



A FELSŐOKTATÁS OKTATÓI: ELKÉPZELÉSEIK A TANÍTÁSRÓL ÉS A SAJÁT SZAKMAI TANULÁSUKRÓL

Kálmán Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Problémafelvetés

A hazai felsőoktatásban egyre fontosabbá válik a tanítás minősége, még ha lassabban is, mint a nemzetközi szinten: számos kormányzati beavatkozás és intézményi projekt támogatja az oktatási fejlesztéseket, a tanulástámogatást középpontba helyező oktatást, az oktatók módszertani felkészültségének növelését (Derényi, 2018). Ugyanakkor nem készült átfogó hazai kutatás arról, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a tanításról, valamint hogyan állnak hozzá saját oktatói fejlődésükhöz, tanulásukhoz. Ugyanakkor az oktatók tanításhoz és saját szakmai tanulásukhoz kapcsolódó nézeteinek megismerése alapvető az oktatás fejlesztése során, hiszen az oktatók nézeteinek figyelembevétele nélkül az oktatás megújítására tett erőfeszítések sem tudnak meggyökereszni. A kutatás célja nemcsak az oktatók „hangjának” bemutatása és annak elemzése, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a tanulásközpontú megközelítésekről, hanem azokat a közkeletű vélekedéseket is adatok alapján kívánom újraértelmezni, amelyek arra vonatkoznak, hogy a hazai felsőoktatásban alapvetően a fiatal oktatók szakmai fejlődésének támogatására érdemes fókuszálni; valamint, hogy olyan, az oktatókat támogató képzéseket, rendszereket szükséges kialakítani, amelyek az adott képzési területekre fókuszálnak.

Elméleti keret

Az elméleti keret kialakításakor fontos volt, hogy olyan területek elemzése kerüljön be a kutatásba, amelyek hozzájárulhatnak majd az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához. Ezért egyfelől építettem az oktatók tanítással, tanúlással kapcsolatos nézeteire; másfelől az oktatók szakmai fejlődéssel, tanúlással kapcsolatos tapasztalataira. A tanítással kapcsolatos nézeteket tágan, az oktatói küldetés értelmezését és a tanítási megközelítéseket is beleértve vizsgáltam, felhasználva ehhez korábbi modelleket is (vö. Kálmán, Tynjälä, & Skaniakos, 2019; Korthagen, 2004; Trigwell, Prosser, & Ginns, 2005). Az oktatók saját szakmai fejlődéséről, tanulásáról alkotott nézeteket egy, a kutatás során kialakított értelmezési keret segítségével tártam fel.

Az oktatói nézetek feltárásában kulcstényező, hogy azok mennyiben kapcsolódnak a tanuló- és tanulásközpontú megközelítésekhez, amelyek célja és eredménye a hallgatók eredményes tanulásának növelése (Hénard & Roseveare, 2012; Prosser, Ramsden, Trigwell, & Martin, 2003; Uiboleht, Karm, & Postareff, 2018). A tanulásközpontú megközelítések alatt a következőket értem a tanulmányban: a hallgatók aktív, értelmező tanulási folyamatának támogatása; a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás; a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás; az oktató mint tanuló értelmezése (vö. Rapos, Gaskó, Kálmán, & Mészáros, 2011). A szakirodalmi elemzésben az oktatói nézetek, a szakmai fejlődés és tanulás tapasztalatainak értelmezésére, valamint azokra a kutatási eredményekre térek ki, amelyek a kutatás és vizsgálati eszközök alapját jelentik. Továbbá mindkét esetben bemutatom a képzési területek, tanítási tapasztalatok mentén eddig feltárt jellegzetes különbségeket is.

