



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
Pedagóguskutatás alprogram

CZÓK BRIGITTA

**NEMZETKÖZI TANÁROK PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETÉNEK KVALITATÍV ELEMZÉSE
MAGYARORSZÁGON**

Doktori értekezés

Témavezető: Dr. Racsko Réka

EGER, 2022

Tartalomjegyzék

Bevezetés	1
1. Az értekezés elméleti alapjai, választott paradigmák, irányok és főbb fogalmak	5
1.1. A téma neveléstudományi beágyazottsága, hazai és nemzetközi pedagóguskutatások áttekintése	5
1.2. Főbb fogalmak és kutatási kérdések	18
1.2.1. A pedagógiai szemlélet, nézet fogalma	18
1.2.2. A külföldi és a nemzetközi iskola fogalma	22
1.2.3. A nemzetközi tanár fogalma	25
1.2.4. A szakmai identitás fogalma	27
1.2.5. A pedagógiai tevékenység fogalma és szűkítése jelen kutatáshoz	30
1.2.6. Az interkulturális nevelés fogalma	33
1.2.7. Kutatási kérdések összefoglaló listája	36
2. A kutatás jellemzése – módszerek és minta bemutatása	37
2.1. A kutatás és mérőeszközök jellemzése	39
2.1.1. Az interjú	40
2.1.2. Az iskolai dokumentumok és honlapok tartalomelemzése	42
2.2. A mintaválasztás jellemzése és a mintavételi stratégia bemutatása	50
2.3. A kutatás elemzési módja	50
2.3.1. A MAXQDA Analitics Pro 2020 tartalomelemző szoftver	52
2.3.2. Az elemzés módja és menete	53
2.3.3. A kvalitatív metodológiai követelmények jellemzése	61
3. A Magyarországon működő külföldi és nemzetközi iskolák átfogó ismertetése	62
3.1. Angol oktatási rendszer szerint működő iskolák	66
3.2. Amerikai oktatási rendszer szerint működő iskolák	68
3.3. Japán oktatási rendszer szerint működő iskolák	71
3.4. Nemzetközi oktatási programok szerint működő iskolák	74
3.4.1. Cambridge-i Értékelési Rendszer	74
3.4.2. Nemzetközi Általános Iskolai Tantervprogram (IPC)	78
3.4.3. Nemzetközi Érettségi szervezet (IBO)	80
3.4.4. Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége (ACSI)	84
3.5. A kutatásban részt vett iskolák (minta) rövid bemutatása	85
3.5.1. Avalon Nemzetközi Iskola (Avalon International School)	90

3.5.2. Budapest British International School Angol Általános Iskola	92
3.5.3. Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium (International School of Budapest)	93
3.5.4. Budapesti Nemzetközi Keresztyén Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (International Christian School of Budapest)	95
3.5.5. Debreceni Nemzetközi Iskola (International School of Debrecen)	97
3.5.6. Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (Greater Grace International School)	99
3.5.7. Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola (Budapest Japanese School, továbbiakban BJS vagy japán iskola)	101
3.5.8. Szegedi Nemzetközi Általános Iskola (Szeged International Primary School)	103
4. Kutatási eredmények ismertetése a kutatási kérdések mentén	105
4.1. Szakmai identitás	106
4.1.1. K1: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok szakmai identitásáról vallott nézeteinek?	106
4.1.2. K2: Hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanár jellemzői a szakmai identitáshoz?	118
4.1.3. K3: Milyen pedagógiai tevékenységek befolyásolják a nemzetközi tanárok szakmai identitását?	129
4.1.4. Összefoglalás a szakmai identitásról	137
4.2. Pedagógiai tevékenységek (tervezési fázis)	141
4.2.1. K4: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységről alkotott nézetének?	142
4.2.2. K5: Milyen interkulturális nevelési módszerek azonosíthatóak a nemzetközi iskolák dokumentumaiban és a tanárok módszertani repertoárjában?	149
4.2.3. Összefoglalás a pedagógiai tevékenységekről	156
4.3. Interkulturális nevelés	159
4.3.1. K6: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok interkulturális neveléssel kapcsolatos nézeteinek?	159
4.3.2. K7: Milyen kulcselemei jelennek meg a fogadó ország kultúrájából a külföldi/nemzetközi iskolákban?	172
4.3.3. Összefoglalás az interkulturális nevelésről	178
5. Kutatási jövőkép és tanulságok	183
Mellékletek	189
Ábrajegyzék	206
Táblázatjegyzék	206
Irodalomjegyzék	207
Köszönetnyilvánítás	1

Bevezetés

„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 lehetőségek” időszaka, amelyben tanárként élni igazi kihívásokkal teli utat takar. Az őket támogató, vizsgálók útja sem különb. Számos kutatás, program és esettanulmány bizonyítja, hogy „a ki nem talált harmadik lehetőségekben” való lavírozás a pedagógusképzőket, kutatókat is kemény kihívás elé állítja. Talán a szokatlannak tűnő bevezető és a mottó sejteti egyben azt az utat is, amelyet a neveléstudományi doktori pályafutásom alatt jártam be, továbbá a dolgozat teljes kontextusához - melynek egyik résztémája a szakmai identitás - a kutató szerepe is hozzátartozik. E gondolatok között azonban ott találhatóak kutatási kérdéseim és problémafelvetéseim pontosításának útjai, a témám indokoltsága, a kutatás előzményei, melyeket a következő fejezetekben még részletesebben kifejtek.

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. Úgy mond „kívülről” jöttem, tele kérdésekkel és tervekkel, hogy megismerjem milyen a katedra másik oldalán állni, megkérdezni és megfigyelni azokat, akik már ott állnak. Egy izgalmas és új terepmunkára találtam, amelyben egy jól ismert „ismeretlen helyre” tértem vissza: az iskolába.

Jelen kutatásomat megelőző munkáimban az iskola és a tanári közösségek, mint terepmunka lehetősége, többszöri kapcsolódási pontként megjelent. 2011-ben volt lehetőségem Indiában tanítani az „érinthetetlen” legalsóbb kasztbeli gyerekeket, mely munka során fogalmazódott meg bennem az a kérdés, vajon egy tanár szakmai szerepe, személyisége milyen hatással bír egy az övétől eltérő kulturális közegben, és főleg milyen hatása van más kasztbeli gyerekekre.

Az Artemisszió Alapítvány által szervezett, interkulturális kompetenciafejlesztés keretén belül olyan önkéntes tanárokkal dolgoztam együtt, akik többségében bevándorló, kisebbségi, vagy nemzetiségi iskolákban tanítottak és szerették volna a kulturális

különbségekből fakadó problémákat antropológiai meglátásokkal, módszerekkel kezelni, illetve módszertani repertoárjukat gazdagítani. A képzés során többször felmerült, hogy miért nem jönnek létre helyi szinten működő tanári szakmai csoportok, fórumok és mi akadályozza azok hétköznapi való működését. Ezért egy olyan megközelítést kerestem, ami az előbb említett közeget megteremti és keretet ad neki, így orientálódott egy időre a kutatási témám a japán tanórakutatás adaptációja felé.

Ezen belül arra keresem a választ, hogy a tanórakutatás periódusa alatt a tanárok professzióról való nézete megváltozik-e az adaptáció hatására, illetve megjelennek-e multikulturális elemek a kutatási tanóra összeállítása során. „Idegenségemet” előnyé 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 tanórakutatás/tanuláskutatás adaptációja kapcsán (Czók, 2015, 2016). A 2016/17-es tanévben a Budapesti Japán Iskola tanáraitól készítettem egy kutatást, ahol az értékelésről vallott nézetek mellett (Czók, 2017) azt vizsgáltam, eltérnek-e a külföldön élő és Magyarországon tanult japán tanárok tanítási módszerei az otthon tanult japánokétól és ez a tanórakutatásban hogyan jelenik meg. 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, ahol magam is tapasztalhattam, amiről Falus Iván is ír több helyen (pl.: Falus, 2001, 2006), hogy a pedagógusok kutatása mennyire komplex abban a tekintetben is milyen nehezen lehet a szemléletüket formálni, változtatni. Annak ellenére, hogy több pedagógus-továbbképzési programban szerepelnek nemzetközi minták és módszerek, amelyek az eddig kialakított tanítási rutin kiegészítésére törekednek, a fejlesztő munka során mégis körülményesen fogadták a változást, így érdekelt vajon a nemzetközi tanárok esetében is így van-e. 2019-ben lehetőségem adódott egy féléves külföldi tanulmányútra a Szöuli Nemzeti Egyetem Multikulturális Oktatáskutató munkacsoportjába Dél-Koreában, ahol a tanárok nézetének összehasonlító vizsgálatát végeztem el keresztény (többnyire magán) és állami iskolákban.

A fenti rövid összefoglalóból is látható hogyan kapcsolódnak az előző munkáim a jelenlegi témához és többször előkerült a bevezetőben a tanár, mint kulturális közvetítő, a tanár, mint szakértő a nevelésben, a tanár, mint innovátor és reformer a módszertani területeken és pedagógiai tervezésben. Napjaink neveléstudományi kutatásainak egyre inkább interdiszciplináris jellege van, hiszen a 21. század társadalmának vizsgálata komplexé és nemzetközivé vált. A tudományterületen belül népszerű a pedagógiai szemléletek, nézetek vizsgálata és az iskolakutatások is, elég, ha csak a tanulók összetételét, a tanulási környezetet,

a folyamatosan változó igényeket és iskolatípusokat vesszük figyelembe. Ehhez kapcsolódik, hogy az iskola, mint oktatási intézmény, nem független attól a környezettől, kultúrától, amiben van és erről a különböző kutatások sokszor megfélelkeznek vagy mint, magától természetesnek tűnő jelenségről tesznek említést. Talán az utóbbi időszak nagymértékű migrációs és gazdasági válságai, identitáskrízisei, egyre inkább előtérbe helyezik azokat az irányzatokat, amelyek a pedagógiában időszakosan vagy elvétve jelentek meg (pl.: rejtett tanterv, hátrányos helyzetű vagy iskolából kieső tanulók pedagógiai programjai)

Annak ellenére, hogy a pszichológiában, antropológiában és néhány társtudományban megjelent a kultúra fókuszja és hatása a kutatás tárgyára, illetve hangsúlyt kapott a kulturális jelenségek vizsgálata (pl.: Luu Lan An, 2006; Bohannon & Glaser, 2006) addig a neveléstudományban ez a fordulópont egészen más úton következett be. Egyrészt a különböző nemzetközi mérések hatására (TIMSS, PISA) az összehasonlító irányzat lehetővé tette, hogy az oktatási rendszerekről nemzetközi szintű leírások jöjjenek létre (Bábosik & Kárpáti, 2002). Másrészt pedig - főként az angolszász neveléstudományban - az 1960-as évek kisebbségi mozgalmainak hatására egyre inkább fontossá vált a különböző etnikumok, kisebbségi csoportok oktatásának kérdése (pl.: Banks, 1996; Gay, 2000), ezáltal megjelent a multikulturális neveléstan¹, a kulturálisan érzékeny iskola (Gay, 2000), és a rejtett tanterv jelenségének vizsgálata (Szabó, 1988), tehát mindig egy adott, szűkebb problémára fókuszáló tanulmányok születtek. Nyilván a neveléstudományi fordulatok teljes feltárására nem vállalkoztam, csupán a disszertációban tárgyalt téma beágyazottságát támasztottam alá.

Jelen értekezés a pedagóguskutatás témakörébe tartozik, amelynek nagy múltja van Magyarországon. A tanárok neveléssel kapcsolatos szemlélete rendkívül diverz és sokrétű, így ezen belül három fő téma összefüggéseit - a szakmai identitás (professzióról vallott nézet), a pedagógiai tevékenységek (tervezés, tanítási módszerek) és az interkulturális szemléletmód - vizsgáltam. Munkám talán abban más, hogy eddig a Magyarországon élő nemzetközi tanárokról kevés tudományos leírás született, így a disszertáció ennek gyarapításához kíván hozzájárulni.

A dolgozat felépítése három nagyobb egység alapján épül fel: az első részben a három altéma elméleti háttérével alapozom meg kutatási célomat és kérdéseimet, amelyet a kutatási módszerek és mintaválasztás leírásai követnek. A harmadik nagyobb egységben a kutatásomban szereplő nyolc Magyarországon működő külföldi alapítású iskolák oktatási rendszereit, nagyobb nemzetközi oktatási programjait és az iskolákat ismertetem átfogóan, amelyet a kutatási eredményeim bemutatása követ a kutatási kérdések mentén, néhány

¹ Európában főként interkulturális neveléstan

érdekességet kiemelve. Végül a dolgozat az összegzésekkel, további kutatási irányok megjelölésével és jövőbeli kutatási lehetőségekkel, tanulságokkal zárul.

Számomra nincsenek jelentéktelennek tűnő dolgok; mindennek értelme, jelentése van, amelyet még a következőkben pedagógiai és más társadalomtudományi kutatásokra hivatkozva bemutatok. Másrészt érdemes tudatosan arra figyelni, hogy minden egyes leírás - mint jelen munka is - egy pillanatkép, amely jelenleg nem alkalmas arra, hogy a témában sorra kerülő iskolákról, tanárokról általánosításokat fogalmazzon meg. Talán ez egy „*ki nem talált harmadik lehetőségnek*” tűnik, de bízom abban, hogy a későbbiekben a disszertáció abban is segít, hogy a külföldi alapítású és magyar intézmények, tanárok között kialakul egy nagyobb mértékű együttműködés és egymástól tanulás. Úgy gondolom, ha megtaláljuk és megtanuljuk azt a közös nyelvet, amivel egymás épülésére, fejlesztésére lehetünk, egy gazdagabb változást indítunk útjára szűkebb és tágabb környezetünkben, társadalmunkban.

1. Az értekezés elméleti alapjai, választott paradigmák, irányok és főbb fogalmak

1.1. A téma neveléstudományi beágyazottsága, hazai és nemzetközi pedagóguskutatások áttekintése

A mester mondotta: "Hallgatni és mindent megjegyezni, tanulni és soha meg nem unni (a tanulást), tanítani másokat és soha bele nem fáradni: (e három erény) közül vajon melyik van meg bennem?"

(Konfuciusz: Beszélgetések és mondások²)

Tanulni és tanítani egy érem két oldala és a pedagógus az, aki az érem mindkét oldalát egyszerre látja a munkája folyamán, illetve mindkettőt élete végéig gyakorolja, hogy másokkal együtt új világokat alkosson, amiben teljességgel felfedheti magát. 2014 tavaszán kezdtem el a kínai gondolkodásmóddal és nyelvvel foglalkozni, hogy a „Távol-Kelet latinjaként” az ázsiai kulturális és tanulási környezet érthetőbbé váljon a számomra. A kínai nyelv képes a tanulást, tudást és tanítást legalább százféleképpen kifejezni³, a témámhoz kapcsolódóan egy érdekes példával szemléltetem mennyire szerteágazó jelenségről van szó, amikor különböző kultúrában tanító tanárok szemléletmódját kívánjuk bemutatni.

A távol-keleti kultúrákat meritokratikus társadalmaknak is szokták nevezni, ahol a művelt, tudással bíró ember és az életen át tartó tanulás kiemelt érték; az oktatás pedig minden más kultúraszervező ágazatot felülír és maga alá rendel. A kínaiak szerint többféle tudás van, amit az ember birtokolhat és a tanár dolga az, hogy a tanulóval ezeket a tudásokat a művelődés útján való együtt járással felszínre hozza. Kínaiul: zhī dao (知道), ami azt az új tudást vagy megismerés „elkapását” jelenti, amikor a tanítvány hall a helyes útról - mert a tanár megmutatta vagy beszélt róla – de még soha nem járt rajta, nem ismeri.⁴

Az eredeti ideogramában a gyök (道) a dao vonásrendje az utat, folyamatos mozgást, változást jeleníti meg előttünk, amelyen egy tanítvány a mesterét követve halad a tudás útján. A karakterben azonban csak egy kalapos „emberalak” látható, így ez felveti azt a kérdés a

² Konfuciusz: Beszélgetések és mondások <http://www.tanit.hu/content/konfuciusz-beszeltetesei-mondasai> (Letöltve: 2015. december 13.)

³ Néhány példát az alábbi linken lehet találni, habár az angol nyelv is megkülönbözteti a könyvek általi vagy az önálló gyakorlás során elsajátított tudást: <http://dictionary.writtenchinese.com/#sk=study&svt=pinyin> és <http://dictionary.writtenchinese.com/#sk=learn&svt=pinyin> (Letöltve: 2022. március 20.)

⁴ Written Chinese Dictionary (online kínai szótár és tananyag): <http://www.writtenchinese.com/renshi-vs-zhidao-knowing-when-to-use-renshi-and-zhidao/> (Letöltve: 2022. március 21.)

karaktértörténetben, hogy a mestert vagy a tanítványt ábrázolja-e. A kérdésemre a kínai tanárom azt válaszolta⁵, hogy mindketten ott vannak, egymásba fonódva, hiszen minden jó tanítványból egyszer mester lesz és a kalap rákerül. Illetve minden jó mesterből tanítvány lesz, mert meg kell tanulnia odaadni a kalapját és tanulni a tanítványától. Minden körforgásban megy, a tudás nem pusztul el: hallgatni, tanulni és tanítani fontos erények mesternél és tanítványánál egyaránt és ez az ideogramma ezt a tudást fejezi ki.

Jelen kutatás kivitelezéséhez több, ehhez hasonló helyzet vezetett és érdekelt, hogyan nyilvánul meg egy tanár pedagógiai szemlélete a munkája során, különösen a nemzetközi iskolákban Magyarországon. A pedagóguskutatás világszerte nagy népszerűségnek örvend, viszont nagyon eltérőek a különböző megközelítések, és ahogyan ezeket a kutatásokat szintetizálni próbálják⁶, ezért a disszertáció elméleti keretének felvázolását a teljesség igénye nélkül hazai és nemzetközi pedagóguskutatásokkal kezdem a kortárs elméletektől visszafelé haladva az időben az 1960-as évekig, amelyeket a neveléstudomány fejlődésmodelljeivel vetek össze. Ez utóbbit amiatt is tartottam fontosnak, mert az általam kutatott iskolák működésének, alapelveinek megértéséhez nagyobb kontextust ad. 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 ismertetem, melyhez Kálmán Orsolya (2013) tanulmánya nyújtott segítséget.

Másrészt, mivel a pedagógus is egy adott kulturális környezetben él, tanít, gondolkodik, ezért a dolgozat elméleti keretét az antropológia és kulturális pszichológia főbb megközelítéseivel egészítem ki, mert fontos adalékokkal, „résztudománnyal” (Nahalka, 2002) járulhatnak hozzá a neveléstudományi kutatásokhoz. Ebben Paul Bohannon és Mark Glazer (2006) antropológiai tudománytörténeti monográfiája, Luu Lan Anh (2006) és Marshall Segall, Walter Lonner és John Berry (2003) kulturális pszichológia történeti áttekintő tanulmányai adtak támpontokat.

Jelen kutatás célja, hogy a Magyarországon tanító nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletét kvalitatív módon elemezze és leírja a három nagyobb téma összefüggéseinek

⁵ Ezúton szeretném köszönetemet kifejezni Hong Yao tanárnőnek a kínai nyelv és gondolkodásmód megértésében nyújtott segítségét.

⁶ Erre egyik példa Leder (2007) tanulmánya a matematika tanításról vallott nézetek kutatásáról, amelyben két nagyobb nemzetközi matematikai konferencia előadás anyagait elemezte melyik kutató milyen kontextusban írja le a tanári nézeteket.

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 tágan 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 tanári szemléletmód vizsgálata napjainkban egy rendkívül szerteágazó, innovatív és népszerű téma világszerte a neveléstudományban. Egyrészt ez köszönhető annak is, hogy a pragmatikus, avagy angolszász hagyományon alapuló pedagógia nehezen választható el a „praktizáló” tanár szemléletmódjától és a sokszor csak „gyakorlatközeliségként” említett szemléletmód a nemzetközi iskolák nagy többségében a nyilvánosan elérhető dokumentumokban, brossúrákban, vagy épp a nyitott iskolai napokon erősen megjelenik. Ennek egyik hátránya, hogy diverz fogalmakkal operálnak a kutatók, kevés szintetizáló, szakterminusokat definiáló monográfia készül. Mindez kiegészül egy erős interdiszciplináris vagy szakmódszertani megközelítéssel, gondoljunk az előbbi kapcsán a társadalomtudományok bevonódására (pl.: neveléslélektan, pedagógiai antropológia, nevelésszociológia), az utóbbi kapcsán pedig a szaktárgyi és pedagógiai tudás, illetve a nézetek kapcsolatára (pl.: matematika tanításról való nézetek (Leder, 2007; Mason, 2004; Skott, 2015))

Az ERIC ⁷ adatbázisban elérhető kulcsszavas keresések során az angol nyelvű szakterminusokra kerestem rá az elmúlt 5 évben (2018-2022) megjelent, szakmailag lektorált tudományos folyóiratokban, könyvrészletekben és monográfiákban. A téma népszerűségét mutatja, hogy ha csak a pedagógiai szemléletmód kulcsszóra ('pedagogical approach' keresünk rá, akkor 2105 eredményt kapunk (2022. 03. 05.), amelyeknek nagy része Ausztráliában, Kanadában és az Egyesült Királyságban íródott. A tanári nézetek kulcsszóra pedig ('teachers' beliefs') 2884 találatot kapunk, amelyeket az angolszász országok mellett Törökországban, Kínában és Hollandiában publikáltak. A nemzetközi tanárok ('international teachers') keresőszóra pedig 2551 találatból elemezhetünk az elmúlt öt év tudományos publikációi közül.

Ez a népszerűség azonban nem mindig volt így, melyre Patricia Ashton (2015) áttekintő tanulmányában fel is hívja a figyelmet. Ashton fejezete a Nemzetközi kézikönyv a tanári

⁷ Educational Resources Information Center – oktatási anyagok információs központja

nézetkutatásokról⁸ az elmúlt hatvan év kronológiai áttekintését adja a főbb fordulópontokról. Tanulmányának alapja azok a neveléstudományi, neveléslélektani és pszichológiai akadémiai és kutatási kézikönyvek, amelyekben a nézetkutatások kulcsfogalmai, elméleti megközelítései, fordulópontjai megjelentek.

A hazai kutatások kérdéseit és eredményeit Kálmán Orsolya (2013) vetette össze a nemzetközi trendekkel. A magyar folyóiratokban, monográfiákban, tanulmánykötetekben publikált kutatásokat öt főbb szempont szerint elemezte: a nézetfogalom értelmezési keretei, kutatásban résztvevők, metodológia, nézetek tartalma és struktúrája, illetve tovább gondolta, hogyan lehetne a nézetekkel kapcsolatos kutatásokat fejleszteni és az aktuális hazai pedagóguskutatás területén alkalmazni. Kálmán (2013) szerint a nézetfogalom értelmezési keretét két szinten érdemes elemezni: egyrészt egy általánosabb szinten, hogy nézetkutatások területét az adott kutatás hogyan értelmezi és hol helyezi el a pedagóguskutatás területén belül; másrészt pedig egy kutatás konkrétan mit ért a nézet fogalma alatt, hogyan értelmezi a jelenséget, milyen elméleti háttérrel tart relevánsnak a témában. (Kálmán, 2013)

A disszertáció elméleti háttéréhez hozzátartoznak a neveléstudomány főbb fordulópontjai is a pedagóguskutatás mellett, amelyek rendszertani szinten hatással vannak az oktatásban szereplők, így a tanárok és iskolák kutatására is. Németh András (2013) három, tartalmaiban egymástól markánsan eltérő modellt mutat be tanulmányában: a közép-európai (főként német) modellt, amire nagyfokú diszciplináris zártság jellemző; a francia multidiszciplináris szemléletmódot és az angolszász pragmatista megközelítés fordulópontjait.

Közép-Európában a (német) pedagógusképzés viszonylag korán intézményesült, emiatt erőteljesebben érvényesült az elméleti - tudományos reflexió igénye is. Ezzel szemben az angol társadalom és ezzel együtt az oktatási rendszer fejlődésére jellemző a magán kezdeményezések elsődlegessége, a területi széttagoltság, illetve decentralizáltság. Ehhez kapcsolódóan az Egyesült Államokban a decentralizáció még erőteljesebben érvényesül az amerikai pragmatizmus tudományfelfogásának jegyében, ezért a társadalomtudományokhoz szorosan kötődő neveléstudomány elsősorban a különböző professziók gyakorlatias tudáselemeinek, illetve szakmai igényeinek kielégítésére szolgált. Minden egymástól elkülönülő diszciplináris részterületen létrejövő tudományos munka legtöbbször valamilyen konkrét társadalmi probléma megoldására irányult. A francia tudományfejlődés talán a két fenti megközelítés kompozíciójából áll, hiszen itt is a hatalomhoz lojális, állami szakértők kiképzése állt a középpontban (ahogyan a német modellnél), viszont a társadalomtudomány követte az egzakt

⁸ Fives, H. & Gill, M. G. (szerk.) (2015) International Handbook of Research on Teachers' Beliefs New York, NY: Routledge.

természettudományok logikáját, továbbá a tudás gyakorlati hasznosíthatóságának szempontjait (angolszász modell). (Németh, 2013) Az alábbiakban részletezem hogyan jelenik meg ez a megközelítés napjainkban.

Németh (2013) szerint a posztmodern tudományértelmezés kulcsmotívuma a modernitás nagy, egyetemes érvényű tudományos koncepcióinak, illetve azok egyetemes érvényessége, a kizárólagos igazság megfogalmazására irányuló átfogó igényének tagadása. Ez a megközelítés magával hozta a nemzetközi tudományos kutatóközösség megerősödését. (Németh, 2013) Csapó Benő (2011) az empirikus, illetve kognitív orientációjú neveléstudomány legújabb fejlődési folyamatait elemző tanulmányában megállapítja, hogy a neveléstudomány nagyjából az utóbbi negyedszázadban kiteljesedő fejlődésének közös jellemzői a kutatás nemzetközivé válása, az eredmények globális megosztása, országokon és diszciplínákon átívelő egységes tudományos értékrend kialakulása, az új eredmények folyóiratokban való közlésének felértékelődése. (Csapó, 2011)

Ehhez kapcsolódóan Berry és Annais (1988) szerint is a pszichológiában megnőtt az érdeklődés a kulturálisan sokszínű társadalmakon belül a kulturális sokféleség iránt. Az érdeklődést az ösztönzi, hogy számos kulturális jellegzetesség megőrzi fontos szerepét az emberek életében és alapvető kontextusként szolgál a pszichológiai fejlődés számára, még akkor is, ha az akkulturációs változásokon megy át. Egyre inkább tudatosabbá válik a kutatókban az, hogy a kultúra határai nem azonosak az országhatárokkal vagy földrajzi határokkal (Berry & Annais, 1988 idézi Segall, Lonner & Berry, 2003).

Az elmúlt két évtizedben megjelentek a hivatkozásokra épülő indikátorok, létrejöttek a nagy presztízsű nemzetközi tudományos folyóiratok, mely az oktatáspolitikai új, tudományos alapokra helyezését szorgalmazó, közelmúltban megerősödő törekvésehez vezetett. Némely országok oktatásügyi hatóságai képzett kutatókat alkalmaznak arra, hogy tudományos felkészültségüket hasznosítva folyamatosan elemezzék az oktatás jelenlegi vagy várható problémáit, és a szakirodalom alapján bizonyíthatóan vagy valószínűsíthetően jó megoldásokat találjanak azokra. (Németh, 2013)

A pedagóguskutatásban 2010-es években alakulóban volt egy olyan kutatási irányvonal is, amely a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének sajátosságai mentén újra hangsúlyozza a tanulással kapcsolatos nézetek vizsgálatának fontosságát is (Vermunt & Endedijk, 2011) Egyre elterjedtebbé vált, hogy dualisztikus értelmezési kereteket használnak a nézetek szerveződésének, tipizálásának megállapításához. E duális rendszerekre jellemző, hogy bár a tudományos értelmezésen belül egymást kizáró kategóriák, a vizsgálati eredmények szerint általában a pedagógusok nézetei nemcsak az egyik vagy a másik kategóriába tartozhatnak,

hanem mindkettő jellegzetességeit is magukon viselhetik, azaz a pedagógusok nézetrendszere koherens és inkoherens is lehet egyszerre. (de Vries, Jansen & van de Grift, 2013)

A nemzetközi diskurzusban úgy tűnik, hogy az utóbbi bő egy évtizedben a nézetkutatások részben „beolvadtak” a szakmai identitás tágabb kutatási területébe. A pedagógusidentitás, a nézetek, szemléletmódok és a kompetenciák kapcsolódásának, egymásra épülésének és feszültségeinek kérdései nyitottak maradtak, mind a pedagógusok, pedagógusjelöltek egyéni, illetve csoportos szintjén, mind pedig a tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés rendszerének szintjén. Kálmán (2013) összegzése szerint a hazai és nemzetközi nézetkutatásokban, a pedagógusok, pedagógusjelöltek, oktatók nézeteinek vizsgálatakor három jól körvonalazható trend bontakozott ki. Jellemzően kutatás tárgyává teszik: a pedagógusok a tantárgyi tanításhoz kötődő nézeteit, a tanulással, tanítással, episztemológiával, tanári szakmával kapcsolatos nézeteit, valamint olyan, a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban újdonságnak számító területekkel kapcsolatos nézeteik alakulását, mint például az inklúzió, multikulturalizmus, IKT-eszközök használata. (Kálmán, 2013)

A 2000-es évek konstruktív paradigma hatása miatt a tanárok nézetének megváltoztatására, a fogalmi váltásra helyezték a hangsúlyt. Woolfolk Hoy és munkatársai (2006) Bronfenbrenner (1986) ökológiai modelljének felhasználásával tekintették át a tanárok nézeteire vonatkozó kutatásokat 1995 és 2006 között. Munkájukban 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. (Woolfolk Hoy et al., 2006) Ezzel ellentétben a magyar nézetvizsgálatok sajátossága, hogy erőteljesen a pedagógusra, mint egyénre, illetve a pedagógusjelölt szintjére fókuszálnak, s nem kapcsolódnak össze az iskolai szintű, a pedagógusok szakmai közösségére vonatkozó tanulmánykutatásokkal. (Kálmán, 2013)

Murphy és Mason (2006) A tudás és nézetek megváltoztatása című tanulmányukban a kutatási terület két legkeményebb kérdésével birkóztak meg: mi a tudás és a nézet közötti különbség és hogyan lehet a tanárok nézeteit megváltoztatni. A legutóbbi oktatáspszichológiai kézikönyv fejezetében Fives és Buehl a tanárok nézeteinek bonyolultságára utaltak, mint az egyik legelterjedtebb és relevánsabb téma. A kutatók hangsúlyozták a tanárok személyes meggyőződéseinek szerepét, különös tekintettel a tudással kapcsolatos nézetekre, észlelt önhatékonyságukra és identitásukra. Ezen kívül figyelembe vették a kultúra hatását a tanárok nézeteire - mind az interkulturális és kultúrán belüli hatásokat - vonatkozóan, illetve a kerület,

állam és nemzeti oktatáspolitikát is, amelyek befolyásolhatják a tanterv és a források alakulását. (Fives & Buelh, 2012)

A szociálpszichológia és az oktatáskutatás esettanulmányai többször kimutatták, hogy a nézetek megváltoztatása összetett, nehéz és hosszú távú folyamat. Példaként hozzák fel Lortie (1969) 16 évig tartó megfigyeléseit a tanárjelöltek nézeteinek kutatásában, amely azt bizonyítja, hogy szükség van longitudinális, bizonyítékokon alapuló kutatásokra, ha hosszú távon maradandó fejlesztést szeretnénk elérni. Fives és Buehl (2012) rámutattak, hogy az elmúlt húsz évben számos kvalitatív tanulmány gazdag ötletforrásokat hozott a sztenderd kutatásokhoz, ám ezeket további kutatások során még validálni kell.

A hazai kutatásokban is a kvalitatív metodológiai irány sajátosságaiként említhetjük, hogy egyfelől a kutatások különféle módszerek kombinációjának használatára törekszenek, másfelől igyekeznek időben is nagyobb szakaszt átfogni: a pedagógusok, pedagógusjelöltek aktuális nézeteinek feltárása mellett a nézetek alakulásának hosszabb - rövidebb alakulását is nyomon követni. (Kálmán, 2013) A 2000-es években újra fokozódott a pedagógusok gondolkodásmódja iránti érdeklődés, melyek már szűkebb célcsoportokat, például tanár szakos hallgatókat (Kálmán, 2009), tanítókat (Szécsi, 2007), vagy különböző pedagógiai témákat, részterületeket érintett, úgymint pedagógusok gyerekképe (Hercz, 2005), olvasással kapcsolatos nézetek (Tóth, 2008). Később a nézeteket abból a szempontból is vizsgálták milyen kompetenciákkal állhat összefüggésben és az Eszterházy Károly Főiskolán (2016 óta Egyetem) egy nagyobb volumenű, országos felmérést végeztek a pedagógusok között a tanárképzés megújítása érdekében, amely után később egy szolgáltatói központot is létrehoztak és napjainkig is működik.⁹ Az ELTE Neveléstudományi Intézetében és az Interkulturális Pszichológia és Pedagógiai Intézetében is folytatódnak a tanárok nézeteivel foglalkozó kutatások, amelyek az 1980-90-es években indultak el.

Az ELTE Neveléstudományi kutatócsoportja két, máig is meghatározó nézetkutatást készített 1989-ben és 1998-ban (Falus et al, 1989; Golnhofer & Nahalka, 2001). Kálmán szintetizálása során ritkaságnak jelölte azt, hogy a pedagógusok gondolkodásával, tevékenységeivel foglalkozó kutatások egymásra épülnek és a korábbi vizsgálatot fejlesztik tovább. A közös metszőpont a pedagógusok hétköznapi, gyakorlati tudása és tapasztalatai jelentőségének felismerése és középpontba állítása. A *Pedagógia és pedagógusok* (Falus et al., 1989) a tudomány és a gyakorlat közti kapcsolatra fókuszál, s inkább csak diagnosztizálja ezen belül a pedagógusok nézeteit, addig a *Pedagógusok pedagógiája* (Golnhofer & Nahalka, 2001)

⁹ ÉRPEK (Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ)
<http://epednet.ektf.hu/?page=projects> (Letöltés: 2022. április15.)

már önálló, önmagában értelmezhető tudás - és nézetrendszernek ismeri el a pedagógusok elméleteit. (Kálmán, 2013)

Kálmán Orsolya úgy ítéli meg, hogy a nemzetközi szakmai körökben a nézet definiálása körüli viták korszaka az 1980-90-es évekre tehető. *„A szakkifejezések „harcából” alapvetően a nézet fogalom került ki győztesen, s ez vált a jelenséget magyarázó, érvényes főfogalommá. Így van ez a hazai diskurzusban is: a nézet vált a legelfogadottabb, a legjobban körülhatárolt és leírt fogalommá, de a vélekedések, meggyőződések, hitek, elképzelések és szemléletmódok is megjelennek szinonimaként, főként a folyóiratcikkekben.”* (Kálmán, 2013:85)

Nemzetközi szintén 1996-ban megjelent az első oktatáspszichológiai kézikönyv¹⁰, amelyben már egy teljes fejezet íródott a tanári nézetekről és meggyőződésekről. Richardson (1996) úgy fogalmazza, hogy a nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során. (Richardson, 1996:103 idézi Falus, 2006) Calderhead (1996) tanulmányának bevezetője ahelyett, hogy konkrét nézetdefiníciót adott volna meg, több oldalon keresztül mutatja be az eddigi kutatások eredményeit, úgymint Nespor (1987) különbségtevését a tudás és a nézet között vagy Pajares (1992) tanári nézetek funkcióit.

1992-ben két fontos iránymutató tanulmányt tettek közzé a tanárok nézeteivel kapcsolatos kutatásokról. Pajares mellett Kagan (1992) értékes elemzést adott a gyorsan növekvő nézetkutatási szakirodalomról és a kutatók számára továbbra is releváns kérdésekről, különösen a tudás és a nézet megkülönböztetésének nehézségeiről. Kagan azt állította, hogy a tanár szakmai ismereteinek nagy része meggyőződésnek, nézetnek tekinthető, mivel a tudást általában olyan meggyőződésnek tekintik, amelyet objektív bizonyítékok vagy a vélemény konszenzusa alapján igaznak találtak. Úgy találta, hogy a tanárok nézetei nagyrészt stabilak és ellenállnak a változásoknak, és mivel a nézetek többnyire passzívak, nehezen megnyilvánulók voltak, kérdőívek segítségével nem lehetett megbízhatóan mérni, vagy a viselkedésből következtetni, inkább finomabb közvetett módszerekkel, például támogatott felidézéssel, hangos gondolkodással és gondolati térképekkel. (Kagan, 1992)

Pajares az 1992-ben publikált cikkében Kagan meglátásaival egészítette ki a tanítás kutatásának eredményeit. Szerinte a nézet az egyén megítélése egy állítás igazságáról vagy hamisságáról, amelyet csak az emberi szándék és cselekedet, illetve a kollektív megértés alapján lehet levezetni. Tanulmányában 16 különböző jellemzővel írja le a nézeteket és annak

¹⁰ Berliner, D. & Calfee, R.C. (1996): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan

szükségességét, hogy a kutatók felismerjék a nézetrendszerek komplexitását és ellenállóságát egy fejlesztés folyamatában.

Ehhez az időszakhoz kapcsolódik Pintrich (1990) kutatása is, amelyben egy szociális kognitív perspektívát alkalmazott, azon kérdések szintetizálására, hogy a tanárképzés folyamán mi és hogyan fejlődik a tanárjelöltekben. Tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy tanulás és fejlesztés területén levő kutatások négy általános területet foglalnak magukba: (1) tanári tudás, (2) gondolkodás és problémamegoldás, (3) metakogníció és önszabályozás, és a (4) motiváció. Pintrich utalt arra is, hogy megfelelő célterület lehet a nézetek megváltoztatásának kutatására a tanárok ismeretelméleti nézetei a tanítás és tanulás természetével kapcsolatban. Emellett hangsúlyozta annak fontosságát is, hogy a tanárok előtt történjen a tanításuk értékelése, hogy azonosítsák azokat a nézeteket, amelyek zavarhatják a hatékony tanítást.

Mindezt megelőzően az 1980-as évektől mind az angolszász, mind a kontinentális tudományosságon belül újra népszerűvé váltak a német szellemtudományos törekvésekre visszavezethető, illetve azokat tovább fejlesztő megértő-értelmező törekvések. Úgy, mint a „Chicagói Iskola” jeles személyisége Georg Herbert Mead szimbolikus interakcionizmus elméleti megalapozása, aki a társadalom mikrofolyamatainak vizsgálatát, a mindennapok interakcióinak sajátosságait helyezi előtérbe, továbbá hangsúlyozza a nyelv és a szimbólumok szerepét. (Németh, 2013)

Ez a megközelítés tükröződik vissza a Tanulmánykötet a tanítás kutatásáról harmadik kiadás¹¹ bevezető fejezetében, ahol Shulman (1986) még a neveléstudományban domináló behaviorista paradigma alapján leírta a tanítás tanulmányozásának folyamat - termék megközelítését, azonban már kiemelte számos új kutatási program megjelenését, amelyek megkérdőjelezték a viselkedés-alapú kutatás hegemoniáját. Clark és Peterson (1986) a tanári személyes elméletek és meggyőződésekről írt tanulmányukban a tanítás, döntés és tervezés hatását vizsgálták a tanulók eredményeire. Emellett Erickson (1986) kvalitatív, értelmező perspektíváról szóló fejezete elősegítette azoknak a kutatási módszereknek a széleskörű alkalmazását, amelyek hozzájárultak a tanárok és a tanulók nézeteinek megértéséhez.

Fenstermacher (1986) fejezetében egy multidiszciplináris elemzést alkalmazott: egyrészt egy filozófiai fogalomelemzést, melyben tisztázza a tanítás jelentését, másrészt tudományfilozófiai megközelítéssel bemutatta a különbséget a tudásteremtés és a tudáshasználat szerepe között, harmadrészt pedig erkölcselméleti megközelítéssel

¹¹ Wittrock, M.C. (1986). Handbook of Research in Teaching 3rd edition. New York: Macmillan.

megmagyarázta, ha megfelelően használjuk fel a nézetkutatásokat, akkor hatással lehetnek a tanárok nézetrendszerére és új meggyőződések kerülnek ebbe a rendszerbe.

A harmadik, a tanításról szóló kutatási tanulmánykötet kiadását követően számos gondolatébresztő esettanulmány jelent meg, amelyek lendületet adtak a tanári nézetek tanítási gyakorlatban való alkalmazásának vizsgálatához, és egyre inkább figyeltek a nézet és tudás fogalma közti különbségtételre. Nespor (1987) Abelson (1979) pszichológiai elemzését alkalmazta a tudásrendszer és a nézetrendszer közötti különbségtételhez, hogy kifejlesszen egy keretelméletet, amire a jövőbeli kutatások alapozhatnak a kognitív irányzaton belül. Abelson hét tulajdonságot fogalmazott meg, amelyek közül Nespor az értékelő és érzelmi komponensekre helyezte a hangsúlyt és kutatásaival arra a hiányra hívta fel a figyelmet, hogy nincs elegendő ismeret a nézetek természetéről, kialakulásáról.

A neveléstudományban az 1970-es években a behaviorizmus mellett a már számos területen érvényesülő rendszerelméleti szemlélet is megjelent, úgymint Talcott Parsons és Niklas Luhmann szociológiai rendszerelmélete; francia tudományosságban pedig strukturalizmus legerőteljesebb neveléstudományi, illetve oktatásszociológiai relevanciájú irányzatának megalapozója Pierre Bourdieu lett. Munkásságának neveléstudományi szempontból legfontosabb területe a társadalmi egyenlőtlenségeket, illetve azok hierarchikus rendjét újratermelő – kulturális szimbolikus tényezőkre alapozódó – mechanizmusok vizsgálata. (Németh, 2013)

Emellett megerősödött a kognitív nemzetközi összehasonlító neveléstudomány, melynek térhódításának kialakulásában döntő szerepe volt a modern termelés mind nagyobb információtechnikai igényének, a számítógépek elterjedése által felerősített kibernetikai modell felértékelődésének, továbbá a logika, és a matematika alkalmazott területei fejlődésének. Ennek háttérében a fogyasztói társadalom és az ennek velejárójaként megjelenő globalizáció folyamatai, multinacionális cégek, és a nemzetközi tőke egyre fokozódó befolyása állnak, amelyek a tudás szerepének felértékelődését hozták magukkal. (Németh, 2013)

A korszak sokszínű megközelítései között kibontakozott a konstruktivista mozgalom, amely két egymástól független irányzatként jelent meg, ezek a módszertani, illetve a radikális konstruktivizmus. Eszerint a tanulás nem induktív folyamat, az új ismeret, a felfedezendő összefüggés mögött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra. Ehhez kapcsolódóan a Németh (2013) úgy fogalmazza meg, hogy a posztmodern társadalomtudományok szemléletmódjának változásai a 20. század utolsó harmadától kezdődően több egymást követő szakasz, vagy más néven nagy fordulat (turn) sorozatában bontakoztak ki, amelyek első állomása úgynevezett nyelvi fordulat (linguistic turn) volt. Az empirikus vizsgálatok

középpontba állítása mellett az irányzat további jellemzője, hogy az a kognitív tudományok szemléletmódját felhasználva elsősorban a megismerés, gondolkodás, tanulás- és tanítás iskolai és iskolán kívüli folyamatait vizsgálta újra középpontba állítva a megismerő embert, illetve az emberi megismerés belső modelljeit.

Fontos kiegészítésként említhetjük még az 1960-70-es évekből a szimbolikus antropológia kialakulását is, hiszen kutatásaim során magam is alkalmaztam azokat a módszertani megközelítéseket, amelyek ezekre az évtizedekre vezethetők vissza. Ezidőben az antropológián belül számos irányzat egyszerre volt jelen, így a szimbolikus vagy interpretív antropológia mellett a kognitív antropológia a Németh által említett nyelvi fordulat (linguistic turn) részeként jelen meg a tudományágban. A kognitív antropológusok úgy gondolták, hogy az univerzális kognitív folyamatok az emberi elme belső struktúráit juttatják kifejezésre és a nyelvészeti elemzést tartották a legjobbnak a bennszülött gondolkodás kategóriáinak egyszerű feltérképezéséhez. Megkísérelték a különböző kultúrákhoz tartozó népek absztrakt gondolkodási mintáinak megértését és az ismeretanyag elsajátításán túl a gondolatok és szimbólumok összekapcsolásáért felelős mentális folyamatok figyelembevételét. Mivel a kultúra itt mentális modell, ezért az antropológusnak nem az anyagi kultúrára kell koncentrálnia, hanem a formális logikai modelleket kellene kutatnia. (Applebaum, 1987 idézi Biczó, 2003).

E fentieket elutasítva a szimbolikus vagy interpretív antropológia a tudományterület újra értékelésének részeként került előtérbe, és a pszichológia, történelem és irodalomból vett elemző segédeszközökkel tanulmányozták a kultúrában előforduló szimbolikus cselekvéseket. Arra figyeltek, hogy az emberek hogyan alakítják ki saját valóságukat, mert a kultúra nem létezhet egyénektől függetlenül, hanem inkább az őket körülvevő dolgok és események értelmezésében rejlik. Másképpen fogalmazva: mi alkotjuk meg saját kulturális valóságunkat. A szimbolikus antropológia kiemelkedő alakjai a teljesség igénye nélkül Clifford Geertz, Victor Turner és Mary Douglas, akik kutatásaikban a jelentés elemzésére helyezik a hangsúlyt. (Biczó, 2003) Az interpretív irányzat és a konstruktivizmus kapcsolatát mi sem szemléltethetné jobban, mint Biczó összegzése: „*A szimbolikus antropológia azon folyamatok tanulmányozásával foglalkozik, amely során az emberek jelentést konstruálva értelmezik világukat, és ahogyan ez a világ a kulturális szimbólumok révén kifejezésre jut.*” (Biczó, 2003:236)

A 20. század második fele a kulturális pszichológiában és a neveléstudományban is sok fordulatot hozott. Ahogyan az antropológiában két nagyobb megközelítés alakult ki, úgymint a szociálandropológia (főként Európában) és a kulturális antropológia (főként az Egyesült Államokban), úgy a pszichológián belül is a kulturális összehasonlító irányzat és a kulturális pszichológia megközelítései. Piaget kognitív fejlődésemélete vonzotta a kultúrközi kutatásokat,

így az 1960-as évektől a transzatlanti térségből kiindulva személyiség és intelligencia teszteket alkalmaztak a világ más részein, hogy az univerzalitásokat megkeressék. (Segall – Lonner - Berry, 2003)

Ashton (2015) tanulmányában az 1970-es években a fentebb említett neveléstudományi irányzatokhoz kapcsolódóan a tanárképzés is a kutatásalapú, elméleti megközelítésekől a gyakorlat konkrét vizsgálata felé fordult el. Kritikaként fogalmazódott meg több kutató részéről (pl.: Floden, 1985; Fentsermacher, 1986), hogy a kutatók és a tanárképzők tanárokkal együtt vegyenek részt a tanításról szóló vitákban, és hagyják meg a gyakorlati következtetéseket a pedagógusok számára. Az ebben az időszakban született kézikönyvekben a kutatások jelentős előre lépéseiről számolnak be. Több fejezet bemutatta az osztálytermi környezet és a kognitív tudomány értelmező elemzésével foglalkozó új kutatási programokat, amelyek megalapozták a tanárok nézeteivel kapcsolatos kutatások megjelenését. (Ashton, 2015)

Visszatekintésünket az 1960-as éveknél zárjuk le, Ashton tanulmányában is az ebben az időszakban jelent meg az első Tanulmánykötet a tanítás kutatásáról¹², amelyben még csak néhány kutatást végeztek a tanári nézetekkel kapcsolatban. 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. (Ashton, 2015). Getzels és Jackson (1963) A tanár személyisége és jellemzői című fejezete azonban érdekes betekintést mutat a korszak kutatásaiba. A szerzők részletesen áttekintették a minnesotai tanári attitűdjegyzék¹³ alakulását, érvényességét és megbízhatóságát. Akkoriban sok oktató és politikai döntéshozó abban reménykedett, hogy az attitűdjegyzék felhasználható a tanárképzésre és a megfelelő tanárjelöltek kiválasztására.¹⁴ Kutatásaik folyamán Getzels és Jackson (1963) többször említettek három fő akadályt, amelyek napjaink kutatásaiban is nehézséget okoznak, úgymint a személyiség definíciójának adekvát megfogalmazásának hiánya, a hiányos és nem megfelelő, inkonzisztens mérések és a tanári hatékonyság mérésének nehézségei.

Összegzésképpen elmondható, hogy a tanári nézetek, szemléletmódok kutatása a neveléstudomány és társtudományok fordulópontjaival együtt fejlődött. „Kezdetben” (1960-as évek) főként a kognitív, viselkedés alapú, személyiségkutatások között szerepelt, majd 1970-es évek rendszerelméleti szemléletmódja az 1980-as évekre a nézetfogalom definiálását és a

¹² Gage, N. (szerk.). (1963). Handbook of research on teaching. Chicago, IL: Rand McNally.

¹³ Minnesota Teacher Attitude Inventory MTAI (Cook, Leeds & Callis, 1951)

¹⁴ Falus szerint is az ötvenes évektől kezdve abban reménykedtek a kutatók, hogy az attitűdökben a pedagógiai tevékenység olyan előre jelző elemét sikerül megragadni, amely könnyen feltárható, tipizálható, és így lehetőséget ad a megfelelő pedagógusok kiválasztására. (vö. Falus, 2006)

pedagóguskutatás rendszerezését hozta magával. Ebben a korszakban a kutatások fókusza a nézet és tudás közti különbségekre helyeződött, amelyet az 1990-es években a különféle kutatások szintetizálása követett. A 2000-es évek konstruktív paradigma hatása miatt a tanárok nézetének megváltoztatására, a fogalmi váltásra helyezték a hangsúlyt, míg nemzetközi diskurzusban úgy tűnik, hogy az utóbbi bő egy évtizedben a nézetkutatások részben „beolvadtak” a szakmai identitás tágabb kutatási területébe. Jelen kutatás is részben ehhez kapcsolódik, amelyben a nemzetközi tanárok professzióról, pedagógiai tevékenységéről és az interkulturalitásról vallott nézeteinek tartalmát írja le. A következő részfejezetben kutatásom során használt terminusokat, megközelítéseket és a hozzájuk kapcsolódó kutatási kérdéseimet részletezem.

1.2. Főbb fogalmak és kutatási kérdések

1.2.1. A pedagógiai szemlélet, nézet fogalma

Tulajdonságok nélküli ember ő. (...) Megjelenéséből nem következtethetsz hivatására, és mégsem úgy fest, mint akinek nincs hivatása. És gondold csak meg, milyen: mindig tudja, mit kell tennie (...) Tehetséges, akaratos, bátor, kitartó, rámenőss, józan - nem is akarom végig billentyűzni, felőlem meglehetnek mindezek a tulajdonságai. Mert még sincsenek meg! Olyanná formálták őt, amilyen; meghatározták útját; és mégsem tartoznak hozzá. (...) Mindig egy lehetséges összefüggés határozza meg, mit tart erről-arról.

(Musil: A tulajdonságok nélküli ember)

Tulajdonságok, jellemzők, típusok, kategóriák, kompetenciák terén szinte Arisztotelészig vissza lehetne nyúlni, amikor a nézetek, jelenségek rendszerezésére, szintézisére törekszünk a társadalomtudományok területén. Az előző fejezetben a pedagógus – és ezen belül a nézetkutatások történeti fordulópontjait vázoltam fel és helyeztem tágabb kontextusba. 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 fogalomhasználatát¹⁵, míg másik (főként amerikai és ázsiai) inkább a pragmatista alapelvek tehát a gyakorlati tudás fejlesztése, megértése alapján von le következtetéseket, amiből a terminusait felépíti.¹⁶ A nemzetközi szakirodalom többször hivatkozik Mason (2004) tanulmányára, amelyben egy „szemléletmód ábécével” vezette fel gondolatait, hogy bemutassa a nézetkutatások konceptualizálási problémáit, amelyek jelen kutatásnál is kihívásokat okozott. Fontosnak tartom az ábécé eredeti nyelvű beillesztését (alatta magyar fordítással), mert a nagy képet, mint különböző puzzle darabokat szemlélteti, illetve később az eredmények bemutatásánál is észrevehetőek majd azok a kapcsolódási pontok, amelyet az ábécé említ.

¹⁵ Például európai uniós országok nagymintás kérdőíves vizsgálata (OECD TALIS, 2009); professzióról alkotott nézetek mentén kategóriák felépítése (Pesti & Szivák, 2020) és pedagógus életpályamodellhez sztemderdek megállapítása (Kotschy, 2011)

¹⁶ Például tematikus szám a tanári szakmai identitás esettanulmányairól (Olsen, 2008); longitudinális esettanulmány a tanárok szakmai identitásáról (Rodgers & Scott, 2008); a tanárok nézetei oktatási reformok, törvények összefüggéseiben (Zembylas & Chubbuck, 2015)

„A is for attitudes, affect, aptitude, and aims; B is for beliefs; C is for constructs, conceptions, and concerns; D is for demeanor and dispositions; E is for emotions, empathies, and expectations; F is for feelings; G is for goals and gatherings; H is for habits and habitus; I is for intentions, interests, and intuitions; J is for justifications and judgements; K is for knowing; L is for leanings; M is for meaning-to; N is for norms; O is for orientations and objectives; P is for propensities, perspectives, and predispositions; Q is for quirks and quiddity; R is for recognitions and resonances; S is for sympathies and sensations; T is for tendencies and truths; U is for understandings and undertakings; V is for values and views; W is for wishes, warrants, words, and weltanschauung; X is for xenophilia (perhaps); Y is for yearnings and yens; and Z is for zeitgeist and zeal.”

(Mason, 2004: 347)

A, mint attitűdök, alkalmasság, aggodalmak; *Á*, mint *ágencia*; B, mint befolyás; buzgóság; C, mint célok; Cs, mint *cselekedetek*; D, mint diszpozíciók (rendelkezés, hajlam); E, mint empátia, elvárás, elvagyódás; *É*, mint érzelem, érdeklődés, érzékelés, érték; F, mint felismerés; G, mint, garancia; H, mint hit, habitus, hajlandóság, hajlam; I, mint intuíció, igazság, igazolás; *Í*, mint ítélezések; J, mint jelentés; K, mint konstrukció, koncepció; L, mint látásmód; M, mint meggyőződés, magatartás, megismerés, megértés; N, mint norma; Ny, mint *nyelv*; O, mint orientáció, objektivitás; *Ö*, mint *öszton*; *Ő*, mint *őszinteség*; P, mint perspektíva, prediszpozíció; Q, mint kvintesszencia; R, mint rezonancia, *rutin*; S, mint *siker*; Sz, mint szeszély, szimpátia, szokás, szándék, szempont, szavak; T, mint tanulás, tendenciák, *tudás*; V, mint vállalás, világnézet; X, mint xenofóbia (idegengyűlölet); Z, mint zeitgeist (korszellem), zavar.¹⁷

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

¹⁷ A fordítás jelenleg kiindulópontként és megértésként szolgál egy magyar „nézet ábécé” kialakításához, kreatív megközelítéséhez és nem tartalmaz minden magyar betűt. Másrészt a fordítás egy nyelvész számára biztosan pongyola megközelítés és elismerem a határait, de igyekeztem a magyar betűrend szerint a szavakat rendezni, illetve néhol meghagytam az idegen eredetű szavakat. Néhány magyar betűhöz hiányoznak a terminusok vagy szavak, ezeket néhány esetben kiegészítettem és dőlt betűvel jelzem.

kialakított felfogást, nézetet; látásmódot jelenti.¹⁸ Jelen disszertációban ezt a megközelítést alkalmaztam az elemzések során, ugyanis a 2020-ban a járványhelyzet következtében klasszikus nézetkutatást csak részben tudtam megvalósítani, amelynek részleteiről a módszertani fejezetben teszek említést. A magyar nyelvű szakirodalomban is gyakran olvashatunk pedagógiai szemléletmódról, megközelítésről, amely egy adott intézmény, pedagógiai program, pedagógusok közösségének nézeteit foglalja össze.

Az angol szakirodalomban, illetve később adatgyűjtés és elemzés folyamán kihívás volt a különböző fogalmak megfeleltetése, azonban angol nyelven is a pedagógiai szemléletmód (pedagogical approach, perspectives) egy bizonyos hozzáállás, vagy valaminek a megítélése egy bizonyos nézőpontból. (Oxford English Dictionary, 2021) Ha ezt a definíciót pedagógiai síkra tereljük és a tanítással, osztálytermi kultúrával és kapcsolatokkal kötjük össze, akkor a szemléletmód határozza meg mindazt, amit egy tanár tesz a tanteremben. A pedagógiai szemléletmód a nézetek kötegei (bundles of beliefs), egy olyan gondolkodásmód, amelyet mindannyian magunkévá teszünk, és amely meghatározza, hogyan látjuk egymást, a tapasztalatainkat és a lehetőségeinket vagy azok hiányát. (Desautels, 2014)

Skott (2015) A tanárok nézeteinek kutatására tett ígéretet, problémák és lehetőségek tanulmányában négy alapvető megközelítést említ a nézetek tartalmának feltárására. Elsőként a nézeteket általában az egyén mentális konstrukcióinak leírására használják, amely az adott ember számára szubjektív igazsággal bír. (Pajares, 1992; Richardson, 1996, 2003). Skott másodsorban alapvetőnek azt tartja, hogy a nézeteknek ugyanúgy van kognitív, mint érzelmi jellege, vagy legalábbis a nézeteket és az érzelmi tényezőket elválaszthatatlanul összekapcsolják, még akkor is, ha különállónak tekintik őket. (Abelson, 1979; Gill & Hardin, 2015; Nespor, 1987; Pajares, 1992).

Harmadsorban, a nézetek általában időtállóak és stabilnak tekinthetők, amelyek valószínűleg csak lényeges, az adott személy számára releváns, társadalmi gyakorlatnak való elköteleződés eredményeként változik meg. (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Cooney et al., 1998; Gill et al., 2004; Kagan, 1992; Lloyd, 2005; Mansour, 2009) Legutolsó sorban pedig a nézetek várhatóan jelentősen befolyásolják annak a módját, ahogyan a tanárok értelmezik és kezelik a gyakorlati problémákat. Ez még akkor is így van, ha a nézet és gyakorlat közötti ok-okozati összefüggés vitatott néhány felvetés által, amelyek azt mondják, hogy sokkal

¹⁸ 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.)

dinamikusabb és egymásra ható kapcsolat van a kettő között. (Skott, 2015) Skott szintetizálása során arra jutott, hogy a nézet olyan egyéni, szubjektíven igaz, értékkel terhelt mentális konstrukciók megjelölésére szolgál, amelyek a társadalmi tapasztalatok viszonylag stabil eredményei, és amelyek jelentősen befolyásolják a tanárok osztálytermi gyakorlatának értelmezését. (Skott, 2013)

Ez Schön (1983) megfogalmazásában az értékelő rendszer, olyan átfogó kategória, amely magába foglalja a gyakorlati szakember elméleteit értékeit tudását, amelyeket felhasznál tapasztalatainak értékeléséhez. Ez teszi lehetővé, hogy a személy tapasztalataiból tanuljon. Egy tapasztalat hatására az értékelő rendszer is módosul ez hat az újabb gyakorlatra. A tanár a már módosult értékelő rendszer segítségével újra értékeli. Ezen a spirális folyamaton keresztül valósul meg a reflektív gyakorlatban a gyakorlati tudás felhalmozódása. (Falus, 2006)

Ha a nézetek és annak tartalmát egy tágabb társadalomtudományi kontextusba helyezzük, akkor az előbbi neveléstudományban szintetizált definíciók az antropológiában főként a szimbolista, interpretív antropológiai irányzatban jelennek meg. A szimbolikus antropológia azon folyamat tanulmányozásával foglalkozik, amely során az emberek jelentést konstruálva értelmezik a világukat és ahogyan ez a világ a szimbólumok révén kifejezésre jut. (Biczó, 2003) Bruner (2004) ezt úgy fogalmazza, hogy a jelentésalkotás akkor történik, amikor a világgal való találkozásokat a nekik megfelelő kulturális kontextusban helyezzük annak érdekében, hogy megtudjuk "miről szólnak". Annak ellenére, hogy ezek a jelentések az "elmében" találhatóak, gyökereik és értelmük abban a kultúrában van, amelyben létrehozták őket. A jelentéseknek ez a kulturális beágyazottsága az, ami biztosítja alakíthatóságukat és végső soron kommunikálhatóságukat is.

A kommunikálhatósággal kapcsolatban viszont más kutatók mellett Kagan (1992) is rámutatott, a tanárok sokszor nincsenek tudatában vagy nem rendelkeznek olyan nyelvezettel, amellyel leírhatják saját nézeteiket. Mások a nézeteket helyzethez kötöttnek gondolják (Hoyles, 1992; Lerman, 2002; Mansour, 2009), azaz nem egy adott interakció céljához választanak a tanárok bizonyos nézeteket, hanem maguk a nézetek tartalma változik egyes szituációkban. Fives és Buelh (2012) tanulmányukban felhívják a figyelmet arra, hogy egyrészt a tanárok meg tudják fogalmazni a nézeteiket, de azok között nem tesznek különbséget, nem kategorizálják őket (Rimm-Kaufman et al., 2006), másrészt mások szerint a tanárok nem tudják kifejezni a nézeteiket, ha mégis megteszik az biztosan nem egyezik a kutatók által felállított kategóriákkal. (Sahin et al., 2002; Windschitl, 2004).

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. Emellett a nézet úgy jelenik meg, mint az egyén mentális konstrukcióinak lenyomata; szubjektív igazságok, meggyőződések, feltételezések, amelyet a tanárok felhasználnak a döntések folyamán. A nézet érzelmi tényezőkkel kapcsolódik, időtálló és stabil, illetve a gyakorlati problémák értelmezésében és kezelésében befolyással bír. Egyfajta értékelő rendszer, amelynek szűrő funkciója is van, befolyásolja az osztálytermi interakciót és a tanítási gyakorlatot, illetve néha egymásnak ellentmondó véleményeket is magában foglalhat. A nézet helyzethez kötött és egy adott kultúrában, társadalmi közegben nyilvánul meg, a valóság megfogalmazása, jelentésalkotás és közös szimbólumok rendszere.

Disszertációmban a legfőbb kutatási kérdések azokra a területekre fókuszálnak, amelyek a pedagógiai szemlélet alábbi elemeivel, részterületeivel foglalkoznak: Mi a tartalma tanárok pedagógiai szemléletének a szakmai identitásról, pedagógiai tevékenységükről és az interkulturális nevelésről és hogyan jelennek meg a nemzetközi iskolák nyilvános dokumentumaiban ezek a szemléletek?

1.2.2. A külföldi és a nemzetközi iskola fogalma

Magyarországon eddig kevés tanulmány született az itt élő nemzetközi tanárokról és külföldi iskolákról. Többnyire a külföldi tanulók, vendégoktatók, mint kuriózum jelentek meg a rendszerszintű kutatásokban, pedig jóval nagyobb arányban vannak jelen az oktatási palettán, épp ezért a későbbi összehasonlító vizsgálatokhoz előkészítve fontos résztvevőkként szerepelhetnek. A dolgozatban 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.¹⁹

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

¹⁹ ISC Research nemzetközi iskola meghatározása: <https://www.iscresearch.com/about-us/who-we-are> (Letöltve: 2022. január 21.)

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. Ugyanis az Oktatási Hivatal listája szerint Magyarországon vannak olyan alapítványi iskolák, ahol egy adott népcsoport diákjai tanulnak (pl.: Budapesti Japán Iskola).

A Nemzetközi Iskolák Kutatóközsége (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)²⁰

Az ERIC adatbázisban történő szakirodalmi keresés során (2020 május, majd 2022 március) a „nemzetközi iskola” (international school) keresőszóra 2018 és 2022 között 463 tanulmányt találtam, amely lektorált folyóiratban jelent meg. Az egyik legismertebb talán a 2016-ban Mary Hayden és Jeff Thompson által írt összefoglalás a Nemzetközi iskolák: aktuális kérdések és jövőbeli kilátások címmel.²¹ Tanulmányukban ők is megerősítik, hogy ez a kutatási terület még igencsak gyerekcipőben jár, ugyanis eddig a nemzetközi oktatáson belül csak egy növekedő alterület volt néhány kutatóval, így a fogalomkészletük még kialakulóban van (pl.: pontosan mit tekint a tudományos közösség nemzetközi iskolának, milyen kritériumai vannak stb.) (Hayden & Thompson, 2016).

A külföldi iskolák különböző szervezetekhez, missziókhoz vagy társaságokhoz tartozhatnak, mint az 1968 óta működő Nemzetközi Érettségi Szervezet (International Baccalaureate Organisation (IBO)), Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége (Association of Christian Schools International) vagy ENSZ Nemzetközi Iskolák (United Nations International Schools), amely kifejezetten az ENSZ diplomaták és dolgozók gyermekeinek szól. Zembylas 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. *„Márpedig a kultúra a hatalomról, megkülönböztetésről és a jutalmakról is szól, még ha sok minden másról is. Azon dicséretes célból, hogy megvédjük a gondolkodás és az oktatás szabadságát, hivatalosan az iskolákra*

²⁰ ISC Research adatbázis: <https://iscresearch.com/data/> 2022.04.02

²¹ Hayden, M. & Thompson, J. (2016). International schools: current issues and future prospects. Symposium Book, United Kingdom.

háritjuk a politikai lökéseket. Ellenben elfelejtik sokszor, hogy az iskola a politika "felett" áll." (Zembylas & Chubbuck, 2014:38)

Ez a megállapítást erősíti Golnhofer Erzsébet *Az iskola belső világa* című tanulmánykötetében, miszerint egyrészt az iskolák nagyon bonyolult társadalmi, gazdasági, kulturális környezetben működnek, így belső életük komplex, összetett világa nehezen írható le. Másrészt az az iskolák sajátosságainak csak egy része látható, az iskolákban tevékenykedők nézeteiről kevés információval rendelkezünk. Megemlíti azt is, hogy az intézményeknek „alkati” jellemzőik is vannak, amelyeket a bennük tevékenykedő emberek által képviselt értékek, attitűdök, normák, tevékenységek formálnak. (Golnhofer, 2006)

Bruner (2004) is felhívja arra a figyelmet, hogy sokszor elhanyagoljuk az oktatás személyes oldalát, azaz, hogy az iskola belépés egy adott kulturális közegbe. Nemcsak felkészít a kultúrára, hanem emellett folyamatosan értékelnünk kell mit tesz az iskola a fiatal diák saját képességeiről és arról alkotott képével, hogy milyen esélyeket érez megbirkózni a világgal az iskolában és azt követően is. McMullen viszont arról ír, hogy az iskolai kultúra, a tanár kollégák tevékenységei, a társ tanítás (co-teaching), a mentortanár mind befolyásolja a tanári nézetek megnyilvánulását, így maga az iskola a tanárok munkájára hatással bír. (McMullen et al., 2006 idézi Fives & Buelh, 2012)

Savva szerint a nemzetközi iskolák, olyan magán intézmények, ahol elsősorban nem a fogadó ország lakosainak gyerekei tanulnak, hanem a nemzetközi, multinacionális vállalatok nemzetközi szervezetek, alapítványok dolgozóinak, diplomatáknak, misszionáriusoknak gyermekei. A tanárok gyakran csak kétéves meghatározott szerződéssel tanítanak és ezek a tapasztalatok pozitívan járulnak hozzá a tanárok interkulturális fejlődéséhez. (Savva, 2013)

Ugyanakkor mások kritikaként említik, egyrészt, hogy a külföldi iskolák egyfajta elszigetelt közösségek, így a nemzetközi tanárok nem igazán ismerik a fogadó ország kultúráját, nyelvét. (Hayden & Thompson, 2016) Másrészt Williams-Gualandi (2019) – aki a nemzetközi tanárok interkulturális megértésről és identitásról írt disszertációt – szükséges feltételnek tartaná, ha a nemzetközi környezetben tanító tanároknak jobban tudatosulna, hogy milyen közegben tanítanak és köteleznék őket egy interkulturális továbbképzésre. Mert annak ellenére, hogy van valamiféle kulturális felkészítő a kiutazásuk előtt, sokan tanári képesítés nélkül érkeznek, nemhogy interkulturális képzésen vettek volna részt, ami a különböző sztereotípiák és osztálytermi konfliktusok veszélyét hordozza magában. Ellenben ezek a típusú intézmények szerinte megfelelő helyek lehetnének arra, hogy a tanárok fejlesszék az interkulturális

készségeiket²², személyre szabottan tudjanak differenciálni a „kultúrvakság”²³ helyett és bővítsék a módszertani repertoárjukat.

