

# Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései

Czető Krisztina\*

A tanári munka minőségének szerepe a tanulók tanulásában, előrehaladásuk támogatásában, valamint az iskolához fűződő attitűdjeik alakításában vitathatatlan, azonban a tanári minőség (minőségi tanítás) mint fogalom konceptualizálása, és az annak mérését lehetővé tevő megalapozott módszertani megközelítések még nem teljesen feltárt területek az eredményességkutatásokban (Ingwarson & Rowe, 2008; Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017). A folyamatos szakmai fejlődés támogatása ugyanakkor stratégiai szempontból is meghatározó szerepű a tanári munka fejlesztésében. A szakmai tanulást és fejlődést támogató tanulási helyzetek sajátosságait, azok eredményességének értelmezését jelentősen befolyásolja, ahogyan a tanári minőségről (a minőségi tanításról) gondolkodunk. Jelen tanulmány célja, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez és tanulóshoz kapcsolódóan értelmezze és elemezze a tanári minőség koncepciójának elméleti és kutatás alapú modelljeit, azonosítsa az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek optimális jellemzőit, valamint azokat tényezőket, melyek befolyásolják az eredményes szakmai fejlődést/tanulást.<sup>1</sup>

**Kulcsszavak:** eredményesség, tanári minőség, szakmai fejlődés, elméleti kutatás

## Bevezetés

A minőségi tanítás, a tanári kompetenciák fejlettsége döntő jelentőségű a tanulók eredményes tanulásának támogatásában, s a tanári munka minőségének javítása egyben az oktatási rendszerek fejlesztésének is az egyik alapkövévé válik (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007; Hattie, 2012; Borg 2018). A folyamatos szakmai fejlődés támogatása stratégiai szempontból is meghatározó szerepű a tanári munka fejlesztésében (Borg, 2018). A szakmai fejlődés (*professional development* (PD)) felöleli mindazokat a tanulási helyzeteket, tevékenységeket, folyamatokat, melyek a tanárok szakmai tudását, készségeit és attitűdjeit fejlesztik, formálják, ezáltal pedig hozzájárulnak a tanulók tanulásának elősegítéséhez, a tanulási eredmények javításához is (Craft, 2000; Guskey, 2000, 2002; Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). A fejlődés támogatásában az egyik legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy a szakmai fejlődést elősegíteni kívánó tanulási helyzetek a gyakorlatban a legtöbb esetben izoláltak, a tantervi sajátosságokat figyelmen kívül hagyó törekvések, melyek az esetek nagy részében nem találkoznak a tanárok valós igényeivel és szükségleteivel (Creemers et al., 2013).

A szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek sajátosságait, azok eredményességének értelmezését jelentősen alakítja az is, ahogyan a tanári minőségről (*a minőségi tanításról*) gondolkodunk. Mindezekhez szorosan kapcsolódva, jelen tanulmány célja, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez kapcsolódóan értelmezze és áttekintse az eredményesség fogalmát, értelmezze és elemezze a tanári minőség koncepciójának el-

\* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: czeto.krisztina@ppk.elte.hu

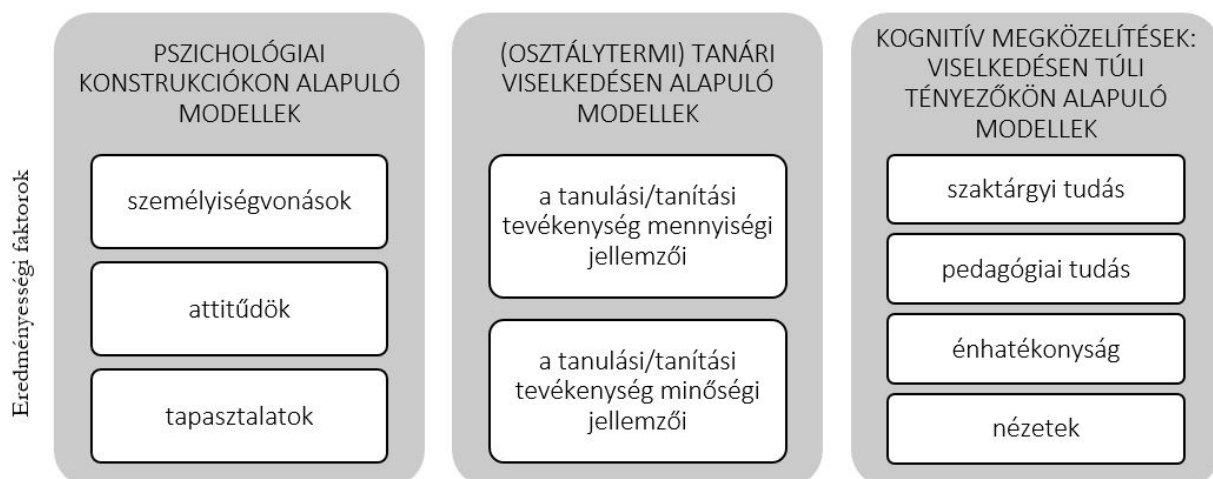
1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

méleti és kutatás alapú modelljeit, azonosítsa az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek optimális jellemzőit, valamint áttekintse azokat tényezőket, melyek befolyásolják az eredményes szakmai fejlődést/tanulást.

## *A tanári eredményesség értelmezési lehetőségei és kutatási modelljei*

A tanári munka minőségének szerepe a tanulók tanulásában, előrehaladásuk támogatásában, valamint az iskolához fűződő attitűdjeik alakításában vitathatatlan, azonban a tanári minőség (minőségi tanítás) *mint fogalom* konceptualizálása, és az annak mérését lehetővé tevő megalapozott módszertani megközelítések még nem teljesen feltárt területek az eredményesség kutatásokban (Ingvarson & Rowe, 2008; Kuijpers et al., 2010; Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017). Ez a koncepcionális hiány különösen jól tükröződik például a tanári munka minőségét az ökonometriai modellek szempontjai felől közelítő kutatásokban, melyek a minőséget leginkább a tanárok képzettségével, (tovább)képzési tapasztalataival és a tanulók tanulási eredményeivel kapcsolják össze, döntően pedig a hozzáférhető, többségében aggregált adatok feldolgozására épülnek. Ezek az értelmezések ugyanakkor gyakran figyelmen kívül hagyják a *mit?* (milyen tudással kell rendelkeznie egy tanárnak) és a *mire képes?* (milyen pedagógiai készségeket kell birtokolnia) szempontjait a tanári munka minőségének megértésében (Ingvarson & Rowe, 2008).

