



AZ EGYETEMI OKTATÁSFEJLESZTÉS GYAKORLATÁNAK ÉS ÉRTELMEZÉSÉNEK TRENDJEI: EGY ÁTFOGÓ (SCOPING) SZAKIRODALOM-ÁTTEKINTÉS EREDMÉNYEI

Szulovszky Mária¹, Kovács-Szöllősi Tímea², Lénárt Krisztina¹,
Sebestyén Lilla Anna³, Szalai András⁴, Kovács Zsuzsa⁵,
Kálmán Orsolya⁶, Horváth László⁶, Dringó-Horváth Ida⁷, Dorner Helga⁵

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

² Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

³ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; KRE IKT Kutatóközpont

⁴ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; NKE Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar

⁵ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

⁶ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

⁷ KRE IKT Kutatóközpont; BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központ

A felsőoktatási szektor és környezetének változásai a 20. század második felétől több szempontból is új kihívások elé állították az egyetemeket. Az elszámoltathatóságra és hatékonyságra vonatkozó kormányzati-társadalmi igények nyomán előtérbe került a tanítás és a tanulás minőségének biztosítása (Blackmore & Blackwell, 2006; Fraser et al., 2010) és a hallgatók munkaerőpiaci szempontból releváns, jövőálló készségeinek fejlesztése (Austin & Sorcinelli, 2013; Herbert & Van der Laan, 2021; Zou & Geertsema, 2020). A hallgatói populáció növekedése és diverzifikálódása nyomán a tanulói igények sokfélesége, valamint a technológiai fejlődés hatásai szintén próbára teszik az egyetemi oktatókat, miközben az oktatói-kutatói munkához kapcsolódó feladatkörök is változásokon mentek keresztül (Austin & Sorcinelli, 2013; Frerichs et al., 2011; Sharif et al., 2019; Sorcinelli, 2007). Átalakult továbbá a felsőoktatás-pedagógiáról való gondolkodás, előtérbe helyezve a hallgató- és tanulásközpontú tanítási stratégiákat és az új tanulási környezetekben is hatékonyan alkalmazható oktatói készségek fejlesztését (Austin & Sorcinelli, 2013; Baker et al., 2021; Frerichs et al., 2011; Sorcinelli, 2007). Ezek a változások, kihívások és új elvárások a felsőoktatási gyakorlat egy új területének, az oktatásfejlesztésnek¹ a kialakulásához, majd fokozatos előtérbe kerüléséhez vezettek (Barrow & Grant, 2016; Clegg, 2009; Roxå & Mårtensson, 2008).

Az oktatásfejlesztésről évtizedek óta gondolkodik a nemzetközi szakirodalom: míg eleinte az oktatók egyéni szintű támogatásán volt a hangsúly, fokozatosan az intézményi fejlesztési stratégiák és az ágazati szintű gondolkodás is a fejlesztők és kutatók fókuszába kerültek (Fraser

¹ A nemzetközi szakirodalom leggyakrabban az *academic development*, a *faculty development* és az *educational development* kifejezéseket használja a terület megnevezésére, amelyet mi ebben a cikkben egységesen oktatásfejlesztésnek fordítunk és használunk. Az oktatásfejlesztés értelmezésünkben a felsőoktatás kontextusában az egyetemi oktatók pedagógiai-módszertani támogatása mellett képzési-program-fejlesztési, tantervfejlesztési vagy szervezetfejlesztési elemeket is magában foglalhat, és a felsőoktatás más célcsoportjaira is irányulhat.

et al., 2010; Gibbs, 2013; Stensaker et al., 2017). A fejlesztéssel foglalkozó központok szerep-felfogásai és funkciói kiszélesedtek, lehetővé téve az intézményi kezdeményezésekben való aktívabb részvételt és a változások tudatosabb előmozdítását (Schroeder, 2011a, 2011b). Ezzel párhuzamosan felerősödött a fejlesztőmunka holisztikus szemléletének (Sutherland, 2018), valamint a fejlesztés színtereiről és célcsoportjairól való többszintű gondolkodás igénye (Dorner & Mårtensson, 2021). Az oktatásfejlesztés egy olyan összetett, egyéni, intézményi és szektorszinten is értelmezhető tevékenységterületté vált, amely az egyetemi oktatók-kutatók, hallgatók és munkatársak támogatása, valamint az intézményi folyamatok fejlesztésének elősegítése által hozzájárul a tanítás és tanulás eredményességéhez, a változásokra való hatékony reagáláshoz, és az egyetemi polgárok kiválóságához.

A magyar egyetemeken a kétezres évektől jelennek meg az oktatásfejlesztéssel foglalkozó szervezeti egységek, tevékenységüket tekintve erős oktatásinformatikai fókusszal (Dringó-Horváth, 2024). Az utóbbi években több magyar nyelvű tanulmány született az oktatók szakmai fejlődése (Kálmán, 2019, 2021; Frányó & Csehné Papp, 2023; Káplár-Kodácsy et al., 2021) és digitális pedagógiai kompetenciáik fejlesztése kapcsán (Dringó-Horváth et al., 2021; Hülber et al., 2020), a hazai oktatáskutatók és -fejlesztők pedig konferenciákon oszthatták meg tapasztalataikat egymással (pl. *Felsőoktatás-pedagógiai Konferenciák*, ELTE PPK FTI). 2023-ban az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság keretein belül megalakult a Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság, amelynek célja többek között a hazai kutatások és kutatásalapú fejlesztőmunka ösztönzése és az együttműködések koordinálása (MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, n. d.). Emellett több szakmai műhely és konferencia kerül megrendezésre az oktatásfejlesztési központok szervezésében is (pl. *Oktatásinformatika a felsőoktatásban a KRE-n*, *Felsőoktatás Felsőfokon Konferenciák* az ELTE-n), ami az egységek közötti szakmai párbeszéd elindulásához is hozzájárult (M. Pintér et al., 2021). 2024. május 24-én a Felsőoktatásfejlesztők Fórumán tartotta meg első hivatalos találkozóját a hazai fejlesztők – immár formális hálózatként működő – közössége (Budapesti Corvinus Egyetem, 2024). 2024 júniusában az Educatio folyóirat a felsőoktatás-pedagógiára fókuszáló tematikus számot jelentetett meg (Hrubos & Kozma, 2024).

Az oktatásfejlesztéssel foglalkozó hazai diskurzus tehát az utóbbi években fellendült, a területet érintő átfogó, magyar nyelvű nemzetközi szakirodalom-áttekintés ugyanakkor még nem jelent meg a témában. Eközben a 2000-es évek második felétől kezdődően a nemzetközi irodalomban egyre több tanulmányt publikáltak az oktatásfejlesztés területén dolgozó központok és fejlesztők helyének, szerepének és feladatköreinek változásairól (Blackmore & Blackwell, 2006; Fraser et al., 2010; Schroeder, 2011a, 2011b; Saroyan & Frenay, 2010; Sorcinelli, 2007). Gibbs (2013) szerint a fejlesztőmunkával foglalkozó egységek stratégiáinak és portfólióinak megváltozása együtt jár az oktatásfejlesztés „érettebbé válásával”, és a változások vizsgálata olyan kontextusokban is előrevetíthet fejlődési utakat és hatékony stratégiákat, ahol később indult el a fejlesztésről való gondolkodás kiszélesedése és tudományossá válása. Jelen tanulmány ezért az oktatásfejlesztés területét jellemző változások vizsgálatára fókuszál. Célja, hogy az utóbbi 20 év nemzetközi irodalmának *scoping review* módszertannal történő szisztematikus áttekintése alapján bemutassa a témában született tapasztalatokat, és azonosítsa azokat a fejlődési irányokat és trendeket, amelyek a hazai fejlesztői közösség számára is relevánsak lehetnek.

Módszertan

A téma feltárása érdekében a *scoping review* megközelítést követve végeztünk szisztematikus szakirodalom-áttekintést. A *scoping review* a szakirodalom-feldolgozás egyik lehetséges módszertani megoldása, melynek célja, hogy átfogó összefoglalást nyújtson egy terület szakirodalmáról, konceptuális hatáiról és trendjeiről (Arksey & O'Malley, 2005; Xiao & Watson, 2019). Míg a teljeskörű szisztematikus áttekintés egy adott kutatási kérdéshez kapcsolódó, viszonylag kisebb számú és szigorú módszertani kritériumoknak megfelelő empirikus bizonyítékok elemzésére fókuszál, a *scoping review* célja egy tágabb kérdés vagy terület feltárása anélkül, hogy a tanulmányokat a módszertani megközelítéseik alapján szűrné (Arksey & O'Malley, 2005; Pham et al., 2014). Áttekintésünket az alábbi szakaszok mentén végeztük, figyelembe véve az Arksey és O'Malley (2005) tanulmányában meghatározott elemeket és a PRISMA 2020 ajánlásokat (Page et al., 2021).

A kutatási kérdés és a keresési stratégia kidolgozása

Az oktatásfejlesztés kialakulása Észak-Amerikában, Ausztráliában és Európában visszavezethető az 1960-1970-es évekre (Clegg, 2009; Dawson, 2017; Gosling, 2009), az oktatásfejlesztés területét jellemző változásokkal azonban a 2000-es évek második felétől kezdett el erőteljesebben foglalkozni a szakirodalom (pl. Blackmore & Blackwell, 2006; Fraser et al., 2010; Sorcinelli, 2007). Áttekintésünkben ezért a következő kutatási kérdésre kerestük a választ: *Hogyan változott az oktatásfejlesztés értelmezése és gyakorlata az utóbbi 20 év nemzetközi irodalma alapján?* A kérdés megválaszolásához olyan angol nyelvű tanulmányok felkutatására fókuszáltunk, amelyek 2004 után kerültek publikálásra.

A releváns közlemények azonosításához szükséges kulcsszavak meghatározásakor a nemzetközi szakirodalomra támaszkodtunk, ugyanakkor a kiválasztásukat nehezítette a területre, valamint a fejlesztéssel foglalkozók megnevezésére jellemző fogalmi sokszínűség. Ez a diverzitás egyfelől az adott kontinensre jellemző nyelvi és fogalomhasználati sajátosságokból, másrészt az oktatásfejlesztés modelljeinek eltérő és alakuló szóhasználatából fakad. A terület átfogó megnevezésére a szakirodalom által leggyakrabban használt három kifejezést (*academic development, faculty development, educational development*) alkalmaztuk (Fraser et al., 2010; Leibowitz, 2014; Sharif et al., 2019; Sugrue et al., 2018). Emellett az oktatásfejlesztéssel foglalkozó egységekre és szakemberekre utaló keresőszavakat is integráltunk a lehető legtöbb releváns közlemény azonosítása érdekében, mivel a kutatás által vizsgált változások az egységeket, valamint a fejlesztőket központba helyező közleményekben is megjelenhettek. Itt szintén kihívtam jelentett a sokféle megnevezés (pl. *Teaching and Learning Centre, Center for Teaching and Learning, Academic Development Unit, faculty developer, educational developer* stb.), a hatékonyság érdekében azokat a szavakat alkalmaztuk, amelyek leggyakrabban megjelennek az egységekre vagy a fejlesztőkre utaló angol szókapcsolatokban (*centre, center, unit, developer*). Végül, mivel kutatásunk az oktatásfejlesztés területén jellemző átalakulásra, a fejlesztői szerepek és funkciók kiszélesedésének folyamatára fókuszált, harmadik elemként a változásra, bővülésre utaló fogalmakat vettünk be az eredmények pontosításához a kutatási kérdéssel összhangban. A kulcsszavakat és a keresőláncot az 1. ábra foglalja össze.