Összefoglalva az eddigieket, a külföldi iskola olyan intézményként írható le, ahol az óvodai, általános és középiskolai tanterv bármilyen kombinációját alkalmazzák, az oktatás nyelve többnyire az angol, interkulturális fókuszú, nemzetközi irányultságú. Magyarországon a 2011.évi CXC. köznevelési törvény szerint meghatározott nyilvántartásban szerepel, törzskönyvezett közoktatási intézmény, amelyet az oktatásért felelős miniszter vett nyilvántartásba és engedélyezte működésüket és nem nemzetiségi iskolaként van akkreditálva. 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.

1.2.3. A nemzetközi tanár fogalma

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 szinten²⁴, országonként, iskolatípusonként, oktatási programonként számos eltérés tapasztalható, ezáltal inkább csak közös pontokat 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 képzés 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 / karrierjüket többféle, általában külföldi környezetben valósítják meg, vagy pedig multikulturális, angolszász országokban helyi kisebbséget oktatnak (pl.: USA, Ausztrália).

²² Az amerikai szakirodalom a kompetencia fogalmát nem használja az interkulturalitás esetében.

²³ A „culture blind” szó szerinti megfogalmazásban kultúrvakság, ami azt jelenti ebben az esetben, hogy a tanár a tanítása során tudatosan koncentrálna arra, hogy mindegyik kultúrától semleges legyen és kizárólag arra figyeljen, hogy embereket tanít. Viszont ez a nemzetközi iskolákban meglehetősen rossz stratégia, mert leszűkíti a tanár kreativitását és akaratlanul is etnocentristává válik a munkája során.

²⁴ Angol nyelven is különböző kifejezésekkel találkozhatunk attól függően melyik program vagy ország használja: international teacher, global educator, international instructor

Többnyire ők taníthatnak különböző szaktárgyakat vagy angol, mint idegen nyelv (ELL, EAL) programokat vezetnek.

Másrészt, a fogalmat használják az angol anyanyelvű, de tanári képesítéssel nem rendelkező szakemberekre is, akiknek kiemelkedő szaktudásuk és nemzetközi tapasztalatuk fontos az adott iskola számára, így nekik általában külön rövidciklusú tanárképzést vagy nemzetközi pedagógusképzési tréningeket ajánlanak. Legtöbbször különböző érettségi szaktárgyakra (pl.: IB szociológia vagy Cambridge vallástudomány) és iskolai foglalkozásokra (pl.: szakkör) alkalmazzák őket.

Harmadrészt 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. Őket iskolatípustól függően tanári asszisztensként²⁵, szaktárgyi tanárként vagy különböző idegen nyelvek tanáraként alkalmazzák. 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. Tapasztalattól, szaktudástól függően menedzserként, oktatásszervezőként, titkárként, pénzügyi, jogi szakemberként alkalmazzák őket országtól és iskolatípustól függően. Ha tanítani szeretnének, akkor a különböző oktatási cégek vagy nemzetközi szervezetek által akkreditált angol, mint idegen nyelv (pl: TEFL²⁶) tanári rövidciklusú képzést vagy tréninget végezhetnek el.

1. táblázat A nemzetközi tanár fogalmának általános megközelítései

Nemzetközi tanár fogalom mátrix			
angol anyanyelvű	van angolszász tanári képesítése	nemzetközi környezet vagy hazai multikulturális/kisebbségi oktatás	
angol anyanyelvű	nincs tanári képesítése	nemzetközi tapasztalattal rendelkezik	kiemelkedő szaktudás
nem angol anyanyelvű	van tanári képesítése előny: angolszász /nemzetközi tanári képesítés	nemzetközi tapasztalattal rendelkezik	kiemelkedő angol nyelvtudás
nem angol anyanyelvű	nincs tanári képesítése	nemzetközi tapasztalattal rendelkezik	kiemelkedő szaktudás

²⁵ Co-teacher vagy Assistant: brit mintán alapuló társtanító, nem azonos a magyar pedagógiai asszisztens pozícióval. Szükséges hozzá a szaktárgyi vagy angol tanári képesítés.

²⁶ Teaching English as a foreign language – angol, mint idegen nyelv tanítása <https://www.tefl.com/> (Letöltés: 2022. január 17.)

Savva (2013) úgy definiálja, hogy a nemzetközi tanár olyan pedagógus, aki a származási (ahol állampolgár) országától eltérő iskolában tanulók oktatásával foglalkozik. A kifejezés általában olyan tanárookra utal, akik magán- vagy független iskolákban tanítanak. Trompenaars és Hampden-Turner (1993) szerint pedig a tanárok nemzetiségének, hátterének és tapasztalatainak sokszínűsége jelentősen hozzájárul a nemzetközi oktatás sikeres fejlődéséhez. A nemzetközi tanári profilnak ez az aspektusa Hayden és Thompson (1995) által meghatározott kifejezéssel hozható összefüggésbe: „világ-szemléletű” (world-mindedness)²⁷. Ráadásul úgy tűnik, hogy ez a tulajdonság egyre inkább a transznacionális vállalatok sikerének egyik fő tényezőjeként ismerik el világszerte. (Trompenaars & Hampden-Turner 1993).

A disszertáció 3. fejezetében az iskola és oktatási rendszer vagy pedagógiai program leírásokban, illetve az eredmények bemutatásánál (4.1.2. részfejezet, szakmai identitáshoz kapcsolódóan) említek még jellemzőket, amelyek a magyarországi intézményekben megjelennek.

1.2.4. A szakmai identitás fogalma

Tournier (2017), svájci pszichológus szerint úgy tűnik bele kell törődnünk abba, hogy a személy és a szerep között - sőt a személy és a szerepek között - megbonthatatlan összefonódás van. Életünk során ugyanis nemcsak egy szerepet játszunk, hanem számtalant. Day és munkatársai (2006) is megemlíti ezt a sokszínű, dinamikus és kapcsolati identitáskeretet, hangsúlyozva, hogy a tanárok szakmai és személyes identitása között elkerülhetetlenül fennállnak kölcsönös kapcsolatok. Sockett (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; Vajda, 1997; Olsen, 2008), tanári/pedagógiai szerep (Imre, 1997; Torgyik, 2007; N.Tóth, 2015) pedagógus professzió (Pesti & Szivák, 2020; Ingersoll & Collins, 2018), pedagógusidentitás (Kálmán, 2013; Zembylas & Chubbuck, 2015; Beauchamp & Thomas, 2009), szakember kép/szakmai énkép (Hercz, 2005; Rodgers & Scott, 2008), tanári szakmai identitás (Karaolis & Philippou,

²⁷ Ezt a fogalmat Merryfield és munkatársai (2008) kezdték el használni, amely arra utal, hogy egy személy hajlamos arra gondolni és törődni azzal, hogy cselekedetei és döntései hogyan hatnak és hogyan befolyásolják a világon máshol élő emberek életét. Ez általában egy globális tudatossággal (global awareness) kezdődik, amikor elismerjük egy tőlünk teljesen eltérő ember álláspontját.

2019; Karousiou et al., 2019). A meghatározásokban a közös jellemzők mentén kialakult egy irányvonal.

A tanári szakmai identitás konceptualizálása során reflektálunk arra a nézetre, hogy az identitás általában dinamikus, sokrétű és idővel változik az egyéni és társadalmi tényezők hatására; illetve, hogy a tanárok identitása fontos befolyást gyakorol a tanításra és a tanulásra egyaránt. (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Rodgers & Scott, 2008). Áttekintésükben Beijaard és szerzőtársai (2004) kiemelik a szakmai identitás négy közös jellemzőjét. Egyrészt az identitás folyamatos belső munka, ezért az identitás inkább dinamikus, mint stabil és folyamatosan fejlődő jelenség. Ez magában foglalja mind a személyt, mind a környezetet: egy kontextusban a tanárok megtanulják azokat a szakmai jellegzetességeket, amelyeket egyedi módon adaptálnak. Másrészt a tanár szakmai identitásán belül szub-identitások vannak, amelyek többé-kevésbé központi szerepet játszhatnak az őket átfogó identitásban, és kiegyensúlyozottnak kell lenniük, hogy elkerüljék a közöttük fennálló konfliktusokat. A szakmai identitás magában foglalja az ágencia (cselekvésre való képesség) fogalmát és az aktív szakmai fejlődés és tanulást, amelyek összhangban vannak a tanár céljaival.

Az ágencia, azaz a cselekvőképesség valamely cél elérése érdekében, azt jelenti, hogy a kognitív és érzelmi tulajdonságokkal rendelkező szelf, a cselekvőképesség forrása lehet. (Beauchamp & Thomas, 2009; Day et al., 2006). Bruner (2004) szerint ez annak átéléséből fakad, hogy képesek vagyunk egyedül kezdeményezni és kivitelezni cselekvéseket. Az emberek cselekvő személyekként élik meg önmagukat. Egyes szerzők, például az identitás szempontjából vizsgálják azt a szakmai tudást, amelyet a tanároknak birtokolni kell a tevékenységük alapján: szaktárgyi ismeretek, pedagógiai tudás és módszertani tudás. (Beijaard et al., 2000; Sallai, 1996) A „szakmai” (profí, professzionális) kifejezést olyan értelemben használják személyek leírására, akik már tapasztaltak és képzettek, egyedi tudással és készségekkel képesek a társadalom számára szolgáltatást nyújtani (Larson, 1977; Wallace, 1995)

A szakmájukkal nagymértékben azonosuló személyek a szakmával kapcsolatos saját nézetüket önmeghatározónak látják (Pratt, 1998), és “egynek” érzik magukat a szakmai csoportjukban. A társadalom által értékesnek ítélt szakmával való azonosulás lehetővé teszi az egyének számára, hogy pozitív szakmai énképet alkossanak és tartsanak fenn (Haslam, 2001). Mind az identitáselmélet, illetve a társadalmi identitás elméletével foglalkozók egyetértenek abban, hogy ha a valakit szakértőnek tartunk, ők pedig azonosulnak szakmájukkal, akkor ennek eredményeként az elvileg megkülönböztetett szakmai értékeket és hozzáállásukat beépítik

személyes identitásukba, és sokszor ott is érvényesítik szakmájuk elvárásait. (Caza & Creary, 2016)

Hercz Mária megkülönbözteti a szakmai énképet és a szakember-képet. Az előbbi alatt érti azokat a jellemzőket, amelyek a pedagógusokat, mint egyéneket jellemzik: saját célrendszer a helyzetükről, eredményességükről, elégedettségükről alkotott kép. A szakember-kép fogalmába pedig azokat az elemeket soroljuk, melyek a pedagógust, mint szakembert jellemzik, például szakmai kérdésekről való gondolkodása, nézetei, pedagógiai tudása, aminek feltárása közelebb visz bennünket gondolkodásuk megismeréséhez. (Hercz, 2005)

N.Tóth Ágnes (2015) fogalom meghatározása úgy kapcsolódik a fenti megállapításokhoz, hogy hozzá kapcsolódik a tanári szerep, az értékeknek, normáknak, magának a társadalmi tudásnak az áthagyományozása olyan szakemberek által, akik a rájuk bízott generáció folyamatos előrehaladását biztosítják, és ezzel kapcsolatos visszajelzéseket adnak az érintetteknek. Vajda Zsuzsanna (1997) Pedagógiai lexikonban írt szócikke a pedagógus személyiségről is megerősíti az előbbi állítást, viszont érdekesség, hogy a pedagógusszerep Imre Anna (1997) megfogalmazásában egy elvárt tevékenység, hiszen *„szakemberként oktat és értékel, nevelőként nevel, fegyelmez, osztályfőnöki teendőket lát el, tisztviselőként pedig adminisztrál, tanmenetet készít, programokat szervez.”* (Imre, 1997:170) Itt inkább a különböző tevékenységek leírása mentén történik a meghatározás.

Torgyik (2007) tanulmányában viszont épp ez a szerepelvárás szubjektívvé válik, ugyanis pedagógusszerepben lévő személy önmaga számára is felállít egy meghatározó érték és normarendszert, amelyet munkája során követendőnek tart, amelynek alapján viselkedését a pedagógiai munka során alakítja. A tanári szerep a tanárok által jellegzetesen megvalósított viselkedések és attitűdök összességének is nevezhető. A szakmai identitás elemzésével kapcsolatos kutatás azt feltételezi, hogy az egyének aktív résztvevői a szakmai identitásuk kialakításában, és a tágabb társadalmi kontextusban mások sokkal passzívabb szerepet játszanak ebben. Ilyen például, hogy az egyének kognitív és magatartásbeli belső munkát folytatnak annak érdekében, hogy kialakítsák az önképüket, amellyel jobban megfelelnek annak az idealizált képnek, hogy tulajdonképpen mit is jelent egy adott szakmai csoport tagjának lenni. (Caza & Creary, 2016)

Egyes kutatók szerint a tanárok folyamatosan küzdenek hogyan alakítsák ki saját szakmai identitásukat (Kostogriz & Peeler, 2007; MacLure, 1993; Mawhinney & Xu, 1997), ami azt sugallhatja, hogy a tanári szakmai identitás hiányos, instabil, és kettős szocializációs és azonosítási folyamathoz kapcsolódik. De ez egy hosszú folyamat, és magában foglal egy speciális identitásépítési belső munkát, hiszen az identitás reprodukciójában és átalakításában

résztevő tanár egyben értelmező tevékenységet is végez (azaz reflektál saját magára) (Alvesson & Willmott, 2002).

Összegezve a fenti megállapításokat a pedagógusok szakmai identitása az alábbi sajátosságokkal jellemezhető: 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.

A nemzetközi tanárok szakmai identitással kapcsolatos szemléletét három kutatási kérdéssel vizsgáltam: (K1) Mi a tartalma a nemzetközi tanárok szakmai identitásáról vallott nézeteinek? (K2) Hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanár jellemzői a szakmai identitáshoz? (K3) Milyen pedagógiai tevékenységek befolyásolják a nemzetközi tanárok szakmai identitását?

1.2.5. A pedagógiai tevékenység fogalma és szűkítése jelen kutatáshoz

Az 1980-as években végzett nézetvizsgálatokban a pedagógusok tevékenységét a tanárok szempontjából próbálták megérteni, hiszen ezen nézetek határozzák meg munkájukat (Nespor, 1987; Falus, 1989) erőteljesen befolyásolják tanításukat. Pajares (1992) szerint a tanár saját gyakorlatával kapcsolatos konkrét nézetei ellentmondásosnak tűnhetnek mindaddig, amíg meg nem vizsgálják azokat a nagyobb nézetrendszerek összefüggésében, amelyek alá tartoznak, és amelyekkel kongruensek. Ehhez kapcsolódóan Fives és Buelh úgy vélik, a nézetek különböző funkciókat vagy szerepeket látnak el a tanárok ismereteivel és cselekedeteivel kapcsolatban. Vagyis a pedagógusok a szemléletmódjukat arra használják, hogy egy adott probléma vagy feladat (például az óratervezés) keretének meghatározásakor információkat szűrjenek és értelmezzenek, és az ezzel kapcsolatos azonnali cselekvéseket irányítsák (pl.: akciótervek, útmutatók készítése). A nézetek keretező szerepe tükröződik abban, ahogyan azokat felhasználják egy probléma meghatározására vagy megfogalmazására. (Fives & Buelh, 2012)

Az angol nyelvű szakirodalomban a tanítási gyakorlatot (teaching practice) úgy definiálják, mint bármilyen tevékenységet, amely az oktatási folyamat részét képezi (pl.

tervezés, döntéshozatal, tanítás megtervezése, értékelés, reflexió, családokkal folytatott munka és kapcsolatépítés is) (Buelh & Beck, 2015; Fives et al., 2015). Falus Iván ezt a pedagógiai tevékenységek szerkezeteként vázolja fel, a pedagógiai tevékenységek szakaszaiként, úgymint a tervezés (felkészülés), tanítás-nevelés (interaktív szakasz) és értékelés, melyekhez különböző elemzési, döntési, végrehajtási jellemzőket sorol fel. (Falus, 2006)

Jelen dolgozatban a három szakasz közül csupán a tervezési, felkészülési szakaszt vizsgálom, azaz, hogy a pedagógus hogyan készül fel az órájára, ezt hogyan tervezi meg, milyen módszereket társít a megvalósításához. Ebben a szakaszban *a „pedagógusnak elemezni kell az osztály felkészültségét, a tanítási célokat, a tartalmakat, az oktatás várható körülményeit, s ezek alapján döntéseket kell hoznia a célszerű stratégiára vonatkozóan, s e döntésének megfelelően még a tervezési szakaszban el kell készíteni a taneszközöket, meg kell szervezni az oktatás feltételeit”*. (Falus et al., 1989:47) A pedagógiai tevékenységek alakulásában alapvetően meghatározó szerepet játszik az iskola szintje, a pedagógus végzettsége, tanított évek száma, beosztás, pedagógiai kísérletekben való részvétel és a nem.

Kotschy (1996) meghatározása szerint az oktatás tervszerű előkészítésére irányuló tevékenység, melynek során a tervező meghatározza az oktatás célját, az elsajátítandó tanítási tartalmakat, a követelményeket, megválasztja a tanítási-tanulási stratégiát, módszereket és eszközöket, az ellenőrzés-értékelés módját és eszközeit a motiválás, differenciálás és aktivizálás feladatnak szem előtt tartásával. Pedagógiai gyakorlatban a tervek készülhetnek meghatározott időtartamra, mint a tanmenet és az óraterv, illetve adott tartalmi egység elsajátítására, mint a tematikus tervek és projekttervek.

Kotschy Beáta egy másik tanulmányában említi, hogy az oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, melynek során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé. A célok meghatározása a pedagógiai munka tudatosságának fontos kritériumának tartja. A tanítási célok a nevelési célrendszer része és a tanítás hatására a tanulók fejlettségében tervezett változásokat tartalmazzák. Kiválasztásukkor az oktatás különböző szereplőinek döntései során egymásnak ellentmondó, különböző értékeket és érdekeket megjelenítő szempontokat kell figyelembe venniük és összehangolniuk. A megválasztott célok irányítják a pedagógiai tevékenységet, befolyásolják az oktatás tartalmának, stratégiájának, szervezési módjainak, módszereinek és eszközeinek megválasztását. (Kotschy, 2003)

Az oktatáselméletben Falus szerint az oktatási módszerek a tanár és a tanuló együttes tevékenységének, az oktatási folyamatban lényegében azonos módon ismétlődő részei. A módszereket csoportosítani szokták az információk forrása, a tanulók által végzett tevékenység jellege, a logikai irányultság dominanciája, valamint a didaktikai fajtája szerint. Az egyes

módszerek ismeretén túl fontos annak az eldöntése, hogy melyik szituációban melyik módszert célszerű alkalmazni. A módszerek kiválasztásakor tekintettel kell lenni az oktatás általános törvényszerűségeire, alapelveire, az eltérő célokra, a tananyag tartalmára, a tanulók sajátosságaira, a külső tárgyi feltételekre és nem utolsósorban tanár saját személyiségére, felkészültségére. A módszerek különböző munkaformák keretében alkalmazhatók, megvalósításukat az oktatási eszközök széles skálája segíti. (Falus, 2003:263-264)

Wilcox-Herzog (2002) és Windschitl (2002) rámutattak arra, hogy szükség van egy erős elméleti alapra, amely a tanárok nézete és gyakorlata közötti kölcsönhatást támogatja. Nem elegendő a konkrét gyakorlatok, módszerek bemutatása; a tanároknak meg kell érteniük a módszerek alapját és hogy miért hatékonyak. (Fives & Buelh, 2012) 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) De általában pedagógusok egy rétege kialakít a maga számára egy eredményesnek tűnő módszert, vagy módszer kombinációt, és ezt alkalmazza a konkrét feltételek figyelembevétele nélkül. (Falus et al., 1989)

Buelh és Beck (2015), illetve Fives és Buelh (2012) szintetizáló munkájukban több kutatásról és megfigyelésről írt tanulmányt hasonlítottak össze, amelyek az oktatási folyamat különböző aspektusait tárgyalják a nézetekkel összefüggésben, úgymint például a tantárgypedagógiák, módszerek, differenciálás, munkaformák, eszközök és célok. Összegzésükben a tanárok fejlesztésére, a tanárképzés jövőjére és a gyakorlatközösségek, tanári kutatócsoportok fejlesztésére tettek javaslatokat.

A pedagógiai tevékenységről és annak jelen kutatáshoz használt szűkítéséről összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a tanárok nézetei erőteljesen befolyásolják tanításukat; a tevékenységekről vallott nézetek ellentmondásosnak tűnhetnek, amíg egy nagyobb nézetrendszerbe nem helyezzük őket. A pedagógiai tevékenységről vallott nézeteket információk szűrésére, értelmezésére, egy adott probléma keretének meghatározására, akciótervek, útmutatók kialakítására használják fel. 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. Ezek a megválasztott célok irányítják a pedagógiai tevékenységet, befolyásolják az oktatás tartalmának, stratégiájának, szervezési módjainak, módszereinek és eszközeinek megválasztását.

A nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységükkel kapcsolatos szemléletét két kutatási kérdéssel vizsgáltam: (K4) Mi a tartalma a nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységükről

alkotott nézetének? (K5) Milyen interkulturális nevelési módszerek azonosíthatóak a nemzetközi iskolák dokumentumaiban és a tanárok módszertani repertoárjában?

1.2.6. Az interkulturális nevelés fogalma

A szakmai identitás és a pedagógiai tevékenységek – szűkebben a tervezés, tanítási célok és módszerek alkalmazása – vizsgálata mellett többször találkozhatunk olyan kutatásokkal is, amelyek az interkulturális / multikulturális neveléssel kapcsolták össze a pedagógiai szemléletet. Hasonlóan az előző két területhez e téma is rendkívül szerteágazó és komplex, különböző irányzatokat foglal magába. Csereklye Erzsébet (2012) doktori disszertációjában a multikulturális nevelést gyűjtőfogalomnak tartja, amelybe különböző programok, koncepciók foglalnak helyet, míg Boreczky Ágnes (2014) szerint ahány szerző és iskola, annyi definíció létezik, ennek ellenére az amerikai megfogalmazás az, amely a diskurzusokat és irányvonalakat meghatározza. (Páva, 2015)

A magyar pedagógiai szakirodalomban már az 1970-80-as években jelentek meg publikációk, amelyek a kulturális és társadalmi sokszínűség, mint hátrányos helyzet került megvitatásra (Ferge, 1972; Kozma, 1975) vagy a „rejtett tanterv” jelensége (Szabó, 1988). Később az 1990-es években Majzik Lászlóné (1995) az UNESCO 1994-es évkönyvének válogatott tanulmányainak összegzése során mutatja be a különböző megközelítéseket. Az 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)

Maga a multikulturális nevelés fogalma Boreczky (2004) tanulmányával került be a gyakorlatba, amelyben a kultúraazonos pedagógia irányzatát részletezte. Ezután több szöveggyűjtemény és tanulmány született a multikulturális nevelés eredetéről, alakulásáról, tanárképzésben és tantervfejlesztésben lévő szerepéről.²⁸ A multikulturalitásról alkotott nézetek szempontjából Szécsi Tünde (2007) vizsgálta magyar pedagógusjelöltek eltérő kultúrájú tanulók kezelésére vonatkozó nézeteit, illetve az ELTE Interkulturális Pedagógia és Pszichológia Intézetében folynak több éve különböző vizsgálatok a témában (pl.: Boreczky & Bogáromi, 2014) Jelen dolgozatban csupán csak a meghatározásra és az interkulturalitásról

²⁸ A teljesség igénye nélkül néhány példa Torgyik,2008 ; Torgyik-Karlovitz,2006; Czachesz,2007

alkotott nézetek kutatására fókuszálok. Habár Magyarországon szakmai körökben többnyire szinonimaként kezelik e két jelzőt (Cs.Czachesz, 1998), nemzetközileg egyfajta folyamatként, lépcsőfokként, vagy különböző irányzatokként jelennek meg a fogalmak (Tusa, 2003; Modood, 2019)

A nemzetközi szakirodalomban James Banks az egyik legismertebb kutató, aki a Washingtoni Egyetem professzor emeritusa és Multikulturális Oktatási Központ vezetője az Egyesült Államokban. A multikulturális nevelés történetéről és paradigmájáról számos összefoglaló munkája született (pl.: Banks, 2004, 2015) és több sorozat szerkesztője is (pl.: Banks, 2011, 2020). Az ő meghatározása szerint a multikulturális nevelés olyan területként definiálható, amelynek fő célja az egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályba tartozó diákok számára. Egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, illetve amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja. (Banks & Banks, 2001 idézi Csereklye, 2012; Pávai, 2015).

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. A pedagógus folyamatosan tökéletesítheti tudását, bővítheti ismereteit, felülvizsgálhatja viszonyulásait az eltérő kultúrából, szubkultúrákból érkező diákok vonatkozásában. Tanulhat lakóhelyét, iskoláját közvetlenül érintő kultúráról, neveléstudományi és társadalom-pedagógiai szakkönyvek, módszertani segédletek, továbbképző tanfolyamok révén, de leghatékonyabban a közvetlen megismerés révén érhet el eredményeket, hiszen leghitelesebben a személyes kapcsolat útján értheti és ismerheti meg a körülötte élő különböző embereket, eltérő háttérű gyerekeket. A gyerekek, iskolai tanítványaink különbözőségének, sokféleségének elfogadása, természetesen vétele, megértése – az élet gazdagságának, sokszínűségének elfogadásához, tudatos felismeréséhez, nem utolsósorban eredményesebb pedagógiai munkához vezet. (Csereklye, 2012)

Emellett az interkulturális nevelés fogalma főként Európában jelent meg az 1970-es években a jelentős bevándorlást tapasztaló nyugat-európai országok körében. Az interkulturalitás úgy jelenik meg, mint különböző társadalmi csoportok közti interakció, párbeszéd. Banks (2011) a Sokféleség enciklopédiája az oktatásban (Encyclopedia of Diversity in Education) bevezető tanulmányában úgy tesz különbséget a két fogalom között, hogy a

multikulturális utal a kultúrára és az egymás mellett élés békés kialakítására, míg az interkulturális az interakció dinamizmusát hangsúlyozza. Portera (2008) értelmezésében az interkulturális pedagógia a transzkulturális és multikulturális megközelítéseken túllépő, a kultúrákat dinamikusan megközelítő irányzat.

Portera elemzése szerint az interkulturalitást az interaktív integráció jellemzi, amikor a különböző etnikai vagy kulturális csoportokhoz tartozók között folyamatos kommunikáció zajlik, amely a szabályok, értékek és értelmezések folyamatos újra definiálását eredményezi. Az Európai Unió térségében az interkulturális oktatás a multikulturális társadalom oktatási és szocializációs folyamataira válaszokat kínáló alkalmazott társadalomtudomány, feltáró-magyarázó, adaptív és transzformatív funkcióval, amely nagyon heterogén, mind kialakulását, mind elméleteit tekintve. (Csereklye, 2012) Több tanulmány állítja, hogy a tanárok nézetei nem korlátozódnak csupán az osztályteremre és iskolára, hanem egy nagyobb kulturális, társadalmi kontextusban értelmezhetőek, épp ezért szükséges megismerni ezen nézeteket. (Zembylas & Chubbuck, 2015; Bruner, 2004)

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, 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. A tanár ebben a folyamatban, mint megvalósító és mediátor, akinek a nézetei befolyásolják a tanulási környezetet. A nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységükkel kapcsolatos szemléletét két kutatási kérdéssel vizsgáltam: (K6) Mi a tartalma a nemzetközi tanárok interkulturális neveléssel kapcsolatos nézeteinek? (K7) Milyen kulcselemei jelennek meg a fogadó ország kultúrájából a külföldi/nemzetközi iskolákban?

1.2.7. Kutatási kérdések összefoglaló listája

Az előző részfejezetekben tárgyalt, a kutatás során használt terminusok – a pedagógiai szemléletmód, nézetek, szakmai identitás, pedagógiai tevékenység tervezési fázisa és interkulturális nevelés – kutatásának külön-külön is nagy múltja van, sőt máig is népszerűek és nagyban hozzájárulnak a pedagógusképzés fejlesztéséhez; épp ezért is fókuszáltam arra, hogy mindezeket a Magyarországon élő nemzetközi tanárok szemszögéből ismertessem. Jelen kutatásban a pedagógiai szemléletmód tartalmának és ezek a nyilvánosan elérhető dokumentumokban való megjelenésének leírására helyeztem a hangsúlyt, amely a későbbiekben egy összehasonlító kutatás alapjaként jelenhet meg. Az alábbiakban a kutatási kérdéseim összefoglaló listája szerepel a három altémakör mentén:

Szakmai identitás

K1: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok szakmai identitásáról vallott nézeteinek?

K2: Hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanár jellemzői a szakmai identitáshoz?

K3: Milyen pedagógiai tevékenységek befolyásolják a nemzetközi tanárok szakmai identitását?

Pedagógiai tevékenységek (tervezési fázis)

K4: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységről alkotott nézetének?

K5: Milyen interkulturális nevelési módszerek azonosíthatóak a nemzetközi iskolák dokumentumaiban és a tanárok módszertani repertoárjában?

Interkulturalitás

K6: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok interkulturális neveléssel kapcsolatos nézeteinek?

K7: Milyen kulcselemei jelennek meg a fogadó ország kultúrájából a külföldi/nemzetközi iskolákban?

2. A kutatás jellemzése – módszerek és minta bemutatása

„Egyszer csak belső bizonyosság alakul ki bennem, hogy immár nemcsak adatokat gyűjtök, hanem megértem a velem szemben ülő embert. Ez teljesen más dolog, már nem az összegyűjtött adatok összegzése, hanem a világosság, amely személyes kapcsolatunkból fakad.”

(Tournier: Személy és szerep)

Az eddigi munkáim során Tournierhez hasonlóan megértésre és személyes kapcsolatra törekedtem a kutatásaimban. Nem kutatási alanyokkal, „adathordozókkal” találkoztam, hanem személyekkel, a megélt történeteikkel, amelyekben a különböző világok közti hidakat, kapcsolatokat kerestem a megnyilvánuló gondolataikon keresztül. Mind a neveléstudomány, az antropológia és velük együtt a társadalomtudományok is olyan szakterületek, ahol a munka sikere nagyban függ a kutató személyiségétől (Vörös & Frida, 2004). A tanári szakmai identitás megértéséhez, az iskola kultúrájának megismeréséhez elengedhetetlen, hogy a kutató tudatában legyen a saját szakmai, kutatói szerepével, mert akkor egészen más szintű megközelítései és kérdései vannak. (Czók, 2015; 2021).

Terepmunka módszertani tanulmányaim alatt Boglár tanár úr szavai mély hatással voltak rám: a terepen nincs elmélet, csak az ember van. (Boglár, 2004) Természetesen ez nem azt jelenti, hogy nem kell felkészülni, tanulmányozni az eddigi kutatásokat, hanem épp azt, hogy mindazok az ismeretek, tanulmányok hogyan támasztják alá, vagy épp cáfolják meg azokat a pillanatok, amikor ott állok az iskola kapujában, vagy beszélgetek a tantestületben, vagy épp egy tanórát figyelek meg. Azokban a pillanatokban nekem nincs triviális információ, minden számít.

A társadalomtudomány történetében ott volt egy nagy fordulat, amikor a pozitivista, laboratóriumi körülmények közötti vizsgálatokat előnyben részesítő „karosszék” tudományt felváltotta a terepmunkára építő, adott kultúrában, társadalomban élők értelmezéseit interpretáló gyakorlati tudomány (Vö.: Biczó, 2003; Bohannon & Glazer, 2006, Falus, 2003). Ez utóbbi már a 20. században is tudománytalannak, szubjektívnek „kemény tudományok” tekintélyét semmibe vevőnek hatott, ám a 21. századra már ezek a megközelítések is fontos adalékokkal járulhattak hozzá a neveléstudományi kutatásokhoz.

Meglepő módon számos tanulmány készül a pedagógusok reflektálásának szükségességéről, de keveset olvashatunk a kutatások gyakorlati oldaláról, a kutatók visszaemlékezéseiről. A kettőt úgy tekintem, mint az érme két oldalát, egyik nincs a másik

nélkül. Azaz, ha nem ismertetjük egy adott időszak, adott kutatásának hátterét, akkor az elemzések során bemutatott jelenségeket, gondolatokat hajlamosan vagyunk általánosítani és a teljes mindenkori pedagógus társadalomra rávetíteni. Pedig ezek pillanatképek; még ha longitudinális vizsgálatra is kerül sor. Egy kimerevített helyzet, egy adott témáról való beszélgetés, amelyeket a kutatásban résztvevőkkel együtt izgalmas összeállítani.

Amikor meg szeretnék érteni egy pedagógiai jelenséget – nevezetesen a tanárok pedagógiai szemléletét – akkor próbálok minél több időt velük tölteni és minél több iskolai eseményen, iskolalátogatáson részt venni. A nemzetközi iskolák kutatása előtti, többnyire magyar iskolalátogatások során a legkülönösebb pillanat, amikor bemutattak egy tantestületnek vagy kisebb munkaközösségnek, így voltam már „kistanár”, tréner, mentor, viselkedésvizsgáló és szakmai segítő, de kutató egyszer sem. El is gondolkoztam mit rontok el, hiszen az előkészületek során gondosan megküldtem a mérőeszközeimet, a kutatási ismertetőket és a rövid a bemutatkozómat.

Aztán mire a nemzetközi iskolákhoz kerültem, a járványhelyzet a korábbi rutinom teljes újragondolását követelte meg, ugyanis az adatgyűjtés 2020 novemberétől 2021 márciusáig tartott. Az eredeti tervem szerint minden magyarországi külföldi iskolát meg akartam látogatni, személyesen kapcsolódni, a vezetőséggel és a tanárok egy csoportjával fókuszcsoporthoz interjút készíteni. Azonban az adatgyűjtés időszaka alatt nem lehetett se iskolai látogatás, se személyes jelenlét, se bemutatkozás, ezáltal az iskoláknak könnyű volt elutasítani vagy figyelembe se venni. Az oktatás újra szervezése és online térben való áthelyezése miatti hirtelen nyomás pedig ellehetetlenítette a kapcsolatfelvételt. Engem azonban a határidő kötött és Tournierhez hasonlóan magam is feltettem a kérdést: *„Hogyan lehetne a valóságos személyt megismerni, amikor mindig csak torzított és folyamatosan változó részleteket látunk belőle, amelyek nemcsak magától a személytől függenek, hanem tőlünk, megismerőitől is, valamint a környezetétől, amelyben él?”* (Tournier, 2017:21).

Ám annak a néhány iskolának, akik vállalták az együttműködést a kihívások ellenére, hirtelen felszínre törtem, mint kutató, ők pedig megjelentek, mint tanárok; Geertz pedig ezt a mozzanatot hívja „rapportnak”²⁹. Maszk és felvett szerepek nélkül néha néma percekben kerestük a megfelelő válaszokat a fejünkben kavargó gondolatok megfogalmazására. A beszélgetések során megérintett, hogy nem „letudni” akarták a kérdéseket, hanem együtt gondolkodtunk, sokszor vitatkoztunk róluk. Néha már én kezeltem nehezen a csendes, maga

²⁹ E szó alatt azt a helyzetet értem, amikor kutatóként keresem azt a megfelelő helyet és szerepet, amiben „felfedhetem” magam, illetve az az időszak, amikor a kutató közösség (jelen helyzetben a tanárok) meg tud határozni engem, azaz szerepet ad nekem. (Lásd: Vörös & Frida, 2004)

elé néző, gondolkodó másik embert, a hosszú szüneteket, aztán csak annyit mondanak jók ezek a kérdések, sose közelítette meg így ezt a témát. Volt, aki napokkal előtte gondolkodott róla és felkészült az interjúra, hogy a válasza tényleg tudjon segíteni. Nos ezek a régen „hátizsákos, túrabakancsos” tanárok egy óra alatt is megtanítottak kiépíteni egy őszinte kapcsolatot és sokat tanultam tőlük, róluk. A „túrabakancs alatt” pedig megláthattam a „kosztümöt”, ahogyan bátran néznek a kihívások elé, mert egy hatékony és magasszintű felkészítésen mentek át, amit a nemzetközi élet tapasztalatai adtak nekik.³⁰ Mielőtt azonban az eredményeket ismertetném, a kutatás jellegéről és menetét mutatom be.

2.1. A kutatás és mérőeszközök jellemzése

Jelen munkában naturalista kutatási paradigma nézeteit részesítettem előnyben, és kvalitatív szemléletet követtem. *„A kvalitatív vizsgálat az ember világának, környezetének, a társadalmi valóság feltárásának útjait járja. Alapvetően kisszámú mintán dolgozik, leíró, feltáró jellegű. Intenzív kutatási stratégia, hiszen a kisszámú minta sokoldalú, részletes vizsgálatával, különböző kvalitatív technikákkal és kikérdezésekkel foglalkozik”* (Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2004, idézi Sántha, 2009:29) Jelen esetben ez az egyéni strukturált interjúkat, illetve iskolai dokumentumok és honlapok tartalomelemzését foglalta magába, amellyel a külföldi iskolák pedagógusainak szemléletmódját vizsgáltam.³¹ Az interjú kérdéseivel és a tartalomelemzés szempontrendszeréhez felhasználtam az eddigi nagymintás pedagóguskutatásokban alkalmazott kérdőíveket, úgymint Falus és munkatársai (1989) és Golnhofer-Nahalka (1998) pedagógusok nézetvizsgálatánál alkalmazott kérdőív és interjú kérdéseket (főként a szakmai identitás és pedagógiai tevékenység részeknél), illetve a 2014-15-ös ELTE Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai tanszéke tanárok interkulturális nézeteinek feltárására használt kérdőív kérdéseit.

A nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumok elemzését MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével végeztem, illetve a mérőeszközök kialakítását a kutatási kérdések mentén végeztem. Ez a típusú elemzés a kvalitatív kutatások közé tartozik, amelynek alapja a „megalapozott elmélet” (Grounded Theory). Ennek lényege abban áll, hogy a kutatás adatai nemcsak előzetes elméletek igazolását vagy cáfolását szolgálják, hanem ezek szisztematikus

³⁰ A túrázó, hátizsákos tanár hasonlatot John Hart igazgató úrtól hallottam, amikor a nemzetközi tanár fogalmát magyarázta nekem. Illetve David Porritt igazgató úr is hasonló példát hozott fel, amikor a tanárok felkészültségéről kérdeztem.

³¹ A mérőeszközökhöz angol és magyar nyelvű adatvédelmi nyilatkozatot is készítettem az Eszterházy Károly Egyetem Kutatásetikai Bizottságának jóváhagyásával.

elemzése vezet az elméletek kialakításához. (Mitev, 2012) Ugyan jelen dolgozatban elmélet kialakításra nem vállalkoztam, ellenben a tartalomelemzés kódolási módszere, így a manuális kódolás is, a Grounded Theory által bevezetett gondolati rendszerre alapoz (Sántha, 2013b)

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 listákkal³², majd meghatározott szempontok szerint elemeztem a nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumokat, honlapokat, és másodlagos dokumentumokat, illetve az általam készített interjúkat, hogy ezáltal az összefüggéseket feltárjam és az egyedi jellegzetességek megkeressem és leírjam. Mindezek részleteit a 2.3. Kutatás elemzési módja című részfejezetben fejtem ki bővebben.

2.1.1. Az interjú

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.³³ A 27 kérdéses strukturált beszélgetés körülbelül egy órát vett igénybe, így közel 10 órányi felvétel készült angol és magyar nyelven 2020 november és 2021 márciusa között. Az interjú szerkezete a háttéradatok megkérdezése után a három altémához (szakmai identitás, pedagógiai tevékenység és interkulturális nevelés) kapcsolódó kutatási kérdések mentén épült fel.

Az interjúkészítés során az intézményvezetőktől (vagy a vezetőség más tagjaitól) adatkezelési hozzájárulási nyilatkozatot kértem be, amelyben eldönthették, hogy valódi nevükön szeretnének-e szerepelni az kutatási eredmények bemutatásakor vagy anonim módon. Az intézményvezetőkkel való tárgyalás során bármikor elállhattak a kutatástól vagy megtagadhatták a részvételt, ebben az esetben semmilyen leírás, elemzés és értelmezés nem készült az intézményről, csupán a minta jellemzésekor kerül megemlítésre az iskola neve. Az alábbiakban a kutatásban részt vett intézmények vezetőivel készített interjúk adattáblája található.

³² 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.

³³ A COVID-19 járványhelyzet miatt az iskolák online oktatásra tértek át, így iskolalátogatásra vagy egyéb személyes megkeresésre nem volt lehetőségem, ezért alkalmaztam a videokonferencia hívásokat és a telefont.

2. táblázat Interjú adattábla

Interjúalany neve	Intézmény angol nyelvű rövidített neve	Interjúalany beosztása ³⁴	Interjú nyelve	Interjú hossza	Átirat összoldal száma
James Schirmer	GGIS ³⁵	igazgató	angol	1:16:56	26
Kristi Hiltibran (PhD)	ICSB ³⁶	intézményvezető	angol	1:15:18	21
John Hart	ISB ³⁷	intézményvezető	angol	1:44:33 ³⁸	40
David Porritt	BBIS ³⁹	intézményvezető	angol	1:05:20	20
Sakai Keiko	BJS ⁴⁰	igazgatóhelyettes	magyar/japán ⁴¹	0:55:52	20
Trina Arsenault	ISD ⁴²	intézményvezető	angol	1:15:01	28
Ökrös Tímea	Szeged IPS ⁴³	intézményvezető	magyar	1:04:38	22
Oláh Tünde	AIS ⁴⁴	intézményvezető	magyar/angol ⁴⁵	1:03:06 ⁴⁶	21
Összesítés	8 intézmény			9:40:44	198 oldal

³⁴ A nemzetközi iskolákban különbséget tesznek az intézményvezető és igazgató között, bár nagyobb létszámú magyar iskolákban is megtalálható ez a felosztás. Az intézményvezető az egész intézmény vezetését végzi, míg az igazgatók egyes oktatási programok vagy alintézmények igazgatásáért felelnek. Részletek az egyes iskolák bemutatásánál a 3. fejezetben.

³⁵ Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium

³⁶ Budapesti Nemzetközi Keresztyén Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium

³⁷ Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium

³⁸ Az interjút két egymás követő napon készült két részletben.

³⁹ Budapest British International School Angol Általános Iskola

⁴⁰ Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola

⁴¹ Az egyetlen interjú, amely többségében nem az interjúalany anyanyelvén készült. Bizonyos fogalmak japán nyelven kerültek meghatározásra.

⁴² Debreceni Nemzetközi Iskola

⁴³ Szegedi Nemzetközi Általános Iskola

⁴⁴ Avalon Nemzetközi Iskola

⁴⁵ Az interjú során bizonyos fogalmak angol nyelven kerültek meghatározásra.

⁴⁶ Telefonos interjú, amelyet két egymást követő napon készült három részletben.

3. táblázat A kutatási kérdésekhez rendelt interjúkérdések jegyzéke

Kutatási kérdés	Kérdés száma	Kutatási kérdéshez tartozó kérdés számkódja
Háttér adatok	12	1., 2., 3., 4., 5., 6., BGQ01, BGQ02, BGQ03, BGQ04, BGQ05, BGQ06 ⁴⁷
K1: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok szakmai identitásáról vallott nézeteinek?	4	7., 16., 17., 18.
K2: Hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanár jellemzői a szakmai identitáshoz?	3	13., 14., 15.
K3: Milyen pedagógiai tevékenységek befolyásolják a nemzetközi tanárok szakmai identitását?	4	20., 21., 23., 24.
K4: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységről alkotott nézetének?	3	19., 21., 22.,
K5: Milyen interkulturális nevelési módszerek azonosíthatóak a nemzetközi iskolák dokumentumaiban és a tanárok módszertani repertoárjában?	3	25., 26., 30.,
K6: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok interkulturális neveléssel kapcsolatos nézeteinek?	3	27., 28, 29.
K7: Milyen kulcselemei jelennek meg a fogadó ország kultúrájából a külföldi/nemzetközi iskolákban?	5	8., 9., 10., 11., 12.

2.1.2. Az iskolai dokumentumok és honlapok tartalomelemzése

A kutatási mérőeszközök elkészítése és elemzése során az oktatási környezet alaposabb megismeréséhez a nyilvánosan elérhető iskolai és másodlagos dokumentumokat, illetve az intézmények honlapját is elemeztem, amelyhez a kvalitatív vizsgálatok közül a tartalomelemzés, non reaktív (beavatkozás-mentes, következmények nélküli) módszereit alkalmaztam (Sántha, 2009). Ennek során „*az elemzést végző személy indirekt módon vizsgálja a dokumentumokat és ezáltal ad magyarázatot, leírást szituációkról és dokumentumokról*” (Bortz-Döhring, 2003 idézi Sántha, 2009:68). Kutatási eszközként a szövegek tartalomelemzésének kvalitatív módszerét alkalmaztam, a célom egy értelmező, konstruáló elemzés elvégzése volt, amely előtérbe helyezte a kutatás tárgyának gondolatait, mondanivalóját. (Sántha, 2009)

⁴⁷ BGQ kóddal kezdődő kérdések csak abban az esetben tettem fel, ha nem volt elérhető információ az iskola honlapján vagy az adatok megerősítésére volt szükségem.

Az elemzési egységek összegyűjtése során az adott intézmény honlapját tekintetem kiindulási alapként, hiszen napjainkban e platform biztosítja a nyilvánosságot az adott iskolának, valamint az összes, intézményi működéshez szükséges dokumentumok (pl. pedagógiai programok, szervezeti és működési szabályzatok, tájékoztató füzetek) itt érhetőek el. Ezen honlapokat egy online elérhető weboldal transzformátorral hordozható dokumentum formátummá (pdf fájl) alakítottam, hogy a MAXQDA programban a többi dokumentummal együtt közös elemzés alá tudjam vonni.⁴⁸ Másrészt az iskolák túlnyomó többségében (18 intézményben) a weblapon külön tanári bemutatkozók vagy portfóliók voltak elérhetőek, így közel 700 tanárról találtam információkat, amelyeket egy közös dokumentumban összegyűjtöttem és adattáblává rendeztem, majd ezt is az elemzési egységek közé illesztettem.

Emellett az iskolai honlapokat összevettem az Oktatási Hivatal intézményi adatlapján található és letölthető közzétételi lista és intézményi dokumentumokkal, azonban nem mindegyik intézmény esetében volt elérhető. Továbbá a külföldi iskolákban megjelenő nemzetközi oktatási programok (IB és Cambridge) honlapján elérhető tanári szttenderdek, általános kézikönyveket is az elemzési egységek közé tettem. Ez utóbbi dokumentumokat az interjúk során többször említették, mint alapvető, általános koncepciókat a program adott iskolában való implementálásához, vagy mint szttenderdek a tanárok elvárt tevékenységekről és szemléletmódokról. Mindezen elérhető anyagokat abból a szempontból vizsgáltam, hogyan jelennek meg bennük az iskola által elvárt tanárprofilok, modellek, az oktatási programhoz kapcsolódó pedagógiai tevékenységek és az interkulturális nevelési alapelvek.

Mivel ez a fajta elemzés a fentiekben ismertetett kvalitatív jellegű, a kutatási kérdéseimet vettem alapul az elemzési folyamatban, amelyeket az alábbi táblázatban ismertetek tematikus bontásban az elemzési egység megnevezésével.

⁴⁸ Az elemzési egységeim többsége pdf fájl volt, amely néhány esetben szkennelt dokumentumokat is tartalmazott. A MAXQDA ebben az esetben a legkisebb elemzési egységként egy oldalt számol, emiatt szavak vagy mondatok pontos számát nem naplózza.

4. 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 ⁴⁹ , 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 azonosíthatóak 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

⁴⁹ Szervezeti és Működési Szabályzat

Az elemzés kvalitatív adatkörpuszát a kutatásban részt vett intézmények honlapja, kézikönyvek, kimeneti követelmények, pedagógiai programok, szervezeti és működési szabályzatok, házi rendek, tanári sztenderdek, brossúrák, szabályzatok, tantervek, módszertani ötlettárak és álláshirdetések alkotják, amelyek a tartalomelemzés megfigyelési egységeit is képezték. A megfigyelési egységeknél fontos szempont volt, hogy ugyanolyan típusú dokumentumok kerüljenek elemzésre. A külföldi iskolák és a hozzájuk kapcsolódó oktatási rendszerek vagy programok a 3. fejezetben kerülnek bemutatásra.

5. táblázat Az elemzett intézményi dokumentumok jellemzése

Oktatási rendszer/ program	Elemzett intézmény magyar neve	Elemzett dokumentum magyar neve	Elemzett dokumentum típusa	Elemzett dokumentum nyelve	Kumulált terjedelem (oldalszám)
amerikai/ keresztény	Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (GGIS)	GGIS weboldal (pdf) ⁵⁰	honlap	angol	106
		GGIS pedagógiai program ⁵¹	pedagógiai program	magyar, angol	8
		Greater Grace általános iskolai szülői kézikönyv ⁵²	kézikönyv	angol	36
		GGIS középiskolai szülői kézikönyv ⁵³	kézikönyv	angol	37
		GGIS tanulói kimeneti követelmények	kimeneti követelmény	angol	2
amerikai/ keresztény	Budapesti Nemzetközi Keresztyén Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (ICSB)	ICSB weboldal (pdf) ⁵⁴	honlap	angol	168
		ICSB pedagógiai program ⁵⁵	pedagógiai program	angol	6
		ICSB szülői kézikönyv ⁵⁶	kézikönyv	angol	42
		ICSB tanári standardok	brosúra	angol	2
angol/ magyar/ IB diploma	Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)	ISB weboldal (pdf) ⁵⁷	honlap	angol, magyar	80
		ISB pedagógiai program ⁵⁸	pedagógiai program	angol, magyar	1137
		ISB SZMSZ ⁵⁹	SZMSZ	magyar	28

⁵⁰ Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium honlapja <https://www.ggis.hu/>

⁵¹ Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium pedagógiai programja https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-035018-0

⁵² Greater Grace International School Parent / Student Manual Lower School: PK- Grade 6 <https://www.ggis.hu/wp-content/uploads/GGIS-Elementary-Parent-Student-Manual-2019-2020.pdf>

⁵³ Greater Grace International School Parent & Student Manual Upper School <https://www.ggis.hu/wp-content/uploads/Upper-School-Parent-and-Student-Manual.pdf>

⁵⁴ Budapesti Nemzetközi Keresztyén Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium honlapja <https://www.icsbudapest.org/>

⁵⁵ ICSB Instructional Program description https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-100528-0

⁵⁶ ICSB Parent/ student handbook <https://www.icsbudapest.org/fs/resource-manager/view/9eb089de-45b7-4abc-84f1-f7d09287eb5b>

⁵⁷ Budapesti Nemzetközi Iskola honlapja <https://www.isb.hu/international.php>

⁵⁸ ISB Pedagogical Programme 2016 in Hungarian https://www.isb.hu/documents/Ped_Program_ISB_hatalyos.pdf

⁵⁹ Budapesti Nemzetközi Iskola Szervezeti és Működési Szabályzat 2018/19 https://www.isb.hu/documents/isb_szmsz_2018_19_pdf.pdf

program/ Cambridge		ISB házi rend ⁶⁰	házi rend	magyar	18
		ISB szülői kézikönyv ⁶¹	kézikönyv	magyar	27
Oktatási rendszer/ program	Elemzett intézmény magyar neve	Elemzett dokumentum magyar neve	Elemzett dokumentum típusa	Elemzett dokumentum nyelve	Kumulált terjedelem (oldalszám)
angol/ magyar/ IB diploma program/ Cambridge	Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)	ISB tájékoztató füzet ⁶²	brosúra	angol	17
		ISB EAL policy ⁶³	szabályzat	angol	13
		ISB Jutalmak és szankciók szabályzata – alsó tagozat ⁶⁴	szabályzat	angol	11
		ISB Jutalmak és szankciók szabályzata – felső tagozat és gimnázium ⁶⁵	szabályzat	angol	13
angol/ IB MYP / IB diploma program	Budapest British International School Angol Általános Iskola (BBIS)	BBIS weboldal (pdf) ⁶⁶	honlap	angol	79
		BBIS pedagógiai program ⁶⁷	pedagógiai program	angol	23
		BBIS SZMSZ tanároknak 2018 ⁶⁸	SZMSZ	angol	11
		BBIS SZMSZ 2021 ⁶⁹	SZMSZ	angol	11
		BBIS házirend ⁷⁰	házirend	angol	21
		BBIS tájékoztató füzet alsó tagozat ⁷¹	brosúra	angol	5

⁶⁰ Budapesti Nemzetközi Iskola Házi rend 2018/19 https://www.isb.hu/documents/isb_hazirend_2018_19_v1_pdf.pdf

⁶¹ ISB szülői kézikönyv 2020-21 https://www.isb.hu/documents/hu_isb_szuloikezikonyv_2020_21_v2_pdf.pdf

⁶² ISB Information Brochure: https://isb.hu/documents/isb_information_brochure_en_2019_20_ibupdated_pdf.pdf

⁶³ ISB angol nyelvi felzárkóztató program szabályzata: https://www.isb.hu/documents/isb_eal_policy_pdf.pdf

⁶⁴ ISB Jutalmak és szankciók szabályzata – alsó tagozat: https://www.isb.hu/documents/isb_rewards_and_sanctions_policy_elementary_school_pdf.pdf

⁶⁵ ISB Jutalmak és szankciók szabályzata – felső tagozat és gimnázium: https://www.isb.hu/documents/isb_rewards_and_sanctions_policy_middle_and_high_school_pdf.pdf

⁶⁶ Budapest British International School Angol Általános Iskola honlapja <https://bbis.hu/>

⁶⁷ BBIS curriculum: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-203260-0

⁶⁸ BBIS Terms and Conditions for Full-Time Teaching Staff: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/MUKSZAB-203260-0

⁶⁹ BBIS Terms and Conditions of Enrollment 2020/21: http://bbis.hu/wp-content/uploads/2019/11/BBIS_RC.pdf

⁷⁰ BBIS Staff handbook: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/HAZIREND-203260-0

⁷¹ BBIS Reception Brochure: https://bbis.hu/wp-content/uploads/2020/01/bbis_reception_brochure_2020_2021_interactive.pdf

		BBIS tájékoztató füzet felső tagozat és gimnázium ⁷²	brosúra	angol	12
		BBIS felvételi szabályzat ⁷³	szabályzat	angol	7
		BBIS étkezési szabályzat ⁷⁴	szabályzat	angol	4
Oktatási rendszer/program	Elemzett intézmény magyar neve	Elemzett dokumentum magyar neve	Elemzett dokumentum típusa	Elemzett dokumentum nyelve	Kumulált terjedelem (oldalszám)
japán	Budapesti Japán Iskola (BJS)	BJS weboldal (pdf) ⁷⁵	honlap	japán	12
		BJS iskolai belső szabályzat ⁷⁶	szabályzat	japán	5
		BJS iskolai kézikönyv ⁷⁷	kézikönyv	japán	15
IB (akkreditáció alatt)	Debrecen Nemzetközi Iskola	ISD weboldal (pdf) ⁷⁸	honlap	magyar	80
		ISD alsó tagozatos program ⁷⁹	tanterv	angol	3
		ISD felső tagozatos program ⁸⁰	tanterv	angol	4
		ISD álláshirdetés alsó tagozatos tanító ⁸¹	álláshirdetés	angol	3
		ISD álláshirdetés felső tagozatos tanár ⁸²	álláshirdetés	angol	3
IPC /IMYC	Szegedi Nemzetközi Általános Iskola	Szeged IPS weboldal (pdf) ⁸³	honlap	magyar	24
		Szeged IPS SZMSZ ⁸⁴	SZMSZ	magyar	17

⁷² BBIS Secondary Brochure: https://bbis.hu/wp-content/uploads/2020/02/bbis_secondary_brochure_2020_2021_interactive.pdf

⁷³ BBIS Admission Policy: <https://bbis.hu/wp-content/uploads/2020/11/BBIS-Admissions-Policy-2020.pdf>

⁷⁴ BBIS Food Policy: <https://bbis.hu/wp-content/uploads/2020/09/FOOD-POLICY.pdf>

⁷⁵ Budapesti Japán Iskola honlapja (japán): <http://www.bpjpschool.hu>

⁷⁶ Budapesti Japán Iskola belső szabályzat: <http://www.bpjpschool.hu/2020kisoku.pdf>

⁷⁷ Budapesti Japán Iskola iskolai kézikönyv: <http://www.bpjpschool.hu/2020youran.pdf>

⁷⁸ Debreceni Nemzetközi Iskola honlapja: <https://isd.debrecen.hu/>

⁷⁹ ISD Primary Years Program (PYP): https://isd.debrecen.hu/wp-content/uploads/2021/01/pdf-download-homepage_PYP_eng.pdf

⁸⁰ ISD Middle Years Program (MYP): <https://isd.debrecen.hu/wp-content/uploads/2021/01/pdf-download-homepage-myp-eng.pdf>

⁸¹ ISD PYP teachers advertisement: <https://isd.debrecen.hu/wp-content/uploads/2021/02/PYP-TEACHER-ADVERT.pdf>

⁸² ISD MYP teachers advertisement: <https://isd.debrecen.hu/wp-content/uploads/2021/02/MYP-TEACHERS-ADVERT.pdf>

⁸³ Szegedi Nemzetközi Általános Iskola honlapja: <http://www.szegedips.com/hu/kezdolap/>

⁸⁴ Szegedi Nemzetközi Általános Iskola Szervezeti és Működési Szabályzat: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/MUKSZAB-203258-0

	(Szeged IPS)	Szeged IPS házirend ⁸⁵	házirend	magyar	9
		IPC Gyermeknevelés cikk	újságcikk	magyar	8
Cambridge program	Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)	AIS weboldal (pdf) ⁸⁶	honlap	magyar	47
		Avalon SZMSZ ⁸⁷	SZMSZ	magyar	28
Oktatási rendszer/program	Elemzett intézmény magyar neve	Elemzett dokumentum magyar neve	Elemzett dokumentum típusa	Elemzett dokumentum nyelve	Kumulált terjedelem (oldalszám)
Cambridge program	Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)	Avalon házirend ⁸⁸	házirend	magyar	13
nem releváns	nem releváns	tanári bemutatkozók	bemutatkozók	magyar/angol	67
nem releváns	nem releváns	Cambridge tanári sztenderdek ⁸⁹	sztenderdek	angol	8
nem releváns	nem releváns	Cambridge oktatási program implementációja ⁹⁰	kézikönyv	angol	82
nem releváns	nem releváns	Cambridge program tanítása ⁹¹	kézikönyv	angol	12
Összesítés	8 intézmény	46 dokumentum			2364 oldal

⁸⁵ Szegedi Nemzetközi Általános Iskola házi rend: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/HAZIREND-203258-0

⁸⁶ Avalon Nemzetközi Iskola honlapja: <https://www.ais.hu/>

⁸⁷ Avalon Szervezeti és Működési Szabályzat: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/MUKSZAB-203370-0

⁸⁸ Avalon Házi rend: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/HAZIREND-203370-0

⁸⁹ Cambridge Teacher Standards: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/466465-cambridge-teacher-standards.pdf>

⁹⁰ Implementing the curriculum with Cambridge: <https://www.cambridgeinternational.org/images/134557-implementing-the-curriculum-with-cambridge.pdf>

⁹¹ Teaching Cambridge Programmes: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271309-teaching-cambridge-programmes.pdf>

2.2. A mintaválasztás jellemzése és a mintavételi stratégia bemutatása

Az Oktatási Hivatal Közoktatási Információs Iroda (KIR-STAT) 2019-es statisztikája szerint 25 külföldi iskolának minősített intézmény szerepel a nyilvántartásukban, amelyből három kizárólag óvodai oktatást biztosító intézmény, így ezeket nem vontam be a vizsgálatomba. A fennmaradó 22 intézményből kettő német, egy osztrák, négy amerikai, négy angol, egy francia, egy japán, egy orosz, egy arab, négy egyéb nemzetközi és három vegyes oktatási rendszerű (magyar-angol, magyar-német, magyar osztrák). A legtöbb tanulót (1050 fő) a British International School Alapítványi Óvoda, Általános- és Középiskola fogadja, a legtöbb tanár (112 fő) a Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskolában tanít. A 22 intézményből 14 Budapesten található.

A teljes populációból azonban 8 intézmény vállalta a kutatásban való teljeskörű részvételt, amelyekből kettő amerikai, egy angol, egy magyar-angol, egy japán oktatási rendszerű, illetve három iskola nemzetközi program szerint működő intézmény. A nyolc iskolából négy Budapesten, egy Diósdon, egy Debrecenben, egy Szegeden és egy Miskolcon található.

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, fentebb részletezett elérhető iskolai dokumentumait és a vezetőkkel készített interjúkat választottam ki.

2.3. A kutatás elemzési módja

Az előző részfejezetekben külön mutattam be az egyes mérőeszközök kialakításának körülményeit és adatgyűjtés módját, itt elsősorban az elemzés előkészületéből és a kutatási folyamat szempontjából összegzem. Így elmondható, hogy az elemzéshez kétféle módon jutottam adatokhoz: egyrészt az interjúk és azok átirataival, másrészt pedig az iskolai dokumentumok összegyűjtésével. Mindkét adatgyűjtés szimultán történt, attól függően az adott intézménnyel hogyan sikerült felvennem a kapcsolatot és kialakítani a közös munkát. Az intézményvezetők többszöri e-mailes és telefonos megkeresése után, vagy továbbírányítottak más vezetőhöz (pl.: GGIS esetében), vagy pedig felhívást intéztek a tantestülethez, hogy ki szeretne részt venni a kutatásban (pl.: ICSB, BBIS esetében). Néhány esetben a közös heti

megbeszéléseken volt lehetőség a kutatás bemutatására és a részvételre való felkérésre (pl.: ISB, AIS esetében). Mindeközben pedig az iskolai honlapok és oktatási programok tanulmányoztam, amely során a letölthető dokumentumokat iskolák szerint rendszereztem.

Törekedtem arra, hogy minden intézményről hasonló típusú és felépítésű dokumentumokat keressek, mint a pedagógiai programok, szervezeti és működési szabályzatok és házirendek, azonban néhány esetben előfordult, hogy az oktatási program logikája vagy az iskola típusa miatt ezek a dokumentumok kézikönyvekben vagy különböző tájékoztató anyagokban voltak prezentálva. Emellett azt is figyelembe kellett vennem, hogy a különböző oktatási programok maguk is biztosítanak alapidokumentumokat (pl.: Cambridge program implementálása), amelyek egyfajta előírások az adott iskola akkreditációja szempontjából. Itt engedtessek meg egy példa, amely a szerteágazó dokumentumok keresését szemlélteti.

Például, ahhoz, hogy egy iskola IB (Nemzetközi Érettségi) programot indíthasson, megfelelő arányú nemzetközi tanárokat, vagy IB tanárképzési programban részt vett pedagógusokat kell alkalmaznia, figyelni kell a nemzetközi, heterogén tanulócsoportokra és egyfajta „próbaidőn” (minimum egy tanév) át kell esnie az iskolának. Ezután lehet pályázni az akkreditációra, ahol az iskola először „jelöltként” majd nemzetközileg akkreditált és hitelesített intézményként jelenik meg.⁹² Ekkor már bekerül az adott oktatási program nemzetközi közösségébe, lehetőség van többek között partneriskolai kapcsolatok kiépítésére, globális marketingre is, illetve a különböző országprofilokban azonnal megjelenik az iskola elérhetősége, ezáltal könnyen kereshetővé válik.⁹³ Ne feledjük, hogy ezek az iskolák önfenntartóak, tandíjkötelesek és sok esetben magánintézmények, ahol a márkaépítés (brand), a promóciók és a kampányok hétköznapi, megszokott részei az iskolai kultúrának.

Ez a témám szempontjából azt jelentette, hogy a magyar oktatási rendszer szerinti dokumentumtípusok sokszor egy dokumentumban találhatóak (pl.: házirend, tanterv, pedagógiai program a szülői kézikönyvekben) vagy jelszóval védett, tanári jogosultsággal megtekinthető, belső használatú anyagokban. Mindemellett a fogadó országok is kérhetnek dokumentumokat az iskolától, így Magyarországon az Oktatási Hivatal jogosult erre abban az esetben, ha az intézmény magyar tantervet, vagy magyar nyelvű programot is visz a nemzetközi mellett.⁹⁴ Miután a dokumentumokat összegyűjtöttem a MAXQDA program dokumentum

⁹² Az IB program megértésében Trina Arsenault igazgatóasszony volt segítségemre, mert új iskolaként a Debreceni Nemzetközi Iskola 2020-ban volt „próbaidő” alatt (IB candidate), hogy hivatalosan is IB iskolává válhassanak.

⁹³ Példa a Nemzetközi Érettségi Szervezet (IBO) oldalán Magyarország profilja alatt szereplő iskoláról: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=HU> (letöltve: 2022. március 10.)

⁹⁴ Ilyen például az alapító okiratok vagy közzétételi listák, vagy kérhetik őket, hogy a magyar oktatási rendszer szerinti adminisztrációt is készítsék el. Erre példa a Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB) működése.

importálásához rendszereztem és egységesítettem őket (dokumentumtípusokba kategorizáltam, lásd 5. táblázat fentebb). Az elemzés további lépései az előbb említett szoftverhez kapcsolódnak és neveléstudományi területen kevésbé ismert kutatási eszköz, ezért röviden a folyamatleírás mellett a program működését is felvázolom.

2.3.1. A MAXQDA Analitics Pro 2020 tartalomelemző szoftver

A MAXQDA Analitics 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.⁹⁵ A nevéből adódóan azonban a kvalitatív adatelemzési módszerek⁹⁶ hangsúlyosabbak, azaz a szövegek mellett képek, videók elemzése (multikódolása) mellett lehetővé teszi (beépített médialejátszó programja van és átírás is lehetséges) a programon belül az adatbevitel során létrejött adatkorpuszok vizsgálatát is (pl.: interjúátiratok, memók). A különböző csoportosított állományokat *.mx20 kiterjesztésű projektállományként tárolja, amely egyrészt az adatvédelem mellett könnyen kezelhetővé teszi a kutatócsoportokban való alkalmazását, ezáltal a kutatás megbízhatóságát is támogatja, másrészt az ismertebb excel, html és xml formátumban is exportálhatóak az eredmények.

