
FRÁNYÓ Zsófia – CSEHNÉ Papp Imola

A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései

A felsőoktatást érintő változások

„A 21.századra radikálisan megváltozott a felsőoktatás nemzetközi, gazdasági, társadalmi és technikai környezete, ezért a felsőoktatás komplex világa napjainkban erősen eltér a korábbiaktól. A világgazdaság 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, 5-6, idézi Geertsema, 2021).

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, 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 et al., 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 különbségekben, valamint eltérő szociális lehetőségekben és tanulási képességekben jelentkezik (Vida, 2021). A hallgatók egymástól eltérő életpaszttalattal és előzetes tudással, fogalmakkal, nézetekkel, hozzáállással érkeznek a felsőoktatásba, mely különbségek kezelése elengedhetetlen. A bizonytalanabb és önállóan kevésbé eredményes tanulók támogatásához, a tanulási képesség fejlesztéséhez olyan rugalmas tanulási környezetre van szükség, amelyben lehetőségessé válik a hallgatók egyéni tanulási igényeikre adaptívan reagálni. 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).

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).

A felsőoktatást érintő kihívásokat és követelményeket az 1.ábra szemlélteti.

1.ábra: A felsőoktatást érintő kihívások és követelmények



Saját szerkesztés

A fenti célkitűzésekre válaszul szerteágazó irányokban zajlik tudományos kutatás. Tanulmányunk olyan szakirodalmi kerettel kíván hozzájárulni a neveléstudományi szaktudáshoz, amely a *minőségi tanulás* értelmezése után az oktatók szerepére fókuszál: a *tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság* és *oktatói szakmai fejlődés* témáit köti össze az *adaptivitás* fogalmával, hozzájárulva ahhoz, hogy a hazai és nemzetközi tudásbázis egyre inkább közös értelmezési és fogalmi keretekbe kerüljön.

A kutatás eredményeit a felsőoktatási különböző szereplői önreflektív és innovatív célokra egyaránt alkalmazhatják egyrészt az oktatási folyamatban: a tanulás-tanítás örömeinek megtapasztalása, valamint gondolkodni szerető, kompetens szakemberek képzése érdekében, másrészt kutatásban: további, specifikus szakterületeken történő vizsgálatok, fejlesztési célú akciókutatások számára.

Kutatásmódszertan

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

Az adaptivitás 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 hozzá kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford és mtsai., 2005; Corno, 2008; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018). Az adaptivitás az egyetemi oktatók szempontjából a tantárgy pedagógiai tudás, a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságban való elmélyülés és az oktatói szakmai fejlődés fogalmához szorosan kapcsolódik. Ezekon felül elméleti kereteit és kapcsolódásait tekintve elválaszthatatlan a tudásteremtés, a konstruktivizmus, a tanulási környezet, a metakogníció és a reflektivitás témájától (Parsons és mtsai., 2018).

E szerteágazó fogalomrendszer igényt ébreszt az összefüggések, átfedések, egymásra hatások elméleti tisztázására, melynek eszköze nemzetközi irodalomáttekintés volt. A kutatás során négy fő kifejezés köré összpontosult a keresés, melyek a következők: (1) Teaching and learning in Higher Education, azaz Tanítás és tanulás a felsőoktatásban, (2) Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), azaz Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, (3) Academic Development, azaz Oktatói szakmai fejlődés és (4) Adaptive Teaching/Adaptive Expertise, azaz Adaptív tanítás/adaptív szakértelem (2.ábra). A keresőszavak alapján felmerült tanulmányok két további kutatási irányt nyitottak meg: egyrészt kirajzolódott a témában kutató szakemberek köre, másrészt a fentiekhez hasonló fogalmak egyre nagyobb sugarú halmaza. Ennek megfelelően cím és absztrakt alapján kiválasztva feltérképezésre került a témában releváns kutatók munkássága, valamint a kapcsolódó fogalmak

ésszerűen megválogatott köre. Míg a négy fő fogalom képezi a tanulmány gerincét, a kapcsolódó témákról egyértelműen, de mértékkel szólnunk, a fókusz megtartása érdekében.

2.ábra: A minőségi tanulást célzó négy kiemelt kutatási terület



Saját szerkesztés

Minőségi tanulás a felsőoktatásban

A tanulás lehetősége és a minőségi tanulás érték, korunk, valamint társadalmi, politikai és gazdasági helyzetünk kiváltsága. Az Európai Unió tanulás-tanítással kapcsolatos négy prioritása megvilágítja a minőség igényét támogató 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 kiváltság 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).

