsai., 2005), ám függetlenül a rutin szakértelem szintjétől (akár egészen kezdő szinten is) az adaptív kognitív folyamatok kiemelkedően fontosak a tanulás megértésének érdekében (Crawford és mtsai., 2005). Az adaptív szakértelem, azaz az egyszerre hatékony és újító tudásalkalmazás a profi szakemberré válás záloga (Hammerness és mtsai., 2005), az ilyen szakember rendelkezik a megfelelő metakognitív képességekkel, hogy válasszon: az aktuális szituáció milyen mértékű rutin hatékonyságot és/vagy újítást kíván meg (Crawford és mtsai., 2005).



7.ábra: Az adaptív szakértelem felé vezető folyósó (Bransford és mtsai., 2005, o. 46.

Saját fordítás.)

A Visible Learning meta-kutatás felsőoktatásra vonatkozó meglepő eredménye, hogy szinte minden bevezetett módszertani változtatás szignifikáns pozitív hatással volt a tanulásra (Hattie, 2015). Eszerint nem biztos, hogy az újító módszer a sikeres, inkább maga az újítás az, ami hasznos eredmény abban a tekintetben, hogy meglássuk: az oktatásban az újítás mindig kifizetődő, sőt elengedhetetlen.

Az adaptív szakértő tehát hajlandó és képes tanulni az új helyzetekből (Lin és mtsai., 2007), olyan magát egész életén át tanulóként, problémamegoldóként értelmező ember,

aki soha nem elégszik meg aktuális megértési szintjével, tisztában van tudásának korlátaival, és soha nem csak hatékonyan, hanem mindig jobban szeretne dolgozni (Bransford és mtsai., 2005; De Arment és mtsai., 2013).

A fenti szakemberek megfogalmazásaiból két tényezőt szeretnék kihangsúlyozni. Egyrészt azt a tényt, hogy az adaptív orientáció a különböző problémákból és helyzetekből való tanulás lehetőségének optimalizálását, nem pedig maximalizálását célozza meg, tudáskonstrukció és elméletalkotás, nem hatékonyságmaximalizálás (Crawford és mtsai., 2005). Másrészt azt, hogy sem az adaptivitás, sem a hatékonyság nem személyes tulajdonságok, hanem orientációk, irányultságok, amelyek megjelennek vagy éppen nem jelennek meg egy adott szituációban. Így a kutatások célja sem lehet adaptív/hatékony tanárok azonosítása, inkább ilyen irányultságú események vagy eseménysorozatok vizsgálata (Crawford és mtsai., 2005).

### **Adaptív szakértelem az oktatásban**

Az adaptív szakértelem természetesen értelmezhető a felsőoktatási tanári szakértelemre is, ahol az innováció, az újításra való szándék és képesség elengedhetetlen (Ramsey & Khan, 2021), és befolyásolja azt az oktatók személye, az intézmény, a kollégák, a hallgatók és a tanulási környezet (Gilbert és mtsai., 2021). Az oktatói adaptív irányultság a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót (Parsons és mtsai., 2018) és rugalmasságot, innovációt (Bransford és mtsai., 2005) célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzájuk kapcsolódó bármely folyamat során (Corno, 2008; Frányó, 2022; Parsons és mtsai., 2018). A tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, így magában foglalja a szakmai fejlődés igényét (Leibowitz, 2014), egyéni és közösségi szinten egyaránt.

Ez az orientáció a felsőoktatás világába tökéletesen illeszkedik, hiszen az egyetemesség lényege az eddig felhalmozott tudás gazdagítása, finomítása, legyen szó bármely egyéni szereplő tudásáról, vagy egy közösség közösen értelmezett tudásáról. Az adaptív szakértelem jó lehetőség az oktatók számára, hogy támogassák tanulóik tanulását és megértsék saját szakmai fejlődésüket, amennyiben az oktatás számukra a gyakorlat, a tanulás és újítás terepe (Crawford és mtsai., 2005).

Mivel az adaptív szakértelem semmiképp sem tekinthető személyes adottságnak, hanem inkább irányultság, amely gyakorolható, fejleszhető, azaz tanulható (Gallagher és mtsai., 2022), fejlődésük szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír, hogy az oktatók gyakorlatuk minél korábbi fázisában találkozzanak ezzel a megközelítéssel, miközben

tantárgypedagógiai tudásukat (PCK) fejlesztik (Hayden és mtsai., 2013). Az oktatás tervezése, folyamata és az utólagos munka során az oktatók tantárgypedagógiai tudásukra (PCK) alapozva hozzák meg döntéseiket, amelyekkel a hallgatókra hatnak (Hayden és mtsai., 2013). Ennek célja a hallgatók tanulásának támogatása, amely megköveteli a mély szaktárgyi tudás és a bizonyítottan sikeres pedagógia elemek kiegyensúlyozását (Shulman, 1986). Egy szakértő tudja mit csinál, hogyan és miért, és gyakorlatát nagyfokú alkalmazkodás jellemzi (McNaughton, 2011). Az adaptív oktató felismeri a tanulás/tanítás akadályait, melyekre válaszokat fogalmaz meg és alkalmaz (Hayden és mtsai., 2013). A pedagógiai elemek rugalmas illesztése a szaktárgyi tartalomhoz és a hallgatók igényeihez az adaptív szakértelem és jelentős tantárgypedagógiai tudás (PCK) bizonyítéka (Hayden és mtsai., 2013). Tantárgypedagógiai tudás (PCK) nélkül a felmerülő hallgatói igényeikre reagálni, az oktatási folyamatot módosítani nem lehetséges, tehát az adaptív oktatásnak elengedhetetlen eleme ez a tudásforma (Hayden és mtsai., 2013), amely az adaptivitás következtében folyamatosan bővíthet, gazdagodhat.

A szakirodalomfeltárás alapján a disszertációban az adaptivitás fogalma: a tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzájuk kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford és mtsai., 2005; Corno, 2008; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018). Az oktatói adaptivitás a tanítási szakértelem (teaching expertise) szerves része, a tanítást és tanulást megfelelően támogató feltételek megteremtésének alapja, valamint az oktatói szakmai fejlődésnek mozgatórugója és eleme egyben (Frányó & Csehné Papp, 2023).

#### **4.2. Az adaptivitás karakterisztikája a szakirodalomban – az oktatói adaptivitás lehetséges megjelenési formái**

Amint az előző fejezetben láttuk, az adaptív tanár és az adaptív szakértelem szakirodalmi iránya eltérően közelíti meg az adaptivitás fogalmát. Ebből következik, hogy a koncepcionalizáláshoz hasonlóan az operacionalizálás is eltér a különböző szerzők munkájában. A fejezet célkitűzése bemutatni a különböző rendszerek elemeit, néhány reflektivitással foglalkozó szakember meglátásával bővíteni ezt és feltárni a modellek összefüggéseit.



A tanári adaptivitással elsősorban a közoktatási szakirodalom foglalkozik, amely alapján a tanári adaptivitas vizsgálata különböző klaszterekben ragadható meg, melyek közül jelen munka a tanári karakter (nézetek, tapasztalatok, tudás, gondolkodás) és az adaptivitas természete (mit, hogyan és miért csinálnak a szereplők) szegmensekre fókuszál (Parsons és mtsai., 2018). Parsons és munkatársainak (2018) modellje a tanári reflexiók (metakogníció, adaptív észrevételi folyamat), az adott válaszok és az ezekre ható tényezők tekintetében vizsgálja az adaptivitást (Parsons és mtsai., 2018), amelyhez jól illeszkedik Jacobs és munkatársainak (2017) koncepciója, akik az észrevételi folyamatot elemekre bontották, mely elemek a figyelem, az értelmezés és a következő lépéseket érintő döntés (Gallagher és mtsai., 2022; Jacobs & Spangle, 2017).

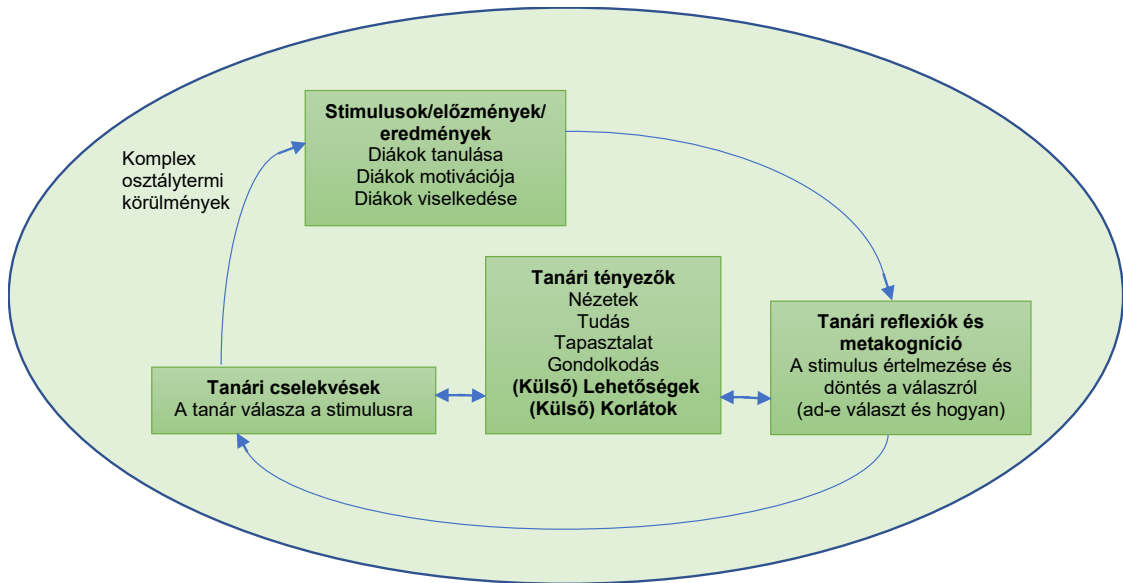
A felsőoktatás szakirodalmában az oktatói adaptivitást a STEM tudományok terén vizsgálták. Allen és munkatársainak (2016), megállapítása, hogy az adaptív tanárok konstruktivista módon értelmezik a tanítás/tanulás folyamatait, jól megalapozott tantárgypedagógiai tudással (PCK) rendelkeznek (Shulman, 1986) és képesek egy vízió felé haladni a tanításban és tanításra való reflexióik során.

Az oktatás világára nem leszűkítve az adaptív szakértelem gondolkodásmód és tudásformák/képességek együtteseként értelmezett (Crawford és mtsai., 2005). De Arment és munkatársai (2013) szintetizáló munkájukban az adaptivitas három dimenzióját különítik el: az adaptív természetet (hajlamot), a metakognitív képességeket és a kognitív képességeket. Három elemű rendszerükbe 41 egymással összefüggő jellemzőt sorolnak be: hajlandóságokat és készségeket, valamint konkrét cselekvéseket. De Arment és munkatársainak rendszerét a 1.melléklet tartalmazza. Rendszerükben (De Arment, 2013) 41 jellemzőt sorolnak be, amelyek a könnyebb ismertethetőség kedvéért tartalmuk alapján nyolc kategóriába összevontan kerülnek bemutatásra. A nyolc kategória a következő: (1) a világ komplexitásának elfogadása, (2) az aktuális tudás fenntartásokkal való kezelése, (3) kíváncsiság és tanulási kedv, (4) kockázatvállalás, bátorság az újításhoz, (5) önreflexió, (6) visszajelzések keresése, (7) ok-okozati gondolkodás és döntéshozás, valamint (8) a hatékonyság és innováció közötti egyensúlyteremtés.

### **A különböző modellek és összefüggéseik**

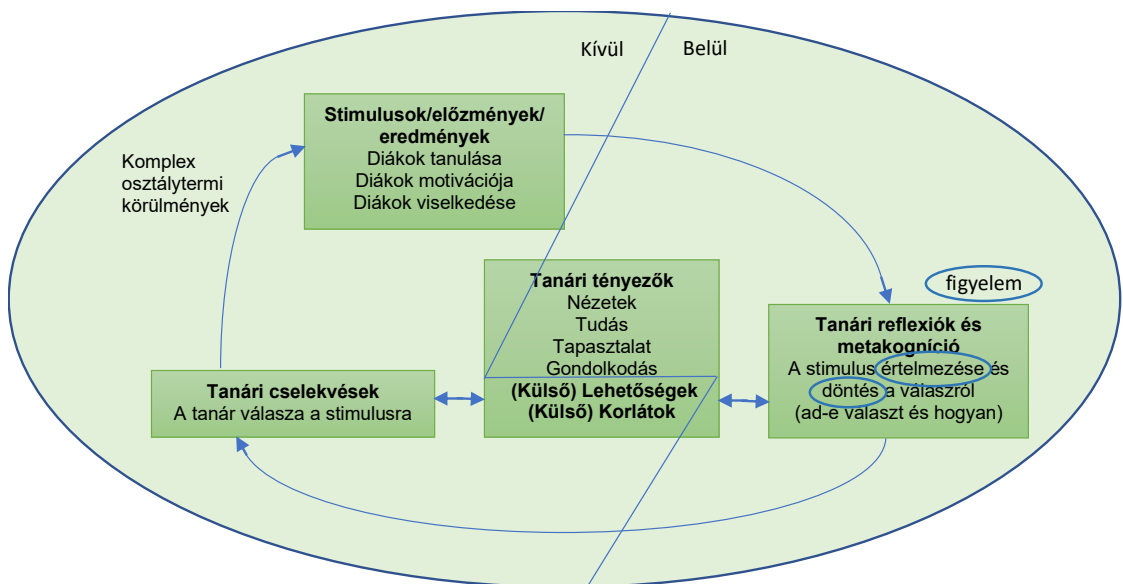
A közoktatás szakirodalma szerint az adaptív tanár a felmerülő stimulusokra reflektál cselekedeteivel, változtatásokkal (Parsons és mtsai., 2018), melyeket befolyásol a tanári karakter és a megengedő vagy korlátozó külső körülmények. A tanári karakter részei a

nézetek, tapasztalatok, tudás, gondolkodás (Parsons és mtsai., 2018). A 8.ábra Parsons és munkatársainak modelljét szemlélteti.



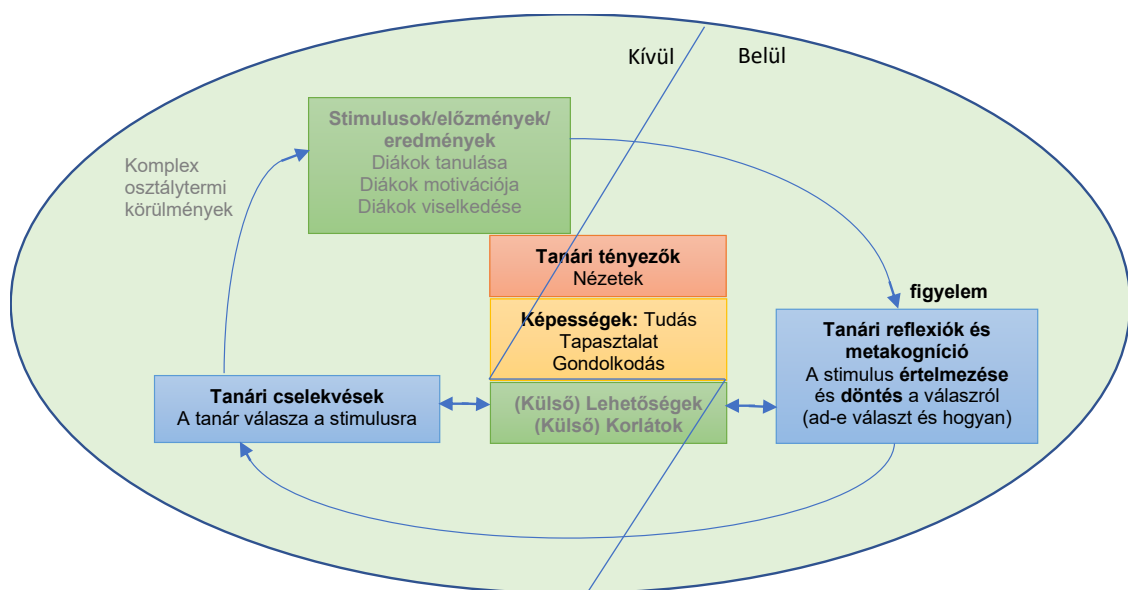
8.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai, 2018, o. 27. Saját fordítás.)

A modellt a külső (külvilágban megjelenő) és belső (a tanár gondolatait meghatározó, azokban megjelenő) vetületek elkülönítésével és Jacobs és munkatársainak (2017) koncepciójával bővíthetjük. Jacobs és munkatársai (2018) arra koncentráltak, hogy mi történik a tanár fejében, ezért az észrevételi (és tudatosítási) folyamatot elemekre bontották, melyek a figyelem, az értelmezés és a következő lépéseket érintő döntés (Jacobs & Spangle, 2017). Az így kiegészített modellt a 9.ábra mutatja be.



9.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai. 2018), kiegészítve az észrevételi folyamat elemeivel (Jacobs & Spangle, 2017. Saját fordítás.)

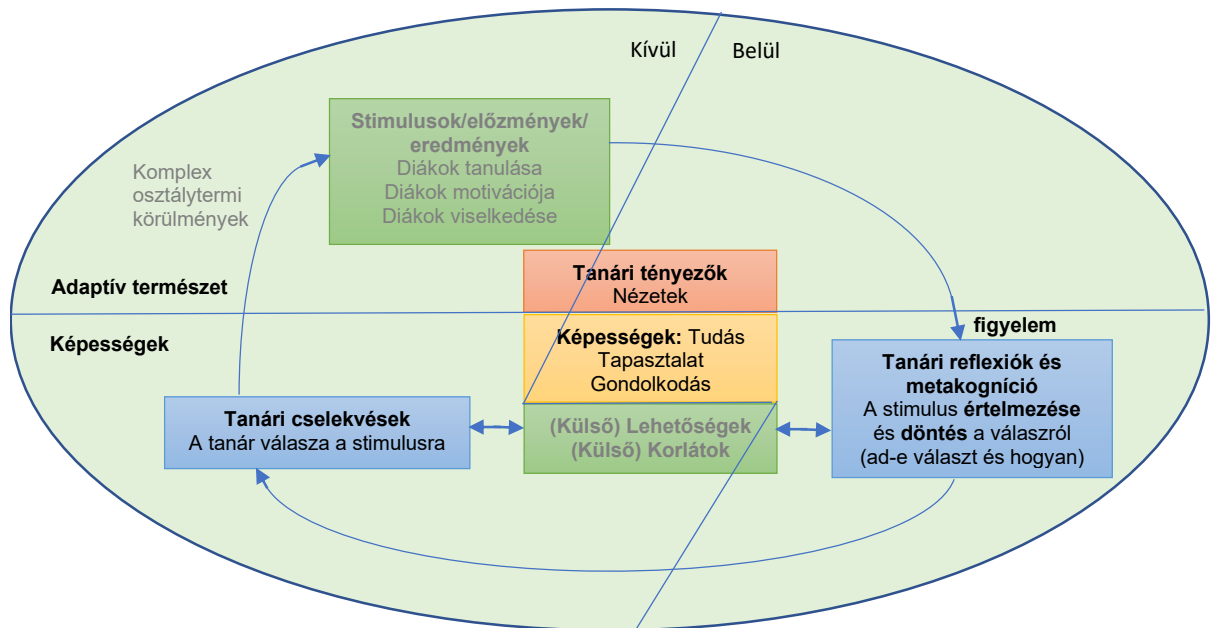
Amennyiben viszont nem különítjük el élesen a kint (a világban) és bent (a tanár fejében) zajló folyamatokat, hanem egyaránt cselekedeteknek tekintjük azokat, valamint a tanári karaktert tekintve megkülönböztetjük a nézeteket a kognitívabb elemektől (tudás, tapasztalat, gondolkodás), akkor három újabb vetület jelenik meg a következő ábrában: tanári nézetek, képességek és cselekedetek. Mivel a tanári adaptivitást hangsúlyozzuk, a nézetek, képességek és cselekedetek mellett, a kiindulópontokat, az eredményeket és a körülményeket (mint a hallgatók tanulása, motivációja, viselkedése és a lehetőségeket nyújtó, valamint a tanár tevékenységét korlátozó elemek) háttérbe szorítjuk. A nézeteket, képességeket és cselekedeteket hangsúlyozó modellt a 10.ábra szemlélteti.



10.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai., 2018), kiegészítve az észrevételi folyamat elemeivel (Jacobs & Spangle, 2017), kihangsúlyozva a nézetek, képességek és cselekedetek dimenzióját. Saját fordítás.)

Végül megvizsgálva az adaptív szakértelem szakirodalmát, látszólag más karakterisztikát találunk: a téma kutatói az adaptív szakértelmet gondolkodásmód, tudásformák és képességek együtteseként értelmezik (Crawford és mtsai., 2005). De Arment és munkatársai (2013) szintetizáló munkájukban elsősorban Crawford és munkatársai rendszere alapján az adaptivitás három dimenzióját különítik el: az adaptív természetet (hajlamot), a metakognitív és a kognitív képességeket. Három elemű rendszerükben 41 jellemző található, melyeket az adaptív természet esetében többnyire a hajlandóság és készség kifejezésekkel (például: hajlandó kérdéseket feltenni, kockázatokat vállalni és

tudásának határán dolgozni, vagy kész tanulni az új szituációkból) írnak le, míg a képességek esetében cselekvést kifejező állításokat (például: új megoldásokat vezet be, vagy értékeli saját tudását) használnak. Ennek alapján tehát a modell rejtve cselekedeteket is tartalmaz, mivel a képességek kifejeződése cselekedetek, azok tettekben nyilvánulhatnak meg. Az 11.ábrában bemutatott rendszerük így mégis illeszkedik a korábban felsorakoztatott szakemberek munkájához, amennyiben máshova helyezzük a határvonalakat.



11.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai, 2018) kiegészítve az észrevételi folyamat elemeivel (Jacobs & Spangle, 2017), kihangsúlyozva a nézetek, képességek és cselekedetek dimenzióját, és egyeztetve az adaptív szakértelem jellemzőivel (De Arment és mtsai., 2013, o. 6. Saját fordítás.)

A fenti modellek párhuzamainak kihangsúlyozása mellett megállapítható, hogy az oktatással foglalkozó szakirodalom is ezekhez hasonló értelmezésekkel szolgál. A tanítás attitűdök, tudás, képességek, motivációk és átadható értékek komplex rendszere (Ambrose, 1990, o. 124, idézi Dorner & Belic, 2021). Akárcsak a pedagógust, az oktatót is tulajdonságai, professziója (gyakorlati tapasztalatai és megfelelő elméleti tudása), valamint ezek folyamatos konstrukciója teheti kiváló szakemberré (Szivák, 2010). Cselekedeteit nézetei, azaz „ösztönös” vélekedései alapozzák meg (Kálmán, 2021). Az adaptív mintázatok személyes és professzionális elemek következményeiként jelennek meg, és a személyes és professzionális vonások hatnak egymásra.

## **A további vizsgálat tárgyai: tulajdonságok és nézetek, illetve kompetenciák és gyakorlati cselekedetek**

Bár nem az adaptivitás, hanem a tanári reflexiók szintjeinek bemutatására szolgál Korthagen ún. Hagyma modellje, az adaptivitás megjelenési formáival egybecsengenek a kategóriái, melyek a következők: küldetés, szakmai önazonosság, nézetek (1), valamint kompetenciák és cselekedetek (2). A bemutatott szakirodalmi feltárás és szintézis alapján a további vizsgálat tárgyai azok a komplex rendszerként értelmezett területek, ahol az adaptivitás konkrétan megjelenhet: (1) tulajdonságok és nézetek, (2) kompetenciák és gyakorlati cselekedetek, amelyek természetesen nem fix és szükséges személyiségjegyek, sokkal inkább az adaptív irányultságban való elmélyedés lehetséges belépési pontjai.

Kihangosításra szorul azonban, hogy konstruktivista keretekben nem vizsgálható egy elkülönített adaptív folyamat, mindig előzetes tudásra épülő újratanulás (Kolb, 1984, idézi Van den Bossche & Baktarian, 2022), ezért az adaptivitás megjelenési formáinak kategóriái erősen összefonódnak.

### **Személyes tulajdonságok és nézetek**

Annak kiválasztása, hogy mely személyes tulajdonságok köthetők az adaptivitáshoz nehéz feladat. Némelyek, mint a nyitottság vagy az érdeklődés egyértelműek, viszont nem meghatározható, hogy minek nincs hozzá köze, hiszen sok minden megalapozhatja azt, mint például a káosztűrő képesség, a felelősségérzet vagy akár az empátia.

A nézetek Richardson értelmezésében (1996, o. 103) „olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, és amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, és amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996). Az, hogy az oktatók hogyan vélekednek magukról, a hallgatókról, a tanításról, a változásról, a reflexióról és a tanulásról, beleértve saját tanulásukat is, alapvetően meghatározza adaptivitásukat, de nézeteik nem csak kiindulópontjai, hanem eredményei is lehetnek az adaptivitásuknak.

Az adaptív tulajdonságok meghatározására egy lehetséges kiindulópont Costa és McCrae (1992) Big Five modellje, melynek adaptivitáshoz kapcsolódó elemei kiegészítésre kerültek a reflektív és az adaptív tanárok személyiségével foglalkozó egyéb szakértők meglátásaival, különös tekintettel De Arment és munkatársainak (2013) adaptív szakértelemmel foglalkozó szintetizáló rendszerének elemeire.

Az adaptív oktatói viselkedés kiindulópontja az *érzelmi kiegyensúlyozottság*, azaz a személyes biztonságérzet, az autonómia, a lelkesedés, a káosztűrő képesség, és az elfogulatlanság (Bransford és mtsai., 2005; Costa & Mccrae, 1992; Dewey, 1933; Kimmel, 2006; Rodgers, 2002; Schön, 1987). A kiegyensúlyozott ember hajlandó tudásának és képességeinek határán dolgozni és felfedezéseket tenni, valamint hajlandó kockázatokat vállalni és kezelni azt, ha ezek hibákat okoznak (De Arment és mtsai., 2013).

Az alkalmazkodáshoz és újításhoz elengedhetetlen a *nyitottság*, azaz az érdeklődés, a képzeletgazdagság, a rugalmasság és a szenzitivitás az apróságokra (Costa & Mccrae, 1992; Dewey, 1933; Jordan, 2016; Kimmel, 2006; Schön, 1987). A nyitott oktató kíváncsi, hajlandó kérdéseket felvetni, élvezi a kihívásokat, tanulási kedv jellemzi inkább, mint tudásának pusztá alkalmazása és a világot komplexnek, rendezetlennek és változónak tekinti (De Arment és mtsai., 2013).

Az *extraverzió*, azaz a magabiztosság, optimizmus, társaságkedvelés és egyenesség (explicit célok és visszajelzések) (Costa & Mccrae, 1992; Dewey, 1933; Jordan, 2016; Kimmel, 2006; Schön, 1987) teszi lehetővé mások véleményének és visszajelzésének kérését, keresését (De Arment és mtsai., 2013), valamint a *barátságosság*, a kapcsolatfenntartás igénye, a különbözőség felismerése és elfogadása, az empátia vezet a gondoskodás és érzelmi támasz-nyújtás lehetőségéhez (Brühwiler & Blatchford, 2011; Costa & Mccrae, 1992; Dewey, 1933; Hardy és mtsai., 2019; Kimmel, 2006; Shulman, 1986).

Mindezt a *lelkiismeretesség* emeli fenntarthatóvá: a felelősség, a kitartás, a célokért való küzdelem, azaz az elkötelezettség (pályaidentitás) (Costa & Mccrae, 1992; Dewey, 1933; Hardy és mtsai., 2019; Jordan, 2016; Kimmel, 2006). Ennek az elhivatottságnak az eredményeképpen az ember motivált a problémamegoldásra, sosem elégszik meg az aktuális megértési szinttel és kész tanulni az új szituációkból (De Arment és mtsai., 2013).

A *tanulás értéként való kezelése* (Ambrose, 1990; Rapos és mtsai., 2011) alapvető kiindulópontja az adaptivitásnak, akár a tanulók tanulásáról van szó, akár az oktatók saját szakmai fejlődéséről.

A tanulók felé fordulva a *különbözőség érzékelésére való készenlét*, azaz a tanulók egyéni sajátosságaira és/vagy a váratlan helyzetekre való tudatos nyitottság (Hardy és mtsai., 2019; Parsons és mtsai., 2018) és a *tanulási folyamat megfigyelésére való igény*, azaz fontosnak tartani a tanulók tanulási folyamatban való aktuális helyzetének

folyamatos megismerését (Glaser, 1972) a *reflexióra való készséggel* (Hardy és mtsai., 2019; Kreber, 2002; Parsons és mtsai., 2018; Trigwell és mtsai., 2000) kiegészülve vezethet adaptív cselekedetekhez.

A tanulókra való fent leírt figyelem és reflexió azonban az adaptív viselkedésnek csak egy iránya. A külvilágból befelé, a saját szakmai fejlődés felé fordítva a figyelmet, a megújulást megalapozó nézet, ha az oktató *önmagát tanulóként értelmezi* (De Arment és mtsai., 2013; Dorner & Belic, 2021; Geertsema, 2021; Kreber, 2002; Rapos és mtsai., 2011; Trigwell és mtsai., 2000). Ennél még messzebb mutat, ha a gyakorlatközösséget, amelyben tevékenykedik, *tanuló közösségként értelmezi* (Rapos és mtsai., 2011). Ez a tanuló közösség lehet egészen tágran kezelt: hallgatókat, közvetlen és távolabbi kollégákat magába foglaló, intézményi szintű vagy ennél is tágabb társadalmi környezetet érintő.

Azzal, hogy az ember önmagát tanulóként értelmezi, elismeri saját tudásának határait, innováció azonban csak akkor lehetséges, ha kérdéseire választ keresve hajlandó elvetni a korábbi megértéseket, lecserélni a korábbi feltételezéseket, óvatosan kezeli az elméleteket és sosem elégedett a világ megértésének aktuális szintjével, azaz *távolságot tart az előzetes tudástól*. Azért tesz így, mert elfogadja a *jelenségek komplexitását*, ezért megismerési távolságot tart fent, amelyből a világ tekinthető komplexnek, rendezetlennek, rendszertelennek és változónak (De Arment és mtsai., 2013).

Érdekes szempont lehet továbbá, hogy az oktatókban felmerül-e a tanítással/tanulással, professziójukkal, szerepeikkel, szakmai fejlődésükkel kapcsolatos személyes nézeteik megkérdőjelezése. Ebben a vetületben a nézetek adaptív kezelése jelenik meg kérdésként: tudatosítják-e, tesztelik-e, változtatják-e ezeket a nézeteket az oktatók. A nézetek reflektív felülvizsgálata átvezet a gyakorlat dimenziójába.

### **Gyakorlati folyamatok, cselekedetek és kompetenciák**

Az adaptivitás témájával foglalkozó szakirodalomban a cselekedetekre és kompetenciákra fókuszáló vonal azt vizsgálja, hogy mit, miért és hogyan csinálnak a tanárok (Parsons és mtsai., 2018). Az ATC (Adaptive Teaching Competency) modell (Brühwiler & Blatchford, 2011) az adaptív tanításhoz szükséges kompetenciákat sorakoztatja fel, melyek a szakmai tudás, a tanulók tanulásának megfigyelése, változatos tanítási módok és megfelelő osztályterem menedzsment (Brühwiler & Blatchford, 2011). A modell szerint adaptív a tanítás, ha a megértő tanulást támogatja a diverzitás figyelembevételével, és miután megtörténik a különböző minőségek felismerése, megfelelő mélységű reflexió zajlik (Brühwiler & Blatchford, 2011, o. 100).

Az adaptív szakértelem szakirodalmában De Arment és munkatársai (2013) szintén kompetenciákra koncentrálnak, ám kompetencialeírásaik cselekvést kifejező állítások, melyeknek fő témái az újítás, a visszajelzések keresése és elemzése, az önreflexió és az ok-okozati gondolkodás és döntéshozás (De Arment és mtsai., 2013).

Az adaptív oktatói gyakorlat alapja, ha az oktató szaktudása megfelelő felsőoktatás-pedagógiai elemeket tartalmaz, azaz a tantárgyi tartalom tudása mellett megjelenik a *tantárgy pedagógiájának tudása* és a pedagógiai tudás (kurrikulum tudás) (Brühwiler & Blatchford, 2011; Shulman, 1986). Az adaptív oktatás *célja a megértő tanulás*, tehát az új tudás építése, a folyamat az előzetes tudás beépítését és a megértési problémákra adott válaszokat szolgálja (Brühwiler & Blatchford, 2011; Hardy és mtsai., 2019; Kálmán, 2021). Ezen cél érdekében az oktató a tanulók tanulásának megfigyelésére törekszik, több perspektívára van felkészülve, *felismeri az egyéni különbségeket*, valamint vizsgálja az előzetes tudást és a megértés aktuális szintjét is (Brühwiler & Blatchford, 2011; De Arment és mtsai., 2013; Hardy és mtsai., 2019; Kálmán, 2021). Figyel a hallgatók közösségére, és megfigyelései alapján *igazodik az aktuális igényekhez*, kognitív rugalmasság segítségével válaszol a csoportbeli változatosságra, tehát megfelelő mélységben zajlik reflexió a gyakorlatban (RiA) (Brühwiler & Blatchford, 2011; De Arment és mtsai., 2013; Hardy és mtsai., 2019; Schön, 1987). Az igényekhez való alkalmazkodás érdekében *változatos az oktatásmódszertana*, az oktatási eszközei, az eredménymérő módjai, az értékelési formái, és a lehetséges kereteken belül rugalmasan kezeli a kurrikulumot, új megoldásokat, eljárásokat vezet be (De Arment és mtsai., 2013; Silva & Morgado, 2004).

Mivel az *aktív tanulást támogatja*, reális célkitűzésekkel erőfeszítésekre bátorítja a tanulókat (Brühwiler & Blatchford, 2011; Kálmán, 2021; Silva & Morgado, 2004) és *megfelelő osztályterem menedzsment* tevékenységet végez, azaz irányítja a tanórai eseményeket, fenntartja a figyelmet és a tanulási folyamatot (Brühwiler & Blatchford, 2011; Wang, 1980).

Az osztálytermi folyamatokon kívül is adaptivitás jellemzi: a tervezés mellett utólagos *ön- és helyzetértékelést végez*, tehát a reflexió a gyakorlatra megfelelő mélységű (RoA) (Brühwiler & Blatchford, 2011; Hardy és mtsai., 2019; Kálmán, 2021; Schön, 1987). A helyzetértékelés során keresi az elemző visszajelzést a problémamegoldó folyamatok és eredmények kapcsán, megfigyeli az eredményeket és a teljesítményt, míg az önértékelés során értékeli saját tudását, annak alkalmasságát a szóban forgó probléma megoldására (De Arment és mtsai., 2013). Az önértékelés előfeltétele, hogy *metakognitív*



*képességekkel rendelkezzen, azaz gondolkodni tudjon saját gondolkodásáról, megfigyelje saját tanulását és megértését* (De Arment és mtsai., 2013; Hardy és mtsai., 2019; Kimmel, 2006).

Saját ok-okozati következtetései alapján az oktató tevékenységeiben *önszabályozó* (Brühwiler & Blatchford, 2011; Kreber, 2002). Ok-okozati érvelés jellemzi, mivel felépíti az alkalmazott megoldásait alátámasztó modellt vagy közreműködő tényezők rendszerét. A rutin és az adaptív megközelítés közül is adatok és hipotézisek alapján választ, és tudatosan *egyensúlyt teremt hatékonyság és újítás között* (De Arment és mtsai., 2013). Mivel önmagára szisztematikusan problémamegoldóként és tanulóként tekint, *szakmai fejlődését aktívan tesz*, konstruktivista módon értelmezi azt, és metatanulásra képes (Carnell, 2007; De Arment és mtsai., 2013; Kálmán, 2021).

Bár az adaptív szakértelem kérdését egy konkrét tudományterületre szűkítik, mégis átgondolásra érdemesek egy korábban említett, a tudományos-technológiai tudományágak terén zajlott vizsgálat eredményei. Allen és munkatársainak (2016) megállapítása szerint az adaptív szakértelem három alappillére a megfelelő tantárgypedagógiai tudás (PCK), a tanulásról konstruktivista módon való gondolkodás és a képesség, hogy az oktató céljaira, mint víziókra tudjon támaszkodni reflektív gyakorlatának megvalósítása közben (Allen és mtsai., 2016). Mindhárom tényező egybeesik az eddig ismertetett tulajdonságokkal, nézetekkel, képességekkel. A megfelelő tantárgypedagógiai tudás (PCK) szükségessége kifejtésre került, az oktató saját víziójába vetett kitartó bizalmát pedig az érzelmi kiegyensúlyozottság és extraverzió témájához kapcsolhatjuk. Még ha elképzeléseit és céljait nem is tekinti víziónak egy adaptív oktató, tudatos abban, hogy mi felé tör, és hisz erőfeszítéseinek eredményességében. Végezetül, a korábbi fejezetek értelmében is elfogadhatjuk, hogy bizonyos mértékben mindenképpen konstruktivista módon fogja fel a tanulást az, aki a tanuló tanulásának megismerését és segítségét tűzi ki célul, és a maga részéről a rugalmas és újító tudásteremtést képviseli. Konstruktivista módon gondolkozik az, aki a tanulást a tapasztalatok eredményeként fogja fel, az egyéni igények megismerését is ennek szolgálatába állítja és a tények puszta halmozásánál nagyobbra értékeli a tudás felkutatásának és a megértésnek a folyamatát (Shaw és mtsai., 2012).

A fejezetben bemutatott modellek elemeinek szintetizálása után kialakított rendszer áttekintésére az 1. táblázat szolgál.

<b>Személyes tulajdonságok és nézetek</b>	<b>Gyakorlati folyamatok, cselekedetek és kompetenciák</b>
Érzelmi kiegyensúlyozottság	Tantárgypedagógiai tudása (PCK) megfelelő
Nyitottság	Célja a megértő tanulás
Extraverzió	Felismeri az egyéni különbségeket
Barátságosság	Alkalmazkodik az aktuális igényekhez
Lelkiismeretesség	Változatos az oktatásmódszertana
A tanulás értéként kezelése	Az aktív tanulást támogatja
A különbözőség érzékelésére való készenlét	Megfelelő osztálytermi tevékenységet végez
A tanulási folyamat megfigyelésére való igény	Reális ön- és helyzetértékelés jellemzi
Reflexióra való készség	Metakognitív képességekkel rendelkezik
Önmaga tanulóként való értelmezése	Önszabályozó
A tanuló közösség értelmezése	Egyensúlyt teremt hatékonyság és újítás között
Az előzetes tudás fenntartásokkal való kezelése	Szakmai fejlődéséért aktívan tesz
A jelenségek komplexitásának elfogadása	

1.táblázat: Az adaptivitás lehetséges megjelenési formái a vonatkozó szakirodalom alapján (Saját szerkesztés)

### **Összefüggések, környezeti hatások és tágabban értelmezett elemek**

A tulajdonságok, nézetek, kompetenciák és cselekedetek témájában felmerül a kérdés, hogy ezek mennyire és hogyan különíthetők el egymástól, valamint, hogy a megjelenés sorrendjét tekintve melyek a cselekedeteket megelőző és a gyakorlat során kialakult elemek. Természetesen ezek a kategóriák erősen összefonódnak. Konstruktivista keretekben nem is vizsgálható egy elkülönített adaptív folyamat, mindig van előzetes tudás és minden tanulás újratanulás (Kolb, 1984, idézi Van den Bossche & Baktarian, 2022). Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás nem lineáris folyamat (Kálmán, 2021), az adaptivitás pedig egy komplex rendszer, ahol a változás, reflexió és tanulás hármas egysége egymásra hat (Rapos és mtsai., 2011). Az adaptivitás nem személyes tulajdonság,

hanem egy adott helyzetben érvényes irányultság (Crawford és mtsai., 2005), amelyre, ha igény ébred, a fenti elemek bármelyikétől indulva megragadható és fejleszthető (Gallagher és mtsai., 2022) és a különböző tapasztalatokból való tanulás lehetőségének optimalizálását célozza meg (Crawford és mtsai., 2005).

Az adaptív gondolkodás és viselkedés alakulását, az adaptív szakértelem fejlődését tovább árnyalja a környezeti beágyazottság. Az adaptivitás folyósója elmélet (Bransford és mtsai., 2005) szerint ideális esetben a szakértelem hatékonyság és innováció tekintetében is folyamatosan gyarapodik, a gyakorlatban azonban az adott szakma jellegétől és a kulturális környezettől, annak normáitól erősen függ, hogy melyik területen válik hangsúlyosabbá a fejlődés. A három erősen befolyásoló környezeti elem a rendszerbeli random elemek száma, a gyakorlati képességek megbecsülése és az elsajátított képességek értelmezésének értékelése (De Arment és mtsai., 2013; Hatano & Inagaki, 1986).

A rendszerbeli random elemek mennyisége egyértelműen meghatározó tényező arra vonatkozóan, hogy egyáltalán szükséges-e az adaptivitás az adott környezetben (De Arment és mtsai., 2013; Hatano & Inagaki, 1986). Ez szakmánként és helyzetenként erősen eltérő lehet, de az oktatói munkára vonatkozóan belátható, hogy valódi automatizálásra, kizárólag rutin szakértelemre ebben a szakmában nem lehet építeni. Az oktatók számára változatos kihívást jelentenek többek között a hallgatók egyéni igényei, a különböző oktatási formák, a változó jogszabályi környezet és a nemzeti és globális válsághelyzetek, gazdaságpolitikai folyamatok. Ilyen környezetben elengedhetetlen az alkalmazkodás, a gyors reagálás, az újítás képessége, tehát ez a környezeti elem jelentős motivációs tényezőként van jelen az oktatói szakmában.

Az adaptivitás szükségességét befolyásoló második környezeti hatás a gyakorlati képesség megbecsülésének mértéke, pontosabban az, hogy az adott környezetben mit értékelnek igazán: magát a folyamatot (gyakorlati képességet) vagy az eredményt, valamint, hogy ez az eredmény mennyire szűken meghatározott. (De Arment és mtsai., 2013; Hatano & Inagaki, 1986). Amennyiben az eredmény túl szűken meghatározott, ezáltal egyetlen vagy nagyon kis számú módon elérhető, akkor a hatékonyság növelése, az adott módszer tökéletesre fejlesztése lesz a kizárólagos cél. Ha azonban egy kiemelkedően hasznos cél tágabban értelmezett, például egy adott probléma megoldására lehetőség van a kontextusban elfogadható bármely eszköz és módszer segítségével, akkor a tervezés, az újítás, a kísérletezés kerül előtérbe (De Arment és mtsai., 2013; Hatano & Inagaki, 1986). Az oktatói szakmát alapvetően ilyen, tágabban értelmezett

problémamegoldás jellemzi, azonban ez erősen függ a kulturális környezettől. Meghatározó tényezők lehetnek a nemzeti normák, az intézményi formák, a tudományterület és a vezetés gondolkodása.

A környezet által meghatározott harmadik befolyásoló tényező, hogy annak meghatározó szereplői mennyire értékelik a problémamegoldás során felhasznált, esetleg újonnan kialakult képességek megértését, azaz hajlandóak-e áldozni a hatékonyságból a megértés javára (De Arment és mtsai., 2013; Hatano & Inagaki, 1986). Ha nem, akkor céljuk az adott probléma gyors és hatékony megoldása. Ha igen, akkor hosszabb távon céljuk a hasonló jellegű problémák megoldása, sőt, a közösség megoldási eszköztárának tudatos, közös bővítése is. Az utóbbi célok adaptív tanulást támogatnak. Az adaptív tanulást erősíti, ha a problémamegoldás mellett a megoldás, a felhasznált képességek magyarázatát is keressük, hiszen ez esetben fog beindulni az analizálás, szintetizálás és részletes kidolgozás folyamata az előzetes sejtésekből (Hatano & Inagaki, 1986). Az oktatás terén utóbbira példa lehet a gyakorlatközösségek közösen folytatott és közösen értelmezett munkája, melynek során a szereplők informális és formális párbeszédet tartanak fent a zajló folyamatok megértése érdekében.

### **További lehetőségek**

Miután áttekintettük az adaptivitás különböző lehetséges megnyilvánulási formáit, valamint azokat a környezeti elemeket, amelyek serkenően hatnak az adaptív szakértelem fejlődésére, végezetül ejtsünk szót néhány olyan a szakirodalomban megjelenő lehetőségről, amelyek megfontolásra lehetnek érdemesek egy adaptivitásra törekvő szakember számára. Ezek az elemek már nem illeszkednek az adaptív tanítás eddig tárgyalt dimenzióiba (Személyes tulajdonságok és nézetek/Gyakorlati folyamatok, cselekedetek és kompetenciák), hanem azok továbbgondolásaként, „nyúlványaként” kapcsolódhatnak a rendszerbe.

Lin és munkatársai (2007) elsőként arra biztatják az oktatókat, hogy keressék a lehetőségét annak, hogy hozzá tudják adni saját „fűszerüket” is a változásokhoz. Így nem csak alkalmazkodnak a környezeti igényekhez, hanem magukból, saját személyiségükből, értékrendjükből is adhatnak hozzá ahhoz, megváltoztathatják azt (Lin és mtsai., 2007). Így lehet igazán újítást és értékes tudásteremtést véghezvinni. Oktatóként ez a célkitűzés több dimenziót is megnyit: egyrészt lehetővé teszi, hogy az oktató saját normáit mutassa meg tanulóinak, rugalmasságát szilárd alapokra és alapvető elvárásokra helyezve. Másrészt rávilágít arra, hogy nem elég adaptívnek lenni, hanem azt

képviselni, elősegíteni és tanítani is szükséges, hiszen a hallgatók hasznát fogják venni az adaptivitásnak, bármely szakterületen kell majd boldogulniuk.

A második kihangsúlyozott tényező a partneri viszony, partnereink és kultúránk tisztelete és megértése, amely elengedhetetlen a gyümölcsöző együttműködéshez, egymásra hatáshoz (Lin és mtsai., 2007). Egymás értékrendjének, gondolkodásának és alapvető céljainak ismerete meghatározó a közös munkára nézve, így a tanulás/tanítás folyamatában is. Ezáltal megismerhetőek a felek valódi igényei, amelyeket szem előtt tartva adaptívan alkalmazkodhat minden szereplő.

Végezetül a kulturális, szociális igényekkel kapcsolatos Lin (2007) utolsó felvetése is: a kognitív folyamatok szociális szempontokkal való kombinálásának lehetősége, azaz annak figyelembevétele, hogy egy adott közösség kultúrája hogyan hat a gondolkodásra és a tanulásra (Lin és mtsai., 2007). Értékeli-e a szűkebb vagy tágabb környezet azt a tudást, amely felé az oktató és oktatóközösség törekszik és hallgatóit eljuttatni igyekszik. Amennyiben igen, úgy az oktató alapozhat ezekre az értékekre, de természetesen nem lehetetlen, sőt néha kifejezetten lelkesítő egyéni motivációk, érdeklődés mentén tanulni/tanítani. Nehézséget az okoz, ha sem a környezet támogatása, sem a képzésben résztvevő hallgatók motivációja nem ad jó alapot a közös munkához.

A szakirodalmi áttekintés célja volt rávilágítani, hogy az adaptív oktatás (a konstruktivista tanuláshoz hasonlóan) nem egy mereven meghatározott, követendő út, sokkal inkább az oktatók nyitottságára és tudatos fejlődésére alapozó figyelem és reflexió, amely vonatkozhat a hallgatók igényeire, az oktatók saját cselekedeteire és az osztályteremből kilépve, a tágabb környezetre egyaránt. Az adaptív oktatás jelentős energiabefektetést követel meg az elhivatott oktatóktól, akiknek küldetése felismerni hallgatóik és kollégáik értékeit és nézeteit, annak érdekében, hogy tisztázzák saját gyakorlatukat és tanulhassanak egymástól (Lin és mtsai., 2007). Ennek megvalósításával jelentősen többet nyújtanak tudományterületi tudásuk átadásánál, és mélyebb hatást gyakorolnak hallgatóikra, így tágítva folyamatosan a tudásteremtés határait.

## 5. A kutatásba bevont szakirodalmi elemek

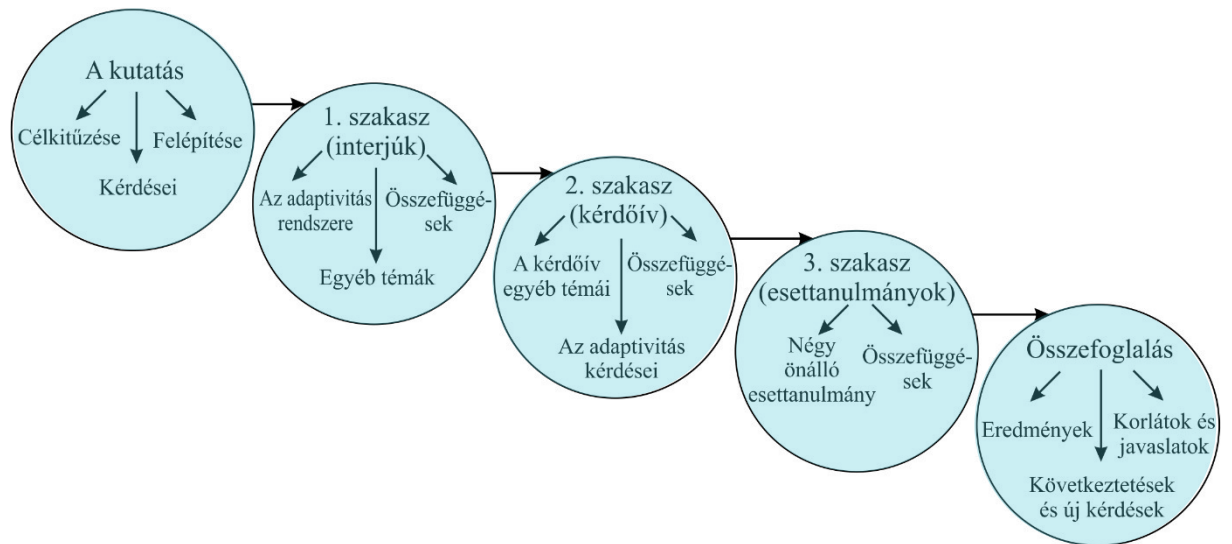
Az adaptivitással kapcsolatos szakirodalmi áttekintés után tekintsük át az elméletből feltárt, a kutatásba közvetlenül bevont szakirodalmi elemeket. A kutatás minden szakasza vizsgálja:

- a tanítási megközelítések (TaT) témáját (tanár központú, interakció központú és hallgató központú megközelítések (Trigwell & Prosser, 2020)),
- a tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) elemeit és fokozatait (Tanítási Kiválóság (Teaching excellence), a Tanítási Szakértelem (Teaching expertise), Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) (Kreber, 2002; Trigwell és mtsai., 2000)) és
- az adaptív szakértelem megjelenési formáit (személyes tulajdonságok és nézetek, valamint gyakorlati folyamatok, cselekedetek és kompetenciák (részleteket és irodalomhivatkozásokat lásd II.4.fejezetben).

Azonban, mivel az oktatói adaptív szakértelem, adaptív irányultság a korábbiakban Magyarországon felsőoktatásban még nem került vizsgátra, a szakirodalomban megtalálható elemek mellett a kutatás erőteljesen feltáró jellegű.

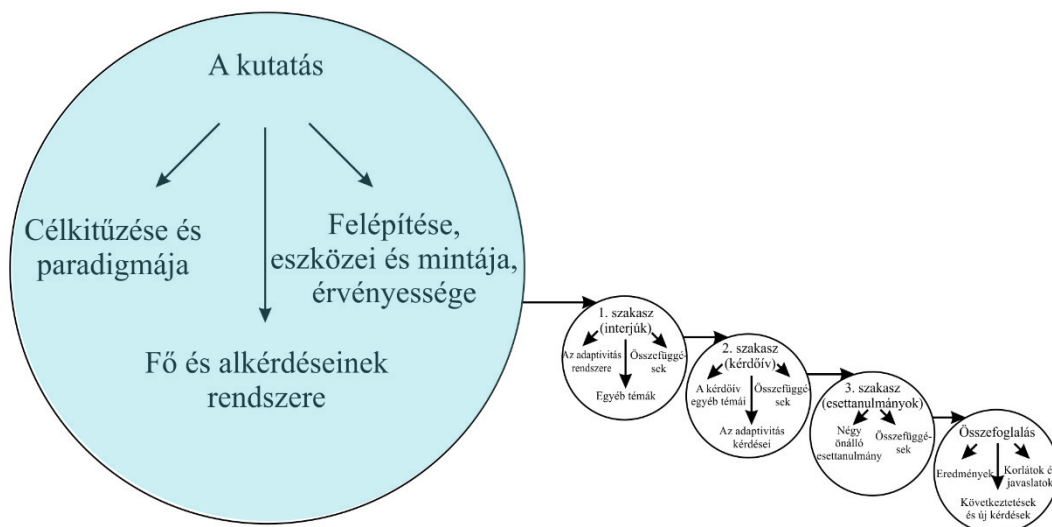
### III. A kutatás

A kutatást és eredményeit bemutató rész felépítését az 12.ábra szemlélteti, amely visszatérő módon fejezetenként megjelenítésre kerül az aktuális fókusz megvilágításával.



12.ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)

## 1. A kutatás célkitűzése, kérdései és felépítése



12/A.ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)

### Problémafelvetés

Az oktatás világában a különböző igények figyelembevételével történő folyamatos megújulás elengedhetetlen, az innovatív gondolkodás nélkülözhetetlen (Ramsey & Khan, 2021) és az oktatók szakmai fejlődése adaptív orientációjuktól elválaszthatatlan. A felsőoktatás tömegesedése mellett (Meyer & Schofer, 2006) a COVID-19 okozta pandémia is erősen próbára tette, ugyanakkor stimulálta is az oktatók adaptivitását (Neuwirth és mtsai., 2021), de felmerül a kérdés, hogy miért nem ért el minden oktató azonos sikereket a bevezetett új módszerekkel. Mi segítette vagy korlátozta őket a változtatásban?

A téma jelentősége ellenére felsőoktatás terén az adaptivitással kapcsolatban nagyon kevés kutatás zajlott, ezért az előző fejezetekben bemutatott fogalmakra, elméleti keretekre és modellekre, valamint az előzménykutatások erősségeire alapozott feltáró, értelmező kutatás alapvető célja volt feltérképezni az adaptivitás mintázatait a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatóinak körében, alátámasztani az oktatók saját adaptivitásukkal kapcsolatos személyes meglátásait és feltárni a mintázatok lehetséges okait és belső összefüggéseit. Feltárássra kerültek az oktatók adaptivitásról alkotott fogalmai és az, hogy hogyan érzékelik az adaptív irányultságban való elmélyedésüket, majd az adaptivitás tantárgyi és más változókkal való összefüggései után néhány megfigyelt konkrét adaptív megvalósítási út kerül bemutatásra.



Mivel a vizsgálat egy közép-európai gazdaságtudományi egyetem intézményi keretein belül zajlott, így abból elsősorban gazdaságtudományi oktatók adaptív irányultságával kapcsolatban vonhatóak le következtetések, de az eredmények alapján – miszerint az adaptív orientáció nem függ a tudományterülettől – minden egyetemi oktató és oktatásfejlesztéssel foglalkozó szakember számára érdekes eredményekkel szolgálhat az oktatási folyamatban (gondolkodni szerető, kompetens szakemberek képzése érdekében) és a kutatásban (további, specifikus szakterületeken történő vizsgálatok, fejlesztési célú akciókutatások számára).

**A kutatás fő kérdései** (A kutatás alkérdéseit az 2. táblázat mutatja be a következő fejezetben)

Milyen mintázatai vannak a magyar gazdasági felsőoktatásban, konkrétan a Budapesti Gazdasági Egyetemen oktatók adaptivitásának?

I. Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulásról, tanításról? Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak?

II. Hogyan, milyen tevékenységekben és kompetenciákban jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?

III. Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira? Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és a szakmai fejlődési út választásaival?

IV. Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?

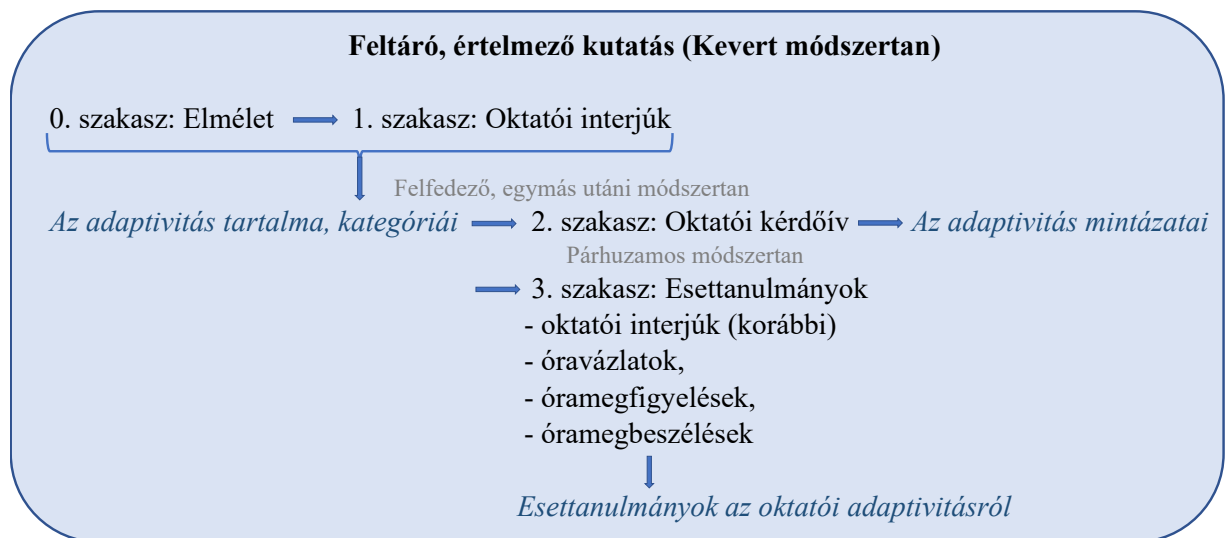
### **A kutatás paradigmája és szakaszai**

A hitelességnek és érvényességnek alapvető eleme a kutató és kutatása viszonyának reflektálása. „A kutatói önreflexiónak ilyen módon érintenie kell a tudományfilozófiai előfeltevéseket, az ontológiai és episztemológiai keretet, valamint az alkalmazott kutatásmódszertani paradigmát” (Ponterotto, 2005, 2010; Guba & Lincoln, 2005, idézi Sallay & Martos, 2018, o. 13). Az adaptivitás témájának ontológiai és episztemológiai keretezése után a kutatás paradigmájának, logikájának és választott módszereinek bemutatására kerül sor.

A kutatás konstruktivista megközelítésű feltáró, értelmező kutatás (Creswell & Creswell, 2018), célja a világ felfedezése komplex hétköznapi történések vizsgálatával, és abból a feltételezésből indul ki, hogy a valóság szubjektív, az emberi tudatban

konstruált, értelmezett, kontextustól független igazságok nincsenek, a rejtett jelentés azonban felfedhető az élmények és azok kifejeződési formáinak összefüggései által (Cohen és mtai., 2007).

A vizsgált jelenség lehető legteljesebb feltárását és a kutatói szubjektivitás csökkentését pragmatizmuson alapuló módszertani pluralizmus szolgálja (Creswell & Creswell, 2018). A kutatás kevert módszertan alkalmazásával, a trianguláció megvalósulásának érdekében három módszerrel vizsgálta a jelenséget: az első szakaszban kvalitatív adatfelvétel és szövegelemzés történt, a második szakaszban kvantitatív kutatás, kérdőíves felmérés és statisztikai adatelemzés zajlott, a harmadik szakaszban ismét kvalitatív módszertannal esettanulmányok készültek. Az oktatók szemszögét biztosító eszközök az interjúk, a kérdőív és a dokumentumok (órávázlatok), míg a külső megfigyelést biztosító eszköz az óralátogatás. Az elméleti feltárás, az interjúk felvétele és elemzése, majd a kérdőíves felmérés és elemzése szekvenciálisan követték egymást, felfedező, egymás utáni módszertannal megvalósítva (Creswell & Creswell, 2018). Ezen sorrendiség célja az volt, hogy a szakirodalomban fellelhető adaptivitással kapcsolatos fogalmakat először az oktatók saját konceptualizálásában, oktatásról való gondolkodásának fényében, saját oktatási kontextusukra jellemző szóhasználatukkal élve vizsgálhassuk, majd a szövegek elemzéséből kialakult kategóriarendszereket felhasználva szélesebb körű kérdőíves felmérést végezzünk a felmerült oktatási tényezők belső és külső összefüggéseinek vizsgálatára. Ugyancsak szekvenciálisan követte az interjúk szakaszt az esettanulmányok készítése, szorosan arra épülve, az egyes résztvevők teljes interjúleiratának elemzését további dokumentumelemzés (órávázlat), óramegfigyelés és lezáró interjú (óramegbeszélés) követte. Az esettanulmányok összeállításának célja az oktatói gondolkodás és gyakorlat koherens ábrázolása, egyéni oktatási stílusok bemutatása, és a kiváló gyakorlatok összefüggéseinek, fő dimenzióinak, lényegi elemeinek és esetleges polaritásainak feltárása volt. A fentieknek megfelelően a kérdőíves és esettanulmányos kutatási szakasz időben kissé eltolódva, de egymásra nem építve, párhuzamos módszertannal (Creswell & Creswell, 2018) zajlott. A kutatás szakaszainak összefüggéseit a 13. ábra szemlélteti.



13.ábra: A kutatás felépítése (Saját szerkesztés)

Az egyes témák alkérdéseit, a kapcsolódó kutatási szakaszt, kutatási módszert, kutatási eszközt, vizsgált sokaságot, mintavételi stratégiát és mintát az 2. és 3. táblázat rendszerezi.

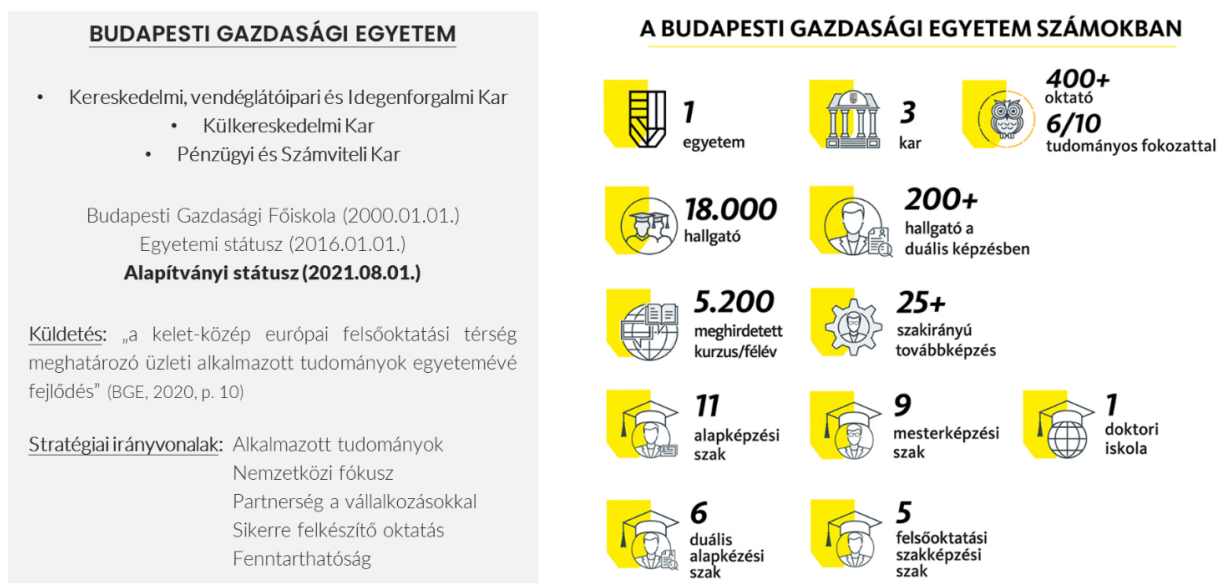
## Kutatási kérdések és módszerek

		1.sz.	2.sz.	3.szakasz		
		Interjúk: BGE oktatói	Kérdőív: BGE oktatói	Dokumentum elemzés: óravázlat	Megfigyelés: óramegfigyelés	Interjú: óramegbeszélés
<b>Minta:</b>		<b>33 fő</b>	<b>49 fő</b> (~10%)	12 fő vizsgálva, <b>4 fő</b> elemezve		
<b>Oktatói nézőpont</b>						
<b>Kutatási kérdések:</b>		<b>Kutatási alkérdések:</b>				
<b>I. Nézetek</b> Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulásról, tanításról?  Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak?	1. Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról?	✓	✓	✓	✓	✓
	2. Hogyan értelmezik az adaptivitást?	✓				
	3. Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést?	✓	✓			
	4. Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?	✓	✓	✓	✓	✓
<b>II. Gyakorlat</b> Hogyan, milyen tevékenységekben és kompetenciákban jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?	1. Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban?	✓	✓	✓	✓	✓
	2. Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat?	✓	✓	✓	✓	✓
	3. Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?	✓	✓			
<b>III. Összefüggések</b> Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira?	1. Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában?	✓	✓	✓	✓	✓
	2. Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel, valamint a szakmai fejlődési út választásaival?	✓	✓	✓	✓	✓
<b>IV. Példák</b> Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?		✓		✓	✓	✓

2.táblázat: Kutatási kérdések, alkérdések, szakaszok és módszerek (Saját szerkesztés)

## A kutatás kerete

A kutatás egy egyetem, a Budapesti Gazdasági Egyetemen intézményi keretein belül zajlott, az egyetem három karán gazdasági jellegű tantárgyakat tanító oktatókkal, a kutatás idején 457 fős oktatói állományt célzó mintavétellel. A BGE részéről Dr. Jancsik András, Oktatási Rektorhelyettes írásban engedélyezte a kutatás mindhárom szakaszát. A vizsgálati keret legfontosabb adatait a 14. ábra szemlélteti.



14. ábra: A Budapesti Gazdasági Egyetem adatai dióhéjban

(<https://uni-bge.hu/hu/a-bge-rol-diohejban>)

A BGE oktatási portfóliója vállalati visszajelzések figyelembevételével készül, és folyamatosan törekszik olyan alkalmazott kutatások kialakítására, amelyek eredményei vagy magába a felsőoktatási szektorba csatolhatók vissza, vagy a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac eredményesebb együttműködését eredményezhetik. A Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ (FHERC), kutató- és tudásmegosztó műhelyként segíti a fenti kérdések megválaszolását, tevékenysége részeként összefogja a témával kapcsolatos egyetemen belüli kutatómunkát. Kutatásaik tudatosan makroszintű fókuszúak, nemzeti vagy nemzetközi vizsgálatok. Bővebb információ a Központtól és számos publikációjukról a <https://future-higher-education.hu/> weboldalon olvasható.

A korábbi kutatások, melyeknek kutatási kerete a BGE volt, többféle témakört ölelnek fel. A teljesség igénye nélkül néhány példát említve hallgatói oldalról a tehetséggondozás és TDK (Bán és mtsai., 2023) valamint az egyik karon bevezetett

mentorprogram (Géring, 2023), míg oktatói oldalról az oktatói COVID 19 kiváltotta változások (Tóth és mtsai., 2023), az oktatói szerepértelmezés (Füzi, 2019), a tanításmódszertani kihívások (Jármai és mtsai., 2019), valamint a belépő oktatók számára biztosított mentorprogram (Dósa és mtsai., 2020) voltak kutatási témák az elmúlt néhány évben.

Oktatói adaptív orientációval kapcsolatos feltáró kutatás sem a BGE-n, sem más hazai gazdaságtudományi egyetemen korábban nem zajlott. A tudományterületi lehatároltság lehetőséget kínált arra, hogy kiderüljön, van-e specifikusan ehhez a tudományterülethez kapcsolódó adaptivitással kapcsolatos elem, és van-e eltérés az adaptivitás megközelítésében gazdaságtudományon belül különböző tantárgyak esetén.

### **Kutatási eszközök, minta és elemzési módszerek**

A kutatás célja a szakirodalom alapján feltételezett, de elsősorban a gyakorlatból kirajzolódó minták és lehetőségek feltárása. Mintája nem reprezentatív (mivel nem cél sem a reprezentatív mintavétel, sem az eredmények reprezentativitása), hanem kényelmi mintavétel (Creswell & Creswell, 2018), olyan oktatók vettek benne részt önkéntes alapon, akik a téma iránt elkötelezettek, tenni vágyóak.

Az interjúkra a Kutatási Szolgáltató Irodán és az Oktatás Fejlesztési Irodán keresztül történő központi megkeresésre 33 oktató jelentkezett, a BGE három karáról. (A minta belső arányiról (nemek, tanítási tapasztalat) a III.2.fejezetben találhatóak részletes adatok.) Mindannyiuknak lehetősége volt fókuszcsoportos vagy egyéni interjúra jelentkezni, végül 33 egyéni, félig strukturált interjú zajlott le. Az interjúk felvétele térkép-támogatott (map-mediated) módszerrel zajlott (Kinchin és mtsai., 2018), a letisztázott jegyzeteket a résztvevők visszaigazolták. Az interjúleíratok elemzése szövegelemzéssel zajlott: egyrészt tematikus szövegelemzéssel, azon belül keretrendszer analízissel (framework analysis) (Ritchie & Spencer, 1994), másrészt fenomenográfiai módszerrel (Åkerlind, 2012; Marton & Booth, 1997; Tight, 2019).

A kérdőív kitöltésére a BGE a kutatás idején 457 fős oktatói közösségének gazdasági tantárgyakat oktató tagjai kaptak felkérést, 49 kitöltés történt, amely kitöltésszám erősen korlátozta az elvégezhető elemzések körét. (A minta belső arányairól (nemek, tanítási tapasztalat) a III.3.fejezetben találhatóak részletes adatok.) A kérdőívek kis mintán alkalmazható statisztikai módszerekkel (leíró statisztika, összefüggésvizsgálatok és klaszterelemzés) kerültek feldolgozásra.

Az óralátogatásokra az interjúk, a kérdőívek és egyéb személyes beszélgetések alapján nyitott oktatókat kértem fel, különböző tanszékek, azon belül is különböző tantárgyakat oktató munkatársait. Egy-egy általuk választott kurzus meglátogatására és megfigyelésére került sor, összesen 12 óralátogatás zajlott le. Közülük 4 oktatóról esettanulmány készült a velük zajlott interjú, az óravázlat, az óramegfigyelés és utólagos óramegbeszélés alapján. Az esettanulmányok részben az óratanulmányozás (lesson studies) (Lewis és mtsai., 2006; Ollin, 2009), részben a szenzitív tanításelemzés (Suplicz, 2011) módszerén alapultak, majd a dokumentumok ismét a kvalitatív keretrendszer analízissel (framework analysis) kerültek elemzésre (Ritchie & Spencer, 1994). Mindezek alapján újszerű elemzési protokoll került kidolgozásra.

Az egyes kutatási szakaszok kutatási módszerét, mintául szolgáló kutatási eszközét, a vizsgált sokaságot, és a mintavételi stratégiát és mintát a 3. táblázat mutatja be.

<b>A kutatás szakaszai:</b>	<b>1.szakasz</b>	<b>2.szakasz</b>	<b>3.szakasz</b>		
	<b>Egyéni interjúk</b>	<b>Kérdőív</b>	<b>Megfigyelés: óramegfigyelés</b>	<b>Interjú: óramegbeszélés</b>	<b>Dokumentum-elemzés: óravázlat</b>
Minta kutatási eszköz és elemzési módszer	<b>Åkerlind, 2012; Dorner, 2018; Kinchin és mtsai., 2018; Marton &amp; Booth, 1997; Ritchie &amp; Spencer, 1994</b>	-	<b>Lewis és mtsai., 2006; Ollin, 2009; Suplicz, 2011; Ritchie &amp; Spencer, 1994</b>		
Alapsokaság	BGE oktatói				
Mintavételi keret	BGE oktatói tanszékeként diverzifikáltan	BGE oktatói (457 fő)	BGE oktatói tanszékeként diverzifikáltan		
Mintavétel kiválasztási stratégia	célzott szakértői mintavétel	hozzáférés alapú mintavétel	célzott szakértői mintavétel		
Minta	33 fő	49 fő kb 10 %	12 fő – elemezve: 4 fő		

3.táblázat: Kutatási módszerek, eszközök és minta (Saját szerkesztés)

### **A kutatás hitelessége**

Az interpretatív, azaz értelmező paradigmába illeszkedő kutatások keretében mintaszám függvényében kontextusfüggő megállapítások tehetők, nem vonhatók le általános érvényű következtetések (Sántha, 2017). Érvényességét a közvetlen vizsgálat,

egy adott területen végzett mélyfúrás adja. A tematikus elemzés kiváló eszköz társadalomtudományi folyamatok megértésére, annak vizsgálatára, hogy a cselekvők hogyan interpretálják a valóságot, tehát nem objektív igazságot, hanem szubjektív élményvilágokat tár fel, és elismeri ezek valóságosságát (Charmaz, 2000).

A kvalitatív kutatás hitelességét a kutató személye, a megbízhatóság és validitás illetve az etikai megfontolások adják.

Feltételezve, hogy nincs objektum szubjektum nélkül, azaz az ember saját világának alkotója, a kvalitatív kutatás élményen keresztül történő ismeretszerzés (Husserl & Moran, 2001). Ebből következően a kutató és a kutatás tárgya óhatatlanul hat egymásra. Bár megfelelő protokollok és eszközök alkalmazásával végzi tevékenységét, a kvalitatív kutatás elsődleges eszköze a kutató, mivel végső soron ő választja ki, gyűjti és értelmezi az adatokat (Creswell & Creswell, 2018). Annak megértése, hogy különböző emberek hogyan értelmezik és tapasztalják a világot, mi hat rájuk, mi motiválja őket és miért, a kutató ember feladata (Merriam & Grenier, 2019). Ez korlátokat és hibalehetőségeket is rejt magában, ezért a kutatónak célszerű megfelelnie néhány kritériumnak, melyek a következők: a kétértelműség tolerálása, érzékenység, jó kommunikációs képesség (Merriam & Grenier, 2019), képesnek kell lennie egyszerre több szinten érzékelni információkat, holisztikusan értelmezni helyzeteket, minél hamarabb feldolgozni az adatokat, azonnali visszajelzést adni és megerősítést kérni, továbbá észrevenni a váratlan és nem tipikus válaszokat (Guba & Lincoln, 2005). Annak érdekében, hogy egy kezdeti kérdésből kiindulva felderítsenek egy jelenséget és további pontosabb kérdéseket fogalmazhassanak meg (Denzin & Lincoln, 2018) szükséges, hogy tapasztaltak legyenek a vizsgált témában és környezetben, de tisztában kell lenniük korábban szerzett tapasztalatuk kizárhatatlan hatásaival is (Creswell & Creswell, 2018).

Jelen kutatás során a kutató személyét illető kérdésben a következő szempontok érvényesültek. Mivel a vizsgálat az intézmény különböző tanszékein oktató kollégák bevonásával zajlott, a tantárgyak különbözősége és az emblematikus pedagógiák (signature pedagogies) (Shulman, 2005) meghatározó volta lehetővé tette, hogy a kutató újként és objektíven tekintszen az oktatók munkájára, annak ellenére, hogy az oktatóközösség része. Ezt segítette az is, hogy a kutatásban résztvevők többségével korábban nem ismerték egymást, és egyetlen résztvevő oktatásmódszertanát sem ismerte a kutatást megelőzően: nem volt senkinél óralátogatáson és nem történt mélyinterjú oktatást érintő ügyekben, legfeljebb szakmai elismeréseikből és rövid folyósói beszélgetésekből alkothatott képet kollégái oktatásról való gondolkodásáról a kutatást



megelőzően. Az adatfelvétel során a lehető legnagyobb mértékig megőrizte a nem-résztevő külső szempont képviselőjét, a kérdésfeltevésben az objektivitást, nem befolyásolást. Korábbi tapasztalatainak és előzetes tudásának hasznos megnyilvánulása, hogy érzékenyen észleli az alapvető folyamatokat az oktatás, adaptivitás témájában, és képes a jelentések árnyalataiból felsejlő mintázatok felismerésére, illetve a szakirodalom reflektív felhasználására (Sallay, 2015). Oktatott szakterületéből, gazdasági szemléletéből adódik az a belső igény is, hogy a kvalitatív kutatási szakaszokban is rendszerezésre, ábrázolásra, összehasonlíthatóságra törekedjen. Végezetül az adaptivitásról és általában az oktatásról való gondolkodás szempontjainak széleskörű vizsgálata érdekében egyszerre több elméleti háttérre is támaszkodott, kutatási módszereiben triangulációra törekedett, valamint az adatfelvétel helyességét a résztvevőktől kért visszajelzéssel, a kódolási folyamatokat interkódolással és független szakértők bevonásával érvényesítette.

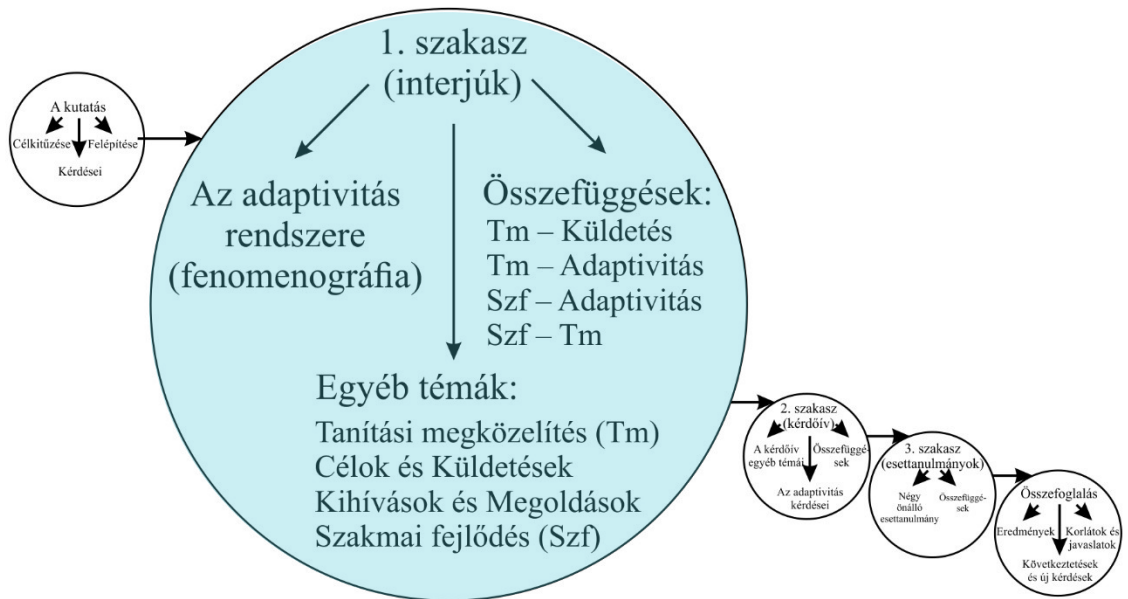
A kutatás megbízhatóságát annak szisztematikussága és koherenciája, illetve részletesen ismertetett folyamatleírása biztosítja (Åkerlind, 2012). A hitelesség érdekében a résztvevőktől minden esetben megerősítő visszajelzést kértünk az adatfelvétel hitelességére (az interjúk jegyzeteinek és az esettanulmányok tartalmi helyességének visszaigazolására), és a kutatás és eredményeinek publikálása során kiemelt figyelmet kapott a folyamatok világos, átlátható bemutatása, amelyekből egyértelművé válik a kutatási alapelvek (pl. Cohen és mt. sa., 2007; Creswell & Creswell, 2018) betartása, és a transzparencia mind az elméleti érzékenység, valamint az adatok és a tapasztalatok kombinálásának szándéka kérdésében (Sallay & Martos, 2018).

A kutatás érvényességéhez a módszer és a minta megfelelő megválasztása (Babbie, 2017; Bartsch, 2013) mellett külső szakértők véleménye járult hozzá (Åkerlind, 2012). Az interjúk elemzése esetén két interkóder személy érvényesítette a munkát, valamint egy külső szakértő, aki logikailag megvizsgálta és visszaigazolta a felmerült kategóriarendszert, valamint véleményével néhány kiválasztott interjú szemelvényeinek helyes kategóriába sorolását is megerősítette. A kérdőívek összeállításának és elemzésének validálására szintén külső szakember került bevonásra, míg az óralátogatásokból készült esettanulmányok érvényességét az adatforrások triangulációja alapozta meg.

A szakértők bevonása mellett az érvényességet támasztja alá az eredmények várható hasznossága, az, hogy hasznos betekintést nyújtanak az olvasók számára a felsőoktatási tanítás és tanulás folyamataiba (Entwistle, 1997).

A kvalitatív kutatás minősége a résztvevők és a kutató között kialakult kapcsolat (bizalom, titoktartás, együttműködés és párbeszéd) függvénye (Cohen és mtasai., 2007). A legtöbb kutató, például Stake (1995) és Yin (2009) nem is határoz meg etikai szabályokat kvalitatív módszerek esetére, inkább a figyelmes és reflektív kommunikációt hangsúlyozzák. Ennek ellenére a jó gyakorlatokból leszűrve létezik egy szempontkészlet, amelynek átgondolása ajánlott. Ezek a szempontok (többek között) a megfelelő a tudományos közösségek standardjainak ismerete, a résztvevők számára hasznos kutatási téma, a nyilvános cél és az engedélyek beszerzése, a résztvevők szabad akaratának biztosítása, az egyforma elbánás, a részrehajlás elkerülése és a negatív eredmények azonos értékű figyelembevétele, a magánszféra és névtelenség tiszteletben tartása, az érzékenység a sérülékeny résztvevőkre, a tiszta, érthető, egyenes, megfelelő nyelvezet és a legkisebb beavatkozásra való törekvés, az adatok megosztása, birtoklási kérdéseik tisztázása, a nyers adatok és az eljárások adatainak megőrzése, a hamis információközlés elkerülése és az etikai kérdések tisztázásának bizonyítása. (Creswell & Creswell, 2018).

## 2. Kutatás I. – Kvalitatív szakasz



12/B.ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)

A kutatás 1.szakasza kvalitatív módszerrel: félig strukturált interjúk elemzésével valósult meg. Az etikai engedély azonosítója: ELTE KEB 2022/322.

A kutatási szakasz célja volt feltérképezni:

1. az oktatók nézeteit: Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról? Hogyan értelmezik az adaptivitást? Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést? Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?

2. a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatait, azt, hogy hogyan jelenik meg gyakorlatukban az adaptivitás: Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?

3. az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezőket: Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal, az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival? és

4. azt, hogy milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során.