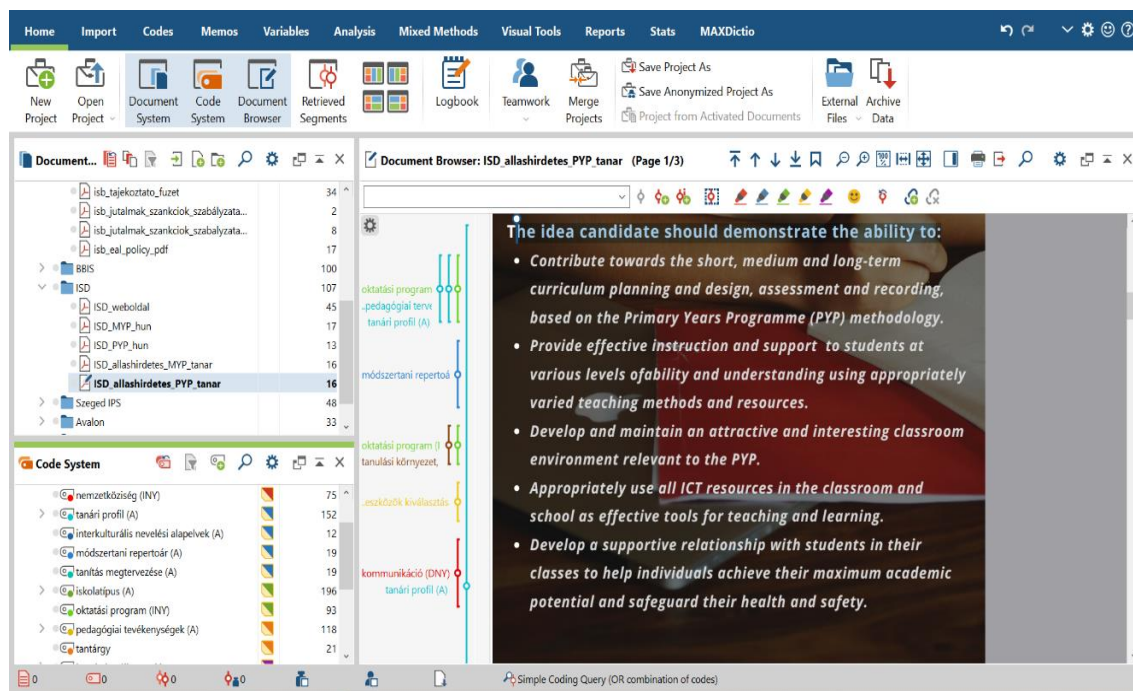
Az elemzés során mind a deduktív és induktív kódolást is elvégezhető, illetve a megalapozott elméletből (Grounded Theory) ismert nyílt kódolást is alkalmazható, amelyet a különböző színek és feljegyzések tesznek szemléletessé. Mind a kódokhoz, mind a dokumentumokhoz, vagy akár ezektől függetlenül is készíthetők emlékeztetők, megjegyzések. Kódolás után a szövegegységek idézetgyűjteményekbe rendezhetők, kódok szerinti bontásban exportálhatóak, továbbá a kódok száma, valamint a bekódolt egységek alapján kódgyakorisági táblázat és gyakorisági mátrixok generálása lehetséges, amelyek Excel- és SPSS-formátumban exportálhatóak. A statisztikai adatok elemzésére is lehetőséget nyújt a szoftver. (Racsko, 2017) A program angol nyelvű kezelőfelület mellett német, spanyol, francia, portugál, olasz, japán, kínai, orosz, török, lengyel, cseh nyelvűvel is rendelkezik, a kutatáshoz az angol nyelvű felületet használtam.⁹⁷

⁹⁵ MAXQDA hivatalos weboldala <https://www.maxqda.com/what-is-maxqda>

⁹⁶ QDA = Qualitative Data Analysis – kvalitatív adatelemzés

⁹⁷ A szoftver hivatalos weboldalán számos angol, német, spanyol, japánnyelvű tájékoztató, kézikönyv és videó segíti a program funkcióinak megismerését, illetve további szakirodalmak gyűjteménye is megtalálható. <https://www.maxqda.com/help-mx20/getting-started-guide/introduction>. Emellett magyar nyelven Sántha Kálmán módszertani tanulmányai és könyvei adnak részletes betekintést, a funkciók és a program használatáról a

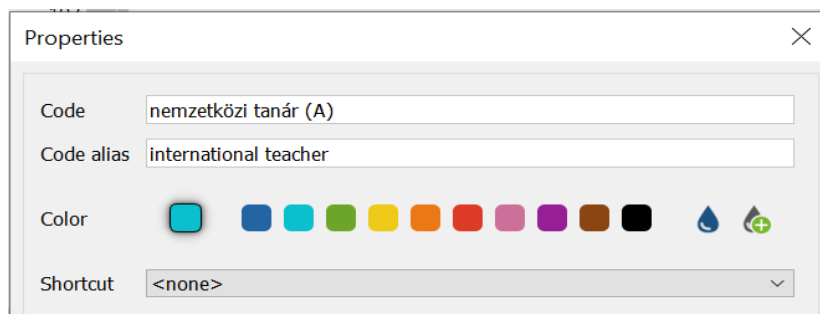
1. ábra A MAXQDA szoftver felülete a tartalomelemzés közben (saját ábra)



2.3.2. Az elemzés módja és menete

Jelen kutatásban két projektben rendeztem az adatokat: az egyik projektben az interjúátiratokat kezeltem egy főmappában, míg a másik projektben 46 iskolai dokumentumot 9 mappában rendszereztem és egységesítettem. Ezután a hipotézisek és kutatási kérdések változói alapján egy kódjegyzéket hoztam létre angol nyelvű alias kódokkal való megfeleltetéssel, amelyekhez feljegyzéseket rendeltem. A feljegyzésekben jelöltem a kód témáját (mindhárom témához színeket rendeltem) és a hozzá kapcsolódó kutatási kérdéseket.

2. ábra Kód angol nyelvű aliaskóddal (saját ábra)



Multikódolt adatok kvalitatív elemzése című könyvében tájékozódhatunk (Sántha, 2013) A program alkalmazására neveléstudományi kutatásban Racskó Réka (2017) digitális átállás módszertani megalapozásának összehasonlító vizsgálata említhető példaként.

A kvalitatív tartalomelemzés folyamán Sántha Glaser és Strauss nyomán három egymás követő kódolási mechanizmust különböztet meg. A kezdeti szakaszban a nyílt kódolás történik, amikor tartalmuknak megfelelő fogalmakat rendelünk az egyes szövegrészekhez, majd ezeket kategóriákká rendezzük. Aztán az axiális kódolás során az alap- és alkategóriákat készítjük el, hogy a köztük lévő összefüggéseket vizsgálni tudjuk. Végül pedig a szelektív kódolással a kulcsfontosságú kategóriák és alkategóriák kiemelése és összehasonlításával rendezzük a szövegegységeket és illesztjük az elmélethez, hipotézisekhez. (Gelencsér, 2003 idézi Sántha, 2013b)

Az elemzéskor a fenti kódolási logikától eltértem és először axiális kódolással létrehozott kategóriákkal az interjúátiratok szövegeihez rendeltem kódokat manuálisan. Ez egyfajta a priori kódolási technika (Sántha, 2013b), hiszen a kategóriákat az elemzés előtt, elméleti megfontolások segítségével alakítottam ki. Ebben a lépésben a kódok neve mellett az (A) jelölés mutatja, hogy az axiális kódtáblából való az adott kód. Közben nyílt kódolást is folytattam, de ekkor még csak feljegyzésekkel jelöltem az adott szövegrésznél, hogy melyik fogalom alakítható át kategóriákká. Miután mindegyik interjút bekódoltam a feljegyzéseket összevettem és kódokká emeltem ki, amelyet a kód neve mellett (INY) jelöléssel különböztettem meg. Ezután áttértem az iskolai dokumentumokat tartalmazó projektre, ahol hasonlóan az interjúkhoz először axiálisan kódoltam, majd nyílt kódolással a fogalmakat kategóriákká emeltem ki, amelyekhez (DNY) jelölést alkalmaztam.

3. ábra A nyílt kódolás során kiemelt kategóriák táblázatának részlete az axiális kódok között (saját ábra)

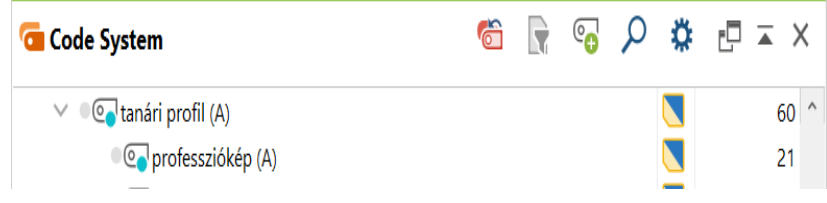
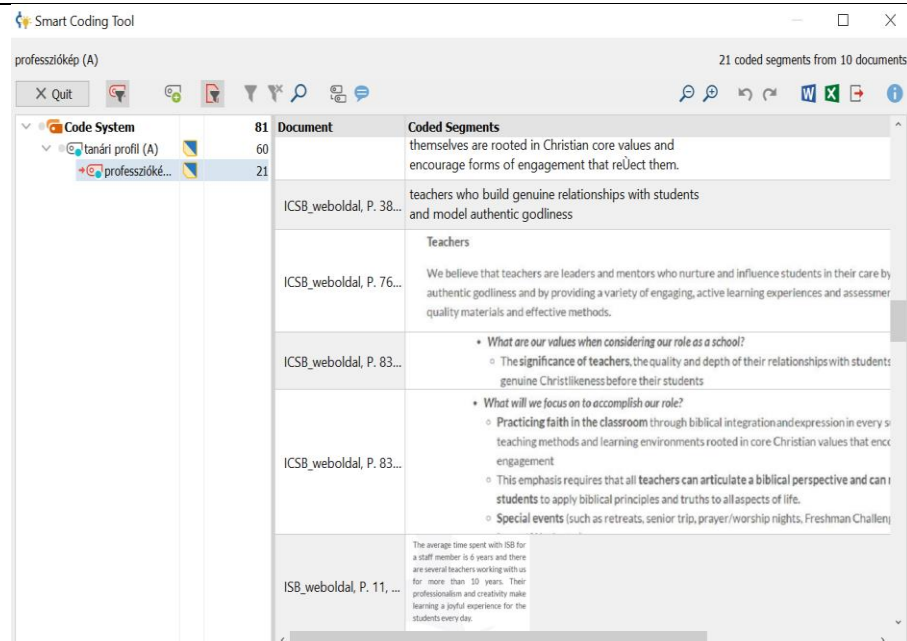
<i>Interjúátiratokat tartalmazó projekt</i>	<i>Iskolai dokumentumokat tartalmazó projekt</i>
 Code System ▼  Code System  nemzetköziség (INY) >  szakmai identitás (A)  interkulturális nevelési alapelvek (A)  módszertani repertoár (A)  tanítás megtervezése (A) ▼  iskolatípus (A)  saját tanulók (INY)  oktatási rendszer (A)  tantestület (A)  tanulók (INY)  beiskolázási kor (A)  oktatási program (INY) >  pedagógiai tevékenységek (A) ▼  interkulturális nevelés (A)  globális tudatosság (INY)  globális szemlélet (INY)	 Code System ▼  Code System  tanulási környezet, osztályterem (DNY)  kommunikáció (DNY)  nemzetköziség (INY) ▼  tanári profil (A)  professziókép (A)  nemzetközi tanár (A)  módszertani tudás (A) ▼  pedagógiai tervezési készségek (A)  tervtípusok (DNY)  tervezést támogatása (DNY)

A Sántha (2013b) által említett kódrendszerek szerint - az én esetemben - a szereplő és tevékenység kódok voltak többségében (pl.: nemzetközi tanár, tanítási cél megfogalmazása) és a legkisebb kódolási egységnek a mondatokat, néhány esetben (ahol a leírás vagy a kontextus számított) a bekezdéseket választottam. Habár lehet színekkel külön is kódolni, jelen kutatásban csak annyiban jelent ez meg, hogy a három nagy témához tartozó fő- és alkódokat azonos színekkel vagy színárnyalatokkal jelöltem, de külön jelentést ehhez nem társítottam (pl.: szakmai identitáshoz a kék színt rendeltem).

A kódolási folyamat abban is sajátos volt, hogy angol és magyar nyelvű dokumentumok álltak rendelkezésre, így a kódoknál az az alias kódok az ekvivalens jelentésű fogalmakat jelölte. Jelen kutatásban a fő kódoknak azokat jelöltem, amelyek vagy az egyes altéma markáns jegyei (pl.: interkulturális nevelésnél a nemzetiség) vagy pedig a három téma összefüggését ábrázolják a kutatási kérdések mentén (pl.: iskolatípus). Alkódoknak pedig azokat a fogalmakat tettem, amelyek az adott főkódnak kiegészítései (pl.: tanári profil (fő) professziókép (al)) Az alábbi két ábra nemcsak a fő-és alkódok rendszerének egy részletét mutatja, hanem a számok a

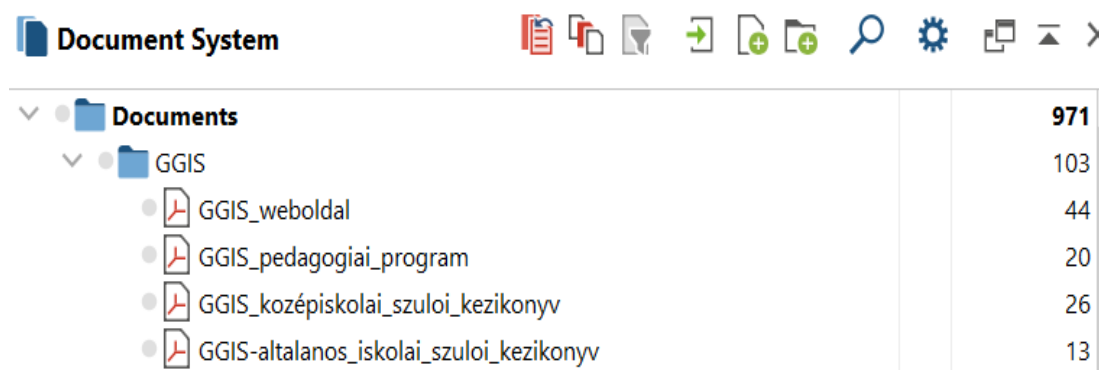
kódokkal ellátott szövegrészek (szegmensek) számát is, amelyeket a későbbiekben idézetmátrix formájában, kódokra bontva kilistázhatóak egy szöveges állományban.

4. ábra Egy főkód és hozzá tartozó egyik alkód részlete (saját ábra)

Fő- és alkód rendszere bekódolt szegmensek számával	
A „professziókép” alkód idézetmátrixának egy részlete	

A tartalomelemzés manuális kódolása után a nyílt kódolás során kapott kategóriákat újra a kutatás három altémájához feleltettem meg. A következtetések megfogalmazása során a rendelkezésre álló adathalmazon belül az adatok elkülönülő részeit elemeztem (kódolt szegmensek, idézetmátrixok), de nem hagytam figyelmen kívül az iskolai dokumentumok és egyes iskolák, mint egységes egész sem. Például, ahogyan a 7. ábrán is látható a Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (GGIS) összes kódolt szegmense 103 db, amelyek a hozzá tartozó dokumentumokban oszlanak meg, így az egyes dokumentum típusokat is összehasonlíthatóvá teszi.

5. ábra Iskolai dokumentumok és iskolaprofil kódolt szövegegységeinek száma (saját ábra)



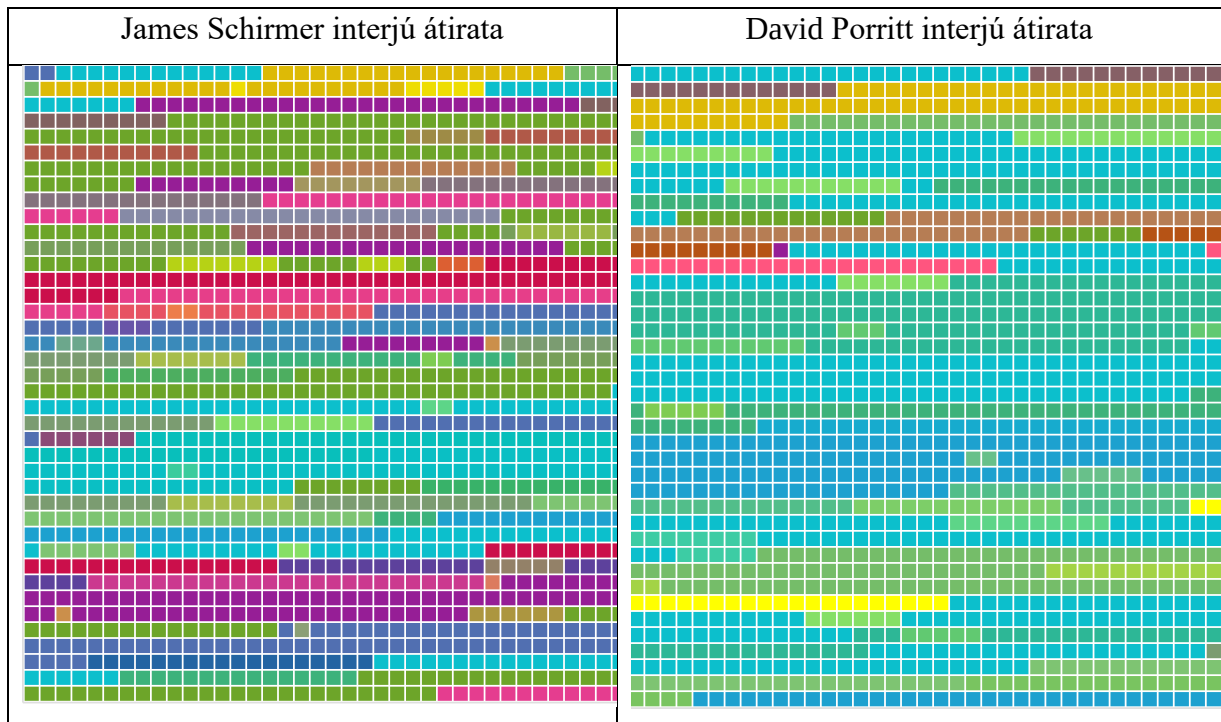
The screenshot shows a 'Document System' window with a toolbar at the top. Below the toolbar, a folder tree on the left lists 'Documents' and 'GGIS'. To the right of the tree is a table with two columns: the first column lists the folders and files, and the second column shows their respective counts.

Document System	Count
Documents	971
GGIS	103
GGIS_weboldal	44
GGIS_pedagogiai_program	20
GGIS_középiskolai_szuloi_kezikonyv	26
GGIS-altalános_iskolai_szuloi_kezikonyv	13

A szoftver lehetőséget biztosít a dokumentumportré előállítására⁹⁸, azaz a kódok és a kódolt szegmensek egy dokumentumon belüli megoszlásának ábrázolására, valamint a kódmegoszlás dokumentumok közötti összehasonlítása is lehetséges. (Racsko, 2017) Jelen kutatásban a bekódolt interjúátiratoknál lehetett alkalmazni, ahol a három kutatási altéma arányai vizualizálhatóak. A 8. ábrán például James Schirmerrel és David Porrittal készült interjú átíratainak dokumentum portréi láthatóak. Ezekből megállapítható például, ha a szakmai identitás kérdéskörét elemezzük (kék szín és árnyalatai), akkor Porritt interjúátírata nagyobb arányban tartalmazza a szakmai identitáshoz kapcsolódó fő- és alkódokat, ezáltal ebben a témában ad bővebb információkat. Viszont, ha az átfedő kódokat nézzük (azaz olyan főkédek, amelyek mindhárom témában megjelentek), jelen esetben az iskolatípusnál maradva (zöld szín) akkor a Schirmerrel készült interjúban találhatunk összefüggéseket mindhárom témában nemcsak a szakmai identitás területén.

⁹⁸ Dokumentumportrékat kizárólag csak doc(x) kiterjesztésű fájlokkal lehetséges előállítani.

6. ábra Példák dokumentum portrék összehasonlítására (saját ábra)



Összességében a tartalomelemzés MAXQDA szoftverrel és ezzel a fajta kódolási logikával jól illeszthető volt a kutatási kérdésekhez és a kitűzött célok eléréséhez. Az alábbiakban a kutatási és elemzési folyamatot egy táblázatban összegeztem, amely tartalmazza az egyes főbb lépéseket és altevékenységeket, a hozzájuk kapcsolódó kutatási eszközöket és kutatást támogató dokumentumokat, illetve az egyes folyamatok részeredményeit.

6. 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	
2. Populáció meghatározása	Külföldi iskolák listája az Oktatási Hivaltól	
3. Kutatási kérdések meghatározása	feljegyzések	
4. Méréseszközök elkészítése	feljegyzések, vázlatok	
4.1. Interjúkérdések összegyűjtése és szűkítése	feljegyzések, vázlatok	
4.2. Interjúprotokoll elkészítése	feljegyzések, vázlatok	interjúprotokoll
4.3. Adatvédelmi nyilatkozat készítése	Kutatásetikai Bizottság véleményezése	angol és magyar nyelvű adatvédelmi nyilatkozat
4.4. Méréseszközök 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. Adatrendezés, 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 alkódrendszer, 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

2.3.3. A kvalitatív metodológiai követelmények jellemzése

A kvalitatív kutatások a kvantitatív kutatásoknál elfogadott jóságmutatók (objektivitás, validitás és reliabilitás) más kontextusban jelennek meg. Az alábbiakban bemutatásra kerül a három kategória értelmezése és kritériumainak teljesülése, jelen kutatás szemszögéből. A kvalitatív kutatásoknál az objektív megvalósulás a legnehezebben igazolható, hiszen a kutató és a kutatás tárgya folyamatos interakcióban vannak, nem függetlenek egymástól. Ezt Falus naturalista megközelítésnek írja (Falus, 2003) míg Eriksen szerint *„émikusnak hívható az a szint, ahol arról van szó, hogyan tapasztalják és írják le életüket a társadalom tagjai maguk. Ennek az ellenpárja az étikus szint az analitikus leírások, vagy a kutató magyarázatai tartoznak ide”*. (Eriksen, 2006:54)⁹⁹ A kutatási alapprobléma és az elemzési kritériumok többszöri és a kutatás teljes időtartama alatt történő átgondolása a nyílt kódolás alkalmazása, fő irányok kijelölése révén – a lehetőségekhez mérten – teljesült e jóságmutató.

A belső validitás, autentikusság biztosítása a kvalitatív kutatásokban a trianguláció révén valósult meg, ami a *„[...] a különböző módszerek, technikák vagy forráscsoportok párhuzamos, együttes használatát jelenti*. (Miles - Huberman, 1994 idézi Sántha, 2007:171) A munkám során az elmélet- és adattriangulációt alkalmaztam, azaz a különböző, eltérő megközelítéseket sorra vettem, és törekedtem az adatok több forrásból való begyűjtésére. Az elemzés során a reflektivitás, azaz a saját munkám folyamatos ellenőrzése volt a jellemző, valamint a kumulatív érvényesség módszerét is alkalmaztam, a kapott eredményeket más szakirodalmak, kutatások eredményeivel vettem össze. A következetesség és a logikus felépítés sokat segített ennek megvalósításában, a társadalomtudományi kutatások kapcsán (Bruner, 2004).

A reliabilitás legmegbízhatóbb módját az interkódolás biztosítaná, azaz két független kódoló egymással párhuzamosan történő kódolása jelentené, azonban erre a kutatás időbeni korlátai miatt nem volt lehetőségem. Az általam elemzett források hivatalos dokumentumok, interjúátiratok, amelyeknél az elemzést nehezítette, hogy az adott iskola nyelvén került publikálásra, így annak fordítása a feladatomból volt. A következetes adatkezelés, a kódolási ismérvek és célok, valamint a kutatás teljes dokumentációja és az elemzés lépéseinek leírása részletesen megtörtént.

⁹⁹ Émikus: *„Tartalmi, lényegi, magából a vizsgált kultúrából fakadó, a kutatott társadalmi vagy kulturális közösség saját nézőpontját tükröző. Kutatás során az antropológus feladata, hogy saját kultúráját időlegesen „felre tudja tenni”, azért, hogy megismerhesse a kutatott terep saját kultúrafogalmát, önképét, vagy képzeit.”* (Boglár & Papp, 2008:256)

3. A Magyarországon működő külföldi és nemzetközi iskolák átfogó ismertetése

„A te szándékodtól és az én indulatomtól függ, hogy téged az idegent vendégemnek, a barátomnak nevezlek, vagy egyszerűen csak idegennek. És a te indulatodnak és az én szándékomnak van kiszolgáltatva a vendégség és a barátság.”

(Benedikty: Názáreti)

Szándékok és indulatok sokszor formálják, hogy a másikat – legyen az ember, intézmény, jelenség, de tőlünk, a mi felfogásunktól eltérő – milyen tulajdonságokkal, jelzőkkel különböztetjük meg vagy akár nevezünk el. Habár a fejezet mottója nem deklaráltan az iskolákra vonatkozik, mégis csak illik ide, hiszen jelen dolgozatban is egy jelző kerül rájuk, hogy „külföldi” vagy „nemzetközi” és nem „magyar” iskola. Általánosítások: idegen vagy barát? Minél távolabb vagyunk az adott jelenségtől (nevezetesen itt az intézmények), annál egyszerűbb általánosítani, mint abban az esetben, ha azon az utcán található, ahol élünk vagy netalán a szomszédunkban van. De mi történik akkor, ha az iskola „közel jön”? Amikor egy teljesen más felfogással és szervezési logikával működő intézmény nyitott kapuján lopva betekintünk reggel boltba menet miközben éktelen gyerekzsivaj hallatszik, vagy buszra várva iskolai egyenruhában ugratják egymást a fiatalok és tört magyarsággal megkérdezik, hogy jó buszra szálltak-e.

Kutatási témám szempontjából az oktatási rendszerek és iskolaleírások célja az, hogy a kutatás tárgyát kontextusba helyezve egy átfogó képet írjak le és az olyan triviálisnak tűnő jelenségekkel, mint az iskola helyszíne, rámutassak arra, hogyan befolyásolhatják a látásmódunkat. *„Végül rájövünk arra, hogy amit valaki elképzel az oktatásról, az végül is annak a függvénye, hogy mit gondol bevallottan, vagy másképp a kultúráról és annak céljairól.”* (Bruner, 1996:7)

„Tényleg itt élnek? Soha nem hallottunk róluk.” – sokszor jut eszembe ez az állítás egy magyar tanártól egy 2016-os interjú során, ami lényegében a jelen kutatást útjára indította (Czók, 2017). Nekem - aki egy zempléni, hagyományokat éltető kis faluban nőtt fel, távol minden nemzetköziségtől - jó lehetőség volt feltérképezni mit találunk az országhatáron belül és megragadtam, hogyha nem tudok elutazni Japánba vagy az Egyesült Államokba, akkor azoktól tanulok, akik itt vannak a közelemben (többnyire Budapesten). A kíváncsiság, egymástól tanulás pedig azokban is megvan, akikkel az elmúlt években együtt dolgoztam, akár magyar, akár külföldi volt. Ebben a fejezetben a teljesség igénye nélkül - hiszen az a disszertáció keretét

bőven meghaladná - először a különböző oktatási rendszerek és nemzetközi programok rövid felvázolását teszem meg, hogy magyarországi külföldi iskolákat keretbe helyezzem. A fejezet másik felében pedig a kutatásban együttműködő és résztvevő iskolákat mutatom be röviden, az iskolaprofil sajátosságait kiemelve.

A bevezető részben (1.2.2. részfejezet) a külföldi iskolát olyan intézményként írtam le, ahol az óvodai, általános és középiskolai tanterv bármilyen kombinációját alkalmazzák, az oktatás nyelve többnyire az angol, interkulturális fókuszú és nemzetközi irányultságú. 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.

Magyarországon jelenleg 25 külföldi iskolának minősített intézmény található, melyek fele Budapesten vagy az agglomerációban helyezkedik el, ezenkívül olyan nagyobb városokban működnek, ahol aránylag sok külföldi él, országhatárokhoz közel van, vagy egy adott nemzetiség lakóhelye. A tervezett mintám 22 iskolából állt (a kimaradt három intézményben csak óvodai foglalkozások vannak), amelyek többsége angolszász (12 db), német (3 db), és osztrák (2 db) fenntartású. A populációból nyolc intézmény vállalta az együttműködést végül, így róluk részletesebben beszámolok a 3.5-ös részfejezetben. 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.

Ennek ellenére úgy gondolom, a témából fakadóan a teljes kép felvázolásához a különböző oktatási rendszerek és programok ismertetésével egyfajta benyomást kaphatunk milyen sokféle kultúra és gondolkodásmód képviselteti magát az országhatáron belül. Az alábbi összegző táblázat a populációról készült, ahol a zöld háttérrel jelöltem a kutatásban részt vett nyolc intézményt. A táblázatot követő leírásokban röviden kitérek az adott oktatási rendszer főbb pontjaira, sajátosságaira és pedagógusképzésére.

7. táblázat A Magyarországon működő külföldi és nemzetközi iskolák jegyzéke¹⁰⁰

Intézmény magyar neve	Intézmény idegen nyelvi neve	Oktatási rendszere/programja ¹⁰¹	Város	Elérhetőség
Britannica Angolnyelvű Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	Britannica International School, Budapest	angol	Budapest, XII.kerület	https://britannicaschool.hu/
British International School Alapítványi Óvoda, Általános- és Középiskola	The British International School Budapest	angol	Budapest, III.kerület	https://www.nordangliaeducation.com/our-schools/budapest
Budapest British International Academy Angol Általános Iskola	Budapest British International Academy	angol	Budapest, II.kerület	https://bbiacademy.net/
Budapest British International School Angol Általános Iskola	Budapest British International School	angol/ IB MYP / IB diploma program	Budapest, XII.kerület	http://bbis.hu/
Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium	International School of Budapest	angol/ magyar/ IB diploma program/ Cambridge	Budapest, XII.kerület	https://www.isb.hu/index_hu.php
Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola	American International School of Budapest	amerikai, IB program	Nagykovács	https://www.aisb.hu/
QSI Nemzetközi Iskola Magyarország	QSI International School of Papa	amerikai	Pápa	https://www.qsi.org/papa/
Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	Greater Grace International School	amerikai, keresztény	Budapest, II.kerület	https://www.ggis.hu/
Budapesti Nemzetközi Keresztény Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	International Christian School of Budapest	amerikai, keresztény	Diósd	https://www.icsbudapest.org/
Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium	Lycée français Gustave Eiffel de Budapest	francia	Budapest, II. kerület	https://lfb.hu/hu/
Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola	在ハンガリー日本国大使館附属ブダペスト日本人学校	japán	Budapest, II. kerület	http://www.bpjpschool.hu/

¹⁰⁰ A zöld háttérű sorok a kutatásban részt vett iskolákat jelölik.

¹⁰¹ Az átláthatóság végett a rövidítések feloldása és a különböző programok ismertetése a 3.4. részfejezetben található.

Intézmény magyar neve	Intézmény idegen nyelvi neve	Oktatási rendszere/programja ¹⁰²	Város	Elérhetőség
Al Wahda Arab Iskola	مدرسة الوحدة العربية	líbiai, arab	Budapest	https://www.facebook.com/alwahdaarab/
Thomas Mann Gimnázium- Budapesti Német Általános Iskola és Gimnázium	Deutsche Schule Budapest	német	Budapest XII.kerület	http://deutscheschule.hu/hu/
AUDI Hungaria Általános Művelődési Központ	Audi Hungaria Schule Győr	német	Győr	https://audischule.hu/
Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja	Ungarndisches Bildungszentrum	magyar-német	Baja	https://mnamk.hu/wp/
Osztrák-Magyar Európaiskola	Österreichish - Ungarisshe Europaschule Budapest	osztrák	Budapest XII.kerület	https://europaschule.hu/hu
Budapesti Osztrák Iskola - Osztrák Felsőreál Gimnázium	Österreichische Schule Budapest	osztrák - magyar	Budapest XII.kerület	https://www.osbp.hu/de/
Oroszországi Föderáció Magyarországi Nagykövetség Mellett Működő Általános Iskola és Gimnázium	Общеобразовательная школа при Посольстве России в Венгрии.	orosz	Budap	http://www.orusziskola.ru/
Szegedi Nemzetközi Általános Iskola	Szeged International Primary School	IPC (Nemzetközi Általános iskolai Tanterv)	Szeged	https://www.szegedips.com/hu/kezdolap/
Debreceni Nemzetközi Iskola	International School of Debrecen	IB (Nemzetközi Érettségi) program	Debrecen	https://isdebrecen.hu/hu
Avalon Nemzetközi Iskola	Avalon International School	Cambridge program	Miskolc	https://www.ais.hu/
Veritas Collegiate Academy Budapest Gimnázium	Veritas Collegiate Academy Budapest	klasszikus keresztény	Budapest	http://veritasacademy.hu/

¹⁰² Az átláthatóság végett a rövidítések feloldása és a különböző programok ismertetése a 3.4. részfejezetben található.

3.1. Angol oktatási rendszer szerint működő iskolák

A különböző összehasonlító neveléstudományi tanulmányokban az angol és amerikai oktatási rendszereket a kontinentálistól (francia, német) teljesen eltérőnek, decentralizáltnak tekintik. Ebben a rendszerben a „közösség iskolája”, vagyis egy helyi intézmény kerül a fókuszba, amelyet egy közösség tagjai alapítanak, tartanak fenn és irányítanak. Azért hozzák létre őket, hogy a gyerekeket az adott közösség tagjaivá tegyék, annak kultúráját, értékeit, normáit megismerjék. „Alulról” építkezve válik rendszerré; a tanulók útja, azaz egyes iskolai „fokozatok” (minősítés, szintek) tartják össze. Ezekben a rendszerekben az eltérő helyi/területi rendszerek folyamatosan párhuzamosan szabványosodnak, ezért lehet közös pontokról, egységesedésről beszélni. (Kozma, 2006)

Ehhez kapcsolódóan a tananyag, a tanterv, a tankönyvek helyi kérdések, amelyet a közösség különböző képviselői döntenek el, ezért sokszor válik politikai üggyé is. A curriculum a tanuló számára ad útvalókat, tanulnivalókat, ami arra szolgál, hogy sikeresen tudja teljesíteni a pályafutását, amiben a tanár pedig, mint facilitátor, mentor kíséri az útján. (Kozma, 2006) 1988-as oktatási reform alatt az Egyesült Királyságban bevezettek egy „nemzeti” tantervet, hogy a diákoknak széleskörű, egyenlő terhelésű előremenetelt biztosítsanak. Legutóbb 2014-ben frissítették, így a jelenlegi tanterv meghatározza a kötelező tantárgyakat, pedagógiai programokat és jogosultságokat 5-16 év között, viszont nem írja elő milyenek legyenek a tanítási órák.

Ha ebből a rendkívül vegyes rendszerből csak az angliai/brit részelemeket emelem ki, akkor annak sajátosságaként elmondható, hogy a gyerekek 5 éves koruktól iskolakötelesek egészen 16 éves korukig. Iskola előtt járhatnak óvodába vagy felkészítőre (ezek többsége fizetős), de nem kötelező, többnyire a szülőknek rész munkaidős kedvezményt biztosít az állam. Ugyan az oktatás kötelező, de nem feltétlenül kell iskolába járnia a gyerekeknek, az otthoni oktatás is teljesen legális; ilyenkor vagy egy tanácsadót helyeznek a szülő mellé, vagy a szülő oktatja a gyermekét. (Eurydice, 2019)

Angliában nagyon erős és magas presztízse van a magánoktatásnak, amelyet különböző nagy hagyományú, független iskolák biztosítanak tandíjért cserébe. Vannak államilag szponzorált iskolák is: „gimnáziumok” (grammar schools, rendkívül szelektívek) és komprehenzív iskolák. A komprehenzív iskolák típusai tovább bonthatóak finanszírozás szerint „szabad iskolákra” (free schools) vagy „akadémiákra” (academies). Ezen kívül vannak

alapítványi iskolák, vallási iskolák (többnyire anglikán) és egyetemi műszaki iskolák (szakközépiskolák egyetemi fenntartóval) is.¹⁰³

Helyi szinten az irányításért az oktatási hatóságok (Local Education Authority, LEA) felelősek, amelyek valójában regionális hatóságok; Anglia és Wales területén számuk meghaladja a százat. Ezen önállóság ellensúlyaként az országban egy erősen centralizált felügyeleti rendszert működtetnek, amelyet Oktatási, Gyermekszolgálati és Készségügyi Szabványügyi Hivatal¹⁰⁴ koordinál. A hivatal miatt az iskolák értékelési eredményei nyilvánosak, az Ofsted, illetve az Oktatási Minisztérium honlapján bárki megnézheti minden egyes angol iskola adatait, beleértve a róluk készült felügyeleti jelentéseket, valamint a tanulók aggregált teszteredményeit. (Sinka, 2008)

Egységes tanév se található a rendszerben, annyi mondható el, hogy egy adott tanévet trimeszterekre osztanak (ősz, téli, tavaszi), amelyeket szünetekkel választanak el. Az angol és walesi iskolarendszerben négy oktatási szakaszt (Key Stage-t) állapítottak meg, ami négy nagy korcsoportot jelent: Key Stage 1 - az 5-től 7 éves korig tartó szakasz, Key Stage 2 - a 7-től 11 éves korig tartó szakasz, Key Stage 3 - a 11-től 14 éves korig tartó szakasz, és Key Stage 4 - a 14-től 16 éves korig tartó szakasz. (Cserna – Bognár, 2009) Minden egyes szakaszt értékeléssel, vizsgákkal fejeznek be a tanulók, ezek közül legfontosabb a 16 éves korban megszerezhető érettségi¹⁰⁵ a kétéves képzés után pedig a felsőoktatásba lépni szándékozó diákok a GCE, (General Certificate of Education) vizsga követelményeit teljesíthetik. Általában ötödik szakaszként (Key Stage 5) említik a 16 éves kor utáni tanulmányokat, legyen az felsőfokú (18 éves kortól) vagy szakképzés. (Eurydice, 2019)

Tanárképzés tekintetében a hangsúly még az egyetemi képzéseken is a gyakorlatias jelleg van, a tanítási gyakorlat magasabb aránya minden képzéstípusban megjelenik, és míg Magyarországon a szakdolgozat van a figyelem középpontjában, addig itt a tanári kompetenciáknak való megfelelés. A tanári pályára lépéshez szükséges a GCSE vizsgán minimum C (közepes) osztályzat angol és matematika tárgyakból, illetve azoknak, akik a 3-11 éves korosztályt szeretnék tanítani, egy természettudományos tárgyból is minimum C szintet kell elérni. Ugyancsak fontos az alapképzéses diploma (posztgraduális képzés esetén), továbbá az alkalmassági vizsga. (Tarnóc, 2015)

¹⁰³ Angol Kormányzati Hivatal (Gov.UK): School types <https://www.gov.uk/types-of-school> (Letöltve: 2022.február15.)

¹⁰⁴ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (rövidítve Ofsted)

¹⁰⁵ GCSE General Certificate of Secondary Education

A tanárokat három egymásra épülő, de különálló szakaszokban képzik: (1) egyetemi tanulmányok (alapszak) megszerzése és iskolai betanítás, (2) bevezető-betanuló szakasz és (3) már gyakorló tanárok továbbképzése az élethosszig tartó tanulás elvén alapulva. (Király, 2018)

Angliában a tanárok nem közalkalmazottak, hanem az alap- és középfokú oktatásban tanítókat a helyi közigazgatási egység, vagy maga az intézmény alkalmazza. A tanárok értékelése alapvetően a tanulói eredményektől és az osztálytermi értékelésektől függ. A minőség biztosításának érdekében több, a tanár munkáját magas szinten végző minőségellenőrző és biztosító szervezet létezik. A tanári pálya egyik fő eleme a folyamatos tanulás, önfejlesztés. A folyamatos szakmai fejlődés (continuous professional development, CPD) a rendszer teljes egészét átfogó elvárás, melynek követelményei minden szinten három fő kategóriába sorolódnak: a szakmai jellemzők, a szakértelem és a gyakorlati készségek. (Tarnóc, 2015)

A Magyarországon működő külföldi iskolák közül a Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium; Britannica Angolnyelvű Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium; Budapest British International Academy Angol Általános Iskola; Budapest British International School Angol Általános Iskola, és a British International School Alapítványi Óvoda, Általános- és Középiskola sorolható ehhez az oktatási rendszerhez.

3.2. Amerikai oktatási rendszer szerint működő iskolák

Ahogy az angol rendszer rövid ismertetésénél írtam, az amerikai oktatási rendszer is decentralizált és az atlanti rendszer része, amelyet a sokféleség és az oktatáspolitikai nyilvánossága, az ország nagy kiterjedése (9,8 millió km²) és a világ harmadik legnagyobb népessége (2021-es becslések szerint több, mint 330 millió)¹⁰⁶ is felerősít. A rövid ismertetéshez Bryce Loo (2018) Oktatás az Amerikai Egyesült Államokban című tanulmánya volt segítségemre.

Az amerikai oktatásban nem is létezik általánosan érvényes szövetségi szabályozás, amit az erős, központi kormányzás elleni bizalmatlanság és az egyes államokra¹⁰⁷ átruházott hatalom mutat. Ennek eredményeként az ötven állam és a körzetek maguk alakítják ki oktatási rendszereiket és a szövetségi kormányzat oktatási hivatalának éves jelentései adnak alapot az összehasonlításokhoz. Az említett hivatal szerepe abban nyilvánul meg, hogy szövetségi pénzügyi segítyt biztosít az egyes államoknak, országosan gyűjt adatokat az iskolákról, támogatja a

¹⁰⁶ United States Census Bureau: <https://www.census.gov/popclock/> (2022. április 2.)

¹⁰⁷ Az 1791-es alkotmány a szövetségi kormányzás autoritása alól kivette az oktatást és az egyes államok irányítása alá vonta. (Loo, 2018)

kutatásokat, főbb oktatási irányvonalakat és sztenderdeket fogalmaz meg és biztosítja az esélyegyenlőséget és hátrányos helyzetűek oktatását.

Mivel az egyes állami kormányzatok felelősek az oktatás irányításáért, adminisztrációért és törvénykezésért az alábbi feladatok tartoznak hozzájuk: a tantervek, útmutatók és sztenderdek kidolgozása, technikai feltételek biztosítása az egyes iskolai körzetekben, magániskolák jogosultságainak engedélyezése, tanárok kinevezésének engedélyezése, tanulói eredmények adminisztrációja, elszámoltathatósági és költségvetési terv kidolgozása és megküldése a szövetségi kormányzatnak, érettségi minimumkövetelmények meghatározása, szövetségi és állami költségek szétosztása egyes iskolai körzetekben és a minimum tanítási nap meghatározása egy tanítási évben. (Loo, 2018)

A közoktatási tanév általában augusztus vagy szeptember közepétől május vagy június közepéig tart általában két nagyobb szünettel megszakítva: télen a karácsonyi és újévi ünnepek, tavasszal a húsvéti ünnepek ideje alatt egy-három hét időtartamban. A felsőoktatási tanév két nagyobb szemeszterre osztható (15-16 hét intervallumban) vagy egyes államokban negyedéves rendszerre (10 hetes időszakok), amelyeket igyekeznek a téli és tavaszi szünetekhez igazítani.

Az amerikai oktatási rendszer tanulmányozásakor sokszor találkozhatunk a K-12 education kifejezéssel, ami a Kindergarden - óvoda vagy iskolai előkészítőtől – a 12 évig tartó kötelező oktatást jelenti 5-18 éves korig és különböző felosztásokban találhatjuk iskolától függően. Az általános iskolák többsége hatéves, amelyet két-három éves alsó középiskola (middle school) és három-négy év felső középiskolai (high school) tanulmányok követnek. Vannak olyan iskolák, ami hasonlóan a magyarhoz nyolc évig alapfokú majd négy - öt év középfokú oktatást biztosítanak. Az állami iskolák ingyenesek és ugyan nehéz mérni ki milyen iskolatípusban tanul, de a tanulók többsége ezekbe az iskolákba jár, tíz százalék tehető a magánintézményekben vagy otthon tanulásra. (Loo, 2018)

A legtöbb középiskolában kreditrendszert alkalmaznak a tanulmányok értékelésére, a középfokú tanulmányok befejezéséhez az adott állam szabja meg mennyi kreditet kell megszerezni az érettségi bizonyítványhoz. Általában ez 6-7 kreditet jelent évente, de az államok többsége angolból, társadalom- és természettudományokból, illetve matematikából adott tantárgy keretében szerezhető creditszámot határoz meg. Aki egyetemen szeretne továbbtanulni, az a fizetős Advanced Placement (AP) vizsgát is leteszi, amelyet egy öt fokozatú skálán értékelnek. A háromtól magasabb értékeléssel lehet általában bekerülni az egyetemekre. (Loo, 2018)

Ahogy az angolszász rendszerben, itt is különböző iskolatípusokat találhatunk az állami, illetve a magán intézmények között. Ilyenek a Magnet iskolák, amelyek bizonyos

szakterületekre fókuszáló programokat biztosítanak, mint a természettudományok, művészetek, műszaki tanulmányok és világnyelvek. Ezek az iskolák többnyire olyan körzetekben jönnek létre, ahol kisebbségi, vagy hátrányos helyzetű családok élnek. A másik típus pedig a charteriskolák, amelyek eléggé ellentmondásos megítélésűek, ugyanis az ilyen fajta iskolákat kvázi bárki létrehozhat (vállalkozók, szülők csoportja, alapítványok) viszont az ő felelőssége, hogy az oda járó diákok teljesítménye ne legyen rosszabb az állami iskolákban teljesítőkétől. Az otthon tanulás is legális az egész országban, amelyre az államok különböző intézkedéseket hoznak, viszont bizonyos egyetemekre való bekerülés így nehezebb, mert néhány egyetem külön felvételi vizsgát tart az otthon tanult diákoknak. A felsőoktatási szektor is rendkívül sokféle képzési kínálattal, programokkal és intézménytípusokkal rendelkezik. (Loo, 2018)

A tanárképzés a többihez hasonlóan az állami kormányzatok irányítása alatt állnak, de vannak közös elemeik. A tanári képesítésnek két típusa van: hagyományos és alternatív. A hagyományos tanárképzés két részre osztható: (1) pedagógiai alapképzés vagy szaktárgyi képzés, amelyek neveléstudományi fókuszúak és azok számára ajánlott, akik eleve tanárnak készülnek. Ehhez kapcsolódóan, akinek később tetszik meg a pálya. az alapképzése után (ami bármilyen szakterület lehet) egy rövid tanárképzési programot, vagy egy pedagógiai mesterszakot végez el. Mindkét „utat” tanárképző programnak nevezik (Teacher Preparation Program, TPP), és minden államban az előző képzettségekről függetlenül alkalmassági és felvételi vizsgán kell részt venni. (Loo, 2018)

Aki egyszer tanári szakképesítést szerzett, íratlan szabály, vagy néhol elvárás, hogy folyamatosan tovább képezze magát szakmailag, szerezzen mester diplomát, vagy három év tanítási tapasztalat után Nemzeti Szaktestületi Tanúsítványt (National Board Certification), amely többek között magasabb fizetési kategóriát, más államokban való tanítás lehetőségét kínálja. A tanári szakma megítélése is eltér államonként, Frohlich és Byrnes összegyűjtötte melyik az a tizenöt állam, ahol a legjobb vagy a legrosszabb tanárnak lenni. A legjobbak között szerepelnek a keleti partvidék államai (ezek amúgy is egyfajta tudományos szellemi központok), mint New York, Rhode Island, New Jersey állam, a legrosszabbnak Dél Dakota, Montana és Oklahoma állam iskoláiban való tanítást tartják. (Frohlich & Byrnes, 2019)

A Magyarországon működő külföldi iskolák közül a QSI Nemzetközi Iskola, a Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola, Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, illetve a Budapesti Nemzetközi Keresztény Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium sorolható ide. A két legutóbbi intézmény a Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetségének (ACSI) akkreditált tagiskolái is.

3.3. Japán oktatási rendszer szerint működő iskolák

A kelet-ázsiai oktatási rendszerek, köztük a japán rendszer leírásaiból vagy az összehasonlító tanulmányokból egy paradoxon kerül elénk, ami sokszor különlegesnek hat, a magyar rendszertől eltérő sajátosságokkal. Egyrészt a „japán csoda”, a nemzetközi tesztméréseken (TIMSS, PISA) való kiemelkedő szereplés, a rendkívüli fegyelmezettség és jól-szervezettség idealizálhatja a japán oktatásról való képet, amelyet viszont talán pont emiatt a „kreativitást megölő”, gondolkodásra nem készítető tesztre tanítás, a nyomasztó bukástól, „arcesztéstől” tartó félelem, a sokszor csoportos diáköngyilkosságokba való menekülés és a merev társadalmi hierarchia árnyaltta tesz. Az iskolázottság és műveltség egyben a társadalomban betöltött szerep és rang mutatója, ami a konfucianizmus „öröksége” és az oktatásban való hit, amely kiemelte a szigetországot a háború utáni szegénységből és szinte ipari nagyhatalommá tette. (Chawala, 2021)

Oktatási, Kulturális, Sport-, Tudományos és Technológiai Minisztérium ¹⁰⁸ (továbbiakban MEXT) felel a teljes oktatási szektorért az óvodától kezdve a felsőoktatáson, állami és magániskolákon át a tanárképzésig. Útmutatókkal, oktatási kézikönyvekkel, egységes tanmenetekkel, képzésekkel segíti az iskolai élet szervezését. Ez a Gakushū Shidō Yōryō az Oktatási kézikönyv az egyik legfontosabb dokumentum, ami hasonlít a magyar Nemzeti Alap Tantervhez (NAT) hiszen meghatározza mikor, melyik időszakban, milyen témát, mennyi óraszámban szükséges tanítani.

A minisztérium munkáját 47 perfektúra és több mint háromezer önkormányzat segíti. A perfektúrák iskolaszékei felelnek a felső - középiskolák, felzárkóztató iskolák és felnőttoktatási képzőhelyek, illetve a magániskolák működéséért, míg az önkormányzatok a kötelező általános iskolákat és alsó-középiskolákat, helyi múzeumokat, könyvtárakat igazgatják. Finanszírozási kérdésekben az iskolaszék dönt a helyi hatóságok együttműködésével. (Chawala,2021) Többféle oktatási reform látott napvilágot az 1980-as évektől kezdve, amelyek a társadalom más területeire is hatást gyakorolt, ezáltal mindig nagy nyilvánosságuk van. Az ötnapos tanítási hét, az egységes hatéves középiskolai oktatás és egy új tanterv bevezetése is előterjesztésre került. (Fujita,2000)

Az 1947-es oktatási törvény szerint az amerikai megszállás miatt a japán iskolarendszert is átalakították 6+3+3+4 amerikai modellre, ami a hat év alapfokú és a 3 év alsó-középfokú tanulmányokat kötelezővé és ingyenessé tette. Ezt követi a három éves felső-középfokú oktatás

¹⁰⁸ The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT): 文部科学省 Monbukai-gaku-shō <https://www.mext.go.jp/en/about/index.htm> (Letöltés: 2022. április 20.)

a négyéves egyetemi tanulmányokkal vagy rövidebb ideig tartó szakképzésekkel. A japán tanév a többi ázsiai országokhoz hasonlóan áprilistól márciusig tart, trimeszterekre osztódik rövidebb szünetekkel megszakítva: (1) áprilistól július közepéig, (2) szeptembertől decemberig és (3) januártól március végéig. Az egyetemek ettől eltérően két féléves szemeszterben működnek áprilistól szeptemberig és októbertől márciusig. (Chawala,2021)

Az iskolai tanulmányok előtt van lehetőség óvodába, iskolai előkészítőre járni, de nem kötelező és ezek többsége fizetős szolgáltatás. Az iskolákban elég magas osztálylétszámok vannak (40-45 fő), az adott tanítási év áprilisában 6 éves kort betöltött gyerekeknek kötelező általános iskolába beiratkozniuk, amelyet 12 éves korukra végeznek el. 12-15 éves korban az alsó-középfokú iskolai tanulmányokat folytatnak (7-10. osztályig), aminek a végén minden japán diák egy felvételi vizsgát tesz a középfokú tanulmányai befejezését segítő felső-középfokú iskolába. Sok esetben ennek a vizsgának az eredménye meghatározza a fiatal jövőjét, egyetemre és munkahelyre való bejutását. Akik nem érnek el jó eredményeket lemorzsolódnak és kiesnek az oktatásból. Az ettől való félelem és az egyetemi vizsga felkészítéséhez sokan plusz órákat vesznek az erre a célra létrejött képzőhelyeken (juku). (Chawala,2021)

A középfokú tanulmányok utolsó három éve két nagyobb irányba tereli a tanulókat: akadémiai (nálunk a gimnáziumnak felel meg) vagy szakképzési területre (szakiskolák). 1994-től néhány iskola integrált programokat biztosít, ami kombinálja az előző kettőt (szakgimnáziumokhoz hasonló). A diákok többsége akadémiai irányba indul el (70-80%), melyhez inkább magániskolákat választanak a jobb eredmények elérése érdekében. Habár az oktatás ezen része már amúgy is tandíj köteles, de állami iskolák programjainak ára még így is olcsóbb, mint a magánszektorban. Az egyetemre való bejutáshoz a Nemzeti Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont¹⁰⁹ által előírt teszt eredményei számítanak, amelyet évente két kitűzött vizsganapon lehet megírni. Az eredményeket az egyetem egy hatalmas képernyőn vetíti ki, illetve a médiában is nyilvános, így sokszor a neves egyetemek ezeket az eredményeket használják minőségi oktatásuk átvilágító eszközeként. Az ilyen egyetemre való bejutás élethosszig tartó előnyöket, munkalehetőségeket biztosít a fiataloknak. Akinek nem sikerült bejutniuk az általuk választott egyetemre a következő évet a yobikura (egyetemi vizsgára felkészítő magániskola) szentelnek és róninokként¹¹⁰ utalnak rájuk. Azonban a horribilis

¹⁰⁹ The National Center for University Entrance Exam (独立行政法人大学入試センター)

<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00006725.pdf> (Letöltés: 2022. április 20.)

¹¹⁰ A róninok tanító vagy mester nélkül hagyott szamuráj harcosok voltak a feudális Japánban. Róninná akkor vált egy szamuráj, ha a hűbérúr meghalt, a klán megsemmisült, a hűbérura elbocsátotta, megszegte a Bushido normarendszerét, vagy már eleve rónin fiaként született. Ezek a harcosok kitaszítottak lettek, mivel nem végeztek rituális öngyilkosságot (szeppekkut), hanem viselték a szégyent.

nyomás és az irreális elvárások, és a tömeges öngyilkosságok lassan ráébresztették a minisztériumban dolgozókat, hogy inkább építsék be azt az egy évet az oktatási rendszerbe mielőtt a káosz teljes lenne és a tizenéves fiatalok elmenekülnének az országból. (Chawala, 2021)

Japánban a tanári szakma megbecsült és magas presztízzsel bír, bár az előzőekben említett nehézségek miatt változóban van ez a kép, mindenesetre a társadalomban fontos szereppel bír. A tanítók és tanárok is a négyéves egyetemi képzésben részesülnek, vagy ha már valakinek van diplomája más szakterületről, de később tanárként szeretné folytatni, akkor egy kétéves főiskolai képzést kell elvégeznie. A képzésen a fókusz a szaktárgyi ismeretek megszerzésén és a szakmódszertanon van, kiegészülve a nyugati pedagógiai ismeretekkel. A tanítási gyakorlat a képzésen belül viszonylag rövid (2-4 hét), viszont az elhelyezkedés után úgy nevezett tanári kutatócsoportokban mentorálják tovább a kezdőtanárokat. Emellett, ha valaki a tanítói mesterszakot elvégzi, egy emelt szintű tanári képesítést kap.¹¹¹

Akik felső-középiskolai tanárként szeretnének dolgozni, a szaktárgyi ismeretek oktatását jobban kihangsúlyozzák, mint a tanítóinál, illetve ehhez a szinthez felsőfokú tanítási bizonyítvány megszerzése szükséges és egy éves tanítási gyakorlat. Az iskolai munkaerő kiválasztása az iskolaszékek válogatóvizsgáját sikeresen teljesítő jelöltekből történik, szintén az iskolaszékek döntenek az igazgatók és helyetteseik kinevezéséről. A válogatáson túl minden évben értékelik a tanárok munkáját, karrierjük alakulását és bizalmas jelentéseket küldenek a felettük álló prefektúrai hivatalba (Chawala, 2021)

A tanári pálya élethosszig tartó tanulás, ugyanis a képzettség megszerzése után szinte mindig vannak különböző tréningek (gyakorlati jellegű, iskolában szerveződő) és továbbképzések (külső szervező, elméleti jellegű), illetve a prefektúra egy-két évre visszaküldheti a tanárokat az egyetemre, hogy szaktárgyuk friss és naprakész kutatásaiból merítsenek a további munkájukhoz. Érdekességgént említhető még, hogy a nemek aránya aránytalan, az 1990-es években a vezető tanárok és igazgatók 85 százaléka férfi volt, illetve, hogy a tanárokat ötévente, az igazgatókat tíz évente más állami iskolákba helyezik (ehhez szolgálati lakást biztosítanak), hogy elkerüljék az érdek összefonódásokat, szakmailag fejlődjenek. A legtöbb iskolában működik szülői-tanári szövetség, amely inkább anyagi és személyes segítséget nyújt a különböző események szervezéséhez.¹¹²

¹¹¹Sakai Keiko igazgatóhelyettes asszonnyal 2015. szeptemberében készült interjú alapján

¹¹² Sakai Keiko igazgatóhelyettes asszonnyal 2015. szeptemberében készült interjú alapján

A külföldi iskolák közül a Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola tanít japán oktatási rendszer szerint, a kutatási részvétel mellett az elemzésemben a 2015/16-os tanévben végzett kutatásom egyes elemeit is említem.

3.4. Nemzetközi oktatási programok szerint működő iskolák

A fejezet bevezetőjében és az iskolák összegző táblázatában említettem olyan programokat, amelyek függetlenek az egyes országok oktatási rendszereitől és egyfajta nemzetközi szolgáltatóként vannak jelen az oktatási szférában. Tehát üzleti alapon működnek együtt különböző ágazatú partnerekkel (pl.: kormányzati és cégekkel való együttműködések, misszionárius szervezetek), amelyekhez bizonyos kedvezményeket biztosítanak a feleknek (pl.: néhány cég kifizeti az alkalmazottak gyermekeinek tandíját). Több külföldi iskolában is előfordul, hogy kettő program is megtalálható az oktatási palettáján, mert ezek a rendszerek nagyon rugalmasak és többféle átjárhatóságot biztosítanak. A dolgozat keretében négy különböző elismertségű programot mutatok be.

3.4.1. Cambridge-i Értékelési Rendszer¹¹³

Nemzetközi programok közül az IB mellett a Cambridge-i Értékelési Rendszer (továbbiakban: Cambridge program) a másik legismertebb program, nemzetközileg akkreditált vizsgarendszere és képesítései végett, amelyet tízezer iskolában biztosítanak.¹¹⁴ A Cambridge-i Egyetem 1858-ban alapította meg a Helyi Vizsgáztató Szindikátust¹¹⁵, hogy felügyelje az iskolákat és vizsgákat dolgozzon ki nem egyetemi polgároknak. Kezdetben hét angol város 370 jelöltje vizsgázott le a cambridge-i rendszer szerint, majd a szindikátus 1864-ben kezdte el a nemzetközi kutatást és vizsgálatot, aminek folyamatos fejlesztésével mára a vizsgázók száma évi nyolcmillió 160 országból. 1998-ban új struktúrát hoztak létre, amelynek eredményeként három vizsgabizottság jött létre:

- Cambridge Assessment International Education - a világ legnagyobb nemzetközi oktatási szolgáltatója az 5 és 19 év közötti fiatalok számára biztosított oktatási programokkal és vizsgákkal.
- Cambridge Assessment English – nyelvvizsga bizottság az angolul tanulók számára.
- OCR - az Egyesült Királyság vezető vizsgabizottsága, amely minden életkorú tanulók teljesítményének értékelésével foglalkozik.

¹¹³ Cambridge Assessment: <https://www.cambridgeassessment.org.uk> (Letöltés: 2022. április 15)

¹¹⁴ Who we are: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/about-us/who-we-are/> (Letöltés: 2022. április 15)

¹¹⁵ University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)

A szindikátus 2005-ben vette át a „Cambridge Assessment” márkanevet, amely az egyetem nonprofit szervezeteként működteti a három vizsgabizottságot és operatív kutatásokat végez az oktatás értékelésében.¹¹⁶ A vizsga- és értékelési rendszer kutatása, kidolgozása mellett az intézet tankönyvkiadás- és fejlesztéssel (Cambridge University Press) is foglalkozik, az egyetem tanárképző karával együttműködve tréningeket és képzést biztosít a tanárjelölteknek és gyakorló tanároknak egyaránt.¹¹⁷

A Cambridge programok sok esetben egyfajta globális sztenderdként állnak a nemzetközi oktatásban résztvevők számára, így a Cambridge Pathway négy szakaszban biztosítja a folyamatos haladást általános iskolától az egyetem előkészítéséig és ezzel együtt a tanárok számára folyamatos szakmai támogatást nyújtanak.¹¹⁸

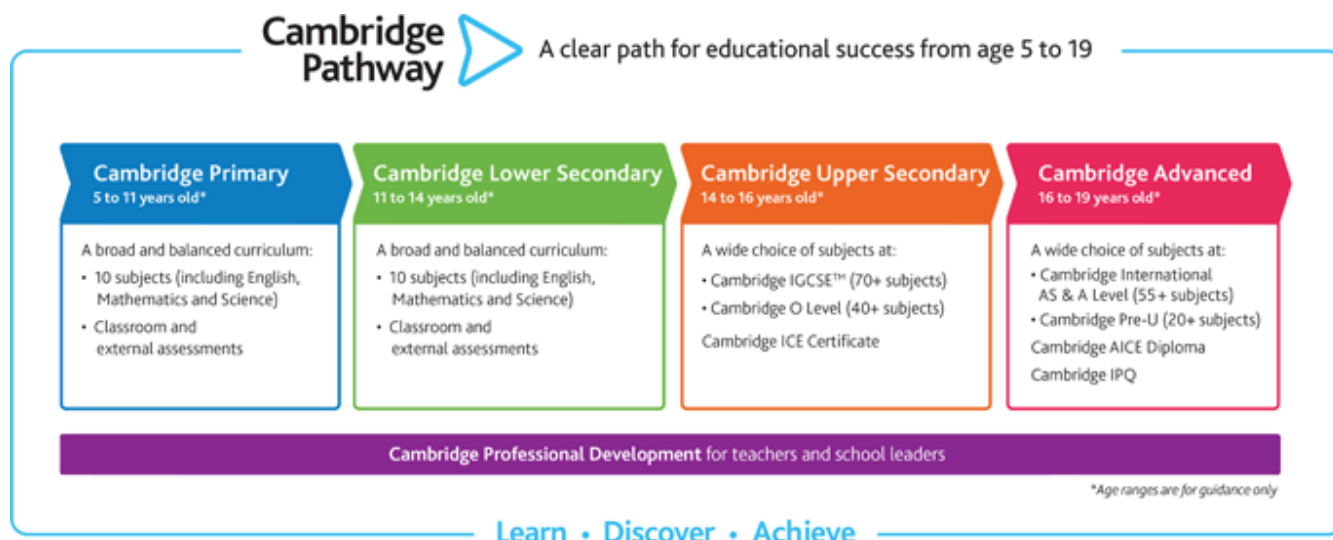
- Cambridge általános iskolai alsó tagozatos program (Cambridge Primary) 5 - 11 évesek számára
- Cambridge általános felső tagozatos program (Cambridge Lower Secondary) 11-14 éves diákok számára
- Cambridge középiskolai program (Cambridge Upper Secondary) 14 - 16 évesek számára
- Cambridge Nemzetközi Érettségi és egyetemi felkészítő (Cambridge Advanced) 16 - 19 évesek számára

¹¹⁶ Our History: <https://www.cambridgeinternational.org/about-us/our-history/> (Letöltés: 2022. április 15)

¹¹⁷ Cambridge Assessment Who we are: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/about-us/who-we-are/> (Letöltés: 2022. április 15.)

¹¹⁸ What we do <https://www.cambridgeinternational.org/about-us/what-we-do/> (Letöltés: 2022. április 15)

7. ábra Cambridge Pathway – a cambridge-i programok összefoglaló táblázata angol nyelven¹¹⁹



Mindegyik program esetében a hivatalos weboldalon részletes információkat találhatunk, amelynek ismertetése meghaladná a dolgozat keretét, ezért csak a struktúráját ismertetem. Ugyan a programok egymásra épülnek, nem elvárás az iskoláktól a teljes rendszer alkalmazása, Magyarországon is van, ahol csak az általános iskolai programot viszik (pl.: Avalon Nemzetközi Iskola) vagy csak érettségire készítene fel (pl.: International School of Budapest). A honlapon az egyes programok bemutatása, általános leírása mellett a teljes tanterv (tantárgyakra lebontva), az értékelés formája és módjai, tananyagok és taneszközök, illetve tanári kézikönyvek segítenek a megvalósításban.¹²⁰ A középiskolai programoknál (Cambridge Upper Secondary és Cambridge Advanced) ez kiegészül az érettségi vizsga leírásával, és hogy melyik egyetem hogyan ismeri el a képesítést.¹²¹ A rendszer érdekessége még, hogy az iskolák nemzetközi tanulócsoportokban, közös projektekben működnek együtt világszerte.

Cambridge általános iskolai alsó tagozatos program (Cambridge Primary) 5-11 évesek számára készült nemzetközi tanterv, amelyre évente 96 ezer tanuló jelentkezik kétezer iskolából. A rugalmasan kialakított tanterv tíz különböző tantárgyat különböztet meg (tantárgyon átívelő összefüggő tematikával).¹²²

¹¹⁹ A cambridge-i programok magyar összefoglalása az ábra után folytatódik

¹²⁰ Példaként lásd: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-lower-secondary/> (Letöltés: 2022. április 15)

¹²¹ A program megkülönbözteti a nemzetközi érettségi (O level) az angol rendszerben szerezhető érettségiről (IGCSE vagy GCSE) Összességében 81 ország 1900 felsőoktatási intézményében ismerik el a képesítést.

¹²² Cambridge Primary <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/> (Letöltés: 2022. április 15)

A felső tagozatos program (Cambridge Lower Secondary) 11-14 éves diákok számára is hasonló logikával épül fel, mint az alsó tagozat.¹²³

A 14 -16 évesek számára készült Cambridge középiskolai program (Cambridge Upper Secondary) három egymással ekvivalens képesítés megszerzésére ad lehetőséget attól függően, ki, hol szeretné a felsőfokú tanulmányait folytatni.

