



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
Pedagóguskutatás alprogram

CZÓK BRIGITTA

**NEMZETKÖZI TANÁROK PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETÉNEK KVALITATÍV
ELEMZÉSE MAGYARORSZÁGON**

Tézisfüzet

Témavezető: Dr. Racsko Réka

EGER, 2022

A disszertáció témája és felépítése

„Minden ember olyan erők birtokában jön világra, hogy a leghalhatatlanabb élményekre képes. Nem kötik a törvények. De aztán az élet arra kényszeríti, hogy mindig két lehetőség közül válasszon, és ő mindig úgy érzi, egy nincsen köztük, mindig egy, a ki nem talált harmadik lehetőség.”

(Musil: A tulajdonságok nélküli ember)

A 21.század talán „*a ki nem talált harmadik lehetőség*” időszaka, amelyben tanárként élni igazi kihívásokkal teli utat takar. Kulturális antropológusként - tanuló éveim alatt szerzett tapasztalataimon túl - a tanárokról, tanári professzióról egészen más meglátásaim voltak és még biztosan vannak, mint a tanárjelölt hallgatóknak, vagy kezdő tanároknak. Jelen kutatásomat megelőző munkáimban az iskola és a tanári közösségek, mint terepmunka lehetősége, többszöri kapcsolódási pontként megjelent. 2011-ben volt lehetőségem Indiában tanítani az „érinthatetlen” legalsóbb kasztbli gyerekeket, majd 2013-ban az Artemisszió Alapítvány keretében önkéntes tanárokkal dolgoztam együtt. Később „idegenségemet” előnyre kovácsolva, először 2014-15-ben az egri gyakorlóiskola tanítói között; majd 2015-16-ban egy miskolci szakközépiskola angol tanárai között végeztem résztvevői megfigyelést és készítettem interjúkat a tanórákat adaptációja kapcsán (Czók, 2015, 2016). A 2016/17-es tanévben a Budapesti Japán Iskola tanáiról készítettem egy kutatást, mindemellett igyekeztem a kelet-ázsiai oktatási rendszereket is megérteni, tanárképzésüket áttekinteni. (Czók, 2018a, 2018b, 2019) 2017-18-ban egy országos szintű pedagógiai program fejlesztőcsoportjába kerültem, aztán 2019-ben a Szöuli Nemzeti Egyetem vendégkutatójaként a keresztyén koreai tanárok szakmai identitását vizsgáltam.

*Jelen értekezés a **pedagóguskutatás témakörébe** tartozik, amelynek célja, hogy a Magyarországon tanító nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletét kvalitatív módon elemezze és leírja a három nagyobb téma összefüggéseinek bemutatása mentén.* A pedagógiai szemlélet és nézetkutatások kategóriái közül a szakmai identitás, pedagógiai tevékenységek (főként a tervezési szakasz) és az interkulturális nevelés összefüggéseit vizsgáltam. Habár ezek a területek önmagukban tágran értelmezhetőek és több újabb irányzatokat elindítottak a pedagóguskutatásban, mégis a munkámban csak azokat a közös pontokat vettem figyelembe, amelyek a három téma közötti kapcsolódásokat mutatja. A disszertáció legfőbb kutatási kérdése: Mi a tartalma tanárok pedagógiai szemléletének a három altémában és hogyan jelennek meg a nemzetközi iskolák nyilvános dokumentumaiban ezek a szemléletek?

A disszertáció felépítése *három nagyobb egység* alapján épül fel: az első részben a neveléstudományi beágyazottság mellett a három altéma elméleti háttérével alapozom meg kutatási célomat és kérdéseimet, amelyet a kutatási módszerek és mintaválasztás leírásai követnek. A második nagyobb egységben a Magyarországon működő külföldi és nemzetközi iskolákat ismertetem átfogóan, fókuszálva a kutatásomban szereplő 8 intézmény anyaországi oktatási rendszerére, az iskola oktatási programjaira és működésére. A harmadik egység a kutatási eredményeimet mutatja be a kutatási kérdések és a 3 altéma mentén, amelyeket összegzésekkel, módszertani tanulságokkal, további kutatási irányok megjelölésével zártam.

A kutatás elméleti alapjai, irányai és a főbb fogalmak

A pedagóguskutatás világszerte nagy népszerűségnek örvend, viszont nagyon eltérőek a különböző megközelítések, és ahogyan ezeket a kutatásokat szintetizálni próbálják, ezért a disszertáció elméleti keretének felvázolását a teljesség igénye nélkül hazai és nemzetközi pedagóguskutatásokkal kezdtem a kortárs elméletektől visszafelé haladva az időben az 1960-as évekig, amelyeket a neveléstudomány fejlődésmodelljeivel vettem össze. Ez utóbbit amiatt is tartottam fontosnak, mert az általam kutatott iskolák működésének, alapelveinek megértéséhez nagyobb kontextust adott. Az áttekintést Németh András (2013) neveléstudományi fordulópontokról írt tanulmánya, és Patricia Ashton (2015) nemzetközi nézetkutatás szintézise alapján készítettem el. Annak ellenére, hogy Magyarországon a pedagóguskutatásnak hagyománya van, a kiválasztott mintám és célcsoportom miatt választottam nemzetközi tanulmányokat a bemutatáshoz, a magyar kutatásokat a közös metszőpontok, trendek tekintetében ismertettem, melyhez Kálmán Orsolya (2013) tanulmánya nyújtott segítséget.

Összegezve ezen megközelítéseket a tanári nézetek, szemléletmódok kutatása a neveléstudomány és társtudományok fordulópontjaival együtt fejlődött. „Kezdetben” (1960-as évek) főként a kognitív, viselkedés alapú, személyiségkutatások között szerepelt. A behaviorista paradigma dominanciája miatt a kognitív struktúrák, így a nézetek vizsgálata is háttérbe szorult, definiálásakor pedig, mint a központi személyiségkomponens, vagy mint a személyiség alapjaként hivatkoztak rá. A neveléstudományban az 1970-es években a behaviorizmus mellett a rendszerelméleti megközelítések, a strukturalizmus, a kognitív nemzetközi összehasonlító tudomány, a kibernetika fejlődése és a konstruktivista mozgalmak a kutatásalapú, elméleti megközelítésekből a gyakorlat konkrét vizsgálata felé fordította az oktatáskutatók figyelmét, amely az 1980-as évekre a nézetfogalom definiálását és a pedagóguskutatás rendszerezését hozta magával. Ebben a korszakban a kutatások fókusza a nézet és tudás közti különbségekre helyeződött, illetve Kálmán (2013) szerint a nézet definiálása körüli viták korszaka ez, amelyet az 1990-es években a különféle kutatások szintetizálására tett próbák követtek. A 2000-es évek konstruktív paradigma hatása miatt a tanárok nézetének megváltoztatására, a fogalmi váltásra helyezték a hangsúlyt (pl.: Murphy & Mason, 2006), míg nemzetközi diskurzusban úgy tűnik, hogy az utóbbi bő egy évtizedben a nézetkutatások részben „beolvadtak” a szakmai identitás tágabb kutatási területébe. (pl.: Vermunt & Endedijk, 2011, Fives & Buelh, 2012)

Pedagógiai szemléletmód

A szakirodalmak tanulmányozásakor két nagyobb irányvonalra figyeltem fel, amelyek magukkal hozták a saját megközelítéseiket és fogalomhasználatukat mit értenek a „pedagógiai szemléletmód” alatt. Az egyik (főként európai) irányvonal a különböző **készségek és kompetenciák leírása**, keretbe helyezése mentén alakítja ki a fogalomhasználatát (pl.: OECD TALIS, 2009), míg másik (főként amerikai és ázsiai) inkább a pragmatista alapelvek tehát a **gyakorlati tudás fejlesztése, megértése** alapján von le következtetéseket, amiből a terminusait felépíti. (pl.: Zembylas & Chubbuck, 2015; Rodgers & Scott, 2008)

A fenti részletes képet árnyalja az is, hogy a nézet és szemléletmód különböző nyelveken - jelen esetben az angol nyelvűekkel ismerkedtem meg mélyebben – eltérően ragadja meg a pedagógiai jelenségeket és helyezi őket összefüggésbe. Magyar nyelven általában szinonimaként használják a két szót, azonban az Értelmező Kéziszótár különbséget tesz a két fogalom között: a nézet a dolgoknak egyéni szempontból való nézése s az ennek alapján róluk kialakult felfogás, vélemény; míg a szemléletmód egy tágabb kontextusba helyezi el a jelenségek értelmezését, azt a módot jelöli, amikor az ember bizonyos kérdéseket vagy általában a jelenségeket világnézetétől meghatározottan szemlél, illetve az ennek alapján kialakított felfogást, nézetet; látásmódot jelenti.¹

Összegezve a fenti kutatásokat jelen dolgozatban a pedagógiai szemléletmód azt a módot jelöli, amely során a pedagógus bizonyos kérdéseket vagy általában a jelenségeket világnézetétől meghatározottan szemlél, másrészt mint a nézetek kötegei, egy olyan gondolkodásmódot foglal magába, amely meghatározza, hogyan látják a tapasztalataikat és saját magukat a munkájuk során. (Desautels, 2014) Emellett a nézet úgy jelenik meg, mint az egyén mentális konstrukciónak lenyomata; (Pajares, 1992; Richardson, 2003) szubjektív igazságok, meggyőződések, feltételezések, amelyet a tanárok felhasználnak a döntések folyamán. A nézet érzelmi tényezőkkel kapcsolódik, időálló és stabil, illetve a gyakorlati problémák értelmezésében és kezelésében befolyással bír. (Calderhead, 1996; Mansour, 2009) Egyfajta értékelő rendszer, amelynek szűrő funkciója is van, befolyásolja az osztálytermi interakciót és a tanítási gyakorlatot, illetve néha egymásnak ellentmondó véleményeket is magában foglalhat. (Falus, 2006)

¹ Magyar Értelmező Kéziszótár, nézet: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/n-40903/nezet-2-416F1> (Letöltés: 2022. április 2.)