## 2.1. A kutatás I.szakaszának protokollja

Az interjú kutatás a Budapesti Gazdasági Egyetem intézményi keretein belül, az egyetem három karán gazdasági jellegű tantárgyakat tanító oktatókkal készült. Az interjúkra önkéntes alapon jelentkeztek oktatók, feltételezhetően kifejezetten azok, akik az oktatás fejlesztéséről szívesen gondolkodnak, beszélgetnek. Az interjúsorozat pilot interjúval kezdődött 2022 szeptember elején, majd a Kutatási Szolgáltató Irodán és az Oktatás Fejlesztési Irodán keresztül megkezdődött a résztvevőtoborzás: a központi megkeresésre rendkívül rövid időn belül 33 oktató jelentkezett, a BGE három karáról. A résztvevők szerették volna megosztani tapasztalataikat, meglátásaikat, tehát biztatóan nagy érdeklődésre tartott számot a kutatás, amely alátámasztotta a kutatási célkitűzés relevanciáját.

A minta háttérét tekintve a megkérdezettek közül 19 fő nő és 14 fő férfi. Átlagos felsőoktatási tanítási tapasztalatuk 18 év, az értékek 3-37 évig szóródnak, és legtöbben 10-19 éve oktatók. Legfeljebb 4 éve oktató 2 fő, 5-9 éve oktató 5 fő, 10-19 éve oktató 13 fő, 20-29 éve oktató 7 fő és legalább 30 éve oktató 6 fő.

A résztvevők választhattak, hogy fókuszcsoporthoz vagy egyéni interjút preferálnak, amelyből mindenki az egyéni beszélgetést választotta, így 33 egyéni, félig strukturált interjú zajlott le 2022. szeptember - október folyamán. Az interjúk körülbelül fele személyes jelenléttel történt az egyetem épületében, a többi esetben a résztvevők online találkozást kértek az egyszerűség érdekében. A két forma között nem tettünk különbséget, mivel az elemzésnek nem képezte részét a testbeszéd vagy a mimika megfigyelése, a hanghordozás is csak a megfelelő értelmezés mértékéig (pl.ironia felismerése). Az interjúk jellege Kinchin és mtsai (2018) kutatásai során használt térkép-támogatott (map-mediated) interjút követte, célja az előre meghatározott megjelenési formákon kívül az oktatók adaptivitásról való gondolatainak feltárása volt. A térkép-támogatott (map-mediated) interjú módszerének lényege, hogy beszélgetés közben minden esetben készült jegyzet (személyesen tantermi táblán, online egy megosztott Excel táblában), előre eltervezett elrendezésben, de spontán változtatásokkal. Terv szerint gondolattérképek (mind-map) készültek volna, de hamar egyértelművé vált, hogy a gondolattérképre jellemző néhány szó nem lesz elegendő a beszélgetés témáinak lejegyzéséhez, ezért a továbbiakban címszavak mellett szóösszetételeket, fél mondatokat is alkalmaztunk. A beszélgetés során a jegyzetelés segítségével mindkét fél számára áttekinthető volt az érintett témák és azok összefüggéseinek rendszere, a beszélgetés végén az interjúalanyoknak lehetősége volt a kiegészítésre, pontosításra. Ezeket a

jegyzeteket később digitalizáltuk, tisztáztuk, és a résztvevők visszajelzésükkel megerősítették az adekvát tartalmat, esetleg további pontosításokat kértek (két esetben). A jegyzetek többféle célt szolgáltak: segítettek az interjúk során az alanyok koherens gondolkodását, támogatták a kutató megértését a résztvevő mondanivalójának tartalmát és összefüggéseit illetően, a résztvevők által történő visszaigazolásuk validálta az adatfelvétel hitelességét, rávilágítottak egy-egy interjú fókuszpontjaira, az interjúalanyok gondolkodásának lényegére és természetes módon előrevetítették a szövegleiratok elemzésének fő kódjait, azaz megkönnyítették a kiinduló keretrendszer kialakítását. (A félig strukturált interjú protokollját a 2.melléklet tartalmazza, egy interjúról készült jegyzetet a 3.melléklet mutat be.)

Az interjúk félig strukturált interjúk voltak, így az induló hat kérdés lehetőséget adott hosszabb, szabadabb beszámolóra, melynek során kiemelt cél volt, hogy a résztvevők önállóan, zavartalanul beszéljenek. Az interjúk hossza átlagosan 60 perc volt. Nem csak konkrétan az adaptivitásról merültek fel kérdések, mert cél volt ráhangolni a résztvevőket a témára, engedni, hogy kötetlenül beszéljenek a számukra fontos dolgokról, maguk számára is körvonalazva azokat. Meglátásaik szabad kifejtése lehetőséget adott a kutatási téma alapos vizsgálatára, az oktatók gondolkodásának kognitív és affektív területeinek megismerésére. Az érintett témák az oktatás célja, az oktatói küldetés, a kihívások, ezek megoldásai, az adaptivitás és a szakmai fejlődés voltak.

A szövegek kvalitatív tematikus elemzése, valamint fenomenográfiai elemzése során induktív logika érvényesült: az elemzés a priori kódok nélkül indult, anélkül, hogy az elméleti megfontolásokból indultunk volna ki, az elemzés során a fő és alkódok induktív módon, a szövegekörpuszból kerültek kialakításra (Sántha, 2017). A kódolandó szövegegység sem volt előre meghatározott, jelentésben összetartozó tartalmi egységek kerültek közös kezelésre. (A kódolás menete szemléltetésre kerül a III.4.1. fejezetben, az esettanulmányok közlésénél.) A módszer lehetőséget adott arra, hogy a résztvevők szóhasználatát feltérképezzük, az elméletből meghatározott fogalmakkal utólag összevessük, és a kutatás későbbi szakaszaiban már ezeket a helyi kontextusban használt, mindenki számára jól értelmezhető megfogalmazásokat, kódokat használjuk.

Az interjúk elemzésének két jól elkülöníthető szakasza volt, amelyeket a következő két alfejezet mutat be. Elsőként kifejezetten az adaptív irányultság megnyilvánulási formáit szándékoztunk feltérképezni a fenomenográfia módszerével, majd második lépésben a felmerülő tanítási megközelítéseket (TaT) azonosítottuk, és az egyéb kérdésekre adott válaszok (oktatói cél, küldetés, kihívások, megoldások, szakmai

fejlődés) rendszerét rajzoltuk fel tematikus elemzéssel. Végül vizsgálatra kerültek az egyes témák lehetséges összefüggései.

Az interjúk alapján született eredmények közlése és az azokat alátámasztó idézetek esetében az interjúalanyok személyére vonatkozó adatok titkossága érdekében minden személyazonosságra utaló megkülönböztető jegy kihagyásra került, az egyes interjúk kizárólag sorszámozva vannak, amely sorszámok nem az interjúk megtörténtének sorrendjét követik.

## **2.2. Az adaptivitás rendszere<sup>6</sup>**

A fejezet az adaptivitásról való gondolkodást vizsgáló interjúk kutatási szakasz kifejezetten az adaptív irányultságra vonatkozó eredményeit mutatja be. A kutatás arra keresett választ, hogy hogyan értelmezik az oktatói adaptivitást az oktatók, azaz hogyan észlelik az adaptivitás jelenségét, valamint saját adaptív irányultságban való elmélyedésüket a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói. A cél annak feltérképezése volt, hogy milyen minőségileg különböző módokon közelíthető meg az adaptív irányultság témája. 33 résztvevővel készült félig-strukturált interjú, amelyeknek leiratai ebben a szakaszban a fenomenográfia módszerével kerültek elemzésre. Eredményül hierarchikus rendszer jött létre az adaptivitás három minőségileg különböző megközelítése területén, melyek a (1) Nyitottság, a (2) Képességek és a (3) Cselekedetek – figyelem és reflexiók. A fejezet tárgyalja az egyes vetületeken belüli hierarchikus szinteket is.

A kutatás ezen szakaszában az első és második kutatási kérdésre kerestük a választ: 1. Oktatói nézetek témájában: Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak? és 2. Oktatói gyakorlatot illetően: Hogyan jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?

Annak érdekében, hogy megismerhessük a gazdaságtudományi oktatók adaptivitásról alkotott fogalmait és megérthessük a témáról való gondolkodásukat, az interjúk során tudatosan nem használtuk az elméleti kutatásban felmerült vetületeket, hanem a következő alkérdésekre kerestünk választ:

---

<sup>6</sup> Az anyagból Dr. Dorner Helgával készült közös publikáció esetleges megjelenése várható nemzetközi lapban

- Hogyan értelmezik az oktatói adaptivitást az oktatók? Milyen minőségileg különböző koncepciók lehetségesek?
- Hogyan közelítik meg az adaptív irányultságot saját oktatói gyakorlatukban?
- Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában?

A korábbi szakirodalom alapján megfogalmazott sejtésünk az volt, hogy az oktatott tudományterület nincs jelentős befolyással az oktatók adaptív irányultságára, de a vizsgálat során nem alapoztunk erre a hipotézisre sem az interjúkérdések esetében (azaz vonatkozott kérdés arra, hogy különbözik-e az adaptív irányultság tudományterület, tantárgy, képzési szint vagy képzési forma szerint), sem az induktívan kialakított rendszer felállításakor.

Az interjúk leiratai és a visszaigazolt jegyzetek fenomenográfiai módszerrel kerültek elemzésre, azaz azonosítottuk és vizsgáltuk annak módjait és skáláját, hogy hogyan észlelik az adaptivitás jelenségét az interjúalanyok (Marton & Booth, 1997; Tight, 2019). A fenomenográfiai elemzés lehetővé teszi, hogy feltérképezzük és hierarchiába rendezzük annak minőségileg különböző kategóriáit, ahogyan egy vizsgált csoport egy jelenséget érzékel, konceptualizál és értelmez (Åkerlind, 2012; Tight, 2019). Célja, hogy azonosítsa és vizsgálja annak skáláját (4-5 hierarchikus kategóriával), hogy hogyan észlel (tapasztal, fog fel) egy jelenséget egy vizsgált csoport, de nem törekszik elméletalkotásra.

Az eljárás lépései a következők (Marton & Säljö, 1976; Marton és mtsai., 1993):

1. A szövegleiratokban felmerülő, az adott jelenséggel kapcsolatos szövegrészletek kigyűjtése.
2. A szövegrészletek értelmezése és minőségileg eltérő kategóriákba osztása.
3. A kategóriák rövid leírása, amellyel létrejön az ún. eredmény-tér (outcome-space), amely észszerű számú (4-5) hierarchikus szintből áll (Prosser & Trigwell, 1999).
4. A szövegek leiratainak ismételt vizsgálata és az adott jelenségre vonatkozó szemelvények értelmezése, majd azonos és megkülönböztető jegyeik alapján az eredmény-térbe (különböző kategóriákba) helyezése. A folyamat során figyelembe kell venni, hogy az egyes kategóriáink pontosításai hogyan hatnak a többi kategóriára, esetleg felmerülnek-e a rendszerbe nem illeszkedő elemek (Bowden & Walsh, 1994).

5. A szemelvények többszörös újraolvasása és ismételt átgondolása az elemek megfelelő besorolására, a kategóriák finomítására, pontosítására és bizonyítékokkal való alátámasztására (Bowden & Walsh, 1994).
6. A téma minőségileg különböző hierarchikus kategóriáinak leírása, és azok alátámasztása szemléltető szemelvényekkel.

Az elemzés konkrét mintáját Dorner (2018) internacionalizált tanulásról alkotott hallgatói koncepciókkal foglalkozó tanulmánya adta. Az elemzés során nem használtunk fel az elméleti kutatásban feltárt elemeket, kizárólag az interjúkban elhangzottakat vettük figyelembe, a minőségileg különböző kategóriák a szövegleiratok összehasonlításából jöttek létre, nem voltak előre meghatározottak (Åkerlind, 2012; Tight, 2019). A szövegleiratokat iteratív elemzésnek vetettük alá, annak érdekében, hogy meghatározzuk a különböző kategóriákat és azok kritériumait és minden kategóriát releváns idézetekkel támasszunk alá (Richardson, 1999).

Először a visszaigazolt jegyzetekben felmerült, az adaptivitáshoz kapcsolódó elemek kigyűjtése történt meg, majd ezek értelmezése és minőségileg eltérő kategóriákba osztása. A kategóriák rövid leírásával körvonalazódott az eredmény-tér (outcome-space), létrejött kiinduló hierarchikus rendszerünk. Ezután a szövegek leiratainak vizsgálata következett, azok témára vonatkozó szemelvényeit értelmeztük az egyéni interjúk egységének megsértése nélkül, de a teljes interjúgyűjtemény kontextusának figyelembevételével. Az értelmezéseink alapján elhelyeztük a szövegrészleteket kategóriáinkba. A szövegrészletek értelmezése során figyelmünk arra irányult, hogy megérthessük, mit jelent a résztvevők számára az adaptivitás; mik a felmerült értelmezések azonos és megkülönböztető jegyei, hogyan hatnak a többi kategóriára az egyes kategóriák pontosításai. A szemelvények szortírozása, majd többszörös újraolvasása és ismételt átgondolása az elemek megfelelő besorolására és kategóriáink finomítására, pontosítására és bizonyítékokkal való alátámasztására szolgált. Végül az oktatók értelmezései és elmondott tapasztalatai alapján létrehoztuk a téma minőségileg különböző területeinek és azok hierarchikus alkategóriáinak leírását, amelyeket azokat szemléltető szemelvényekkel támasztottunk alá.

A kutatás megbízhatóságát annak szisztematikusságával és részletesen ismertetett folyamatleírásával kívántuk biztosítani (Åkerlind, 2012), érvényességéhez a módszer és a minta megfelelő megválasztása (Babbie, 2017; Bartsch, 2013; Bowden & Walsh, 1994) mellett egy interkóder személy és egy külső szakértő véleménye járult hozzá, aki lektorálta és megerősítette a kategorizálást (Åkerlind, 2012).



## **Eredmények**

A félig strukturált interjúk elemzéséből az adaptivitás tekintetében három minőségileg különböző vetület rajzolódott ki, amelyeken belül hierarchikus szintek különültek el. Minden kategória (vetület és szint) szignifikánsan eltér a többitől, együttvéve lefedik a résztvevők válaszainak teljes spektrumát, azaz minden az adaptivitás jelenségét érintő említett elem besorolható a rendszerbe. A különböző vetületek hierarchikus szintjei logikusan kapcsolódnak egymáshoz és a szintek száma nem több, mint ami logikailag valóban szükséges (Marton & Booth, 1997).

A következőkben bemutatásra kerül a három vetület és az egyes szintek tartalma úgy, ahogyan az a szövegleiratok alapján körvonalazódott. A kategóriákat három különálló táblázatban, hierarchikus szintenként konkrét idézetekkel támasztjuk alá, az interjúalanyok személyére vonatkozó megkülönböztető jegyek kihagyásával, melynek érdekében az egyes interjúk kizárólag sorszámozva vannak.

### **2.1.1. Nyitottság**

Az első vetület az adaptív orientációt megalapozó nyitottsággal kapcsolatos szemelvényekből alakult ki. A nyitottságra nem vonatkozott konkrét kérdés, hanem az adaptív irányultság jellemzőjeként említették a résztvevők, vagy olyan alkalmak esetén, amikor az oktatás során felmerülő kihívásokról és azok kezeléséről beszéltek. Négy minőségileg különböző koncepció rajzolódott ki ebben a kategóriában: a) nyitottság a szakmai külvilágra, b) nyitottság a hallgatókkal való kapcsolódásra, c) nyitottság a hallgatók igényeire és az új pedagógiai módszerekre, d) nyitottság a tanulásra, változásra (4.táblázat).

a) Az külvilágra szakmai (gazdasági) szempontból való nyitottságot minden oktató megemlítette. Feladatnak tekintik az oktatott témák aktualitásainak pontos ismeretét, a jogszabályi és gazdaságpolitikai változások precíz nyomonkövetését. Szakterületüket érdekesnek, hasznosnak találják, ezt a hasznosságot szeretnék megmutatni hallgatóiknak is, és szakmai fejlődésüket is leginkább a szaktárgyi tudásuk bővülése mentén értelmezik. Ez a nyitottság tehát a szakterületi külvilágra irányul, a befogadó oldalt és a pedagógiai lehetőségeket kevésbé látja.

b) A hallgatókkal való kapcsolódásra való nyitottság az a magasabb szint, ahol megkezdődhet az interakció a felek között. Az oktató nyitott a hallgatók előzetes tudásával, tanulásával, megértési szintjével kapcsolatos információkra, azaz rendszeresen igénye van visszajelzésre ezekről, ahogyan feladatának tartja a hallgatók számára nyújtott

visszajelzést is. Az oktató és a hallgatók kapcsolódásának és interakcióinak témája tehát a hallgatók fejlődése és annak támogatása.

c) A hallgatók igényeire és az új pedagógiai módszerekre való nyitottság bár két külön témának tűnik, egyetlen interjút kivéve minden esetben együtt került említésre, tehát ha az oktatónak az egyik fontos, a másik is fontos elem. Ez az összefüggés logikus, hiszen aki szívesen újít az oktatásmódszertanán, annak ehhez meg kell ismernie a valódi igényeket, és fordítva, aki nyitott erre és megismeri hallgatóinak igényeit, az belátja, hogy új módszereket is ki kell próbálnia. Az érdeklődés középpontjába kerülnek tehát a hallgatói igények és az oktatói munka pedagógiai területei.

d) A nyitottság legösszetettebb szintje az oktatók tanulásra, változásra való nyitottsága. Ebben az esetben az oktató kapcsolatot épít hallgatóival, de már nem csak, mint a hallgatói csoport iránymutató vezetője, hanem mint egy közösség része. A tanulástámogatás érdekében partnerként nyitott a fejlődésre, azaz a hallgatók és az oktatás más szereplőinek visszajelzéseire saját munkáját illetően.

#### 4. táblázat: Adaptivitás, mint nyitottság – idézetek

Nyitottság a szakmai külvilágra	Arra igyekszem fókuszálni (...), hogy abszolút naprakész legyek azon a területen, amit tanítok, tehát ott még véletlenül se kerülje el a figyelmemet valami, aminél mondjuk változtak a jogszabályok. (2) Hiteles akkor tudsz lenni, ha az elméleti anyag teljes birtokában vagy, ha ezeket a tevékenységeket végzed vagy végezted a való életben gyakorlatban, (...) folyamatosan nyomon követed a kapcsolódó joganyagok, szakmai anyagok változását. (10)
Nyitottság a hallgatókkal való kapcsolódásra	Nálam az nagyon fontos, hogy nagyon figyelem a hallgatói reakciókat az órán. (...) Legyen az akár előadás, akár szeminárium. Van bennem egy olyan készség, képesség vagy adottság, hogy érzem, látom, ha elakadás van a magyarázatnál. Olyankor én behúrom a féket. (...) Azt gondolom, hogy inkább kevesebb alapvető ismeretet magyarázzunk el, de sokféle módon. (...) Az órán 10 percenként megállok, rákérdeszek. Nekem az a legfontosabb, hogy legyen visszajelzés, mert nekem az megnyugtató, hogy aki akarta, az így megértette. (8) Tudom, hogy van olyan, aki azt mondja, hogy óra közben nincs kérdés, mert be kell tartani az ütemet, de szerintem hogyha tudnak kérdezni, akkor sokkal jobban megértik, és ez lehet gyors kérdés a feladat közben is, de az is lehet, hogy egy hosszabb kérdés, mert valamire nem figyelt vagy kimaradt neki. (4)

Nyitottság a hallgatók igényeire és az új pedagógiai módszerekre Folyamatosan keresem, próbálok rájönni, hogy mi lehet hatékony módszer. (...) óta vagyok egyetemi oktató, ezalatt a (...) év alatt is annyit változtak a fiatalok, akikkel szemben én ott állok, (...) hogy rendkívül adaptívnak kell lenni, hogy megfeleljünk a folyamatosan változó hallgatói elvárásnak. (19)

Nekem most ez jelent kihívást, hogy új módszereket hogyan alkalmazzak, amelyek illeszkednek a generáció igényeihez. Tehát fontosnak tartom a módszertani újításokat, a projekt feladatokat, esettanulmányokat (...) Én szeretek kísérletezni. (25)

Nyitottság a tanulásra, változásra Különbség van köztem és a hallgatóim között, tehát (...) ők másképp működnek másképp gondolkodnak, és lehet háborogni (...) de nem biztos, hogy ez a helyes út. Meg kell tanulni az ő nyelvüket és gondolkodásmódjukat. (3)

Én kértem a hallgatóktól a végén véleményt: mi tetszett, mi nem tetszett, miért tetszett, mit változtatnának. És az alapján átgondoltam a következőt, módosítottam, csak nem minden elemét. (...) Amelyik megmondja az megmondja, de nekem is jó visszajelzés, hogy tudjam, hogy mi történt. (6)  
Az igazán jó tanulási folyamat szerintem az, amikor már nem is egyértelmű, hogy ki a tanító és ki a mester, hanem oda vissza mind a két fél tanít valamit a másiknak. (14)

---

### 2.1.2. Képességek

A második téma, amely a szövegrészekből kiemelkedett, a képességek kérdése. Képességeket az adaptív irányultság feltételeiként említettek meg oktatók („az adaptív oktató képes...”), valamint figyelembe vettük az interjúalanyok azon képességeit, amelyekre a beszélgetés során fény derült és az adaptivitással kapcsolatosak (például arról beszéltek, hogy nehézségeket ismertek fel, vagy a nehézségek ellentmondásait mérlegelték...). A kategóriában felmerült négy minőségileg eltérő szint: a) érzékeli és felismeri a nehézségeket, b) a problémák mérlegelése, reakciókészség, c) reális helyzet- és önértékelés, d) cselekvési tervek rugalmas megvalósítása.

a) A nehézségek érzékelése és felismerése minden interjúalanyunk képessége. Bár vonatkozott konkrét kérdés arra, hogy az oktatói munka során milyen nehézségekkel néznek szembe, az azonnali és témában cizellált válaszok egyértelműen jelezték, hogy azokat már korábban megfogalmazták maguknak a résztvevők. Ennek a képességnek a birtokosa észleli egy-egy nehézség jelenlétét és annak oktatási tevékenységet akadályozó jellegét, valamint azonosítani tudja azt, megfogalmazza, hogy az adott kontextusnak pontosan melyik eleme vagy elemei jelentenek számára kihívást. Viszont ez a képesség

még nem jelenti azt, hogy a felismerésnél tovább is tud lépni, inkább csak beletörődik a nehézségek jelenlétébe, elfogadja azokat munkája természetes velejárójaként.

b) A képességek következő lépcsőfoka a nehézségek egymással való ellentmondásainak és kezelésének mérlegelése. Ez esetben a passzív elfogadás helyett már felébred a megoldás, a reagálás igénye, és megindul a problémákon való gondolkodás folyamata. Ez feltételezi a mélyebb elemzés, az ok-okozati gondolkodás képességét, tehát elsősorban a kognitív folyamatokon van a hangsúly. Ami hiányzik, az a nézőpont befelé való tágítása: az oktató saját személyiségének és képességeinek figyelembevétele.

c) A harmadik, összetettebb szinten jelenik meg a reális helyzet- és önértékelés, valamint ezek összevetésének képessége. Az oktató magára, mint a tanulási környezet részére tekint, és saját képességein, gondolkodásán és tevékenységén gondolkodik, azaz a metakognitív folyamatok kerülnek előtérbe. Reálisan értékeli önmagát és a felmerülő tanulási helyzeteket, valamint képes ezek összevetésére, és az eltérések érzékelésére, vizsgálatára, viszont még nem lép a tettek mezejére.

d) Az adaptív orientációval kapcsolatos képességek legmagasabb szintje, amelyről az interjúk során szó került, a cselekvő újítás. Az oktató ez esetben az aktuális kontextus minden elemének ismeretében cselekvési terveket konstruál, és rugalmasan alkalmazkodik a felmerülő igényekhez a tanulás minőségének javítása érdekében. A változtatások során kompromisszumkész, lazán kezeli az oktatás menetével kapcsolatos preconcepcióit, elvárásait, amellet, hogy saját legfőbb alapelveit előre tisztázza, és azokból nem enged, inkább rugalmasságának biztos alapjaként kezeli azokat. A cselekvő újítás képessége értelmezhető, mint reflektivitás, amely egy olyan gondolkodási forma, amely a konkrét szituáció kétségéből születik és problémamegoldáshoz vezet (Dewey, 1951) és felszínre hozza az ésszerű választás és a választásért való felelősségvállalás képességét (Schön, 1987).

##### 5. táblázat: Adaptivitás, mint képességek – idézetek

Érzékeli és felismeri a nehézségeket	Kihívás az, amikor nem tudom az órát az én elképzeléseim szerint minden hallgató számára levezényelni. Az egyik az eszközhiány, a másik a felkészülés hiánya, (...) amikor cefetül szeretnék rákötni a (...) témakörre és kiderül, hogy marhára nem tudok rákötni, mert olyan mintha japánul beszélnek, ők meg valami más nyelven. (2)  Engem zavar a passzivitása a hallgatóknak. Beülnek az órára és mindent tőlem várnak. Az, hogy kérdezzenek és kérdésre válaszoljanak az nagyon ritka. (16)
--------------------------------------	---

A problémák mérlegelése, reakciókészség	Vannak rendszerszintű kihívások (...) hogy bemegyünk a terembe és van (...) egy nem működő projektor, vagy meleg van a teremben, vagy nincs elég hely. Az infrastrukturális háttér. (...) Kihívás még, hogy mit várnak el a fiatalok. (...) Ezeket a kihívásokat jól lehetett definiálni 2020 előtt, de ezután a covid teljesen átváltoztatta. Addig volt egy kép az ember fejében oktatói oldalon és hallgatói oldalon is, hogy milyen lenne az ideális oktatás, a covid alatt (...) ez megváltozott. Eddig azt gondoltuk, hogy a digitális az jó. Most azt gondoljuk, hogy a digitális nem jó. Vagy nem úgy jó, vagy nem akkor jó, vagy mikor jó és miért jó? (...) azt várja a hallgató, hogy legyen intellektuális kihívás, de mégse legyen intellektuális kihívás. Legyen fejlődés és kelljen dolgozni, de valójában ne kelljen dolgozni az adott órán. (19)
Reális helyzet- és önértékelés	Sok szempont van, és van, amiben ezek ellentmondanak egymásnak: az egyiket előtérbe hozom, a másik oldalon az visszacsap, de valamit azért mindegyikből sikerüljön megőrizni. (...) ne dobjuk ki a fürdővízzel a gyereket. (5) Tehát kell egy önértékelésre való képesség, egy reális önértékelés. Helyzetértékelés, hogy próbáljam felismerni, hogy jelenleg mi az elvárás. Ahhoz képest, amit én eddig csináltam, az mennyire tér el. Felismerni azokat a részeket, amik terén változtatni kell. (23) Önismeret kell hozzá. Rá kell jönnöm, hogy nem vagyok jó. (...) a beismerés fontos, hogy nem vagyok erre elég jó és valamit kéne csinálni. (17)
Cselekvési tervek rugalmas megvalósítása	Én mindig figyelem a diákokat. Tudom, hogy fontos nekik a gamifikáció, ezért bevetem, hogy ez nekik is jó legyen. Szeretik a tesztfeladatokat, akkor azt alkalmazom. Ebben segít nekem, hogy az én gyerekeim is hasonló korúak és tőlük is kérdezem, hogy „Szerintetek ez jó lenne?” (30) A hallgatónak adnék egy választási utat. Érezze azt, hogy ő felnőtt ember és döntéseket tud hozni. Azzal kapcsolatosan, hogy ha ő nem szeretne ezzel élni, őt ez a téma annyira nem érdekli, csak kredit kell, akkor ott vannak a videók is, ott vannak a tesztek, le tud tenni egy vizsgát a tárgyból és kész. (...) Viszont, ha ez őt érdekli és tényleg hatni akarok a gondolkodásmódjára, akkor viszont jöjjön, (...) ott csoportos feladatokra vagy izgalmasabb kérdésekre fókuszálnánk, azokat kielemeznénk... (1)

### 2.1.3. Cselekedetek

Az adaptív orientációval kapcsolatos harmadik terület, amelyről az interjúalanyok beszéltek a cselekedeteikre, azon belül figyelmük és reflexióik részleteire vonatkozott. Ezek a témák a hatékony oktatás és a kihívások megoldásának módjai kérdésekre adott válaszokban merültek fel, az oktatók azt fogalmazták meg, hogy mit tesznek a

hatékonyság és a problémamegoldás érdekében. Cselekedeteiket a kutatás céljával összhangban nem az alkalmazott oktatásmódszertan, hanem az adaptív irányultság szempontjából vizsgáltuk, amely szempontból figyelmük és reflexióik kerültek előtérbe. Ezek tekintetében is különbséget tettünk az oktató hallgatókra, önmagára és kollégáira való figyelme és reflexiói szerint, azaz a cselekedetek vetületet három szegmensre bontottuk, amely szegmenseken belül négy-négy hierarchikus szint jelent meg.

### **A) Figyelem és reflexió a hallgatókra vonatkozóan**

A cselekedetek vetület hallgatókra vonatkozó szegmensében négy hierarchikus szint jelent meg, viszont azáltal, hogy volt résztvevő, aki nem tett említést arról, hogy odafigyelne és reagálna a hallgatókra, ebben a kategóriában létezik zéró szint. Az ettől eltérő szintek a következők: a) figyelemfenntartás stresszel, b) figyelemfenntartás szórakoztatással, c) tudatos tanulástámogatás és d) kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal.

Aa) A hallgatók figyelmének megtartása sok oktató számára kihívást jelent. Ennek megoldására néhányan a hallgatók stressz szintjére hatnak, megpróbálják kialakítani azt az egészséges mértéket, amely pozitív hatású (eustressz). Tudatosítják a hallgatókban elvárásaikat, a folyamatos órai munka szabályait és a hallgatók között való mozgással és random felszólítással gondoskodnak a hallgatók figyelméről. A stressz kontrollálásának érdekében az egyetemi tanulás komolyságának hangsúlyozása mellett tisztázzák azt is, hogy a szabályok követése a sikert szolgálja. Tömegoktatás esetén ez a megoldás kézenfekvő és működőképes, de nem veszi figyelembe az egyéni vagy legalább a korcsoportra jellemző személyes érdeklődést.

Ab) A hallgatói figyelem megtartását célozza a következő út is: az edutainment, amelynek során az oktató figyelme a hallgatókra nagyobb mértékű, annak érdekében, hogy megtudja, mi szórakoztatja őket, mitől lesz sikeres az oktatói „performance”. Az „edutainer” pozitív hangulat megteremtését célozza meg, amelynek érdekében önmagát, saját képességeit manipulálja és ad magából, személyiségéből. Bizonyos mértékben már kapcsolódik a tanulókkal, de végig ő birtokolja a katedrát, mint színpadot („sage on the stage”).

Ac) Az adaptív figyelem és reflexiók harmadik szintjén az oktatók célja a hallgatók megfelelő irányba való „terelgetése” finom módszerekkel. Ennek érdekében személyes kapcsolatba lép velük, megismeri az igényeiket, alkalmazkodik azokhoz, olyan mértékben, hogy ezáltal kedveltté tegye önmagát és a tárgyat, azaz érdeklődést ébresszen.

A hallgatókkal való párbeszéd során kér és ad visszajelzést a hallgatók tanulási folyamataival és megértési szintjével kapcsolatban, a párbeszéd elsődleges témája mindig a tanulók fejlődése és annak támogatása.

Ad) A hallgatókra való legkomplexebb figyelem és reflexiók a velük való kölcsönös kapcsolat építésében nyilvánulnak meg. Ilyen viszonyban az oktató végleg elhagyja a katedrát és egyenrangú partnerként kezeli a hallgatókat, célja az egymástól való kölcsönös tanulás, visszajelzést nem csupán adni akar, de önmagáról is kér a hallgatóktól. A tanulási folyamatot a közösség minden tagjára tágran értelmezi, nem csak szaktudása egyirányú átadásaként.

Az utóbbi két szint egyértelműen összekapcsolható a nyitottság vetület felső két szintjével, a különbség az, hogy ott a hajlandóság, itt a megvalósított tettek kerültek górcső alá.

6. táblázat: Adaptivitás, mint figyelem és reflexió a hallgatókra vonatkozóan – idézetek

Figyelemfenntartás stresszel	(...) a többi feladatot azt már úgy csináljuk, hogy én felszólítom, tehát a figyelmet állandóan fenntartom. Ez lehet, hogy egy kicsit középiskolás vagy tanító néni, de én hiszek abban, hogy egy bizonyos stressz érzés, és (...) kudarcgerülő gondolat miatt odafigyelnek, és tudják, hogy ha az első perctől odafigyelnek, akkor maga a megoldás az ott van előttük. (...) (2) Általában sétálgatok hátra-előre a teremben satöbbi, mindenki érezze egy kicsit a törődést, cserébe a hátsó sorokban is egy kicsit jobban figyelnek (...). És akkor van olyan, hogy simán megszólítok valakit, hogy (...) kolléga/kollegina segítsen már egy picit, és meséljen már erről meg erről. Tehát van olyan, hogy random, direktbe fölcszólítok valakit. (22)
Figyelem fenntartás szórakoztatással	Szerintem az elsődleges kihívás, hogy hogyan tudjunk nekik úgy órát tartani, hogy ott ténylegesen fenntartsuk a figyelmet. (...) manapság az információ nem érték, hanem inkább azt mondanám, hogy az információnak a szűrése (...) Az oktatóknak ez az egy esélyük van még, hogyha megfelelően koncentrált módon tudjuk átadni az információt, akkor ezt még úgy elfogadják a hallgatók, a másik (...) pedig a szórakoztatás, tehát az edutainment, abszolút kifejezi azt, ami feladatunk nekünk van. Tehát én egyfelől érzem magam tanárnak, másfelől pedig érzem magam, hát nem tudom, szórakoztatóipari munkásnak, akinek le kell kötni a figyelmet. (15) (...) ezt nem pedagógiának hívnám, én ezt előadóművészetnek, színészetnek hívnám, mert nem feltétlenül kell ide pedagógus. (11)
Tudatos tanulástámogatás	Gondolkozom azon, hogy hogyan tudnám másképp megközelíteni számukra. (...) Elmondom nekik, hogy hogyan érdemes felkészülni az

órára, a zh-ra. Szeretném azt mutatni, hogy nyitott vagyok feléjük, (...) Azt szoktam látni, hogyha feltettek egy kérdést és megválasztam (...), akkor utána nem sutyorognak, hanem mindenki számára világos a dolog és megértették és megyünk tovább. (18)

Tehát én azért próbálom őket egy kicsit jobban kézen fogni, foglalkozni velük, hétről hétre megnézni, hogy hol tartanak, mit csináltak. Adott esetben visszajelezni, hogy merre kéne vagy hogyan kéne haladni, (...) attól függetlenül nem gondolnám, hogy a felsőoktatásban már nekünk ezt ennyire így kéne csinálni, de sajnos nem látok más utat, megoldást. (14)

Mi azért vagyunk, hogy a hallgató egyébként egyéni, saját felkészülését megkönnyítsük, terelgessük, irányba állítsuk, ha gondja, problémája van, akkor arra reagáljunk. (1)

Kölcsönös kapcsolat  
építése a hallgatókkal

Én mindig el szoktam mondani, hogy én is hibázhatok, én is gondolhatok valamit rosszul, úgyhogy vitázzanak velem. Ha valamit nem értenek, valamiben nem értenek egyet velem akkor nyugodtan fogalmazzák meg a véleményüket és próbáljuk egymást meggyőzni. (20)

Nem gondolom azt, hogy mindenre tudom a választ azokból a tárgyakból, amikkel én foglalkozom, hanem azt gondolom, hogy minden esetben bizonyos problémákról beszélünk, kérdéseket teszünk fel, vetünk fel, ezeket beszéljük át, jó esetben ezekre a kérdésekre valamilyen választ is adok, de ezek a válaszok nem kizárólagosak, vannak jobb és rosszabb válaszok is (...) ne gondoljuk azt magunkról oktatóként, hogy csak az a jó, amit mi csinálunk (...). (24)

---

## **B) Figyelem és reflexió önmagára vonatkozóan**

Az oktatók önmagukra vonatkozó figyelme és reflexiói tekintetében ismét négy hierarchikus szint rajzolódott ki, és mivel volt olyan résztvevő, aki nem említette ezt a témát, ebben a kategóriában is létezik zéró szint. Az ettől eltérő szintek a következők: a) önismeret, b) önkritika, c) a kihívások és a fejlődés tudatos keresése és d) önmaga tanulóként való értelmezése.

Ba) Az önreflexió alapja az önismeret. Ezen a szinten az oktató reális képet alkot magáról, és személyiségét, bizonyos tulajdonságait tudatosan használja az oktatási tevékenység során. Nem a felismert tulajdonság jellege a lényeges, hanem az, hogy az oktató a tanítást támogató belső erőforrásra talál és szolgálatába állítja azt, pl. humorérzékét, empátiáját, precizitását stb., és akár teljes oktatói stílusát is erre alapozva alakítja ki. Belső változásra azonban nem törekszik, nem kérdőjelezi meg önmagát.

Bb) A következő szinten, általában a felmerülő nehézségeken való szembesülés során, felmerül az önkritika és a jobbra törekvés gondolata. Az oktató érzékeli, hogy



személyisége és képességei eltérnek az adott kontextusban szükséges tulajdonságoktól és képességektől, ezért igénye ébred a változtatásra, melyet nem csak a külső elemek manipulálásaként értelmez, hanem belátja, hogy a megoldás része a saját személyes fejlődése. Felismerését már megfogalmazza, de a változtatás érdekében még csak legfeljebb töredékes, apró lépéseket tesz.

Bc) Ennél összetettebb cselekedeteket valósítanak meg a következő szinten lévő oktatók. Reális önkritikájuk alapján lépéseket tesznek személyes oktatói fejlődésük felé, melyhez megfelelő csatornákat kutatnak fel és választanak ki maguknak. Időt és energiát fordítanak a fejlődési lehetőségek keresésére és tudatosan vállalják a kihívásokat, mivel a fejlődés útjaként azonosítják azokat.

Bd) Az adaptív orientáció legmagasabb szintjén az oktató önmagát tanulóként értelmezi, arra törekszik, hogy mindenből és mindenkitől tanuljon. Ha vannak is bejárattott csatornái a fejlődés lehetőségeinek megismerésére, nem korlátozza figyelmét ezekre, hanem minden szituációban keresi és tudatosítja az előremutató lehetőségeket. Nem grandiózus innovációkban gondolkodik, hanem saját személyiségéhez, valamint az adott kontextushoz illesztve kipróbálja a felismert változtatási lehetőséget, megfigyeli ennek eredményét, és dönt hasznosságáról. Bár a folyamat során a külső körülményeket is alakítja, alapvetően személyes fejlődésként, saját tanulásaként fogja fel a változást.

7. táblázat: Adaptivitás, mint figyelem és reflexió önmagára vonatkozóan – idézetek

Önismeret	<p>Szerintem a tanárt sokszor majdnem beazonosítják a szakmával együtt, (...) egyszerűen azért szeretik a (...), mert nálad tanultak. (...) Nagyon közvetlen vagyok, és sokat elárulok a saját személyiségemről. (...) őszinte vagyok és sokszor elmondom, hogy sokszor fogok ironizálni (...) Én végzek önismeretet. (11)</p> <p>Én engedem, hogy belelássanak egy picit az én személyiségembe, (...) hogy ők is értsenek meg engem. (...) Fontos az oktató személye. És ezen én dolgozom, hogy érdekesnek tűnjek nekik, mert azon keresztül talán az oktatott tárgy is azzá válik. (...) <i>A nevelőmunka</i> egyik eszköze az, hogy magamról is beszélek, és látják, hogy én is hibázom (...) alapvetően örülnek neki, és nagyon értékelik, hogyha több vagy mint a szaktárgy oktatója. Egy kicsit minden órán mentorálás is folyik. (8)</p>
Önkritika	<p>Ezt mindenki észreveszi szerintem. Ha bemegy egy terembe és látja egy bizonyos idő után, hogy ott ő egyedül van és abszolút nincs meg a kapcsolat a hallgatókkal, akkor muszáj változtatni. (4)</p>

	Amikor először megütöttek a hallgatói vélemények, akkor tudtam rájuk reagálni. Volt olyan hallgató, aki megfogalmazta, hogy mi az, ami neki nem tetszett, és azt mondtam, hogy igaza van. (5)
A kihívások és a fejlődés tudatos keresése	Bennem van egy igény, hogy szeretnék jobb előadó lenni. És azt tudom mondani, hogy kihívások elé kell magunkat állítani. (...) félünk tőle, de mivel tudom, hogy szükséges és kell, ezért számomra is izgalmas, ezért belemegyek és megpróbálom. (...) nagyon féltem tőle: ki kell állni, olyan dolgokról kell beszélnem, amiben nem is vagyok profi. (...) Ezt a félelmet letettem, mert rájöttem, hogy így nem lehet jól tanítani, hogy folyamatosan attól félek, hogy mit fog mondani a hallgató. (1) És nagyon tisztán él bennem ez az emlék, amikor jött az a felkérés, <i>hogy tanítsak idegen nyelven</i> . És végig gondoltam, hogy úristen egyáltalán alkalmas vagyok-e erre. Én mindig azzal tudom magam meggyőzni, hogy nézzük meg, mert ha nem nézzük meg, akkor sose fogom tudni. Legfeljebb nem vagyok erre alkalmas, ez majd kiderül. (24)
Önmaga tanulóként való értelmezése	Én folyamatosan tanulok (...) szakmai képzések is vannak benne, de módszertani rész szempontjából sem elhanyagolhatók ezek a képzések (...). Amikor én választottam módszereket, akkor az jelentősen befolyásolta az én módszer választásomat, hogy rám és a társaimra, akikkel együtt voltunk ebben a helyzetben, mi volt az, ami jól hatott, és mi volt az, ami segített, és mi volt az, ami nem. (...) <i>A mottóm</i> fejlődni, fejlődni mindhalálig vagy tanulni mindhalálig. (29) Kezdtem a tanárképzővel. Megcsináltam az egyetemen a (...), csináltam közoktatást. Megvalósítottam a lifelong learninget. Én mindig szerettem tanulni. Néha kellett egy év szünet közben, hogy rápihenjen az ember, de aztán újra. Szeretek tanulni és próbálom a diákokat is erre buzdítani. (30)

### C) Figyelem és reflexió a kollégákra vonatkozóan

Az oktatók cselekedeteinek harmadik iránya a kollégákra vonatkozó figyelem és reflexió. Ezt az interjúalanyok közül sokan nem említették, ezért akár öt hierarchikus szintet is kialakíthattunk volna, de a korábbi kategóriákkal összhangban inkább meghagytuk zéró szintnek azt, amikor nem történt utalás a kollégákra. Az ettől eltérő szintek a következők: a) informális beszélgetések, b) formális megbeszélések, c) közös fejlődés igénye d) külső előadók kollégává tétele.

Ca) A kollégákra való odafigyelés kisebb, egyéni vagy kiscsoportos, ad-hoc folyósói beszélgetésekkel indul. Ez a töredékes információcsere még informális és rendszertelen, de lehetővé teszi a jó gyakorlatok megismerését, a tapasztalatmegosztást, segítségkérést, azaz lehetőséget ad arra, hogy közös gondolkodás kezdődjön.

Cb) Szervezettebb és tudatosabb a cselekvés a következő szinten, ahol formális megbeszélések zajlanak, tudatos a figyelem és a reflexiók. Az oktatói munka közös feladatként értelmezett, ezért a kihívásokra adott válaszok keresése közösségen belül a kollégákkal együtt zajlik. A közösségen belül így lehetőség van az egyéni fejlődésre azáltal, hogy közös belső tudásbázis áll az oktatók rendelkezésére. A tudás explicit és tacit elemeinek tudatosításával és megosztásával belső tudásteremtés indul meg.

Cc) A kollégákra való figyelem és reflexiók következő szintjén felmerül a közösség közös fejlődésének igénye. A problémák megoldása kilép a gyakorlatközösség által korábban felhalmozott tapasztalatok köréből, és kifelé irányuló keresés indul a tudásteremtés érdekében. A külvilágból táplálkozó fejlődés során az oktatók nem csak egyéni fejlődésükre koncentrálnak, hanem szakmai közösségüket (tantárgyi, tanszéki vagy nagyobb csoportjukat) egységként kezelik, a változtatásokat, újdonságokat közösen kívánják bevezetni és kipróbálni.

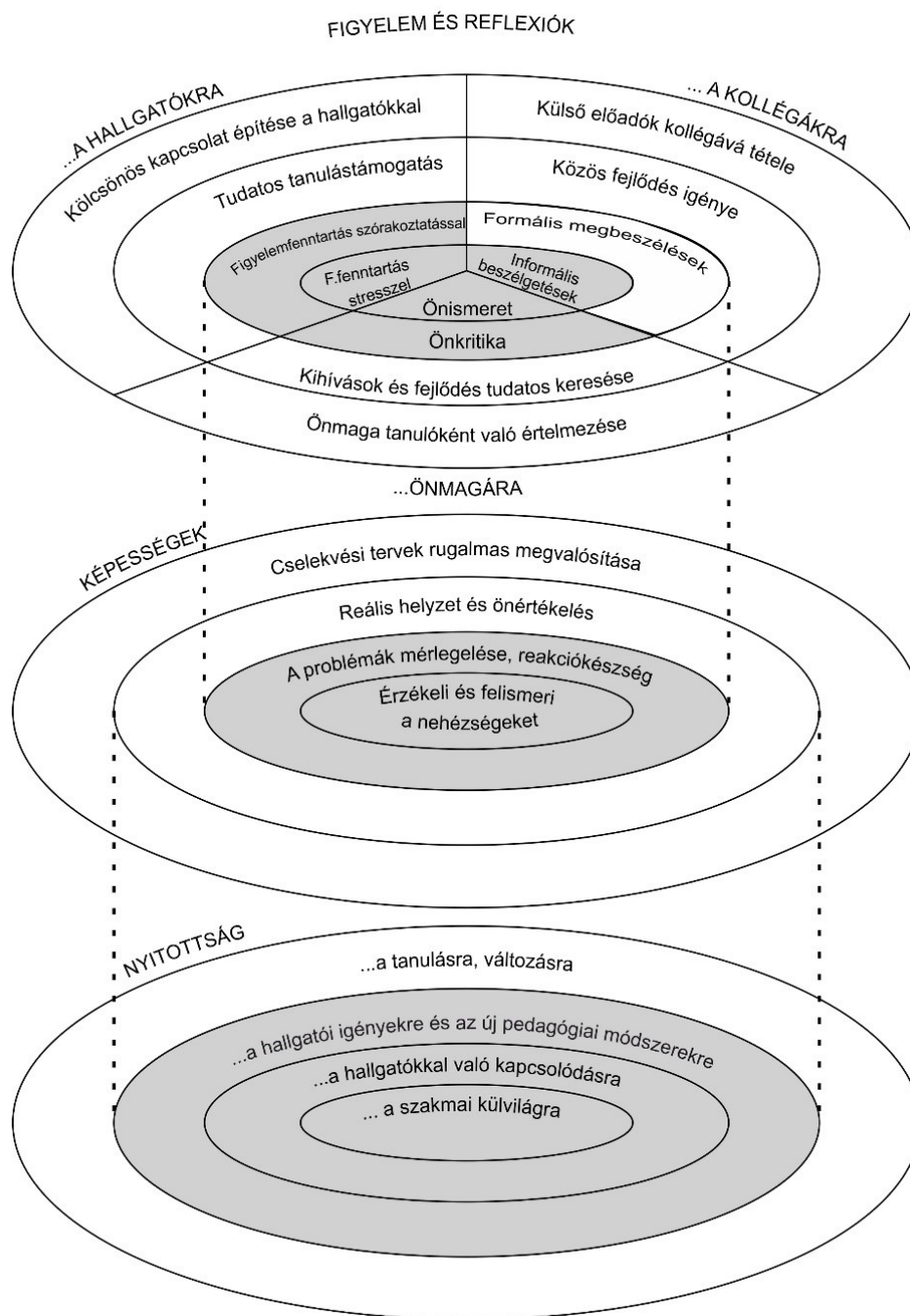
Cd) Az adaptív irányultság kollégákkal kapcsolatos legösszetettebb szintjén az oktatók az intézményi kereteken túl tágabban értelmezik az oktatóközösség fogalmát. Kilépnek a tanszéki, sőt a kari vagy egyetemi keretektől, és külső szakembereket vonnak be az oktatásba, a tesztek ezáltal kollégájukká. Vendégelőadókat hívnak be óráikra, vagy a hallgatókat mozdtítják ki külső szakmai eseményekre, ezzel színesítve a tanulást és lehetővé téve a hallgatók és a maguk fejlődését egyaránt. Tevékenységük során a tudásteremtés érdekében erőteljes a kapcsolatépítés.

8. táblázat: Adaptivitás, mint figyelem és reflexió a kollégákra vonatkozóan – idézetek

Informális beszélgetések	<p>Volt régebben, hogy megkérdeztem egy kollégától, hogy ő egy kritikus helyzetet, hogy kezel. Nyilván nem vagyunk egyformák, nem tudjuk egyformán kezelni, de azért elgondolkodom rajta, hogy hogy tudnám én ezt megoldani. (16)</p> <p>Mert nekem nincs olyan itt, akivel tudnék beszélgetni a saját tárgyaimról, mert tők egyedül vagyok ezen a karon. Ez borzalmas. De akkor más egyetemi kollégákkal (...) lehet beszélgetni. (29)</p>
Formális megbeszélések	<p>Most a karon elindult egy ilyen kezdeményezés valószínűleg nemcsak nálunk, hanem az összes karon (...) havi egyszeri ütemezésben (...) össze tudunk ülni, egy-két újdonságot megbeszélni, meg mindenki el tudja mondani, hogy ő hogy csinálja, meg mi mindennel kell neki megküzdenie, vagy milyen jó gyakorlatai vannak. Szerintem ez működik. (14)</p> <p>És azt gondolom, hogy ez a tanszékünk (...) öt-hat ember, vagy még több nagyon komoly munkája, hogy folyamatosan beszélünk, folyamatosan</p>

	mindenki elmondja a maga tapasztalatait, és így alakult ki például az e-learning tananyag, így építettük fel úgy, hogy ugyanazt kéri mindenki számon. (28)
A közös fejlődés igénye	<p>A folyamatos kihívás az Erasmusban az új mobilitás a blended intensive programnak a kérdése, ahol együtt kell működni partneregyetemekkel (...) kollaborációs munka megszervezésével. (...) örülnék annak, ha minél több oktató beszállna az ilyenfajta újításokba, mert szerintem ez nagyon hiányzik (...) szerintem nagyon sok mindenben kicsit provinciálisan gondolkodunk. (24)</p> <p>(...) természetesen kritizálni és kritizálni hagyni (...) ezeknek eredetileg nem egy formalitás lenne a szerepe, hanem az, hogy ütköztetjük a kontextust és ütköztetjük az eredményeket és akkor ebből születik majd egy harmadik dolog, ami feltételezhetően jobb, mint az előző kettő, amiből kiindult. Ez (...) oktatói felelősség a felsőoktatásban, és hogyha ez nincs, akkor szerintem kár csinálni (...) akkor egyszerűen nem lehet egyetemiségről beszélni, arról a fajta egyetemiségről, amit közvetíteni szeretnénk. (12)</p>
Külső előadók kollégává tétele	<p>(...) ez is érdekes, hogy mit kér a szakma. Milyen típusú munkavállalóra van szükség. Például én HR vezetőket szoktam elhívni a hallgatókhoz, pl. jött már az (...) felső HR vezetője, aki diákunk volt. (...) olyan előadókat hívok, akik engem is érdekelnek, meg én is tanulok belőle. (27)</p> <p>Ne csak előadás-gyakorlat legyen, hanem különböző rendezvényekre, a témával kapcsolatos eseményekre is felhívjuk a figyelmüket. Ha tudomásomra jut olyan ingyenes konferencia online vagy egyéb formában, ami egy témát részletesebben vagy tényleg gyakorlati előadók aspektusából ragad meg, akkor arra mindig próbálok őket elcsalni, ösztönözni arra, hogy ilyenekre regisztráljanak és vegyenek részt. (23)</p>





16.ábra: Az adaptív irányultság megközelítéseinek egymásra épülő rendszere  
(Saját szerkesztés)

### 2.1.5. A létrejött modell és az adaptív szakértelem szakirodalmának összefüggései

Induktívan feltárt modellünk és az adaptív szakértelem szakirodalmában meghatározott karakterisztika bár jelentősen eltér egymástól, elemeik kapcsolatba hozhatóak egymással.

A közoktatás vonatkozó tanári adaptivitással foglalkozó szakirodalomban Parsons és munkatársai (2018) elkülönítik a stimulusokra való tanári reflexiókat (metakogníció)

az adott válaszoktól, azaz cselekedetektől, melyek a mi modellünkben nem válnak el egymástól, és ezekre ható tényezőket sorolnak fel (tanári nézetek, tudás, tapasztalat és gondolkodás), amelyek modellünk *nyitottság* és a *képességek* vetületeit fedik le. Gallagher és munkatársai (2022) Jacobs és Spangle (2017) nyomán az adaptív észrevételi folyamatot bontják fel három szakaszra (figyelem, értelmezés és döntés), melyek bár mindhárom vetülettel összefüggenek, a *cselekedetek*hez sorolhatók.

Oktatói adaptivitást felsőoktatási irodalmában Allen és munkatársai (2016) szerint azok az oktatók tudnak leginkább elmélyülni az adaptív tanításban, akik konstruktivista módon értelmezik a tanítás/tanulás folyamatait, jól megalapozott tantárgypedagógiai tudással (PCK) rendelkeznek (Shulman, 1986) és képesek egy vízió felé haladni a tanításban és tanításra való reflexióik során. A legalább részben konstruktivista, tanulóközpontú megközelítés az adaptivitásra való *nyitottság* alapja. A tantárgypedagógiai tudás (PCK) jelentősége részben abban áll, hogy birtokában az oktató tisztában van a hallgatók aktuális szaktudásával és képességeivel (Hayden és mtsai., 2013), azaz nem nélkülözheti a *hallgatókra való figyelmet és reflexiókat*, a hatékony oktatás víziója pedig lehetőséget (*képességek*) és igényt teremt a cselekvésre.

Ahogy az elméleti fejezetben erről már szó került, De Arment és munkatársai (2013) rendszerezték az adaptív szakértelmet jellemző megjelenési formákat, melyeket a fenomenográfiai elemzésből létrejött modellünkhöz kapcsolunk. Adaptív természetet (hajlamot), valamint adaptív metakognitív és kognitív képességeket rendszerezték, utóbbiakat cselekvő állításokkal leírva, azaz a képességek kifejeződéseinek a cselekedeteket tekintik. Rendszerükben (De Arment, 2013) 41 jellemzőt soroltak be, amelyeket tartalmuk alapján nyolc kategóriába vontunk össze és induktív modellünk különböző vetületeihez kapcsolunk. Ha nem is szó szerint kerültek említésre, és nem ezek lettek hierarchikus szintjeink elnevezései, tartalmában mind a nyolc kategóriára említésre került az interjúk során. A nyolc kategória a következő: (1) a világ komplexitásának elfogadása, (2) az aktuális tudás fenntartásokkal való kezelése, (3) kíváncsiság és tanulási kedv, amelyek a *nyitottság* vetületnek feleltethetők meg; a (4) kockázatvállalás, bátorság az újításhoz, amely a mi *képesség* dimenzióinkban szerepel; valamint az (5) önreflexió, a (6) visszajelzések keresése, az (7) ok-okozati gondolkodás és döntéshozás és a (8) hatékonyság és innováció közötti egyensúlyteremtés, amelyek modellünk *cselekedetek* vetületébe illenek.

### **2.1.6. Tovább lépés a kutatás következő szakaszára**

Lényeges kihangsúlyozni, hogy a kutatás nem a résztvevő oktatók személyes karakterének tipizálását szolgálta, hanem az aktuális és helyzetfüggő orientációikat kívánta feltárni. A modell nem minősíti az egyes válaszokat, hanem azt kívánja megvilágítani, hogy a résztvevői kör milyen területeken és mélységben gondolkodik az adaptivitásról és az interjúalanyok egy adott kontextusban mennyire adaptívan vesznek részt. A kontextus tehát jelentős szerepet kapott a vizsgálatban, ám a megkérdezettek többségében úgy ítélték meg, hogy a tudományterület, az egyes tantárgyak, képzési szintek és típusok bár más célkitűzést és oktatásmódszertant követelnek meg, az oktatói adaptivitás tekintetében nincs közöttük különbség. Emellett az induktívan feltárt vetületek és szintek egyike sem bizonyult tudományterület vagy tantárgyspecifikusnak, amely eredmény összhangban van a szakirodalom alapján korábban megfogalmazott sejtéssel.

Az interjúleiratok fenomenográfiai elemzésével választ kaptunk az ebben a kutatási szakaszban kitűzött kutatási kérdésekre. Megvizsgáltuk, hogy az oktatók hogyan értelmezik az adaptivitást, milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel munkájuk során és hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában.

Az interjú kutatás további célkitűzése volt feltárni az oktatók nézeteit (hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról a szakmai fejlődésről és szerep-és feladatértelmezésükről, küldetésükről), a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatait, (milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban, hogyan kezelik ezeket és milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében), az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezőket (hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában, hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival) és azt, hogy milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához szükséges volt az interjúleiratok további, más megközelítésű elemzése is.



### 2.3. Tanítási megközelítés (TaT) és az interjúk egyéb témáinak rendszere<sup>7</sup>

Az interjúelemzés második lépésének célja a felmerülő tanítási megközelítések (TaT) azonosítása és az egyéb kérdésekre adott válaszok (oktatói cél, kihívások, megoldások, szakmai fejlődés és oktatói küldetés) rendszerének feltárása volt tematikus elemzéssel, majd vizsgálatra kerültek az egyes témák lehetséges összefüggései.

A kutatás ezen szakaszában a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról?
- Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?
- Milyen kihívásokkal szembesülnek, és milyen módokat látnak a kihívások kezelésére?
- Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?
- Hogyan függenek össze a célok, küldetések és szakmai fejlődési utak az oktatók tanítási megközelítésével és adaptivitásával?

A szövegelemzés konkrét módszertani alapját Ritchie és Spencer (1994) kvalitatív kutatási módszertana, a keretrendszer analízis (framework analysis) adta. Ezt a módszertant a Társadalmi és Közösségi Tervezési Kutatóintézet (Social and Community Planning Research Institute) specialistái dolgozták ki, társadalmi és közéleti irányvonalak (social and public policy) alap- és alkalmazott kutatására. Az intézet különböző társadalmi irányvonal kutatásainak (social policy research) fő célja komplex jelenségek: viselkedés, szükséglet, rendszerek, kultúrák megértése volt, helyi kormányzati szervek, egyetemek, civil és más közösségi szervezetek megbízásából (Ritchie & Spencer, 1994).

A keretrendszer analízis konkrét célja lehet fogalmak meghatározása (belső struktúra megértése), egy jelenség (kiterjedésének, természetének és dinamikájának) feltérképezése, társítások feltárása (tapasztalatok és viselkedés, környezet és motivációk stb. között), explicit és implicit magyarázatok keresése, tipológia létrehozása (viselkedések, motivációk kategorizálása), valamint új ötletek, elméletek és stratégiák fejlesztése (Ritchie & Spencer, 1994). Jelen kutatás a felmerülő kutatási kérdések alapján kontextuális és diagnosztikai jellegű (Ritchie & Spencer, 1994), célja feltárni az oktatók nézeteit, oktatói gyakorlatának tapasztalatait, azaz a Keretrendszer Analízis célmegfogalmazásaival élve a cél a résztvevők oktatási gyakorlatának, mint jelenségnek

---

<sup>7</sup> Részben (az adaptivitás témáján kívüli részek) megjelenése várható angol nyelven a Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation következő számában

a feltérképezése és a felmerülő elemek társításainak és esetleges magyarázatainak feltárása.

A keretrendszer analízis (framework analysis) öt kulcslépése a következő:

- ismerkedés az adatokkal
- a tematikus keretrendszer azonosítása
- indexelés
- ábrázolás
- interpretálás (Brooks és mtsai., 2015).

A módszertan jelen kutatásban kiemelten hasznos sajátossága, hogy az eredeti adatokra épül, mégis nyitott a felmerülő változtatásokra, szisztematikus, átfogó, visszakereshető és átlátható, valamint eseteken belüli és esetek közötti elemzést is lehetővé tesz (Ritchie & Spencer, 1994). A mintázatok feltárása mellett célja az adatmennyiség csökkentése (Brooks és mtsai., 2015).

A keretrendszer analízis (framework analysis) lépéseinek megfelelően, az interjúleiratok alapos átolvasása után egy kiinduló keretrendszer (hozzávetőleges témastruktúra) került felállításra. A szövegek elemzése során kétféle logikával dolgoztunk: egyrészt, a Tanítási megközelítés (TaT) tekintetében deduktív logikát alkalmaztunk, mivel a szakirodalom alapján rendelkezésünkre álltak jól megfogalmazott és jellemzett kategóriák, így a szövegekben olyan részleteket kerestünk, amelyek ezekhez az a priori kategóriákhoz kapcsolhatóak, másrészt inductív logikát alkalmaztunk a célok, küldetések, kihívások, megoldások és szakmai fejlődés témáit tekintve, azaz előre meghatározott kódok és elméleti kategóriák nélkül, az interjúk során készült jegyzetek előrejelzései alapján a szövegkorpuszból alakult ki végső kategóriarendszerünk (Sántha, 2017).

A jegyzetek és néhány kiemelt szövegleirat alapján készült kiinduló keretrendszer alapján került sor az összes szöveg kódolására. A keretrendszer analízis (framework analysis) esetében ez a fázis az indexelés, amely a kódolástól annyiban tér el, hogy azonosító számokkal látja el a keretrendszer témáit, és ezeket az azonosítószámokat használja a szövegek margóin, míg esetünkben számozás helyett kulcsszavak, azaz kódok kerültek meghatározásra és jelölésre a szövegekben. A kódolás során apróbb változtatások megengedettek voltak a kiinduló keretrendszerben, amelyre újonnan felmerült témák, főként alkódok esetében volt szükség.

A szövegek elemzése után következett a végleges keretrendszer idézetekkel alátámasztott ábrázolása témánként (17-22.ábra), amely áttekinthetővé tette a vizsgált

jelenség különböző aspektusait: az oktatók céljait, küldetését, őket érő kihívásokat, az alkalmazott megoldásokat és a szakmai fejlődés lehetőségeit.

Végül, utolsó lépésben a témák összefüggéseit vizsgáltuk az egyes oktatók profiljának felállításával, majd az összes résztvevő profiljának két-két dimenzió mentén való kvantifikálásával (9, 12 és 14.táblázat) és grafikus ábrázolással (23-28.ábra).

### **Tanítási megközelítés (TaT)**

Ahogy erről a II.1. Elméleti háttérrel szóló fejezetben szó volt, az oktatók tanítási megközelítése (TaT) meghatározza, hogy munkájuk során inkább önmagukra és az információátadásra, vagy a hallgatókra és fogalmi váltásaikra fókuszálnak. A szakirodalom alapján öt tanítási megközelítés (TaT) különíthető el (lásd II.1.fejezet), a szakemberek azonban leggyakrabban két alapvető (összevont) kategóriáról beszélnek, ezek a tanár központú/tartalomra irányuló és a hallgató központú/tanulásra irányuló megközelítés (Trigwell & Prosser, 2020).

Az kutatásokban a megközelítés vizsgálatára elsősorban az ATI – Tanítási Megközelítés Feltérképező kérdőívet (Trigwell & Prosser, 2020), vagy annak specializált változatait használják, ezért felmerült annak lehetősége, hogy interjúleiratainkban az ATI kérdőív állításait (változattól függően kb. 8-8 egyértelműen tanár vagy hallgatóközpontú kijelentés) keressük. Ez a módszer azonban nem vezetett eredményre, mert a kijelentések specifikus tartalma nem mindig egyértelműen azonosítható módon merült fel a beszélgetések során, azaz bizonyos állítások felfedezhetőek voltak, míg mások egyáltalán nem, mint például: „Arra bíztatom tanítványaimat, hogy rendezzék át fejükben a meglévő tudásukat egy újfajta szakmai gondolkodásmód terminológiáját használva” vagy „Úgy érzem, nagy mennyiségű tényt kell átadnom a hallgatóknak, hogy tudják, mit kell megtanulniuk ebből a tárgyból”.

Mivel az ATI kérdőív nem bizonyult hasznosnak az elemzésre, az interjúalanyok szóhasználatára fókuszáltunk, előre meghatározott szabályok alapján. Az elemzés során mindkét fenti szakirodalmi iránynak megfelelően először megállapításra került, hogy az öt kategóriából melyikbe sorolható be a résztvevő tanítási megközelítése (TaT), valamint, hogy egyértelműen hallgatóközpontúnak nevezhető-e.

A kategóriák azonosításának szabályai a következők voltak, és a kulcsszavakat a teljes interjúszövegekben kerestük.

Az 1) tanár központú információátadásra törekvő megközelítés került megjelölésre azoknál, akik alapvetően „ismeretek átadásáról”, „tudásátadásról” és a

hallgatók „sikeréről”, „szaktudásáról” beszéltek, de nem utaltak gondolkodásmód-, vagy szemléletváltásra. Ennek megfelelően a 2) tanár központú, a szakmai tárgy fő koncepcióinak hallgatók által való elsajátítását célzó megközelítés kulcsszavai a „tudásátadás”, „tudásmegosztás” és a „gondolkodásmód” vagy „gazdasági szemlélet”, valamint az „értő tudás”, a „szakmai logika”, az „összefüggések megértése”, a „kritikus gondolkodás”, a „problémaelemzés” és a „problémamegoldás” voltak. A 3) tanár-tanuló interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó megközelítést azonosítottuk azon résztvevők esetén, akik a „kapcsolódás”, „interakció”, „párbeszéd”, „közelkerülés”, „bizalmi kapcsolat”, „közösségi szellem”, közös munka”, „együtt gondolkodás” kifejezéseket és ezek szinonimáit gyakran használták. Végül a 4) hallgató központú, tanulók nézeteinek fejlődésére törekvő, és az 5) hallgató központú, tanulók nézeteinek váltását célzó megközelítéseket összevontuk, mivel a nézetek fejlődése és a nézetváltás nem különült el egyértelműen egyetlen interjúban sem. Ezt a tanítási megközelítést azoknál a résztvevőknél azonosítottuk, akik „értő tudásról”, „szakmai logikáról” „gondolkodásmód” és „szemlélet” kialakulásáról és fejlődéséről beszéltek, valamint egyértelműen hallgatóközpontúan állnak a tanításhoz.

A hallgatóközpontúság vizsgálata során alapvető megfigyelési szempont volt a hallgatók említésének gyakorisága, azonban az az örömteli tény, hogy minden oktató esetén egyértelműen a hallgatók álltak a beszélgetés középpontjában, rávilágított, hogy ez önmagában még nem mutat a szakirodalomban értelmezett hallgatóközpontúságot. A hallgatóközpontúság a vizsgálatban akkor értelmezett, ha az oktató azt tekinti feladatának, hogy a tanulás kereteinek (tanulási környezetnek) megteremtésével lehetővé tegye hallgatói számára a mély megértésen alapuló, aktív tudáskonstruálást, mint tanulási folyamatot. Tematikus elemzésünk során a hallgatóközpontúság kritériumai a következők lettek: a tanítási folyamatok helyett a „tanulásra” helyezett fókusz, a „tanulás megszervezésének” és a „tanulásmódszertani segítségnyújtásnak” az említése, valamint azok a megjegyzések, amelyek a hallgatók fejével való gondolkodásra, megértési mechanizmusaikra, tanulási folyamataikra való kíváncsiságra és rálátásra utaltak. Egy esetben felmerült a tanulás facilitálásának témája is.

A leiratokban megjelölt kódok alapján minden interjúalanyhoz kapcsolunk egy rá jellemző tanítási módot. Mivel a tanítási módok hierarchikus rendszerbe szerveződnek, azokban az esetekben, amikor többféle megközelítés is egyértelműen megjelent a szövegben, a legmagasabbrendűt választottuk. Az így létrejött besorolás adatait (azaz az egyes tanítási megközelítéseket alkalmazó oktatók számát) a 9. táblázat tartalmazza.

Tanítási megközelítés (TaT)	Gyakoriság	Relatív gyakoriság
Tanárközpontú – információátadás	4 fő	12 %
Tanárközpontú – koncepciók elsajátítása	8 fő	24 %
Interakció központú – koncepciók elsajátítása	17 fő	52 %
Hallgatóközpontú – koncepciók fejlődése	4 fő	12 %
Összesen	33 fő	100 %

9.táblázat: Az interjúkban résztvevők tanítási megközelítésének (TaT) megoszlása  
(Saját szerkesztés)

Az eredmények rámutatnak, hogy igazán hallgatóközpontú megközelítés még kevés résztvevőnél jelentkezik (4 fő, 12%), viszont a megkérdezettek több, mint fele (17 fő, 52%) a kapcsolatteremtésben látja a hatékony oktatás útját. Lényeges, hogy mind a négy hallgatóközpontú megközelítést alkalmazó oktató esetében teljesültek az interakcióközpontú megközelítés feltételei is, ami egybecseng a hallgatóközpontúság tanulókat aktívan bevonó, az oktató tanulást facilitáló szerepét hangsúlyozó hozzáállásával. Az interjúalanyok jelentős hányada (12 fő, 36%) tanárközpontú oktatást folytat, amely az egyetemi oktatásban hagyományos megközelítés, közülük azonban 8 fő (24%) így is a megértésre, gondolkodásmódra helyezi a hangsúlyt. Összességében 29 fő (88%) törekszik információátadásnál többre: hallgatói értő tudás, logikus és kritikus gondolkodás, gazdasági szemlélet kialakítására.

## Célok

Az interjú első kérdése az oktatók célkitűzéseire vonatkozott. Az elemzés alapján az oktatók által képviselt célok sokrétűek, elsősorban kognitív, praktikus és stratégiai jellegűek. A megjelölt oktatási célokat alátámasztó idézeteket az 10.táblázat, a célok rendszerét a 17.ábra mutatja be.

### 10. táblázat: Szemelvények a célokból - idézetek

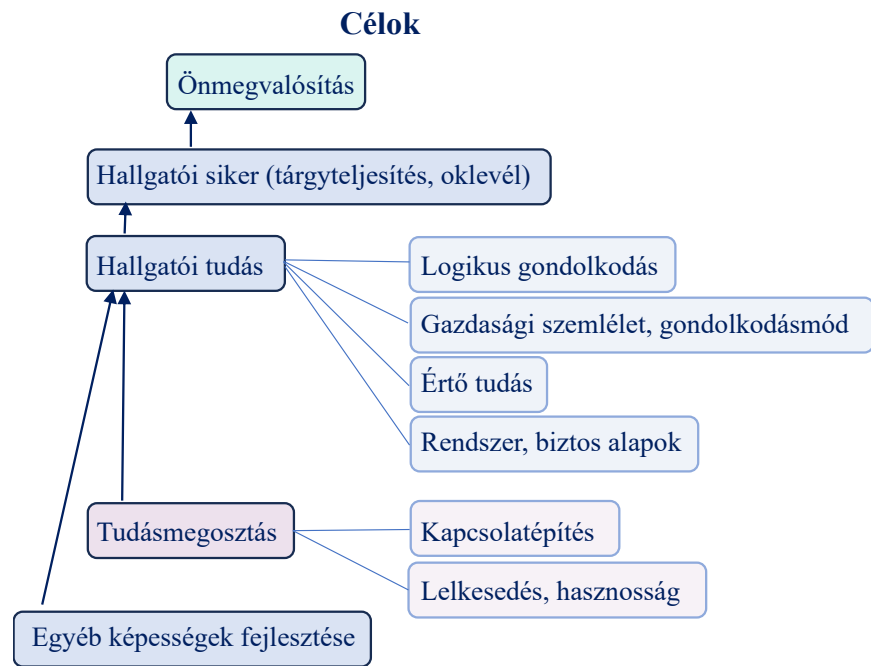
Hallgatói siker	“Az a célom, hogy a hallgató sikeres legyen.” (11) „A cél a hallgatókat eljuttatni az általuk választott oklevél vagy diploma megszerzéséhez.” (16)
Hallgatói tudás	„A én célom, ezt mindig megfogalmazom a hallgatóknak, hogy a közgazdasági gondolkodást, gondolkodásmódot sajátítsák el.” (3) „A

tudás inkább készségek-képességek, nem egyszerűen lexikális tudás. Bár szerintem kell azért az is, de a képességek-készségek az elsődleges, tehát használni azt, amit ismer az nagyon fontos.” (17) “Az a jó, ha van egy építkezés ebben az egész folyamatban, ahol először letesszük az alapokat.” (14)

Tudásmegosztás, kapcsolatépítés “A legfontosabb a kapcsolat, egy tanárnak és egy tanulónak egy olyan kapcsolatot kell kiépíteni egymás között, ami bizalomra épül.” (20) “Az óráimat is mindig megpróbálom úgy szervezni, hogy élvezhetőek és interaktívak legyenek” (31) „A legfontosabb cél, a nyitottság megteremtése a tudás vagy a szakma iránt.” (11)

Egyéb képességek fejlesztése “Cél még, hogy fejlesszem a képességeiket, ne csak a tudás állománya bővüljön, hanem képesek legyenek majd az adott vállalati kontextusba ültetni ezt a módszertani ismeretet.” (23)

Önmegvalósítás “...Emellett az oktatás számomra önmegvalósítás is.” (4)



17.ábra: Az oktatók által megjelölt oktatási célok rendszere (Saját szerkesztés)

Az oktatók célkitűzései egy kivétellel mind a hallgatók körül összpontosulnak, és elsősorban kognitív területekre irányulnak. Woodall és munkatársainak (2014) II.1.fejezetben bemutatott rendszeréből a praktikus (transzferálható tudás és képességek, tudás a jövőre) és a stratégiai (diploma általi továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségek) értékcsoportozás tartoznak.

Az interjúalanyok a hallgatói sikert az általuk oktatott tantárgy teljesítésével és a képzést lezáró oklevél megszerzésével azonosítják. Többségében már magát a teljesítést hallgatói sikerként könyvelik el, néhányan a jobb érdemjeggyel történő lezárást említették, ami a hallgatók oldaláról jelent minőségi különbséget. A siker elérési lehetőségét egy önmagában is célként azonosított kiemelt témában, a hallgatói tudás gyarapodásában látják. Tudás alatt senki sem kizárólag lexikális, memorizált tudást értett, hanem ezek mellett legalább még alkalmazni tudást is (ahol ez nem került szóba, ott külön kitértünk erre egy kérdéssel). Ez feltehetőleg a gazdasági terület és az alkalmazott tudományok oktatásának velejárója. Az interjúalanyok többsége a tudást, mint a logikus gondolkodás képességét, gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot, értő, alkalmazható és továbbfejleszthető (részletekkel feltölthető, tovább-gondolható) tudásként azonosította, amely az általuk átadott rendszerre, biztos alapokra épül.

Ahhoz, hogy a hallgatók befogadóvá váljanak a kritikusan átgondolt, oktatóiktól kapott alapokra épülő saját tudásrendszer konstruálására, azaz lehetővé váljon a tudásmegosztás, elengedhetetlen a velük való kapcsolatépítés, amelyet az oktatók többsége kiemelt célként fogalmazott meg, ahogyan ezt a tanítási megközelítésnél (TaT) már tárgyaltuk. A kapcsolatépítés célja a hallgatók bevonása, aktivizálása, a jó hangulat megteremtése által. A megkérdezettek többsége elengedhetetlennek találja a tantárgy iránti lelkesedés felébresztését, amelynek fontos része a tantárgy hasznosságának és az oktató személyének elfogadása. A kapcsolatépítés és lelkesedés témájával a kognitív és tartalmi célok mellett affektív, motivációval kapcsolatos célkitűzések merültek fel.

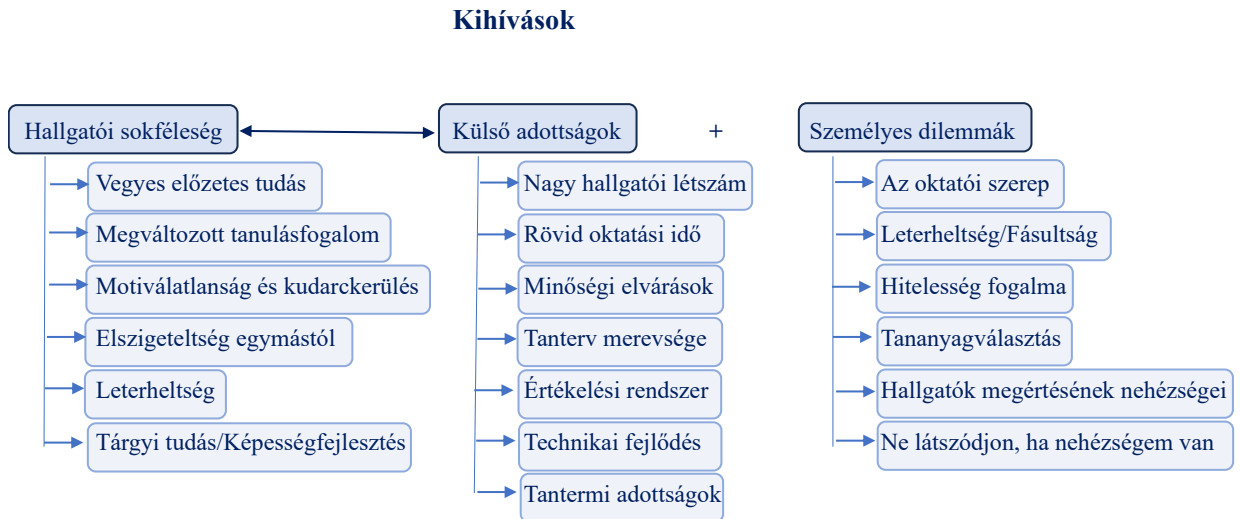
A megfogalmazott célkitűzések végül rávilágítottak a konkrét szaktudás mellett, az ahhoz lazábban kapcsolódó képességek fejlesztésére. Dilemmák és véleménykülönbségek csak a két terület egymás mellett való, vagy egymásra épülő hangsúlyozásában, fejlesztésének sorrendjében merültek fel.

Az egyetlen nem konkrétan a hallgatókra vonatkozó cél az oktatók személyes kihíváskeresése, önmegvalósítása volt, amely látens módon az oktatói szakma szeretetére utal és később a küldetés témájánál is sokszor visszaköszönt.

### **Kihívások és megoldások**

Céljaik elérésében azonban kihívások akadályozzák az oktatókat, ezek feltérképezésére és alkalmazott megoldási útjaira irányult az interjú következő két kérdése. A kihívások a hallgatói sokféleség, a külső adottságok és az oktatók személyes dilemmáinak témáit vetették fel, míg a megoldások az oktatásmódszertan, a kapcsolatépítés és a szakmai

fejlődés kérdéskörébe vezetnek. A kihívások tekintetében idézeteket nem közlünk, mert ezeket szó szerint, vagy szinonimákkal említették a résztvevők. Az oktatók által összegyűjtött kihívások rendszerét az 18. ábra mutatja be.



18. ábra: Az oktatási tevékenységgel kapcsolatban felmerülő kihívások rendszere  
(Saját szerkesztés)

Az interjúk során egy kivétellel minden résztvevő említett olyan őt érintő kihívást, amely a hallgatókkal kapcsolatos. A vegyes előzetes, hozott tudás volt az első téma, amely sokaknál megjelent, jelentsen ez középiskolából, vagy akár az egyetemi tanulmányok korábbi éveiben szerzett kompetenciákat. Nehézséget jelent hatékonyan dolgozni széles skálán szóródó tudással és képességekkel rendelkező hallgatói közösséggel, akár a tehetséggondozás, akár a felzárkóztatás szempontjából. A következő témacsoportot az oktatók szóhasználatával élve a „generációs kérdéseknek” nevezhetjük, mely kérdésekre kitértek azok is, akik elszakadva érzik magukat a padokban ülő fiatalok világától, és azok is, akik úgy érzik, hogy éppen fiatal koruknál fogva értenek könnyen szót velük. (Kiemelten szeretnénk hangsúlyozni, hogy a „generáció” kifejezést az interjúleíratokból emeltük ki, és azt nem tipizálásra, hanem a felmerülő kihívás megfelelő elnevezése érdekében használjuk a résztvevők szavaival élve. Tagadhatatlan azonban, hogy ezt a kifejezést és kihívást az résztvevők jelentős többsége említette.) A téma felöleli a fiatalok tanulásfogalmának kérdéseit, azaz azt, hogy többségük minden tudást készen és azonnal szeretne megkapni, és a tanítás felsőoktatásban hagyományos frontális formáira nagyon rövid ideig képes koncentrálni (néhányan 4-5, mások 15-20 percre becsülik ezt az



időtartamot), míg az otthoni, önálló munka kevesek számára természetes. Sokuk alapvetően nem motivált a tanulásra, vagy motivációjuk nem belső indíttatás, inkább csak tudomásul veszik a tanulás szükségességét, mint hogy lehetőségként élnék meg azt. Ennek megfelelően kihíváskeresés helyett kudarckerülők és rendkívül érzékenyen érinti őket a kritika, még akkor is, ha az építő jellegű, és a tanulási folyamat természetes velejárója. Szorongásuk másik jele egymástól való elszigeteltségük, ami passzivitásukat fokozza. Szociális háttérük és az üzleti világ sürgető hívásának hatására nagyon nagy arányban munkát vállalnak tanulmányaik mellett, így leterheltségükből kifolyólag még kevesebb energiát tudnak a tanulásra, önálló munkára és órai jelenlétre fordítani. Alapvető kihívás tehát bevonni és elkötelezett munkára bírni őket. A hallgatókkal kapcsolatosan említett utolsó nehézség a fejlesztési fókusz kérdése volt, azaz annak dilemmája, hogy hogyan lehetséges egyensúlyt teremteni a tanulók tárgyi tudásának bővítése és általános képességeinek fejlesztése között, milyen sorrendben vagy egymás mellett hogyan lehetséges ezt megoldani erősen tartalomközpontú diszciplínák esetén.

Ez a kérdés be is vezeti a következő témacsoportot, a külső adottságokból fakadó nehézségeket. A nappali képzésben is nagy hallgatói létszámmal (30-40 fő) futó szemináriumok (levelező képzésben 40-50 fő), a szorgalmi időszakok rövidege, a tanterv merevsége erősen korlátozzák az oktatók mozgásterét, alkalmazkodási lehetőségeit az előző bekezdésben említett kihívásokhoz, és nehezítik a helyzetet a néha egymásnak is ellentmondó intézményi, nemzeti és nemzetközi minőségi elvárások. Többen a tantárgyuk tantervbeli helyét és szerepét nem érzik megfelelőnek (túl hamar, alapok nélkül kell oktatni; nem mindenkinek fontos, mégsem szabadon választható tárgy...), és sokan hiányolják a tantárgyi integrációt, a valódi multidiszciplináris szemlélet kialakításának lehetőségét. Mások korábbi tantárgyösszevonások és a tananyagszűkülés problémáját vetették fel. Néhányan úgy gondolják, hogy az értékelési rendszer is átgondolásra szorul, mivel gyakran egyoldalú, így nem alkalmas a hallgatók különböző kompetenciáinak mérésére. Végül többen említették a folyamatos technikai fejlődéssel való lépéstartás és a tantermi adottságok nehézségeit, amelyek nehezítik az alternatív módszerek bevezetését.