A tanári eredményességre fókuszáló kutatásokat – Goe et al. (2008) szerint – az olykor nagyobb figyelmet kapó mérési innovációk helyett, az eredményességre vonatkozó szakmai konszenzusnak kellene irányítania. Sok esetben, ahogyan arra Goe és munkatársai (2008) is rávilágítanak, valójában egy-egy mérőeszközhöz kapcsolódó újítás az, ami meghatározza, hogyan definiáljuk az eredményességet, azonban ennek valójában fordítva kellene történnie. Először meg kell határozni az eredményesség kritériumait, majd annak mérhetőségét feltárni (Goe et al., 2008). Az eredményesség koncepcionális kialakulatlansága mellett, annak megragadhatóságában további nehézséget jelent az is, hogy az osztálytermi szintű folyamatok hatásai a tanulók tanulására jelentősebbek az iskolai szintű hatásoknál. Tehát, bár a szervezeti sajátosságok azok, melyek a minőségi tanítás feltételeit megteremtik, a közvetlen közvetítő hatást a tanár-diák interakciók jelentik majd (vö. Creemers et al., 2013).



1. ábra: A tanári eredményesség kutatásának modelljei (Campbell et al., 2004 és Creemers et al., 2013 szakaszolása alapján)

A tanári eredményesség területén végzett korai kutatások olyan modellek megalkotásához vezettek, melyek a tanárok pszichológiai jellemzői és az eredményesség közötti összefüggéseket vizsgálták. A pszichológiai konstrukciókon alapuló modellek legfőbb célja az volt, hogy a tanári munka eredményességét olyan pszichológiai jellemzők mentén ragadják meg mint a tanári szerephez szükségesnek vélt személyiségvonások, a pályához kapcsolódó attitűdök, az évek során megszerzett tapasztalatok, illetve az elért teljesítmények. A bizonyos személyiségvonások meglétét pszichológiai tesztekkel mérni kívánó kutatások azonban nem tudtak közvetlen összefüggéseket feltárni a személyiségvonások és a tanulói teljesítmények között (vö. Campbell et al., 2004). Mégsem állíthatjuk – ahogyan arra Campbell és munkatársai (2004) is utalnak – hogy ezek a vizsgálatok (bizonyos keretek között) ne lettek volna gyümölcsözőek. Ezek a megközelítések kétségtelenül azonosítottak olyan személyiségvonásokat, illetve személyiségen belüli tényezőket, melyek eredményesebbé tehetik a tanári munkát (például az érzelmi stabilitás, a problémamegoldás bizonyos módjai), és megrajzoltak alapvető összefüggéseket az osztálytermi klíma, a tanári személyiség és a tanulói teljesítmények között, azonban az egyes vonásokhoz közvetlenül kapcsolható összefüggések már nem váltak igazolhatóvá (Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013). Ebben a modellben a személyiségjellemzők mellett, a tanári attitűdök kiragadása sem volt célravezető, hiszen hasonlóan nehézséget jelentett azok eredményességre gyakorolt hatását megragadni. Egyrészt, a tanári attitűdök nem feltétlenül jelzik előre az osztálytermi viselkedést (vö. Walberg, 1986); másrészt, a tanári attitűdök és a magatartás összefüggései még nem kellő részletességgel feltárt területeknek bizonyultak. Ugyancsak nehezen megragadható a tapasztalat és az eredményesség kapcsolatának kutatása (vö. Kyriakides et al., 2002), és a vonatkozó vizsgálatok ebben az esetben sem voltak sikeresek a közvetlen összefüggések megvilágításában.

A korai eredményesség kutatások bizonytalan és megkérdőjelezhető eredményei a tanári tevékenység közvetlenül megfigyelhető elemeire irányították a figyelmet. Campbell et al. (2004) és Creemers et al. (2013) szakaszolásában az eredményesség kutatások következő állomását az (osztálytermi) tanári viselkedésre és folyamatokra építő modellek megszületése jelentette. Ezek a kutatások a direkt módon megfigyelhető tanári eljárásokra, magatartásra, tanítási stratégiákra és az osztálytermi légkör sajátosságaira koncentráló megközelítések voltak (Evertson, Anderson, Anderson & Brophy, 1980; Muijs & Reynolds, 2001). Creemers et al. (2014) ezt 'folyamat-eredmény' paradigmának is nevezi. Kutatásmódszertani szempontból ezek a vizsgálatok megfigyeléseken alapuló, leíró-feltáró, később korrelációs kutatások voltak, és döntően a tanulók úgymond előtte-utána eredményeire összpontosítottak, azaz egy-egy pedagógiai eljárás eredményességét a beavatkozások előtti és utáni eredmények összehasonlításával vizsgálták. A kutatások jelentős eredményeinek tekinthetjük, hogy valóban feltártak olyan tanári eljárásokat, melyek kedvezően hatottak a tanulók tanulására. Creemers et al. (2014) ezeket két nagyobb elágazás köré rendezik: az egyik dimenziót a tanulási/tanítási tevékenység mennyiségére, a másik aspektust a tanítási óra minőségére vonatkozó eredmények jelentették.

Az akadémiai tevékenység mennyiségét illetően, ezek a kutatások (Muijs & Reynolds, 2001) feltárták, hogy az eredményes tanárok hatékony tanulási környezetet alakítanak ki, mely:

- a) a lehető legnagyobb mértékű tanulói bevonódást (elköteleződést) igényli és teszi lehetővé;
- b) a tanulók az osztálytermi idő legnagyobb részét folyamatos tanári támogatással és szupervízióval megvalósuló tanulással töltik;
- c) a tanári kommunikáció döntően a tanulás tárgyára vonatkozik, és csak kisebb mértékben szervezési-adminisztrációs tartalmú.