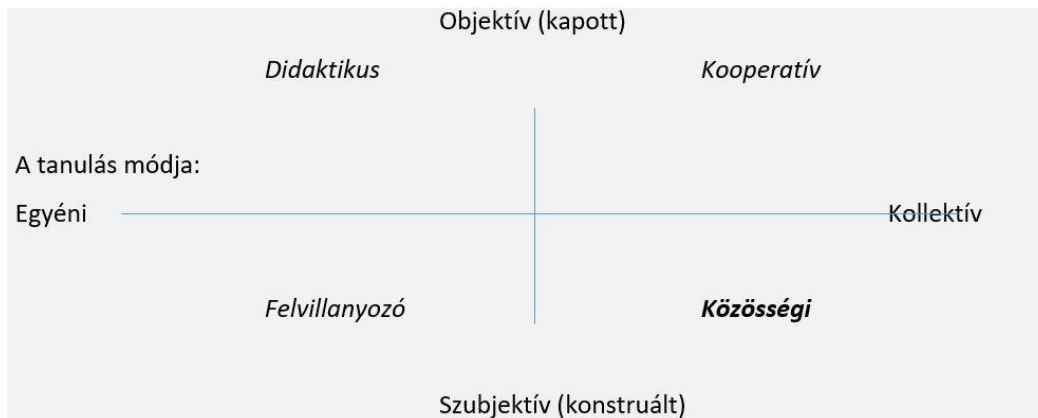
A felsőoktatásban történő tanulás értelmezhető, mint instrukciók, passzív információk befogadása, vagy mint konstrukció, azaz önálló értelem-alkotás (Carnell, 2007). Az egyetem világa a tudásteremtés színtere kell legyen, ahol a közösség minden tagja, valamint a közösség, mint szervezet is tanul, a tudás mikro-, mezo- és makroszinten is gyarapszik. 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, 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 irány kiterjesztett változata a kooperáló konstruktivista tanulás/tanítás, amely a párbeszédet, együttműködést és metatanulást hangsúlyozza, mint a tudásteremtés alapját (Carnell, 2007). Carnell két vetületben vizsgálta a tanulást: a tudás létrejötte (kapott vagy konstruált) és a tanulás módja (egyéni vagy közös) szerint. Tanulás/tanítás modelljében a két kontinuum által létrehozott négy síkmetszetben négy tanulási/tanítási megközelítést azonosított (3. ábra), melyek meghatározzák a tanítás célját, módszereit és a folyamatban résztvevők szerepeit. Az a megközelítés, amely a tudást közös konstrukcióként értelmezi, a „közösségi tanulás”. Carnell empirikus vizsgálatai alapján a hatékony tanításról alkotott nézetek ezzel egybeesnek (Carnell, 2007). Kiemeli, hogy egy tanuló közösségben a tanulás az összekötő kapocs a tanítás és a kutatás között, mivel a kutatás nem

az objektív tudás keresése, hanem a tudás létrehozásának és kommunikálásának módja (Brew & Boud, 1995, idézi Carnell, 2007).

3.ábra: A tudás létrejötte A tanulás/tanítás modellje¹



A párbeszéd és az együttműködés mellett Carnell a metatanulást állítja középpontba. Míg a tanulás a tudás létrehozása a tapasztalat értelmezésével, a metatanulás a tanulás tapasztalatának értelmezése (Watkins, 2001, o. 7, idézi Carnell, 2007) a közösség minden tagja által: a hallgatók számára a tanulásról 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).

Az előző két modellt Biggs napjainkban világszerte domináns elmélete teszi teljessé, melynek kiindulópontja a tanulási eredmény megközelítés. Biggs tanulóközpontú attitűd mellett a célul kitűzött eredményekhez igazítja a tanulás/tanítás folyamatait: a tanulás tervezését, támogatását és értékelését (konstruktív összehangolás) (Biggs & Tang, 2007). Az a kurrikulum, amely ilyen módon összehangolt, egyenesen rávilágít a tanulási eredményekre, és ezek tervezésével indul, annak érdekében, hogy az értékelés módszerei rámutassanak, hogy mit kéne a hallgatóknak megtanulnia, tehát az értékelés maga is a tanulási folyamat része legyen (Davies & Pachler, 2018). Ennek megfelelően 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 egy hatékony tanulási környezetben valósulhat meg, melyben – Biggs szavaival élve – „bizonyos értelemben 'csapdába ejtjük' a tanulót úgy, hogy nehéz legyen neki onnan kiszabadulnia úgy, hogy ne tanulna meg azt, amit szeretne megtanulni” (Biggs, 2003, idézi Halász, 2010, 10).