A hallgatói igények és külső adottságok ellentmondásai mellett személyes dilemmákat is megosztottak velünk a megkérdezettek. Foglalkoztatja őket az oktatás szolgáltatásként való kezelésének és a digitális megoldásokkal lehetővé váló e-learninges, videós tananyagok térhódítása, nyilvánvalóan megváltozott szerepüket keresik az új helyzetben. Érzik a megszokások és hallgatói motivátlanság okozta fásultságot,

valamint a megújulás szükségességét, de leterheltségük, egyéb feladataik nehezítik ezt, és dilemmát okoz a változás iránya és mélysége is, keresik személyes egyensúlyukat a szórakoztatás, játékosítás és egyetemi oktatás normái tekintetében. A gazdasági szaktudás folyamatos bővülését néha, mint a bőség zavarát élik meg, saját tárgyaik esetén nehezen választják ki a rengeteg lehetőségből a rövid idő alatt megmutatható tananyagot. Foglalkoztatja őket a hitelesség kérdésköre, mert úgy érzik, nem egyezik meg hitelességfogalmuk a hallgatók által értelmezettel, és más témákban is felmerült, hogy nem mindig értik a hallgatók véleményét, vagy egy-egy csoport a többitől eltérő, furcsa dinamikáját. Néhányan említették a szervezeti felépítésből adódó kollégáktól való elszigeteltségüket, végül azt, hogy nehézségeiket nem könnyű kívül hagyniuk az osztálytermen.

A kihívásokra adott válaszok összecsengenek a célok hatékony elérésének említett módszereivel. Az alkalmazott megoldásokat alátámasztó idézeteket az 11.táblázat, a megoldások rendszerét az 19. ábra mutatja be.

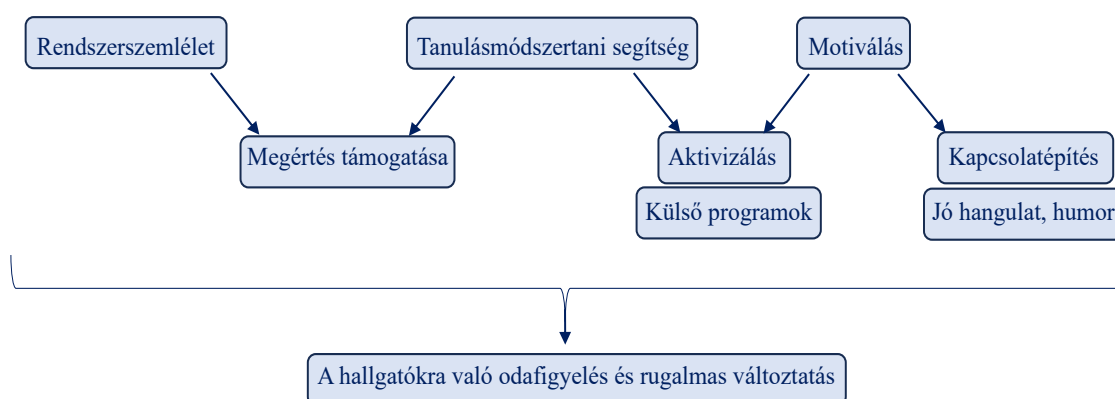
#### 11.táblázat: Szemelvények a megoldásokból – idézetek

---

Rendszerszemlélet	... amikor a gyakorlat van, akkor mindig a jobboldali táblán összefoglalom az elméletet.(30) ...szoktam csinálni négyoldalas összefoglalókat, lényegét kiemelő esszenciális oldalakat.(9) Végig nézzük, hogy mik a sarokpontok, vagy fontos lépések és a végén átnézzük, hogy tényleg teljesült-e az, amit felírtunk vagy amilyen szabályrendszert felállítottunk.(4)
Megértés támogatása	...mert az egy dolog, hogy mi jött ki és egy másik, hogy érti is, amit kapott. Van önálló feladat és próbáljuk a visszajelzéseket is begyűjteni az önálló feladatok során.(3) ... hogyan lehet ezt még jobban megcsinálni, hogyan lehetne még inkább úgy lebontani hogy ezt a hallgató értse.(28) A tempó lényegesebb mint a mennyiség. Hogyha tudnak kérdezni, akkor sokkal jobban megértik.(4) ...hanem én szeretem rávezetni a hallgatókat arra, hogy értsék meg azt, amiről szó van, és inkább azt szeretem, amikor ők találják ki mondjuk azt hogy egy fogalom mit takarhat, vagy hogy néz ki egy folyamat. (31)
Tanulásmódszertani segítség	Igyekszem nekik mindig tanulási módszertant is mondani gyakorlaton, hogy hogyan készüljenek, hogyan tanuljanak. A tanulási technikákról is beszélek nekik.(30) Én azért próbálom őket egy kicsit jobban kézen fogni, foglalkozni velük, hétről hétre megnézni, hogy hol tartanak... attól függetlenül nem gondolnám hogy a felső-oktatásban ezt így kéne csinálni, de sajnos nem látok más utat.(14)

Aktivizálás	Nem mondom, hogy projektmunka, mert a tárgy nem ad erre lehetőséget, de önállóan csoportokban dolgoznak. Ketten, hárman, négyen, ahogy nekik tetszik, az adott probléma elméleti áttekintése után. Mindig a szükséges időt adom, és utána mindenki részt vesz a megbeszélésben úgy, hogy meg is indokolja, amit mond.(17) ... úgyszólván vitáznak velem, ha valamit nem értenek, valamiben nem értenek egyet velem, akkor nyugodtan fogalmazzák meg a véleményüket és próbáljuk egymást meggyőzni.(20)
Külső programok	Ne csak előadás-gyakorlat legyen, hanem különböző rendezvényekre, a témával kapcsolatos eseményekre is felhívjuk a figyelmüket. Ha tudomásomra jut olyan ingyenes konferencia online vagy egyéb formában, ahol egy témát részletesebben vagy tényleg gyakorlati előadók aspektusából ragad meg, akkor arra mindig próbálom őket elcsali, ösztönözni arra, hogy ilyenekre regisztráljanak és vegyenek részt.(23)
Kapcsolatépítés	... ki kell nyújtani ezt az úgynevezett nevelőmunkát, ami talán deficitesebb is a középiskolában. Én erre szánok időt. Ennek egyik eszköze az, hogy magamról is beszélek, és látják, hogy én is hibázom.(8) És egyébként harmadiknak még a kapcsolatépítést is bele tenném a megoldásokba.(15)
Jó hangulat, humor	És én azt gondolom, hogy van még egy nagyon nagy fegyverem, azt pedig a humor. És ami nagyon fontos, ezt szeretném kiemelni, hogy nem öncélú humor, hanem olyan példákat próbálok hozni akár a saját életemből akár a piacról akár mások életéből, ami vicces és humoros, de ami szigorúan köthető az anyaghoz, ami segít abban, hogy a hallgató azt megértse és ne adj Isten érdekesnek tartsa azt.(28) Okos ember hülyéskedik hülye ember okoskodik.(22) A humor az elengedhetetlen.(17)

## Megoldások



19.ábra: A felmerülő kihívásokra adott válaszok rendszere (Saját szerkesztés)

A szóba került kihívások nagy része a hallgatók értő tudását és képességeit, valamint motivációját érintette, de az ezekre adott válaszok többsége kapcsolódik az intézményi szintű és személyes oktatói megújuláshoz is. Alkalmazott gazdaságtudományok oktatóit kérdeztünk, így szinte mindenkinél szóba került a rendszerszemlélet fontossága, az, hogy a válaszadó feladatának tekinti megmutatni szakterületének rendszerét a hallgatóknak, gyakorlati órákon is kiemelve az elméleti rendszer felépítését. Amellett, hogy a különböző tárgyak oktatói utalnak a szakterületi kapcsolódásokra, több kezdeményezés is zajlik a szélesebb gazdasági rendszer egyként kezelésére, a multidiszciplináris gondolkodás kialakítására mind az oktatói gyakorlatban, mind a hallgatók személetformálásában.

A kérdezettek feladatuknak tekintik a tanulás támogatását, a tanulásmódszertani segítségnyújtást, az önálló tanulásra való ösztönzést. Igyekeznek a megértés felé vinni tanulóikat sok, alapos magyarázattal, jól felépített feladatokkal, a szakkifejezések mellett érthető szóhasználattal és megfelelő tempóval. Kiemelten fontosnak tartják a gyakorlati életből hozott, érdeklődéskeltő példákat, amelyeket akár több féléven átívelően visznek végig, személyükhöz kapcsolódó módon, már-már ikonikus saját példaként. Egy-egy órájuk kereteibe is összefoglalásokat építenek be, vizuális megoldásokat (ábrák, színek) alkalmaznak, és rendszeresen kérik a hallgatók visszajelzését a megértésről.

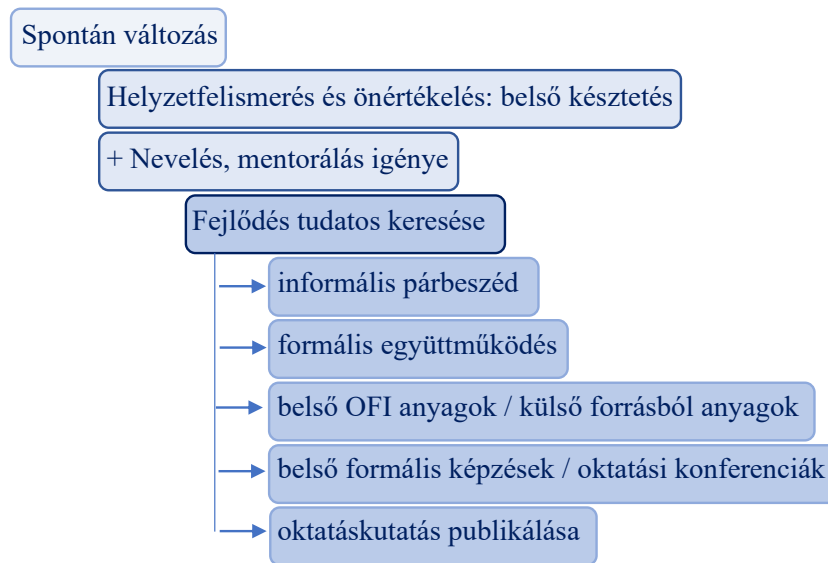
A passzív hallgatói befogadást leváltó aktivizálás szükségességét kivétel nélkül mindenki érintette, csak módszereikben térnek el egymástól az oktatói gyakorlatok. Néhányan a hallgatók közt való mozgással és direkt felszólítással, mások kérdésekkel, interaktív beszélgetések, viták kezdeményezésével operálnak. Van, aki önálló, páros vagy

csoportmunkát alkalmaz egy-egy óra keretében úgy, hogy személyesen kéri a megoldás ismertetését és indoklását, vagy online rendszer segítségével dolgozik, ahol a hallgatók maguk ellenőrzik megoldásaikat, amely csoportmunkába belefér a differenciálás lehetősége azáltal, hogy a különböző gyorsaságú és képességű csoportok különböző feladatokat kapnak. Csoportmunkát féléveken átívelően is alkalmaznak prezentációs feladatokkal zárva, vagy kisebb versenyeket rendezve a csoportok vagy egyéni hallgatók között valamilyen digitális platform segítségével. A tapasztalati tanulást kis kutatási feladatokkal, esettanulmányokkal, üzleti szimulációs szoftverek alkalmazásával próbálják megvalósítani, amely módszerek megvalósíthatósága erősen függ a tantárgyi kontextustól és a tantárgy alapozó vagy ráépülő jellegétől. Igaz ez a sokak által támogatott külső programok megvalósítására és vendégelőadók bevonására is.

A hallgatók motiválása érdekében komoly hangsúlyt fektetnek arra, hogy tanulóik felismerjék tantárgyuk hasznosságát. Ezt a gyakorlatban való hibázás következményeinek ismertetésével és személyes lelkesedésük átadásával igyekeznek megvalósítani, amelynek érdekében jó kapcsolatot próbálnak építeni hallgatóikkal. A legtöbben partneri viszonyban, kölcsönös visszajelzéssel, órára illő mértékű személyes hangvétellel, humoruk használatával látják ezt megvalósíthatónak, és a közösségi szellemet érzik válasznak személyes, oktatói szereppel kapcsolatos kérdéseikre is.

A hallgatókra való valódi odafigyelés és a rugalmas megújulás igénye, azaz az adaptivitás egyértelműen jelen van a megkérdezettek gondolkodásában. Amellett, hogy többen hangsúlyozták a színvonal megtartásának, egyéni normáiknak, személyiségüknek és az intézményi értékrendnek változások közbeni szem előtt tartását, több interjúalany kifejezetten megoldásként említette az adaptív alkalmazkodást és a szakmai fejlődés szükségességét. Néhányan az előbbit spontán, egyéni, kontextusfüggő változtatásként, utóbbit tudatos, formális önképzésként azonosították, de voltak, akik számára a két fogalom egybeesett, mert az alkalmazkodás útját a szakmai fejlődésben látják.

## Szakmai fejlődés oktatóként



20.ábra: Az oktatói szakmai fejlődés megközelítései (Saját szerkesztés)

A szakmai fejlődés témájában elsődlegesen az oktatók szakterületén való naprakész, átfogó, mély, mégis multidiszciplináris tudásról és annak fejlesztéséről beszéltek a megkérdezettek. Csak ketten voltak közülük, akik magukat elsődlegesen tanárnak, oktatóknak tekintik, és ezért szakmai fejlődés kérdésében is csak erről a szerepükről beszéltek. Ennek ellenére sokan van valamilyen pedagógiai végzettsége és háromnegyed részük beszélt az oktatóként való fejlődésről, annak ellenére, hogy erre a témára külön kérdés direkt nem vonatkozott, annak érdekében, hogy valóban a megkérdezettek gondolkodásmódját térképezzük fel. Az oktatói szakmai fejlődés megközelítéseit az 20.ábra mutatja be. (Az oktatói szakmai fejlődés témájában idézeteket nem közlünk, mert azokat szó szerint vagy szinonimákkal említették a résztvevők.)

Az oktatói szakmai fejlődést sokan spontán folyamatnak, az oktatói tudáselemeket tacit tudásnak tekintik, esetleg az önreflexió, mint helyzetfelismerés és önértékelés témáját említették. Belső késztetésük, hogy „legyen mindig kicsit jobb, mint tegnap volt”, ennek érdekében fejlesztik eszköztárukat, gondolkodnak, keresnek, kísérleteznek. Szakmai fejlődésnek tekintik, hogy míg pályájuk elején nem tudtak figyelemmel lenni erre, már észreveszik a hallgatók problémáit, érzékelik az apró visszajelzéseiket is, hogy azok „velük tartanak-e” a folyamatban. Emellett sokan úgy vélik, hogy egyre nagyobb az

igény a nevelő munkával, mentorálással kapcsolatos tevékenységekre a felsőoktatásban is (különös tekintettel a középfokú oktatásból érkező fiatalokra).

Az oktatók több mint fele azonban a fejlődés tudatos keresésének szintjeire lép. Az informális párbeszéd, a „teakonyhai beszélgetések” az oktatói lét szerves velejárói, az együtt gondolkodás és tudásmegosztás alapvető építőkövei. Több interjúalany említett kölcsönös hospitálást és azt követő beszélgetést és a helyi jó gyakorlatok informális beszélgetésekben való keresését. Több gyakorlatközösség (tanszék) oktatói kiemelték, hogy náluk már formális megbeszélések, egyeztetések zajlanak a tananyagtartalom mellett az oktatásmódszertani kérdésekről is, amelyet a széles látókör mellett az egységesség miatt is kiemelten fontosnak tartanak.

A fejlődés keresés következő lépcsőfokán az oktatók kilépnek közösségük kereteiből, és más típusú közösségek tapasztalatát szeretnék megismerni belső és külső oktatásfejlesztési szakemberek anyagai (tematikus jegyzetei és publikációi) és alternatív tudásmegosztó fórumok (pl. facebook csoportok) által. A BGE Oktatásfejlesztési Irodája rendkívül színes palettával szolgál nem csak az oktatássegítő anyagok, de képzések, workshopok terén is, amelyekből a megkérdezettek nagyjából egyharmada válogat rendszeresen számára hasznosat. Egy oktató kiemelte, hogy oktatási témájú konferenciákat látogat.

A tanítás/tanulás tudományossága (SoTL) szakirodalmában az oktatói szakértelmet a tudásmegosztás magasabb rendű formája, az oktatási témájú publikációk választják el a tudományosságtól. Ilyen jellegű publikációról a megkérdezettek egyike sem számolt be, de volt közöttük olyan, aki említette ezirányú terveit, melyeket azóta megvalósított, így esetében ezt a publikációt figyelembe vettük.

Az oktatói szakmai fejlődés megközelítéseinek adatait az 12.táblázat foglalja össze oly módon, hogy minden résztvevő esetében csak az általa említett legmagasabb szint kerül megjelenítésre, mivel a magasabb szint az alatta lévőköt feltételezi.

Oktatói szakmai fejlődés megközelítése	Gyakoriság	Relatív gyakoriság
A szakmai fejlődést csak szakterületre értelmezi	8 fő	24 %
Spontán/önreflexió	6 fő	18 %
Informális párbeszéd	6 fő	18 %
Formális együttműködés	1 fő	3 %
Belső/külső szakmai anyagok	1 fő	3 %
Belső/külső képzések	10 fő	31 %
Saját publikáció	1 fő	3 %
Összesen	33 fő	100%

12.táblázat: Az interjú résztvevők oktatói szakmai fejlődésének megközelítésének megoszlása (Saját szerkesztés)

### Célok és küldetések

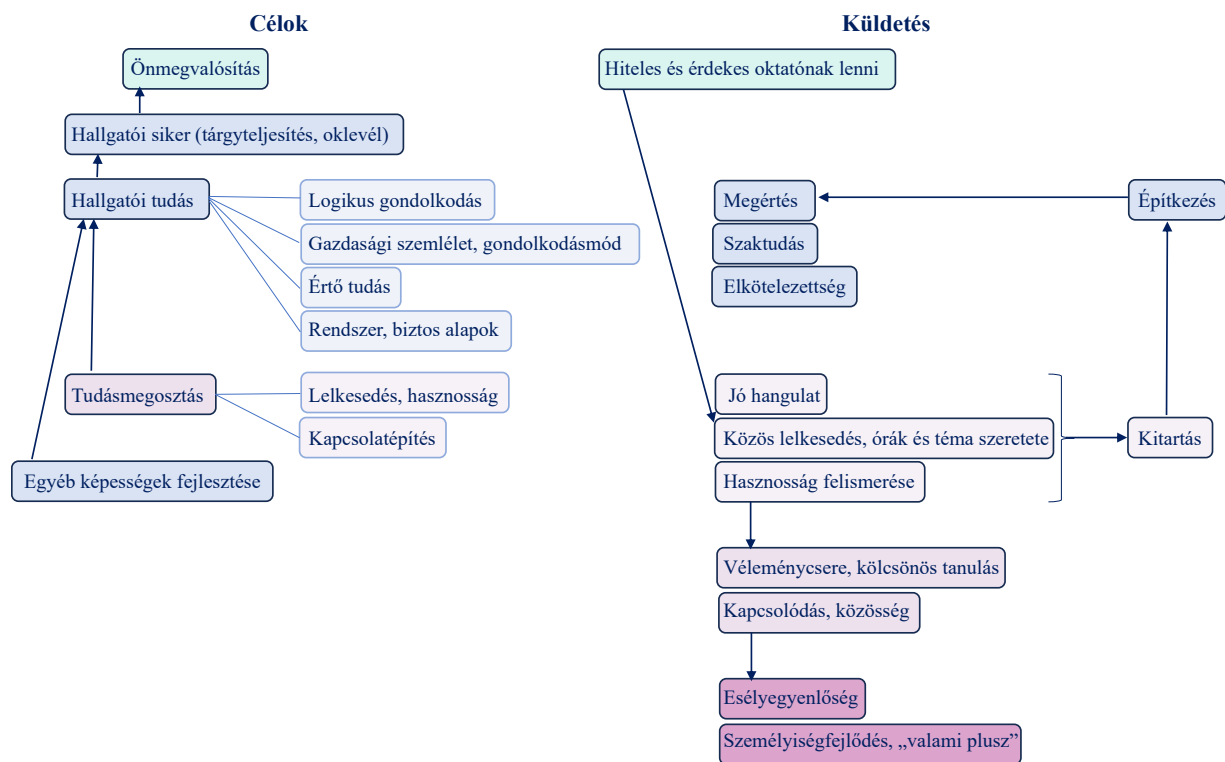
Interjúalanyainkat a beszélgetések végén küldetésük („Oktatói Ars Poetikájuk”) megfogalmazására kértük. Míg az első, célokra vonatkozó kérdés minden résztvevő számára várt, logikus és azonnal megválaszolható volt, a küldetésre vonatkozó kérdés minden esetben meglepetést váltott ki, a résztvevők időt kértek a válaszadásra. Azonban az első reakciók ellenére rövid hezitálás és átgondolás után mindenki kiforrott és lényegre mutató koncepciót fogalmazott meg. A küldetéseket alátámasztó idézeteket a 13. táblázat, a küldetések célokhoz kapcsolt rendszerét az 21. ábra mutatja be.

### 13. táblázat: Szemelvények a küldetésekből – idézetek

Jó hangulat, közös lelkesedés, hasznosság Szeretném a hallgatókkal együttműködő, jó hangulatú légkörben tanítani a szakmát (multidiszciplináris értelemben). Szerethetővé tenni a szakmát, motiváltabbá tenni a hallgatót, hogy megértse, miért érdemes tanulni, elmélyülni.(8)  
 Megértse és szeresse a tárgyat, mert akkor lesz az tudás.(4)  
 Érthető, együtt haladva megszerzett tudás a cél, ami a hallgatóé lesz. Gyomorgörcs helyett nyitott és lelkes lehessen, mert a hozzáállás sokat számít, ennek lesz eredménye.(18)  
 Élvezettel érvük el a megjelölt célokat. Élvezze a hallgató is és én is, akkor jó is lesz.(17) Ne kényszerből jöjjön, hanem tudást keressen, lássa az értelmét, érezze a jó hangulatot. Lelkesedjen, mint én diákként.(4)



Kitartás	A sikernek egyetlen titka van: a befektetett munka.(1)
Építkezés	Az építkezés minden tevékenységem alapköve az, hogy valamit építsünk, fejlesszünk.(14) Jót, s jól csináljunk!(13)
Megértés, szaktudás, elkötelezettség	Küldetésem, hogy olyan szakemberek kerüljenek ki az egyetemről, akik által készített munkát majd élvezet lesz felülvizsgálni.(7) A cél az elkötelezettség kialakítása.(7) Gondolkodó embereket képezek, maradandó, komplex tudást adjak.(25) Amit tőlem megtanul, azt hasznosítani tudja és érezze is utólag, hogy ez így van.(32)
Véleménycsere, közösség	Oktatói felelősségünk, az egyetemesség lényege, hogy a kritika és ütköztetés által jobb dolgok szülessenek, hogy jobb jövőbeli gazdasági környezet részei lehessünk.(12) Nem vagyok istenarchetípus, nem tudok mindenre választ, inkább keressük együtt a válaszokat. Legyen interakció!(24) Tanuljunk, fejlődjünk együtt és élvezzük!(15) A fókuszom a közösség és az esélyegyenlőség.(12)
Személyiségfejlődés, valami plusz	A tanulás hasznosan töltött idő, személyiségfejlesztés.(29) Cél, hogy az adott ember életére pozitív hatással legyünk, kulcsot adjunk, a jó élet lehetőségét.(14)
Hitelesség, érdekesség	Ez az életem értelme, a munkám, szeretném, hogy ezt érezzék.(4) Szeresd, amit csinálsz! Akkor várod, csinálni akarod, és megteszel mindent érte, hogy jól működjön.(28) Légy hiteles és érdekes!(21)



21.ábra: A megfogalmazott célok és küldetések rendszere (Saját szerkesztés)

Ahogy az ábrából is látható, a küldetések természetesen köthetőek a célokhoz, ám érdekes módon a praktikus és stratégiai értékek mellett itt jelentősen hangsúlyosabbá váltak a szociális (jó hangulat az órán, kapcsolatépítés) és a személyes (hallgatók személyes fejlődése) területek. Az ábrákon ezt a jelenséget a színek hivatottak érzékeltetni.

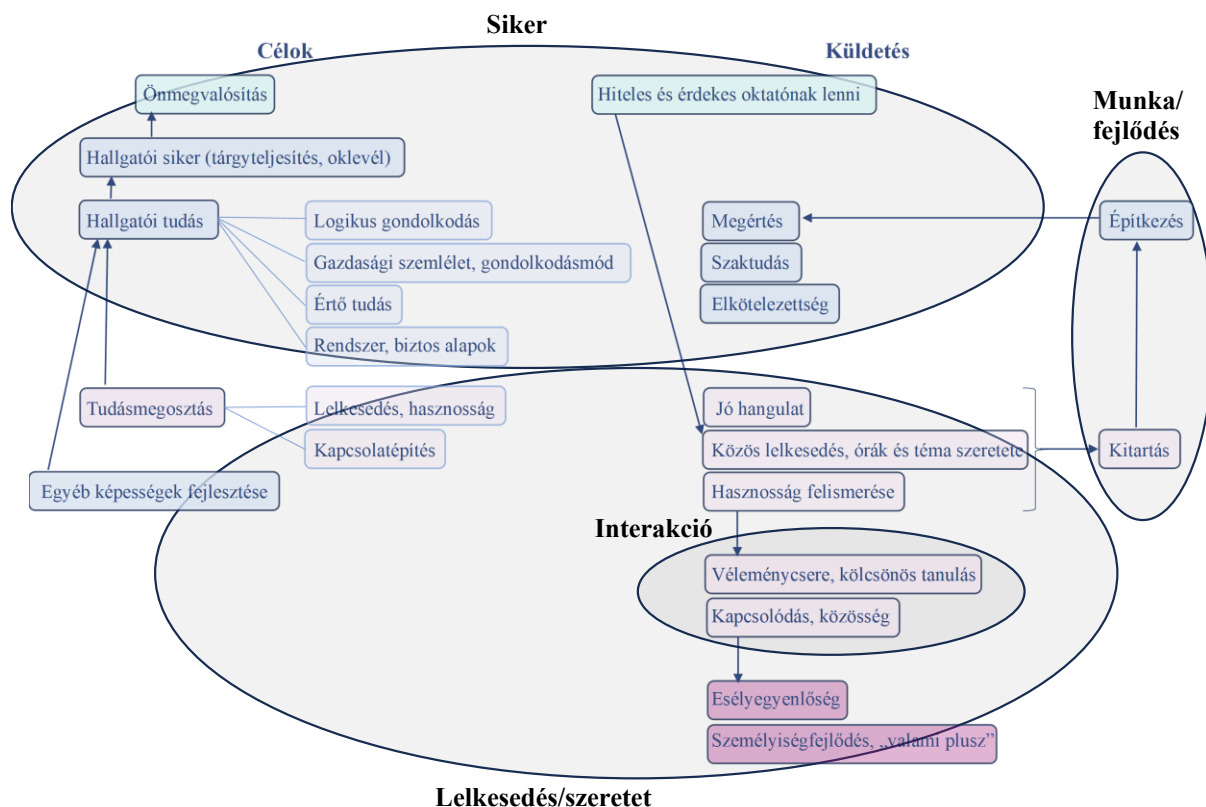
A tantárgy és a tanulás szeretete, a hallgatókkal való jó viszony, a jó hangulatban, közvetlen hangvétel mellett, partnerként való együttműködés alapvető fontosságú az oktatók számára, annak érdekében, hogy felébresszék a hallgatók érdeklődését, rávilágítsanak tantárgyuk hasznosságára, azaz motiválják, bevonják tanulóikat a tanítás/tanulás folyamatába. Ez a bevonódás alapozza meg a hallgatók kitartását, az alapok lefektetésének és a folyamatos építkezésnek a lehetőségét, azáltal, hogy megfelelő szakmai tartalmat, megfelelő módszerekkel oktatnak. Ennek eredményeképpen megindul a megértés, kialakul a szakmai gondolkodásmód, azaz a hallgatók alapvető szaktudásra tesznek szert, és elköteleződnek a szakma és tudásuk folyamatos bővítésének igénye mellett.

A felek elkötelezettségének és jó viszonyának velejárója a közösségépítés, a véleménycsere és kölcsönös tanulás az intézmény minden szintjén, a tanulási folyamat

minden szereplőjének bevonódásával, mely közös tudásépítés az egyetemiség lényege. A szereplők, azaz az interjúalanyok értelmezésében elsősorban a hallgatók érdeklődésének felkeltése, tanulási lehetőségeinek biztosítása, elköteleződésük elősegítése és az esélyegyenlőségre való törekvés végső soron személyiségük fejlődéséhez, jelenbeli és jövőbeli személyes jóllétük támogatásához vezet.

A hallgatók lelkesedésének kérdése mellett sokan fontosnak tartották kifejezni saját motiváltságukat. Az oktatók zöme beszélt arról, hogy szereti a szakmáját, tantárgyát és az oktatást, nap mint nap ez az elhivatottság hajtja arra, hogy jobbra törekedjen, és ezt a lelkesedést szeretné átadni a tanítványainak is. Saját szerepüket a partneri kapcsolat és a hallgatók motiválása során a hitelességben, érdekességben, hallgatók felé való odafordulásban látják, amely meglátás visszavezet az önmegvalósításra vonatkozó célhoz, rávilágítva ezzel a szereplők érdekeinek és az általuk közösen kialakított értékeknek egymásra kölcsönösen ható rendszerére. Bár a hitelesség interpretációinak témája további kutatási irányokat nyit meg, az elhangzottak alapján az ezt említő oktatók akkor érzik hitelesnek magukat, ha naprakész és átfogó szaktudásuk mellett azt is meg tudják mutatni a hallgatóknak, hogy az oktatás szakmai életük értelme. Mindez a tanítási megközelítésük, oktatói cselekedeteik és adaptív irányultságuk alapvető mozgatórugója.

A további elemzések során az áttekinthetőség érdekében a célok és küldetések rendszerét erősen leegyszerűsítve, négy kategóriába sorolva kezeljük, és annak alapján, hogy egy válaszadó esetében melyik elem volt a leginkább hangsúlyos, mindenkire egy kategóriát rendelünk. A leiratokban megjelent fő küldetés kódok alapján minden interjúalanyhoz kapcsolunk egy rá jellemző küldetést, ami a legfontosabb volt neki. Az egyszerűsítés torzító hatását ellensúlyozza, hogy segítségével a célok és küldetések (továbbiakban: Küldetések) rendszere kezelhetőbbé és más szempontokkal összehasonlíthatóvá válik. A négy létrejött kategória 1) a siker elérése, 2) a befektetett munka és fejlődés hangsúlyozása, 3) az interakcióra való konkrét törekvés és 4) a szakma és a tanulás szeretete, lelkesedés. Az kategorizálást a 22. ábra szemlélteti, a gyakoriságot (azaz az egyes fő küldetéseket képviselő oktatók számát) pedig a 14. táblázat mutatja be.



22.ábra: Az oktatók által megjelölt oktatási célok és küldetések rendszere  
(Saját szerkesztés)

Oktatói küldetések	Gyakoriság	Relatív gyakoriság
Siker elérése	10 fő	31 %
A befektetett munka és fejlődés hangsúlyozása	3 fő	9 %
Interakcióra való konkrét törekvés	2 fő	6 %
A szakma és a tanulás szeretete, lelkesedés	18 fő	54 %
Összesen	33 fő	100 %

14.táblázat: Az interjú résztvevők küldetéseinek megoszlása (Saját szerkesztés)

További érdekesség, hogy a BGE közössége nemrégiben határozta meg explicit módon képviselt értékeit, melyek az együttműködés, a szakmai igényesség, az elkötelezettség, a fejlődés és a bizalom, amelyek mindegyike megtalálható volt az interjúkban résztvevő oktatók gondolkodásában, célkitűzéseiben vagy küldetésében.

Az interjúk alapján az oktatói célok, kihívások és megoldások komplex rendszerét állítottuk fel. Az interjúalanyok szabadon megfogalmazott válaszaik során gyakran elébe

mentek a következő kérdéseknek, és természetes módon kanyarodtak a következő témákra, amely azt mutatja, hogy számukra is logikus struktúra alakult ki, mindannyian hasonlóan érzékelik a téma erővonalait. Természetesen a felmerülő kihívásokat nem tudják mind megoldani, de egyértelműen rendelkeznek megoldási irányokkal, és a nehézségek kezelése érdekében feladatuknak tekintik oktatói szakmai fejlődésüket mind egyéni, mind kollektív szinten.

Saját szerepüket a partneri kapcsolat kialakítása során a szakmai és oktatói hitelességben, érdekességben és közvetlenségben látják, amelyeken keresztül hozzáférnek hallgatóikhoz, lelkesedést ébresztenek bennük, utat nyitnak az értő szaktudás megalapozásának és élethosszig tartó gyarapításának, és ezzel megvalósítják legfőbb küldetésüket.

#### 2.4. Összefüggések

Az Adaptivitás rendszerének felállítása, valamint a Tanítási megközelítés (TaT), az Oktatói küldetés és a Szakmai fejlődés formáinak azonosítása után, ezek összefüggéseinek vizsgálatára került sor. A vizsgálat alapvetően kvalitatív módszertannal, grafikus ábrázolással és az ábrák elemzésével történt, de kiindulópontja az oktatók témák szerinti (tanítási megközelítés (TaT), az oktatói küldetés, adaptivitás és szakmai fejlődés) kategóriákba sorolása és kvantifikációja volt. Azaz minden oktató esetén létrejött egy sajátos profil, amelynek alapján az oktató elhelyezhetővé vált a következő kétdimenziós ábrákban is. Az oktatói profilt a 15.táblázat szemlélteti. A további kétdimenziós ábrákon megjelenő körök az adott keresztmetszetbe tartozó oktatók számát szemléltetik.

Interjúalany	11.
Tanítási megközelítés (TaT)	Interakcióra törekvő
Küldetés	A szakma és a tanulás szeretete, lelkesedés
Adaptivitás	Hallgatókkal kapcsolatban: Figyelemfenntartás szórakoztatással Átlag: 2.szint
Szakmai fejlődés	Spontán

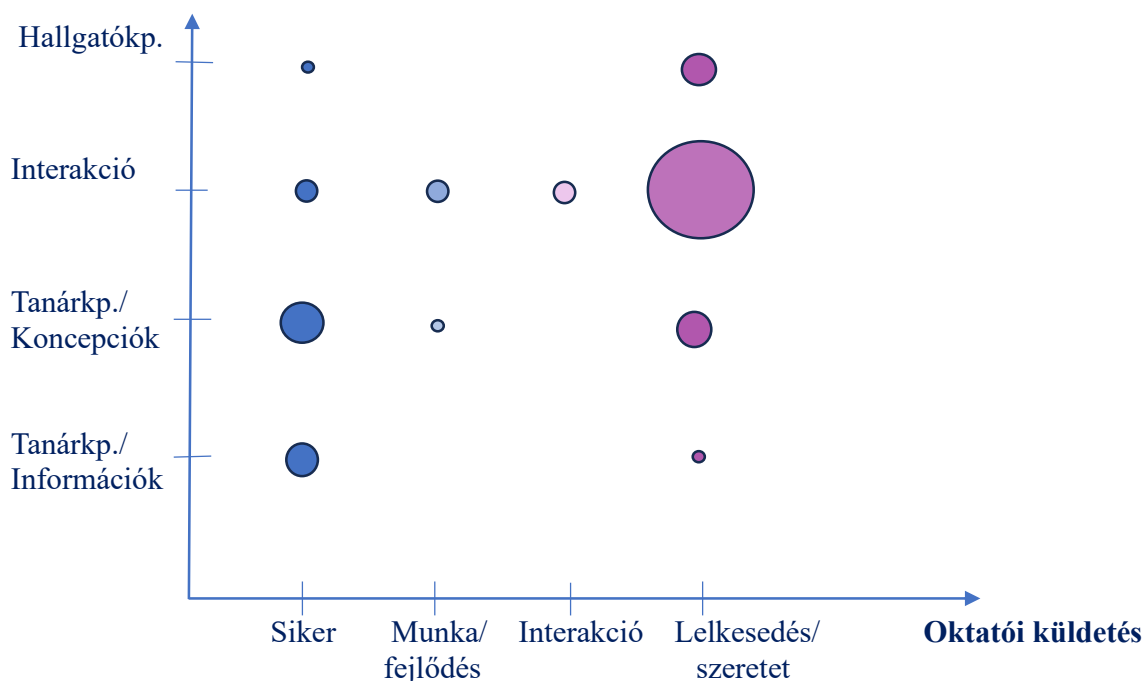
15.táblázat: Egy interjúalany profilja a vizsgált szempontok szerinti besorolással  
(Saját szerkesztés)

A vizsgálat során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy összefügg-e, és ha igen, hogyan függ össze:

- a tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés,
- a tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás,
- a tanítási megközelítés (TaT), az oktatói küldetés és az adaptivitás,
- a szakmai fejlődés és az adaptivitás, valamint
- a szakmai fejlődés és a tanítási megközelítés (TaT).

Minden kérdésről egy-egy ábra készült. Azokban az esetekben, amikor az adaptivitás nincs a vizsgált szempontok között, nem individuális, hanem csoportos ábrázolásra került sor, ahol a nagyobb kör nagyobb létszámot jelöl. Azokban az esetekben, ahol viszont az adaptivitás a vizsgálat egyik szempontja, ott az ábrázolás során az interjúalanyok egyedileg (egy-egy ponttal) vannak feltüntetve, jelezve ezzel az elkülönítéssel a kutatás fő fókuszát.

### Tanítási megközelítés



23.ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés összefüggése  
(Saját szerkesztés)

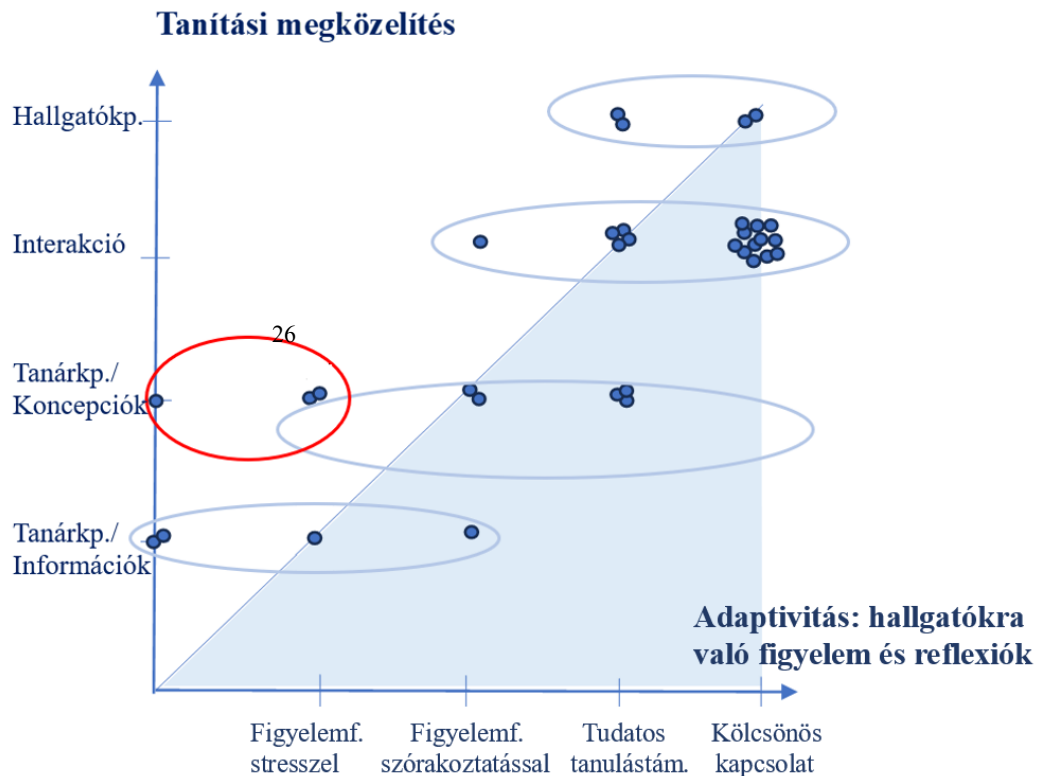
A tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés összefüggését az 23. ábra szemlélteti. Az ábrán különböző színek jelennek meg, ezek a küldetések négy kategóriáját hivatottak érzékeltetni az elemzés során a továbbiakban is. Az ábra Y tengelyén a Tanítási megközelítés (TaT) minőségileg különböző, de rangsorolható kategóriái, míg az X tengelyen a Küldetések csak minőségileg elkülöníthető kategóriái láthatóak. Megjelenésük sorrendje nem értékítéletet, hanem tartalmi logikát, valamint a Tanítási megközelítéssel való összefüggést tükröz. Tanítási megközelítés (TaT) szerint haladva megállapítható, hogy a tanárközpontú – információátadásra törekvő oktatók (4fő) küldetése többségében a hallgatói siker, amely saját sikerük is egyben (3 fő). A tanárközpontú – fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő oktatók esetében megjelenik a munka és fejlődés (1 fő), mint küldetés, valamint hangsúlyosabbá válik a lelkesedés, a szakma szeretetének felébresztése (3 fő), de még így is a siker (4 fő) áll a középpontban. Az interakcióra – fogalmak elsajátítására törekvők esetében jelentősen megváltozik a helyzet, visszaszorul a siker (2 fő), és a munka és fejlődés kicsit hangsúlyosabbá válik (2 fő), megjelenik az interakcióra való törekvés, mint konkrét küldetés (2 fő) és jelentősen megnövekszik a lelkesedés és szakmaszeretet felébresztése (11 fő). Végül a hallgatóközpontú – hallgatók nézeteinek fejlődésére törekvők többsége a lelkesedést, szakmaszeretetet (3 fő) és egy oktató a sikert azonosítja küldetésként.

Az eredmények rámutatnak, hogy a hallgatói siker tanítási megközelítéstől függetlenül jelen van az oktatók gondolkodásában, a munka és fejlődés csak a fogalmak hallgatói elsajátítását célzó megközelítésnél lép be, ahogyan az interakcióra való törekvés evidensen a tanár-tanuló interakció megközelítésénél merül fel, és bár már az előző megközelítésnél is jelen van, a tanár-tanuló interakció esetén válik igazán hangsúlyossá a lelkesedés és szakma szeretetének felébresztése, mint oktatói küldetés. Azaz az interakciónak akár megalapozója, akár célja ez a lelkesedés, mindenképpen jellemző velejárója. „Tanuljunk, fejlődünk együtt és élvezzük!” (15)

### **A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése**

A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggésének szemléltetésére két ábra készült. Az első (24. ábra) a tanítási megközelítés (TaT) mellett az adaptivitás rendszerében a cselekvés dimenzió hallgatókra vonatkozó szintje látható, azaz minden oktató esetében az a szint, amelyet az adaptivitás rendszerében az interjúban elhangzottak alapján a kérdezett a hallgatókra vonatkozó figyelem és reflexiók tekintetében képvisel. A második ábrán (25. ábra) az adaptivitás tengelyen az öt különböző dimenzió

átlagpontszáma látható, az a szint, amelyet az oktató az elhangzottak alapján a nyitottság, képességek és hallgatókra-, önmagára- és kollégákra való odafigyelés és reflexiók tekintetében összességében képvisel.



24.ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése I.  
(Saját szerkesztés)

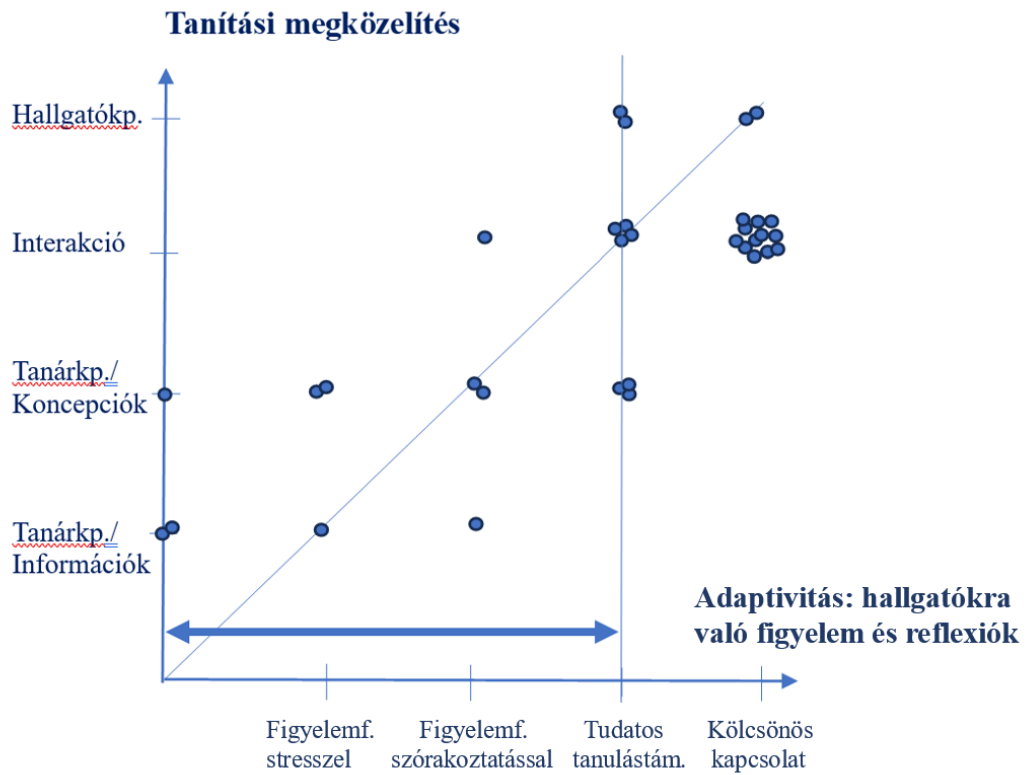
Az ábra szerint a tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefügg, együtt mozog, ennek megfelelően négy oktatói klaszter különül el. Elsőként a tanárközpontú – információátadásra törekvő oktatók esetében állapítható meg, hogy hallgatókra való rugalmas figyelmük bár oktatónként különböző, de nem túl magas. A tanárközpontú – fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő oktatók esetében érdekes a kép, mert adaptivitás terén teljesen eltérő az irányultságuk. A pirossal jelölt három oktató esetén elmondható, hogy bár a szakmai fogalmak hallgatói elsajátítására, mély megértésére koncentrálnak, hallgatókra való odafigyelésük nem erős, ami nélkül kérdésessé válik, hogy elérik-e a céljaikat, vagyis rendelkeznek-e olyan oktatási módszerrel, amely lehetővé teszi, hogy teljes mértékben a hallgatók alkalmazkodjanak hozzájuk, mivel fordítva ez nem történik meg.



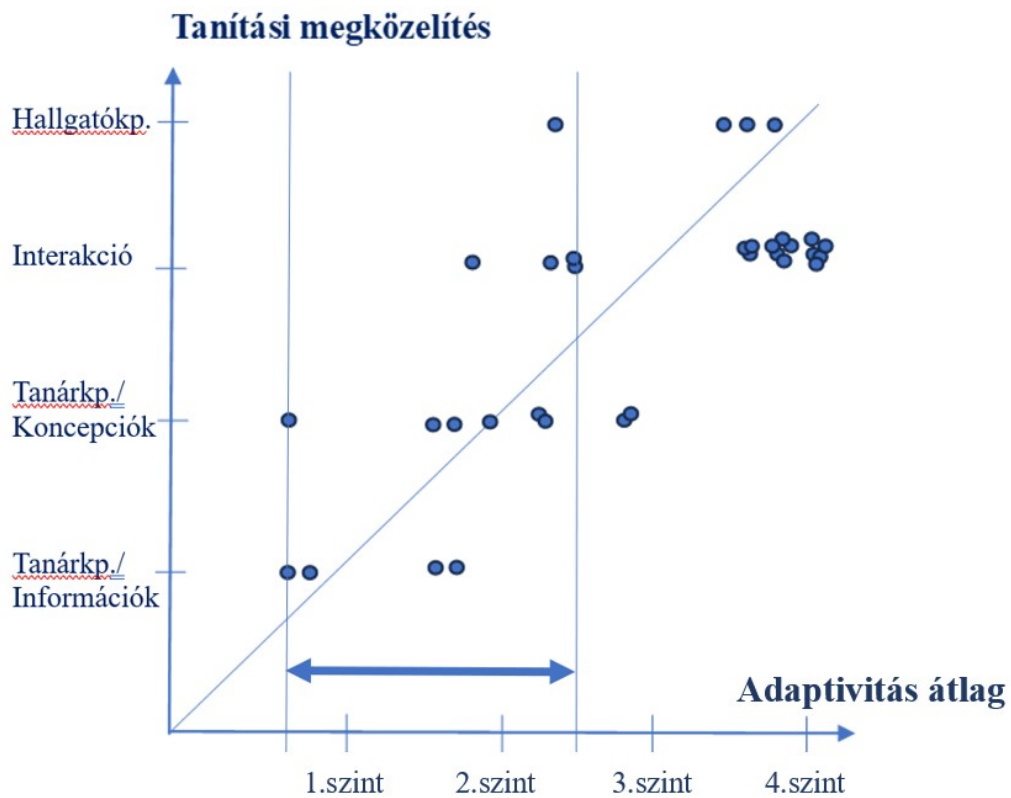
Az interakcióra – fogalmak elsajátítására törekvők esetében kifejezetten fordul a kocka: azok az oktatók, akik ezt a megközelítést vallják, a hallgatókra való figyelem tekintetében kimagaslóan jók. A nézőpontváltáshoz, a tanárközpontú tanítási megközelítésből való kilépéshez ez az odafordulás, a kapcsolatteremtésre való hajlandóság és a valódi odafigyelés adja a kulcsot. Ez a megállapítás alátámasztja az adaptivitás kiemelt jelentőségét.

Az interjúalanyok közül négy oktató válaszait azonosítottuk hallgatóközpontú – hallgatók nézeteinek fejlődésére törekvőként. Közülük ketten a hallgatókra való figyelem tekintetében is a rendszer legmagasabb szintjét érik el (kölsönös tanulás egymástól), míg ketten elsősorban a hallgatók megértésével, tanulásával kapcsolatos kölsönös visszajelzésre koncentrálnak. Az a tény, hogy hallgatóközpontú megközelítéssel még kevés oktató operál (4 fő), míg adaptivitás (hallgatókra való figyelem és reflexiók) tekintetében sokan kiemelkedőek (14 fő) arra enged következtetni, hogy a meglévő nyitottság, figyelem és törekvések ellenére a többségnél még nem történt meg a paradigmaváltás a felsőoktatásban hagyományos tanár- és tanításközpontú oktatásról a tanulás- és tanulóközpontú megközelítésre. Ennek a váltásnak a hiányát jelzi az is, hogy a hallgatóközpontúságra törekvőkön kívül is az oktatók jelentős hányada az egyensúlyt jelző egyenes alatt helyezkedik el, azaz legtöbben erősebbek adaptivitás terén, mint tanítási megközelítésükben (TaT).

A következő két ábrán (23/A. és 24.ábra) az adaptivitás hallgatókra vonatkozó és átlagpontoszám szerinti értékét hasonlíthatjuk össze, továbbra is a tanítási megközelítés (TaT) összefüggésében. A két ábra a résztvevők többsége esetében nem mutat nagyobb eltérést, csak az értékek tömörülése állapítható meg, ami arra utal, hogy az adaptivitás egyéb vetületei nem feltétlenül tükrözik a hallgatókra való figyelem és reflexiók szintjét, valamint, hogy minden oktátónak van nyitottsága és figyelme a hallgatókra, önmagára vagy a kollégáira.



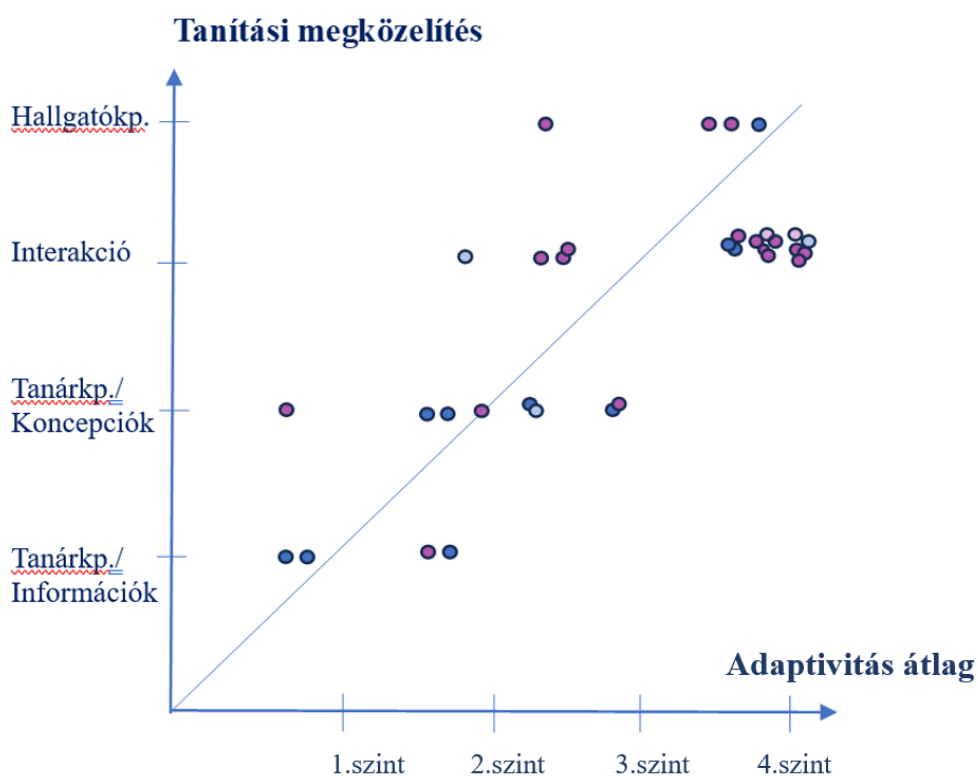
24/A. ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése I. (Saját szerk.)



25. ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése II. (Saját szerk.)

### A tanítási megközelítés (TaT), az oktatói küldetés és az adaptivitás összefüggése

A következő ábra (26.ábra) az eddigi ábrák összevonása, amely a tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás mellé visszahozza az oktatói küldetést. A küldetést, mint harmadik dimenziót az egyes esetek (pontok) színe érzékelteti, ahol a korábbiakkal összhangban a kék a siker elérése, a világoskék a befektetett munka és fejlődés hangsúlyozása, a rózsaszín az interakcióra való konkrét törekvés és a lila a szakma és a tanulás szeretete, lelkesedése. Az ábra tartalma visszaigazolja a korábban tett megállapítást, hogy bár a kép vegyes, de a hallgatói siker, mint küldetés mindenütt megjelenik, és mindkét tengelyen felfelé haladva erősödik a lelkesedés és szakmaszeretet felébresztésének küldetése, amely szinte teljesen uralja a magasabb tanítási megközelítési és adaptivitási szinteket.

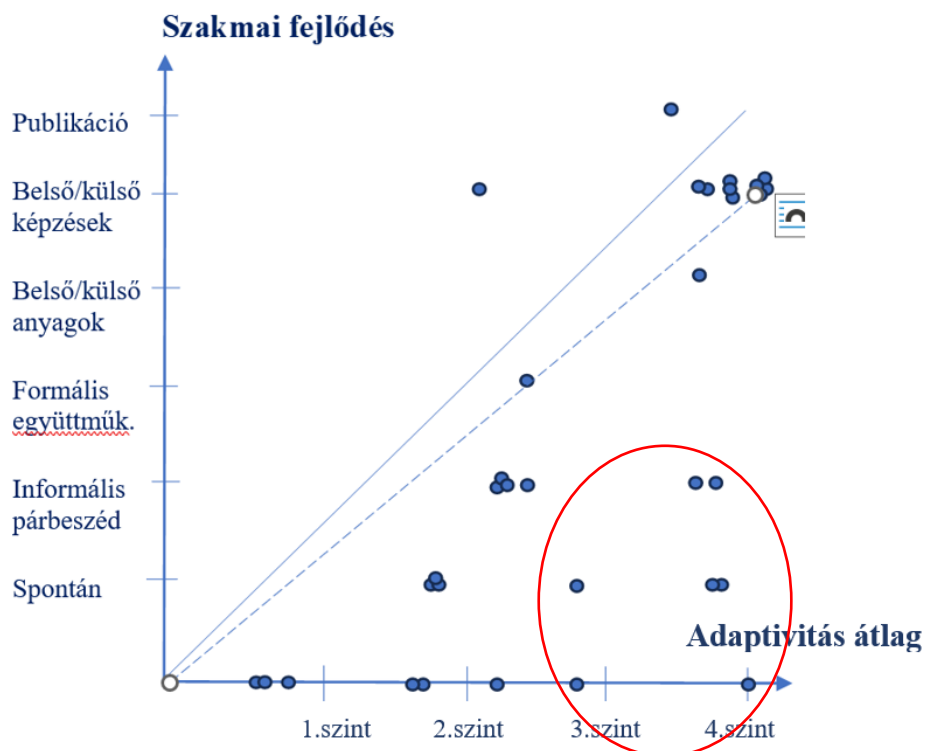


26.ábra: A tanítási megközelítés (TaT), az adaptivitás és a küldetések összefüggése  
(Saját szerkesztés)

### Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggése

Korábban esett szó arról, hogy a szakmai fejlődés a megkérdezettek körében általában elsősorban szakterületi fejlődésként, naprakész és átfogó, magabiztos szaktudásként értelmezett. Oktatói szakmai fejlődésről nem mindenki beszélt, és a 27.ábrán látható, hogy az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggésében szinte minden

interjúalany az egyensúlyt jelző egyenes alatt helyezkedik el, azaz inkább nyitott és figyel hallgatóira, önmagára és kollégáira, mintsem tudatosan keresi az oktatói fejlődés lehetséges formáit. Azonban, ha kivesszük a rendszerből az oktatói témájú publikációt, akkor jelentősen változik a kép, mivel sokan (10 fő) keresik és használnak fejlődésre belső és külső oktatási témájú képzéseket. Érdekes a pirossal bekarikázott oktatói csoport esete, mivel ők adaptivitást tekintve erősek, mégsem jellemző rájuk a formális oktatói szakmai fejlődés, legfeljebb az informális párbeszéd.



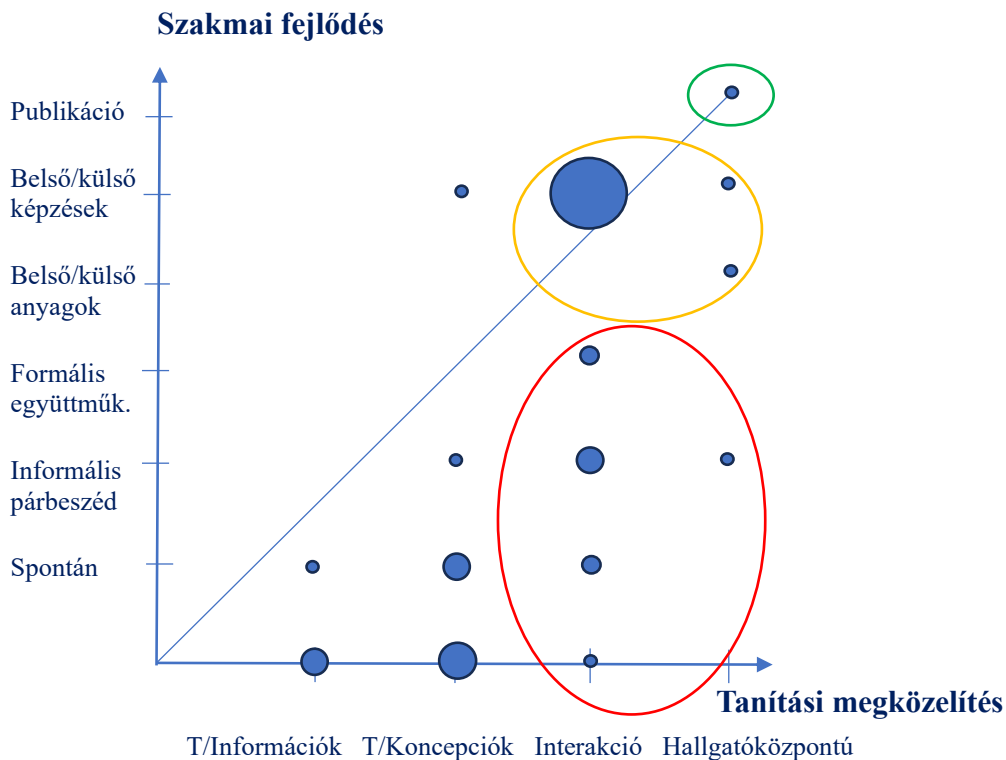
27.ábra: Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggése (Saját szerk.)

### Az oktatói szakmai fejlődés és a tanítási megközelítés (TaT) összefüggése

Végezetül tekintsük át az oktatói szakmai fejlődés választott formáinak és a tanítási megközelítésnek (TaT) az összefüggéseit, visszatekintve a tanítás/tanulás tudományossága (SoTL) szakirodalomban felállított modellek megállapításaira is. A szakmai fejlődés és tanítási megközelítés (TaT) összefüggéseit ábrázoló 28.ábra hasonló képet mutat az előző, a szakmai fejlődést az adaptivitás tükrében vizsgáló ábrához.

Legtöbben (8fő) az interakcióra törekvők és belső és külső képzéseken résztvevők metszetében csoportosulnak, őket tudatosan fejlődőknek nevezhetjük. A tengely alatt pedig jelentős számú oktató foglal helyet, közülük is a többség csak maximum az

informális párbeszédig jut oktatói szakmai fejlődésében, azaz fejlődése még (vagy már) nem igazán tudatos.



28.ábra: Az oktatói szakmai fejlődés és a tanítási megközelítés (TaT) összefüggése  
(Saját szerkesztés)

A tanítás/tanulás tudományossága modellben (3.fejezet) azok esetében beszélhetünk Tanítási Kiválóságról (Teaching Excellence), akik hallgatóközpontúan, de informális elméletekre alapozottan, fókuszált reflexió nélkül oktatnak. Amennyiben a hallgatóközpontúság kritériumát megengedően kezeljük, és az interakcióra törekvést is ide soroljuk, ezeknek az oktatóknak a csoportját jelöli a piros kör (9 fő). A következő, Tanítási Szakértelem (Teaching Expertise) szinten belép az oktatási és szaktárgypedagógiai irodalom ismerete, a kollégákkal való tudásmegosztás és a fókuszált reflexió, amely utóbbi esetében felhasználhatjuk azon korábbi megállapításunkat, melynek értelmében az interakcióra törekvők többsége adaptivitásban is kiemelkedő, azaz figyel és reagál hallgatóira, önmagára és kollégáira. Interjúalanyaink közül ők a sárga körbe eső oktatók (11 fő), akik jelentős számban képviselik magukat. Végül egy fő (zöld kör) képviseli a Tanítás/tanulás tudományosságát azáltal, hogy oktatással kapcsolatos konferenciákon előadóként vesz részt és ilyen témában publikál.

## 2.5. A Kutatás I. szakaszának következtetései

A Kutatás I. szakaszában elsőként kifejezetten az adaptív irányultság vertikális és horizontális vetületeit, azaz megnyilvánulási formáit és mélységeit szándékoztunk feltérképezni a fenomenográfia módszerével, majd második lépésben a felmerülő tanítási megközelítéseket (TaT) azonosítottuk, és az egyéb kérdésekre adott válaszok (oktatói cél, küldetés, kihívások, megoldások, szakmai fejlődés) rendszerét rajzoltuk fel tematikus elemzéssel. Végül vizsgálatra kerültek az egyes témák lehetséges összefüggései.

Az interjúkutatás elemzésének első szakaszában felállításra került az adaptivitás hierarchikus rendszere, öt minőségileg különböző vetülettel és négy-négy hierarchikus szinttel, továbbá nem csak a minőségileg különböző vetületeken belül volt felállítható hierarchikus rend, hanem a három vetület is egymásra épül, melynek értelmében amíg nincs meg a kellő szintű nyitottság, addig nem hasznosulnak képességek, és ezáltal nem tudnak cselekedetek megvalósulni az adaptív figyelem és reflexiók terén. Ez az eredmény egybecseng a tanításról alkotott felfogás kutatásokkal, melyek bizonyították, hogy tanításról alkotott felfogás összefügg a tanárok tanítási megközelítésével (TaT) (Eley, 2006; Kember, 1997). Ennek megfelelően a következő szakaszban az interjúalanyok tanítási megközelítése (TaT) is vizsgálatra került.

A kutatás nem a résztvevő oktatók személyes karakterének tipizálását célozta, hanem az aktuális helyzet- és személyiségfüggő orientációikat kívánta feltárni, a modell nem minősíti az egyes válaszokat, hanem azt hivatott megvilágítani, hogy a résztvevői kör milyen területeken és mélységben gondolkodik az adaptivitásról és egy adott kontextusban mennyire adaptívan vesz részt. A kontextus vizsgálatban kapott kiemelt szerepe ellenére a megkérdezettek többsége úgy ítélte meg, hogy a tudományterület, az egyes tantárgyak, képzési szintek és típusok bár más célkitűzést és oktatásmódszertant követelnek meg, az oktatói adaptivitás tekintetében nincs közöttük különbség, és az induktívan feltárt vetületek és szintek egyike sem bizonyult tantárgyspecifikusnak.

Az adaptív irányultság fejleszthető, azaz tanulható (Gallagher és mtsai., 2022), ezért a témáról való gondolkodás jelentősen megváltoztathatja az oktatói hozzáállást és gyakorlatot. A modellben feltárt többszörös hierarchia haszna, hogy bármely vetületet bármely szintjét érzi magáénak az érdeklődő oktató, az belépési pontként szolgálhat számára az adaptív irányultságban való elmélyedéshez. A rendszer a magasabb szintjeivel rámutat a lehetséges fejlődés irányaira, valamint egyértelmű sorrendű lépcsőfokaival a fejlődést akadályozó, megoldandó tényezőkre is rávilágít, hiszen felfelé lépésről-lépésre történő haladás bárki számára lehetséges, miközben az egyes szintek nem átugorhatóak

(például hiába képes valaki cselekvési terveket konstruálni, ha nem érzékeli jól a hallgatói igényeket).

Bár az ismertett modellben elérhető a legmagasabb szint, a munka soha nem fejeződik be, mivel az adaptív orientáció a folyamatos megújulást célozza a felmerülő problémákból és váratlan helyzetekből való tanulással, tudásteremtéssel, ráadásul célja inkább a tanulási/tanítási folyamatok optimalizálása, nem pedig a hatékonyság maximalizálása (Crawford és mtsai., 2005).

Az interjúkutatás elemzésének második szakaszában felrajzoltuk az interjúk során említett oktatói célok, küldetések, kihívások, azok megoldásainak és a szakmai fejlődés formáinak rendszerét, majd a résztvevők tanítási megközelítésének (TaT), az oktatói küldetésének és oktatói szakmai fejlődésének adaptivitással való összefüggéseinek feltárására került sor.

Az eredmények alapján az oktatói küldetések közül a hallgatói siker tanítási megközelítéstől függetlenül jelen van az oktatók gondolkodásában, a munka és fejlődés koncepciója csak a fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő megközelítésnél jelentkezik, ahogyan az interakcióra való törekvés a tanár-tanuló interakció megközelítésénél merül fel, és itt válik hangsúlyossá a lelkesedés és szakma szeretetének felébresztése is.

A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás együtt mozog. A tanárközpontú – információátadásra törekvő oktatók hallgatókra való rugalmas figyelme nem túl magas, a tanárközpontú – fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő oktatók az adaptivitás terén teljesen eltérő irányultságúak, és az interakcióra – fogalmak elsajátítására törekvők a hallgatókra való figyelem tekintetében kimagaslóan jók, azaz úgy tűnik, hogy a nézőpontváltásnak, kilépésnek a tanárközpontú tanítási megközelítésből ez a kapcsolatteremtésre való hajlandóság és a valódi odafigyelés a kulcsa. Ez a megállapítás alátámasztja az adaptivitás kiemelt jelentőségét.

Az interjúalanyok közül csupán négy oktató válaszait azonosítottuk hallgatóközpontú – hallgatók nézeteinek fejlődésére törekvőként, míg adaptivitás (hallgatókra való figyelem és reflexiók) tekintetében sokan mutatkoztak kiemelkedőnek (14 fő), ami arra enged következtetni, hogy a meglévő hozzáállás ellenére a többségnél még nem történt meg a paradigmaváltás a tanár- és tanításközpontú oktatásról a tanulás- és tanulóközpontú megközelítésre. Ez a paradigmaváltás bár szükségszerűnek tűnik, megvalósítása sok tekintetben kihívást jelent, kezdve a tájékozódás/tájékoztató kérdésével, azaz azzal, hogy az oktatók mélységében megismerjék és megértsék az új

megközelítés lényegét, céljait, összefüggéseit és módszereit, valamint segítséget kapjanak mindezek szakterületi kontextusra való implementálásához.

A szakmai fejlődés a résztvevők körében általában elsősorban szakterületi fejlődésként értelmezett. Bár oktatói szakmai fejlődésről nem mindenki beszélt, az interjúalanyok harmada élen jár ebben, keresi és használja a belső és külső oktatási témájú képzéseket. Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggésében a legtöbb interjúalany inkább nyitott és figyel hallgatóira, önmagára és kollégáira, mintsem tudatosan keresi az oktatói fejlődés lehetséges formáit. A szakmai fejlődés és tanítási megközelítés (TaT) összefüggései hasonlóak, a résztvevők egynegyede az interakcióra törekvők és belső és külső képzéseken résztvevők metszetében csoportosul, azaz tudatosan fejlődik, de a többség csak maximum az informális párbeszédig jut oktatói szakmai fejlődésében, azaz fejlődése nem igazán tudatos.

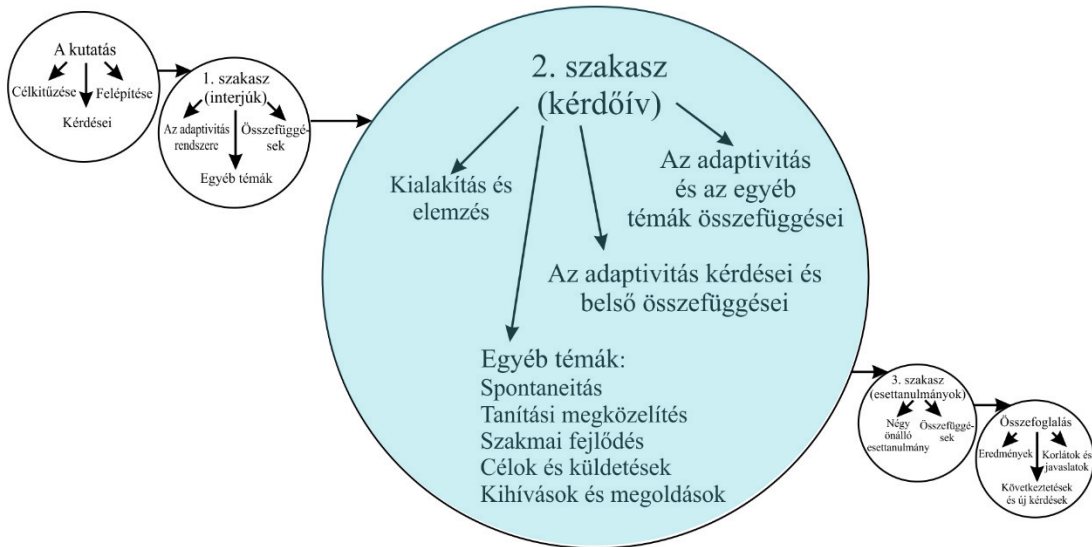
## **2.6. Tovább lépés a kutatás következő szakaszára**

Az interjúleiratok tematikus elemzésével megválaszolásra kerültek a kutatás azon kérdései, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a tanulás-tanítás folyamatáról, mi az oktatói szerep- és feladatértelmezésük, küldetésük, milyen kihívásokkal szembesülnek tanítási gyakorlatukban, hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat, hogyan értelmezik a szakmai fejlődést és milyen tevékenységeket végeznek annak érdekében, valamint hogy hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal, az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival.

A kutatás további célkitűzése volt megerősíteni az interjúleiratok elemzéséből kialakult kategóriarendszereket és a felmerült oktatási tényezők belső és külső összefüggéseit, valamint széles körben vizsgálni az oktatók nézeteit (hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról, a szakmai fejlődésről és szerep- és feladatértelmezésükről, küldetésükről), a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatait, (milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban, hogyan kezelik ezeket és milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében) és az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezőket (hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában, hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival). Ennek érdekében szükséges volt a kutatás kérdőíves szakasszal való folytatása.



### 3. Kutatás II. – Kvantitatív szakasz



12/C.ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)

A kutatás 2.szakasza kérdőívek felvételével és elemzésével zajlott. Mivel a szakirodalomban fellelhető adaptivitással kapcsolatos fogalmakat először az oktatók saját konceptualizálásában, oktatásról való gondolkodásának fényében, saját oktatási kontextusukra jellemző szóhasználatukkal élve vizsgáltuk, a szövegek elemzéséből kialakult kategóriarendszereket felhasználva szükséges volt a szélesebb körű kérdőíves felmérés, a felmerült oktatási tényezők belső és külső összefüggéseinek vizsgálatára. Az etikai engedély azonosítója: ELTE KEB 2023/183.

A kérdőíves vizsgálat célja volt nagyobb mintán vizsgálni az interjúk kutatás eredményeit. A kutatás kérdései közül ebben a szakaszban fel kívántuk tárni

1. az oktatók nézeteit: Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról? Hogyan értelmezik az adaptivitást? Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést? Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?

2. a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatait, azt, hogy hogyan jelenik meg gyakorlatukban az adaptivitás: Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében? és

3. az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezőket: Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival?

Az oktatói kérdőív elérhetősége a BGE vezetőségén, első körben a Kutatási Szolgáltató Irodán keresztül jutott el a kutatás idején 457 fős oktatói közösséghez. Mivel nagyon alacsony volt a kitöltésszám, amelyet feltehetőleg az oktatók leterheltsége és más kutatási felkérések sokasága okozott, a későbbiekben jelentősen rövidítettünk a kérdőív tartalmán, a rövidített változat terjesztésében ismételten a Kutatási Szolgáltató Iroda volt segítségünkre. A kérdőív rövidítése nem okozott összehasonlítási problémát a már meglévő kitöltésekkel, mert bizonyos kérdéseket teljes egészében kivettünk a kérdőívből, a megmaradó kérdések változatlan formában maradtak, módosítás egyetlen kérdés esetében sem történt. Így a rövid változatban is szereplő kérdésekre beérkezett válaszok elemzésére gond nélkül lehetőség volt. Végül, harmadik körben a három kar tanszékvezetőinek segítségét kértük, így végeredményben 49 kitöltés történt. Minden kitöltő válasza feldolgozható volt, de ez még így is csak a 10%-os minimális kitöltési arány kívánalmának felel meg.

### **3.1. A kutatás II. szakaszának protokollja**

A kérdőív a szakirodalom, a korábbi felsőoktatási kutatások és az interjúk alapján készült, az utóbbi során feltérképezett szóhasználat alkalmazásával, annak érdekében, hogy a kérdések értelmezése minél egységesebb legyen a résztvevők körében. A kérdések annak figyelembevételével kerültek kialakításra, hogy a nyílt kérdések számát erősen korlátozni szükséges, ezért főként a zárt kérdések domináltak rangsorok és skálák használatával. A kérdőívekre kapott válaszokat leíró statisztikai módszerekkel (gyakoriságok, középértékek, szóródás), összefüggések számításával és klaszterelemzéssel vizsgáltuk, remélve, hogy kirajzolódnak az adaptivitás mintázatai, és a mintázatok eltérései az oktatott tantárgyak fényében.

Az interjúk és a kérdőív témáinak szoros összefüggése miatt a kérdőív kérdései az interjúkból nyert eredmények alapján kerültek kialakításra, a témák sorrendje logikai szempontok alapján, az áttekinthetőség érdekében változott az interjúk kérdésekhez képest. A nehézséget az interjúk nyílt végű kérdéseinek zárt végű, skálázható, rangsorolható formába öntése okozta, amely a társadalomtudományokra jellemző szubjektív megítélés és különböző értelmezések miatt jelentett kihívást. Habár a

szóhasználat kifejezetten az interjúk során feltérképezett oktatói megfogalmazásokat követte, a kérdések egységes értelmezése nem bizonyult sikeresnek. Erre több jel is utal, többek között az, hogy az utolsó visszajelző kérdésben néhányan jelezték, hogy nem biztosak abban, hogy más kontextusban vagy máskor teljesen ugyanezeket a válaszokat jelölnék meg.

Mivel az eredeti kérdőív túl sok időt vett igénybe és alacsony kitöltést ért el, jelentősen rövidítésre került. Ennek következtében két téma, amely az adaptivitáshoz közvetettebben kapcsolódott, az oktatási gyakorlatban felmerülő kihívások és azok megoldásainak kérdése az interjúkból kirajzolódott rendszer elemeinek mérése helyett egy-egy nyílt kérdéssé zsugorodott, de még így is lehetőség maradt arra, hogy az interjúkból nyert adatokat kiegészítsük általa.

A rövidített kérdőív felépítése és témái (a teljes kérdőív az 4.mellékletben található):

I. Zárt végű kérdések (Kizárólagos választás, többszörös választás, ötös skála és rangsorolás)

0. Háttérváltozók (nem, kor, a felsőoktatásban való oktatás megkezdésének éve, kar, végzettség, profil, publikáció szakosztálya)

1. Nézetek a tanítás/tanulás folyamatáról (spontaneitás, tervezettség, információátadás, hallgatókra való figyelem)

2. Adaptivitás (szükségesség, fontos elemek, önértékelés, a felállított rendszer szerinti önértékelés, adaptív módszerek percepciója)

3. A szakmai fejlődés (kutatás és oktatás viszonya, gazdasági és oktatói szakmai fejlődés formái)

4. Oktatási célok (választott tantárgyhoz kapcsolódóan, háttérváltozó a tárgy helye a képzésben és az arra vonatkozó kapott hallgatói értékelés értéke)

II. Nyílt végű kérdések

1. Az adaptivitás értelmezése.

2. Oktatói küldetés, hitvallás.

3. Az oktatási gyakorlatban – a választott tárgy oktatása során – felmerülő kihívások és azok megoldásai.

A kérdőívre érkezett válaszok elemzésére az SPSS programmal került sor. Leíró statisztikát tekintve gyakorisági táblák, középérték számítások és keresztábrák létrehozásával, összefüggésvizsgálatok tekintetében a nem parametrikus próbák közül

Kruskal-Wallis teszttel (Field, 2013). A teszt választásának oka, hogy kis minta állt rendelkezésre, és a legtöbb változó esetén a normál eloszlás vizsgálata (Saphiro-Wilk teszt) sem hozott pozitív eredményt. Az összefüggésvizsgálatok mellett az adaptivitást illetően klaszterelemzést végeztünk, majd befejezésül a kitöltők tanítás-tanulás tudományosságában való elmélyülését vizsgáltuk keresztábrák segítségével.

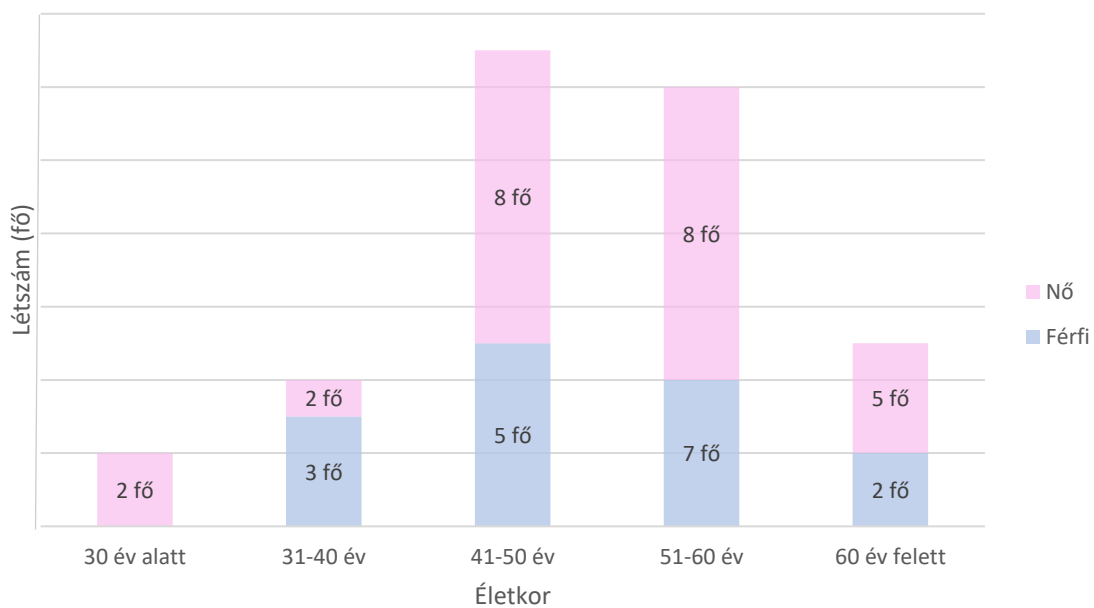
### **Demográfiai háttér**

A kérdőívet 49 oktató töltötte ki az egyetem három karáról: a Pénzügyi és Számviteli Karról 34 fő, a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karról 13 fő és a Külkereskedelmi Karról 2 fő. Nemek és korosztály szerinti megoszlásukat a 29. ábra szemlélteti. Többségük nő, a korosztályi medián és módusz is az 51-60 éves osztályközben található. A karok és a felsőoktatásban eltöltött tanítási idő megoszlását a 30. ábra szemlélteti. A tanítási tapasztalat átlaga 19,7 év (szórás: 9,8 év) az eredeti adatok (felsőoktatás megkezdésének éve) alapján számolva. A medián a 20-24 év osztályközben helyezkedik el, de a módusz a 25-29 év osztályközben, és igen jelentősnek mondható a még ennél is magasabb, több mint 30 éve felsőoktatásban tanítók aránya is.

