

**INNOVATÍV TANÍTÁS A HATÉKONY TANULÁSÉRT**  
**SZÜCS MARIANNA\* – SZEGEDI ESZTER\*\* – BARNA MARGIT\*\*\***

\*a Tempus Közalapítvány képzési és projektkoordinátora

\*marianna.szucs@tpf.hu

\*a Tempus Közalapítvány képzési csoportvezetője

\*\*eszter.szegedi@tpf.hu

\*a Tempus Közalapítvány munkatársa

\*\*\*margit.barna@tpf.hu

---

*Az összefoglaló az OECD Innovatív tanítás a hatékony tanulásért (ITEL) című projektjének első szakaszát tekinti át. Az ITEL-projekt célja, hogy képet alkosson a tanárok pedagógiai tudásáról, és hozzájáruljon a tanárképzéssel kapcsolatos szakpolitikák fejlesztéséhez. Az összefoglalót a projekt magyarországi lebonyolítását koordináló Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportjának a projektért felelős munkatársai készítették, két, az alábbiakban hivatkozott OECD-kiadvány alapján.*

---

### **A kutatás menetének ismertetése**

A CERI (az OECD Oktatási Innovációs és Kutatási Központja) az ITEL-projekt (*ITEL – Innovative Teaching for Effective Learning*) megvalósítása melletti döntésével olyan kutatás iránt köteleződött el, amely kísérletet tesz annak meghatározására, hogy mit jelent a tanárképzés szempontjából a *tanítás* mint tudásalapú szakma a 21. században.

A projekt előkészítéseként intenzív kutatómunka folyt (*Guerriero, 2017*) egy elméleti és konceptuális keret kidolgozása érdekében: ennek eredményeként született meg egy kérdőív, amely a fenti kérdéssel kapcsolatos információk begyűjtésére vállalkozott. A *Felmérés a tanári tudásról (Teacher Knowledge Survey, TKS)* célja az volt, hogy a kutatók jobban megértsék a tanárok pedagógiai tudásának a természetét, a szakmai kompetenciákat formáló és alakító tényezőket.

Az elméleti keretek kidolgozása és a vizsgálati eszköz kifejlesztése után egy kismintás pilot adatfelvétel következett: a mérőeszköz fejlesztése, tesztelése, validálása annak érdekében, hogy a későbbiekben végzendő felmérések hozzájárulhassanak a tanárképzéssel kapcsolatos szakpolitikák fejlesztéséhez.

Az elemzések lehetőséget adtak országprofilok készítésére, valamint a különböző tényezők kapcsolatáról szóló következtetések levonására, ugyanakkor hangsúlyozandó tény, hogy a kutatás nem alkalmas nemzetközi rangsor állítására, és ez *nem is volt célja*. Az ITEL-kutatás a TALIS-tanárkutatótól függetlenül, azzal párhuzamosan zajlott. A felmérés három, szakpolitikai szempontból fontos kérdésre kereste a választ:

1. A tanárok tudása és készségei mennyire alkalmasak a tanulók 21. századi

készségeinek fejlesztésére?

2. A tanárképző intézmények vajon megfelelő tanulási lehetőséget biztosítanak-e a tanárszakos hallgatóknak arra, hogy elsajátítsák azt a tudást és azokat a készségeket, melyek birtokában hatékonyan tudják felkészíteni a tanulókat a 21. századi munkaerőpiacra?
3. Fejleszhető-e a tanári munkaerő minősége, ha pontosabban értjük, hogy mely tényezők befolyásolják a tanárok szakmai kompetenciáit?

Összesen öt önként jelentkező ország vett részt a felmérésben: Észtország, Görögország, Izrael, Magyarország<sup>17</sup> és Szlovákia. A felmérés célcsoportjai tanárszakos hallgatók (tanárjelöltek), gyakorló tanárok, valamint tanárképzők voltak. 2015 októberében kezdődött el az OECD-vel való együttműködés, melyre vonatkozóan mind a Tempus Közalapítvány három közreműködő munkatársa, mind az általuk bevont – szintén önkéntes szakmai támogatást nyújtó – szakértő<sup>18</sup> szigorú titoktartási nyilatkozatot írtak alá a nemzetközi szervezettel, tekintettel arra, hogy maguk a tudásmérő kérdőívek nem nyilvánosak.

A Tempus Közalapítvány által elvégzett, az OECD által pontosan előírt kutatást támogató folyamat a következő volt:

- szakértői fókuszcsoport szervezése az eszköz első változatára való reflexiók begyűjtése érdekében (2015 vége);
- a mérőeszköz fordítása angolról magyarra; a szaklektorált fordítás végső korrekciója (2016 eleje);
- önkéntes résztvevők szervezése a *Felmérés a tanári tudásról* mintavételéhez (2016 elején két nagy hazai pedagógusképző intézménnyel sikerült megállapodnia a közalapítványnak a tanárjelöltek és tanárképzők bevonásáról, valamint részben a két egyetem támogatásával, részben saját célcsoportból toborozni a pályán lévő pedagógusokat);
- folyamatos kapcsolattartás az OECD-vel;
- az első kutatási eredményekre való szakmai visszajelzés.