- Cambridge GCSE (General Certificate of Secondary Education) – angol anyanyelvű diákok számára kialakított program és érettségi
- Cambridge IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) nem angol anyanyelvűek számára készült program, akik az Egyesült Királyságban és Észak-Amerikában szeretnének tovább tanulni, 4500 iskolában elérhető 70 különböző tantárggyal.
- Cambridge O level (Ordinary level) – általános nemzetközi érettségit adó képesítés 40 különböző tantárggyal, Cambridge-i képesítést elfogadó felsőfokú intézményekbe tanulni szándékozók számára világszerte.¹²⁴

A Cambridge nemzetközi érettségi és egyetemi felkészítő (Cambridge Advanced) 16 - 19 éveseknek már kifejezetten csak az érettségre és egyetemi felkészítésre koncentráló programja. Két iránya van a Cambridge International AS & A level (emelt és középfokú) program, ahol 55 tantárgyból vizsgázhatnak a diákok, illetve a Cambridge Pre-U egyetemi alkalmassági vizsgára felkészítő program, ami reprezentálja az egyetemi közeget azzal, hogy szabadabb és önállóbb tanulmányi lehetőséget ad 24 különböző szaktárgyból (pl.: kutatómódszertan, pszichológia, vallástudomány). Az eddigiekben felsorolt, középfokon megszerezhető vizsga mindegyikét egy közel tízezer fős nemzetközi vizsgabizottság bírálja el.¹²⁵

A tanárok szakmai fejlesztésére évente ezer online és személyes képzést biztosítanak, ahol megoszthatják tapasztalataikat, fejleszthetik pedagógiai tudásukat és késégeiket, illetve a legújabb nemzetközi kutatásokból és gyakorlatokból meríthetnek egy mentor segítségével.¹²⁶

Magyarországon a Britannica Angolnyelvű Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, a British International School Alapítványi Óvoda, Általános- és Középiskola (BISB), a Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola

¹²³ Cambridge Lower Secondary <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-lower-secondary/> (Letöltés: 2022. április 15)

¹²⁴ Cambridge Upper Secondary <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/> (Letöltés: 2022. április 15)

¹²⁵ Cambridge Advanced <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/> (Letöltés: 2022. április 15)

¹²⁶ Cambridge Professional Development: <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/professional-development/professional-development-qualifications> (Letöltés: 2022. április 15)

és Gimnázium (ISB) és az Avalon Nemzetközi Iskola (AIS) akkreditált Cambridge iskola, amelyekből az utóbbi két iskola vett részt a kutatásban.

3.4.2. Nemzetközi Általános Iskolai Tantervprogram (IPC)¹²⁷

A Nemzetközi Általános Iskolai Tantervet (International Primary Curriculum, továbbiakban IPC) brit Fieldwork Education (Terepmunka Oktatás) nevű oktatási cég dolgozta ki 1984-ben több nemzetközi cég tulajdonában lévő nemzetközi iskola számára, hogy kvázi független tantervet biztosítsanak a diákoknak. Mára több, mint 90 országban és 1000 iskolában tizenötezer tanárral vannak jelen globálisan. Három fő oktatási programjuk van:

- óvodai (International Early Years Curriculum (IEYC) 3-5 évesek számára
- általános iskola alsó tagozatos tanterv (International Primary Curriculum (IPC)) 6-11 évesek számára
- és a felső tagozatos tanterv (International Middle Years Curriculum (IMYC)) 11-14 éves diákok számára.

2000-ben vezették be az IPC-t és tizenegy év múlva a IMYC-t, majd 2013-ban csatlakoztak Nord Anglia Education oktatási ügynökséghez, amely egy 79 iskolát magába foglaló angol elitiskolai rendszer. 2016-ban a Fieldwork Education kidolgozta az óvodai (IEYC) programot és ezáltal az alapfokú oktatást biztosító, folyamatosan fejlődő céggé vált.¹²⁸

Ez utóbbi programnak 18 különböző témája van egységekbe foglalva, ami a gyerekek természetes kíváncsiságán alapul, mint például „Ez vagyok én” (This is Me), „Időjárási csodák” (Weather Wonders) vagy a „Dinoszaurusz nyomozók” (Dinosaur Detectives) és az „Állatmentők” (Animal Rescuers). Az IEYC nyolc tanulási elv köré építkezik, amelyeket alapvető fontosságúnak tart a gyermekek tanulása és fejlődése szempontjából: (1.) a korai fejlesztés fontossága, (2.) a gyerekek saját tempóban való tanulásának támogatása, (3.) Játékosság és játékkal tanulás, (4.) tanulási környezet, amely biztosítja, hogy a gyerekek fejlődésüknek megfelelő, általuk kezdeményezett tapasztalatszerzéssel megtartsák a természetes kíváncsiságukat. Emellett megjelenik még a (5.) nemzetközi gondolkodásmód alapját képező tanulási tapasztalat, a (6.) megértés és tudás fejlesztése a gyerekek saját gondolatainak és ötleteinek többféle kifejezésével, (7.) folyamatos értékelés és visszajelzés, otthon, mint a tanulás helyszíne és a (8.) motiváló, elkötelezett és szórakoztató tanulás

¹²⁷ International Primary Curriculum

¹²⁸ Fieldwork Education: <https://fieldworkeducation.com/about> (Letöltés: 2022.április 17.)

megteremtése, amellyel megmutatkozik a világ sokszínűsége és benne a személyes érdeklődés.¹²⁹

Az IPC (alsó tagozatos tanterv) irányelveinek kidolgozásához Gardner (2011) többszörösintelligenciaelméletét és a gyerekek egyéni tanulási stílusát vették alapul. Érdekessége még a programnak, hogy van lehetőség az integrált (azaz, a nem angol anyanyelvűek) és inklúzív (SNI-s) oktatás megvalósítására, ugyanis a tanterv itt is témaközpontú. Az IPC három korosztályra bontja az alsó tagozatos gyerekeket:

- 1. mérföldkő: 5–7 év
- 2. mérföldkő: 7–9 év
- 3. mérföldkő: 9–12 év

Vagyis egy mérföldkőnél két évfolyam található (az első mérföldkő a magyar rendszer szerint az óvodai nagycsoportnak és az első osztálynak, a második mérföldkő a második és harmadik osztálynak, a harmadik pedig a negyedik és ötödik osztálynak felel meg. (Árva, 2014)

A tantárgyi célok a gyermekek ismereteit, készségeit és megértését írják elő a tanult tantárgyakkal kapcsolatban. Az IPC nyolc ilyen célt fogalmaz meg: folyamatos érdeklődés, stressztűrés (reziliencia), erkölcsösség, jó kommunikációs képesség, figyelmesség, együttműködés, tisztelet és alkalmazkodóképesség, amelyek gyakorlására és megtapasztalására minden egyes munkaegységnél van lehetőség. A tantervi célok kialakításánál törekednek arra, hogy támogassák a gyerekeket abban, hogy kifinomultan tudják kezelni a különbségeket, a nemzeti, nemzetközi és interkulturális közegben; ezáltal a tematikus egységek tartalmazzanak egy nemzetközi aspektust is, hogy elősegítse a „nemzetközi gondolkodásmód” kialakulását.¹³⁰

Árva (2014) felsorolásában rávilágít az IPC tanulás-központúságára, a készségek és a tudásanyag egyenrangú viszonyára, a gondolkodás tanítására, az integrált tanulásra, a tanulás kooperatív jellegére, az egyéni tanulási stílusok figyelembevételére és az értékelésnek tanítási eszközként való felhasználására. A nemzetköziségre való nevelés célja nem csak a más országokkal és kultúrákkal való ismerkedés, hanem Gardner elméletére alapozva az önközpontúság lebontása is.

Emellett a témák figyelemfelkeltőek és motiválóak és abban is segítenek, hogy meglássák a tantárgyak közti összefüggéseket, a nagyobb képet a tanulási folyamatokról és hogy egy témát több szempontból is meg lehet közelíteni. Ilyen nagyobb témák például a Ki

¹²⁹ About the IEYC: <https://fieldworkeducation.com/curriculum/early-years/about-the-ieyc> (Letöltés: 2022. április 17.)

¹³⁰ About the IPC: <https://fieldworkeducation.com/curriculum/primary-years/about-the-ipc> (Letöltés: 2022. április 17.)

vagyok én? (Who Am I?), a Varázslatos Játékkészítő (The Magic Toymaker), Épületek (Buildings), és a Misszió a Marsra (Mission to the Mars). A témaközpontúságot mutatja a kéthavonta megjelenő, eddig kilencven téma kínálata. Az ott található feladatokat, tevékenységeket és ötleteket a tantervet alkalmazó iskolák szabadon használhatják, vagy mivel a tanterv rugalmasan kezelhető, létrehozhatják sajátjaikat is.¹³¹

A felső tagozatos tanterv (továbbiakban IMYC) a legújabb neurológiai kutatásokra alapozva koncepcióalapú tanmenetet alkalmaz a „Nagy Ideák” (Big Ideas) köré, amelyek segítik a diákokat az eddig tanultak összekapcsolásában és az agy tanulási folyamatán alapuló technikát használni, amellyel a fiatalok tervezési és szervezési készségeit fejlesztik. A 11–14 éveseknek a személyes célok tekintetében nagyon különböző igényei vannak más korosztályokkal szemben, mivel személyes kapcsolódásokat és megértést keresnek.

A nemzetközi tanulási célok segítenek a fiataloknak a világban való helyük kialakításában, megismernek más embereket és kultúrákat, és egyre inkább nemzetközivé válnak. Minden IMYC egységnek van egy témája, amely hat héten át tartó tanulást igényel, amelynek célja, hogy tantárgyakon belüli koherenciát és kapcsolatokat a diákok megértsék. Az egységek teljes köre többek között magában foglalja az alkalmazkodóképességet, az egyensúlyt, a hitet, a kihívást, a közösséget, a versenyt, a bátorságot, a kreativitást, a vállalkozói szellemet, az igazságosságot, a reflexiót, ellenálló képességet, a felelősséget és kockázatvállalást, és hagyományokat.¹³²

A magyarországi külföldi iskolák közül a Szegedi Nemzetközi Általános Iskola (Szeged IPS) oktat az IPC szerint.

3.4.3. Nemzetközi Érettségi szervezet (IBO)¹³³

A nemzetközi érettségi (International Baccalaureate továbbiakban IB) gondolata egy 1962-es Nemzetközi Iskolák Szövetsége konferencián született, hogy egyfajta „felsőoktatási útleveleként” lehetőséget biztosítson a nemzetközi tanulmányok folytatására több egyetemen. 1968-ban Genfben meg is alapították a nonprofit szervezetet és 1970-re tíz iskola tizenkét iskolájából tették le hivatalosan az IB Diploma program vizsgát.

Az IB missziója az érdeklődő, hozzáértő és gondoskodó fiatalok nevelése, akik az interkulturális megértés és tisztelet révén segítenek egy jobb és békésebb világ

¹³¹ About the IPC: <https://fieldworkeducation.com/curriculums/primary-years/about-the-ipc> (Letöltés: 2022. április 17.)

¹³² About IMYC: <https://fieldworkeducation.com/curriculums/middle-years/about-the-imyc> (Letöltés: 2022. április 17.)

¹³³ International Baccalaureate Organization <https://www.ibo.org> (Letöltés: 2022. április 20.)

megteremtésében. Ennek érdekében a szervezet együttműködik az iskolákkal, a kormányokkal és a nemzetközi szervezetekkel, hogy a nemzetközi oktatás programjait és a szigorú értékelést kidolgozzák. Ezek a programok arra ösztönzik a hallgatókat szerte a világon, hogy váljanak aktívvá, együttérzővé és egész életen át tartó tanulókká, akik megértik, hogy más embereknek a különbségeik ellenére is lehet igazuk.¹³⁴

A kezdetekben Piaget, Dewey, Neill és Bruner munkái voltak nagy hatással az IB szemléletének kialakítására. Az 1970-es években megalakult a New Yorki IB iroda, az első konferenciát megszervezték Hágában, majd ahogyan a program egyre ismertebbé vált az 1980-as években egyre több regionális irodát nyitottak világszerte (London, Szingapúr, Buenos Aires) és 1983-ra már spanyol nyelven, majd 1997-ben kínaiul is elérhető lett.¹³⁵

Napjainkban az Nemzetközi Érettségi Szervezetének (továbbiakban IBO) továbbra is Genfben van a székhelye és Cardiffban (Wales) található az Értékelési és Vizsgaközpont. Emellett három globális központja és régiója van:

- Hága (Hollandia) – Afrika, Európa és Közel-Kelet
- Bethesda (USA) – Amerika
- Szingapúr - Ázsia és a Csendes-óceáni régió

Az elmúlt ötven évben a nemzetközi közösség több mint másfél millió diáknak biztosította az oktatást 5300 iskolában 158 különböző országban.¹³⁶

Az IB az érettségi mellett a teljes oktatást lefedi 3-19 éves kor között több, különböző egymásra épülő, de külön is implementálható programokkal:

- az általános iskolai program (Primary Years Program, PYP) 3-12 éves korosztály számára
- a középfokú program (Middle Years Program, MYP) 11-16 éves korosztály számára
- nemzetközi érettségi program (IB Diploma Program) 16-19 éves korosztály számára
- pályaválasztási program (Career-related Program, CP) 16-19 éves korosztály számára.

A programban részt vevő iskolákat akkreditálják, a tanárokat külön tréningeken felkészítik és ezután válik IB Világiskolává (IB World School) az adott intézmény, az érettségivel rendelkezők pedig a világ legtöbb egyetemén tanulhatnak tovább, köztük számos elitegyetemen. 2006-ban a Tanulói profil (Learner profile) tíz fő pontját alakították ki, hogy mely készséggel, képességekkel és kompetenciákkal rendelkezzen egy IB érettségivel bíró diák, úgymint a nyitott

¹³⁴ The history of IB: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf> (Letöltés: 2022. április 20.)

¹³⁵ The history of IB: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf> (Letöltés: 2022. április 20.)

¹³⁶ About the IB: <https://www.ibo.org/about-the-ib/> és <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/> (Letöltés: 2022. április 20.)

szemlélet, érdeklődő, gondolkodó attitűd, jó kommunikációs képesség és emberiség, kockázatvállalás, kiegyensúlyozottság és reflektív hozzáállás.¹³⁷

Az általános iskolai program (Primary Years Programme, továbbiakban PYP) 3-12 éves tanulók számára készült, amely három nagyobb csoportból áll: az óvodai csoportok, iskolaelőkészítői csoportok, és az 1-5. osztályok, tehát az alsó tagozatok. Az oktatás a gyermek természetes kíváncsiságán és kreativitásán alapul. A PYP ösztönző, inspiráló tanulási környezetet teremt a tanulók számára, mely kialakítja, fejleszti a gyermekek egész életen át tartó tanulás iránti igényét. A PYP ugyan egy globálisan alkalmazott oktatási rendszer, azonban iskolára és lokálisan is testre szabható. A tananyag úgy kerül bevezetésre, hogy minden diák oktatási igényének megfeleljen. A kis osztálylétszámok teszik lehetővé, hogy a tanárok gyerekekre szabottan és a diákok angol nyelvtudásának szintjének megfelelően tudjanak tanítani. Fontos szempont, hogy a diákok a tananyagot és az ehhez kapcsolódó jelentős fogalmakat témakörökön keresztül ismerjék meg. A tantárgyakat magukba foglaló témák például, hogy „kik vagyunk?“, „hogyan fejezzük ki magunkat?“, vagy „hogyan működik a világunk?“. Minden témát több szempontból dolgoznak fel a gyerekek, egységes egészet alkotó projektekben, és mindegyik alaptantárgy szemszögéből elemzik az adott témát. Ez a megközelítés arra ösztönzi a diákokat, hogy fedezzék fel a kapcsolatot a tanultak és a hétköznapi jelenségek között.¹³⁸

A középfokú program (Middle Years Program, továbbiakban MYP) a 11-16 éves tanulók számára készült ötéves oktatási program, amelynek célja, hogy a gyerekeket kíváncsi és értelmes fiatalokká nevelje, akik motiváltak lesznek a saját sikereik elérésében, és egy egész életre szóló tudást szereznek. A program erős közösséget épít, az oktatás pedig angol nyelven zajlik, melyet a fiatalok tanulmányaik során folyamatosan fejlesztenek. A tantervkeret nyolc tantárgyból áll, széleskörű és kiegyensúlyozott oktatást biztosítva a diákok számára. A tanulók részt vesznek olyan alap tanórákon, mint a nyelvtan és irodalom, társadalomtudomány, matematika, természettudomány, testnevelés, nyelvórák és művészet. A program egyedülálló tulajdonsága, hogy a tantárgyakat komplexen, egymással szoros összefüggésben tanulják, projekt alapúak és önálló kutatást, munkát tartalmaznak. Az MYP-t teljesítve, a diákok felkészültek a IB Diploma Program elvégzésére.

¹³⁷ IB learner profile: https://isd.debrece.hu/wp-content/uploads/2021/01/POSTER_learner-profile-en.pdf (Letöltés: 2022. április 20.)

¹³⁸ Primary Years Program: <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/> (Letöltés: 2022. április 20.)

A nemzetközi érettségi program (International Baccalaureate Diploma Program, továbbiakban IBDP) egy magasan elismert egyetemi tanulmányokra felkészítő program 16-19 éves fiatalok számára. A vizsgákat ezen a szinten már nemzetközi bizottság értékeli közös szempontok alapján, növelve ezáltal is a széleskörű elismertségét. A kétéves tanterv szigorú és koherens, a kritikai gondolkodásra ösztönöz a tudományos diszciplínák tág tanulmányozása révén, miközben a nemzetközi perspektívára is figyelemmel van.¹³⁹

Az érettségi megszerzésére két lehetséges út van, amelyet az egyes iskolákban koordinátorok, mentorok és iskolapszichológusok javaslatai alapján választanak: (1) teljes IB-diploma képzés, ahol a diákok három emeltszintű és három középszintű kurzus kombinációját választva két év alatt teljesítik a követelményeket. (2) IB DP tanfolyamok és kurzusok, ahol a diákok hat kurzust választanak, amelyből három emeltszintű és emellett közösségi szolgálatot és tanuláselméleti kutatást végeznek. A hallgatók a következő tantárgycsoportok közül választanak kurzusokat: nyelv és irodalom, idegen nyelvek, társadalomtudományok, természettudományok, matematika és művészetek.¹⁴⁰

Tanári oldalról az IB oktatás rendkívül gyerek-orientált a PYP-ban. A tanár együtt dolgozik a tanulóval, arra biztatja, hogy kérdezzen, vizsgálja meg a kapott információt és csoportban, valamint egyénileg is tudja magát megfelelően kifejezni. A tanárok rendszeresen szakmai továbbképzéseken vesznek részt, így folyamatosan gyarapítják a már meglévő oktatási gyakorlatukat. A MYP-ban a tanár már inkább mentor szerepet tölt be: önállóságra és kockázatvállalásra biztatja a tanulókat, miközben facilitálja a folyamatokat. Emellett a tanároknak szigorú elvárásoknak kell megfelelni: globális oktatási színvonalat kell biztosítani a diákok számára, ebben egy nemzetközi szakértő támogatja és a változatos módszertani repertoár mellett törekednek a személyre szabott, differenciált oktatást megvalósítani.¹⁴¹

Magyarországon hivatalosan nyolc intézmény akkreditált IB iskola, amelyekben magyar gimnáziumok és külföldi iskolák is szerepelnek. Az általánosan kutató iskolák közül IB nemzetközi érettségire való felkészítést a British International School Alapítványi Óvoda, Általános- és Középiskola, a Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium és a Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola biztosítja.

¹³⁹ IB Diploma program <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> (Letöltés: 2022. április 20.)

¹⁴⁰ DP curriculum: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/> (Letöltés: 2022. április 20.)

¹⁴¹ Teachers' Professional Development: <https://www.ibo.org/professional-development/> (Letöltés: 2022. április 20.)

Érdekesség, hogy a Debreceni Nemzetközi Iskola jelenleg IB jelölt intézmény akkreditációra vár, azonban PYP és MYP programokkal készíti fel a fiatalokat.

3.4.4. Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége (ACSI)¹⁴²

A Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége (The Association of Christian Schools International, továbbiakban ACSI) 1978-ban alakult három amerikai keresztény iskolai szervezet összefonódásával, annak érdekében, hogy a keresztény szemléletű oktatást világszerte képviseljék, támogassák, illetve a keresztény tanárokat felkészítsék, hogy a munkájukkal párhuzamosan a hitüket megélve, élő példaként álljanak a tanulók előtt. Mára a Colorado Springsben található szervezet az egyik legnagyobb protestáns, főként evangélikál¹⁴³ keresztény oktatással foglalkozó hálózata, amelyhez közel 24 ezer iskola tartozik száz országból. A székhely mellett 25 nemzetközi iroda foglalkozik 5,5 millió gyermek oktatásával.¹⁴⁴

Szolgáltatások tekintetében az általános és középfokú oktatás akkreditációjával, tanúsítványok kibocsátásával, tankönyvkiadással (Purposeful Design Publications kiadó által gondozott tantervek, tesztek és könyvek), jogi tanácsadással és karitatív tevékenységekkel is foglalkoznak. Egyik ilyen szolgáltatás a Városi Iskolaszolgálat (Urban School Services¹⁴⁵), ahol hátrányos helyzetben élő, vagy iskolából lemorzsolódott diákoknak biztosítanak oktatást és külön tanárképzési programokat.¹⁴⁶

Missziójukat és látásukat három nagyobb kulcsszóban összegezték: előrelépés (advancing – kiváló és prosperáló keresztény szemléletű oktatás vezetése); hozzáférés (access – keresztény szemléletű oktatás elérhetővé tétele) és az érdekképviselés (advocacy – keresztény szemléletű oktatás promóciója és érdekvédelme). Magukat olyan nemzetközi szervezatként írják le, amely támogatja a fentebb leírt célokat, képzést és forrásokat biztosítanak a partnereinek. Olyan iskolákat szeretnének látni, amelyek hatékony tanítással és tanulással járulnak hozzá a közjóhoz, és amelyek tudományos szempontból szigorúak, társadalmilag elkötelezettek és elfogadják a különböző kulturális különbségeket.

¹⁴²The Association of Christian Schools International <https://www.acsi.org/> (Letöltés: 2022.április 10.)

¹⁴³ A szó az angol „evangelical” jelzőből ered, ami azt jelenti, hogy „visszatérés az evangéliumhoz”, és a protestáns kereszténység meghatározó kifejezésévé vált, amely a bibliai hűséghez tartozónak tekinti magát, így elvállalja a liberális teológiától és a szekularizmustól. Magyarul Fabinyi Tibor (2008) vizsgálta a jelenséget a *Mi is az evangéliumi kereszténység, avagy az evangélikalizmus?* című tanulmányában. Magyarra fordítva evangélikusként nem annyira ismert, mivel könnyen összekeverhető az evangélikus egyházzal, ezért evangéliumi kereszténységként terjedt el.

¹⁴⁴ ACSI membership: <https://www.acsi.org/membership> (Letöltés: 2022.április 10.)

¹⁴⁵ Urban School Services: https://www.acsi.org/docs/default-source/documents/cse/19/cse19-2_urban-school-services.pdf (Letöltés: 2022.április 10.)

¹⁴⁶ Bővebb információ, tantervek és tananyagok nem elérhetőek nem regisztrált tagok számára.

A szervezethez magánemberként is lehet csatlakozni, így a cél, hogy olyan oktatóvá váljon valaki, aki a bibliai látásmód mellett az oktatás megreformálásában is aktívan részt vesz (a tanítás által) és folyamatosan szakmailag képzzi magát.¹⁴⁷ Az oktatás harmadik dimenziójában¹⁴⁸ című leírásban az ideális pedagógus olyan jellemzőkkel bír a folyamatos hitbeli növekedés mellett, minthogy a diákok iránt tanúsított türelem, kedvesség a szülőkkel, előzékenység, együttműködés a kollégákkal, elkötelezettség és a kitartás a nehezen kezelhető diákok mellett.

Habár a szervezet a keresztény értékrendet képviseli, könnyen az a vád érheti, hogy szűk látókörűen fejlesztik a diákokat. Azonban az amerikai iskolák közti felmérésekből kiderül, hogy az ACSI iskolák kiemelkedőek a teljes ember fejlesztésében (holisztikus fejlesztés); vagyis attól, hogy a tanulók keresztény világnézetét erősítik, széleskörűen tanulnak más értékrendekről és szigorú tantervek biztosítják a tudományos, szakmai előrehaladást. Hiszen a cél, hogy a tanuló Isten adta lehetőségeit, képességeit (mint ajándékokat) fejlesztve később a felnőtt életben példaként álljon mások előtt.¹⁴⁹

Érdekesség még, hogy a szervezet európai regionális központja Budapesten található és Magyarországon a külföldi iskolák közül a Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, illetve a Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola tanít az ACSI értékrendje szerint.

3.5. A kutatásban részt vett iskolák (minta) rövid bemutatása¹⁵⁰

Ahogy már a minta bemutatásában már említettem, végül nyolc intézmény vállalta a kutatásban való részvételt¹⁵¹, amelyek közül 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 vonzaskörzetében (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

¹⁴⁷ About ACSI: <https://www.acsi.org/about> (Letöltés: 2022.április 10.)

¹⁴⁸ The Third Dimension in Education: <https://www.acsi.org/academic-programs/ace/the-third-dimension-in-education> (Letöltés: 2022.április 10.)

¹⁴⁹ Why Christian Schooling: <https://www.acsi.org/membership/why-christian-schooling> (Letöltés: 2022.április 10.)

¹⁵⁰ A hivatalos hosszú iskolanevek helyett az angol név rövidítését használom a leírásokban az átláthatóság végett.

¹⁵¹ Lásd a 7. táblázat zöld háttérű sorait vagy a 9. táblázat Kutatásban részt vett külföldi és nemzetközi iskolák összegző táblázatát.

(ISB, ICSB) alapítottak az 1990-es években, a többit 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 (szponzorok, missziós ügynökségek képviselői), felső vezetőség (pénzügyi, operatív igazgató és intézményvezető) vagy iskolai menedzsment (hasonló, mint egy cég felsővezetése), ahol az iskola hosszútávú stratégiáját, jövőképét vagy küldetésnyilatkozatát és pénzügyeit határozzák meg, üzleti lehetőségeit figyelik és nemzetközi partnerekkel való kapcsolattartást viszik. A felsővezetést követi az oktatási igazgatóság (lényegében ez felel meg a magyar iskolai igazgatóságnak), 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. Külön irodai és adminisztrációs egységek is találhatóak ezekben az intézményekben, akik a felvétellel, adatbázisok kezelésével, marketing és kommunikációs stratégiákkal foglalkoznak, illetve a szülőkkel, érdeklődőkkel való kapcsolattartást végzik (ez a magyar iskolai titkárságnak felelne meg).

Néhány intézményben külön szervezeti egységben találhatóak az osztályfőnökök, speciális oktatást végzők (EAL/ESL¹⁵² tanárok, gyógypedagógusok, iskolapszichológusok) vagy a „különleges” tantárgyat tanító szakemberek (pl.: design, latin, szociológia tanár)¹⁵³ és önkéntes óraadó tanárok. Ez utóbbi kategória talán szokatlan a magyar oktatási környezetben, de legtöbbször nemzetközi keresztény vagy több nemzetközi oktatási programot futtató iskolákban találkozhatunk velük. Külön mentortanár vagy koordinátor foglalkozik a nagyon sokrétű és sokféle tapasztalattal bíró csoporttal, az óraadásért szakmai tapasztalattal, referenciával

¹⁵² English as an Additional Language vagy English as a Second Language – angol, mint idegennyelv-oktatás nem angol anyanyelvűek számára) Sokszor ezek külön programelemként szerepelnek a pedagógiai programban.

¹⁵³ Általában nem szükséges ezekhez a tárgyakhoz tanári képesítés.

„fizetnek”. Változó kit milyen keretben szerződtek az adott iskolában: szülőknek tandíjkedvezményt adhatnak, szakembernek referencia vagy gyakornoki lehetőséget, kezdőtanároknak kipróbálási lehetőséget. Ezt a kategória azonban néhány iskolában erősen vitatott jelenség a szakmai minőségbiztosítás hiánya miatt.

A rövid strukturális felvázolás a kutatásomhoz kapcsolódóan magyarázatot ad a körülményes kapcsolatfelvételre, hiszen először el kellett helyezniük a rendszerükben magyar doktorjelöltként milyen kategóriába tartozom. Koreában vendégkutatóként egyik iskolában a tanácsadói testülethez, másokban az önkéntes koordinátorhoz irányítottak és az adatgyűjtésért cserébe vagy óraadással, vagy szakmai tanácsadással kellett „fizetnem.”¹⁵⁴ Jelen kutatásomkor mivel fogadó országbeli - azaz helyi kutató voltam - adminisztrátorok, iskolatitkárok vagy kommunikációs munkatársak fogadtak, mivel ezen iskolákkal magyar felsőoktatási intézményekkel nincs együttműködésük, így a szakmai tanácsadó testületek és a felsővezetőség szinte elérhetetlen volt a számomra. Nem értették milyen jogon vagy miért szeretnék a vezetőséggel találkozni, hiszen nem felelek meg azoknak a feltételeknek, ami mentén tárgyalási alapunk lehetne, így teljesen legális és helyénvaló volt, ha az iskolai titkárság elutasított. Azonban a mintámban szereplő intézményekben együtt kerestük a megoldást és sokszor egy koordinátor vagy szakmai tanácsadó segítségével felkészítettek¹⁵⁵ a megbeszélésekre, vagy eleve az intézményvezető keresett fel a kutatás részleteivel kapcsolatban. Ez alól kivétel a japán iskola, ahol már előzetesen volt kapcsolat az igazgatósággal korábbi együttműködésekben fakadóan.

Ebben a kontextusban igazán úttörő jellegű volt, hogy nyolc különböző külföldi iskolával sikerült szakmai kapcsolatot kialakítani és végül a vezetőséggel interjút készíteni.¹⁵⁶ Többségében női intézményvezetőkkel beszélgettem, ami azért érdekesség, mert általában a nemzetközi és külföldi intézményeket férfiak vezetik. 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

¹⁵⁴ Néhány magániskolában szó szerint belépődíjat vagy napidíjat kell fizetni, ha nem tudja igazolni magát a kutató igazolással és iskolát szeretne látogatni. Érdeklődő szülőként is előre kell regisztrálni, de a gyermek adatait le ellenőrzik.

¹⁵⁵ Angol nyelvű szakmai önéletrajzot, publikációs listát, kutatói megbízást vagy doktorjelölti határozatot kellett megküldenem előzetesen, mint egy kutatási portfóliót.

¹⁵⁶ A kutatás érdekessége volt, hogy ha egy adott iskola intézményvezetője jóváhagyja vagy érdekesnek találja a kutatást, kvázi referenciaként említhető a többi intézmény megkereséséhez.

leszámítva, és itt már ritkán tanítanak (csak egy amerikai (14 év) és a japán vezetőnek (24 év) van magyarországi tanítási tapasztalata). Az alábbi összefoglaló táblázatot követően az egyes iskolák jellegzetességeit írom le röviden, a táblázatban leírt szempontok szerint:

8. táblázat Az iskolaleírások szempontrendszere

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, megszerezhető bizonyítványok, példa az alkalmazásra
Tanulói és tanári profil, elvárások, követelmények
Iskolai hétköznapiak, nyilvánosan elérhető anyagok
Mitől különbözik más külföldi iskolától
Intézményvezető meglátásai

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

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

3.5.1. Avalon Nemzetközi Iskola (Avalon International School)

Az Avalon Nemzetközi Iskola (továbbiakban AIS¹⁵⁷) a vizsgált intézmények közül a legújabbak között van: 2019 szeptemberében nyílt meg két óvodai¹⁵⁸ csoporttal Miskolcon. Az észak-magyarországi régióban az utóbbi évtizedben több nagyobb nemzetközi cég is megjelent, ami magával hozta a nemzetközi iskoláztatás igényét a térségben. Az AIS 2020 júliusától, a legrövidebb idő alatt vált akkreditált Cambridge nemzetközi iskolává a magyar oktatási programja mellett, így kettős megfeleltetésű intézménynek sorolható be. Az iskolának magyar intézményvezetője van több éves nemzetközi tanítási tapasztalattal és egy 13 fős nemzetközi tantestülettel dolgozik együtt. A leírást az intézményvezetővel készült interjú alapján egészítettem ki.

Három óvodai csoporttal, egy első és egy második osztállyal kezdték meg a 2020/21-es tanévet, amely 12-15 fős tanulói csoportokból állnak. A Cambridge Primary első részét már be is építik az óvodai foglalkozásokba, így a gyerekek három-négy szavas mondatokat már angolul tudnak olvasni, a hatos számkörig számolni és alapszámokat elvégezni. Minden csoportban van egy angol anyanyelvű, nemzetközi tapasztalattal rendelkező tanár, aki az osztálytanító és tagozattól függően asszisztenssel¹⁵⁹, óvónővel vagy dajkával együtt tanít. Egyelőre az általános iskolai oktatásra rendezkedtek be (Cambridge Primary 6 év és Cambridge Lower Secondary 3 év), évente folyamatosan felmenő rendszer szerint építkeznek. Az intézményvezető elmondása szerint inkább több tanulói csoportot indítanak egy évfolyamban, de az osztálylétszámot nem emelik 15 fő fölé, mivel így szeretnék támogatni a differenciált és személyre szabott oktatást.

Az iskolában nincs csengetési rend, hanem másfélórás tanítási blokkok vannak két tantárgyra bontva és a tananyag megértése érdekében rugalmasak az időbeosztások. Így például, ha egyik nap angol-matematika órák vannak 9-től 11-ig, majd másnap fordítottn matematika angol órák ugyanebben az időszávban, ezáltal, ha több idő szükséges egy angol gyakorlatra, a matematika órából ugyan elveszik azt az időt, viszont másnap annyiival több időt szánnak rá és az angol óra lesz rövidebb. Így tehát ugyanúgy megvan öt-öt óra a héten, de nincs szigorúan 45 percekre előkészítve.

¹⁵⁷ A hivatalos hosszú iskolanevek helyett az angol név rövidítését használok a leírásokban az átláthatóság végett.

¹⁵⁸ A nemzetközi programok szerint tanító iskolák évfolyam struktúrájában az óvodai oktatás nem különül el, az iskolaelőkészítés szerves része.

¹⁵⁹ Brit asszisztensi pozíció (co-teacher), nem a magyar rendszer szerinti pedagógiai asszisztens. Általában tanítói képzettséggel rendelkező tanár angol és matematika műveltségterülettel.

Másrészt Cambridge-i iskolaként a testvériskolákkal van lehetőség nemzetközi órát tartani, azaz maradva a matematika óra példájánál, ugyanazt a témát közösen egy projektben egy tokiói vagy krakkói osztállyal együtt tanulják egy adott időszakban. Az intézményvezető szerint a tanárok kooperatív oktatásával így mutatnak példát abban, hogy a diákok később felnőttként egy globális csapatban, vagy kutatócsoportban hogyan fognak majd dolgozni és részt venni. Igaz most még jelenleg nagyon fiatalok ehhez a gyerekek, de így a későbbi években könnyebben alkalmazkodnak a diákok a különböző munkaformákhoz és módszerekhez.

A globális szemléletmód elsőtől beépítve egy tantárgy is (Global Perspectives¹⁶⁰), amely a közös projektek mellett az analitikus gondolkodás, kommunikációs készségek, önértékelés és tantárgyközi kapcsolatok, összefüggések megértését fejleszti főként az angol (anyanyelv/idegen nyelv), matematika és az informatika területén. Ezekhez a tevékenységekhez a Cambridge Pathway számos támogatást és lehetőséget nyújt. Ahhoz képest, hogy az iskola második tanévében van egy vidéki városban 12 különböző nemzetiségű diákokkal foglalkoznak, az intézményvezető szerint ez a környezet a gyerekeknek is megadja a nemzetközi gondolkodásmódot és az iskolai kultúrának a részévé teszik, hogy a legtöbb nemzetiségnek az ünnepeit meg is ünneplik.

Cambridge-i magániskolaként a tandíj óvodai oktatás esetén évi 1.680.000 Ft, iskolai tanulóként pedig évi 2.880.000 Ft, amelyhez egyszeri ötvenezer forintos regisztrációs díj és az egyenruha díj (65-70 ezer forint) kapcsolódik. *„Nyilván valahol azt is kell nézni és amit mi szoktunk mondani, hogy mi a hálót teremtyük meg a gyerekeknek és nem halat adjuk meg. Ha szülők így gondolják, akkor nem a halat veszik meg nekik, hanem a hálóra fizetnek be.”* (O. T.) A vezető által említett hasonlat a hosszútávban való gondolkodást, a minőséget és a gondolkodásmódot is jelenti, amelyet az iskolai honlapjukon folyamatos tájékoztatással, szülői hírlevelekkel is biztosítanak. A kétnyelvű honlapon a program és az iskola általános leírása mellett érdekességként említhetőek azok a neveléstudományi szakcikk¹⁶¹, amelyek számos kortárs jelenségről és kihívásokról szólnak.¹⁶²

¹⁶⁰ Cambridge Primary Global perspectives: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/curriculum/cambridge-primary-global-perspectives/> (Letöltés: 2022. április 23.)

¹⁶¹ Érdekességek az oktatásról: <https://www.ais.hu/erdekesssegek-az-oktatasrol/>

¹⁶² Például a kreativitás 12 előny a tantermekben vagy Melyek a főbb jellemzői 21. századi oktatásnak?

3.5.2. Budapest British International School Angol Általános Iskola

A Budapest British International School Angol Általános Iskola (továbbiakban BBIS) Budapesten a 12. kerületben található iskola, amely 2017-ben nyílt meg. A Brit Nemzetközi Iskolák Tanácsa (COBIS)¹⁶³ akkreditált tagjaként a hagyományos, de sokoldalú brit oktatással vannak jelen a külföldi iskolák között Magyarországon. A 2020/21-es tanévben 220 tanulóval 38 fős, többnyire angol anyanyelvű tantestület foglalkozik.

Az 5-11 éves diákok (Keystage 1&2)¹⁶⁴ az angol oktatási rendszer szerinti tantervvel tanulnak három főbb tantárgy fókuszával (angol, matematika és a természettudományok) ami mellett kiegészítő, készségfejlesztő foglalkozásokon vesznek részt. A 11-16 éves korosztályt az IB középfokú programjával készítik fel az IB nemzetközi érettségi programjában való részvételre. Az iskola így a nem angol anyanyelvűeknek is esélyt ad a nagyobb presztízsű egyetemi tanulmányokra, hiszen az angol érettségivel csupán az Egyesült Királyságban tanulhatnának. Másrészt az Ausztrál Oktatáskutató Tanács (Australian Council for Educational Research) vizsgálata szerint az IB MYP program szerint felkészített fiatalok jelentősen jobb eredményt értek el, mint az angol érettségivel.¹⁶⁵

Az oktatás nyelve – az idegen nyelvek kivételével – az angol; magyar nyelvű oktatási programjuk vagy idegen nyelv tanulására nem találtam információkat a kutatás során. A BBIS-ben 35 különböző nemzetiségű diákközösség van, a nem angol anyanyelvű diákokat angol, mint idegen nyelv (EAL) programmal támogatnak, illetve van lehetőség egy próbanapon részt venni az iskolában, online tesztet elvégezni, vagy egy Skype megbeszélésen részt venni a tanárokkal és az igazgatóval. Ezt főként a Magyarországra érkező külföldi diákoknak ajánlják, hiszen amellet, hogy egy teljesen más kulturális környezetbe érkeznek, egy magasszintű nemzetközi iskolában is helyt kell állni, ami eleinte nagyfokú stresszfaktor a fiatalok életében.

A tandíj összege az iskolai előkészítő (Pre-school) évben 3.250.000 Ft tanulónként, amihez egyszeri kétszázezer forintos regisztrációs és jelentkezési díj, illetve egy félmillió elhelyezési díj (foglalás) járul. A tandíj az évek folyamán fokozatosan emelkedik az évfolyamoknak megfelelően, így az érettségiző diákok 5.579.000 forintért készülhetnek a vizsgákra.

¹⁶³ Council of British International Schools (COBIS). A hálózat 450 iskolát foglal magában több, mint 80 országban világszerte, amelynek a célja, hogy az angol iskoláztatást népszerűsítsék és a tagokat támogatva segítsék az érdekérvényesítést Nagy-Britanniában és a tengerentúlon a kormány, az oktatási hatóságok és a különböző oktatási szervezetek között. (COBIS <https://www.cobis.org.uk/about-us>) (Letöltés: 2022.április 23.)

¹⁶⁴ Részleteket lásd 3.1. részfejezetben.

¹⁶⁵ BBIS Curriculum: <https://bbis.hu/curriculum/>

Az iskola intézményvezetője angol származású, kilenc évig tanítóként dolgozott Nagy-Britanniában, majd közel húsz éves nemzetközi tanítási és oktatástanácsadói tapasztalatot szerzett többek között Szingapúrban, Kínában, Hollandiában és az Egyesült Államokban. A vele készített interjú folyamán többször is kiemelte, hogy az oktatás hatékonysága magasszintű szakmaiságon múlik, amit a tantestülettől is elvár, ellenben szakmai támogatást biztosít a tanároknak, sőt maga is mentorál kezdőtanárokat és doktori hallgatókat. Mindemellett saját maga is doktori fokozatot szerzett és azt az elvet vallja, hogy vezetőként példát kell mutatni az embereknek, mit hogyan érdemes véghez vinni. Tőle hallottam egy sajátos hasonlatot a tanári szakmára: törvényszéki tanári készségek.¹⁶⁶ *„Attól, hogy az iskola vezetője vagyok, emellett tanító is. Úgy gondolom a tanári pályán a módszerek és tervek olyanok mint, az orvosi diagnosztika, megnézik mi van a tünetek mögött. Úgy, ahogyan a te szakmádban van törvényszéki antropológus, én a tanári pályára is bevezetném, hogy törvényszéki tanár, mert maga az a szó, hogy „törvényszéki” magában hordozza, hogy magasan kvalifikált, szakmai ember.”* (D.P.) Habár a magasszintű szaktudásra helyeződik a hangsúly, a diákok személyiségfejlesztésére is odafigyelnek és próbálják minél sokoldalúbban felépíteni, támogatni őket (pl.: erdei iskolai foglalkozások).

3.5.3. Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium (International School of Budapest)

A Budapesti Nemzetközi Iskola és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium (továbbiakban ISB) 1996-tól működik Magyarországon, amely akkreditált Cambridge Nemzetközi Iskolaként, IB World School és a Magyar Állam által akkreditált iskolaként határozza meg magát. Kéttannyelvű iskolaként olyan magyar bizonyítvány kiállítására is jogosult, amelyet minden magyar állami iskolában elfogadnak. 2017-től a Microsoft Magyarország Innovatív Iskola Program tagjaként Innovatív Iskola címmel is bír. Az igazgató szerint az egyedisége mindenképpen abban rejlik, hogy a készség alapú nemzetközi, és a lexikális tudás alapú magyar tanulmányi programok együttes alkalmazásával a gyermekek egyszerre tapasztalják meg a magyar, illetve az angolszász metodikára épülő tantervek irányvonalait.

Az iskolában 66 tanár tanít 330 tanulót óvodai, általános iskolai és gimnáziumi tagozaton. A tanulmányokért 2,6 millió forinttól (óvodai) 3,9 millió forintig (gimnázium) terjedő tanulmányi hozzájárulást kell fizetni tanulónként, melynek költségei különböznek attól függően, hogy a tanuló nemzetközi vagy kéttannyelvű programban vesz részt. Ezen felül

¹⁶⁶ forensic teaching skills

egyszeri regisztrációs díj (150 ezer Ft), étkeztetési díj (180-250 ezer Ft/év) és EAL angol felzárkóztatás (200-680 ezer intervallumtól és igénybe vett óráktól függően) terheli a szülőket.

Ahogy a részfejezet bevezetőjében említettem, ebben az iskolában található a legtöbb nemzetiség (45 féle), illetve egy elég nagy arányú magyar tanulói közösség (diáklétszám 60 százaléka), emiatt és az iskola profilja miatt három nagyobb tanulmányi program lehetséges: a nemzetközi, kéttannyelvű és az IB érettségi program. A magyarul is beszélő diákok kéttannyelvű tanterv szerint haladnak, amely Cambridge Nemzetközi Tanterv és Magyar Nemzeti Alaptanterv kéttanítási nyelvű iskolák számára kiadott kerettanterve. A főtárgyak tanítása angol és magyar nyelven, a készségtárgyak angol nyelven zajlanak, a Cambridge vizsgák 3. évfolyamtól jelennek meg. A magyarul nem beszélő vagy angol anyanyelvű külföldi diákok részére készült nemzetközi tanulmányi program a Cambridge Nemzetközi Tanterv szerint halad, angol anyanyelvű tanárok facilitálásával. Minden tanóra angol nyelvű, illetve tanulhatnak magyar, mint idegen nyelvet elsőtől 10. évfolyamig. Az osztályfőnök mindkét programban angol anyanyelvű vagy hasonló képzettséggel és tapasztalattal rendelkező nemzetközi tanár. Az IB Nemzetközi Érettségi programot 11-12. évfolyamos diákok választhatják, amely egy kétéves érettségi felkészítő, megfelelően tapasztalt és IBDP képesítéssel rendelkező tanárok facilitálásával.

Emellett az iskola hangsúlyt fektet a diákok érzelmi és mentális közérzetére azáltal, hogy a személyes figyelmet kapnak és egészséges, természetközeli családi környezetben tanulhatnak (Csillebércen található az iskola). Érdekesség, hogy ez az iskola egy speciális integrációt valósít meg, mert kiemelten figyel az Egyesült Királyságból hazatérő magyar családokra. Másrészt ahogyan az intézményvezető is hangsúlyozta az interjú folyamán, a különböző kompetenciák fejlesztése nemcsak amiatt fontos, hogy az iskola elmondhassa magáról figyel erre, hanem főként amiatt, mert a mostani tinédzserek rendkívül el vannak hanyagolva érzelmileg. Szerinte a magyar diákoknak is nehéz helyt állni, ellenben van egy kiterjesztett közeg, egy család, ahonnan támogatást kapnak és egy olyan kultúra, amelyet értenek hogyan működik. Viszont mellettük ugyanúgy van két-három fiatal negyvenöt különböző országból, akik nélkülözik ezt a fajta támogatást és kulturális sokkal is küzdenek. Ezért az iskolában kisebb osztálylétszámok vannak és egy külön részleg foglalkozik (pszichológusok, tanácsadók) a diákok, szülők és tanárok közti folyamatos kommunikációval és kapcsolattartással.

A tanulmányi programokon túl kórus, barkácsklub, zongora szakkörökön vehetnek részt a diákok, illetve úszás, dzsúdó, akrobatikus rock&roll, tánc, kerékpár, labdarúgás keretében sportolhatnak. A nem angol anyanyelvű diákoknak felzárkóztató órát tartanak (4-8 órában)

hogy segítsék az angol tanterv szerinti egyenletes haladást. Előfordul, hogy az EAL (English Additional Language) tanárok az adott tanórán benn ülnek a segítséget igénylő tanulók mellett vagy külön órákon foglalkoznak velük. Érdekesség, hogy a pedagógiai programban tanítási célok helyett inkább a tanulói célok vannak felsorolva, támpontként egyrészt az önértékeléshez, másrészt ahogyan a dokumentumokban említik a saját tanulmányuk megtervezéséhez, amelyet már 5. osztálytól elkezdnek. Innovatív iskolaként van lehetőség a BYOL (Bring your own laptop) programban részt venni, ahol a tanulók a saját digitális eszközeiket használhatják tanulmányaikhoz.

A kutatásom során ez az iskola volt a legjobban dokumentált intézmény a nyolc iskola közül, a több, mint ezer oldalas, részletes pedagógiai programjával és húszféle tájékoztató dokumentumaival, illetve az iskola nyitottságát tanúsította, hogy az intézményvezető részletes interjút és folyamatos kapcsolatot tartott fenn.

3.5.4. Budapesti Nemzetközi Keresztyén Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (International Christian School of Budapest)

A Budapesti Nemzetközi Keresztyén Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (továbbiakban: ICSB) alapítási gondolata, hasonlóan a másik amerikai keresztény iskolához (GGIS), a rendszerváltás utáni évek missziójához kapcsolódik. Az 1990-es években több keresztény szervezet is szükségesnek látta, hogy a Közép-Európában legyen egy iskola a misszionárius családok gyermekeinek, így 1994-ben az ICSB 56 diákkal kezdte meg a működését a K12-es amerikai iskoláztatási rendszer szerint. Az iskolának hamar híre ment a misszionáriusok között, és a rákövetkező években a diáklétszám kétszáz fölé nőtt, ezért több önkéntes tanárra volt szükség. 2006-ban megépült az új iskolaépület Diósdon, amelyet 2015-ben szabadtéri ebédterasszal, játszótérrel és sportpályákkal egészítettek ki.

Jelenleg 230 diák tanul az intézményben egy 46 fős, többnyire amerikai tantestület segítségével. A tanárok alkalmazása sajátos a többi iskolához képest, ugyanis nem az iskola alkalmazza és fizeti őket, hanem egy misszionárius iskolaszék. Ez a testület négy nagyobb amerikai misszionárius szervezet képviselőiből áll, akik a szervezeteiken keresztül, közvetítőként hirdetnek különböző tanári pozíciókat, ezáltal biztosítják, hogy keresztény tanárok tanítsanak ebben az iskolában. Emiatt maga az iskolaközösség is inkább különböző háttérű (amerikai többség mellett 18 féle nemzetiség¹⁶⁷) és felekezetű, de többségében

¹⁶⁷ Az iskolai weblapon az alábbi országokból érkező diákok szerepelnek: Fehéroroszország, Bulgária, Kanada, Kína, Ciprus, Etiópia, Egyesült Királyság, Németország, Írország, Korea, Moldova, Hollandia, Románia, Oroszország, Svájc, Egyesült Államok, Magyarország.

misszionárius családok. Ez meglátszik abban is, hogy ha rövidebb időre a szülőknek el kell utazni, akkor az iskola biztosít más családoknál felügyeletet. A tandíjakról és egyéb költségekről nincs elérhető információ, csak kontaktszemély, ellenben a különböző szervezetek misszionáriusainak ingyenes vagy kedvezményes az oktatás.

Az iskola 1998-ban vált akkreditált ACSI¹⁶⁸ és Middle States Accreditation¹⁶⁹ által elismert iskolává, ami azt jelentette, hogy az átlagos, sztenderdekre épülő amerikai tantervet a diákok lelki életének fejlesztésével is kiegészítik, úgymint a bibliai alapokon nyugvó kurzusok, heti áhítatok és mentorálások. A tanulói képben is keresztény tulajdonságok jelennek meg, mint a Krisztus követő, aktív gondolkodó, hatékony kommunikátor, hiteles szolgáló és globális polgár. Az intézmény három alapértéket fogalmaz meg: közösség, tisztesség és növekedés.

Az iskola hivatalos oktatási nyelve az angol, nem anyanyelvű diákok számára az angol, mint idegen nyelv program (ELL) ajánlott. Emellett idegen nyelvként lehet tanulni magyarul, de külön program nincs a magyar diákok számára. Mivel amerikai alapú a tanterv és egyetemi felkészítő programra is van lehetőség, a diákok többsége amerikai vagy angolszász felsőoktatási intézményekben tanul tovább. Az iskolai felkészítő és általános iskola alsó tagozata főként az angol nyelv elsajátítására, olvasás és számolási készségek fejlesztésére fókuszál a szociális kompetenciák és a bibliatanulmányozás mellett.

A felső tagozat és a középiskola első évei félig az osztálytermekben, félig otthon tanulással zajlik. A program főként a tantárgyak átfogó megértésében és megismerésében segít, hogy az érettségire való felkészülést és a szakosodást támogassa. A világtörténelem, bibliaismeret és a természettudomány főbb irányzatai mellett az angol irodalom különböző műfajaiban és változatos művészeti ágak kipróbálásában is elmélyülhetnek a diákok. A széleskörű tudományos ismeretek mellett a lelki növekedés is fontossá válik a különböző tehetségek (lelki ajándékok) felfedezésével. A középiskola utolsó évei már kifejezetten a felsőfokú tanulmányokra készítene fel, a tantervi programok is ehhez igazodnak (Advanced Placement (AP) courses). A bibliai látásmód mellett különböző gondolkodásmódokkal is megismerkednek a diákok, illetve a sok egyéni és projektmunka mellett a kritikus gondolkodás és a kreativitás is előtérbe kerül. Az iskola a BYOL (Bring your own laptop) programban részt vesz, ahol a tanulók a saját eszközeiket használhatják tanulmányaikhoz.

¹⁶⁸ Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége, részleteket lásd 3.9.4. részfejezetben.

¹⁶⁹ A szervezet főként a kisgyermekkorú tanítás akkreditáló hatósága az Egyesült Államokban, azon állami, magán, vallási iskoláknak, amelyek nem adnak érettségit, hanem a kora gyermekkorú fejlesztésre helyezik a hangsúlyt. Eredetileg a keleti partvidéken (Delaware, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania és a Columbia körzet) működött; később partnereivel kibővítette hatókörét az akkreditációt kérő iskolákkal és intézményekkel szerte az országban. Később a Bizottság a világ több mint 100 országában működő tagintézményeknek is akkreditációt adhatott. <https://www.msa-cess.org/default.aspx?RelID=606486> (Letöltés: 2022. január 16.)

3.5.5. Debreceni Nemzetközi Iskola (International School of Debrecen)

A Debreceni Nemzetközi Iskola (továbbiakban: ISD) a miskolci iskolához hasonlóan 2019 szeptemberében nyílt meg, hogy az ország keleti és délkeleti részében fejlődő nemzetközi cégek és külföldi emberek gyermekeinek oktatását biztosítsa, szoros kapcsolatot ápolva a régió közösségeivel. Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata a régió gazdaságfejlesztésének egyik kulcsaként tekint az iskolára. A 2020/21-es tanévben 127 diák kezdte meg a tanulmányait egy 24 fős nemzetközi tantestülettel. Az ISD kifejezetten az IB nemzetközi program alkalmazására kötelezte el magát és profilját is ehhez alakította, így 2020 júliusában hivatalosan is IB World School jelöltté vált¹⁷⁰.

Az induló tanévben (2019/20) az iskola az alsó tagozatos osztályok mellett az óvodai csoportokat¹⁷¹ is elindította. A gyermekek fejlődését kiegyensúlyozott, játékközpontú pedagógiai program biztosítja, amely gyerekek életkorához, fejlettségi szintjéhez és egyéni szükségleteihez igazodik. Ugyanebben az évben kezdődött meg az IB PYP program (általános iskola alsó tagozatos program) megvalósítása. Ennek fontos része volt, hogy a tanárok az induláskor belső képzésben részesültek az IB programjának filozófiájáról és módszertanáról, bár legtöbbjük egy másik ország IB iskolájából váltott Debrecenbe.

A 2020/21-es tanév legjelentősebb fejleménye volt, hogy az ISD megkezdte a Middle Years Programme (MYP) képzését, amely a magyar jogrendszer szerinti általános iskolai oktatás 6-8., valamint a gimnáziumi oktatás 9-10. évfolyamának felel meg. Ezen nyitásra való felkészülés részeként az iskolának el kellett készítenie és be kellett nyújtania jelentkezését az IBO felé a MYP jelölti státuszára vonatkozóan. Az IBO 2020 júliusában jóváhagyta az iskola jelölti státuszát, így a 3-16 év közötti diákok tanulhatnak az IBO alapelveivel összhangban. Ennek az oktatásnak az az elsődleges célja, hogy olyan nemzetközi képzést biztosítson alap- és középfokon, mely a tanulók személyes fejlődését és tantárgyi tudását, több tantárgyat is magába foglaló tantárgycsoportok (transzdiszciplináris) keretei között valósítja meg.

Az intézmény regisztrációs díj 300 ezer forint, tandíja óvodai program esetén évi 2,4 millió forint, az általános iskolai program (PYP) 2,9 millió forint, a felső tagozat (MYP) programja, 3,3 millió forint tanulónként. Érdekesség ebből a szempontból, hogy ugyan vizsgált intézmények közül mindegyik biztosít valamilyen fokú ösztöndíjat, kedvezményre való jogosultságot, az ISD kifejezetten együttműködik a debreceni önkormányzattal, hogy minél

¹⁷⁰ Az IB programról és a jelöltségről lásd a 3.4.3. részfejezet leírását.

¹⁷¹ Nem azonos a magyar óvodai képzéssel, hanem inkább IB program iskolaelőkészítő foglalkozások.

több tehetséges, de hátrányos helyzetű magyar diáknak lehetőséget adjon a programban való részvételre.

Az ISD intézményvezetője¹⁷² két éve él Magyarországon és a kezdetektől segített az iskola alapításában, mivel több, mint húsz éves tapasztalata van az IB program tanításában. Kanadában szerzett IB tanári diplomát tanítói végzettséggel angol-történelem műveltségterületen. Mivel a teljes szakmai életútját különböző IB nemzetközi iskolákban töltötte nemcsak Kanadában, hanem az USA-ban és néhány európai országban, ezért az interjú során sok példával értette meg velem a program működését. Az iskola profiljának megértéséhez két példát hozok fel az tanítási hétköznapiakból, hogy a program alkalmazására konkrét esetet mutassak.

Egyrészt egy módszertani megközelítésről kaptam betekintést az analitikus gondolkodás fejlesztésére. Egyik alkalommal az intézményvezető megfigyelt egy média és könyvtártudomány órát, amelyben a tanárnő a „repülő polip” megismerésén keresztül mutatta be milyen fontos a forráskritika és hogyan olvassanak híreket, szerezzenek ismereteket a diákok. Erre külön felépített egy fals weboldalt a repülő polipról, álhíreket keresett hozzá és megkérdezte a gyerekeket, hogy nem-e furcsa nekik egy repülő polip, mire először nemmel válaszoltak.¹⁷³ Hagyta a gyerekeket még 15 percig kutatni és gondolkodni, majd hirtelen egy diák felkiáltott „Hát ezek nem is repülnek. A polip a vízben él!” Ezután megkérte a diákot, hogy mondja el hogyan jutott erre a felismerésre. *„Tehát amit tudsz azt nem kérdőjelezed meg, de aztán segítesz neki várjon egy percet, lépjen hátra, ennek nincs értelme, pedig remekül hangzik. Igen, tökéletesnek tűnt, de mindennek ellentmondott, amit tudunk. És végül egy gyerek felszólal, és ez az a pont, amikor rámutatsz tanárként, hogy képesnek kell lennie az információk elemzésére, és nem csak a befogadására.”* (T.A.)

Mivel az intézményvezető történelem szakos tanító is, érdekesnek találtam tanítás megtervezése szempontjából, milyen történelmet és hogyan tanítják nemzetközi közegben, hiszen itt nincs egy adott ország vagy kultúra, amely mentén végig lehet követni az eseményeket, évfordulókat. Szerinte mivel itt nagyon fiatal gyerekekről van szó (6-10 éves) ezért a történelem tanulás logikáját mélyítik el a tanuló saját környezetének, kultúrájának megismerésével, közösségeinek és családjának megértésével. Általában a nemzetközi tanulók

¹⁷² 2022-től új intézményvezető van az iskolában. Az adatfelvételkor (2019-2020) más intézményvezetővel tartottam a kapcsolatot és vettem fel az interjút.

¹⁷³ Emlékezzünk a konstruktivista pedagógiában használatos kreatív mentés fogalmára! Nahalka (2002) szerint ez az az állapot, amikor új ismeretelem és a belső kognitív rendszer összeütközésbe kerül, megtörténik a feldolgozás és a lehorgonyzás, azonban - a meghamisítástól eltérően - az információ változatlan marad. A belső rendszer megváltozik, de csak annyira, hogy az új tudáselem befogadható legyen. Gyakran a gyerekekben egymás mellett él a meglévő tudáselem és az új tudáselem, a kettőt találékonyan tartják meg, ami nagyfokú kreativitást feltételez.

többsége bevándorló, vagy letelepedett egy adott országban, a migráció is hamar a témák közé kerül, és akkor kapcsolják össze egyéni és projektkutatáson alapuló munkaformával a diák származási országának történelmét, kultúráját.

Az MYP programban már inkább a világtörténelemre fókuszálnak, tehát mint koncentrikus köröket és azok egybefonódásait kell elképzelnünk a szűk családtól a globális eseményekig. Alapvetően tanításkor a múltra összpontosítanak és arra, hogy megértsék a múltban hozott döntések hogyan befolyásolják a jelent. Másrészt pedig a globális szemléletmóddal segítenek a diákoknak megérteni a nemzetköziséget és közelebb hozni azt, hogyan lássanak túl a szűk környezetükön és országukon, illetve hajlandóak legyenek megismerni nagyon eltérő gondolkodásmódokat.

3.5.6. Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (Greater Grace International School)

Az intézmény 1991-ben nyitotta meg kapuit, hogy a Magyarországon élő nemzetközi misszionáriusok gyermekeit tanítsa, amely közösség a vasfüggöny lehullása után egyre csak gyarapodott. A vizsgált intézmények közül ez a legrégebb óta működő külföldi iskola Magyarországon. Először 45 diákot regisztráltak és egy magyar iskola öt tantermét bérelték, majd 1993-ban az Oktatási Minisztérium is nyilvántartásba vette, így az Istenhegyén tudtak kibérelni egy épületet Budapesten. Rá egy évre a diákok száma megduplázódott a diplomataák, üzletemberek és más bevándorló családok gyerekeinek taníttatása miatt. 2005-ben költöztek a Budagyöngyhöz közeli intézménybe, amelyhez 2015-ben a renoválás során egy újabb épületet toldottak a felső tagozat számára. A nagyobb osztálytermek mellé, egy menza, előszoba, könyvtár és egy angol felzárkóztató (EAL) nyelvi labor is került.

Az intézmény egy premier angol oktatási nyelvű magániskolaként határozza meg magát, illetve a legrégebb óta működő nemzetközi iskola egyikeként, amely az erkölcs, fegyelem és tisztelet alapelvein keresztül egy bibliai, keresztény, „Krisztus-központú”¹⁷⁴ iskolaként mutat példát. Ugyan a bemutatkozó szövegekben és dokumentumokban nem említik, de a honlapon ACSI¹⁷⁵ és Middle States Accreditation¹⁷⁶ által akkreditált intézmény, ahol a 4-17 éves korosztályt iskoláztatják be az amerikai K12-es alapú rendszerben. Mottóként szerepel, hogy

¹⁷⁴ Jézus, mint példaértékű tanító központba helyezése

¹⁷⁵ Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége részletesen lásd 3.4.4. fejezet

¹⁷⁶ A szervezet főként a kisgyermek kori tanítás akkreditáló hatósága, azon állami, magán, vallási iskoláknak, amelyek nem adnak érettségit, hanem a kora gyermekkori fejlesztésre helyezik a hangsúlyt. Eredetileg az Atlanti-óceán középső régiójában (Delaware, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania és a Columbia körzet) működött; később partnereivel kibővítette hatókörét az akkreditációt kérő iskolákkal és intézményekkel az Egyesült Államokban. Később a Bizottság a világ több mint 100 országában működő tagintézményeknek is akkreditációt adhatott. <https://www.msa-cess.org/default.aspx?RelID=606486>

„GGIS, a time, not just a place” (A GGIS időtöltés nemcsak egy hely.) Az intézménybe 195 diák jár 29 különböző országból, akiket egy 47 fős, nemzetközi tantestület tanít. Attól függetlenül, hogy az iskola keresztény szemléletű, a weboldal szerint tíz különféle vallású diákok közössége is.

Magániskolaként a tandíj 1,5 millió forinttól (iskolai előkészítő) 4,4 millió forintig (11-12. évfolyam) terjed, amely a tankönyveket, iskolai kirándulásokat, vizsgadíjakat is magukba foglalnak. Azonban a regisztrációért 350 ezer forintot kell fizetni, ezen felül az ebédért és negyedévente az angol felzárkóztató programért (EAL) évente kétszer kell fizetni. A GGIS főként a tanulók személyiségfejlesztésére (a nevelési filozófiájukban ki is emelik) és az otthonérzet megteremtésére (családias jelleg, szülőkkel való közös programok) fókuszálnak a minőségi tanulmányok mellett. Az oktatás nyelve kizárólag az angol, összegzett pedagógiai program nem érhető el, hanem az egyes szintek (iskolai felkészítő, alsó – felső - tagozat és gimnázium) programleírásait találtam meg röviden a kutatás során.

Az iskolai felkészítő (Presschool) 2011-től lehetséges, ahol már 4 éves kortól fogadnak gyerekeket. Néhány tanulmányi cél és módszer említés szintjén megjelenik. Az általános iskola alsó tagozatos tantervében (előkészítőtől a 3. osztályig) az A Beka Book Reading Program és a The Saxon Math program főbb elemei szerepelnek. Az előbbi az angol olvasás, írás fejlesztésében segít keresztény szemléletű foglalkoztató füzetekkel és tankönyvekkel, a The Saxon Math pedig a matematikai, logikai gondolkodás, gyakorlás által segíti a kisdíákokat. Emellett zene, művészet és testnevelés órákat is tartanak.

Az általános iskola felső tagozatában folytatják a két előbb említett program 4-6. osztálynak készített tantervet, amelyet kiegészít a Shurley English Program angol nyelv és kommunikáció fejlesztése. 5-6. osztályban. A tanulók a latin nyelvvel is megismerkednek és az A Beka program tananyagai segítenek a diákok bibliai, természet- és társadalomtudományi kurzusaiban. 7-8. osztály egyfajta átmenet az általános és középiskolai tanulmányok között, amely időszakot arra használják, hogy a diákok önfegyelmet tanuljanak a házi feladatok növekedésével és a magasabb elvárásokkal. Itt van jelentősége az angol felzárkóztató programnak, amelyet olyan diákok számára tesznek kötelezővé, akik nem angol anyanyelvűek vagy a programban való részvétel előtt két évig nem tanultak angol nyelven. Az angol irodalmat a Mirror and Windows program keretében tanulják. Emellett társadalomtudományokban (földrajzi műveltség fókusszal), matematikában, természettudományokban (teremtésmélethez és keresztény szemlélet tükrében), informatikában mélyülhetnek el a tanulók ismeretei a testnevelés mellett.

A középiskolai tanulmányok (9-12. osztályig) főként az angol, matematika, társadalom és természettudományok tantárgyakra fókuszálnak. Emellett a diákok mindennapos bibliatanulmányozással, heti istentiszteleten való részvétellel és egyéb szolgáltatokkal fejleszthetik lelki életüket. 9-11. osztályban kezdenek el idegen nyelvet tanulni klasszikus tanórai keretben, vagy online Rosetta Stone szoftverrel. Választható tárgyak a művészet, dráma, fotográfia és évkönyv készítés, illetve a főiskolai előkészítő foglalkozások. Gyakori az osztálykirándulás és az elvonulás. Angol nyelvhez továbbra is a Mirror and Windows program tantervét használják, míg matematikában a Saxon program mellett az egyetemi tanulmányokat előkészítő oktatás is folyik (AP statisztika). Természettudományok kurzuson belül a kémia egyetemi előkészítő (AP Chemistry) van a fókuszban míg a társadalomtudományban a világnézet és filozófia keresztény perspektívája, amerikai történelem és közgazdaságtan dominál.

A tantestület működéséről, tanárok szerepéről, képességeiről, képzettségéről, tanítási célok és módszerekről egyik dokumentumban és a honlapon sem találtam információkat, ugyanígy más iskolákkal való kapcsolódás, illetve a magyar iskolákkal, nyelvvel és kultúrával való ismerkedésről se kaptam bővebb tájékoztatást. Arra törekszenek, hogy tantermeinkben szerető, Krisztus-központú környezetet biztosítsanak, és a bibliai szemlélettel tanítsanak, de senkit sem köteleznek a keresztény vallás követésére. Inkább abban igyekeznek, hogy megtanítsák a diákoknak, hogyan kell objektív és kritikus módon gondolkodniuk. Ez a gondolatszabadság szerintük lehetővé teszi hallgatók számára, hogy objektíven tekinthessenek a körülöttük lévő világra, és maguk döntsék el azokat az alapelveket, amelyekre életük épülhet.