Hazánkban a korábban megfogalmazott kihívások számos rendszerszintű reakciót váltottak már ki, napjainkra követelményként jelentkezik a 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 (learning outcome) olyan a tanulóval – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmény, amely négy komponensű rendszerben meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírásként 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).

¹ Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. Teaching in Higher Education, 12(1), 36

Oktatók a felsőoktatásban – az oktatói professzió sajátosságai

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 „tűzvonalbeli” szereplőiként szükség van arra, hogy az oktatók átlássák a változásokat, a felmerülő igényeket és saját lehetőségeiket. Tanulmányunk célja, hogy kihangsúlyozza az oktatók változásban betöltött jelentős szerepét, és segítse őket lehetőségeik feltárásában.

„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). Az oktatói professzió belső motivációtól vezérelt hivatás, azaz az egyén elkötelezett identitása, amelynek következtében „magára vállal és élethossziglan fenntart egy mások jóllétére irányuló elkötelezettséget” (Derosa és mtsai., 1996; Vámos és mtsai., 2020, o. 8). Az oktatói professzió egyik konkrét definícióját Jármay és mtsai. adták (2019, o. 71): „az oktató mindenkor 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”.

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 (Kálmán, 2019). Egy oktató szerepértelmezését és fejlődését személyisége, kutatói munkája és tudományterületi környezete egyaránt meghatározza. A tudományterületnek kiemelt szerepe van a tanítási megközelítésben is, amely a tanulóközpontúság erősödő iránya mellett továbbra sem veszíthet tartalomközpontúságából (Geertsema, 2021).

A tartalom leértékelése és a felsőoktatás túlzottan és „üresen” tanulásfókuszú megközelítése tudományos kritika tárgya, Biesta (2010) megfogalmazásában a hallgató sosem csak tanul, hanem mindig valamit, valamilyen konkrét okból és valakitől tanul. Shulman (1987, o. 8) „a tartalom és a pedagógia speciális ötvözetét”, azaz a tantárgy pedagógiájának tudását tartja szükségesnek, Sfard (1998) szerint a tanulás a tartalmi tudás gyarapodása a tanulási folyamatban való részvételen keresztül. Az oktatói szakmai fejlődés elsődleges célja tehát a szaktudás és pedagógiai tudás integrálása (Amundsen & D'Amico, 2019).

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. Gyakran még maguk az oktatók is fontosabbnak találják kutatói szerepüket, és szakterületi kompetenciáikat is magasabbnak értékelik pedagógiai kompetenciáiknál (Kálmán, 2016).

A tanítás/tanulásra fókuszáló tudományosság

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 célja pedig, hogy átláthatóvá tegye azt, hogy hogyan tettük lehetővé a tanulást (Trigwell és mtsai., 2000). A tanításra fókuszáló

tudományosság 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 diákjainak tanulását és saját tanítását illetően. Elkötelezett a tanítási innovációban, 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).

4. ábra: **A tanításra fókuszáló tudományosság multidimenzióális modellje²**

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 tan-széki beszélgetések)	Kiválóság Szakértelem
Elkötelezett a szaktárgyi és szaktárgypedagógiai irodalom iránt	Reflexió a gyakorlatban	Jelentések, megjelenések helyi és belföldi konferenciákon	
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

Saját

fordítás

A tanításra fókuszáló tudományosság a nemzetközi szakirodalomban széleskörben tárgyalt téma, amely több szerzőt is modellalkotásra hívott, így többek között Trigwell-t és munkatársait (2000), akik a korábbi elméleti megközelítések, valamint empirikus vizsgálat segítségével hozták létre négydimenziós rendszerüket (4.ábra). Ebben az a) informáltság dimenzió az informális elméletektől a tantárgypedagógiai tudásig 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 elkötelezetteknek, akik minden skálán a legmagasabb fokon helyezkednek el.