A tanítási óra minőségére vonatkozóan az eredményes tanárokat:

- a) jól strukturált, világos magyarázatok jellemzik;

- b) kommunikációjuk a tanulók megértési szintjének megfelelő;
- c) az elsajátítandó tananyagot redundancia nélkül, az összefüggések megvilágításával képesek közvetíteni, és
- d) kérdéseikkel törekednek a tanulók aktív bevonására is.

A feltett kérdések kognitív szintjét illetően az eredmények már nem voltak egyértelműek, azonban a kérdések szintjének váltogatása, a gondolkodásra hagyott megfelelő idő már mutatott összefüggést az eredményességgel, csakúgy mint a kisebb tanulócsoportokban zajló csoport- vagy rétegmunka és a folyamatos visszajelzés is.

A tanári viselkedést vizsgáló kutatások kétségtelenül leírtak olyan tanítási stratégiákat, melyek elősegítették a tanulók tanulásának eredményességét, azonban az összefüggésekre, az esetleg inkonzekvens viselkedések felismerésére már nem feltétlenül voltak alkalmazhatók. A paradigma kritikusai a kvantitatív módszertan egyoldalúságát rótták fel; illetve további, módszertani kritikaként fogalmazták meg, hogy ezek a kutatások sok esetben a tanári viselkedés gyakoriságára koncentráltak, figyelmen kívül hagyva az adott szituációban jelen lévő aktorok szerepét, és ezáltal elhanyagolva azoknak a mélyebb struktúráknak a jelentőségét, mint a tanári attitűdök vagy nézetek (Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013).

Ezek a kritikai hangok hívták életre az osztálytermen túli viselkedésre fókuszáló modelleket. A *kognitív megközelítések*, melyek már nem a közvetlenül megfigyelhető viselkedésre, hanem a nehezebben hozzáférhető (például a gondolkodási- és döntési folyamatok, a tanári tudás eltérő jellemzői) jellemzőkre építettek (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

Az egyik ilyen közvetlen megfigyeléssel nem hozzáférhető tényező volt a szaktárgyi tudás. A vonatkozó kutatások (vö. Campbell et al., 2004 és Creemers et al., 2013) eredményei alapján a szaktárgyi tudás eredményességre gyakorolt közvetlen hatása nehezen kimutatható, a kapcsolódó kutatások nem jeleztek, vagy csekély összefüggést jeleztek vele (vö. Darling-Hammond, 2000). Természetesen, ez nem azt jelenti, hogy a minőségi tanítás során nincs jelentősége a magas szintű szaktárgyi tudásnak. Creemers et al. (2013) szerint ezt úgy érdemes értelmeznünk, hogy a megfelelő szaktárgyi tudás a minimálisan elégséges feltétele a minőségi tanításnak, azonban önmagában nem vezet eredményességhez. Hasonló a helyzet a pedagógiai tudás és az eredményesség kapcsolatával is, nehezen igazolható összefüggés a tanári pedagógiai tudás és a tanulók eredményessége között. Ennek hátterében az állhat, hogy a pedagógiai tudás és a minőségi tanítás között indirekt kapcsolat van: az egyén birtokában lehet magas szintű pedagógiai tudásnak, ugyanakkor nem biztos, hogy azt képes alkalmazni (vagy éppen alkalmazza is) gyakorlatában (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

A tanári eredményesség kutatásában egyre nagyobb szerepet kapó további kognitív konstrukciók a tanári nézetek és az énhatékonyság elemei. A nézetek dinamikusan változó, alakuló mentális struktúrák (vö. Campbell et al., 2004), melyek kapcsolata az osztálytermi gyakorlattal kétoldalú (kölcsonös): az egyén nézetei befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot, ugyanakkor a gyakorlat során szerzett tapasztalatok is képesek a nézetek formálására. Mindemellett a tanári nézetek tanulók tanulására gyakorolt hatásának értelmezése megosztó, nehezen mérhető (Creemers, 2008). Ennek hátterében vélhetően (az eredményességhez hasonlóan) a nézetek értelmezésének koncepcionális megalapozottságának hiánya, illetve a nem megfelelő mérőeszközök állnak (Creemers et al., 2013). A nézetek és a tanulók tanulásának eredményes támogatása között indirekt kapcsolat állhat fenn, és a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából különösen fontos lehet, hogy a minőségi tanítás támogatása kedvezően hat a tanári nézetekre és azok alakulására is.

A nézetek mellett Creemers et al. (2013) szerint a tanári énhatékonyság kutatása kapott kiemelt figyelmet az elmúlt 15 évben. A tanári énhatékonyság – Bandura (1997) modelljén alapulva – az egyén meggyőződése

arról, hogy képes az eredményes tanítási és tanulási környezet kialakítására és fenntartására. Soodak és Podell (1996) kutatásukban a tanári énhatékonyság három dimenzióját tárták fel. Egyrészt, a *személyes dimenzió* ('*personal efficacy*') az egyén szubjektív meggyőződéseit ölelte fel arra vonatkozóan, hogy az egyén képes bizonyos tevékenységek elvégzésére. Ilyen lehet az egyén saját kompetenciáiba vetett hite, hogy a tanulók tanulását eredményesen tudja támogatni. Másrészt, a *kimenet dimenzió* ('*outcome efficacy*') azokat a nézeteket fogta át, melyek a tanári tevékenység és a tanulási eredmények feltételezett összefüggéseire vonatkoznak. Ide sorolható például az egyén meggyőződése arról, hogy a tanulók eredményessége az ő pedagógiai gyakorlatának tulajdonítható. Végezetül, a harmadik dimenzió Soodak és Podell (1996) vizsgálatában a *tanítási hatékonyság* ('*teaching efficacy*') elnevezést kapta, és azokat a tanári meggyőződéseket ölelte fel, melyek a külső faktorok tanításra gyakorolt hatására vonatkoznak. Creemers et al. (2013) szerint az énhatékonyság a viselkedés egyik legmegbízhatóbb előrejelzője lehet, ám az eredményesség és az énhatékonyság összefüggései nem teljesen egyértelműek. Míg a magas tanári énhatékonyság a tanulók felé is magas elvárásokat eredményez, addig az alacsony énhatékonyság kedvezőtlenül hat a tanulókkal szembeni elvárásokra és ezzel együtt a tanulói motivációra is. Ugyanakkor, azt már Bandura (1997) kutatásai is megerősítették, hogy tekintettel arra, hogy az énhatékonyság az egyén szubjektív meggyőződése, valójában az egyén tevékenysége eredményes lehet akkor is, ha énhatékonyság érzése alacsonyabb (Bandura, 1997).