Az oktatók tanítással és szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetei

Az egyéni oktatói nézetek irányítják az oktatási gyakorlatot, az oktatók általuk észlelik és értékelik a tanulási, tanítási tapasztalataikat is (pl. Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994). Az, hogy milyenek ezek a nézetek, alapvetően befolyásolják a tanítás, szakmai fejlődés tevékenységeit, azt, hogy mit tartanak az oktatók eredményesnek, és milyen felsőoktatási fejlesztésekre válnak nyitottá. A nézet (elképzelés, vélekedés) a tanulásról, tanításról vagy szakmai fejlődésről igaznak vélt egyéni feltételezés, amely a mindennapi tapasztalatokban formálódik, részben implicit, érzelemmel telített, gyakran elemeiben nem koherens (Falus, 2006; Kálmán, 2009; Kálmán, 2013). A felsőoktatási kutatások középpontjában alapvetően az oktatói elképzelések tipizálása áll, hagyományosan a tanulás- és tanításközpontú nézeteket szokták azonosítani (pl. Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 2001; Trigwell & Prosser, 2004), újabban pedig egyre erősödő tendencia, hogy a tanulásközpontú elképzeléseket tovább differenciálják. Ez azt jelenti, hogy a kutatások egyfelől elmozdulnak a tanulásközpontú elképzelések különböző altípusai felé (pl. Kálmán et al., 2019), másfelől a tanítás tevékenységeinek komplexebb értelmezése felé, például a tervezés, tanulástámogatás és értékelés összehangolása irányába (Trigwell & Prosser, 2014).

A kutatásokban különbséget szoktak tenni a tanítási nézet és megközelítésmód között, bár mindkettő az oktatók tanításra vonatkozó személyes elméleteit jeleníti meg. A tanítási nézet arra vonatkozik, hogy az oktatók hogyan konstruálják meg a 'jó tanítás' fogalmát, a tanítási megközelítésmód pedig inkább a tanítás olyan holisztikus értelmezésére, ami magában foglalja az oktatók tanítási szándékait és ehhez kapcsolódó tanítási stratégiáit (Prosser, Martin, & Trigwell, 2007). A nézetek jellemzően stabilabb konstruktumok, a tanítási megközelítések a kontextus és a hallgatók észlelt jellemzői alapján könnyebben változnak. A tanítási nézetek és megközelítésmódok elválasztásának nehézségére, egymást átfedő értelmezésének problémájára többen felhívták a figyelmet (pl. Kember & Kwan, 2000). Ugyanakkor elméleti szempontból fontos, hogy akármilyen a tanítás kontextusa, az oktatók tanítási megközelítésmódja nem lehet fejlettebb, mint tanításról alkotott nézete (Trigwell & Prosser, 1996). Jelen empirikus kutatásban az oktatói nézeteket, elképzeléseket gyűjtőfogalomként használom, az empirikus vizsgálatban pedig a kontex-

tusra, mindennapi gyakorlatra szenzitívebb tanítási megközelítésre építünk, valamint az oktatók tanítással kapcsolatos küldetését, szándékait, céljait tárom fel, ami 'a jó tanítás' értelmezéséhez áll közel.

A tanítási megközelítésmód legismertebb, leggyakrabban használt eszköze a Prosser és munkatársai (Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Trigwell & Prosser, 2004) által, a fenomenográfiai elemzéseken alapuló Tanítási megközelítés kérdőív (Inventory of Approaches to Teaching). Az első megközelítésben a tudásátadás nézete kapcsolódik a tanárközpontú tanítási stratégiákkal, ami azt jelenti, hogy a tudásátadást a hallgatók előzetes tudásának feltárása nélkül végzi az oktató, ő vállal egyedül felelősséget a tanítás-tanulási szituációért, és kevés interaktív lehetőséget biztosít a hallgatók számára. A másik tanítási megközelítés a hallgatók fogalmi fejlődését támogató nézetre és a tanulóközpontú stratégiák használatára épít. Az oktatók a hallgatók előzetes tudását feltárva, a hallgatók aktív tanulását és saját felelősségét támogatva érik el a hallgatók fogalmi váltását. A fenomenográfiai vizsgálatokban (Kember, 1997; Prosser & Trigwell, 1994) egy további típust találtak, ami a fenti kettő között helyezkedik el, s ami stratégiájában az oktató-hallgató közötti interakciókra fókuszál, de anélkül, hogy a tanulás-tanítás folyamatáért való felelősségvállalás közössé válna az oktató és hallgatók között. Összességében a vizsgálatok egyre inkább azt mutatják, hogy a két típus egymástól független, tehát az is elképzelhető, hogy oktatók akár mindkettőn magas értéket érjenek el (de Vries, van de Grift, & Jansen, 2014), vagy disszonáns, kevert megközelítésekkel rendelkezzenek (Postareff, Katajavouri, Lindblom-Ylänne, & Trigwell, 2008). Trigwell és Prosser (2004) kérdőívére építve, a tanulásközpontú elemek megerősítésével alakítottuk ki a Tanítási megközelítés és gyakorlat kérdőívünket (Kálmán et al., 2019; Tynjälä, Kálmán, & Skaniakos, n.d.). Az eszköz a tanulásközpontú megközelítések esetében két altípust, a gyakorlatorientált és a gondolkodás fejlesztésére fókuszáló típust azonosította. Bár a kutatás igyekezett bevonni a tanulási eredményeken alapú stratégia szempontjait a tanítás értelmezésébe, de az nem kapcsolódott össze szervesen a tanulásközpontú megközelítésekkel.