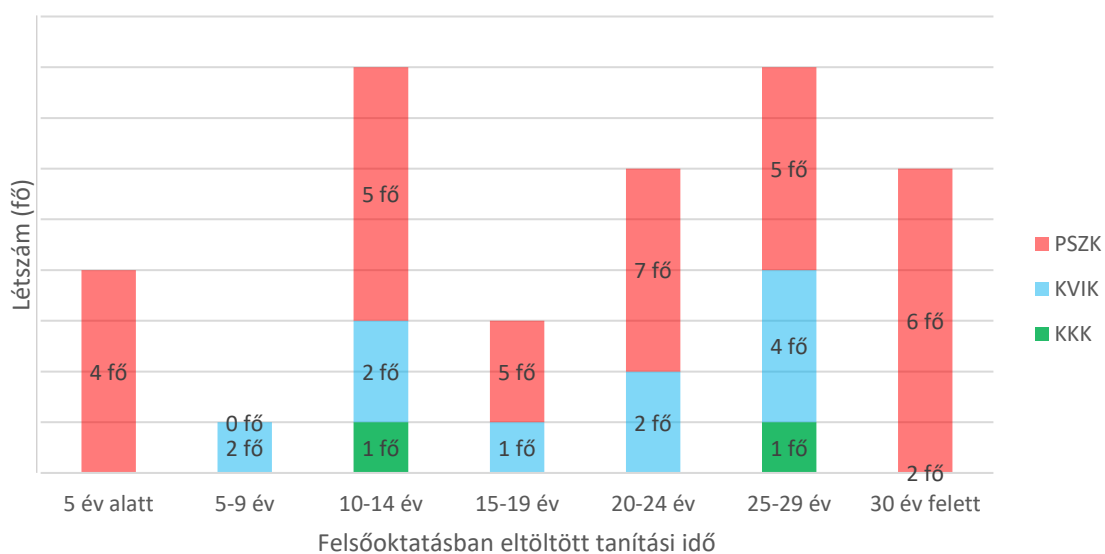
Az egyetem által főállásban foglalkoztatott 46 fő és óraadóként vesz részt a munkában 3 fő. A végzettség alapján és akadémiai profil szerinti megoszlást a 31. ábra szemlélteti. (A BGE akadémiai profiljairól bővebb magyarázat az 5. mellékletben olvasható.) 4 fő nem gazdasági vagy pedagógia végzettséggel rendelkezik. Közülük ketten bölcsészek és jelenleg szaknyelvet oktatnak, egy fő más végzettség alapján kutatómódszertant oktat és egy fő történész, politológus és Európa szakértő külgazdasági tantárgyakat oktat. A csak pedagógiai végzettségűek oktatott tantárgyai a szaknyelv, tanulásmódszertan, informatika, kommunikáció és kutatómódszertan.

További két változó a kitöltők kutatási és publikációs területe (32. ábra), valamint akadémiai profilja volt, amely az oktatási és kutatási tevékenység arányára utal. A kitöltők többsége (28 fő) alap profilba sorolással rendelkezik. Kutatási és publikációs területet tekintve a többség (25 fő) a IX. Gazdaság- és Jogtudományi Osztályban publikál, míg 6 fő a II. Filozófia és Történettudományok Osztályban, közülük 5 fő neveléstudományi, pedagógiai témákban.

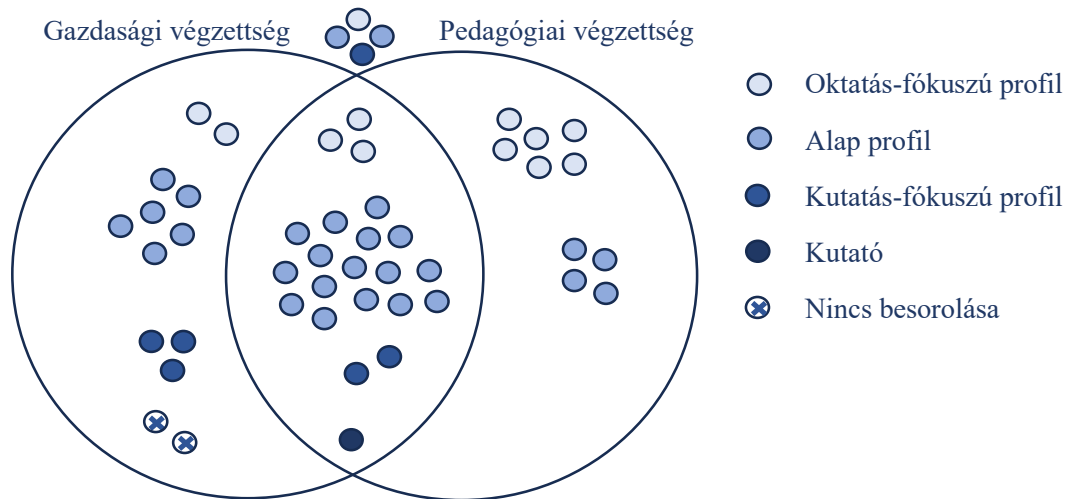
A minta a háttér adatok alapján nem reprezentatív, így az egyetem oktatóközösségére nem, csak a kitöltőkre vonatkozó következtetések vonhatók le belőle. A háttér változók leíró statisztikai vizsgálata gyakoriságok és középérték mutatók számításával, valamint keresztábrák elemzésével zajlott.



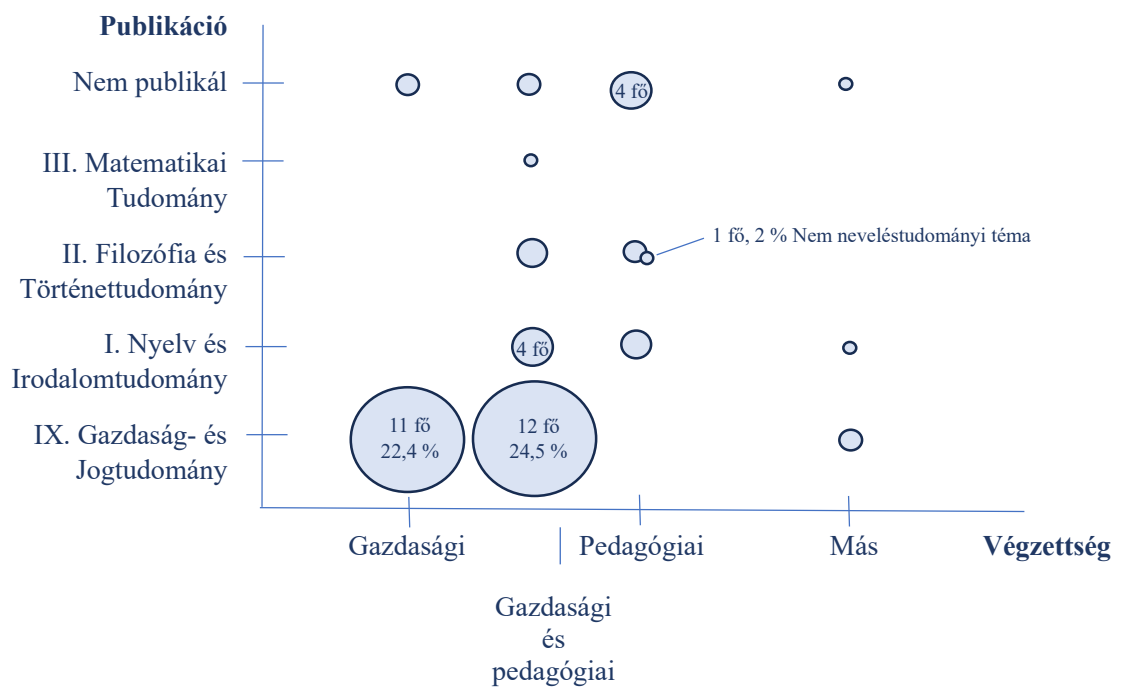
29.ábra: A kérdőívet kitöltők kora és neme (Saját szerkesztés)



30.ábra: A kérdőívet kitöltők felsőoktatásban eltöltött tanítási ideje és az elsődleges munkahely (Saját szerkesztés)



31.ábra: A kérdőívet kitöltők végzettsége és akadémiai profilja (Saját szerkesztés)



32.ábra: A kérdőívet kitöltők végzettsége és publikációinak területe (Saját szerkesztés)

### **3.2. A Kutatás II. szakaszának eredményei**

#### **Tanítási/tanulási nézetek: spontaneitás vagy tervezettség és tanítási megközelítés (TaT)**

A kérdőív első része az oktatók tanítás/tanulással kapcsolatos nézeteivel foglalkozott. Három a spontaneitásra, három a tervezettségre, egy az információátadás fókuszára és egy a hallgatói tanulás fókuszára vonatkozó állítást kellett ötös skálán értékelnie a kitöltőknek. A spontaneitás és tervezettség három-három értékéből átlagolással két indexet hoztunk létre. Az eredmények alapján a spontaneitás index legkisebb értéke 3,33, átlaga 4,14 (szórás: 0,49; medián: 4), míg a tervezettség legkisebb értéke 2,67, átlaga 3,25 (szórás: 0,37; medián: 3,33), azaz az oktatók a spontán elemeket hangsúlyosabbnak érzik tanítási tevékenységük során, de nem sokkal marad el ettől a tervezettség értéke, és az összefüggésvizsgálatok alapján a két terület között nincs szignifikáns kapcsolat. Hasonló a helyzet az oktatás fókuszát jelző válaszok esetében is. A hallgatók tanulási folyamataira való figyelem legalacsonyabb értéke 2, átlaga 3,65 (szórás: 0,78, medián: 4), míg az információátadásra törekvés legalacsonyabb értéke 1, átlaga 2,9 (szórás: 1,05, medián: 3), és a két változó értékei között nincs szignifikáns kapcsolat. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az oktatók gyakorlatában bár dominánsabb a spontaneitás és a hallgatói tanulásra való odafigyelés, mint a tervezettség és információátadásra való törekvés, gondolkodásukban ezek a területek jól megférnek egymás mellett, nem ellentmondóak és nem különül el egymástól a tanárközpontú – információátadásra törekvő és hallgatóközpontú – nézetek fejlődését célzó tanítási megközelítés sem. A spontaneitás/tervezettség és tanárközpontúság/hallgatóközpontúság változóit a háttérváltozókkal összefüggésben vizsgálva nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, tehát a fenti témákkal nem áll összefüggésben a nem, a kor, a tanítási idő, a végzettség, az akadémiai profil, a publikációs terület és az oktatott tantárgy sem.

#### **Szakmai fejlődés**

A szakmai fejlődés témáját az oktatási és kutatási tevékenység összefüggéséről alkotott nézetek felmérése indította. Az első állítás szerint a kutatási tevékenység hasznos az oktatási tevékenységhez, míg a második állítás szerint bizonyos értelemben ellentmond annak, mindkettőt ötös skálán kellett értékelnie a kitöltőknek. Mindkét kérdésre az esetenként igen, esetenként nem (középső) választ jelölték meg legtöbben, ami arra utal, hogy ezt a kérdést egyértelműen eldönteni a legtöbben nem tudták. Kimutatható összefüggés a két változó között ismét nem jelentkezett, viszont a középértékek alapján

elmondható, hogy a kutatást inkább az oktatáshoz hasznosnak, mint annak ellentmondónak értékelik az oktatók. A hasznosság értékek átlaga 3,33 (szórás: 1,16, medián: 3), az ellentmondás érték átlaga: 2,55 (szórás:0,96, medián: 3) és míg az előző esetén a medián felett jelölők aránya nagyobb (20 fő, 40,8%), utóbbi esetben a medián felett jelölők aránya kisebb (6 fő 12,2%).

A következő két kérdés a gazdasági szakmai fejlődés és az oktatói szakmai fejlődés fontosságára vonatkozott, ötfokú skálával. Az eredmények a két változót tekintve szinte egyformák, az átlag: 4,51, a medián: 5, és legtöbben ezt az értéket jelölték meg. A szóródást tekintve a gazdasági fejlődés fontosságának pozitív megítélése egyöntetűbb (szórás: 0,62), az oktatói fejlődés tekintetében kicsit jobban megoszlanak a vélemények (szórás: 0,71). Ez az eredmény több szempontból érdekes. Egyrészt felsőoktatás-pedagógiai szempontból örömteli a tény, hogy az oktatói fejlődés fontosságának megítélése nem marad el a gazdasági szakmai fejlődésétől, viszont az interjúk eredményeinek fényében (ahol sokan a szakmai fejlődés alatt kizárólag a gazdasági szakmai fejlődést értelmezték) meglepő és inkább a kérdőíves vizsgálat módszertani korlátoltságára utal, rávilágít, hogy már maga a kérdés feltevése befolyásolhatja a válaszadót döntéseiben.

A gazdasági és oktatói szakmai fejlődés különböző alkalmazott formáira vonatkozott a következő kétszer hat kérdés (heti rendszeres tevékenység/kereséssel töltött idő/rendezvények látogatása/szakirodalom/párbeszéd/külső kapcsolatok), amely kérdésekből létrehoztunk egy-egy összesített gazdasági szakmai fejlődés és összesített oktatói szakmai fejlődés indexet. Váratlan módon, mind az indexek, mind az egyes kérdések esetében összehasonlítva a két fejlődési területet, az oktatói szakmai fejlődés hangsúlyosabb. Az indexek esetén az oktatói szakmai fejlődés index átlaga: 3,33 (szórás: 0,71, medián: 3,3), míg a gazdasági szakmai fejlődés index átlaga: 2,9 (szórás: 0,93, medián: 3). Egyedül a szakirodalom témájában fordított a helyzet, ahol az oktatási szakirodalom olvasás átlaga 3,06 (szórás: 1,14, medián: 3), ami alacsonyabb, mint a gazdasági szakirodalom 3,37-es átlaga (szórás: 1,37, medián: 3).

A háttérváltozókkal való összefüggések tekintetében azonban sok helyen szignifikáns kapcsolat jelentkezett. A kimutatható kapcsolatok mértékét a 16.táblázat tartalmazza. Az üres sorok a témapárok miatt szerepelnek a táblázatban.



Változó neve	Kor	Végzettség	Akadémiai profil	Publikáció témája	Tantárgycsoport
Gazdasági szakmai fejlődés index		14,696 szig. 0,005	11,023 szig. 0,026	23,313 szig. 0,000	19,171 szig. 0,001
Oktatási szakmai fejlődés index				15,144 szig.0,010	10,754 szig. 0,029
Gazdasági szakemberként tevékenykedik	9.578 szig. 0,048	10,822 szig. 0,029	10,840 szig. 0,028		13,071 szig. 0,011
Gazdasági változások követése					16,714 szig. 0,002
Oktatásfejlesztésen való gondolkodás	11,091 szig. 0,026				
Oktatásfejlesztéshez kapcsolódó keresés					
Gazdasági témájú konferencia, műhely		13,204 szig. 0,010		19,685 szig. 0,001	14,722 szig.0,005
Oktatási témájú konferencia, műhely				14,365 szig. 0,013	13,496 szig. 0,009
Gazdasági témájú szakirodalom		14,096 szig. 0,007		31,922 szig. 0,000	19,589 szig. 0,01
Oktatási témájú szakirodalom				11,358 szig. 0,045	
Gazdasági témájú helyi párbeszéd				13,531 szig. 0,019	
Oktatási témájú helyi párbeszéd					
Külső gazdasági kapcsolatok		14,720 szig. 0,05	9,565 szig. 0,048	23,754 szig. 0,000	18,836 szig. 0,001
Külső oktatási kapcsolatok				11,226 szig. 0,047	10,608 szig. 0,031

16.táblázat: a szakmai fejlődés és a háttérváltozók összefüggései (Saját szerkesztés)

A táblázat utolsó oszlopában megjelenő tantárgycsoport változó kialakításáról néhány szót kell ejtenünk. A kérdőívben minden oktató maga jelölt meg egy-vagy két tantárgyat, amelyeket oktat, és amelyekkel kapcsolatban ezután célokat, kihívásokat, megoldásokat fogalmazott meg, mivel ezek a témák különböző tantárgyak esetében nagyon eltérőek lehetnek. A kérdőív kialakításakor felmerült, hogy előre megadott tárgycsoportból lehessen választani, de végül amellett a megoldás mellett döntöttünk, hogy az oktató által megadott tárgy alapján utólag kerülnek kialakításra a csoportok, amelyek a következők lettek: a) közgazdaságtani és pénzügyi (8 fő, 16,3%), b) számviteli és elemzési (10 fő, 20,4%), c) menedzsment, marketing és kommunikáció (10 fő, 20,4%), d) matematika, informatika és kutatómódszertan (8 fő, 16,3%) és d) szaknyelv és készségfejlesztés (13

fő, 26,5%) témájú tantárgyak. A csoportosítás indokai a tantárgyak logikus kapcsolódásai, valamint oktató tanszék szerinti elhelyezkedésük voltak.

A táblázatból kiemelve azokat az összefüggéseket, amelyek az oktatói szakmai fejlődés területeit illetik, keresztábrákkal elemezzük tovább, azt vizsgálva, hogy öt fokú skálán a csoport több, mint fele alacsony: közepes alatti vagy magas: közepes feletti értéket jelölt meg. (Ahol erre szükség volt, a közepes értékek megjelölésének számát felezve vettük figyelembe.)

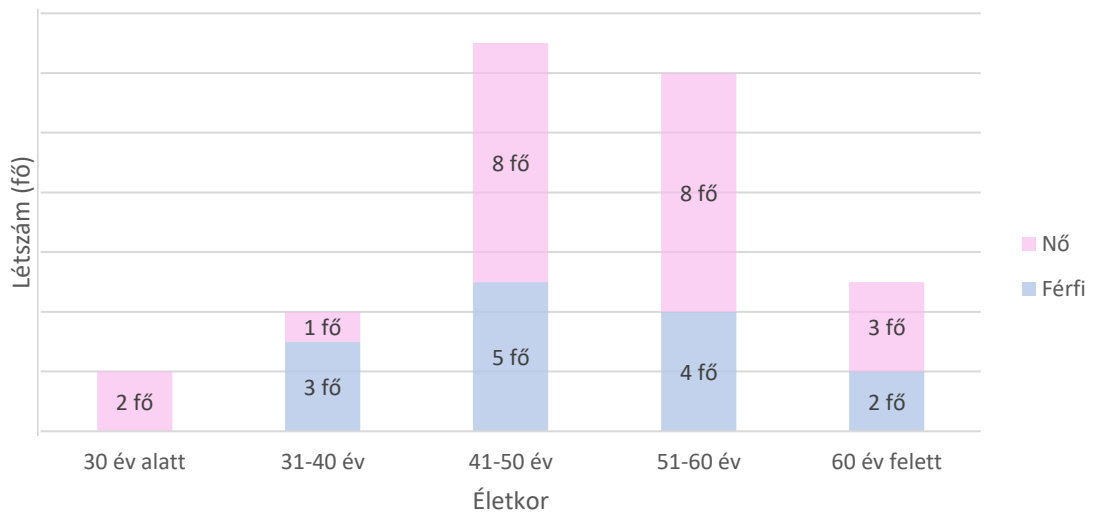
Az oktatásfejlesztésen való gondolkodásban a válaszok 50 éves korig kiegyenlített képet mutatnak, viszont 50 éves kor felett egyértelműen visszaesik ez a tevékenység, az 50 év feletti kitöltők többsége alacsony értéket jelölt meg, vagyis már nem gondolkodik oktatásfejlesztésen napi szinten. Publikációs terület szerint a IX. Gazdasági- és Jogtudományban publikálók jelentős része alacsony értéket jelölt meg az oktatói szakmai fejlődés formáira általában (oktatási szakmai fejlődési index), és az oktatási témájú konferenciák és műhelyek, szakirodalom, valamint a külső kapcsolatok terén is. A többi publikációs osztály ellenkezőleg, többségük magas értéket jelölt meg ezekben a témákban, kivéve a nem publikálókat, akik a külső kapcsolatok terén többségükben alacsony értéket jelöltek meg. Tantárgy tekintetében az oktatói szakmai fejlődés formáira általában (oktatási szakmai fejlődési index) minden tárgy oktatóinak többsége magas értékeket jelölt meg, kivéve a számviteli és elemzési tárgyakat oktatók. Oktatási konferenciákon és műhelyeken való részvétel tekintetében a menedzsment, marketing és kommunikáció, a szaknyelv és készségfejlesztés, valamint a matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyak oktatóinak többsége jelölt meg magas értéket, míg a közgazdaságtani és pénzügyi, illetve a számviteli és elemzési tárgyak oktatóinak zöme alacsony értéket választott, azaz kevésbé használja az oktatói fejlődés ezen formáit. Végül a külső oktatási kapcsolatok terén egyedül a matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók többsége jelölt meg 3-as feletti értéket, jelezve, hogy számukra ezek a kapcsolatok kiemelten fontosak. (A keresztábrákat a 6.melléklet tartalmazza.)

### **A válaszadók körének szűkítése**

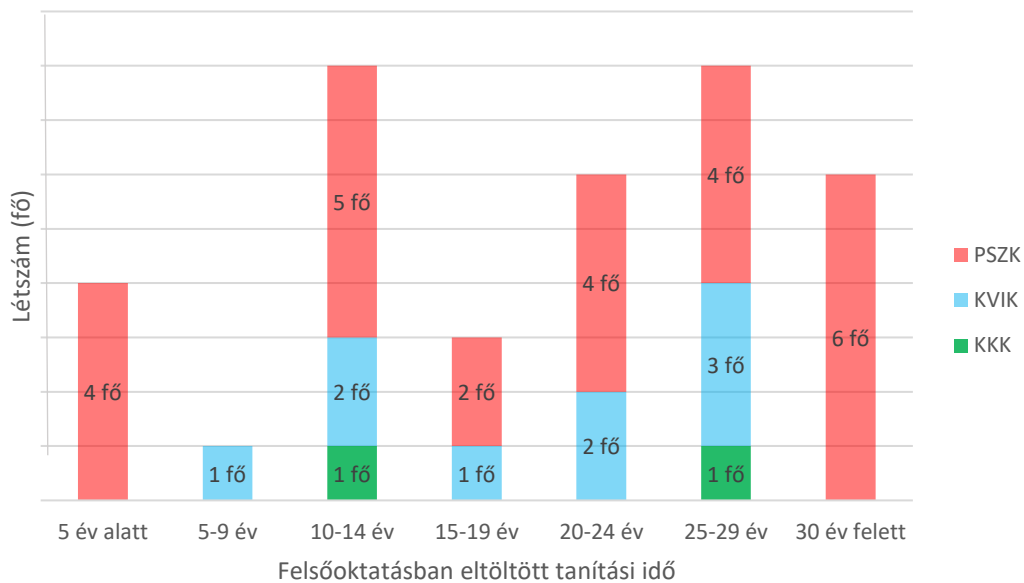
A gyakorisági adatokból látható, hogy a kitöltők jelentős hányada (13 fő, 26,5%) szaknyelvi és készségfejlesztési területen oktat, végzettségüket tekintve a többségnek van pedagógiai végzettsége (11 fő, 22,4%) és publikációik témája első sorban Nyelv és Irodalomtudomány (7 fő, 14,3%) miközben egyikük sem publikál gazdasági témában. A

fenti összefüggések (végzettség, publikáció témája és tantárgycsoport) indokolja a szakmai fejlődés háttérváltozókkal való ismételt összefüggésvizsgálatát a nyelv és készségfejlesztő tárgyakat oktatók válaszainak kiszűrése után.

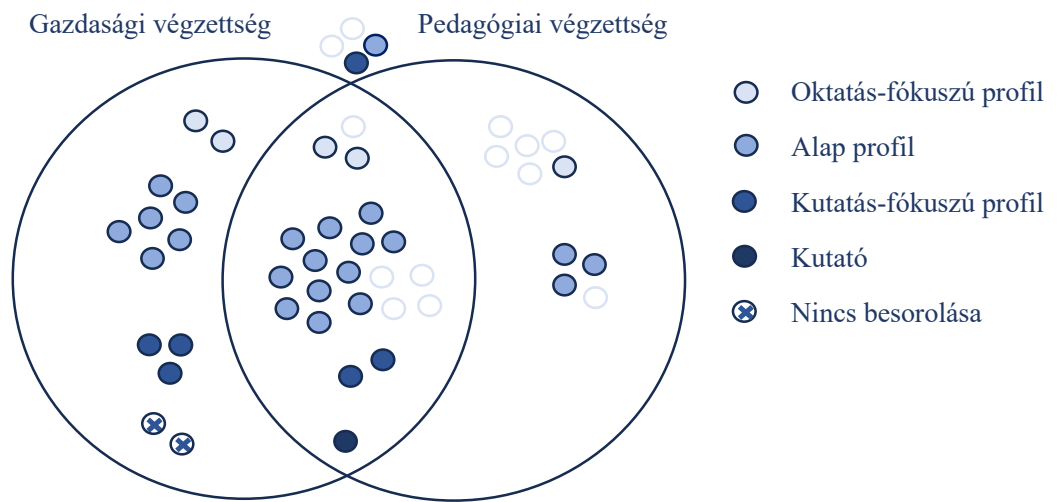
A szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak kiszűrésének hatását a háttéradatakra (végzettség, profil és publikációs téma tekintetében) a következő négy ábra (33-36.) szemlélteti. A vártan megfelelően jelentősen csökkent a Nyelv és Irodalomtudományban publikálók és nem publikálók száma, valamint végzettség tekintetében a pedagógiai, pedagógiai és gazdasági, vagy egyéb végzettségűek száma.



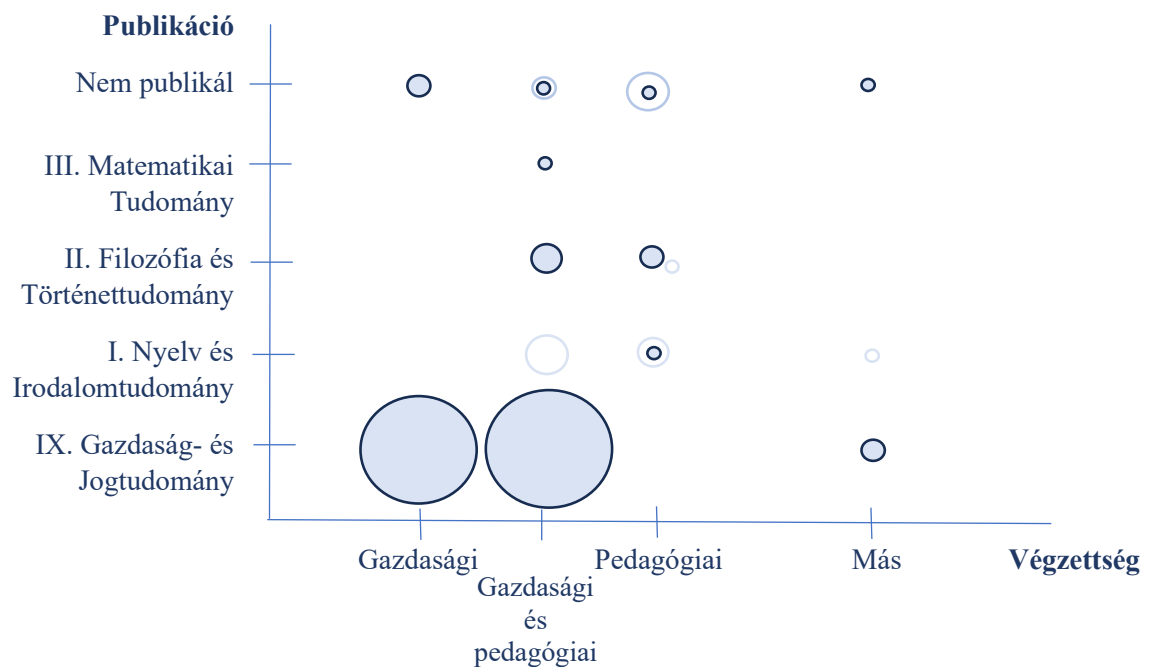
33.ábra: A kitöltők kora és neme - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)



34.ábra: A kitöltők felsőoktatásban eltöltött tanítási ideje és az elsődleges munkahely - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerk.)



35.ábra: A kitöltők végzettsége és akadémiai profilja - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)



36.ábra: A kitöltők végzettsége és publikációinak területe - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)

Az eddig vizsgált változókat ismét áttekintve, a spontaneitás index, a tervezettség index, az információátadásra való törekvés és a hallgatók tanulási folyamataira való figyelem esetében nem történt változás, kivéve, hogy az utóbbi két mutató egy-egy tizeddel magasabb átlagot mutat a korábbi értéknél (2,9 helyett 3,0 és 3,65 helyett 3,72). A szakmai fejlődés terén a kutatási tevékenység oktatáshoz való hasznosságának/ellentmondásának megítélése sem változott.

Változott viszont a gazdasági szakmai fejlődés index és oktatói szakmai fejlődés index átlaga. A gazdasági fejlődés mutatójának átlaga 2,9-ről 3,23-ra nőtt (szórás: 0,87, medián: 3,36), míg az oktatói fejlődés mutató átlaga 3,33-ról egy kicsivel, 3,21-re esett vissza (szórás: 0,69, medián: 3,14), ami azt mutatja, hogy a szakmai fejlődés fókusza a gazdasági terület felé tolódik.

A szakmai fejlődés részleteiben is változás látszik, mivel majdnem minden témában a gazdasági szakmai fejlődés átlagpontszáma magasabb. Nem így van a gazdasági szakemberként való heti rendszerességű munka (átlag: 2,56, szórás: 1,52, medián: 2) és az oktatás fejlesztésén való heti szintű gondolkodás (átlag: 3,36, szórás: 1, medián: 3) esetén, és a helyi párbeszéd esetében, ahol szintén jelentősebb az oktatási (átlag 3,81, szórás: 0,92, medián: 4), mint a gazdasági (átlag: 3,11, szórás: 1,1 medián: 3) téma átlagpontszáma, azaz többségük munkájának nagyobb részét az oktatási tevékenység és annak előkészítése teszi ki és az egyetemi környezetben kollégáikkal elsősorban oktatási témákról beszélgetnek a kitöltők, függetlenül attól, hogy milyen tantárgyakat tanítanak.

A szaknyelvet oktatók válaszait is magába foglaló elemzéshez képest minden gazdasági szakmai fejlődési terület átlagpontszáma nőtt, míg minden oktatói szakmai fejlődési terület átlagpontszáma kissé visszaesett vagy ugyanaz maradt.

A háttérváltozókkal történt összefüggések vizsgálatának eredményit, a feltárt összefüggések adatait a 17.táblázat tartalmazza.

Változó neve	Nem	Akadémiai profil	Publikáció témája	Tantárgycsoport
Gazdasági szakmai fejlődés index			10,742 szig. 0,03	
Oktatási szakmai fejlődés index				
Gazdasági témájú konferencia, műhely			12,572 szig. 0,014	
Gazdasági témájú szakirodalom			18,837 szig. 0,001	
Külső oktatási kapcsolatok			11,439 szig. 0,022	10,519 szig.0,015
Kutatás oktatásban való hasznossága		11,151 szig. 0,025		
Kutatás oktatással való ellentmondása	3,989 szig. 0,046			

17.táblázat: A szakmai fejlődés formáinak háttérváltozókkal való összefüggései  
(Saját szerkesztés)

Megfigyelhető, hogy az összefüggések főként a gazdasági szakmai fejlődés területeit érintik. Az összefüggő változókat kereszt táblákkal elemezve (azt vizsgálva, hogy öt fokú skálán a csoport több, mint fele alacsony: közepes alatti vagy magas: közepes feletti értéket jelölt meg, ahol szükséges, a közepes érték megjelölését felezve) a következő megállapítások tehetők. A gazdasági szakmai fejlődési index a IX. Gazdasági- és Jogtudományok témában publikálók esetében a többsége esetén magas, a többi publikációs osztály válaszadóinak többsége esetén alacsony. Gazdasági témájú konferenciák és műhelyek, valamint gazdasági szakirodalom esetében a helyzet ugyanez. Viszont külső oktatási kapcsolatok tekintetében éppen fordítva van, a IX. Gazdasági- és Jogtudományban publikálók és a nem publikálók többsége jelölt meg 3 alatti, míg a Nyelv és Irodalom, Filozófia – Neveléstudomány és Matematika témában publikálók többsége jelölt meg 3 feletti értéket. Tantárgycsoport tekintetében főként a matematika, informatika és kutatómódszertan oktatók ápolnak külső oktatási kapcsolatokat, többségük jelölt meg magas értéket, míg a közgazdaságtani és pénzügyi, a számviteli és elemzési, valamint a menedzsment, marketing és kommunikáció témájú oktatók többsége jelezte, hogy kevésbé ápol külső oktatási kapcsolatokat.

A kutatási tevékenység oktatásban való hasznossága ügyében magas értéket jelölt (hasznosnak találja) az oktatás-fókuszú, kutatás-fókuszú és kutató profilba tartozók többsége, míg az alap profil esetén teljesen vegyes a megítélés. Végül nemek tekintetében

úgy tűnik, hogy a férfiak többsége érzékeli a kutatási és oktatási tevékenység ellentmondásait, míg a nők esetében vegyes a megítélés, de jelentősen az alacsonyabb érték felé dől, többségük 3 alatti értéket jelölt meg. (A keresztábrák adatait a 7.melléklet tartalmazza.)

### **Oktatói célkitűzések**

Az oktatók tanítással kapcsolatos céljait rangsorolásra kérelemmel vizsgáltuk. Az interjúk alapján összeállított választható célok a következők voltak:

A hallgatók sikere: tárgyteljesítés

A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek

A több területen is hasznos, általános készségeket, képességeket fejleszteni

Gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot adni (szaknyelv/lexikális tudás/alkalmazás)

Kapcsolatot építeni a hallgatókkal

Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt

Megosztani a tudásomat a hallgatókkal

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel

Egyéb

Ebben a kérdésben ismét az összes választ, azaz a nagyobb mintát vizsgáltuk (49 fő). A legtöbb kitöltő által legfontosabbnak ítélt cél a hallgatók segítése a tudás értő elsajátításában (17 fő -1.hely), a második legfontosabb, hogy biztos alapokat adjanak (17 fő – 2.hely) és a harmadik helyen szintén a biztos alapok végzett (13 fő – 3.hely). Sokan jelölték meg az első három hely valamelyikére a több területen is hasznos, általános készségek, képességek fejlesztését, és sokaknál megjelent a sikeres tárgyteljesítés, de jellemzően inkább csak a 4-5.helyen rangsorolva. Nem volt olyan cél a megadott listából, amelyet senki nem választott (azaz külön-külön az egyes helyezésekre is minden lehetőségre érkezett szavazat) és lehetőség volt a listában nem szereplő célok megjelölésére, itt egy fő említette a szakdolgozatírásra való felkészítést, ezzel bővítve a korábbi rendszert.

Az első helyre választott, tehát legfontosabbnak ítélt célokat a háttér adatok összefüggésében keresztábrákkal vizsgáltuk, amelyek szignifikáns kapcsolatok kimutatására nem alkalmasak, de a válaszok számossága elemezhető. Nem és végzettség

szerint nincs eltérés, minden csoportban a hallgatók segítése a tudás értő elsajátításában cél volt a legtöbbször megjelölt. Kor és tanítási idő szerint már más a helyzet, itt a középkorosztály választotta a hallgatók segítése a tudás értő elsajátításában célt, de a fiatal/pár éve tanító oktatók a tárgy iránt lelkesedés ébresztést preferálták legtöbbször és a legidősebb/legrégebben tanító kollégák többsége a több területen is hasznos, általános készségeket, képességek fejlesztését és a gazdasági szemlélet és gondolkodásmód átadását jelölte legfontosabbnak. Publikációs téma tekintetében ismét csak egy csoport nem a hallgatók segítése a tudás értő elsajátításában célt jelölte meg, nevezetesen a nem publikálók, akik a lelkesedésébresztést ennél fontosabbnak tartják (a nem publikálók nem feltétlenül a fiatal/pár éve tanító oktatók). Végül tantárgycsoportonként vizsgálva a legfontosabb célkitűzéseket, a többség minden csoportban maradt az értő hallgatói tudás célkitűzésénél, ettől kicsit eltérően a közgazdaságtani és pénzügyi tárgyaknál egyel többet jelölték meg a több területen is hasznos, általános készségek, képességek fejlesztését, és jelentősen más a kép a számviteli és elemzési tárgyak oktatóinál, ahol a lelkesedés ébresztést jelölte meg prioritásként az oktatók egyértelmű többsége. (A keresztátlak adatait a 8.melléklet tartalmazza.)

### **Az adaptivitás kérdései**

#### **A téma, és a korábban felállított rendszerre való rákérdezés problémái**

A kérdőíves szakasz elemzésének legproblémásabb része sajnos az adaptivitás vizsgálata lett. Először is, annak ellenére, hogy a kérdőív szóhasználata kifejezetten az interjú kutatás eredményeire támaszkodott, és egy pilot kitöltés és két szakértői is megerősítette a tartalmát, a téma szubjektív volta nagyon erősen befolyásolta a válaszokat. Több kitöltő is jelezte, hogy nem biztos, hogy ugyanezeket a válaszokat jelölné meg egy következő kitöltés alkalmával és az adaptivitás témájában is különböző választ adnának, ha különböző kurzusaikra gondolnak (pl. saját vagy közös tárgyak). A válaszadók megjegyzései, visszajelzései rámutatnak az adaptivitás témájának kontextusfüggőségére.

A másik probléma az volt, hogy nehézséget okozott az adaptivitás hierarchikus rendszerének elemeire jól rákérdezni, úgy, hogy ne a rendszer hierarchikussága domináljon, ezért az egyes témák (nyitottság, képességek, cselekedetek hallgatókkal kapcsolatban, cselekedetek önmagára vonatkozóan és cselekedetek kollégákkal kapcsolatban) különböző, összekevert szintjeiből a kitöltőknek egyetlen, a rájuk legjellemzőbb elemet kellett kiválasztania. Ez az utasítás azonban jelentősen befolyásolta és eltorzította az eredményeket, hiszen hiába érezte igaznak egy oktató akár az összes



állítást magára vonatkozóan, csak a legjellemzőbbet választhatta ki, amely azonban elfedte a többi (a rendszerben magasabban elhelyezkedő) szinteket.

A kérdőív azon célja, hogy megerősítse az interjú szakaszban felállított rendszert, a fentiek miatt sajnos nem teljesült. Az egyes szinteken belüli hierarchiát azáltal kívántuk igazolni, hogy minden területen vonatkozott egy kérdés arra, hogy a felsorolt állítások közül melyik jellemző leginkább a kitöltőre, és egy arra, hogy melyiket szeretné még elérni.

Az adaptivitás öt területét és az azokban választható egyes állításokat a 18.táblázat mutatja be. A megfogalmazások az interjúkból felépített modell kategóriái alapján, azok magyarázó bővítésével jöttek létre.

<b>Nyitottság</b>	<b>Képességek</b>	<b>Cselekedetek hallgatókra vonatkozóan</b>	<b>Cselekedetek önmagára vonatkozóan</b>	<b>Cselekedetek kollégákra vonatkozóan</b>
Nyitottság a szakmai külvilágra	A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)	A hallgatók figyelmének megtartása egy egészséges stressz szinttel	Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség	Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal
Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség	A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral	Önkritika és jobbra törekvés	Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka
Nyitottság a hallgatók igényeire/az új pedagógiai módszerekre	Reális helyzet- és önértékelés, valamint ezek összevetése	A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás	Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon	Kollégákkal közös fejlődés igénye
Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra	Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása	Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól	Arra törekszem, hogy mindenből és mindenkitől tanuljak	Hallgatók kimozdítása külső szakmai eseményekre, vagy külső előadók bevonása

18.táblázat: Az adaptivitás öt területe és az azokban választható egyes állítások  
(Saját szerkesztés)

Minden kitöltő minden kategóriában talált rá jellemző állítást, azonban érdekes módon 15 fő (30,6%) a mit szeretne még elérni kérdésre az „egyiket sem” választ jelölte meg, összesen 28 alkalommal. Ez három dolgot jelenthet: az adott témában minden állítást többé-kevésbé igaznak vélt önmagára, amelyeket nem vélt igaznak, azokat nem is tartja fontosnak, vagy nem vette komolyan a kérdést, de ez utóbbi lehetőséget a további kitöltés alapján nem tartjuk valószínűnek. A rendszer területeinek belső hierarchiája mellett az egyes területek egymásra épülése is a vizsgálat tárgya volt, oly módon, hogy új változót hoztunk létre az egyes szinteken megjelölt válaszok értékeinek kivonásával, és azt vártuk, hogy ez a különbség minden esetben pozitív lesz. (Például: nyitottság érték – képességek

értéke > 0.) Várakozásunk azonban egyetlen témapárral sem teljesült. A rendszer területeinek belső és egymáshoz viszonyított hierarchikussága tehát nem alátámasztott, mert a kutatási eszköz és a kitöltéshez adott instrukciók nem voltak megfelelőek.

A következőkben az adaptivitásra vonatkozó válaszokat az interjúk kutatásban felállított rendszer szerint számszerűsítettük (1-5 skálán). Az adaptivitás mértéke önreflexió alapján (10-es skálán) mutató mellett az egyes területeket vizsgáltuk, végül az egyes területek átlagából létrejött egy új változó adaptivitás átlag néven. Az egyes változók középértékeit és szórását a következő táblázat (19.táblázat) mutatja be, az adaptivitás mértéke önreflexió alapján mutatót ötös skálára átdolgozva az egyszerűbb összehasonlíthatóság érdekében. Az önreflexiós mutatón kívüli eredményeket torzíthatja a korábban kifejtett tökéletlen kérdésfeltevés.

Változó neve	Középértékek az összes kitöltő esetén (49 fő)	Középértékek a nem nyelv és készségfejlesztést oktatók esetén (36 fő)
Adaptivitás mértéke önreflexióval (korrigált)	<b>átlag: 3,92</b> szórás: 0,571 medián: 4 módusz: 4	átlag: 3,92 szórás: 0,567 medián: 4 módusz: 4
Nyitottság	átlag: 3,59 szórás: 0,81 medián: 4 módusz: 4	átlag: 3,47 szórás: 0,878 medián: 3,5 módusz: 4
Képességek	átlag: 3,71 szórás: 1,08 medián: 4 módusz: 5	átlag: 3,75 szórás: 1,11 medián: 4 módusz: 5
Cselekedetek hallgatókra vonatkozóan	átlag: 3,69 szórás: 0,94 medián: 4 módusz: 3	átlag: 3,69 szórás: 0,98 medián: 3,5 módusz: 3
Cselekedetek önmagára vonatkozóan	<b>átlag: 3,95</b> szórás: 1,154 medián: 4 <b>módusz: 5</b>	átlag: 3,78 szórás: 1,12 medián: 4 módusz: 5
Cselekedetek kollégákra vonatkozóan	<b>átlag: 2,69</b> szórás: 1,065 medián: 2 <b>módusz: 2</b>	átlag: 2,78 szórás: 1,15 medián: 2 módusz: 2
Adaptivitás átlag	átlag: 3,53 szórás: 0,486 medián: 3,6 módusz: nincs	átlag: 3,49 szórás: 0,514 medián: 3,5 módusz: nincs

19.táblázat: Az adaptivitás egyes változóinak középértékei és szórásai (Saját szerk.)

Az eredményekben nincs nagy eltérés, akár az összes kitöltő válaszait vizsgáljuk, akár kiszűrjük a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatóinak válaszait. Utóbbi esetben némelyik változó átlaga maximum egy tizeddel változik, általában csökken, amit nem tekintünk jelentős elmozdulásnak. Az adaptivitásra vonatkozó önértékelés (Adaptivitás mértéke önreflexióval (korrigált)) mutató átlaga minden más mutató értékeinél nagyobb, eltekintve az oktatók önmagukra való odafigyelése és reakcióiknak átlagos szintjétől, amivel nagyjából megegyezik. Ez az állítások tekintetében a „Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon” kategóriának felel meg, bár a legtöbben az „Arra törekszem, hogy mindenből és mindenkitől tanuljak” állítást jelölték meg. Minden más érték alacsonyabb az adaptivitás mértéke önreflexióval (korrigált) mutató átlagánál, és a legalacsonyabb a kollégákra való odafigyelés és reakciók átlagos szintje, amelynek átlaga sem éri el a 3-as szintet, és tipikus értéke is 2-es, amely az „Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal” állítást takarja, és arra utal, hogy a formális megbeszélések, a közös fejlődés igénye és a külső előadók bevonása kevésbé jellemző a kitöltők gyakorlatában.

### **Más szakirodalmi elemek**

Az adaptivitás elemeit tekintve a szakirodalomból De Arment és munkatársainak rendszerét (2013) találtuk legkomplexebbnek, amit megerősített a tény, hogy az interjúk során rendszerük minden elemével találkoztunk. Így a 4.fejezetben bemutatott nyolc kategória és egy, az interjúk alapján felmerült új kategória fontosságának értékelésére kértük a kitöltőket rangsorolással. A kategóriák a következők voltak:

A világ komplexitásának elfogadása,

Egyensúlyt teremteni a meglévő gyakorlataim tökéletesítése és újak kipróbálása között (a „hatékonyság és innováció közötti egyensúlyteremtés” kategória pontosított megfogalmazásával),

Kíváncsiság és tanulási kedv,

Kockázatvállalás, bátorság az újításhoz,

Ok-okozati gondolkodás és döntéshozás

Önreflexió

Rugalmasság (a „az aktuális tudás fenntartásokkal való kezelése” egyszerűsítésével)

Visszajelzések elemzése

+ Akarat, erőfeszítésre való hajlandóság az adaptivitásért (új kategória az interjúk alapján)

Az eredményeket az 20.táblázat szemlélteti, zárójelben a megjelölések számával.

	Válaszok az összes kitöltő esetén (49 fő)	Válaszok a nem nyelv és készségfejlesztést oktatók esetén (36 fő)
<b>1. legfontosabb</b>	<b>Rugalmasság (16)</b> <b>A világ komplexitásának elfogadása (11)</b>	Rugalmasság (10) A világ komplexitásának elfogadása (9)
<b>2. legfontosabb</b>	<b>Kíváncsiság és tanulási kedv (12)</b> Rugalmasság (7)	Kíváncsiság és tanulási kedv (7) Rugalmasság (6)
<b>3. legfontosabb</b>	Kíváncsiság és tanulási kedv (10) Rugalmasság (10)	Kíváncsiság és tanulási kedv (8) Rugalmasság (6)
<b>Magáénak érzi 1.</b>	<b>Akarat, erőfeszítésre való hajlandóság (11)</b> A világ komplexitásának elfogadása (9)	Akarat, erőfeszítésre való hajlandóság (9) A világ komplexitásának elfogadása (8)
<b>Magáénak érzi 2.</b>	<b>Önreflexió (12)</b> Rugalmasság (12) (Kíváncsiság és tanulási kedv (10))	Rugalmasság (9) Kíváncsiság és tanulási kedv (7) (Önreflexió (6))
<b>Magáénak érzi 3.</b>	Rugalmasság (9) Kíváncsiság és tanulási kedv (8)	Rugalmasság (7) Kíváncsiság és tanulási kedv (5)

20.táblázat: Az adaptivitás szakirodalmi elemeinek értékelése a két különböző minta esetében (Saját szerkesztés)

Az eredményekben nincs jelentős eltérés a kitöltők válaszainak szűretlen és szűrt vizsgálatát tekintve, és nem volt olyan elem, amit egyetlen kitöltő sem sorolt az első három legfontosabb közé vagy nem jelölte meg úgy, hogy magáénak érzi, más szóval minden elem megjelent a válaszok között akár a fontosság, akár a személyes tulajdonságok témájában. Az adaptivitáshoz legfontosabbnak a rugalmasságot és a világ komplexitásának elfogadását tartják a résztvevők, míg a második és harmadik helyen is a kíváncsiság és tanulási kedv végzett, még mindig a rugalmassággal karöltve. Ha a kitöltők sajátjának érzett tulajdonságokat vizsgáljuk, ugyanez a három fő elem dominál, ám érdekesség, hogy az akaratot és erőfeszítésre való hajlandóságot bár nem tartják fontosnak (1.legfontosabbnak mindkét mintából összesen 3 fő jelölte meg), mégis ezt érzik adaptivitásuk kulcsának, a világ komplexitásának elfogadása mellett. Emellett új elem a fontosnak tartottakhoz képest az önreflexió (1.legfontosabbnak 3/2 fő jelölte meg), amely a második leginkább sajátjuknak érzett tulajdonság (bár a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatóinak válaszai nélkül kicsit visszacsúszott).

## **Belső összefüggések**

Az adaptivitás különböző megközelítéseinek belső összefüggésére klaszterelemzéseket végeztünk. A különböző szempontú klaszterezések közül végül kettő állta meg a helyét. Stabílnak tekinthető a klaszterstruktúra az adaptivitás mértéke önreflexióval és a cselekedetek hallgatókra vonatkozóan változópár és az adaptivitás mértéke önreflexióval és az adaptivitás átlag változópár vizsgálatakor.

Az összes kitöltő standardizált válaszaiból létrejött klasztereket a validálás kedvéért mindkét változópár esetben három különböző (kitöltőkre vonatkozó) rendezési sorrendben hoztuk létre, és ezeket T próbával teszteltük, valamint logikailag összehasonlítottuk, majd elfogadtuk. Ezt később tovább erősítette, hogy a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatóinak válaszai nélkül (4.klaszterképzés) is a korábbiaknak megfelelő klaszterek jöttek ki. Viszont tény, hogy a klaszterek értelmezését és szereplőik számát is torzíthatja a korábban kifejtett tökéletlen kérdésfeltevés.

A klaszterek táblázatait a 9.melléklet tartalmazza.

Minden esetben (kétszer négy klaszterképzés) a következő három klaszter jött létre:

1) Nem adaptív irányultságúak: akik mindkét területen átlag alatt vannak, azaz magukat nem érzik adaptívnek, és megjelölt válaszaik alapján sem bizonyulnak erősnek az adaptív irányultságban. (Standardizált adaptivitás mértéke önreflexióval negatív és standardizált cselekedetek hallgatókra vonatkozóan vagy standardizált adaptivitás átlag negatív.) A klaszter tagjainak száma a négy egymást megerősítő klaszterképzés esetében kicsit eltér, 2-4 fő között mozog, pontos elemszámok a 9.mellékletben az egyes klaszter táblázatok alatt feltüntetve találhatók.

2) Adaptivitásukat alulértékelők: akik az átlaghoz képest adaptívabbak, jobban figyelnek hallgatóikra, mégis kevesebbet gondolnak magukról. (Standardizált adaptivitás mértéke önreflexióval negatív és standardizált cselekedetek hallgatókra vonatkozóan vagy standardizált adaptivitás átlag pozitív.) A klaszter tagjainak száma a négy egymást megerősítő klaszterképzés esetében kicsit eltér, 22-26 fő között mozog, pontos elemszámok a 9.mellékletben az egyes klaszter táblázatok alatt feltüntetve találhatók.

3) Adaptivitásukat felülértékelők: akik az átlaghoz képest kevésbé figyelnek hallgatóikra, kevésbé adaptívak, mégsem ezt gondolják magukról. (Standardizált adaptivitás mértéke önreflexióval pozitív és standardizált cselekedetek hallgatókra vonatkozóan vagy standardizált adaptivitás átlag negatív.) A klaszter tagjainak száma a négy egymást megerősítő klaszterképzés esetében kicsit eltér, 20-23 fő között mozog,

pontos elemszámok a 9.mellékletben az egyes klaszter táblázatok alatt feltüntetve találhatók.

Mivel a kitöltők többsége a két utóbbi egymással ellentétes tartalmú kategóriában helyezkedik el nagyjából fele-fele arányban, valójában az első klaszter tartalma az érdekes, valamint egy negyedik klaszter, az „Adaptív irányultságúak” hiánya, amelyben az erős adaptivitást az arra vonatkozó pozitív önkép is alátámasztaná.

### **Külső összefüggések**

A belső összefüggések után az adaptivitás mutatói és az egyéb változók összefüggéseinek vizsgálatára került sor. Mindkét mintát vizsgálva összesen hat összefüggésre derült fény, melyeket a következő (21.táblázat) szemléltet.

Változó neve	Összes kitöltő esetén (49 fő)		Nem nyelv és készségfejlesztést oktatók esetén (36 fő)	
	Adaptivitás mértéke önreflexióval	Cselekedetek hallgatókra vonatkozóan	Adaptivitás mértéke önreflexióval	Cselekedetek hallgatókra vonatkozóan
<b>Végzettség</b>	10,887 szig. 0,028	13,236 szig.0,010	10,43 szig. 0,034	
<b>Tárgycsoport</b>				4,669 szig. 0,041
<b>OMVH – hallgatói értékelés<sup>8</sup></b>	9,951 szig. 0,019		8,998 szig. 0,011	

21.táblázat: Az adaptivitás egyes változóinak háttérváltozókkal való összefüggése a két különböző minta esetében (Saját szerkesztés)

Az összefüggő változókat kereszt táblákkal elemezve a következő megállapítások tehetők. A végzettség és az adaptivitás valamelyik mutatójának összefüggésében mindkét minta esetén az derült ki, hogy a csak gazdasági vagy gazdasági és pedagógiai végzettséggel rendelkezők közül többen jelölnek meg alacsonyabb szintű válaszokat, míg a csak pedagógiai, vagy sem pedagógiai, sem gazdasági végzettséggel nem rendelkezők mind csak magas szintű válaszokat jelöltek meg (minden kitöltő esetén 3 alatti, csak nem szaknyelvi és készségfejlesztő tárgyakat oktatók esetében 4 alatti értéket). Azaz a

<sup>8</sup> A hallgatók az oktatók munkájáról anonim módon véleményt formálhatnak minden félév végén. A kutatás idején érvényes rendszerben a hallgatók ötfokú skálán pontozták az oktató felkészültségét, előadásmódját, korrektségét és viselkedését adott kurzushoz kapcsolódóan, valamint fakultatívan szabadszavas véleményt írhattak.

gazdasági végzettséggel (is) rendelkezők adaptív irányultsága jobban szóródik, mint a többieké.

Tárgycsoportot tekintve a szaknyelv és készségfejlesztés oktatók válaszainak kiszűrésével jelentkezett összefüggés, méghozzá az, hogy a közgazdaságtani és pénzügyi, valamint matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók többsége a magasabb szintű válaszokat jelölte meg a hallgatókra való odafigyelés és reakciók tekintetében, míg a menedzsment, marketing és kommunikáció, valamint a számviteli és elemzési tárgyakat oktatók többsége alacsonyabb szintű válaszokat jelölt meg, azaz míg az előző két tárgycsoport oktatóinak többsége a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerésére törekszik, tudatos tanulástámogatással és kölcsönös kapcsolatépítéssel, az utóbbi két tárgycsoport oktatóinak többsége a hallgatók figyelmének megtartásán dolgozik, elsősorban szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral.

Végül az adaptivitás mértéke önreflexióval és a hallgatói értékelés összefüggéseit tekintve mindkét minta esetén elmondható, hogy míg a 4 alatti értékelést kapott oktatók közül senki, a 4 – 4,5 közötti értékeléssel rendelkező oktatók többsége (70-73%) értékeli 10-ből legalább 8-ra saját adaptivitását, és ez az arány tovább nő a 4,5 feletti értékeléssel rendelkező oktatók esetében, ahol 80-83% értékeli 10-ből legalább 8-ra saját adaptivitását, azaz a hallgatói értékelés alátámasztani látszik az oktató által is érzékelt adaptív orientáció jelenlétét. (A keresztábrák adatait a 10. és 11. melléklet tartalmazza.)

### **Az adaptív megoldások visszaigazolódása**

Végezetül azt vizsgáltuk, hogy milyen visszajelzések alapján érzékelik az oktatók, hogy a tanítás során megvalósított változtatásaik, megoldásaik adaptívak voltak. A többszörös választással megjelölhető válaszokat közül nem volt olyan, amit senki nem választott. A legtöbben a bátrabb/aktívabb hallgatói részvételt (több kérdés, több hozzászólás) (40 fő) és az informális visszajelzéseket (bólintás, tekintet) (39 fő) jelölték meg, ezt követi a hallgatók hangulatának változása (23 fő), a megfogalmazott hallgatói visszajelzések (23 fő) és a gördülékenyebb együttműködés a hallgatókkal (22 fő), végül alig lemaradva a hallgatói teljesítmény változása (16 fő) és az örömmel való oktatói órára készülés (15 fő). Bár lehetőség volt egyéb visszajelzést megnevezni, ezt egyik kitöltő sem tette meg, ami arra enged következtetni, hogy a kategóriák megfelelően kimerítették a felmerült lehetőségeket.

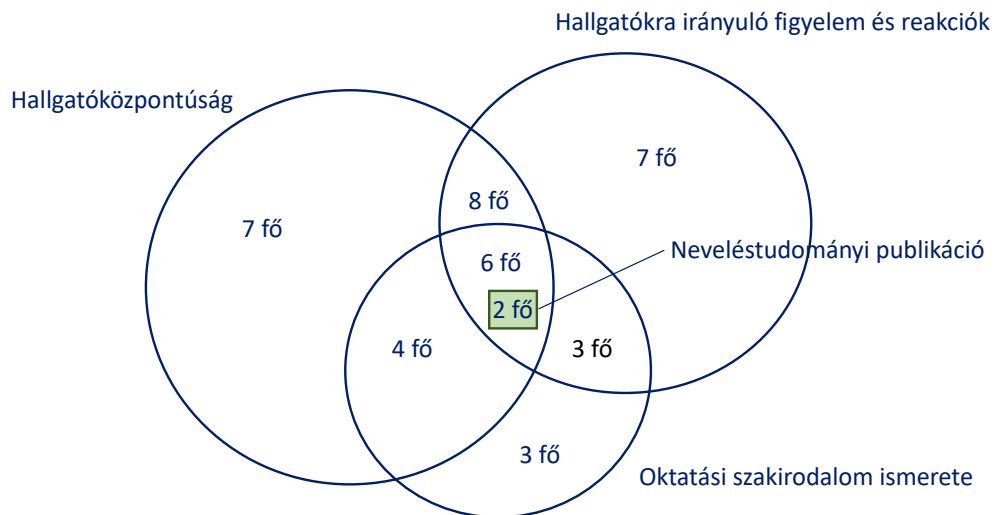


## **A tanítás/tanulás tudományossága**

A kérdőívek utolsó elemzési témája az oktatók tanítás/tanulás tudományosságában való elmélyedése volt, ahogyan a kvalitatív szakaszt is ennek vizsgálata zárta. Röviden ismételve (SoTL modell 3.fejezet) Tanítási Kiválóság (Teaching Excellence) igaz azokra, akik hallgatóközpontúan, de informális elméletekre alapozottan, fókuszált reflexió nélkül oktatnak, Tanítási Szakértelem (Teaching expertise) azoknál az oktatóknál, ahol a hallgatóközpontúság mellé az oktatási és szaktárgypedagógiai irodalom ismerete, a fókuszált reflexió és a kollégákkal való tudásmegosztás is társul, és a Tanítás/tanulás tudományossága jellemző azokra, akik ilyen témában publikálnak is.

A hallgatóközpontúságot egy állítással vizsgáltuk, 5 fokos skálán jelölték az oktatók, hogy mennyire értenek egyet a következővel: Óráimon elsősorban a hallgatók tanulási folyamata foglalkoztat. Akik esetében az állítás általában igen (4) vagy teljes mértékben (5) választ kapott, őket elfogadtuk tanítás-/hallgatóközpontú oktatóknak, ez 27 válaszadóra volt igaz. Az oktatási szakirodalom ismeretét/használatát szintén öt fokú skálás kérdés vizsgálta, itt is az általában igen (4) vagy teljes mértékben (5) válaszokat fogadtuk el, ami 18 fő esetén volt igaz, a fókuszált reflexiót pedig az adaptivitás egyik dimenziójában: a hallgatókra irányuló figyelem és reakciók azon kategóriáinak megjelölésekor, amelyek magukba foglalják a visszajelzés kérést és adást (a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás; valamint a kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól), ami 26 fő esetén volt igaz. Mivel ez a két kritérium egyszerre van jelen a SoTL rendszerben, ezek metszetét kerestük (keresztáblával), és a vizsgálat szerint 11 fő felelt meg mindkét szempontnak. A neveléstudományi/pedagógiai témájú publikációkról már korábban esett szó: 5 fő jelölte meg ezt a témát elsődleges vagy másodlagos publikációs témának.

A három kritérium találkozásait további keresztáblákkal vizsgáltuk. A hallgatóközpontúság és az oktatási szakirodalom ismeretének metszetében (mindkét szempontból 4 vagy 5-ös válasz) 12 fő helyezkedik el, a hallgatóközpontúság és a hallgatókra irányuló figyelem és reakciók metszetében (mindkét szempontból 4 vagy 5-ös válasz) 16 fő. De ezek a számok még nem egyértelműen jelzik a három kategória közös metszetét, csak azt határozzák meg, hogy a hármas metszetben minimum 5, maximum 11 fő helyezkedik el. A probléma megoldására excel képleteket használtunk (HA és SZUM), amely megmutatták, hogy mindhárom változóra 8 fő adott magas értéket.



37.ábra: A tanítás/tanulás tudományosságában való elmélyedés vizsgálatára vonatkozó Venn-diagram (Saját szerkesztés)

Az egyes kategóriák egymáshoz való viszonyát és a lényeges metszetek számosságát a 37.ábra mutatja be. A kérdőíves vizsgálat alapján a kitöltők közül 19 főre (38,8%) igaz a Tanítási Kiválóság (Teaching excellence), azaz hallgatóközpontúság fókuszált reflexió vagy az oktatási szakirodalom alaposabb ismerete nélkül. 8 főre (16,3 %) a Tanítási Szakértelem (Teaching expertise), azaz hallgatóközpontúság fókuszált reflexió és oktatási szakirodalomismeret mellett, valamint 2 főre (4,1%) a Tanítás/tanulás tudományossága, mivel ők a hallgatóközpontú oktatás, a fókuszált reflexió és az oktatási szakirodalom ismerete mellett neveléstudományi/pedagógiai témában publikálnak is. Ezek az adatok nem egyeznek meg az interjúk kutatás eredményeivel (rendre: 27,3 %, 33,3 % és 3%).

#### A kérdőív további, nyílt végű kérdései

A nyílt végű kérdések elsősorban az interjúk szakasz következtetéseinek megerősítésére voltak hivatottak. Az első nyílt végű kérdés az adaptivitás konceptualizálására vonatkozott, arra kértük a kitöltőket, hogy fogalmazzák meg, mit jelent számukra az oktatói adaptivitás a következő módon: "Számomra oktatóként adaptívnek lenni azt jelenti, hogy ..., mert...". Mivel az adaptivitás értelmezésének vizsgálata az interjúk elemzése esetében fenomenográfiai módszerrel és nem is csak az adaptivitással kapcsolatos konkrét kérdés alapján zajlott, ezért az interjúk alapján felrajzolt rendszer és a szakirodalom fogalmai alapján a kérdőívbe zárt végű kérdések kerültek beépítésre. A

kérdőívkitöltés során megfogalmazott adaptivitás koncepciók elemzése nem a jelen kutatás része, hanem további vizsgálatra ad lehetőséget a későbbiekben.

A második nyílt végű kérdés az oktatók küldetésére, hitvallására vonatkozott. Az elemzést alátámasztó idézeteket az 22.táblázat tartalmazza.

## 22. táblázat: Szemelvények a kérdőívekből - idézetek

<b>Küldetés</b>	<b>Mi az oktatói hitvallásod? Mit szeretnél elérni a hivatásoddal?</b>
- Szakma iránti elkötelezettség	„Naprakész információátadás, szakmai hitelesség és professzionalizmus.” „Szakmai ismeretek átadása. Szeretném elérni, hogy a hallgatóink által összeállított beszámolókat jó legyen könyvvizsgálni.” „Kialakítani a hallgatókban a szakmai ismeretek iránti igényt, érdeklődést és felelősségérzetet.” „Felelős és gondolkodó utánpótlást biztosítani a szakmában.”
- Személyes fejlődés és jó érzés, boldogság	„Szeretném, ha hallgatóim érdeklődéssel, felelősen közelítenének nek a mindennapi problémák megoldásához, ha logikusan, koncentráltan, lényegyet kiemelve tudnának élni akár szakmájukban, akár a magánéletben, és én ehhez valamivel hozzájárulnék.” „A hallgatók, ha megértik az anyagot, sikerélményük lesz és a tudásuk boldogsággal tölti el az életüket, amitől a saját életminőségük javul, ettől a környezetüké és a társadalomé.” „Olyan végzősök hagyják el az egyetemet, akik megállják a helyüket az életben, jól érzik magukat, fejlődnek, mert ehhez megkapták az alapokat.” „Hozzásegíteni a hallgatókat képességeik kiteljesítéséhez és tudásuk fejlesztéséhez.” „Okosabb, kíváncsibb, bátrabb, szélesebb látókörű legyen az a hallgató, aki hozzám járt.”
- Jövő generáció	„A jövő generációk fejlesztését.”
- Befogadó tanulási környezet	„Igyekszem olyan órai légkört teremteni, ahol biztonságban, jó társaságban és jó légkörben tudnak fejlődni.” „Ösztönző és befogadó tanulási környezetet szeretnék teremteni, amely nemcsak nyelvtudást ad a hallgatóimnak, hanem eszközöket a további fejlődésre (akár idegen nyelvi, akár más kontextusban), és amely ösztönzi a kritikus gondolkodást és az intellektuális fejlődést is.”
- Felsőoktatás jövőjét formálni	„Szeretnék a felsőoktatás jövőjének kreatív formáló ereje lenni Az oktatás színvonalának fenntartását.”
- Nyomot hagyni, adni	„Nyomot hagyni.” „Adok, amit csak lehet.”

A küldetések tekintetében az interjúk vizsgálat eredményeivel (21.ábra) összevetve megállapítottuk, hogy minden ott felmerült elem visszaköszönt a kérdőív válaszaiban is, de eltérés mutatkozik az egyes területek hangsúlyosságában. Míg továbbra is jelentős számú megértésre és szaktudásra vonatkozó küldetés fogalmazódott meg, hangsúlyosabbá vált a szakma iránti elkötelezettség, a felelősségvállalás témája, valamint a hasznosság felismerése és a közös lelkesedés, a kapcsolódás és közösségépítés, a kölcsönös tanulás itt is fontosnak ítélt témái mellett nyomtatékosabbá vált a személyes fejlődés területe. A kérdőívre adott válaszok felől vizsgálva is majdnem minden elem beilleszthető volt az interjúk kapcsán kialakult kategóriákba, bár konkrét megfogalmazásokban jelentkezett eltérés. Új részletek merültek fel a közös lelkesedés témájában, ahol a befogadó tanulás környezet megteremtésének feladata jelent meg, és a kapcsolódás témájában, ahol a kapcsolódás nehézségét, mégis kiemelt jelentőségét említette egy válaszadó és a személyes fejlődés témájában. Utóbbit illetően az említések száma és cizellált kifejtése is változás volt. Megjelent a hallgatók, mint jövő generáció kompetenciáinak fejlesztése, autonóm tanulásának támogatása, és a hallgató siker (napi szintű tanulási sikerek) által való jó érzés és boldogság lehetősége, ami végső soron a társadalmi jóllétet és fejlődést szolgálja. Mindemmel az interjúk eredményeihez képest három teljesen új elem jelentkezett, nevezetesen az, hogy ne okozzon kárt az oktató, valamint az oktatás színvonalának megőrzése és a részvétel a felsőoktatás jövőjének formálásában. A válaszok témáiból, részletességéből és kiforrott megfogalmazásából levonható a következtetés, hogy a válaszadó oktatók egységesen „nyomot szeretnének hagyni” és hallgatóiknak „adni, amit csak lehet”, amely egyértelműen megerősíti az interjúk feltárás eredményeit.

A harmadik és negyedik nyílt végű kérdés az oktatókat tanítási gyakorlatuk során: egy konkrét, általuk választott tantárgy oktatása során érő kihívásokra és az ezen kihívásokra való reakciókra, megoldásokra vonatkozott. A válaszok alapos áttekintése után azt állapítottuk meg, hogy a témák rendszere mindkét területen megegyezik a korábban, az interjúk kutatásból felrajzolt rendszerrel, viszont tovább árnyalja azt megfogalmazásokban, részelemekben.

A harmadik nyílt végű kérdés az oktatási gyakorlatban felmerülő kihívásokra vonatkozott. Az elemzést alátámasztó idézeteket az 23.táblázat tartalmazza.

## 23. táblázat: Szemelvények a kérdőívekből - idézetek

---

<b>Kihívások</b>	<b>Kérlek, fejezd be a mondatot!</b>
	<b>"Számomra a legnagyobb kihívás a tárgy oktatása során, hogy ....., mert..."</b>
- Logikus- és kritikus gondolkodás	„Megérttessek összetett folyamatokat.” „Előhozzam a nyitottságot a hallgatókból és egyúttal a kritikus gondolkodást is.” „Logikus gondolkodásra készítsem a hallgatókat.” „A logikai gondolkozást fejlesszem, mert enélkül ezek a gazdasági folyamatok nem érhetők meg.” „Nehezen tudom megismertetni a hallgatókkal a tágabb összefüggéseket, mert sok tekintetben hiányosak az alapok.”
- Otthoni munka hiánya	„Elérjem azt, hogy gyakoroljanak, készüljenek, megkedveljék a tantárgyat.” „A hallgatók felismerjék, hogy a tananyag sok otthoni készülést igényel és rá is szánják az időt.” „A hallgatók motiválása, mert kötelező rosszként tekintenek a tanulásra.” „A tantárgyat megszerettessem a hallgatókkal, mert nehéznek ítélik meg, meglátásom szerint a kevés gyakorlás miatt.”
- Saját „felfedezés”	„Rávegyem a hallgatókat a saját tapasztalataik megosztására, és a helyzetekről való gondolkodásra, mert könnyebb számukra passzív hallgatóként viselkedni, mint aktívan részt venni az órán.” „A hallgatók saját tapasztalatok alapján fedezzék fel a világ sokszínűségét. Hogy nyitottak legyenek.”
- Tantervi merevség	„Meg van kötve a kezem, hogy milyen anyagot milyen tematika szerint kell oktatnom és az anyagok sok esetben meghatározzák az oktatási módszert (frontális), amit viszont én nem szeretek alkalmazni egész évfolyamos tárgy és több párhuzamos csoportban "ugyanazt tanulják" a hallgatók.” „Miként lehet a téma számos vetületét 10 alkalomba besűríteni.”
- Értékelési rendszer	„Részletes visszajelzést adjak, amit hasznosíthatnak, mert rengeteg időt vesz el.” „Túl nagy a hallgatók létszáma a gyakorlati órán, kevesebb lehetőségem van visszajelzést adni a gyakorlatok során elért teljesítményükről és kevesebb idő jut a hallgatóknak önreflexióra, pedig ez nélkülözhetetlen a hallgatók majdani valóban alkotó munkavégzéséhez.” „Megtaláljam a megfelelő értékelési stratégiát, mert a kurzus nagy mértékben épült az órai munkára, aminek hiányát nehéz volt elszámolni az érdemjegyben.”

- „Olykor hatalmas létszámmal kell dolgoznom, így nem tudok megfelelő minőségű visszajelzést adni.”
- Hibázás elkerülése „Hiba nélkül levezényeljem az órát, mikor mit kell csinálni. Mert nagyon sokat kell készülni, azt kell mutatnom, hogy nagyon értek hozzá. Pedig én is nemrég tanultam meg azt, amit tanítanom kell.”

Korábban három területre osztottuk a kihívásokat (18.ábra), melyek közül az első a hallgatókkal kapcsolatosan felmerülő nehézségek köre volt, ahol hangsúlyosabbá vált, azaz többen említették a logikus- és kritikus gondolkodás, a tágabb összefüggések megértésének problémáit, és az otthoni munka hiányát. Új részelemként merült fel annak szükségessége, hogy a hallgatók saját tapasztalataik/kutatásai alapján fedezzék fel a világot, aminek megvalósítása a jelenlegi rendszerben nagyon nehéz. Ez a probléma összeköti a hallgatókkal kapcsolatos kérdéseket a külső adottságok nehézségeivel, amin belül a tantervi merevség témája (a közös, rögzített tartalmú és oktatásmódszertanú tárgyak frontális oktatása és a tantárgyi integráció nehézsége), és az értékelési rendszer hiányosságai (az egységesített eredményekre való törekvés, a változatos értékelési rendszer hiánya és a részletes visszajelzés biztosításának majdnem lehetetlensége) jelentkezett. Végül a harmadik területen, a személyes dilemmákat tekintve az oktatói szereppel kapcsolatban megfogalmazódott egy az oktató által újonnan oktatott tárgy esetében a hibázás elkerülésének, az órák hiteles és hibátlan levezénylésének kihívása.

A válaszokban nem merült fel a korábbi rendszer néhány eleme, úgy, mint a hallgatók munka miatti leterheltsége, a tantermi adottságok, a hallgatók megértésének nehézségei vagy a személyes nehézségek leplezésének nehézségei, amelyek azonban így is evidens és szerves részei a kihívások rendszerének.

A negyedik nyílt végű kérdés a kihívásokra adott válaszokra, megoldásokra vonatkozott. Az elemzést alátámasztó idézeteket az 24.táblázat tartalmazza.

#### 24. táblázat: Szemelvények a kérdőívekből - idézetek

<b>Megoldások</b>	<b>Hogyan reagálsz erre a kihívásra? Kérlek, írd le röviden!</b>
- Elvárások kommunikálása	„Legközelebb az elvárásaimat ezzel kapcsolatban még világosabban fogom kommunikálni.”
- Egyéni konzultációk	„Egyéni konzultációkat tartok a hallgatók számára, akik igénylik ezt.”
- Releváns példák	„Próbálok hétköznapi eseteken keresztül közelíteni.” „Elfogadom, hogy nem mindenki számára fontos a tárgy úgy, mint nekem, ugyanakkor igyekszem minél relevánsabb gyakorlatokat és példákat felhasználni.”

- „Gyakorlati példák bemutatásával, saját tapasztalataim megosztásával, az ok-okozati összefüggések hangsúlyozásával.”
- „Nem adom fel, bátorítom őket, jó példákat adok, amiből kiindulva könnyebb reagálni.”
- „Mindenre mondom példát és elmagyarázom az adott témát, szembesítem őket a hibás elképzeléssel és megindokolom.”
- Hallgatóközpontúság „A frontális anyagokból tanulás és hallgatóközpontú anyagokat és interaktív feladatokat kreálok.”
- Hallgatókra való odafigyelés „Már az első kontaktórától kezdve igyekszem felmérni a hallgatók tudásszintjét és érdeklődését.”
- „Önfegyelem, széles látótér, befogadás, elfogadás.”
- „Próbálok színesíteni az oktatási stílusommal az órákat, valamint lelkesíteni a hallgatókat és visszajelzéseket kérni.”
- „Én kérdezek rá, hogy értik-e és újra mondom/írom.”
- „Optimalizálok (legyen visszajelzés, de beleférjen az időmbe).”
- Szakmai fejlődés szükségessége „Folyamatos szakmai tréningeken és módszertani fejlesztésen való részvétellel.”
- „Saját magam igyekszem mindig hiteles maradni.”
- „Naprakészen tartom ismereteimet konferenciákkal, továbbképzésekkel.”

A kihívásokra adott válaszok, megoldások korábbi rendszere (19.ábra) is részelemekkel bővült csupán. A tanulásmódszertani segítség témájában felmerült az elvárások nyílt és kezdetektől fogva egyértelmű kommunikálásának szükségessége, a megértés támogatásának ügyében az egyéni konzultációk lehetősége. Motiváció terén megjelent annak elfogadása, hogy a tantárgy vagy annak részei nem fontosak minden hallgatónak, ezért törekedni kell a számukra is releváns gyakorlatok és példák biztosítására. Az aktivizálás témájában érkezett egy válasz, amely konkrétan említi a frontális munkáról tanulás- és hallgatóközpontú megoldásokra való átállást, ami a válaszadó oktatási szakirodalomban való jártasságát bizonyítja.

A legtöbb új részelem azonban a hallgatókra való odafigyelés és rugalmas változtatás témájába sorolható, ami azt jelzi, hogy a válaszadók alapvetően az adaptivitást magát azonosítják megoldásként, és a saját feladatukként értelmezik azt. A konkrét válaszokat tekintve felmerült a hallgatók tudásszintjének és érdeklődésének mihamarabbi megismerése, a befogadó és elfogadó hozzáállás, a folyamatos visszajelzésekérés, a visszajelzések alapján történő optimalizálás, az ön-motiválás, a kitartás és elszántság, az önfegyelem és a folyamatos oktatói szakmai fejlődés szükségessége.

Azzal, hogy a korábbi rendszert árnyalták és részelemekkel bővítették, annak sodrásai irányait alátámasztották, a kutatás nyílt végű kérdéseire kapott válaszok megerősítették az interjúkból kapott oktatói küldetésre, oktatást érintő kihívásokra és azok megoldásaira vonatkozóan felrajzolt rendszereket.

### **3.3. A Kutatás II. szakaszának következtetései**

#### **Következtetések az eredmények alapján**

Az alacsony kitöltésszámból és nem reprezentatív mintából adódóan következtetések a BGE teljes oktatói közösségére nem, csak a kérdőív kitöltőire vonhatók le.

Az oktatók tanulás-tanítás folyamatáról való gondolkodásának témáján belül úgy tűnik, hogy dominánsabb a spontaneitás és a hallgatói tanulásra való odafigyelés, mint a tervezettség és információátadásra való törekvés, de gondolkodásukban ezek nem kizárólagosak, nem különülnek el egymástól a látszólagos ellentétek, sem a spontaneitás és tervezettség, sem a tanárközpontú – információátadásra törekvő és hallgatóközpontú – nézetek fejlődését célzó tanítási megközelítés témájában.

A szakmai fejlődés értelmezésére és gyakorlati megvalósítására vonatkozó kérdésekre adott válaszok alapján a kitöltők egyformán fontosnak ítélik meg az oktatói- és a gazdasági szakmai fejlődést. A szakmai fejlődés választott formáit tekintve összefüggések mutatkoznak a kitöltők korával (az idősebb résztvevők már nem gondolkodnak oktatásfejlesztésen napi szinten) és a publikációs területtel (a IX. Gazdasági- és Jogtudományban publikálók zöme alacsonyabbra értékelte saját oktatói szakmai fejlődésének alkalmazott formáit, mint a többi tudományban publikálók). Tantárgy tekintetében ez elsősorban a számviteli és elemzési tárgyakat oktatókra igaz, de külső oktatási kapcsolatok ápolását tekintve csak a matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók jelezték, hogy számukra ezek a kapcsolatok kiemelten fontosak.

A továbbiakban az elemzést egy szűkített mintán is folytattuk, a szaknyelv és készségfejlesztési tárgyak oktatóinak válaszai nélkül, mivel ők többségében pedagógiai végzettségűek és publikációik témája első sorban I. Nyelv és Irodalomtudomány, miközben egyikük sem publikál gazdasági témában. Ezen a szűkebb mintán a szakmai fejlődés fókuszja a gazdasági terület felé tolódott, kivéve az oktatás fejlesztésén való heti szintű gondolkodás és a helyi párbeszéd esetében, ahol szintén jelentősebb az oktatási, mint a gazdasági tevékenység, azaz a szorosan szakmai tárgyakat oktató kitöltők munkájának nagyobb részét is az oktatási tevékenység és annak előkészítése teszi ki,



illetve oktató kollégáikkal elsősorban oktatási témákról beszélgetnek. Összefüggések tekintetében a gazdasági szakmai fejlődési indexet emeljük ki, amely a IX. Gazdasági- és Jogtudományok témában publikálók többségénél magas, a többi publikációs osztály válaszadóinak többsége esetén alacsony, amely visszaigazolja a nagyobb minta eredményeit, azt, hogy az ezen a területen publikálók elsősorban a gazdasági szakmai fejlődésre koncentrálnak és csak másodsorban az oktatói szakmai fejlődésre. A kutatási tevékenység oktatásban való hasznosságának megítélésekor az akadémiai profil meghatározó, hasznosnak találja azt az oktatás-fókuszú, kutatás-fókuszú és kutató profilba tartozók többsége, míg az alap profil esetén teljesen vegyes a megítélés, illetve a kutatási és oktatási tevékenység ellentmondásait inkább a kitöltő férfiak érzékelik.

Az oktatók szerep és feladatértelmezésének vizsgálatára célkitűzéseikre és oktatói hitvallásukra kérdeztünk rá. Célkitűzéseket illetően a legtöbb kitöltő által legfontosabbnak ítélt cél a hallgatók segítése a tudás értő elsajátításában, ezt követi a biztos alapok adásának fontossága. Ettől eltérnek a fiatal/pár éve tanító oktatók válaszai, akik közül a tárgy iránti lelkesedés felébresztését preferálták legtöbben, és a legidősebb/legrégebben tanító kollégák többsége, akik a több területen is hasznos, általános készségeket, képességek fejlesztését és a gazdasági szemlélet és gondolkodásmód átadását jelölték legfontosabbnak. Tantárgycsoportonként vizsgálódva a többség minden csoportban maradt az értő hallgatói tudás célkitűzésénél, kivéve a közgazdaságtani és pénzügyi tárgyak oktatóit, ahol a több területen is hasznos, általános készségek, képességek fejlesztése dominált, és a számviteli és elemzési tárgyak oktatóit, ahol a lelkesedés ébresztést jelölte meg prioritásként az oktatók egyértelmű többsége.

Az oktatók küldetésére, hitvallására egy nyílt végű kérdés vonatkozott. A válaszok árnyalták és részelemekkel bővítették, megerősítették az interjúkból kapott oktatói küldetésre, oktatást érintő kihívásokra és azok megoldásaira vonatkozóan felrajzolt rendszereket.

A küldetésre/hitvallásra vonatkozó válaszokban minden, az interjú vizsgálatban felmerült elem visszaköszönt, eltérés az egyes területek hangsúlyosságában jelentkezett. Nyomatékosabbá vált a szakma iránti elkötelezettség, felelősségvállalás témája, valamint a szakma hasznosságának hallgatói felismerése és a hallgatók személyes fejlődésének területe. Némely témában új részletek merültek fel és az interjúk eredményeihez képest három új elem is jelentkezett (ne okozzon kárt az oktató, az oktatás színvonalának megőrzése és a részvétel a felsőoktatás jövőjének formálásában). A kitöltés komolyságából és a válaszok kiforrott megfogalmazásából levonható a következtetés,

hogy a kitöltő oktatók egységesen pozitív hatást szeretnének gyakorolni hallgatóikra, mint a jövő generációira, ezzel nyomot szeretnének hagyni a világban, ami egyértelműen megerősíti az interjú feltárás eredményeit.

Az oktatók tanítási gyakorlatát egy konkrét, általuk választott tantárgy oktatása során felmerülő kihívásokra és az ezen kihívásokra való reakciókra, megoldásokra vonatkozó nyílt végű kérdéssel vizsgáltuk. A felmerült témák rendszere mindkét területen megegyezik a korábban, az interjú kutatásból felrajzolt rendszerrel, viszont megfogalmazásokban, részelemekben tovább árnyalja azt. Többen említették a hallgatói logikus- és kritikus gondolkodás, a tágabb összefüggések megértésének problémáit és az otthoni munka hiányát. Hangsúlyosan megjelent a tantervi merevség témája a közös, rögzített tartalmú és oktatásmódszertanú tárgyak és a tantárgyi integráció nehézségeivel, valamint az értékelési rendszer hiányosságai, az egységesített eredményekre való törekvés és a változatos értékelési rendszer hiánya.

A kihívásokra adott válaszok, megoldások rendszere is részelemekkel bővült csupán. Többek között felmerült az elvárások kezdetektől fogva egyértelmű kommunikálásának szükségessége, a frontális munkáról a tanulás- és hallgatóközpontú megoldásokra való átállás, de a legtöbb új részelem a hallgatókra való odafigyelés és rugalmas változtatás témájában jelentkezett (a hallgatók tudásszintjének és érdeklődésének mihamarabbi megismerése, befogadó és elfogadó hozzáállás, folyamatos visszajelzés kérés és a visszajelzések alapján történő optimalizálás, ön-motiválás, kitartás és elszántság, illetve az önfegyelem és a folyamatos oktatói szakmai fejlődés szükségessége), ami azt jelzi, hogy a válaszadók alapvetően magát az adaptivitást azonosítják megoldásként, és saját feladatukként értelmezik azt.