### *A tanári eredményesség modellek kritikái*

Creemers et al. (2013) és Campbell et al. (2004) a tanárieredményesség-kutatások szakaszolása kapcsán részletesen feltárták az egyes kutatási modellek kritikáit is, melyek az alábbiak szerint összegezhetők:

1. A tanári eredményesség leszűkített értelmezése.
2. A tanári eredményesség elválasztása a folyamatos szakmai fejlődéstől és tanulástól.
3. Az iskolai szintű tényezők kizárása az értelmezésekből.
4. A tanári eredményesség koncepcionális általánosítása.

### **A tanári eredményesség leszűkített értelmezése**

A tanári eredményességet vizsgáló kutatásokban az eredményesség konceptualizálása, illetve annak operacionálizálása a vizsgálatok során meglehetősen leszűkített. Ezzel arra utalnak – ahogyan az egyes kutatási szakaszok modelljei alapján is látható volt – hogy az eredményesség kutatások leginkább olyan változók azonosítására törekedtek, melyek a tanulói eredményekhez kapcsolódnak. Ezáltal azonban az eredményesség értelmezése valójában csak a tanulók által elért eredmények értelmezéseire korlátozódik. Az eredményesség értelmezését további keretek közé szorította az is, hogy ezek az eredmények sok esetben bizonyos (kiemelt) területeken elért (például matematika, szövegértés) eredményekre vonatkoztak, illetve döntően csak a standardizált tesztekre épültek (vö. Campbell et al., 2004 és Creemers et al., 2013).

A 21. században azonban az iskola környezete megváltozik, ami azt is jelenti, hogy a tanári szerepek és felelősségi körök is átalakulnak, tágulnak. A tanári szerep napjainkban túlmutat az osztályteremben elért (és számszerűsíthető) eredményeken, az iskolák szerepe és felelőssége a társadalomban megnő, és az iskolák értékformáló, értékteremtő szerepe is megerősödik. A tanári szerep bővülésével a tanárok egyúttal tantervfejlesztőkké, kutatókká, vezetőkké és facilitátorokká is válnak saját szakmai közösségükben, éppen ezért az eredményesség kiterjesztett értelmezésére van szükség. Egy olyan értelmezésre, mely képes az előzőekben vázolt szerepeket is felölelni, több dimenzió mentén értelmezni a tanári eredményességet. Ezen összetettségre megragadására kü-

lönböző eredményességi megközelítésekkel találkozhatunk, melyek az alábbiak (Cheng & Tsui, 1999; Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013):

- a) az erőforrások felhasználásának/elosztásának modellje;
- b) az elégedettségi modellek;
- c) az elszámoltathatósági modellek;
- d) a problémamentes modellek;
- e) a folyamatos szakmai tanulás eredményességi modellje.

Az erőforrások felhasználásának/elosztásának modellje a bemenet és kimenet összefüggéseit kívánta feltárni. A modell abból a felvetésből indult ki, hogy a tanári munka egyik sajátossága, hogy meghatározott időkeretben, meghatározott célokat, limitált erőforrások felhasználásával kell elérni. Ezért a támogatás és az erőforrások biztosítása döntő jelentőségű a munka eredményessége szempontjából; ugyanakkor, mivel a támogatás és a felhasználható erőforrások rendszerint korlátozottak, az eredményesség megítélésének alapja az erőforrások maximális kihasználása lesz. Az erőforrások felhasználását alapul vevő modellek egyik legfőbb kritikája az, hogy az empirikus eredmények nem mutattak szoros összefüggést az iskolai befektetés mértéke és a tanulási eredmények várható javulása között. A gazdasági szemléletű megközelítés nehezen alkalmazható az iskolai kontextusokban, mert a befektetés és a várható eredmények közötti kapcsolat komplex, nem lineárisan feltárható (Cheng & Tsui, 1999; Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013).

Az eredményesség modellek egy másik elágazását az úgynevezett *elégedettségi modellek* alkották. Ennek alapja, hogy a tanári eredményesség megítélése a kliensek elégedettségén alapul. Az értelmezést, illetve az eredményesség megítélését ebben az esetben azonban az nehezíti, hogy mely kliensek, mely igényeit fontos figyelembe venni az értékelés során (Cheng & Tsui, 1999).

Az eredményesség értelmezésének egy további nézőpontját az *elszámoltathatósági modellek* képviselik. A munkavállalók (jelen esetben a tanárok) elszámoltathatóságán alapuló modell célja, hogy betekintést adjon, követhetővé és átláthatóvá tegye az iskolai folyamatokat, majd ez alapján alakítsa ki az elszámoltatásra vonatkozó elvárásrendszert (Cheng & Tsui, 1999; Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013). Az elszámoltathatósági modellek jelentősége, hogy valóban elősegíthetik a pedagógia munka nyomon követését, azt is látnunk kell azonban, hogy egy ilyen eredményességi modell alkalmazása esetén az elvárásoknak a lehető legnagyobb szakmai konszenzuson kell alapulniuk, és kiemelt jelentőségűvé válik annak kommunikálása az iskola különböző partnerei felé, hogy mi történik az iskola falain belül (Creemers et al., 2013).