3.5.7. Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola (Budapest Japanese School, továbbiakban BJS vagy japán iskola)¹⁷⁷

Az iskolai kézikönyv szerint a magyarországi iskola alapítása 1976-ig nyúlik vissza, akkor még Budapesti Kiegészítő Japán Iskola volt a neve és egy középiskolában béreltek termeket. 2005-ben költöztek a jelenlegi Virányos úti épületbe, egy magyar iskola közvetlen szomszédságába, miután a japán nagykövetség és a MEXT¹⁷⁸ támogatta egy önálló, nappali tagozatos japán iskola létrejöttét, ahol 2005 áprilisától harminc általános iskolai és három középiskolás diák kezdhette meg a tanulmányait. Azóta a tanulók létszáma folyamatosan változik, néhány trimeszterben 10-15 fő, máskor 35-50 főre duzzad a Magyarországon élő japán

¹⁷⁷ Az iskola japán neve: 在ハンガリー日本国大使館付属ブダペスト日本人学校 (Zai Hangarī Nihon-koku Taishikan Fuzoku Budapesuto Nihonjin Gakkō)

¹⁷⁸ Japán Oktatási és Kulturális Minisztérium

cégek dolgozói, nagykövetség és az alapítványok családjaitól függően. 2020/21-es tanévben 12 tanár 68 diákot tanít általános és középiskolai fokon. Az iskola fenntartója a Magyarországi Japán Nagykövetség és a MEXT, amely egy alapítványon keresztül működik (Alapítvány a Japán Nyelvű Oktatásért). Az oktatás tandíj köteles - 1,2 millió forint- amelyet két szemeszterre osztva lehet felezve befizetni októberben és májusban, illetve egy egyszeri regisztrációs díj 200 ezer forint értékben.

A japán iskola együttműködik a budapesti japán nyelviskolákkal (pl.: Japán Alapítvány) és a különböző egyetemek japán tanszékeivel, ahonnan a magyar vagy külföldi hallgatóknak van lehetőségük japánul oktatni, projekte munkában részt venni. Ilyen volt például, amikor a 2015-ös iskolai látogatásomkor egy magyar anyanyelvű japán szakos hallgató tartott a magyar mondókákról előadást a gyerekeknek japán nyelven. Emellett Japánból is fogadnak tanárjelölteket, illetve a magyar tanároknak is van lehetőségük Japánban tanítani ösztöndíjjal (megfelelő japán nyelvtudás birtokában).

Az iskola pedagógiai programja alapján a MEXT által akkreditált, japán oktatási rendszer, tanterv alapján működő alapítványi iskola, amely a Magyarországon élő japán gyermekek fejlesztését, oktatását biztosítja. Ezt az egyezést olyan fokú szinkronban kell elképzelni a igazgatóhelyetttessel készült interjúm szerint, hogyha „*egy család holnap úgy dönt, hogy hazamegy Japánba, akkor a diák pár nap múlva otthon ugyanúgy tudja folytatni a tanulmányait, hiszen mi is az otthoni tanmenet alapján tanítunk.*”¹⁷⁹ Ezért a pedagógiai programban csupán az adott japán oktatási törvényt vagy kézikönyvet hivatkozzák, hiszen nincs attól eltérés, a tanév is áprilisban indul és márciusban záródik, tartják a japán szünidőket, illetve a magyar ünnepnapokat is figyelembe veszik.

A tantestületről, tanárokról az iskolai kézikönyvben csupán pár információt találtam (név, beosztás, melyik osztállyal foglalkozik és milyen tantárgyat tanít) a különböző osztályok kimeneti követelményeinek csak egy kivonata található, illetve hivatkoznak a MEXT által kiadott Oktatási Kézikönyvre. Az iskolában 202 tanítási nap van, ami 8 órakor kezdődik és 16 órakor véget ér. A tanítási órák 45 percesek általános iskolában, alsó-középfokon pedig 50 percesek. Más külföldi iskolákkal, vagy magyar iskolákkal való kapcsolódásról nem található információ, ugyanakkor a tájékoztató füzetben többször is tanácsolják, hogy a japán diákok törekedjenek a magyar kultúra megismerésére és az angol nyelv használatára. Iskolai látogatásomkor 2015-ben viszont megállapítható volt, hogy mivel a japán iskola egy magyar iskola szomszédságában fekszik, közös iskolai udvart építettek ki, ahol a gyerekek

¹⁷⁹ 2015. szeptemberében készült interjú alapján

megismerkedhetnek. A régebb óta itt tanító japán tanárok jól beszélnek magyarul, a nemrég érkezett tanárok pedig törekednek a magyar kultúra megismerésére. Például egy fiatal történelem tanár érkezett 2015-ben az iskolába és egy félévet azzal töltött, hogy Széchenyi István könyveit tanulmányozta magyarul! Ezzel ellentétben az angol nyelvet abszolút nem használják, nem mernek beszélni, nehogy megszégyenüljenek.

Az iskolában van lehetőség a magyar nyelv tanulására, amelyet önkéntes tanárjelölt hallgatók tartanak, illetve a különböző kis projektek keretében mindig Magyarország és a magyar emberek, szokások különböző aspektusait dolgozzák fel a diákok. Az interkulturális nevelés tekintetében az elérhető dokumentumok alapján csupán csak annyit találunk, hogy az iskolába csak japán állampolgárságú tanulók jelentkezhetnek, más kultúrájú diákokkal ritkán találkoznak, habár néhány régebb óta itt tanító tanár kezdetben tanított más külföldi iskolában.

3.5.8. Szegedi Nemzetközi Általános Iskola (Szeged International Primary School)

A Szegedi Nemzetközi Általános Iskola (Szeged International Primary School, továbbiakban Szeged IPS) a miskolci és debreceni iskolához hasonlóan a helyi igények kiszolgálására jött létre az ország déli részén 2017-ben. Az iskola sajátossága, hogy a 12 fős nemzetközi tapasztalattal rendelkező tantestület a Nemzetközi Általános Iskolai Tanterv (továbbiakban: IPC)¹⁸⁰ szerint tanítja az 57 fős diákközösséget. Az iskolához tartozik az előkészítő program (hasonló, mint a nagycsoportos óvodai oktatás), ahol 2020/21-es tanévben a legtöbb diák vett részt (15 fős) és 6. osztályig 5-10 fős tanulócsoportok vannak.

Az oktatás nyelve angol, viszont a magyar diákoknak biztosítanak anyanyelvi oktatást, így az itt megszerzett bizonyítvánnyal tovább lehet tanulni magyar iskolában is. Az IPC-t innovatív módszerként is említik az iskolai weblapon, amelynek segítségével inkább témákon (egységeken), mint tantárgyakon keresztül tanítják a diákokat. Kivételt képez a matematika, a magyar és az idegen nyelvek, amelyeket tantárgyakként oktatnak. Az IPC-vel a diákok egy adott témán keresztül nyernek bepillantást a földrajz, a természet- és társadalomtudományok, a zene és a művészeti ágak különböző irányzataiba. Az egységeket úgy alakították ki, hogy számos olyan különböző témát lefedjenek, amelyek mind a diákok, mind a tanárok érdeklődését felkeltik, és aktív részvételre ösztönzik őket. Az egységek három célra fektetik a hangsúlyt: az egyértelműen meghatározott tanulási eredményekre, a személyes célokra és a nemzetközi felfogásra.

¹⁸⁰ Részletes leírást lásd a 3.4.2. részfejezetben.

A gyerekek tanulás iránti természetes kíváncsiságát felhasználva a módszer lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy 21. századi készségeket sajátítsanak el, mint amilyenek a kritikus gondolkodás, az innováció, a csapatmunka és a kommunikáció. Mivel a tanulók egymás közötti kommunikációja, valamint a diákok és a tanárok közötti párbeszéd is máshogyan alakul ilyen foglalkozásokon, a tanulók nyíltabban beszélnek és osztanak meg információkat, és ebbe a saját tanulási folyamatuk nyomon követése és rögzítése is beletartozik. Ennélfogva az iskolai rendszer kevésbé hierarchikus, és sokkal inkább egyenrangú viszonyon alapul, amely jelentősen különbözik a klasszikus tanár-diák felfogástól. Ezen tanulási folyamat és tanulók kíváncsiságának fenntartása során a diákok az alkalmazkodóképességét, rugalmasságát, együttműködési készségeit is fejlesztik.¹⁸¹

Az iskolának többéves nemzetközi tapasztalattal rendelkező magyar vezetője van, aki az Egyesült Királyságban találkozott az IPC tantervvel és hazatértekor ehhez az iskolához csatlakozott. Két évig nemzetközi órákat tartott (IPC-nek van egy ugyanilyen nevű tantárgya is, ami tematikus egységek szerint halad) és pár hónapja lett intézményvezető. Az interjú során részletesebben ismertette ezen órák tervezését és módszertanát, több téma feldolgozására gyakorlatias példát adott.

A IPC hasonlóan más nemzetközi oktatási szolgáltatóhoz az akkreditált iskoláknak belső tanárképzést nyújt, illetve később ez a közösség taneszköz és módszertani javaslatokat, jó gyakorlatokat is megoszt egymással. A nemzetközi órák hat héten keresztül zajlanak, átfogó témákkal foglalkoznak a diákok, nincs külön tankönyve és rendkívül rugalmas az órataratás szempontjából. Az intézményvezető szerint a csoportokban többnyire magyar gyerekek vannak, viszont *„nemcsak azért fontos ez a téma, mert itt nálunk több nemzetközi gyermek is van és őket elfogadottá szeretnénk tenni a magyar gyerekek felé, hanem azért is, mert a nemzetközi iskola azt is jelenti, hogy sokan közülük valószínű már nem is Magyarországon fogja folytatni a felsőfokú tanulmányait és fel kell, hogy legyenek készülve, hogy máshol máshogy van. Ezért nagyon fontos, hogy a gyerekek minél többet megismerhessenek „itthonról” a nagyvilágból.”* (Ö.T.)

Ilyen például, amikor a vízhasználatról tanultak, akkor kipróbálták mit jelent az afrikai vízfordás, mit jelent a vizet cipelni, illetve milyen mítoszok és legendák kapcsolódnak a vízhez. Tehát élményalapú tanulás során sajátítják el a gyerekek az ismereteket, amelyeket felhasználva különböző projektmunkákkal mélyítene.

¹⁸¹ Szeged IPS IPC és MYC: <https://www.szegedips.com/hu/ipc-imyc/> (Letöltés:2022. május 3.)

4. Kutatási eredmények ismertetése a kutatási kérdések mentén

„...hallottam rólad sok mindent akkor is, azóta is, csak azt tudom, hogy a világ minden gonoszsága és minden boldogsága rád nehezedik, és azt is tudom, hogy te már nemcsak kérdezel, te már válaszolsz is...”

(Benedikty: Názáreti)

A tanári szakmában sokszor megjelenik a változatos módszertani repertoár, amelyben a megfelelő kérdezés technikák és a megbeszélés, előadás („válaszadás”) alapvetőnek tűnnek, de sokéves rutin és folyamatos szakmai fejlődés szükséges a sikeres alkalmazáshoz. Bizonyos kultúrákban, mint például a tradicionális zsidó gyereknevelésben a kérdésekre helyezik a hangsúlyt: hogyan tegyenek fel elgondolkodtató kérdéseket, vagy hogyan tanítsanak egy fiatalt, hogy „jó” kérdései legyenek felnőttként. Ellenben más kultúrákban – főként Távol-Keleten – a kérdezés „arcvesztéssel”, szégyennel jár, vagyis a tiszteletlenség jele, ha a tanító előadásába „belekérdeznek” a diákok. Az egyik kérdésem az volt, hogy vajon a különböző nemzetközi iskolákban, ahol mindennap egy teljesen heterogén, többféle, sokszor markánsan eltérő kulturális háttérű osztályban helyt kell állni, hogyan kezelik a tanárok a különféle kérdéseket és válaszokat.

Az elméleti részben említettem a dolgozat elején, hogy a tanárok nézeteinek vizsgálatánál többször említik a kutatók a saját pedagógiai tevékenységre (Pintrich, 1990), és a szakmai identitásra való reflektálást (Alvesson & Willmott, 2002), vagy az értékelőrendszer módosulását (Falus, 2006) azaz a kérdés-válasz témakör egy belső folyamat is a pedagógiai munka folyamán. Másrészt pedig az interjúk folyamán többször is megfogalmazódott a kommunikáció fontossága, mint elengedhetetlen tanári tulajdonság, hiszen a pedagógiai szemléletmód nem korlátozódik csupán az osztályteremre és iskolára, hanem egy nagyobb kulturális, társadalmi kontextusban értelmezhetőek, épp ezért szükséges megismerni ezeket. (Zembylas & Chubbuck, 2015; Bruner, 2004)

Az előző fejezetben általános, átfogó képet írtam le az egyes oktatási rendszerekről, oktatási programokról és a kutatásban részt vett, nyolc külföldi iskola profiljáról. Ebben a részben az 2. fejezetben részletezett módszerek alapján, a nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumok és intézményvezetőkkel készített interjúk tartalomelemzését a kutatási kérdések mentén ismertetem. A három altéma – szakmai identitás, pedagógiai tevékenységek és az interkulturális nevelés – tematikus kategóriákba rendezve tárják fel a nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletmódjának tartalmait. A leírás során – ahogyan az előző részben is tettem

– az egyes iskolák jellegzetességeit sorrendben elemzem, ugyanakkor az összefüggéseket az adott téma, kérdés összegzésével is bemutatom. A vizsgált tematikus egységeket és a hozzájuk tartozó kutatási kérdéseket a 2.1. részfejezetben már ismertettem.

4.1. Szakmai identitás

Az elméleti felfeztetésben a szakirodalmak alapján a pedagógusok szakmai identitását az alábbi jellemzőkkel határoztam meg: dinamikus, sokrétű és időnként változik; kölcsönös kapcsolatban van a személyes identitással, kontextusfüggő (társadalmi, kulturális, politikai és történelmi környezetben alakuló); szub-identitásai vannak, amelyek harmonikusan kiegészítik egymást. Továbbá a szakmai identitás magába foglalja az ágenciát; a jelentések konstruálását; a szaktárgyi ismereteket, a pedagógiai és a módszertani tudást; az egyének aktív résztvevői a kialakításának miközben értelmező tevékenységet is végez. Az altémát három kutatási kérdés mentén vizsgáltam a kutatásban részt vett iskolák elérhető dokumentumai¹⁸² és az intézményvezetőkkel készített interjú alapján: milyen jellemzőket, sajátosságokat találunk a pedagógus professzióról, hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanárról gondolt tulajdonságok a szakmai identitáshoz és végül, hogy milyen pedagógiai tevékenységek befolyásolják ezeket.

4.1.1. K1: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok szakmai identitásáról vallott nézeteinek?

Az elemzett iskolai dokumentumok alapján mindegyik iskola kialakít a tanárokról egy szakmai képet, amelyet többségében különböző tevékenységek és elvárások mentén részleteznek. A tanár ezekben az iskolákban példakép, aki a viselkedésével, hozzáállásával és különböző képességeivel, kompetenciáival mintát ad a diákoknak. A keresztény iskolákban a tevékenységek mellett, hitvallásban megfogalmazott értékeket is kapcsolnak a szakmához, úgymint a türelem, megbocsátásra való hajlandóság, tanítványi, szolgálói attitűd, amelyeket különböző bibliai idézetekkel támasztanak alá.

Azokban az intézményekben, ahol elkötelezetten csak egyféle nemzetközi oktatási program (IB, Cambridge) szerint haladnak, 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. Ilyen például a tanár, mint mentor, aki biztonsági hálóként szolgál, miközben a diákok kipróbálják magukat és a tanár, aki

¹⁸² Részleteket lásd 2.1.2. részfejezetben és az 5. táblázatban.

folyamatosan figyelemmel követi a diákok személyes fejlődését. Ezekben az iskolákban a kiemelkedő angol nyelvtudásra (még ha anyanyelvi is az illető) és a folyamatos fejlődésre helyeződik a hangsúly, fogadó országbeli nyelvtudás előny, de nem elvárás.

Ellenben ahol kettős megfeleltetésű tantervek vagy többféle nemzetközi program szerint oktatnak, a nemzetközi sztenderdek mellett a fogadó ország, azaz a magyar pedagógus pályakép, köznevelési törvény bizonyos elemeit is beemelik. Viszont ez a fajta pályakép nem azonos a pedagógus-életpályamodell szerinti sztenderdekkel és nem eszerint működik a bérezés. Mivel ezekben az intézményekben magyar oktatási programok vagy NAT szerint oktatnak, a pedagógusok többsége magyar nemzetiségű, nemzetközi tapasztalattal bíró szakember, ahol a Magyarországon szerzett végzettséget is elismerik.¹⁸³

A dokumentumok alapján közös jellemzőként említhető, hogy tanári szakmai identitás főbb jegyei között a professziókép, a tanított tantárgy, a tudatos pedagógiai tervezés, a változatos módszertani repertoár, az interkulturális nevelési alapelvek és az iskolatípus találhatóak. Azonban ezek között a tartalmi jegyek között a hangsúly a változatos módszertani repertoáron és keresztény iskolák esetében az iskolatípuson van. A nyílt kódolás során az összes iskolai dokumentumban más domináns tartalmi jegyek is előkerültek főként a különböző pedagógiai tevékenységek, a tanulási környezet, az osztálytermi munka, a kommunikáció, a tanárok közötti együttműködés, az oktatási program, a módszertani tudás és a tervtípusok, amelyet az alábbi kódmátrix szemléltet.¹⁸⁴

¹⁸³ A külföldi iskolák többségében nemzetközi tanári licensszel, nemzetközi továbbképzéssel megszerzett tanúsítvánnyal, vagy beiskolázási szerződéssel lehet munkát vállalni. A magyar tanári diplomát belépéshez elfogadják vagy asszisztensi pozícióhoz, de hosszabbtávú tanításhoz továbbképzés szükséges, amelyet az iskola kedvezményesen biztosít.

¹⁸⁴ A MAXQDA programmal sokféle mátrixot, táblázatot és gráfokat lehet készíteni, azonban a disszertáció átláthatósága végett példaként K1 kutatás kérdés eredményei kapcsán mutatok be pár táblázatot, illetve ahol az elemzéshez szükséges az ábra ismertetése. A többi esetben csak hivatkozni fogok a mellékletben található ábrákra és táblázatokra.

8. ábra A tanári profil és a professziókép kódmátrixa (saját ábra)

Code Relations Browser

Code System	tanári profil (A)	professziókép (A)	SUM
tanulási környezet, osztályterem (DNY)	■		5
kommunikáció (DNY)	■	■	6
nemzetköziség (INY)	■	■	2
tanári profil (A)		■	1
professziókép (A)	■		1
nemzetközi tanár (A)		■	1
módszertani tudás (A)	■	■	4
pedagógiai tervezési készségek (A)	■		2
tervtípusok (DNY)	■		3
tervezést támogatása (DNY)	■		1
interkulturális nevelési alapelvek (A)		■	1
módszertani repertoár (A)	■	■	6
tanítás megtervezése (A)	■	■	2
iskolátípus (A)	■	■	24
oktatási program (INY)	■	■	4
pedagógiai tevékenységek (A)	■		12
tanítási célok megfogalmazása (A)			0
nem (A)			0
iskolai végzettség (A)		■	2
eszközök kiválasztása (A)	■	■	2
tantárgy	■		2
interkulturális nevelés (A)	■	■	4
magyar emberek, gyerekek (A)			0
magyar kultúra (A)		■	3
magyar nyelv (A)			0
magyar oktatási rendszer (A)		■	1
magyar tanárok (A)	■		1
magyar tanulók (A)			0
SUM	52	38	90

A MAXQDA programban az adatfeldolgozó által megadott kódokat különböző mátrixokban lehet elemezni. A 8. ábrán az látható, hogy a K1 kutatási kérdésben megjelenő kódolt szegmensek az összes kutatási kérdésben megjelenő kóddal milyen kapcsolatban áll a bekódolt szövegegységek alapján. A kódmátrix másik fajtája (pl.: a 9. ábra), amikor a dokumentumok vagy dokumentumcsoportok, és a kódolt szegmensek kapcsolatát ábrázoljuk egy mátrixban, így válik elemezhetővé, hogy egy adott kód mely dokumentumokban milyen arányban vagy kontextusban jelenik meg. A mátrixban megjelenő négyzetek mérete és színe mutatja a kapcsolódás mértékét.

9. ábra Az iskolai dokumentumok és K1 kutatási kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa (saját ábra)

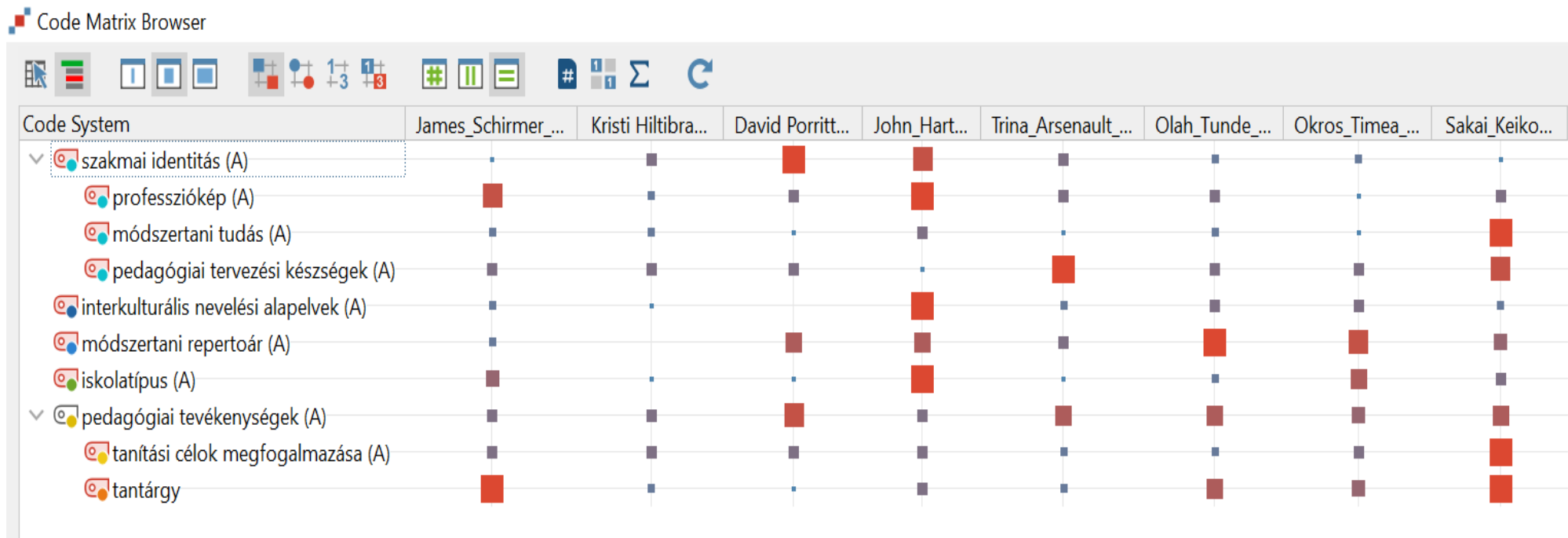
Code Matrix Browser

Code System	GGIS	ICSB	ISB	BBIS	ISD	Szeged IPS	Avalon
▼ tanári profil (A)							
professziókép (A)							
nemzetközi tanár (A)							
módszertani tudás (A)							
pedagógiai tervezési készségek (A)							
interkulturális nevelési alapelvek (A)							
módszertani repertoár (A)							
tanítás megtervezése (A)							
iskolátípus (A)							
▼ pedagógiai tevékenységek (A)							
tanítási célok megfogalmazása (A)							
tantárgy							

Az interjúk tartalomelemzése kapcsán is vizsgáltam a szakmai identitás jellegzetességeit, amelyekben a professziókép (jó tanárról alkotott elképzelés vagy idealizált tanárkép), az iskolatípus, interkulturális nevelés, tantárgy, módszertani tudás és tervezési készségek jelentek meg közös tartalmi elemként. Ezen kívül a különböző oktatási programok, a nemzetköziség és nemzetközi tanár, tanítási stílus, neveléstudomány, pedagógiai hitvalláshoz kapcsolódó szövegegységek is fontos elemként jelentek meg. Az interjúkérdések között szerepelt három olyan kérdés, amely a szakmai identitás fogalmának meghatározásához (16. kérdés), iskola típusával való összefüggéshez (17. kérdés), illetve a módszertani tudás és tervezési készségekhez (18. kérdés) kapcsolódott. A közös pontok az alábbi jellemzők voltak: a szakmai identitás magába foglalja a hivatástudatot és elköteleződést (passion), a folyamatos fejlődésre való hajlandóságot, a csapatmunkát, az emberekkel való kapcsolatot, az empátiát, az igazságosságot és a hozzáértést, szakértelmet (expertise). Az alábbi kódmatrixból látható, hogy szinte iskolánként eltér melyik tartalmi jegyek hangsúlyosak.

10. ábra Vezetőkkel készített interjúk és a K1 kutatási kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa (saját ábra)

Code Matrix Browser



Code System	James_Schirmer_...	Kristi Hiltibra...	David Porritt...	John_Hart...	Trina_Arsenault_...	Olah_Tunde_...	Okros_Timea_...	Sakai_Keiko...
▼ szakmai identitás (A)								
professziókép (A)								
módszertani tudás (A)								
pedagógiai tervezési készségek (A)								
interkulturális nevelési alapelvek (A)								
módszertani repertoár (A)								
iskolatípus (A)								
▼ pedagógiai tevékenységek (A)								
tanítási célok megfogalmazása (A)								
tantárgy								

Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

Az AIS nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumai alapján a Cambridge-i program miatt a tanítási célok megfogalmazása emelkedik ki a szakmai identitás jellemzői közül. Az interjú tartalomelemzése során a módszertani repertoárt, pedagógiai tevékenységeket, a tantárgyat (vagyis azok egymás közti kapcsolódásait), a pedagógus tervezési készségeket, az interkulturális nevelési alapelveket és a professzióképet kapcsolódott még a szakmai identitáshoz.

A 16. interjúkérdés nyomán az intézményvezető a hivatástudatot, a gyerekek felé való elköteleződést, a szakmai alázatot és a fejlődésre való hajlandóságot említette, mint kulcsszavakat. Szerinte azért ne járjon be egy tanár dolgozni mert munka, hanem mert hivatásának érzi, és van egy célja, ekkor válik valaki nevelővé. *„Azért az, hogy egész nap el legyen vele egy öt éves gyermek mindenképpen elköteleződést kíván az életben. Tehát nemcsak akadémikusan tudást felépíteni, hanem hogy azok a gyerekek élvezzék is az oktatást.”* (O.T.)¹⁸⁵ Habár a Cambridge program jól felépített struktúrával rendelkezik a miskolci iskolában a fókusz azon van, hogy az alapszempontokat értsék a programnak.

Budapest British International School Általános Iskola (BBIS)

A BBIS iskolai dokumentumaiban a tanári profil, pedagógiai tevékenységek, tervezési készségek és az iskolatípus jelenik meg hangsúlyosan a szakmai identitáshoz kapcsolódóan. Az interjú elemzés során szembe tűnt, hogy a vezetőségnek határozott elképzelése van a tanárok szakmaiságáról, így a professziókép, tervezési készségek és a módszertani repertoár kiemelkedő a többi jellemző közül. Ez a határozott látásmód a 16. interjúkérdés kapcsán is megmutatkozott, amikor David Porritt a szakmai identitás meghatározásakor Hoy és Tschannen-Morant (1999) idézve a tantestületi bizalom ötféle megközelítését említette, ami jóindulat (benevolence), megbízhatóság (reliability), hozzáértés (competence), becsületesség (honesty) és nyitottság (openness). Emellett az autonómia, hitelesség, szakértelem (expertise), önhatékonyság is kulcsfogalmakká válnak.

Az igazgató a szakértelemhez (expertise) magyarázatot is fűzött, ugyanis szerinte a posztmodern online világának korában mindent megtanulhatunk másodpercek alatt, akárcsak, ha megnézünk egy videót, vagy lépésről lépésre végig követünk egy folyamatot egy blogon. A kérdés szerinte az, hogy mi különbözteti meg a szakértőt, hozzáértőt (professional) a sok tudású

¹⁸⁵ Ugyan a magyar nyelv és különbséget tesz intézményvezető és igazgató között, azonban a külföldi iskolák esetében angolul sokféleképpen jelölik, programtól és angolszász területtől függően, ezért a szó szerinti idézeteknél az intézményvezetők/igazgatók nevét bizonyos esetekben meghagytam, vagy monogrammal jelöltem.

embertől. Úgy gondolja, amikor a megértett dolgokat alkalmazzuk, a tapasztalatot és a tudást ötvözzük, ez az, ami a szakértelmet (expertise) adja. Az igazgató az intézmény vezetése előtt közel húsz évig tanítóként dolgozott különböző országokban és szerinte az iskola típusa nem hozható kapcsolatba a szakmaisággal, sokkal inkább az oktatás erkölcsi céljai és az értékek, amelyeket a tanítás során továbbadunk.

A vezetői pozíciót úgy tekinti, mint egy folyamatos tanulást és mentorálást, ahol azon kívül, hogy magát képezi az ember (doktori fokozatot szerzett) másokat is mentorál, hogy „felszerelje”, felhatalmazza és ösztönözzé őket, jelen esetben a tantestületet. *„Azok a tanárok, akiket kiképeztek a tanításra és jó eredményeket értek el vagy jók a tapasztalatai, az önhatékonyságukra is hat és az erről való nézet pozitív érzéssel tölti el, szóval elkezd a hatékonysága növekedni. Ez önbizalmat ad neki, hogy a jövőben is hasonlóan járjon el, aztán beépül a gondolkodásmódjába, hogy igen ebben jó, ügyesen csinálja és ez a tényező megerősíti a szakmai identitását. Aztán érdemes olyan iskolai kultúrába bekerülnie, ahol egyre jobban fejlődik a tanításban, a mások felé való kapcsolataiban. De a bizonytalanság csökkenti a szakmai identitásukat, mert nem tudják mit csináljanak. Ők ettől nem rossz tanárok vagy rossz emberek. Nemes egyszerűséggel nem azokat a készségeiket fejlesztették, amire szükség van és újra kell őket képezni. Új pedagógiát kell nekik tanítani és megmagyarázni nekik a különbséget. Nem minősíteni kell, hogy ezt jól csináltad ezt meg rosszul, hanem fogalomváltás kell, ami a nézetekre és a hatékonyságra hat. Akkor kezdheted el újra definiálni mit is jelent hozzáértő tanárnak lenni.”* (D.P.)

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Az iskola leírásánál már megjegyeztem, hogy az ISB fogadja a legtöbb nemzetközi diákot Magyarországon (45 féle nemzetiség) és maga az iskola filozófiája a szakmai identitás kulcselemei közül az interkulturális nevelési alapelvek és a módszertani repertoár a domináns elem a professziókép, a nemzetközi tanár, a tanítási célok megfogalmazása és iskolatípus mellett. Az interjú elemzése folyamán egy tágabb és általánosabb képet kapunk a tanári szakmáról, ugyanis a szakmai identitás a Cambridge oktatási program elvárásai alapján kerül meghatározásra. Eszerint egy Cambridge-i tanár szakmai identitásához a tanulás természetének ismerete, kiemelkedő szaktudás, ehhez kapcsolódó szakmódszertani tudás, szakmai együttműködés, hatékony tervezés és értékelés, innovatív gondolkodásmód, tanulói környezet és a kapcsolattartás tartozik.

Az intézmény vezetője szerint még az előzőekhez a felelősségtudatot, a személyiséget, egymás szakmai támogatását kapcsolta. Onnan indult ki ehhez a témához, hogy miért van az,

hogy egy gyerek az egyik tanárnál csodálatosan viselkedik, a másikinál pedig nehezen lehet elviselni. Ez most megközelítés vagy személyiség kérdése? Szerinte itt a személyiségek ütköznek és ez esetben a tanár felelőssége, hogy megoldja a helyzetet, nem a diákot kell okolni. A tanár a szakember és ő ehhez vezetőként megfelelő környezetet biztosít neki, például egy kis létszámú osztályt, mert ott könnyebb kezelni ezeket a helyzeteket, mintha 35 gyerek van jelen. Arra bátorítja őket, hogy merjék felvállalni a sérülékenységüket és lássák meg a gyerekek, hogy a tanárok is emberek és beszéljenek az érzéseikről és a problémákról ahelyett, hogy „lenyomja a diák torkán” hogyan kell kivonni és összeadni. Az igazgató tudja, hogy ez egy elég sajátos iskolai környezet és nem minden tanárhoz illeszkedik.

Ugyanígy szerinte a személyiségek fejlesztése mindig kihívással jár egy egyszerű megbeszélésen is, épp ezért szándékosan kisebb létszámmal működnek a többi nemzetközi iskolához képest, de ebben a környezetben a tanárok megélhetik a személyiségüket, aminek a része a szakmaiság. A tanárok folyamatosan együttműködnek, megfigyelik egymás munkáját és személyre szabottan mentorálják egymást, így jön létre egy elfogadó környezet, ahol a tanulók különböző kompetenciáit is könnyebb ezáltal fejleszteni.

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS-nél a szakmai identitás az iskolai dokumentumokban főként a professzióképet és az iskolatípust tartalmazza, amelyhez az igazgatóhelyettestel készített interjú elemzése pedig a tantárgyat, a pedagógiai tervezési készségeket és a célok meghatározását kapcsolja. Mivel a GGIS keresztény iskola az iskolatípus alatt a tanulói környezet és az iskolaközösség meghatározott alapértékek szerinti működését írja le. 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.

Az iskolában olyan keresztény tanárok tanít(hat)nak, akik Istentől kapott tanítói ajándékkal bírnak (magyarán, született tanárok), a gyermekeket bölcsességgel és alázattal nevelik az életre és vezetik a tudományba. Ez nem egy idealizált elvárás, hanem a hétköznapi példamutatásban és emberekkel való kapcsolatban (people connected carrier) nyilvánul meg. Ebben minden ember más-más szinten áll, ezért a tanárok egymás közti kommunikációja, mentorálása és a munkakörnyezet adja a támogatást. Ennek egyik példáját a pedagógiai programban találjuk, amikor a feladatköri leírások mellett bibliai igeversekkel vagy történetekre való hivatkozással támasztják alá az elvárásokat milyen a GGIS-ben tanító pedagógus. Másik érdekes szakmai identitáshoz tartozó elem a tantárgy, amely inkább a tantárgyhoz kapcsolódó szaktudást és szakmódszertant jelenti. Egy keresztény tanár azonban

ezt olyan hivatásnak tekinti, amelyben a szaktudás az Istentől kapott bölcsességgel és a felé való szolgálattal párosul.

Az igazgatóhelyettes egy matematika tanár példáján keresztül mutatta be, hogy egy adott tantárgyat tanító tanárnak nagy a felelőssége abban, hogy megszerettesse a tudományt a diákokkal. *„Sok gyerek először utálja a matematikát, mert lehet sohasem értették. Aztán belépsz és te vagy, aki a matematikát megtestesíted számukra, szóval valószínű először téged is utálni fognak. Az igazi fordulópont akkor következik be, amikor megtalálod mi okozta a múltban a problémát, a meg nem értést és segítesz nekik átlendülni ezen és ez lehet több órát elvisz és úgy tűnik nem haladsz a tananyaggal. De te nem tantárgyat, hanem embereket tanítasz és ez nemcsak arról szól, hogy te vagy a tananyag mindentudója, hanem segítesz nekik megérteni a bonyolult, hiányzó részeket és akkor hirtelen te leszel a kedvenc tanárunk és megszeretik a tantárgyat is. Szóval ehhez nagy bölcsesség és ajándék kell, hogy át tudj látni a személyes konfliktusokon és szolgálj a matematika tudásoddal feléjük. Ha nincs ajándékod rá, akkor is kitanulhatod, de legtöbbször én úgy láttam ezek az emberek hagyják el vészes gyorsasággal ezt a pályát.”* (J.S.)

Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB)

A GGIS-hez hasonlóan az ICSB is keresztény iskola és a dokumentumokban szakmai identitás a professzióképük az iskola alapelveihez kapcsolódó és különböző pedagógiai tevékenységekre lebontva, tanári sztenderdekként jelennek meg. A részletes tantárgyleírások mellett azonban a változatos módszertani repertoár, a tervezési készségek, tanítási célok megfogalmazása, interkulturális nevelési alapelvek is fókuszba kerülnek. Ez utóbbi amiatt is, mert a tanulókép egyik eleme a globális állampolgárságra nevelés. Több iskolai dokumentumban az hatékony kommunikáció, a kapcsolatok fontossága előkerül és ez a tanárképre is hatással van. A weboldalon a pedagógiai szemlélet megfogalmazásakor a tanárkép úgy jelenik meg, mint vezetők és mentorok, akik hiteles, istenfélő életükkel, változatos, vonzó és aktív tanulási lehetőséget biztosítva, hatékony tanítási módszerekkel és jó minőségű tananyagokkal mutatnak példát a diákoknak.¹⁸⁶

Az intézményvezetővel készült interjúban a példamutatás megerősítése mellett a szakmai identitás kulcsszavai között szerepel a tanári döntéshozatal, tanterv és a hozzá kapcsolódó tervezés, diákokkal való kapcsolat, értékelés, tanári csapatmunka, kommunikáció,

¹⁸⁶ ICSB Our Philosophies – Educational Philosophy: <https://www.icsbudapest.org/discover/foundational-statements>

az értékes gyermekben való hit, mentorálás és a magaviselet, a jellem (overall conduct). Érdekes megközelítés volt, hogy az intézményvezető a szakmaiság, hozzáértés (professionalism) szóhoz az általános magaviseletet, a jellemet társította és egyfajta minősítő jelzőként értette, amellyel a tanári pályát nem igazán lehetne írni.

„Azt hiszem egy kicsit más értelemben használom a „szakmai” (professional) szót és nem használnám a pedagógus szakmai identitás leírására, inkább azt mondanám, hogy sokkal hatékonyabb a szakmájában (more effective in their profession). Tíz különböző területen értékeliük egy tanár hatékonyságát (teacher effectiveness), de a szakmaiság szóhoz nekem inkább a magaviselet (overall conduct) kapcsolódik. Ha azt mondom valakire, hogy szakmai, akkor azt arra értem, hogy például beszéljen szakszerűen valaki vagy öltözködjön úgy, ahogyan a szakmájához illik, szóval úgy a szakma általános megközelítése jut eszembe. Viszont arra nem tudnám azt mondani, hogy egy tanár szakmaibb, ha változatos módszerekkel tanít vagy jobban megtervezi az órát. Arra én azt mondanám, hogy hatékonyabb.” (K.H.)

Budapesti Japán Iskola (BJS)

A japán iskolai dokumentumokban nem találunk leírást a tanári professzióról, azonban hivatkozások találhatók a MEXT Oktatási Kézikönyvére¹⁸⁷. Az igazgatóhelyettes által készített interjúban a kulcsszavak között találhatók a tanított tantárgy, tanítási célok, tervezési készségek és a módszertani tudás. A hipotézisben említett jellemzőkön túl a folyamatos fejlődésre való készséget, az elfogadást, a kollégákkal való együttműködést, a módszerek sokszínűségét említette a kulcsszavak meghatározásakor.

Az igazgatóhelyettes szerint a gyerekektől sokat lehet tanulni. Már 16 éve tanít énekzenét, de még mindig függ az osztálytól melyik csoportban hogyan tanítson. *„Mert jövőre más gyerekek jönnek, másképpen kell tanítani. De, aki foggal-körömmel ragaszkodik ahhoz, hogy nekem ez a tanítási stílusom, akármilyen gyerek van, akkor is így csinálom, az kicsit makacs és ez így tanárként nem igazán felel meg szerintem.”* Emellett beszélt még arról, hogy az életre nevelés, a módszerek a tantárgyon keresztül nyilvánulnak meg, keretet adnak neki. Ehhez azonban sok tervezés és tapasztalat szükséges. *„A tervezett órákat a valóságban gyerekekkel kipróbáljuk, hogy működik-e s akkor ebből lesz módszer szerintem. Attól nem lesz tanár valaki, hogy bemegy az osztályba, leül és elkezd magyarázni. Ebben nincs semmi módszer, nem tudja mi történik a gyerekekkel és mit tanít. Semmi nem történt, csak mondott valamit.” (S.K.)*

¹⁸⁷ A japán Oktatási és Kulturális Minisztérium könyve, amelyben támpontokat nyújtanak az egyes tanulói kimeneti követelményekhez. Nyilvánosan nem elérhető csak hivatkoznak rá a publikus anyagokban.

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

Az ISD elérhető iskolai dokumentumai alapján a tanári profil, tervezési készségek, nemzetközi tanár, iskolatípus és a tantárgyak dominánsak, míg az interjú tartalomelemzése kapcsán a tervezési készségek és az iskolatípus mutatkozott markáns jellemzőként. A szakmai identitás meghatározásakor az intézményvezető az erkölcsösséget, etikát, a munkabírást, az elszántságot (dedicated), innovatív gondolkodásmódot és az oktatási program típusát említette. A debreceni iskola az IB programot alkalmazza, amelyet csak IB tanár továbbképzésben részt vett tanár kivitelezhet, viszont annak jellemzőiről vagy sztenderdjeiről nincs nyilvánosan elérhető információ.

Az intézményvezető szerint egy adott oktatási program alkalmazása mond sokat a tanításról. Példaként egy kínai nemzetközi iskolát említett, amelynél egyrészt a fókusz a kínai tanítási stíluson van, másrészt a nemzetköziségen és ezek az adott környezetben kombinálódnak. Így az ott tanító pedagógusok munkáján keresztül lehet látni, hogy pontosan milyen tanítás zajlik. *„Engem az IB iskolák vonzanak, de semmivel sem rosszabb egy hagyományos kínai, angol vagy magyar iskola, csak teljesen más tanítási stílusnak ad teret. Korán megfogalmaztam magamnak milyen tervezéssel, módszerekkel szeretném fejleszteni a tanításomat és milyen megközelítések érdekelnek az oktatás területén. Ezek vezetnek abban, hogy merre szeretnék fejlődni tanárként.”* (T.A)

Az IB hasonlóan a Cambridge programhoz egy jól strukturált rendszer, amelyben a különböző egységek tervezése és adott országban található iskolába való implementálása a pedagógusok feladata. Ez egészen másfajta tervezési logika, mintha lenne egy központi tananyag vagy taneszköz. Az intézményvezetőnek 24 éves IB történelem és angol tanítási múltja van és meghatározónak tartotta, ahogyan az IB program formálta a szakmai identitását főként a tervezés területén, ami kellő rugalmasságot, inkább keretek meghatározását kívánja. *„Azt figyeltem meg, hogy egy óratervet a diákok kérdései határoznak meg. Meg tudom tervezni az óra elejét, de a végét az ő kérdéseik fogják irányítani, így többféle készség fejlesztésére kell gondolni tanárként. Mert lehet kérdésekkel a kommunikációs készséget, az önszabályozást és a kritikai gondolkodást is fejleszteni, nekem azt kell tudnom kezelni, hogy az a bizonyos témaegység le legyen fedve a kérdések által.”* (T.A.)

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

Az elérhető iskolai dokumentumok alapján a Szeged IPS-ben a tanári profil főként a tantárgyakon keresztül értelmezhető, a tanítás megtervezése, interkulturális nevelési alapelvek,

nemzetközi tanár és módszertani tudás mellett. Az interjú elemzése kapcsán a szakmai identitás jellemzői között azonban a módszertani repertoár és az iskolatípus fókuszba kerülése mellett a tantárgy és az interkulturális nevelési alapelvek kulcsszavai is megjelennek. Érdekes volt, hogy amikor a 16. kérdés szerint a szakmai identitás meghatározását kértem, akkor az intézményvezetőnek a jó tanár tulajdonságai jutottak az eszébe az adott iskolai környezetre adaptálva, azaz a kulcsszavak között ott volt az empátia, igazságosság, nemzetközi tapasztalat, hozzáértés, digitális eszközök használata és a folyamatos szakmai fejlődés.

Ez egyezik azzal, amit Falus (2006) is megállapít a tanári pálya alakulásakor, hogy sokszor a tanárok egy idealizált pályaképnek (a jó tanár) próbálnak megfelelni, hasonlatokat alkalmaznak saját szakmai fejlődésük leírására, emiatt nehéz igazán rálátni pontosan hogyan is épül fel, milyen elemei vannak egy szakmai pályaképnek. Ez hatással van a pedagógusképzésre is, ugyanis, ha az idealizált, jó tanár képét erősítik a képzésben is, akkor egyrészt bizonyos tanároknak inspiráló és motiváló lehet a pályaképükre, másoknál azonban frusztrációt okoz elérni azt a konceptuális váltást, ami ennek a pályaképnek az elérésében segíthetné.

Rövid összegzés

A magyarországi nemzetközi tanárok szakmai identitásának elemei a következő kulcsszavakban jelennek meg, mint jellemzők: a professzióról való kép, a tanított tantárgy, a tudatos pedagógiai tervezés, a tanítási célok megfogalmazása, a változatos módszertani repertoár, az interkulturális nevelési alapelvek és az iskolatípus. Azonban az, hogy melyik jellemző milyen mértékben hangsúlyos iskolánként, oktatási programonként eltérő.

Az iskolai dokumentumok alapján a tanári profil főként a különböző pedagógiai tevékenységek, elvárások mentén rajzolódik ki, illetve keresztény iskolák dokumentumaiban ehhez a hitvallásban megfogalmazott értékek is kapcsolódnak. Az interjúk tartalomelemzésében pedig fontos elemként jelentek meg a különböző oktatási programok, a nemzetköziség és nemzetközi tanár, tanítási stílus, nevelésemélet, pedagógiai hitvallás. A fogalom meghatározásakor (16., 17., 18. interjúkérdés) a közös metszőpontok 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).

4.1.2. K2: Hogyan kapcsolódnak a nemzetközi tanár jellemzői a szakmai identitáshoz?

A nemzetközi tanár fogalmáról és jellemzőiről nincs egységes látásmód sem Magyarországon sem nemzetközi szinten, országonként, iskolatípusonként, oktatási

programonként számos eltérés tapasztalható. A 1.2.3 fejezet részben négy különböző kategóriával vázoltam fel ezt a sokszínűséget az anyanyelv, nemzetiségi háttér, tanári képzés 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 kutatásban részt vett iskoláknál is találtam eltérő megközelítéseket, azonban a nyilvánosan elérhető dokumentumokban nem találunk kifejezetten nemzetközi tanárookra vonatkozó profil leírást, elvárásokat vagy tevékenységet, összességében tesznek említést róluk, mint „nemzetközi tanári kar”. A weboldalakon és tájékoztató anyagokban, mint marketingfogás jelenik meg a fogalom (pl.: „Magasan képzett nemzetközi tanári kar foglalkozik a gyerekekével” GGIS tájékoztató füzet). Érdekes, hogy a kettős megfeleltetésű iskolákban (ahol van magyar program) a nemzetközi tanár azt jelenti, hogy nemzetközi programok tanításában vesz részt függetlenül a nemzetiségtől és anyanyelvtől. Tehát lehet olyan magyar nemzetiségű tanár, aki megfelel a fentebb említett nemzetközi elvárásoknak és nemzetközi programban tanít míg a helyi/ magyarországi tanár a magyar programok vagy magyar nyelv oktatásával foglalkozik. Markáns megkülönböztetés nincs helyi és nemzetközi tanár között, hiszen ezekbe külföldi fenntartású iskolákba csak magasszintű angol nyelvtudással lehet bekerülni.

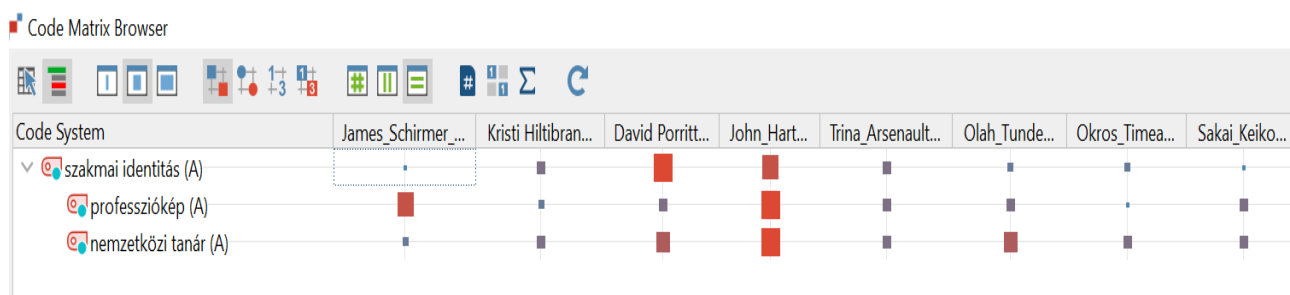
Azonban, ha a nemzetközi tanár jellemzőit összevetjük az összes kulcsszóval (kóddal) akkor a különböző oktatási programokkal, iskolai végzettséggel, nemzetköziséggel, iskolatípussal és interkulturális neveléssel (főként az eltérő kultúrájú emberek) való kapcsolódásairól kaptam képet.¹⁸⁸ Ezek kapcsolódások többnyire a különböző iskolai weboldalakon megjelenő tanári bemutatkozókban nyilvánulnak meg. Az előző kulcsszavak közül egyedül az interkulturális neveléssel való kapcsolódás kivétel, mert két különböző kontextusban jelenik meg: egyrészt, ahol a helyi (magyar) diákok aránya magas a nemzetközi tanárokon keresztül kerülnek kapcsolatban különböző kultúrákkal; másrészt, pedig ahol eleve sokféle háttérű nemzetközi diák van, a tanárok példamutatásával és facilitálásával ösztönzik a tanulókat, hogy megértsék és tiszteljék a reprezentált kultúrákat az iskolában.

Az interjúk tartalomelemzésekor több kapcsolódást találhatók a szakmai identitás és a nemzetközi tanár között, mert eleve két interjúkérdés (14. és 15. kérdés) konkrétan erre a témára vonatkozott, illetve az interjú folyamán a többször említették példákban vagy hasonlatokban a jelenséget. A kulcsszavakat itt is összevettem minden kóddal, amely megerősíti az iskolai dokumentumok során kapott eredményeket, azaz a nemzetközi tanár itt is az iskolatípussal,

¹⁸⁸ Részletesen lásd az 1. kiegészítő táblázatot a Mellékletben.

nemzetköziséggel és az interkulturális neveléssel áll kapcsolatban.¹⁸⁹ Ez utóbbi viszont a nemzetiség, a tantestület sokszínűségének elemzése, és a Magyarországon töltött évek viszonylatában jelenik meg, azaz mint egy állomás, életszakasz a nemzetközi karrierépítésben. Az alábbi táblázatban a nemzetközi tanár fogalmának megjelenési arányát mutatja az egyes interjúátiratokban, amelyből látható, hogy azokban található meg és utalnak rá többször (nagyobb, piros négyzet) a fogalom, ahol eleve sok nemzetiség vagy többféle nemzetközi program van.

11. ábra Nemzetközi tanár fogalmának megjelenési arányai az egyes interjúkban (saját ábra)



Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

Az AIS iskolai dokumentumaiban a honlapon találunk a nemzetközi tantestületről rövid bemutatkozókat¹⁹⁰, amelyekben egy tanár vallja magát kimondottan nemzetközi tanárnak („Több nyelven beszélő, nemzetközi oktató vagyok, aki több mint huszonkét év tapasztalattal rendelkezik.” <Jason Hepokoski>), a többi pedagógusról különböző országokban szerzett tapasztalatok mentén informálódhatunk. Mindenki abban különbözik még, hogy mi az, amivel a gyerekek fejlődéséhez hozzá tud járulni (pl: diákközpontú osztályterem, tanulás, mint szórakozás, ráhangolódás történeteken keresztül).

Az interjúban az előző kutatási kérdéshez kapcsolódóan is láttunk példát arra, hogyan szervezik az oktatást az intézményben. A Cambridge program főbb elemeit nemzetközi tanárok viszik, magyarországi tanárok mellettük asszisztálnak. A magyar háttérű intézményvezető inkább nemzetközi tapasztalattal rendelkező tanárként határozza meg magát és a fogalmat nehezen körülírhatónak említette. „Merthogy itt most az évek számát nézem és hol tanított? Valaki kulturálisan át tudja-e emelni azt az üzenetet, ami a tanítandó témákban van? Tizenkét évesen cserediák voltam az USA-ban, nekem ott nyílt meg a világ, mindenféle nemzetiségűvel

¹⁸⁹ Részletesen lásd a 2. kiegészítő táblázatban a Mellékletben.

¹⁹⁰ AIS Csatatunk: <https://www.ais.hu/csatatunk/>

voltam együtt (...) azóta nemzetközi embernek tartom magam, mintha nem megyek el és nem tanulok külföldön.” (O.T.)

Arra a kérdésre, hogy a nemzetközi tanári lét magában hordozza-e azt, hogy egy tanár szakmaibb-e ezzel a tapasztalattal az intézményvezető inkább a nyitottabb gondolkodásmódot, a kulturális elfogadást hozta fel, illetve azt is említette, hogy sokszor tapasztalni a nemzetközi tanároknál is a kiégés jeleit vagy a „telítődést” a módszerek, megújulás iránt, de a többség egyfajta vándor életet él. *„Aki azért kimondottam nemzetközi tanárnak vallja magát, ott van a megújulásnak a köve és egy kicsit vándorélet is, mert három-négy két nemzetközi iskolában szerez tapasztalatot és utána hazamegy. Az én szememben a nemzetközi tanárok kalandvágyból adódóan kipróbálják magukat, több országból szereznek tapasztalatot. (...) Picit könnyebb az egyedülállónak vagy kisebb gyerekeseknek, mert azért egy idő után a családi kötelek miatt az ember elkezd gyökeret eresztetni. De hát ki tudja mit hoz a sors az embernek.” (O.T.)*

Budapest British International School Általános Iskola (BBIS)

A BBIS-nél is inkább a weboldalon található információ a nemzetközi tanárokról főként abban a megközelítésben, hogy az angol nyelven oktatott tárgyakat anyanyelvi angol vagy nemzetközi tapasztalattal rendelkező tanár tanítja.¹⁹¹ Másrészt a tanári bemutatkozókból¹⁹² részletes leírásokból informálódhatunk, ahol a különböző országokban szerzett tapasztalatok mellett megjelenik az oktatási program (pl.: IB Music teacher <Penny Clements>), személyesség, munkán kívüli tevékenységek¹⁹³ vagy a pedagógiai hitvallás¹⁹⁴. A tanárok mellett a vezetőkről is olvashatunk, így az intézményvezető nemzetközi tapasztalatai mellett az eddigi szakmai eredményeiről, partnerekkel való kapcsolódásairól is értesülhetünk. Az igazgató bemutatkozásában említi, hogy az iskola vezetése mellett vezetőségi tagja a COBIS¹⁹⁵ iskolahálózatnak és igazgatója a Karen Ardley Associates-nek, amely szervezet a vezetőképzéssel és coachinggal foglalkozik, illetve a tanácsadás mellett doktori fokozatot is

¹⁹¹ Why BBIS? <https://bbis.hu/why-bbis/>

¹⁹² BBIS staff, Executive leadership: <https://bbis.hu/executiveleadership/>; Academic leadership: <https://bbis.hu/academic-leadership/>; Teachers: <https://bbis.hu/teachers/>

¹⁹³ Például: „David loves to cycle (...) guitars and exploring the great outdoors. (David Green); „Joining me in Budapest will be my wife Lisa, a hairdresser by trade, and our 2-year-old daughter. We are looking forward to experiencing life in Hungary and to making it our home. (Neil Best)

¹⁹⁴ Például: „In my opinion teaching is still the best job in the world and I believe passionately in inspiring students, not just academically, but personally, socially and also to make a difference in the world,” (Jonathn Spinks); „David is a passionate explorer of innovations in educational environments and practices.” (David Green)

¹⁹⁵ Council of British International Schools (COBIS). A hálózat 450 iskolát foglal magában több, mint 80 országban világszerte, amelynek a célja, hogy az angol iskoláztatást népszerűsítsék és a tagokat támogatva segítsék az érdekérvényesítést Nagy-Britanniában és a tengerentúlon a kormány, az oktatási hatóságok és a különböző oktatási szervezetek között. (COBIS <https://www.cobis.org.uk/about-us>)

szerzett vezetésmenedzsmentből az University of College London Neveléstudományi Intézetében, illetve a hobbijairól is olvashatunk.

Az interjú során az intézményvezető számos fordulópont, életszakasz és szakmai fejlődési pontok példáján keresztül magyarázta el mit is ért a nemzetközi tanár fogalma alatt. „Évekig iskolaigazgató voltam egy angol iskolában (...) majd beiratkoztam egy MBA¹⁹⁶-re, ahol több nemzetközi iskola vezetőjével ismerkedtem meg, köztük egy nagy szingapúri nemzetközi iskola felsővezetőjével. Meghívott, hogy dolgozzak együtt egy ideig az ottani tanárokkal és nagyszerű lehetőségnek találtam. (...) Aztán kitágult a világ és nagyon különböző, nagyon érdekes emberekkel barátkoztam össze. Valójában ott belül mindannyian akarjuk ezt, akarjuk ezeket a tapasztalatokat. (...) Nagyszerű időszak volt és a lányaim akkor még elég fiatalok voltak, végül kicsit közelebb jöttünk az Egyesült Királysághoz és Hollandiában vezettem egy iskolát, miközben szakmai tanácsadókkal felépítettünk egy új brandet. Ezek az évek voltak a szakmai fejlődésem csúcspontjai. Tudod, ha visszanézek a karrieremre igazán nagyszerű, hogy elmondhatom én aztán mindenféle tanárral dolgoztam együtt (nevet) hiszen Szingapúr és Hollandia mellett Kínában és az USA-ban is dolgoztam, összesen 23 nemzetközi iskolában az évek során.” (D.P.) Emellett ő inkább interkulturális tevékenységet folytató tanárnak vallja magát, mint nemzetközinek, akinek az elsődleges, hogy egy gyerek vagy fiatal sikeres legyen és ehhez tanárként rugalmasnak, agilisnek és eltökéltnak kell lenni.

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Az ISB többféle iskolai dokumentumban említi a nemzetközi tanári kart a különböző tanulmányi programokhoz kapcsolódóan (pl.: IB érettségit csak tapasztalt, IB nemzetközi tanár tanít, Cambridge program angol anyanyelvi szinten beszélő, jól képzett szaktanárokkal). A pedagógiai programban nem tesznek különbséget magyar és nemzetközi tanárok között, a pedagógiai hitvallás mindenkire vonatkozik, érdekességgként említik, hogy a nemzetközi tanárok átlagosan öt évig, magyarországi tanárok átlagosan hét évet töltenek az iskolában, viszont a tanári bemutatkozókából kiderül, hogy nagy a szórás.

A kutatásban részt vett iskolák közül itt tanít a legtöbb tanár (66 fő), amely három nagyobb csoportra osztható: nemzetközi tanárok, magyar háttérű tanárok sok nemzetközi

¹⁹⁶ Master of Business Administration

tapasztalattal¹⁹⁷ és magyarországi tanárok. Az iskolai weblapon¹⁹⁸ mindenkiről van egy kép és egy leírás nagyon változó részletekkel. Van aki, aki különböző szakmai tapasztalatairól és konkrét fejlesztési területeiről (pl.: pszichológus, nyelvész háttér, kiejtés és hanglejtés fejlesztése <Takács Christie>; hegedűművész és jazz énekes <Loretta D'Silva>) diákjólét és emberjogi megközelítéseiről (Gór-Nagy Gi Soo) vagy tanulmányi programfejlesztéséről (Ryan Myndio) ír a különböző országban való tapasztalatai, hobbjai és pedagógiai hitvallása mellett.

Az intézményvezetővel készült interjúban a nemzetközi tanári lét neveléseméleti, filozófiai megközelítései kerültek elő, minthogy a tanárok arra alapozzák a karrierjüket, hogy a megfelelő, helyes választ tudják adni a felmerülő kérdésekre, közben pedig a jövő a helyes kérdések feltevéséről szól. Szerinte az elmúlt években a nemzetközi tanárok sokat változtak (30 éves tapasztalata van India, Kína, Malajzia és Szaúd-Arábia nemzetközi iskoláinak vezetésében), számos kihívással kellett szembenézniük, mint a kulturális különbségek, állami iskolákkal való összehasonlítások, nyelvi hátrányok és a szülők elvárásai.

„Tíz-tizenöt évvel ezelőtt egyfajta hátizsákos, túrabakancsos tanárság volt. A jelszó az volt: Hajrá, menjünk lássunk világot, keressünk egy kis pénzt és akkor tanítsunk egy helyi iskolában. De ma már messzemenően szakmai és felelősségteljes emberek, akik közé nagyon nehéz bekerülni. Ma már elvárt, hogy minden nemzetközi tanár legalább annyira szakmai legyen, mint egy állami iskolában, de ez sok szempontból nagyobb kihívást jelent. Mert ha összehasonlítom egy állami iskolával, akkor a nemzetköziben a 15 gyerek mellé 15 különböző kulturális hátteret is kapsz, ami nyelvi is igazi kihívás. Mert nem érti például az angol humort és másnap sírva jön az anyuka, hogy mi történt. Nem rándíthatod meg a vállad, hogy hát csak vicceltem. (...) Ezek mind komoly tényezők és ugye ne feledjük a szülőket. A magyar szülők nagyon a jegyekre és beszámolókra koncentrálnak, míg a nemzetközi szülők a kompetenciákra. Tehát a nemzetközi oktatás rengeteg árnyalatból és nüanszokból áll és ez igazi kihívás egy tanár számára.” (J.H.)

Az, hogy a nemzetközi tanárok szakmailag jobbak-e, az intézményvezető azt az érdekes megközelítést hozta, hogyha egy angol tanárral összehasonlítunk egy nemzetközit, akkor úgy tűnik elsőre, hogy szakmaibbak, viszont a munkakörnyezet sokat tesz hozzá. A nemzetközi tanárok nyitottabbnak tűnnek, de nem korlátozza őket az állami teszt és az iskolai megfigyelések, követelmények és elkötelezettségek a szabadságuk miatt. *„Napjaink igazi*

¹⁹⁷ Az iskola elkötelezett abban, hogy külföldről hazatérő magyar tanárok elhelyezkedését támogassa és tapasztalataikat beépítse. Több tanár külföldön nőtt fel vagy tanult magyarként majd évek, évtizedek múlva visszatértek Magyarországra és a rövid leírásokban kiemelik ezeket a tapasztalatokat, hogy ezzel támogassák a hazatérő magyar családokat vagy összekössék a nemzetközi diákokat a magyarokkal.

¹⁹⁸ ISB Staff: <https://www.isb.hu/teachers.php>

kihívása, hogy a tanári lét örömét ki is fejezzük, mert sohase tudhatod ki tanítasz és mire milyen befolyást gyakorolsz. Nagyon egyszerű, ha a tanár nem boldog, a gyerek se lesz az.” (J.H.)

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS dokumentumaiban nem található semmilyen információ a nemzetközi tanárokról, egyedül a pedagógiai programban említik, hogy „Magasan képzett nemzetközi tanári kar”, mint szolgáltatás az iskola részéről. A weboldalon a tanárok neve és beosztása található, de nincsenek bemutatkozó szövegek. Keresztény nemzetközi iskolaként inkább az értékrend és a tanároktól elvárt különböző tevékenységek jelennek meg általánosan.

Az interjú folyamán kaptam részletesebb választ, hogyan gondolkodnak ezekben az iskolákban a nemzetközi tanárokról és a szakmai identitás kapcsolatáról. Az igazgatóhelyettes szerint nem a különböző kultúrák és a nemzetköziesség, hanem a vallási értékek és a szolgálat tükrében értelmezhető a tanítás, mint szolgálat és misszió. A tantestületből többen misszionáriusként érkeztek Magyarországra és tanítaniuk kellett, hogy a költségeiket tudják fedezni, így az iskola közvetlen kapcsolatban volt a gyülekezeti misszióval. A gyülekezet és a tanárok többsége amerikai, de vannak szolgáltatók más országokból. Szerinte az 1990-es évek elején mindenki nagyon izgatott volt, hogy mi történik Budapesten és a munkájuk mellett a gyerekeiket is taníttatni kellett. Ezek voltak a kezdetek, de mára kevésbé van a hangsúly a missziós munkán. Az amerikaiak mellett vannak tanárok Ecuadorból, Finnországból, Koreából és az USA-ból, így van egy nemzetközi tanári közösségük.

Az igazgatóhelyettes szerint eleve tanári képesítéssel rendelkező keresztény embereket várnak és nyáron egy rövid tréningen készülnek fel az iskolai évre, nincs továbbképzés a munkára, ezért a tanítási tapasztalat nagy előny és emiatt is maga színvonalú a tanítás. *„Talán kicsit válogatósnak tűnhetünk, hiszen egy új tanár felvételénél a keresztény életmódja a legfontosabb (...) a személyes kapcsolata Istennel, a pedagógiai hitvallása hogyan illeszkedik ehhez és hogyan dolgozik együtt a gyerekekkel. Szóval ez nemcsak úgy a tantárgyról szól.”* (James Schirmer)

Amikor arról kérdeztem magát nemzetközi tanárnak tartja-e akkor egy érdekes fogalommal a „harmadik kultúrájú gyerekek” (Third Culture Kids (TCK¹⁹⁹)) hasonlatával élt.

¹⁹⁹ Third Culture Kids olyan fiatalokat takar, akik a szüleik kultúrájától eltérő környezetben nőnek fel és nagyon komplex identitásuk van, kevert nyelveken beszélnek, jobb esetben két vagy háromnyelvűek. What Is a 'Third-Culture Kid'? <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/third-culture-kid> (Letöltés: 2021. május 18.)

Ilyen emberek lehetnek például a koreai-amerikaiak, akik koreaiaként az amerikai társadalomban, amerikai normák szerint nőnek fel és az ő gyerekeik már egy nagyon sajátos „kevert” kulturális identitással rendelkeznek, így nincs hova „hazatérniük” a Koreai-félszigetre, teljesen idegen kultúra a számukra annak ellenére, hogy beszélik a koreai

„Talán találkoztál már a TCK fogalmával, úgyhogy inkább így határoznám meg magam, nem, mint nemzetközi tanár. Az első kultúráim vagy hazai (first culture) az amerikai, hiszen ott nőttem fel. A második egy olyan amerikai kultúra, amiben közel harminc éve Magyarországon élek és magyar a feleségem. Nos a gyerekeink amerikaiak és magyarok is, mindkét kultúrában nevelkedtek és gyakorlatilag egyikhez se tartoznak igazán. És én, aki 26 éve élek Magyarországon már nemcsak egy missziós hely, hanem az otthonom, de még mindig amerikai vagyok attól. Nos ez egy eléggé skizofrén állapot és nálunk elég sok TCK gyerek kerül az iskolába és nem lehet egyszerűen „nemzetközi” gyerekeknek hívni őket, ahogyan a tanárokat sem.” (J.S.)

Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB)

Hasonlóan a GGIS-hez a ICSB dokumentumaiban sem találunk információt nemzetközi tanárokról, inkább nemzetközi keresztény missziós szervezetekről, képviselletekről és az iskolaszékről vannak rövidebb leírások az iskolai honlapon. Az interjú folyamán az intézményvezető általánosságban beszélt a nemzetközi tanár jellemzőiről, mint a széleskörű látásmód, más kultúrák értékességében való hit, globális jellem és a másokkal való szoros kapcsolódás (interconnectedness).

„Úgy gondolom, a nemzetközi tanároknak van a saját országán, saját módszerein túli kiterjedt látásmódja. Úgy értem, hogy például a mi oktatási programunk amerikai, de ez nem jelenti azt, hogy ez a legjobb és mindenkinek amerikai képesítéssel kell rendelkeznie. Pont az iskola nemzetköziessége miatt más kultúrákban is találhatunk értékeket és felismerjük a világ globális jellegét és összekapcsoltságát. És az én kutatásomban is azt találtam, hogy négyszeres gyorsasággal nőnek világszerte a nemzetközi iskolák, mert az emberek felismerik a nemzetközi oktatás értékét. És ez igazán tág megközelítést jelent, talán nem annyira egy nemzethez kötött.” (K.H.) Az intézményvezető szerint nem hozzáértőbbek vagy szakmaibbak a nemzetközi tanárok másoknál, csak máshogyan tanítanak, másfajta környezetben vannak, de semmiképp se lehet ezt a szakmai fejlődés következő fokának gondolni.