² Trigwell és mtsai., 2000, kiegészítve Kreber (2002) három fokozatú modelljével. Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. Higher Education Research & Development, 19(2), o.163. Saját fordítás; Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. Innovative Higher Education, 27(1)

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*, mely esetben az oktató nem csak szakterületéhez ért, hanem tudja motiválni, segíteni tanítványait, tehát tanulásközpontú. 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*, 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 tanulásközpontúság, 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* (Kreber, 2002).

A tanításra fókuszáló tudományosság Gan Joo Seng és Gertseema (2018) által meghatározott fogalma: a hallgatói tanulás szisztematikus és reflektív vizsgálata egyértelmű elméleti keretrendszer alapján, amely szaktárgyi tudást 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 bizonyított (Trigwell és mtsai., 2000, idézi Gan Joo Seng & Geertseema, 2018). A tanításra fókuszáló tudományosság 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 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 a környezethez való viszonyulás szerint a „külső” cselekvés póluson, az erőforrás tengelyen pedig az „eszköz” póluson helyezkedik el. Ez a parsonsi adaptáció dimenzió. Ez azt jelenti, hogy Paulsen és Feldman a tanításra fókuszáló tudományosságot 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 határtalanra teszi a tudásteremtés lehetőségét (Paulsen & Feldman, 1995). A parsonsi meghatározás lényegében ugyanazt az irányt hangosítja ki, amelyet ez a tanulmány is igyekszik: az adaptivitás, mint a folyamatos éber figyelem és megújulás igényét fejezi ki.

Hazai viszonylatban a tanulás/tanításra fókuszáló tudományosság új téma. Bár a hallgatóközpontú megközelítés, a reflektivitás és a kollégákkal való párbeszéd jellemző, az egyetemeken oktatók többsége szakterületére koncentrálna mind a szakirodalom olvasása, mind publikációinak témája terén. Jellemzően a pedagógusképzésben résztvevő oktatók, az oktatásfejlesztési szakemberek, vagy más, az oktatás jövőjével foglalkozó kutatók elhivatottak a témában és beszélnek erről a fogalomról. (pl., Dorner & Mårtensson, 2021; Kálmán, 2019; Kovács & Kereszty, 2016).

Az oktatók szakmai fejlődése

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságról való gondolkodás során Fanghanel (2013) új fókuszot kínál, amikor a definiálás helyett a célokat állítja középpontba: a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság egy kifinomult módja az oktatói fejlődésnek, 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) amellet érvel, hogy a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságot 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).

A szakmai fejlődés definiálása során Mårtensson (2014) azt javasolja, hogy az angolszász szakirodalomban használt kifejezések (academic development, faculty development, educational development) különbségei helyett a minőségi tanulást támogató oktatás fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt. Felten és munkatársai definíciójában (2007) a szakmai fejlődés a kollégákat és az egyetemek oktató és tanuló közösségként való működését támogató elhivatottság (Felten és mtsai., 2007, o. 93). Ezzel közösségi szempontokra helyezik a hangsúlyt, a hatékonyság közös meghatározására, a minőségi tanítást és tanulást támogató környezet kialakítására és a tanulás/tanítás célzó tudományosságra (Leibowitz, 2014). Leibowitz mindezek figyelembevételével a tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtéseként értelmezi az oktatói szakmai fejlődést (Leibowitz, 2014, o. 3).

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 nemzetközi szakirodalom az 1960-as évek óta foglalkozik a témával, napjainkra szisztematikus irodalomáttekintések ismertetik a téma kutatási irányait. A kutatópáros Amundsen és Wilson (2012, o. 97) hat kutatási területet azonosított: (1) tanítási képességek, (2) adott módszerben való kiválóság, (3) tanítással és tanúlással 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 oktatók szakmai fejlődése (academic development) minden vizsgálati szempontból (Amundsen & Wilson, 2012) a változásról szól (Baume & Popovic, 2016). A változás megragadására azonban nem alkalmas egyetlen átfogó elmélet, hanem a különböző szempontú iskolák 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, sőt ezekre a szerepekre és változásokra tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségi folyamatok hatnak (Kálmán, 2019). 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 tanúlással 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).

E 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 megfelelően 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. 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.

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 javítása helyett valódi új irányok (mint a tanulási eredmény megközelítés) keresése felé tolnak 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.

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 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 egészésként 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).

Az oktatói szakmai fejlődés témájának fókusza 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, 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 (Kálmán, 2020). 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 (Kálmán, 2019).

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. A helyi (hazai, tudományterületi és intézményi) kontextus ismerete 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.