A kérdőív előzetes tesztelését és az adatfelvételt, majd az elemzést az OECD kutatócsoportja végezte. 2016-ban megtörtént a kísérleti mérőeszközök hazai szakmai megvitatása és az eredmények megküldése az OECD részére, a mérőeszköz fordítása angolról magyarra és a fordítás validálása, valamint a mintavételhez a mérésben önkéntes alapon résztvevők szervezése. 2017-ben az OECD – a

<sup>17</sup> Magyarország hivatalosan nem csatlakozott a méréshez, de az Emberi Erőforrások Minisztériuma hozzájárulását adta ahhoz, hogy a Tempus Közalapítvány mint koordinátorszervezet szakmai és szervezési munkával támogassa a hazai felmérés lehetővé tételét.

<sup>18</sup> Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani a hazai munka szakmai támogatásáért az önkéntesen közreműködő szakértőknek, valamint az adatfelvételt aktívan támogató egyetemi oktatóknak, akik a következők voltak: *Chrappán Magdolna, Falus Iván, Kálmán Orsolya, Kerepesi Andrea, Rapos Nóra, Stéger Csilla.*

rendelkezésre bocsátott minta alapján – elvégezte a mérést és az eredmények feldolgozását.

### **A kísérleti projekt főbb eredményei**

A kutatás előzetesen megfogalmazott célja az volt, hogy

- képet kapjon a tanárok pedagógiai tudásáról és a tanári szakma tudásának dinamikájáról (mely pedagógiai területek az erősségek, melyek kevésbé erősek, mely területeken van különbség a tanárjelöltek és a régebb óta a pályán lévők tudása között stb.);
- valamint azonosítsa, hogyan befolyásolják a tanulási lehetőségek a tanárok pedagógiai tudását (a tanárképzés és továbbképzés tartalma és formái, a tanítási gyakorlat jellemzői stb.).

A projekt elméleti és konceptuális kereteit a *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession (A pedagógiai tudás és a változó tanári professzió)* című OECD-kiadvány összegezte, míg a felmérés értékelését az *Understanding teachers' pedagogical knowledge (A tanárok pedagógiai tudásának értelmezése)* kiadványban olvashatjuk. Mindkét kiadvány elérhető az OECD könyvtárában. Tekintettel arra, hogy a projekt célja a mérőeszközök kidolgozásához nyújtott szakmai input, és nem a részt vevő országok eredményeinek összehasonlítása volt, a hazai eredmények ilyen jellegű elemzésének nincs relevanciája. Szakmai tanulási célból azonban mindenképpen érdemes a tanárképzők és szakpolitikusok számára bemutatni a kutatás főbb megállapításait.

### **Pedagógiai tudás és a változó tanári professzió: az elméleti keret**

A pedagógusok tudásra fókuszáló kutatások viszonylag újak, a korábbiakból a TALIS-kutatás tanári kérdőívét érdemes kiemelni, amelynek nem fókusza a tudásmérés, a téma fontosságára azonban egyértelműen rávilágított.

A felmérésből kiderült például, hogy a pályakezdő tanárok sokkal kevésbé érzik magukat felkészültnek a szaktárgy-pedagógiai tudás, mint a szaktárgyi tudás terén, illetve nagy igényük lenne minden olyan szakmai továbbképzésre, amely az általános pedagógiai tudásukat fejlesztené.

A *Pedagógiai tudás és a változó tanári professzió* című kiadvány az ITEL-kutatást megalapozó előzetes szakirodalmi kutatás nagy ívű összefoglaló munkája, mely magát a pilotprogramot is elméleti keretbe helyezi. A kiadvány azon konceptuális és empirikus munkák összegzésére és elemzésére törekszik, amelyek a szektor szakpolitikájának alakulásához hozzájárulhatnak. Shulman 1987-es, a későbbi kutatásokat meghatározó tudásosztályozásából (*Shulman, 1987, idézi Guerriero, 2017*) három nagy tudástípust emeltek ki:

- a szaktárgyi tudást (pl. a matematika ismeretét);
- a szaktárgy-pedagógiai tudást (hogyan lehet megtanítani a matematikát);

- és az általános pedagógiai tudást (hogyan lehet – a tantárgytól függetlenül – létrehozni és fácsilitálni a tanulási környezetet).

Számos kutatás vizsgálta ezeknek a hatását a tanári hatékonyságra és a tanulói eredményekre, melyekből egyértelműen kitűnt, hogy a szaktárgyi tudás önmagában nem elég, annak kizárólag a szaktárgypedagógiai tudással együtt van hatása. Sokkal kevesebb kutatás tette eddig vizsgálat tárgyává az általános pedagógiai tudást, pedig az is fontos kérdés, hogy a pedagógiai tudás milyen mértékben határozza meg a hatékony tanítást és a tanulók előmenetelét.

A tanárok felé ma már általános elvárás, hogy folyamatosan frissítsék szakmai tudásukat, és reflektíven vizsgálják szakmai gyakorlatukat az újonnan felmerülő jelenségek és társadalmi, munkaerő-piaci igények tükrében. Tegyük ezt a gyorsan változó oktatási környezetben, olyan elvárások mentén, hogy 21. századi képességekkel ruházzák fel a diákokat egy rendkívül diverz osztályteremben. Mindezek miatt a tanári hivatás professzionalizálódásának kulcsa talán éppen a tanárok pedagógiai tudásának folyamatos megújulása lehet.