A kérdőíves szakasz elemzésének legproblémásabb része az adaptivitás vizsgálata lett, a kutatás 1.szakaszában felállított rendszer területeinek belső és egymáshoz képest való hierarchikussága nem került alátámasztásra az eredmények által. Az adaptivitásra vonatkozó önértékelés mutató átlaga az oktatók önmagukra való odafigyelése és reakcióiknak átlagos szintjével egyezik meg, amely a választható állítások tekintetében a „Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon” kategóriának felel meg, bár a legtöbben az „Arra törekszem, hogy mindenből és mindenkitől tanuljak” állítást jelölték meg, amelyek az oktatói szakmai fejlődés igényét jelzik, de társas formákat tekintve főként az „Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal” szintjén maradnak. Az adaptivitáshoz legfontosabbnak a rugalmasságot és a világ komplexitásának elfogadását tartják a résztvevők, ezt követi a kíváncsiság és tanulási

kedv. Ha azokat a tulajdonságokat vizsgáljuk, melyeket a kitöltők sajátjuknak éreztek, ugyanez a három fő elem dominál, azonban adaptivitásuk kulcsának az akaratot és az erőfeszítésre való hajlandóságot érzik a világ komplexitásának elfogadása mellett, és az önreflexió vált a második leginkább sajátjuknak érzett tulajdonsággá. Mindez arra enged következtetni, hogy bár a világ komplexitását elfogadják, nem érzik még magukat megfelelően rugalmasnak, de a szándékuk az adaptivitásra rendkívül erős, és a felismert kihívásokra válaszul önreflexió által próbálnak a változás útjára lépni, amelyen kíváncsiságuk és tanulási kedvük is hajtja őket.

Az adaptivitás kérdéseinek belső összefüggéseire végzett klaszterelemzésünk eredménye, hogy egyértelműen elkülönül azok csoportja, akik nem adaptív irányultságúak, akik adaptivitásukat alulértékelik és akik adaptivitásukat felülértékelik. (Az önértékelés, valamint a hallgatókra vonatkozó cselekedeteiket/adaptivitás átlag mutatók értékét az átlaghoz viszonyítva.)

Az adaptivitás megjelenési formáira ható tényezőket vizsgálva, a kutatás 2.szakaszában sem találtunk jelentős összefüggéseket az egyes szakmai tárgyakkal. Két kisebb eredmény, hogy a végzettség és az adaptivitás valamelyik mutatójának összefüggésében mindkét sokaság esetén a gazdasági végzettséggel (is) rendelkezők adaptív irányultsága szóródik jobban, mint a többieké, valamint hogy a hallgatókra való odafigyelés és reakciók tekintetében a tárgycsoportot tekintve a közgazdaságtani és pénzügyi, valamint matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók többsége jelölt meg magasabb szintű válaszokat, és ők azok akik elsősorban tudatos tanulástámogatással és kölcsönös kapcsolatépítéssel a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerésére törekednek, míg a menedzsment, marketing és kommunikáció, valamint a számviteli és elemzési tárgyakat oktatók többsége a hallgatók figyelmének megtartását tartják kulcselemnek.

A háttérváltozókkal és a szakmai fejlődési út választásaival kapcsolatban sem találtunk jelentős összefüggéseket, de az adaptivitás mértéke önreflexióval és a hallgatói értékelés összefüggéseit tekintve kiderült, hogy a hallgatói értékeléssel együtt nő a saját adaptivitását magasra értékelők aránya, azaz a hallgatói értékelés alátámasztani látszik az oktató által is érzékelt adaptív orientáció jelenlétét. Ez az eredmény két mögöttes okot jelezhet, melyek természetesen összefüggenek és egyszerre is igazak lehetnek: a hallgatói értékelés adaptivitást tükröző helyességét, és azt a pszichológiai hatást, amit az értékelés az oktatókra gyakorol. A gyengébb értékelést elérőkkel ellentétben a hallgatók jó

megítélésének birtokában az oktatók önbizalma nő, mivel visszaigazoltnak érzik, hogy sikerült adaptívan reagálniuk hallgatóik valódi igényeire.

A tanítás/tanulás tudományosságának vizsgálatára halmazelméleti megoldással került sor, aminek alapján a kitöltők 38,8%-ára a Tanítási Kiválóság (Teaching excellence) (hallgatóközpontúság önmagában), 16,3%-ára a Tanítási Szakértelem (Teaching expertise) (hallgatóközpontúság fókuszált reflexió és oktatási szakirodalomismeret mellett) és 4,1% esetében a Tanítás/tanulás tudományossága (hallgatóközpontú oktatás, fókuszált reflexió, oktatási szakirodalomismeret és neveléstudományi/pedagógiai témájú publikáció) jellemző.

A kutatás 2.szakaszának eredményeiből összességében az látszik, hogy a kitöltők elhivatottak, céljuk és küldetésük a hallgatók mély tanulása, személyes fejlődése, az adaptivitást tekintik ehhez útnak, szándékuk és elhivatottságuk az adaptív orientációra erős.

A kérdőív a kutatás korábbi szakaszában feltárt eredmények bővítése, a belső és külső összefüggések feltárása mellett vizsgálta a szakirodalomban feltárt elemeket:

- a tanítási megközelítést (TaT),
- az adaptivitás megjelenési formáit (De Arment és munkatársainak (2013) rendszere),
- a tanítás/tanulás tudományosságának (SoTL) elemeit.

A konkrétumokat a fejezet korábbi részei részletesen tartalmazzák.

### **Következtetések a kérdőívre vonatkozóan**

A kérdőíves kutatási szakaszból a várttól eltérő következtetések is levonhatók. A cél az adaptivitás interjúk alapján felállított rendszerének validálása, valamint az adaptivitás belső és más területekkel való összefüggéseinek feltárása volt.

Ezen célok elérését azonban több tényező is akadályozta. Elsősorban az alacsony kitöltésszám, amelyet az oktatók leterheltsége, szerepei és feladatai sokasága indokol. Néhány visszajelzés alapján a kérdőív túl hosszú volt. Bár a résztvevők nyílt kérdésekre adott részletes válaszai (ahogyan a zárt kérdések megválaszolása is) azt bizonyítják, hogy aki kitöltötte a kérdőívet, az valóban komolyan vette és megfontolta a kérdéseket és saját válaszait. Sokan a visszajelzés rovatban vagy szóban jelezték, hogy örültek annak, hogy átgondolhatták ezt a témát, mégis tény, hogy nem sikerült elérni, csak az oktatói közösség nagyjából 10%-át. Így egyrészt nem volt elég adat a mélyebb elemzéshez, másrészt erősen korlátozott volt a kis mintán alkalmazható statisztikai vizsgálatok köre,

harmadrészt nem az interjú elemzés nagy mintára vonatkozó bővítéséről, mint inkább egy másik, nem reprezentatív kis minta a korábbi kvalitatív elemzés melletti, ez alkalommal kvantitatív módszerekkel megvalósított elemzéséről beszélhetünk.

A második probléma a téma szubjektív jellege, az adaptivitás témájának kontextusfüggősége. Annak ellenére, hogy a szóhasználat kifejezetten az interjú kutatás eredményeire támaszkodott, valamint egy pilot kitöltés és két szakértői megerősítés után került kiküldésre, többen jelezték, hogy nem biztosak benne, hogy válaszaik pár hét múlva is ugyanezek lennének, valamint, hogy kényelmetlenséget okozott, hogy nem tudnak egyértelműen válaszolni, mivel még a személyükre vonatkozó kérdéseknél is különböző választ adnának, ha különböző kurzusokra gondolnak (például tanszéki „közös” tárgy, vagy saját tárgy esetén). Ezek a visszajelzések egybecsengenek az interjú kutatás eredeti célkitűzéseivel, amely a résztvevő oktatók aktuális és helyzetfüggő orientációit kívánta feltárni, azt, hogy a résztvevői kör egy adott kontextusban mennyire adaptívan vesz részt. Az a tény, hogy a kérdőív vizsgálat ismételten rávilágított a téma kontextusfüggő és szubjektív voltára, validálja a korábbi interjú kutatási szakasz helyes célkitűzését és módszertanát.

A harmadik probléma a kérdőív felépítésében rejlett: nehézséget okozott az adaptivitás hierarchikus rendszerének elemeire jól rákérdezni. Végül azt a megoldást választottuk, hogy az egyes témák (nyitottság, képességek, cselekedetek hallgatókkal kapcsolatban, cselekedetek önmagára vonatkozóan és cselekedetek kollégákkal kapcsolatban) különböző szintjeit keverten jelenítettük meg, és azt kértük a kitöltőktől, hogy a rájuk legjellemzőbb egyetlen elemet válasszák ki. Ez az utasítás azonban jelentősen befolyásolta és eltorzította az eredményeket, hiszen nem csak azokat az állításokat nem jelölték meg, amelyek tényleg nem jellemzőek rájuk. Azaz hiába érezte igaznak egy oktató akár az összes állítást magára vonatkozóan, a legjellemzőbbet választotta, ami viszont elfedte a többi (a rendszerben magasabban elhelyezkedő) szintet. (Erre a jelenségre az óramegfigyelések előtt készített óravázlatok világítottak rá, ahol ugyanez történt: az oktató megjelölt egy állítást, viszont rákérdezéskor megerősítette, hogy természetesen nem az az egy jellemző rá.) Ezek a kérdések ilyen formában tehát nem voltak igazán megfelelőek. A kérdőívet érdemes lenne módosított instrukciókkal kipróbálni a későbbiekben (pl.: Jelöld be azt, amit még sosem használtál az állítások közül/jelöld be mindet, amelynek a használatára valaha sort kerítettél!). Felmerülhet a téma több oldalú megközelítése, a minden terület minden szintjére történő külön

rákérdezés, ellentétes irányú ellenőrző kérdéssel, ami viszont megint felveti a kitöltési idő problémáját.

A végkövetkeztetés tehát, hogy ez a téma kérdőívvel nehezen vizsgálható, és amennyiben további kutatások ezt a módszertani irányt választják, egy következő kérdőív még részletesebb előkészítést és tesztelést igényel majd. A kitöltésszám emelése is kihívást jelentő feladat, a központi megkeresés nem elegendő, esetleg hatékonyabb lehet, ha oktatásfejlesztési fórumokon, rendezvényeken, anyagokban kéri fel az erre nyitott kollégákat, akik azután, hogy az oktatás fejlesztésén gondolkodtak, aktuálisan szívesebben áldoznak időt erre a témára.

A kutatás másik lehetséges további útja, hogy megmarad az interjúk módszereknél, triangulációval validálva azokat. Jelen kutatás esetében ez a trianguláció óravázlatokkal, óramegfigyelésekkel, és az órák utólagos megbeszélésével történt.

### **3.4. A Kutatás I. és II. szakaszának eredményeinek összefoglalása**

A Kutatás interjúk és kérdőíves szakaszában vizsgáltuk a kutatás fő kérdéseit: a résztvevők nézeteit, oktatói gyakorlatának tapasztalatait, azaz azt, hogy hogyan jelenik meg gyakorlatukban az adaptivitás, az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezőket és a konkrét adaptív oktatási gyakorlatokat.

Az interjúleiratok fenomenográfiai elemzése, amelyek alapján az adaptivitás rendszere került felrajzolásra a következő alkérdéseket válaszolta meg: Hogyan értelmezik az oktatók az adaptivitást? Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában?

Az interjúleiratok tematikus elemzése (keretrendszer analízissel), melyből a tanítási megközelítés (TaT), a célok, küldetések, kihívások, megoldások és szakmai fejlődés rendszere került felrajzolásra a következő alkérdéseket válaszolta meg: Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról? Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést? Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése? Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?

Az interjúleiratok alapján elkészített szakmai profilok (33 fő) összefüggéseinek vizsgálata a következő alkérdéseket válaszolta meg: Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival?

A kérdőíves vizsgálat az összefüggések további megvilágítására volt hivatott, de emellett más kérdésre kapott korábbi válaszokat is bővített. A kérdőív a következő alkérdéseket válaszolta meg: Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése? Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival? Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában?

A kutatás I. és II. szakaszának eredményeit a következőkben fő- és alkérdésenként tekintjük át.

## **I. Az oktatók nézetei: Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulásról, tanításról? Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak?**

### **1. Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról?**

Erre a kérdésre az oktatók célkitűzéseinek és tanítási megközelítésének (TaT) feltérképezésével kerestük a választ. Célkitűzések tekintetében az interjúk szövegeiből induktívan épült fel egy rendszer, melynek egymással összefüggő fő tartalmi elemei a hallgatói siker, a hallgatói tudás (logikus gondolkodás, gazdasági szemlélet, értő tudás és biztos alapok, rendszerlátás), valamint a lelkesedésébresztés és kapcsolatépítés, illetve a tantárgyhoz lazábban kapcsolódó képességek fejlesztése voltak. A kérdőíves szakaszban a prioritásokat vizsgáltuk, a legfontosabbnak ítélt cél a tudás értő elsajátítása és a biztos alapok lettek. Ettől az eredménytől szignifikáns eltérés egyrészt korosztály/tanítási tapasztalat, másrészt oktatott tantárgycsoport alapján volt: a fiatal, néhány éve oktatók a lelkesedés ébresztést találták legfontosabbnak, akárcsak a számviteli és elemzési tárgyakat tanítók, míg az idősebb, legrégebben a pályán lévő oktatók és a közgazdasági és pénzügyi tárgyak oktatói a gazdasági szemléletmódot preferálták és a más területen is hasznos képességek fejlesztése mellett voksoltak. (A kor és tanítási tapasztalat között igen, de a kor/tanítási tapasztalat és oktatott tárgycsoport között nem mutatható ki összefüggés a mintában.)

A tanítási megközelítést (TaT) vizsgálva nem bizonyult elegendőnek a kétpólusú (tanár és tartalomközpontú/hallgató és tanulásközpontú) modell, mert a hallgatóközpontúság kérdése nem egyértelműen meghatározható az interjúk, a kérdőív, a dokumentumok és az óralátogatások alapján, pontosabban nagyon kevés résztvevő esetén

jelenthető ki egyértelműen a tisztán hallgatóközpontú megközelítés. Sokkal inkább jellemző a csak az öt kimenetelű modellben megjelenő oktató-hallgató interakciót célzó megközelítés, amely mind az első, mind a harmadik szakasz egyértelműen azonosítható és leggyakrabban előforduló eredménye.

A tanításról való gondolkodás utolsó vizsgált területe a spontaneitás/tervezettség témaköre volt, amely a kérdőív eredményei alapján nem egy dimenzió két pólusaként, hanem egymás mellett megférő, egymást kiegészítő külön dimenzióként értelmezett, és így jelentkezik a gyakorlatban is. A tervezettség az óramegfigyelések alapján az oktatók tudatosságára és maximálisan kézben tartott tanítási tevékenységére utal, spontaneitásuk nem az óramenet és a módszertani megoldások, hanem az időgazdálkodás, valamint az interakciók és a kapcsolatépítés terén bontakozik ki.

## **2. Hogyan értelmezik az adaptivitást?**

A kutatás célja volt megismerni a résztvevő oktatók adaptivitásról alkotott fogalmait és azt, hogy hogyan érzékelik az adaptív irányultságban való elmélyedésüket. Az értelmezések és megjelenési formák három minőségileg különböző vetületben hierarchikus rendszerbe szerveződtek, amely vetületek a Nyitottság, a Képességek és a Cselekedetek, azaz a figyelem és reakciók a hallgatókra, önmagukra és kollégáikra vonatkozóan. (Részletesen a III.2.2.fejezetben.) A kirajzolódott rendszer nem hivatott az oktatók személyes karakterének tipizálására, ehelyett a helyzet és kontextusfüggő orientációk feltárására szolgál, amit igazoltak a kérdőíves módszer hibáival kapcsolatban levont következtetések is. Bár az alá-fölé rendeltség rámutat a fejlődés lehetőségeire, vagy éppen a fejlődést akadályozó, megoldandó tényezőkre, azaz bármely vetület bármely szintje belépési pont lehet az adaptív orientáció elmélyítése felé vezető útra, a hierarchia lépcsőfokai nem rejtenek „jobb” példákat, legfeljebb tartalmi bővülést az előző szinthez képest.

Az adaptivitás interjúkból felépült rendszerét a kérdőíves kutatás nem tudta igazolni, aminek az oka az alacsony kitöltésszámban (nem reprezentatív, kis minta), a téma helyzetfüggő és szubjektív, zárt kérdésekkel nehezen vizsgálható voltában, valamint a kérdőív nem ennek megfelelő, nem célravezető kérdéseket tartalmazó felépítésében keresendő. Amellett, hogy az esetleges további kérdőíves kutatás további megfontolásokat igényel (a megfelelő kérdések és a kitöltési idő dilemmái, a kitöltésre való felkérés célzottabb fórumai), ez a kedvezőtlen eredmény egy mégis kedvező részletet rejt magában: alátámasztja a kvalitatív kutatás relevanciáját, megerősíti a kutatás másik



két szakaszának, azaz az interjúk kutatásnak és a triangulációval validált esettanulmányoknak a jelentőségét.

A kutatás mindkét eddigi szakaszának eredményeiből látszik, hogy a résztvevők elhivatottak céljaik és küldetésük elérésében, amelyhez többségük az adaptív irányultságot nélkülözhetetlennek tartja.

### **3. Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést?**

Az interjúk alapján szakmai fejlődés megítélésében és választott módjaiban jelentős különbségek vannak a résztvevők között. Sokan csak az oktató tudományterületi szakmai fejlődésre fókuszálnak, mások gondolkodnak oktatói szakmai fejlődésen, de főképp spontán változásként élik meg azt, míg egyharmaduk tudatos úton jár. Ezzel ellentétben a kérdőívre érkezett válaszok szerint a résztvevők egyformán fontosnak találják az oktatói és gazdasági szakmai fejlődést, bár szűkített mintán vizsgálódva (a szaknyelvi és készségfejlesztési tárgyakat oktatókat kiszűrve) a hangsúly a gazdasági szakmai fejlődés felé tolódik el. Kivétel ez alól az oktatás fejlesztésén való rendszeres gondolkodás és a helyi párbeszéd témája, amelyek alapján a szoros gazdasági tárgyakat oktatók munkájának és gondolkodásának nagyobb részét is az oktatási tevékenység teszi ki.

### **4. Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?**

Az interjúban és a kérdőívben a célkitűzések mellett külön kérdés vonatkozott az oktatói küldetésre, hitvallásra, arra, hogy hogyan értelmezik a résztvevők oktatói munkájuk lényegét. A válaszok a célokkal összefüggésben maradtak, de többnyire affektív területekre mutattak rá, melyeket négy fő csoportba soroltunk, melyek a hallgatói siker, a munka és fejlődés értékének képviselése, az interakció megteremtése és a lelkesedés és szakmaszeretet megalapozása voltak. Ezek közül a leghangsúlyosabb az utolsó volt. A kérdőívre kapott válaszok illeszkedtek a bővebb és a négy elemű rendszerbe is, amellett, hogy hangsúlyosabbá vált a szakmai felelősségvállalás, az elkötelezettség hangsúlyozása, valamint a tantárgy hasznosságának hallgatói felismerése és a hallgatók személyes fejlődésének fontossága.

## **II. A résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatai: Hogyan, milyen tevékenységekben és kompetenciákban jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?**

### **1. Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban?**

A kihívások a kutatás mindkét eddigi szakaszának eredményei alapján három területre oszthatók: a hallgatókkal kapcsolatos nehézségek, a külső adottságok és az oktató személyes dilemmáinak területére. Az interjúk alapján a hallgatókkal kapcsolatban a fő kihívások a vegyes előzetes tudás, a megváltozott tanulásfogalom, a motiválatlanság és érdeklődéshiány, és a figyelem megtartásának nehézsége. Ezek megoldásának ellentmondanak a külső adottságok, a nagy hallgatói létszám, a tanterv és értékelési rendszer merevsége, vagy gyakran a tantermi adottságok is. Az oktatók személyes dilemmái a digitális és szolgáltatásjellegű oktatás világában való oktatói szerepértelmezéssel és a leterheltséggel kapcsolatosak. (A további részleteket a III.2.3. fejezet tartalmazza.) A kérdőíves kutatás eredményei részben tovább árnyalják a vegyes előzetes tudás témáját a hallgatói logikus- és kritikus gondolkodás és a tágabb összefüggések megértésének problémáival, valamint a megváltozott tanulásfogalmat az otthoni munka hiányából adódó nehézségek kihangosításával.

### **2. Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat?**

A résztvevő oktatók a felmerülő kihívásokra változatos és tudatos módszertani megoldáskészlettel reagálnak. (Részletesen lásd a III.2.3. fejezetben.) Eszköztáruk lényege a rendszerszemlélet, a hallgatói megértés támogatása, ennek érdekében az aktivizálás és a kapcsolatépítéssel, jó hangulattal történő motiválás, amelyet sokan konkrét tanulásmódszertani segítség nyújtásával egészítenek ki. A kérdőívre beérkezett válaszokban konkrétan megfogalmazásra került a frontális munkáról tanulás- és hallgatóközpontú megoldásokra való átállás igyekezete, valamint a válaszok többsége a hallgatókra való odafigyelést és a rugalmas változást célozta, ami arra utal, hogy a résztvevők magát az adaptivitást azonosítják megoldásként és feladatuknak tekintik azt.

### **3. Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?**

A szakmai fejlődés formáinak feltérképezésére az interjúkban nyílt végű kérdés került megfogalmazásra. A válaszok alapján a tudatos oktatói szakmai fejlődés eszközei az informális párbeszéd, a formális együttműködések, belső és külső anyagok és képzések,

melyek közül a szervezett formákkal az interjúalanyok egyharmada él (említi azt a formát magától) és az oktatáskutatási publikáció, melyet egy fő említett.

### **III. Az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezők: Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira?**

#### **1. Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában?**

Bár a kutatás kontextusa egyértelműen meghatározott volt, az interjúk kutatás eredményei szerint úgy tűnik a gazdaságtudományi területen belül nincs eltérés az adaptivitás megjelenésében különböző szakmai tárgyak esetén, amennyiben szigorúan vesszük az adaptivitás irányultságot, és elválasztjuk azt a konkrét módszertani megvalósítási úttól. Utóbbiban jelentős szerepe van az oktatott diszciplína adta lehetőségeknek, tantárgypedagógiai sajátosságoknak, valamint a képzés egyéb vetületeinek (rendszer, forma, szint, szak, évfolyam, oktatási nyelv, közös/saját tárgy, előadás/gyakorlat stb.) A kérdőív eredményei alapján viszont az adaptivitás egy vetülete, a hallgatókra való figyelem és reakció összefügg az oktatott tantárggyal: a közgazdaságtani és pénzügyi, valamint matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók többsége a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése törekszik tudatos tanulástámogatással és kölcsönös kapcsolatépítéssel, míg a menedzsment, marketing és kommunikáció, valamint a számviteli és elemzési tárgyakat oktatók többsége a hallgatók figyelmének megtartását tartja kulcselemnek (ezért utóbbiak korábban is említett célkitűzése a lelkesedés felébresztése).

#### **2. Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel, valamint a szakmai fejlődési út választásaival?**

A háttérváltozók vizsgálatok szignifikáns kapcsolat jelentkezett a hallgatói értékelés és a saját adaptivitás értékelése között, a hallgatói értékelés alátámasztani látszik az oktató által is érzékelt adaptív orientáció jelenlétét. A hallgatói értékelés feltehetően helyes az adaptív irányultság megítélésében, valamint a jó értékelés pozitívan hat az oktatók önbizalmára, mivel visszaigazoltnak érzik, hogy sikerült adaptívan reagálniuk hallgatóik valódi igényeire.

A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás kvalitatív vizsgálat, az interjúk eredményeinek ábrázolása alapján összefügg (24. és 25. ábra): tanárközpontú – információátadásra törekvő oktatók figyelme a hallgatók felé nem túl erős, míg az interakcióra törekvők a hallgatókra való figyelem tekintetében kimagaslóak. Az

interjúalanyok közül kevés oktató válaszait azonosítottuk hallgatóközpontúként, míg az adaptivitás (hallgatókra való figyelem és reflexiók) tekintetében sokan kiemelkedőek, ami arra enged következtetni, hogy a meglévő hozzáállás ellenére a többségnél még nem történt meg a paradigmaváltás a tanár- és tanításközpontú oktatásról a tanulás- és tanulóközpontú megközelítésre. A paradigmaváltás két lépésének megvalósítása sok tekintetben kihívás. Egyrészt feltételezhető, hogy tanítási megközelítésben (TaT) bekövetkező első nézőpontváltásnak (tanárközpontú – interakcióra törekvő) a kapcsolatteremtésre való hajlandóság és valódi odafigyelés lehet a kulcsa, ami alátámasztja az adaptív irányultság kiemelt jelentőségét és szükségességét, másrészt a második váltásban (interakcióra törekvő – hallgatóközpontú) az oktatók támogatásra szorúlnak, hogy mélységében megismerhessék és megértsék az új megközelítés lényegét, céljait, összefüggéseit és módszereit, valamint segítséget kapjanak mindezek szakterületi kontextusra való implementálásához.

A tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés összefüggése kiegészíti a fenti eredményt azzal, hogy az a hallgatói siker tanítási megközelítéstől (TaT) függetlenül jelen van az oktatók küldetéseiben, míg a munka és fejlődés csak a fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő megközelítésnél merül fel. A kapcsolatépítésre való törekvés a tanár-tanuló interakció megközelítésénél merül fel, és itt válik hangsúlyossá a lelkesedés és szakma szeretetének felébresztése is.

A szakmai fejlődés az interjúban résztvevők körében általában elsősorban szakterületi fejlődésként volt interpretált, oktatói szakmai fejlődésről sokan nem beszéltek. Akik viszont igen, azok számára az adaptivitás és a szakmai fejlődés egymást feltételezve és egymás következményeként volt értelmezett. Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggését vizualizációs eszközökkel vizsgálva (27. ábra) úgy tűnik, hogy a legtöbb interjúalany inkább nyitott és figyel hallgatóira, önmagára és kollégáira, és nem tudatosan keresi az oktatói fejlődés lehetséges formáit (bár az interjúalanyok egyharmada szakmai fejlődésében is példamutató, belső és külső oktatási témájú képzéseken tanul). A szakmai fejlődés és tanítási megközelítés (TaT) összefüggései szerint a résztvevők egynegyede az interakcióra törekvők és képzéseken résztvevők metszetében csoportosul, de a többség csak az informális párbeszédig jut oktatói szakmai fejlődésében, azaz fejlődése nem igazán tudatos.

Végezetül egy komplex összefüggés, a tanítás/tanulás tudományosságának vizsgálatára vállalkoztunk kétféle módszerrel. Ehhez a tanítási megközelítést (TaT), a szakmai fejlődés formáit (oktatási szakirodalom ismerete/neveléstudományi publikáció)

és az adaptivitás egy vetületét (hallgatókra irányuló figyelem és reakciók) vetettük össze először az interjúk adatainak kétdimenziós ábrázolásával (28.ábra), majd a kérdőívre beérkezett válaszok halmazelméleti ábrázolásával (37.ábra). Az eredmények alapján a résztvevők 27% ill. 39%-a esetében Tanítási Kiválóságot (Teaching excellence), 33% ill. 16% esetén Tanítási Szakértelemet (Teaching expertise) és 3 ill. 4% esetén a Tanítás/tanulás tudományosságát azonosítottuk. Mivel a két minta nem egyezett, azonos eredmény nem volt várható, ami a két vizsgálat alapján közeli eredmény, az a kimaradók kb. 40%-os és az élenjárók 3-4%-os aránya. Az oktatói szakmai fejlődés és tanítás/tanulás tudományosságában való elmélyedés erősen szóródó eredményei kapcsán adódik a kérdés, hogy hogyan lehetséges ösztönözni és támogatni az oktatókat oktatói szakmai fejlődési útjuk tudatosabb kezelésében és a tanítás/tanulás tudományosságában való haladásukban.

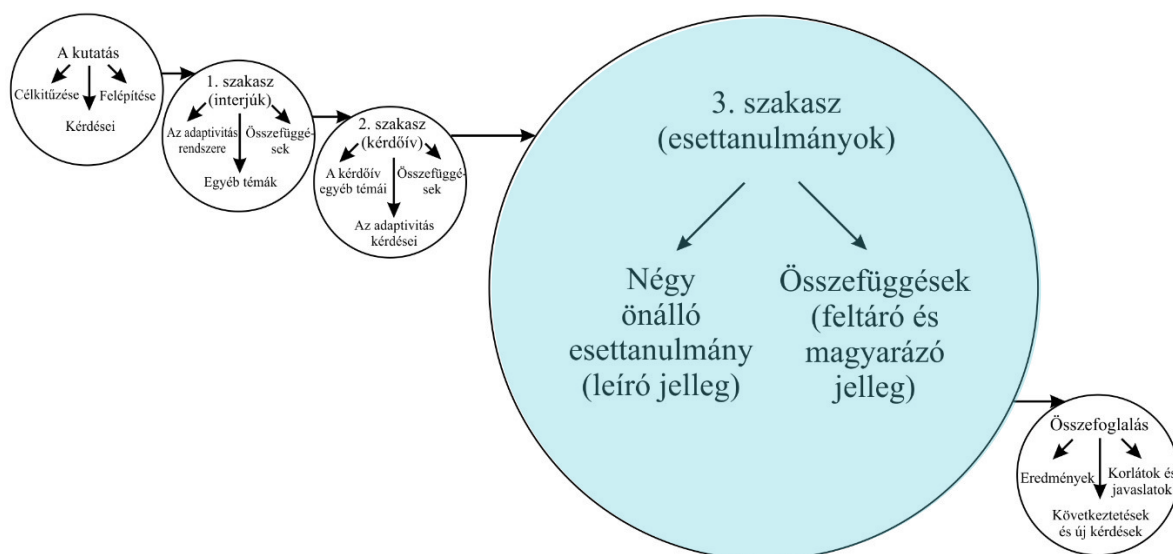
#### **IV. Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?**

Az interjúk vizsgálatakor fény derült arra a jelenségre, hogy az adaptivitás három vetületű rendszerében nem csak az egyes vetületeken belül áll fenn hierarchia, hanem a szintek kapcsolódása is ennek megfelelő: a *nyitottság* mértéke behatárolja a *képességek* szintjét, ahogyan a *képességek* is korlátozzák a *cselekedetek* szintjét, azaz amíg nincs meg a kellő szintű nyitottság, nem hasznosulnak képességek (még ha az oktatók látens módon rendelkeznek is azokkal), és ezáltal nem tudnak cselekedetek megvalósulni az adaptív figyelem és reflexiók terén.

#### **3.5. Tovább lépés a kutatás következő szakaszára**

Az interjú és kérdőíves kutatási szakaszból számos eredmény született az oktatók nézeteivel, a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalataival, az adaptivitás megjelenési formáival, annak befolyásoló tényezőivel kapcsolatban, de csak töredékes információhoz jutottunk a konkrét adaptív oktatási gyakorlatok tekintetében. Az interjú és kérdőíves kutatás után a konkrét adaptív oktatási gyakorlatok vizsgálatára, jó példák és azok tényezőinek, egymással való hasonlóságainak, különbözőségeinek, esetleges polaritásainak felderítésére további kutatás volt szükséges. A mélyreható vizsgálatához, koherens kép kialakításához a folytatásban esettanulmányok készítése tűnt a legmegfelelőbb módszertani választásnak.

## 4. Kutatás III. – Esettanulmányok



12/D.ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)

A kutatás 3. szakaszában esettanulmányok készültek. Közvetlenül az 1. kutatási szakaszban felvett interjúkra épülve, az egyes résztvevők teljes interjúleiratának elemzését további dokumentumelemzés (órávázlat), óramegfigyelés és lezáró interjú (óramegbeszélés) követte. Az esettanulmányok összeállításának célja az oktatói gondolkodás és gyakorlat koherens ábrázolása, egyéni oktatási stílusok bemutatása, és a kiváló gyakorlatok összefüggéseinek, fő dimenzióinak, lényegi elemeinek és esetleges polaritásainak feltárása volt. Az etikai engedély azonosítója: ELTE KEB 2023/224.

A vizsgálat célja volt feltárni, hogy milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során, esettanulmányokkal bemutatni az

1. az oktatók nézeteit: Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról? Hogyan értelmezik az adaptivitást? Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést? Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?

2. a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatait, azt, hogy hogyan jelenik meg gyakorlatukban az adaptivitás: Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?

3. az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezőket: Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek

össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal, az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival? és

4. azt, hogy milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során.

Az esettanulmányok célja egy jelenség saját kontextusában, többféle perspektívából, változatos adatfelvétellel történő vizsgálata (Yin, 2012), annak érdekében, hogy komplex, teljes képet kapjunk a megértésre törekedve (Denzin & Lincoln, 2018). Az esettanulmány a kutatás átfogó megközelítése, ahol az elsődleges választás a kutatott jelenségre vonatkozik, nem a módszertanra, bármilyen módszertannal is vizsgáljuk, az adott „eset” vizsgáljuk (Stake, 2000), hogy megértsünk egy nagyobb jelenséget egy vagy néhány eset és specialitásainak alapos ismerete által. Ilyen értelemben az esettanulmány holisztikus, induktív, leíró és megértés célzó, amelynek megfigyelési egységei többnyire már létező és felfedezhető jelenségek (bár lehetségesek teoretikus esettanulmányok is konstruált esetekkel) (Denzin & Lincoln, 2018).

Az esettanulmányok a felhasznált esetek számát (egy vagy több) és céljukat tekintve is különbözőek lehetnek. Utóbbi tekintetben megkülönböztetünk: leíró, feltáró és magyarázó (Yin, 2009) kicsit más megközelítésben leíró, hipotézist, elméletet létrehozó és hipotézist vagy elméletet tesztelő, vagy elméletet fejlesztő esettanulmányt (Denzin & Lincoln, 2018). A leíró esettanulmány egy vagy több esetet mutat be minél több perspektívából, azok komplexitásában, a feltáró esettanulmány célja új kutatási kérdés(ek) megfogalmazása, míg a magyarázó esettanulmány ok-okozati összefüggések feltárására törekszik. Stake (2000) megközelítése, amely szerint az elsődleges választás a vizsgált jelenségre vonatkozik, tehát a jelenséget választjuk esetté, a kutatás fókuszává, leginkább a leíró esettanulmány fogalmát fedi le (Denzin & Lincoln, 2018). A jelen kutatásban bemutatott esettanulmányok alapvetően leíró jellegűek, először különálló (önmagukban koherens) eseteket mutatunk be, majd ezek eredményeit összesítjük. Ebben a fázisban azonban feltételezhető összefüggésekre találunk, amelyek kapcsán további kutatási kérdések fogalmazódnak meg, tehát végeredményben kilépünk a leíró esettanulmány kereteiből, és feltáró és magyarázó esettanulmányokra jellemző elemek jelennek meg. Bár az eredmények általánosítása nem cél, az esetek közös kontextusa mégis létrehoz egy közös jellemzőkészletet, amely tipikusnak nevezhető. Lényeges továbbá látni a különbséget reprezentativitás és általánosság között: az előbbi a választott esetekre, mint mintára vonatkozik, míg utóbbi a feltárt eredmények, meglátások, kapcsolatok alkalmazhatósági körére utal (Denzin & Lincoln, 2018).

Mivel egy vagy néhány eset jellemzőinek vizsgálata nem tesz lehetővé más esetekre való következtetéseket, az esettanulmányok erőssége a választott esetek valós kontextusba ágyazott specialitásainak, komplexitásának alapos feltárásában és az adatforrások sokszínűségében rejlik (Denzin & Lincoln, 2018; Rossman & Rallis, 2017). Ezek az adatforrások lehetnek interjúk, megfigyelések, dokumentumok és egyéb audiovizuális információk, amelyek nagyrészt nyílt kérdésformákat alkalmaznak. Az adatokat a kutató áttekinti, értelmezi, és kódokba (kisebb egységekbe) és témákba rendszerezi, ezzel rávilágítva a vizsgált eset lényegi elemeire (Creswell & Creswell, 2018; Denzin & Lincoln, 2018).

Egy esettanulmány minőségét a megbízhatóság és validitás (itt inkább hitelesség és koherencia) és az etikai megfontolások adják. Az esettanulmányok koherenciája az egyes esetek témáinak belső kapcsolódásaira és az esetek egymáshoz való kapcsolódásaira vonatkozik (Linde, 1993). Ennek biztosítása az interjúk esetében részben előre megfogalmazott kérdésekkel, néhány kérdéssel irányított óravázlattal és előre meghatározott óramegfigyelési szempontokkal volt lehetséges, amelyeket további kérdések és témák egészítettek ki a kutatás során. A koherenciát erősíti az elemzés és a létrejött adatbázis tematikussága is, valamint a közlés (ábrázolás és tárgyalás) következetessége. A hitelességet a tematikus és részletes publikálás mellett a kiválasztás szempontjai (azonos kontextus, mégis különböző esetek), a megfelelő esetszám (Yin, 2009) és az adatforrások triangulációja (Creswell & Creswell, 2018) biztosítja, valamint a résztvevőktől kért validáló visszajelzés is megerősíti, amely minden esetleges félreértést végleg tisztáz (Swanborn, 2010), mely etikai szempontból is lényeges elem.

Az óramegfigyelések oktatói szakmai fejlődésben betöltött szerepét a szakirodalomban széles körben tárgyalják, és hangsúlyozzák az oktatót bevonó megközelítés fontosságát (Gosling, 2002; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005; O'Leary, 2012). Az óramegfigyelés akkor működik, ha az oktató a lehető legnagyobb mértékben sajátjának és szakmai fejlődése részének érzi azt, nem pedig valaminek, amit „vele csinálnak” (Brown és mtsai., 1993). A megfigyelés célja a reflektív gyakorlat erősítése (Shortland, 2004), amely kényelmetlen lehet kritikai visszajelzések tekintetében, de például Gosling (2002) társértékelő modellje olyan kiegyensúlyozott kapcsolatra épül, amely lehetőséget ad az egyes szereplőknek felelősséget vállalni saját szakmai fejlődésükért. Erre a feltevésre épül az óratanulmányozás (lesson study) szakirodalmi irány, amely a tanórát egy kollaboratív kutatási kontextusnak tekinti, ablaknak, melyen keresztül a tanárok egy csoportja ráláthat arra, hogy hogyan tudná a



tanulást egyre hatékonyabban támogatni, azaz az óratanulmányozás reflektorfényében nem az egyes tanárok kompetenciáinak és teljesítményének megítélése, mérése, hanem a tanulói tapasztalat áll (Lewis és mtsai., 2006). Ennek megfelelően az óralátogatások megközelítése leíró és nem kritikus, céljuk a jó példák, a kiemelkedőség bemutatása, a kontextus hatásainak megfontolása és a háttérben meghúzódó értékek feltérképezése (Ollin, 2009). További hasonló (közoktatásra kidolgozott) módszertan Suplicz (2011) szenzitív tanításelemzése, amely a tanári minőséget a maga természetes közegében figyeli meg, és a befogadók élményeiről, igényeiről adott visszajelzésekkel fejleszti azt. Központi eleme a „szabadon lebegő figyelem”, azaz annak érdekében, hogy a tanár kisugárzását, személyiségét, stílusjegyeit torzítatlanul megfigyelje, nehézségeit megérezze, a megfigyelő nem figyel előre eltervezetten semmit, de minden olyan elemet feljegyez, amelyik valamiért felkelti figyelmét (Suplicz, 2011).

Jelen esettanulmányok készítésekor az adatelemzés konkrét módszertani alapját az interjúelemzéskor korábban is használt kvalitatív kutatási módszertan, a keretrendszer analízis (framework analysis) adja (lásd 113.oldal) (Ritchie & Spencer, 1994). Az esettanulmányok célja feltárni az oktatók nézeteit, oktatói gyakorlatának tapasztalatait, azt, hogy hogyan jelenik meg gyakorlatukban az adaptivitás, valamint milyen tényezők hatnak adaptivitásukra és ezáltal milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok alakulnak ki munkájuk során, azaz a keretrendszer analízis célmegfogalmazásaival élve a cél résztvevők oktatási gyakorlatának, mint jelenségnek a feltérképezése és a felmerülő elemek társításainak és esetleges magyarázatainak feltárása, azaz ez a kutatási szakasz is kontextuális és diagnosztikai jellegű (Ritchie & Spencer, 1994).

#### **4.1. A kutatás III. szakaszának protokollja**

A mintát tekintve 14 felkért oktató közül összességében 12 fő vállalta a részvételt a kutatásnak ebben a szakaszában, mindegyiküknél lezajlott az óralátogatás. Közülük esettanulmány összeállítására 4 fő került kiválasztásra a következő kritériumok alapján: mindegyikükkel készült interjú a kutatás első szakaszában és mindegyikük más, de erősen szakmai, tartalomhangsúlyos, matematikai, modellezési, rendszerlátási képességeket igénylő, a hallgatók számára nehéznek számító, kihívást jelentő tantárgyat oktat, azaz ebben az értelemben közös a kontextus. A meglátogatott órák tárgya a pénzügyek, a közgazdaságtan, a számvitel és az elemzés volt. A résztvevők kiválasztásakor kiválóságokat kerestünk, melynek kritériumai korábbi szakmai elismeréseik, hallgatói értékelésük és az interjúk alapján meghatározott adaptív irányultságuk volt.

Háttéradataikat tekintve különböző korúak és neműek, ám az anonimitás érdekében ezeket az adatokat nem közöljük, sőt a konkrét tantárgyat sem, csak azt, hogy a résztvevők mióta oktatnak a felsőoktatásban, valamint, hogy van-e pedagógiai végzettségük.

Az esettanulmányok összeállítása az első szakaszban felvett interjúk mellett dokumentumelemzéssel, óramegfigyeléssel és lezáró interjúkkal zajlott. Az adatfelvétel és elemzés felépítése a következő volt:

1. Interjúk (melyek 2022/2023 őszi félév elején – szeptember és október során zajlottak).
2. Óravázlat, óramegfigyelés és óramegbeszélés (melyek felkérés alapján a 2022/2023 tavaszi félév végén – áprilisban zajlottak, az oktató által kiválasztott szeminárium kapcsán).
3. Analízis (keretrendszer analízis (framework analysis) indexelés (itt: kódolás), ábrázolás és interpretálás lépése).

### **Interjúk**

A keretrendszer analízis (framework analysis) öt kulcslépése közül (ismerkedés az adatokkal/a tematikus keretrendszer azonosítása/indexelés/ábrázolás/interpretálás (Brooks és mtsai., 2015)) az ismerkedés az adatokkal és a tematikus keretrendszer azonosítása a kutatás interjúk szakaszában megtörtént, sőt a keretrendszer pontosítására lehetőséget adott a szövegleírások elemzése mellett a kérdőívre kapott válaszok feldolgozása is. Ennek megfelelően az esettanulmányok esetén deduktív logikával, kidolgozott a priori kódrendszerrel dolgozhattunk, amely megnyilvánult a kérdésekkel irányított óravázlatok, és az óramegfigyelési jegyzőkönyvek előzetes felépítésében és elemzésében.

### **Óravázlat, óramegfigyelés és óramegbeszélés**

Az óravázlatokat az oktatók pár nappal az óralátogatás előtt készítették el és küldték meg. Az óravázlatok tartalmát kérdésekkel irányítottuk: az óra céljának szabad szavas és korábbi keretrendszerből választott megjelölése után a tervezett órafelépítés (módszertan) rövid ismertetésére kértük az oktatókat, valamint arra, hogy helyezték el magukat az adaptivitás rendszerében a rájuk jellemző állítások kiválasztásával. Az óravázlatba beépítésre került egy kérdés a várható szignifikáns eseményekről (Mohammed, 2016; Tripp, 2011), amellyel az oktató számára várható kihívásokról és megoldásokról tájékoztunk. A „szignifikáns esemény” (significant event) kifejezést Schluter és

mtsaitól kölcsönöztük (2008), akik ezt használják Mohammed (2016) és Tripp (2011) „kritikus esemény” (critical event) kifejezése helyett, mivel a szóban forgó esemény nem szükségszerűen súlyos vagy meglepő, hanem bármi lehet, ami megállásra és gondolkodásra készíti az oktatót, releváns és lényeges a tanulási-tanítási folyamatban és valamilyen hatást vált ki a célokkal kapcsolatban (Mohammed, 2016; Tripp, 2011). Mivel a „kritikus” szó megítélésünk szerint is félrevezette volna az oktatókat, a szignifikáns kifejezést használtuk, valamint magyaráztuk röviden az óravázlatban. (Az óravázlatot orientáló pontos kérdéseket a 12.melléklet tartalmazza.)

Az óralátogatások az oktatók által választott kurzuson zajlottak, előre egyeztetett időpontban. Az óramegfigyelési jegyzőkönyv kiindulási szempontjait a 13.melléklet tartalmazza, ezek a korábban témánként kialakult tematikus keretrendszernek megfelelőek, valamint itt is megtalálható a szignifikáns esemény témája. A keresett témák (1. Adaptivitás, 2. Az óravázlatban megjelölt célok teljesülése, 3. Az órán használt technikák és 4. Szignifikáns események) azonban csak kiindulási pontként szolgáltak az óramegfigyelésekhez, mivel a korábban említetteknek megfelelően az óralátogatás célja az óratanulmányozáshoz (lesson study) hasonlóan leíró és nem kritikus, és Suplicz (2011) szenzitív tanításelemzése hasonlóan eleme a „szabadon lebegő figyelem”, azaz a megfigyelő az oktató stílusjegyeinek torzítatlan megfigyelése érdekében minden olyan elemet feljegyzett, amelyik valamiért felkeltette figyelmét.

A megfigyelt óra után azonnal lezajlott 15-20 perces óramegbeszélések témája az órával kapcsolatosan felmerült kérdések tisztázása volt, és főként az oktató szabad hozzáfűzéseit, amelyek a fentiek mellett reflexióinak irányára és típusára világítanak rá. Az óramegbeszélésekről nem készült felvétel és leirat, csak jegyzet, a lényeges témák a jegyzetek alapján kerültek rögzítésre és elemzésre. Ennek megfelelően az 14.mellékletben közölt válaszok nem pontosan az oktatók szavai, de tartalmi valóságtartalmukat a résztvevőktől kapott megrősítő visszajelzés validálja.

### **Kódolás**

Az óravázlat, az óramegfigyelés és az óramegbeszélés alapján az adott gyakorlati óra célkitűzését, módszertani megoldásait és kulcselemeit figyeltük meg, valamint az oktató adaptív irányultságának megjelenési formáit vizsgáltuk az interjúból a kutató által értelmezett, az óravázlatban az oktató által választott és a meglátogatott órán megfigyelt formák összevetésével.

Az óravázlatok, óramegfigyelési jegyzőkönyvek és óramegbeszélések szövegeinek elemzésekor a korábban (interjú és kérdőíves szakaszban) felállított tematikus keretrendszer elemeit: az oktatók tanítási megközelítését (TaT), célkitűzéseit és küldetését, módszertani megoldásaikat az őket érő kihívásokra, adaptivitásuk formáit, valamint az újonnan felmerült elemeket és a szignifikáns eseményeket (Mohammed, 2016; Tripp, 2011) vizsgáltuk, amelyeken keresztül adaptivitásuk megnyilvánul. Indexelés (számozás) helyett itt is, ahogyan az interjúk feldolgozásának esetében is kódolás (kulcsszavak használata) zajlott, amely lehetővé tette az adatmennyiség csökkentését és tematizálását. A részletes kódolás rövid bemutatására a 38. ábra szolgál, ahol a jobb felső sarokban található a jelmagyarázat, bal oldalon pedig a négy dokumentumból kivágott néhány rövid részlet. A jobb margón láthatóak az egyes keresett témák és a szövegekben ezekkel kapcsolatban felmerült elemek, megfelelő színnel/vastag betűvel beazonosítva. A tanítási megközelítést (TaT) azért nem színnel jelöltük, mert az gyakran a többi témával együtt jelenik meg, így felmerülhet például egyszerre cél és tanítási megközelítésre utaló elem (pl. a hallgatók gondolkodásmódjára való hatás). A szakirodalomból eredő fogalmakra és rendszerekre, mint a tanítási megközelítés (TaT), a tanítás/tanulás tudományossága (SoTL) és az adaptivitás kiemelt szerepére utal a jobb oldali, kódokat tartalmazó szövegdoz és a hozzájuk tartozó nyilak szaggatottsága is.

Az óramegfigyelés esetén a kódolás során a korábbi tematikus keretrendszerhez képest néhány új elem merült fel: minden órán megfogható volt egy-egy kulcselem, amellyel az oktató operált, amelyen keresztül céljait hatékonyan megvalósítani törekedett. Ezt a kulcselemet az egyes esettanulmányokat összefoglaló későbbi ábrák és szöveges magyarázatok is tartalmazzák.

Példa az esettanulmányok kódolására (38. ábra) Jelmagyarázat:

**Rövidített interjúleirat**

*Hogyan gondolkodsz a tanítás folyamatáról: mi a cél és mitől lehet hatékony a folyamat?*

Az alapkonceptió a tudás megosztása. Ez áll a központban. Azon túl, hogy a hallgató különböző modelleket kap, az is a célunk, hogy a való életbe valamilyen bepillantást tudjunk adni, akár példákkal, akár saját tapasztalatunk alapján. Valamilyen szinten ez azért egy nevelési dolog is, a világhoz való alkalmazkodást próbáljuk meg nevelni kicsit a hallgatóban. Hogy a **gondolkodásmódja** hogyan változik, azt látjuk abból, hogy **felkeltettük az érdeklődését, elgondolkozott** egy-egy kérdésen. Szerintem ez kapcsolódik a világhoz való kapcsolódás kérdésköréhez...

Az egyik megoldás, amit globálisan és én is alkalmazok az, hogy megpróbálunk egyfajta **közösségi szellemet kialakítani**....

**Óravázlat**

1. Konkrét cél(ok) az órán saját szavakkal:  
Az adott oktatási anyagrész megértése, begyakorlása ...

Listából választott célok: ...

2. Tervezett órafelépítés vázlatosan:  
1) Rövid ismétlés az előző heti anyagrészből (áttekintés)...

3. Várható szignifikáns események az órán és tervezett reakció:  
Időhiány elképzelhető ....

4. Az oktatói adaptivitás jellemző megjelenési formái:  
Nyitottság: Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre - a hallgatók megértésével kapcsolatban

**Óramegfigyelés**

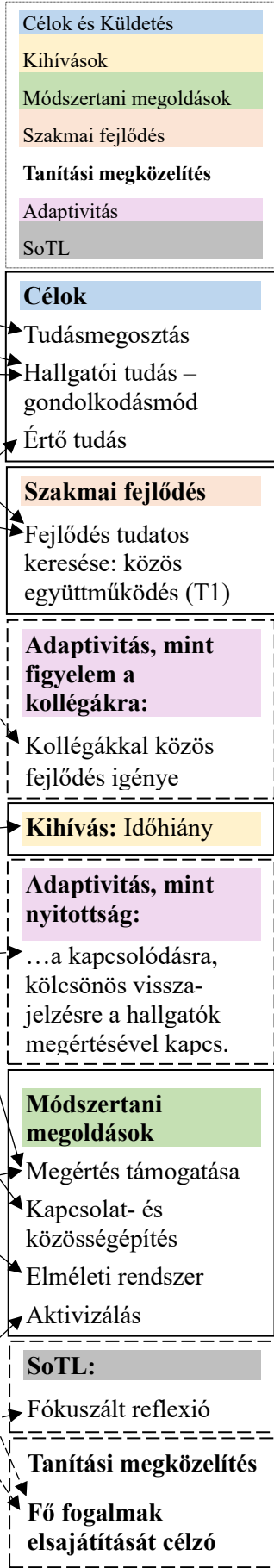
*Az óravázlatban megfogalmazott célok teljesülése*  
Megértés, közös feladatmegoldás, kapcsolat, rögzítés, mélyítés ✓ ...

**Módszertani megoldások**  
A megértés felé viszi a hallgatókat sok magyarázattal:  
„Értelmezzük az eredményt! Mire jó ez az eredmény?”  
A hibalehetőségekre felhívja a figyelmet...

**A KULCSELEM:** Frontális majd önálló munka

**Óramegbeszélés** (Nem szövegleirat alapján.)

Úgy zajlott az óra, ahogy szerette volna? Igen.  
Élnek-e a hallgatók a felajánlott, digitálisan feltöltött gyakorló feladatokkal?  
Igen. Zárthelyik előtt különösen lehet látni, hogy sokan dolgoznak a rendszerben. Emellett a követelménynek is része online tesztek kitöltése...



## Ábrázolás és interpretálás

A dokumentumok kódolása után azokról szöveges elemzés és összefoglaló táblázat készült, amely lehetőséget ad az egyes oktatók gyakorlatának átfogó megismerésére, az amögött húzódó implicit mintázatok és összefüggések megismerésére, az oktató profiljának felállítására. A dokumentumoknak, témáknak és színeknek megfelelően felépített táblázatot a 39. ábra szemlélteti. Az egyesített cellák arra utalnak, hogy bizonyos témák (pl. adott órai célok) természetes módon azonosak bizonyos dokumentumokban.

Adatforrás Téma	Interjú	Óravázlat	Óramegfigyelés és megbeszélés
Adaptivitás			
Célok: hosszútávon / adott órán			
Kihívások			
Megoldások			
Tanítási m.			
Küldetés és kulcselemek			
SoTL			

39. ábra: Az egyes esettanulmányokat összefoglaló táblázat felépítése

(Saját szerk.)

Végül, utolsó lépésben az összes résztvevő profiljának összevetésére törekedtünk, hasonlóságaik és különbségeik bemutatására egy közös táblázatban (29. táblázat), melynek előzetes illusztrálására a 40. ábra szolgál. A táblázatban a sorokban továbbra is a korábbi témák, de az oszlopokban a négy résztvevő profiljának sajátosságai foglalnak helyet, és az egyes témák esetében mindenkinél felmerült közös elemeket vastag betűs szedés jelöli. A táblázatban bemutatott eredményeket szöveges konklúzió követi az összefüggések, fő dimenziók, polarítások, mintázatok és következtetések bemutatása céljából.

Résztvevő Téma	A résztvevő	B résztvevő	C résztvevő	D résztvevő
Adaptivitás				
Célok				
Kihívások				
Megoldások				
Tanítási m.				
Küldetés és kulcselemek				
SoTL				

40. ábra: A négy résztvevővel készült esettanulmányt összefoglaló táblázat felépítése

(Saját szerkesztés)

## **4.2. Négy esettanulmány a BGE oktatóinak tanítási gyakorlatáról**

A következőkben az egyes esettanulmányokat közöljük, amelyek kódolt dokumentumait és szöveges elemzéseit az egyes résztvevők olvasták és visszaigazolták. Az esettanulmányok sorrendjét tekintve meghatározó tényező a hallgatókkal történő interakció, a tanulási folyamatba való tanulói bevonódás mértéke.

Egy résztvevő az anonimitás érdekében kisebb változtatást kért a dokumentumokban, ez a változtatás megtörtént és jelölésre került. A kódolt dokumentumok az 14.mellékletben találhatóak, felépítésük a következő:

1. A résztvevővel zajlott félig strukturált kódolt interjú közlése. (Az interjúleiratok szigorúan a valósághű, nyers szövegek. A lehető legkevésbé módosítással, lényegkiemeléssel rövidítésre kerültek, és amennyiben az értelmezés kedvéért néhol kiegészítésre, vagy az anonimitás érdekében általánosításra kerültek, azt dőlt betű jelzi.)
2. Egy konkrét, megfigyelt óra kódolt előzetes óravázlatának közlése.
3. Az óramegfigyelés kódolt jegyzetének közlése.
4. Az óra utáni megbeszélés kódolt jegyzetének közlése. (Az óramegbeszélésekről nem készült felvétel és leirat, csak jegyzet, ezért a válaszok nem pontosan az oktatók szavai, de tartalmi valóságtartalmukat a résztvevők visszajelzése validálja.)

### **A résztvevő esettanulmánya**

Az A résztvevő 5 éve oktat a felsőoktatásban, gazdasági végzettséggel rendelkezik. Az interjú alapján stratégiai céljai az oktatásban a tudásmegosztás és a szemléletformálás, a hallgatók gazdasági gondolkodásmódjának felébresztése. Tanítási megközelítésében (TaT) az interakció és a fő fogalmak hallgatói megértése áll a középpontban.

Oktatási gyakorlatában megjelenő fő kihívásként a hallgatók vegyes előzetes tudását és motivátlanságát emelte ki, aminek megoldási lehetőségeit nehezíti a tanterv (tárgyi tartalom) merevsége, az értékelés egyoldalúsága, a nagy hallgatói létszám és az időhiány. Ezek mellett személyes dilemmája az oktatás szolgáltatás jellege és az oktatói szerep változása a digitális világban, annak a többlet értéknek a keresése, amelyet az oktató személyes jelenléte nyújthat például egy videós tananyaggal összehasonlítva. A nehézségekre közösségépítéssel, csoportmunkával való aktivizálással reagál, választható utak és többlettartalom felkínálásával igyekszik motiválni a hallgatókat, felvállalja a hallgatók egyéni mentorálásának feladatát és tanulásmódszertani segítséget nyújt

számukra. A hallgatók számára nehézséget jelentő tárgya kapcsán küldetése a kitartás, a befektetett munka megtérülését megmutatni hallgatóinak.

Adaptivitás szempontjából a hallgatók igényeire és aktuális megértésére vonatkozó nyitottság és a cselekvési tervek konstruálása a meghatározó elem, mely úton közvetlen kollégáival szoros együttműködésben halad. Az adaptivitáshoz kiemelten fontosnak tartja a hallgatókkal való partnerséget, segítőkészséget, ösztönzési, vezetési és kommunikáció készséget, valamint saját szakmai fejlődését.

Az oktató megfigyelt órával kapcsolatos, óravázlatban előre megfogalmazott célkitűzései a tudás értő elsajátításában való segítségnyújtás, a hallgatói siker, valamint a biztos alapok és rendszer átadása volt, melyek az órán mind megvalósultak. Az óra módszertani megközelítése a szakterületi elméleti rendszerre támaszkodva a megértés támogatására, a hallgatók aktivizálására épült, a frontális munkán kívül jelentős mennyiségű órába épített önálló munkával, mely utóbbi módszertani elemet az oktató az interjúban is hangsúlyozott és a nagy létszám, időhiány és tantermi adottságok adta nehézségek ellenére is megvalósított: miután áttekintették az előadáson tanult gazdasági modelleket, az oktató egy-egy kérdéssel irányítva oldott meg feladatokat a táblán, örömmel fogadva a hallgatói hozzászólásokat, de alapvetően frontális megoldással. Ezután a hallgatók önállóan dolgoztak és ellenőrizték számításaikat egy a már jól ismert digitális szoftverben, amelyben az órán megoldottaknál több feladat elérhető a hallgatók számára, a differenciált haladás, önálló gyakorlási lehetőség és házi feladat megoldás céljából. Az óra kulcseleme ez a frontális majd önálló munka arány, amely összhangban van az oktató interjúban megfogalmazott küldetésével, a kitartás és a befektetett munka megtérülésének hangsúlyozásával. Az oktató úgy véli, hogy a tantárgy nehézsége miatti kezdeti sokk és elkeseredés az, amin túl kell jutnia a hallgatóknak, de biztatása és támogatása hatására a hallgatók többsége beleteszi a tanulásba a kellő erőfeszítést, amitől megtörténik az attitűdváltás, élvezni kezdik a tanulást, rájönnek, hogy megértették az alapokat és van mibe kapaszkodniuk a továbbiakban. Az oktató tanítási megközelítése (TaT) hosszú távon interakcióra törekvő, de a meglátogatott óra szűkebb kereteiben tanár központú, amely feltétlenül a fő fogalmak elsajátítását célozza.

Az adaptivitás kérdésében nem fedik egymást az interjú, az önállóan választott elemek és az óramegfigyelés és megbeszélés megállapításai, amelynek oka két tényezőben keresendő. Az egyik továbbra is az adott tanóra és tantárgy szűk kerete, szabályozottsága és feszített tempója, amely nehezíti az adaptivitás megnyilvánulását. A másik a korábban (a kérdőív elemzésénél) már említett jelenség, az, hogy a résztvevők a



legjellemzőbb állítás kiválasztásakor a kérdés nem megfelelő feltevéséből adódóan zártak ki olyan állításokat, amiket esetleg szintén igaznak éreztek. Az adatforrások részben különböző eredményei végsősoron azonban semmilyen jelentős ellentmondást nem mutatnak. Az oktató adaptivitásának hangsúlyos megjelenési formái: nyitottsága a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban, a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás, valamint az önkritika és jobbra törekvés, illetve a kollégákkal közös feladatként értelmezett munka.

A résztvevő a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) Kreber (2002) féle rendszerében a *Tanítási Szakértelem (Teaching expertise)* kategóriába sorolható. Tanítási megközelítése már kilép a tanárközpontúságból, és ha még nem is egyértelműen hallgatóközpontú, de hosszú távon interakcióra törekvő. Reflexiója fókuszált mind a gyakorlatban (reflection in action), mind a gyakorlatra (reflection on action), rendelkezik a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és elkötelezett a szakmai fejlődés iránt.

Az interjú, az óravázlat, valamint az óramegfigyelés és megbeszélés eredményeit egymással összehasonlítható módon a következő 25.táblázat tartalmazza.

<b>Adatforrás Téma</b>	<b>Interjú</b>	<b>Óravázlat</b>	<b>Óramegfigyelés és megbeszélés</b>
<b>Adaptivitás</b>	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban
	<i>Képességek:</i> Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása	<i>Képességek:</i> A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)	<i>Képességek:</i> A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség
	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és ma-gamról is kérni, kölcsö-nösen tanulni egymástól	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás

	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önkritika és jobbra törekvés	-
	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Kollégákkal közös fejlődés igénye	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka	-
<b>Célok:</b> hosszútávon / adott órán	Tudásmegosztás Hallgatói tudás – gazdasági gondolkodásmód	A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában Hallgatói siker Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel	
<b>Kihívások</b>	A hallgatók vegyes előzetes tudása, motivátlansága, tantervi (tárgyi tartalom) merevség, nagy hallgatói létszám, rövid oktatási idő, az értékelés egyoldalúsága és az oktatói szerep mibenléte	Időhiány Nagy létszám Tantermi adottságok	
<b>Megoldások</b>	Tanulásmód. segítség Megértés támogatása Motiválás Kapcsolatépítés Aktivizálás	Szakterületi elméleti rendszer Megértés támogatása Aktivizálás: önálló munka	
<b>Tanítási m.</b>	Interakció központú, fő fogalmak els. célzó	Tanár központú, fő fogalmak elsajátítását célzó	
<b>Küldetés és kulcselemek</b>	A kitartás, a befektetett munka megtérülését megmutatni, az önálló munka ösztönzésén keresztül.		
<b>SoTL</b>	Tanítási Szakértelem		

25.táblázat: Az A résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)

Az esettanulmányból kiemelve az A résztvevő hallgatókra való figyelmét és reakcióit, törekvése a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése és alkalmazkodás

ehhez, tudatos tanulástámogatás nyújtása számukra. Saját maga által megjelölt célja, hogy kölcsönös kapcsolatot építsen a hallgatókkal, visszajelzést adjon és magáról is kérjen, amely nagy volumenű cél egyetlen óralátogatással nem vizsgálható. A megfigyelt órán az oktató tanítási megközelítése (TaT) tanár központú, fő fogalmak hallgatók által való elsajátítását célzó volt, egyértelműen eseti interakcióra törekedve, de a csoport főként frontális, majd csendes, önálló munkával dolgozta fel a tananyagot.

### **B résztvevő esettanulmánya**

B résztvevő jelentősen régebben, 30 éve oktat a felsőoktatásban, gazdasági mellett pedagógiai végzettséggel is rendelkezik. Az interjú alapján stratégiai céljai az oktatásban a hallgatói siker, amelyet véleménye szerint a megfelelő lexikális és alkalmazni tudás tesz lehetővé, amennyiben a hallgatók meggyőződhetnek a tantárgy lényegességéről és tanulásának hasznosságáról. Oktatási gyakorlatában megjelenő fő kihívásként a generációs különbséget, a megváltozott tanulásfogalmat és hallgatói elvárásokat, a felmerülő viselkedési változásokat, valamint hasonlóan A résztvevőhöz a hallgatók vegyes előzetes tudását és motiválatlanságát jelölte meg. Elsődleges feladatának tartja tantárgyai hasznosságának megvilágítását, a hallgatók tanulásra való belső igényének felébresztését. Energiája nagy részét erre fordítja, személyiségével, humorával, minden interakciójával erre törekszik, ezért számára azok a kurzusok, ahol többségében passzív marad a hallgatói hozzáállás, személyes fásultságérzéshez vezetnek. A nehézségekre tanulásmódszertani segítség nyújtásával, a hallgatók humorral, jó hangulattal való motiválásával, kapcsolatépítéssel és lendületes közös munkára való aktivizálással reagál, küldetése mindezek alapján a közös munkával, élvezettel elért hallgatói siker megvalósítása. Tanítási megközelítésében (TaT) az interakció és a fő fogalmak hallgatói megértése áll a középpontban.

Adaptivitás szempontjából a problémák és ellentmondásaik mérlegelése, a hallgatók igényeire és aktuális megértésére vonatkozó nyitottság és tudatos tanulástámogatás a meghatározó elem, melynek része a reális önértékelés és önvizsgálat, és kulcseleme a türelem és az akarat. Szakmai fejlődésében is a hallgatók támogatása motiválja, az adaptivitást a fejlődés elengedhetetlen részének tartja.

Óravázlatban megjelölt célkitűzései a tudás értő elsajátításában való segítségnyújtás, valamint a biztos alapok és rendszer átadása volt, összhangban a hosszútávú célkitűzésekkel. Az órán a megfigyelés szerint mindhárom célkitűzés megvalósult. Az óra módszertani megközelítése a tanulásmódszertani segítségnyújtásra,

a megértés támogatására, a hallgatók motiválására, aktivizálására és ezek érdekében történő kapcsolatépítésre épült, amely módszertani elemeket az oktató az interjúban is említett. Az óra az oktató által a táblán, a hallgatókkal közös tempóban lejegyzett, de interaktívan, kérdésekkel irányítva megoldott feladatmegoldással telt. A kivetítőn egy dián az előadáson megismert modell elemei voltak láthatóak, melyeket időről-időre áttekintettek a résztvevők, a táblán pedig rendkívül áttekinthetően, színekkel kiemelve a lényegét, szerepelt a teljes feladat. A közös feladatmegoldás közben többször merültek fel kérdések, amelyek során érezhető volt, hogy az oktatóval folytatott párbeszéd szokás és nem jelent problémát, sőt udvarias viccelődéssel átítatott. A kérdésekre sosem direkt adatok, hanem magyarázatok vagy irányító kérdések voltak a válaszok, amelyek által a hallgatók maguk találták meg a megoldást. A közös munka után röviden 5-10 percig szabadon választható módon önálló vagy kiscsoportos feladatmegoldás zajlott, az oktató aktív jelenlétével, hallgatók között való mozgásával és segítségével. Az elkalandozók figyelmét egy-egy humoros megjegyzéssel könnyedén terelte vissza a feladathoz.

Az óra és az oktató oktatási stílusának kulcseleme a szaktekintélyre és humorra épülő, jó hangulatú, lendületes, közös munkával, élvezettel elért hallgatói siker megvalósítása, amely maximálisan egybecseng az interjúban megfogalmazott küldetésével, tehát abszolút tudatos. Az oktató tanítási megközelítése (TaT) egyértelműen interakció központú, a fő fogalmak elsajátítását célozza. Az adaptivitás megjelenési formái mindhárom adatforrás szerint megegyeznek, minimális eltérésekkel, ami szintén az oktató tudatosságának bizonyítéka.

B résztvevő a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) Kreber (2002) féle rendszerében a *Tanítási Szakértelem (Teaching expertise)* kategóriába sorolható. Tanítási megközelítése már kilép a tanárközpontúságból, egyértelműen interakcióra törekvő. Reflexiója rendkívül fókuszált mind a gyakorlatban (reflection in action), mind a gyakorlatra (reflection on action), rendelkezik a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és egyaránt elkötelezett a szakmai és szaktárgypedagógiai irodalom iránt.

Az interjú, az óravázlat, valamint az óramegfigyelés és megbeszélés eredményeit egymással összehasonlítható módon a következő 26.táblázat tartalmazza.

<b>Adatforrás Téma</b>	<b>Interjú</b>	<b>Óravázlat</b>	<b>Óramegfigyelés és megbeszélés</b>
<b>Adaptivitás</b>	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban
	<i>Képességek:</i> Reális helyzet- és önértékelés jellemzi, valamint ezek összevetése	<i>Képességek:</i> A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség	<i>Képességek:</i> A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség
	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás
	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önkritika és jobbra törekvés	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önkritika és jobbra törekvés	-
	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Kollégákkal közös fejlődés igénye	-
<b>Célok:</b> hosszútávon / adott órán	Hallgatói siker Hallgatói tudás – gazdasági gondolkodásmód Hasznosságról meggyőzés	A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában Biztos alapokat adni, amire építközhetnek Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel	
<b>Kihívások</b>	Generációs különbség, megváltozott tanulás- fogalom és elvárások, motiválatlanság és viselkedési	Felmerülő hallgatói kérdések a megértéssel kapcsolatban	

	változások, vegyes előzetes tudás		
<b>Megoldások</b>	Tanulásmódszertani segítség Motiválás Kapcsolatépítés Aktivizálás	Megértés támogatása Kapcsolatépítés Aktivizálás	Szakterületi rendszer Tanulásmódszertani segítség Megértés támogatása Motiválás Kapcsolatépítés Aktivizálás
<b>Tanítási m.</b>	Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó		
<b>Küldetés és kulcselemek</b>	Szaktekintélyre és humorra épülő, jó hangulatú, lendületes, közös munkával, élvezettel elért hallgatói siker megvalósítása.		
<b>SoTL</b>	Tanítási Szakértelem		

26.táblázat: A B résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)

Az esettanulmányból kiemelve az A résztvevőhöz hasonlóan a B résztvevő hallgatókra való figyelmét és reakcióit is a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése határozzák meg, valamint az ehhez való alkalmazkodás és tudatos tanulástámogatás nyújtás. Oktatói stílusának tudatos kulcseleme a humorra épülő, jó hangulatú közös munkával, élvezettel elért hallgatói siker megvalósítása, amelynek eszköze a hallgatókkal való kölcsönös kedves viccelődés és szakmai párbeszéd. Tanítási megközelítése (TaT) interakció központú, fő fogalmak hallgatók által való elsajátítását célzó. Az interakcióba a hallgatók többségét be tudja vonni, de a visszahúzódozóbbakra is figyel, rákérdez, minden hallgatóval igyekszik fenntartani a folyamatos órai kapcsolatot.

### **C résztvevő esettanulmánya**

C résztvevő 10 éve oktat a felsőoktatásban, pedagógiai végzettséggel nem rendelkezik, de teljes pályafutása alatt tanárként dolgozott és a hallgatói értékelések alapján jelenleg ő az egyetem egyik legkedveltebb oktatója. Az interjú alapján stratégiai céljai az oktatásban a hallgatói siker, amelyen keresztül a tantárgy iránti lelkesedést ébreszti fel, annak érdekében, hogy a további élethosszig tartó tanulás a hallgatók belső igényévé váljon. Oktatási gyakorlatában megjelenő kihívás a korábbi résztvevőkhöz hasonlóan a generációs különbség, a megváltozott tanulásfogalom, a felmerülő hallgatói motiválatlanság. Számára ezeket erősíti a tárgy nehézségének híre, a figyelemfenntartás kérdésköre, valamint a szakmaiság és a közvetlen hallgatói igények egyeztetésének nehézsége. Módszertani megoldása egyértelműen a hallgatókkal való kapcsolatépítés,

személyiségének és előadókészségének tudatos használata, a közvetlen hangvétel és jó hangulat, mert küldetése a tárgy iránti nyitottság és lelkesedés megteremtése a tárgy és az oktató hallgatók által való azonosításának jelenségén, azaz saját személyiségén keresztül. Tanítási megközelítésében (TaT) az interakció és a fő fogalmak hallgatói megértése áll a középpontban.

Adaptivitása szempontjából is a tudatosan használt személyiség, a humorral, előadókészséggel történő figyelemmegtartás dominál, amelynek része a reális helyzet- és önértékelés. Szakmai fejlődés terén a pedagógiai fejlődést spontán változásként érzékeli, feltehetően azért, mert nem néz szembe nehézségekkel a hallgatókkal közös hang megtalálásában.

Az adott, megfigyelt órával kapcsolatos előzetes óravázlatban megfogalmazott és az órán megvalósult célkitűzései a tudás értő elsajátításában való segítségnyújtás, valamint a biztos alapok és rendszer átadása volt, mindezek érdekében pedig a hallgatói lelkesedés felébresztése, amely oktatói stílusának meghatározó kulcseleme.

Az óra módszertani megközelítése a kapcsolatépítésen, közvetlen, jó hangulaton alapuló motiválás és aktivizálás volt, ezeken keresztül megalapozott volt a figyelem, és lehetővé vált a hallgatói megértés felé haladni, éppen úgy, ahogy az interjú alapján várható volt. Az óra az oktatónak a tanterembe való megérkezésétől kezdve sodró lendületű volt. Az oktató néhány személyes bevezető kérdés, a hallgatók hogylétéről, hangulatáról való érdeklődés után gyorsan visszakapcsolt az előző heti órához, miközben már ki is vetítette az aktuális feladatot és a csoport benne találta magát a közös megoldási folyamatban. A megoldott példa kontextusa kedves, az oktató személyére jellemző és mindenki által érthető és kedvelt. A feladatmegoldás kivetítőn, tökéletesen áttekinthetően zajlott, színekkel kiemelve a lényegét és a folyamat sarokpontjait. Az interakció az órán folyamatos volt, amelynek eszköze elsősorban nem a kérdés-felelet forma volt, hanem a többes szám első személyben történő beszéd és a megszakított mondatok: amikor az oktató váratlanul elhallgatott, a hallgatók közül egy vagy több, kórusban folytatta az elkezdett mondatot, mintha nem szeretnék volna, hogy megakadjon a lendület. A 90 percen át tartó folyamatos, közös beszédet ritkán törte meg pillanatnyi csend egy-egy nehezebb témánál, ilyenkor az oktató további kérdésekkel vagy csalódottságot színlelve érte el, hogy választ kapjon. A jó válaszokat és a feladat sarokpontjainak megoldását explicit módon sikernek nyilvánította, és a hallgatókkal közösen megünnepelte. További módszertani eszköze, hogy rendszeresen ismételt azt sugallva, hogy az elmondottakat már mindenki tudja: „Azt már nagyon jól tudjuk, hogy...”.

Az oktató oktatási stílusának kulcseleme a magával ragadó előadásmód és lendület, flow élmény, amely közös lelkesedéshez vezet. Ahogy az interjúban elmondta, eléri, hogy a hallgatók azonosuljanak vele és lelkesedésével, valamint rajta keresztül a feladattal, a tantárggyal is jó viszonyba kerüljenek. Adaptivitás témájában is egyértelmű és a fentieket megerősítő a kép: nyitottság a kapcsolódásra és az oktatásban tudatosan használt személyiség teszik lehetővé a hallgatók figyelmének megtartását szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral. Az oktató önismerete és tudatos munkája megkérdőjelezhetetlen, tanítási megközelítése (TaT) maximálisan interakció központú, a fő fogalmak elsajátítását, a mély megértést célozza.

C résztvevő a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) Kreber (2002) féle rendszerében a *Tanítási Szakértelem (Teaching expertise)* kategóriába sorolható. Tanítási megközelítése már kilép a tanárközpontúságból, egyértelműen interakcióra törekvő. Reflexiója fókuszált mind a gyakorlatban (reflection in action), mind a gyakorlatra (reflection on action), rendelkezik a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és elkötelezett a szakmai fejlődés iránt. A kutatás befejezése után fél évvel C résztvevő tartott szaktárgypedagógiai témájú konferenciaelőadást, publikált a konferenciakötetben és további felsőoktatás-pedagógiai témájú tanulmányának megjelenése várható. Mindezek alapján a disszertáció benyújtásakor már a Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) birtokosa.

Az interjú, az óravázlat, valamint az óramegfigyelés és megbeszélés eredményeit egymással összehasonlítható módon a következő 27. táblázat tartalmazza.

<b>Adatforrás</b> <b>Téma</b>	<b>Interjú</b>	<b>Óravázlat</b>	<b>Óramegfigyelés és megbeszélés</b>
<b>Adaptivitás</b>	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban
	<i>Képességek:</i> Reális helyzet- és önértékelés jellemzi, valamint ezek összevetése	<i>Képességek:</i> A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség	<i>Képességek:</i> Reális helyzet- és önértékelés jellemzi, valamint ezek összevetése



	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral
	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség
	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> nem említi	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal	-
<b>Célok:</b> hosszútávon / adott órán	Lelkesedés, nyitottság Hallgatói siker	A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megszerettetni Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel	
<b>Kihívások</b>	Megváltozott tanulásfogalom Motiválatlanság és a tantárgy nehézsége Figyelemfenntartás Szakmaiság és hallgatói igények egyensúlya		
<b>Megoldások</b>	Kapcsolatépítés: előadóképesség közvetlen hangvétel, jó hangulat, humor	Szakterületi rendszer Megértés támogatása Aktivizálás Kapcsolatépítés: előadókésztség (érzelmek kifejezése), közvetlen hangvétel	Tanulásmódszertani segítség Megértés támogatása Motiválás Aktivizálás Kapcsolatépítés
<b>Tanítási m.</b>	Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó		
<b>Küldetés és kulcselemek</b>	Tárgy iránti nyitottság és lelkesedés megteremtése az oktató személyiségén, a közös lendületen, flow élményen keresztül.		
<b>SoTL</b>	Tanítási Szakértelem (Tanítás/tanulás tudományossága)		

27.táblázat: A C résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)

Az esettanulmányból kiemelve C résztvevő hallgatókra való figyelmének és reakcióinak kulcseleme a figyelem megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral. Ennek alapja oktatói önismerete és az oktatásban tudatosan használt személyisége, míg tanítási megközelítése (TaT) maximálisan interakció központú, a fő fogalmak elsajátítását célzó. Oktatási stílusának kulcseleme a magával ragadó többes szám első személyben zajló előadásmód és elsőprő lendület, amellyel eléri, hogy a hallgatók azonosuljanak vele és lelkesedésével. A jelenlévő hallgatók egyértelműen részt vesznek a folyamatban, az oktató mindenkit magával húz. Az egyetlen kérdést a hallgatók különbözősége veti fel, elképzelhető, hogy van olyan tanuló, akinek gyors a látszólag tökéletes és élvezetes közös tempó.

### **D résztvevő esettanulmánya**

Esettanulmányaink utolsó, D résztvevője pedagógiai végzettséggel is rendelkezik és pályafutása alatt sokat dolgozott multinacionális cégnél és szakértőként. (Kérésére, az anonimitás megőrzése érdekében a felsőoktatásban eltöltött éveinek számát nem közöljük.) Az interjú alapján stratégiai célja az oktatásban az értő hallgatói tudás megteremtése. Oktatási gyakorlatában megjelenő kihívás kollégáihoz hasonlóan a hallgatói motiválatlanság és érdeklődéshiány, valamint a vegyes előzetes tudás, amelyek mellett ő az odafigyelés képességének rövidülését és a hallgatók elszigeteltségét és passzivitását emelte ki. Módszertani megoldása a hallgatókkal való kapcsolatépítés, közvetlen hangvétel a megértés támogatása és a hallgatók aktivizálása érdekében, melyet a humoros, partneri interakció mellett önálló feladatmegoldással ér el. Tanítási megközelítésében (TaT) egyértelműen az interakció és a fő fogalmak mély hallgatói megértése áll a középpontban.

Adaptivitásának is a maximális nyitottság a kulcsa, mindenből és mindenkitől visszajelzést vár és kész tanulni, hogy a saját feltételeit megtartva rugalmasan alkalmazkodjon az igényekhez. A hallgatóktól az intézményesített forma mellett külön visszajelzést is kér. Az adaptivitás feltételének érzi a rugalmasságot, kíváncsiságot, együttműködési képességet és a szándékot, illetve a rendelkezésre álló időt. Szakmai fejlődés terén a pedagógiai fejlődést tudatosan kezeli, keresi formális együttműködésekben és a szakirodalmon, valamint mások jó gyakorlatán alapuló anyagok, képzések és közösségek által.

Az adott órával kapcsolatos megvalósult célkitűzések a tudás értő elsajátításában való segítségnyújtás, valamint a biztos alapok és rendszer átadása volt. Az óra

módszertani megközelítése a kapcsolatépítésen, közvetlenségen alapuló aktivizálás volt, és ezeken keresztül a megértés felé való haladás. A hallgatók az oktatóval közösen (beszélgetős formában) minden feladattípus előtt tervet készítettek a megoldáshoz, átvették a megoldás szabályait, majd megoldották a példát. Ez után átismételték a végrehajtott megoldás lépéseit, majd önállóan oldottak meg egy hasonló feladatot. Az önálló munka során az oktató a hallgatók között (a pad sorok közé is beférkőzve) járt-kelt, figyelte és javította a haladást, valamint pontozással díjazta a helyes megoldásokat. A hallgatók mérsékelt zajjal, egymással megbeszélve, egymást segítve, az oktatóval folyamatos kapcsolatban és viccelődve dolgoztak magától értetődő módon. Ez alól két fő képzett kivételt, akiket az oktató többször finoman vagy viccelődve felszólított a munkára, végül egyiküket sikerrel bevonta egy alternatív példával. Az órán felmerült eseményeket lazán és humorral, a hibázást természetesként kezelte, a váratlanul fennmaradó időben játékos alternatív szakmai feladatot rögtönzött.

Az óra és az oktató oktatási stílusának kulcseleme a közös feladatmegoldást követő önálló munka, amely közvetlen, osztályközösségi hangulatban zajlik. Mindezek megfelelnek az interjúban elhangzottaknak és az oktató azon küldetésének, hogy pozitív hatást gyakoroljon, elindítsa a hallgatókat a tudás és kompetenciák építésének útján. Tanítási megközelítése (TaT) maximálisan interakció központú, a fő fogalmak elsajátítását, megértését célozza.

Adaptivitás témájában az interjú és az óramegfigyelés elemzése teljesen egybeesik, annak oka, hogy az oktató más megjelenési formákat választott abban keresendő, hogy azokat tartja önmagára legjellemzőbbnek, ami nem zárja ki a többi állítás igazságát. Kiemelendő, hogy egyedül nála jelent meg az önmagára való figyelem és reflexió a megfigyelt órán és óramegbeszélésen is. A D résztvevő adaptivitásának kulcsa a kereső hozzáállás, az, hogy önmagát tanulóként értelmezi, mindenből és mindenkitől tanulni szeretne, nyitott rá, hogy kölcsönös kapcsolatot építsen hallgatóival, és ennek során nem csak visszajelzést ad, de önmagáról is folyamatosan kér. Mindezek segítségével változatos cselekvési terveket konstruál és rugalmasan megvalósítja azokat. Pedagógiai módszertani eszköztára, munkája iránti lelkesedése és hallgatóihoz való pozitív odafordulása kiválóságának alapja.