Budapesti Japán Iskola (BJS)

A japán iskola profiljából és célcsoportjából adódóan iskolai dokumentumokban nem tesz említést nemzetközi tanárokról, nehezen tudják elképzelni, hogy japán gyerekeket nem japánok tanítsanak. Az igazgatóhelyettes szerint a nemzetközi gondolkodásmód még nagyon

nyelvet is. Nemzetközi üzletemberek, hadseregben szolgálók vagy misszionárius közösségekben lehet találkozni legtöbbször TCK gyerekekkel.

gyerekcipőben jár a szigetországban. „Múltkor épp arról beszélgettem az igazgatónővel, hogy mennyi japán él úgy, hogy életében meg se szólalt angolul, mert Hokkaidótól Okinaváig csak japánok élnek és elég japánul tudni, de egymás között is annyi különbséget tesznek! Talán a földrajzi helyzete miatt nem kell más kultúrákat elfogadnia, mert csak úgy maguknak élnek. Úgyhogy mi még nagyon messze járunk az interkulturális neveléstől és emiatt nagyon nehéz külföldieknek nálunk élni.” (S.K.)

Az igazgatóhelyettes ebben a kontextusban nemzetközi tanárnak tartja magát, hiszen több nyelven is beszél, Budapesten és Bécsben is élt „így hát nem vagyok kizárólag japán tanár. Mert Japánban sosem tanítottam, meg szerintem kicsit másképpen is működik ott, de ilyen szempontból nemzetközi tanárnak érzem magamat.” (S.K.) Az iskola érdekessége, hogy csak Japánból érkezett és ottani képesítést szerzett pedagógus taníthatja a japán irodalom és nyelvtant, illetve az érdeklődő külföldieknek a japán nyelvet. Az igazgatóhelyettes említette még, hogy talán az ő iskolájuk abban is más a tipikus japán iskolához képest, hogy van néhány magyar tanár, akik angolt és magyart tanítanak és van tanári képesítésük, de nem beszélnek japánul. Illetve magyar japán szakos hallgatók az iskolában töltik a gyakorlatukat, ha épp arra készülnek, hogy külföldön tanítsanak japánokat. „Azt beszéltük éppen, hogy ugyan szaktanárok még kellenének, de talán felveszünk olyat, akinek nincs képesítése. Viszont nagyon lelkes kell legyen és szeresse a japán gyerekeket, akkor kicsit nyitottabbak vagyunk szerintem.” (S.K.)

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

A debreceni iskola weboldalán az igazgatói köszöntőben²⁰⁰ és a különböző IB program leírásokban²⁰¹ említik a nemzetközi és helyi tanárokat, mint magasan képzett, tapasztalt pedagógusok és elhivatott szakemberek. A nemzetközi tanárok angol anyanyelvűek vagy anyanyelvi készségekkel rendelkeznek, illetve a magyar tanárok is magasszintű angol nyelvtudással bírnak, így szerteágazó tapasztalatokkal rendelkeznek. Az is kiderül, hogy a legtöbb tanár más ország IB iskolájából váltott Debrecenbe, így nem ismeretlen számukra az IB filozófiája és módszertana. Emellett a program segítik a diákokat, hogy megismerjék saját országukat, miközben a nemzetközi tanárokon és diáktársaikon keresztül megismerkednek más kultúrákkal is. A tanárok arra ösztönzik tanulóikat, hogy megértsék és tiszteljék ezeket a kultúrákat.²⁰² Emellett az álláshirdetésekből kiemelik, hogy minimum három év tanítási

²⁰⁰ Trina Arsenault köszöntője <https://isd.debrecen.hu/>

²⁰¹ IB PYP program leírás: <https://isd.debrecen.hu/tanitas-tanulas/#pyp>

²⁰² IB MYP programleírás: https://isd.debrecen.hu/wp-content/uploads/2021/01/pdf-download-homepage_MYP_hun.pdf

tapasztalattal lehet pályázni és előny, ha a jelölt egy IB programban szerezte azt. A weboldalon mindegyik tanárról található részletes bemutatkozó a képekre kattintva, amiben a szakmai életútjuk, hobbijuk és nemzetközi tapasztalatuk mellett az IB programról való meglátásaikról mondanak véleményt²⁰³ szülőként (pl: Betina Fuentes) vagy volt IB diákként (pl.: Jesús Mora del Cueto).²⁰⁴

Az intézményvezető is tanítása legtöbb idejét nemzetközi környezetben töltötte, mert amikor megszerezte a tanári képesítését nem igazán lehetett szakmabeli munkát találni Kanadában, ezért nemzetközi képzésbe kezdett. *„Szeretem, ha egy iskola vagy egy program mögött célok vannak és megközelítések mire fókuszáljunk azon túl, hogy ismereteket adunk át. (...) Egy nemzetközi tanár azon túl, hogy nemzetközi környezetben él és dolgozik egyfajta életmód is. Tekintettel van a különbségekre és kultúrákra és megérti, hogy mindannyian különböző ötleteket és megértéseket hozunk az asztalra. Alapvetően mindannyian különböző dolgokat hozunk, de itt minden nézet fontos és mindent meg lehet osztani, mert akkor együtt legjobbakat választjuk ki, akkor képesek leszünk egy igazán erős programot létrehozni. Szóval jellemzőként azt mondanám, hogy elfogadja mások sokszínűségét, és azon dolgozik, hogy ösztönözze ezt a sokszínűséget és egyre jobban megismerje.”* (T.A.)

Az intézményvezető azt is kiemelte, hogy a diákokat is segíteni kell, hogy megértsék a nemzetköziséget és globális szemléletmódot és ez akkor is alkalmazható, ha nincs sok különböző háttérű diák. Szerinte nincs különbség nemzetközi vagy helyi tanárok, iskolák között, minden a választás és a globális szemléletmód kérdése. Elmondása szerint a vidéki Kanadában például vannak olyan területek, ahol csak hallomásból ismernek más népeket a világból és ezt alapesetben nem mondhatjuk nemzetközi környezetnek. *„... mert ha azt mondom nemzetközi tanár, akkor automatikus arra gondolsz, hogy a te országod határain kívüli, szóval Kanadán kívüli az én esetemben. Hát ettől nem lesz szakmaibb egy tanár! Hanem a megközelítéstől. Szóval, hogy behozza és megérteti a globális szemléletmódot a diákjaival. Tehát ez egy egészen más perspektíva, mint a nemzetköziség és emiatt sose mondanám, hogy egy nemzetközi tanár profibb, vagy hozzáértőbb egy helyi tanártól.”* (T.A.)

²⁰³ Például Tabitha Davis: *„A PYP arra tanítja a gyerekeket, hogy mindig tegyenek fel kérdéseket, gondolkodjanak és kialakítsák a saját tanulási útjukat, valamint folyamatosan fejlesszék képességeiket. Az oktatás a szenvedélyem, és mindig igyekszem felhasználni a pszichológiai tanulmányaimat a tanításhoz. Így a legjobb oktatási módszereket tudom alkalmazni minden diákom számára.”*

Andrea Miller: *„Úgy gondolom, hogy a diákok azért kapcsolódnak ennyire személyesen a tananyaghoz és azért igyekeznek életük végéig fejlődni, mert megbecsüljük őket, illetve tudatosítjuk bennük, hogy ők a felelősek a tanulmányaiért.”*

²⁰⁴ ISD Csatatunk: <https://isd.debreceen.hu/csatatunk/>

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

A Szeged IPS dokumentumaiban nincs információ nemzetközi tanárookra vonatkozóan inkább a tanterv nemzetközi jellege és ismertetése jelenik meg. Az iskolai weblapon részletes tanári bemutatkozókban²⁰⁵ informálódhatunk a tantestületről, amelynek többsége magyar, de nemzetközi tapasztalattal rendelkező pedagógus. Az intézményvezető magyar nemzetiségű, az Egyesült Államokban végezte a tanulmányait gyerekkorától, de az érettségit már Magyarországon szerezte. *„Anno belecsöppentem az amerikaiból a magyar iskolarendszerbe és ez eléggé megviselt engem, mert összehasonlíthatatlan volt. Ezen felbuzdulva gondoltam én azt, hogy itt valami változás kell és mivel a saját bőrömon tapasztaltam, mint tanuló, tanárként is látom a különbséget és sokkal kedvezőbbnek megartom a nemzetközi rendszereket.”* (Ö.T.)

Ebből fakadóan diplomaszerzést követően az Egyesült Királyságban szerezte a nemzetközi tapasztalatait és képezte magát tovább. A nemzetközi tanár jellemzőit a szélesebb látókörrrel, sokrétű tudással és a befogadó szemlélettel írja le, emellett hangsúlyozta, hogy ez nem tesz különbséget magyar és nem magyar tanárok között. *„Ezzel nem mondom azt, hogy egy Magyarországon tanult, vagy csak itt tanító tanár nem lehet jó és nem lehet széles látóköre. Viszont maga az, hogy megtapasztalja a nagyvilágot, az azért ad egy olyan egy olyan kulturális tudást is, ami nagyon is alkalmazható az a hétköznapi tanításban. (...) Ad ez a nemzetköziség egy valami olyan pluszt, amire mindent minden tanárnak szüksége lehetett és érdemes lenne, ha van rá lehetőség egy kicsit, más továbbképzésre elmenni, hogy meglássák, mert az ember életében minden szinten vannak kulturális különbségek is és ez a tanításban is nyilván előjön.”* (Ö.T.)

Rövid összegzés

A kutatásban részt vett iskoláknál is találtam eltérő megközelítéseket, az iskolai dokumentumok tartalomelemzése folyamán azonban nem találunk kifejezetten nemzetközi tanárookra vonatkozó profil leírást, elvárásokat vagy tevékenységet, összességében tesznek említést róluk, illetve a weboldalakon és tájékoztató anyagokban, mint marketingfogás jelenik meg a fogalom. Kettős megfeleltetésű iskolákban (ahol van magyar program) a nemzetközi tanár, mint nemzetközi programot vivő tanár jelenik meg függetlenül a nemzetiségtől és anyanyelvtől.

Az interjúk tartalomelemzésekor több kapcsolódás található a szakmai identitás és a nemzetközi tanár/ tanítás között, mert eleve két interjúkérdés (14. és 15. kérdés) konkrétan erre

²⁰⁵ Szeged IPS – Tanáraink: <http://www.szegedips.com/hu/tanaraink/>

a témára vonatkozott. A vezetőkkel készített interjúkban közös pont, 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 anyanyelvű, emellett a szaktárgyi tudással együtt kompetenciákat, globális szemléletmódot is fejleszt.

4.1.3. K3: Milyen pedagógiai tevékenységek befolyásolják a nemzetközi tanárok szakmai identitását?

Az előző részfejezetnél a szakmai identitás meghatározásakor összefoglalóan a különböző pedagógiai tevékenységek megjelentek, mint befolyásoló, formáló jellemzők. Az iskolai dokumentumokban többnyire a szervezeti és működési szabályzatokban, a pedagógiai program leírásokban, illetve álláshirdetésekből találtam információt a tanári profilról, professzióképről a különböző feladatkörök és elvárások mentén. Általánosságban a tanítással kapcsolatos feladatok, az értékelés, a felügyelet, a megbeszéléseken való részvétel, a tanterv és tananyag fejlesztés, a tanórán kívüli tevékenységek, a továbbképzésen való részvétel, szülőkkel való kapcsolattartás, tanulási környezet kialakítása, jó osztályközösség kialakítása és adminisztrációs, dokumentációs tevékenységek jelennek meg a dokumentumokban.

A tanítás megtervezése és a változatos tanítási módszerek jellemzőek a tanári profil leírására. Érdekes, hogy azokban az iskolákban, ahol az oktatási program miatt hangsúlyosabb a tervezés, a nyilvánosan elérhető dokumentumokban nem említik, inkább a változatos módszerek alkalmazása jelenik meg.²⁰⁶ Abban a tekintetben, hogy a szakmai identitás formálódásában a tervezés vagy a módszertani tudás a hangsúlyosabb-e eltérően jelennek meg az egyes iskolákban. Az iskolai dokumentumok tartalomelemzése alapján inkább a módszertani tudás a hangsúlyosabb a tervezési készségeknél egy tanári profil bemutatásánál. Ha az egyes iskolák dokumentumaira vetítjük a különböző kódokat az ICSB, ISB és a Szeged IPS dokumentumai a módszertani tudásra helyezik a hangsúlyt, míg a BBIS és az ISD a tervezési készségeket emeli ki.²⁰⁷

A vezetőséggel készített interjúkban a szakmai identitás kérdéskörében a tanítás megtervezése, a változatos tanítási módszerek és a tanítási célok megfogalmazása, mint fontos befolyásoló tényező jelenik meg. A szakmai identitás kiegészül azonban egy erőteljes

²⁰⁶ Részleteket lásd a 3. és 4. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

²⁰⁷ Részleteket lásd az 5. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

diákcentrikus, gyerekközpontú megközelítéssel, amivel a módszerek, a tervezés és a célok kontextusba kerülnek. A három kulcsszó mellett befolyásoló tényezőként jelenik meg az órászervezés és tanítással kapcsolatos feladatok, a nevelés, diákokkal, szülőkkel való kapcsolat ápolása és minél jobb megismerése és az önreflexió (hearing the self talk all the time).²⁰⁸

Összességében az iskolák vezetőinek többsége a tervezési készségeket tartja hangsúlyosabbnak, három iskola (ICSB, ISB, Szeged IPS) esetében látható markánsan az, hogy a módszertani tudásra helyezi a hangsúlyt.²⁰⁹ 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.

Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

Az AIS nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumaiban nem találni utalást a szakmai identitás és a változatos módszertani repertoár, tanítás megtervezése közti kapcsolódásokra, azonban az interjúban mindhárom három kulcsszó említésére sor kerül, főként a módszertani repertoár sokszínűsége. Az intézményvezető szerint a gyerekekkel több időt töltenek, mint a szüleik és ez egy komoly nevelői hozzáállást kíván, mert példaként is ott állnak előttük. Felelősségük van abban, hogy mennyire tudnak egy jó bizalmi viszonyt kialakítani, egy őszinte, nyitott, stresszmentes, barátságos környezetet, ami megfelelő a gyerekeknek arra, hogy tudjanak tanulni, kérdezni, fejlődni. Szerinte inkább ennek a légkörnek a megteremtése legalább olyan fontos, mint a tervezés. *„Tanítottam egész sok évet gimiseket is és heti három óra kapcsolatból is egy hihetetlen jó személyes, őszinte kapcsolatot lehet kialakítani, amikor a gyerek megnyílik és képes tőlünk tanulni. Azért ezt a kapcsolatot ki kell tudni építeni, hogy tudjanak tőlünk és rólunk tanulni.”* (O.T.)

Az interjú során az intézményvezető mind a módszertani tudás, mint a tervezési készségeket a fejlődés szempontjából hangsúlyosnak tartja. Azonban, ha a tervezésről és a Cambridge program kivitelezéséről van szó, akkor megjelenik a nemzetközi tanár vagy nemzetközi tapasztalat aspektusa. *„Nálunk magyar tanár nem viszi a cambridge-i részét, hanem az anyanyelvű, nemzetközi tapasztalattal, nemzetközi iskolában tanító tanár. Nyilván van*

²⁰⁸ Részleteket lást a 6. és 7. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

²⁰⁹ Részleteket lást a 8.kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

továbbképzés a magyar tanárok számára, de az, hogy oktatott már cambridge-i iskolában vagy cambridge-i tanár eleve, akkor azon van a hangsúly.” Az intézményvezető azt is említette, hogy a tanterv és egyéb tervezésekben mentorálja a tantestületet, sok megbeszélésük van, hogy minél inkább értsék a cambridge-i alapszertant.

Budapest British International School Általános Iskola (BBIS)

BBIS pedagógiai programjában a tanári professzió a tanítás részletes tevékenységének leírásával rajzolódik ki előttünk, ahol az angol nyelv tanítása kapcsán elvárt, hogy egy tanár ismerve a glosszáriumot (elvárt szókincskészlet) bővítse a tanulók szókincsét, ismerje a könyvtári szolgáltatásokat, fejlessze a kiejtést, az íráskészséget és a mondat szerkesztést. Az interjúban azonban mindhárom tevékenység abban a kontextusban jelenik meg, hogyan képes a tanár a tanulás természetét megérteni és ahhoz kapcsolódóan a módszereket, tervezést és a célok megfogalmazását alkalmazni. Az interjú során említette, hogy a tanítást négy fő terület fejlesztésére lehet lebontani: készségek, koncepciók, attitűdök és tudás. Ha csak az egyikre összpontosít egy tanár, akkor teljesen más tanulási eredményt fog elérni. Úgy gondolja ő abban elkötelezett, hogy a szakmai hozzáértés (professionalism) kapcsán a tanulás és gondolkodás természetét egy tanár minél jobban megértése, nem pedig az, hogy egy tanár felsorolja mi a feladata vagy milyen módszereket tanult a tanításra.

A BBIS szervezeti és működési szabályzatában van utalás a tervezési készségekre a tanári profil szempontjából, amelyet az interjú során az intézményvezető különböző hasonlatokkal szemléltetett. *„Nos én a tanári pályára is bevezetném, hogy törvényszéki tanár²¹⁰, mert maga az a szó, hogy törvényszéki magában hordozza, hogy magasan kvalifikált, szakmai ember. Vegyünk például egy tanárt, aki 10 évesekkel dolgozik, hogyan kell bonyolult angol mondat szerkezetekkel fogalmazást írni, és ha sikerül a diákoknak elsajátítaniuk, akkor egy rendkívül eredményes tanár, aki látszólag jó módszereket alkalmazva segített nekik megtanulni ezeket. De mi van emögött az óra mögött? Ha azt mondom szakértő tanár, akkor sokat készült és gondolkozott azon, hogy a húsz diákból az a tíz, aki nem fogja valószínű érteni a mondat szerkezetet, hogyan tanítsa meg neki és az óra folyamán folyamatosan kérdéseket tesz fel magában, hogyan haladjon. És itt van értelme a tervezésnek.*

Nagyon rossz az a megközelítés, hogy a tervezés csak a tanterven való végigfutás legyen és „...nálunk nem kap állást, aki azt mondja különböző tantárgyakat tanít. Mert azt a tanárt nem érdekli, hogy a gyerek tényleg megtanulta-e, hanem az, hogy átrohant a tananyagon és

²¹⁰ forensic teacher

teljesítette. Szóval a tanítás tipikus sorrendje az, hogy először a tanár sok időt tölt a tervezéssel, hogy mire van szüksége a diákoknak és hogyan fogják megtanulni. Azután az órán alkalmazom, amit módszertanilag kigondoltam és az értékelés az, amikor a tervezést és a módszereket összevetem.” (D.P.)

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Az ISB iskolai dokumentumaiban, de főként a pedagógiai programban szereplő pedagógiai hitvallás mutatja be a tanár profilt, amelyben a változatos módszertani repertoárt emelik ki.²¹¹ Ez utóbbit az interjú is megerősít, viszont elsősorban a diákok és szülők közti kapcsolattartást, az iskolai közösség mélyebb megismerését emeli ki az intézményvezető. *„Régebben az is elég volt, hogyha én szülőként otthon voltam, a gyerekemnek azt mondtam, vigyázz az úton, nézz jobbra-balra aztán minden rendben volt. De mára ez teljesen megváltozott. Vannak szakértőink, akik ebben a járványhelyzetben a biztonságos internethasználatról, vagy a netes zaklatásról beszélgetnek a szülőkkel, szóval ezek a kihívások otthon történnek, akár a szülő jelenlétében, de a tudta nélkül. Ezért fontos, hogy a tanárok a szülőkkel való együttműködésben segítsék a gyerek fejlődését.” (J. H.)*

Az ISB tájékoztató dokumentumaiban a módszertani tudás jelenik meg hangsúlyosabban, ellenben a pedagógiai programban tervezési készségek dominálnak. Az intézményvezetővel készült interjúban kiemeli, hogy az oktatási programok végett jelentős ugyan a tervezési feladat, de inkább a módszertani tudáson van a hangsúly, mert a terveket különböző tantestületi, kiscsoportos megbeszéléseken vagy egyéni mentoráláskor együtt dolgoznak ki és ilyenkor fontos kinek milyen tudása van az egyes módszerek alkalmazhatóságáról. Az iskola a Cambridge és IB programot is viszi, ami kifejezetten alapoz a tanárok tervezési készségére, hiszen a programokat adaptálni kell az adott iskolai környezetre és mindezt tanári együttműködés kontextusában kell elképzelni. *„Többnyire különböző kiscsoportokban dolgozik a tanári közösség az egyéni mentorálás mellett. Ha valamelyikünknek nehézsége van, akkor megnézzük egymás óratervét és együtt újra tervezzük, vagy szakértőkkel, illetve sokkal tapasztaltabb tanárokkal leülünk és átbeszéljük a terveket. Szóval attól, hogy vannak nemzetközi tervek, a tanári munka nem olyan, mintha gyárban dolgoznál és egy kaptafára megy minden.” (J.H)*

²¹¹ „Törekszünk a módszertani sokszínűsége” ISB Pedagógiai program 2016:9

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS dokumentumaiban érdekesség, hogy a pedagógiai programjuk a tantárgyak, a tanulói követelmények és a diákok szempontjából kerül bemutatásra, tanári feladatok, tevékenységek nincsenek benne részletezve. Azonban az interjúban a gyermekközpontúság és a szolgálat kontextusában megfogalmazódott a változatos módszerek és a szaktárgyi tudás, mint identitás formáló tényező. A tanári profil és a tervezési készségek vagy módszertani tudás kapcsolódásáról az igazgatóhelyettes inkább egymásból következő lépésként említette, mintsem elkülönülő készségekként. Az iskolában az ACSI akkreditáció előtt²¹² kidolgoztak egy tervezési programot (curriculum track), amely lebontja a kimeneti célokat az óratervek és házi feladatok szintjéig. Ezt évente nézik át a tantestülettel vagy kics csoportosan, hogy milyen irányba fejlesszék tovább.

A módszertani tudáshoz James Schirmer inkább a többéves tanítási tapasztalatot és a folyamat alapú megközelítést kötötte. *„Gyakran mondom az új tanároknak, hogy egy csodálatos órához nagyon sok minden kell és ez nem sikerül mindennap, hanem örülni kell, ha kéthetente minden jól megy. És szépen lassan két-három év múlva kialakul egy folyamat és egyre több óra nagyszerű lesz. Hat-hét év tapasztalat után már van egy tudáskészlete az embernek, hogyan legyen gyerekközpontú, nagyszerű órája, amelyek nemcsak lefoglalják a diákokat, hanem hozzájárulnak a tanuláshoz. Ez pedig rengeteg idő és a kezdetben ezért segítünk egymásnak, hogy már az elején jól kezdje el felépíteni, megtervezni a tanítását.”* (J. S.)

Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB)

Az ICSB iskolai dokumentumaiban és a weblapon a tanári profil, mint változatos módszertani repertoárral rendelkező szakember (sokféle aktív és megnyerő tanulási élményt biztosít kiváló minőségű anyagok és hatékony módszerek felhasználásával.)²¹³ Azonban a tanári szttenderdek leírásánál inkább a tervezési készségek és célok megfogalmazására válik hangsúlyossá (egyértelmű, mérhető tanítási célok meghatározása, óra céljainak az iskolai tantervhez való igazítása, hosszú és rövid távú célok tervezése a tananyag elsajátítására).

Az interjúban is inkább a módszertani repertoár helyeződik a hangsúly, a tanítás tervezésére és a célok meghatározására a mellett. *„Mindegyik fontos egy jó tanárnál. De talán a sokféle módszer és eszköztárat emelném ki, különben mit tervezünk? Mielőtt megtervezed a tanításod azért tudnod kell, hogy melyik módszer mire van és hogyan kell használni.”* (K. H.)

²¹² Nemzetközi Keresztény Iskolák Szövetsége – részleteket a 3.4.4. részfejezetben

²¹³ ICSB Foundational statements – Educational Philosophy:
<https://www.icsbudapest.org/discover/foundational-statements>

A fenti tevékenységek mellett az intézményvezető a tanári szakmában meghatározónak tartja még a szaktárgyi tudást, diákok és szülőkkel való kapcsolattartást, tanárok közti együttműködést. A ICSB iskolai dokumentumaiban mindkét kulcsszó ugyanúgy megjelenik a tanári profil leírásakor, amit az interjú tartalomelemzése is megerősít és az előző hipotézisnél már szóba került a tervezés és a módszertani tudás kapcsolata. A jelenlegi intézményvezető vezetővé válása előtt évekig tanárokat mentorált és úgy gondolja, hogy a tanári pálya egy komplex szakma, amiben mindkettőnek helye és szerepe van a szakmai identitás formálódásában.

„Ez a pálya olyan, mint a kirakó és attól nem kapsz egy teljes képet, ha egyiket a másikra teszed. Egymás mellé helyezed a darabokat és úgy lesz egy kép. Ha egyikre helyezed a hangsúlyt, a másik attól hiányos lesz és vissza fog tartani. Láttam szuper tanárokat, akik nagyon jó órát tartottak, de képtelenek voltak csapatban együtt dolgozni, illetve olyanokat is, akik nagyszerűen bántak a gyerekekkel vagy a szülőkkel, de rendkívül rendszertelenek voltak és nem tudták megszervezni a tanításukat hosszú távon. Ezek a hiányosságok mind visszatartották őket abban, hogy a lehető legjobb tanárok legyenek. Ezért utálok, amikor azt mondják mindenki tud tanítani és tudod van az a sztereotípia, hogy ha nem értesz a szakmához, akkor menj el tanárnak vagy tanítani, minthogyha valami alsóbbrendű szakma lenne. Aztán leülteted 20 hatéves gyerek elé, hogy tanítsd meg őket olvasni és akkor egyből észreveszik, hogy ez korántsem könnyű dolog.” (K. H.)

Budapesti Japán Iskola (BJS)

A japán iskola dokumentumaiban nincs információ a tanári profilról és a tevékenységekről, ellenben az interjúban Sakai Keiko igazgatóhelyettes a tanítás tervezését és a célok meghatározását hangsúlyozta a változatos módszerek mellett. *„A tervezés. Sok tervezés megtapasztalása után lesz módszer szerintem. Ebből lesz a módszer. Nem úgy van a módszer kipróbálásánál, hogy van néhány ilyen minta és akkor ez egyszer ilyen, egyszer olyan, minden nagyon a próbálkozásokon múlik. Viszont a tervezéssel valóságosan gyerekekkel megpróbáljuk, s akkor ebből lesz módszer szerintem.”*

A japán iskola dokumentumaiban nem találunk arra vonatkozóan adatot, hogy a tanári profilt a tervezési készségek vagy a módszertani tudás határozza-e meg. Az interjúban az előző hipotézishez kapcsolódóan a tervezés dominanciájára láthattunk példát, amelyből a módszerek szépen kiépülnek. Sakai Keiko igazgatóhelyettes szerint attól, ha valakinek van is a fejében különböző módszerekről tudása, ha tervezés nélkül megy be az osztályba tanítani, akkor nem

történik tanítás, nem tudja a tanár a tanítás folyamatait végig követni és nagy az esélye, hogy így a tanulást se tudja értékelni. *„A megtervezés nagyon nehéz! Előre gondolkodom, hogy ez a gyerek ezután a kérdés után mit fog mondani, vagy hogy ettől gyerektől egy ilyen választ szeretnék kapni. Na, ha ezt a választ akarom hallani, akkor mit kérdezzek tőle? és így tovább tervezem szépen. Ahhoz már nagy rutin kell, hogy csak úgy bemenjen valaki az osztályba és terv nélkül tudja mi fog történni, de akkor is, ha nincs terve hogyan fog értékelni? Hogyan fogja bemutatni, hogy igen nekem ez a módszer működött, ha csak úgy besétált és mondott valamit?”* (S. K.)

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

Az ISD dokumentumaiban, főként a különböző programszakaszok leírásánál találunk információt a tanári professzióról a változatos módszertani repertoár vonatkozásában. Azonban az az intézményvezetői interjúban a tanítás megtervezése kerül előtérbe a többi tevékenység mellett. *„Nos a kiindulási alap a diákokkal való munka és ehhez jönne elsőként tanítás tervezése, megszervezése, óraterv felépítése, az értékelés kidolgozása, de ezek még mindig csak az alapok. Reflektívnek kell lenni, gondolkozni, beszélni magunkkal az egész tanítási folyamat alatt. Aztán ez egy közösségi karrier, tudnom kell, hogyan vannak a diákok, hogy van a családjuk és ez nagyon sok beszélgetéssel, kommunikációval jár.”* (T.A.)

Az ISD iskolai dokumentumaiban és az interjú tartalomelemzése folyamán is a tanári profilhoz/ szakmai identitáshoz a tervezési készségek kerültek előtérbe a módszertani tudással szemben. Az intézményvezető egyik tanítási tapasztalatán keresztül mutatta be hogyan működik az IB iskolában ez a fajta megközelítés. *„Egy tanítási órát mindig a diákok kérdései határoznak meg, ebből indulunk ki. Hogyan hozzam ezt össze a tanítandó egységgel, témával? Az elejét megtervezem, de mégis hol fogunk kikötni a végén? Sokan ettől megijednek. Régebben kipróbáltuk két kolléganőmmel ugyanazt a témát, ugyanúgy építettünk fel ugyanarra az évfolyamra és három egészen más eredményt értünk el, mert a kérdések másfelé vitték az óra menetét.*

Amikor a kérdések érkeznek lényegében eldől melyik tanár mit tart fontosnak, melyik készség fejlesztését helyezi előtérbe, így a módszertanilag is sokféle tudással kell rendelkeznie hogyan fogja a kérdéseket kezelni, ebből alakul ki egyfajta tanítási stílus. A kolléganőim²¹⁴ a

²¹⁴ Ez a társtanítás (co-teaching) egyik példája, ami jellemző a nemzetközi iskolákra. Általában egy anyanyelvi vagy nemzetközi tanár tanít együtt egy fogadó országbeli tanárral (pl.: Avalon Nemzetközi Iskola) vagy egy anyanyelvi szakos tanár egy fejlesztőpedagógussal, vagy angol, mint idegen nyelv szakos tanárral (pl.: GGIS) Az ISD-ben két tanárnő egy osztályban tanította ugyanazt az órát és annak ellenére, hogy ugyanúgy tervezték meg különböző eredményeket kaptak a tanulók kérdései miatt.

kommunikációs készségekre helyezték a hangsúlyt, én a kritikai gondolkodásra, így a módszerekben is eltérés lett, mert ők a történetmondással vitték tovább az órát, én pedig tanulásmódszertannal, hogyan lehet ezt a témát megközelíteni. Nagyon érdekes volt látni, hogy ugyanazt a témát másképp dolgoztuk fel az elején, de mivel tudjuk mi a kimeneti cél, hova kell eljutnia a diákoknak, ezért a téma további feldolgozását már más irányba tudjuk terelni.” (T.A.)

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

A szegedi iskolai dokumentumokban az IPC tanterv alkalmazása miatt a tematikus egységek tervezése kapcsán jelenik meg a tanári profil, hiszen ő az, aki ebben a folyamatban facilitálja a diákokat. Viszont az interjúban az intézményvezető különböző hasonlatokkal jellemezte a tanítás különböző aspektusait. *„Olyan sok dolgot tud meg magáról az ember a tanításkor. mert rájön, hogy ha csak ahhoz ragaszkodik, hogy átadja a tudását az abszolút nem elég. Tehát ezen felül nagyon jó bírónak, jó helyzetfelismerő képességű embernek kell lenni. Nagyon jó rendőrnek, jó barátnak vagy dadának kell lennie (...) mert ez egy nagyon sokrétű pálya és sok-sok részből összetevődő foglalkozás.” (Ö.T.)*

Emellett még néhány más szakmai identitást formáló tevékenységet említett, mint a nevelés, a fegyelem megtartása, lelkesítés (motiválás), kapcsolatok átadása, emellett a tudás átadását a tanítás legkisebb részének gondolja. *„Ez a legkisebb része a munkának a tudás átadása, bármilyen ostobán hangzik. De ez valóban így van, a gyerekek nagyon tudnak maguktól is tanulni, úgy hogy észre sem veszik. És ha én agyon tervezem és leszűkítem magam arra, hogy nem azt és nem úgy tanulta meg, amit elvártam, hanem másképp és egyszerűbben, akkor mi a gond? A gyerek attól, olyan. mint a szivacs, folyamatosan szívja magába a tudást és ha minden jól megy ez az élete végéig folytatódik és lehet valamit csak negyven évesen fog megtanulni és máshogy. Úgyhogy igazából magunkat szűkítjük be, mert a munka nagy része nevelés, kapcsolatépítés és szervezés.”*

A szegedi iskolai dokumentumok és az interjú is a módszertani tudás hangsúlyosabb voltát tanúsítja a szakmai identitás alakulásában. Az intézményvezető szerint ugyan sok olyan pedagógus van, akik szeretik a jól megtervezett dolgokat, de *„maga a pedagógus nagyon alkalmazkodóképes ember, aki bárhol és bármikor elő tud varázsolni valamit a semmiből is. Pont ez lesz a jó pedagógus alap ismérve, hogy hogyan tud spontán improvizálni, mert nem lehet mindig mindent megtervezni. Nyilván nagyon sok olyan helyzet van, amikor nem tudja alkalmazni a megtervezett óratervét vagy hirtelen borul minden és helyt kell állni. Na ez valóban meghatároz valakit, hogy jó-e és többek között amiatt tartom magam egy jó*

pedagógusnak, mert erre képes vagyok. De fontos a tervezés is, viszont az nekem annyira nem erősségem.” (Ö.T.)

Rövid összegzés

Az iskolai dokumentumokban a tanári profilról, professzióképről a különböző feladatkörök és elvárások mentén találtam információkat, amelyek a tanítással kapcsolatos feladatokkal, megbeszéléseken való részvétellel, tanterv és tananyagfejlesztéssel, tanórán kívüli tevékenységekkel, továbbképzésen való részvétellel, szülőkkel való kapcsolattartással, tanulási környezet kialakításával, jó osztályközösség kialakításával és adminisztrációs, dokumentációs tevékenységekkel írható le. Az iskolai dokumentumok tartalomelemzése alapján a tanári profil bemutatásánál a módszertani tudás hangsúlyosabban jelenik meg a tervezési készségeknél.

Az interjúk tartalomelemzésében a szakmai identitásnál, a tanítás megtervezése, a változatos tanítási módszerek és tervezési készségek fontos befolyásoló tényezőként említik. A szakmai identitás kiegészül azonban egy erőteljes diákcentrikus, gyerekközpontú megközelítéssel, amivel a módszerek, a tervezés és a tanítási célok összhangba kerülnek. A három kulcsszó mellett befolyásoló tényezőként jelen meg az óraszervezés és tanítással kapcsolatos feladatok, a nevelés, diákokkal, szülőkkel való kapcsolat ápolása és minél jobb megismerése és az önreflexió. Az iskolák vezetőinek többsége a tervezési készségeket tartja hangsúlyosabbnak, három iskola (ICSB, ISB, Szeged IPS) esetében látható markánsan az, hogy a módszertani tudásra helyezi a hangsúlyt.

4.1.4. Összefoglalás 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. Mindegyik kutatásban részt vett iskola sokféle programmal és eltérő pedagógiai hitvallással vagy nevelés filozófiával működik, az egyes kérdések részletezésénél ezért is döntöttem amellett, hogy minden egyes iskola hangsúlyos tartalmi jegyeit bemutatom.

Jelen összefoglalás egy óvatos megközelítés, amely mind az elérhető nyilvános iskolai dokumentumokban, mind a vezetőkkel 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. Ezzel ellentétben a magyar nézetvizsgálatok sajátossága, hogy erőteljesen a pedagógusra, mint egyénre, illetve a pedagógusjelölt szintjére fókuszálnak, s nem kapcsolódnak össze az iskolai szintű, a pedagógusok szakmai közösségére vonatkozó tanulmányi kutatásokkal. (Kálmán, 2013)

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 azzal 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. (Sahin et al., 2002; Windschitl, 2004).

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. Ez egyezik azzal, amit Sockett (1993) is állít, hogy a kutatók sokszor figyelmen kívül hagyják a személyiség fontosságát az adatgyűjtés során, mert magára a tanítási tevékenységre és annak minőségére, végrehajtására fókuszálnak.

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. A 1.2.3 fejezet részben négy különböző kategóriában említettem pár példát az anyanyelv, nemzetiségi háttér, tanári képzés és szakmai tapasztalat szempontjából.

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 tanárideál, összességében tesznek említést róluk, mint „nemzetközi tantestület”, illetve a weboldalakon és tájékoztató anyagokban, mint marketingfogás jelenik meg a fogalom. Kettős megfeleltetésű iskolákban (ahol van magyar program) 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 vándoréletemet 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 kiégés jeleit, a „megtelítődést” a sok új megközelítések, 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. Érdekes, 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 óraszervezés 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 tevékenységek elemzésének egyik aspektusa volt, hogy a tanítás megtervezése vagy a változatos módszerek alkalmazása a hangsúlyos. Ebben a kérdésben a dokumentumok és az interjúk között eltérés található, a nyilvánosan elérhető dokumentumokban inkább a változatos módszerek alkalmazása kapcsolható egy tanári profil bemutatásához, míg az interjúkban a tervezési készségek hangsúlyosak.

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.

4.2. Pedagógiai tevékenységek (tervezési fázis)

A tanárok pedagógiai szemléletmódja erőteljesen befolyásolja a tevékenységüket, főként a tanításukat, és az ezekről vallott nézetek ellentmondásosnak tűnhetnek, amíg nem helyezzük őket a pedagógiai szemléletmód nagyobb rendszerébe. A tanárok a pedagógiai tevékenységről vallott nézeteket információk szűrésére, értelmezésére, egy adott probléma keretének meghatározására, akciótervek, útmutatók kialakítására használják fel. A pedagógiai tevékenységek szakaszokból állnak: tervezés (felkészülés), tanítás-nevelés (interaktív szakasz) és értékelés és mivel oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé. Ezek a megválasztott célok irányítják a pedagógiai tevékenységet, befolyásolják az oktatás tartalmának, stratégiájának, szervezési módjainak, módszereinek és eszközeinek megválasztását. Jelen kutatásban a pedagógiai tevékenységek közül elsősorban a tervezési szakaszra fókuszáltam.

4.2.1. K4: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok pedagógiai tevékenységről alkotott nézetének?

A szakmai identitás kapcsán már részlegesen bemutatásra kerültek a különböző pedagógiai tevékenységek, ebben a részfejezetben a pedagógiai tervezési fázis során felmerülő tevékenységeket vizsgáltam meg. Mivel vizsgált intézmények sokfélék iskolai dokumentumok elemzése során eltérő melyik tevékenységre helyezik a hangsúlyt. Közös tartalmi jegyekként a tanítás tervezése az iskolai dokumentumok alapján, a tanítási módszerek, eszközök kiválasztása, és az interkulturális alapelvek, módszerek integrálása említhető. Az interkulturális nevelési alapelvek az ISB-ben hangsúlyosak, részben a sokféle nemzetiség, részben a többféle tanulmányi programok miatt, ugyanitt a tanítási célok és eszközök kiválasztása is nagyobb szerepet kap.²¹⁵ Ez utóbbi, azaz az 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).

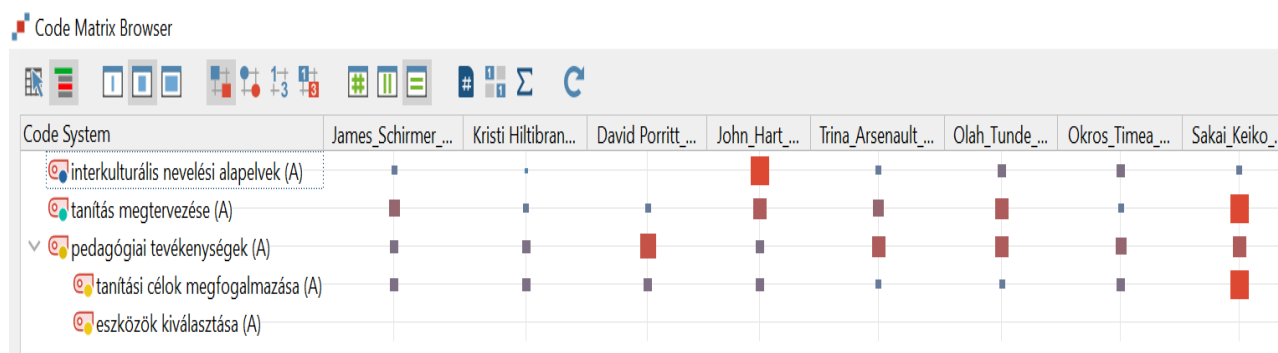
Amikor a K4 kérdés során kapott kulcsszavakat minden kóddal összevettem, akkor visszacsatolást kaptam a tanári profilhoz, professzióképhez, amelyet különböző tevékenységek mentén írnak le és amelyet elemeztem a K3-as kérdésben (4.1.3. részfejezet). Emellett a kommunikáció, nemzetköziség, tanulási környezet, iskolatípus, oktatási program, interkulturális nevelés (főként a globális szemléletmódot fejlesztő tantárgyak miatt), magyar oktatási rendszerrel és a magyar tanulókkal való kapcsolódások jelennek meg.²¹⁶

A vezetőkkal készített interjúk elemzésekor a K4 kutatási kérdés kapcsán csak a tanítási módszerek, eszközök kiválasztása nem jelent meg egyik kikérdezés során sem (az alábbi kódmatrixban a kódnál nem található négyzet, azaz nincs említés róla), a fókusz a többi kulcsszón volt iskolánként eltérően, ahogyan az a dokumentumokban is megmutatkozott. Itt is kiemelkedik az interkulturális nevelési alapelvek integrálása az ISB-nél (John Hart), illetve a japán iskolánál (Sakai Keiko) hangsúlyos a tanítás megtervezése és a célok megfogalmazása.

²¹⁵ Részleteket lást a 9. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

²¹⁶ Részleteket lást a 10. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

12. ábra A K4 kérdéshez kapcsolódó kódok és az interjúk mátrixa (saját ábra)



Amikor minden kóddal összevettem az interjú K4 kérdéshez kapcsolódó kulcsszavait, akkor érdekes visszacsatolás lett, hogy mindhárom kód (eszközök kiválasztásától eltekintve) a szakmai identitással kapcsolatban áll. Emellett mindegyik megjelenik még a módszertani repertoárnál, az iskolatípusnál és a tantárgynál. Az interkulturális nevelési alapelvek a közös kapcsolódásokon kívül a nemzetköziség, a magyar kultúra, magyar tanárok és tanulók témakörében jelent meg.²¹⁷ Az interjúban a 19. kérdés kapcsolódott ehhez a témakörhöz, amelyben a fentiek mellett egy erős diák – és gyerekcentrikus gondolkodásmód, a nevelés, fegyelmezés, pedagógiai döntéshozatal, továbbképzések, adminisztratív feladatok, szülőkkel való kapcsolattartás tevékenységekkel jellemezték a pedagógiai munkát.

Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

A miskolci iskolai dokumentumokban a pedagógiai tevékenységek szempontjából általános tanítási vagy inkább a tanulási célok, megközelítések jelennek meg, főként a Cambridge programhoz kapcsolódóan. Az interjú elemzése során a három főbb tanítással kapcsolatos tevékenység közül a tanítás megtervezése a hangsúlyos a gyerek/diákcentrikus látásmóddal egybevetve. Az intézményvezető a tevékenységek között elsőként a gyermek önálló és kreatív gondolkodásra nevelését, alapvető kíváncsiságot fenntartani képes tanítást és a tanulás tanítását említette fontos feladatként. A Cambridge program és a tantárgyak kapcsán említette még, hogy *„habár a tantárgyakat valamilyen szinten szétválasztjuk, de ezek között szépen átmenetet lehet képezni, hogy egységesnek tűnjön és egybe lehessen a területeket összefogva a gyerekeknek tanítani, hogy az összefüggéseket lássák, és egyben lássák a világot.*

²¹⁷ Részleteket lást a 11. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

Nem, mint kis puzzle darabokat, hanem a nagy képet mutassuk és annak kirakóiról beszéljünk.”
(O.T.)

Budapest British International School Általános Iskola (BBIS)

A BBIS dokumentumairól – a pedagógiai programról és az angol nyelvtanítással kapcsolatos részletes tevékenységekről már volt szó, azonban a dokumentumokban a különböző eszközök kiválasztása is megjelenik. Például a honlapon említik, hogy az iskolában használják a Jigsaw programot egy mélyreható személyre szabott szociális és egészségügyi, életmód program, amely fejleszti az egyes gyermekek megértését arról, hogyan tudnak hozzájárulni és beilleszkedni a világba.²¹⁸

13. ábra BBIS oktatási programjaiban használt szoftverek, programok logói a honlapon²¹⁹



Az interjú elemzése alapján a tanítás tervezése és tanítási célok megfogalmazása került elő, amely mellett vezetői tevékenységek főként a mentorálás, tanárok felkészítése jelent meg fontos feladatként. Az intézményvezető szerint azonban a tevékenység alapú megközelítés helyett a gondolkodásmódra érdemes visszatekinteni. Elsősorban a pedagógusoknak arról kellene gondolkodniuk, hogyan tanulnak a tanulók, másrészt, hogy mit kellene tanulniuk, harmadrészt pedig azon, a tanár hogyan tudja a legjobb módon átadni az ismereteket.

„Gondolkodtál-e valaha azon, hogy az egyetlen ok amiért iskolák léteznek az az, hogy olyan gyerekek oktatását biztosítsa, akik nem tudnak dolgokat? Nos nálunk éppen ezért egy tanárnál elég sok időt kitesz a tervezés, hiszen a tanulás megértéséhez ismerni kell a gyerekeket, a forrásokat, gyakorlatokat és ez egy elég komplex folyamat.” (D.P.) Másrészt az

²¹⁸ BBIS Academic curriculum: <https://bbis.hu/curriculum/>

²¹⁹ u.o. weboldal alján

intézményvezető említette még, hogy a van egy tanítás előtti és utáni időszak, amikor a tanárok felkészülnek, illetve értékelnek, reflektálnak a napra egyénileg és csapatban is, és így fejlesztik egymást a munkájuk által.

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Ahogy a bevezetőben is említettem az ISB-ben mind az iskolai dokumentumokban, mind az interjú során kiemelkedtek az interkulturális nevelés alapelveinek integrálása a pedagógiai munkába. A weboldalon az alapértékek között említik a globális állampolgárság jellemzőit (global citizenship)²²⁰, a szülői kézikönyvben is iskolai értéként említik többek között az elfogadás, megértés és más kultúrák iránti tiszteletet²²¹ illetve a pedagógiai programban az oktatáson keresztüli értékátadásban szerepe „az eltérő háttérrel és kultúrával rendelkező emberek elfogadása, megértése és megbecsülése az elfogadás, a tisztelet és a másokban rejlő értékek felismerése, megbecsülése a különböző kultúrák megtapasztalása és egymás mellett élése által.” (ISB Pedagógiai program, 2016:2) A dokumentumokban emellett az eszközök kiválasztása és az átfogó tanulási és tanítási célok is megfogalmazódnak, mint az ISB BYOL²²² (Hozd magaddal a saját laptopod) policy alkalmazása, mint tanulássegítő lehetőség.

Az interjú során az intézményvezető több példát és magyarázatot is hozott az interkulturális nevelés alapelveinek alkalmazására. Szerinte, ha fizikát vagy jogot tanítunk a gyerekeknek, akkor nem szükséges nagyon bevonni a szülőket, ellenben az emberi jellemzők, kompetenciák fejlesztésekor óhatatlanul előjön a családi környezet, mivel nagyon sokat beszélgetnek ilyenkor a diákokkal. *„Nos hogyan tanítod meg a rezilienciát vagy az empátiát? Egyelőre a sok beszélgetés és példák, esetek magyarázata sokkal többet ad, mintha csak valamilyen tantervet kiviteleznének rajtuk. Történelemnél vagy fizikánál van egy tanmenet és utána tudsz pontosan nézni az egyes óráknak. De ha rákéresel, hogyan tanítsd a rezilienciát talán egy-két jó ötletet találsz pár iskolánál. De a probléma ezzel az lesz, hogy nem illeszkedik a te iskoládra, más az ethosza és nagyon furcsának fog tűnni. Ettől az hitelesebb, ha beszélgetésekkel együtt fedezed fel velük és mentoráld őket.”* (J.H.)

²²⁰ ISB Value added education – Pupil competences: https://www.isb.hu/value_added.php

²²¹ ISB szülői kézikönyv 5. oldal https://www.isb.hu/documents/hu_isb_szuloikezikonyv_2020_21_v2_pdf.pdf

²²² Bring your own laptop policy: https://isb.hu/documents/isb_byol_policy2019_en_pdf.pdf

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS nyilvánosan elérhető dokumentumaiban nem található információ a tanítás tervezése, célok megfogalmazása és az interkulturális nevelési alapelvek integrálására vonatkozóan, míg az interjú elemzésében mindhárom egyensúlyban jelenik meg. Az igazgatóhelyettes szerint, amikor kultúráról tanítanak a diákoknak, akkor a cél egyben az is, hogy úgy nézzenek magukra a tanítás során, mint ahogyan másokat is szemügyre vesznek. Sokszor a diákok nagyon eltérő kulturális háttérrel érkeznek és egy olyan országban élnek és tanulnak, amivel nehezen tudják egyeztetni a saját kultúrájukat. Szerinte ez ugyan mindig kihívás, de így sokat tanulnak egymásról és magukról. *„Ez az, amit célként megfogalmazok ilyenkor, hogy képesek legyenek tanulni magukról és néha kívülről látni magukat. Ez ugyanúgy megvan a tantestületben is. Különböző pedagógiákkal érkeznek hozzánk tanárok és ilyenkor nagyon sokat lehet egymástól tanulni a tervezésről, mert együtt dolgozunk és szolgálunk. Mert talán az egyikük azt mondja dolgozz csoportban a diákokkal vagy nézd meg az anyagot, mert segít elmagyarázni a nemzetköziséget. Mielőtt beviszem az órára és megbeszélem a diákokkal ugyanúgy előtte megvitatom a kollégákkal és ez nagyon inspiráló.”* (J. S.)

Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB)

Az ICSB dokumentumaiban a tanítás tervezése, célok megfogalmazása és az eszközök kiválasztása is megjelenik. Keresztény iskolaként olyan tanári sztenderdeket állítanak fel, amelyek az általános elvárásokon túl vallási értékrenddel is kiegészülnek, mint például a tanítás megtervezése és források használata bibliai keretrendszer szerint. Érdekességgként említhető, hogy az iskolai weblapon egy teljes almenüben építették fel a különböző célcsoportoknak szolgáló oktatási anyagokat, forrásokat, hogy segítsék a diákok tanulását. A járványidőszakra külön elérhető szülői kézikönyveket, otthon használható tananyagokat is összegyűjtöttek.²²³

Az interjú során az intézményvezető a tanítási célok megfogalmazását emelte ki, hogyan és miért kapcsolódnak a különböző sztenderdekhez. Szerinte tanárként látni kell a teljes tantervet és tanmenetet, illetve az amerikai környezetben ehhez jönnek még a sztenderdek. Példaként említette, ha 3. osztályban matematikát tanítanak, akkor ismerni kell az erre vonatkozó sztenderdeket, amelyeket az Egyesült Államokban szövetségi szinten megfogalmaznak és emiatt nagyon tágra értelmezhetőek. *„Szóval tanárként a felelősséged, hogy ezeket a tág célokat „lehozd” az adott iskolában az az adott osztályban az adott tanulói célcsoportra és keresztény iskolaként mi ehhez adunk még keresztény keretrendszert is. (...) A*

²²³ ICSB Helpful Resources: <https://www.icsbudapest.org/learn/helpful-resources>

tervezése nagy része a különböző egységek, órák céljainak meghatározása és az osztálytermi munka, az adott tanulói környezet kialakítása. Tudom, hogy amerikai sztenderdek alkalmazása a nemzetközi iskola fogalmát leszűkíti, viszont amiatt döntöttünk így, mert a külföldi tanárok jönnek-mennek és ha az egyik tanár így tanít, a másik amúgy, akkor szükség van egy keretre vagy szétfolyik. Szóval ez inkább segítség a tanároknak a tervezésben, hogy ne egyedül az előző kolléga tanítási stílusától függjön, hanem legyen mozgástere.” (K.H.)

Budapesti Japán Iskola (BJS)

A japán iskolai dokumentumokban a tantárgyakhoz kapcsolódó átfogó és kimeneti célokat találunk a tanuló szempontjából, tanári tevékenységekre vonatkozó információk belső használatú anyagokban elérhetőek. Az interjú elemzésekor azonban az igazgatóhelyettes kiemelte a tanítás pontos megtervezését, amely a különböző tanórákutatási órák alapját adja, ahol percre pontosan egy kisebb tanári csoport megtervezi az órát, fókuszálva az általuk kutatási problémaként megfogalmazott célokra. Másrészt a célok megfogalmazása felülről szabályozott, a MEXT²²⁴ által meghatározott tanulói kimeneti célokat trimeszterekre és órákra bontanak.

Az igazgatóhelyettes elmondása szerint minden tanév elején, áprilisban minden tanár a saját tantárgyára elkészíti a teljes év tanmenetét. *„Eleve a japán tankönyvkiadónak van egy mintája, amiből jó gyakorlatokat lehet alkalmazni, viszont én tervezem meg hogy hány órát szeretnék abban az időszakban. (...) A célok mindig összefüggésben vannak az értékeléssel, mert ha egy adott órán az egyik gyerek nem tudott jól teljesíteni²²⁵ akkor a másokban ott a fejlődés lehetősége. Ez terv nélkül nem megy, vagyis, ha egy órán a tanár egyszerre tud tervezni, tanítani, értékelni az már elég zseniális. Van ilyen, de ahhoz elég tapasztaltnak kell lenni, általában az tudja, aki már sok terv készítésén túl van. De egy kezdő tanárnak mindig azt javaslom, hogy tervezzen meg mindent.” (S.K.)*

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

A debreceni iskola dokumentumaiban az általános programszakasz leírásoknál találhatunk utalást az eszközök kiválasztására míg az interjúban az intézményvezető a tanítás megtervezésére helyezte a hangsúlyt. Az ICSB-hez hasonlóan itt is találunk egy keretrendszert az IB program miatt. Az intézményvezető szerint, ha általában nézzük tanárok tervezését az a tanítási stílushoz köthető, minden tanárnak megvan a maga fókuszpontja és ez még iskoláról

²²⁴ Japán Oktatási és Kulturális Minisztérium angolnyelvű mozaik szava

²²⁵ A japán iskolákban minden egyes órán értékeli a tanulókat, hogy mind a tanuló mind a tanár pontos visszajelzést kaphasson az adott óráról.

iskolára is változik. Ha egy tanár az IB programon belül van, akkor van egy konkrét struktúra hogyan és mire érdemes odafigyelni az egységeknél, fejlesztési területeknél. A tervezés mellett, a tanítás megszervezése, az óra felépítése, az értékelés kidolgozása kerül elő, amelyek még mindig csak az alapok. Ezután mérlegei egy tanár, hogy mire van az adott tanulói csoportnak szüksége. *„Ennek a kidolgozását nem spórolod meg, mert évente egészen más csoportokat kapsz és mivel a program nem tankönyv alapú, nem lehet úgy tervezni, hogy holnap a 22. oldallal fogok haladni. (...) Aztán ha mindez megvan tehát a tervezés, szervezés, értékelés akkor jön a diákok jóléte, a kapcsolatok, mert ez egy közösségi karrier és sok-sok beszélgetéssel jár. Aztán ott vannak a szakmai csoportok, megbeszélések, ahol rengeteg ötletet osztunk meg egymással.”* (T.A.)

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

A szegedi iskolai dokumentumokban főként a weblapon az IPC tanterv átfogó tanulói céljairól mintsem a tanári tevékenységekről kapunk képet. Ellenben az interjú során az interkulturális nevelés alapelveinek integrálása és a tanítási célok megfogalmazása is megjelent. Az igazgató különböző példákat említett, amelynek kapcsán a tevékenységeket magyarázta. Az interkulturális alapelvek integrálása sok beszélgetéssel történik. Általános iskolaként kisebbekkel foglalkoznak, így a különböző szokások, ételek említése kerül elő. *„Van egy indiai kisfiú és beszélgettünk, hogy ki szereti az indiai ételt, ki evett már, hogyan kellene ezt elkészíteni. Tehát nagyon sok beszélgetést engedünk meg, és hát egy angolóra keretében ez meg is valósulhat, mert nagyon jó témák ezek a gyerekeknek, hogy boncolgassák. (...) Igazából szerintem az emberek meg a gyerekek is hasonlóan működnek, amit megismernek attól már nem félnek. Épp erre a legjobb dolog az, hogyha együtt élnek egy olyanokkal, aki nagyon más. Viszont ezen felül pontosan ezért része ennyire az IPC-nek ez a nemzetköziség, mert minél többet tudunk meg egy kultúráról, minél jobban belelátunk az emberek hétköznapijaiba, lehetővé tesszük a megismerését. Lényegében ez lenne a legegyszerűbb válasz a kérdésre, ez a cél.”* (Ö.T.)

Rövid összegzés

A tanítás tervezése iskolai dokumentumok alapján, a tanítási módszerek, eszközök kiválasztása, és az interkulturális alapelvek, módszerek integrálása jelennek meg az iskolai dokumentumokban iskolánként eltér melyik tevékenységre helyezik a hangsúlyt. Az interkulturális nevelési alapelvek az ISB-ben hangsúlyosak, ugyanitt a tanítási célok és eszközök kiválasztása is nagyobb szerepet kap. Ez utóbbi, azaz az eszközök kiválasztása,

minden iskolában megjelenik köszönhetően a különböző oktatási programoknak, iskolai szoftvereknek és könyvtári szolgáltatásoknak, innovatív programoknak.

A vezetőkkel készített interjúk elemzésekor a K4 kutatási kérdés kapcsán csak a tanítási módszerek, eszközök kiválasztása nem jelent meg egyik kikérdezés során sem, a fókusz a többi kulcsszón volt iskolánként eltérően, ahogyan az a dokumentumokban is megmutatkozott. Itt is kiemelkedik az interkulturális nevelési alapelvek integrálása az ISB-nél (John Hart), illetve a japán iskolánál (Sakai Keiko) hangsúlyos a tanítás megtervezése és a célok megfogalmazása. Az interjúban a 19. kérdés kapcsolódott ehhez a hipotézishez, amelyben a fentiek mellett egy erős diák – és gyerekcentrikus gondolkodásmód, a nevelés, fegyelmezés, pedagógiai döntéshozatal, továbbképzések, adminisztratív feladatok, szülőkkel való kapcsolattartás, mint tevékenységek jellemezték a pedagógiai munkát.

4.2.2. K5: Milyen interkulturális nevelési módszerek azonosíthatóak a nemzetközi iskolák dokumentumaiban és a tanárok módszertani repertoárjában?

A kérdés kapcsán azt feltételezhetnénk, hogy nemzetközi iskolaként a tanítási módszerek az interkulturális neveléssel és iskolatípussal kapcsolatban összefüggenek, azonban az elérhető iskolai dokumentumok elemzésekor nem találtam kapcsolódási pontokat a kulcsszavak között. A K5-ös kérdés kulcsszavait minden kóddal összevetettem, ezáltal kapcsolódások mutathatóak ki a nemzetköziséggel, tanítás megtervezésével, keresztény iskolákkal, saját tanulókkal (nem általánosságba véve a tanulók), oktatási programmal, tanítási célok megfogalmazásával, iskolai végzettséggel, eszközök kiválasztásával, a magyar kultúrával és a tanári profillal.²²⁶ Ez utóbbival való összefüggéséről a 4.1.2. részfejezetben részletesen írtam. Ahogyan az előző részekben is említettem ezek az iskolák a tanulócentrikusak, így a dokumentumokban található módszerek többsége nem a tanár szempontjából vannak felépítve (ahogyan a magyar oktatási rendszerben felépül), hanem elvek, tantárgyak, oktatási programok és tanulói profilok, azaz a kimeneti követelmények szerint.

Érdekességgént jelenik meg, hogy az előzőekben említett kapcsolódások többsége a különböző weboldalakon található tanári bemutatkozókban találhatóak. A nemzetköziséggel való kapcsolódás abban érdekes, hogy csak a magyar származású tanároknál jelenik meg kapcsolódási pontként, azaz olyanoknál, akik hosszabb ideig külföldön tanítottak vagy ott nőttek fel és visszatérve Magyarországra sokféle módszert tudtak alkalmazni a tanításuk során. A magyar kultúrával való kapcsolódás is ehhez köthető, tehát az efféle tapasztalattal bíró

²²⁶ Részleteket lásd a 12. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

magyar származású tanár az adott iskolába járó magyar diákoknak a nemzetközi módszerekkel tudja támogatni a tanulását, míg a nemzetközi diákoknak a magyar kultúrát tudja közelebb hozni a munkája során.

Három kulcsszó található más kontextusban, mint a tanári bemutatkozók: a keresztény iskolák, saját tanulók és a tanítás megtervezése. Az ICSB iskolai weblapján²²⁷ jelenik meg, hogy a tanárok segítik a diákokat abban, hogyan kapcsolják össze a keresztény látásmódot a tanult tananyagokkal, illetve hogyan tudják megkülönböztetni a sokféle értelmezéseket, világnézeteket. A tanórákon sokszor átfogó koncepciókra vagy kérdésekre reflektálnak, amelyek támpontokat adnak a keresztény élethez.

Másik érdekesség az angol, mint idegen nyelv (EAL, ELL, ELS) tanulmányi programok, amelyeket általában külön kiegészítő programként kezelnek a külföldi iskolákban (külön tandíja van) és külön szabályzatot készítenek hozzá (EAL policy), kisebb tanári és szakértői csoport működteti²²⁸. Vannak iskolák, ahol kötelezővé teszik nem angol anyanyelvű diákok számára (GGIS), van, ahol opcionális, felzárkóztató jellegű (ISB, ISD). Ezen programok célja, hogy felkészítse és támogassa a diákokat, hogy minél gördülékenyebben sajátíthassák el az angol nyelvet, hogy a tanítás és tanulás során ne legyenek hátrányai a nyelvtudás hiánya miatt. Iskolától függ, hogy inkluzív módon együtt folyik az oktatás az angol nyelvű más programokkal (például társ-tanítással <co-teaching>) vagy külön órásvban foglalkoznak a diákokkal. Ha ezutóbbi mellett is döntenek, sok esetben fennáll a megkülönböztetés veszélye, ezért mindenképpen találnak közös pontokat, ahol az EAL diákokat bevonják a főprogram óráiba, azaz közös tanulócsoportokat alakítanak ki, differenciáltan tanítanak, vagy interkulturális projektekbe vonják össze a diákokat.

A vezetőkkel készített interjúk elemzésekor a tanítási módszerek és az interkulturális nevelés, illetve az iskolatípus között már megfigyelhetőek az összefüggések. Az interjúban a 26. és 27. kérdés vonatkozott a K5-ös kutatási kérdéshez, amely alapján a vezetők a tanárok módszerei között inkább iskolaszpecifikus, mint interkulturális módszereket illesztenének. 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.²²⁹

²²⁷ ICSB Face and learning: <https://www.icsbudapest.org/learn/faith-and-learning>

²²⁸ Lásd például az ISB angol, mint idegen nyelv szabályzatát (EAL policy), amely részletesen bemutatja az EAL program elemeit és kapcsolódásait más programokkal. https://www.isb.hu/documents/isb_eal_policy_pdf.pdf

²²⁹ Részleteket lásd a 13. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben.

A tanítási módszereket ebben az esetben is összevetettem az minden kóddal is, így az interkulturális nevelés mellett megjelent kapcsolódásként a nemzetköziség, a tanítás megtervezése, tanítási célok megfogalmazása, tantárgy, a magyar oktatási rendszer és a szakmai identitás.²³⁰ Ez utóbbival való összefüggéseiről 4.1.3. részfejezetben részletesen beszámoltam. Az ISD intézményvezetője külön megemlítette, hogy ő a módszertana és szemléletmódja miatt választott nemzetközi programot és tanítást, míg az AIS vezetője az interkulturális módszereket a Cambridge global perspectives (globális szemléletmód) tantárgyon keresztül látja megvalósíthatónak.

Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

Ahogy az előzőekben említettem Cambridge-i iskolaként az intézményvezető tematikus heteket, értékelést hozta összefüggésbe a tanítási módszerek és interkulturális nevelés kapcsán. Elmagyarázta, hogy a Cambridge program módszertanban témaközpontú, a tantárgyak össze vannak vonva, nyolchetes oktatási időszakok és nyolc hétre tervezett programok vannak. A program egyik fő pontja, az active teaching and learning (aktív tanítás és tanulás), amelyben a gyerekek innovatív gondolkodását kell fejleszteni. Az intézményvezető szerint nagy eltérés a magyar rendszerhez képest dokumentáció szempontjából a self learning (önálló/ önszabályozó tanulás), amelyben magát is értékeli a diák. A dolgozatok és tesztek inkább afféle mérőpontok a tanároknak, hogy lássák hol vannak fejlesztendő feladatok vagy esetleg mi az, amit nem jól adott át. *„Differenciált mérések vannak, tehát ha háromféle szinten van egy osztály, akkor nem feltétlenül kell a legmagasabb szintet kell hozni, hanem három differenciált szintet kell adni. Nálunk kisgyermek korban lévők vannak, nincs megmértetés és nem is kell, hogy megmértetés legyen, hanem hogy megszeressen tanulni és megtanuljon tanulni. Ez egy folyamat.”* (O.T)

Másrészt szerinte a megbeszélésekkel lehet jól a különböző nézőpontokat, szokásokat felszínre hozni. *„Mindenképp az a legjobb, ha nem beszélünk róla, hanem a gyakorlatban jelenik meg azaz minden nemzetiség be van vonva és akkor lesz interkulturális. Ők mondják el személyesen a saját tapasztalataikat. (...) Mondjuk egy social studiesnál a legjobb hogyha egy vegyes osztály van és sok nemzetiség van. És minél jobban be tudják vonni őket, a gyerekeknek is ad egy lehetőséget, hogy saját prezentációt vagy saját élményeket el tudják mondani. (...) Azért országonként eltér a tanítási módszer, tehát például a japán módszer egy finnhez képes azért ég és föld és itt kijönnek a kulturális különbségek. (...) Ezek különbözőek és én nem tudnám*

²³⁰ Részleteket lásd a 14. kiegészítő táblázatban a Mellékletekben

azt mondani, hogy van egy egységes - még Európán belül sincs egy egységes - módszer.” Az intézményvezető úgy látja, hogy alap elvárás lenne egy nemzetközi iskolánál, hogy alkalmaz interkulturális elemeket, de ez nagyon függ az iskolai kultúrától és a vezetőségtől milyen szinten építik be az iskolai hétköznapiakba valóságosan és mennyire marad inkább csak gondolati szinten, stratégiaként megfogalmazva.

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Az ISB az angol, mint idegen nyelv programja mellett az interkulturális nevelést kompetenciafejlesztésként építi be az iskolai programokba. Az intézményvezető az interjú során több példán keresztül szemléltette, hogyan jelennek meg az alapelvek a tanulói környezetben, az adatfelvételkor éppen az új indonéz diákok kapcsán említett pár érdekességet.