Minden ország számára központi jelentőségű kérdés, hogy hogyan fejleszthetők a tanárok, milyen szakpolitikai és gyakorlati változtatásokra van szükség a korszerű tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés hatékony megvalósulása érdekében.

Mit értünk *pedagógiai tudáson*? Az elméleti keretet összefoglaló OECD-kiadvány megfogalmazása szerint a tanítás és a tanulás ismeretét – olyan speciális tanári tudáshalmazt, amely során a diákok szempontjából hatékony tanítási és tanulási környezet jön létre. A kompetens tanításnak előfeltétele a magas szintű pedagógiai tudás, ugyanakkor még mindig várat magára annak a felmérése, hogy a pedagógiai tudás milyen mértékben határozza meg a hatékony tanítást és a tanulók előmenetelét.

A kiadvány *Első része* kontextuális áttekintést kíván nyújtani a pedagógiai tudásról úgy, hogy megvizsgálja az egyes alapidokumentumok fogalom-meghatározásait, továbbá felvázolja egy strukturális, funkcionális és társadalmi dimenziókból álló értelmezés lehetséges keretrendszerét.

A *Második rész* azt a kérdést járja körül, hogy mennyiben indikátora a tanári minőségnek a pedagógiai tudás. A szerzők áttekintik a tanítási és tanulási folyamatot, a pedagógiai tudás és a tanulói előmenetel összefüggéseit, megvizsgálják, hogy a tanárok hogyan alkalmazzák ezt a tudást a döntéshelyzetekben, továbbá azt, hogy hogyan tanítható és fejleszthető a pedagógiai tudás.

Megállapítják, hogy az általános pedagógiai tudás rendkívüli fontossággal bír a magas színvonalú tanítás szempontjából, de ugyanilyen hangsúlyos a tanári motiváció és érzékenység is. Azt is igyekeznek feltárni, hogy miben látják a tanárok szakmai felelősségüket. Úgy gondolják, hogy a tudás és a képességek megléte mellett alapvetően meghatározó az eredmény szempontjából, hogy a tanároknak mi a motivációjuk a tanításra; vagyis a hitük meghatározza a szakmaiságukat arra vonatkozóan, hogy milyen tanítási képességekkel, elvárásokkal, értékekkel és felelősséggel rendelkeznek.

A kiadvány *Harmadik része* a 21. századi elvárásokkal foglalkozik. Azt vizsgálja, hogy a 21. század milyen hatással van a tanári hivatásra, milyen új elvárásokat támaszt a pedagógusok felé. Foglalkozik a *mélyreható tanulás* és a *tudástranszfer* fogalmaival,<sup>19</sup> és három esszenciális fontosságú kompetenciaterületet határoz meg: *kognitív, intraperszonális és interperszonális terület*.

### A mérőeszközök és a mérés általános eredményei

Az elméleti keret megállapításainak figyelembevételével zajlott a mérőeszközök kidolgozása, szigorú méréselméleti módszertani alapokra támaszkodva. Az ITEL-mérőeszközök kidolgozása az általános pedagógiai tudás méréséhez járul hozzá, annak három dimenzióján (*tanítási folyamat, tanulási folyamat, értékelés*) keresztül.

1. táblázat: Az ITEL TKS mérési kerete és választott témáinak leírása (Sonmark et al., 2017. 17. o.)

Dimenzió	Aldimenzió	Leírás
Tanítási folyamat (Instructional process)	Tanítási módszerek és tanóratervezés	Hatékonyan használja fel a tanítási időt változatos oktatási módszerek használatával (pl. közvetlen feladatkiadás, felfedezettő tanulás), tudva, hogy mikor és hogyan alkalmazza az egyes módszereket a tanulók támogatására, a tanulási feladatok fogalmi megértésében (Voss – Kunter – Baumert, 2011); és a tanulási célok, a tanóra, a tananyag egységeinek és az értékelésnek a strukturálásával (König et al., 2011).
	Tanulásszervezés	A tanulásszervezési idő maximalizálása a tanórai tevékenységek tudatos felépítése által, egyidejűleg párhuzamos tanórai tevékenységek kezelésével, a tanóra lendületének fenntartásához szükséges impulzusokkal, világos iránymutatások és a tanulók figyelmének fenntartása által (Voss – Kunter – Baumert, 2011).
Tanulási	Tanulás és	Az egyéni tanulási utak támogatása a

<sup>19</sup> *Deeper learning és knowledge transfer: a Pedagógiai tudás és a változó tanári professzió* című kiadvány szerint olyan folyamatokra utalnak, melyek során áthelyezhető (*transferable*) tudás keletkezik, így új problémák megoldását és az új helyzetekre adott hatékony reakciót tesznek lehetővé a megszerzett tudás alapján (228. o.).