1. ábra

Kulcsszavak és keresőlánc

AND	academic development	centre	changing
OR	educational development faculty development	center unit developer	evolving expanding widening broadening
("academic development" OR "educational development" OR "faculty development") AND ("centre" OR "center" OR "unit" OR "developer") AND ("changing" OR "evolving" OR "expanding" OR "broadening" OR "widening")			

A releváns tanulmányok azonosítása, szűrése és beválasztása

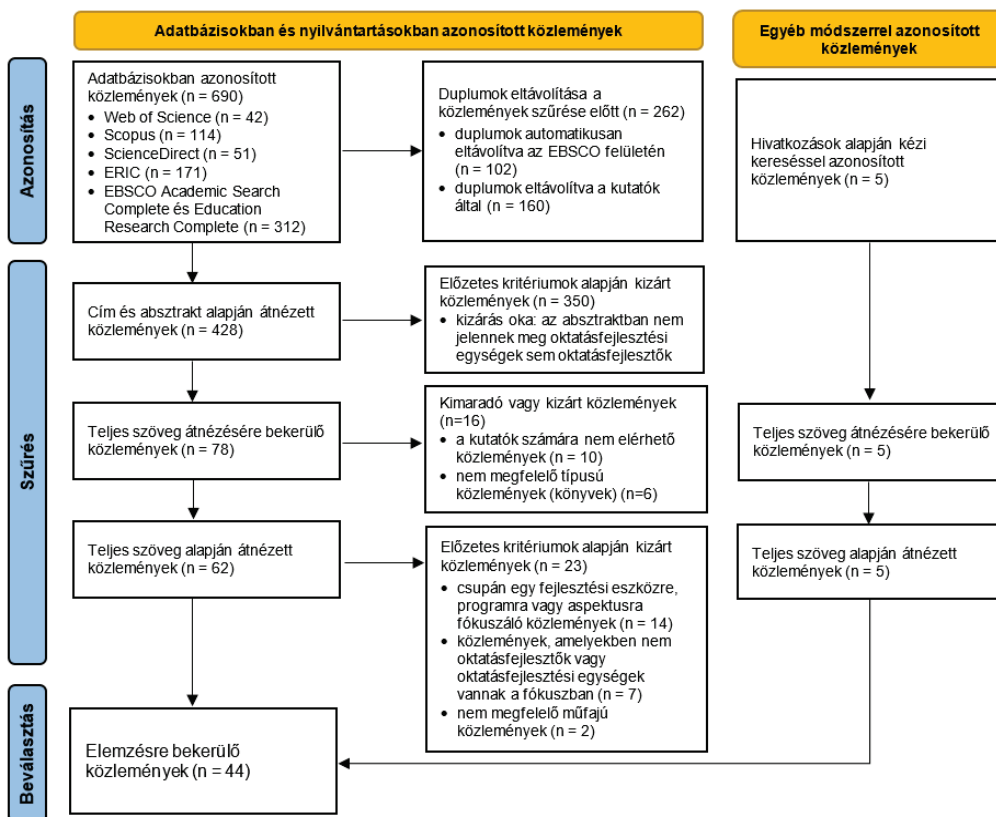
A keresést 2024 márciusában, 6 adatbázisban (*Web of Science*, *Scopus*, *ScienceDirect*, *ERIC*, *Academic Search Complete* és *Educational Research Complete*) futtattuk le a címre, az absztraktra és kulcsszavakra fókuszálva.² Kiválasztásuknál egyaránt törekedtünk a legszigorúbb szelekciós kritériumokat alkalmazó adatbázisok, valamint a felsőoktatás-kutatás szempontjából releváns és szélesebb lefedettséget biztosító adatbázisok bevonására. A keresést a megbízhatóság érdekében folyóiratcikkekre és könyvfejezetekre szűkítettük, így összesen 690 találatot kaptunk, amelyből a duplumok eltávolítása után 428 közlemény maradt. Ezek elbírálását – első körben a közlemények címe és absztraktja alapján – előzetesen meghatározott tartalmi szűrőkritériumoknak megfelelően (1. táblázat) végezte el két bíráló, véleménykülönbség felmerülése esetén pedig sor került egy harmadik bíráló bevonására is. Ez a szűrési kör 78 elemre szűkítette a közlemények számát, amelyek közül 62 elem teljes szövege került áttekin-
tésre és elbírálásra pontosított szűrőkritériumok alapján (1. táblázat), a fentiekben leírt 2+1 bírálós rendszerben. Ennek eredményeképp 39 tanulmányt választottunk be az elemzésbe, amelyeket további 5, a bevont tanulmányok irodalomjegyzéke alapján kézi kereséssel relevánsként azonosított, és a bírálók egyetértésével beválasztott közlemény egészített ki. A folyamat leírását a 2. ábra mutatja be.

Az átfogó áttekintés érdekében az empirikus kutatások mellett elméleti munkákat, szakirodalom-áttekintéseket, szerkesztői vezércikkeket és a terület gyakorlatának változásaira reflektáló tanulmányokat is bevontuk az elemzésbe. Kizártuk azonban azokat, melyek középpontjában nem a fejlesztők vagy az oktatásfejlesztési egységek álltak (pl. oktatói igényekre fókuszáló vagy fejlesztői múlttal rendelkező vezetőket vizsgáló cikkek), vagy csupán egy programra vagy eszközre (pl. szűken egy tréningre vagy beavatkozásra) fókuszáltak anélkül, hogy reflektálnának a terület egészének kontextusára. A szűrési és beválogatási folyamat során alkalmazott kritériumok összefoglalását az 1. táblázat tartalmazza.

² Keresési időablak: 2004. 01. 01.–2024. 03. 27. A ScienceDirect felületén lefuttatott keresőláncban a korlátozások miatt nem szerepelt a „widening” keresőszó.

2. ábra

A közlemények kiválasztásának PRISMA-folyamatábrája Page et al. (2021) alapján



1. táblázat

Az áttekintés során alkalmazott szűrési és beválasztási kritériumok

Szűrési és beválogatási kritériumok	
Keresés során alkalmazott szűrési kritériumok	
Csak angol nyelvű közlemények	
Csak folyóiratcikk és könyvfejezet típusú közlemények	
Csak 2004 után megjelent közlemények	
Az absztraktok szűrése során alkalmazott beválasztási kritériumok	
Csak az oktatásfejlesztés témájához kapcsolódó közlemények	
Csak a felsőoktatási oktatásfejlesztésről szóló közlemények	
Csak olyan közlemények, amelyekben megjelennek oktatásfejlesztési egységek vagy oktatásfejlesztők	

Szűrési és beválogatási kritériumok

A teljes közlemények szűrése során alkalmazott beválogatási kritériumok

Csak olyan közlemények, ahol oktatásfejlesztési egységek vagy fejlesztők vannak a fókuszban

A csupán egy fejlesztési eszközre, programra vagy aspektusra fókuszáló közlemények csak abban az esetben, ha reflektálnak a terület tágabb kontextusára

A beválasztott tanulmányok tartalmának kinyerése, összegzése és elemzése

A közlemények szűrését követően Excel-táblázatban hoztuk létre a kivonatoláshoz szükséges kereteket. A kivonatolást és az elemzést több körben végeztük az 1. mellékletben bemutatott segédlet alapján, amelynek tematikus kategóriáit és elemeit a szerzők közösen határozták meg a kutatási kérdés nyomán. Első körben a beválasztott tanulmányok teljes szövegei kerültek kivonatolásra az összes meghatározott szempont mentén 1-1 szerző által. Ezt egy második, tematikus fókuszok szerinti kivonatolási kör követte, amely során 1-1 szerző áttekintette az összes beválasztott cikket kifejezetten az elemzési segédlet egy vagy két tartalmi elemére fókuszálva, kiegészítve az első kivonatolás eredményeit. Ezt követően a szerzők közösen megbeszélték, és a fejlesztési portfólió alakulására fókuszáló témák mentén szintetizálták a kivonatolás eredményeit, elkészítve az elemzés első, deskriptív verzióját (3. kör). Ez a verzió a tanulmányok bibliográfiai, elméleti, módszertani és kontextuális sajátosságai mellett a fejlesztési tevékenységek és portfóliók változásaira, a fejlesztéssel foglalkozók célcsoportjainak és kapcsolatrendszerének alakulására, valamint az oktatásfejlesztés értelmezéseinek evolúciójára fókuszált. Ezt a szakaszt követően ismét áttekintésre került a kivonatolási táblázat összes eleme, és a különböző szervezeti szintek tematikus kategóriáinak beemelése mentén (mikro-, mezo- és makroszint) bővült a leíró elemzés (4. kör). Végül az eredmények értelmezéséhez azt a 12 oktatásfejlesztési orientációt is felhasználtuk, amelyeket Ray Land (2004) azonosított (5. kör).

Land (2004) hangsúlyozza, hogy az oktatásfejlesztői tevékenység rendkívül sokszínű: különféle tudományos és szakmai identitásokra épül, és különböző diskurzusokba illeszkedik attól függően, hogy az adott intézményi és akadémiai kontextusban hogyan gondolkodnak a felsőoktatásról. Az orientációk a fejlesztési gyakorlat variációinak tekinthetők, olyan kategóriák, amelyek magukba foglalják azokat az értelmezéseket, attitűdöket, célokat és cselekvési tendenciákat, amelyek egy szakmai helyzetben orientálják a fejlesztői működést. Ugyanakkor nem kizárólagos és állandó megközelítések: az egyes intézményekre jellemző sajátosságok és diskurzusok nyomán több is jelen lehet, amelyek átfedhetnek, vagy akár ellent is mondhatnak egymásnak. Ennek megfelelően a fejlesztői közösségben (akár egy központon belül) egymással harmonizáló és „versengő” orientációk is megjelenhetnek, illetve a fejlesztők különféle megközelítésekből meríthetnek munkájuk során. A 12 orientáció alapjellemzőit a 2. táblázat foglalja össze, amely az áttekintésbe bevont tanulmányokból is említ megjelenési példákat. Land megállapításaival összhangban a tanulmányok egy részét több orientációhoz is hozzá lehet kapcsolni.