Az eredményességet egy másik aspektusból megközelítő modellek a *problémamentes modellek*. Ebből a nézőpontból az eredményesség a problémák hiánya, azaz a tanári munka akkor eredményes, ha egy-egy adott probléma nem jelenik meg a mindennapi gyakorlat során (Cheng & Tsui, 1999).

Végezetül a *folyamatos szakmai tanulás eredményességi modellje* (vö. Fullan & Hargreaves, 1992) a tanári munka eredményességét a változásokhoz való alkalmazkodási képességben méri. Eszerint az iskolákat egy állandóan változó környezet veszi körül. Az eredményes tanárok képesek alkalmazkodni ezekhez a változásokhoz, megbirkóznak a különböző kihívásokkal és elkötelezettek a folyamatos önfejlesztés iránt is. A változás képessége különösen fontos lehet az élethosszig tartó tanulás szempontjából, valamint érték a posztmodern/kéző modern kontextusban is. Nehézséget jelenthet azonban, hogy ez a szemlélet valamelyest azt is magában hordozza, hogy minden változás pozitív és elengedhetetlen, ami nehezítheti az esetlegesen szükséges szakmai ellenállást (Creemers et al., 2013).

Ingwarson és Rowe (2008) az eredményességet eltérő nézőpontokból közelítő modellek kapcsán a tanári munka minőségének megítélésében különbséget tesznek a *valami megtanításra került* és a *hogyan tanították*

között. Megközelítésükben ez jól kifejezi a minőség két eltérő felfogását: míg az egyik a különböző (standardizált) teszteken nyújtott tanulói teljesítmények mérésén alapul, addig a másik a megteremtett tanulási helyzetek minőségének feltárására helyezi a hangsúlyt. Ehhez szorosan kapcsolódva, a tanári eredményesség megítélésének, és a definíciót kizárólag a tanulói eredményekre szűkítő megközelítések nehézségeit Goe et al. (2008) az alábbiakban látja:

- a) A tanárok nem kizárólagosan felelősek a tanulók tanulásáért (azok a standardizált tesztek, amelyek a tanári eredményességet a tanulók eredményességére szűkítik, leértékelik és keresztülnéznek olyan tényezők szerepén mint az iskolai közösség, az iskolavezetés, illetve az iskolai klíma és kultúra hatásai).
- b) Továbbá, a tanulás több mint a teljesítményben megmutatkozó célok elérése.

### **A tanári eredményesség elválasztása a folyamatos szakmai fejlődéstől**

Campbell et al. (2004) összegzése jól rávilágít a tanári eredményességre fókuszáló kutatások egy további nehézségére: nevezetesen arra, hogy bár az előzőekben vázolt kutatási modellek, részletesen foglalkoztak azzal, hogy mi jellemezheti az eredményes tanárokat, a fejlődés szempontjai már nem jelennek meg ezekben a megközelítésekben. Mindezek alapján az „eredménytelen” vagy „eredményes” tanár kritériumai viszonylag egyértelműen leírhatók, azonban az, hogy milyen fejlődési/fejlesztési út vezethet végig a kettő között, már kevésbé feltárt terület.

### **Az iskolai szintű tényezők kizárása az értelmezésekből**

A tanári eredményességet vizsgáló kutatások – Campbell et al. (2004) szerint – leginkább az osztálytermi szintű folyamatokra fókuszáltak, és figyelmen kívül hagyták az iskolai (szervezeti környezet) és a tantermi gyakorlatok egymásra hatásának szempontjait, a kettő közötti (egymást formáló) interakciókat.

### **A tanári eredményesség koncepcionális általánosítása**

Campbell et al. (2004) szerint a tanári eredményesség koncepciójának kialakítását többnyire az „egy méret” szemlélet jellemezte. Azaz, hogy a tanári eredményességet megragadó koncepciók úgy vélték, az eredményes tanár valamennyi tanulóval, valamennyi iskolában, valamennyi szervezetben eredményes. Ez könnyen megtehető az 'eredményes-eredménytelen' dichotómiát, ami azonban elhalványíthatja a tanárok erősségeinek és fejlesztendő készségeinek megértését, gátja lehet a formatív értékelési gyakorlatoknak. Goe et al. (2008) szerint a tanárok értékelése három, összekapcsolódó szempont felől közelíthető meg, melyek a *bemenet*, a *folyamat* és az *eredmény*. A *bemenet* (input) ebben az értelmezésben leginkább a tanárhoz kapcsolódó intraperszonális és tudásbeli tényezők: percepciók, nézetek, illetve az adott szakma gyakorlásához kapcsolódó tudás. Ezt a *tanári minőségnek* is nevezhetjük. A *folyamat* az osztálytermi interakciókra vonatkozik, illetve azokra a szakmai tevékenységekre, melyeket a tanár az iskolán belül folytat. Az *eredmény* (output) tényező a tanulók eredményeire, attitűdjeire és iskolai jól-létére utal elsősorban. Ez leginkább a *tanári eredményességként* írható le.

Goe et al. (2008) szerint az eredményes tanárok jellemzői:

1. Magas elvárásokat fogalmazznak meg minden diákkal szemben, és támogatják őket a tanulásban.
2. Hozzájárulnak egy pozitív akadémiai és attitűdbeli viszonyulás kialakításához úgymint rendszeres jelenlét, énhatékonyság érzése, kooperáció.
3. Változatos eszközöket és erőforrásokat használnak a tanulási lehetőségek megteremtéséhez.
4. Olyan iskolákat alakítanak ki, melyekben a sokszínűség és a felelősségvállalás érték.
5. Együttműködnek az iskola valamennyi szereplőjével és partnerével (Goe et al., 2008).

## Az eredményes szakmai tanulás és fejlődés megközelítései

### *Az eredményes szakmai fejlődést biztosító tanulási helyzetek jellemzői*

Az előzőekben bemutatott tanári eredményesség-kutatások modelljei a szakmai fejlődés és tanulás koncepciójára és eredményességének értelmezésére is hatással lesznek. Egyrészt – a tanári tudás komplexitásából és összetettségéből fakadóan – a tanári munka eredményességének megítélése azt is alakítja majd, hogy a szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek a tanári tudás mely területére fókuszálnak, illetve ezzel szoros kölcsönhatásban a tanári tevékenység mely területeinek jelentőségét hangsúlyozzák majd.