<i>folyamat (Learning process)</i>	fejlesztés	különböző kognitív folyamatok ismerete által, beleértve a tanulási stratégiákat, az előzetes tudás hatását, a memória- és az információfeldolgozási folyamatokat, az oksági viszonyokat, a dicséret minőségi jellemzőit és hatását, továbbá a tanulók elkötelezésének lehetőségeit (Voss – Kunter – Baumert, 2011).
	Érzelmi- motivációs beállítódás	A motiváló tanulási folyamat ismerete (pl. eredménymotiváció) és az egyes diákok vagy a teljes csoport motiválásának stratégiái (Voss – Kunter – Baumert, 2011).
<i>Értékelés (Assessmenet)</i>	Értékelési és diagnosztikus eljárások	A fejlesztő és a minősítő tanórai értékelés különböző formáinak és céljának ismerete, a különböző hivatkozási keretek (pl. társas, egyéni, kritériumorientált) hatása a tanulók motivációjára (Voss – Kunter – Baumert, 2011), valamint az értékelés minősége.
	Adatelemzés és kutatás	A kutatási eredmények és adatok értelmezésének, értékelésének és felhasználásának tudása a tanítási és tanulási folyamatról való informálás során (pl. relevancia, érvényesség, megbízhatóság).

*Forrás: Guerriero, S. (ed.) (2017): Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of ..., 1.1 táblázat*

A mérőeszközök nem a pedagógusok egyéni tudását kívánják mérni, tehát *nem individuális tudást mérnek*, hanem a szakma tudásprofiljáról szeretnének képet alkotni egy-egy országban arról, hogy milyen mértékben rendelkeznek a pedagógusok azzal a tudással, amely a 21. századi képességek tanításához szükséges.

A tanárok tudása és mindennapos osztálytermi gyakorlata között fennálló kapcsolat feltárása fontos a tanárok szakmaiságának pontosabb megértéséhez, és célzott szakpolitikai beavatkozások tervezéséhez vezethet. Az új körülmények megkövetelik, hogy a tanárok innovatív módon térjenek el a hagyományos tanítási módszertanoktól, mely egyes országok esetében az oktatók „újraképzését” és a szakmai tudásbázis korszerűsítését is jelentheti a tanárképző intézményekben, valamint a szakmai közösségeken keresztül. A jelenlegi tudásbázis megértése segít annak meghatározásában, hogy szükség van-e „újraképzésre”, és ha igen, milyen

mértékben.

A legfrissebb empirikus kutatások alapján feltételezhető, hogy a pedagógusok pedagógiai tudása nagyban összefügg az oktatás minőségével, a magasabb tanulói teljesítménnyel. A pedagógiai tudás a tanítás minőségének a kulcsa. Ezért vált prioritássá sok OECD-ország számára a tanárképzési rendszer fejlesztése.

A mérések általános megállapításai egyeznek az elméleti keretben is megfogalmazott gondolatokkal:

- A magas színvonalú tanárképzés csak az első lépés a tanárok egész életén át tartó szakmai tanulásában.
- A folyamatos szakmai fejlődés lehetővé teszi a rendszeres reflexiót és a tudásbázis szélesítését. A formális tanfolyamokon túl a *nem formális tanulás*, például a konferenciák és szemináriumok, az iskolai tudásmegosztó műhelyek vagy a strukturált szakmai együttműködés egyedülálló lehetőséget nyújtanak a tanárok számára új ismeretek megszerzésére, majd alkalmazására.
- A tanítás és a tanulás megértésének elmélyítéséhez az *informális tanulás* – mint például a gyakorlat során szerezhető tanítási tapasztalatok – szintén elengedhetetlenek.

A pilot eredményei alapján további mérőeszközök fejlesztését és azok nagymintás kutatásban való tesztelését több tényező is indokolja. A pilotmérés teszteredményei nagyjából 50%-nyi hiányzó adatot mutattak. Az adatok több okból maradhattak el:

- lehet motivációvesztés a jelenség oka;
- másrészt, a válaszadók nem tudtak válaszolni bizonyos kérdésekre.

A fejlesztők továbbá figyelembe veszik a CERI igazgatótanácsában megfogalmazott kritikákat is, melyek közül az egyik legmarkánsabb, hogy a szakmai tudás individuális tudásként való értelmezése – ami normatív módon definiált egyértelműen „jó” és „rossz” válaszokat adható tudásteszteket eredményez – ahhoz a felfogáshoz köthető, miszerint létezik standard és általánosan elfogadott pedagógiai elmélet, amit a tanárképző egyetemek taníthatnak, és minden pedagógusnak el kell sajátítania az eredményes szakmai munkavégzéshez. A kritikusok véleménye szerint ebben a tudásértelmezésben a kognitív elemek hangsúlyosak. A TALIS-vizsgálat alapján azonban egyre erőteljesebben kerül előtérbe a tanári professzionalizmus és a tanulói eredményesség kapcsolata, amelyben kiemelt figyelmet kap a pedagógusok közötti tudásmegosztás, a kollaboratív megoldások és a hálózatok szerepe.