2. táblázat

Az oktatásfejlesztés 12 orientációja Land (2004) alapján

Orientáció	Jellemzés	Példák
menedzseri	Az orientációt a stratégiai vezetés szükségességéhez, a célorientált megközelítéshez és a változás irányíthatóságához kapcsolódó nézetek, valamint a racionális, tervezői szemlélet jellemzi. Alapvetően rendszerközpontú, a hangsúlyt a minőségre, a hatékonyságra és a piaci gondolkodásra helyezi. Ebben a szemléletben a fejlesztőmunka változás- vagy emberierőforrás-menedzsmentként is értelmezhető. A megközelítéshez közel álló központok prioritásai rendszerint összhangban vannak az intézményi prioritásokkal. Jellemzője továbbá olyan befolyási pontok (<i>points of leverage</i>) azonosítása és kiaknázása, mint a minőségellenőrzés.	Fejlesztőmunka mint az intézményi kiválóság és a minőség mozgatórugója (Austin & Sorcinelli, 2013); stratégiai vezetés befolyási pontok alapján (Holt et al., 2011)
politikai-stratégiai	Ebben az orientációban az oktatásfejlesztés mozgástere a felsőoktatási szervezetek mikropolitikáján belüli hatalmi viszonyoktól függ. A fejlesztőknek figyelniük kell ezek alakulását, és szövetségeket, támogatókat kell keresniük. Meghatározó a stratégiai gondolkodással rendelkező központvezető szerepe, aki tisztában van a szervezeti pozicionálás és a fejlesztési (erő)források megfelelő befektetésének fontosságával. Az orientációhoz kapcsolódó fejlesztők a formális csatornáknál fontosabbnak tartják az informális kapcsolatokat, valamint a "szponzorok" és a hatalommal rendelkező partnerek azonosítását.	A felsővezetői szponzor és az egyéni igények szerepe és kezelése (Hall & Green, 2016); az egyetemen belüli hatalmi viszonyok azonosítása, koalícióépítés és hatékony vezetés (Lomas, 2006)
vállalkozói	Az orientációt a felsőoktatás külső környezetében történő változásokra, trendekre való érzékenység és az új kezdeményezésekre való nyitottság jellemzi. A kapcsolódó központok kihasználják a szakpolitikai trendekkel kapcsolatos projektek finanszírozási lehetőségeit, és akár saját bevételt termelő tevékenységet is folytatnak. Projektjeik alapvetően illeszkednek az intézményi stratégiai prioritásokhoz. A kapcsolódó fejlesztéseknek gyakran van társadalmi dimenziója (nemzetközi együttműködés, közösségi szerepvállalás, társadalmi befogadás).	A szakpolitikai stratégiák változásaira való érzékenység és megküzdési stratégiák (Brew & Cahir, 2014); a külső környezet és a környezeti "érettség" figyelembevétele (Baker et al., 2010)
romantikus/ökológiai humanista	Ez az orientáció elsősorban az oktató-kutató kollégák egyéni támogatására, fejlődésére és jóllétére fókuszál. Alapvetően holisztikus szemléletű, és a szubjektivitás humanista, egységes felfogása jellemzi. A felnőttkori tanulás elméleteivel összhangban elismeri a tanulói tapasztalatok, az önirányítás és a probléma-orientáció fontosságát. Az orientáción belül erős a tanácsadói megközelítés, meghatározó a bizalom és az integritás szerepe. A megközelítés nyitott kérdésekkel operáló, tanulóközpontú jellemzői nem egyeztethetők össze könnyen a stratégiavezérelt megközelítésekkel.	Az egyetemi oktató-kutatók akadémiai szerepeinek holisztikus felfogása (Blackmore & Blackwell, 2006; Sutherland, 2018); a fejlesztőmunka kreatív folyamatként való értelmezése (Budge & Clarke, 2012)

Orientáció	Jellemzés	Példák
opportunistá	Az orientációt a változásra való lehetőségek éber figyelemmel követése jellemzi az intézményen belül és a tágabb felsőoktatási környezetben egyaránt, hiszen gyakorlatilag bármi megteremtheti a lehetőséget a kollégák fejlesztésbe való bevonására. Az opportunistá fejlesztők készek kihasználni a változás „nagy mozgatórugóit”, így itt is fontos szerepe lehet a befolyási pontok azonosításának, amely lehetőséget biztosíthat a fejlesztési törekvések előmozdítására. A véletlen egybeesések is lehetőséget jelenthetnek, kihasználásukhoz azonban fontos a felkészültség, az éberség és a megfelelő időzítés.	Szakpolitikai trendek fejlesztési célokkal összhangban történő kihasználása (Brew & Cahir, 2014); a befolyási pontok, a kapcsolatok és erőforrások tudatos felhasználása (Holt et al., 2011)
kutatói	A pusztán az oktatási technikákra fókuszáló megközelítésekkel szemben ebben az orientációban fontos a fejlesztések tudományos megalapozottsága. A kutatások esetenként nagyszabású és kvantitatív jellegűek lehetnek, ugyanakkor a legtöbb kutatómunkát végző fejlesztő elsősorban kvalitatív megközelítéseket alkalmaz. A fejlesztők kutatóként való működése kollegiális intézményi kultúrákban jellemzően növeli az oktatásfejlesztés hitelességét az oktató kollégák szemében. Egyesek a kutatói orientációjukat saját diszciplináris hátterükből hozzák.	A fejlesztést vizsgáló tudományosság értelmezései (Cruz et al., 2022); a tényekre alapozott gyakorlat szerepe (Blackmore & Blackwell, 2006); a fejlesztőmunka kutatásának relevanciája (Grant, 2013)
szakmai kompetencia	Ebben az orientációban előre meghatározott tanulási eredmények, technikai és szakmai kompetenciák elérése a cél. A hangsúly a „kompetens” oktatói teljesítményen van. Ezt az orientációt jellemzik leginkább a tanúsításhoz, a szakértelem hitelesítéséhez kapcsolódó megközelítések. A hallgatói közösség kulcsfontosságú érintettként jelenik meg, a fejlesztés célja a hallgatói tapasztalatok minőségének a biztosítása. Ez az irányultság váltotta ki a legtöbb nyilvános elismerést az oktatók szakmai fejlődésének szükségessége kapcsán, ugyanakkor ez az egyik legvitatottabb is egyben.	A fejlesztőmunka szakmai-kompetencia-alapú megközelítése (Herbert & van der Laan, 2021); tanulási-eredmény- és adat alapú, többszintű kurzusrendszer kidolgozása (Sweet et al., 2018)
reflektív szakember	Egy fejlesztési folyamat nem mindig szisztematikus és koherens, a gyakorlatban jelentkező összetettség számos esetben nem kezelhető technikai-rationális felfogással. A komplex, egyedi, ellentmondásos és bizonytalan helyzetek kezelése érdekében a reflektív orientáció fejlesztői gyakran fordulnak a kritikus események elemzésének módszeréhez és a kritikai reflexióhoz, ami segíti a megfelelő szakmai döntések meghozatalát. A reflektív fejlesztők úgy látják, hogy a fejlesztési folyamatban maguk is fejlődnek, és saját gyakorlatukat is folyamatosan értékeli, problematizálják.	A fejlesztőmunka átkeretezésének lehetőségei (Ellis, 2018); a fejlesztői működés reflektív megközelítése (Mårtensson & Roxå, 2021); a kritikai reflexió támogatásának szerepe (van Schalkwyk & Blitz, 2024)

Orientáció	Jellemzés	Példák
belső tanácsadó	Egyes fejlesztők egyfajta belső tanácsadóként működnek és elsősorban tanszékekre vagy oktatói csoportokra fókuszálnak. A tanácsadás itt nem pusztán reaktív folyamat, hanem proaktív megközelítés és eszköz a „beszívárgáshoz”. Ehhez szükséges, hogy a fejlesztő képes legyen alaposan megismerni az adott tanszék működését és kontextusát. A kapcsolódó fejlesztők ezért gyakran alkalmaznak kutatási megközelítést, akár egy akciókutatási projekt megvalósításával, vagy értékelő jelleggel a tapasztalatok összegyűjtése és elemzése által. Az orientációban kiemelt szerepe van a hitelességnek.	A tanszéki vagy csoport-szintű tanulási folyamatok támogatása (Blackmore & Blackwell, 2006); a kari összekötő fejlesztők (<i>faculty liaisons</i>) tanácsadóként való működése (Sharif et al., 2019)
modellező-közvetítő	Ebben az orientációban a fókusz a hatékony tanítási-tanulási példák kiemelésén, terjesztésén van. Ez megvalósulhat publikációk és a jógyakorlatok elektronikus terjesztése révén, számos központ dolgozik ilyen anyagok gyűjteményeivel. A kapcsolódó fejlesztők emellett saját gyakorlatukat is felhasználhatják közvetlen példamutásra, törekedve arra, hogy tapasztalt oktatóként jelenjenek meg, és ezáltal hitelesek legyenek az oktató kollégák szemében. Ez a megközelítés törekszik arra, hogy közvetítőként összehozza az értékes gyakorlatokkal rendelkezőket azokkal, akik számára hasznosak lehetnek.	Az ötletek és jógyakorlatok csoportok közötti közvetítése (Blackmore & Blackwell, 2006); az intézményi szintek és a fejlesztési területek közötti potenciális brókerszerep (Sutherland, 2018)
értelmező-hermeneutikai	A hermeneutika hagyományához kapcsolódó megközelítésben a perspektíva-váltás jellemzője azoknak a kapcsolatoknak is, amelyekben a fejlesztők működnek, ahogy az elméletet átültetik a gyakorlatba (vagy fordítva), és interakcióba lépnek az oktatókkal. Ebben az orientációban az oktatásfejlesztés dialogikus tevékenység: beszélgetés útján történik. A fejlesztési és a tanítási-tanulási kapcsolatok beszélgetések, feltételezik a nyitottságot, a kritikát, és arra készítetik az érintetteket, hogy jobban megértsék egymást és kölcsönösen igazításnak nézeteiken. Mindez jól illeszkedik a kollegiális kultúrákhoz.	A dialógust központba állító narratíva (Kalu et al., 2018); a fejlesztőmunka diszruptív értelmezése (Loads & Campbell, 2015); a dialógusok és „bátor beszélgetések” elősegítése (van Schalkwyk & Blitz, 2024)
tudományág-specifikus	Egyes fejlesztők tudományterületükhöz kapcsolódva dolgoznak a tanítási-tanulási gyakorlatok fejlesztésén, és a változás ügynökeiként működhetnek saját közösségükön belül. Gyakran oktatókról van szó, akik tudományterületük szakértői, és erősen érdeklődnek annak pedagógiai dimenziója iránt, vagy olyan fejlesztőkről, akik továbbra is szorosan kapcsolódnak „eredeti” szakterületükhöz. Az orientációhoz kapcsolódó megfontolás, hogy a legtöbb oktató számára saját tudományterülete jelenti az elsődleges közeget, ezért érdemes figyelembe venni a helyi akadémiai kultúrák jellemzőit és sajátos kihívásait.	A tanításfókuszú egyetemi oktatók fejlesztőként való működése saját diszciplinájukon belül (Godbold et al., 2023)

Módszertani limitációk

A kutatási kérdés vizsgálata a *scoping review* módszertanára épül, amellyel az oktatásfejlesztés területét érintő változások átfogó bemutatása volt a célunk, ugyanakkor az áttekintésben megjelennek a választott módszertanból, a szűrési kritériumokból és az elemzési megközelítésből adódó korlátok, melyeket ebben az alfejezetben foglalkozunk össze.