Magyar Értelmező Kéziszótár, szemléletmód: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/sz-4A3C0/szemlelet-4B8B8/> (Letöltés: 2022. április 2.)

Külföldi vagy nemzetközi iskola

A disszertációban különbséget teszek a nemzetközi iskola és a külföldi iskola között, ugyanis az előbbi egy sokkal szűkebb kategória a Nemzetközi Iskolák Kutatóközösségének (ISC Research) meghatározása szerint. **Nemzetközi iskolának** tekinthető az az oktatási intézmény, ahol az óvodai, általános és középiskolai tanterv bármilyen kombinációját alkalmazzák, az oktatás pedig teljes egészében vagy többségében angol nyelven zajlik egy nem angol anyanyelvű országban. Vagy, ha egy iskola olyan országban található, ahol az angol nyelv hivatalos nyelv ugyan, de az ország nemzeti tantervétől eltérő, angol nyelvű tantervet kínál és az iskola irányultsága is nemzetközi.² Ezen túlmenően a disszertációban a **külföldi iskola** alatt minden olyan közoktatási intézményt értek, ami a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 88§ és 90 § szerint meghatározott nyilvántartásban szerepel, törzskönyvezett közoktatási intézmény, amelyet az oktatásért felelős miniszter vett nyilvántartásba és engedélyezte működésüket. Továbbá olyan intézmények, amelyek külföldi alapítványi vagy egyesületi szervezésben is működhetnek és nem nemzetiségi intézményként vannak akkreditálva.

A Nemzetközi Iskolák Kutatóközössége (ISC Research) 1994 óta kezdte el kutatni a nemzetközi iskolákat világszerte, viszont még mindig elég új területnek számít, hiszen míg 2000-ben csak 2584 iskolát tekintettek nemzetközinek, addig 2022-re 12 853 intézmény kapta meg ezt a státuszt. Ez a tanárok szempontjából azt jelentette, hogy míg 2000-ben 90 ezer tanárra volt szükség ezekben az iskolákban, mára ez a szám több, mint félmillió (557 723)³ A külföldi iskolák különböző szervezetekhez, missziókhoz vagy társaságokhoz tartozhatnak, általában rövid, határozott idejű munkahelyet biztosítanak a tanárok számára, sok esetben mintaiskolák a nyelvtanítás, különböző programok kísérleti helyeként.

Nemzetközi tanár

A nemzetközi iskolákkal való kapcsolattartás és a kutatás folyamán egyre inkább egyértelművé vált, hogy a nemzetközi tanár létező státusz a pedagógusok megjelölésére. A nemzetközi tanár fogalmáról és jellemzőiről nincs egységes látásmód sem Magyarországon, sem nemzetközi szinten⁴, ezáltal inkább csak közös jellegzetességeket lehet meghatározni, mintsem egységes terminusokat vagy jellemzőket. Másrészt magyarázható ez azzal, hogy maga a nemzetközi iskolák kutatása is csak a 2000-es években kezdődött el globálisan, így kísérleti jelleggel **négy különböző kategóriával próbáltam felvázolni** ezt a sokszínűséget az anyanyelv, nemzetiségi háttér, tanári képesítés és szakmai tapasztalat szempontjából.

A fogalom általában angolszász országokban jelenik meg, ahol az oktatás rendszer decentralizáltsága miatt széleskörű milyen követelményeket támasztanak a nemzetközi licenszet megszerzők számára. A nemzetközi tanár egyfajta **gyűjtőfogalom**, egyrészt tanári képesítéssel rendelkező *angol anyanyelvű tanárokat* értik alatta, akik a tanítási gyakorlatukat vagy karrierjüket többféle, általában külföldi környezetben valósítják meg, vagy pedig multikulturális, angolszász országokban helyi kisebbséget oktatnak (pl.: USA, Ausztrália). Többnyire ők taníthatnak különböző szaktárgyakat vagy angol, mint idegen nyelv programokat vezetnek. Másrészt, a fogalmat használják az angol anyanyelvű, de tanári képesítéssel nem rendelkező szakemberekre is, harmadrészt pedig a nemzetközi tanár lehet az a *nem angol anyanyelvű tanár is, akinek van tanári szakképesítése*, de előny, ha angolszász országokban, vagy nemzetközi oktatási szervezeteknél szerezte meg a diplomát, vagy ha van nemzetközi tanítási tapasztalata. Negyedrészt, ritkábban, de előfordul, hogy azokra a nem angol anyanyelvű szakemberekre is használják a fogalmat, akinek *kiemelkedő a szaktudása, nemzetközi tapasztalata van, viszont nincs tanári végzettsége*.

² ISC Research nemzetközi iskola meghatározása: <https://www.iscresearch.com/about-us/who-we-are> (Letöltve: 2022. január 21.)

³ ISC Research adatbázis: <https://iscresearch.com/data/> 2022.04.02

⁴ Angol nyelven is különböző kifejezésekkel találkozhatunk attól függően melyik program vagy ország használja: international teacher, global educator, international instructor

Szakmai identitás

Socket (1993) állítása szerint a kutatók sokszor figyelmen kívül hagyják a személyiség fontosságát az adatgyűjtés során, mert magára a tanítási tevékenységre és annak minőségére, végrehajtására fókuszálnak. A magyar nyelvű szakirodalom sokszor követi az angol nyelvű terminusokat, mint például a teljesség igénye nélkül pedagógus személyisége (Sallai, 1996), tanári/pedagógiai szerep (Torgyik, 2007) pedagógus professzió (Pesti & Szivák, 2020) pedagógusidentitás (Beauchamp & Thomas, 2009), szakember kép/szakmai énkép (Rodgers & Scott, 2008), tanári szakmai identitás (Karaolis & Philippou, 2019).

A meghatározásokban a közös jellemzők mentén kialakult egy irányvonal, amely összegezve pedagógusok szakmai identitását az alábbi sajátosságokkal jellemzi: dinamikus, sokrétű és időnként változik; személyes identitással elkerülhetetlenül fennállnak kölcsönös kapcsolatok, **kontextusfüggő** (társadalmi, kulturális, politikai és történelmi környezetben alakuló; szub-identitásai vannak, amelyek harmonikusan kiegészítik egymást (ezt szokták tanári szerepeknek is említeni vagy pedig magába foglalja a tanári szerepet). Továbbá a szakmai identitás magába foglalja az **ágenciát**; másokkal való kapcsolatokban alakuló, érzelmekkel átszőtt; a **jelentések konstruálása**, illetve újra konstruálása jellemzi történeteken keresztül; szaktárgyi ismeretek, **pedagógiai tudás és módszertani tudást** is magába foglal; az egyének aktív résztvevői a kialakításának miközben értelmező tevékenységet is végeznek.

Pedagógiai tevékenységek

A pedagógiai tevékenységről és annak jelen kutatáshoz használt szűkítéséről összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a tanárok nézetei erőteljesen befolyásolják tanításukat (Falus et al., 1989); a tevékenységekről vallott nézetek ellentmondásosnak tűnhetnek, amíg egy nagyobb nézetrendszerbe nem helyezük őket. (Pajares, 1992) A pedagógiai tevékenységről vallott nézeteket információk szűrésére, értelmezésére, egy adott probléma keretének meghatározására, akciótervek, útmutatók kialakítására használják fel. (Fives & Buelh, 2012) A pedagógiai tevékenységek szakaszokból állnak: tervezés (felkészülés), tanítás-nevelés (interaktív szakasz) és értékelés (*jelen dolgozat csak a tervezésre fókuszál*) és mivel oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé. (Falus, 2006) Ezek a megválasztott célok irányítják a pedagógiai tevékenységet, befolyásolják az oktatás tartalmának, stratégiájának, szervezési módjainak, módszereinek és eszközeinek megválasztását. (Kotschy, 2003)

Interkulturális nevelés

1992-es nemzetközi konferenciára készülve az UNESCO a tagállamok képviselői között egy kérdőíves felméréssel vizsgálta a multikulturális és interkulturális fogalom közti különbséget. Majzik Lászlóné ennek a kérdőíves felmérésből készített javaslatot hozza a magyar szakmai közösség felé, amely szerint multikulturális fogalmat az egyazon társadalomban élő különböző kultúrák közötti kölcsönös együttélés és megértés értelmében használjuk, az interkulturális terminus esetében pedig a **kultúrák közötti interakciókra** gondolunk. (Majzik Lászlóné, 1995) A tanár a multikulturális nevelés folyamatában, mint megvalósító és mediátor, így a különböző háttérből érkező diákok elfogadásához és alkalmazkodásához megjelenik igényként a személyes és szakmai kompetenciák fejlesztése.