A korábbiakban láthattuk, hogy a szakmai fejlődés – tág értelemben – azoknak a tanulási helyzeteknek, folyamatoknak és tevékenységeknek az összessége, melyek célja a tanárok szakmai kompetenciáinak (tudásának, készségeinek és attitűdjeinek) fejlesztése, mely által támogathatják a tanulók tanulásának eredményességét is (vö. Guskey, 2002). Az eredményes szakmai fejlődés pedig egy olyan strukturált szakmai tanulási folyamat, mely változást eredményez a tanári tudás és az osztálytermi gyakorlatok terén, ezáltal pedig elősegítheti a tanulók tanulási eredményességének fejlesztését is (Guskey, 2002; Darling-Hammond et al., 2017). A szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értelmezésében megfigyelhető egyfajta elmozdulás annak megértése felé, hogy melyek azok a tanulási helyzetek (például tanulási élmények/tapasztalatok), melyek hatékonyan képesek alakítani a tanárok tudását és osztálytermi gyakorlatát is (vö. Darling-Hammond et al., 2017).

A hatékony szakmai fejlődést és tanulást biztosító tanulási helyzetek legfontosabb jellemzőit Darling-Hammond (2018) az alábbiak mentén összegzi:

1. *Tartalomközpontúság:* az eredményes fejlődést biztosító tanulási helyzetek (melyek a tanulók tanulási eredményeire is hatással lehetnek) azokat a tartalmakat helyezik a középpontba, amelyeket a tanárok is tanítanak. További fontos, a tanulás eredményességét meghatározó szempont, hogy ez a diszciplína-specifikus tartalom abba az adott tanulási helyzetbe ágyazva jelenik meg, melyben a tanulók tanulása is zajlik, ez lehetővé teszi a tartalom, a kontextus és az adott csoport sajátosságainak komplex értelmezését.
2. *Aktív tanulási helyzetek kialakítása:* az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek figyelembe veszik a felnőttkori tanulás sajátosságait, és a tanulási helyzetekben tudatosan építenek arra, hogy mit és hogyan tanulnak meg a tanárok. Minden esetben szem előtt tartja tehát, hogy a felnőttek előzetes tudással és tapasztalatokkal lépnek be a tanulási helyzetekbe, és ezekre fontos új erőforrásokként tekinteni a tanulás során. Fontos továbbá, hogy a résztvevők maguk választhassák meg saját tanulási lehetőségeiket (az érdeklődés és az osztálytermi igények alapján). A reflexió és a kutatás (vizsgálódás, felfedezés) a tanulás és a fejlődés fontos eleme: a tanulási helyzeteknek tehát a jelentésteremtés lehetőségét is magukban kell rejteniük azáltal, hogy lehetőséget adnak a modellezésre, a kipróbálásra és a reflexióra. Ezek a helyzetek segítik a tevékenység átalakítását, ezáltal nem csak az új technikák lerakódását eredményezik a régi eljárásokra.
3. *Támogatja az együttműködést:* a tanulás/fejlődés nem elszigetelt kontextusokban történik, hanem a munkahelyi környezetbe ágyazva.
4. *Külső támogatást* is biztosít a résztvevők számára (például coaching, külső szakértő).
5. A résztvevőknek folyamatosan lehetőséget ad a *visszajelzésekre* és a reflexióra.
6. *Hosszútávú:* nem egy-egy kiragadott alkalomra korlátozódik.

Hasonlóan Darling-Hammond (2017) a szakmai fejlődés és tanulás eredményességét meghatározó szempontjaihoz, Mayer & Llyod (2011) is kiemelik a mindennapi gyakorlathoz kapcsolt, támogatott, az adott szerve-



zeti kontextusba ágyazott tanulási helyzetek jelentőségét. Értelmezésükben az eredményes szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek alapjai a következők (Mayer & Lloyd, 2011):

- a) Az eredményes fejlődést támogató tanulási helyzetek a tanulók tanulására fókuszálnak (*mit tanulnak?*), és arra, hogy milyen nehézségek merülhetnek fel a tanulók tanulásában. Ez támogatja a tanítási stratégiák és gyakorlat elemzését és fejlesztését is.
- b) A tanulók jelenlegi és elérni kívánt (standard) eredményeinek elemzésén, összehasonlításán alapulnak.
- c) Építenek a tanárok bevonására, a tanulás és a fejlődés iskola-központú és a mindennapi tanítási gyakorlathoz kapcsolódik.
- d) A kollaboratív problémamegoldás köré épül. Folyamatos, követett, és támogatja a jövőbeni tanulást, erőforrásokat és új perspektívákat is biztosít.
- e) Lehetőséget ad a gyakorlat mögött meghúzódó elmélet elsajátítására, és elegendő időt biztosít a tanulás lehetőségére és az idő hatékony kihasználására.
- f) Támogatja a szakértők közötti interakciókat, a partnerségek kialakítását a tanárok és az iskolák között.
- g) A tágabb környezeti feltételekkel, az aktuális szakmapolitikai törekvésekkel is konzisztens tartalmakra épít.
- h) Szisztematikus stratégiai tervezés előzi meg egyéni, szervezeti és rendszer szinten is.
- i) Explicit módon kapcsolódik a tanárok gyakorlatához.
- j) Sokszínű, az egyéni és a csoportbeli igényekhez is igazodik.