Ahogy erre a következő fejezetben is kitérünk, az áttekintésben egyes földrajzi régiókhoz kapcsolódó tanulmányok túlsúlyba kerültek, mivel csak angol nyelvű közleményekre szűkítettünk. Európában valószínűleg számos további olyan tanulmány jelent meg a témában, amely nem angolul került publikálásra, és így kimaradt az áttekintésből, ezek felkutatására és elemzésére ugyanakkor ebben a kutatásban nem vállalkoztunk. A *scoping review* megközelítés nyomán az áttekintésnek nem képezte részét a tanulmányok módszertani kritériumok szerinti szűrése sem, amely potenciális minőségi limitációként azonosítható, ugyanakkor hozzájárult egy kialakulóban lévő terület átfogó áttekintéséhez.

A kutatás reprodukálhatóságát több tényező is nehezíti. A beválogatott tanulmányok teljes szövegének szűrési fázisa során 10 közlemény nem volt elérhető a szerzők intézményei számára, ezek elemzésére nem került sor. A kézi keresés során az előzetesen meghatározott kritériumokon túl meghatározó szerepe volt az egyéni kutatói megítéléseknek. A tanulmányok kivonatolása és elemzése során pedig kvalitatív megközelítést alkalmaztunk, amely tágabb teret biztosított kutatók egyéni értelmezéseinek. Kvantifikálható kódolásra és az elemzésben részt vevők közötti megbízhatósági mutatók kiszámolására nem került sor, a kivonatolási és elemzési szakaszok során felmerülő esetleges ellentmondásokat, eltérő megközelítéseket a szerzők közös megbeszéléseken egyeztettek és oldották fel.

A bevont tanulmányok módszertani megközelítései és földrajzi kontextusa

Az eredmények bemutatása előtt érdemes megvizsgálni a tanulmányok módszertani megközelítéseit és földrajzi kontextusát, keretet adva az értelmezéshez. A beválogatott tanulmányok jellemzői a 3. táblázatban láthatók. Fontos kiemelni, hogy az empirikus tanulmányok túlnyomó része kvalitatív megközelítést és módszereket alkalmazott. A sok reflektív jellegű és kvalitatív munka meglátásunk szerint a terület újszerűségére, relatív feltáratlanságára utal, és azt is jelzi, hogy mennyire komplex és kontextusfüggő az oktatásfejlesztés gyakorlata.

A földrajzi kontextus kapcsán látszik, hogy az észak-amerikai, ausztrálázsiai, valamint nyugat- és észak-európai, jelentős részben angol anyanyelvű országok szerzőinek tanulmányai kerültek túlsúlyba. Erre számítottunk, hiszen angol nyelvű irodalmakra szűkítettük a keresést, és hagyományosan is ezek a területek számítanak az oktatásfejlesztés korai központjainak. Több szerző kiemelte, hogy a nemzetközi irodalomban az amerikai, európai és ausztrálázsiai tanulmányok felülreprezentáltak (Clegg, 2009; Sugrue et al., 2018; Zou & Geertsema, 2020), és a bevont tanulmányok túlnyomó része is ezekre a kontinensekre fókuszált. Ennek következtében a legtöbb európai ország, köztük a közép-kelet-európai államok oktatásfejlesztési jellegzetességeit tárgyaló, valamint az ebben a kontextusban készülő tanulmányok nem jelentek meg az áttekintésben, amely a kutatás egyik korlátjaként azonosítható.

3. táblázat

A beválasztott tanulmányok módszertani és földrajzi jellemzői

Szerzők	Év	Típus / módszertan	Ország
Austin & Sorcinelli	2013	empirikus kvalitatív	USA, Kanada
Baker et al.	2010	elméleti / konceptuális	Kanada
Barrow & Grant	2016	empirikus kvalitatív	Új-Zéland
Billany et al.	2016	gyakorlatra való reflexió	Ausztrália
Blackmore & Blackwell	2006	elméleti / konceptuális	Egyesült Királyság
Boyd et al.	2021	gyakorlatra való reflexió	Egyesült Királyság, Skócia
Brew & Cahir	2014	empirikus kvalitatív	Ausztrália
Budge & Clarke	2012	elméleti / konceptuális	Ausztrália
Carter et al.	2021	gyakorlatra való reflexió	USA
Case	2013	gyakorlatra való reflexió	USA
Clegg	2009	elméleti / konceptuális	Egyesült Királyság
Cruz et al.	2022	elméleti / konceptuális	USA
Dawson	2017	történeti áttekintés	Kanada
Ellis	2018	elméleti / konceptuális	Kanada
Fernández & Márquez	2017	empirikus kvantitatív	Spanyolország
Forge et al.	2018	empirikus kvalitatív	Kanada
Fraser et al.	2010	elméleti / konceptuális	Ausztrália, Egyesült Királyság, USA
Frerichs et al.	2011	empirikus kvalitatív	USA
Gibbs	2013	gyakorlatra való reflexió	Egyesült Királyság
Godbold et al.	2023	empirikus kvalitatív	Ausztrália
Golding	2014	véleménycikk	Új-Zéland
Gosling	2009	empirikus kevert	Egyesült Királyság
Grant	2013	véleménycikk	Új-Zéland
Hall & Green	2016	elméleti / konceptuális	Egyesült Királyság, USA
Herbert & van der Laan	2021	szakirodalom-áttekintés	Ausztrália

Szerzők	Év	Típus / módszertan	Ország
Holt et al.	2011	empirikus kevert	Ausztrália
Kalu et al.	2018	gyakorlatra való reflexió	Kanada
Kolomitro et al.	2021	empirikus kevert	Kanada
Laskar	2021	szakirodalom-áttekintés	Kanada
Loads & Campbell	2015	empirikus kevert	Egyesült Királyság Skócia
Lomas	2006	empirikus kvalitatív	Egyesült Királyság
Mårtensson & Roxå	2021	empirikus kvalitatív	Svédország, Szingapúr
Roxå & Mårtensson	2008	empirikus kvalitatív	Svédország
Schroeder	2011a	bevezetés / vezércikk	USA
Schroeder	2011b	elméleti / konceptuális	USA
Schumann et al.	2013	elméleti / konceptuális	USA
Sharif et al.	2019	empirikus kvalitatív	Kanada
Sorcinelli	2007	empirikus kvalitatív	USA, Kanada
Sorcinelli & Austin	2010	empirikus kvalitatív	USA, Kanada
Sugrue et al.	2018	szakirodalom-áttekintés	Írország, Norvégia, Svédország
Sutherland	2018	elméleti / konceptuális	Új-Zéland
Sweet et al.	2018	gyakorlatra való reflexió	USA
van Schalkwyn & Blitz	2024	empirikus kvalitatív	Dél-afrikai Köztársaság
Zou & Geertsema	2020	empirikus kvalitatív	Hongkong, Szingapúr

Az eredmények bemutatása és elemzése

A helyi környezet meghatározó szerepe nyomán az oktatásfejlesztési egységek működésére, felépítésére és döntéshozatali folyamataira is a sokféleség és a változatosság jellemző (Hall & Green, 2016), miközben a fejlesztők tevékenységei alakulnak és diverzifikálódnak. A következő fejezetekben a fejlesztésért felelős egységek/központok és szakemberek gyakorlatát jellemző trendeket, fejlődési irányokat járjuk körül az áttekintésbe bevont tanulmányok alapján. A gyakorlatban bekövetkező hangsúlyeltolódások mellett figyelmet fordítunk az oktatásfejlesztés értelmezéseinek alakulására, valamint a kapcsolódó fejlesztési orientációkra.

A fejlesztési gyakorlat bővülése és mezoszintre való kiterjedése: az egyedi igények és a helyi kontextus meghatározó szerepe

Az első oktatásfejlesztési központok jellemzően alulról szerveződve jöttek létre a tanítás minőségének javítására, az oktatási jógyakorlatok megosztására. Tevékenységük elsősorban egyéni, személyes konzultáción alapuló fejlesztésre irányult, tanítási tippeket, tanácsokat adtak, valamint a technikai és audiovizuális eszközök integrálásában támogatták az oktatókat. Fejlődésük korai szakaszában a főállású oktatók belső motivációtól hajtott kisebb csoportját elérő szervezeti egységként működtek jellemzően az intézmények „perifériáján”, korlátozott erőforrásokkal gazdálkodva. Az oktatásfejlesztés hagyományos célcsoportjának mai napig az oktatók tekinthetők, a számukra nyújtott egyéni tanácsadás lehetősége, amely Land (2004) *romantikus* fejlesztési orientációjához szorosan köthető gyakorlat, szinte minden központ portfóliójában megjelenik. Az egységek népszerűségének növekedése nyomán a fejlesztési portfólió kiegészült csoportos képzések, workshopok és rendezvények szervezésével is (Austin & Sorcinelli, 2013; Barrow & Grant, 2016; Boyd et al., 2021; Carter et al., 2021; Case, 2013; Dawson, 2017; Fernández & Márquez, 2017; Forgie et al., 2018; Fraser et al., 2010; Frerichs et al., 2011; Gibbs, 2013; Godbold et al., 2023; Gosling, 2009; Hall & Green, 2016; Herbert & van der Laan, 2021; Holt et al., 2011; Kolomitro et al., 2021; Laskar, 2021; Loads & Campbell, 2015; Kalu et al., 2018; Roxå & Mårtensson, 2008; Schroeder, 2011a; Sweet et al., 2018).