„Nos tolerancia és empátia... jött két új indonéz kislány év elején az egyik osztályba. Az új diákok érkezése nagyon jó lehetőség ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére. Csak képzeled el, hogyan érezhetik magukat ezek a tanulók, akik soha nem voltak Indonézián kívül és belecsöppentek egy új világba. Segítem a többiekkel azzal, hogy barátkozzanak, ne ítélkezzenek és legyenek kíváncsiak a másokra. Külön mentor foglalkozik az újonnan érkezettekkel és ennek az eredménye, hogy még öt másik indonéz gyerek csatlakozott hozzánk az éven. Nálunk nem probléma a fejkendő vagy a halal²³¹ menü, megoldjuk, de nagyon sok másik helyen ez tiltva van. Pedig pont ezekkel adjuk meg számukra az elfogadást és nem távolítom el őket a többiektől és számos konfliktus lehetőséget előzünk meg ezekkel.” (J.H.)

Az intézményvezető szerint a tanárok szempontjából ez egy érdekes dolog, mert sokszor „vakká válnak” a tanítás során és nem feltétlen vannak mindig tudatában a sokszínű környezetnek. Példaként említette hogyha valaki Németországból vagy más európai országból jön Budapestre tanulni valaki, annyira ez nem feltűnő, de ha Indonéziából vagy Iránból, akkor ez kicsit felrázza egy tanár tanítási stílusát és ilyenkor sokszor beszélgetnek a tantestületben is. *„A diákok pedig ezt látják, hogy mi mindenkivel ugyanúgy foglalkozunk és azt erősítjük bennük, hogy szerencsések, mert közvetlen közelből tanulhatnak és nőhetnek fel olyanokkal, akikkel lehet az életben sose találkoznának.” (J.H.)*

²³¹ Iszlám étkezési szabályok által megengedett ételek és italok.

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS-ben a keresztény alapelvek megvalósítása az elsődleges, ahogy az előző kérdés esetében is részleteztem és ez a tanítási módszerek esetében sincs másképp. Az igazgatóhelyettes példákkal magyarázta el, hogy ez a megközelítés, hogyan jelenik meg a tanórák keretében. Szerinte vannak témák, amelyek jó lehetőséget adnak a beszélgetéshez és kellően fontosak, hogy a hétköznapiakra is lehessen akár alkalmazni. Ilyen például egy történelem óra, ahol a francia forradalmat és az amerikai függetlenségi háborút hasonlítják össze, abból a szempontból ki hogyan értelmezte a szabadságot és mit értenek a keresztények a szabadság alatt? Ugyan az iskolának van egy keresztény szemlélete, de szerinte ez nem erőltetetten minden órán jelenik meg, hanem nagyon sokszor a tanulók teszik fel ezeket a kérdéseket és aszerint beszélgetnek a tananyagról.

Az igazgatóhelyettes tanácsként említette, ha egy tanár jó kérdéseket akar kapni, akkor hagyja a gyerekeket gondolkodni és a tanítás szépsége pont abban van, amikor látja a diákon hogyan kapcsolja össze a különböző irodalmakat, történelmet, tudományt. *„Máskor viszont nagyon óvatosnak és rugalmasnak kell lenned, mert lehet jön egy pont, hogy teljesen át kell alakítanod az órát és egy bizonyos részében inkább mentorálsz és alapelvekről beszélgetsz velük, mert valami nagyon foglalkoztatja őket és felesleges lenne a tananyagot rájuk erőltetni. Lehet csak 15 perc lesz az egész és utána teljesen a tananyagra tudnak fókuszálni. De lehet az a 15 perc a legjobb segítséget adta és tovább tudnak a diákok haladni, mert érzik, hogy megérted őket. Amerikában sokszor egymás szavába vágunk, mert mindig valami hirtelen eszünkbe jut amikor a másik beszél, és nem feltétlen érzi azt a másik, hogy meghallgattad. Na ezt egy tanórán nem lehet eljátszani vagy abszolút elveszíted a diákok figyelmét.”* (J.S)

Budapesti Japán Iskola (BJS)

A japán iskolában a nemzetközi iskoláktól eltérően jelennek meg az interkulturális megközelítések. Az iskola épülete egy magyar iskola szomszédságában van és a két intézménynek közös az udvara. Sakai Keiko igazgatóhelyettes szerint ez nagyszerű lehetőség arra, hogy a japán gyerekek a magyarokkal ismerkedjenek. Külön interkulturális nevelési módszert nem említett, viszont fontosnak tartja a „csere órákat”, amelynek keretében a két iskola tanulói egy-egy óra keretében iskolát cserélnek. Ilyenkor együtt játszanak vagy tanulnak, megpróbálnak bemutatkozni egymásnak, interjút készítenek. *„Az ilyen órákat nagyon fontosnak tartom, mert tapasztalja meg a japán gyerek, hogy ilyenek a magyar emberek, ilyen a történelme satöbbi. Előfordul, hogy a játék során odajönnek, hogy miért viselkednek így a*

magyar gyerekek vagy miért így reagálnak, érzik a különbségeket és akkor sokat beszélgetek velük.” (S.K.) A beszélgetés során kiderült, hogy ezeket a „csere órákat” az igazgatóhelyettes kezdeményezte és szervezte, mert alapvetőnek tartotta, hogy ismerje meg egymást a két iskola. Emellett ének-zene szakos tanárként mindig tanít magyar népdalokat, gyerekdalokat és bemutatja a magyar zenét is.

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

IB iskolaként a debreceni intézmény egy nemzetközi program részeként általános alapelvei között vannak interkulturális elemek és egy tematikus egységként (globális tudatosság – global awareness) is megjelenik. Az intézményvezető a tanulói profilhoz kapcsolódóan mutatta be a célok és az interkulturális alapelvek összefüggéseit. A IB program részletes és hosszútávú tanulói profillal dolgozik, amelyhez a tervezést és a célokat adott iskolára nézve hozzáillesztik. A tananyagon túl a tanulás megszerettetésére fókuszálnak és arra, hogy olyan embereket neveljenek, akik hatással lesznek a világra. Ez a tanulói profil egy tíz éves folyamat és az IB iskolákban mindenhol hasonlóan alkalmazzák „... *akárhova is kerül majd felnőttként, akkor sok fontos dolgról lesz megértése és értékrendje, amelyeket szépen lassan itt elsajátított. Szóval ez úgy a program sajátossága, bele van ágyazva és nem egy külön, független valamiként lóg a levegőben.*” (T.A.)

Az interjú során az intézményvezető az interkulturális elemekhez kapcsolódóan említette, hogy először a kisebbekkel mindig a helyi környezet figyelik meg, amelyet folyamatosan tágítanak, míg a globális következtetésekig el nem jutnak. Erre példaként felhozott egy témát a globális tudatosságból. „*Ötödik osztályban tanulunk a migrációról és ránézünk Magyarországra (ez a helyi szint), mert nagyon sok migráció történt a magyar történelemben és hogy értsék ezeket a folyamatokat. De ezt még szépen, óvatosan kezeljük, hiszen ötödikesekről beszélünk. Aztán későbbi években eljutunk az európai migrációig, aztán hogy miért történnek ezek a folyamatok, a háborúk, az éhség és a különböző okok megvizsgálása. Szóval mindez együtt fejleszti őket, hogy ki tudjanak tekinteni. De ugyanígy az újrahasznosítás témája. Először a helyileg nézzük meg hogy megy ez Debrecenben majd az országban és végül eljutunk oda, hogy miért van ez hatással az óceánokra és néhány tengerparti országra. Szóval ezeket szépen mindig a tanulók korosztálya szintjén kezeljük, hogy legyen egy megértésük ezekről a dolgokról.*” (T.A.)

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

Az IPC tanterv miatt a szegedi iskolában a tervezés és célok mellett módszerekben is különböznek más típusú iskoláktól és az interkulturális nevelés a nemzetközi tanterv része, amely külön egy tantárgyban is megjelenik. Ezeken az órákon gyakorlatiasan tanulnak a különböző megközelítésekről, sok tantárgyat felölel és nincs tankönyve. Ilyen például a víz értékességét megérteni vízhordáson keresztül, milyen Afrikában vizet cipelni vagy a repülőtéren tájékozódni. Az igazgató szerint a jó tanár érti, hogy minden gyereknek máshogy rögzülnek az információk és a tanárnak is unalmas lenne, ha mindig ugyanúgy kellene tanítania, ezért van szükség arra, hogy változatosan tanítsanak és ennek függetlennek kellene lennie az iskola típusától.

Az interkulturális alapelvek többnyire, mint eltérő kultúrák megismerése jelenik meg az intézményben, amelyet megbeszéléssel, nemzetközi napokkal hoznak közelebb a magyar diákokhoz. *„Ez nálunk jól érzékelhető, hogy azért sok helyről jönnek a gyerekek, de mégiscsak kisebbségben vannak a nem magyar gyermekek. Jött egy indiai kislány, aki nagyon sötét bőrű és nem beszél magyarul. Eleinte ez a magyar gyerekeket sokkolta, mert a többi gyereken nem olyan látványos a különbség és egész egyszerűen nincsenek hozzászokva még. Na most képzeld el, ha ő egy állami iskolában jelenik meg, óriási érzelmeket váltott volna ki. Itt mi nagyon sokat beszélgettünk vele, a szokásairól, kultúrájáról. Együtt olvastunk Indiáról és hogy mit esznek ott, ki próbálta már ki az indiai ételeket, hogyan kell elkészíteni. Aztán ő mesél, hogy az az anyukája hogyan csinálja, hogyan esznek, szóval nagyon sokat beszélgettünk és ezek egy angol órára nagyon jó témák és hagyom, hogy a gyerekek elmélyüljenek benne.”* (Ö.T.)

Rövid összegzés

A kérdés kapcsán azt feltételezhetnénk, hogy nemzetközi iskolaként a tanítási módszerek az interkulturális neveléssel és iskolatípussal összefüggenek, azonban az elérhető iskolai dokumentumok elemzésekor nem találtam kapcsolódási pontokat a kulcsszavak között. A K5-ös kérdés kulcsszavait minden kóddal is összevetettem, ezáltal kapcsolódások mutathatóak ki a nemzetköziséggel, tanítás megtervezésével, keresztény iskolákkal, saját tanulókkal (nem általánosságba véve a tanulók), oktatási programmal, tanítási célok megfogalmazásával, iskolai végzettséggel, eszközök kiválasztásával, a magyar kultúrával és a tanári profillal.

A vezetőkkel készített interjúk elemzésekor a tanítási módszerek és az interkulturális nevelés, illetve az iskolatípus között már megfigyelhetőek a kapcsolódások. Az interjúban a 26. és 27. kérdés vonatkozott ehhez a kérdéshez, amely alapján a vezetők a tanárok módszerei

között inkább iskolaszpecifikus, mint interkulturális módszereket illesztenének. 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. A tanítási módszereket ebben az esetben is összevettem a többi kulcsszóval is, így az interkulturális nevelés mellett megjelent kapcsolódásként a nemzetköziség, a tanítás megtervezése, tanítási célok megfogalmazása, tantárgy, a magyar oktatási rendszer és a szakmai identitás.

4.2.3. Összefoglalás 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. A K4 kutatási kérdéshez kapcsolódó kulcsszavakat összevettem minden kóddal, amely alapján kapcsolódások mutathatóak ki a kommunikáció, a nemzetköziség, a tanulási környezet, az iskolatípus, az oktatási program, az interkulturális nevelés (főként a globális szemléletmódot fejlesztő tantárgyak miatt), a magyar oktatási rendszer és a magyar tanulók kulcsszavakkal. 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 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 tanórakutatás a japán iskolában, ahol percre pontosan egy projektként egy kisebb tanári csoport megtervezi az órát, fókuszálva az általuk kutatási problémaként megfogalmazott célokra. (Czók, 2015; Stiegler & Hiebert, 1999)

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 történések esettanulmányozása (pl: disznóhús kizárása az iskolai menzán) vagy az angol, mint idegen nyelv órákon különböző kultúrákról, népekről való beszélgetés, projektek.

Az adatgyűjtés folyamán találkoztam olyan megközelítéssel néhány iskolában, amely Wilcox-Herzog (2002) és Windschitl (2002) kutatásaival megegyezett, amelyek szerint szükség van egy erős elméleti alapra, amely a tanárok nézete és gyakorlata közötti kölcsönhatást támogatja. Nem elegendő a konkrét gyakorlatok, módszerek bemutatása; a tanároknak meg kell érteniük a módszerek alapját és hogy miért hatékonyak. Hasonlóan az előbb említett kutatásokhoz például BBIS vezetője szerint a tevékenység alapú megközelítés helyett a gondolkodásmódra érdemes visszatekinteni. Elsősorban a pedagógusoknak arról kellene gondolkodniuk, hogyan tanulnak a tanulók, másrészt, hogy mit kellene tanulniuk, harmadrészt pedig azon, a tanár hogyan tudja a legjobb módon átadni az ismereteket.

Ez utóbbi, azaz az ismeret átadása a módszerek, eszközök kiválasztásához köthető, amelyről Falus (2003) azt írja, hogy tekintettel kell lenni az oktatás általános törvényszerűségeire, alapelveire, az eltérő célokra, a tananyag tartalmára, a tanulók sajátosságaira, a külső tárgyi feltételekre és nem utolsósorban tanár saját személyiségére, felkészültségére. Noha a pedagógusok szempontjából ez nem mindig tudatos, de a K5 kérdés az előző kérdést szűkítve, kifejezetten a módszerekre fókuszálva arra kérdezett rá, hogy ezeket a tágabb, nehezen megragadható interkulturális ismereteket hogyan tanítják meg.

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. Ahogyan az említettem ezek az iskolák a tanulócentrikusak, így a dokumentumokban található módszerek többsége nem a tanár szempontjából vannak felépítve (ahogyan a magyar oktatási rendszerben felépül), hanem elvek, tantárgyak, oktatási programok és tanulói profilok, azaz a kimeneti követelmények szerint. Azonban amikor a K5-ös kérdés kulcsszavait minden kóddal összevettem, ezáltal kapcsolódások mutathatóak ki a nemzetköziséggel, az oktatási programmal, a tanítási célok megfogalmazásával, az eszközök kiválasztásával, a magyar kultúrával, a tanári profillal, a tanítás megtervezésével, a keresztény iskolákkal és a saját tanulókkal (nem általánosságba véve a tanulókat). Érdekességként 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 weblapján²³² jelenik meg, hogy a tanárok segítik a diákokat abban, hogyan kapcsolják össze a keresztény látásmódot a tanult tananyagokkal, illetve hogyan tudják megkülönböztetni a sokféle értelmezéseket, világnézeteket. A tanórákon sokszor átfogó koncepciókra vagy kérdésekre reflektálnak, amelyek támpontokat adnak a keresztény élethez.

Másik példa a saját tanulók és a tanítási módszerek, megtervezés kapcsolódására az angol, mint idegen nyelv (EAL, ELL, ELS) tanulmányi programok, amelyeket általában külön kiegészítő programként kezelnek a külföldi iskolákban (külön tandíja van) és külön szabályzatot készítenek hozzá (EAL policy). Habár ez elsőre úgy tűnik, hogy az interkulturális alapelvek elsajátítását segíti, hiszen a célja, hogy támogassa azokat a nem angol anyanyelvű diákokat, akiknek a magasszintű nyelvtudás nélkül hátrányai lennének az iskolában, azonban van ahol ez kötelező jellegű és eleve a megkülönböztetés veszélyét hordozza magában a felzárkóztató jellege miatt. Ezt a legtöbb iskola úgy próbálja enyhíteni, hogy mindenképpen találjanak közös pontokat, ahol az EAL diákokat bevonják a főprogram óráiba, azaz közös tanulócsoportokat vagy interkulturális projekteket alakítanak ki vagy pedig differenciáltan tanítanak.

A vezetőkkel 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

²³² ICSB Face and learning: <https://www.icsbudapest.org/learn/faith-and-learning>

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 (pl: ISB és az indonéz tanulók), másrészt komplex témákon, tantárgyakon átívelve a különböző nézőpontokat, szokásokat felszínre hozni (pl: Szeged IPS - vízfogyasztás a világon, GIS – szabadság forradalmak).

Egyes iskoláknál előfordul az interkulturális alapelvek és módszeres sajátosan jelennek meg, úgymint az önszabályozó tanulás fejlesztés részeként az értékelésbe vonják be a diákokat, vagy az iskolai étkeztetést módosítják, hagyják a tanulókat gondolkozni 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 hétköznapiakba. 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) De általában pedagógusok egy rétege kialakít a maga számára egy eredményesnek tűnő módszert, vagy módszer kombinációt, és ezt alkalmazza a konkrét feltételek figyelembevétele nélkül. (Falus et al., 1989)

4.3. Interkulturális nevelés

Az interkulturális nevelés fogalmát gyakran multikulturális neveléssel szinonimaként alkalmazzák magyar szakmai körökben; többnyire Európában használt fogalom, amely a különböző kultúrák közti diskurzust, kapcsolatot öleli fel. (Majzik Lászlóné,1995) Néhol kritikaként vagy egy újabb lépcsőfokként fogalmazódik meg a multikulturális nevelés tovább fejlődéseként, 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. A tanár ebben a folyamatban, mint megvalósító és mediátor, akinek a nézetei befolyásolják a tanulási környezetet.

4.3.1. K6: Mi a tartalma a nemzetközi tanárok interkulturális neveléssel kapcsolatos nézeteinek?

A szakmai identitás és a pedagógiai tevékenységek kapcsán többször előkerült az interkulturális nevelés és alapelvek témaköre, amelyet egyrészt a nemzetközi tanárok jellemzői

kapcsán (4.1.2. részfejezet); másrészt a tanítási módszerekkel való összefüggéseit vizsgáltam (4.2.2 részfejezet). A külföldi iskolákban a nemzetközi közösség, környezet és oktatási programok miatt magától értetődőnek tűnik, hogy az interkulturalitás jelen van, de a kutatási kérdések során kapott adatok elemzésekor előfordul, hogy a kettő között felszínes a kapcsolat, nehezebb a mindennapokban megvalósítani vagy tudatosítani annak ellenére, hogy elég sok eleme adott. 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).

Az iskolai dokumentumokban az előbbi tantárgyakon túl az interkulturális nevelés többnyire az eltérő kultúrájú emberek és nemzetiségek mentén jelenik meg, emellett a különböző szociális háttérű emberek, a nyelvek, vallási csoportok rasszok, etnikai csoportok és sajátos nevelési igényű diákok kapcsolódnak ide.²³³ A menekültek és kisebbségek, saját kulturális identitás kategóriája nem jelennek meg a dokumentumokban. Ezek a jellemzők többnyire csak a felszínen vannak jelen, weblapokon és szabályzatok preambulumban vagy olyan megnyilvánulásokban, hogy bárki jelentkezhet az iskolába megkülönböztetés nélkül. Az iskolák közül csak három intézményben (BBIS, ICSB, ISB) van korlátozottan lehetőség sajátos nevelési igényű vagy enyhe fogyatékkal élő diákokkal való foglalkozásra. Általánosságban megfigyelhető a tanári bemutatkozókban vagy tájékoztató anyagokban, hogy az angol, mint idegen nyelv programban tanító tanárok (EAL) fejlesztő pedagógiával is foglalkoznak (pl.: tanári bemutatkozók - BBIS).

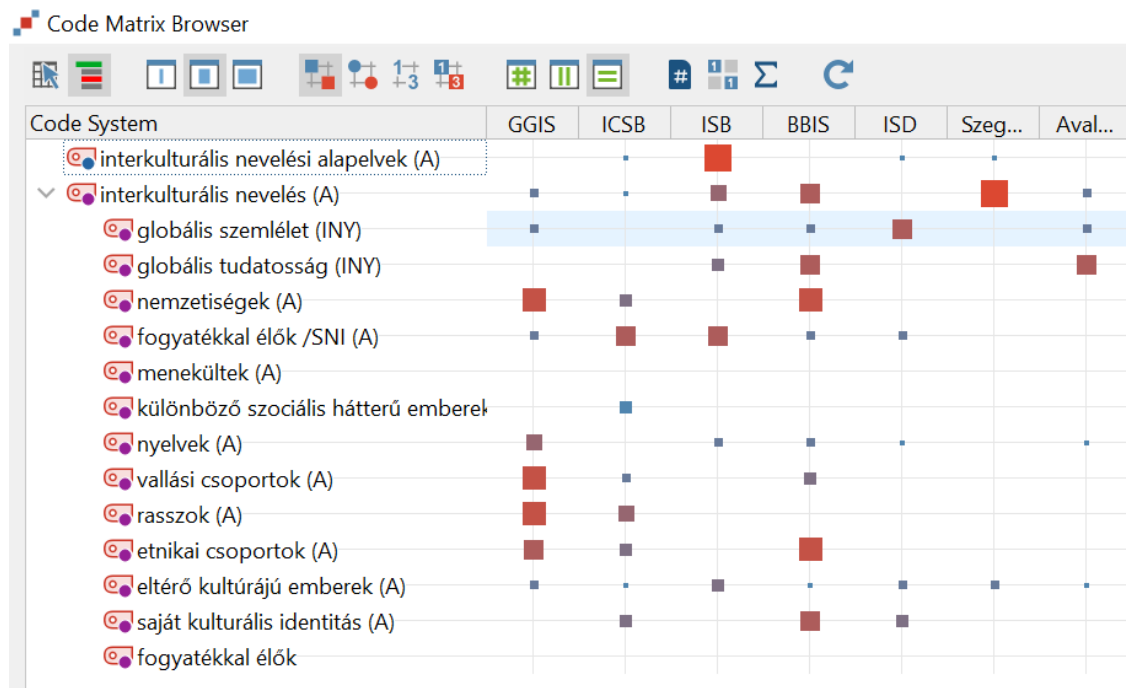
A saját kulturális identitás is érdekes kategória és elsőre nem tekinthető relevánsnak nemzetközi iskolákban, viszont, ha a 3.5. részfejezetben levő leírásokra visszatekintünk, maga a külföldi iskolák létrehozásának igénye pontosan abból fakadt, hogy legyen egy hely, ahol a fogadó országban élő különböző kultúrájú emberek megőrzik a saját kulturális identitásukat. Erre jellegzetes példa a kutatásban részt vett Budapesti Japán Iskola, vagy ahol dominánsabban megfigyelhetőek egyes nemzetiségek (pl.: Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola - amerikaiak vagy BBIS – britek) Az interkulturális nevelés és alapelveket más kulcsszavakkal is összevettem, ezáltal kapcsolódások mutathatóak ki a kommunikáció, nemzetköziség, tanári profil, tanítás megtervezése, iskolatípus, keresztény iskolák, tantestület, tanítás nyelve, oktatási

²³³ Részleteket lásd a 15. kiegészítő táblázatban a Mellékletben.

program, célok megfogalmazása, iskolai végzettség, tantárgy, magyar kultúra és a magyar oktatási rendszer kódjaival.²³⁴

A K6-os kérdés kulcsszavainak eltérő arányai figyelhetők meg az alábbi 14. ábrán, ahogyan a különböző iskolák elérhető dokumentumaiban előfordulnak.

14. ábra Iskolai dokumentumok és K6 kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa (saját ábra)



Mindegyik iskola foglalkozik az interkulturális neveléssel vagy alapelvekkel legalább azon a szinten, hogy nem tesznek különbséget az emberek között az iskolai közösségben. A keresztény iskolák (GGIS, ICSB) annak ellenére, hogy keresztény alapelvek szerint tanítanak, kiemelik, hogy fogadnak más vallású tanulókat és nem kötelezik őket a keresztény hit követésére. Az ISB iskolai értékrendjében és pedagógiai hitvallásában is lefekteti az interkulturális nevelés alapelveit és a kompetenciák fejlesztésével igyekszik a mindennapokban megvalósítani, hogy a fiatalokban kialakuljon az elfogadás és a másik iránti megértés, tisztelet. Mivel Szeged IPS és az Avalon Nemzetközi Iskola kiskorú diákokkal és óvodásokkal is oktat, ezért inkább különböző nemzetközi napokon, tematikus heteken ismerkednek más kultúrájú emberekkel a szülők bevonásával, míg az ISD és a BBIS a nemzetközi kapcsolatokra és kutatásokra, a jövőbeli felnőttkori szakmai együttműködések kiemelésére helyezi a hangsúlyt a sokféleség bemutatásakor. A japán iskolában nincsenek nemzetközi diákok viszont törekednek a japán fiatalok más kultúrájú emberekkel való kapcsolódására.

²³⁴ Részleteket lásd a 16. kiegészítő táblázatban a Mellékletben.

A vezetőikkel készített interjúkban azt figyeltem milyen elemekre és főbb irányokra, fókuszpontokra térnek ki a tág, sokrétű stratégiai vagy alapelvek szintjén megfogalmazott iskolai dokumentumokból. Emellett a 24. és 25. kérdés konkrétan rákérdezett hogyan határoznák meg az interkulturális nevelés definícióját és milyen csoportokat fogalmaznak meg az interjú folyamán. Az elemzés során az interkulturális neveléssel kapcsolatos nézetek tartalma főként a nemzetiségekre fókuszált, emellett megjelentek a nyelvek, a globális tudatosság (mint nemzetközi tematikus egység/tantárgy) kisebbség és vallási csoportok.²³⁵ A saját kulturális identitás, eltérő kultúrájú emberek, nemzetiségek, népek, etnikai csoportok, a rasszok, a különböző szociális háttérű emberek, a menekültek és a fogyatékkal élők nem fogalmazódtak meg az interjú folyamán, csupán ritkán kerültek szóba más kontextusban (pl.: ösztöndíjak rászoruló diákoknak, ázsiai tanulók zaklatása a COVID-19 terjedése miatt, muszlim nők, mint menekültek nehézségei). Az interjúk elemzésekor a K6-os kérdéshez kapcsolódó kulcsszavakat minden kóddal összevetettem, amely során a szakmai identitás (nemzetközi tanári lét), a nemzetköziség, alapelvek megfogalmazásánál a módszertani repertoár, iskolatípus, saját tanulókra való reflektálás, tanítási célok megfogalmazása, tantárgy, a magyar kultúra, magyar tanárok és tanulók jelennek meg főbb kapcsolódási pontként.²³⁶

Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

Az AIS elérhető dokumentumaiban a globális tudatosság és szemléletmód, nyelvek, eltérő kultúrájú emberek jelennek meg az interkulturalitáshoz kapcsolódóan. Ilyenek például a weboldalon található leírások, amelyekben az iskolai célok között szerepelnek, hogy támogatják a tanulók felelősségteljes nemzetközi gondolkodásmóddal rendelkező fiatalokká válását és ezt az iskolai közösségben más nyelvek használata iránti tisztelettel, illetve a más kultúrák megismerésével segítik elő.²³⁷ Emellett cambridge-i iskolaként különböző nemzetközi szócikkek fordítása is megtalálható, így a globális szemléletmódról is, amely szerint a globális világnézet könnyebbé teszi a problémák kezelését, hisz ezáltal megérthetik a másik személy kultúráját és annak hagyományaiból származó álláspontot, nézetet – valamint értékelni tudják az ebből adódó különbségeket is. Ha a diákok többféle módon közelítenek meg egy problémát, sokkal kreatívabban tudják hosszútávon megoldani azt.²³⁸

²³⁵ Részleteket lásd a 17. kiegészítő táblázatban a Mellékletben.

²³⁶ Részleteket lásd a 18. kiegészítő táblázatban a Mellékletben.

²³⁷ AIS Rólunk: <https://www.ais.hu/rolunk/>

²³⁸ AIS Az, hogy másképp gondolkozzunk most a legfontosabb – fontosabb, mint valaha eddig: <https://www.ais.hu/az-hogy-maskepp-gondolkozzunk-most-a-legfontosabb-fontosabb-mint-valaha-eddig/>

A Cambridge-i tanterv ezen belül a *Globális szemléletmód* tantárgy keretén belül a tanulók megismerik a tanulásra ösztönző, aktív tanulási környezet fogalmát – ahol problémák bemutatása során azonosítják magát a problémát és önálló kutatást végeznek a témában. A következtetéseket ők saját maguk vonják le, melyeket meg kell osztaniuk és vitatniuk a diáktársaikkal, illetve az adott témában jártas tanáraikkal. Cambridge-i diákként automatikusan egy globális közösség tagjaivá válnak, hiszen közel 1 millió Cambridge Assessment iskolában tanuló diák van világszerte.²³⁹

Az intézményvezetővel készített interjúban főként a nemzetiségek kerültek elő, hiszen nagy dolog, hogy másfél év alatt egy vidéki régióban új iskolaként 12 különböző nemzetiség képviseli magát. Az intézményvezető szerint az interkulturális nevelés minél többféle kultúra tanítása, összefüggések megértése. *„A legjobb megoldás, amikor sokféle nemzetiségből egy helyen esetleg egy konferencián, egy közös tanulmány készítésekor, vagy egy online fórumon is együtt tudnak tanulni és együtt meg tudják osztani a különböző gondolataikat bizonyos témákkal kapcsolatban, vagy egyszerűen az életmódjukkal kapcsolatban. Olyan témákat behozni, ahol a különböző nézőpontok esetleg kijöhetnek, különböző szokások alapján el itt tudják mondani, mit, hogyan értek el vagy ki mit ért alatta.”* (O. T.)

Budapest British International School Általános Iskola (BBIS)

A BBIS dokumentumaiban szinte mindegyik kulcsszó megjelenik főként nemzetiségek, globális tudatosság, etnikai csoportok, saját kulturális identitás kapcsolódási pontjaival. A weblapon több helyen is szerepel, hogy büszkék arra, hogy 34 különböző nemzetiség képviseli magát és arra törekednek, hogy ez a nemzetközi közeg és a különböző oktatási programok igazán globális állampolgárokká neveli az ide járó tanulókat. Az iskola az IB program MYP alprogramját²⁴⁰ valósítja meg és a tanulói profilban képet kaphatunk arról, hogy az interkulturális megértés és tisztelet mellett hogyan tudják a diákok saját kulturális identitásukat, élettörténeteiket, hagyományaikat megtartani. Emellett sok hívószó megjelenik, mint nemzetközi gondolkodásmód, interkulturális megértés, globálisan tudatos, motivált diákok, akik felelősséget vállalva hozzájárulnak a világ jobbá tételéhez, keményen dolgozó tanárok, akik minden gyermeknek származástól függetlenül egyenlő lehetőségeket biztosítanak.

Érdekes szolgáltatás, hogy a beiratkozás előtt egy próbanapon vehet részt a diák vagy egy online tesztet végezhet, hogy ezzel is segítsék a hirtelen új kultúrába érkezett gyerekek

²³⁹ AIS Az, hogy másképp gondolkozzunk most a legfontosabb – fontosabb, mint valaha eddig:
<https://www.ais.hu/az-hogy-maskepp-gondolkozzunk-most-a-legfontosabb-fontosabb-mint-valaha-eddig/>

²⁴⁰ Részletes leírás a 3.4.3. részfejezetben található.

beilleszkedését. Másrészt a felvételi szabályzatban korlátozottan, de lehetőséget biztosítanak fogyatékkal élő diákok tanítására a megfelelő orvosi igazolások és tesztek elvégzése mellett. Ugyanitt azonban azt is megfigyeltem, hogy előnyben részesítik az angol anyanyelvű diákok beiratkozását. Harmadrészt az étkezési szabályzatban több helyen említik, hogy kiegyensúlyozott, egészséges étrend mellett figyelembe veszik a vallási, kulturális vagy más egészségügyi okokból fakadó étkezési szokásokat.

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Ahogy már több helyen jeleztem a disszertációban, a kutatásban részt vett intézmények közül itt található a legtöbb nemzetiség (45 különböző) és a nemzetközi tantervek mellett magyar kéttannyelvű tanulmányi program is biztosított, így a magyar tanulók aránya sokkal magasabb a többi iskolához képest. Több helyen ki is emelik, hogy a magyar és angol a két fő oktatási nyelv az intézményben. A több, mint húsz letölthető dokumentumban mind az interkulturális alapelvek, kompetenciák, mind az ezzel kapcsolatos elvárások és szabályozások is részletesen kidolgozott dokumentumok. Nincsenek külön kiemelve különböző nemzetiségek, hanem egy multikulturális társadalom fontos alapértékei és kompetenciái (core values) kerülnek elő, mint a reziliencia, tisztelet, empátia, integritás, becsület, gondoskodás és tolerancia fejlesztése. Emellett mind az adott nemzet, mind a globális állampolgársághoz kapcsolódó készségek fejlesztése is ugyanúgy hangsúlyos, hogy felelős és aktív részesei legyenek a körülöttük levő helyi társadalom és nemzetközi környezet alakításában is.²⁴¹

A pedagógiai programban a fentebb említett értékek a pedagógiai hitvallásban is szerepelnek, mint az elfogadás, a tisztelet és a másokban rejlő értékek felismerése, megbecsülése a különböző kultúrák megtapasztalása és egymás mellett élése által és tanulók ösztönzése, hogy tanulják meg felismerni saját értékeiket és elismerni mások értékeit is. Egymáshoz nyitottan, megértéssel és toleranciával forduljanak, tudják elfogadni az egyes emberek és népek másságát, különbözőségét, válasszák a rácsodálkozást az elítélés, leszólás helyett. (ISB Pedagógiai program 2016) Nemzetközi szempontból a magyar program kuriózumnak számít, inkább ezzel emelik ki az iskola egyediségét a többi külföldi iskola közül, hiszen itt a külföldi gyerekek a magyarokkal együtt tanulhatnak és a nyelvet is magas szinten elsajátíthatják. A pedagógiai program szerint iskolában folyó két tanítási nyelvű oktatás és nevelés elősegíti, hogy a képzésben részt vevő diákok nyelvükben és gondolkodásukban is

²⁴¹ ISB Value added education: https://www.isb.hu/value_added.php

kétnyelvűvé váljanak, nemzeti hovatartozásukat megbecsülő, multikulturális nyitottságú polgárai lesznek Magyarországnak vagy a világ más egyéb országainak.

A helyi tanterv egyensúlyt teremt a magyar, illetve angol nyelven tanított tantárgyak tananyag megosztásában, illetve óraszámában és beépíti az oktatás anyagába a magyar és a célnyelvi kultúra hagyományait. Az iskolai közösség tiszteletben tartja a multikulturális tanulói és tantestületi közösség kulturális hagyományait. Figyelembe veszik a gyermekek egyéni képességeit és fejlődési szintjét és oktatást ehhez mérten differenciálják, különös tekintettel az eltérő mértékű célnyelv ismeretre. Ehhez kapcsolódóan van lehetőség a sajátos nevelési igényű vagy enyhe fogyatékkal élő diákok felzárkóztatására. Érdekesség a *Jutalmak és szankciók szabályzata*, amelyben részletesen leírják az alsó tagozatos, felső tagozatos és gimnáziumi fegyelemmel kapcsolatos kívánatos magatartást, hogy kellemes tanulói környezetet biztosítsanak mindenki számára. Az ISB-ben ezek a szociális viselkedéssel kapcsolatos elvárásoknak ugyanúgy alapvető jelentőséget tulajdonítanak, hiszen ez lényegesen befolyásolja a tanulók egészének fejlődését. Emellett az étkezési szabályzat szerint biztosítják a különböző vallási, kulturális vagy más egészségügyi étrendet.

Az interjúban az intézményvezető többnyire az interkulturális alapelvek és kompetenciák fejlesztését tárgyalta tapasztalataival alátámasztva, így az elemzés során a nemzetiségek mellett a nyelvek, kisebbségek, eltérő kultúrájú emberek és vallási csoportok is előkerültek. Szerinte a kisebbségi csoportokkal mindig kihívás bánni, mert nem élünk tökéletes társadalomban. A csoportok mindig egymás ellen diszkriminálják magukat. Amikor legelőször Budapestre érkezett, akkor, ha valamilyen bűncselekmény vagy probléma történt az utcán, mindig a cigányokra fogták. De egy iskolában hatványozottan megjelenik és a tanároknak *„igencsak észnél kell lenni, hogy diákokat nem az etnikai, vallási háttere, bőrszíne vagy bármi alapján ítéljük meg hogy értékesek-e a tanulásra, vagy sem. És ha az általánosítás, sztereotípiák teljesen bevett norma egy iskolában sajnos, akkor az előítéletek megerősödnek a szülők és tanulók között is.*

Igazából mi a szülőket is érzékenyítjük, hogy a diákok ne kerüljenek konfliktusba a különböző előítéletek végett. Volt egy vitánk néhány szülővel, aki nem értette miért nincs disznóhús az iskolai menüben, amire azt válaszoltam, mert nem tudhatjuk, hogy melyik gyerek életmódja, vallása engedheti ezt meg. Erre azt vágták hozzám, hogy ne viccelj, hogy nem veszed észre kik a muszlimok. Erre azt mondtam, lehet sejtem kik a muszlimok, de nem tudom kik a zsidók vagy vegetáriánusok, vagy a disznóhúsra allergiások. Van egy szülői közösségünk (PGA), akik, amikor meghallották ezt 95 százalékuk nem is értette ez miért probléma egyáltalán és megbeszélték a hangadó szülővel a dolgokat. Nos ebben egészen jól haladunk, de elég kemény

előítéletekkel találkozom. Másrészt, ha nagyon nem tetszik nekik az itteni közösség akkor felhívom a figyelmet arra, hogy ők választották ezt az iskolát a gyereüknek és lehet máshova menni, másik iskolát választani, ha nem tud velünk egyetérteni a sok beszélgetés ellenére.” (J. H.)

Az intézményvezető azt is kiemelte, hogy ugyan nem lehet tudni kinek milyen oka vagy milyen élethelyzete volt a múltban, hogy bizonyos csoportokkal szemben előítéletei alakultak ki, viszont a diákokban azt próbálják erősíteni, hogy attól függetlenül, hogy néhány ember egy adott kultúrából rosszul bánt velük, akkor egy teljes kultúrát vagy nemzetiséget nem szabad elítélni emiatt. Említette a Cambridge program *Globális szemléletmód* tanegységeit, amelynek keretében próbálják felkészíteni a diákokat a változó világra, hogy többféleképpen tudjanak megközelíteni dolgokat és kitáguljon a nézőpontjuk a világra.

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS elérhető dokumentumaiban a nemzetiség, vallási csoport, rassz, etnikai csoport, eltérő kultúrájú emberek, nyelvek és fogyatékkal élők kapcsolódásai jelennek meg viszont csak említés szintjén a nemzetközi egyezmények alapján, mint a megkülönböztetés nélküli iskoláztatás, illetve annak a jelzése, hogy fogyatékkal élőket sőt a sajátos nevelési igényű tanulókat sem tudják fogadni, mert sem a szakértői csoport, sem az infrastruktúra nincs kialakítva az iskolában és emiatt nem tudják a megfelelő képzést biztosítani a számukra. Az iskolában 29 különböző nemzetiség és 10 különböző vallás képviseli magát és attól függetlenül, hogy keresztény szemléletű oktatási értékrendet valósítanak meg, más vallású tanulókat is fogadnak és a tárgyilagos, kritikus gondolkodás fejlesztésére bátorítják őket. Ez utóbbival az a cél, hogy a keresztény életmód szabad döntés eredménye legyen és ehhez megfelelő környezetet biztosítanak a számukra.²⁴² A nyelvhasználatban azonban az angol, mint idegen nyelv oktatása sajátos a többi iskolához képest. A külön felzárkóztató programban való részvétel mellett van egy *English only (Csak angolul) szabályzat*, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskola területén és az iskolai közösségben csak az angol nyelvet lehet használni, hogy szerintük ezzel is segítsék a diákok folyékony nyelvtudásának kialakulását.²⁴³

A pedagógiai programban a különböző tantárgyak oktatásának leírásánál található az, hogy mivel elég sokszínű és nemzetközi a tanulói közösség, a társadalomtudományi tantárgyak (social studies) tanmenetét úgy alakították ki, hogy a szükségleteket lefedje. Kilencedik osztályban fejezik be a világtörténelem áttekintését az 1500-as évektől napjainkig, de tizedik

²⁴² GGIS What we believe: <https://www.ggis.hu/about-us/about-ggis/>

²⁴³ GGIS School details, „English only” policy: <https://www.ggis.hu/resources/school-details/>

osztályban már ez összehasonlító amerikai történelem kurzusra szűkül, ahol a nemzetté válást keresztény és nemzetközi szempontból is elemzik. Tizenegyedik osztálytól egyéves kulturális antropológia kurzuson vehetnek részt a diákok, ahol az *Idők megértése* című könyv alapján a különböző világnézeteket keresztény szempontból elemezhetik a diákok. Tizenkettedik osztályban az első félévben pedig Összehasonlító politikatudományt és közgazdaságtant tanulhatnak, majd a másodikban a Politika kurzuson keresztül a különböző rendszereket, kormányzatokat ismerhetik meg mélyebben. Ez egy folyamatosan bővülő és építkező tanmenet, ahol a diákok különböző kisebb projekteket, kutatásokat végeznek a saját országuk politikai rendszereiről.

Az interjú folyamán az igazgatóhelyettes ezeket a dokumentumokban megjelenő elveket, szabályokat részletezte és az iskolai hétköznapiakból hozott példákat. Ettől függetlenül az elemzéskor a nemzetiség, vallási csoport, kisebbség, etnikai csoportok, eltérő kultúrájú emberek kulcsszavai emelkedtek ki. Az iskolában ő tanítja a kulturális antropológia kurzust és egy példát hozott fel mi különbözteti meg a nemzetközi iskolákat az interkulturális iskoláktól.

„Amikor a világról és kultúráról beszélgetünk, akkor az interkulturalitás olyan mint, amikor egy ember belép a medencébe és úszik, ha azt mondom valamire, hogy nemzetközi, akkor igazából különböző medencéket nézeget, de valójában egyikbe se lép be. Szóval az interkulturális esetében sokkal jobban be vagy vonva, jobban megérted hogyan gondolkodik a másik és hol van és ki ő. A nemzetközi iskolák többségében sok ember különböző kultúrákból érkezik és a nemzetköziség azt sugallja, hogy úgy kell gondolkoznod ahogyan egy bizonyos csoport, úgy kell cselekednek ahogyan ők mondják. (...) Ezért is szeretek történelmet is tanítani, mert abban az esetben magadra is úgy kell nézned, ahogy másokra szoktál. Nálunk is nagyon sokféle háttérből jönnek a diákok és csak keveseknek magyar a háttére, a többségnek a magyar kultúrát is meg kell értenie. És ebben a folyamatban sokkal jobban megértik magukat is, sokat beszélgetünk és megértik, hogy amit problémának gondoltak az valójában nem gond, ha például egy magyar szemmel nézik, de lehet koreaiként nagyon más.” (J.S.)

Az intézményben a magyar tanulók jelennek meg kisebbségként, de ez osztályonként nagyon eltér, viszont ezek a magyar gyerekek már óvodától ott tanulnak. Az igazgatóhelyettes, ha kisebbségekre gondol, akkor szerinte nagyon függ attól hol vagyunk, mert ha az Egyesült Államokban lenne akkor a spanyol ajkúak jutnának eszébe, de Magyarországon a kínaiak, koreaiak vagy a roma emberek. Úgy látja, a keresztény gondolkodásmód is különböző kultúrákhoz tartozik, másképp élik meg a világon és ezért érdekes az iskolában találkozni máshonnan jött keresztény emberekkel, diákokkal, mert új megközelítéseket adnak neki. Az igazi kihívás számára az, hogy megtalálja az egyensúlyt abban, mikor van szükség

elmagyarázni jelenségeket és mikor kell hagyni, hogy a diákok a saját ötleteikkel jöjjenek elő, hiszen ezek sokszor elég érzékeny témák.

Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB)

Az ICSB iskolai dokumentumaiban a rasszok, etnikai csoportok, nemzetiségek és vallás csoportok kapcsolódásai a nemzetközi szabályzatok alapján a megkülönböztetés nélküli oktatásra hívják fel a figyelmet. Az iskola céljai között szerepel a holisztikus látásmód fejlesztése, amelyek az alábbi hívószavakban jelennek meg a tanulói profilképben: Krisztus követő életmód, elmélyült gondolkodó, hatékony kommunikátor, globális állampolgár és hűséges, odaszánt szolgáló.²⁴⁴ A globális állampolgárnak tekintik azt, aki a társadalom felelősségteljes, eredményes és együttérző tagja, aki Istentől kapott megoldásokat hoz a világ, valóságos problémáira és aki a törvényt, igazságosságot és könyörületességet gyakorol másokon.²⁴⁵

A 18 nemzetiségű iskolában többségében amerikai tanárok tanítanak amerikai sztenderdeken alapuló tantervvvel, viszont törekednek a nemzetközi környezetből előnyt kihozni és a diákok egyedi szükségleteit kielégíteni. Ehhez kapcsolódóan a fogyatékkal élő vagy tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal külön szakértői terápiás csapat is foglalkozik és a weboldalon külön almenüpont ad részletes információkat a szülőknek. A terapeuták egy amerikai székhelyű szervezet a *Tanulásfejlesztő Nemzeti Intézetből*²⁴⁶ kerülnek ki, hogy megfelelő segítséget nyújtsanak és segítsék a diákok önálló tanulóvá válását. Ezen kívül logopédusok, pszichológusok, mentorok és tanácsadók segítik a tanárok munkáját.²⁴⁷ A különböző szociális háttérű diákokat kisebb mértékű ösztöndíjakkal és mentorálással támogatják.

Az interjú során főként a nemzetiség, nyelvek, vallási csoport, eltérő kultúrájú emberek, globális tudatosság kapcsolódásai jelentek meg. A kisebbségek kapcsán az igazgató is kiemelte, hogy függ attól az ember milyen környezetben él, hiszen az Egyesült Államokban a latin-amerikaiak, afro-amerikaiak tekinthetők kisebbségnek, míg Magyarországon a romák, az amerikaiak, ázsiaiak jutnak eszébe főként a budapesti kínai közösségek. Az intézményvezető szerint az interkulturális nevelés megkíván egy tudatosságot és arra fejleszti az embereket, hogy

²⁴⁴ ICSB Our vision for students: <https://www.icsbudapest.org/learn>

²⁴⁵ ICSB Foundational statements – Our students outcomes: <https://www.icsbudapest.org/discover/foundational-statements>

²⁴⁶ NILD Therapy – National Institute of Learning Development

²⁴⁷ ICSB Supplemental Services: <https://www.icsbudapest.org/learn/supplemental-services>

megtanuljanak a saját világukon kívül gondolkodni megvilágítva nekik a különböző kultúrákat, rendszereket, földrajzi régiókat és nyelveket.

„A céljaink egyike, hogy a diákjaink globális állampolgárok legyenek, ami arra sarkallja őket, hogy ne csak a saját országukban gondolkozzanak, hanem széleskörűen a világról. Nos, amin még dolgoznunk kell az a történelem oktatás, mert tudod egy amerikainak az amerikai történelem és az egyes államok története fontos dolog. De hogy tanítsuk ezt egy nemzetközi iskolában, hogyan tudjuk kitágítani ezeket a sztereotípiákat és inkább a világtörténelem felé irányítani őket? Másrészt ami szerintem ezt nagyon elősegíti, ha közösségi szolgálatot végez, azaz megtanul olyan emberek felé is szolgálni, aki teljesen más közösséghez tartozik. Szóval a rávilágítás, felfedezés és a közösségi szolgálat ez mindenképp az interkulturális nevelés része.” (K. H.)

Budapesti Japán Iskola (BJS)

Ahogy a bevezetőben felvázoltam, a japán iskolában sajátosan lehet az interkulturalitást megközelíteni. Az iskolai dokumentumokban és tájékoztatókban nincs információ a témáról, minden kizárólag japán nyelven érhető el így az iskola célja a saját kulturális identitás megőrzése és fenntartása. Az interjúban azonban kiderül az iskola a japán iskolák között abban sajátos, hogy jóval több a magyarokkal és nemzetközi iskolákkal való kapcsolódási pont és a nemzetiségek, más kultúrájú emberek is megjelennek a saját identitás megőrzése mellett. Az igazgatóhelyettes Magyarországon sok vegyes párral találkozott, ahol az egyik szülő osztrák, német, orosz vagy amerikai, míg, ha Japánban lennének ilyen elég ritkán fordul elő. Habár az interkulturális nevelés új volt a számára, de az alapjának mindenképp az elfogadást, a másik megértését és megismerését tartja.

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

IB iskolajelöltként a debreceni intézmény a nemzetközi program alapján alakította ki az interkulturális megközelítéseit főként a globális szemlélet fejlesztésére koncentrálva, ami az IB program alapfilozófiája. Az iskola betekintést ad a világ kultúráiba és globális kérdések megvitatásával is segítik a megismerést. Nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a diákok megtanulják értékelni a magyar kultúrát és hagyományokat, valamint azt is, hogy egy nemzetközi közösségben ezeket hogyan kommunikálják.²⁴⁸ Az IB MYP alprogramja²⁴⁹ arra a szellemiségre tanítja a diákokat, hogy legyenek elkötelezettek a környezetünk iránti, nemcsak

²⁴⁸ ISD Egyediségünk: <https://isd.debrecen.hu/egyedisegunk/>

²⁴⁹ Részletes leírás a 3.9.3 részfejezetben található

az iskolai közösségen belül, hanem azon kívül is. A tanulókat arra sarkallják, hogy legyenek gondoskodóak, figyeljenek a helyi közösségekre, és járuljanak hozzá annak fejlődéséhez. Szoros kapcsolatot ápolnak az iskolájukkal, megismerik saját országukat, miközben a nemzetközi tanárokon és diáktársaikon keresztül megismerkednek más kultúrákkal is. A tanárok arra ösztönzik tanulóikat, hogy megértsék és tiszteljék ezeket a kultúrákat.²⁵⁰

Sem a dokumentumokban sem az interjú elemzése során nem találtam adatot arra vonatkozóan hányféle nemzetiség reprezentálja magát, az interjúban az általános megközelítések és filozófiák mellett a globális tudatosság, kisebbség, nyelvek, eltérő kultúrájú emberek kerültek előtérbe. A kisebbségek kapcsán az intézményvezető érdekes megközelítést hozott hogyan gondolkodnak erről az iskolában. *„Nos minden ember egyes helyzetekben kisebbségben van. Ez bármilyen csoport lehet: etnikai, nyelvi, nemi – például, ha kevés fiú vagy lány van az osztályban – lehet képességbeli, eltérő hagyományok szerinti szóval sok csoport. De soha nem gondolkozok róluk így, mert mi lenne, ha kevés fiú van egy osztályban és éreztetem velük ezt! De például itt én is kisebbségben vagyok a nyelvtudásom miatt vagy amiatt mert alacsony vagyok. Régóta nemzetközi környezetben dolgozok és nem szeretek kisebbségekben gondolkodni. Inkább azon dolgozok, hogyan tudunk mindannyian különböző dolgokat, megközelítéseket, ötleteket, elméleteket egy asztalhoz hozni és beszélgetni róla. Inkább ezt próbálom behozni az iskolába, minthogy különböző kategóriák vagy kisebbségek szerint gondolkozzak emberekről.”* (T. A.)

Ehhez kapcsolódóan az interkulturális nevelés is a másik ember szükségleteinek, kultúrájának mélyebb megismerése és megértése. Szerinte, ha tisztelettel vagyunk a különbözőségek felé, akkor ezek a különbségek erőssé tesznek minket és olyan sokrétű megértést hoznak, amelyek tudatossá tesznek bennünket. Sok definíciója van a nemzetközi iskolák körében erről, de közös pontként mindenképp a másik tiszteletteljes megközelítése és megértése jelenik meg.

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

A szegedi iskola dokumentumai a kérdéshez kapcsolódó kulcsszavak közül az eltérő kultúrájú emberekre helyezi a hangsúlyt, de a nemzetiségek arányairól nem található adat. Például a weboldalon motivált és támogató iskolai környezetben zajlik az oktatás, amelyben a diákok tiszteletet, megértést és empátiát tanulnak és tanúsítanak. Így dolgoznak együtt azokkal az osztálytársaikkal, akik esetleg más kultúrából és országból érkeznek.²⁵¹ Ugyan az intézmény

²⁵⁰ MPY program: https://isd.debreceen.hu/wp-content/uploads/2021/01/pdf-download-homepage_MYP_hun.pdf

²⁵¹ Szeged IPS – IPC és MYC tanterve <https://www.szegedips.com/hu/tanterv/>

többször említi, hogy nemzetközi tanterv szerint tanítanak, illetve különböző órarendekben megtalálható, de annak tartalmáról a dokumentumokban nem találhatóak információk.

Érdekességgént olvashatunk arról, hogy az Erasmus program keretében 11 tanár részt vett egy nemzetközi kurzuson, hogy nyelvi és módszertani kompetenciáikat fejlesszék, illetve új módszereket és megközelítéseket sajátítsanak el, amelyek alkalmassá teszik őket egy olyan intézményi ethosz megteremtésére, amelyben az empátia, a tolerancia és az egymás etnikai és kulturális háttére iránti tisztelet uralkodik. Az egyik tanár Iskolakultúrában megjelent cikke szerint a nemzetköziségre való nevelés célja nem csak a más országokkal és kultúrákkal való ismerkedés, hanem Gardner elméletére alapozva az 'önközpontúság' lebontása is. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a gyerekek tudatában legyenek a saját közvetlen környezetüknek, másrészt azt is, hogy önmagukat, kultúrájukat és országukat nem csak saját kontextusukból, hanem a világ más népeinek szemszögéből is képesek legyen látni. (Árva, 2014)

Az intézményvezető szerint érdekes jelenség volt az angliai tanítása során, hogy sok olyan iskola volt, ahol maguk az angolok voltak kisebbségben, de itthon a romák jutnak az eszébe. Az interkulturális nevelés meghatározójának az érzékenyítés tartja, a másság a mások szokásai felé, vagy egyáltalán elfogadásra, felismerésre tanítani, hogy többféleképpen lehet egy dolgot megérteni.

Rövid összegzés

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 felszínes a kapcsolat, nehezebb a mindennapokban megvalósítani vagy tudatosítani annak ellenére, hogy elég sok eleme adott. 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).

Az iskolai dokumentumokban az előbbi tantárgyakon túl az interkulturális nevelés többnyire az eltérő kultúrájú emberek és nemzetiségek mentén jelenik meg, emellett a különböző szociális háttérű emberek, a nyelvek, vallási csoportok rasszok, etnikai csoportok és sajátos nevelési igényű diákok kapcsolódnak ide. A menekültek és kisebbségek, saját kulturális identitás kategóriája nem jelennek meg a dokumentumokban. Ezek a jellemzők többnyire csak a felszínen vannak jelen, weblapokon és szabályzatok preambulumban és olyan megnyilvánulásokban, hogy bárki jelentkezhet az iskolába megkülönböztetés nélkül. Az

iskolák közül csak három intézményben (BBIS, ICSB, ISB) van korlátozottan lehetőség sajátos nevelési igényű vagy enyhe fogyatékkal élő diákokkal való foglalkozásra.

A vezetőkkel készített interjúk elemzés során az interkulturális neveléssel kapcsolatos nézetek tartalma főként a nemzetiségekre fókuszált, emellett megjelentek a nyelvek, a globális tudatosság (mint nemzetközi tematikus egység/tantárgy) kisebbség és vallási csoportok. A saját kulturális identitás, eltérő kultúrájú emberek, nemzetiségek, népek, etnikai csoportok, a rasszok, a különböző szociális háttérű emberek, a menekültek és a fogyatékkal élők nem fogalmazódtak meg az interjú folyamán, csupán ritkán kerültek szóba más kontextusban (pl.: ösztöndíjak rászoruló diákoknak, ázsiai tanulók zaklatása a COVID-19 terjedése miatt, muszlim nők, mint menekültek nehézségei).

4.3.2. K7: Milyen kulcselemei jelennek meg a fogadó ország kultúrájából a külföldi/nemzetközi iskolákban?

A külföldi iskolák és fogadó ország – jelen esetben Magyarország – közti kapcsolatot a nemzetközi tanárok és oktatási programok, iskolatípusok esetében már részleteztem, ebben a kérdésben a magyar kultúrával és emberekkel általánosságban megjelenő kapcsolódási pontjait vizsgáltam. Mindegyik iskola reflektál a helyi környezetre is a nemzetközi közeg mellett, de csak a kutatásban részt vett iskolák felében - a Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB) a Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD), a Szegedi Nemzetközi Általános Iskola (Szeged IPS) és az Avalon Nemzetközi Iskola (AIS) - elérhető, nyilvános dokumentumaiban találunk leírásokat a magyar tanulókról, tanárokról és a nyelvtanulással kapcsolatosan. 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. Az iskolák másik felében, mint szabadidős foglalkozás, klub jelenik meg a magyar nyelv tanulása, keresztény iskolák esetében a magyar gyülekezetekkel való kapcsolat.²⁵²

Az interjúalanyok közül ketten magyar származású intézményvezetők, de ha összehasonlítjuk a külföldön, illetve Magyarországon szerzett tanítási tapasztalataikat, akkor több a külföldön tanított éveik átlaga a magyar iskolákban tanított évekhez képest. Őket kivéve a külföldi vezetők közül legrégebb óta a GGIS igazgatóhelyettese él Magyarországon (26 éve), de a legtöbb éve a japán iskola (BJS) igazgatóhelyettese tanít magyar környezetben (16 éve) és a külföldi vezetők közül egyedül ő beszél folyékonyan magyarul, viszont mindegyik vezető

²⁵² Részleteket lásd a 19. és 20. kiegészítő táblázatban a Mellékletben.

alapszinten megérti a magyar nyelvet. Az interjúban öt kérdés (8., 9., 10., 11., 12. kérdés) foglalkozott ezzel a témával.

Avalon Nemzetközi Iskola (AIS)

Az AIS dokumentumaiban a magyar nyelv fejlesztése jelenik meg a Cambridge-i program mellett, hogy a diákok több nyelven is magabiztosan tudjanak kommunikálni. A pedagógiai programban az anyanyelv elsajátítása mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikáció szempontjából fontos feladatként jelenik meg, a nyelv oktatását magyar pedagógusok végzik. Fontosnak tartják, hogy a tanulók képesek legyenek mind a szépirodalom, mind a szakirodalom olvasására, értelmezésére, illetve szóbeli és írásbeli szövegalkotásra egyaránt.

Az interjúban az intézményvezető többször is összehasonlította a magyar oktatási rendszert, a tanári munkát és a nyelvtanítást a nemzetközi iskolákkal. Eltérésként említette, hogy a tanulók már az óvodai oktatásban megtanulnak olvasni és hatos számkörig műveleteket elvégezni, így előrehaladottabbnak véli a magyar nagycsoportos óvodásoktól őket és a Cambridge program miatt a tanulói portfólió készítés, értékelési eljárásokat is sajátossággként sorolja fel. *„Mi a magyar órát tettük be <Cambridge programba, C.B.), a magyar nyelv és irodalmat, ugyanúgy megtanulnak, mint egy magyar iskolában. Nálunk ugyanazt megtanulják, ugyanúgy megtanulnak írni olvasni és a többi gyerek is, mint ahogyan az idegen nyelvet tanulják.”* (O.T.)

Budapest British International School Általános Iskola (BBIS)

A BBIS angol iskolában szabadidős tevékenységként lehet a magyar történelemmel és kultúrával ismerkedni, de a nyelvet nem tanítják. A tanári bemutatkozóban több pedagógus is említi a magyarokkal való kapcsolatát, vagy amiatt mert félig magyar származású (pl.: Alexandria Kasza-Martin), vagy magyarként többéves nemzetközi tapasztattal bír (pl.: Egri Julianna), vagy külföldiként szeretné a magyar kultúrát jobban megismerni (pl.: Owen Matthews). Az intézményvezető 2019 nyarán érkezett Magyarországra így számára is még nagyon új a magyar környezet, nem igazán ismeri a magyar oktatási rendszert csak annyira, hogy didaktikusabb megközelítésű és a gimnáziumok magas szintű akadémikus kiválóságra nevelik a diákokat, ami számára nagyon más, mint amit a nemzetközi iskolák nyújtanak.

Budapesti Nemzetközi Iskola (ISB)

Az ISB-ben kéttanítási nyelvű iskolaként mind a dokumentumok, mint a weblap angolul és magyarul is elérhetőek. Emellett a tanulmányi programok közti átmenet is részletesen ki van dolgozva, hogy különböző korosztályok eltérő feltételek teljesülése esetén hogyan csatlakozhatnak a programokhoz. Tehát a magyar származású diákok megfelelő angol nyelvtudással bekerülhetnek a Cambridge vagy IB programokra, kurzusokra, ugyanígy a külföldi diákok is tanulhatnak a magyar program szerint, ha Magyarországon szeretnék folytatni a felsőfokú tanulmányaikat. Minden diák tanul magyar nyelven elsőtől 10. osztályig mindegyik programba beépítve, magyar szakos és magyar, mint idegen nyelv szakos tanárok segítségével.

Az interjúban az intézményvezető büszkén emelte ki az iskola egyediségét, a magyar diákok nagyobb arányát a többi külföldi iskolával összehasonlítva. John Hart szerint a külföldi szülők amiatt is döntenek az iskola mellett, mert a gyerekeik megtanulhatnak magyarul, amíg Budapesten élnek és könnyebben beilleszkednek, több magyar barátság alakul ki. Ugyanígy a magyar szülőknek is tetszik, hogy a magyar rendszer szerint tanulhatnak, de van lehetőség a nemzetközi programban való részvételre is. A pedagógiai munka szempontjából a kis létszámú osztályokat és a nyugodt légkört említette, ami miatt sok magyar származású tanár szívesen dolgozik velük. *„Tudod a tanári jólléthez az is kell, hogy ne legyenek érzelmileg, mentálisan elhanyagolva a tanári közösségek. Nagyon érdekes látni, hogy aki a magyar tanárképzésből jött és a rigorózus, csendes osztálylégkörhöz van szokva, milyen gyorsan adaptálják a kompetencia alapú fejlesztést és lényegében kivirágognak, ahogyan a gyerekeket is boldognak látják. Mentoráljuk őket, sokat beszélgetek velük és becsülöm őket, mert szakmailag kiválóak.”* (J. H.)

Az oktatási rendszer kapcsán általánosságban említette - függetlenül attól, hogy magyar vagy angol rendszer - hogy a mostani hagyományos, nemzeti alapú rendszerek nem illeszkednek a 21. századi emberképhez, rugalmatlanok, mereven vizsgáztatás és tesztalapúak. Az intézményvezető számára furcsa volt először, hogy a magyar szülők a jegyekre, eredményekre koncentráltak: mindenről legyen beszámoló, minden legyen értékelve és kapjanak jegyet. Szerinte emiatt elsiklanak amellett, hogy sok olyan dolgot tud talán a gyermekük, amelyet nem lehet jegyekkel osztályozni.

John Hart azt is kiemelte, hogy fontosnak tartja, hogy a tanárok magyar hátterűek legyenek vagy ismerjék a magyar kultúrát. A tantestületben mindenkinek van egy mélyebb szintű ismerete a magyarokról. Többen Magyarországon nőttek fel, de sokan vannak, akik

külföldről jöttek magyarként vagy vegyes házasságban élnek. Ezt nemcsak a magyar gyerekek miatt tartja fontosnak, hanem a nemzetközi diákok miatt is, hogy becsüljék azt a környezetet, ahol tanulhatnak. *„Budapest és Magyarország kulturálisan igen gazdag ország és sokat lehet tanulni ebből. (...) Mindig jó látni, amikor régi diákok meglátogatnak és lehet nem beszélnek folyékonyan magyarul, de megvan a kapcsolat a magyarokkal és jó emlékeik vannak, jó helyen tanulhattak.”* (J.H.)

Greater Grace Nemzetközi Iskola (GGIS)

A GGIS dokumentumaiban nem találunk információt a fogadó országgal kapcsolatosan, azonban az interjúban az igazgatóhelyettes részletesen beszámolt hogyan jelenik meg a magyarokkal való kapcsolódás az iskolai hétköznapiakban. Az igazgatóhelyettesnek alapvetően jó tapasztalatai vannak, ő is vegyes házasságban él és a lányai angolul és magyarul is anyanyelvi szinten beszélnek. Viszont többször találkozott olyan esetekkel, amikor akár magyarok, akár külföldiek, de csalódtak a magyar oktatási rendszerben és az iskolában szerették volna a gyermekeiket taníttatni. Említett egy olyan esetet is, amikor egy ázsiai diák azért váltott egy magyar iskolából, mert a kinézete miatt bántották annak ellenére, hogy folyékonyan beszélt magyarul. Az igazgatóhelyettes szerint aki ilyen háttérrel jön, sok idő, míg megnyugodnak, viszont jó jelnek tartja, hogy az iskolában tanuló magyar diákok és az ott dolgozó tanárok jó példák a számukra és emiatt nem utálják meg azt a közeget, ahol élnek és jó barátságok alakulnak ki köztük.

A magyar tanárokat az igazgatóhelyettes ügyes és kiváló oktatóknak tartja, akiket mindig emlékeztetni kell arra, hogy nem minden diák esetében kell a legmagasabbra tenni a léceket. *„Nagyon szorgalmasan dolgoznak és ezt elvárják a diákoktól is. Talán ez a magyar rendszerből jön, hogy kiváló tanulmányi eredmények esetén lehet sikeres valaki, de mindig arra biztatom ilyenkor őket, hogy ha van, akinek nehezen megy a tanulás és sikerült megértenie mégis valamit, az is nagy dolog.”* (J.S.) A magyar nyelv kapcsán említette, hogy az iskolában van egy Rosetta-kő nevű program, amelynek keretében magyarul is lehet tanulni, főként szóbeli és beszédértés szintjén. Kifejezetten magyar programjuk nincs, mert nemzetközi iskolaként nem szerették volna egyik vagy másik nyelvet jobban kiemelni. Ettől függetlenül a diákok tanulnak a magyar történelemről és kultúráról. Azok a magyar diákok, akik Magyarországon tanulnak tovább külön készülnek fel a magyar érettségire vagy felvételire, külön tanulnak magyarul az iskolán kívül.

Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB)

Az ICSB dokumentumai a magyar nyelvtanulás lehetőségét említi az általános iskolai tagozaton, de más kontextusban nem esik szó a fogadó országról. Az interjúban az intézményvezető is kiemelte, hogy 8. osztályig elérhető a magyar nyelv és kultúra óra, illetve, hogy a tantestület és a tanulók harmada is magyar származású. Két nagyobb kultúra van többségben jelen az iskolában az amerikai és a magyar, mind a tanárok mind a diákok körében. A pedagógiai munkában inkább abban látja a különbséget, hogy a magyarok egymást felügyelik vagy irányítják (supervise), de ebben az iskolában a munkakörnyezet és a tanárok közti kommunikáció elég más, és ebből néha adódnak félreértések.

„A legtöbb magyar munkatárs folyékonyan beszél angolul. Én megértem az alapszintű beszédet magyarul, tudok olvasni és írni, de a kiejtésem nem az igazi. Megszereztem az alapfokú nyelvvizsgát, de még nagyon sokat kell fejlődnöm. Általános iskolában 8. osztályig lehet magyarul tanulni, középiskolában már inkább világnyelveken van a hangsúly. Úgy gondolom, hogy amikor egy nyelvet tanulunk, akkor a kultúráról is tanulunk és ez egy nagyon értékes tapasztalat, szóval szoktam bátorítani a gimiseket is, hogy folytassák a nyelvtanulást, de annak a munkatervén még nekünk is dolgozni kell.” (K.H.)