### *Az eredményes szakmai fejlődés és tanulás értékelési modellje*

A szakmai fejlődés és eredményesség kapcsolatának pontos feltárását Guskey (2000) szerint többek között valójában az nehezíti, hogy az eredményes szakmai fejlődés kritériumai még nem kidolgozottak. Kutatásában a szakmai fejlődés eredményességének értékelését négy dimenzió köré építi, melyek a következők:

1. A résztvevők visszajelzései a tanulási helyzetben átélt tapasztalatokra vonatkozóan.
2. A résztvevők tanulási eredményei: azoknak a készségeknek, tudáselemeknek a felmérése, melyek fejlődését, elsajátítását a tanulási helyzetek segítették.
3. A megszerzett tudáselemek gyakorlati alkalmazásának követése: annak feltárása, hogy az elsajátított tudás gyakorlatban történő alkalmazása megvalósul-e.
4. Annak követése, vajon az elsajátított tudáselemek (a pedagógusok tudásában, attitűdjeiben és gyakorlatában bekövetkező változások) hogyan befolyásolták a tanulók tanulását, annak eredményességét.

A szakmai fejlődés eredményességének követésének nehézsége tükröződik Guskey (1997) szerint abban is, hogy a vonatkozó kutatások a programok hatékonyságát egy átfogó, megragadható tényező mentén szerették volna igazolni, azonban az egyes programok, továbbképzések, fejlesztések valójában egy adott kontextusba ágyazottak, melynek sikerét több dimenzió is meghatározza.

Később Guskey (2002) Kirkpatrick (1959) üzleti modelljét alapul véve a szakmai fejlődés értékelésének öt szintjét különítette el:

1. A résztvevők reakciói.
2. A résztvevők tanulásának.
3. Szervezeti támogatás és változás.
4. A megszerzett tudás és készségek felhasználása a résztvevők által.
5. A tanulók tanulási eredményei.

A szakmai fejlődés/tanulás eredményességének mérésére Merchie et al. (2016) Guskey (1997) és Desimone (2009) megközelítéseit alapul véve egy komplex modellt dolgoztak ki. A szakmai fejlődés/tanulás eredményességét meghatározó tényezőket két kategóriába rendezték, melyek értelmezésükben a szakmai fejlődést támogató programok értékelésének (és eredményességének) alapjai (lásd 2. ábra). Ez a két kategória az ún. központi sajátosságok (*tartalmi sajátosságok*), illetve a strukturális jellemzők dimenziói.

Modelljükben a tartalmi jellemzők közé az alábbi elemeket sorolták (ezzel együtt az eredményesség kritériumait is kialakítva):

- a) tartalmi fókusz: az elsődleges hangsúlyt a tanulók tanulására helyezve;
- b) pedagógia tudás: kiemelt cél a tudás és készségek fejlesztésének támogatása;
- c) koherencia és tényekre alapozottság: az eredményes szakmai tanulási helyzetek összhangban állnak a tanárok szükségleteivel (célok, szakmapolitikai elvárások), illetve a kurrens elméleti és empirikus kutatások eredményeire épülnek;
- d) személyesség: azok a szakmai tanulási helyzetek a legoptimálisabbak, melyeket a tanárok „magukénak érezhetnek” (mind a tartalom, mind a tanulási folyamat tekintetében).

A strukturális sajátosságokhoz pedig a következő elemek tartoztak:

- a) időtartam: azok a programok eredményesek, melyek intenzívek és hosszútávúak (az a legjobb, ha utánkövetési szakaszt is tartalmaznak);
- b) kollektív és kollaboratív: a résztvevőknek lehetőségük van együttműködésre, egymás tevékenységének követésére;
- c) kapcsolódik a tanárok mindennapi munkájához (az adott iskolához/szervezethez);
- d) aktív tanulási helyzetekre épül: lehetőséget kínál a folyamatos kipróbálásra, reflexióra, a résztvevőknek szerepe van a tanulási helyzetek és a tudás alakításában;
- e) megfelelően képzett képző vezetésével valósul meg.

A szakmai fejlődést / tanulást támogató beavatkozás jellemző	Tanári minőség dimenziók	Tanári tevékenység	A tanulók eredményei
<p><b>Központi sajátosságok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tartalmi fókusz</li> <li>– pedagógiai tudás</li> <li>– koherencia és tényekre alapozottság</li> <li>– személyesség</li> </ul> <p><b>Strukturális sajátosságok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– időtartam</li> <li>– kollektív és kollaboratív bevonódás</li> <li>– iskolához kapcsolódás</li> <li>– aktív tanulás</li> </ul> <p><b>Képző</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– képzettség, minőség</li> </ul>	<p>↔ <b>Kognitív célok (tudás):</b> ↔</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pedagógiai tudás</li> <li>– terület specifikus tudás</li> </ul> <p><b>Készségek</b></p> <p><b>Affektív célok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nézetek a tanulásról és a tanításról</li> <li>– az egyén nézetei önmagáról</li> </ul>	<p><b>Tanítási stratégiák és módszerek</b></p> <p><b>Interakciók:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– T-D</li> <li>– D-D</li> <li>– T-T</li> </ul>	<p>Tantárgyi területekhez kapcsolódó eredmények</p> <p>Általános eredmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– szocio-emocionális tényezők</li> <li>– önszabályozó tanulás</li> </ul>
<p><b>Kontextusbeli sajátosságok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– makro-társadalmi tényezők: policy (szakmapolitika), tanterv</li> <li>– mikro tényezők: adminisztráció, szervezeti sajátosságok, iskolavezetés, támogatás, iskolai autonómia, szakmai közösségek</li> </ul>		<p><b>Személyes jellemzők:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nem</li> <li>– kor</li> <li>– képzettség</li> </ul> <p><b>Tanulók jellemzői:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– egyéni sajátosságok</li> </ul>	

1. táblázat: A szakmai fejlődési/tanulási helyzetek eredményességét monitorozó értékelési keretrendszer (Merchie et al., 2016, p. 10. alapján)

Az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek sajátosságai mellett számos olyan tényező van, ami gátolhatja a tanárok tanulását. A gátló tényezők között Darling-Hammond (2017) az alábbiakat említi mint a szakmai fejlődést a leginkább akadályozó tényezőket:

- Forráshiány.
- A közös vízió hiánya arról, milyen a minőségi tanítás.
- Időhiány egy új tanítási gyakorlat megtervezésére, kipróbálására és implementálására.
- Ellentmondás a tanulási eredményeket és az elvárt követelményeket illetően (elsajátítandó tananyag vs. haladási idő).
- Tudáshiány: a megfelelően megalapozott szakmai tudás hiánya valamennyi szereplő részéről.