Az interkulturális neveléssel kapcsolatosan összefoglalóan felvázolhatjuk, hogy a multikulturális neveléssel szinonimaként alkalmazzák magyar szakmai körökben; **többnyire Európában használt fogalom**, amely a különböző kultúrák közti diskurzust, kapcsolatot öleli fel. Néhol kritikaként vagy egy újabb lépcsőfokként fogalmazódik meg a multikulturális nevelés tovább fejlődéseként (Boreczky, 2004), illetve olyan területként definiálható, amelynek fő célja az egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályhoz tartozó diákok számára. (Banks & Banks, 2001) A tanár ebben a folyamatban, mint megvalósító és mediátor, akinek a nézetei befolyásolják a tanulási környezetet. (Csereklye, 2012)

A kutatás kérdései

A kvalitatív kutatásban nem alkotunk előre hipotéziseket, hanem a kutatási kérdések mentén végezzük a kutatómunkát. A kutatás kérdései nyitott kérdések, amelyek a miért, milyen, hogyan, illetve a hogyan értelmezi kérdőszavakkal kezdődnek. Az alábbi strukturált rendszerben a tartalomelemzés kutatási kérdéseit ismertetem, tematikus bontásban és az elemzési egység megnevezésével (1. táblázat).

1. táblázat A tartalomelemzéshez kapcsolódó kutatási kérdések tematikus egységei és az elemzési egységek

Azonosító	Kutatási kérdés	Elemzési egységek
SZAKMAI IDENTITÁS		
K1	Hogyan jelenik meg a tanári professzió a dokumentumokban? Melyek a jellemzői, tartalmi jegyei?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, sztenderdek, házirend, SZMSZ ⁵ , álláshirdetés
K2	Hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanár jellemzői a szakmai identitáshoz?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, sztenderdek, házirend, SZMSZ, álláshirdetés, pedagógiai program
K3	Milyen pedagógiai tevékenységeket kapcsolnak a külföldi iskolában tanító tanárok professzióképehez?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, sztenderdek, házirend, SZMSZ, pedagógiai program
PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGEK (TERVEZÉSI FÁZIS)		
K4	Milyen pedagógiai tevékenységek jelennek meg a dokumentumokban és hogyan részletezik azokat?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, házi rend, pedagógiai program, szabályzatok, tantervek, kimeneti követelmények
K5	Milyen interkulturális nevelési módszerek azonosíthatók a nemzetközi iskolák dokumentumaiban és a tanárok módszertani repertoárjában?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, házi rend, pedagógiai program, szabályzatok, tantervek, kimeneti követelmények, módszertani ötlettár
INTERKULTURÁLIS NEVELÉS		
K6	Hogyan jelenik meg az interkulturális szemlélet a dokumentumokban? Milyen jellemzői, jegyei vannak? Van-e külön tantárgy?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, házi rend, pedagógiai program, szabályzatok, tantervek, kimeneti követelmények, módszertani ötlettár
K7	Milyen kulcselemei jelennek meg a fogadó ország kultúrájából ezekben a dokumentumokban?	interjúátiratok, kézikönyvek, honlap, házi rend, pedagógiai program, szabályzatok, tantervek, kimeneti követelmények, módszertani ötlettár

⁵ Szervezeti és Működési Szabályzat

A kutatás jellege és módszereinek bemutatása

Az eredeti tervem szerint minden Magyarországi külföldi iskolát be szerettem volna vonni a kutatásomban, azonban a kapcsolatfelvétel során (2019-2021) több intézmény kapacitáshiány, vezetőségi váltások, járványhelyzet nehézségei, és nyelvi akadályok miatt nem vett részt, öt iskolával pedig több mint féléven belül sem sikerült felvennem a kapcsolatot. Az adatgyűjtés időszaka 2020 novemberétől 2021 márciusáig tartott.

Jelen munkában naturalista kutatási paradigma nézeteit részesítettem előnyben, és kvalitatív szemléletet követtem, amely ebben esetben az egyéni strukturált interjúkat, illetve iskolai dokumentumok és honlapok tartalomelemzését foglalta magába. Az interjú kérdéseihez és a tartalomelemzés szempontrendszeréhez felhasználtam az eddigi nagymintás pedagóguskutatásokban alkalmazott kérdőívek kérdéseit. Az egyéni strukturált interjút a külföldi iskolák intézményvezetőivel (vagy a vezetőség más tagjaival) készítettem, amelyet Zoom alkalmazáson keresztül rögzítettem, illetve egy interjú telefon keresztül zajlott.

A nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumok elemzését MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével végeztem, illetve a mérőeszközök kialakítását a kutatási kérdések mentén végeztem. A **MAXQDA Analytics Pro 2020** egy német fejlesztésű tartalomelemző szoftverprogram, amely kvalitatív, kvantitatív és a kombinált, vegyes módszerekkel (mixed methods) végzett kutatásból nyert adatokat is tudja kezelni, hogy segítse a szövegek és egyéb multimédiás állományok rendszerezését, elemzését, ábrázolását és publikálását.⁶ Ez a típusú elemzés a kvalitatív kutatások közé tartozik, amelynek alapja a „megalapozott elmélet” (Grounded Theory).

Az elemzési folyamatban az **induktív kutatási stratégiát** alkalmaztam, hogy képet kaphassak a nemzetközi tanárok szemléletmódjáról, illetve arról az oktatási környezetről, amelyben ezek a nézetek megnyilvánulnak. Az induktív elemzési folyamat során a különböző iskolákat összegyűjtöttem és egybevettem az Oktatási Hivatal által nyilvántartott listákkal⁷, majd meghatározott szempontok szerint elemeztem a nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumokat, honlapokat, és másodlagos dokumentumokat, illetve az általam készített interjúkat, hogy ezáltal így 8 intézmény 46 különböző dokumentumát, azaz **2364 oldalt** elemeztem.

A kvalitatív vizsgálatok közül a tartalomelemzés, non reaktív (beavatkozás-mentes, következmények nélküli) módszereit alkalmaztam (Sántha, 2009). Az elemzési egységek összegyűjtése során az adott intézmény honlapját tekintettem kiindulási alapnak, hiszen napjainkban e platform biztosítja a nyilvánosságot az adott iskolának. Összességében a tartalomelemzés MAXQDA szoftverrel és ezzel a fajta kódolási logikával jól illeszthető volt a kutatási kérdésekhez és a kitűzött célok eléréséhez. Az alábbi 2. táblázatban a kutatási és elemzési folyamat látható, amely tartalmazza az egyes főbb lépéseket és altevékenységeket, a hozzájuk kapcsolódó kutatási eszközöket és kutatást támogató dokumentumokat, illetve az egyes folyamatok részeredményeit.

⁶ MAXQDA hivatalos weboldala <https://www.maxqda.com/what-is-maxqda>

⁷ Első körben 2018 tavaszán kerestem meg az Oktatási Hivatal köznevelési elnökhelyettesét, hogy a hivatal mely intézményeket tart külföldi iskolának és mi az akkreditációs eljárás alapja. Kiindulópontnak akkor kaptam egy listát 25 intézménnyel, később 2020-ban egy frissített listát kértem és végül ez utóbbi lett a mintavétel alapja 22 intézménnyel.

2. táblázat A kutatási folyamat összegző táblázata

Kutatás folyamata, főbb lépések, altevékenységek és elemzés lépései	Kutatás segítő dokumentumok és eszközök	Eredmények
1. Szakirodalmi feltárás, kutatási probléma és cél meghatározása	Feljegyzések, nemzetközi folyóirat adatbázisok (EBSCO, ERIC)	Disszertáció elméleti háttere és a kutatási kérdések
1.1. Pedagógiai szemléletek összegzése és szűkítése a három altémára	Feljegyzések, Microsoft OneNote program Notes, Microsoft OneNote program	
2. Populáció meghatározása	Külföldi iskolák listája az Oktatási Hivataltól	
3. Kutatási kérdések meghatározása	feljegyzések és vázlatok	
4. Mérőeszközök elkészítése	feljegyzések, vázlatok	
4.1. Interjúkérdések összegyűjtése és szűkítése	feljegyzések, vázlatok	
4.2. Interjú protokoll készítése	feljegyzések, vázlatok	interjúprotokoll
4.3. Adatvédelmi nyilatkozat készítése	Kutatásetikai Bizottság véleményezése	angol és magyar nyelvű adatvédelmi nyilatkozat
4.4. Mérőeszközök véglegesítése	feljegyzések, vázlatok	
5. Kapcsolatfelvétel az iskolákkal	Iskolalisták	tanári adattáblák
6. Adatgyűjtés	felkérő levelek, kutatás bemutatása	kérdőívek kiküldése
7. Interjúk elkészítése	interjúátiratok	interjú adattábla
8. Iskolai dokumentumok összegyűjtése, mapparendszer kialakítása		kutatási mapparendszer
9. Iskolai weboldalak pdf átalakítása	hordozható formátumú dokumentumok, web2pdf konverter	dokumentumtáblázat
10. MAXQDA tartalomelemzés	46 dokumentum 9 mappába rendezve + 8 interjúátirat fő mappában, MAXQDA Analitics Pro 2020	2 projekt (egy az interjúátiratoknak, egy a dokumentumoknak)
10.1. Dokumentumok, interjúátiratok importálása		
10.2. Adatrendeztés, megjelenítés		
10.3. Kódrendszer importálása	feljegyzések (memók a kódokhoz), MAXQDA Analitics Pro 2020	kódtábla (angol nyelvű alias kódokkal)
10.4. Axiális kódolás: fő és alkategóriák meghatározása kutatási kérdések mentén	fő és alkód rendszer, MAXQDA Analitics Pro 2020	kódtábla <kódnév (A)> jelöléssel
10.5. Interjúátiratok bekódolása, nyílt kódolás: kódok és alias kódok létrehozása, angol kifejezésekkel való megfeleltetés	kódolt szegmensek, MAXQDA Analitics Pro 2020	kódtábla <kódnév (INY)>
10.6. Interjúátiratokból fogalmak kiemelése kódokká	Feljegyzések, MAXQDA Analitics Pro 2020	kódtábla (angol nyelvű alias kódokkal)