A portfólió alakulásához kötődő egyik fontos trend a nemzetközi irodalomban az oktatói célcsoport „differenciálása”, egyéni körülményeik és szükségleteik sokszínűségének és szerepének fokozottabb figyelembevétele. A főállású oktatók mellett a részmunkaidőben vagy óraadóként dolgozók igényeinek felmérése, támogatása is fontos irányként jelenik meg, a tradicionálisan több figyelemben részesülő pályakezdők mellett pedig a karrierjük közepén járó és szenior oktatók is a fejlesztők fókuszába kerülnek a kari, tanszék- és intézetvezetőkkel együtt, akik szintén speciális célcsoportot alkotnak (Austin & Sorcinelli, 2013; Fernández & Márquez, 2017; Gibbs, 2013; Hall & Green, 2012; Holt et al., 2011; Sorcinelli, 2007; Sutherland, 2018). Ahogy Holt et al. (2011) rámutatnak, a fejlesztési igények sokfélesége több dimenzióban is fennáll: a karrierszakaszok mellett eltérhet az oktatási tapasztalat mértéke, a tudományágak pedagógiai normái, a programok elvégzése iránti elkötelezettség szintje, a tanítás és technológia egyes területein meglévő jártasság, valamint az oktatók képesítése és kutatási készségeik szintje is. Mivel a szükségletek az oktatói-kutatói munka változása, a karrierfázisok, az előzetes tudás és a diszciplináris háttér alapján jelentősen eltérhetnek, egyre több fejlesztő törekszik az egyedi fejlesztési igények azonosítására (Austin & Sorcinelli, 2013; Blackmore & Blackwell, 2006; Dawson, 2017; Fernández & Márquez 2017; Fraser et al., 2010; Hall & Green, 2012; Holt et al., 2011; Sorcinelli, 2007; Sutherland, 2018).

A célcsoport differenciálódása, a fejlesztéssel foglalkozó szakemberek és egységek bővülő feladatai és növekvő lefedettsége, valamint a technológiai fejlődés nyomán fontossá vált a keretrendszerek fejlesztése, és az olyan rugalmas önfejlesztési lehetőségek biztosítása, amelyek lehetővé teszik az óraadó és részmunkaidős oktatók bevonását is (pl. a személyes mellett online, hibrid és blended kurzuskínálat, aszinkron feladatvégzés). Emellett előtérbe került az adott oktatói célcsoport számára relevánsabb, a különböző tudományterületek pedagógiai jellegzetességeit figyelembe vevő fejlesztési lehetőségek megteremtése, amelyek az egyéni körülményekhez szorosabban illeszkedő tanulási utakat tesznek lehetővé. Mindez hozzájárult a központok fejlesztési programjainak kibővüléséhez, rugalmasabbá, specifikusabbá és időhatékonyabbá válásához (Austin & Sorcinelli, 2013; Billany et al., 2016; Boyd et al., 2021; Carter et al., 2021; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Fraser et al., 2010; Gibbs, 2013; Godbold et al., 2023; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Kolomitro et al., 2021; Sharif et al.,

2019; Sutherland, 2018; Sweet et al., 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2023). Ezek a megfontolások a jellemzően egyéni szintre fókuszáló *romantikus és reflektív szakember*, valamint Land (2004) *belső tanácsadó és tudományág-specifikus* orientációihoz is jól kapcsolhatók, amelyek az egyének mellett a csoportokat célzó fejlesztőmunka esetében is hasznos értelmezési keretként működhetnek.

Egy másik fontos trend ugyanis a pusztán az oktatók egyéni szintű támogatására fókuszáló megközelítéstől való elmozdulás, amelyet a mezoszinten végzett fejlesztőmunka felértékelődése jellemez. A fejlesztők egyre több figyelmet fordítanak az oktatói gyakorlatközösségek támogatására, hálózataik és szakmai önfejlesztő közösségeik szerveződésének elősegítésére akár egy tanszéken vagy szakmai munkaközösségen („mikrokultúrán”, Mårtensson, 2014) belül, akár az intézményen átívelve. Különböző szinteken és tudományterületeken, számos témában támogathatják a közösségek létrejöttét, és elősegíthetik az intézmény oktatási szakértőinek és kiváló oktatóinak hálózatosodását. Ezekben a közösségekben az oktatók találkozhatnak egymással, reflektálhatnak a pedagógiai gyakorlatukra, megvitathatják ötleteiket és jógyakorlataikat, és hozzájárulhatnak a tanulás-szaktanácsadás kapcsolatos intézményi koncepciók megvalósulásához is (Austin & Sorcinelli, 2013; Billany et al., 2016; Carter et al., 2021; Case, 2013; Forgie et al., 2018; Gibbs, 2013; Holt et al., 2011; Sorcinelli, 2007; Sweet et al., 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2023; Zou & Geertsema, 2020).

A közösségépítés intézményen átívelő támogatása és a jógyakorlatok terjedése érdekében tett erőfeszítések nyomán a fejlesztési tevékenységek tovább bővültek. Az oktatói kiválóság láthatóvá tételét, és ezáltal a legjobb gyakorlatok terjesztését különféle díjak és ösztöndíjak odaítélésével is elősegíthetik egyéni szinten és oktatói munkaközösségek szintjén egyaránt (Austin & Sorcinelli, 2013; Gibbs, 2013; Gosling, 2009; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Schroeder, 2011a). Támogathatják a tanítást és tanulást vizsgáló tudományossághoz (*Scholarship of Teaching and Learning, SoTL*) kapcsolódó workshopokat, kutatócsoportokat és a konferenciákra történő utazást is annak érdekében, hogy a felsőoktatás-pedagógiai innovációk megosztásra kerüljenek az oktatói közösségekben (Case, 2013; Gibbs, 2013; Dawson, 2017; Zou & Geertsema, 2020). Emellett számos fejlesztő és központ végez kutatási tevékenységet (Gibbs, 2013; Gosling, 2009) és vizsgálja munkája eredményességét a tényeken alapuló tervezés érdekében (Forgie et al., 2018; Sweet et al., 2018). Ezek a tevékenységek a példamutatásra és a hatékony gyakorlatok terjesztésére fókuszáló *modellező-közvetítő*, valamint a fejlesztőmunka kutatásalapú és/vagy kutatásvezérelt megközelítésére építő *kutatói* orientációk relevanciájára is rávilágítanak. E két szemléletmód ráadásul a fejlesztői közösség hitelességének növekedéséhez is hozzájárulhat: a modellező-közvetítő orientációhoz kapcsolódó fejlesztők saját oktatói tapasztalataik által, a kutatói megközelítés gyakorlói pedig tudományos tevékenységükkel szerezhetnek elismertséget, amely kiemelten fontos a kollegiális intézményi kultúrákban.

A fejlesztőmunka mikro- és mezoszintjén jelentkező egyedi igények felértékelődése együtt járt azzal a felismeréssel, hogy az oktatásfejlesztés alapvetően a helyi földrajzi és intézményi (valamint diszciplináris) kontextus keretében értelmezhető (Austin & Sorcinelli, 2013; Forgie et al., 2018; Fraser et al. (2010), Gibbs, 2013; Hall & Green, 2016; Laskar, 2021; Roxå & Mårtensson, 2008; Sharif et al., 2019). A fejlesztésnek nem létezik egy, minden kontextus számára ideális modellje, minden esetben figyelembe kell venni a sajátos intézményi környezetet (Austin & Sorcinelli, 2013). Az oktatásfejlesztés fogalma jelentős mértékben egyéni értelmezéseken és az adott kontextuson alapul (Roxå & Mårtensson, 2008). Ezek az értelmezések különböző működési fókuszokhoz vezetnek, ami hatással van a stratégiákra és az adott közegben dominánsnak számító oktatásfejlesztési orientációkra.

Az intézményre és a szektorra fókuszáló fejlesztési gyakorlat megerősödése: stratégiai szerepvállalás, együttműködés és a változás előmozdítása

Az oktatásfejlesztés megszilárduló szerepét támasztja alá, hogy számos egység fokozatosan bevonásra került az intézmények stratégiai dokumentumainak (pl. képzésfejlesztési stratégia, e-learning-stratégia) kidolgozásába is. A mezoszint felértékelődése mellett (vagy helyett) egyes intézményekben a fejlesztés fókusza egyre inkább az intézményi szintű prioritások támogatása felé fordult, a központok számos munkacsoportba és kezdeményezésbe bekapcsolódtak. A felsővezetéssel szorosabbra fűződő viszony nyomán centrálisabb és gazdasági szempontból előnyösebb helyzetbe kerültek, ami a szervezeti hierarchián belül is új helyzetet teremtett (Barrow & Grant, 2016; Boyd et al., 2021; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Gibbs, 2013; Gosling, 2009; Hall & Green, 2016; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Kolomito et al., 2021; Lomas, 2006; Roxå & Mårtensson, 2008; Schroeder, 2011a). Mindez összekapcsolódott a partnerek vagy „szövetségesek” számának növekedésével, a központok belső és külső kapcsolatrendszerének kiterjedésével.

Az intézményen belül a fejlesztők számos partnerrel működhetnek együtt: karokkal és tanszékkel, hallgatói képviselőkkel, támogató központi és helyi szervezeti egységekkel (pl. hallgatói szolgáltatások, inklúzióért felelős egységek, könyvtárak, kutatástámogatás, HR, oktatástechnológia), valamint a kari, intézeti és tanszéki vezetéssel és az intézményi felsővezetőkkel (Austin & Sorcinelli, 2013; Boyd et al., 2021; Carter et al., 2021; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Fraser et al., 2010; Hall & Green, 2012; Herbert & van der Laan, 2021; Holt et al., 2011; Lomas, 2006; Sharif et al., 2019; Sorcinelli & Austin, 2010; Sweet et al., 2018). Az intézményen belüli szövetségek építése elősegítheti a láthatóságot, az erőfeszítések összehangolását, az átfedések csökkentését, a közös fejlesztést és az új programok vagy akár átfogó projektek létrehozását, valamint a bizalom kiépülését (Ellis, 2018; Hall & Green, 2012; Kolomito et al., 2021; Schroeder, 2011a). Emellett a központok egymással is együttműködnek, és a nemzetköziesedés nyomán a világ más pontjairól származó fejlesztőkkel és oktatókkal is elkezdtek partnerségeket építeni (pl. közös projektek, kutatások, webináriumok létrehozására), kiszélesítve az oktatásfejlesztés globális hatókörét. Együttműködhetnek továbbá nemzeti akkreditációs ügynökségekkel és a felsőoktatás területén működő régiós, országos és nemzetközi szakmai szervezetekkel (Austin & Sorcinelli, 2013; Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Sorcinelli & Austin, 2010; Sugrue et al., 2018). A belső partneri kapcsolatok kiépítése és felhasználása, az intézményi hatalmi viszonyok közötti megfelelő manőverezés (Lomas, 2006) kulcsfontosságú lehet abban, hogy az oktatásfejlesztés elérje céljait. Ez a stratégiai szemléletmód alapvetően meghatározó Land (2004) *politikai-stratégiai* orientációjában. A makrokörnyezet trendjeinek figyelése és a külső partnerségek kiépítése pedig jól kapcsolható az innovációvezérelt és cselekvésorientált *vállalkozói* megközelítéshez.