### Mérési eredmények és hazai vonatkozású megállapítások

Az ITEL-kutatás országprofiljai gyakorlatilag az egyes országok pedagógiai tudásbázisának, a tudásbázis erősségeinek és gyengéinek vizualizációi, a tanítási és a tanulás folyamat, valamint az értékelés 1-es táblázatban ismertetett szakmai keretei alapján. Az országprofilok – ennek megfelelően – lehetőséget teremtenek arra, hogy a fejlesztések célzottan történhessenek az adott országban. A tanárok pedagógiai ismereteinek, tanulási lehetőségeinek és motivációinak az elemzése csak a résztvevő országok sajátos tanárképzési kontextusában értelmezhető.

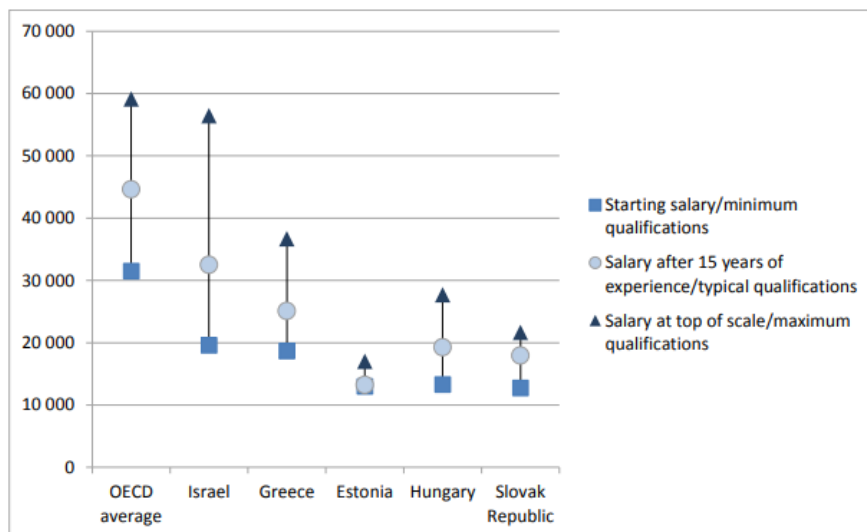
Mivel egyik minta sem volt reprezentatív, csak korlátozott mértékben vonhatók le következtetések az adott ország profiljára vonatkozóan, mely korlátokat az ITEL kutatási riportja részletesen bemutatja. Néhány megállapítás azonban irányadó lehet arra vonatkozóan, hogy mely területek vizsgálatát érdemes mind a szakpolitika, mind a pedagógusképző intézmények figyelmébe ajánlani.

A mérés 2016. áprilistól júniusig zajló, bizalmasan kezelt, anonim online felmérés volt. Magyarországon 2 intézményből érkeztek a válaszok, 69 tanárjelölt, 107 gyakorló tanár és 39 tanárképző válasza került a mintába. A mérésben résztvevőknek 60 perc állt a rendelkezésükre, hogy kitöltsék a tudásmérő kérdőívet, továbbá a tanulási lehetőségeket, motivációt, illetve a demográfiai és háttér adatokra vonatkozó kérdőíveket, melyek nem voltak időkorlátosak.

Általánosságban elmondható, hogy az OECD-országokban a tanártársadalom előregedik – a válaszadók Magyarországon is többnyire 50 évnél idősebb tanárok voltak, csak nagyon kis számban 30 éven aluliak. Az OECD-országokban háromból két tanár nő. Magyarországon a válaszadó tanárok közül majdnem 80%-a volt nő, míg a válaszadó tanárjelöltek közül közel 50%-a.

Számos tényező járulhat hozzá a tanári szakma vonzerejének növekedéséhez is: a tanári fizetések, a munkakörülmények, a karrierlehetőségek és az autonómia megléte vagy hiánya; továbbá az, hogy milyen a tanárok „hite”, mennyire elégedettek a munkahelyükkel, megbecsült-e a szakma az adott társadalomban. Magyarországon az életpálya *felső* szintjén legfeljebb elérhető átlagfizetés nagyjából megfelel az OECD-átlag *kezdő* tanári fizetésének, és a tanári pálya társadalmi megbecsültsége igen alacsony.





Note: Annual teachers' salaries, in public institutions, in equivalent USD converted using PPPs for private consumption. Year of reference is 2015, except for Estonia where data was only available for 2013.  
Source: OECD (2017a; 2016a), Figure D3.2

1. ábra: A felső tagozatos tanárok fizetése az életpálya különböző szakaszaiban<sup>20</sup>  
(Sonmark et al., 2017. 38. o.)

A kutatási jelentésben (Sonmark et al., 2017) mind az öt résztvevő ország országprofilja megtalálható. Az országprofilban ismertették az adott ország oktatáspolitikájának főbb irányait, a tervezett vagy megvalósítás alatt álló változásokat. Magyarországot illetően bemutatásra kerültek a 2012 után implementált változások: a KLIK felállítása, a POK-ok és a tankerületek létrehozása stb.. Áttekintették a tanárképzés rendszerét, a nemzeti szintű szabályozási kereteket arra vonatkozóan, hogy a tanárképző intézmények mennyiben autonómok, hogyan jönnek létre a tantárgyfelosztások, mi befolyásolja a tananyagválasztást és -használatot, milyen rendszerben folyik az alap-, a mester- és a doktori képzés.