Az adaptivitás fogalma

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 diákokat, 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 ismerve, 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).

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).

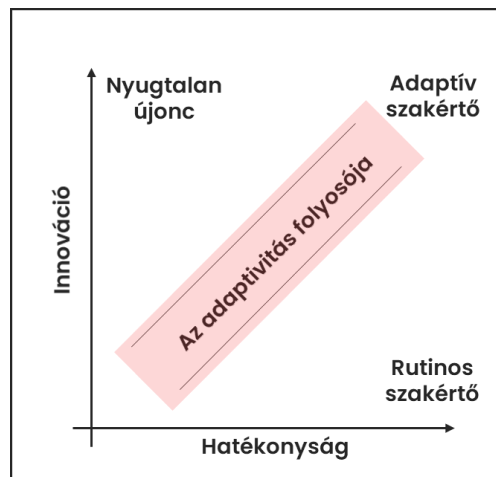
A fenti két irodalomáttekintésből kitűnik, hogy a kifejezések sokfélesége ellenére a kutatók meglepő hasonlósággal értelmezik az adaptív tanítás fogalmát (Parsons és mtsai., 2018). A definíciók közös

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 gyakorlatban való 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 reflektív gyakorlat támogatása az oktatói szakmai fejlődésnek is elengedhetetlen része (Gan Joo Seng & Geertsema, 2018; Kreber, 2002; Trigwell és mtsai., 2000).

A külföldi szakirodalom irányával egybecsengően a hazai tanulmányok is a közoktatásra vonatkoznak, és leginkább a differenciálásra, a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevételére helyezik a hangsúlyt (Golnhofer, 1999; Nádas, 2010). „Az adaptivitás és a köré épülő tanulószervezési eljárások elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzi, nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat”, mely a diákok egyéni szükségleteire tudatosan épít (Rapos és mtsai., 2011).

Az adaptivitás természetesen értelmezhető az oktatás világából kilépve is. Hatano és Inagaki (1986) megfogalmazásában az adaptív szakértelem 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 tökélyre fejlesztése a hatékonyság érdekében (Hatano & Inagaki, 1986). A két japán szakember koncepcióját Bransford és munkatársai egészítették ki, a szakértelem mögött meghúzódó szándék tekintetében. Az adaptív szakértelmet rugalmas, újító jellegű tudásalkalmazásként értelmezik, amely nagyrészt az adaptív szakértők azon törekvésén nyugszik, hogy gazdagítsák és finomítsák megértésüket, tudásukat, tanulva a problémamegoldások folyamatos tapasztalatából (Bransford és mtsai., 2000).

A szakértelem típusait mások nem különítik el egymástól élesen, ehelyett a hatékonyság és az innováció egyensúlyának tekintik (Schwartz és mtsai., 2005). Bransford és munkatársai megalkották az adaptív szakértelem felé vezető folyósó modelljét (5. 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). Az adaptív szakértő hajlandó és képes tanulni az új helyzetekből (Lin és mtsai., 2007), olyan magát egész életen 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).

5.ábra: Az adaptív szakértelem felé vezető folyósó³

Saját fordítás

A bemutatott megközelítések alapján a felsőoktatásban értelmezett adaptivitás elválaszthatatlan a minőségi tanulás, a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság és az oktatói szakmai fejlődés témakörétől, mivel lényege 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 hozzá 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.

Összefoglalás

A felsőoktatás világát érintő kihívásokra válaszul szerteágazó irányokban zajlik tudományos kutatás. A minőségi tanulásra az oktatók munkája alapvetően meghatározó befolyással bír, így a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témái szorosan összekapcsolódnak. A minőségi tanulást tekintve három elméletre támaszkodtunk, Kolb (2005) tapasztalati tanulás modelljét és Biggs (2007) tanulási eredmény megközelítését kapcsoltuk össze Carnell hatékony tanulás modelljével, amely a közösségi tanulást, a párbeszédet, együttműködést és metatanulást hangsúlyozza, mint a tudásteremtés alapját (Carnell, 2007).