Budapesti Japán Iskola (BJS)

A japán iskolai dokumentumokban sem találunk utalást a fogadó országgal való kapcsolódásra, viszont az igazgatóhelyettes 24 éve Magyarországon él és folyékonyan beszél magyarul. Ő a kapcsolattartó a magyar partnerekkel és az ezzel kapcsolatos adminisztráció és szervezés is az ő feladata a tanítás mellett. Úgy gondolja, elég jól ismeri a kultúrát és az oktatási rendszert is, hiszen a japán iskola egy magyar intézmény szomszédságában van és jó a kapcsolat közöttük; illetve magyar japán szakos egyetemistákkal is szokott foglalkozni. Harmadik osztálytól heti egyszer van magyar nyelvtanítási óra, amit egy magyar, mint idegen nyelv szakos tanár tanít.

„Érdekes módon az, hogy japánként itt élek sose tapasztaltam semmilyen konfliktust vagy rossz dolgot velem kapcsolatban. Ráadásul mindig mikor kirándulunk a gyerekekkel, mindig annyit dicsérnek, hogy egyszerűen nem értem. Mondják, hogy jaj, de fegyelmezettek ezek a gyerekek, hogyan nevelik őket? Én azt mondom, hát nálunk ez a természetes. Nekem meglepően nagyon kedvesek még mindig, pedig régóta élek itt.” (S.K.) Az igazgatóhelyettes fontosnak tartja, hogy a japán gyerekek valahogyan megismerkedjenek a magyarokkal és így próbálja segíteni őket, hogy táguljon a világképük. Úgy gondolja, nagyon szerencsés az iskola

helyzete, hogy közvetlenül mellette ott van egy magyar iskola, így nem kell külön találkozót szervezni egy másik iskolával. *„Lehetne beszélgetni az elfogadásról és hogy milyenek a magyarok, de ez így sokkal jobb, hogy kimegyünk az udvarra vagy elhívom a magyar gyerekeket és beszélgetünk és ebből a japán gyerekek nagyon sokat tanulnak.”* (S.K.)

Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD)

A debreceni iskolában a különböző programleírásokban és iskolai bemutatkozókban a szakképzett magyar tanárok, a magyar emberek számára elérhető nemzetközi oktatás, a magyar nyelv és kultúra kapcsolódási pontjai jelennek meg. A leírások szerint a debreceni önkormányzat ösztöndíjas lehetőséget kínál a nemzetközi iskolai programban való részvételre, illetve egyre több magyar család csatlakozik az iskolai közösséghez. Mivel az IB filozófiája a globális gondolkodás bemutatása, így nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a diákok megtanulják értékelni a magyar kultúrát és annak hagyományait és hogy ezt egy nemzetközi környezetben hogyan kommunikálják. A magyar származású tanárok magasan képzett és magas szintű angol nyelvtudással bírnak, így erősítik a nemzetközi tantestületet; továbbá asszisztens tanárként a hatékony kommunikációt segítik nyelvi nehézségek esetén.

Az intézményvezető két éve él Magyarországon és nagyvonalakban ismeri a magyar oktatási rendszert. *„Mielőtt idejöttem volna, csak annyit tudtam a magyar oktatási rendszerről, hogy hagyományosabb, matematikában és természettudományban erősek, de kellően korlátozott rendszer.”* (T. A.) Nemzetközi tanárként nem hangsúlyos a helyi nyelv megtanulása, ugyanis mire megtanulja a nyelvet valószínű már más országban lesz lehetősége dolgozni. Szerinte Budapesten könnyen lehet angolul is beszélgetni, de az meglepte a magyarokban, hogyha egy szót se beszélnek angolul, akkor is megpróbálják valahogy a másikat megérteni.

Szegedi Nemzetközi Iskola (Szeged IPS)

A szegedi iskola dokumentumaiban is hangsúlyosan megjelenik a magyar nyelv oktatása, illetve a magyar tanárok az oktatási rendszer és a kultúra. Az iskola hivatalos nyelve az angol, azonban a magyar nyelvű órákat magyar tanárok és tanítók oktatják, illetve alaptantárgyként külön oktatják. Ez utóbbi amiatt érdekes, mert az iskola a nemzetközi általános iskolai (IPC) tanterv szerint tanít, amelyek tematikus, tantárgyakat átfogó tanegységekből épülnek fel. A nyolcadik osztály elvégzése után a tanulók olyan bizonyítványt kapnak, amely mind a magyar, mind pedig a nemzetközi iskolarendszer által elfogadott.²⁵³ Az igazgató több évig az Egyesült Királyságban, Angliában tanított és előfordult, hogy hon-és népismeretet

²⁵³ Szeged IPS Általános információk: <https://www.szegedips.com/hu/altalanos-informaciok/>

oktatott, Magyarországon nem dolgozott állami iskolában. Saját tanulói tapasztalata miatt úgy gondolja, hogy mindenképpen szükséges a változás a magyar oktatási rendszerben és ebben a nemzetközi iskolák sok segítséget tudnának adni.

Rövid összegzés

A külföldi iskolák és fogadó ország – jelen esetben Magyarország – közti kapcsolatot a nemzetközi tanárok (4.1.3. részfejezet) és oktatási programok, iskolatípusok esetében már részleteztem, ebben a fejezet részben magyar kultúrával és emberekkel általánosságban megjelenő kapcsolódási pontjait vizsgáltam. Mindegyik iskola reflektál a helyi környezetre is a nemzetközi közeg mellett, de csak a kutatásban részt vett iskolák felében van elérhető, nyilvános dokumentumaiban leírás a magyar tanulókról, tanárokról és a nyelvtanulással kapcsolatosan. Az interjú elemzés alapján a vezetők többsége törekszik a fogadó ország kultúrájának megértésére, legtöbb esetben a nyelvet is megtanulják, viszont nagyon változó ahogyan értelmezik a magyar oktatási rendszert és a helyi viszonyokat.

4.3.3. Összefoglalás az interkulturális nevelésről

Ahogy a bevezetőben is felvezettem a pedagógiai szemlélet és nézetkutatásokban találkozhatunk olyan megközelítésekkel is, amelyek az interkulturális vagy multikulturális neveléssel kapcsolták össze a pedagógiai szemléletmódot. (pl.: Zembylas & Chubbuk, 2015; Williams-Gualandi, 2019). 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 ismeret feltérképezését végeztem el.

Ha a Bruner (2004) szerinti jelentésalkotás fogalmából indulunk ki, akkor a világgal való találkozásokat a nekik megfelelő kulturális kontextusban helyezzük annak érdekében, hogy megtudjuk „miről szólnak”. Annak ellenére, hogy ezek a jelentések az „elmében” találhatóak, gyökerük és értelmük abban a kultúrában van, amelyben létrehozták őket. A jelentéseknek ez a kulturális beágyazottsága az, ami biztosítja alakíthatóságukat és végső soron kommunikálhatóságukat is. Ez a megközelítés tekinthető a kultúráról való ismeret, nevelés egyik eszközének és hasonlóan az általam kutatott iskolákban is a megbeszélés, rávezetés, gondolkodtatás is mind kommunikációs elemek, amelyekről az 4.2.3. részfejezetben a pedagógiai tevékenységeknél részleteztem.

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 felszínes 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, hagyományaikat 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, Távol 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 Csereklye, 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 háttérétől. Ugyanis, ahol főként amerikai vagy ázsiai háttérből érkezett tanárok voltak többségben a multikulturális irányzat tartalmi jegyei figyelhetők 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, többségitől 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. Az interkulturális nevelést minden kóddal összevettem, ezáltal kapcsolódások mutathatóak ki a kommunikáció, a nemzetköziség, a tanári profil, a tanítás megtervezése, az iskolatípus, a keresztény iskolák, a tantestület, a tanítás nyelve, az oktatási program, a módszertani repertoár, a saját tanulókra való reflektálás, tanítási célok megfogalmazása, a tantárgy, a magyar kultúra, magyar tanárok és a magyar oktatási rendszer kulcsszavaival.

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 szerinte megfelelő helyek lehetnének arra, hogy a tanárok fejlesszék az interkulturális készségeiket, személyre szabottan tudjanak differenciálni és bővítsék a módszertani repertoárjukat. Másrészt Savva (2013) szerint az, hogy a tanárok gyakran csak kétéves meghatározott szerződéssel tanítanak, ezek a tapasztalatok pozitívan járulnak hozzá a tanárok interkulturális fejlődéséhez. 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. Ketten arról is beszéltek, hogy többször érkeznek az iskolában olyan tanulók vagy családok, akik csalódtak a magyar rendszerben vagy rossz tapasztalatot szereztek, viszont velük külön foglalkoznak, hogy kezeljék ezt a problémát és ne az egész magyar társadalmat ítéljék meg. 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, általában ahogyan Savva (2013) is írta, a nemzetközi iskolák elszigetelt közösségek, 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.

5. Kutatási jövőkép és tanulságok

„Elmegy egy mértéktelenül hosszúnak tűnő időre más világokba, kozmikus problémákon töpreng, jelentősen megöregszik. Amikor visszatér, kiderül, hogy csak néhány hónap múlt el.”

(Barley: Egy zöldfülű antropológus kalandjai)

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. A disszertációban a szakmai identitás, pedagógiai tevékenységek és az interkulturalitás témájában vizsgáltam a nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletmódját főként a nézetek tartalmára és a három altéma közti összefüggésekre fókuszálva. A célom egy leírás készítése volt, hogy a későbbiekben erre építkezve különböző összehasonlításokat és esettanulmányokat lehessen készíteni. Ahogyan a disszertáció elméleti bevezető részében is írtam mindegyik fogalom, amellyel dolgoztam sokféleképpen és tágan értelmezhető, azonban igyekeztem azokat a főbb irányvonalakat, kereteket megadni, amely mentén a kutatási kérdéseimben kapcsolódási pontokat lehetett vizsgálni.

Magyarországon 25 külföldi iskolának minősített intézmény található, amelyből három kizárólag óvodai oktatást biztosít, így nem vontam be a vizsgálatomba. A 22 iskola nyolc különbözőféle oktatási rendszer szerint működik és iskolánként eltérően négy nagyobb nemzetközi oktatási programban vesznek részt, többségük Budapest és agglomerációjában található. A teljes populációból azonban nyolc intézmény vállalta a kutatásban való teljeskörű részvételt, amelyekből két amerikai, egy angol, egy magyar-angol, egy japán oktatási rendszerű, illetve három különböző nemzetközi programok szerint működő intézmény.

Módszertani szempontból jelen munkában naturalista kutatási paradigma nézeteit részesítettem előnyben, és kvalitatív szemléletet követtem. Ez esetben ez az egyéni strukturált interjúkat, illetve iskolai dokumentumok és honlapok tartalomelemzését foglalta magába, amellyel a külföldi iskolák pedagógusainak szemléletmódját vizsgáltam. Az interjú kérdéseire

és a tartalomelemzés szempontrendszeréhez felhasználtam az eddigi nagymintás pedagóguskutatásokban alkalmazott kérdőíveket is. A nyilvánosan elérhető iskolai dokumentumok elemzését MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével végeztem, illetve a mérőeszközök kialakítását a kutatási kérdések mentén végeztem.

Több módszertani tanulságot vontam le ebből a kutatásból és egy kitekintést szeretnék röviden ebben a részben említeni. Eredeti szándékom szerint a kombinált paradigma (Sántha, 2013a) módszerét alkalmaztam volna, amelyben a pozitivista és a naturalista kutatási filozófia eszközrendszerének ötvözete jelenik meg, azaz a mérőeszközök között egy kérdőív is szerepelt. A végleges mérőeszköz kialakítása előtt 2020 augusztus és október között egy próbamérést (pilot study) végeztem a Limesurvey felületen, amely egy 80 kérdésből álló kérdőív volt, kb. 25 perces kitöltési idővel angol és magyar nyelvű válaszadási lehetőséggel. Akkor az iskola vezetőitől kapott visszajelzésekben és javaslatokban azt tartották újszerűnek, hogy oktatási programtól függetlenül kérdeztem a véleményüket - általában minden nemzetközi program a saját berkein belül készít mérőeszközöket és kéri a közösség tagjainak a véleményét, illetve készít továbbképzési terveket.²⁵⁴ Másrészt a kérdőívet nehezen kivitelezhetőnek tartották, hiszen a nagyobb fokú tanári autonómia miatt inkább a személyes megkereséseket, interjúkat, megfigyeléseket tartották célszerűbbnek.

Még egy próbát tettem a kérdőív módosítása után, amely akkor már 42 itemből állt és 12 perc alatt lehetett kitölteni ugyanúgy két nyelven. A kérdőívet 32-en töltötték ki a kutatásban részt vett nyolc iskolából (Budapesti Nemzetközi Iskola és a Budapesti Japán Iskola kivételével). A hat iskola válaszadóinak többségét (53 százalék – 17 fő) a Budapesti Nemzetközi Keresztény Iskola (ICSB) tanárai adták, amely a tantestületük 40 százaléka; illetve a Szegedi Nemzetközi Iskola esetében a tantestület harmada (4 fő). A két említett iskola esetében az egyes kutatási kérdések mentén lehet tendenciákat említeni. A kismintás kérdőíves próbamérés (pilot-study) eredményei alapján sajnos nem lehetett következtetéseket levonni, ellenben a mérőeszköz továbbfejlesztése fontos tanulságként szolgálhat egy későbbi munkához.

A kutatás felépítésekor mindenképpen jó kiindulópontnak tűnt a kombinált módszertannal való feltérképezés, hiszen a kérdőívvel többféle iskolában tanító tanároktól könnyen lehet adatot gyűjteni és elemezni, több nyelven lehetett szimultán kitölteni ezáltal egy átfogó képet kaphatunk az egyes iskolákról. Azonban ezekre az iskolatípusokra és oktatási programokra az eddigi magyar tanárok nézetkutatására használt kérdőívek nehezen

²⁵⁴ Például az IB évente kiír egy kutatási ösztöndíjat (Jeff Thompson Research Award) a IB iskolai közösségek, iskolák kutatására. <https://ibo.org/research/research-resources/jeff-thompson-research-award/> (Letöltés: 2022.04.30)

adaptálhatóak vagy abszolút irrelevánsak. Ilyen például az iskola és tanítás tanárok felől való megközelítése, azaz azok a kérdések, amelyek a módszerekről, tervekről szólnak a tanulói környezettel, tanulói profillal együtt értelmezhetőek. Hiszen az iskola ebben a tekintetben egy szolgáltató, amely maximálisan a tanulóra helyezi a hangsúlyt és a tanárkép, tanítási módszerek és az egész iskola működése is ehhez van igazítva.

Másrészt, amikor a kutatásban részt vett iskolák vezetőivel tárgyaltam, akkor is megerősítették, hogy a kérdőíves vizsgálat elég ritka és inkább belső szakmai körökben szokott megtörténni, ahol ismerik a kutatót. Emlékezzünk, hogy a különböző iskolai leírásokban (3. fejezet) találkozhatunk a tantestületben neveléstudományi kutatókkal, szakértőkkel és tanácsadókkal, akik ugyan az én kérdőívemet is megvizsgálták és támogattak, de több akadályra is felhívták a figyelmem.

Elsősorban arra, hogy a kvázi külsős, azaz intézményen kívüli és fogadó országbeli kutató nem igazán kereste fel eddig a nemzetközi iskolákat, másrészt mivel többféle intézményt kutattam egyszerre és nem voltam egyik oktatási cégnek sem elkötelezett kutatója bizalmatlanná tette a tanárokat. Néhány iskola amiatt tagadta meg a kutatást, mert kizárólag csak belső munkatársnak engedélyezik a vizsgálatokat, illetve tartottak attól, hogy az elmúlt évek külföldi felsőoktatási intézményekkel való bánásmód rájuk is valamilyen hatással lesz. Harmadrészt a tanárok elérhetősége nem érhető el nyilvánosan minden külföldi iskolában és a vezetők által vagy hírlevelek által továbbított kérés még inkább személytelenné tett és ehhez hozzájárult a járványhelyzet miatti iskolalátogatás tilalma, ami miatt nem tudtam személyesen bemutatkozni és a kutatásomat felvázolni a tantestületnek.

Általában a kérdőívet többlépcsős vezetői, szakértői, belső kutatói jóváhagyás után lehet továbbítani és ez elég kiszolgáltatott helyzetet teremt, ugyanis a kérdőív „sorsát” nehezen lehet nyomon követni és emlékeztetőket újra kiküldeni. Azonban a vezetőség vagy tanárokat ajánl a próbamérésre, vagy felhívást intéz kutatásban való részvételre, de a kitöltés abszolút a tanári autonómiától függ és nem jár semmilyen hátránnyal annak megtagadása. Szintén nehézségeket okozhat, hogy mivel ezek az iskolák rendkívül erős versenyhelyzetben vannak és mindig az egyediségüket kiemelve reklámozzák magukat, az ilyen típusú kérdőívek magukkal hozzák az általánosítástól való félelmet. Érdekes többféle (nemcsak többnyelvű) kérdőívet előkészíteni, ugyanis az iskolák eltérő adatkezelési szabályzatokkal dolgoznak és a kérdőívet úgy kell kialakítani, hogy ezeknek is megfeleljen.

A sok nehézség és idő befektetés ellenére számos lehetőség rejlik egy továbbfejlesztett kérdőíves vizsgálatban. Így például, ha a kérdőív legalább hat nyelven van felépítve átfogó képet kaphatunk a magyarországi iskolákról. Ez viszont többnyelvű kutatócsoporttal,

nemzetközi iskolákat kutató szervezetekkel és oktatási programok fejlesztőivel könnyebben megvalósítható és az előkészületeket is megrövidíti. Mindegyik oktatási cégnél vannak lehetőségek nemzetközi kutatásban való részvételre vagy nagyobb iskolahálózatok szponzorálnak kutatásokat megfelelő nyelvtudás és doktori fokozat birtokában. Másik lehetőség, ha kifejezetten egyféle iskolatípusra (nemzetközi vagy külföldi), oktatási programra (IB vagy Cambridge), tantárgyra vagy célcsoportra (vezető testület vagy koordinátorok vagy tanárok) fókuszálunk.

A kérdőív módszertani tanulságai ellenére az interjúk és dokumentumok tartalomelemzése elegendő adatot biztosítottak a leíráshoz, azonban általános következtetéseket óvatosan lehet levonni a kutatásban részt vett iskolákról. Ehhez hozzájárul, hogy az adatgyűjtés időszaka egybeesett a COVID-19 járványhelyzetben bevezetett iskolalátogatási tilalmakkal, emiatt az amúgy is nehezen megközelíthető intézményekről eléggé sajátos képet kaphattam. Viszont ezek a leírások akár egy alapkutatás első lépcsőfoka is lehet, mert segíti a specifikus leírásokat, iskolaprofilok kialakítását és összehasonlítását. Ehhez segítséget nyújthat, vagy egy későbbi szintézis alapja lehet a 1.2.1. részfejezetben említett „szemléletmód ábécé”, amelyet Mason (2004) tanulmánya nyomán készítettem elő és érdekes lenne kifejezetten a nemzetközi tanárok nézeteinek kutatására adaptálni.

Összefoglalóan a kutatásról és annak eredményeiről annyit jegyezhetünk meg, hogy nincs egységes álláspont a külföldi iskolákban három altémáról, sokféle ahogyan a tanári szakmáról, a pedagógus munkájáról és az interkulturalitásról gondolkodnak, a leírásban közös kapcsolódási pontokról, hangsúlyokról és eltérésekről is szó esett. Habár számos nemzetközi és hazai kutatás foglalkozik a tanári nézetekkel, nemzetközi és külföldi iskolák tanáraitól még kevés leírás született, magyar nyelven ez az első ilyen témájú kutatás. Mindemellett a különböző iskoláktól és nemzetközi kutatóktól kapott visszajelzésekből kiderült, hogy több oktatási rendszert, iskolatípust és oktatási programot leíró és szintetizáló tanulmány nemzetközi szakmai körökben is elenyésző, így ezzel a munkával többféle szakmai lehetőség van kibontakozóban.

Többféle elvárásom volt ezzel a kutatással szemben, többek között, hogy annak elkészültével a Magyarországon működő külföldi iskolák tanáraitól részletesebb, összehasonlításra alkalmas képet kapunk, amely hozzájárul a magyar pedagógusközösség szemléletmódjának fejlesztéséhez, hiszen olyan témákat igyekeztem választani, amelyek többnyire foglalkoztatják a pályán levőket. A különböző iskolában dolgozó pedagógusok (magyar és külföldi is) gondolkodásmódjának megismerése hosszú folyamat, de ennek egyik

lépcsőfoka volt ez a feltárás, ami egyfajta pillanatkép vagy kezdő gondolat a közös párbeszédhez.

Több kisebb, elszigetelt vagy éppen folyamatosan bővülő pedagógusközösségek léteznek Magyarországon, magam is azon dolgozok, hogy ezek között a csoportok és „szigetek” között hidak jölessenek 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 tanórákutatása 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, missziókhoz 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. Egy ilyen jellegű vizsgálat sok kapcsolódási lehetőséget adhat magyar iskoláknak a későbbiekben. Harmadrészt országhatáron belül maradva a külföldi iskolák kapcsolattérképét, magyar iskolákkal való partnerségét lehet feltárni, illetve a pedagógusok nézeteit összehasonlítani.

Mindezek kapcsán a magyar neveléstudományi kutatásokhoz, tanárképzés fejlesztéséhez 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.

Másfelől, mint kutató, különböző külföldi iskolák kutató tanáraival szeretnék együtt dolgozni, mert új megközelítésekkel, szempontokkal gazdagíthatom a hazai neveléstudományi kutatásokat és ha lehetőség adódik rá, akkor a nemzetközi tanári vagy szakértői munkacsoport munkájában is résztvennék. Nemzetközi környezetben a fordítás problematikája, a nyelvhasználat mind a kutató, mind az adatközlő részéről számos problémát felvet. Érdekes lenne ugyanezt a vizsgálatot minden iskola saját oktatási nyelvén elvégezni, ami természetesen hosszútávú munka.

Záró gondolatként arra juthatunk, hogy sokféle lehetőség, kutatási irány, „*aki nem talált harmadik lehetőségeket*” (lásd a bevezető mottót Musilról) tanulási utak, hálózatépítés van előttünk. Talán csak pár hónap telik el, de a kérdéseinket évekig hordozzuk magunkban, ami onnantól kezdve, hogy először ülünk be egy előadásra őszinte, tiszta érdeklődéssel megszületik bennünk. Aztán a hetek, hónapok folyamán felcseperedik, a terepmunka és kutatások alatt átformálódik, míg végül a rájuk kapott válaszok önálló életre kelnek a segítségünkkel.

Mellékletek

1. számú melléklet A kutatásban használt interjúkérdések

Tisztelt Igazgató úr/asszony!

Köszönöm, hogy az interjú elkészítésével támogatja a doktori kutatásomat, amelynek témája a nemzetközi tanárok pedagógiai szemléletének feltérképezése a szakmai identitásról, pedagógiai tevékenységükről és az interkulturális nevelésről. Az interjútervhez készült egy rövid bemutatás a kutatásomról, amelyet előzetesen megküldtem Önnek. Az interjú maximum egy órát vesz igénybe, amelyet az iskola vezetőségével készítünk.

Az interjúban először néhány háttér adatot fogok kérdezni, majd az iskoláról pár információt utána pedig a szakmai identitás, pedagógiai tevékenységgel kapcsolatos kérdéseim kerülnek előtérbe. Végül az interkulturális nevelésről való véleményével zárjuk a beszélgetést.

1. Hány éve dolgozik ebben az iskolában?
2. Korábban dolgozott pedagógusként?
3. Mikor kezdte az igazgatói megbízatását?
4. Mikor és hol szerezte első pedagógusi diplomáját?
5. Milyen szaktárgyak tanítására van képesítése?
6. Milyen szaktárgyakat tanít?
7. Miért választotta ezt a szakmát?

Interjú kérdések vezetőséghez, abban az esetben, ha nincs nyilvánosan elérhető információ az intézményről

BGQ01 Hány tanulója volt az intézménynek a 2019/20-as tanévben?

BGQ02 Hány tanára volt az intézménynek a 2019/20-as tanévben?

BGQ03 A tanulók létszáma csökkent vagy növekedett?

BGQ04 Hogyan jellemezné az iskola tanulóinak társadalmi hátterét? (magasabb, alacsonyabb, vegyes státusz)

BGQ04 Milyen tanulói korcsoportot iskoláznak be?

BGQ05 Milyen képzést folytat az iskola?

BGQ06 Van elérhető pedagógiai programja, SZMSZ-e, egyéb iskolai dokumentuma?

8. Hány éve él Magyarországon? (nincs egy éve – 1-5 éve – 5-9 éve – több mint 10 éve)
9. Ön mennyire ismeri a magyar kultúrát? (ismerem, egészen jól eligazodok, van amit ismerek van amit nem, nem igazán ismerem, abszolút ismeretlen)

10. Volt-e valaha nemzetiségi etnikai jellegű, nyelvi vagy vallási feszültségek, konfliktusok a magyarországi lakóhelyén? Ha igen, tudna róla részletesebben mesélni?
11. Beszél magyarul? (igen beszélek, igen egy kicsit, igen egészen jól, nem tudok magyarul)
12. Ha nem beszél, tervezi megtanulni?
13. Miért választotta ezt az iskolát, ahol most tanít?
14. Ön nemzetközi tanárnak tartja magát? Miért?
15. Ön szerint, ha valaki nemzetközi tanár, akkor az szakmaibb? Miért?
16. Ha 3 kulcsszóban/ kifejezésben kellene meghatározni a tanári szakmai identitás fogalmát, milyen elemeket sorolna fel? /Milyen elemekből áll az Ön szakmai önképe?
17. Ön szerint meghatározza-e az iskola típusa, azt ahogyan a tanári szakmáról gondolkodik? miért?
18. Ön szerint, ha egy tanár tudatában van a szakmai identitásának, akkor a módszertani tudása vagy a pedagógiai tervezési készség miatt tudatos?
19. Ha megkérdezik Öntől tanárként mit csinál, akkor milyen pedagógiai tevékenységeket sorol fel? Ha a tanári munkájára gondol, mely pedagógiai tevékenység jellemzi azt leginkább?
20. Ön szokott terveket készíteni? Milyeneket és milyen rendszerességgel?
21. Mit használ, mi segíti Önt a pedagógiai munka tervezésében?
22. Ön szerint a tanítási módszerei függenek attól milyen típusú iskolában tanít?
23. Mi alapján dönti el milyen módszerekkel fog tanítani?
24. Kérjük, sorolja fel, milyen csoportok jutnak az eszébe az alábbi megnevezés hallatán:
„más, többségitől eltérő kulturális háttérű csoport”?
25. Ön hogyan határozná meg az interkulturális nevelés fogalmát? Milyen elemekből állnának?
26. Ön szerint az iskola típusa meghatározza azt, ahogyan az interkulturális nevelésről gondolkodik? Tudna erre példát mondani?
27. Tud-e olyan módszert említeni, ami kifejezetten interkulturális nevelésben segít?

1. kiegészítő táblázat A nemzetközi tanár jellemzőinek kivetített kódmátrixa az iskolai dokumentumok elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	nemzetköziség (INY)	nemzetközi tanár (A)
◻ nemzetköziség (INY)		■
▼ ◻ tanári profil (A)	■	
◻ professziókép (A)	■	■
◻ nemzetközi tanár (A)	■	
◻ módszertani tudás (A)	■	■
▼ ◻ pedagógiai tervezési készségek (A)		
◻ tervtípusok (DNY)		
◻ tervezést támogatása (DNY)		
◻ interkulturális nevelési alapelvek (A)	■	■
◻ módszertani repertoár (A)	■	■
◻ tanítás megtervezése (A)		■
▼ ◻ iskolatípus (A)	■	■
◻ keresztény (DNY)	■	
◻ tanulók (általánosságban) (DNY)	■	
◻ oktatási rendszer		■
◻ tantestület (DNY)	■	■
◻ saját tanulók (DNY)		
◻ tanítás nyelve (DNY)	■	■
◻ oktatási program (INY)	■	■
▼ ◻ pedagógiai tevékenységek (A)	■	■
◻ tanítási célok megfogalmazása (A)	■	■
◻ nem (A)		
◻ iskolai végzettség (A)	■	■
◻ eszközök kiválasztása (A)		
◻ tantárgy	■	
> ◻ interkulturális nevelés (A)	■	■
◻ magyar emberek, gyerekek (A)	■	■
◻ magyar kultúra (A)	■	■
◻ magyar nyelv (A)	■	■
◻ magyar oktatási rendszer (A)	■	■
◻ magyar tanárok (A)		■
◻ magyar tanulók (A)	■	

2. kiegészítő táblázat A nemzetközi tanár kulcsszavainak minden kódra vetített kódmátrixa az interjúk elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	nemzetközi tanár (A)	nemzetköziség (INY)
🔴 nemzetköziség (INY)	6	
✓ 🟢 szakmai identitás (A)	3	
🟢 tanítási stílus		1
🟢 nevelés elmélet/filozófia		1
🟢 professziókép (A)	4	7
🔴 nemzetközi tanár (A)		6
🟢 tanított évek száma (A)	1	1
🟢 (itt) tanított évek)		
🟢 módszertani tudás (A)	1	
> 🟢 pedagógiai tervezési készségek (A)		1
🟢 interkulturális nevelési alapelvek (A)	1	3
🟢 módszertani repertoár (A)		3
🟢 tanítás megtervezése (A)	1	
> 🟢 iskolatípus (A)	6	18
🟢 oktatási program (INY)		
✓ 🟡 pedagógiai tevékenységek (A)		
🟡 tanítási célok megfogalmazása (A)		
🟡 nem (A)		
🟡 iskolai végzettség (A)		
🟡 eszközök kiválasztása (A)		
🟡 tantárgy	1	4
> 🟡 interkulturális nevelés (A)	4	10
🟡 magyar emberek, gyerekek (A)		
🟡 magyar kultúra (A)	1	
🟡 magyar nyelv (A)	1	4
🟡 magyar oktatási rendszer (A)	1	4
🟡 magyar tanárok (A)		1
🟡 magyar tanulók (A)		1

3. kiegészítő táblázat Az iskolai dokumentumok és K3 kutatási kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa

Code Matrix Browser

Code System	GGIS	ICSB	ISB	BBIS	ISD	Szeg...	Aval...
tanári profil (A)							
professziókép (A)							
módszertani repertoár (A)							
tanítás megtervezése (A)							
pedagógiai tevékenységek (A)							
tanítási célok megfogalmazása (A)							

4. kiegészítő táblázat A K3 kutatási kérdés kódjainak egymásra vetített kódmátrixa az iskolai dokumentumok elemzésénél

Code Relations Browser

Code System	tanári profil (A)	professziókép (A)	módszertani repertoár (A)	tanítás megtervezése (A)	tanítási célok megfogalmazása (A)
tanári profil (A)					
professziókép (A)					
módszertani repertoár (A)					
tanítás megtervezése (A)					
tanítási célok megfogalmazása (A)					

5. kiegészítő táblázat Professziókép, módszertani tudás és tervezési készségek kódjainak aránya az iskolai dokumentumokban

Code Matrix Browser

Code System	GGIS	ICSB	ISB	BBIS	ISD	Szeg...	Aval...	gene...
tanári profil (A)	2	13	12	16	10		4	10
professziókép (A)	4	6	5		1	1		8
módszertani tudás (A)		2	2		1	2		14
pedagógiai tervezési készségek (A)		1		1	2			6

6. kiegészítő táblázat A K3 kutatási kérdésben megjelenő kódok és az interjúk mátrixa

Code Matrix Browser

Code System	James_Schirmer...	Kristi Hiltibran...	David Porritt...	John_Hart...	Trina_Arsenault...	Olah_Tunde_...	Okros_Timeea...	Sakai_Keiko_...
szakmai identitás (A)								
professziókép (A)								
módszertani repertoár (A)								
tanítás megtervezése (A)								
pedagógiai tevékenységek (A)								
tanítási célok megfogalmazása (A)								

7. kiegészítő táblázat A K3 kutatási kérdésben megjelenő kódok egymásra vetített kódmatríxa az interjúk elemzésénél

Code Relations Browser

Code System	szakmai identitás (A)	professziókép (A)	módszertani repertoár (A)	tanítás megtervezése (A)	tanítási célok megfogalmazása (A)
▼ szakmai identitás (A)					
professziókép (A)					
módszertani repertoár (A)					
tanítás megtervezése (A)					
▼ pedagógiai tevékenységek (A)					
tanítási célok megfogalmazása (A)					

8. kiegészítő táblázat Professziókép, módszertani tudás és tervezési készségek kódjainak aránya az interjúkba

Code Matrix Browser

Code System	James_Schirmer...	Kristi Hiltibran...	David Porritt_...	John_Hart...	Trina_Arsenault_...	Olah_Tunde_...	Okros_Timeea_...	Sakai_Keiko_...
▼ szakmai identitás (A)								
professziókép (A)								
módszertani tudás (A)								
pedagógiai tervezési készségek (A)								

9. kiegészítő táblázat Iskolai dokumentumok és K4 kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa

Code Matrix Browser

Code System	GGIS	ICSB	ISB	BBIS	ISD	Szeg...	Aval...	gene...
interkulturális nevelési alapelvek (A)								
tanítás megtervezése (A)								
pedagógiai tevékenységek (A)								
tanítási célok megfogalmazása (A)								
eszközök kiválasztása (A)								

10. kiegészítő táblázat A K4 kérdés kódjainak minden kóddal összevetett mátrixa az iskolai dokumentumok elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	interkulturális nevelési alapelvek (A)	tanítás megtervezése (A)	tanítási célok megfogalmazása (A)	eszközök kiválasztása (A)
tanulási környezet, osztályterem (DNY)				
kommunikáció (DNY)				
nemzetköziség (INY)				
> tanári profil (A)				
interkulturális nevelési alapelvek (A)				
módszertani repertoár (A)				
tanítás megtervezése (A)				
> iskolatípus (A)				
oktatási program (INY)				
> pedagógiai tevékenységek (A)				
tantárgy				
> interkulturális nevelés (A)				
magyar emberek, gyerekek (A)				
magyar kultúra (A)				
magyar nyelv (A)				
magyar oktatási rendszer (A)				
magyar tanárok (A)				
magyar tanulók (A)				

11. kiegészítő táblázat A K4 kérdés kódjainak minden kóddal összevetett mátrixa az interjúk elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	interkulturális nevelési alapelvek ...	tanítás megtervezése...	tanítási célok megfogalmazása...
nemzetköziség (INY)	■		
> szakmai identitás (A)	■	■	■
interkulturális nevelési alapelvek (A)			■
módszertani repertoár (A)	■	■	■
tanítás megtervezése (A)			■
> iskolatípus (A)	■	■	■
oktatási program (INY)			
> pedagógiai tevékenységek (A)	■	■	■
> interkulturális nevelés (A)	■		
magyar emberek, gyerekek (A)			
magyar kultúra (A)	■		
magyar nyelv (A)			
magyar oktatási rendszer (A)		■	
magyar tanárok (A)	■	■	
magyar tanulók (A)	■		■

12. kiegészítő táblázat A K5 kérdés kódjainak minden változóval összevetett kódmátrixa az iskolai dokumentumok elemzése alapján

Code Relations Browser

	módszertani repertoár (A)
tanulási környezet, osztályterem (DNY)	
kommunikáció (DNY)	
nemzetköziség (INY)	
> tanári profil (A)	
interkulturális nevelési alapelvek (A)	
módszertani repertoár (A)	
tanítás megtervezése (A)	
iskolátípus (A)	
keresztény (DNY)	
tanulók (általánosságban) (DNY)	
oktatási rendszer	
tantestület (DNY)	
saját tanulók (DNY)	
tanítás nyelve (DNY)	
oktatási program (INY)	
> pedagógiai tevékenységek (A)	
tanítási célok megfogalmazása (A)	
nem (A)	
iskolai végzettség (A)	
eszközök kiválasztása (A)	
tantárgy	
> interkulturális nevelés (A)	
magyar emberek, gyerekek (A)	
magyar kultúra (A)	
magyar nyelv (A)	
magyar oktatási rendszer (A)	
magyar tanárok (A)	
magyar tanulók (A)	

13. kiegészítő táblázat A K5 kérdés kódjainak egymásra vetített kódmatríxa az interjúk elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	módszertani repertoár (A)
interkulturális nevelési alapelvek (A)	
módszertani repertoár (A)	
iskolatípus (A)	
interkulturális nevelés (A)	

14. kiegészítő táblázat A K5 kérdés kódjainak minden változóval összevetett kódmatríxa az interjúk elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	módszertani repertoár (A)
nemzetköziség (INY)	
> szakmai identitás (A)	
interkulturális nevelési alapelvek (A)	
módszertani repertoár (A)	
tanítás megtervezése (A)	
> iskolatípus (A)	
oktatási program (INY)	
✓ pedagógiai tevékenységek (A)	
tanítási célok megfogalmazása (A)	
nem (A)	
iskolai végzettség (A)	
eszközök kiválasztása (A)	
tantárgy	
> interkulturális nevelés (A)	
magyar emberek, gyerekek (A)	
magyar kultúra (A)	
magyar nyelv (A)	
magyar oktatási rendszer (A)	
magyar tanárok (A)	
magyar tanulók (A)	

15. kiegészítő táblázat A K6 kérdéshez kapcsolódó kódok egymásra vetített kódmátrixa az iskola dokumentumok elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	interkulturális nevelési alapelvek (A)	interkulturális nevelés (A)
interkulturális nevelési alapelvek (A)		
interkulturális nevelés (A)		
globális szemlélet (INY)		
globális tudatosság (INY)		
nemzetiségek (A)		
fogyatékkal élők /SNI (A)		
menekültek (A)		
különböző szociális háttérű emberek (A)		
nyelvek (A)		
vallási csoportok (A)		
rasszok (A)		
etnikai csoportok (A)		
eltérő kultúrájú emberek (A)		
saját kulturális identitás (A)		
fogyatékkal élők		

16. kiegészítő táblázat A K6 kérdéshez kapcsolódó kódok minden kóddal összevetett kódmátrixa az iskolai dokumentumok elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	interkulturális nevelés (A)	interkulturális nevelési alapelvek (A)
tanulási környezet, osztályterem (DNY)		
kommunikáció (DNY)		
nemzetköziség (INY)		
> tanári profil (A)		
interkulturális nevelési alapelvek (A)		
módszertani repertoár (A)		
tanítás megtervezése (A)		
▼ iskolatípus (A)		
keresztény (DNY)		
tanulók (általánosságban) (DNY)		
oktatási rendszer		
tantestület (DNY)		
saját tanulók (DNY)		
tanítás nyelve (DNY)		
oktatási program (INY)		
▼ pedagógiai tevékenységek (A)		
tanítási célok megfogalmazása (A)		
nem (A)		
iskolai végzettség (A)		
eszközök kiválasztása (A)		
tantárgy		
> interkulturális nevelés (A)		
magyar emberek, gyerekek (A)		
magyar kultúra (A)		
magyar nyelv (A)		
magyar oktatási rendszer (A)		
magyar tanárok (A)		
magyar tanulók (A)		

17. kiegészítő táblázat A K6 kérdés kódjainak egymásra vetített kódmátrixa az interjúk elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	interkulturális nevelési alapelvek (A)	interkulturális nevelés (A)
interkulturális nevelési alapelvek (A)		
interkulturális nevelés (A)		
globális tudatosság (INY)		
globális szemlélet (INY)		
nemzetiségek (A)		
fogyatékkal élők		
menekültek (A)		
különböző szociális háttérű emberek (A)		
nyelvek (A)		
vallási csoportok (A)		
rasszok (A)		
etnikai csoportok (A)		
eltérő kultúrájú emberek (A)		
saját kulturális identitás (A)		
kisebbség (INY)		

18. kiegészítő táblázat A K6 kérdéshez kapcsolódó kódok minden kóddal összevetett kódmátrixa összevetett kódmátrixa az interjúk elemzése alapján

Code Relations Browser

Code System	interkulturális nevelési alapelvek (A)	interkulturális nevelés (A)
nemzetköziség (INY)		
> szakmai identitás (A)		
interkulturális nevelési alapelvek (A)		
módszertani repertoár (A)		
tanítás megtervezése (A)		
iskolátípus (A)		
saját tanulók (INY)		
oktatási rendszer (A)		
tandestület (A)		
tanulók (INY)		
beiskolázási kor (A)		
oktatási program (INY)		
pedagógiai tevékenységek (A)		
tanítási célok megfogalmazása (A)		
nem (A)		
iskolai végzettség (A)		
eszközök kiválasztása (A)		
tantárgy		
> interkulturális nevelés (A)		
magyar emberek, gyerekek (A)		
magyar kultúra (A)		
magyar nyelv (A)		
magyar oktatási rendszer (A)		
magyar tanárok (A)		
magyar tanulók (A)		

19. kiegészítő táblázat Iskolai dokumentumok és K7 kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa

Code Matrix Browser

Code System	James_Schirmer_...	Kristi Hiltibran...	David Porritt_...	John_Hart...	Trina_Arsenault...	Olah_Tunde...	Okros_Timea...	Sakai_Keiko_...
interkulturális nevelés (A)	■	■		■	■	■	■	■
magyarországi évek (A)	■	■	■	■	■			■
magyar emberek, gyerekek (A)	■			■				■
magyar kultúra (A)	■			■	■		■	■
magyar nyelv (A)	■	■		■	■	■		■
magyar oktatási rendszer (A)	■		■	■	■	■	■	■
magyar tanárok (A)		■		■		■		■
magyar tanulók (A)	■			■			■	■

20. kiegészítő táblázat Interjúk és a K7 kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa

Code Matrix Browser

Code System	GGIS	ICSB	ISB	BBIS	ISD	Szeg...	Aval...
magyar emberek, gyerekek (A)			■		■		
magyar kultúra (A)			■	■	■	■	
magyar nyelv (A)		■	■		■	■	■
magyar oktatási rendszer (A)			■		■	■	
magyar tanárok (A)			■		■	■	■
magyar tanulók (A)			■		■		■

Ábrajegyzék

1. ábra A MAXQDA szoftver felülete a tartalomelemzés közben (saját ábra).....	53
2. ábra Kód angol nyelvű aliaskóddal (saját ábra)	53
3. ábra A nyílt kódolás során kiemelt kategóriák táblázatának részlete az axiális kódok között (saját ábra)	55
4. ábra Egy főkód és hozzá tartozó egyik alkód részlete (saját ábra).....	56
5. ábra Iskolai dokumentumok és iskolaprofil kódolt szövegegységeinek száma (saját ábra)	57
6. ábra Példák dokumentum portrék összehasonlítására (saját ábra)	58
7. ábra Cambridge Pathway – a cambridge-i programok összefoglaló táblázata angol nyelven	76
8. ábra A tanári profil és a professziókép kód mátrixa (saját ábra).....	108
9. ábra Az iskolai dokumentumok és K1 kutatási kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa (saját ábra).....	109
10. ábra Vezetőkkel készített interjúk és a K1 kutatási kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa (saját ábra)	111
11. ábra Nemzetközi tanár fogalmának megjelenési arányai az egyes interjúkban (saját ábra)	120
12. ábra A K4 kérdéshez kapcsolódó kódok és az interjúk mátrixa (saját ábra).....	143
13. ábra BBIS oktatási programjaiban használt szoftverek, programok logói a honlapon	144
14. ábra Iskolai dokumentumok és K6 kérdéshez kapcsolódó kódok mátrixa (saját ábra)....	161

Táblázatjegyzék

1. táblázat A nemzetközi tanár fogalmának általános megközelítései	26
2. táblázat Interjú adattábla	41
3. táblázat A kutatási kérdésekhez rendelt interjúkérdések jegyzéke	42
4. táblázat A tartalomelemzéshez kapcsolódó kutatási kérdések tematikus egységei és az elemzési egységek	44
5. táblázat Az elemzett intézményi dokumentumok jellemzése.....	46
6. táblázat A kutatási folyamat összegző táblázata	59
7. táblázat A Magyarországon működő külföldi és nemzetközi iskolák jegyzéke	64
8. táblázat Az iskolaleírások szempontrendszere	88
9. táblázat Kutatásban részt vett külföldi / nemzetközi iskolák összegző táblázata.....	89

Irodalomjegyzék

- 2011.évi CXCV. köznevelési törvény. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366. doi:10.1207/s15516709cog0304_4
- Angol Kormányzati Hivatal (Gov.UK) (2022.február 15.) *School types*
<https://www.gov.uk/types-of-school>
- Alvesson, M. & Willmott, H. (2002). Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual. *Journal of Management Studies*, 39, 619–644.
- Árva, V. (2014). International Primary Curriculum. *Gyereknevelés*, 2(1), 92-99.
- 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' Belief* (1st ed.,pp.31-48.). London and New York. Routledge.
- Avalon Nemzetközi Iskola *Érdekességek az oktatásról* (2022.április 23.)
<https://www.ais.hu/erdekesssegek-az-oktatasirol/>
- Bábosik, I. & Kárpáti, A. (szerk.) (2002). *Összehasonlító pedagógia*. Módszertani közlemények (43), Budapest: Books in Print Bt.
- Banks, J. & Banks, C. (szerk.) (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York:Wiley.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In James Banks, J.A & McGee, C. (Ed.s). *Handbook of Research in Multicultural Education*. (pp.3-30.) San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (szerk.) (2011). *Encyclopedia of diversity in education*. Vol 1-4. SAGE Publications, Inc.
- Banks, J.A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6th ed.), New York, N.C.: Routledge.
- Banks, J.A. (szerk.) (2020) *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: Selected Essays*. New York, N.C.: Routledge
- Barley, N. (2009). *Egy zöldfülű antropológus kalandjai: feljegyzések a sárkunyhóból*. Budapest: Typotex,
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: 10.1080/03057640902902252
- Benedikty, B. (2016). *Názáreti*. Budapest: Athanäum.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berliner, D. & Calfee, R.C. (1996): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan

- Berry, J.W. & Annais, R.C. (szerk.) (1988). *Ethnic psychology. Research and practice with immigrant refugees, native peoples, ethnic groups sojourners*. Lisse, the Netherlands: Sweet & Zeitlinger.
- Biczó, G. (2003). *Antropológiai irányzatok a második világháború után*. Debrecen:Csokonai Kiadó.
- Boglár, L. (szerk.) (2004). „ÍGY KUTATUNK MI...” az antropológiai terepmunka módszereihez I. Budapest: Szimbiózis.
- Boglár, L. & Papp, R. (szerk.) (2008). *A tükör két oldala*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Bohannan, P. & Glazer, M. (szerk.) (2006): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem Kiadó, Budapest.
- Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus - Multikulturális pedagógia. In: Győri, 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.
- Boreczky, Á. & Bogáromi, E. (2014). Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In Gordon Győri János (szerk.) (2014). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. (pp.23-41) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673–708). New York: Macmillan.
- Buehl, M.M. & Beck, J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In: Fives, H. & Gill, M.G. (Eds.) (2015) *International Handbook of Research on Teachers' Belief*. (1st ed., pp.66-85) London and New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat 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 Macmillan.
- Cambridge Assessment (2022.április.15) <https://www.cambridgeassessment.org.uk>
- Cambridge Assessment International Education (2022. április 15.) <https://www.cambridgeinternational.org/about-us/our-history/>
- Cambridge Primary Global perspectives (2022. április 23.) <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/curriculum/cambridge-primary-global-perspectives/>
- Caza, B. B. & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. Cornell University, SHA School site: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878>
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. (pp. 255-296) New York, NY: Macmillan.
- Chawala, S. (2021): Education in Japan. *World Education News + Reviews* site: <https://wenr.wes.org/2005/05/wenr-mayjune-2005-education-in-japan>

- Cook, W. W., Leeds, C. H. & Callis, R. (1951). *Minnesota Teacher Attitude Inventory*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Cooney, T. J., Shealy, B. E., & Arvold, B. (1998). Conceptualizing belief structures of preservice secondary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(3), 306–333.
- Council of British International Schools (COBIS) (2022. április 23.)
<https://www.cobis.org.uk/about-us>)
- Cs. Czachesz, E. (szerk.) (1998). *Multikulturális nevelés*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csapó, B. (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172 (9) 1064–1076.
- Csereklye, E. (2012). *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori disszertáció.
- Cserna, K. J. & Bognár, M. (2009). *Oktatásfejlesztési tapasztalatok Nagy-Britanniából*. OFI site: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi-090617-1>
- Csikós, Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatásmódszertani kiskönyvtár. Budapest: Gondolat kiadó.
- Czachesz, E. (2007). A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 8(10), 3-11.
- Czók, B. (2015). Tanórakutatás, 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 értéklésről, 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/AACLKGHijxAU7PgbWoSrnepua/Sesion%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*

- Szabbizottság tagjainak a munkáiból.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 211-220.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616, DOI: 10.1080/01411920600775316
- 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>
- ERIC (Educational Resources Information Center) (é.n.): <https://eric.ed.gov/>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching.* (pp. 119–161.) New York, NY: Macmillan.
- Eriksen, T.H (2006) *Kis helyek-nagy témák. Bevezetés a szociálintropológiába.* Budapest: Gondolat Kiadó
- ÉRPEK (Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ) <http://epednet.ektf.hu/?page=projects>
- Eurydice. (2019) *United Kingdom overview.* Eurydice site: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en
- Fabinyi, T. (2008). *Mi is az evangéliumi kereszténység, avagy az evangélikalizmus?* Evangélikus site: <https://archiv.evangelikus.hu/teologia/fabiny-tibor-mi-is-az-evangeliumi-keresztenyseg-vagy-evangelikalizmus/files/evangeliumi-keresztenyek.doc>
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer, E. & Nahalka, I. (szerk.) (2001) *Pedagógusok pedagógiája.* (pp.15-27), Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk.) (2003) *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* (pp. 368-386) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest. Gondolat Kiadó.
- 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. (szerk.) (1998): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Digitális tankönyvtár site: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/adatok.html
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In: Wittrock, M. (szerk.) (1986) *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp.37-49) New York, NY: Macmillan.
- Ferge, Zs. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia* 1(1), 10-34.
- Fieldwork Education (2022.április 17.) <https://fieldworkeducation.com/about>
- Fives, H. & Gill, M. G. (szerk.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* New York, NY: Routledge.
- 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.
- Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' Beliefs About Teaching (and Learning). In: Fives, H. - Gill, M.G. (ed.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Belief*. Routledge. London and New York. Chapter 14, 249- 266.
- Floden, R. E. (1985). The role of rhetoric in changing teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 1(1), 19–32.
- Frohlich, T.C. & Byrnes, H. (2019). *Here's where it's best (and worst) to be a teacher*. USA Today site: <https://eu.usatoday.com/story/money/2019/07/09/the-states-where-its-best-and-worst-to-be-a-teacher/39647529/>
- Fujita, H. (2000). Education reform and education politics in Japan. *The American Sociologist*, 30(3), 42–57.
- Gage, N. (szerk.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Geertz, C. (2001): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Gill, M. G., & Hardin, C. (2015). A “Hot” Mess: Unpacking the Relation between Teachers' Beliefs and Emotions. In Fives, H. & Gill, M. G. (szerk.) (2015) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 230-245). New York, NY: Routledge.
- Gill, M.G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164–185. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.003
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In Gage, N.L. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 507-582) Chicago, IL: Rand McNally.
- Golnhofer, E. & Nahalka, I. (szerk.) (2001). *Pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Golnhofer, E. (szerk.) (2006): *Az iskola belső világa*. Nádas, M. (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése*. <http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf>
- Haslam, S.A. (2001). *Psychology in Organizations: The Social Identity Approach*. London: SAGE Publications.
- Hayden, M. & Thompson, J. (1995). An investigation of perceptions of international education in an undergraduate population: preliminary study, *International Review of Education*, 41, 5.
- Hayden, M. & Thompson, J. (2016). *International schools: current issues and future prospects*. Symposium Book, United Kingdom.
- Hercz, M. (2005). Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerésének tükrében). *Magyar Pedagógia*, 2., 153-184.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.

- Hoyles, C. (1992). Mathematics teachers and mathematics teaching: A meta-case study. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 32–44.
- IBO akkreditált iskolák (2022. március 10.) <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=HU>
- Ingersoll, R.M. and Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. In: Ballantine, J., Spade, J. & Stuber, J. (Eds.) *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (6th ed., pp. 199-213) CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- International Baccalaureate Organization (2022. április 20.) <https://www.ibo.org>
- Imre, A. (1997). Pedagógusszerep. In: Báthory, Z. & Falus, I. (1997) *Pedagógiai lexikon*. pp.170, Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- ISC Research (2021). *International school definition*: <https://www.iscresearch.com/about-us/who-we-are>
- ISC Research adatbázis (2022) <https://iscresearch.com/data/>
- Kálmán, O. (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Doktori disszertáció.
- 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: Líceum Kiadó.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. doi:10.1207/s15326985ep2701_6
- 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.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2019). Teachers’ professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education, *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258, DOI: 10.1080/13540602.2018.1544121
- Király, Zs. (2018). Az angol tanárképzési rendszer. *Pedagógusképzés*.1(4), 192-215.
- Konfuciusz (é.n.) *Beszélgetések és mondasok (Tőkei Ferenc fordítása)*
<http://www.tanit.hu/content/konfuciusz-beszelgetesei-mondasai> (Letöltve: 2015. december 13.)
- Kotschy, B. (szerk.) (1996). *A minőség iskolái. Segédanyag a gyakorlati fejlesztő munkához*. Nyíregyháza: SCHOOL B.T.
- Kotschy, B. (2003). Az iskolai oktatómunka tervezése. In Falus Iván (szerk.) (2003). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (pp.468-486) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kotschy, B. (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf
- Kostogriz, A. & Peeler, E. (2007). Professional Identity and Pedagogical Space: Negotiating difference in teacher workplaces, *Teaching Education*, 18(2), 107-122, DOI: 10.1080/10476210701325135

- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.
<https://doi.org/10.1177/003232928000900309>
- Leder, G. (2007). Beliefs: what lies behind the mirror. In: *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1): 39-50, USA: Montana Council of Teachers of Mathematics.
https://www.academia.edu/21941312/Beliefs_What_Lies_Behind_the_Mirror
- Lerman, S. (2002). Situating research on mathematics teachers' beliefs and on change. In Leder, G.C., Pehkonen, E. & Törner, G. (Eds.) (2002). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 233–243). Dordrecht: Kluwer.
- Lloyd, G. M. (2005). Beliefs about the teacher's role in the mathematics classroom: One student teacher's explorations in fiction and in practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(6), 441–467, doi: 10.1007/s10857-005-5120-2
- Lortie, D. (1969). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Loo, B. (2018). *Education in the United States of Amerika*. World Education News+ Reviews site: <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america>
- Luu Lan An, N. (2003). Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In: Luu Lan Anh N. & Fülöp M. (szerk): *Kultúra és pszichológia*. (pp. 15-54) Budapest: Osiris.
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Magyar Értelmező Kéziszótár. *Nézet*: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/n-40903/nezet-2-416F1/>
- Magyar Értelmező Kéziszótár. *Szemléletmód*: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/sz-4A3C0/szemlelet-4B8B8/>
- 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.
- Mason, J. (2004). Are beliefs believable? *Mathematical Thinking and Learning*, 6(3), pp. 343–351.
- Mawhinney, H., & Xu, F. (1997). Restructuring the identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632–639.
- 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

- Merryfield, M., Tin-Yau Lo, J., Sum Cho Po & Kasai, M. (2008) Worldmindedness: Taking Off the Blinders. In: *Journal of Curriculum and Instruction* (JoCI), January 2008, 2(1) DOI:10.3776/joci.2008.v2n1p6-20 6
- Musil, R (1933). *Der Mann ohne Eigenschaften*. I-III. Ford. Tandori Dezső (1977): A tulajdonságok nélküli ember 1-3., Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Middle States Accreditaion (2022. január16.)
<https://www.msaccess.org/default.aspx?RelID=606486>
- Mitev, A.Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17-30.
- Modood, T. (2019). Can Interculturalism complement multiculturalism? In *Multicultural Education and Diversity: Driving the Potential for changing societies in a globalizing world*. (pp. 3-13.) Seoul: KAME 2019 Conference.
- 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.
- N.Tóth, Á. (2015). A megváltozott pedagógusszerep. In.: *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press, 2015
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- National Center for University Entrance Exam (2020. november 21)
<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00006725.pdf>
- Németh, A. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 2013(1), 18-63.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. doi:10.1080/0022027870190403
- 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>
- Olsen, B. (guest ed.) (2008). Teacher identity as a useful frame for study and practice of teacher education. *Teacher Education Quarterly* 35(3).
- Oxford English Dictionary (2021) <https://www.oed.com/>
- 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
- Páva, R. (2015). *Interkulturális, multikulturális oktatás alapjai*.
http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii3/27_interkulturalis_mutikulturalis_oktatas_alapjai.pdf
- Pesti, Cs. & Szivák, J. (szerk.) (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. Budapest: L'Harmattan.
- Pintrich, P. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In Houston, W.R., Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 826-857) New York, NY: Macmillan.

- Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Pratt, M.G. (1998). To be or not to be: Central questions in organizational identification. In Whetton, D.A. & Godfrey, P.C. (Eds.) *Identity in Organizations: Building Theory Through Conversations*. (pp. 171-207) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Racsko, R. (2017). *Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról*. Doktori értekezés, Eszterházy Károly Egyetem. http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/19/Racsko_Reka_ertekezés.pdf
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J., Buttery, T. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 102-119.) New York, NY: Macmillan.
- 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.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at Key Stage 2. *Educational Studies*, 28, 371–384. doi:10.1080/0305569022000042390a
- 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., (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 6-7. 168-177.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2013a). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra* 23(2) http://real.mtak.hu/56522/1/EPA00011_iskolakultura_2013_2_082-091.pdf
- Sántha, K. (2013b). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Savva, M. (2013): International schools as gateways for the intercultural development of North-American teachers. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 214-227.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Segall, M. H., Lonner, W. J. & Berry, J.W. (2003). A kulturális összehasonlító pszichológia tudománya. A kultúra szerepének kiemelése a viselkedéskutatásban In: Luu Lan Anh N. & Fülöp M. (szerk): *Kultúra és pszichológia*. (pp. 55-85), Budapest: Osiris.

- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, M. (szerk.), *Handbook of research in education* (3rd ed., pp.3-36) New York, NY: Macmillan.
- Sinka, E. (2008). *Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése*. TÁRKI sites: <https://www.tarki-tudok.hu/file/kerekasztal/ofsted.pdf>
- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 45(4), 547–559. doi:10.1007/s11858–013–0500-z
- Skott, J. (2015) The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, H. & Gill, M.G. (Eds.) (2015) *International Handbook of Research on Teachers' Belief*. (1st ed., pp.13-31) London and New York: Routledge.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: The Free Press.
- Szabó, L.T. (1988). *A rejtett tanterv*. Gyorsuló Idő sorozat. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szécsi, T. (2007). A tanítóképzésben résztvevők véleménye az eltérő kultúrák kezeléséről az általános iskolában, *Pedagógusképzés*, 3., 31-48.
- Tarnóc, A. (2015): *Anglia, országtanulmány*. OFI sites: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/anglia_orszagtanulmany.pdf
- The Association of Christian Schools International (2022. május 10.) <https://www.acsi.org/>
- The National Center for University Entrance Exam (2022. április 20.) <https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00006725.pdf>
- The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2022. április 20.) <https://www.mext.go.jp/en/about/index.htm>
- Teaching English as a foreign language (2022. január 17.) <https://www.tefl.com/>
- 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
- Torgyik, J.(szerk.) (2008) *Kulturálisan érzékeny iskola*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.
- Torgyik, J. & Karlovitz, J. T. (2006). *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész konzorcium.
- Tournier, P. (2017). *Személy és szerep*. Harmat kiadó, Budapest.
- Tóth, B. (2008). Tanítójelöltek olvasással kapcsolatos nézetei. *Pedagógusképzés*, 4., 35-49.
- 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

- Tusa, C. (2003). A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00076/2003-11-ta-Tusa-Multikulturalis.html>
- United States Census Bureau (2022.április 2.) <https://www.census.gov/popclock/>
- Vajda, Zs. (1997). Pedagógus személyisége. In: Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon*. (pp.162-163), Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- 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.
- Vörös, M. & Frida, B. (2004). Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In Letenyei, L. (szerk.) (2004) *Településkutatás*. (pp.395-416) Budapest: L'Harmattan.
- de Vries, S., Jansen, E. P. & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33. 78-89.
- Wallace, J.E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations. *Administrative Science Quarterly*, 40, 228-255.
- 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>
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? In: *Early education and development*, 13 (1), 81-106.
- What Is a 'Third-Culture Kid'? (Letöltés: 2021. május 18.) <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/third-culture-kid>
- Written Chinese Dictionary (é.n.)
<http://dictionary.writtenchinese.com/#sk=study&svt=pinyin> (Letöltés: 2022.02.02.)
<http://dictionary.writtenchinese.com/#sk=learn&svt=pinyin> (Letöltés: 2022.02.02.)
<http://www.writtenchinese.com/renshi-vs-zhidao-knowing-when-to-use-renshi-and-zhidao/> (Letöltés: 2022.02.02.)
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72 , 131–175.
doi:10.3102/00346543072002131
- 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.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of Research in Teaching 3rd edition*. New York: Macmillan.
- 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.

Köszönetnyilvánítás

Soli deo gloria! Az igazi elismerésem és köszönetem az egyetlen Mesteremé, Jézusé, aki közel két évtizede tart az Úton tanítványaként. Doktori tanulmányokra is ő hívott el és számos útitársat adott mellém, akikért hálás vagyok.

Visszatekintve az időben először is köszönöm *Papp Richárdnak, A. Gergely Andrásnak és Prónai Csabának* az ELTE Kulturális Antropológia Tanszék tanárainak, akik elindítottak ezen az úton, befogadtak a nehéz időkben és taníthattam a tanszéken. Köszönöm *Szántó Diának* az Artemisszió Alapítvány vezetőjének, mert sose gondoltuk volna, hogy egy tréninges elszólás miatt doktorira adom a fejem, hogy tanári közösségeket építsek „úgy nagyban”.

Köszönöm *Falus tanár úrnak*, aki nélkül el se indultam volna ezen az úton. Köszönöm a fáradhatatlan szakmai támogatását és türelmét, az előremutató kérdéseket és vitákat, illetve, hogy sokszori feladás küszöbén lelket vert belém, hogy folytassam. Igazi példát mutatott a szakmai alázatban és mindig tisztelettel fordult a másik ember felé. Szeretnék köszönetet mondani az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola minden oktatójának*, hogy tanácsaikkal, javaslataikkal segítették munkámat. Köszönöm *Bárdos Jenő professzor úrnak* a provokatív szakmai kérdéseit és a nemzetközi ösztöndíjak során nyújtott segítségét. Köszönöm *Sallai Éva* tanárnőnek is, aki mentorként és témavezetőként állt mellettem egy nehéz időszakban. Köszönöm *Győri János* tanár úrnak a tanórákutató és a nemzetközi együttműködések, kutatások világának megismerését annak ellenére, hogy elváltak a szakmai útjaink.

Köszönöm *Racsko Réka* témavezetőmnek a közös munkát később pedig, hogy elvállalta a vezetésem egy rendkívül kihívásos időszakban. Igazi példa vagy nekem és becülöm az szakmai tudásodat, pontosságodat és önzetlen segítségnyújtásodat. Nélküled nem született volna meg ez a munka. Ezúton is köszönöm *John Hart, James Schirmer, David Porritt, Kristi Hiltibrán, Ökrös Tímea, Oláh Tünde* és *Trina Arsenaault* intézményvezetőknek, hogy ismeretlenül is a bizalmukba fogadtak és lehetővé tették a kutatást az általuk vezetett iskolákban.

Köszönöm *K. Nagy Emesének* és *Mrázik Juliannának* a műhelyvita során nyújtott szakmai segítségét és az előopponensi véleményüket. Köszönöm *Cserekllye Erzsébetnek* az interkulturális neveléssel kapcsolatos konferenciák szervezését, illetve a disszertációm bírálatát.

Köszönöm *Sakai Keiko* tanárnőnek és a *Budapesti Japán Iskola* tanárainak, hogy befogadtak egy évre és megismertették velem a japán oktatás világát. Köszönöm *Hong Yao* tanárnőnek, hogy megszerettette velem és „logikussá” tette a kínai nyelvet.

Köszönöm *Kelemen Annamária, Lénártné Földes Katalin, Sebestyén Judit, Sulyokné Stark Krisztina* és *Veresné Nagy Zsuzsanna* tanítónőknek a közös munkát és bizalmat a tanórákutató adaptálásával kapcsolatban és hogy mindig nyitva állt az osztályterem ajtaja előttem. Kincseket találtam és igazi tiszteletem a tanítói odaszánásotokért. Ugyanígy minden elismerésem *Makkai Marianna, Kakkai Mária, Lehoczky Zana Rita* tanárnőknek, hogy kipróbáltuk a tanuláskutatást az angol munkaközösség keretében. Köszönöm *Yael Sharannak*, aki 2016-ban felismert és nemzetközi mentorként mellettem állt és számos szakmai kapcsolatot építhettem általa. Köszönöm *Leslie Bash, Ann Glick* és *Barry van Driel* szakmai támogatását, és hogy tagja lehetek az IAIE nemzetközi szakmai közösségének. Köszönöm *Ann Lopez* és *James Banksnek* is, hogy megismertették velem az amerikai multikulturális nevelés stratégiai irányvonalait. Köszönöm *Kyung-Hwan Mo* és *Sang Hwan Seong* professzor uraknak, továbbá *Hara Kunak* a szülői kutatás során nyújtott szakmai segítségét, a KAME támogatását és kedves barátságukat.

Köszönöm *Révész Lászlónak, Légrádiné Kőházi Tímeának* és *Hollóné Bódi Katalinnak*, illetve a Komplex Alapprogram fejlesztői csapatának a kedves barátságukért és hogy

lehetőséget biztosítottak a szakmai fejlődésre. Köszönöm *Liptai Kálmánnak*, hogy a rektori tisztsége alatt eltűrte a szemtelenségem és aki előtt bátor voltam őszinte lenni.

Köszönöm *Gyenes Zolinak* és *MEKDSZ PhD csoportnak* a lelki támogatást és kedves barátságot, illetve az *Eger Kapui Kulturális Alapítványnak*, *Petz Reninek* és *Zolinak* és az egri gyülekezetnek, hogy megoszthattam veletek a szívemet és együtt tehattünk a városért.

Köszönöm a *Tempus Közalapítvány Nemzetközi Kommunikáció és Alumni csoportjának* és a *nemzetközi alumni önkénteseimnek* a rugalmasságokat, érdeklődéseket és támogatásokat, nagyszerű emberek vagytok.

Köszönöm *Nagy Andornak* és *Mártinak*, *Titinek*, *Sophienak*, *Aranak*, *Hyerinek*, *Annamarinak* és *Szalai Timinek* a kedves barátságát és együttérzését, támogatását ezen a nehéz úton. Nem felejttem a túrázó „kemény magot”, köszönöm *Julcsinak*, *Csoki bának* és *Misinek*, akik „magasságos mélypontjaimon” elvittek a hegyek közé megpihenni. Köszönöm *Aviknak*, aki tudja, mit jelent gyötrődni. Büszke vagyok rád és köszönöm, hogy meghallgattál. Köszönöm *Fodor Évának*, akivel doktori sorstársként világmegváltó ötletekkel álltunk elő. Becsülöm a tudásod, az odaszánásod és kitartásod.

Köszönöm *Nagyszüleimnek*, akik megélték ezt a hosszú utat, köszönöm *Szüleimnek*, *Danának* és *Csillának*, *Bélának* és *Marikának*, illetve *Keresztapunak* és családjának, hogy mindenben támogattak és együtt sírtak és nevettek velem.

Azt hiszem a sort a végtelenségig folytathatnám különböző utakon és írásokon még biztosan fogom. Köszönöm, hogy mellettem voltatok az úton és nem hagytatok cserben. Kívánom, hogy legyen sok áldás, erő és békesség a további utatokon.