Általánosságban elmondható a vizsgált országok esetében, hogy a tudásprofilban a leggyengébb dimenzió a *tanulás* és a *fejlesztés*. A kérdések itt a

<sup>20</sup> Az ábra feliratainak fordítása:

*Kék négyzet:* Kezdő fizetés / minimum végzettségi szint

*Világoskék kör:* Fizetés 15 éves munkatapasztalattal / általános végzettségi szint

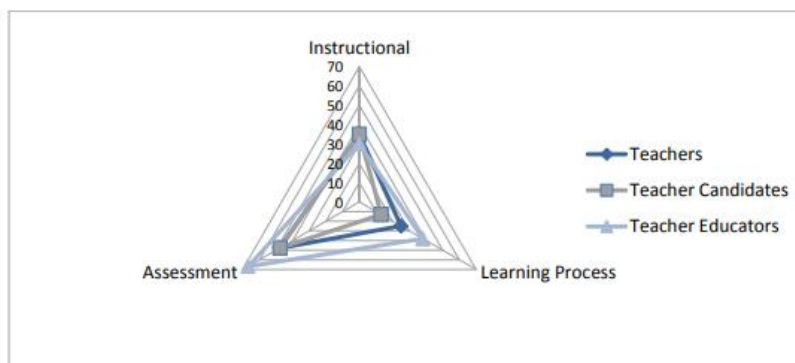
*Fekete háromszög:* A fizetés felső skálája / legmagasabb végzettség

*Országok balról jobbra:* OECD-átlag, Izrael, Görögország, Észtország, Magyarország, Szlovákia

*Alul:* Megjegyzés: Éves tanári fizetések a közintézményekben, USA dollárban, vásárlóerő-paritáson számítva. Referenciaév 2015, kivéve Észtországot, ahol csak 2013-as adatok álltak rendelkezésre.

következő fogalmakra irányultak: agyműködés, memória, tanulási stílusok, kritikai gondolkodás stb. – vagyis elméleti, tudományos, nem gyakorlati fogalmakra. Mindezek ismerete a gyakorlattól elrugaskodottnak tűnhet, de ha a tanár nem rendelkezik a tanulásra és fejlesztésre vonatkozó ismeretekkel, a heterogén tanterem kezelése komoly akadályokba ütközhet, és nehezebben hozhat döntéseket a tanítás módjával kapcsolatban is.

Magyarország profiljában mind a gyakorló tanárok, mind a tanárjelöltek körében a *tanítási folyamat* és az *értékelés* dimenziója (különösen az utóbbi) erős, míg a *tanulási folyamat* dimenziója gyengébb.



2. ábra: A tanárok, tanárjelöltek és tanárképzők profilja Magyarországon<sup>21</sup>  
(Sonmark et al., 2017. 61. o.)

A *tanítási folyamat* motivációs kérdéseire adott válaszaiban azonban a gyakorló tanárok – vélhetően a szakmai tapasztalatból adódóan – jóval magasabb eredményt értek el, mint a végzős hallgatók. A tanárképzők viszont épp a *tanulási folyamat* terén mutattak mérhetően nagyobb tájékozottságot a tanítási folyamathoz képest, de esetükben is az *értékelési* dimenzió volt a legerősebb.

A kutatási riport a háttérkérdőívre adott válaszok alapján összegzi, hogy a válaszadóknak milyen lehetőségeik vannak a tanulásra. Magyarországon jellemző, hogy mind a tanárképzésben, mind a továbbképzésben az oktatási folyamatokhoz kapcsolódó tartalmak tanulására van leginkább módja a válaszadóknak (tanítási

<sup>21</sup> Az ábra feliratainak fordítása:

*A háromszög teteje:* Tanítási folyamat

*Balra:* Értékelés

*Jobbra:* Tanulási folyamat

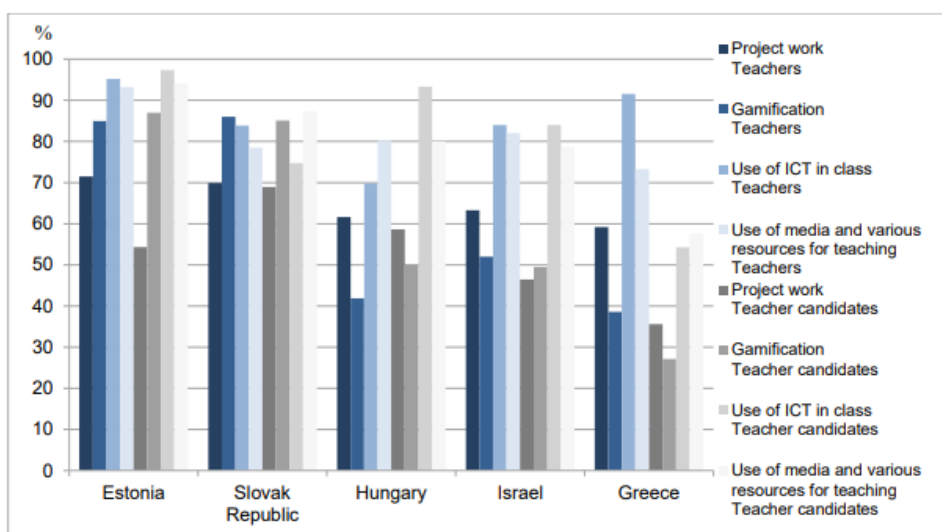
*Kék kör:* Tanárok

*Négyzet:* Tanárjelöltek

*Háromszög:* Tanárképzők

módszerek, pedagógiai tervezés, szervezés), és nagyon kevés lehetőségük van arra, hogy értékelési és kutatási területen kapjanak szakmai felkészítést.