10.7. Iskolai dokumentumok kódolása (axiális és nyílt kódolás)	kódolt szegmensek, MAXQDA Analitics Pro 2020	kódtábla (angol nyelvű alias kódokkal)
10.8. Kategóriák 3 altémának (szakmai identitás, pedagógiai tevékenységek, interkulturalitás) való megfeleltetése	kódolt szegmensek, MAXQDA Analitics Pro 2020	idézetmátrixok mindkét projektből
10.9. Következtetések megfogalmazása	kutatási kérdések mentén iskolaprofilok, sajátosságok elkészítése	iskolaprofilok, kutatási kérdések igazolása
11. Ellenőrzés	feljegyzések, vázlatok	Disszertáció kutatási eredményeinek ismertetése
12. Jövőbeli kutatások felvázolása	feljegyzések, vázlatok	Disszertáció

A minta kijelölése és a mintavételi stratégia

Magyarországon jelenleg 25 külföldi iskolának minősített intézmény található Oktatási Hivatal Közoktatási Információs Iroda (KIR-STAT) adatbázisában, melyek fele Budapesten vagy az agglomerációban helyezkedik el, ezenkívül olyan nagyobb városokban működnek, ahol aránylag sok külföldi él, országhatárhoz közel van, vagy egy adott nemzetiség lakóhelye. A tervezett mintám **22 iskolából** állt, amelyek többsége angolszász (12 db), német (3 db), és osztrák (2 db) fenntartású. A 22 intézményből 14 Budapesten található. A teljes populációból azonban **8 intézmény vállalta a kutatásban való teljeskörű részvételt**, amelyekből egy angol (BBIS), egy angol-magyar kéttannyelvű (ISB), egy japán (BJS) oktatási rendszer szerint működő, három nemzetközi programok szerint működő intézmény (AIS, ISD, Szeged IPS), illetve kettő amerikai, keresztény oktatási programot kivitelező iskola (GGIS, ICSB). A nyolc intézményből öt iskola Budapesten és vonzáskörzetében (Diósd) található, három pedig különböző vidéki nagyvárosokban, mint Miskolc, Debrecen és Szeged. Legrégebb óta a Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (GGIS) működik Magyarországon (1991), rajta kívül még két intézményt (ISB, ICSB) alapítottak az 1990-es években, a többi a millennium után kezdték el működtetni. A legfiatalabb intézmények az Avalon Nemzetközi Iskola és a Debreceni Nemzetközi Iskola, amelyek 2019-ben nyitották meg a kapuikat.

A Budapesti Japán Iskolán kívül mindegyik iskolában az oktatás fő nyelve az angol, három helyen biztosítanak magyar tanulóknak magyar oktatási programot (ISB, AIS és Szeged IPS), a többi intézményben a diákok tanórákon kívüli vagy klubfoglalkozás keretében ismerkednek a magyar nyelvvel. A legtöbb diák (330 fő) a Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnáziumban (ISB) tanul, ugyanitt tanít a legtöbb tanár is (66 fő). Hat iskolában találtam adatot az iskolában tanuló nemzetiségek számáról, amelyek közül szintén az ISB fogad a legtöbb országból diákokat (45 féle nemzetiség).

A külföldi fenntartású iskolák működési logikája és felépítése teljesen eltér a magyar oktatási struktúrától, amely központosított és különböző tankerületek vezetésével szervezi az oktatást. Ezekben az iskolákban általában van egy iskolaszék, egy felső vezetőség, vagy iskolai menedzsment. A felsővezetést követi az oktatási igazgatóság, amely az iskola oktatási programjait és a tantestületet koordinálja. Emellett vannak tanácsadói testületek, ahol különböző neveléstudományi és üzleti szakemberek támogatják a vezetőséget és a tanárok továbbképzését szervezik. Néhány intézményben külön szervezeti egységben találhatóak az osztályfőnökök, speciális oktatást végzők, vagy a „különleges” tantárgyat tanító szakemberek (pl.: design, latin, szociológia tanár) és önkéntes óraadó tanárok.

Ebben a kontextusban igazán úttörő jellegű volt, hogy nyolc különböző külföldi iskolával **sikerült szakmai kapcsolatot kialakítani** és végül a vezetőséggel interjút készíteni.⁸ Többségében női intézményvezetőkkel beszélgettem, ami azért érdekesség, mert általában a nemzetközi és külföldi

⁸ A kutatás érdekessége volt, hogy ha egy adott iskola intézményvezetője jóváhagyja vagy érdekesnek találja a kutatást, kvázi referenciaként említhető a többi intézmény megkereséséhez.

intézményeket férfiak vezetnek. Két interjúalanyom igazgatóhelyettesi pozícióban volt az adatfelvételkor. A nyolc vezető átlagosan 13 éves tapasztalatot szerzett nemzetközi iskolai vezetői pozícióban világszerte, 15 éves tanítási tapasztalatuk van, a legtöbb szakmai tapasztalata az ISB vezetőjének van (31 év). Magyarországon viszont átlagosan négy éve vannak ebben a munkakörben, a leghosszabb ideje a japán iskola igazgatóhelyettese van (16 éve). Átlagosan tíz évet élnek Magyarországon a két magyar származású vezetőt leszámítva, és itt már ritkán tanítanak (csak egy amerikai (14 év) és a japán vezetőnek (24 év) van magyarországi tanítási tapasztalata).

A disszertációban az intézményekről rövid leírást készítettem a szakirodalmak alapján kidolgozva, közös szempontrendszer szerint:

- Iskolaprofil leírások szempontrendszere
- Iskola alapítása, működtetése, története, fogadó város
- Iskolaközösség: tantestület, tanuló létszám, tanulói csoportok, nemzetköziség
- Tandíj, ösztöndíjak, kedvezmények
- Oktatás nyelve, magyarnyelvű programok és alkalmazásuk
- Oktatási programok, programok közti átlépések, megszerzhető bizonyítványok, példa az alkalmazásra
- Tanulói és tanári profil, elvárások, követelmények
- Iskolai hétköznapok, nyilvánosan elérhető anyagok
- Mitől különbözik más külföldi iskolától
- Intézményvezető meglátásai

A mintavétel során a kvantitatív mintavételi stratégiák közül az **egyszerű, szisztematikus mintavételt** (Csíkos, 2009) alkalmaztam, amelyhez az Oktatási Hivatal által biztosított külföldi iskolák nyilvántartását vettem alapul. A dokumentumelemzés során a kvalitatív mintavétel-kiválasztási stratégiák (Helfferich, 2005 idézi Sántha, 2006) közül a **tipikus/intenzív stratégiát** alkalmaztam, amely mintavételi eljárásban a kutatásban részt vett intézmények weboldalait, elérhető iskolai dokumentumait és a vezetőkkel készített interjúkat választottam ki.

3. táblázat Kutatásban részt vett külföldi / nemzetközi iskolák összegző táblázata

Intézmény magyar neve angol rövidítéssel	Oktatási rendszer/program	Iskola telephelye és alapítás éve	Tanítás nyelve	Tanárok/ tanulóknak száma (fő)	Nemzeti ségek száma
Budapest British International School Angol Általános Iskola (BBIS)	angol/ IB MYP / IB diploma program	Budapest, 2017	angol	38 / 220	34
Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium (ISB)	angol/ magyar/ IB diploma program/ Cambridge program	Budapest, 1997	angol/magyar	66 / 330	45
Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (GGIS)	amerikai, keresztény	Budapest, 1991	angol	47 / 195	29
Budapesti Nemzetközi Keresztény Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (ICSB)	amerikai, keresztény	Diósd, 1994	angol	46 / 230	18
Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola (BJS)	japán	Budapest, 2005	japán	12 / 68	1
Szegedi Nemzetközi Általános Iskola (Szeged IPS)	IPC (Nemzetközi Általános iskolai Tanterv)	Szeged, 2017	angol/magyar	12 / 57	n.a.
Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)	IB (Nemzetközi Érettségi) World School jelöltség	Debrecen, 2019	angol	24 / 127	n.a.
Ayalon Nemzetközi Iskola (AIS)	magyar/ Cambridge program	Miskolc, 2019	angol	13 / n.a.	12

A kutatás eredményeinek bemutatása

A disszertációban a fentebb részletezett metódusok alapján, a nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumok és intézményvezetőkkel készített interjúk tartalomelemzését a három altéma szerint rendszerezve és a kutatási kérdések mentén mutattam be. A leírást az egyes iskolák jellegzetességeivel haladva egyesével kezdtem elemezni, majd az összefüggéseket az adott téma, kérdés összegzésével zártam. A téziszüzetben az egyes altémák összefoglalása és a szakirodalommal való összehasonlítása szerint összegeztem.