D résztvevő a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) Kreber (2002) féle rendszerében a *Tanítási Szakértelem (Teaching expertise)* kategóriába sorolható. Tanítási megközelítése kilép a tanárközpontúságból, egyértelműen interakcióra törekvő és a résztvevők közül ő az, aki a legközelebb áll a hallgatóközpontúság szakirodalmi

követelményeihez. Reflexiója maximálisan fókuszált mind a gyakorlatban (reflection in action), mind a gyakorlatra (reflection on action), rendelkezik a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és elkötelezett a szakmai fejlődés, a szaktárgyi, szaktárgypedagógiai és minden egyéb felsőoktatás-pedagógiai és pedagógiai információforrás iránt.

Az interjú, az óravázlat, valamint az óramegfigyelés és megbeszélés eredményeit egymással összehasonlítható módon a következő 28.táblázat tartalmazza.

<b>Adatforrás</b> <b>Téma</b>	<b>Interjú</b>	<b>Óravázlat</b>	<b>Óramegfigyelés és megbeszélés</b>
<b>Adaptivitás</b>	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	<i>Nyitottság:</i> Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra
	<i>Képességek:</i> Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása	<i>Képességek:</i> A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)	<i>Képességek:</i> Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása
	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magáról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól	<i>Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:</i> Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magáról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól
	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önmaga tanulóként való értelmezése (mindenből és mindenkitől tanul)	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önkritika és jobbra törekvés	<i>Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:</i> Önmaga tanulóként való értelmezése (mindenből és mindenkitől tanul)
	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka	<i>Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:</i> Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal	-

<b>Célok:</b> hosszútávon / adott órán	Hallgatói tudás – értő tudás	Értő tudás Biztos alapok Rendszert adni	
<b>Kihívások</b>	Elszigeteltség Vegyes előzetes tudás Motivátlanság és érdeklődéshiány Figyelemfenntartás Angol: nyelvi problémák	Tantermi adottságok	
<b>Megoldások</b>	Kapcsolatépítés: közvetlenség, humor Megértés támogatása Aktivizálás: interaktív párbeszéd, önálló munka Csoportdinamika	Megértés támogatása: frontális feladatmegoldás Aktivizálás: önálló és csoportos feladatmegoldás	Elméleti rendszer Tanulásmódszertani segítség Megértés támogatása Aktivizálás Kapcsolatépítés
<b>Tanítási m.</b>	Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó		
<b>Küldetés és kulcselemek</b>	Pozitív hatást gyakorolni, elindítani a hallgatókat a tudás és kompetenciák építése útján. Ennek érdekében közös majd önálló jókedvű munka zajlik osztályközösségi hangulatban.		
<b>SoTL</b>	Tanítási Szakértelem		

28.táblázat: A D résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)

Az esettanulmányból kiemelve D résztvevő hallgatókra való figyelmének és reakcióinak kulcseleme a partnerség, kölcsönös tanulásként értelmezve azt, mivel saját magát is tanulóként értelmezi. Tanítási megközelítése (TaT) maximálisan interakció központú, a fő fogalmak elsajátítását célzó, oktatási stílusának kulcseleme a közvetlen és humoros hangvétel, az osztályközösségi hangulat. A jelenlévő hallgatók nagy többsége számára természetes, hogy részt vesznek a tanulási folyamatban, a közös és önálló feladatokban is. Az óra legalább fele önálló feladatmegoldással telik, az oktató mindenkire személyesen odafigyel, a passzív hallgatók bevonására is ismételt, változatos erőfeszítéseket tesz. Érdekes módon láthatóan sikeres munkájával kapcsolatban mégis felmerül egy személyes dilemmája: ellentmondásnak érzékeli, hogy a felsőoktatásban nem frontális munkában oktat, és bár úgy érzi, hogy nincs más hatékony út, keresi a határt, felteszi magának a kérdést, hogy meddig jó ez.

### 4.3. A Kutatás III. szakaszának következtetései

A bemutatott esettanulmányok mindegyikében meghatározó tényező a hallgatókkal történő interakció, a tanulók aktivizálásának, tanulási folyamatba való bevonásának szándéka, amely az oktató személyiségétől függően különböző módon valósul meg. Az egyes résztvevők sajátos oktatási stílusának tényezőkre bontása után, a fejezet befejező részének célja az esettanulmányok hasonlóságainak és különbségeinek bemutatása, a belső és külső összefüggések feltárása. A szemléltető táblázatot (29. táblázat) szöveges magyarázatok követik az összefüggések, fő dimenziók, polarítások, mintázatok és következtetések bemutatása céljából. Az eredmények szemléltetésére a 29. táblázat szolgál, melyben az egyes témák esetében mindenkinél felmerült közös elemeket vastag betűs szedés jelöli.

<b>Résztvevő Téma</b>	<b>A résztvevő</b>	<b>B résztvevő</b>	<b>C résztvevő</b>	<b>D résztvevő</b>
<b>Oktatói adaptivitás:</b>	<b>Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban</b>			
Nyitottság	+ A és D: Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra			
Képességek	<b>Reális helyzet- és önértékelés jellemzi, valamint ezek összevetése</b>			
	+ A és D: Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása			
Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan	<b>A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás</b>		A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral	Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magáról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól
Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan	Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon	Önkritika és jobbra törekvés	Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség	Önmaga tanulóként való értelmezése (mindenből és mindenkitől tanul)
Figyelem és reakciók a kollégákra	<b>Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal</b>			
	+ A és D: <b>Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka</b>			
Az adaptivitáshoz szükséges	Belátás, kíváncsiság, rugalmasság, kötelességtudat, saját fejlődés			
	<b>Partnerség a hallgatókkal és a kollégákkal, segítőkészség, türelem</b>			
	<b>Szándék, akarat, erőfeszítés és időráfordítás</b>			
	Vezetési képességek: ösztönzés, kommunikáció, mérlegelés			

<b>Célok</b>	<p>A hallgatók sikere: tárgyteljesítés</p> <p><b>A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában</b></p> <p><b>Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek</b></p> <p><b>Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel</b></p> <p><b>+ B és C: Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát</b></p>			
<b>Kihívások</b>	<p><b>Generációs különbség: megváltozott tanulásfogalom és elvárások, motivátlanság és érdeklődéshiány, elszigeteltség, figyelemfenntartás</b></p> <p><b>Vegyes előzetes tudás, a szakmaiság és hallgatói igények egyensúlya</b></p> <p>Tantervi (tárgyi tartalom) merevség, nagy hallgatói létszám, rövid oktatási idő, <b>tantermi adottságok</b>, az értékelés egyoldalúsága és az oktatói szerep mibenléte</p>			
<b>Megoldások</b>	<p><b>Szakterületi rendszer, tanulásmódszertani segítség, megértés támogatása,</b></p> <p><b>kapcsolatépítés, motiválás, aktivizálás</b></p>			
<b>Tanítási m.</b>	<p><b>Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó</b></p>			
<b>Küldetés és kulcselemek</b>	<p>A kitartás, a befektetett munka megtérülése t megmutatni, az önálló munka ösztönzésén keresztül.</p>	<p>Szaktekintélyr e és humorra épülő, jó hangulatú, lendületes, közös munkával, élvezettel elért hallgatói siker megvalósítása.</p>	<p>Tárgy iránti nyitottság és lelkesedés megteremtése az oktató személyiségén, a közös lendületen, flow élményen keresztül.</p>	<p>Pozitív hatást gyakorolni, elindítani a hallgatókat a tudás és kompetenciák építése útján. Ennek érdekében közös majd önálló jókedvű munka zajlik osztályközösség i hangulatban.</p>
<b>Tanításra/tanulásr a fókuszáló tudományosság (SoTL)</b>	<p><b>Tanítási Szakértelem</b></p>			

29.táblázat: A négy résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása  
(Saját szerkesztés)

Az adaptivitás témáját vizsgálva a legfontosabb kiindulási pont, hogy mind a négy résztvevő egyetértett az adaptív irányultság elengedhetlenségében, sőt folyamatos és alapvető jelenlétében. Mindannyian úgy látták, hogy ehhez szándék, akarat, erőfeszítés és jelentős időráfordítás szükséges, valamint a tanítás/tanulási folyamat más résztvevőivel való partneri együttműködés, kölcsönös segítőkész hozzáállás, amelyben a türelem, az ösztönzés, a kommunikáció és a mérlegelés képessége segítheti a szereplőket. Meglátásuk szerint van, akit a kíváncsiság és rugalmasság, másokat a belátás és kötelességtudat hajt

a változás és a változtatás felé, de az alkalmazkodás és ezáltal való szakmai fejlődés kiemelt jelentőségű.

Az adaptivitás, mint nyitottság számukra nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban, képességek terén a reális helyzet- és önértékelés, valamint ezek összevetése jellemzi őket. A és D résztvevő szavai és cselekedetei ennél továbbmenve, a saját magára való visszajelzésekre való nyitottságot és az új cselekvési tervek kidolgozását tükrözik. A hallgatókra való figyelem és reakciók tekintetében minden résztvevőre igaz, hogy a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerésére, ehhez való alkalmazkodásra törekszik, tudatos tanulástámogatást biztosít, amely színezetében C résztvevő esetén az előadói képességek, D résztvevő esetén a kölcsönös tanulás irányába mozdul el. Kollégáikra való figyelmükben az informális beszélgetések, az egyéni párbeszéd kerültek említésre az interjúkban. A és D résztvevőnél említésre kerültek a formális megbeszélések, a közös feladatként értelmezett munka is, amely B és C résztvevőnél nem került szóba, de elismeréseikből és a gyakorlatban ismerve a munkájukat, alapvetően jellemzi őket. Az adaptív irányultság egyetlen vetülete, melyben a résztvevőknek teljesen különböző a megközelítése, az önmagukra való figyelem és reakciók, azonban ezen a téren is tudatosság jellemzi mindannyiukat.

Kihívások tekintetében kisebb eltérésekkel mindannyian említették a generációs különbségeket, amely számukra a megváltozott tanulásfogalom és elvárások, motiválatlanság és érdeklődéshiány, valamint a figyelemfenntartás nehézségeinek formáiban jelentkezik. Kivétel nélkül beszéltek a vegyes, sok esetben romló előzetes tudásról is. Mindennek okát nagyban a közoktatás problémáiban látják: az azt célzó oktatáspolitikai célokban és az ott zajló tanítás/tanulás megvalósulásában. Kihívásként említésre került még a tanterv merevsége és megkérdőjelezhetősége, a létszám és a tantermi adottságok hallgatóközpontú oktatással való inkompatibilitása és a digitális kor és szolgáltatásjellegű oktatás oktatói szerepértelmezésének dilemmái.

Érdekesség, hogy az oktatók jellemzően nem számítottak szignifikáns eseményekre az óráikon, és felmerülő hallgatói kérdéseken, apróbb megtorpanásokon kívül nem is történt váratlannak nevezhető esemény a megfigyelt órákon. Sőt, ahol történt is (D résztvevő passzív hallgatói, Chat GPT csalás), ott sem érzékelte az oktató ezt az eseményt szignifikánsnak, és utólag, az óramegbeszélésen sem említette. Ez ismételten az oktatók tudatosságára és azon képességére utal, hogy tapasztalataikon, reális alapokon eltervezett óráikat maximálisan kézben tartják és megvalósítják, az órán legfeljebb az idő



és tananyagmennyiség egyensúlyán alakítanak spontán. Alapvetően jellemzőbb rájuk a tervezettség, mint a spontaneitás, pontosabban spontaneitásuk nem az óramenet és módszertani megoldások, hanem az interakciók, a kapcsolatépítés terén bontakozik ki. Mindez lehetséges, hogy főként a felsőoktatási kontextus eredménye.

Módszertani megoldások terén valamilyen konkrét módon mindannyian alapoztak a szakterületi elméleti rendszerre és erőfeszítéseket tettek a megértés támogatására, amelynek érdekében a szakmai tartalom mellett tanulásmódszertani segítséget is nyújtottak a hallgatók számára, kiemelték a megoldott feladatok logikáját, rendszeresen felhívták a figyelmet a hibalehetőségekre és adtak gyakorló feladatokat, tanulási lehetőséget az órán kívülre is. Egyiküknél sem zajlott kizárólagos frontális munka, mindannyian kérdésekkel, értelmezés kéréssel fordulnak a tanulók felé. Céljuk ezzel a hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában, valamint biztos alapokat és rendszert adni át számukra, amelyre építkezhetnek tanulmányaik során. Ehhez mindannyian fontosnak tartják, hogy lelkesedést ébresszenek nehéznek számító tantárgyuk iránt, de legalábbis megmutassák annak hasznát, hogy felébresszék a hallgatók motivációját, aktivitását, tehát bevonódását és elköteleződését a tanulás iránt. Ennek legfőbb eszközét pedig mindnyájan a támogató partneri kapcsolatban, a közvetlen hangvételben és a jó hangulatú, minden szereplő számára élvezetes oktatásban látják, azaz tanítási megközelítésük (TaT) egyértelműen interakció központú, mély megértést célzó. Ennek tökéletesen megfelel megfogalmazott küldetésük is, amelyben ugyan különböző részletre koncentrálnak, és amelyre más konkrét eszközökkel törekszenek, de amely mindannyiuk esetében az ösztönzés témája körül fogalmazódik meg.

A megvalósítási utak eltéréseit vizsgálva az óramegfigyelések alapján két vetület került reflektorfénybe. Az egyik a kapcsolatépítés módja, amelyben két elérési út rajzolódott ki: a kifejezetten a humorral, szórakoztatással, illetve a segítőkészséggel, odafordulással, osztályközösségi hangulat kialakításával elért közvetlenség. Ezek természetesen nem poláris, egymást kizáró lehetőségek, de rávilágítanak, hogy az oldott, jó hangulat elengedhetetlen és a kapcsolatépítés minden oktató számára lehetséges, saját személyiségére reflektáltan megvalósítva azt.

A másik téma az óra ritmusának kérdése. A legerőteljesebben a C résztvevő óráján volt érzékelhető, hogy legfőbb eszköze a sodró lendület, amely az ő esetében magával tud ragadni minden jelenlévő hallgatót, azaz beválik. A többi résztvevő a lendületességet kombinálja az önálló munkával, azonban mivel egy új feladat önálló megoldásánál még valószínűtlen a flow élmény kialakulása, az önálló vagy csoportos munka esetén

természetes módon megakad a lendület, jelentősen lassul a tempó, amit az oktatók járkálással, folyamatos interakcióval igyekeznek továbbvinni. Az önálló vagy csoportos feladatmegoldás kétségtelenül hasznos, aktivizáló és megértést célzó, de úgy tűnik, hogy ellentmondásba kerül a lendület fenntartásával, azaz polaritást jelent a lehetőségek terén, a választás vagy a két elem kombinálásának megoldása pedig ismét az oktató személyiségéből adódik.

Végezetül megvizsgáltuk a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) szintjét mind a négy résztvevő esetében Kreber (2002) rendszere alapján. Mivel a kutatás idején még egyikük sem publikált vagy jelent meg konferencián felsőoktatás-pedagógiát érintő témában, a *Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL)* fokozatba nem sorolhatóak, viszont mindannyian a *Tanítási Szakértelem (Teaching expertise)* birtokosai. Tanítási megközelítésük már kilép a tanárközpontúságból, és ha még nem is egyértelműen hallgatóközpontú, de az interakcióra való határozott törekvéssel egyértelműen efelé halad. Reflexiójuk fókuszált mind a gyakorlatban (reflection in action), mind a gyakorlatra (reflection on action), rendelkeznek a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és a szaktárgyi irodalom mellett többé-kevésbé elkötelezettek a felsőoktatás-pedagógiai, szaktárgypedagógiai irodalom iránt.

Természetesen a bemutatottak mellett sok más dimenzió is felmerülhet további vizsgálatok alakalmával, és semmilyen fenti ezen négy esetből leszűrt meglátás nem általánosítható nagyobb közösségre, akár a BGE oktatóira, akár más gazdaságtudományt oktatók közösségére, pusztán lehetséges irányvonalakat mutathat az oktatóknak önreflektív új megoldásokhoz és a kutatóknak további kérdésfeltevéshez vagy igazoláshoz.

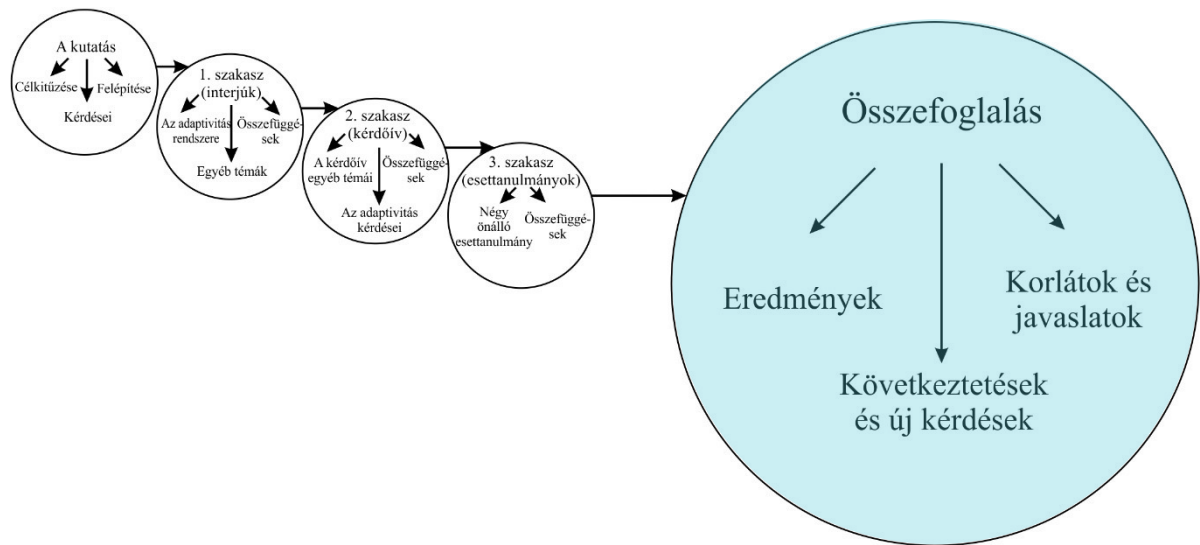
Az esettanulmányokhoz olyan oktatókat választottunk, akiket kiválóság jellemez szakmai elismeréseik és hallgatói értékelésük, valamint az interjúkban megjelent adaptív orientációjuk alapján. Cél volt megvizsgálni, hogy ez az orientáció cselekedetekben hogyan valósul meg, azaz összevetni az interjút kódoló kutatók, a megfigyelést végző kutató és az oktatók saját álláspontját. Bár az eredmények néhol kisebb eltéréseket mutattak, melyek oka a körülményekben keresendő (kérdésfeltevés, egyetlen óra megfigyelése stb.) a résztvevők adaptív orientációja megerősítést nyert a triangulált adatforrások alapján. Közös irányvonal, hogy a kiváló oktatói munkához, a hallgatók figyelmének felkeltéséhez és fenntartásához az adaptív irányultság és a hallgatókkal való kapcsolatépítés elengedhetetlen, azonban a megoldás útja többféle lehet. Az oktató korábbi tapasztalatai, személyisége és tudatosságának, önismeretének mértéke

(szakterülete, értékrendje és más tényezők mellett) hatással vannak arra, hogy számára mi lehet kulcs a hatékony oktatáshoz.

Az esettanulmányokkal feltérképeztük és koherensen ábrázoltuk az egyes oktatók nézeteit (Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról? Hogyan értelmezik az adaptivitást? Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést? Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?), a résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatait (Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban? Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat? Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?), azt, hogy hogyan jelenik meg gyakorlatukban az adaptivitás és mi hat annak megjelenési formáira (Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában? Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal, az oktatói nézetekkel és a szakmai fejlődési út választásaival?) és azt, hogy milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során. Mindemellett megvilágításba kerültek a résztvevők oktatási stílusának hasonlóságai és különbségei, összefüggései és fő dimenziói.

Az esettanulmányok újszerű eredménye továbbá az óramegfigyelés protokollja (amely részben az óratanulmányozás (lesson studies) (Lewis és mtsai., 2006; Ollin, 2009) és részben a szenzitív tanításelemzés (Suplicz, 2011) módszerén alapult), valamint a dokumentumok elemzésének protokollja, amelynek alapja a kvalitatív keretrendszer analízis (framework analysis) (Ritchie & Spencer, 1994) volt. A korábbi szakirodalomra támaszkodva az esettanulmányok alapjául szolgáló kutatási eszközök összetétele, az interjúk felvételének térkép-támogatott (map-mediated) módja (Kinchin és mtsai., 2018) az óravázlatok kérdésekkel való irányítása, az óramegfigyelés módja és szempontjai, valamint a gyűjtött adatok feldolgozásának, elemzésének módszertana is újszerű.

## IV. Összefoglalás, következtetések, javaslatok



12/E. ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)

Végezetül következzen a kutatás eredményeinek összefoglalása, a következtetések levonása és további lehetséges kutatási kérdések, irányok megfogalmazása. A négy fő kutatási kérdés a kutatás mindhárom szakaszának eredményei alapján az alkérdések mentén haladva kerül megválaszolásra.

### 1. Eredmények

**I. Az oktatók nézetei: Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulásról, tanításról? Milyen, az adaptivitáshoz köthető tanítással kapcsolatos nézeteik vannak az oktatóknak?**

#### 1. Hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról?

Erre a kérdésre az oktatók célkitűzéseinek és tanítási megközelítésének (TaT) feltérképezésével kerestük a választ. Célkitűzések tekintetében az interjúk szövegeiből induktívan épült fel egy rendszer, melynek egymással összefüggő fő tartalmi elemei a hallgatói siker, a hallgatói tudás (logikus gondolkodás, gazdasági szemlélet, értő tudás és biztos alapok, rendszerlátás), valamint a lelkesedésbresztés és kapcsolatépítés, illetve a tantárgyhoz lazábban kapcsolódó képességek fejlesztése voltak. A kérdőíves szakaszban a prioritásokat vizsgáltuk, a legfontosabbnak ítélt cél a tudás értő elsajátítása és a biztos

alapok lettek. Ettől az eredménytől szignifikáns eltérés egyrészt korosztály/tanítási tapasztalat, másrészt oktató tanítási tapasztalat alapján volt: a fiatal, néhány éve oktatók a lelkesedés ébresztést találták legfontosabbnak, akárcsak a számviteli és elemzési tárgyakat tanítók, míg az idősebb, legrégebben a pályán lévő oktatók és a közgazdasági és pénzügyi tárgyak oktatói a gazdasági szemléletmódot preferálták és a más területen is hasznos képességek fejlesztése mellett voksoltak. (A kor és tanítási tapasztalat között igen, de a kor/tanítási tapasztalat és oktató tanítási tapasztalat között nem mutatható ki összefüggés a mintában.) Az esettanulmányok eredményei a kérdőív szerinti prioritással egybeesnek, az értő tudás és a biztos alapok mellett egyértelműen a rendszerátadás a résztvevők célkitűzése, amelyhez a lelkesedés felébresztésének útján szándékoznak eljutni.

A tanítási megközelítést (TaT) vizsgálva nem bizonyult elegendőnek a kétpólusú (tanár és tartalomközpontú/hallgató és tanulásközpontú) modell, mert a hallgatóközpontúság kérdése nem egyértelműen meghatározható az interjúk, a kérdőív, a dokumentumok és az óralátogatások alapján, pontosabban nagyon kevés résztvevő esetén jelenthető ki egyértelműen a tisztán hallgatóközpontú megközelítés. Sokkal inkább jellemző a csak az öt kimenetelű modellben megjelenő oktató-hallgató interakciót célzó megközelítés, amely mind az első, mind a harmadik szakasz egyértelműen azonosítható és leggyakrabban előforduló eredménye.

A tanításról való gondolkodás utolsó vizsgált területe a spontaneitás/tervezettség témaköre volt, amely a kérdőív eredményei alapján nem egy dimenzió két pólusaként, hanem egymás mellett megférő, egymást kiegészítő külön dimenzióként értelmezett, és így jelentkezik a gyakorlatban is. A tervezettség az óramegfigyelések alapján az oktatók tudatosságára és maximálisan kézben tartott tanítási tevékenységére utal, spontaneitásuk nem az órmenet és a módszertani megoldások, hanem az időgazdálkodás, valamint az interakciók és a kapcsolatépítés terén bontakozik ki.

## **2. Hogyan értelmezik az adaptivitást az oktatók?**

A kutatás célja volt megismerni a résztvevő oktatók adaptivitásról alkotott fogalmait és azt, hogy hogyan érzékelik az adaptív irányultságban való elmélyedésüket. Az értelmezések és megjelenési formák három minőségileg különböző vetületben hierarchikus rendszerbe szerveződtek, amely vetületek a Nyitottság, a Képességek és a Cselekedetek, azaz a figyelem és reakciók a hallgatókra, önmagukra és kollégáikra vonatkozóan. (Részletesen a III.2.2.fejezetben.) A kirajzolódott rendszer nem hivatott az

oktatók személyes karakterének tipizálására, ehelyett a helyzet és kontextusfüggő orientációk feltárására szolgál, amit igazoltak a kérdőíves módszer hibáival kapcsolatban levont következtetések is. Bár az alá-fölé rendeltség rámutat a fejlődés lehetőségeire, vagy éppen a fejlődést akadályozó, megoldandó tényezőkre, azaz bármely vetület bármely szintje belépési pont lehet az adaptív orientáció elmélyítése felé vezető útra, a hierarchia lépcsőfokai nem rejtenek „jobb” példákat, legfeljebb tartalmi bővülést az előző szinthez képest. A jó példák az esettanulmányok alapján is különböző adaptív utakat jelentenek, az oktatói gyakorlat erőteljesen a személyiségtől és a korábbi tapasztalatoktól függ.

Az adaptivitás interjúkból felépült rendszerét a kérdőíves kutatás nem tudta megerősíteni, aminek az oka az alacsony kitöltésszámban (nem reprezentatív, kis minta), a téma helyzetfüggő és szubjektív, zárt kérdésekkel nehezen vizsgálható voltában, valamint a kérdőív nem ennek megfelelő, nem célravezető kérdéseket, instrukciókat tartalmazó felépítésében keresendő. Amellett, hogy az esetleges további kérdőíves kutatás további megfontolásokat igényel (a megfelelő kérdések, instrukciók és a kitöltési idő dilemmái, a kitöltésre való felkérés célzottabb fórumai), ez a kedvezőtlen eredmény egy mégis kedvező részletet rejt magában: alátámasztja a kvalitatív kutatás relevanciáját, megerősíti a kutatás másik két szakaszának, azaz az interjú kutatásnak és a triangulációval validált esettanulmányoknak a jelentőségét.

A kutatás mindhárom szakaszának eredményeiből látszik, hogy a résztvevők elhivatottak céljaik és küldetésük elérésében, amelyhez többségük az adaptív irányultságot nélkülözhetetlennek tartja. A felmerülő kérdés, hogy hogyan lehetséges ösztönözni és támogatni az oktatókat adaptív orientációra való szándékaik gyakorlati megvalósításában.

### **3. Hogyan értelmezik a szakmai fejlődést az oktatók?**

Az interjúk alapján szakmai fejlődés megítélésében és választott módjaiban jelentős különbségek vannak a résztvevők között. Sokan csak az oktató tudományterületi szakmai fejlődésre fókuszálnak, mások gondolkodnak oktatói szakmai fejlődésen, de főképp spontán változásként élik meg azt, míg egyharmaduk tudatos úton jár. Ezzel ellentétben a kérdőívre érkezett válaszok szerint a résztvevők egyformán fontosnak találják az oktatói és gazdasági szakmai fejlődést, bár szűkített mintán vizsgálódva (a szaknyelvi és készségfejlesztési tárgyakat oktatókat kiszűrve) a hangsúly a gazdasági szakmai fejlődés felé tolódik el. Kivétel ez alól az oktatás fejlesztésén való rendszeres

gondolkodás és a helyi párbeszéd témája, amelyek alapján a szoros gazdasági tárgyakat oktatók munkájának és gondolkodásának nagyobb részét is az oktatási tevékenység teszi ki.

#### **4. Mi az oktatók oktatói szerep- és feladatértelmezése, küldetése?**

Az interjúban és a kérdőívben a célkitűzések mellett külön kérdés vonatkozott az oktatói küldetésre, hitvallásra, arra, hogy hogyan értelmezik a résztvevők oktatói munkájuk lényegét. A válaszok a célokkal összefüggésben maradtak, de többnyire affektív területekre mutattak rá, melyeket négy fő csoportba soroltunk, melyek a hallgatói siker, a munka és fejlődés értékének képviselése, az interakció megteremtése és a lelkesedés és szakmaszeretet megalapozása voltak. Ezek közül a leghangsúlyosabb az utolsó volt. A kérdőívre kapott válaszok illeszkedtek a bővebb és a négy elemű rendszerbe is, amellet, hogy hangsúlyosabbá vált a szakmai felelősségvállalás, az elkötelezettség hangsúlyozása, valamint a tantárgy hasznosságának hallgatói felismerése és a hallgatók személyes fejlődésének fontossága. Az esettanulmányokban látszólag négy különböző küldetéssel találkozunk, de alaposabban megvizsgálva azokat, eltérések csak a megvalósítást célzó részletekben rejlenek, minden résztvevő küldetése az ösztönzés, a lelkesedésbresztés és ezáltal a további tanulás megalapozása körül forog.

## **II. A résztvevők oktatói gyakorlatának tapasztalatai: Hogyan, milyen tevékenységekben és kompetenciákban jelenik meg az adaptivitás az oktatói gyakorlatban?**

### **1. Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók tanítási gyakorlatukban?**

A kihívások a kutatás mindhárom szakaszának eredményei alapján három területre oszthatók: a hallgatókkal kapcsolatos nehézségek, a külső adottságok és az oktató személyes dilemmáinak területére. Az interjúk alapján a hallgatókkal kapcsolatban a fő kihívások a vegyes előzetes tudás, a megváltozott tanulásfogalom, a motiválatlanság és érdeklődéshiány, és a figyelem megtartásának nehézsége. Ezek megoldásának ellentmondanak a külső adottságok, a nagy hallgatói létszám, a tanterv és értékelési rendszer merevsége, vagy gyakran a tantermi adottságok is. Az oktatók személyes dilemmái a digitális és szolgáltatásjellegű oktatás világában való oktatói szerepértelmezéssel és a leterheltséggel kapcsolatosak. (A további részleteket a III.2.3. fejezet tartalmazza.) Az óralátogatások és megbeszélésük alátámasztják mindezt, a kérdőíves kutatás eredményei pedig részben tovább árnyalják a vegyes előzetes tudás

témáját a hallgatói logikus- és kritikus gondolkodás és a tágabb összefüggések megértésének problémáival, valamint a megváltozott tanulásfogalmat az otthoni munka hiányából adódó nehézségek kihangsúlyozásával.

## **2. Hogyan kezelik a tanítással kapcsolatos kihívásokat?**

A résztvevő oktatók a felmerülő kihívásokra változatos és tudatos módszertani megoldáskészlettel reagálnak. (Részletesen lásd a III.2.3. fejezetben.) Eszköztáruk lényege a rendszerszemlélet, a hallgatói megértés támogatása, ennek érdekében az aktivizálás és a kapcsolatépítéssel, jó hangulattal történő motiválás, amelyet sokan konkrét tanulásmódszertani segítség nyújtásával egészítenek ki. A kérdőívre beérkezett válaszokban konkrétan megfogalmazásra került a frontális munkáról tanulás- és hallgatóközpontú megoldásokra való átállás igyekezete, valamint a válaszok többsége a hallgatókra való odafigyelést és a rugalmas változást célozta, ami arra utal, hogy a résztvevők magát az adaptivitást azonosítják megoldásként és feladatuknak tekintik azt.

A megoldási utakkal kapcsolatban az esettanulmányok során két téma került előtérbe: a kapcsolatépítés módja (humorral és/vagy segítőkészséggel) és az óra ritmusának lehetőségei (sodró lendület vagy önálló/csoportos feladatmegoldás). A különbözőségekre való rálátás adja azt a konklúziót, hogy a jó gyakorlat kialakítása valószínűleg minden oktató számára lehetséges, ha ismeri a helyzetben és a saját személyiségében rejlő lehetőségeket. Adódik azonban a kérdés, hogy mitől függ pontosan a módszertani megoldás konkrét útja. Alapvetően az oktató személyisége a meghatározó?

## **3. Milyen tevékenységeket végeznek szakmai fejlődésük érdekében?**

A szakmai fejlődés formáinak feltérképezésére az interjúkban nyílt végű kérdés került megfogalmazásra. A válaszok alapján a tudatos oktatói szakmai fejlődés eszközei az informális párbeszéd, a formális együttműködések, belső és külső anyagok és képzések, melyek közül a szervezett formákkal az interjúalanyok egyharmada él (említi azt a formát magától) és az oktatáskutatási publikáció, melyet egy fő említett.

## **III. Az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira ható tényezők: Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira?**

### **1. Hogyan jelenik meg az adaptivitás a különböző szakmai tárgyak oktatásában?**

Bár a kutatás kontextusa egyértelműen meghatározott volt, az interjúk kutatás és az esettanulmányok eredményei szerint úgy tűnik a gazdaságtudományi területen belül nincs



eltérés az adaptivitás megjelenésében különböző szakmai tárgyak esetén, amennyiben szigorúan vesszük az adaptivitás irányultságot, és elválasztjuk azt a konkrét módszertani megvalósítási úttól. Utóbbiban jelentős szerepe van az oktatott diszciplína adta lehetőségeknek, tantárgypedagógiai sajátosságoknak, valamint a képzés egyéb vetületeinek (rendszer, forma, szint, szak, évfolyam, oktatási nyelv, közös/saját tárgy, előadás/gyakorlat stb.) A kérdőív eredményei alapján viszont az adaptivitás egy vetülete, a hallgatókra való figyelem és reakció összefügg az oktatott tantárggyal: a közgazdaságtani és pénzügyi, valamint matematika, informatika és kutatómódszertan tárgyakat oktatók többsége a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése törekszik tudatos tanulástámogatással és kölcsönös kapcsolatépítéssel, míg a menedzsment, marketing és kommunikáció, valamint a számviteli és elemzési tárgyakat oktatók többsége a hallgatók figyelmének megtartását tartja kulcselemnek (ezért utóbbiak korábban is említett célkitűzése a lelkesedés felébresztése).

## **2. Hogyan függenek össze az adaptivitás megjelenési formái a háttérváltozókkal és az oktatói nézetekkel, valamint a szakmai fejlődési út választásaival?**

A háttérváltozók vizsgálatakor szignifikáns kapcsolat jelentkezett a hallgatói értékelés és a saját adaptivitás értékelése között, a hallgatói értékelés alátámasztani látszik az oktató által is érzékelt adaptív orientáció jelenlétét. A hallgatói értékelés feltehetően helyes az adaptív irányultság megítélésében, valamint a jó értékelés pozitívan hat az oktatók önbizalmára, mivel visszaigazoltnak érzik, hogy sikerült adaptívan reagálniuk hallgatóik valódi igényeire.

A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás kvalitatív vizsgálat – az interjúk eredményeinek ábrázolása alapján – összefügg (24. és 25. ábra): tanárközpontú – információátadásra törekvő oktatók figyelme a hallgatók felé nem túl erős, míg az interakcióra törekvők a hallgatókra való figyelem tekintetében kimagaslóak. Az interjúalanyok közül kevés oktató válaszait azonosítottuk hallgatóközpontúként, míg az adaptivitás (hallgatókra való figyelem és reflexiók) tekintetében sokan kiemelkedőek, ami arra enged következtetni, hogy a meglévő hozzáállás ellenére a többségnél még nem történt meg a paradigmaváltás a tanár- és tanításközpontú oktatásról a tanulás- és tanulóközpontú megközelítésre. A paradigmaváltás két lépésének megvalósítása sok tekintetben kihívás. Egyrészt feltételezhető, hogy tanítási megközelítésben (TaT) bekövetkező első nézőpontváltásnak (tanárközpontú – interakcióra törekvő) a kapcsolatteremtésre való hajlandóság és valódi odafigyelés lehet a kulcsa, ami

alátámasztja az adaptív irányultság kiemelt jelentőségét és szükségességét, másrészt a második váltásban (interakcióra törekvő – hallgatóközpontú) az oktatók támogatásra szorúlnak, hogy mélységében megismerhessék és megértsék az új megközelítés lényegét, céljait, összefüggéseit és módszereit, valamint segítséget kapjanak mindezek szakterületi kontextusra való implementálásához.

A tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés összefüggése kiegészíti a fenti eredményt azzal, hogy az a hallgatói siker tanítási megközelítéstől (TaT) függetlenül jelen van az oktatók küldetéseiben, míg a munka és fejlődés csak a fogalmak hallgatói elsajátítására törekvő megközelítésnél merül fel. A kapcsolatépítésre való törekvés a tanár-tanuló interakció megközelítésénél merül fel, és itt válik hangsúlyossá a lelkesedés és szakma szeretetének felébresztése is. Az utóbbi két kombinációról esettanulmányaink szolgáltatnak teljes, komplex képet. A felmerülő kérdés az, hogy hogyan lehetséges ösztönözni és támogatni az oktatókat a paradigmaváltásban a tanítási megközelítés (TaT) terén (a kapcsolatépítés és lelkesedésébresztés jelentőségének felismerésében, valamint a hallgatóközpontúság mély megértésében és kontextuális megvalósításában).

A szakmai fejlődés az interjúkn résztvevők körében általában elsősorban szakterületi fejlődésként volt interpretált, oktatói szakmai fejlődésről sokan nem beszéltek. Akik viszont igen, azok számára az adaptivitás és a szakmai fejlődés egymást feltételezve és egymás következményeként volt értelmezett, ahogy igaz ez az esettanulmányok egy részére is. Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggését vizualizációs eszközökkel vizsgálva (27.ábra) úgy tűnik, hogy a legtöbb interjúalany inkább nyitott és figyel hallgatóira, önmagára és kollégáira, és nem tudatosan keresi az oktatói fejlődés lehetséges formáit (bár az interjúalanyok egyharmada szakmai fejlődésében is példamutató, belső és külső oktatási témájú képzéseken tanul). A szakmai fejlődés és tanítási megközelítés (TaT) összefüggései szerint a résztvevők egynegyede az interakcióra törekvők és képzéseken résztvevők metszetében csoportosul, de a többség csak az informális párbeszédig jut oktatói szakmai fejlődésében, azaz fejlődése nem igazán tudatos.

Végezetül egy komplex összefüggés, a tanítás/tanulás tudományosságának vizsgálatára vállalkoztunk kétféle módszerrel. Ehhez a tanítási megközelítést (TaT), a szakmai fejlődés formáit (oktatási szakirodalom ismerete/neveléstudományi publikáció) és az adaptivitás egy vetületét (hallgatókra irányuló figyelem és reakciók) vetettük össze először az interjúk adatainak kétdimenziós ábrázolásával (28.ábra), majd a kérdőívre beérkezett válaszok halmazelméleti ábrázolásával (37.ábra). Az eredmények alapján a

részvevők 27% ill. 39%-a esetében Tanítási Kiválóságot (Teaching excellence), 33% ill. 16% esetén Tanítási Szakértelemet (Teaching expertise) és 3 ill. 4% esetén a Tanítás/tanulás tudományosságát azonosítottuk. Mivel a két minta nem egyezett, azonos eredmény nem volt várható, ami a két vizsgálat alapján közeli eredmény, az a kimaradók kb. 40%-os és az élenjárók 3-4%-os aránya. Az oktatói szakmai fejlődés és tanítás/tanulás tudományosságában való elmélyedés erősen szóródó eredményei kapcsán adódik a kérdés, hogy hogyan lehetséges ösztönözni és támogatni az oktatókat az oktatói szakmai fejlődési útjuk tudatosabb kezelésében és a tanítás/tanulás tudományosságában való haladásukban.

Az esettanulmányokban az összefüggések kevésbé közvetlenül kimutathatóak, azonban elmélyülve egy-egy résztvevő portréjában a tényezők egymással koherens egységet alkotnak.

#### **IV. Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?**

Az interjúk vizsgálatakor fény derült arra a jelenségre, hogy az adaptivitás három vetületű rendszerében nem csak az egyes vetületeken belül áll fenn hierarchia, hanem a szintek kapcsolódása is ennek megfelelő: a *nyitottság* mértéke behatárolja a *képességek* szintjét, ahogyan a *képességek* is korlátozzák a *cselekedetek* szintjét, azaz amíg nincs meg a kellő szintű nyitottság, nem hasznosulnak képességek (még ha az oktatók látens módon rendelkeznek is azokkal), és ezáltal nem tudnak cselekedetek megvalósulni az adaptív figyelem és reflexiók terén.

Az esettanulmányok során négy konkrét adaptív utat rajzoltunk fel. Az esettanulmányokhoz olyan oktatókat választottunk, akiket kiválóság jellemez szakmai elismeréseik és hallgatói értékelésük, valamint az interjúkban megjelent adaptív orientációjuk alapján. Cél volt megvizsgálni, hogy ez az orientáció cselekedetekben hogyan valósul meg, azaz összevetni az interjút kódoló kutatók, a megfigyelést végző kutató és az oktatók saját álláspontját. Bár az eredmények néhol kisebb eltéréseket mutattak, melyek oka a körülményekben keresendő (kérdésfeltevés, egyetlen óra megfigyelése stb.) a résztvevők adaptív orientációja megerősítést nyert a triangulált adatforrások alapján.

A négy esetet együtt vizsgálva a legfontosabb kiindulási pont, hogy mind a négy résztvevő nélkülözhetetlennek tartja oktatói munkájában az adaptív irányultságot. Egyetértenek abban, hogy ehhez szándék, akarat, erőfeszítés és jelentős időráfordítás

szükséges, valamint a tanítás/tanulási folyamat más résztvevőivel való partneri együttműködés, kölcsönös segítőkész hozzáállás, amelyben a türelem, az ösztönzés, a kommunikáció és a mérlegelés képessége segítheti a szereplőket. Meglátásuk szerint van, akit a kíváncsiság és rugalmasság, másokat a belátás és kötelességtudat hajt a változás és a változtatás felé, de az alkalmazkodás és ezáltal való szakmai fejlődés kiemelt jelentőségű.

A résztvevők számára az adaptivitás megnyilvánulása a nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban, valamint reális helyzet- és önértékelés. Néhányan emellett a visszajelzésekre való nyitottságot és az új cselekvési tervek kidolgozását említették. Minden résztvevőre igaz, hogy a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerésére, ehhez való alkalmazkodásra törekszik, tudatos tanulástámogatást biztosít, amelyhez az egyik résztvevő tudatosan az előadói képességeit, egy másik résztvevő a kölcsönös tanulás lehetőségét használja. Kollégáikra való figyelmükben az informális beszélgetések, az egyéni párbeszéd és a formális megbeszélések, a közös feladatként értelmezett munka jellemző. Az adaptív irányultság egyetlen vetülete, melyben a résztvevőknek teljesen különböző a megközelítése, az önmagukra való figyelem és reakciók, azonban ezen a téren is mindannyiukat tudatosság jellemzi.

Kihívások tekintetében mindannyian említették a generációs különbségeket, amely számukra a megváltozott tanulásfogalom és elvárások, motiválatlanság és figyelemfenntartás nehézségeinek formáiban jelentkeznek. Mindnyájan beszéltek a vegyes, sok esetben romló előzetes tudásról is, és kihívásként említésre került még a tanterv merevsége és megkérdőjelezhetősége, a létszám és a tantermi adottságok hallgatóközpontú oktatással való inkompatibilitása és a digitális kor és szolgáltatásjellegű oktatás oktatói szerepértelmezésének dilemmái.

Módszertani megoldások terén mindannyian kiemelten fontosnak tartják a mély megértés támogatását, amelynek érdekében a szakmai tartalom mellett tanulásmódszertani segítséget is nyújtanak a hallgatók számára, biztos alapokat szeretnének adni, amelyre tanulói építközhetnek a továbbiakban. Elengedhetetlennek tartják, hogy lelkesedést ébresszenek nehéznek számító tantárgyuk iránt, felébresszék a hallgatók motivációját, aktivitását, bevonódását a tanulásba. Ennek érdekében partneri kapcsolatra, közvetlen hangvételre és a jó hangulatú oktatásra törekednek. Egyiküknél sem zajlik kizárólagosan frontális munka, tanítási megközelítésük (TaT) egyértelműen interakció központú, mély megértést célzó. Ennek tökéletesen megfelel megfogalmazott

küldetésük is, amelyben ugyan különböző részletre koncentrálnak, és amelyre más konkrét eszközökkel törekszenek, de amely mindannyiuk esetében az ösztönzés, a tanulás élvezetessé tétele és az az iránti elköteleződés témája körül fogalmazódik meg.

Az oktatók tudatosságára utal, hogy az interjúkban elhangzottak, az óravázlat elemzéséből, valamint az óramegfigyelésből származó adatokkal tökéletesen egybecsengenek, azaz a külső megfigyelés eredményei teljes mértékben alátámasztják az oktatók meglátásait munkájukról és önmagukról. Tudatosan, reális alapokon megtervezett óráikat maximálisan kézben tartják és megvalósítják. Alapvetően jellemzőbb rájuk a tervezettség, mint a spontaneitás, pontosabban spontaneitásuk nem az óramenet és módszertani megoldások, hanem az interakciók, a kapcsolatépítés terén bontakozik ki.

A megvalósítási utak eltéréseit vizsgálva az óramegfigyelések alapján két vetület került reflektorfénybe. Az egyik a kapcsolatépítés módja, amelyben két elérési út rajzolódott ki: a kifejezetten a humorral, szórakoztatással, illetve a segítőkészséggel, odafordulással elért közvetlenség, melyek természetesen nem egymást kizáró lehetőségek, de rávilágítanak, hogy a felszabadult hangulat elengedhetetlen és a kapcsolatépítés minden oktató számára lehetséges, saját személyiségére reflektáltan megvalósítva azt. A másik téma az óra ritmusának kérdése. Minden résztvevő él a magával ragadó lendület eszközével, de egy új feladat önálló vagy csoportos megoldása esetén természetes módon lassul a tempó, amit az oktatók járkálással, folyamatos interakcióval igyekeznek továbbvinni. Az aktivizáló és megértést célzó önálló vagy csoportos feladatmegoldás ellentmondásba kerül a lendület fenntartásával, a választás vagy a két elem kombinálásának megoldása pedig ismét az oktató személyiségéből adódik.

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (SoTL) rendszerében (Kreber, 2002) mind a négy résztvevő a Tanítási Szakértelem (Teaching expertise) birtokosa. Tanítási megközelítésük már kilép a tanárközpontúságból, és ha még nem is egyértelműen hallgatóközpontú, de az interakcióra való határozott törekvéssel egyértelműen efelé halad. Reflexiójuk fókuszált mind a gyakorlatban (reflection in action), mind a gyakorlatra (reflection on action), rendelkeznek a szaktárgy tantárgypedagógiai tudásával és a szaktárgyi irodalom mellett többé-kevésbé elkötelezettek a felsőoktatás-pedagógiai, szaktárgypedagógiai irodalom iránt.

Résztvevőink esetében triangulált adatforrás-elemzéssel vizsgáltuk az adaptív orientáció különböző vetületeit, a tanítási megközelítést (TaT), a konkrét

oktatásmódszertani megoldásokat és a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságban való elmélyedést. Habár négy esetből nem szűrhető le általánosítható meglátás, négy résztvevőnk esetében kijelenthető, hogy a magas szintű adaptív orientáció, a hallgatóközpontúság felé haladva az interakcióra és mély megértésre törekvő tanítási stílus, a felsőoktatás-pedagógiai kihívások és megoldások tudatos, saját személyiségükhöz illő kezelése és a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságban (SoTL) való előrehaladás egymással összefüggő, együtt működő területek, amelyek a szélesebb közösség számára is kiválónak és elismerésre méltónak emelik az oktatók munkáját. Kiválóságuk részleteiben azonban egyáltalán nem uniformizált, mindannyiuk oktatási gyakorlatában van egy, az oktató személyiségéhez, küldetéséhez és adaptív orientációjához illeszkedő kulcselem, amely oktatási stílusát meghatározza és teljessé, koherenssé, sikeresen működővé teszi.

## **2. Következtetések**

Mivel a kutatás kérdései, különösen a III. és IV. kérdése (Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira?, Milyen konkrét adaptív oktatási gyakorlatok merülnek fel az oktatók munkája során?), amellet, hogy korábban nem vizsgált témák, erősen meghatározottak a hazai kontextus által. A kutatás eredményei egyértelműen csak az abban részt vett oktatói közösségre vonatkoznak, de belőlük iránymutató következtetések levonhatóak az intézmény szakmai közösségére, a gazdaságtudományi felsőoktatásban résztvevőkre, továbbá a hazai felsőoktatásban dolgozókra. Kérdésselvetés szintjén az eredmények nemzetközi szinten is hasznosíthatóak és további kutatásokra adnak okot.

A kutatás mindhárom szakaszából levonható a következtetés, hogy a résztvevő oktatók döntő többsége felismerte a hallgatók motiválásának egyre inkább az oktatói oldalra billenő feladatát. Ez biztató a korábbi kutatások eredményeihez viszonyítva (Füzi, 2019), melyek szerint 2019-ben még főként a motiválás nehézsége, és kevésbé annak lehetséges formái vagy az oktató motiválásban játszott kiemelkedő szerepe jelent meg az oktatók gondolkodásában. Bár módszereik és tanítási megközelítésük (TaT) különbözik, a résztvevők legtöbbször az interakciót, a partneri kapcsolatot látják a helyzet kulcsának.

Az interjúk kutatás és az esettanulmány alapján a résztvevők adaptív orientációjának mértéke és tanítási megközelítése (TaT) összefügg, bár utóbbiban jelentkezik némi lemaradás. A résztvevő oktatók nyitottsága, képességei és hallgatókra, önmagukra és kollégáikra való reflexiói magasabb szinten áll mint tanítási megközelítése (TaT), amelyben csupán néhányan érik el a szakirodalomban értelmezett

hallgatóközpontúságot. Ennek lehetséges oka lehet, hogy az oktatói szakmai fejlődés nem mindegyikükénél tudatos, és sokak esetében nem terjed ki a felsőoktatás-pedagógiai szakirodalom ismeretére (melynek részeként megismerkedhetnének a hallgatóközpontúság részleteivel). Tudatosak viszont küldetésükben, túlnyomó többségük szándéka, hogy lelkesedést ébresszen a hallgatókban, megszerettesse velük tantárgyát és a tanulást, ezzel igényt ébresztve az élethosszig tartó tanulásra. Az esettanulmányokkal vizsgált oktatók tudatosak továbbá oktatásmódszertani megközelítéseik terén, az általuk hatékonynak ítélt módszereket személyiségükhöz igazítva, akár azonos jellegű módszereket is különbözően megvalósítva alkalmaznak. Ennek alapján a kutatás következtetése, hogy a módszertan sosem lehet uniformizált, csak rugalmas, személyiséghez igazított alkalmazása teszi azt működővé, alkalmazóját pedig hiteles oktatóvá.

Természetesen a résztvevők gyakorlatában felmerülnek nehézségek is, amelyek nehezítik oktatói szakmai fejlődésüket és oktatási tevékenységüket. A szakmai fejlődés tekintetében a leterheltség és esetenként a fásultság, az oktatás szempontjából a külső adottságok korlátai (nagy létszám, kevés idő a nagy mennyiségű szakmai tananyaghoz) és a hallgatók motiválatlansága, vegyes előzetes tudása a meghatározó. A kihívás tehát, egyensúlyba hozni a lehetőségeket, és lehetővé tenni a bizalomra épülő partneri kapcsolódást, amelyen keresztül a hallgatók kötődni tudnak oktatóikhoz és azok szeretett tantárgyához, megláthatják annak hasznát, áttörve a kezdeti kognitív nehézségeken sikeresnek érezhetik magukat és élvezhetővé válik számukra a tanulás. Az interakció alapja az oktatók adaptivitása: nyitottsága, újításra való képessége, valamint figyelme és reakciói az őket körülvevő hallgatókra és munkatársakra, illetve önmagukra.

A kutatás fő konklúziója, hogy az oktatók adaptív irányultsága nélkülözhetetlen a minőségi oktatáshoz. Az adaptivitás megnyilvánulási formája sokrétű, a kutatás alapján három vetületben ragadható meg (nyitottság, képességek, cselekedetek), amelyeken belül tartalmilag bővülő szintekbe rendeződik el. A magasabb szintek azonban nem feltétlenül jelentenek „jobb” megoldásokat, inkább az oktató személyiségéhez és az aktuális kontextushoz illesztve kelnek életre jó példák. Az adaptív nyitottság, a figyelemre, reakcióra és fejlődésre vonatkozó szándék, a megfelelő időráfordítás, valamint a tudatosság azok a tényezők, amelyek lehetővé teszik a szaktantárgyi, kurrikuláris és tantárgypedagógiai tudás (Curricular and Pedagogical content knowledge) mellett az önismeretet, a tapasztalatokból történő tanulást és az oktató számára fontos értékek

explicit képviselét. Mindezek keverékéből alakul ki az oktató stílusának kulcsa, amely a konkrét oktatási megoldásokhoz vezet.

A fentiek kapcsán azonban adódik a kérdés, hogy a megfelelően adaptív irányultság és a shulmani tudásformák megléte mellett személyiségének reális ismeretében minden oktató megtalálhatja-e azokat a megoldási formákat, amelyekkel sikeres lehet? És ha így van, hogyan támogatható ezen tényezők: az adaptivitás mellett a személyiség és a hozzá illő módszertani megoldások reflektív megismerése?

Mivel a felsőoktatás világa napjainkban sokszereplős és komplex, az oktatói munka és szakmai fejlődés különböző szinteken közösségi és szervezeti fejlődésbe ágyazott (Sutherland, 2018), elengedhetetlen az együttműködés az oktatás szereplői között, és az adaptivitás felrajzolt rendszerének minden vetületében megjelenik a kapcsolódás szükségessége. Így a hallgatókkal és a munkatársakkal való kapcsolatok tekintetében is felértékelődik a közösség szerepe, nő a párbeszéd jelentősége a közös értékteremtésben és tudásteremtésben, valamint előtérbe kerül az intézményvezetés, valamint a szakmai fejlesztésért felelős szervezeti egység szerepe e párbeszéd generálásában (Dorner & Belic, 2021). A felmerülő kérdés az, hogy a különböző gyakorlatközösségek milyen szerepet játszanak az oktatók adaptív irányultságában, hogyan használhatók ki a közösségek adta lehetőségek, és hogyan támogathatja a vezetés vagy az oktatásfejlesztés a közösségi párbeszédet úgy, hogy az valóban motiváló és önkéntes legyen, és ezeken keresztül elérje célját.

A következtetésekből felmerülő új kérdések további kutatásokra adnak okot, ezek összegzése után pedig az oktatásfejlesztési javaslatok bemutatása következik.

### **3. Felmerülő új kérdések**

Az eredmények összefoglalása és a konklúziók levonása során számos további kutatásra érdemes kérdés merült fel, amelyekkel a jelen feltáró és részleteiben magyarázó jellegű alap kutatás további, gyakorlatias célú vizsgálatokkal folytatható.

Felmerült a kérdés, hogy *hogyan lehetséges ösztönözni és támogatni az oktatókat*

*a) adaptív orientációra való szándékaik gyakorlati megvalósításában,*

*b) oktatói szakmai fejlődési útjuk tudatosabb kezelésében,*

*c) a paradigmaváltásban a tanítási megközelítés (TaT) terén (a kapcsolatépítés és lelkesedésbresztés jelentőségének felismerésében, valamint a hallgatóközpontúság mély megértésében és kontextuális megvalósításában), és mindezek által*

*d) a tanítás/tanulás tudományosságában való előrehaladásukban.*



A kutatás eredményei szerint a figyelemmegtartás, a motiváció és az aktivizálás a hallgatókkal kapcsolatos kihívásokra való reagálás elengedhetetlen része. Kérdés, hogy *mitől függ pontosan a módszertani megoldás konkrét útja. Alapvetően az oktató személyisége a meghatározó? A megfelelően adaptív irányultság és a shulmani tudásformák megléte mellett személyiségének reális ismeretében minden oktató megtalálhatja azokat a megoldási formákat, amelyekkel sikeres lehet? És ha így van, hogyan támogatható ezen tényezők, (az adaptivitás mellett a személyiség és a hozzá illő módszertani megoldások) reflektív megismerése?*

A kutatás eredményeiből leszűrhető konklúzió szerint a felsőoktatásban nem létezik oktatói adaptivitás a folyamatban szereplő többi szereplőtől elszigetelten. Ebből következőleg felmerül a kérdés, hogy *a különböző gyakorlatközösségek milyen szerepet játszanak az oktatók adaptív irányultságában, hogyan használhatók ki a közösségek adta lehetőségek, és hogyan támogathatja a vezetés vagy az oktatásfejlesztés a közösségi párbeszédet úgy, hogy az valóban motiváló és önkéntes legyen, és ezeken keresztül elérje célját.*

#### **4. Oktatásfejlesztési javaslatok**

A kutatás eredményei főképpen a felmerült új kérdések kifejezetten oktatásfejlesztési célú vizsgálatát, fejlesztési lehetőségek kidolgozását és a megvalósított fejlesztések hatásainak nyomonkövetését teszik lehetővé.

A kutatásnak otthont adó egyetemen (BGE) Oktató Képzési és Fejlesztési Iroda (OKFI) működik aktívan közre az oktatók felsőoktatás-pedagógiai szakmai fejlődésében. Feladatuk nem könnyű, mert az oktatók fejlődésre való nyitottsága vegyes képet mutat, amelynek oka lehet többek között a leterheltség, az eziárnyú fejlődésre való szükség felismerésének hiánya, vagy a változás sikerében való hit hiánya. Az oktatói interjúkban felmerült kihívások sokszínűsége alapján első javaslatom egy széleskörű közvéleménykutatás arról, hogy milyen igények, kérések merülnek fel az oktatókban, milyen témában érzik szükségét a támogatásnak, mert a kutatás eredményei alapján kevésbé a konkrét módszertani megoldások, mint maguk a nehézségek (pl. „generációs különbségek”) a fókuszpontok. (Ismét hangsúlyozom, hogy a „generáció” kifejezést az interjúleíratokból emeltem ki, és azt nem tipizálásra, hanem a felmerülő kihívás megfelelő elnevezése érdekében használtam, a résztvevők szavaival élve.)

Mivel a kutatás során felrajzolt adaptivitás rendszer bemutatja a lehetséges fejlesztési irányokat és rávilágít az előrehaladás lehetséges akadályaira is, azt érdemben

lehetne hasznosítani. A fejlődést az oktatásmódszertani eszköztár bővítésénél tágabban értelmezve műhelyek (workshop) vagy műhelysorozatok kerülhetnének megszervezésre a kutatás konkrét eredményeit felhasználva, azaz az adaptivitás hierarchikus rendszerére épülve, egy-egy alkalommal az egyes vetületekről való beszélgetéssel, közös gondolkodással, az abban a vetületben kiváló oktatókollégák moderátorként való közreműködésével.

A fejlődés tágabb értelmezési keretében érdemesnek tartanám a tanítás/tanulás tudományosságának (SoTL) rendszerét (Trigwell és mtsai., 2000) felhasználni egy komplex felsőoktatás-pedagógiai fejlődési rendszer kidolgozásához.

- a) A rendszer első, alapvető eleme a hallgatóközpontúság. A tanítási megközelítés (TaT) terén lehetséges legfőbb paradigmaváltás a kutatás eredményei alapján két lépcsőben támogatható. Első lépésben a tanárközpontú megközelítés interakcióra törekvésbe fordítása szükséges, amit a kutatásban résztvevő oktatók többsége felismert és rugalmasan megvalósítani igyekszik, de természetesen vannak, akik még támogatásra szorulnak ezen a téren. Második lépésben a hallgatóközpontúság fogalmának tisztázása, elemeinek mély megértése és a felsőoktatásban kiemelten hangsúlyos tartalmi fókuszhoz való igazítása lenne a kulcs, olyan workshoplehetőségekkel megtámogatva, ahol a fogalom részleteinek szem előtt tartásával konkrét megoldások vizsgálatáról is zajlik párbeszéd.
- b) A rendszer második eleme a fókuszált reflexió, amelyet az önismeret és önreflexió alapoz meg. Az önreflexió tudatosságon alapul, az oktatók reális önképén és személyiségük, képességeik tudatos használatán. Az önismeret és önreflexió idővel általában fejlődik (vö. Kugel, 1993), de ez a folyamat jelentősen elősegíthető strukturált támogatással (Brookfield, 2017). Egy önreflexiót célzó workshop legalapvetőbb felismerése lehet például, hogy a résztvevő hisz-e a változtatás szükségességében és értelmében, illetve miért. Ez a felismerés kiindulópontként szolgálhat a változáshoz.

Természetesen reflexió terén műhelyek, beszélgetések szervezhetők a hallgatókra való odafigyelés és reakciók, valamint kollégákra való odafigyelése és reakciói témájában is.

- c) A tanítás/tanulás tudományosságának (SoTL) következő eleme a tantárgypedagógiai fejlődés érdekében a szakmai és felsőoktatás-pedagógiai szakirodalom iránti elkötelezettség. A szakmai szakirodalom általában tevékenységükből kifolyólag, vagy tanszéki párbeszéd keretében eljut az

oktatókhoz, ám a felsőoktatás-pedagógiai szakirodalom sokkal ritkábban. Ennek felkutatása is nehézségekbe ütközik számukra, valamint nyelvi akadályok is felmerülhetnek, mivel a kutatások többsége csak angol nyelven elérhető. Kiemelten fontosnak tartom ezért néhány kulcsfontosságú szakirodalomra és felsőoktatás-pedagógiai modellre felhívni az oktatók figyelmét. Jónak látnám olyan műhely szervezését is, ahol a szakirodalom felkutatásával kapcsolatban kaphatnának induló kulcsszavakat, adatbázis javaslatokat, kutatástechnikai segítséget az érdeklődők.

A szakirodalom és aktuális kutatások megismerése érdekében lényeges lenne az oktatók felsőoktatás-pedagógiai konferenciákon való részvételét is támogatni.

- d) Végezetül, a rendszer utolsó eleme az oktatók saját, oktatási témában folytatott kutatásainak és publikációs tevékenységének támogatása. Erre tapasztalatom szerint (az interjúk alapján és folyósói beszélgetésekből tájékozódva) feltétlenül lenne igény, hiszen az egyetemen 2023 óta érvényben lévő publikációs követelmények a szakmai publikációk mellett ezirányú gondolkodást ébresztenek, mivel az intézményben oktató kollégák jelentős része elsősorban az oktatói hivatással azonosul. Az önálló oktatáskutatások, akciókutatások támogatására műhelysorozat szervezhető az OKFI és a Kutatási Szolgáltató Iroda (KSZI) közreműködésével, egy-egy kutatás indulásához vagy lektorálásához szakértői segítség nyújtható. Megfontolásra érdemes egy egyetemi szervezésű gazdaságtudomány-oktatási konferenciasorozat bevezetése is.

A fentiek mellett kiemelten fontosnak tartom az egyetemi formális és informális hálózatok adta lehetőségek jobb kihasználását. Az oktatásfejlesztők és az oktatók közötti kommunikáció erősítése érdekében lehetségesnek tartom a tanszékvezetők vagy általuk megbízott tanszéki képviselők bevonását a oktatásfejlesztés-tervezési folyamatokba, mivel ők talán jobban látják, hogy mire van igény, és általuk jobban felmérhető, hogy ki a várható rendezvények pontosabb célközönsége. Működő gyakorlat a tanszékre, tantárgycsoportra szabott módszertani támogatás lehetősége, amelyet párbeszéd, tudásmegosztás hangsúlyú műhelyekkel lehetne bővíteni. Az interjúk és a kérdőívkitöltés alapján következtetésem, hogy az oktatók szívesen beszélnek és beszélgetnek saját konkrét tapasztalataikról, és mellérendelt formában örömmel fogadnak jó megoldásokat elismert kollégáiktól, amely megállapítással visszatérek korábbi javaslatomra, hogy adott

témában közismert oktatókollégák felkérését javaslom egy-egy beszélgetés/műhely moderálására.

A tudásmegosztást, egymástól való tanulást hangsúlyozva pár szót ejtenék az egyetemen évek óta megrendezésre kerülő Nyitott Tantermek Hete rendezvényről, amelynek lényege, hogy az adott héten bármely oktató megnyithatja érdeklődő kollégái előtt az általa választott kurzusait. A fogadó és látogató felek összekötése egy erre szolgáló rendszerben jön létre, és a szervezők (OKFI) bátorítják őket az óra utáni tapasztalatszerzésre, beszélgetésre. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján a látogatók fogadására jelentősen nagyobb a nyitottság, mint az óralátogatásra. A látogatói érdeklődés növelésére, a módszertani hangsúly erősítésére és az egymástól való tanulás lehetőségének kihangsúlyozására szolgálhatna a rendezvény tematizálása a kutatásban használt irányított óravázlatok mintájára. Szükség lenne a megnyitott, látogatható órák részletesebb bemutatására: mi az óra célja, milyen téma kerül feldolgozásra az órán, milyen módszertant fog alkalmazni az oktató, miben érzi jónak, sikeresnek magát, mit szeretne megmutatni az órájával. Elképzelhetőnek tartanám a rendezvényen kívül is az oktatók célzott összekötését (egy-egy módszertan iránt érdeklődőket az abban járatos kollégákkal) vagy konkrét oktatót felkérését bemutató óra tartására adott kihívást, vagy azt kezelő megoldást fókuszba helyezve.

A hálózatoság, tudásmegosztás és közös tudásépítés témájában záró gondolatom a felsőoktatás-pedagógia kutatások támogatása. Gazdaságtudományi téren viszonylag könnyen megtalálják egymást az azonos érdeklődésű oktatók, de oktatáskutatás terén kiemelten hasznos lenne egy olyan rendszer (pl. az egyetem belső hálózatán), amelyben témaérdeklődéssel, kutatómódszertani jártassággal, munkafolyamatbeli preferenciákkal stb. szerepelhetnének és találhatnának egymásra a jelentkezők, a jövőbeli közös kutatások érdekében.

Befejezésül szeretném hangsúlyozni, hogy tisztában vagyok vele, hogy „mondani, könnyű”. Mindezeknek a javaslatoknak a megfogalmazása rendkívül egyszerű a megvalósításukhoz képest, mivel érdemben bevonni az oktatásfejlesztésbe csak az arra eredetileg is nyitott oktatókat lehetséges. Javaslataimat mind az OKFI és a KSZI aktív és lelkes munkájára, annak továbbfejlesztésére alapoztam, és azokkal minden esetben a kollegiális párbeszédet, az együttműködés hatalmát, a kapcsolatok hálójában rejlő lehetőségeket szeretném kihangsúlyozni.

## **V. A kutatás korlátai és további javaslatok jövőbeni kutatásokra**

A kutatás korlátai három egységbe szerveződnek. Az első a kontextus egyoldalúsága, amely több tényezőben is megnyilvánult: korlátozott számú, azonos tudományterületen oktató résztvevővel zajlott, akik közösségekbe ágyazott munkájuk kapcsán feltehetőleg részben hasonló implicit és explicit értékeket képviselnek. (Az intézmény nemrég meghatározott irányadó értékei a vizsgálatok során mind felmerültek.)

A második korlát a kutatás második szakaszának részbeni sikertelensége. Mivel a kérdőív kérdésfeltevése helyenként nem volt megfelelő, abból a várt következtetések egy része nem volt levonható. Az interjúk eredményeinek megerősítése nagyobb mintán nem járt sikerrel, melynek másik oka az alacsony kitöltésszám volt. Ebből adódóan a kutatás eredményeinek háttérben dominánsan kvalitatív módszertani elemek álltak, amely tény ellensúlyozására szolgált a módszertani elemek és az adatforrások triangulációja. A további vizsgálathoz ajánlott a kérdőíves kérdésfeltevés átgondolása (ismerve az időtényező lényegességét), és a nyílt kérdések preferálása. A nyílt végű kérdések és az interjúk, valamint óralátogatásos módszerek sikere egybecseng. Mivel ezekre az oktatók szívesen vállalkoztak, örömmel beszélgettek, osztották meg véleményüket, tapasztalataikat segítő szándékkal és saját lelkesedésből (nem meghazudtolva hivatásukat), úgy tűnik, hogy a téma további kutatásának lehetséges módszerei is elsődlegesen a kvalitatív paradigmába illeszkednek.

A harmadik tényező, amelyet figyelembe kell venni az eredmények megítélésakor, hogy a kutatás keresztmetszeti alapkutatás volt, feltáró, értelmező céllal, vagyis nem ad konkrét gyakorlati megoldásokat vagy időbeli összehasonlításra, változáselemzésre lehetőséget.

Mindhárom korlát további kutatások megfontolására ad okot. A kutatásból következtetések csak erre a konkrét kontextusra és a résztvevő oktatók körére vonhatóak le, de az eredmények szélesebb perspektívát kínálnak azáltal, hogy nem bizonyultak tantárgyra specifikusnak, viszont egyértelműen a felsőoktatásra vonatkoznak. Újabb vizsgálat tárgya lehet más tudományterületek oktatóinak adaptivitása.

Szintén további vizsgálatra ösztönöz a létrejött modell igazolásának igénye, az arra irányuló további kutatás módszereinek átgondolása és a modell más tudományterületeken való tesztelése, az esetleges nagymintás kvantitatív kutatások.

Az adaptivitás kérdései mellett a kutatás más elemeivel kapcsolatban is felmerültek előremutató irányok:

- a) Az oktatói küldetések vizsgálatakor a kognitív elemek mellett az oktatói hivatás erőteljesen affektív tényezői kerültek előtérbe, és az egyes elemek szétaprózottság helyett mintázatba szerveződtek. Az oktatással kapcsolatos érzelmek vizsgálata viszonylag nehezen megfogható téma, Magyarországon erre vonatkozó kutatás még nincs, bővebb kihasználásra érdemes tehát a felmerült lehetőség, érdemes a kérdésben újabb kutatást folytatni az egyes tényezők hátterének, az oktatásról való gondolkodás elemeinek implicit összefüggéseinek feltárására.
- b) Az interjúra való jelentős nyitottság, majd a kérdőív alacsony kitöltésszáma felveti az oktatók kutatásba való bevonhatóságának, az iránti lelkesedésének kérdését. Vizsgálatra lenne érdemes az okok feltárása, a jelenlegi feltevés igazolására vagy cáfolására, miszerint a szóbeli tapasztalatmegosztás, a beszélgetés, az önkéntes kollegiális párbeszéd az a forma, amelyben az oktatók szívesen részt vesznek, amit hasznosnak ítélnék és amire szívesen szánnak időt. Amennyiben a feltevés igaz, az a továbbiakban hasznos információ a kutatások és az oktatásfejlesztés tervezésében is.
- c) Az előző két ponthoz kapcsolódóan feltétlenül szeretném folytatni a kutatást az oktatói és hallgatói motivációk terén, a motivációt meghatározó elemek kvalitatív feltárásával helyi kontextusban. Jelen kutatás során sok olyan látens feltételezés is született (pl., hogy a tantárgy nehézsége növeli az oktatói elhivatottságot), amelyek vizsgálatra érdemesek. Mindemellett rendkívül érdekes lenne egy kutatás az oktatói és hallgatói szándékok és motivációk találkozásával/annak hiányával kapcsolatban.
- d) Végezetül izgalmas jövőbeni kutatási irány az intézményi formális és informális hálózatok oktatásfejlesztésben való szerepének, lehetséges kihasználásának lehetőségeit vizsgálni, amely nagy volumenű, komplex kutatásnak ígérkezik.

Ezen kutatás célja volt a további kutatások számára kiindulási alapot teremteni hazai és nemzetközi szinten.

## VI. Új és újszerű eredmények

A kutatás új és újszerű eredményeit összefoglalva három téma köré szerveződnek a megállapítások.

*Újszerű eredmények* születtek azzal kapcsolatban, hogy általában hogyan gondolkodnak az oktatók a tanulás-tanítás folyamatáról.

- 1) Kirajzolódott a résztvevő oktatók céljainak rendszere, amely feltehetően erősen gazdaságtudomány-specifikus és amelyen belül a korosztály, a tanítási tapasztalat és az oktatott tantárgy szerint jelentkeztek kisebb prioritási eltérések.
- 2) A célokkal szoros összefüggésben áll, de hangsúlyjaiban az affektív területek felé tolódik az oktatói küldetések tartalma, melynek kiemelt elemei az oktatás tágabb értelmű értékei, mint az adaptivitás témájától elválaszthatatlan lelkesedés, kapcsolatépítés, kölcsönös tanulás és személyiségfejlődés.
- 3) A tanítási megközelítésükkel (TaT) kapcsolatban megállapítható, hogy kevés résztvevő esetében jelenthető ki egyértelműen a tisztán hallgatóközpontú megközelítés, jellemzőbb az oktató-hallgató interakciót célzó megközelítés. Ez az eredmény összecseng az adaptivitás kapcsán felmerült új eredményekkel.
- 4) Feltérképezésre került a résztvevőket foglalkoztató kihívások és azokra adott válaszok rendszere, amelynek tekintetében kiemelendő eredmény, hogy a résztvevő oktatók döntő többsége felismerte a hallgatók motiválásának egyre inkább az oktatói oldalra billenő feladatát, amely változás a korábbi kutatások eredményeihez viszonyítva.

*Új eredmények* az adaptivitás témájával kapcsolatban születtek.

- 1) A résztvevők adaptivitással kapcsolatos hozzáállása, értelmezései és cselekedetei, azaz az adaptivitás megjelenési formái három minőségileg különböző vetületben hierarchikus rendszerbe szerveződtek, amely vetületek a Nyitottság, a Képességek és a Cselekedetek, azaz a figyelem és reakciók a hallgatókra, önmagukra és kollégáikra vonatkozóan. Az eredmények érdekessége továbbá, hogy hierarchia nem csak az egyes vetületekben, hanem azok között is jelentkezik oly módon, hogy a Nyitottság szintje határt szab a Képességek szintjének, ami pedig korlátozza a Cselekedetek szintjét.
- 2) Az adaptivitás és az egyéb változók összefüggésének vizsgálata tekintetében:

- a) A szakmai tárgyak összefüggésében kiderült, hogy a gazdaságtudományi területen belül nincs eltérés az adaptivitás megjelenésében különböző szakmai tárgyak esetén, amennyiben az adaptivitás irányultságot elválasztjuk a konkrét módszertani megvalósítási úttól. (A kérdőív eredményei alapján egyedül a hallgatókra való figyelem és reakció az a megjelenési forma, amely összefügg az oktatott tantárggyal.)
- b) Szignifikáns kapcsolat jelentkezett a hallgatói értékelés és a saját adaptivitás értékelése között, a hallgatói értékelés alátámasztani látszik az oktató által is érzékelt adaptív orientáció jelenlétét.
- c) A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefügg, bár az interjúalanyok közül kevés oktató válaszait azonosítottuk hallgatóközpontúként, míg az adaptivitás (hallgatókra való figyelem és reflexiók) tekintetében sokan kiemelkedőek, amely tény arra enged következtetni, hogy a pozitív hozzáállás ellenére a többségnél még nem történt meg a paradigmaváltás a tanár- és tanításközpontú oktatásról a tanulás- és tanulóközpontú megközelítésre. A tanítási megközelítésben (TaT) bekövetkező első nézőpontváltásnak (tanárközpontú – interakcióra törekvő) a kapcsolatteremtésre való hajlandóság és valódi odafigyelés lehet a kulcsa, ami alátámasztja az adaptív irányultság kiemelt jelentőségét és szükségességét, másrészt a második váltásban (interakcióra törekvő – hallgatóközpontú) az oktatók támogatásra szorulnak.
- d) További *újszerű eredmény*, hogy egy komplex összefüggés, a tanítás/tanulás tudományosságának vizsgálatához az adaptivitás egy vetületét (hallgatókra irányuló figyelem és reakciók) a tanítási megközelítéssel (TaT) és a szakmai fejlődés formáival közösen vizsgálva csoportosítottuk a résztvevőket. Az eredmények alapján a résztvevők 60%-a úton van a tudományosság felé, míg 3-4%-uk ebben az élen jár.
- 3) Az oktatók gyakorlatával kapcsolatban esettanulmányok segítségével négy konkrét adaptív utat rajzoltunk fel, és megállapítottuk, hogy mindannyiuk oktatási gyakorlatában van egy, az oktató személyiségéhez, küldetéséhez és adaptív orientációjához illeszkedő kulcselem, amely oktatási stílusukat meghatározza és teljessé, koherenssé, sikeresen működővé teszi.
- 4) A teljes kutatás alapján levonható következtetés, hogy bár módszereik és tanítási megközelítésük (TaT) különbözik, a résztvevők legtöbbször az interakciót, a



partneri kapcsolatot látják a hatékony oktatás kulcsának, amelyhez az adaptív irányultság nélkülözhetetlen, mivel ez teszi lehetővé a szaktantárgyi, kurrikuláris és tantárgypedagógiai (Curricular and Pedagogical content knowledge) tudás mellett az önismeretet, a tapasztalatokból történő tanulást és az oktató számára fontos értékek explicit képviselését. Mindezek keverékéből alakul ki az oktató stílusának kulcsa, amely a konkrét oktatási megoldásokhoz vezet.

Végezetül *újszerű eredmény* továbbá az esettanulmányok készítésének protokollja. A korábbi szakirodalomra támaszkodva újszerű az esettanulmányok alapjául szolgáló kutatási eszközök összetétele, az óravázlatok kérdésekkel való irányítása, az óramegfigyelés protokollja (amely részben az óratanulmányozás (lesson studies) (Lewis és mtsai., 2006; Ollin, 2009) és részben a szenzitív tanításelemzés (Suplicz, 2011) módszerén alapult), valamint a dokumentumok elemzésének protokollja, amelynek alapja a kvalitatív keretrendszer analízis (framework analysis) (Ritchie & Spencer, 1994) volt.

## Irodalomjegyzék

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Allen, M., Webb, A. W., & Matthews, C. E. (2016). Adaptive Teaching in STEM: Characteristics for Effectiveness. *Theory Into Practice*, 55(3), 217–224. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173994>
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ambrose, S. A. (1990). Faculty Development Through Faculty Luncheon Seminars: A Case Study of Carnegie Mellon University. *To Improve the Academy*, 9(1), 123–137. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1990.tb00170.x>
- Ambrose, S. A. (Szerk.). (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Amundsen, C., & D'Amico, L. (2019). Using Theory of Change to evaluate socially-situated, inquiry-based academic professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 196–208. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.002>
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Szerk.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed). Longman.
- APA. (1997). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. *Higher Education*, 67(2), 123–126. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9715-3>
- Babbie, E. (2017). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi K.

- Bagdy Emőke (1996). Hivatás és személyiség. In Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége* (o. 33-39). KLTE Pszichológia Intézet, Debrecen.
- Bain, J. D. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.
- Baines, L. A., & Stanley, G. (2000). 'We Want to See the Teacher': Constructivism and the Rage against Expertise. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 327–330. <https://doi.org/10.1177/003172170008200422>
- Bán, E., Ilyésné Molnár, E., Jármái, E. M., & Vágány, J. B. (2023). Tehetséggondozás a magyar gazdasági felsőoktatásban: Fókuszban a Tudományos Diákköri Konferencia és a Közgazdaságtudományi Szekció. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 54(7–8), 105–120. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2023.07-08.08>
- Barnacle, R., & Dall'Alba, G. (2017). Committed to learn: Student engagement and care in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1326–1338. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1326879>
- Barnett, R., & Coate, K. (2011). *Engaging the curriculum in higher education*. Open University Press.
- Barrow, M., & Grant, B. (2012). The 'truth' of academic development: How did it get to be about 'teaching and learning'? *Higher Education Research & Development*, 31(4), 465–477. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.602393>
- Bartsch, R. A. (2013). Designing SoTL Studies-Part I: Validity: Designing SoTL Studies-Part I: Validity. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(136), 17–33. <https://doi.org/10.1002/tl.20073>
- Baumber, A., Kligyte, G., Van Der Bijl-Brouwer, M., & Pratt, S. (2020). Learning together: A transdisciplinary approach to student–staff partnerships in higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 395–410. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684454>
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. Jossey-Bass.
- Bencsik, A. (2013): New requirements in higher education. In: Davidivich, N. (ed.): *The Ethos of the Academe: Standing the Test of Time* (o. 190-204). Ariel: Ariel University.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394.  
<https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, University of Aveiro. 13-17 April, 2003.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bolander Laksov, K. (2008). Strategic educational development. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 91–93.  
<https://doi.org/10.1080/07294360701805226>
- Bostock, S. J. (1998). Constructivism in Mass Higher Education: A Case Study. *British Journal of Educational Technology*, 29(3), 225–240.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8535.00066>
- Bowden, J. A., & Walsh, E. (Szerk.). (1994). *Phenomenographic research: Variations in method: the Warburton Symposium*. Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT).
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (Szerk.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/9853>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Lyn Beckett, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Szerk.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (o. 40–88). Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Briede, B., & Pēks, L. (2014). A constructivist approach in teaching in higher education for getting methodological and reflection competences. In *Rural Environment. Education. Personality. Proceedings of the 7th International Scientific Conference* (o. 84-89).Latvia University of Agriculture. Jelgava.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The Utility of Template Analysis in Qualitative Psychology Research. *Qualitative Research in Psychology, 12*(2), 202–222. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Szerk.), *Advances in instructional psychology* (Köt. 1, o. 77–165). Erlbaum.
- Brown, S., Jones, G., & Rawnsley, S. (1993). *Observing teaching*. Birmingham: SEDA, SEDA Paper 79.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction, 21*, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Szerk.), *Handbook of educational psychology* (o. 709–725). Macmillan.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education, 12*(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/13562510601102081>
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory Methodology: Objectivist and Constructivist Qualitative Methods. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Szerk.), *Handbook of Qualitative Research* (o. 509–535). Sage.
- Clark, R. E. (1989). When teaching kills learning: Research on mathematics. In H. N. Mandl, N. Bennett, & E. de Corte (Szerk.), *Learning and instruction: European research in an international context*. London: Pergamon.
- Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987). *Learning styles: Implications for improving educational practices*. Association for the Study of Higher Education.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cook-Sather, A., & Felten, P. (2017). Ethics of academic leadership: Guiding learning and teaching. In F. Su & M. Wood (Szerk.), *Cosmopolitan Perspectives on Academic Leadership in Higher Education* (o. 175–191). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474223058>

- Cooley, S. J., Burns, V. E., & Cumming, J. (2016). Using Outdoor Adventure Education to Develop Students' Groupwork Skills: A Quantitative Exploration of Reaction and Learning. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 329–354. <https://doi.org/10.1177/1053825916668899>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. C. Wittrock (Szerk.), *Third handbook of research on teaching* (o. 605–629). American Educational Research Association.
- Costa, P., & McCrae, R. R. (1992). *Neo PI-R professional manual*. Psychological Assessment Resources. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action*. Society for Research into Higher education & Open University Press.
- Crawford, V. M., Schlager, M., Toyama, Y., Riel, M., & Vahey, P. (2005). Characterizing Adaptive Expertise in Science Teaching. In *Annual meeting of the american educational research association*, (o. 1–26). Montreal, Quebec, Canada.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Curran, R., & Honan, A. (2013). *Students as partners change programme compendium 2012-13: An overview of the programme, participating institutions and case studies*. The Higher Education Academy.
- Csehné Papp, I., & Varga, E. (2018). The novelty and challenges of labour shortage. *Acta Carolus Robertus*, 8(2), 149–160.
- Csehné Papp, I., Varga, E., & Hajós, L. (2017). The appearance of a new generation on the labour market. *Annals of Faculty Engineering Hunedoara - International Journal of Engineering*, 15(1), 123–130.
- Csehné Papp, I., Varga, E., & Juhász, T. (2023). Examining the attitudes towards further education of students in the bachelor training programmes of higher education. *International Journal of Educational Management* 37(6/7), 1125-1141. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2022-0246>
- Csíkszentmihályi, M. (2010). *Az áramlat—Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Csíkszentmihályi, M. (2013). *Creativity: The psychology of discovery and invention*. Harper Perennial Modern Classics.

- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice*. Routledge.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. Jossey-Bass Publishers.
- De Arment, S. T., Reed, E., & Wetzal, A. P. (2013). Promoting Adaptive Expertise: A Conceptual Framework for Special Educator Preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0888406413489578>
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141–170. <https://doi.org/10.3102/00346543074002141>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Szerk.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition). SAGE.
- Derényi A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008 – 2017* (Köt. 2, o. 130–146).
- Derosa, G. P., Hill, C., & Carolina, N. (1996). Professionalism – Where Are All the Heroes? *The Journal of Bone and Joint Surgery*, 79(8), 1295. <https://doi.org/10.2106/00004623-199609000-00001>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (1951). *Experience and Education*. MacMillan.
- Dochy, F. J. R. C., Gijbels, D., Segers, M., & Bossche, P. V. (2022). *Theories of workplace learning in changing times*. Routledge.
- Dorner, H. (2018). Exploring students’ conceptions of internationalised learning: Experiences from international online collaborative seminars. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 304–313. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1210530>
- Dorner, H., & Belic, J. (2021). From an individual to an institution: Observations about the evolutionary nature of conversations. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 210–223. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1947295>
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring ‘big ideas’ that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00089>

- Dósa, K., Tóth, K., & Sebestyén, L. A. (2020). „Üdv a fedélzeten” – a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja. *Pedagógusképzés*, 19(1–2), 46–60. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.03>
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Szerk.), *Handbook of research for educational communications and technology* (o. 170-198.). New York: Macmillan.
- Dweck, C. S. (2020). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*. HVG Kiadó.
- Dziewanowska, K. (2017). Value types in higher education – students’ perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1299981>
- Eley, M. G. (2006). Teachers’ Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6382-9>
- Elton, L. (2006). The nature of effective or exemplary teaching in an environment that emphasizes strong research and teaching links. *New Directions for Teaching and Learning*, 2006(107), 33–41. <https://doi.org/10.1002/tl.243>
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 127–134. <https://doi.org/10.1080/0729436970160202>
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning (Routledge Revivals)*. Routledge.
- Fanghanel, J. (2013). Going Public with Pedagogical Inquiries: SoTL as a Methodology for Faculty Professional Development. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 1(1), 59–70. <https://doi.org/10.20343/teachlearninq.1.1.59>
- Falus, I., & Szűts, I. (Szerk.). (2022). *A didaktika kezikönyve. Elmeleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó.
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K. M. (2007). Toward a Scholarship of Teaching and Learning in Educational Development. *To Improve the Academy*, 25(1), 93–108. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2007.tb00476.x>
- Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, C., Máté, E., & Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak



- megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 19(3), 5–14. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1>
- Fernández-Cruz, F. J., & Rodríguez-Legendre, F. (2022). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(6), 634–645. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031>
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock „n” roll*. Sage.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses* (Revised and updated edition). Jossey-Bass.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Szerk.), *The nature of intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Forgács, J. (2001). Az érzelmek szerepe a gondolkodásban. In J. Forgács (Szerk.), *Érzelem és gondolkodás: Az érzelem szociálpszichológiája* (o. 11–40). Kairosz.
- Frányó, Zs. (2022). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben. *Neveléstudomány*, 1, 83–101. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.4>
- Frányó, Zs., & Csehné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1), 3–18. <https://doi.org/10.3311/ope.534>
- Frey, R., McKinney, G. R., & Trimble, J. E. (2006). *Tools and Techniques for Course Improvement: Handbook for Course Review and Assessment of Student Learning*. Western Washington University: Bellingham, WA.
- Füzi B. (2012). *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében* [Doktori disszertáció]. ELTE PPK.
- Füzi, B. (2019). Should we and can we motivate university students? - The analysis of the interpretation of the role and the teaching methods of university teachers. *Proceedings of the 7th Teaching & Education Conference, London*. London. <https://doi.org/10.20472/TEC.2019.007.004>
- Füzi, B., & Suplicz, S. (2016). A mentorálás pedagógiája. In *Szakmai Pedagógusképzés Sorozat 18.kötet* (o. 124–131). Typotop.

- Fyffe, J. M. (2018). Getting comfortable with being uncomfortable: A narrative account of becoming an academic developer. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 355–366. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1496439>
- Gallagher, M. A., Parsons, S. A., & Vaughn, M. (2022). Adaptive teaching in mathematics: A review of the literature. *Educational Review*, 74(2), 298–320. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1722065>
- Gan Joo Seng, M., & Geertsema, J. (2018). Sharing practices, but what is the story? Exploring award-winning teachers' conceptions of teaching. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 254–269. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1373331>
- Gardner, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. BasicBooks.
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Geertsema, J., & Bolander Laksov, K. (2019). Turning challenges into opportunities: (Re)vitalizing the role of academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1557870>
- Geertshuis, S., & Liu, Q. (2022). The challenges we face: A professional identity analysis of learning technology implementation. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 205–215. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1832904>
- Géring, Z. (2023). The Mentor Program at Budapest Business School, Hungary. In *Transferring Lives at the Institutional Level: Equity Promotion Initiatives Across the World* (o. 94–102). Lumina Foundation, STAR Scholars Network.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S., & Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in*

- Education and Teaching International*, 58(2), 123–134.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1715816>
- Glaser, R. (1972). Individuals and learning: The new aptitudes. *Educational Researcher*, 1(6), <https://doi.org/10.3102/0013189x001006005>
- Glaserfeld, E. (1989). Constructivism in Education. In T. Husen & N. Postlethwaite (Szerk.), *International Encyclopedia of Education* (o. 162-163.). Oxford: Pergamon.
- Golnhofer E. (1999). *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI jegyzet.
- Goodson, I. (2008). Schooling, curriculum, narrative and the social future. In C. Sugrue (Szerk.), *The future of educational change: International perspectives* (o. 123-135.). Routledge.
- Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching*, 15(6), 737–746. <https://doi.org/10.1080/13540600903357058>
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. London: LTSN Generic Centre.
- Gosling, D., & D’Andrea, V. (2001). Quality Development: A new concept for higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 7–17. <https://doi.org/10.1080/13538320120045049>
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Research in Learning Technology*, 3(2). <https://doi.org/10.3402/rlt.v3i2.9606>
- Grow, G. O. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Szerk.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (o. 191–215). Sage.
- Halász G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. [https://halaszg.elte.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](https://halaszg.elte.hu/download/A_study_TANULAS.pdf)
- Halász G. (2018). Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában In: A magyar felsőoktatás egy évtizede. In *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017* (o. 25–38).
- Halász, G., & Fazekas, Á. (2022). Who is innovating and how in the education sector? Combining subject and object approaches. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(1), 22–35. <https://doi.org/10.1556/2059.2021.00042>

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (1st ed). Jossey-Bass.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education, 30*(2), 213–224. <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>
- Han, W., & Abdrahim, N. A. (2023). The role of teachers' creativity in higher education: A systematic literature review and guidance for future research. *Thinking Skills and Creativity, 48*, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101302>
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online, 11*(2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. Routledge.
- Haste, H. (2018). *Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A critical review of definitions, concepts and data*. OECD.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Szerk.), *Child development and education in Japan* (o. 262-272.). Freeman.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Springer Netherlands.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Interpretations 36*(2), 27-38. Australian Council for Educational Research.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hayden, H. E., Rundell, T. D., & Smyntek-Gworek, S. (2013). Adaptive expertise: A view from the top and the ascent. *Teaching Education, 24*(4), 395–414. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.724054>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 4*(2). <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>

- Healey, M., & Healey, R. (2019). *Student Engagement Through Partnership: A guide and Update to the Advance HE Framework*. Higher Education Academy.
- Hopkins, D. (2006). Introduction. In *Personalising Education* (17-20.). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>
- Hrubos I., & Horváth Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In *Elefántcsonttoronyból világítótorony—A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása* (o. 25–71). Aula kiadó.
- Hunt, L., & Chalmers, D. (Szerk.). (2021). *University teaching in focus: A learning-centred approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Husserl, E., & Moran, D. (2001). *The shorter Logical investigations*. Routledge.
- Jacobs, V. R., & Spangle, D. (2017). Research on core practices in K-12 mathematics teaching. In J. Cai (Szerk.), *Compendium for research in mathematics education* (o. 766–793). National Council of Teachers of Mathematics.
- Jármai E. M., Fűzi B., & Végh Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In *Kutatói innovációk – Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből* (o. 65–90). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Jármai E. M., Fűzi B., & Végh Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In *Kutatói innovációk – Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből* (o. 65–90). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Jordan, M. E. (2016). Teaching as Designing: Preparing Pre-Service Teachers for Adaptive Teaching. *Theory Into Practice*, 55(3), 197–206. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1176812>
- Kalamas Hedden, M., Worthy, R., Akins, E., Slinger-Friedman, V., & Paul, R. (2017). Teaching Sustainability Using an Active Learning Constructivist Approach: Discipline-Specific Case Studies in Higher Education. *Sustainability*, 9(8), 1320. <https://doi.org/10.3390/su9081320>
- Kálmán O. (2016). Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In Garai I., Vincze B., & Szabó Z. (Szerk.), *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére* (o. 46–58). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kálmán O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Káplár-Kodácsy, K., & Dorner, H. (2022). Rebuilding faculty capacities in higher education: An alternative for relational mentoring. *Innovations in Education and*

- Keczer G. (2015). Szervezetfejlesztési javaslat az egyetemek felnőtthallgató-barát működése érdekében. *Szakképzési Szemle*, 31(2), 4-22.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2002). Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Szerk.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (o. 219–239). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_10)
- Kezar, A. J. (2014). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. Routledge.
- Kimmel M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4, 35–49.
- Kinchin, I., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S., Medland, E., Morley, D., & Winstone, N. (2018). Researcher-led academic development. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 339–354. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520111>
- Kinsella, E. A. (2006). Constructivist underpinnings in Donald Schön's theory of reflective practice: Echoes of Nelson Goodman. *Reflective Practice*, 7(3), 277–286. <https://doi.org/10.1080/14623940600837319>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*.
- Korpics, M. K., & Bajnok, A. (2023). Változásmenedzsment a felsőoktatásban.: Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen. *Neveléstudomány*, 11(2), 7–19. <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.1>

- Korthagen, F. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1, 77–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kovács, K. E., Dusa, Á. R., Kocsis, Z., Pally, K., Szűcs, T., & Palfi, J. (2019). Practical or theoretical persistence?: The investigation of (f)actors influencing students' persistence at three levels. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 238–256. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.22>
- Kovács, L. (2014). Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most. In A. Mészáros (Szerk.), *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században* (o. 161–166). Szent István Egyetem.
- Kovács Zs., & Kereszty O. (2016). Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében. *Neveléstudomány*, 4(4), 5–19. <https://doi.org/10.21549/ntny.16.2016.4.1>
- Kövecsesné Gösi, V., Makkos, A., Lőrincz, I., & Bognár, A. (Szerk.). (2023). *Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban—Módszertani Kézikönyv*. Szent István Egyetem.
- Kraiciné Szokoly M., & Csoma G. (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Kreber, C. (2013). The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.5>
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Kupers, E., & Van Dijk, M. (2020). Creativity in interaction: The dynamics of teacher-student interactions during a musical composition task. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100648. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100648>
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. W. (Szerk.). (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.

- LeFevre, J. (1992). Flow and the quality of experience during work and leisure. In M. Csíkszentmihályi & I. S. Csíkszentmihályi (Szerk.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (o. 307–318). Cambridge university press.
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lin, X., Schwartz, D. L., & Bransford, J. (2007). Intercultural Adaptive Expertise: Explicit and Implicit Lessons from Dr. Hatano. *Human Development*, 50(1), 65–72. <https://doi.org/10.1159/000097686>
- Lin, X., Schwartz, D. L., & Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245–255. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6)
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford University Press.
- Liu, H.-C., & Su, I.-H. (2011). Learning residential electrical wiring through computer simulation: The impact of computer-based learning environments on student achievement and cognitive load: Learning residential wiring through computer. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 598–607. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01047.x>
- Lombardo, T. (2009). Understanding and teaching future consciousness. *On the Horizon*, 17(2), 85–97. <https://doi.org/10.1108/10748120910965476>
- Lukács I., & Derényi A. (Szerk.). (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal.
- Magni, D., Pezzi, A., & Vrontis, D. (2020). Towards a framework of students' co-creation behaviour in higher education institutions. *International Journal of Managerial and Financial Accounting*, 12(2), 119. <https://doi.org/10.1504/IJMFA.2020.109129>
- Mainemelis, C. (2001). When the Muse Takes It All: A Model for the Experience of Timelessness in Organizations. *The Academy of Management Review*, 26(4), 548–565. <https://doi.org/10.2307/3560241>



- Manninen, J., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukanne, S., Sarkka, A., & Passi, S. (2007). *Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education.
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund University (Media-Tryck).
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development, 30*(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536972>
- Martin, F., Chen, J., Moore, R. L., & Westine, C. D. (2020). Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research and Development, 68*, 1903–1929. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09793-2>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). *Conceptions of learning. 19* (3), 277–300.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning - II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education, 76*(6), 957–971. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>
- Matthews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics. In Phillips, D. (Szerk.) *Constructivism in Education* (o. 161-192.). Chicago: University of Chicago Press.
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. *Educational Psychologist, 25*(1), 51–69. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5)
- McNaughton, S. (2011). *Designing better schools for culturally and linguistically diverse children: A science of performance model for research*. Routledge.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., & Lewin, J. (2014). Teacher education and professionalism. In Pollard, A. (Szerk.), *Readings for reflective teaching in schools* (o. 428–430). Bloomsbury.

- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Szerk.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass, a Wiley brand.
- Meyer, J. W., & Schofer, E. (2006). The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion. In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torca (Szerk.), *Towards a Multiversity?* (o. 45–62). <https://doi.org/10.1515/9783839404683-003>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mohammed, R. (2016). Critical incident analysis: Reflections of a teacher educator. *Research in Teacher Education*, 6(1), 25–29. <https://doi.org/10.15123/PUB.5093>
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Murray, K., & Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33(3), 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1002931104852>
- Nádasi M. M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Nicholson, N. (2000). *Executive instinct: Managing the human animal in the information age*. Crown Business.
- Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. Jossey-Bass.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press.
- O'Connor, K. (2022). Constructivism, curriculum and the knowledge question: Tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 47(2), 412–422. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. OECD.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD.
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD.

- O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education*, 38(5), 791–810. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.693119>
- Ollin, R. (2009). *The grading of teaching observations: Implications for teacher educators in higher education partnerships*. Huddersfield: Huddersfield Consortium.
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive teaching in literacy instruction case studies of two teachers. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 149–170. <https://doi.org/10.1177/1086296x12440261>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1995). Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Imperatives. *The Journal of Higher Education*, 66(6), 615–640. <https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774808>
- Perry, W. G. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Rinehart, & Winston.
- Perry, W. G. (1985). Different worlds in the same classroom: Students' evolution in their vision of knowledge and their expectations of teachers. In M. M. Gullette (Szerk.), *On Teaching and Learning, 1*. (o. 1-17). Cambridge: MA: Harvard-Danforth Center.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman Publishers.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 126–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>
- Ponterotto, J. G. (2010). Qualitative Research in Multicultural Psychology: Philosophical Underpinnings, Popular Approaches, and Ethical Considerations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 581–589. <https://doi.org/10.1037/a0012051>

- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Taylor and Francis.
- Ramsey, P. L., & Khan, S. (2021). Dilemmas, emotion and innovation in tertiary education. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1733046>
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O., & Mészáros G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és fejlesztő intézet.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Szerk.), *Handbook of Research on Teacher Education* (o. 102–119). MacMillan.
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53–82. <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In Bryman, A. & Burgess, R. G. (Szerk.), *Analyzing qualitative data* (o. 173–194). Taylor & Francis. [https://doi.org/10.4324/9780203413081\\_chapter\\_9](https://doi.org/10.4324/9780203413081_chapter_9)
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2017). *An introduction to qualitative research: Learning in the field*. SAGE Publications, Inc.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Sallay V. (2015). A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. Előszó a magyar kiadáshoz. In Corbin J. &

- Strauss A. (Szerk.), *A kvalitatív kutatás alapjai* (o. 9–22). L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet SAGE.
- Sallay, V., & Martos, T. (2018). A Grounded Theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1), 11–28. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93–111.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). [No title found]. *Higher Education*, 41(3), 299–325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sántha K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és gyakorlat*, 15(1-2.), 159-174. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schluter, J., Seaton, P., & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: A user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107–114. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04490.x>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Bass Publishers.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Szerk.), *Transfer of learning* (o. 1-51.). CT: Information Age.
- Schweitzer, L., & Stephenson, M. (2008). Charting the challenges and paradoxes of constructivism: A view from professional education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 583–593. <https://doi.org/10.1080/13562510802334947>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Shaw, B. M., Bayne, H., & Lorelle, S. (2012). A Constructivist Perspective for Integrating Spirituality Into Counselor Training. *Counselor Education and Supervision*, 51(4), 270–280. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00020.x>
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219–228. <https://doi.org/10.1080/0309877042000206778>

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2.), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property; putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 1-3. <https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman1993TeachingAsCommunityProperty.pdf>
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207–214. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Szerk.), *The SAGE handbook of qualitative research* (o. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Suplicz, S. (2011). A személyiség fejlesztése—Szenzitív (mikro) tanítás-elemzés. In P. Tóth & J. Duchon (Szerk.), *Empirikus kutatások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben* (o. 146–149). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Svinicki, M. D., McKeachie, W. J., & McKeachie, W. J. (2011). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed). Wadsworth, Cengage Learning.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why, and how?* Thousand Oaks, CA: Sage.

- Szivák J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Teichler, U. (Szerk.). (2007). *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Springer.
- Tight, M. (2019). *Higher education research: The developing field*. Bloomsbury Academic.
- Timmermans, J. A., Bruni, C., Gorbet, R., Moffatt, B., Stublely, G., Williams, D., & Holmes, T. (2018). The flourishing of care in a multidisciplinary Faculty Learning Community. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 367–373. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1521335>
- Tóth, D. A., Szemerszki, M., Ceglédi, T., & Máté-Szabó, B. (2019). The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 257–269. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.23>
- Tóth, K., Folmeg, M., Sebestyén, L., & Fűzi, B. (2023). Ki mit visz át a túlsó partra?: Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény példáján keresztül. *Iskolakultúra*, 33(3), 16–34. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.3.16>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised *Approaches to teaching inventory*. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014>
- Tromp, C., & Sternberg, R. J. (2022). Dynamic Creativity: A Person × Task × Situation Interaction Framework. *The Journal of Creative Behavior*, 56(4), 553–565. <https://doi.org/10.1002/jocb.551>

- UNESCO IBE. (2013). *IBE: Glossary of curriculum terminology*. UNESCO International Bureau of Education (IBE).
- Vámos Á., Kálmán O., Bajzáth A., Rónay Z., & Rapos N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány, 1*, 7–27. <https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.1>
- Van Bergen, P., & Parsell, M. (2019). Comparing radical, social and psychological constructivism in Australian higher education: A psycho-philosophical perspective. *The Australian Educational Researcher, 46*(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0285-8>
- Van den Bossche, P., & Baktarian, T. (2022). Experience and Reflection: Donald Schön and David Kolb. In *Theories of Workplace Learning in Changing Times*. Routledge Psychology in Education.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-dominant logic: Continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science, 36*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0069-6>
- Vida C. (Szerk.). (2021). *Elemzés Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmén*. Állami Számvevőszék EL-2925-006/2021.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Szerk.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Walberg, H. J., & Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. International Academy of Education.
- Wang, M. C. (1980). Adaptive instruction: Building on diversity. *Theory Into Practice, 19*(2), 122–128. <https://doi.org/10.1080/00405848009542885>
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning, 2001*(86), 89–97. <https://doi.org/10.1002/tl.19>
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education, 39*(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed). SAGE.



## **Ábrák, táblázatok és mellékletek jegyzéke**

### **Ábrák jegyzéke**

- 1.ábra: Az elméleti áttekintés felépítése (Saját szerkesztés)
- 2.ábra: A felsőoktatást érintő kihívások és követelmények (Saját szerkesztés)
- 3.ábra: Egymástól függő 3P (előjel, folyamat és eredmény) tanítás-tanulás modell. (Trigwell & Prosser, 2020, o. 6. Saját fordítás.)
- 4.ábra: A tanulás/tanítás modellje. (Carnell, 2007, o. 36. Saját fordítás.)
- 5.ábra: A tanulás/tanítás modellje. (Carnell, 2007, o. 36. kiegészítve Prince, 2004. fogalmaival. Saját fordítás.)
- 6.ábra: A tanításra fókuszáló tudományosság (SoTL) multidimenzionális modellje kiegészítve Kreber háromfokozatú modelljével (Trigwell és mtsai., 2000, o. 163; Kreber, 2002. Saját fordítás.)
- 7.ábra: Az adaptív szakértelem felé vezető folyósó (Bransford és mtsai., 2005, o. 46. Saját fordítás.)
- 8.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai, 2018, o. 27. Saját fordítás.)
- 9.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai. 2018), kiegészítve az észrevételi folyamat elemeivel (Jacobs & Spangle, 2017. Saját fordítás.)
- 10.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai., 2018), kiegészítve az észrevételi folyamat elemeivel (Jacobs & Spangle, 2017), kihangsúlyozva a nézetek, képességek és cselekedetek dimenzióját. Saját fordítás.)
- 11.ábra: Az adaptív tanítás modellje (Parsons és mtsai, 2018) kiegészítve az észrevételi folyamat elemeivel (Jacobs & Spangle, 2017), kihangsúlyozva a nézetek, képességek és cselekedetek dimenzióját, és egyeztetve az adaptív szakértelem jellemzőivel (De Arment és mtsai., 2013, o. 6. Saját fordítás.)
- 12.ábra: A kutatást bemutató rész felépítése (Saját szerkesztés)
- 13.ábra: A kutatás felépítése (Saját szerkesztés)
- 14.ábra: A Budapesti Gazdasági Egyetem adatai dióhéjban (<https://uni-bge.hu/hu/a-bge-rol-diohejban>)
- 15.ábra: Az adaptív irányultság megközelítési módjai (Saját szerkesztés)
- 16.ábra: Az adaptív irányultság megközelítéseinek egymásra épülő rendszere (Saját szerkesztés)
- 17.ábra: Az oktatók által megjelölt oktatási célok rendszere (Saját szerkesztés)
- 18.ábra: Az oktatási tevékenységgel kapcsolatban felmerülő kihívások rendszere (Saját szerkesztés)

- 19.ábra: A felmerülő kihívásokra adott válaszok rendszere (Saját szerkesztés)
- 20.ábra: Az oktatói szakmai fejlődés megközelítései (Saját szerkesztés)
- 21.ábra: A megfogalmazott célok és küldetések rendszere (Saját szerkesztés)
- 22.ábra: Az oktatók által megjelölt oktatási célok és küldetések rendszere (Saját szerkesztés)
- 23.ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az oktatói küldetés összefüggése (Saját szerkesztés)
- 24.ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése I. (Saját szerkesztés)
- 24/A.ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése I. (Saját szerkesztés)
- 25.ábra: A tanítási megközelítés (TaT) és az adaptivitás összefüggése II. (Saját szerkesztés)
- 26.ábra: A tanítási megközelítés (TaT), az adaptivitás és a küldetések összefüggése (Saját szerkesztés)
- 27.ábra: Az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás összefüggése (Saját szerkesztés)
- 28.ábra: Az oktatói szakmai fejlődés és a tanítási megközelítés (TaT) összefüggése (Saját szerkesztés)
- 29.ábra: A kérdőívet kitöltők kora és neme (Saját szerkesztés)
- 30.ábra: A kérdőívet kitöltők felsőoktatásban elöltött tanítási ideje és az elsődleges munkahely (Saját szerkesztés)
- 31.ábra: A kérdőívet kitöltők végzettsége és akadémiai profilja (Saját szerkesztés)
- 32.ábra: A kérdőívet kitöltők végzettsége és publikációinak területe (Saját szerkesztés)
- 33.ábra: A kitöltők kora és neme - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)
- 34.ábra: A kitöltők felsőoktatásban elöltött tanítási ideje és az elsődleges munkahely - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)
- 35.ábra: A kitöltők végzettsége és akadémiai profilja - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)
- 36.ábra: A kitöltők végzettsége és publikációinak területe - kiszűrve a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyakat oktatókat (Saját szerkesztés)
- 37.ábra: A tanítás/tanulás tudományosságában való elmélyedés vizsgálatára vonatkozó Venn-diagram (Saját szerkesztés)
- 38.ábra: Példa az esettanulmányok kódolására (Saját szerkesztés)
- 39.ábra: Az egyes esettanulmányokat összefoglaló táblázat felépítése (Saját szerkesztés)

40.ábra: A négy résztvevővel készült esettanulmányt összefoglaló táblázat felépítése  
(Saját szerkesztés)

## **Táblázatok jegyzéke**

- 1.táblázat: Az adaptivitás lehetséges megjelenési formái a vonatkozó szakirodalom alapján (Saját szerkesztés)
- 2.táblázat: Kutatási kérdések, alkérdések, szakaszok és módszerek (Saját szerkesztés)
- 3.táblázat: Kutatási módszerek, eszközök és minta (Saját szerkesztés)
- 4.táblázat: Adaptivitás, mint nyitottság
- 5.táblázat: Adaptivitás, mint képességek
- 6.táblázat: Adaptivitás, mint figyelem és reflexió a hallgatókra vonatkozóan
- 7.táblázat: Adaptivitás, mint figyelem és reflexió önmagára vonatkozóan
- 8.táblázat: Adaptivitás, mint figyelem és reflexió a kollégákra vonatkozóan
- 9.táblázat: Az interjú résztvevők tanítási megközelítésének (TaT) megoszlása (Saját szerkesztés)
- 10.táblázat: Szemelvények a célokból
- 11.táblázat: Szemelvények a megoldásokból
- 12.táblázat: Az interjú résztvevők oktatói szakmai fejlődésének megközelítésének megoszlása (Saját szerkesztés)
- 13.táblázat: Szemelvények a küldetésekből
- 14.táblázat: Az interjú résztvevők küldetéseinek megoszlása (Saját szerkesztés)
- 15.táblázat: Egy interjúalany profilja a vizsgált szempontok szerinti besorolással (Saját szerkesztés)
- 16.táblázat: A szakmai fejlődés és a háttérváltozók összefüggései (Saját szerkesztés)
- 17.táblázat: A szakmai fejlődés formáinak háttérváltozókkal való összefüggései (Saját szerkesztés)
- 18.táblázat: Az adaptivitás öt területe és az azokban választható egyes állítások (Saját szerkesztés)
- 19.táblázat: Az adaptivitás egyes változóinak középértékei és szórásai (Saját szerkesztés)
- 20.táblázat: Az adaptivitás szakirodalmi elemeinek értékelése a két különböző minta esetében (Saját szerkesztés)
- 21.táblázat: Az adaptivitás egyes változóinak háttérváltozókkal való összefüggése a két különböző minta esetében (Saját szerkesztés)
- 22.táblázat: Szemelvények a kérdőívekből – Küldetések
- 23.táblázat: Szemelvények a kérdőívekből – Kihívások
- 24.táblázat: Szemelvények a kérdőívekből – Megoldások

- 25.táblázat: Az A résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)
- 26.táblázat: A B résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)
- 27.táblázat: A C résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)
- 28.táblázat: A D résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)
- 29.táblázat: A négy résztvevővel készült esettanulmány összefoglalása (Saját szerkesztés)

## **Mellékletek jegyzéke**

- 1.melléklet: De Arment és munkatársainak Adaptív Szakértelem rendszere (De Arment, S. T., Reed, E., & Wetzel, A. P. (2013). Promoting Adaptive Expertise: A Conceptual Framework for Special Educator Preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(3), 6.o. Saját fordítás.)
- 2.melléklet: A félig strukturált interjú protokollja
- 3.melléklet: A D résztvevővel készült interjú jegyzete
- 4.melléklet: A kutatás 2.szakaszának kérdőíve – rövidített változat
- 5.melléklet: A BGE akadémiai profiljai
- 6.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztáblái szakmai fejlődés témában
- 7.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztáblái szakmai fejlődés témában a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatói nélkül
- 8.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztáblái célkitűzések témában
- 9.melléklet: A kvantitatív elemzés klaszterei adaptivitás belső összefüggései témában
- 10.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztáblái adaptivitás külső összefüggései témában
- 11.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztáblái adaptivitás külső összefüggései témában a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatói nélkül
- 12.melléklet: Óravázlat orientáló kérdések
- 13.melléklet: Az óramegfigyelési jegyzőkönyv kiindulási szempontjait
- 14.melléklet: A négy esettanulmány kódolt dokumentumai

## Mellékletek

### 1.melléklet: De Arment és munkatársainak Adaptív Szakértelem rendszere (De Arment és mtsai., 2013, 6.o. Saját fordítás.)

	<b>Képesség megmagyarázni a döntést és igazolni az eredményeket</b>	
<b>Adaptív hajlam/természet</b>	<b>Metakognitív képességek</b>	<b>Kognitív képességek</b>
Megismerési távolságot tart fent a korábbi ismeretek és a szóban forgó eset/probléma modellje között	Megkérdőjelezi a szakértelem aktuális szintjét.	Kognitív rugalmasság jellemzi.
Hajlandó elvetni a korábbi megértéseket	Megfigyeli saját tanulását.	Válaszol az osztálybeli változatosságra.
Hajlandó lecserélni a korábbi feltételezéseket	Megfigyeli saját megértését	Több perspektívára van felkészülve.
Óvatosan/könnyedén kezeli az elméleteket	Önértékelő.	Új megoldásokat/eljárásokat vezet be.
Ellenáll a problémával kapcsolatos kezdeti ötleteknek	Önmagát szisztematikusan értelmezi tanulóként.	Egyensúlyt teremt hatékonyság és innováció között.
Képlékenyen gondolkodik	Értékeli saját tudásának állapotát.	Ok-okozati érvelés (felépíti az alátámasztó modellt vagy közreműködő tényezők rendszerét).
Megismerési távolságot tart, amelyből a világ tekinthető komplexnek, rendezetlennek, rendszertelennek, változónak, stb.	Önértékelésen gondolkodik.	Adat vezérelt további érvelés (hipotéziseken nyugvó érvelés).
Hajlandó rá, komfortosan dolgozik és tesz felfedezéseket a tudásának és képességeinek határán.	Értékeli az aktuális tudás alkalmasságát a szóban forgó probléma megoldására.	Magasabb rendű problémamegoldás jellemzi.
Hajlandó kérdéseket feltenni.	Keresi az elemző visszajelzést a problémamegoldó folyamatok és eredmények kapcsán.	A rutin és az adaptív megközelítés közül adatok és hipotézisek alapján választ.
Hajlandó kockázatokat vállalni és kezelni, amelyek hibákat okozhatnak.	Magasabb rendű problémamegoldás jellemzi.	
Keresi mások visszajelzését (különböző személyekét).	Önmagát szisztematikusan értelmezi problémamegoldóként és tanulóként.	
Tanulási kedv jellemzi inkább, mint pusztán a tudás alkalmazása.	Megfigyeli az eredményeket és a teljesítményt.	
Sosem elégedett az aktuális megértési szintekkel.	Módosítja a létező megoldási képességeket.	
„Opportunista” – az aktuálisért hajlamos elengedni az átfogót.	Új megoldásokat/eljárásokat vezet be.	
Motivált a problémamegoldásra.		
Kíváncsi.		
Élvezi a kihívást.		
Kész tanulni az új szituációkból.		

## 2.melléklet: A félig strukturált interjú protokollja

A kutatáshoz kapcsolódó tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot elfogadása

**Fő kutatási kérdés: Milyen megjelenési formái, mintázatai azonosíthatók az adaptivitásnak a BGE-n oktatók esetében? Milyen tényezők hatnak az adaptivitás megjelenési formáira, mintázataira?**

Ha bármikor úgy érzed, hogy bármelyik kérdésre nem szívesen válaszolnál, jelezd nyugodtan!

1. Hogyan gondolkodsz a tanulás/tanítás folyamatáról: mi a cél és mitől lehet hatékony a folyamat?

2. Milyen kihívásokkal szembesülsz a tanítási gyakorlatban?

3. Hogyan kezeled ezeket a kihívásokat? Tudnál konkrét példát említeni?

4. Mit gondolsz az adaptivitásról, azaz a felmerülő változások és igények kezeléséről? Mi szükséges ehhez az oktató részéről? Te mitől vagy adaptív?

(Mit gondolsz, másképp kell adaptívnek lennie egy oktatónak különböző tantárgyak esetében? Esetleg nem a tantárgy, hanem az oktatás jellegének más szempontja a meghatározó?)

5. Mit jelent számodra a szakmai fejlődés? Milyen módszerekkel törekszel fejlődésre? Miben fejlődöttél/változtál/változtattál pályád során?

Volt olyan esemény, amely megváltoztatta a tanítással/tanulással kapcsolatos gondolkodásodat?

6. Meg tudnád-e fogalmazni egy mondatban, hogy mi a sikeres oktatói munkád esszenciája, az üzeneted, az „Ars Poétikád”?

A gondolattérképpel kapcsolatos visszajelzés kérése:

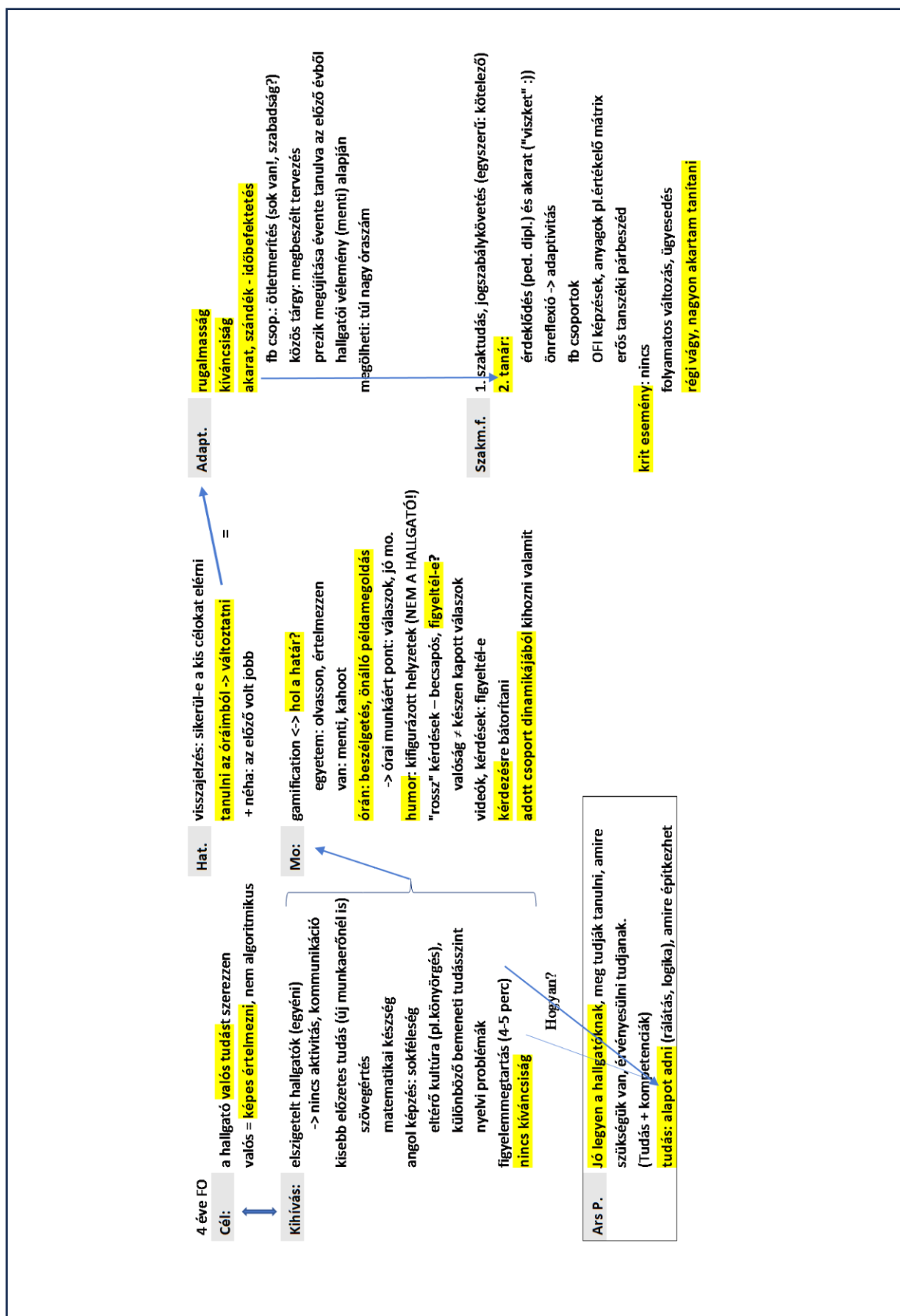
7. Jó így a gondolattérkép? Jól ábrázolja azt, amiről beszéltél? Kiemelnél-e belőle bármilyen fő elemet vagy összefüggést? Kiegészítenéd-e még bármivel?

8. Adnál-e majd utólag visszajelzést egy egyesített szóhasználatból készült ábráról?



### 3.melléklet: A D résztvevővel készült interjú jegyzete

(A rövidített interjú a 14.mellékletben olvasható)



## 4.melléklet: A kutatás 2.szakaszának kérdőíve – rövidített változat

### Háttér adatok

1. Nem \*

- Nő  
 Férfi  
 Egyéb

2. Kor \*

- 21-30 év  
 31-40 év  
 41-50 év  
 51-60 év  
 60 év felett

3. Mikortól tanítasz felsőoktatásban? (évszám) \*

4. Melyik karhoz tartozol első sorban? \*

- KKK  
 KVIK  
 PSZK

5. Főállásban vagy óraadóként oktatsz a BGE-n? \*

- Főállásban  
 Óraadóként

6. Milyen végzettséggel rendelkezel? \*

- Gazdasági  
 Pedagógiai  
 Mindkettő  
 Egyik sem

7. Ha az oktatás szempontjából releváns egyéb végzettséged is van, kérlek add meg, mi az!

8. Akadémiai profil \*

- Alap profil  
 Oktatás-fókuszú  
profil  
 Kutatás-fókuszú  
profil

Kutató

Nincs besorolásom

9. Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) \*

- I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya
- II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya - Neveléstudományi, pedagógiai  
téma
- II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya - Nem neveléstudományi, pedagógiai  
téma
- III. Matematikai Tudományok Osztálya
- IV. Agrártudományok Osztálya
- V. Orvosi Tudományok Osztálya
- VI. Műszaki Tudományok Osztálya
- VII. Kémiai Tudományok Osztálya
- VIII. Biológiai Tudományok Osztálya
- IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya
- X. Földtudományok Osztálya
- XI. Fizikai Tudományok Osztálya

Nem publikálok

10. Publikációk témája másodlagosan (ha több témában is publikálsz)

- I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya
- II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya - Neveléstudományi, pedagógiai  
téma
- III. Filozófiai és Történettudományok Osztálya - Nem neveléstudományi, pedagógiai  
téma
- IV. Matematikai Tudományok Osztálya
- V. Agrártudományok Osztálya
- VI. Orvosi Tudományok Osztálya
- VII. Műszaki Tudományok Osztálya
- VIII. Kémiai Tudományok Osztálya
- IX. Biológiai Tudományok Osztálya
- X. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya
- XI. Földtudományok Osztálya
- XII. Fizikai Tudományok Osztálya

11. Kérlek, jelöld meg, hogy mennyire értesz egyet az állításokkal! \*

egyáltalán nem	általában nem	esetenként nem, esetenként igen	általában igen	teljes mértékben
-------------------	------------------	--	-------------------	---------------------

Ha érzem, hogy valami nem működik, akkor ott helyben, órán változtatok valamin.

Az óráim minőségét elsősorban alapos alapos tervezéssel és felkészüléssel tudom befolyásolni.

A spontán reakcióim általában pozitívan befolyásolják az adott helyzetet.

Néhány szempont alapján tudatosan választom ki az oktatási módszereimet és eszközeimet.

Otthonosan érzem magam az óráimon akkor is, ha nem a terveim szerint alakulnak az események.

A hallgatók váratlan kérdései, reakciói akadályoznak abban, hogy legjobb tudásomat adjam.

Óráimon elsősorban információk átadására törekszem.

Óráimon elsősorban a hallgatók tanulási folyamata foglalkoztat.

12. Kérlek, fogalmazd meg, mit jelent számodra az oktatói adaptivitás! \*

"Számomra oktatóként adaptívnek lenni azt jelenti, hogy ..., mert..."

Számomra oktatóként adaptívnek lenni azt jelenti, hogy ...

13. \* ..., mert...

14. Szükségét érzed-e, hogy adaptív legyél? \*

- egyáltalán  
 nem  
 általában  
 nem  
 esetenként nem,  
 esetenként igen

általában igen teljes mértékben

15. Ha szükséges, belső indíttatásból vagy külső elvárások miatt szükséges?

- teljes mértékben  
 belső indíttatásból  
 inkább belső  
 indíttatásból  
 is-is

inkább külső elvárások miatt teljes mértékben külső elvárások miatt

16. Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív? \*

1 - egyáltalán nem

10 - teljes mértékben

17. Véleményed szerint a felsoroltak közül melyik a három legfontosabb az adaptivitáshoz?

Rangsorold kérlek! \*

1. legfontosabb: /2. legfontosabb: /3. legfontosabb:

Akarat, erőfeszítésre való hajlandóság az adaptivitásért

Rugalmasság

A világ komplexitásának elfogadása

Távolságtartás az aktuális tudástól (a korábbi ismeretek és megértések fenntartásokkal való kezelése)

Kíváncsiság, tanulási kedv

Önreflexió

Kockázatvállalás, bátorság az újításhoz

Visszajelzések elemzése

Ok-okozati gondolkodás és döntéshozatal

Egyensúlyt teremteni meglévő gyakorlataim tökéletesítése és újak kipróbálása között

Egyéb

18. Egyéb (ha ezt jelölted meg):

19. Véleményed szerint a felsoroltak közül melyik van már meg benned? Rangsorold kérlek! \*

Bennem megvan 1: /Bennem megvan 2: /Bennem megvan 3:

Akarat, erőfeszítésre való hajlandóság az adaptivitásért

Rugalmasság

A világ komplexitásának elfogadása

Távolságtartás az aktuális tudástól (a korábbi ismeretek és megértések fenntartásokkal való kezelése)

Kíváncsiság, tanulási kedv

Önreflexió

Kockázatvállalás, bátorság az újításhoz

Visszajelzések elemzése

Ok-okozati gondolkodás és döntéshozatal

Egyensúlyt teremteni meglévő gyakorlataim tökéletesítése és újak kipróbálása között

Egyéb

20. Egyéb (ha ezt jelölted meg):

21. Az alábbi kategóriák az adaptivitás különböző vetületei. Kérlek, válaszd ki azt az egyet minden kategóriában, amelyik téged legjobban jellemez és amelyiket még el szeretnéd érni, hogy jellemezzen!

I. Nyitottság \*

	Nyitottság a hallgatók igényeire	Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban	Nyitottság a szakmai külvilágra	Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra	Nyitottság az új pedagógiai módszerekre	Egyik sem
<b>Jellemző</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Szeretném elérni</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. II. Képességek \*

	Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása	Reális helyzet- és önértékelés, valamint ezek összevetése	A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)	A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség	Egyik sem
<b>Jellemző</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Szeretném elérni</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. III. Hallgatókra való figyelem \*

	A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás	A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral	A hallgatók figyelmének megtartása egy egészséges stressz szinttel	Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól	Egyik sem
<b>Jellemző</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Szeretném elérni</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. IV. Önmagadra való figyelem \*

	Önkritika és jobbra törekvés	Arra törekszem, hogy mindenből és mindenkitől tanuljak	Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon	Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség	Egyik sem
<b>Jellemző</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Szeretném elérni</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. V. Kollégákra való figyelem \*

	Kollégákkal közös fejlődés igénye	Hallgatók kimozdítása külső szakmai eseményekre, vagy külső előadók bevonása	Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal	Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka	Egyik sem
<b>Jellemző</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Szeretném elérni</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? \*

	általán nem	általában nem	esetenként nem, esetenként igen	általában igen	teljes mértékben
A kutatási tevékenység hasznos az oktatási tevékenységhez					
A kutatási tevékenység bizonyos értelemben ellentmond az oktatási tevékenységnek					
Szakmai (gazdasági) tudásomat illetően fontos a folyamatos fejlődés.					
Oktatói tudásomat illetően fontos a folyamatos fejlődés.					
Heti rendszerességgel gyakorló gazdasági szakemberként tevékenykedem					
Heti rendszerességgel a gazdasági és jogszabályi változásokkal, újdonságokkal foglalkozom					
Heti rendszerességgel az oktatás fejlesztési lehetőségein gondolkodom					
Heti rendszerességgel az oktatás fejlesztési lehetőségei után kutatok a neten					
Gazdasági témájú konferenciákra, workshopokra járok					
Oktatási témájú konferenciákra, workshopokra járok (OFI vagy külső szervezés)					
Gazdasági témájú szakirodalmat olvasok					
Oktatási témájú szakirodalmat olvasok (OFI vagy külső szerzők)					
Kollégáimmal gazdasági témájú párbeszédet folytatok					
Kollégáimmal oktatási témájú párbeszédet folytatok					

Külső gazdasági kapcsolatokat ápolok

Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok

27. Mi az oktatói hitvallásod? Mit szeretnél elérni a hivatásoddal? \*
28. Volt-e olyan esemény az életedben, amitől jelentősen változott az oktatásról való gondolkodásod és oktatási stílusod? Hogyan változtattál?

**Kérlek, most válassz a saját repertoárodból tantárgyat, amit oktattál már, és arra vonatkozóan válaszolj a kérdésekre!**

29. Tantárgy: \*

30. Képzés(ek), ahol oktadod/oktattad: \* *Válassza ki az összeset, amely érvényes.*

- FOSZK nappali
- FOSZK levelező/ távoktatás
- BA nappali
- BA levelező/ távoktatás
- MA
- PhD

31. Az adott képzésen ez a tárgy: \*

- Kötelező tárgy magas kreditszámmal
- Kötelező tárgy alacsony kreditszámmal
- Választható tárgy

32. A tárgyra vonatkozóan az előző két félévre kapott hallgatói értékelésed (OMVH) becsült átlaga

- 0-3
- 3,01-3,5
- 3,51 - 4
- 4,01 - 4,5
- 4,51 - 5

33. Válaszd ki a tárgy oktatása során számodra leglényegesebb célokat és állítsd azokat fontossági sorrendbe! \*

1.legfontosabb:

2.legfontosabb:

3.legfontosabb:

4.legfontosabb:

5.legfontosabb:

A hallgatók sikere: tárgyteljesítés



A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában  
Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek  
A több területen is hasznos, általános készségeket, képességeket fejleszteni  
Gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot adni (szaknyelv, lexikális tudás és alkalmazás)  
Kapcsolatot építeni a hallgatókkal  
Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt  
Megosztani a tudásomat a hallgatókkal  
Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel  
Egyéb

34. Egyéb (ha ezt jelölted meg):

35. Kérlek, fejezd be a mondatot! \*

"Számomra a legnagyobb kihívás ezen tárgy oktatása során, hogy ....,  
mert..."

Számomra a legnagyobb kihívás ezen tárgy oktatása során, hogy ....

36. \* ..., mert ...

37. Hogyan reagálsz erre a kihívásra? Kérlek, írd le röviden!

38. Mi jelzi számodra, hogy az órán használt technikád, problémamegoldásod adaptív volt-e?

\* *Válassza ki az összeset, amely érvényes.*

- A hallgatók hangulatának változása
- A hallgatói teljesítmény változása
- Informális visszajelzések: bólintás, tekintet
- Megfogalmazott hallgatói visszajelzések

Gördülékenyebb együttműködés a hallgatókkal

- A Bátorabb/aktívabb hallgatói részvétel (több kérdés, több hozzászólás)
- Örömmel készülődök az órákra

Egyéb

39. Egyéb (ha ezt jelölted meg):

GDPR és visszajelzés

40. Kérlek, ha NEM járulsz hozzá, hogy a válaszaidat felhasználjuk kutatási célokra, akkor jelezd a következő rubrikában. Ha hozzájárulsz, hagyd üresen!

Nem járulok hozzá

41. Kérlek, ha van visszajelzésed, kiegészítésed a kérdőívvel kapcsolatban, itt oszd meg velünk!

Köszönöm, hogy kitöltötted a kérdőívet! Amennyiben a téma felkeltette az érdeklődésedet és kíváncsi vagy az eredményekre, vagy szívesen kutatnál is velem, kérlek jelezd nekem e-mailben a franyo.zsofia@unibge.hu címen!

## **5.melléklet: A BGE akadémiai profiljai**

### **Cél**

A Budapesti Gazdasági Egyetem akadémiai profiljai lehetővé teszik, hogy az akadémiai munkatársak erősségeiknek és preferenciáiknak megfelelően, más-más arányban foglalkozzanak oktatási és kutatási feladatokkal. A profilok által az akadémiai munkakörökhöz kapcsolódó oktatási és publikációs elvárások egyértelműbbek és átláthatóbbak és azok teljesítése támogatja az egyetem stratégiai céljait.

### **Az akadémiai profilok rendszerének felépítése**

Az egyetemi profil az oktatási-kutatási tevékenység munkaidőben elvégzett arányát irányítja azáltal, hogy a profilokhoz különböző mértékű kötelező tanításra fordított idő (óraterhelés) és publikációs elvárások kapcsolódnak. Az egyetemi profil az alaplumkakörhöz tartozó elvárásokat határozza meg.

Az oktatói, tanári és tudományos kutatói munkakörök mindegyike egy-egy egyetemi profilba kerül besorolásra, melyek a következők:

- alap profil
- oktatásfókuszú/tanár profil
- kutatásfókuszú profil
- kutató profil

A profilokhoz munkakörönként meghatározott elvárásokat az alábbi táblázatok tartalmazzák:

### **1. Alap profil**

Az oktató magas színvonalon oktat, rendszeresen irányít tananyag- és tantárgyfejlesztési projekteket, munkaköréből adódóan ellátja a profilhoz kapcsolódóan elvárt kötelező publikációs tevékenységet is.

<b>ALAP PROFIL</b>			
<b>Munkakör</b>	<b>Kötelező óraterhelés/hét</b>	<b>Összes publikáció</b>	<b>Teljes tudományos publikáció (naptári év)</b>
tanársegéd	12	3	2
adjunktus	12	3	2
főiskolai docens	10	3	2
egyetemi docens	10	4	3
főiskolai tanár	8	4	3
egyetemi tanár	6	4	3
mesteroktató	12	1	1

## **2. Oktatásfókuszú/tanár profil**

A profil fókusza az oktatási tevékenység ellátása.

<b>OKTATÁS-FÓKUSZÚ/TANÁR PROFIL</b>		
<b>Munkakör</b>	<b>Kötelező óraterhelés/hét</b>	<b>Teljes tudományos publikáció (naptári év)</b>
tanársegéd	15	0
adjunktus	15	0
főiskolai docens	13	0
mesteroktató	15	0
testnevelő tanár	20	0
nyelvtanár	20	0
anyanyelvi lektor	6	0
mestertanár	18	0

## **3. Kutatásfókuszú profil**

Az oktató munkaidejének jelentős részében kutatási tevékenységet végez, amit aktív publikációs tevékenységben bizonyít, ezen túl magas színvonalon oktat, rendszeresen végez tananyag- és tantárgyfejlesztést.

<b>KUTATÁSFÓKUSZÚ PROFIL</b>				
<b>Munkakör</b>	<b>Kötelező óraterhelés/hét</b>	<b>Összes publikáció</b>	<b>Teljes tudományos publikáció (naptári év)</b>	<b>WoS/ Scopus publikáció (naptári év)</b>
adjunktus	10	3	1	1
főiskolai docens	8	3	1	1
egyetemi docens	8	4	2	1
főiskolai tanár	6	4	2	1
egyetemi tanár	4	6	4	1

#### **4. Kutató profil**

A kutató profilba tartozó kutató teljes munkaidejének legalább nyolcvan százalékát az Egyetem tudományos tevékenységének ellátására fordítja, magas színvonalú kutatási tevékenységet végez, amit hazai és minősített nemzetközi publikációkban tesz közzé, aktívan részt vesz a hallgatók mentorálásában, kutatócsoportok vezetésében, mindemellett végezhet kiegészítő oktatási tevékenységet.

<b>KUTATÓ PROFIL</b>				
<b>Munkakör</b>	<b>Kötelező óraterhelés (óratartás vagy tehetséggondozás - TDK, szakdolgozat)</b>	<b>Összes publikáció</b>	<b>Teljes tudományos publikáció (naptári év)</b>	<b>WoS/ Scopus publikáció (naptári év)</b>
tudományos segéd-munkatárs	2	3	2	0
tudományos munkatárs	2	4	1	2
tudományos főmunkatárs	2	5	2	2
kutató-professzor	2	5	2	2
tudományos tanácsadó	2	5	2	2

#### **Az akadémiai profilokba sorolás folyamata**

A profil meghatározása első alkalommal 2022. nyarán történt az érintett oktatóval és a tanszékvezetővel történő egyeztetés után, az illetékes dékán döntése szerint. A profil

választás alapvetően 3 éves ciklusra szól. A profil módosítására az érintett munkavállaló vagy a dékán kezdeményezésére, a dékán döntése alapján évenként egy alkalommal van lehetőség.

A tanulmányi év alatt belépő és azon oktató, akinek más profil valamilyen okból nem kerül meghatározásra, alap profilba tartozik.

### **Publikációs elvárások**

Az alap, a kutatásfókuszú, valamint a kutató profilhoz publikációs elvárások kapcsolódnak. A publikációs elvárások száma és fajtája differenciált a profilok, illetve az oktatói munkakörök alapján.

- Az elvárt publikáció magas minőségű vagy teljes tudományos publikáció lehet.
- Megjelennek alapszabályi követelményként, illetve TÉR-ben kötelezően kiírandó célkitűzésként.

A publikációs követelményeket naptári évenként kell teljesíteni. Naptári évben teljesített publikációnak minősül a naptári évben megjelent, MTMT-be rögzített és a könyvtár által jóváhagyott publikáció.

A profilhoz kapcsolódó publikációs elvárásokat a 2023. évtől kell figyelembe venni, ennek megfelelően a TÉR-ben megjelenő publikációs kötelezettség tájékoztatásként először a 2023-as tavaszi ciklusban, célkitűzésként pedig először a 2023-as őszi ciklusban kerül kiírásra egységes súllyal a TÉR informatikai rendszerben, majd évente. A magas minőségű publikációk elvárt darabszám feletti teljesítése külön díjazással is elismerésre kerül.

Az elfogadható publikációk a következők:

- magas minőségű publikáció: a WoS (Web of Science) és/vagy a Scopus által minősített folyóiratokban, könyvekben, konferenciakötetben megjelenő közlemények.
- teljes tudományos publikáció: a Magyar Tudományos Művek Tárában (MTMT) elfogadott publikáció, különösen
  - a folyóiratban megjelent szakkikk/tanulmány, összefoglaló cikk, rövid közlemény, sokszerzős vagy csoportos szerzőségű közlemény, forráskiadás, recenzió/kritika, műkritika, esszé.
  - Könyv esetén szakkönyv, monográfia, kézikönyv, forráskiadás, kritikai kiadás, műhelytanulmány, atlasz.

- Könyvben megjelent szaktanulmány, könyvfejezet, esszé, forráskiadás, recenzió/kritika, műkritika, műtárgyleírás, térkép, műhelytanulmány része.
- Konferenciaközlemény: folyóiratban, könyvben, egyéb konferenciakötetben megjelent teljes közlemény (nem absztrakt).

Egy publikációt legfeljebb 4 BGE-s munkavállaló számolhat el szerzőként.

## 6.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztáblái szakmai fejlődés témában

O\_gond [Heti rendszerességgel az oktatás fejlesztési lehetőségein gondolkodom] \* Kor

Crosstabulation

		Kor					Total
		21-30 év	31-40 év	41-50 év	51-60 év	60 év felett	
O_gond [Heti rendszerességgel az oktatás fejlesztési lehetőségein gondolkodom]	1	0	0	1	1	1	3
	2	1	0	1	2	1	5
	3	1	0	4	9	2	16
	4	0	3	7	7	3	20
	5	0	2	3	0	0	5
Total		2	5	16	19	7	49

szfocso \* Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) Crosstabulation

Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)

		I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya	II. Filozófiai és Történettudományok Nem neveléstud.	II. Filozófiai és Történettudományok – Neveléstud.	III. Matematikai Tudományok Osztálya	IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya	Nem publikáltak	Total
p	2,00	1	1	1	0	11	2	16
	3,00	1	0	2	0	11	5	19
	4,00	6	0	2	1	2	2	13
Total		8	1	5	1	25	9	49

O\_rend [Oktatási témájú konferenciákra, workshopokra járok (OFI vagy külső szervezés)] \*

Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) Crosstabulation

Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)

		Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)						Total
		I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya	II. Filozófiai és Történettudományok - Nem neveléstud.	II. Filozófiai és Történettudományok – Neveléstud.	III. Matematika i Tudományok Osztálya	IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya	Nem publikáltak	
O_rend	1	0	0	0	0	7	0	7
[Oktatási témájú konf., workshopokra járok (OFI vagy külső)]	2	0	0	0	0	5	1	6
	3	1	1	2	0	6	6	16
	4	4	0	1	0	5	0	10
	5	3	0	2	1	2	2	10
	Total		8	1	5	1	25	9

**O\_szakir [Oktatási témájú szakirodalmat olvasok (OFI vagy külső szerzők)] \* Publ1 Publikációk  
témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) Crosstabulation**

Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)

		I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya	II. Filozófiai és Történettudományok - Nem neveléstud.	II. Filozófiai és Történettudományok – Neveléstud.	III. Matematikai Tudományok Osztálya	IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya	Nem publikáltak	Total
O_szakir	1	0	0	0	0	5	0	5
[Oktatási	2	0	0	1	0	8	1	10
témájú	3	2	1	1	0	5	7	16
szakir.	4	4	0	2	1	6	0	13
olvasok	5	2	0	1	0	1	1	5
(OFI vagy külső)]								
Total		8	1	5	1	25	9	49

**O\_kkaps [Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok] \* Publ1 Publikációk  
témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) Crosstabulation**

Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)

		I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya	II. Filozófiai és Történettudományok - Nem neveléstud.	II. Filozófiai és Történettudományok – Neveléstud.	III. Matematikai Tudományok Osztálya	IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya	Nem publikáltak	Total
O_kkaps	1	1	0	0	0	5	5	11
[Külső	2	1	1	1	0	10	1	14
oktatási	3	2	0	1	0	5	2	10
kapcsolat	4	4	0	1	0	5	0	10
okat	5	0	0	2	1	0	1	4
ápolok:								
pl.								
facebook								
csoportok								
]								
Total		8	1	5	1	25	9	49



**szfocsop \* targycsop Crosstabulation**

		targycsop					Total
		gazd_ pu	info_kutmo_ matek	men_mark_ komm	nyelv_keszseg	szamv_elemzes	
szfocsop	1,00	1	0	0	0	0	1
	2,00	2	2	3	3	6	16
	3,00	4	2	5	4	4	19
	4,00	1	4	2	6	0	13
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>49</b>

**O\_rend [Oktatási témájú konferenciákra, workshopokra járok (OFI vagy külső szervezés)] \***

**targycsop Crosstabulation**

		targycsop					Total
		gazd_ pu	info_kutmo_ matek	men_mark_ komm	nyelv_keszseg	szamv_elemzes	
O_rend [Oktatási	1	2	0	3	0	2	7
témájú	2	2	0	2	0	2	6
konferenciákra,	3	3	3	0	5	5	16
workshopokra	4	1	2	2	4	1	10
járok (OFI vagy	5	0	3	3	4	0	10
külső)]							
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>49</b>

**O\_kkaps [Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok] \* targycsop**

**Crosstabulation**

		targycsop					Total
		gazd_ pu	info_kutmo_ matek	men_mark_ komm	nyelv_keszseg	szamv_elemzes	
O_kkaps	1	2	0	2	3	4	11
[Külső oktatási	2	3	1	3	3	4	14
kapcsolatokat	3	1	2	3	3	1	10
ápolok: pl.	4	2	2	2	3	1	10
facebook	5	0	3	0	1	0	4
csoportok]							
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>49</b>

**7.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztábrái szakmai fejlődés témában a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatói nélkül**

**Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) \* szfgcsop Crosstabulation**

		szfgcsop				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Publ1	I. Nyelv- és	1	0	0	0	1
Publikációk	Irodalomtudományok					
témája	Osztálya					
elsődlegesen	II. Filozófiai és	3	0	2	0	5
(MTA	Történettudományok Osztálya					
tudományos	- Neveléstudományi,					
osztály)	pedagógiai téma					
	III. Matematikai Tudományok	0	1	0	0	1
	Osztálya					
	IX. Gazdaság- és	0	5	11	9	25
	Jogtudományok Osztálya					
	Nem publikálok	0	1	3	0	4
Total		4	7	16	9	36

**Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) \* G\_rend Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [Gazdasági témájú konferenciákra, workshopokra járok] Crosstabulation**

		G_rend [Gazdasági témájú konferenciákra, workshopokra járok]					Total
		1	2	3	4	5	
Publ1	I. Nyelv- és	1	0	0	0	0	1
Publikációk	Irodalomtudományok Osztálya						
témája	II. Filozófiai és	4	1	0	0	0	5
elsődlegesen	Történettudományok Osztálya -						
(MTA	Neveléstudományi, pedagógiai						
tudományos	téma						
osztály)	III. Matematikai Tudományok	0	0	1	0	0	1
	Osztálya						
	IX. Gazdaság- és	3	2	7	7	6	25
	Jogtudományok Osztálya						
	Nem publikálok	0	0	4	0	0	4
Total		8	3	12	7	6	36

**Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) \* G\_szakir Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [Gazdasági témájú szakirodalmat olvasok]**

**Crosstabulation**

		G_szakir [Gazdasági témájú szakirodalmat olvasok]					Total
		1	2	3	4	5	
Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)	I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya	0	0	1	0	0	1
	II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya - Neveléstudományi, pedagógiai téma	2	2	1	0	0	5
	III. Matematikai Tudományok Osztálya	1	0	0	0	0	1
	IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya	0	0	4	7	14	25
	Nem publikálok	1	0	1	2	0	4
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>36</b>

**Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály) \* O\_kkaps Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok]**

**Crosstabulation**

		O_kkaps Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok]					Total
		1	2	3	4	5	
Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)	I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya	0	0	0	1	0	1
	II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya - Neveléstudományi, pedagógiai téma	0	1	1	1	2	5
	III. Matematikai Tudományok Osztálya	0	0	0	0	1	1
	IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya	5	10	5	5	0	25
	Nem publikálok	3	0	1	0	0	4
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>36</b>

**targycso \* O\_kkaps Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok] Crosstabulation**

		O_kkaps [Külső oktatási kapcsolatokat ápolok: pl. facebook csoportok]					Total
		1	2	3	4	5	
targycso	gazd_pu	2	3	1	2	0	8
	info_kutmo_matek	0	1	2	2	3	8
	men_mark_komm	2	3	3	2	0	10
	szamv_elemzes	4	4	1	1	0	10
Total		8	11	7	7	3	36

**Profil Akadémiai profil \* Kut\_jo\_akt Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [A kutatási tevékenység hasznos az oktatási tevékenységhez] Crosstabulation**

		Kut_jo_akt [A kutatási tevékenység hasznos az oktatási tevékenységhez]				Total
		2	3	4	5	
Profil	Alap profil	5	9	6	2	22
Akadémiai profil	Kutatás-fókuszú profil	0	0	2	4	6
	Kutató	0	0	1	0	1
	Nincs besorolásom	0	2	0	0	2
	Oktatás-fókuszú profil	0	3	1	1	5
Total		5	14	10	7	36

**Nem \* Kut\_rossz\_akt Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [A kutatási tevékenység bizonyos értelemben ellentmond az oktatási tevékenységnek] Crosstabulation**

		Kut_rossz_akt Munkád során mennyire jellemzőek az alábbi állítások? [A kutatási tevékenység bizonyos értelemben ellentmond az oktatási tevékenységnek]				Total
		1	2	3	4	
Nem	Férfi	2	1	7	4	14
	Nő	7	5	8	2	22
Total		9	6	15	6	36

## 8.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztábrái célkitűzések témában

Cell Válaszd ki a tárgy oktatása során számodra leglényegesebb célokat és állítsd azokat fontossági sorrendbe! [1.legfontosabb] \* Kor Crosstabulation

		Kor					Total
		21-30 év	31-40 év	41-50 év	51-60 év	60 év felett	
Cell	A hallgatók sikere: tárgyteljesítés	0	0	1	1	0	2
Válaszd ki a	A hallgatókat segíteni a tudás értő	0	1	8	6	2	17
tárgy	elsajátításában						
oktatása	A több területen is hasznos, általános	0	0	4	4	3	11
során	készségeket, képességeket fejleszteni						
számodra	Biztos alapokat adni, amire	0	2	1	2	1	6
leglényeges	építkezhetnek						
ebb célokat	Gazdasági szemléletet,	0	1	1	4	0	6
és állítsd	gondolkodásmódot adni (szaknyelv,						
azokat	lexikális tudás és alkalmazás)						
fontossági	Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt,	2	1	1	1	1	6
sorrendbe!	megmutatni a hasznát, megszerettetni						
[1.legfontos	azt						
abb]	Rendszert adni át, amit feltölthetnek	0	0	0	1	0	1
	részletekkel						
Total		2	5	16	19	7	49

Cell Válaszd ki a tárgy oktatása során számodra leglényegesebb célokat és állítsd azokat fontossági sorrendbe! [1.legfontosabb] \* tanidocsoport Tanítási idő Crosstabulation

		Tanítási idő						T	
		5 év alatt	5-9 év	10-14 év	15-19 év	20-24 év	25-29 év	30 év felett	
	A hallgatók sikere: tárgyteljesítés	0	0	1	0	1	0	0	2
	A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában	2	2	2	3	4	4	0	17
	A több területen is hasznos, általános készségeket,	0	0	0	3	1	4	3	11
	képességeket fejleszteni								
	Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek	0	1	2	0	2	1	0	6
	Gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot adni	0	0	2	0	0	1	3	6
	(szaknyelv, lexikális tudás és alkalmazás)								
	Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a	3	0	1	0	0	0	2	6
	hasznát, megszerettetni azt								
	Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel	0	0	0	0	1	0	0	1
Total		5	3	8	6	9	10	8	49

**Cell Válaszd ki a tárgy oktatása során számodra leglényegesebb célokat és állítsd azokat fontossági sorrendbe! [1.legfontosabb] \* Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)**

**Crosstabulation**

	Publ1 Publikációk témája elsődlegesen (MTA tudományos osztály)							Total
	I. Nyelv	II. Filozófiai Nem	II. Filozófiai	III. Matematika	IX. Gazdaság-és Jog Nem			
A hallgatók sikere: tárgyteljesítés	1	0	0	0	1	0	2	
A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában	4	0	2	1	9	1	17	
A több területen is hasznos, általános készségeket, képességeket fejleszteni	2	1	2	0	4	2	11	
Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek	1	0	1	0	2	2	6	
Gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot adni (szaknyelv, lexikális tudás és alkalmazás)	0	0	0	0	6	0	6	
Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt	0	0	0	0	2	4	6	
Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel	0	0	0	0	1	0	1	
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>49</b>	

**Cell Válaszd ki a tárgy oktatása során számodra leglényegesebb célokat és állítsd azokat fontossági sorrendbe! [1.legfontosabb] \* targycsop Crosstabulation**

	targycsop						Total
	gagd_pu	info_kutmo	men_mark_matek	men_mark_komm	nyelv_keszsz	eg	
A hallgatók sikere: tárgyteljesítés	0	0	1	1	0	2	
A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában	2	4	4	5	2	17	
A több területen is hasznos, általános készségeket, képességeket fejleszteni	3	2	2	4	0	11	
Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek	1	2	1	1	1	6	
Gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot adni (szaknyelv, lexikális tudás és alkalmazás)	1	0	2	0	3	6	
Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt	0	0	0	2	4	6	
Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel	1	0	0	0	0	1	
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>49</b>	

**9.melléklet: A kvantitatív elemzés klaszterei adaptivitás belső összefüggései  
témában**

QCL_5 Final Cluster Centers				QCL_11 Final Cluster Centers				QCL_14 Final Cluster Centers				Final Cluster Centers - szűrt minta			
	Cluster				Cluster				Cluster				Cluster		
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3
ZCsel_hallg_van_korr	-0,89779	0,81671	-1,09284	ZCsel_hallg_van_korr	-1,09284	0,81671	-0,89779	ZCsel_hallg_van_korr	-1,09284	0,61211	-0,63182	ZCsel_hallg_van_korr	-0,33925	-1,13717	1,21225
ZAdapt_mertek_korr	0,23036	0,10920	-2,48214	ZAdapt_mertek_korr	-2,48214	0,10920	0,23036	ZAdapt_mertek_korr	-2,48214	-0,26099	0,71161	ZAdapt_mertek_korr	0,63504	-0,95089	-0,22173
	20	26	3		3	26	20		3	26	20		16	8	12

QCL_6 Final Cluster Centers				QCL_7 Final Cluster Centers				QCL_15 Final Cluster Centers				Final Cluster Centers - szűrt minta			
	Cluster				Cluster				Cluster				Cluster		
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3
ZAdapt_mertek_korr	0,30195	-2,26339	0,10481	ZAdapt_mertek_korr	-0,07589	0,33307	-2,91964	ZAdapt_mertek_korr	0,33307	-0,07589	-2,91964	ZAdapt_mertek_korr	0,53661	-0,44048	-1,38839
Zscore(Adapt_mertek_korr)				Zscore(Adapt_mertek_korr)				Zscore(Adapt_mertek_korr)				Zscore(Adapt_mertek_korr)			
ZAdapt_kateg_atlag	-0,81169	-0,37185	0,84107	ZAdapt_kateg_atlag	0,84629	-0,77019	-1,29832	ZAdapt_kateg_atlag	-0,77019	0,84629	-1,29832	ZAdapt_kateg_atlag	-0,47479	1,06933	-1,50420
Zscore(Adapt_kateg_atlag)				Zscore(Adapt_kateg_atlag)				Zscore(Adapt_kateg_atlag)				Zscore(Adapt_kateg_atlag)			
	22	4	23		24	23	2		23	24	2		20	12	4

**10.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztábrái adaptivitás külső összefüggései témában**

**Vegzettség Milyen végzettséggel rendelkezel? \* Adapt\_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív? Crosstabulation**

		Adapt_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?							Total
		1 - 10							
		4	5	6	7	8	9	10	
Vegzettség Milyen végzettséggel rendelkezel?	Egyik sem	0	0	0	2	1	1	0	4
	Gazdasági	0	0	1	4	7	1	0	13
	Mindkettő	1	1	2	2	12	4	0	22
	Pedagógiai	0	0	0	1	3	4	2	10
Total		1	1	3	9	23	10	2	49

**Vegzettség Milyen végzettséggel rendelkezel? \* Csel\_hallg\_van\_korr Crosstabulation**

		Csel_hallg_van_korr				Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	
		Vegzettség Milyen végzettséggel rendelkezel?	Egyik sem	0	0	
Gazdasági	2		7	1	3	13
Mindkettő	2		7	6	7	22
Pedagógiai	0		5	5	0	10
Total		4	19	14	12	49

**OMVH A tárgyra vonatkozóan az előző két félévre kapott hallgatói értékelésed (OMVH) becsült átlaga \* Adapt\_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?**

**Crosstabulation**

		Adapt_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?							Total
		1 - 10							
		4	5	6	7	8	9	10	
OMVH A tárgyra vonatkozóan az előző két félévre kapott hallgatói értékelésed (OMVH) becsült átlaga		1	0	1	1	0	0	0	3
	3,51 - 4	0	0	0	1	0	0	0	1
	4,01 - 4,5	0	0	1	2	7	1	0	11
	4,51 - 5	0	1	1	5	16	9	2	34
Total		1	1	3	9	23	10	2	49



**11.melléklet: A kvantitatív elemzés keresztábrái adaptivitás külső összefüggései témában a szaknyelv és készségfejlesztés tárgyak oktatói nélkül**

**Vegzettség Milyen végzettséggel rendelkezel? \* Adapt\_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?**

**1 - 10 Crosstabulation**

		Adapt_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?						Total
		1 - 10						
		4	6	7	8	9	10	
Vegzettség	Egyik sem	0	0	0	1	1	0	2
Milyen végzettséggel rendelkezel?	Gazdasági	0	1	4	7	1	0	13
	Mindkettő	1	2	2	8	4	0	17
	Pedagógiai	0	0	0	1	2	1	4
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>36</b>

**targycso \* Csel\_hallg\_van\_korr Crosstabulation**

		Csel_hallg_van_korr				Total
		2,00	3,00	4,00	5,00	
targycso	gazd_pu	0	3	2	3	8
	info_kutmo_matek	0	1	3	4	8
	men_mark_komm	1	6	1	2	10
	szamv_elemzes	2	5	2	1	10
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>36</b>

**OMVH A tárgyra vonatkozóan az előző két félévre kapott hallgatói értékelés (OMVH) becsült átlaga \* Adapt\_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?**

**1 - 10 Crosstabulation**

		Adapt_mertek Mit gondolsz, mennyire vagy adaptív?						Total
		1 - 10						
		4	6	7	8	9	10	
OMVH A tárgyra vonatkozóan az előző két félévre kapott hallgatói értékelés (OMVH) becsült átlaga		1	1	1	0	0	0	3
	4,01 - 4,5	0	1	2	6	1	0	10
	4,51 - 5	0	1	3	11	7	1	23
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>36</b>

## 12.melléklet: Óravázlat orientáló kérdések

Bármely kérdés esetén megtagadható a válasz!

Tantárgy neve: ..... Képzés szintje és típusa: .....

1. Konkrét cél(ok) az órán saját szavakkal:

.....

...

Kérlek, válassz maximum három ezzel a kurzussal kapcsolatos célt a mellékelt listából!

A hallgatók sikere: tárgyteljesítés

A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek

A tantárgyhoz lazábban kapcsolódó képességeket fejleszteni

Gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot adni (szaknyelv, lexikális tudás és alkalmazás)

Kapcsolatot építeni a hallgatókkal

Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt

Megosztani a tudásomat a hallgatókkal

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel

2. Tervezett órafelépítés vázlatosan (pl.elmélet - frontális, feladatmegoldás - csoportmunka...)

3. Várhatóak-e szignifikáns események az órán? Van terved, hogy hogyan fogsz reagálni? (Szignifikáns esemény: a célokkal kapcsolatos bármely esemény, ami valamilyen hatást vált ki.)

4. Kérlek kategóriánként válaszd ki azt az egyet, amelyik adaptivitás tekintetében a legjellemzőbb rád!

A) Nyitottság a hallgatók igényeire és az új pedagógiai módszerekre

Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

Nyitottság a szakmai külvilágra

Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra

B) Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása

Reális helyzet- és önértékelés, valamint ezek összevetése

A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)

A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség

- C) A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás  
A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral  
A hallgatók figyelmének megtartása egy egészséges stressz szinttel  
Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól
- D) Önkritika és jobbra törekvés  
Arra törekszem, hogy mindenből és mindenkitől tanuljak  
Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon  
Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség
- E) Kollégákkal közös fejlődés igénye  
Hallgatók kimozdítása külső szakmai eseményekre, vagy külső előadók bevonása  
Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal  
Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka

Budapest, 2023.....

### 13.melléklet: Az óramegfigyelési jegyzőkönyv kiindulási szempontjait

1. Adativitás (többszörös választási lehetőség):	1	2	3	4*
Nyitottság				
Képességek				
Cselekedetek - hallgatók				
Cselekedetek - oktatók				
Cselekedetek - kollégák				

\* A számok az óravázlatban felsorolt kategóriákat jelölik

#### 2. Az óravázlatban megjelölt célok teljesülése:

Önállóan megfogalmazott cél:

1. választott cél:
2. választott cél:
3. választott cél:

#### 3. Az órán használt technikák:

Szakterületi elméleti rendszert ad a tanuláshoz

Tanulási módszereket mutat a hallgatóknak

Motiválja a hallgatókat a tárgy hasznosságának hangsúlyozásával

A megértés felé viszi a hallgatókat

sok magyarázattal  
megfelelő tempóval

jó példákkal való szemléltetéssel

beépített összefoglalásokkal

rendszeres visszajelzés kéréssel (értik-e)

Aktivizálja őket párbeszéddel:

felszólítással

interaktívan beszélgetéssel

önálló munkával és értelmezés kéréssel

páros/csoport munkával: röviden, egy-egy óra keretében

hosszabban, kiselőadással zárva

versenyekkel a tanulók/tanulócsoportok között

tapasztalati tanulással:

esettanulmánnyal

kis kutatási feladatokkal

üzleti szimulációs szoftver használatával

terepmunkával

Kapcsolatot épít velük:

kölcsönös visszajelzéssel

(óraira illő mértékű) személyes hangvétellel

Változtat az igényeknek megfelelően, de a színvonal megtartásával

Egyéb: ...

#### 4. Érzékel kihívásokat

Reagál rájuk

"Szignifikáns esemény", amire figyel és reagál az órán:

Mi történt? Mi vezetett ehhez?

Mit csinált pontosan, miért azt?

Mi lett az eredménye? Hatékonyak bizonyult, amit csinált? Miért?

Hogyan lehetett volna még hatékonyabb?

Bármilyen egyéb részlet:

## 14.melléklet: A négy esettanulmány kódolt dokumentumai

### A résztvevő esettanulmánya

#### Rövidített interjúleirat

*Hogyan gondolkodsz a tanítás folyamatáról: mi a cél és mitől lehet hatékony a folyamat?*

Az alapkoncepció a tudás megosztása. Ez áll a központban. Azon túl, hogy a hallgató különböző modelleket kap, az is a célunk, hogy a való életbe valamilyen bepillantást tudjunk adni, akár példákkal, akár saját tapasztalatunk alapján. Valamilyen szinten ez azért egy nevelési dolog is, a világhoz való alkalmazkodást próbáljuk meg nevelni kicsit a hallgatóban. Hogy a **gondolkodásmódja** hogyan változik, azt látjuk abból, hogy **felkeltettük az érdeklődését, elgondolkozott** egy-egy kérdésem. Szerintem ez kapcsolódik a világhoz való kapcsolódás kérdésköréhez.

A hatékonyság azért nehéz kérdés, mert van egy rendszer, amiben működünk, és ettől a rendszertől nem nagyon lehet eltérni. A rendszer keretein belül természetesen nyilván hatékonyságot ad az, hogy rendszeresen találkozunk, vannak rendszeres alkalmak, adott egy külső kényszer a hallgatók számára. Mert a legtöbb esetben nekik nagyon nehéz megtalálni a belső motivációt. Valamilyen módon lehetne ezt azért ösztönözni, de hogy hogyan, az egy nagyon nehéz kérdés.

*Milyen kihívásokkal, nehézségekkel szembesülsz a tanítási gyakorlatban?*

A belső motivációval sokszor együtt jár az érdeklődés hiánya. Ebben benne van az is, hogy nem biztos, hogy a tananyag megfelelő, lehetne másképp vagy mást tanítani, de rajtam kívül álló tényező, ha olyan tantárgyról van szó, amit több oktató is tanít. A képességekben is van viszonylag folyamatos visszaesés, ami nyilván nagyon sok okra visszavezethető. Az egyik, hogy a közoktatás színvonala is folyamatosan csökken, ez gyűrűzik ide. Aztán kihívás a tömegoktatási jelleg, 37-38 főnél nagyon kevés esélye van, hogy differenciált legyen az oktatás, pedig kéne. Szerintem túlságosan ráfókuszálunk arra, hogy **mindenképpen objektíven mérjük a hallgató tudását**. Nagyon sok hallgatónak ez a lényeg, hogy hány kreditet és hány pontot kap és hányas lesz a jegye. Nem az, hogy mi az, amit tanul. Az utóbbi években az egész digitalizáció is óriási terhet ró az oktatókra. A covid időszakban, aminek, ha lehet előnyét kifejteni (mert szerintem az oktatásban nem sok előnye volt) az az, hogy csomó anyag digitálisan elkészült. Gyakorlatilag van egy olyan videós anyag, amivel egy hallgató ki tudja váltani azt, hogy ő személyesen jelen legyen az órán. Ez egy óriási kihívás. Hallgatói szempontból azért, mert nekik egyedül kell feldolgozni valamit, másrészt oktatói szempontból is, mert felmerül a kérdés, hogy miben tudok én többet adni, mint az a videó, amivel nagyon sok kolléga nagyon sokat dolgozott, és tulajdonképpen ott van benne minden. **Én mivel tudok többet adni a hallgatónak?** És ezt a hallgató is tudja és nő az elvárás az ő részéről, hogy valami pluszt adjak neki. Ez lesz az a kihívás, amire nagyon oda kell figyelnünk, és nagyon jól kell választ adni. Mert azt szerintem már nem válasz, hogy szedjük

#### Célok és Küldetés

#### Kihívások

#### Módszertani megoldások

#### Szakmai fejlődés

#### Tanítási megközelítés

#### Adaptivitás

#### SoTL

#### Célok

Tudásmegosztás

Hallgatói tudás – gazdasági gondolkodásmód

#### Kihívások

#### Hallgatók:

Motivátlanság

Vegyes előzetes tudás

#### Külső adottságok:

Tanterv (tárgyi tartalom) merevsége

Nagy hallgatói létszám

Rövid oktatási idő

Értékelés egyoldalúsága

#### Személyes dilemmák:

Oktatói szerep

le az összes videót. Ez egy nagyon nehéz kérdés. A digitális világ és az, hogy nekünk, mint oktatóknak, mi lesz ebben a szerepünk.