A tanításról alkotott elképzelésekhez képest az oktatók szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatos nézetek kevésbé feltártak, pedig az, ahogyan az oktatók a hallgatóik tanulásáról és saját tanulásukról gondolkodnak, nem ugyanaz. Az oktatók szakmai fejlődéséről és tanulásáról alkotott nézetek elemzése során Åkerlind (2003, 2011) fenomenográfiai vizsgálataiban három eltérő utat talált: (1) a tanári komfortra, (2) a tanítási gyakorlatra, valamint (3) a hallgatói tanulásra fókuszáló szakmai fejlődési irányt. A tanári komfortra fókuszáló út a legkevésbé összetett értelmezés, melynek során a szakmai fejlődés azt jelenti, hogy az oktatók egyre magabiztosabbak, és egyre kevesebb energiabefektetéssel tudják végezni a munkájukat. Mindez sem a tanítás, sem az oktató változásának tapasztalatát nem jeleníti meg. A tanításra fókuszáló szakmai fejlődés komplexebb értelmezése már együtt jár a tanítás változásával, a tanítás tartalmának és stratégiáinak gazdagodásával. Végül a legkomplexebb, a tanulásra fókuszáló szakmai fejlődés az, amikor a fejlődés célja a hallgatók tanulási tapasztalatainak javítása, átalakítva ezzel az oktatói és a tanítással kapcsolatos elképzeléseket is. Az oktatói szerep megerősödése, a magabiztosság növekedése további kvalitatív kutatások szerint az első időszakra jellemzőbb (Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Trautwein, 2018), a tanulásközpontú tanári szerep erősödése és az

ehhez kötődő szakmai fejlődés pedig inkább későbbi időszakra tehető (Trautwein, 2018). Ugyanakkor korábbi hazai vizsgálatomban azt találtam, hogy a szakmai fejlődés e két iránya párhuzamosan is megjelenhet már kezdő oktatóknál is (Kálmán, 2019).

A felsőoktatás területén született kutatásokra nem jellemző, hogy a tanításról és az oktatók saját tanulásáról alkotott elképzeléseket együttesen vizsgálják. Elsősorban pedagógusok körében végzett vizsgálatokból lehet látni, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallókra jellemzőbb a szakmai fejlődésben való aktívabb részvétel (de Vries et al., 2014), bár ezek a kutatások is elsősorban a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeire, nem pedig az oktatók ezzel kapcsolatos elképzeléseire vonatkoznak.