Az egyéni differenciálás és az osztálytermi folyamatok során való differenciált tanulásszervezés a magyar minta válaszadói szerint erősen megjelenik a képzés tartalmában, beleértve a tehetséggondozást is. Kevésbé kínálkozik azonban lehetőség a szociokulturális hátrányok leküzdését támogató, változatos pedagógiai módszerek alkalmazásának tanulására heterogén tanulócsoportokban, vagy a 21. századi modern pedagógiai módszerek elsajátítására (IKT-eszközök használata, gamifikáció, projektmunka, különféle források és médiumok használata stb.). Szerencsére viszont bizonyos elemekről meglepően több tanár szakos hallgató tanult, mint tanár, ami a tanárképzés fejlődésére utalhat.



3. ábra: Azon válaszadók százalékos aránya, akik tanultak valamilyen 21. századi pedagógiáról<sup>22</sup> (Sonmark et al., 2017. 77. o.)

<sup>22</sup> Az ábra feliratainak fordítása:

Országok balról jobbra: Észtország, Szlovákia, Magyarország, Izrael, Görögország

Jelmagyarázat fentről lefelé haladva:

Projektmunka - Tanárok

Gamifikáció - Tanárok

IKT-eszközök osztálytermi használata - Tanárok

Média és más változatos források használata a tanításban - Tanárok

Projektmunka - Tanárjelöltek

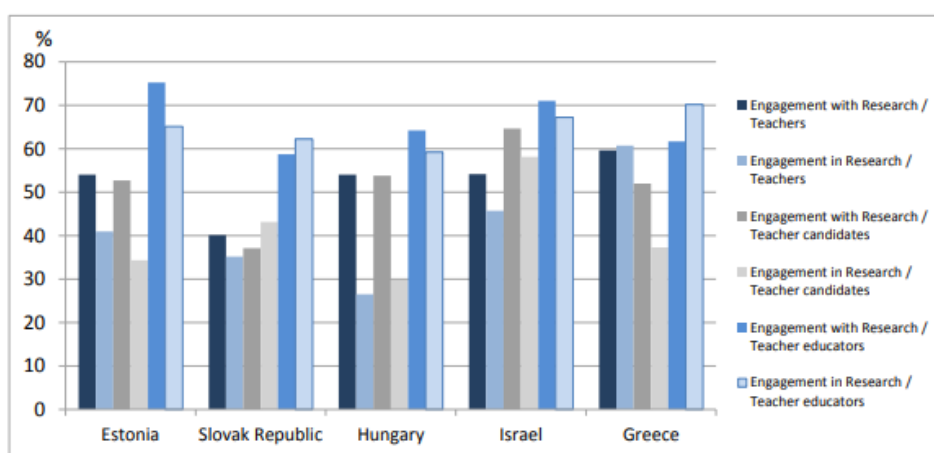
Gamifikáció - Tanárjelöltek

IKT-eszközök osztálytermi használata - Tanárjelöltek

Média és más változatos források használata a tanításban - Tanárjelöltek

A tanulási lehetőségek tartalma mellett a kérdőív a *tanulás minőségét* is vizsgálta. A kollaboratív tanulási formák, a társértékelés, a visszajelzések rendszere, a csapatmunka és a plenáris diszkussziókban való aktív részvétel Magyarországon nem annyira jellemzők. Mivel a tanárképzők egyértelműen modellként szolgálnak a tanárszakos hallgatók számára, az ITEL-kutatás azt is vizsgálta, hogy a tanárképzők milyen módszerekkel tanítanak az előadásaikon és a szemináriumokon. Magyarországon egyértelműen dominál a tartalomra fókuszáló előadás, és ritkán kerül elő a csoportmunka és a pármunka. A projektmunka az előadásokon alig több mint 20%-ban, a szemináriumokon nem egészen 50%-ban van jelen.

A kérdőív arra is választ keresett, hogy a tanárok és tanárjelöltek milyen számban mutatnak érdeklődést a munkájuk támogatása céljából a pedagógiai kutatások iránt: Magyarországon ez az arány kicsivel több mint 50%, és ez elsősorban a kutatási eredmények olvasását jelenti, saját részvételt kutatásban csak 30%-uk jelzett, amely a minta többi országához képest is alacsony.



Note: Average percentage of respondents reporting being engaged with/in the activities defined in the scale.

4. ábra: Kutatások iránti elköteleződés és bevonódás<sup>23</sup> (Sonmark et al., 2017. 80. o.)