Nemzetközi tanárok szemléletmódja a szakmai identitásról

A nemzetközi tanárok nézetei és pedagógiai szemléletmódjuk egyik aspektusát, a szakmai identitást három kutatási kérdéssel vizsgáltam, amelyekkel egyrészt a szakmai identitásról vallott nézetek tartalmi jegyeire és a nyilvánosan elérhető dokumentumok tanár profiljaira, jellemzőire kérdeztem rá, másrészt a nemzetközi tanár fogalmát és jellemzőit jártam körül, harmadrészt pedig a szakmai identitás és a pedagógiai tevékenységek kapcsolódási pontjait kerestem. Jelen összefoglalás egy óvatos megközelítés, amely mind az elérhető nyilvános iskolai dokumentumokban, mind a vezetőikkel készített interjúkban a közös kapcsolódási pontokat vázolja fel, amelyek szerint a szakmai identitás tartalmi jegyei és elemei között szerepel a professziókép (jó tanárról alkotott elképzelés vagy idealizált tanárkép), az oktatási program, az iskolatípus, a módszertani tudás, a tanított tantárgy, a tudatos pedagógiai tervezés, és az interkulturális nevelés alapelvei. Az, hogy melyik iskola mit hangsúlyoz, eltérő, mert például a keresztény iskolák az iskolatípust helyezik előtérbe, azaz olyan tanárokat keresnek, akik az iskolaközösség meghatározott alapértékeinek megfelelnek. A tanárképükben többször megjelenik a tehetséges vagy ajándékkal bíró (teaching as a gift) pedagógus, amely azt jelenti, hogy a pedagógiai hitvallás vallásos értékekkel együtt válik értelmezhetővé.

Más iskolák, amelyek elkötelezettek egy adott oktatási program felé, az iskola tanárképe az adott oktatási program professzióképét tükrözi, a nemzetközi sztenderdeket implementálja a magyarországi oktatási környezetbe. Tehát mivel a pedagógus professzióképét nem az iskola határozza meg, ezért egyfajta tanulói fókuszú szolgáltatói attitűd bontakozik ki előttünk és emiatt a változatos módszertani repertoár és a szakértelem nagyobb hangsúlyt kap. A kapott eredmény megegyezik azzal, amire Woolfolk Hoy és munkatársai (2006) is jutottak, rámutattak arra a sokféle hatásra és összefüggésre, amelyek befolyásolják a tanárok nézeteinek kialakulását és megnyilvánulását, úgymint a tanárok személyisége és tapasztalatai, az általuk tanított gyermekek sokszínűsége és szükségleteik, a szülői elvárások, valamint az iskola, a kerület, a közösség, az állam elvárásai, illetve a kultúra sokszínű normái és értékei.

Az interjúkkal való közös jegyeken túl, az iskolai dokumentumok a tanári profilt főként a különböző pedagógiai tevékenységek, elvárások mentén ábrázolják, úgymint a tanulási környezet, az osztálytermi munka, a kommunikáció, a tanárok közötti együttműködés. Az interjúk tartalomelemzésében pedig fontos elemként jelentek meg a különböző oktatási programok, a nemzetköziség és nemzetközi tanár, a tanítási stílus, a nevelélmélet és a pedagógiai hitvallás. A fogalom meghatározásakor az interjúkban megjelenő közös jellemzők szerint a szakmai identitás magába foglalja a hivatástudatot és elköteleződést (passion), folyamatos fejlődésre való hajlandóságot, a csapatmunkát, emberekkel való kapcsolatot, empátiát, igazságosságot és a hozzáértést, szakértelmet (expertise).

A kommunikáció és a hozzá kapcsolódó készségek, célcsoportok és szintek többféle megközelítésben kerültek elő a kutatás folyamán. Érdekes, hogy egyik oldalról a professzióképhez és a tanári munkához az ezzel kapcsolatos készségeket kiemelik és fontosnak tartják, viszont, ahogyan erre Kagan (1992) már az 1990-es években rámutatott, a tanárok sokszor nincsenek tudatában vagy nem rendelkeznek olyan nyelvezettel, amellyel leírhatják saját nézeteiket. Az adatgyűjtés folyamán inkább a megközelítéssel találkoztam, amire Rimm-Kaufman és munkatársai (2006) mutattak rá, hogy tanárok meg tudják fogalmazni a nézeteiket, de azok között nem tesznek különbséget, nem kategorizálják őket és ha mégis megteszik az biztosan nem egyezik a kutatók által felállított kategóriákkal. Koncentrikus körökként lehet elképzelni ezeket, amely kiindul a tanár és diák közti párbeszédből, majd tovább gyűrűzik a tanulóközösség, a tantestület, az iskolai közösség, a szülők, a család és egyre tágabb kontextusban a társadalom többi tagjai felé. Ez amiatt is érdekes, mert a nemzetközi tanárok nem korlátozzák le magukat csak az iskolai közegre, hanem aktív szerepet vállalnak

más területeken is. Zembylas és Chubbuck (2015) a szakmai identitás részfejezetnél említett tanulmányában kitér az iskola helyzetére is, mint olyan hely, ahol az oktatás nem önmagában álló dolog és nem lehet úgy megtervezni, mintha így lenne, mert egy adott kultúrában létezik. Ezért került elő nálam az interjúkban a megbeszélések mellett az általános magaviselet, a jellem és a szakértelem is, mert az iskola egy olyan hely a számukra, ahol a tanárok megélhetik a személyiségüket, aminek egy része csak a szakmaiság.

Ennek kapcsán az is érdekelt, hogy a külföldi iskolákban mit jelent nemzetközi tanárnak lenni, milyen jellemzői vannak és ők hogyan határozzák meg ezt a fogalmat, ugyanis ahogyan a bevezetőben említettem, nincs egységes definíció, országonként, iskolatípusonként, oktatási programonként számos eltérés tapasztalható. Az interjúk és az iskolai dokumentumok elemzése alapján a különböző oktatási programok, nemzetköziség, iskolatípus és interkulturális nevelés kulcsszavai jelennek meg hangsúlyosan. Az iskolai dokumentumokban nincs kifejezetten egy nemzetközi tanári ideál, összességében tesznek említést róluk, mint „nemzetközi tantestület”, illetve a weboldalakon és tájékoztató anyagokban, mint marketingfogás jelenik meg a fogalom. Kettős megfeleltetésű iskolákban a nemzetközi tanár, mint nemzetközi programot koordináló tanár jelenik meg függetlenül a nemzetiségtől és anyanyelvtől. Az interjúkban az interkulturális nevelés a nemzetiség, a tantestület sokszínűsége, és a Magyarországon töltött évek viszonylatában jelenik meg, azaz mint egy állomás, életszakasz a nemzetközi karrierépítésben. Ez a fajta karrierépítés egyfajta vándoréletpontot hordoz magában, átlagosan 2-3 évet tanítanak egy országban, emiatt a munka rugalmasságot, agilitást és elszántságot követel. Sokszor azonban az ő köreikben is tapasztalni a kiegészítő jeleket, a „megtelítődést” a sok új megközelítés, nyelvi vagy kulturális hátrányok és a szülők elvárásai miatt. Ezt Savva (2013) és Williams-Gualandi (2019) kutatásai is megerősítik, hogy egészen más kvalitás és készségek kellenek a nemzetközi környezetben való tanításhoz és munkához.

Golnhofer Erzsébet (2006) általánosságban említett jellemzőket az iskolai környezetről és kultúráról, amelyben megemlíti azt is, hogy az intézményeknek „alkati” jellemzőik is vannak, amelyeket a bennük tevékenykedő emberek által képviselt értékek, attitűdök, normák, tevékenységek formálnak. Ennek egyik példája a Debreceni Nemzetközi Iskola vezetője, aki kifejezetten IB iskolát keresett, mert annak a programnak az értékeivel, tanári profiljával tud azonosulni. A kutatásban részt vett iskolák vezetőivel készített interjúkban közös jellemzőként fogalmazódott meg, hogy a nemzetközi tanár különböző országokban és kultúrákban szerzett tanítási tapasztalatot, általában nemzetközi oktatási programban tanít, vagy arra képzik ki, nyitott és befogadó a gondolkodásmódja, innovatív, nagyfokú autonómiája van, magas szintű angol nyelvtudással rendelkezik vagy anyanyelveként használja, emellett a szaktárgyi tudással együtt kompetenciákat, globális szemléletmódot is fejleszt. Emellett megjelentek még olyan jegyek, mint a széleskörű látókör, a sokrétű tudás, befogadó szemlélet, más kultúrák értékességében való hit, a globális jellem, a többnyelvűség és a másokkal való szoros kapcsolódás (interconnectedness) amelyeket használva a nemzetközi tanár azon dolgozik, hogy ösztönözze ennek a sokszínű világnak a megismerését. Érdekesség, hogy az interjúk során, amikor a fogalom meghatározását kértem, ketten vallották magukat „nemzetközi tapasztalattal rendelkező tanárnak”, ezen kívül az egyik vezető „interkulturális tevékenységet folytató tanárként” határozta meg magát. A nemzetközi keresztény iskolákban a vallási értékrend, a missziós lelkület és a személyes példamutatás hangsúlyosabb a nemzetköziségnél.

McMullen és munkatársai ezek mellett a jellemzők meghatározása mellett arra jutott, hogy az iskolai kultúra, a tanár kollégák tevékenységei, a társ tanítás (co-teaching), a mentortanár mind befolyásolja a tanári nézetek megnyilvánulását, így maga az iskolai a tanárok munkájára hatással bír. (McMullen et al., 2006) Ezért is vizsgáltam, mely pedagógiai tevékenységek függenek össze a szakmai identitással kapcsolatban. Az iskolai dokumentumok és interjúk elemzésénél közös tevékenységként szerepel a tanítás megtervezése és a változatos tanítási módszerek alkalmazása órászervezés és tervezéssel kapcsolatos feladatok, illetve a szülőkkel és diákokkal való kapcsolat ápolása. Ez utóbbi a nemzetközi iskola, mint szolgáltató jelleg miatt válik fontossá a tanári munkában.