A szakmai fejlődés és tanulás formái

A pedagóguskutatások a szakmai fejlődés eredményes, a tanulói eredményességet növelő formáiról mostanra számos kutatási eredményt hoztak. Legfőbb jellemzőkként a következőket azonosították: (1) konkrét tartalmi fókusz, ami épít a tanulói célokra és igényekre is, (2) sokféle, aktív és együttműködésre épülő tanulás, kísérletezés az eredményes megoldások megtalálásáért, (3) a tanárok igényeire építés, (4) speciális szakértői támogatás, (5) intézményi szintű bevonódás, koherens intézményi tervezés, (6) hosszabb időszakot átölelő szakmai fejlődés és tanulás követéssel együtt (Caena, 2011; Cordingley, 2015; Rapos, 2016). Ehhez képest a felsőoktatási kontextusban a szakmai fejlődés formáit elsősorban nem a tanulói eredményességhez kötődően vizsgálják, hanem a minőségi tanítás és a minőségfejlesztés kapcsán (Chalmers & Gardiner, 2015; Hénard & Roseveare, 2012; Saroyan & Trigwell, 2015), valamint az intézményi támogatások sikeressége mentén. A figyelem a szakmai fejlődés egyes tevékenységei helyett inkább az intézményi szinten megjelenő megközelítésekre irányul. Hicks, Smigiel, Wilson, & Luzeckyj (2010) négyféle megközelítést azonosították: (1) a tanulóközpontú megközelítésbe ágyazott szakmai fejlődési utat, (2) a tanításra vonatkozó tudományosság (*scholarship of teaching*) támogatását, (3) a kapcsolatok és hálózatok kezdeményezését, fejlesztését, valamint (4) az oktatók megismertetését az intézményi tanítási stratégiákkal.

Amundsen és Wilson (2012) metaelemzésükben a szakmai fejlődés támogatórendszeinek tipizálása során két fő irányt emeltek ki: a kimenetre és a folyamatra fókuszáló tevékenységrendszer. Az előbbinél valamilyen új képességek, módszerek megtanulása, az oktatás intézményi fejlesztése a cél, az utóbbinál a tanulás folyamatos fenntartása az oktatói reflexió, a diszciplináris pedagógiai gondolkodás vagy éppen a vizsgálódások támogatásával. Ugyanakkor a hazai gyakorlatban ezek az átfogó megközelítések nem átgondoltan, rendszerezetten, gyakran nem is tudatosan, illetve igen szórványosan jelennek meg (vö. Kálmán, 2018). Emiatt az empirikus kutatásban a szakmai fejlődés koncepcionális megközelítései és támogatórendszerei helyett inkább az elemi szintű szakmai fejlődés és tanulás formáira fókuszáltam.

A szakmai fejlődés és tanulás formáinak csoportosításakor jellemzően meg szokott jelenni a reflexió, a kollegiális együttműködés és a tudás aktualizálása, ami a képzéseket és a szakirodalom olvasását jelenti (de Vries et al., 2014). A felsőoktatásra jellemző, további jelentős és eredményes tanulási formák a gyakorlatközösségekben megjelenő fejlesztések, innovációk, valamint a gyakorlat kutatása, ami összekapcsolódik a tanításra vonatkozó

tudományossággal (vö: Kálmán, 2018; Saroyan & Trigwell, 2015). A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit el lehet helyezni az egyéni és kollégákkal együttes, tudatos és nem tudatos, valamint a formális és informális tanulás kontinuumán is, bár jól látszik, hogy nincsenek egymástól jól elválasztható típusok (Ferman, 2002; Knight, Tait, & Yorke, 2006). A kutatási eredmények alapján a preferenciák erősen kötődnek a kontextushoz, és ennek alapján eltérő mintázatok születnek. Kérdőíves vizsgálatok alapján az Open University rész munkaidős oktatói például lényegesnek tartották a nem formális tanulási utakat (Knight et al., 2006), míg egy ausztrál egyetem oktatói éppen a kollegiális, de formális együttműködésekre voltak legnyitottabbak (Ferman, 2002).

A képzési területek jellemzői és a tanítási tapasztalatok szerepe

Míg a tanításról alkotott elképzelések esetében a vizsgálatok elsősorban a képzési területek hatásaira fókuszálnak, addig a szakmai fejlődés és tanulás tapasztalatának feltárásakor ugyan kevésbé elterjedten, de inkább a tanítási tapasztalat szerepe jelenik meg. Mivel az ilyen jellegű, az oktatók szakmai fejlődését feltáró kutatások ritkák, a pedagóguskutatások eredményeiből is meríték.