A stratégiaalkotásban és -végrehajtásban való részvétel, a nagyszabású projektek vezetése, a tanítást és tanulást támogató keretek és infrastruktúrák fejlesztése, a fejlesztőmunka hatásainak vizsgálata, és a más szervezeti egységekkel, valamint a vezetéssel való szorosabb együttműködés nyomán a fejlesztés fókusza jelentősen kiszélesedett és komplexebbé vált, amely együtt járt a fejlesztők számának, valamint az egységek befolyásának a növekedésével (Austin & Sorcinelli, 2013; Cruz et al., 2022; Fernández & Márquez 2017; Fraser et al., 2010; Gibbs, 2013; Holt et al., 2011; Kalu et al., 2018; Roxå & Mårtensson, 2008; Sugrue et al., 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2024; Zou & Geertsema, 2020). Számos tanulmány kiemelte, hogy az oktatásfejlesztés több, mint az oktatás és a tanterv fejlesztése: az egyetemnek mint szervezetnek a fejlesztését is magában foglaló komplex tevékenységrendszer, amelynek központi szerepe lehet a szervezeti változások előmozdításában (Frerichs et al., 2011; Holt et al., 2011;

Schroeder, 2011a, 2011b; Schumann et al., 2013). A változások elősegítése történhet példamutatással, népszerűsítéssel és jutalmazással (Forgie et al., 2018, ~ *modellező-közvetítő* orientáció), a reflektív gyakorlat és a tudományos, bizonyítékokon alapuló megközelítések alkalmazásával (Kalu et al., 2018, ~ *reflektív szakember* és *kutatói* orientációk), vagy akár a régi szokások megkérdőjelezésével is (Loads & Campbell, 2015, ~ *értelmező-hermeneutikai* orientáció).

Hall és Green (2016) szerint az oktatásfejlesztés a változásmenedzsmenthez is hasonlítható, hiszen mind a változáshoz való alkalmazkodás, mind annak ösztönzése a terület alapvető jellemzője. A változás aktív és tudatos előmozdítása, menedzselése, valamint az intézményi működés egészét figyelembe vevő rendszeralapú megközelítés a Land-féle *menedzseri* és *opportunista* orientációkban is fontos szerepet tölt be. Ezek az orientációk nem riadnak vissza az úgynevezett befolyási pontok (*points of leverage*) és a változás „nagy mozgatórugóinak” kihasználásától sem, ha az oktatásfejlesztési agenda előmozdításáról vagy egyes intézményi célok eléréséről van szó. Ilyen befolyási pont lehet a tanítás minőségének ellenőrzése vagy a munkaerő-gazdálkodási szabványoknak való megfelelés (pl. *Investors in People* az Egyesült Királyságban, Land, 2004). Az intézményi szintű stratégiák alkotásába és implementálásába való túl szoros bevonódás ugyanakkor ellentmondásos lehet, mivel az egységesített teljesítményértékelésben, az oktatói munka hallgatói véleményezésében és a minőségbiztosításra irányuló kezdeményezésekben részt vevő fejlesztők ambivalens szerepekbe kerülhetnek.

A vezetéssel való együttműködés ezeken a területeken több esetben azzal a következménnyel járt, hogy az egyetemi oktatók szemében a fejlesztők veszítettek hitelességükből, az addig töretlen bizalom és elfogadottság megrendült (Barrow & Grant, 2016; Gibbs, 2018; Gosling, 2009; Sutherland, 2018; Zou & Geertsema, 2020). Fontos ezért Hall és Green (2016) megállapítása, akik hangsúlyozzák, hogy a központok vezetőinek meg kell találniuk a megfelelő egyensúlyt a nagyszabású stratégiai kezdeményezések és az egyéni oktatói igények támogatása között. Land (2004) szintén kiemeli, hogy az oktatásfejlesztési egységek egyszerre találhatják magukat a vezetés köreiben, akik bizonyos változásokat megvalósító mechanizmusként tekinthetnek rájuk, illetve az oktató-kutató kollégák között, akik esetleg személyes aggodalmaikkal, nehézségeikkel szeretnének hozzájuk fordulni. Ezek a helyzetek megkövetelik, hogy a fejlesztők képesek legyenek értelmezni és kezelni a szerepükkel kapcsolatos többféle felfogás jelenlétét.

A kiszélesedő gyakorlatra reflektáló, átfogó oktatásfejlesztés-értelmezések korlátai

Bár az oktatásfejlesztés elsődlegesen továbbra is az oktatókra fókuszál, a nemzetközi szakirodalomból határozottan látható, hogy a fejlesztés többé nem kizárólag feléjük irányul. A kutatókat, támogató munkatársakat, vagy vezetőket célzó fejlesztési tevékenységek (Fernández & Márquez, 2017; Fraser et al., 2010; Gibbs, 2013; Kolomitro et al., 2021; Laskar, 2021; Sutherland, 2018), valamint a hallgatók támogatása is egyre többször előtérbe kerül, utóbbi esetében elsősorban a tanulási kompetenciák, az élnélvéltség, valamint a kommunikációs és íráskészségek fejlesztése kapcsán (Fernández & Márquez, 2017; Gibbs, 2013; Sutherland, 2018). Emellett fontos irány az intézményi vezetők és menedzserek képességeinek fejlesztése (Fernández & Márquez, 2017; Kolomitro, 2021; Sutherland, 2018), és léteznek már kifejezetten oktatásfejlesztőket célzó programok is (Roxå & Mårtensson, 2008). Mindez tovább bővítheti és diverzifikálhatja a fejlesztési portfóliót.

Felmerülhet a kérdés, hogy a fókuszterületek és a tevékenységek kibővülése nyomán mennyiben változik az oktatásfejlesztés értelmezése, vannak-e, lehetnek-e egyáltalán kellően átfogó elméleti megközelítések a terület leírására. Land (2004) orientációi és az áttekintésbe

bevonott szakirodalmak alapján az oktatásfejlesztésnek számos megközelítése van, amelyek a kiszélesedő fejlesztési paletta egy vagy több elemére fókuszálnak, ugyanakkor egyelőre nem igazán vannak a fejlesztési gyakorlatot teljes komplexitásában magába foglaló, bevett értelmezések és elméleti modellek. A létező fejlesztési megközelítések részben vagy egészben átfedést mutatnak, de akár ellentétesek is lehetnek (pl. emancipáló vagy domesztikáló funkció, rendszerorientáció vagy egyénközpontúság, Land, 2004).

A „tanítás és tanulás fejlesztésére irányuló átfogó szándék” (Gibbs, 2013, p. 4) – mint az oktatásfejlesztés központi gondolata, célja – a legtöbb tanulmányban visszaköszönt valamilyen formában. Egyes tanulmányok ugyanakkor kifejezetten az oktatók támogatását, míg mások a hallgatói tanulás elősegítését tekintették a fejlesztés fő céljának. Előbbiben az oktatásfejlesztés feladata partnerként segíteni az oktatókat abban, hogy kiváló munkát végezhesse a változó körülményekhez alkalmazkodva (Austin & Sorcinelli, 2013; Sorcinelli, 2007). Illeszkedik ehhez a Gosling tanulmányában megjelenő definíció, amely „az oktatási folyamatok, valamint az oktatók gyakorlatának és képességeinek szisztematikus és tudományos támogatásaként” definiálja az oktatásfejlesztést (Stefani, 2003, p. 10., idézi Gosling, 2009). Más tanulmányok esetében az oktatók fejlesztése inkább eszköznek tekinthető a hallgatók tanulásának sikere érdekében, a központok feladata, hogy a tanítási készségek fejlesztése révén támogassák a hallgatók tanulását (Herbert & van der Laan, 2021; Laskar, 2021). Utóbbi megközelítés szorosan kapcsolódik Land (2004) *szakmai kompetencia* orientációjához, amely a tanulói szükségleteknek való megfelelés érdekében az oktatók kompetenciafejlesztésére és szakértelmük hitelesítésére helyezi a hangsúlyt.

Egy tágabb, és az oktatásfejlesztés története során a terület leírására kidolgozott modellekre reflektáló, azokat szintetizáló megközelítés jelenik meg Fraser et al. (2010) tanulmányában. A szerzők három különböző, de egymást is átfedő megközelítést mutatnak be, amely egy jelentős, és az áttekintés több más tanulmánya által is alkalmazott értelmezési keret (Dawson, 2017; Forgie et al., 2018; Kalu et al., 2018). Ez a három megközelítés az egyénre, az intézményre, valamint az ágazatra fókuszáló oktatásfejlesztési modell. A szerzők szerint a legtöbb fejlesztő továbbra is az egyéni szintre fókuszál, általában egy oktatóval (vagy oktatók kis csoportjával) foglalkozik, tanácsot nyújtva a tanításhoz kapcsolódó készségek fejlesztése érdekében. Kiemelik ugyanakkor, hogy az oktatásfejlesztés a korai modellek óta magában foglalja a szervezetfejlesztési elemeket, és a 90-es évektől egyre inkább a stratégiai tervek végrehajtásának potenciális elősegítőjévé vált. A legújabb, harmadik megközelítésben pedig az intézményi szinten túllépve a felsőoktatási ágazat problémái is a fejlesztők fókuszába kerülnek. Ez a modell jól megragadja az oktatásfejlesztés sokrétűségét, és számos orientációt magában foglalhat, ugyanakkor az egyre fontosabbá váló mezőszintű fókusz és a tudományág-specifikus megfontolások kevésbé jelennek meg benne.

Szintén több tanulmányban megjelenő, tág értelmezés az oktatásfejlesztés holisztikus vagy integrált felfogása (Blackmore & Blackwell, 2006; Carter et al., 2021; Sutherland, 2018; van Schalkwyk & Blitz, 2024; Zou & Geertsema, 2020). Blackmore & Blackwell (2006) tanulmányában a fejlesztők célja az oktatók munkájának támogatása, ezt a munkát ugyanakkor olyan módon értelmezik, amely magában foglalja az egyetemi oktatói szerep teljességét, beleértve az oktatást, a kutatást, a harmadik missziót, a vezetéskészséget, a menedzsmentet és az adminisztrációt, valamint ezek kapcsolódásait. A szerzők szerint a fejlesztőmunkának erre a holisztikus felfogásra kell építenie a különféle szerepkörök fragmentálódásának leküzdése érdekében. Sutherland (2018) hasonló megközelítést javasol: nem vitatja, hogy az oktatásfejlesztés központi célja a tanítás és a tanulás fejlesztése, de úgy véli, hasznos holisztikusabb szemlélettel közelíteni a területhez. Ez a megközelítés más fejlesztési területeket is figyelembe vesz (pl. szervezetfejlesztés, kutatók fejlesztése, vezetéskészségfejlesztés), kiterjed az egyetemi oktatói-kutató

szerepek összességére, az egész intézményre, valamint az ember teljes személyiségére. Az integrált vagy holisztikus megközelítés tehát tekintettel van az oktatói-kutatói szerep egészére, valamint a felsőoktatás minden (egyéni, szervezeti és szervezeten túlmutató) szintjére (Zou & Geertsema, 2020), ugyanakkor kevésbé ragadja meg az intézmények tágabb környezetével való interakciókat és a hallgatók mint kulcsfontosságú célcsoport és partner egyre prominensebb szerepét.