Az iskolai dokumentumokban ezeken kívül az értékelés, a felügyelet, a megbeszéléseken való részvétel, a tanterv és tananyag fejlesztés, a tanórán kívüli tevékenységek, a továbbképzésen való részvétel, a jó osztályközösség kialakítása és adminisztrációs, dokumentációs tevékenységek fordulnak elő. A vezetőséggel készített interjúkban a szakmai identitás kiegészül azonban egy erőteljes diákcentrikus, gyerekközpontú megközelítéssel, amivel a módszerek, a tervezés és a célok kontextusba kerülnek, illetve az önreflexió. A tanári szakmai identitás mellett az interjúkban megfogalmazódtak a

vezetői tevékenységek is, mint identitásformáló cselekedetek, hiszen az interjúalanyok hosszabb tanítási időszak után váltak vezetővé, így a szakmai tapasztalatuk ezekkel a tevékenységekkel is bővült. A vezetői szakmai identításban a döntéshozatal, a stratégiakészítés, a pedagógusok mentorálása, az iskola akkreditációs eljárásaival, pénzügyi és jogi ügyeivel való foglalkozás, üzleti megbeszélések, partnerekkel való kapcsolattartás játszanak szerepet.

Nemzetközi tanárok szemléletmódja a pedagógiai tevékenységekről

Ahogy az elméleti részben a pedagógiai tevékenységek meghatározásánál is említettem, jelen kutatásban a Falus (2006) által felvázolt struktúra alapján csak a tervezési fázisra fókuszáltam, illetve a szakmai identitás kapcsán részben már bemutatásra került melyik iskolában milyen tevékenységekkel kapcsolják össze a különböző tanári profilokat, elvárásokat. Ebben a részben ezeken felül megjelenő tevékenységeket vizsgáltam két kérdéssel, egyikben a tevékenységek tartalmi jegyeit, a másikban az interkulturális nevelési módszereket igyekeztem azonosítani. Az interjúk és a dokumentumok elemzése alapján közös tartalmi jegyekként említhetőek a tanítás tervezése különböző oktatási segédanyagok, dokumentumok alapján, és az interkulturális alapelvek, módszerek integrálása. Az iskolai dokumentumokban a közös kapcsolódásokon kívül módszerek és eszközök kiválasztása, minden iskolában megjelenik, köszönhetően a különböző oktatási programoknak, iskolai szoftvereknek és könyvtári szolgáltatásoknak, innovatív programoknak (pl.: Hozd magaddal a laptopod program (BYOD) az ISB-ben).

Érdekeség, hogy amíg a dokumentumokban a tanítási módszerek, eszközök kiválasztása jelent meg még domináns elemként, addig az interjúkban a tanulási/tanítási célok megfogalmazása és az azok alapján való tervezés volt hangsúlyos kulcsszó. Az interjúkban a tanítási cél meghatározása minden vezetőnél megjelenik, mint hangsúlyos tartalmi jegy a tanítás megtervezésében. Két nagyobb halmazra lehet osztani mivel hozzák összefüggésbe ezeket a célokat: az egyik a konkrét tanítási aktusra fókuszál, azaz a sztenderdeknek, oktatási programok nagyobb célrendszerének való megfelelést és a tanuló önálló, kreatív gondolkodásra nevelését, alapvető kíváncsiságot fenntartani képes tanítást és a tanulás tanítását tartalmazza. Ennek egyik példája a tanórákutató a japán iskolában, ahol percre pontosan egy projektként egy kisebb tanári csoport megtervezi az órát, fókuszálva az általuk kutatási problémaként megfogalmazott célokra.

A másik nagyobb halmazban pedig az interkulturális nevelési alapelveket a tanítási célokhoz igyekeznek integrálni. Mivel ezek az alapelvek sokszor nehezen megfoghatóak és adott iskolára szükséges implementálni, ezért legtöbbször hosszabb beszélgetések szükségesek az alkalmazásukhoz. Ebben az esetben az iskola, mint a tanulási környezet egy platform, ahol az alapelvek és tanítási célok összehangolása konkrétan a tanórán történik és a tanár ebben az esetben, mint facilitátor jelenik meg, mindig azt mérlegeli, hogy egy adott tanulói csoportnak mire van szüksége. Erre az ISB, az ISD és a Szeged IPS működésében találtam példákat, úgymint a komplex fogalmakról való beszélgetés (pl: reziliencia, tolerancia), a hétköznapi iskolai történelem esettanulmányozása (pl: disznóhús kizárása az iskolai menzán) vagy az angol, mint idegen nyelv órákon különböző kultúrákról, népekről való beszélgetés, projektek.

A kutatás megkezdése előtt azt feltételeztem, hogy a nemzetközi iskolákban a tanítási módszerek az interkulturális neveléssel és iskolatípussal kapcsolatban összefüggenek, azonban az elérhető iskolai dokumentumok elemzésekor nem találtam kapcsolódási pontokat a kulcsszavak között, azaz nem azonosíthatóak kifejezetten interkulturális tanítási módszerek a dokumentumokban ezáltal az interjúkkal kapott eredményekkel nem lehetett közös kapcsolódási pontokat kimutatni. Ahogy az említettem ezek az iskolák a tanulócentrikusak, így a dokumentumokban található módszerek többsége nem a tanár szempontjából vannak felépítve (ahogy a magyar oktatási rendszerben felépül), hanem elvek, tantárgyak, oktatási programok és tanulói profilok, azaz a kimeneti követelmények szerint. Érdekeségként jelenik meg, hogy az előzőekben említett kapcsolódások többsége a különböző weboldalakon található tanári bemutatkozókban találhatóak. Három kulcsszó található más kontextusban, mint a tanári bemutatkozók: a keresztény iskolák, saját tanulók és a tanítás megtervezése. Ilyen például az ICSB iskolai weblapján⁹ jelenik meg, hogy a tanárok segítik a diákokat abban, hogyan kapcsolják össze a keresztény látásmódot a tanult tananyagokkal, illetve hogyan tudják

⁹ ICSB Face and learning: <https://www.icsbudapest.org/learn/faith-and-learning>

megkülönböztetni a sokféle értelmezéseket, világnézeteket. A tanórákon sokszor átfogó koncepciókra vagy kérdésekre reflektálnak, amelyek támpontokat adnak a keresztény élethez.

A vezetőkkal készített interjúk elemzésekor a tanítási módszerek és az interkulturális nevelés, illetve az iskolatípus között már megfigyelhetőek az összefüggések. Általában úgy találják, hogy az interkulturális módszerek már eleve beépített programelemek az egyes nemzetközi oktatási programoknál (pl.: Cambridge és IB programok) és az adott iskolába a tanárokon keresztül adaptálódnak, hiszen az ő feladatuk az iskolába „lehozni” a nemzetközi, átfogó alapelveket, módszereket. Ebben a helyzetben a tanár legtöbbször mentorként van jelen, aki egyrészt a nagyon eltérő háttérből érkező tanulókat igyekszik különböző megbeszélésekkel az osztályközösségbe integrálni, másrészt komplex témákon, tantárgyakon átívelve a különböző nézőpontokat, szokásokat felszínre hozni.

Egyes iskoláknál előfordul az interkulturális alapelvek és módszerek sajátosan jelennek meg, úgymint az önszabályozó tanulás fejlesztés részeként az értékelésbe vonják be a diákokat, vagy az iskolai étkeztetést módosítják, hagyják a tanulókat gondolkodni és kérdezni, ezáltal a tanórák rugalmasan átalakíthatóvá válnak, illetve nemzetközi napokat és tematikus heteket szerveznek az iskolai közösség számára. A japán iskola egyedi helyzete miatt (egy magyar iskolával van közös udvara) a „csere órákkal”, közös játékokkal és feladatokkal hozza közelebb a más kultúrákat a hétköznapokba. Turner és munkatársai a tanárok felelősségérzetét is fontos tényezőként határozták meg abban, hogy hajlandóak-e új tanítási gyakorlattal kísérletezni, hogy a diákok motivációját segítsék. (Turner et al., 2011)

Nemzetközi tanárok szemléletmódja az interkulturális nevelésről

Jelen kutatásban két kérdéssel vizsgáltam ezt a témakört, egyrészt az interkulturális nevelés tartalmi jegyeit és jellemzőit tártam fel, másrészt a fogadó ország (jelen esetben Magyarország) kultúrájáról, nyelvéről, emberekről való ismeretet feltérképezését végeztem el. A külföldi iskolákban a nemzetközi közösség, környezet és oktatási programok miatt magától értetődőnek tűnik, hogy az interkulturalitás jelen van, de sokszor előfordul, hogy a kettő között felszínesebb a kapcsolat, nehezebb a mindennapokban megvalósítani vagy tudatosítani annak ellenére, hogy elég sok eleme adott. Néhány iskolában intézményi, szervezeti szinten tudják elősegíteni az interkulturális alapelvek megvalósulását (pl: ISB, Szeged IPS), máshol tantárgyakon vagy tematikus egységeken keresztül (pl: AIS, ISD, BBIS).

Az iskolai dokumentumok és az interjúk elemzésekor a kutatásba bevont iskolákban három tantárgy/tematikus egység határozható meg az interkulturális kompetenciák fejlesztésére: nemzetközi általános iskolai tanterv IPC tematikus egységei, a Cambridge program globális szemléletmód egységei (global perspectives) és az IB program globális tudatosság egységei (global awareness). Ezek a tantárgyak és tematikus egységek is főként a különböző nyelvek, kultúrák tiszteletére, nemzetiségek, etnikumok elfogadására helyezi a hangsúlyt, amelynek célja, hogy a tanulók később felelősségteljes, motivált, nemzetközi gondolkodásmóddal rendelkező felnőttek, globálisan tudatos állampolgárok legyenek, akik ezzel a mentalitással hozzájárulnak a világ jobbá tételéhez, aktív részesei lesznek a körülöttük levő helyi társadalomnak és emellett saját kulturális identitásukat, hagyományait is megtartják.