A felsőoktatáshoz kötődően Shulman (2005) kiemeli a tipikus vagy emblemikus pedagógiák (*signature pedagogies*) fontosságát, vagyis azt az alapvető tanítási módot, ahogyan a jövőbeli szakemberek felkészítését megszervezik. Így például a jogászképzésben az esetmegbeszélés válik meghatározóvá, az orvosképzésben a betegágy melletti gyakorlat. Ez az elmélet tehát a felsőoktatás általános és átfogó oktatásfejlesztései helyett előtérbe állítja a szak- és tudományterület sajátos gondolkodását, kialakított struktúráit az oktatásról és az oktatók saját szakmai tanulásáról. Pozitívuma a koncepciónak, hogy mivel a leendő szakember víziójából indul ki, abból, hogy a végzettnek hogyan kell gondolkodnia, tevékenykednie, szakmai integritással viselkednie, erősíti a tanulásközpontú megközelítéseket is. Nehézsége, hogy könnyen megmerevíti, beszűkíti egy-egy szakterület tanulási-tanítási lehetőségeit, a megszokott rutinok reflektálatlan követése nehezítheti a képzések változását, megújulását.

A tipikus vagy emblemikus pedagógiák mellett az egyes tudomány- és szakterületek sajátos tudáskonceptiója mentén is vizsgálták a tanulással, tanítással kapcsolatos nézetek eltérő jellemzőit. A tanítási megközelítések kapcsán több kutatás (pl. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Lueddeke, 2003; Stes & Van Petegem, 2014) kimutatta, hogy a puha tudományok (pl. bölcsészeti, jogi terület) oktatói körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a kemény tudományok (pl. természettudományi, informatikai) képviselőinél. Az eredmények alapján nagyobbak a különbségek a puha és kemény, mint az alap- és alkalmazott tudományterületek között (Lindblom-Ylänne et al., 2006). Ugyanakkor a pedagógiai képzések különösen a kemény tudományok képviselői esetében hoztak elmozdulást a tanulásközpontú megközelítések felé (Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2010).

A szakmai fejlődés és tanulás preferált formái eltértek a különböző tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok körében a közoktatásban végzett kutatások alapján. Egy német, nagy mintán végzett kutatás (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011) szerint a formális képzéseken elsősorban a karrierjük közepén lévők vesznek részt.

A pedagógusi karrier előrehaladtával a szakmai anyagok olvasása erősödik, míg a kollégákkal való együttműködés csökken. De Vries, van de Grift és Jansen (2014) eredményei alapján az látható, hogy a tanítási tapasztalatok növekedésével nő a kísérletezés általi tanulás és csökken a tanári reflexió használata. Az oktatók körében is végeztek kevesebb és kisebb mintán történő, feltáró jellegű vizsgálatokat, amelyek azt mutatják, hogy a tanulási formák a tapasztaltsággal változhatnak, ugyanakkor itt a különböző felsőoktatási kontextusok eleve nagy különbségeket mutatnak (Ferman, 2002; Knight et al., 2006). Ferman (2002) ausztrál egyetemen végzett vizsgálatában a kezdő oktatók szívesebben vettek részt workshopokon, rövid kurzusokon, valamint folytattak kollégákkal beszélgetéseket, míg a tapasztalt oktatók hasznosabbnak tartották az oktatásfejlesztőkkel való együttműködést. A szakmai anyagok, szakirodalom olvasásában nem találtak eltéréseket. Egy hazai, kis mintás, narratív interjúkon alapuló vizsgálat (Kálmán, 2019) szintén megerősítette, hogy az oktatói tapasztalatok mentén eltérnek a preferált tanulási formák. A kísérletezés inkább a tapasztaltabb oktatók körében erősödött meg, és bár a pedagógiai reflexió elemei a kezdő oktatóknál is megjelentek, a szakmai tudatossággal párosuló reflexió jellemzően csak a későbbi időszakban erősödött fel. Bár kevés eredmény született a felsőoktatás területén, de úgy tűnik, a tanítási tapasztalat számíthat a szakmai fejlődés és tanulás preferált formái kapcsán: a tapasztalt oktatóknál erősödhet a reflexió szerepe, valamint a hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkezők nyitottabbak a kísérletezésre.