## Összegzés

---

Az előzőekben a tanári eredményességet vizsgáló kutatások fejlődését megalapozó elméleti modellek sajátosságait tártuk fel. A kutatások a tanári minőség, a minőségi tanítás koncepcióját a tanári tevékenység eltérő elemeinek megragadásával kívánták feltárni. A pszichológiai konstrukciókon alapuló modellek a személyiségvonások, attitűdök és a gyakorlat során formálódó tapasztalatok szerepét hangsúlyozták mint a minőségi tanítás alapköveit, az ezeken alapuló empirikus eredmények azonban nehezen tudták megragadni az eredményesség és a különböző pszichológiai konstruktumok kapcsolatát. Az eredményesség kutatások fejlődésének következő szakaszát azok a vizsgálatok jelentették, melyek a tanári tevékenység magatartási elemeinek megfigyelésére és leírására fókuszáltak. Az osztálytermi viselkedés mennyiségi és minőségi jellemzőit feltáró kutatások, bár ráirányították a figyelmet olyan pedagógiai eljárásokra, tanítási stratégiákra, melyek segíthetik a tanulók tanulásának támogatását, kevésbé voltak alkalmazhatók a tanári tevékenység és tudás komplexitásának megragadására. Ez a közvetlenül nem megfigyelhető kognitív struktúrák felé terelte az eredményesség kutatásokat, és a tanári nézetek és énhatékonyság szempontjai is megjelentek az empirikus vizsgálatokban. A tanári eredményességi modellek jelentősége abban áll, hogy az, ahogy a tanári minőségről, a minőségi tanításról gondolkodunk befolyásolja a szakmai fejlődést biztosító tanulási helyzetek sajátosságait is. Mind a szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek kialakítását, mind a szakmai fejlődés támogatását nehezítheti az eredményesség koncepcionális kidolgozatlansága, az eredményesség leszűkített értelmezése. Az eredményes szakmai fejlődésről való gondolkodásban ugyanakkor megfigyelhető egyfajta elmozdulás az eredményesség értelmezésében, és egyre nagyobb szerepet kap annak feltárása, hogy melyek azok a tanulási helyzetek, melyek képesek a tanárok szakmai tanulását biztosítani. Az eredményes szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek legfontosabb sajátosságai, hogy azok nem ragadhatók ki az adott szakmai közösség mindennapi életéből, valós igényeken és problémákon alapulnak, hosszútávúak és lehetőséget adnak a tanárok aktív tanulására külső szakértő támogatásával.

## Irodalom

1. Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal*, 49(2), 195–216. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0033688218784371> (2019. 03. 14.)
2. Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. Routledge Falmer: Taylor & Francis Group.
3. Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92(3), 141–150.
4. Collie, R. & Shapka, J., Perry, N. & Martin, A. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Retrieved from 10.1177/0734282915587990 (2019. 05. 19.)
5. Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools* (Educational Management).
6. Creemers, B. P. M. (2008). The AERA handbooks of research on teaching: Implications for educational effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 , 473–477.
7. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London/New York: Taylor & Francis.
8. Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013): *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Netherlands: Springer.
9. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> (2019. 04. 02.)
10. Darling-Hammond, L. (2014): *Next Generation Assessment – Moving Beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning*. Jossey-Bass.
11. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*.
12. Evertson, C. M., Anderson, C., Anderson, L., & Brophy, J. (1980). Relationships between classroom behaviour and student outcomes in junior high math and English classes. *American Educational Research Journal*, 17, 43–60.
13. Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
14. Goe, L., Bell, C., Little, O., Van der Ploeg, A., Holcombe, A., Springer, M., Tocci, C. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Retrieved from [www.tqsource.org](http://www.tqsource.org) (2019. 08. 12.)
15. Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007> (2019. 05. 12.)
16. Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
17. Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*. 8. 381–391. Retrieved from 10.1080/135406002100000512 (2019. 05. 23.)
18. Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955> (2019. 04. 12.)
19. Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5–35. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/000494410805200102> (2019. 06. 21.)

20. King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099> (2019. 05. 23.)
21. Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687–1694. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021> (2019. 04. 22.)
22. Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291–325.
23. Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467> (2019. 06. 08.)
24. Mayer, D., & Lloyd, M. (2011). *Professional Learning: An introduction to the research literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne. Prepared in Partnership with Deakin University and the Queensland University of Technology. ISBN, 970–978. Retrieved from [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/aitsl-research/insights/re00009\\_professional\\_learning\\_an\\_introduction\\_to\\_the\\_research\\_literature\\_mayer\\_-amp-\\_lloyd\\_oct\\_2011.pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/aitsl-research/insights/re00009_professional_learning_an_introduction_to_the_research_literature_mayer_-amp-_lloyd_oct_2011.pdf) (2019. 05. 12.)
25. Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003
26. Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework, *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003
27. Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
28. Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. & Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate, *Effective Education*, 3:2, 109–127, DOI: 10.1080/19415532.2011.686168
29. Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401–411.
30. Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 214–229). New York: Macmillan.
31. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED498548> (2019. 06. 11.)

## *Efficiency and professional development: theoretical models of quality teaching and the characteristics of effective professional learning*

---

Teaching quality has a remarkable impact on students' learning outcomes, on their progress and on their attitudes towards school and learning, however the conceptualization of teachers' quality and the measurement of teacher effectiveness are less revealed areas of effectiveness research (Ingwarson & Rowe, 2008; Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017). Supporting continuous professional development – as a strategy – plays a crucial role in the development of teachers' teaching practices (Borg, 2018). The characteristics of effective professional learning is strongly influenced by the interpretation of the construct of quality teaching. Present study aims to reveal the theoretical models of quality teaching based on the development of teacher effectiveness research, and highlights the characteristics of effective professional learning.

**Keywords:** effectiveness, teacher quality, professional development, theoretical research