A kutatásom során egy érdekes dologra figyeltem még fel, amely a bevezetőben részletezett interkulturális vagy multikulturális neveléshez kapcsolható. A két fogalom definiálása egyrészt történelmileg és földrajzi megjelenésében is eltér. A multikulturális nevelés főként az Egyesült Államokban és a Csendes-óceáni térségben, Távolság Keleten ismert fogalom, amelynek célja az egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályba tartozó diákok számára, annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja. (Banks & Banks, 2001 idézi Cserekye, 2012) Míg az interkulturális nevelés főként Európában használt fogalom, amely a különböző társadalmi csoportok közti interakció és párbeszédre helyezi a hangsúlyt. Tehát amíg a multikulturális utal a kultúrára és az egymás mellett élés békés kialakítására, addig az interkulturális az interakció dinamizmusát hangsúlyozza, különböző etnikai vagy kulturális csoportokhoz tartozók közötti folyamatos kommunikációt, amely a szabályok, értékek és értelmezések folyamatos újra definiálását eredményezi. (Banks, 2011; Portera, 2008)

Az, hogy általam kutatott iskolákban melyik érvényesül, nagyban függ a nemzetközi tantestület származási, kulturális hátterétől. Ugyanis, ahol főként amerikai vagy ázsiai háttérből érkezett tanárok

voltak többségben a multikulturális irányzat tartalmi jegyei figyelhetőek meg (pl.: holisztikus látásmód, iskola körüli környezet megértése, egymás kultúrájának elismerése), általánosabb, komplexebb fogalmakkal operálnak és ezeket próbálják a diákokhoz közelebb hozni, tehát inkább az egyén és a belső világa, mentalitásának fejlesztése áll a középpontban. Ehhez képest, ahol európai háttérrel rendelkező tanárok tanítottak az interkulturális nevelés elemei jelentek meg, ahol az egymás közti párbeszéd, tárgyilagosság, kritikai gondolkodásmód, érvelések voltak hangsúlyosak, azaz az individuum helyett a két ember közti tér, párbeszéd és platform kialakítása a hangsúlyos.

Másrészt ehhez kapcsolódóan az interjú 24. kérdése arra vonatkozott, hogy mi jut eszébe a „más, többségtől eltérő kulturális háttérű csoport” kifejezésről. Míg az európai tanárok nem említettek egy konkrét csoportot sem, addig az amerikai és ázsiai tanárok a megfelelő környezetet figyelembe véve példákat hoztak fel mind „otthonira” (USA – spanyolajkúak, feketék, Japán – vegyes párok, oroszok) mind pedig a magyarországi környezetre (romák, kínaiak, németek), amely szintén a multikulturális és interkulturális nevelés fogalmának eltérő alkalmazásához kapcsolható, ugyanis a multikulturális nevelés használja a rassz, faj fogalmát, míg az interkulturális elkerüli.

A kutatásban az interkulturális nevelés tartalmi jegyeiről az iskolai dokumentumok és az interjúk elemzése során közös tartalmi a jegyekként a nemzetiségek, nyelvek és a vallási csoportok kulcsszavai jelentek meg. Ezen kívül csak az iskolai dokumentumokban a fentebb említett tantárgyakon túl, az eltérő kultúrájú és különböző szociális háttérű emberek, az etnikai csoportok és a sajátos nevelési igényű diákok tartalmi jegyei kimutathatóak. A vezetőkkel készített interjúk elemzése során a dokumentumokkal való közös jegyeken kívül a globális tudatosság (mint nemzetközi tematikus egység/tantárgy) és a kisebbségek jelentek meg. A saját kulturális identitás, népek, a rasszok, a menekültek és a fogyatékkal élők nem jelentek meg az interjú folyamán, viszont felszínesen az iskolai weblapokon és szabályzatok preambulumban és olyan megnyilvánulásokban, hogy bárki jelentkezhet az iskolába megkülönböztetés nélkül, megtalálhatóak. Az iskolák közül csak három intézményben (BBIS, ICSB, ISB) van korlátozottan lehetőség sajátos nevelési igényű vagy enyhe fogyatékkal élő diákokkal való foglalkozásra.

Az interjúk során megkértem a vezetőket, hogy definiálják az interkulturális nevelés fogalmát, amely során a következő elemeket említették: minél többféle kultúra tanítása, összefüggések megértése, új megközelítésekkel való találkozás, széleskörű gondolkodás a világról, rávilágítás, felfedés, közösségi szolgálat (keresztény iskolákban), elfogadás, másik ember szükségleteinek mélyebb megismerése és megértése, másik tiszteletteljes megközelítése, érzékenyítés, felismerésekre való tanítás, dolgok többféleségének megértése.

Williams-Gualandi (2019) arra hívja fel a figyelmet kutatásában, hogy a nemzetközi környezetben tanító tanároknak jobban kellene tudatosulnia, hogy milyen közegben tanítanak, mert még mindig gyakran előfordul, hogy sokan tanári képesítés nélkül érkeznek, nemhogy interkulturális képzésen vettek volna részt, ami a különböző sztereotípiák és osztálytermi konfliktusok veszélyét hordozza magában. Ellenben a nemzetközi iskolák szerint megfelelő helyek lehetnének arra, hogy a tanárok fejlesszék az interkulturális készségeiket, személyre szabottan tudjanak differenciálni és bővítsék a módszertani repertoárjukat. Ugyanakkor mások kritikaként említik, hogy a külföldi iskolák egyfajta elszigetelt közösségek, így a nemzetközi tanárok nem igazán ismerik a fogadó ország kultúráját, nyelvét. (Cambridge & Thompson, 2002)

Ezért is térképeztem fel a külföldi iskolák és fogadó ország – jelen esetben Magyarország – közti kapcsolatot, amelyet részben a nemzetközi tanárok, oktatási programok, és iskolatípusok esetében már említettem, ebben a kérdésben a magyar kultúrával és emberekkel általánosságban megjelenő kapcsolódási pontjait vizsgáltam. Cambridge és Thompson eredményeitől eltérően az általam kutatott iskolák mindegyike figyelembe veszi a helyi környezetet a nemzetközi mellett és igyekszik a fogadó országgal szorosabb kapcsolatot kialakítani. Ez egyrészt abban nyilvánul meg, hogy vagy beépítik az oktatási programokba a magyar nyelv tanulásának lehetőségét, vagy szabadidős tevékenységként lehet a magyar kultúrával, magyarokkal ismerkedni. Legrészletesebben az ISB-nek van kidolgozott programja és álláspontja a fogadó országról, hiszen kéttanítási nyelvű oktatási programjai vannak, illetve a tantestület nagy százaléka is magyar származású. Érdekességként jelenik meg, hogy ahogyan a magyar tanulóknak van lehetőségük bekerülni a nemzetközi programokba, felkészíti és támogatja őket az iskola, ugyanúgy azokat a külföldi diákokat is segítik, akik hosszabb távon tervezik Magyarországon az életüket.

Másrészt azt is sajátosnak találtam a szakirodalmakkal ellentétben, hogy az általam kutatott iskolák vezetőinek nagy része több, mint 10 éve él Magyarországon (kivéve a két magyar háttérű intézményvezetőt), beszélnek vagy legalább alapszinten megértik a nyelvet és úgy ítélik meg ismerik a magyar kultúrát, néhányuk vegyes házasságban él. Emiatt az interjú folyamán inkább már összehasonlították a magyar oktatási rendszert a nemzetközi programokkal. Azt mindegyik vezető megerősítette, hogy felszínesen ismeri a magyar rendszert és nem feltétlenül követik annak változásait, de törekednek az együttműködésre. Ez egy sajátos iskolai szerep, viszont ebben az esetben előfordul, hogy mediátori szerepet töltenek be ideiglenesen és emiatt válik fontossá az egész család, főleg a szülők érzékenyítése. Másrészt az is előfordul, hogy a nemzetközi iskolák közti versenyben egy magyar program kuriózumnak számít, ezért néhány iskola inkább ezzel emelik ki az egyediségét a többi külföldi iskola közül, hiszen ezekben az intézményekben a külföldi fiatalok a magyarokkal együtt tanulhatnak és a nyelvet is magas szinten elsajátíthatják. A magyar oktatási rendszertől függetlenül a magyar háttérű tanárokat szakmailag kiváló oktatóknak tartják ezekben az iskolákban, akik „magasra teszik a léceket” és sokrétűen foglalkoznak a rájuk bízott diákokkal.

A disszertáció jelentősége, kutatás tanulságai és folytatásának irányai

Minden kutatásban bizonyos szakaszok végéhez közeledve pontot kell tenni, hogy később újult erővel tudjuk folytatni a munkát, vagy éppen más kutatását inspirálhassuk. Új és izgalmas kutatási terület feltárására volt lehetőségem 2020-2021-ben, hogy magyarországi környezetben a nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletmódjáról egyáltalán képet kaphassunk. Ugyan sok kérdésre választ kaptam, azonban a kutatás folyamán egy egészen más logikájú megközelítést kellett alkalmaznom, mint amikor útjára indítottam ezt a munkát. Leírást készíteni pedagógiai szemléletmódokról mindig valamilyen viszonyítást, keretet jelent, azaz, mely adott ponttól, jellemzőtől kezdjük el körülírni a jelenségeket, meglátásokat és hol van az a szakasz, amikor lezárhatjuk a leírást, ami egyben egy újabb kiinduló alap lehet a következő munkához.