*Hogyan kezeled ezeket a kihívásokat?*

Az egyik megoldás, amit globálisan és én is alkalmazok az, hogy megpróbálunk egyfajta közösségi szellemet kialakítani. Van abban plusz, hogyha ő része a közösségnek. Ha megvan ez a csoportszellem, akkor egy picit tudják egymást húzni és tud mindenki mindenkire hatni. De nem egyszerű dolog ezt kialakítani, mert nagyon sokszor nincs idő arra, hogy ez megtörténjen. Óriási időhiányban szenvedek állandóan. Sok az anyag, kevés az óra, nagy a felelősség, nagy a terhelés, és a felelősségérzet abba az irányba viszi az embert, hogy igen, tisztességgel adjuk le az anyagot, mert mégiscsak ez az első. Vannak olyan tantárgyak, ahol ez megvalósítható, lehet közösségi szellemet alakítani, ha egyedül van az oktató, ha saját tárgyáról van szó, nem kell egy központi tananyaghoz tartania magát. Nekem nagyon fontos, hogy legyenek csoportmunkák. Attól függetlenül, hogy az óra jelentős része abból áll, hogy én beszélek, ők meg írnak, de mindig próbálok egy kis időt szakítani, hogy kicsi csoportokba üljenek össze, és amit hallottak az órán, azt egy picit vitassák meg. Ez szerintem egy jó módszer. Egyrészt szeretik is, másrészt egy kicsi versenyszellem is van bennük. Nagyon sokat tanulnak belőle, főleg azért, hogy elkezd a csoport kommunikálni egymással, elkezdik megmagyarázni, hogy hogy lehet az adott feladatot megoldani, vannak, akik vitatkoznak egymással, hogy szerintük ezt nem úgy kéne, megy a lapozás a füzetben... A másik, ami még nem megvalósult, de nagyon szeretném, egy saját tantárgyamnál, hogy az a kurzus tényleg egy picit a gondolkodásváltozásra próbáljon meg ráfókuszálni. Konkrét módszereket azért nem tudok mondani, mert most vagyok ott, hogy gondolkozom rajta. Én nagyon szeretnék velük projektműködni. És nem tenném kötelezővé a részvételt. A hallgatónak adnék egy választási utat, érezze azt, hogy ő felnőtt ember és döntéseket tud hozni. Ha őt ez a téma nem érdekli, csak kredit kell, akkor ott vannak a videók, ott vannak a tesztek, le tud tenni egy vizsgát a tárgyból és kész. Eddig is így működtünk egyébként. Viszont, ha ez érdekli és tényleg hatni akarok a gondolkodásmódjára, akkor viszont jöjjen, csoportos feladatokra vagy izgalmasabb kérdésekre fókuszálnánk, meghallgatnám, hogy ők mit gondolnak. És nyilván más értékelés lenne. Ez lenne egy másik út, amivel meg lehet egy jobb minőségű tudásmegosztást szervezni. Én abban látom a rendszerekben való alkalmazkodás mellett a megoldást, hogy valami plusz dolognak kell történnie az órán. A covid változtatta meg ezt a szemléletet, hogy a hallgatónak mindene megvan, és elvárja azt, hogy legyen ennél több is, hogyha az idejét rászánja arra, hogy eljőjön órára. Mi azért vagyunk, hogy a hallgató egyébként egyéni, saját felkészülését megkönnyítsük, terelgessük, irányba állítsuk, ha gondja van, akkor arra reagálunk. Nem tudom, hogy ez jó irány, vagy sem, de az oktatás a mi szintünkön szolgáltatássá válik.

*Mit gondolsz az adaptivitásról, azaz a felmerülő változások és igények kezeléséről? Mi szükséges ehhez az oktató részéről?*

Folyamatosan ezt csináljuk. Folyamatosan alkalmazkodunk mindenhez. Ezt szerintem felerősítette a covid egyértelműen, minden, ami eddig működött, az hirtelen új kérdéseket vetett fel, amihez alkalmazkodni kellett. Minden szempontból új korszak van, hallgatói

### Adaptivitás, mint figyelem a kollégákra:

Kollégákkal közös fejlődés igénye

### Módszertani megoldások

Kapcsolat- és közösségépítés

Aktivizálás: csoportmunkával, projektmunka

Motiválás: választható utak, nem kötelező, más értékelés, valami plusz az órán

Megértés támogatása

Tanulásmódszertani segítség

### Adaptivitás, mint képességek:

Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása

### Adaptivitás, mint figyelem a hallgatókra:

A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás

Tanítási megközelítés (a szövegben vastag betűvel kiemelve)

Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó

létszámot tekintve, az oktatási anyagok tekintetében is, a hallgatókkal való kommunikáció például óriásit változott. Az én telefonom a covid alatt 0-24-ben, mintha call center lett volna, be volt kapcsolva. Amikor úgy gondolta a hallgató, hogy egy kérdése van, akkor írt azonnal. Minden fórumon mindig ott kellett lenni. Korábban volt egy óras fogadóóra a héten, ahova a hallgató elment és várt, és az, hogy az oktató időt szán rá, az akkor, évekkorábban egy nagy kincs volt, egy megbecsülendő dolog. Most ez ledegradálódott odáig, hogy egy Messenger üzenetet ír. Sokat lehet tanulni abból, hogy hogyan zajlik a kommunikáció. Szolgáltatási szektor vagyunk. Call center. Ehhez alkalmazkodni kell. Persze a hallgatói mentalitás is beletartozik, de el kell fogadni, hogy ők már egy ilyen világban nőttek fel. A kérdésekre való reagálás azonnali, és az az igazság, hogy tőlük is ezt várják el majd a munkahelyeken. Nem lehet megsértődni ezen, hanem alkalmazkodni kell, szerintem ez elfogadható része a dolognak. Ebben lehetünk partnerek. A segítőkészség és segítő hozzáállás az alap követelmény ma, ezzel tudunk egy olyan légkört teremteni, ami pozitív. Fontos az, hogy a munkára való ösztönzés a tanárok részéről valamilyen formában meglegyen. Tudjuk ösztönözni 37-38 egyént, hogy a cél érdekében működjön közre és csináljon valamit. Hogy hogy lehet ezt elérni, hogy mik a tulajdonságok, amik ehhez hozzájárulnak azt nem tudom pontosan. Nyilván van vezetési készség, egy nagyfokú karizma, vagy karakter, személyiség jellegű dolgok, kommunikációs készség. Az nagyon fontos. Nem csak abban, hogy el tudjuk mondani, amit szeretnénk, hanem hogy úgy tudjuk elmondani, hogy azzal hatni is lehessen a hallgatóra. És ezek mind olyan tényezők, amik nem az alap tudáshoz kapcsolódnak sajnos. És azt látom, hogy az alap tudásból elmozdulunk ebbe az irányba. Sokkal fontosabbak lesznek a hallgatók számára és az oktatók számára is a partnerség, segítőkészség, ösztönzés, kommunikáció, ahhoz képest, hogy a tématerülethez mennyire profi és mennyire ért. Ez nyilván együtt jár azzal is, hogy esik a színvonal... És végül az adaptív tudáshoz hozzátartozik az, hogy a saját tudásomat is fejlesszem.

*Mit jelent számodra a szakmai fejlődés? Milyen módszerekkel törekszel fejlődésre?*

Megfogalmazva: jobbnak lenni. Ebbe számos aspektus beletartozik. Az egyik, ami beletartozik, a tárgyi tudás növelése, ami belső motiváció kell legyen. Az összes többi az előadó készségben való fejlődés. Ebben benne van a kommunikáció, a prezentáció, hogy el tudjuk mondani azt, amit szeretnénk. Hogy beleférjünk az időbe. A tervezési készség is benne van, az előadói performansz. Ki kell állni és el kell adni valamit. Ez szerintem csak gyakorlással fejlődik és sokszor nüanszokról is szó lehet. És megint azt mondom, hogy ez egy igény arra, hogy jobbbá váljunk. És azt tudom mondani, hogy kihívások elé kell magunkat állítani. A mi szakmánkban is sokszor előfordul, hogy belesüllyedünk egy megszokásba, de meg lehet találni a kihívásokat, hogyha valaki keresi. Sőt, sokszor a kihívás talál meg. Például az angol képzésbe való átmenet, vagy előadások vitele, nagy előadások vitele. Azt gondolom, hogyha van tárgyi tudás és előadói készség, azzal nagyjából jól el tudunk boldogulni. Esetleg a szervezési készség, idő menedzsment, mert egyre nagyobb hangsúly helyeződik az egyéb tevékenységekre.

### Az adaptivitáshoz szükséges:

Belátás  
Partnerség  
Segítőkészség  
Ösztönzési képesség  
Vezetési készség  
Kommunikáció  
készség  
Saját fejlődés

### Szakmai fejlődés

Tere a tárgyi tudás, előadói és szervezési készség

Helyzetfelismerés és önértékelés

Nevelés, mentorálás igénye

Fejlődés tudatos keresése: közös együttműködés (gyakran T1 alany)

### SoTL

Fókuszált reflexió

Szakmai fejl. igénye

### Adaptivitás, mint nyitottság:

Nyitottság a rólam szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra



Már nagyon sok mindent változtattam. Folyamatosan alkalmazkodunk, folyamatosan változunk. Ez mindig ott van. Ha akárcsak egy kérdést máshogy közelítjük meg, az mind változtatás. Talán azt mondom, hogy egy nagy változtatás volt az, hogy amikor idejöttem, nagyon féltem. Ki kell állni, olyan dolgokról kell beszélnem, amiben nem is vagyok profi. Ezt a féelmet letettem, mert rájöttem, hogy így nem lehet jól tanítani, hogy folyamatosan attól félek, hogy mit fog mondani a hallgató. Akkor nem lesz jó az együttműködés, mert azt fogja érezni, hogy ez nekem egy kényszer, neki is kényszer, és abból nem lesz jó együttműködés. Ezt viszonylag tudatosan le kellett építenem.

*Meg tudnád fogalmazni egy mondatban, hogy mi a sikeres oktatói munkád esszenciája, az üzeneted vagy „Ars Poétikád”?*

A sikernek egyetlen titka van, a befektetett munka.

### Adaptivitás, mint figyelem önmagára:

Kihívások és fejlődés tudatos keresése választott csatornákon

### Küldetés:

A kitartás, a befektetett munka megtérülését megmutatni.

## Óravázlat

Tantárgy: ... Képzés szintje és típusa: Alapképzés, nappali (kb. 30 fő)

*1. Konkrét cél(ok) az órán saját szavakkal:*

Az adott oktatási anyag rész **megértése, begyakorlása** elsősorban közös feladatmegoldásokon keresztül. Mivel a korábbi anyagrészekhez erős kapcsolódás van, így azok rögzítése/mélyítése is feladat.

*Listából választott célok:*

A hallgatók sikere: tárgyteljesítés

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel

*2. Tervezett órafelépítés vázlatosan:*

1) Rövid **ismérlés** az előző heti anyagrészből (áttekintés)

2) **Elméleti áttekintés** és hozzá kapcsolódó **közös feladatmegoldás** (3 elméleti blokk, 3 feladat)

3) **Önálló/csoportos gyakorlás**, az ismeretek rögzítése (Socratic alkalmazással)

*3. Várható szignifikáns események az órán és tervezett reakció:*

**Időhiány elképzelhető** (nem fér bele minden a tervezett órakeretbe), ekkor az önálló/csoportos gyakorlás elmarad.

*4. Az oktatói adaptivitás jellemző megjelenési formái:*

**Nyitottság:** Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

**Képességek:** A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)

**Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:** Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól

**Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:** Önkritika és jobbra törekvés

**Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:** Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka.

### Célok

Értő tudás

Hallgatói siker

Biztos alapok

Rendszert adni

### Módszertani megoldások

Elméleti rendszer

Megértés támogatása

Aktivizálás: önálló és csoportmunkával

### Kihívás

Időhiány

### SoTL

Fókuszált reflexió

## Óramegfigyelés

### **Az óravázlatban megfogalmazott célok teljesülése**

Megértés, közös feladatmegoldás, kapcsolás, rögzítés, mélyítés ✓  
A hallgatók sikere: tárgyteljesítés ✓  
Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek ✓  
Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel ✓

### **Módszertani megoldások**

#### **Szakterületi elméleti rendszert ad a tanuláshoz – frontális munka**

Összefoglalja röviden az elméleti videó anyagát  
A gazdasági modellről beszél, kivetíti, visszautal rá  
Sorrend: modell -> paraméteres egyenlet -> konkrét példa

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat sok magyarázattal:**

„Mire jó ez az egyenlet?  
Értelmezzük az eredményt! Mire jó ez az eredmény?”

A hibalehetőségekre felhívja a figyelmet

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat vizuális technikákkal: ábrák**

A megértés felé viszi a hallgatókat jó példával való szemléltetéssel:

Egy átfogó gazdasági modellről van szó végig

Aktivizálja a hallgatókat önálló munkával:

Óra elején is, végén is van önálló munka: digitális rendszerben,  
ahol ő is, a hallgatók is látják az eredményeket (helyes-e, mi a helyes)

A rendszerben van több, gyakorolható feladat

A házi feladatok is ugyanitt találhatóak, fakultatív jelleggel

**A KULCSELEM:** Frontális majd önálló munka

### **Az adaptivitás megjelenési formái**

*Nyitottság:*

Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

*Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:*

A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás

**Tanítási megközelítés**

**Tanár központú, fő fogalmak elsajátítását célzó**

## Óramegbeszélés (Nem szövegleirat alapján.)

*Úgy zajlott az óra, ahogy szeretete volna?* Igen.

*Mit csinál, ha nem figyelnek a hallgatók, beszélgetés van órán?*

Nála nincs ilyen probléma, csak mástól hallja. Nem akar fegyelmezni, nem pedagógus és nem is kötelező itt lennie az egyetemen senkinek.

*Vezet jelenléti ívet?*

Igen, de nem ért vele egyet a felsőoktatásban.

*Élnek-e a hallgatók a felajánlott, digitálisan feltöltött gyakorló feladatokkal?*

Igen. Zárthelyik előtt különösen lehet látni, hogy sokan dolgoznak a rendszerben. Emellett a követelménynek is része online tesztek kitöltése.

*Értik-e a használt gazdasági fogalmakat?*

Elvben kéne, mert előadáson már értelmezték, tanulták azokat. És minden óra anyagát előre megkapják a diasort, megoldásokkal együtt.

*Tudják-e követni a tempót, bírják-e idegekkel a szaktárgyi kihívást?*

Ez nagyon vegyes. Volt már olyan kritika, hogy nagyon gyors a tempó, de nem tud ezen változtatni, mert sok a tananyag. Inkább sokkolódnak a hallgatók itt, órán. Van, aki csalódik és feladja, eltűnik, de a többség akarja, próbálkozik, akkor is, ha nagyon fárasztónak tartja, aztán megtörténik az attitűdváltás, mert élvezni kezdi, rájön, hogy megértette és van mibe kapaszkodnia.

*Mit tart még lényegesnek ezzel a kurzussal kapcsolatban?*

A probléma a nagy létszám (30-40 fő), mert így lehetetlen személy szerint segíteni a hallgatóknak, csak egy átlagos megértési szintet és egy-két kiemelkedő teljesítményt látni. Nem segíti ezt a tantermek fix elrendezése sem, az, hogy nem igazán lehetséges a hallgatók között járkálni.

Hasznos lenne a követelmények egységes kezelése, nemcsak tárgyanként, hanem tanszéki, vagy akár kari szinten.

### Módszertani megoldások

Megértés támogatása és aktivizálás: önálló digitális feladatokkal

Elméleti rendszer és a megértés támogatása: előre kiadott diasor

Egységes követelmény igénye

### Adaptivitás, mint képességek:

A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség

### Küldetés

A kitartás, a befektetett munka megtérülését megmutatni.

### Kihívások

Nagy létszám

Tantermi adottságok

## B résztvevő esettanulmánya

### Rövidített interjúleirat

*Hogyan gondolkodsz a tanítás folyamatáról: mi a cél és mitől lehet hatékony a folyamat?*

A tanulás felkészülés a nagybetűs életre, első sorban az, hogy *a végzett hallgató jól tudjon helytállni a hivatásában.* Ehhez támogatást, segítséget nyújt a tanítás és irányítja egy picit, rámutat arra, hogy mi a fontos és kevésbé fontos, mi az, amit érdemes és mi az, amit kell, hogy ismerjen a tanuló. Másrészt ad egy módszert, hogy hogyan készüljön, milyen módszerrel sajátítsa el azokat az ismereteket, amivel a tudást megszerzi. **A tudás inkább készségek-képességek,** nem egyszerűen egy lexikális tudás, bár én ezt azért száz százalékosan nem vetném el, szerintem kell az is. De a képességek-készségek az elsődleges, **tehát használni azt, amit ismer az nagyon fontos.** És ezt szerintem a tanításban kell tudnom kommunikálni és **meggyőzni a hallgatót, hogy ez neki fontos.** Ebből adódóan viszont óriási a felelősség. És a mai világban óriási energia is. A mai 18-20 éves hallgató nagyon nehezen tudja megérteni, elhinni, elfogadni azt, hogy mi az, ami esetleg neki jó lehet. És itt az esetleget hangsúlyoznám, mert én is tévedhetek, csak valószínűleg én jobban el tudom dönteni a tapasztalataim, a szakmai ismeretem alapján, hogy mi lehet neki jó, mert az ő életkorában még nem mindent lát úgy, mint én. (És ez fordítva is igaz. A tanítás-tanulás kétirányú dolog. Hiába 20-21 éves kajla és nyegle, de lehet tanulni tőlük.) És hatalmas energia kell ahhoz, hogy a kajlával oda jussunk, hogy elhiggye nekem, hogy mondok valami olyat, ami azért kell neki. És minél gyengébb annál nehezebb, ez egyre nagyobb a konfliktus nekem, mert az emberanyag szinte évről-évre más. Számomra gyengébb, és a viselkedésminták is mások: amit én tanultam, én elvárok és ami ma divat. Mindig oda jutok, hogy örületes zűr van a közoktatásban. Értékrendben és ebből adódóan tananyagban, viselkedésben, erkölcsben, kultúrában, etikában. Az az érzésem, hogy közoktatásban ezek már nem fontosak, már nem úgy foglalkoznak a gyerekekkel mint 20-25 éve, amikor sokkal inkább magáénak érezte a tanár a diákokat.

Visszatérve, a cél az, hogy nagyon jól helytálljon a későbbiekben. Szoktam mondani a hallgatóknak, hogy nem biztos, hogy szerelmes lesz abba a tantárgyba, amit én tanítok. Ez nem kérdés, valaki szeret egy színészt, valaki utálja, ez így van velem is, valaki szeret engem, valaki pedig viszketeget kap a stílusomtól és a tantárggyal is így van. Nem az a lényeg, hogy mindenki östöt kapjon és nem mindenki szereti, viszont akkor is meg kell tanulni, mert teljesíteni kell a vizsgán és tovább kell lépni, ez kritériuma annak, hogy diplomát szerezzen. És azt viszont szeretném, hogy mindenki elhinné, hogy nem véletlenül kapja azt a diplomát és nem véletlenül van az, hogy ezt a tárgyat tanulnia kell. Ebből adódóan, végeredményben ez egy **óriási közös munka.** Nem hiszem, hogy gazdasági felsőoktatásban a frontális osztálymunka az egyedül üdvözítő, hogy kiállok és elmondom a legokosabbat, hanem közös munka, hagyni kell, irányítani kell a **hallgatót, hogy rájöjjön (de nem ráerőltetni), hogy amit tanul, az fontos,** ezt értse meg. Meg kell győzőm, újra és újra meg kell próbálnom. És van, amikor nem sikerül.

Célok és Küldetés

Kihívások

Módszertani megoldások

Szakmai fejlődés

Tanítási megközelítés

Adaptivitás

SoTL

**Adaptivitás, mint  
figyelem a  
hallgatókra:**

a hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás

**Célok**

Hallgatói siker

Hallgatói tudás –  
gazdasági  
gondolkodásmód

Hasznosságról  
meggyőzés

Milyen kihívásokkal, nehézségekkel szembesülsz a tanítási gyakorlatban?

A generációs különbségeket hatalmas betűvel írnám fel. Régen is voltak öreg professzorok, de ekkora konfliktus nem volt. Amivel nekem alapvető problémám soha nem volt, hogy tekintélyem legyen. Szerencsés vagyok ebből a szempontból, de azért ki tudok akadni és otthon morogni, hogy fegyelmelni kell néha. Én a fegyelmelést nem tartom helyénvalónak a felsőoktatásban. Ha tekintélyem van, az nem arról szól, hogy nekem előre köszönjenek, hanem hogy a meggyőzésben legyenek erős. Az energiám legnagyobb része nem arra megy, hogy feladatot dolgozok ki, a táblára írok négy színnel, hanem arra, hogy lehessen látni, hogy a diák hajlandó most már felemelni a tollat és valamit lejegyezni és nem a telefonját nyomogatja. Ha valami nagy siker, akkor az ez. És hihetetlen energia kell, hogy jól érezzem magam, de többségében jól érzem magam az óra végére. Van, ahol az összes kezemet és lábamat összetörtem és hiába. És van ugyanez a generáció, egy másik csoport, akik az első órán azt hitték, hogy örült vagyok, hogy milyen viccelődéseket csinálók, és most már néha ők nem veszik észre, hogy vége az órának. **Együtt tanulunk, kérdeznek.** Meggyőzésben nagyon nehéz az, hogy kérdezzenek, hogy nyugodtan beszéljenek, hogy nem ciki, ha rosszat mondanak, mert most tanuljuk. Viccelődök, hogy meggyőzzem őket és ez energia. Ez visszavisz oda, hogy hogy tudom én meggyőzni, hogy fontos az, amivel foglalkozunk vagy jó lesz neki hogyha ezzel foglalkozunk. És hogy lesz közös munka, amit a hallgató is élvez és én is élvezem. A közös munka élvezetében sokkal könnyebb meggyőzni. Ez ok-okozati összefüggés láncolat. Kihívás az, hogy minden nap lelkesen jöjjenek be, de azért mindig sikerül, mert még mindig ez a legszebb, jobbat és szebbet még mindig nem tudok, pedig *a gazdasági szakmában dolgoztam* hosszú évekig cégnél.

Sajnos nincs frissen bejövő anyagom, 10 éve nem találkoztam másodévesekkel, elsőséssel pedig soha. Úgy érzem, hogy még kevésbé tudom őket meggyőzni, mert addigra ellazulnak. Csak feltételezem, hogy az első éves amikor bejön, már nem mondanám, hogy megszeppent, de megpróbál megkapaszkodni, aztán szerintem leromlik.

Szakmailag óriási hiba és a hallgatók becsapása, hogy az előtanulmányi feltételeket megszüntettük. Ami nehéz, én rendszeresen szoktam hivatkozni korábbi tárgyakra, meg is mondom, hogy miben tanulták és hol. És egyre nehezebben tudom viselni, hogy ilyenkor röhögés van, hogy mit képzelek én, hogy ő arra emlékszik. Mi lenne, ha azt mondanám, hogy erre való a könyvtár vagy az a tankönyv, amit megőrzött, nézzen utána, micsoda sértődés lenne, hogy nem vagyok segítőkész. A segítőkészség értelmezése 20 év alatt teljesen megváltozott. Márpedig nem attól vagyok segítőkész, hogy mindent a szájába adok. Biztos, hogy nem csak egyszerűen megadom a megoldást. Minden csoportnak csinálók fórumot, hogyha otthon mégis netalántán feladatmegoldásra adnák a fejüket, akkor egymás között egyeztessenek ezen a fórumon, mert én ezt megnézem és ha látom, hogy nem haladnak akkor nem a végeredményt fogom megmondani, hanem egy kérdéssel vagy egy lépéssel megpróbálom meglökni a problémát. Ebben persze több a naivság, mint a valóság.

## Kihívások

### Hallgatók:

Generációs különbség

Vegyes előzetes tudás

Megváltozott tanulásfogalom és elvárások

Motivátlanság, érdektelenség

Fegyelmelés

### Külső adottságok:

Tanterv merevsége

### Személyes dilemmák:

Oktatói szerep

### Adaptivitás, mint nyitottság:

Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

### Tanítási

**megközelítés** (a szövegben vastag betűvel kiemelve)

**Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó**



*Hogyan kezeled ezeket a kihívásokat?*

A humor elengedhetetlen. És nagyon fáj amikor annyira passzív egy társaság, hogy már izzadságszagú a humor, és nem megy. Aztán gyakorlati példák, amit tényleg sokat tudok hozni. De van, amikor hazudok és azt mondom, hogy gyakorlatból hozott a példa, de valójában csak didaktikailag szükség van valami megértésre. Kicsit leegyszerűsítve, egy kicsit másképpen nagyon sok példát kell mondani, amit néha meg kell újítani. Én határozottan ellensége vagyok a vetítésnek, nem szeretem a ppt-t, a projektort. Szerintem a hallgató, ha valamit kívülről olvas, külsőként figyel rá, az nem ugyanaz mintha együtt dolgozunk. Én a 30 év alatt mindig táblánál oldottam meg feladatot, négy színt használok és a színekkel is közvetítem azt, hogy mi az összefüggés. Előre végig szoktam gondolni, hogy hogy fog kinézni az a tábla, amit teleírok. Ha én írok a táblára, akkor abban az ütemben jegyzetelnék a hallgatók és meg lehet állni bármikor, de ha elkezdnek billentyűt nyomogatni lemaradnak. Ha előre adom ki a diát, akkor azt hiszi, hogy már tudja is, mert megvan a kezében. Még az online oktatásnál is azt szoktam kérni, hogy ne úgy nézzük, mint a Columbo-t mert akkor biztos, hogy nem fognak jegyzetelni. Tessék jegyzetelni! És a példánál nem azt látni, hogy megértettem, hanem azt, hogy én meg tudom csinálni és a kezemmel írom a megoldást. És nem tudok ülve tanítani, nincs kontaktus és nem tudom, hogy figyel-e vagy nem figyel, 30-ból látom hatnak a szemét és ez kevés. Ha hátul fárad el, akkor oda kell mondanom valamit, vagy tőle kell kérdeznem, de nem hagyhatom, hogy elveszen. Én járkálni szoktam. Az, hogy mind a 30-ra figyelek, az nagyon sok energia, de időnként van, akit el kell engednem. Ha a csoportot akarom tanítani, ha a 80%-ot el tudom érni, akkor azt a maradék 20%-ot el fogom engedni, tudom, hogy megpróbáltam, de tudom, hogy rendben van így. Az is fontos, hogy inkább tartunk 5 perc szünetet, és utána tud megint figyelni. Nem vagyok sztorizós, csak akkor, amikor látom, hogy muszáj, hogy másról beszéljünk, és olyankor elmegyünk az Ikeába, vagy a Tescóba, és úgy értjük meg, hogy mi az, hogy kereskedelmi tevékenység.

*Mit gondolsz az adaptivitásról, azaz a felmerülő változások és igények kezeléséről? Mi szükséges ehhez az oktató részéről?*

Természetesen reagálnom kell, muszáj. Nem mondhatom azt, hogy mivel 30 évig jó tanár voltam a 31. évben is jó tanár leszek. Szeretném ebben ringatni magam, de ez így illúzió. Jó lenne továbbképzésen részt venni, ahol megtanulhatod a mai fiatalságot megérteni és kezelni. Szeretnék ebben olyan segítséget találni, ami nekem jó is. Mert sok módszertani dolgot olvasok, de nem találkozunk össze valahogy. „Hogyan csinálj jobb prezentációt?” Azt a részét továbbra sem tartom jónak.

A megújuláshoz türelem kell. Önismeret kell hozzá. Rá kell jönnöm, hogy nem vagyok jó és valamit kéne csinálni. Ez sokszor konfliktusban van a kényelemmel, mert a bejáratott módszer tudja könnyíteni az ember életét. Megnyomom a gombot és mondom, de nem működik. Ismernem kell magamat, a türelem pedig azért kell, mert a kihívás folyamatosan jön és reagálni kell rá. A reagálás... Ami 15 éve teljesen természetes volt, és a hallgató elfogadta, hogy az egy normál reakció, arra ma vérig sértődik és feljelent, az önérzet egészen másképp működik a hallgatókban. A türelem a konfliktus kezelésében

### Módszertani megoldások

Tanulásmódszertani segítség

Motiválás

Kapcsolatépítés: közös munka, jó hangulat, humor, odafigyelés minden hallgatóra

Aktivizálás: gyakorlati példák, jegyzetelés és megfelelő tempó, lendület, mozgás a hallgatók között, rövid megszakítás, ha kell, önálló feladatmegoldás segítő kérdések mentén

### Adaptivitás, mint képességek:

reális helyzet- és önértékelés jellemzi, valamint ezek összevetése

### Adaptivitás, mint figyelem önmagára:

önkritika és jobbra törekvés

### Az adaptivitáshoz szükséges:

Türelem  
Akarat, erőfeszítés

kell a kihívásoknál. Én békés természet vagyok, nehéz kihozni a sodromból, nekem sosem kellett fegyelmezni, vagy csak nagy ritkán. 20 évvel ezelőtt egy 300 fős előadáson zúgott a terem. Szóltam, hogy 6. alkalommal már nem szólok, hanem kimegyek és mivel ment tovább a zúgolódás, kimentem. Ez ritka, 30 év alatt meg tudom számolni egy kezemen. És nem biztos, hogy én nyertem. A fegyelmezés szempontjából igen, de az elfogadottság tekintetében nem biztos, magammal nem tettem jót. Én minden félév elején elmondom, hogy sajnos öregszem, egyre több rigolyám van. Nem bírom hogyha beszélgetnek az órámon, kivéve, ha a tantárgyról van szó, és a másik, ha esznek az órámon, tiszteletlenségnek tartom.

Az fontos, hogy a változás, fejlődés során az egyéniség maradjon, de a pedagógiát meg kellett tanulni, muszáj volt az összes elektronikus kütyüt, annak ellenére, hogy nem szeretem, és direkt nem is akarom alkalmazni. Mert nem tartom hasznosnak. Viszont a hallgatók nagyon gyorsan hozzászórtak és ezért valamilyen módon alkalmazkodni kell. Én azt feltételeztem, hogy stressztől szabadítom meg őket a papíralapú vizsgával, de ha nekik jobb gépen, akkor legyen úgy, a lényeg, hogy nem okozok vele stresszt.

*Mit jelent számodra a szakmai fejlődés? Milyen módszerekkel törekszel fejlődésre?*

Nekem a pedagógia is szakmám kell, hogy legyen. Ha nagyképű vagyok, akkor azt mondanám, hogy ez nem is a szakmám, hanem a hivatásom. De nagyon nehéz időt és energiát fordítani erre, végigcsinálni mondjuk egy 20 órás továbbképzést. És az önismeretnél fontos arra rájönni, hogy ez kell-e nekem vagy sem. És sokszor az a bajom, hogy az a módszertan, amiről szólna egy ilyen előadássorozat, arra legyintek és azt mondom, hogy ez csak habverés, pedig nem biztos, hogy úgy van. És erre nem mindig jövök rá magamtól, pedig lehet, hogy tényleg kellene a jó értelemben vett habverés és csili-vili, a mai kihívás az, hogy a habverés mellett el tudjam mondani azt, amit kell. És ezt összepárosítani, belátni és tenni az kihívás. De a pedagógiában is kell, hogy fejlődjek, ebben van pedagógiai módszertan is és van oktatástechnika is.

Sokat beszélgetek a kollégákkal az mindenképpen benne van a megújulásban. Elmennék képzésekre, mert van rá igényem, de a leírásokból soha nem azt látom, hogy abból fogok fejlődni. Ami nekem nagyon hiányzik az a korosztály kezelése, ezt valahogy soha nem találom meg, mindig a technikáról van szó. A szakirodalom érdekes. Kerestem a felsőoktatást didaktikáját, pedagógiáját és két vékony könyvet találtam összesen. Nem szól semmi a felsőoktatásról, pedig ahogy itt változik a világ, úgy kellene egyre inkább, az oktatás mellé egyre erősebben be kell, hogy kerüljön a nevelés is. Jó lenne erről írni is, beleásni magam, szerintem ezek a gyerekek már azok, akik 20 évvel ezelőtt a középiskolás gyerekek voltak. Volt egy általános mondás, hogy a felsőoktatásban már nem a tanár a lényeg, hanem a szakma átadása, a szakma szakértelme. És a sokadik csak az, hogy valaki jó pedagógus-e vagy sem. Szerintem igen, a szakma az elsődleges, de ezt csak pedagógiával lehet manapság átadni, pedagógiával plusz neveléssel, mert a kettő nem szinonima.

### Szakmai fejlődés

Helyzetfelismerés és önértékelés

Nevelés, mentorálás igénye

Fejlődés tudatos keresése: informális párbeszéd

Szakirodalomra, képzésre, publikálásra nyitottság

### Adaptivitás, mint figyelem a kollégákra:

informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal

### SoTL

Fókuszált reflexió

Szakmai irodalom igénye

*Meg tudnád fogalmazni egy mondatban, hogy mi a sikeres oktatói munkád esszenciája, az üzeneted vagy „Ars Poétikád”?*

Élvezettel elérni azokat a célokat, amit megjelöltünk. Ha azt érzem, hogy élvezem, akkor az általában jó szokott lenni. Egyedül én sosem élvezem, hanem az általában mindig **együtt van a hallgatókkal**. De akkor is a hallgató az első, a jövőre tanítom, hogy helytálljon majd, de ez nem szenvedés neki. Valószínűleg nekem az a feladatom, hogy ne legyen neki szenvedés, ezért nekem se, tehát élvezettel elérni a célokat.

#### Küldetés:

jó hangulat, közös lelkesedés a célok elérése érdekében

### Óravázlat

Tantárgy: ... Képzés szintje és típusa: Alapképzés, nappali (kb. 30 fő)

#### 1. Konkrét cél(ok) az órán saját szavakkal:

Az előadáson elhangzott elméleti ismeretek feldolgozása feladatmegoldásokon keresztül. Megértetni az ismertetett módszerek alkalmazását és összefüggéseit. Ennek érdekében két feladat megoldása a gyakorlaton.

#### Listából választott célok:

A hallgatókat segíteni a **tudás értő elsajátításában**  
Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek  
Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel

#### 2. Tervezett órafelépítés vázlatosan:

Két feladat megoldása a kapcsolódó előadáson elhangzottak gyakorlati alkalmazásának elsajátítása érdekében.

Első feladat: frontális munka, a **módszerek bemutatása és levezetése a táblán színes filcekkel, átlátható táblaképet kialakítva**. A feladatmegoldás lépéseihez tartozó kérdésekkel és a megadott válaszok értelmezésével már itt a hallgatók bevonásával zajlik a megoldás.

Második feladat: **önálló (esetleg kiscsoportos) munka**: a hallgatók a közösen megoldott feladat mintájára önálló nagyobb lépéseket végeznek el a feladatmegoldásban (több kisebb feladat), **folyamatos ellenőrzés** mellett. Fontosabb részeredmények időnkénti egyeztetése a megoldások függvényében.

#### 3. Várható szignifikáns események az órán és tervezett reakció:

Kérdések, hogy mi hangzott el előadáson – rövid válaszokkal visszautalás az ott ismertetett tananyag részre.

#### 4. Az oktatói adaptivitás jellemző megjelenési formái:

**Nyitottság:** Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

**Képességek:** A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség

**Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:** A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás

**Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:** Önkritika és jobbra törekvés

**Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:** Kollégákkal közös fejlődés igénye

#### Célok

Értő tudás

Biztos alapok

Rendszert adni

#### Módszertani megoldások

Megértés támogatása

Kapcsolatépítés

Aktivizálás:  
jegyzetelés és megfelelő tempó, mozgás a hallgatók között, önálló feladatmegoldás segítő kérdések mentén



## Óramegfigyelés

### ***Az óravázlatban megfogalmazott célok teljesülése***

Elméleti ismeretek feldolgozása feladatmegoldásokkal, ismertett módszerek alkalmazásának és összefüggéseinek megértése ✓

A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában ✓

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek ✓

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel ✓

### ***Módszertani megoldások***

Szakterületi elméleti rendszert ad a tanuláshoz:

előadásra visszautalás, kivetített elméleti anyag, haladás iránya a tartalomban transzparens

Tanulási módszereket mutat a hallgatóknak:

feladatmenetet tisztázza, „először találják meg melyik megoldás lesz jó”

Motiválja a hallgatókat a tárgy hasznosságának hangsúlyozásával:

már nem szükséges, összeszokott, lelkes, dolgozó csoport, pl. felajánlottak egymásnak, sőt nekem is egy példátarat

**A megértés felé viszi a hallgatókat sok magyarázattal:**

figyelem az ok-okozati összefüggéseken, hibalehetőségek megmutatása, „ne felejtsük el...”, eredmények értelmezése, kérdésekre indoklással együtt ad választ, aktivizálva a hallgatót: „nem, hiszen gondolja meg...”

**A megértés felé viszi a hallgatókat vizuális technikákkal:**

Egy feladat, egy tökéletesen átlátható táblakép, színekkel az összefüggések szemléltetésére

**A megértés felé viszi a hallgatókat jó példával való szemléltetéssel:**

egy összetett gazdasági feladat fut végig az órán

**A megértés felé viszi a hallgatókat visszajelzés kéréssel:**

„Van-e kérdésük a feladathoz/órához?”

Aktivizálja a hallgatókat interaktív beszélgetéssel, kérdésekkel:

„Miért is?, Előjele tehát?” – kórusban válaszolnak  
Felmerülnek kérdések, spontán hozzászólások a hallgatók részéről

Aktivizálja a hallgatókat önálló munkával és értelmezés kéréssel:

Rövidebb („először, másodszor, harmadszor”) vagy hosszabb önálló feladattal – kulcsot ad hozzá, majd közöttük járkál, segít, látszik, hogy ez a szokás, végül: szóban levezeti a megoldást

**Kapcsolatépítés személyes hangvétellel:**

Mosolygás, kedvesség, közvetlenség, „mondtam, hogy jól fogunk haladni”, „hogyan becénénk ezt képlettel?” „pozitív hangvétel, hibázni sem ciki: „a pozitív gondolkodásmód fontos, de ez negatív kell legyen”

Hallgatók is viccelnek vele: „Szépen ír a tanárúr, de az ott mennyi?”

Nevetés, majd visszatérés: „És akkor komolyra fordítva a szót...”

Szignifikáns esemény:

1. Kérdés érkezett. Reakció: szúrós tekintet, majd mosoly, „nézzük meg a feladat adatait újra!”... Utólag is visszautal még a kérdésre.

2. Egy hallgató jelzi, hogy eltérő eredményre jutott, ami biztosan jó. „Pedig ez itt a jó. Visszatérünk a végén a kerekítésre.”

### **Az adaptivitás megjelenési formái**

*Nyitottság:*

Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

*Képességek:*

A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség

*Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:*

A hallgatók megértési szintjének és igényeinek megismerése, és alkalmazkodás ehhez, tudatos tanulástámogatás

### **SoTL**

Interakcióra törekvés

Fókuszált reflexió

Mindkét esetben határozottan és magabiztosan kezelte a felmerülő kérdést, majd segítőkészen és extra magyarázattal eljuttatta a hallgatót a megértéshez.

**A KULCSELEM:**

szaktekintélyre és humorra épülő, jó hangulatú, lendületes, közös munka

Tanítási megközelítés

Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó

**Óramegbeszélés** (Nem szövegleirat alapján.)

*Úgy zajlott az óra, ahogy szerette volna?*

Igen, bár volt még egy tartalék feladata, amit végül nem használt fel. A következő órán visszatér még a mai témára, mert hátra van az eredmények értelmezése, melyet az első feladat esetén ő, a következő feladatban a hallgatók önállóan fognak megtenni.

*Mit csinál, ha önálló munka idején van olyan hallgató, aki nem dolgozik?*

Rákérdez, hogy hol tart, hol akadt el és csodálkozó tekintettel fejezi ki várakozását. Am ez ritkán előforduló eset.

*Vezet jelenléti ívet?*

Nem, nem ért egyet ezzel felsőoktatási keretek között.

*Minden csoportban ekkora az aktivitás?*

Nem, sajnos nem. Ez egy összeszokott csoport, akik kérvényezték, hogy minden tárgyat együtt tanulhassanak, így a csoportdinamika sokat segít a tanulásban. Ismételten hangsúlyozza a közös akarat jelentőségét, amelyben a tanár feladata, hogy kialakítsa a tanulásra, gondolkodásra való igényt, amennyiben az nem adott.

*Mit tart még lényegesnek ezzel a kurzussal kapcsolatban?*

Nem csak erre a kurzusra igaz, de lényeges, hogy létrehoz számukra fórumot, ahol egyeztethetnek egymással és ha nem jutnak dűlőre, segítségükre lehet távolból is.

Szokott adni házi feladatot a hallgatóknak gyakorlás céljára, amire a következő óra elején rákérdez, és ha van néhány hallgató, aki megcsinálta, szóban, röviden egyeztetik az eredményeket.

**Módszertani megoldások**

Megértés támogatása

Motiválás

Kapcsolatépítés: csoportdinamika

Aktivizálás önálló feladatokkal és értelmezés kéréssel

**SoTL**

Fókuszált reflexió

Interakcióra törekvő

## C résztvevő esettanulmánya

### Rövidített interjúleírát

*Hogyan gondolkodsz a tanítás folyamatáról: mi a cél és mitől lehet hatékony a folyamat?*

Az én célom a nyitottság megteremtése. A tudás vagy a szakma iránt a nyitottság és érdeklődés megteremtése. Úgy gondolom, hogy magával a képzéssel nem tudod a teljes tudást vagy szakmát átadni, de ha megszeretteted vele az adott tantárgyat, akkor majd továbbképzi magát, elhelyezkedik vagy beiratkozik egy konkrétan csak erre irányuló képzésre. Hiszen maga az egyetemi képzés mégiscsak általános, egy hard és soft skillekkel rendelkező egyént teremt. Szerintem a mi tantárgyunk nem soft skillekre épül.

A célom a tantárgy szeretete, ami elég elvetemült ötlet. A célom, hogy a hallgató sikeres legyen, mert akkor fogja megszeretni a tárgyat.

*Milyen kihívásokkal, nehézségekkel szembesülsz a tanítási gyakorlatban?*

Ez szerintem nagyon függ az oktató életkorától, hogy ki miben szocializálódott. Próbálom azt elfogadni, hogy a mai hallgató telefonnal vagy tablettel jegyzetel, mikor meglátásom szerint ez nem jó, de közben rá kell döbbedni, hogy ugyanannyi idő lapozgatni a tableten is, mint egy füzetben, tehát elvileg lehet. Ez a technológiai fejlődés, amit ők folyamatosan behoznak. A kérdés az, hogy nem ellenkezünk, hanem elfogadjuk-e ezt. Nehéz elfogadni, hogy másképp gondolkoznak a tanulás fogalmáról, miközben a mi tantárgyunk a tanulásról szól. Hogyan tudnám rávenni arra, hogy tudnám bebizonyítani neki, hogy három órát kéne neki egyfolytában gyakorolnia, mert fél óra nem elég, de fél órát se akar rászáni? Azt látom, hogy nem tudnak két-három órát gyakorolni. Hetente meg végképp nem. Illetve tudnának csak valamiért nem akarnak. De hogy miért nem akarnak? Azért, mert a gimnáziumban sosem kellett.

Kihívás az, hogy hogyan lehet fegyelmezni egy mai öntudatos gyereket. A mai nemzedék baromira tudja a jogait. És szerintem ez nem kor kérdése, hanem személyiség kérdése, hogy ki hogyan tud fegyelmezni. És kell-e fegyelmezés vagy nem kell? Itt is a személyiségem múlik, hogy ki mennyit bír.

*Hogyan kezeled ezeket a kihívásokat?*

Én direkt rosszul csinálom. Viszek be a személyiségemből az órára, és valahogyan tudatosan vagy tudat alatt, de amikor kell, akkor két percet beszélek olyasmiről, ami kizökkenti őket. Nem tudom, valamilyen koncerten voltam például, és nem tudok üvöltöni az előadóban, mert végig kiabáltam az előző estét. Igaz, amit rektor úr mondott nekem 11 éve, hogy egy órán belül csak 10 percet tudunk figyelni. Akkor én hogy akarom, hogy 90 percből 90 percet figyeljenek? Csak úgy, hogy azon túl, hogy a hangsúlyon is változtatok, nem lesz monoton a beszédem, de általános témákról is beszélek, „srácok, igen esik az eső, lehet, hogy neccesen fogunk hazaérni.” Együtt nézzük, ahogy esik az eső. „De akkor most térjünk ide vissza!” Kell a kizökkentés, és kérdés, hogy ezt a kizökkentést mennyire viszed el a személyiségeddel.

#### Célok és Küldetés

#### Kihívások

#### Módszertani megoldások

#### Szakmai fejlődés

#### Tanítási megközelítés

#### Adaptivitás

#### SoTL

#### Célok

Lelkesedés, nyitottság

Hallgatói siker

#### Kihívások

#### Hallgatók:

Generációs különbség

Megváltozott tanulásfogalom

Motivátlanság és a tantárgy nehézsége

Fegyelmezés

Figyelemfenntartás

Szakmaiság és hallgatói igények egyensúlya

#### Módszertani megoldások

Kapcsolatépítés: előadóképesség, személyiség elfogadottsága = tárgy elfogadottsága

Közvetlen hangvétel, jó hangulat, humor

A cél az érdeklődés felkeltése a tudás, a szakma iránt, tehát el kell odáig juttatni az egyént, hogy sikerüljön is neki a tárgy ötösré, mert nagyobb eséllyel fogja megszeretni, hogyha sikeres. Valahogy meg kell találni, hogy legyen hivatalos öt perces szakmai kifejezéssel teli mondatom, de legyen lebutított mondatom is, és közben azt is konkretizálni, hogy figyelj, ez lesz a zh-n, tehát megtalálni az egyensúlyt a hallgatói lét és a szakmaiság között. És ha tetszik, ha nem, el kell fogadni, hogy ők azzal fognak foglalkozni, hogy mi lesz a zh-n.

Hogy sikerüljön neki, ahhoz le kell vinni olyan szintre, hogy ne csak szakszavakkal mondd el, hogy értsék, és itt jön a kérdés, hogy ki a jó oktató? Hogy mi a fontosabb, a kizárólagos szakmaiság? (A szakmaiság alatt itt most a sok szakmai kifejezést értem.) És ez döntés kérdése, vagy a személyiségből adódik? Ha ugyanazt tanítjuk, ugyanazon a héten, és mégis mások a hallgatói teljesítmények, akkor számít az oktató. Szerintem ez személyiség kérdése. Dönthet-e úgy egy szakmai toponn lévő, akiben ez nincs benne – ezt hívhatjuk pedagógusi vénának, fene se tudja –, ha az nincs benne, dönthet-e úgy, hogy megtanulja, míg a másik meg óhatatlanul is, de erre a pályára született. Tehát van egy szakmai tudás, ami fejleszhető, de a pedagógia az kevésbé fejleszhető. Bár én nem is pedagógiának hívnám, én ezt előadóművészetnek nevezném, mert nem feltétlenül kell ide pedagógus. Úgy gondolom, hogy a szakmaiság nem kérdés, tehát nem lehet elhanyagolni, és azt is hangsúlyozom, hogy nem lehet végtelenül szájbarágósnak lenni, ez sem lehet a siker érdekében megoldás, mert akkor meg nem érjük el azt a célt, azt, hogy ráeszmélnek arra, hogy miről is van szó.

Ami számomra nagyon fontos, hogy megteremtsük a nyitottságot, hogy hajlandó legyen megérteni, amit tanul. A mi szakmánk azért nehéz, mert eleve azt mondják, hogy ezt túl nehéz, ez úgysem fog menni. Tehát igenis hajlandónak kell lennie azt mondani, hogy oké, lenyugszom és megpróbálom megérteni, és ehhez kell az oktatói személyiség, hozzáállás. „Jó, elfogadom, amit mond, mert azért mondja, úgy mondja, hogy tetszik vagy szimpatikus, amit mond és egye fene, akkor megpróbálom azt, amit ő mond.” És így mindenkinek megtanítható a tárgy, hogyha nyitott rá, vagy hajlandó megérteni. Szerintem, a tanárt sokszor beazonosítják a szakmával, tehát sokat számít, hogy ki tanított. Nem mondhatjuk, hogy tök mindegy, hogy kihez jársz, mert ugyanaz tanítjuk, mert nagyon sokat számít az oktató. Aki nem így gondolja, az naiv vagy áltatja magát, hogy nagyon jól tanítok, mert a szakmában top vagyok. Ki mennyire ismeri be, hogy szeretik vagy nem szeretik.

*Mit gondolsz az adaptivitásról, azaz a felmerülő változások és igények kezeléséről? Mi szükséges ehhez az oktató részéről?*

Ez kétféle szituáció szerintem. Lehet egy külső kötelezettség és egy belső inger. Fogalmazhat úgy a vezető, hogy muszáj változtatni, mert a piaci környezet megköveteli, kell a hallgató... ezért a szakmai színvonalon vagy a minőségen engedünk. A belső inger pedig megint a személyiségből jön: akarom-e, hogy a hallgatók szeressenek, szeressék a tantárgyat, ergo szeressenek engem, mert ez a kettő egyben jön. Szerintem, ha szeretik a tantárgyat, akkor szeretnek téged. De a mai világban erre idő kell, például mondjuk a ppt-ben javítasz, szebbet csinálasz, hallgatóbarátabbat. És akkor van egy belső indíttatás: jó erre rászánom az időt, és ezen javítani fogok. Viszont az, hogy az órán hogyan viselkedsz, ahhoz nem kell annyi idő. Ez egy döntés kérdése. De ez is a személyiségben adódik, hogy ez számít-e neked

#### **Adaptivitás, mint figyelem a hallgatókra:**

A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral

#### **Adaptivitás, mint nyitottság:**

Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

#### **Tanítási megközelítés**

(a szövegben vastag betűvel kiemelve)

#### **Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó**

#### **Az adaptivitáshoz szükséges:**

Külső kötelezettség  
Belső igény  
Időráfordítás  
Órai attitűd = szándék

vagy nem. Bár én azt gondolom, hogy akkor minek vagy itt a pályán, hogyha nem számít?

*Mit jelent számodra a szakmai fejlődés? Milyen módszerekkel törekszel fejlődésre?*

Én a szakmai fejlődést akarva-akaratlanul is, de magában a szakmában történő fejlődésnek érzem. A szakmai fejlődés nálam nem abban nyilvánul meg, hogy megtanulok egy új ppt-t használni, úgy gondolom, hogy ez nem az előadói képesség fejlődésén van, hanem abszolút szakmai tudást jelent. Esetleg talán az, hogy hogyan tudjuk ezt, ha kell beépíteni az oktatásba. Én úgy érzem, hogy oktatóként nem sokat fejlődtem. Pályakezdestől biztos, de az elmúlt öt évből nem hiszem. Biztos, hogy fejlődsz, sokat tapasztalsz, másképp magyarázol, de egy idő után már megvannak a praktikáid, melyik a jó példa, amivel tudsz szemléltetni... Nem tudatosan gondolkodom ezen. Én tudom, hogy nekem számít az, hogy szeressenek és beismerem. Ezért az etikai határokon belül mindent megteszek. De nem vagyok a barátjuk. Nem leszünk sosem barátok. Nem azért, mert nem tehetnék meg, hanem azért, mert akkor nem vesznek komolyan. És sosem szabad elfelejteni, hogy az is az oktatás halála, ha nem vesznek komolyan.

Nehéz dolog a szakmai fejlődés, mert a multinál ezt egyértelműen látod: elvégzel egy képzést, és tudsz előre lépni nálunk. Úgy gondolom, attól hogy publikálnom kell, attól hogy doktorálnom kell, még nem leszel jobb oktató, az oktatás a személyiségedből jön. Bár mindenféle hallgatói értékelést kapunk. A pályám elején egyszer volt egy negatív sztori, amikor sokat gondolkoztam azon, hogy kell-e a személyiségeből adni, de aztán azon az elven voltam, hogy aki olyan, hogy ad a személyiségeből, annak el kell fogadni azt, hogy nem mindenki fogja szeretni, ahogy anyukám mondaná: „ilyen a sztárok élete”. Arra jutottam nagyon hamar (napok alatt), hogy nem tudnék máshogy tanítani. És mindig rájövök, mindig emlékeztetnem kell magam, hogy mekkora szerencsém van, hogy csinálhatom úgy, ahogy akarom, és senki nem szól rám.

*Meg tudnád fogalmazni egy mondatban, hogy mi a sikeres oktatói munkád esszenciája, az üzeneted vagy „Ars Poétikád”?*

Több kulcs van szerintem. Egyrészt van egy olyan, ami ellen nem tudsz tenni: hogy erre születél vagy nem. Vagy színésznek, előadóművésznek, előadónak születél, vagy nem. Ez magában hordozza a személyiséget is. Én abban látom a titkot, hogy valahogy mégis beleférek az órába úgy, hogy jut időm barátkozni is, mert úgy érzem, hogyha közelebb engedem őket magamhoz, akkor valahogy a nyitottság megteremtődik. Ahhoz, hogy megszerettessem a tárgyat megszerettettem magamat. Tudat alatt vagy tudatosan is, de nyereség van mindkét oldalról, mert ők is megszeretik és ezáltal sikeresebben megcsinálják a tárgyat, és nekem is megvan az, ami kell, szeretnek: ez sikerélmény. Én olyan típus vagyok, akinek az a sikerélmény, ha a legjobbnak tartanak a hallgatók, ha szeretnek a hallgatók.

### Szakmai fejlődés

Gazdasági szakmai  
Spontán változás  
Nem pedagógia,  
inkább  
előadóművészet

### Adaptivitás, mint képeségek:

Reális helyzet- és  
önértékelés jellemzi,  
valamint ezek  
összevetése

### Adaptivitás, mint figyelem önmagára:

Önismeret és az  
oktatásban tudatosan  
használt személyiség

### SoTL

Fókuszált reflexió  
Interakcióra törekvő  
Szakmai fejlődés  
igénye

### Küldetés:

Tárgy iránti nyitottság  
és lelkesedés  
megteremtése az  
oktató személyiségén  
keresztül



## Óravázlat

Tantárgy neve: ... Képzés szintje és típusa: Alapképzés, nappali (kb. 30 fő)

*1. Konkrét cél(ok) az órán saját szavakkal:*

Az adott gazdasági téma alapelveinek és alapgondolatainak átbeszélése. A különböző variációk közötti összefüggésekre történő rávilágítás.

*Listából választott célok:*

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek

Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel

*2. Tervezett órafelépítés vázlatosan:*

Minimális elméleti felvezetés (2-3 perc)

A tervezett feladaton keresztül bemutatni az adott gazdasági téma különböző variációit (80 perc)

A feladat közben a megfelelő összegek meghatározása (hallgatói munka)

Összegző gondolatok (7-8 perc)

*3. Várható szignifikáns események az órán és tervezett reakció:*

Ha a kérdésekre jól válaszolnak, együttműködnek velem, akkor pozitív reakcióként „boldog” vagyok. Ha senki nem jelez vissza, senki nem számol, akkor csalódottságot színlelek, amire mindig aktivitással reagálnak.

**4. Az oktatói adaptivitás jellemző megjelenési formái:**

*Nyitottság:* Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

*Képességek:* A problémák és ellentmondásaik mérlegelése, reakciókészség

*Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:* A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral

*Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:* Önismeret és az oktatásban tudatosan használt személyiség

*Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:* Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal

### Célok

Értő tudás

Biztos alapok

Lelkesedést ébreszteni

Rendszert adni

### Módszertani megoldások

Elméleti rendszert adni

Megértés támogatása: variációk bemutatása, összefüggések, összegzés

Aktivizálás: hallgatói munka a feladat mentén

Előadókészség (érzelmei kifejezése), közvetlen hangvétel

### SoTL

Fókuszált reflexió

Interakcióra törekvő

## Óramegfigyelés

### ***Az óravázlatban megfogalmazott célok teljesülése***

A téma alapelveinek és alapgondolatainak átbeszélése. A különböző variációk közötti összefüggésekre történő rávilágítás. ✓

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek ✓

Lelkesedést ébreszteni a tárgy iránt, megmutatni a hasznát, megszerettetni azt ✓

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel ✓

### ***Módszertani megoldások***

#### **Tanulási módszereket mutat a hallgatóknak:**

Rámutat, hogy hogy gondolják át/lássák át a témát

„Videózzatok és csináljátok a tesztekét párhuzamosan!”

„Minél többször leírjuk, annál jobb!”

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat sok magyarázattal:**

Felhívja a figyelmet a hibalehetőségekre

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat vizuális technikákkal:**

Kivetítve dolgozik, wordben, színez, kiemel, átlátható a „táblakép”

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat megfelelő tempóval:**

Jó eltalált tempó, magával ragadó lendület: visz, követik, vele van mindenki, és amikor megáll, a hallgatók mondják tovább (a megoldást), hogy ne törjön meg a ritmus (azaz nekik is úgy jó)

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat jó példával való szemléltetéssel:**

Egy összetett gazdasági feladat fut végig az órán, ami kedves, érdekes, és közérthető, be tudja vonni a hallgatókat

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat beépített összefoglalásokkal:**

Folyamatosan utal rá, hogy hol vagyunk a folyamatban és előre/utólag áttekinti azt

#### **A megértés felé viszi a hallgatókat visszajelzés kéréssel:**

Közvetve, a tökéletesen közös munkával

#### **Aktivizálja a hallgatókat interaktív beszélgetéssel, kérdésekkel:**

Nem beszélgetés, hanem kórus. Végig T1 alannal beszél, kérdez. „Mit csinálunk és miért?” „Na, ez a tiétek lesz!” kórusban érkeznek a válaszok. Ha nem, akkor újra szól: „Válaszoljunk erre a kérdésre!”

#### **Aktivizálja a hallgatókat önálló munkával és értelmezés kéréssel:**

Egy-egy számolás erejéig: „Csak, hogy valakivel stimmeljek”  
Értelmezést is kér: „Miért ez?” „Most tőkre megnyugszom. Miért?”

#### **Aktivizálja őket otthoni munkára:**

Sokszor utal az e-learninges anyagra (evidensként kezeli)  
„Szomorúan tapasztalom, hogy még nem jutottatok el eddig, de a Húsvét pont jó erre, figyelni fogom ám...”

#### **Kapcsolatépítés kölcsönös visszajelzéssel:**

„Jól csináltam? szóljátok ám, ha nem!”

„Oké, bár..., de értem mire gondolsz...”

#### **Kapcsolatépítés személyes hangvétellel:**

Vidámság, közös munka, filmaktualitásokra utalás a példához kapcsolva

„Az az, megy itt a sikerélmény!” „Amíg én itt sztorizgatók, ugye ti tudtok haladni?” „Megéljük azt a megható pillanatot, hogy kijön az egyenlőség, azért ez zseniális.” „Mondjuk ezt a

### **Az adaptivitás megjelenési formái**

#### *Nyitottság:*

Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

#### *Képességek:*

Reális helyzet- és önértékelés jellemzi, valamint ezek összevetése

#### *Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:*

A hallgatók figyelmének megtartása szórakoztatással, színészi képességekkel, humorral

#### **SoTL**

Fókuszált reflexió

Interakcióra törekvő

#### **Tanítási megközelítés**

**Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó**

szóbeliről tudni kéne, khm viccesre fordult a szitu, mi?”  
(Nevetés.)

**Kapcsolatépítés pozitív megerősítéssel:**

Evidensnek kezeli, hogy „tudjuk azt, hogy...” azután elmondja.  
„Ugye nyilván, ...” „Már a vérünkben van, hogy...” „Már a  
retinánkba égett, hogy...” „Tudom, hogy tudjátok...” „Azt már  
nagyon jól ismerjük...” „Hiába mondjátok (nem mondtak  
semmit), hogy...”

Szignifikáns esemény:

Nem kap választ a kérdésére, megakad a lendület. „Pah! Ne  
már!” Aktivizálja őket, érkezik a válasz.

**A KULCSELEM:** Teljes egységben van a csoport a közös lendület,  
flow által

**Kulcselem**

Közös lendület, flow  
élmény

**Óramegbeszélés** (Nem szövegleirat alapján.)

*Úgy zajlott az óra, ahogy szeretted volna?*  
Igen, beváltak a tervei.

*Vezet jelenléti ívet?*  
Nem.

*Minden csoportban ekkora az aktivitás?*  
Nagyjából igen.

*Hogyan írná le a saját érzéseit, élményét az óráin?*  
Összpontosított, de felszabadult, élvezte, hogy önmaga lehet. **Flow**  
**élményt okoz**, hogy tudja, jó a kapcsolata a hallgatósággal, mindenki  
válaszol, figyel, mint amikor kinéz a színész a színpadról, és azt látja,  
hogy a nézők igazán élvezik az előadást. Ez néha mintha testen kívüli  
élmény lenne.



## D résztvevő esettanulmánya

### Rövidített interjúleírát

*Hogyan gondolkodsz a tanítás folyamatáról: mi a cél és mitől lehet hatékony a folyamat?*

Célként biztos az jut eszembe, hogy a tanuló vagy a hallgató valós tudást szerezzen. A valós tudás, az **nem algoritmizált**, hanem az, amikor **képes önállóan értelmezni**. Azzal próbálom elérni, hogy valós tudás szerezzen, hogy mindig megpróbálom újabb és újabb módon csinálni, tehát mindig tanulok az óráimból. Próbálok változtatni, a ritmusukhoz igazodni.

*Milyen kihívásokkal, nehézségekkel szembesülsz a tanítási gyakorlatban?*

Rengetek kihívással. Lehet, hogy mindig is így volt, nem tudom, mert nem olyan régen tanítok. Nagyon szembetűnő, hogy mennyire külön szigetet alkotnak a hallgatók, nem ismerik egymást, nem is akarnak kommunikálni, ezért kevésbé aktívak az órán is, mert kevésbé vállalják fel saját véleményüket, kevésbé lehet őket beszélgetésbe bevonni. Én nagyon komoly problémának látom, hogy kevesebb tudással érkeznek, problémát érzek a szövegértés ügyében, a matematikai készségeikben. Multinál dolgoztam és ott a bejövő fiatal munkaerő kapacitásai, képességei is romlottak. Ha az angol képzésről beszélünk, meglepő módon van nyelvi probléma is, mert úgy tekintenek rá, hogy ez egy nyelvtanulási lehetőség is, de egy bemeneti minimumnak kellene lennie, mert magának a szaktárgynak is saját nyelve van (magyarul is). A figyelemmegtartás további probléma. Nekem kevésbé van azzal gondom, hogy mobiloznak-e az órán, de az látszik, hogy nagyon kevesen képesek hosszan koncentrálni (szerintem 4-5 percet) és ami nagyon zavar, hogy nagyon kevés hallgatónál lehet tapasztalni azt a zsigerből jövő kíváncsiságot. Nem érzem, hogy akár a világ mikro részei közgazdasági szempontból érdeklik őt, alap dolgokról nem tudnak. Azon szoktam töprengeni, hogy a szülőkkel se beszélgetnek erről? Nincs kíváncsiság, ez a legfontosabb.

*Hogyan kezeled ezeket a kihívásokat?*

Biztos, hogy lehetne gamificationt használni, de nem szeretem. Azért nem szeretem, mert függetlenül attól, hogy egyetértek, hogy valószínűleg hatékony bizonyos szemszögből, felmerül, hogy hol a határ. Például egy jogszabályon mit gamificationozók? Az kell, hogy olvasson, értelmezzem, lássa a dolgokat, én mondjuk kahoot-nál tovább nem megyek. Nyilván lehet játékokat alkalmazni. Csodálatos órákat láttam irodalomból, ebből-abból, nem tudom most ki nagyon menő ebben, de az ő videóit néztem, Facebook csoportot is néztem matematika szempontból is, de biztos hogy ez a jó? Hogy a tanár tényleg minden kreativitását beleveti azért, hogy megtanuljon a gyerek ennyit? Én próbálok - hülyén hangzik de - humoros lenni, valami viccel elvinni, kifigurázza a helyzetet, nem őket, hanem a szakmai szituációt. Lehet, hogy néha túltolom, mert úgy érzi magát, mint az Észbontóban volna (mondta már egy hallgató). Felteszek egy olyan kérdést, ahol ránézve a kérdésre rögtön lehet tudni, hogy olyan nincs, nem kell számolni, mert nincs ilyen helyzet. És akkor nekiesnek és elkezdenek számolni, és akkor egy idő után megkérdem, hogy most miért

Célok és Küldetés

Kihívások

Módszertani megoldások

Szakmai fejlődés

Tanítási megközelítés

Adaptivitás

SoTL

### Célok

Hallgatói tudás –  
értő tudás

### Adaptivitás, mint képesség:

Cselekvési tervek  
konstruálása és  
rugalmas  
megvalósítása

### Kihívások

#### Hallgatók:

Elszigeteltség  
Vegeyes előzetes tudás  
Motiválatlanság és  
érdeklődéshiány  
Figyelemfenntartás  
Angol képzés: nyelvi  
problémák

számolnak. A tanár **furcsákat kérdez meg becsapós**, ezt sokat szokták mondani. Hát igen, de **rá kell őket arra szorítanom, hogy elolvassák a feladatot. Az életben, a valóságban nem lesznek nekik mindig készen, tálcán adott válaszok.**

De természetesen pontokat is lehet gyűjteni, **órai munkáért pontot adok**, és mivel nem tudok emlékezni, hogy most ki volt az, aki ügyes volt, ezért amikor jót mond akkor adok neki egy fizikai pontot (apró tárgy) és sokkal egyszerűbb óra végén ezeket összeszámolni. **Beszélgetünk és nem kell jelentkezni, bekiabálhatja a választ.** Nyilván, figyelniem kell arra, hogy a csendesebbek is tudjanak gyűjteni pontokat, szóval én nézem a füzeteket is, ha jól oldja meg a feladatot **elkérem a füzetet, kinyújtja, megnézem, jó megoldás, akkor adok pontot. Mászkálok közöttük. Meg szoktam kérdezni**, hogy ellenállhatatlan vágyat érez-e valaki arra, hogy felírja a táblára. Ha felírja a táblára, azért is kap a pontot, de ha a füzetben jó és nem akar táblára írni akkor is kap, mondjuk nem értek egyet ezzel, de nem mindig érthetek egyet magammal.

Megpróbálok mindig felkészülni úgy, hogy **milyen a csoportom lendülete**, kire lehet számítani. Minden csoportnak van dinamikája és **a dinamikával is ki lehet sok mindent hozni.** Szoktam **videót vinni nekik**, rövidebbet-hosszabbat. Ott is beszélget közben 4-5 ember, de szoktam ellenőrző kérdéseket feltenni, hogy tényleg figyeltek-e, és akkor meg kell mondaniuk mondjuk, hogy mit tudom én milyen színű volt a nyakkendő, és ez megint egy kicsit más. Kicsit néha az az érzésem, hogy mi már a fejünk tetején pörögünk, és nem biztos, hogy ez annyira hatékony.

És előfordul az a ritka eset is, hogy kérdeznek, akkor ugye válaszolni kell és **bátorítani őket, hogy nincsen rossz kérdés szólni, ha nem érti.** Nyitottnak kell lenni. Erről is van azért véleményem, hogyha egy olyan oktatási rendszerből érkeznek, ahol a tanulónak nem szabad megszólalnia, akkor itt már nehéz őket rávenni. Hol nyomjam meg a gombot rajtuk, hogy beszéljenek?

*Mit gondolsz az adaptivitásról, azaz a felmerülő változások és igények kezeléséről? Mi szükséges ehhez az oktató részéről?*

Az oktató részéről **rugalmasság** kell és **kíváncsiság**. És az az apró dolog, hogy **akarja**. Mert azért ez idő. Én szeretem a Facebook csoportokat, azokat, amelyek kifejezetten ilyen témájúak. És szoktam belőle ötletet meríteni az most más kérdés, hogy nem feltétel nélkül. Most mind a két tantárgyam olyan, ahol közös munka van (több oktató), tehát ugyanazt adjuk elő szemináriumon, azaz nincs szabadság, ami tök normális, mert egyformának kell lennie, a hallgatónak teljesen mindegy, hogy melyik szemináriumra megy, ugyanazt a keretrendszert és ugyanazt az anyagot kell megkapja, tehát ez így jó. Ezért megvan előre, hogy hova kell eljutnunk és ehhez tartani kell magunkat. Az más kérdés, hogy ahol picit több szabadsága van az embernek, ott mit csinál. Ettől függetlenül, vannak ilyen szorítottabb helyzetek, de ezt jó értelemben vedd, mert amikor ezt kialakítjuk, akkor megbeszéljük, tehát jól működik, hogy jelezzük, hogy problémám van, így szeretném, úgy szeretném. Ez egy jó műhelymunka, inkább az a kérdés, hogy a sok-sok ötlet közül mit csinálj. Ilyen platform, ez-az-amaz, de hogy ezt mindet vagy akár egy részét bele tudod-e ültetni, vagy bele akard-e ültetni az órába, az egy másik kérdés.

### Módszertani megoldások

Kapcsolatépítés közvetlenséggel, humorral

Megértés támogatása

Aktivizálás: furcsa feladatok, interaktív párbeszéd, önálló munka

Csoportdinamika kihasználása

### Tanítási megközelítés

(a szövegben vastag betűvel kiemelve)

**Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó**

### SoTL

Fókuszált reflexió

Interakcióra törekvő

### Az adaptivitáshoz szükséges:

Rugalmasság

Kíváncsiság

Akarat

Mérlegelési képesség

Együttműködés

Idő

### Adaptivitás, mint nyitottság:

Nyitottság a róla szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra

Én kértem a hallgatóktól a végén véleményt, mi tetszett, mi nem tetszett, miért tetszett, mit változtatnának és az alapján átgondoltam a következőt és módosítottam, csak nem minden elemét. A hallgatói véleményt külön kérem (a központi Neptunos véleményezéstől). Amelyik megmondja az megmondja, nekem jó visszajelzés, hogy tudjam, hogy mi történt. Évről évre tanulok belőle, hogy hol hibáztunk, hol változtak a hallgatók, mert ugye a hallgatók változnak évről évre. Az sem mindegy, hogy mennyi órád van. Én úgy gondolom, hogy most nekem nincs sok, de az adaptivitást megölheti hogyha sok órád van. Én úgy gondolom, hogy nekem most annyi órám van, ami pont jó.

*Mit jelent számodra a szakmai fejlődés? Milyen módszerekkel törekszel fejlődésre?*

Ez kétoldalú legalább. Az egyik egyértelműen az, hogy mondjuk a jogszabályokkal teljesen képben legyen az ember. Ez egyszerű az én esetemben, minden évben különböző továbbképzésekben kell részt vennem. Ha szakmai szempontból nézzük a tanárt, mint szakmát, akkor én például nagyon szeretem, hogy vannak mindenféle OFI képzések itt, az ő anyagaikat én használom, mérhetetlenül hálás vagyok értük. Például tavaly az egyik legnagyobb komment az volt, hogy nagyon szubjektívnek találták az értékelést a hallgatók, pedig volt magam számára 5-6 szempont ami alapján értékeltem, de most egy pofás mátrixot kapnak, amit az OFI-tól néztem ki. Szerintem ez egy nagyon jó dolog. Én szakmai képzésnek gondolom a Facebook csoportjaimat is. Engem ez amúgy is érdekel, közgazdász vagyok, de van közgazdász tanári diplomám is, ez egy saját érdeklődés. A szakmai fejlődés alatt ezt értem. A képzéseket és hát persze az adaptáció is szakmai fejlődés. Ott megtörténik az önreflexió és ezért változtatsz. És szakmai fejlődés, hogy van párbeszéd a tanszéken, jó a gyakorlat közösség. Ez a jó, hogyha megvan az akarat, van az a viszkető érzés, amikor át akarom adni, azt akarom, hogy jó legyen, hogy működjön, ezért ezen fogok dolgozni. Nekem ebből a szempontból szerencsém van, és itt sokunknak viszket, sokunknak van az az érzése, hogy még mindig nem az igazi, hogy csináljuk jobban, hogy segítsünk. Erre szokott jönni a válasz, hogy ne pelenkázzuk a hallgatókat, igen, valószínűleg, ha nagyon akarom, nagyon a feneké alá teszem, az sem feltétlen jó, azzal én sem értek egyet. De ne ugyanazzal a diasorral próbálkozzon, és ne a húszéves füzetét vigye újra és újra a tanár, igenis változtatni kell és el kell ismernünk azt, hogy már máshogy van.

Változtam-e nagyot? Én nem érzem azt, hogy hű, de nagyon kellett volna változnom, mert alapvetően is változtam folyamatosan. Mivel mindig változtam, ezért nyilván ügyesebb lettem persze, de én nem véletlenül fordultam el a pályámon. Ez nekem nem egy pót megoldás, hogy jaj nem találtam állást és csak azért jöttem ide. Ez nekem egy régi gondolat volt és egy picit ezért másképp érzem, én nagyon akartam tanítani.

*Meg tudnád fogalmazni egy mondatban, hogy mi a sikeres oktatói munkád esszenciája, az üzeneted vagy „Ars Poétikád”?*

Szerintem nem tudom megfogalmazni. Azt szeretném, hogyha nekik jó lenne, és meg tudnák tanulni azt, amire nekik szükségük van, ami a tudás és kompetenciák. Mert igaz, hogy most már az lenne a lényeg, hogy kompetenciáik legyenek mert a neten mindent úgyis megtalálnak,

#### **Adaptivitás, mint figyelem a hallgatókra:**

Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni

#### **Szakmai fejlődés**

Fejlődés tudatos keresése:

Formális párbeszéd

Külső/belső anyagok

#### **Adaptivitás, mint figyelem önmagára:**

Önmaga tanulóként való értelmezése (mindenből és mindenkitől tanul)

#### **Adaptivitás, mint figyelem a kollégákra:**

Formális megbeszélések, közös feladatként értelmezett munka

#### **SoTL**

Szakmai és pedagógiai fejlődés igénye

#### **Küldetés:**

Pozitív hatást gyakorolni, elindítani a hallgatókat a tudás és kompetenciák építésének útján.

de egy alaprálátás, egy alap logika szükséges számukra, arra tudnak építkezni. Ő magától nem fog várat építeni, nem fogja kiásni az alapot, nem fog hozzáfogni, mert azt sem tudja, hogy hogy kezdj el. És mivel nem kíváncsi és nem motivált, és csak 4-5 percig figyel, ezért abból sose lesz vár, hogyha hagyjuk.

## Óravázlat

Tantárgy: ... Képzés: Alapképzés, nappali, nemzetközi csoport (kb. 20 fő)

*1. Konkrét cél(ok) az órán saját szavakkal:*

A félév során tanult gazdasági témához kapcsolódó számításos feladatok gyakorlása. Ha szükséges, az elmélet felelevenítése.

*Listából választott célok:*

A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában

Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek

Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel

*2. Tervezett órafelépítés vázlatosan:*

- Gyakorló feladatok csoportosan
- Frontális munka keretében feladatmegoldás
- Önálló pontgyűjtés – teszt

*3. Várható szignifikáns események az órán és tervezett reakció:*

Nem hiszem, hogy várható szignifikáns esemény. Feladatról, feladatra fogunk haladni az eddig tanultak ismétléseként.

**4. Az oktatói adaptivitás jellemző megjelenési formái:**

*Nyitottság:* Nyitottság a kapcsolódásra, kölcsönös visszajelzésre a hallgatók megértésével kapcsolatban

*Képességek:* A kihívások, problémák felismerése (helyes beazonosítása)

*Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:* Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól

*Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:* Önkritika és jobbra törekvés  
*Figyelem és reakciók kollégákra vonatkozóan:* Informális beszélgetések, egyéni párbeszéd a kollégákkal

### Célok

Értő tudás

Biztos alapok

Rendszert adni

### Módszertani megoldások

Megértés támogatása:  
frontális  
feladatmegoldás

Aktivizálás: önálló és  
csoportos  
feladatmegoldás

## Óramegfigyelés

### **Az óravázlatban megfogalmazott célok teljesülése**

- A félév során *tanultakhoz* kapcsolódó számítási feladatok gyakorlása.
- Ha szükséges, az elmélet felelevenítése ✓
- A hallgatókat segíteni a tudás értő elsajátításában ✓
- Biztos alapokat adni, amire építkezhetnek ✓
- Rendszert adni át, amit feltölthetnek részletekkel ✓

### **Módszertani megoldások**

Szakterületi elméleti rendszert ad a tanuláshoz:

Diasort előre kiadja (nincs tankönyv, példatár), mindent maga állít össze

Kitekintés: ilyen is van, de ez nekünk most nem kell

### **Tanulási módszereket mutat a hallgatóknak:**

„Kell feladatterv előre!”

„Menj vissza az elejére, és memorizáld a szabályt!”

Visszautal a szabályra, elmondja a menetet, „Hajrá egyedül!”

„Tudom, hogy uncsi, de kellene a kulcsszavak. **Mondjátok!**”

### **A megértés felé viszi a hallgatókat sok magyarázattal:**

Megcsinálták együtt a példát, majd újra átveszi: „Azt csináltuk, hogy”

Kérdésekre magyarázat a válasz

Megoldás előtt terv/irányelvek – táblázatba foglalva is

Felhívja a figyelmet a hibalehetőségekre: „Vigyázz, nem jó még a Chat GPT!”

### **A megértés felé viszi a hallgatókat vizuális technikákkal:**

ábrák a táblán

### **A megértés felé viszi a hallgatókat megfelelő tempóval:**

Diasorról dolgozik, teljesen követhető, ha kell eligazít, hogy hol járunk

### **A megértés felé viszi a hallgatókat jó példával való szemléltetéssel:**

Életszerű: „Te vagy az szakember, mit kérdezel? Mit javasolsz?”

Direkt rossz példák: „Hol a csapda? Vigyázat!”

Felhívja a figyelmet a valós szakmai élet buktatóira

### **A megértés felé viszi a hallgatókat beépített összefoglalásokkal:**

Minden feladat elején

### **A megértés felé viszi a hallgatókat visszajelzés kéréssel:**

„Érthető? Tiszta? Rendben van?” „Mindenki követ?”

„Visszamenjek?”

Aktivizálja a hallgatókat felszólítással:

Felszólítja a jelentkezőket

Pontosan tudja ki nincs vele, odamegy, kérdezi, de nem erőszakos

Aktivizálja a hallgatókat interaktív beszélgetéssel, kérdésekkel:

„Hogy lehetne...?” „Hol is tartottunk?” Odafigyelnek, bevonódnak.

Befejezetlen mondatok.

Aktivizálja a hallgatókat önálló munkával és értelmezés kéréssel:

Frontális megoldás után minden témára önálló feladatok órai pontok gyűjtésével – közben köztük sétál, segít, ellenőriz

### **Kapcsolatépítés személyes hangvétellel:**

Előre tudták, hogy érkezik óralátogató, várták, érdeklődnek erről

### **Tanítási megközelítés**

(a szövegben vastag betűvel kiemelve)

**Interakció központú, fő fogalmak elsajátítását célzó**

### **SoTL**

Fókuszált reflexió

Interakcióra törekvő

### **Az adaptivitás megjelenési formái**

*Nyitottság:*

Nyitottság a róla szóló visszajelzésekre, tanulásra, változásra

*Képességek:*

Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása

*Figyelem és reakciók hallgatókra vonatkozóan:*

Kölcsönös kapcsolat építése a hallgatókkal, visszajelzést adni és magamról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól

*Figyelem és reakciók önmagára vonatkozóan:*

Önmaga tanulóként való értelmezése (mindenből és mindenkitől tanul)



Kedvesség, közvetlenség, felszabadult nevetés, nem ciki a rossz válasz

Sokkal többet kérdeznek, mint más kurzusokon (magyar)

Viccek: „Istenem, dehogy!” „Juj! Hirtelen mindenki felébredt!”

Felrajzolja a feladat szereplőit pálcikaemberekkel a táblára

Ő is hibázik, önkritikát gyakorol: megindokolja, de nem veszi a szívére

Majd egész órán visszatér rá, kihasználja didaktikailag: „Figyeltek? A ti dolgotok a javítás!”

Ha nő az alapzaj, rájuk szól „Csss!” „Tudom, ez tanító néni.”

Szignifikáns események:

1. Jóval hamarabb végzett a tervezett anyaggal, mint a másik csoportban, mert ügyesebbek a hallgatók itt. Megoldás: Új feladat, ötletelés szerepjáték, teljesen más megközelítés.

2. Passzív hallgatók (2 fő) Megoldás: Finoman rászól, kérdez

A) Az alternatív példával bevonja az egyiket

B) „Van elég pontod? Nincs? Akkor? Élvezed az órát jövőre is?”

De mivel nem kezd dolgozni a hallgató, nem erőlteti.

3. Kiszúrja, hogy ott helyben valaki chat GPT-t használ. Figyelmeztet, hogy ez hibát okozhat és elmondja miért, hogyan vette észre. Hiteles.

#### A KULCSELEM:

Osztályközösség jelleg (nemzetközi csoport), mind együtt ülnek, együtt dolgoznak, evidens a munka, jó a hangulat. Frontális, lényegkiemelő feladatmegoldás után önálló órai munka zajlik díjazásért.

#### Kulcselem

Osztályközösségi hangulat, közös majd önálló jókedvű munka

#### Óramegbeszélés (Nem szövegleirat alapján.)

*Úgy zajlott az óra, ahogy szerette volna?*

Igen, bár hamarabb befejezte a tervet, de rugalmasan rögtönzött új feladatot.

*Vezet jelenléti ívet?*

Igen, óra végén ő maga regisztrálja a jelenlévőket az online rendszerben.

*Minden csoportban ekkora az aktivitás?*

Nem, ez saját tárgy. Bizonyos kurzusok közösek, sokkal kötöttebbek, frontálisabbak, nincs ennyi idő, és más a követelményrendszer is.

Az aktivitáshoz kell olyan terem, ahol lehet mászkálni közöttük, csoportokat dolgoztatni, mert így nagyon nehéz. „Most is halálosan elfáradtam.”

*A lazaság mennyire tudatos?*

#### Az adaptivitás, mint képesség:

Cselekvési tervek konstruálása és rugalmas megvalósítása

#### Kihívások

Tantermi adottságok

„Abszolút. Kell, hogy legyen röhögcsélés. Ha elbénázom (pl. előre feltöltött diasor más csoporthoz), viccet csinállok belőle. Mindenki hibázhat, ők is, én is.”

*Mit tart még lényegesnek ezzel a kurzussal kapcsolatban?*

Nem csak ezzel a kurzussal kapcsolatban, de van egy nagy ellentmondás. Felsőoktatásban nem frontális munkában oktatni. Ezzel manipuláljuk a diákokat. Meddig jó ez? Hol a határ? Ez ugyanaz a dilemma, mint az interjúban.

### Módszertani megoldások

Kapcsolatépítés, jó hangulat

### Az adaptivitás, mint figyelem a hallgatókra:

Kölcsönös kapcsolat építése, visszajelzést adni és magáról is kérni, kölcsönösen tanulni egymástól

### SoTL

Fókuszált reflexió