Összességében az oktatásfejlesztés fókuszja egyrészt sokszor nehezen azonosítható, másrészt a terület értelmezése sokszínű, egyre inkább vitatott (Sugrue et al., 2018), és folyamatos változásokon megy keresztül. Golding (2014) az oktatásfejlesztés tágabb értelmezései mellett érvel, amely a fejlesztési tevékenységek tartalma helyett a fejlesztés céljaira fókuszál. Szerinte a fejlesztők közössége számára fontos kihívás az olyan átfogó értelmezések kidolgozása, amelyek lehetővé teszik a tanítás és tanulás kreatív módon történő fejlesztését. Reflektálva a tevékenységek széles skálájára, valamint intézményenként és országokként akár jelentősen eltérő jellegére, Gibbs (2013) amellet érvel, hogy az oktatásfejlesztés minden intézményben az adott kontextusban alkalmazott, változásra irányuló mechanizmusok összességéként értelmezhető. A tanítás és tanulás fejlesztésére irányuló átfogó szándékhoz a változásra irányuló „taktikák” sokfélesége kapcsolódhat, de a legtöbb központ és fejlesztő ezeknek csak egy szegmensével foglalkozik.

Konklúzió

Az oktatásfejlesztés fókuszának számos értelmezése van: a tanítási és tanulási folyamatok fejlesztése különféle megközelítések és tevékenységek alapján valósulhat meg az adott földrajzi és intézményi kontextus jellegzetességei alapján. A fejlesztőmunka fókuszja kiszélesedett és összetettebbé vált, az oktatókat egyénileg vagy kiscsoportosan célzó tevékenységek kiegészültek az intézmények mezo- (pl. szakmai közösségek, hálózatok támogatása) és makroszintjén (pl. stratégiaalkotás, infrastrukturális fejlesztés) megvalósuló kezdeményezésekkel, ami az intézmények periferiájáról egy centrálisabb és stratégiai szempontból jelentősebb szerephehelyezi a fejlesztéssel foglalkozó központokat és szakembereket. Az oktatásfejlesztés magában foglalhatja a szervezet fejlesztését, az intézményi változások előmozdítására tett törekvéseket is, fókuszálhat a felsőoktatást ágazati szinten érintő problémákra, és holisztikus megközelítésben figyelembe veszi az oktatói munka összetettségét, valamint a felsőoktatás egyéni, szervezeti és szervezeten túlmutató szintjét egyaránt.

A fejlesztési portfólió kibővült és sokszínűbbé vált: az egyéni konzultációk csoportos képzettségekkel, rendezvények szervezésével, rugalmasabb és egyénre szabottabb önfejlesztési lehetőségekkel, valamint a tanulási környezetek és infrastruktúrák fejlesztésével egészültek ki. A központok számos esetben a stratégiai tervek kidolgozásában és végrehajtásában is részt vesznek, a felsővezetéssel való kapcsolatuk erősödése pedig gazdaságilag és stratégiaileg is jelentősebb pozícióba helyezte őket. Ez a szerep ugyanakkor ellentmondásos lehet, mivel a stratégiai kezdeményezésekben való részvétel az oktatókkal való bizalmi kapcsolat rovására mehet, ha nincs meg az egyensúly a központi törekvések és a helyi (tanszéki, egyéni) igények támogatása között. A fejlesztők továbbá egyre több erőfeszítést tesznek az oktatói közösségek és hálózatok támogatására, és szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a karokkal, intézetekkel és tanszékkel.

A fejlesztési tevékenységek bővülése jelentős mértékben összefügg a fejlesztőmunka célcsoportjainak bővülésével és kapcsolatrendszerének kiterjedésével. Az oktatók és oktatói csoportok eltérő körülményei és fejlesztési igényei nyomán a fejlesztéssel foglalkozó egységek és

szakemberek egyre inkább figyelembe veszik a karrierfázisokkal, a kinevezéstípusokkal, az eltérő tapasztalattal és tudományterületi kapcsolódással járó különbségeket, továbbá az oktatók mellett fejlődési lehetőségeket kínálhatnak a hallgatóknak, adminisztratív vagy támogató funkciót ellátó munkatársaknak és a vezetőknek is. Az intézményen belül számos egységgel és partnerrel működhetnek együtt a közös programok létrehozása, láthatóságuk elősegítése és az erőfeszítések összehangolása érdekében. Emellett egymással és számos külső szervezettel is kiépíthetnek kapcsolatokat, közös projekteket megvalósítva, szakmai szervezeteket, hálózatokat alakítva.

Ahogy arra a módszertani és a tanulmányokat bemutató fejezetekben is utaltunk, az áttekintésnek vannak a választott *scoping review* módszertanból, a szűrési kritériumokból és az elemzési megközelítésből adódó hiányosságai, amelyek korlátozzák az elemzés földrajzi fókuszát és reprodukálhatóságát. Mindezen limitációkat figyelembe véve ugyanakkor a tanulmány alkalmas lehet arra, hogy egy átfogó áttekintés nyújtása mellett megágyazzon teljeskörű szisztematikus áttekintések előkészítéséhez akár a téma tágabb, vagy az egyes tematikus fókuszokra koncentráló további elemzésére. Az eredmények alapján fontos további kutatási irányként azonosítjuk az oktatásfejlesztői szakértelem és professzionalizáció vizsgálatát, a változásügynöki szerep megjelenési formáinak feltárását a hazai központok gondolkodásában, valamint a központok fejlesztési gyakorlatát meghatározó kihívások és a kapcsolódó megküzdési stratégiák azonosítását. Emellett érdemes lehet az egyes országok és nyelvterületek, valamint akár intézménytípusok és tudományterületek tekintetében célzott kutatásokat folytatni, amelyek rávilágíthatnak az oktatásfejlesztés földrajzi, intézményi és diszciplináris jellegzetességeire. Végül érdekes lehet a nemzetközi szakirodalomban látható trendeket összevetni a hazai fejlesztési gyakorlattal, a Magyarországon működő központok és oktatásfejlesztők megközelítéseivel és tevékenységeivel.

A feltárt nemzetközi trendek a hazai egyetemek és oktatásfejlesztőik számára is fontos viszonyítási pontként, önreflexiót támogató eszközként szolgálhatnak. Egyfelől új megközelítéseket, fejlesztési kezdeményezéseket és stratégiákat tárnak fel, miközben fontos ellentmondásokra, értelmezésbeli különbségekre, valamint a helyi kontextust figyelembe vevő adaptáció fontosságára is rámutatnak. Bízunk benne, hogy áttekintésünk hasznos és inspiráló kiindulópont lesz további kutatások megalapozásához és a hazai folyamatokra való reflexióhoz egyaránt.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az ELTE PPK "Doktori Projektek" konzorciális kutatástámogatási pályázat 2024 támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 85–97. <https://doi.org/10.1002/tl.20048>
- Baker, L., Reeves, S., Egan-Lee, E., Leslie, K., & Silver, I. (2010). The ties that bind: A network approach to creating a programme in faculty development. *Medical Education*, 44(2), 132–139. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03549.x>

- Barrow, M., & Grant, B. M. (2016). Changing mechanisms of governmentality? Academic development in New Zealand and student evaluations of teaching. *Higher Education*, 72(5), 589–601. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9965-8>
- Billany, T., Barnes, J., Boitshwarelo, B., Reedy, A. K., & Watson, S. (2016). Developing teacher educators in the era of the ‘smart worker’. *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*, 2016(20), 52–59. <https://doi.org/10.18793/LCJ2016.20.05>
- Blackmore, P., & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373–387. <https://doi.org/10.1080/03075070600680893>
- Boyd, V., Cunningham, T., & Cunningham, C. (2021). Academic development through and beyond the pandemic: a staged approach. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 9(2), 101–108. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v9i2.482>
- Brew, A., & Cahir, J. (2014). Achieving sustainability in learning and teaching initiatives. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 341–352. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.848360>
- Budapesti Corvinus Egyetem. (2024. június 25.). Egy hajóban evezünk! – A Corvinuson tette le alapkövét a magyar felsőoktatásfejlesztők országos hálózata. <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/egy-hajoban-evezunk-a-corvinuson-tette-le-alapkovet-a-magyar-felsooktatasesfejlesztok-orszagos-halozata/>
- Budge, K., & Clarke, A. (2012). Academic development is a creative act. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.587192>
- Carter, J. A., Mallory, B., Refaei, B., & Benander, R. (2021). How a small teaching center made a big impact during the pandemic crises. *To Improve the Academy*, 39(3), 51–63. <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.304>
- Case, K. (2013). Expanding the teaching commons: Making the case for a new perspective on SoTL. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 8, 37–43. <https://doi.org/10.46504/08201305ca>
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416. <https://doi.org/10.1080/03075070902771937>
- Cruz, L., Dickens, E., Bostwick Flaming, A.L., & Wheeler, L.B. (2022) Embracing complexity: An inclusive framework for the scholarship of educational development. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1901102>
- Dawson, D. L. (2017). Levers for change in educational development in Canada: Looking back, looking forward. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 3–14. <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4737>
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring ‘big ideas’ that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00089>
- Dringó-Horváth, I. (2024). Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban: Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok. L’Harmattan Kiadó. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-188-1>
- Dringó-Horváth, I., T. Nagy J., & Weber, A. (2021). Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *EDUCATIO*, 30(3), 469–507. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Ellis, D. E. (2018). Changing the lens: The role of reframing in educational development. *To Improve the Academy*, 37(1), 142–150. <https://doi.org/10.1002/tia2.20067>
- Fernández, I., & Márquez, M. D. (2017). Educational development units in Spain: Current status and emerging trends. *International Journal for Academic Development*, 22(4), 343–359. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1354864>
- Forge, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for Teaching and Learning across Canada: What’s going on? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.1.9>
- Frányó Zs., & Csehné Papp, I. (2023). A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései. *Opus et Educatio*, 10(1), 3–18. <https://doi.org/10.3311/ope.534>

- Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), 49–58. <https://doi.org/10.1002/tl.397>
- Frerichs, C. E., Pace, D. G., & Rosier, T. (2011). Leading from the middle: A faculty development center at the heart of institutional change. In C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational role in institutional change coming in from the margins* (pp. 143–161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443476-10>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Godbold, N., Matthews, K. E., & Gannaway, D. (2023). Examining the overlapping identities of teaching focused academics and academic developers: Expanding ideas. *International Journal for Academic Development*, 28(4), 439–450. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2082436>
- Golding, C. (2014). Blinkered conceptions of academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 150–152. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.855935>
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>
- Grant, B. (2013). The rush to scholasticism – or the long road to critical scholarship? *International Journal for Academic Development*, 18(1), 15–17. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2013.751693>
- Hall, J., & Green, D. A. (2016). Leading an academic development unit. In D. Baume & C. Popovic (Eds.), *Advancing practice in academic development* (pp. 245–257). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720890>
- Herbert, K., & van der Laan, L. (2021). Towards a typology of learning and teaching professional development practice uptake by university academics in Australia. *Professional Development in Education*, 50(5), 862–877. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973068>
- Holt, D., Palmer, S., & Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546211>
- Hrubos, I., & Kozma, T. (Eds.). (2024). Felsőoktatási pedagógia – Higher education pedagogy [Special issue]. *Educatio*, 33(2). <https://akjournals.com/view/journals/2063/33/2/2063.33.issue-2.xml>
- Hülber, L., Papp-Danka, A., & Dringó-Horváth, I. (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.3311/ope.401>
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatói: Elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 173–197. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173>
- Kálmán, O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás. Oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról*. L'Harmattan Kiadó. <http://doi.org/10.56037/978-963-414-790-9>
- Kalu, F., Dyjur, P., Berenson, C., Grant, K. A., Jeffs, C., Kenny, N., & Mueller, R. (2018). Seven voices, seven developers, seven one things that guide our practice. *To Improve the Academy*, 37(1), 111–127. <https://doi.org/10.1002/tia2.20066>
- Káplár-Kodácsy, K., Rónay, Z., & Dorner, H. (2021). Adaptációs stratégiák a felsőoktatásban: egy mentorrendszer tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 115–129. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.115>
- Kolomito, K., Hamilton, J., Leslie, K., Hazelton, L., Veerapen, K., Kelly-Turner, K., & Keegan, D. (2021). Viewing faculty development through an organizational lens: Sharing lessons learned. *Medical Teacher*, 43(8), 894–899. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931078>
- Land, R. (2004). *Educational development: Discourse, identity and practice*. SRHE & Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Laskar, B. (2021). Continued growth, increasing complexity: Examining the evolving role of the Canadian educational developer. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(3), Article 3. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189091>
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>

- Loads, D., & Campbell, F. (2015). Fresh thinking about academic development: Authentic, transformative, disruptive? *International Journal for Academic Development*, 20(4), 355–369. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1083866>
- Lomas, L. (2006). The locus of power in UK universities: Its impact on educational development centres. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 243–255. <https://doi.org/10.1177/1469787406071214>
- M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Molnár, T., Misic, G., Ollé, J., Rymarenko, M., Vörös, Z., & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 54–74. <https://upszonline.hu/index.php?article=710304009>
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. [Doctoral dissertation, Lund University]. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/3403041/4438677.pdf>
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2021) Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>
- MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. (n. d.). *Felsőoktatás-pedagógiai Albizottság*. Retrieved May 15, 2025 from <https://nevelestudomany.hu/albizottsagok/felsooktatás-pedagógiai-albizottsag/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 2021(372), Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371–385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: A national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/07294360701805291>
- Saroyan, A., & Frenay, M. (Eds.). (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443346>
- Schroeder, C. (2011a). Introduction. In C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change coming in from the margins* (pp. 1–14.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443476-1>
- Schroeder, C. (2011b). Recentering within the web of institutional leadership. In C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change coming in from the margins* (pp. 273–291). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443476-18>
- Schumann, D. W., Peters, J., & Olsen, T. (2013). Cocreating value in Teaching and Learning Centers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 21–32. <https://doi.org/10.1002/tl.20043>
- Sharif, A., Welsh, A., Myers, J., Wilson, B., Chan, J., Cho, S., & Miller, J. (2019). Faculty liaisons: An embedded approach for enriching teaching and learning in higher education. *International Journal for Academic Development*, 24(3), 260–271. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1584898>
- Sorcinelli, M. D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4–8. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/faculty-development-challenge-going-forward/docview/216587063/se-2>
- Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2010). Educational developers: The multiple structures and influences that support our work. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), 25–36. <https://doi.org/10.1002/tl.395>

- Stensaker, B., van der Vaart, R., Solbrekke, T. D., & Wittek, L. (2017). The expansion of academic development: The challenges of organizational coordination and collaboration. In B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow, & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (pp. 19–41). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56499-9_2
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Sweet, C., Blythe, H., Carpenter, R., & Cecil, T. (2018). Approaching the holy grail of faculty development: Evolving a CTL from a service-oriented organization to a learning-assessment unit. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 45–58. <https://openjournal.lib.miamioh.edu/index.php/jctl/article/view/197>
- van Schalkwyk, S., & Blitz, J. (2024). Curriculum renewal towards critically conscious graduates: Implications for faculty development. *Medical Education*, 58(3), 299–307. <https://doi.org/10.1111/medu.15216>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Zou, T. X. P., & Geertsema, J. (2020). Do academic developers' conceptions support an integrated academic practice? A comparative case study from Hong Kong and Singapore. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 606–620. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685948>

Mellékletek

1. melléklet

A kivonatoláshoz és az elemzéshez használt sablon és tematikus fókuszok

<i>Fő szempontok, tematikus területek és kategóriák</i>	<i>Kapcsolódó kivonatolási és elemzési szakaszok</i>
<i>Adatok és kontextuális sajátosságok</i> Bibliográfiai adatok Földrajzi kontextus Vizsgált intézmények és jellemzőik (amennyiben releváns) Tudományterületi kapcsolódás és jellemzők (amennyiben releváns)	teljes szövegek kivonatolása (1. kör)
<i>Tartalmi fókusz és módszertani sajátosságok</i> Fókusz és kutatási probléma Módszertan Alkalmazott értelmezési és/vagy elemzési keretek Adatgyűjtés módja (amennyiben releváns) Minta (amennyiben releváns)	teljes szövegek kivonatolása (1. kör)
<i>Az oktatásfejlesztési portfólió jellemzői és alakulása</i> Az alkalmazott oktatásfejlesztési definíció vagy értelmezés + Változások a fejlesztőmunka értelmezésében A fejlesztéssel foglalkozó egységek tevékenységei, feladatai, programjai + Változások az egységek portfóliójában A fejlesztők által betöltött szerepek, feladatok és szakmai professzionalizáció + Változások a fejlesztői szerepekben és feladatokban A fejlesztőmunka célcsoportjai és a célcsoport alakulása Az oktatásfejlesztés kapcsolathálójának alakulása	teljes szövegek kivonatolása (1. kör); horizontális kivonatolás (2. kör); deskriptív szintetizálás (3. kör)
<i>Az oktatásfejlesztés működése különböző szervezeti szinteken</i> Megaszint (intézményen túlmutató, nemzeti, regionális vagy globális szint) Makroszint (intézményi szint) Mezoszint (helyi tanszékek, szerkezeti egységek, csapatok és hálózatok szintje) Mikroszint (egyéni szint)	teljes szövegek kivonatolása (1. kör); horizontális kivonatolás (2. kör); az elemzése bővítése a szervezeti szintekkel (4. kör)

Az egyetemi oktatásfejlesztés gyakorlatának és értelmezésének trendjei: egy átfogó (scoping)
szakirodalom-áttekintés eredményei

<i>Fő szempontok, tematikus területek és kategóriák</i>	<i>Kapcsolódó kivonatolási és elemzési szakaszok</i>
<i>További szempontok, kiegészítések</i> Gyakorlati vagy további kutatási javaslatok Feszültségek és ellentmondások Egyéb észrevételek, megjegyzések Átnézésre javasolt további közlemények	teljes szövegek kivonatolása (1.kör); horizontális kivonatolás (2. kör)
<i>Ray Land (2004) oktatásfejlesztési orientációi</i> menedzseri politikai-stratégiai vállalkozói romantikus/ökológiai humanista opportunist kutatói szakmai kompetencia reflektív szakember belső tanácsadó modellező-közvetítő értelmező-hermeneutikai tudományág-specifikus	az elemzés eredményeinek további értelmezése, szintetizálása (5. kör)

ABSTRACT

TRENDS IN THE PRACTICE AND INTERPRETATION OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: A SCOPING REVIEW

Mária Szulovszky, Tímea Kovács-Szöllősi, Krisztina Lénárt, Lilla Anna Sebestyén, András Szalai, Zsuzsa Kovács, Orsolya Kálmán, László Horváth, Ida Dringó-Horváth & Helga Dorner

Keywords: higher education, educational development, higher education pedagogy

Educational development in higher education has been increasingly discussed in international literature during the past decades. Through supporting the development of academics, students, staff members as well as organizational functioning, it has become a complex and multi-level activity with the potential of contributing to effective teaching and learning processes, responsiveness to change and excellence. In recent years, the academic discourse on educational development in Hungary has also gained momentum. However, no comprehensive and systematic literature review has yet been published on the subject that reflects international developments and experiences in the field. Therefore, our scoping review examines the changes in the understanding and practice of educational development based on the international literature of the last 20 years. Following a structured search of six databases, the abstracts of 428 publications were screened against pre-defined criteria, resulting in an analysis of 44 included studies. Our review focuses on the changes in the portfolio of educational development units, the expansion of their target groups and networks, and the interpretations of the concept of educational development. Drawing on international research and reflections on development practice, our study highlights trends that are relevant for local communities of educational developers: it reflects on the expansion of development practice to the meso and macro levels of institutions, the growing awareness of individual needs and local contexts, the possibilities of strategic engagement, and the issues with conceptualizing educational development.

Magyar Pedagógia, 125(3). 177–203. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.3.177>

Szulovszky Mária:  <https://orcid.org/0009-0006-4403-3009>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
maria.szulovszky@rk.elte.hu

Kovács-Szöllősi Tímea:  <https://orcid.org/0009-0001-8251-8625>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Moholy-Nagy Művészeti Egyetem
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.; 1121 Budapest, Zugligeti út 9.
szollosi.timea@ppk.elte.hu

Lénárt Krisztina:  <https://orcid.org/0009-0001-4069-3724>
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
lenart.krisztina@oktig.elte.hu

Sebestyén Lilla Anna:  <https://orcid.org/0009-0003-4229-1758>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; KRE IKT Kutatóközpont
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.; 1092 Budapest, Kálvin tér 9.
sebestyen.lilla.anna@kre.hu

Szalai András:  <https://orcid.org/0009-0005-1293-7794>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; NKE Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.; Budapest 1083, Üllői út 82, 1082
szalai.andras@uni-nke.hu

Kovács Zsuzsa:  <https://orcid.org/0000-0001-6515-1115/>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Felnőttképzés-kutatói és Tudásmenedzsment Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27., IV. emelet
kovacs.zsuzsa@ppk.elte.hu

Kálmán Orsolya:  <https://orcid.org/0000-0002-4392-5324>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
kalman.orsolya@ppk.elte.hu

Horváth László:  <https://orcid.org/0000-0003-0003-1045>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
horvath.laszlo@ppk.elte.hu

Dringó-Horváth Ida:  <https://orcid.org/0000-0002-5246-7097/>

KRE IKT Kutatóközpont; BTK Oktatásinformatikai Továbbképző Központ
1091 Kálvin tér 9., I. em. 9–10.
dringo.horvath.ida@kre.hu

Dorner Helga:  <https://orcid.org/0000-0002-9648-9992>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Felnőttképzés-kutatói és Tudásmenedzsment Intézet
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27., IV. emelet
dorner.helga@ppk.elte.hu