Több kisebb, elszigetelt vagy éppen folyamatosan bővülő *szakmai pedagógusközösségek* léteznek Magyarországon, magam is azon dolgozok, hogy ezek között a csoportok és „szigetek” között hidak jöhessenek létre. Úgy gondolom egy – egy ilyen kapcsolódási pont hozzájárul ahhoz, hogy ne egy felszínes, szakmailag nehezen használható elgondolásaik legyenek egymásról, hanem egy mélyebb, „belülről” való látásuk legyen az iskoláik kultúrájáról. A kutatás ezt a tapasztalatcserét és párbeszédet szeretné elindítani egymás mélyebb megismerésével. Ez a későbbiekben támogatná a *magyar és külföldi iskolák hálózatainak, közösségének kialakulását*, amelynek egyik próbálkozása 2014-2016 között a magyar és japán tanárok tanórákutása kapcsán már dolgoztam.

Továbbá mindhárom területen - a szakmai identitás, pedagógiai tevékenységek és interkulturális nevelés témakörében - is lehet „mélyfúrásokat” végezni különböző megfigyelésekkel, mélyinterjúkkal és további fókuszcsoportos interjúkkal. Összehasonlítási alap lehet még az egyes magyarországi külföldi iskolák és az anyaországban működő intézmények sajátosságainak *különbözőségvizsgálata*, melyek azok az elemek, amelyek a fogadó ország környezete miatt vagy adaptáció miatt alakultak ki. Az iskolák többsége különböző nemzetközi szervezetekhez, missziókhöz vagy társaságokhoz is tartoznak, amelyeknek vannak kutatóközpontjaik, és az összehasonlítások érdekes szempontokat hozhatnak a *tanárképzés fejlesztésére*. Ilyen például az ISC Research (nemzetközi iskolák kutatóbázisa), ahol különböző szempontok szerint hasonlítják össze az adatbázisukban szereplő intézményeket, ranglistákat, országtanulmányokat, fejlesztési stratégiákat készítenek. Harmadrészt országhatáron belül maradván a külföldi iskolák *kapcsolattérképét, magyar iskolákkal való partnerségét* lehet feltárni, illetve a pedagógusok nézeteit összehasonlítani.

Mindezek kapcsán a magyar neveléstudományi kutatásokhoz, tanárképzés fejlesztéséhez remélhetőleg a következők kapcsán járulok hozzá. Egyrészt a kvalitatív jellegű, leíró kutatások megalapozhatják és elősegíthetik a magyar közoktatási rendszer nemzetköziesítésében tett lépéseket. A pedagógusképzés területén számos lehetőség áll a szakmabeliek előtt, úgymint a *különböző nemzetközi oktatási programok tanulmányozása, adaptációk kipróbálása, nemzetközi szakmai hálózatokhoz való kapcsolódás és módszertani gyakorlatok implementálása, megvitatása*. A nemzetközi hálózatokhoz való kapcsolódás a tanárjelöltek *nyelvtudását fejleszteni*, szinten tartaná vagy motiválhatná őket, illetve a szakmai identitás és szakemberkép fejlesztéséhez, módszertani repertoár bővítéséhez is jelentősen hozzájárulna.

Jelen munkával, reményeim szerint részben sikerült a külföldi és nemzetközi iskolák világát közelebb hozni a magyar szakmai közösséghez, és rámutatni arra milyen együttműködési, fejlesztési lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Ennek egyik lépcsőfoka volt a nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletének kvalitatív elemzése.

Irodalomjegyzék

- Ashton, P.T. (2015). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In Fives, H & Gill, M.G. (Ed.s) (2015): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (1st ed.,pp.31-48.). London and New York. Routledge.
- Banks, J.A. (szerk.) (2011). *Encyclopedia of diversity in education*. Vol 1-4. SAGE Publications, Inc.
- Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus - Multikulturális pedagógia. In: Györi, J. (szerk.) (2014). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* (pp.23-40) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.) *Handbook of educational psychology*, (pp709–725) New York, NY: Simon & Schuster
- Csereklye, E. (2012). A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei. Doktori disszertáció.
- Csikos, Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatásmódszertani kiskönyvtár. Budapest: Gondolat kiadó.
- Desautels, L. (2014). *Perspective: A Game Changer in the Classroom and in Our Lives*. <https://www.edutopia.org/blog/perspective-game-changer-in-classroom-lori-desautels>
- Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., M. Nádas, M. & Szokolszky, Á. (1989) *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In:Harris,K.R. - Graham,R – Urdan, T. (szerk.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington, DC: American Psychological Association. 471–499.
- Golnhofer, E. (szerk.) (2006): *Az iskola belső világa*. Nádas, M. (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése*. <http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf>
- ISC Research adatbázis (2022) <https://iscresearch.com/data/>
- Kálmán, O. (2013). A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban In: Kotschy, B. (szerk.) (2013) *Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére.* (pp.81-104) Eger: Linceum Kiadó.
- Karaolis A. & Philippou G.N. (2019). Teachers’ Professional Identity. In Hannula M., Leder G., Morselli F., Vollstedt M.& Zhang Q. (Eds.) *Affect and Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Cham: Springer.
- Kotschy, B. (2003). Az iskolai oktatómunka tervezése. In Falus Iván (szerk.) (2003). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* (pp.468-486) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Magyar Értelmező Kéziszótár, nézet: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/n-40903/nezet-2-416F1> (Letöltés: 2022. április 2.)
- Magyar Értelmező Kéziszótár, szemléletmód: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/sz-4A3C0/szemlelet-4B8B8/> (Letöltés: 2022. április 2.)
- Majzik Lászlóné (1995) *Cseppben a tenger - Fejlődés, kultúra és nevelés. Új Pedagógiai Szemle*, 1995, 4, pp. 79-93.
- Mansour, N. (2009). Science teachers’ beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25–48.
- MAXQDA (2022. március 20.). <https://www.maxqda.com/what-is-maxqda>
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C.&Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 81–91. doi:10.1007/s10643-006-0081-3

- Musil, R (1933): *Der Mann ohne Eigenschaften*. I-III. Ford. Tandori Dezső (1977): *A tulajdonságok nélküli ember* 1-3., Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Murphy, P., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In Alexander, P.A. & Winne, P.H. (Eds.). *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp.305--324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Németh, A. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*,2013(1), 18-63.
- OECD (2009). *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes*. In: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (pp. 87-135). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi:10.3102/00346543062003307
- Pesti, Cs. & Szivák, J. (szerk.) (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Budapest: L'Harmattan.
- Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1–22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R., & LaParo, K. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141–165. doi:10.1016/j.jsp.2006.01.003
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York NY: Routledge.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív kutatásokban*. Budapest: Gondolat Kiadó. Kutatásmódszertani kiskönyvtár.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press
- Torgyik, J. (2007). A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik, I. & Torgyik, J. (szerk.) (2007) *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. (pp. 97-105). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1993). *Riding The Waves Of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Turner, J. C., Warzon, K. B., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*. 48, 718–762. doi: 10.3102/0002831210385103
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21. 294–302.
- Williams-Gualandi, D. M. (2019). *International school teachers' beliefs about intercultural understanding and identity*. Doctoral dissertation. University of Bath. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.782234>
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander, P.A. & Winne, P.H. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp.715-737) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zembylas, M. & Chubbuck, S.M (2015). The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing “Teacher Identity”. In Fives, H. & Gill, M.G. (Eds.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Belief*. (pp.173-191) London and New York: Routledge.

Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Czók, B. (2015). Tanórákutató, új módszer vagy más meglátás? In: Keresztes Gábor (szerk.) (2015) *Tavaszi szél. Spring Wind.* (pp. 67-79) Líceum Kiadó, Eger és Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, DOSZ site: http://dosz.hu/dokumentumfile/tsz2015_4.pdf
- Czók, B. (2016). Learning Study: cooperation between teachers. Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads Conference. *International Association for Intercultural Education (IAIE)* Budapest, 2016. szeptember 5-9.
- Czók, B. (2017). Japán tanárok nézetei a pedagógiai értelemről, összefüggésben saját tanári tevékenységükkel. In: D. Molnár, É. & Vigh, T. (szerk.) PÉK 2017 (CEA 2017) XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. *15th Conference on Educational Assessment): program és absztraktkötet (program book and abstracts)* pp.138
- Czók, B. (2018a). „Belső szobák” hangjai: koreai nők szerepe és oktatása a 19-20. század fordulójától 1945-ig. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 41. köt.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica.* (pp. 43-56.) ISSN 2630-9742
- Czók, B. (2018b). A szingapúri tanárképzési rendszer. *Pedagógusképzés, 17(1-4.),* 214-233. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2018.1-4.15>
- Czók, B. (2019). The well-known, but still unknown strangers: Korean Christian teachers' views about intercultural education. Seoul. KAME site: https://www.dropbox.com/sh/lhzrdxv3wcvrveq/AACLKGHijxAU7PgbWoSrnapua/Session%20D/D-1%20English?dl=0&preview=D-1-3+Brigitta+Czok.pdf&subfolder_nav_tracking=1
- Czók, B. (2021). A kapcsolatok embereivé nevelni: Gondolatok a 21. századi tanítás kihívásairól és annak kutatásáról. In: K.Nagy, E & Zagyváné Szűcs, I. (2021) *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 211-220.