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságot a tanításról való gondolkodás magasabb szintjeként azonosítottuk. Míg a tanítás célja, hogy lehetővé tegye a tanulást, a tanításra fókuszáló tudományosság célja az, hogy átláthatóvá tegye a tanítást, azt, hogy hogyan tettük lehetővé a tanulást (Trigwell és mtsai., 2000). A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság néhány modelljének áttekintése után Fanghanel (2013) meglátásához érkeztünk, aki szerint ez a tudományosság az oktatói fejlődés egyik kifinomult módja, amely hozzájárul az egyéni és kollektív felsőoktatási tudás gyarapodásához (Fanghanel, 2013), míg Geertsema már kifejezetten az oktatói fejlődés egy lehetséges stratégiájaként azonosítja (Geertsema, 2016).

A szakmai fejlődés definiálása során Leibowitzot követve a minőségi tanulást támogató oktatás fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt. Leibowitz a lehető legtágabban értelmezi, a tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtéseként interpretálja az oktatói szakmai fejlődést (Leibowitz, 2014, 3).

Végezetül a felsőoktatásban értelmezett adaptivitás fogalmát körvonalaztuk. Ez a tanulás és tanítás minőségének javítására való törekvés, a változásokra való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzá kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford

³ Bransford és mtsai., 2005, 49

és mtsai., 2005; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018), azaz a szakmai fejlődésnek mozgatórugója és eleme egyben.

A fenti témák természetesen kezelhetők elkülönülten, mivel mélységüknél fogva bőségesen nyújtanak lehetőséget kutatásra, gondolkodásra, fejlődésre, valamint az említetteken kívül bizonyára rengeteg további megközelítéshez, kutatási területhez kapcsolhatóak. Tanulmányunk célja volt rávilágítani ezen fogalmak kapcsolódásaira, átfedéseire és a tartalom elsődlegességére a formával szemben. Tettük ezt a legtágabb perspektíva megőrzése mellett, miszerint az oktatási és a kutatási munka célja végső soron mindig a minőségi tanulás, a tudásteremtés.

Felhasznált szakirodalom

- 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), Art. 1. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- 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>
- Baume, D., & Popovic, C. (Szerk.). (2016). *Advancing practice in academic development*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn). 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>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* (1st ed., 12th pr). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching [u.a.].
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (Szerk.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition* (o. 9853). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- 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* (1st ed). Jossey-Bass.
- 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>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), Art. 3. <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.
- 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.
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice*. Routledge.
- Davies, J. P., & Pachler, N. (Szerk.). (2018). *Teaching and learning in higher education: Perspectives from UCL*. UCL Institute of Education Press, University College.
- 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), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0888406413489578>
- 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*. <https://doi.org/10.2106/00004623-199609000-00001>
- 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>
- 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/teachlearning.1.1.59>
- 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>
- Frányó, Z. (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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Glaser, R. (1972). *Individuals and learning: The new aptitudes*. *Educational Researcher*, 1(6), Art. 6. <https://doi.org/10.3102/0013189x001006005>
- Golnhofer E. (1999). *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI jegyzet.

- Gosling, D., & D'Andrea, V. (2001). Quality Development: A new concept for higher education. *Quality in Higher Education*, 7, Art. 7. <https://doi.org/10.1080/13538320120045049>
- Halász G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzeti szintű folyamatok*.
- Halász G. (2018). Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában In: *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017* (o. 25–38).
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2.), Art. 2.
- 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.
- 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.
- Jármái 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.
- 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. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: Az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 1, 74–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- Kálmán, O. (2020). Oktatói kompetenciák – hogyan azt a hazai oktatók látják. *Pedagógusképzés*, 18(1–2), 14–42. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.01>
- Kezar, A. J. (2014). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. Routledge.
- 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>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*.
- Kovács Z., & Kereszty O. (2016). Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében. *Neveléstudomány*, 4(4), Art. 4. <https://doi.org/10.21549/ntny.16.2016.4.1>
- 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/teachlearningqu.1.1.5>
- 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>
- 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>
- 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>

- Nádas M. M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- 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), Art. 2. <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>
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O., & Mészáros G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- 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>
- 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.
- 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>
- Shulman, L. (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. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2.), Art. 2. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1993). *Teaching as community property; putting an end to pedagogical solitude*. *Change*, 25(6).
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrenke, 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Vámos Á., Kálmán O., Bajzáth A., Rónay Z., & Rapos N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, 1, 7–27. <https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.1>
- Vida C. (Szerk.). (2021). *Elemzés Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény*. Állami Számvevőszék EL-2925-006/2021.
- Walberg, H. J., & Paik, S. (2000). Effective educational practices. *International Academy of Education*.
- 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>.