<sup>23</sup> Az ábra feliratainak fordítása:

Országok balról jobbra: Észtország, Szlovákia, Magyarország, Izrael, Görögország

Jelmagyarázat fentről lefelé haladva:

Elköteleződés a kutatások iránt - Tanárok

Kutatásba való bevonódás - Tanárok

Elköteleződés a kutatások iránt - Tanárjelöltek

Kutatásba való bevonódás - Tanárjelöltek

Elköteleződés a kutatások iránt - Tanárképzők

Kutatásba való bevonódás - Tanárképzők

Megjegyzés: nem kell

A motivációs és affektív komponenseket illetően érdemes megemlíteni, hogy az önhatékonyság vizsgálatában van némi átfedés a TALIS-kutatással, de a szakmai felelősségvállalás az ITEL-projektben teljesen új elem volt. Az önhatékonyság-vizsgálatok azt mutatták ki, hogy a hazai tanárok magabiztosabbnak érzik magukat a tanórák instruálásában és a tanulásszervezésben, és kevésbé eredményesnek az érdektelen diákok motivációjában. Mind a tanárok, mind a végzős hallgatók nagyon magas arányban érznek felelősséget mind a tanítás minősége, mind a tanulókkal való kapcsolat kialakítása terén, ez utóbbiban a tanárjelöltek válaszai kiemelkedően magasak. Ugyanakkor a tanulói eredményességért érzett felelősség ennél valamivel alacsonyabb volt.

Az alábbi lista mutatja, hogy mennyire érzik magukat hatékonyak a magyar válaszadók a diákok iskolai munkába történő bevonásában:

- *Mennyiben van Önnek ráhatása arra, hogy az iskolai feladatok iránt kevésbé érdeklődő diákokat motiválja?* Tanárok: 14%, tanárjelöltek: 10%
- *Mennyiben van Önnek ráhatása arra, hogy elhitesse a diákokkal, hogy képesek arra, hogy megfelelően teljesítsék az iskolai feladataikat?* Tanárok: 42%, tanárjelöltek: 45%
- *Mennyiben van Önnek ráhatása arra, hogy elősegítse, hogy a diákok értékeljék a tanulást?* Tanárok: 55%, tanárjelöltek: 42%
- *Mennyiben képes Ön segíteni a családokat abban, hogy segítsék a gyermekeiket abban, hogy jobban teljesítsenek az iskolában?* Tanárok: 32%, tanárjelöltek: 7%

A felmérés arra is választ keresett, hogy a válaszadók az intrinzik vagy az extrinzik motivációt tekintik-e a tanári hivatás felvételéhez leginkább szükséges tényezőnek. Minden országban, így Magyarországon is (kb. 95%) az intrinzik motivációt ítélték a legfontosabbnak a válaszadók. Ugyanakkor fontosnak ítélik a képességeket is: összességében a válaszadók több mint 50%-a (Magyarországon a tanárok 81%-a, a tanárjelöltek 58%-a) gondolja úgy, hogy készségei, adottságai is fontos szerepet játszottak abban, hogy a tanári pályát választotta.

A kutatás során azt is vizsgálták, hogy a gyakorló tanárok és a tanárjelöltek mennyire lelkesednek a szakmájukért, ugyanis úgy ítélték meg, hogy a magas színvonal és a hatékony tanítás kulcseleme a *tanári lelkesedés*, mivel pozitív hatással bír a tanulói teljesítményre. Végül azt is vizsgálták, hogy a gyakorló tanárok és a tanárjelöltek szerint mennyire fontos:

- a tantárgyspecifikus tudás (tanárok 82%, tanárjelöltek 51%);
- a pedagógiai tudás (tanárok 76%, tanárjelöltek 65%);
- az óravezetéssel kapcsolatos készségek (tanárok 74%, tanárjelöltek 61%);
- az alternatív oktatási gyakorlatok ismerete (tanárok 73%, tanárjelöltek 58%).

## Konklúzió

Összességében elmondható, hogy az ITEL-projekt első szakasza során egy nemzetközi összehasonlításon alapuló, az általános pedagógiai tudás mérésére szolgáló mérőeszköz született, mely mind kutatási, mind szakpolitikai szempontból érdekes gondolkodást indíthat el. A kutatócsoport a további lépéseket úgy szeretné kialakítani, hogy az egyes országok speciális igényeit és prioritásait is figyelembe veszi. Az ITEL-kutatás bemutatott első szakaszában a pedagógiai tudást mérő kérdőív (TKS) mérőeszközeinek tesztelése és validálása történt meg, melyek magukban hordozzák azt a lehetőséget, hogy minél több információt megtudjunk a tanítási és tanulási folyamat egyik legkevésbé feltárt komponenséről: a tanári professzió és a pedagógiai tudás alapjairól. A további fejlesztések szükségességét az is alátámasztja, hogy a kutatóknak nem sikerült számottevő összefüggést találniuk a tanulási lehetőségeket feltáró háttérkérdőív és a TKS kérdései között. Éppen ezért a fent ismertetett eredmények csak a kutatás módszertanának és a kutatási jelentésben részletesen bemutatott elemzési korlátoknak a figyelembevételével értelmezhetők, messzemenő szakmai következtetések levonására egyelőre sem nemzetközi, sem hazai kontextusban nem alkalmasak.

## Irodalom

- Guerriero, S. (2017, ed.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris.
- Sonmark, K. et al. (2017): *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study*, OECD Education Working Papers, No. 159, OECD Publishing, Paris.