Kutatási célok és kérdések

A hazai felsőoktatás oktatóinak körében végzett feltáró jellegű kutatás hosszú távú célja, hogy a felsőoktatásban is megerősödő oktatásfejlesztéshez, az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatásához kapcsolódó kezdeményezések megalapozott tervezéséhez hozzájáruljon. Célunk, hogy megértsük, hogyan gondolkodnak a hazai oktatók a tanításról és saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról, hiszen ezen ismeretek nélkül a fejlesztési beavatkozások nem lehetnek sikeresek. További célunk, hogy az eddigi vizsgálatokban kevésbé feltárt szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzeléseket is feltérképezzük. Az elméleti szempontokra építve a következő kutatási kérdésekre kerestük a válaszokat: (1) Hogyan gondolkodnak az oktatók (a) a tanításról, pontosabban annak céljairól és megközelítéseiről, valamint (b) saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról? (2) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek saját szakmai tanulásukról, fejlődésükről? (3) Az oktatói elképzelések és tapasztalatok között azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok mentén?

A kutatás módszerei

A feltáró jellegű kutatás a hazai oktatók körében végzett online kérdőíves vizsgálatra épült, ezzel törekedve a hazai helyzet feltárására. A kérdőív három fő területre tért ki: (1)

a tanításra, (2) a saját szakmai fejlődésre, tanulásra, valamint az ehhez szükséges (3) támogatás sajátosságaira – mindhárom terület esetében figyelve az oktatók nézeteire és tapasztalatára, gyakorlatára is. Jelen tanulmány az első két területre fókuszál.

A *tanítással kapcsolatos elképzeléseket* egyrészt az oktatói küldetéséről szóló nyitott kérdéssel, másrészt a tanítási megközelítésekre vonatkozó 19 zárt állítás válaszai alapján tártam fel. Az oktatók az oktatói küldetésüket szabadon, hosszabb szöveggként fogalmazhatták meg, maximum három válasz megadásával. Válaszaikban megjelentek az oktatás általános céljával, folyamatával, az oktatói felkészültséggel, valamint a hallgatók fejlesztésére vonatkozó célokkal kapcsolatos kategóriák. A tanulmányban ez utóbbi elemzésére építettem, és a hallgatók fejlesztésére vonatkozó célokat a tanulási eredmények komponensei alapján kategorizáltam, mivel ettől reméltem, hogy leginkább hozzájárul az oktatók tanulásközpontú elképzeléseinek differenciált értelmezéséhez. A kódrendszerben a fő kódok a tanulási eredmények komponensei, az alkódok ezek egyes, az oktatók által megfogalmazott típusai lettek. A kódrendszer kialakítása után szakértői egyeztetést végeztem, majd ez alapján javítottam a kategóriarendszert. A kategóriarendszer és a kódolás megbízhatósága érdekében az adatokat újrakódoltam, ismét ellenőriztem körülbelül egy hónap elteltével. A tanítási megközelítés zárt kérdései a Tanítási megközelítés és gyakorlat kérdőív (Kálmán et al., 2019; Tynjälä, Kálmán, & Skaniakos, é.n.) továbbfejlesztésére épült, amiből egyrészt a tanulási eredmények alapú megközelítés állításait alakítottam át, mert azok nem kapcsolódtak tanítási stratégiákhoz; másrészt a differenciált tanításkonceptió érdekében figyeltem a konstruktív összehangolás elemeinek erősítésére, azaz az értékeléssel kapcsolatos állításokat is bevontam. Az így kapott 19 állítást az oktatóknak ötfokú Likert-skálán kellett értékelni. A zárt kérdés esetében fő szempont volt, hogy a tanulásközpontú megközelítésen belüli típusokat tudják azonosítani. A tételeket az eredmények fejezetben mutatom be (l. 3. táblázat).

Az oktatók *szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzeléseit* egy kilenc állításra épülő, saját fejlesztésű kérdőív segítségével vizsgáltam (a tételeket a 4. táblázat tartalmazza), amiben építettem Åkerlind (2003, 2011) feltáró vizsgálatának típusaira, és kiegészítettem olyan szempontokkal, amelyek a szakmai fejlődés értelmezésében megjelenítik a külső elvárásokat (pl. előnyt jelent a szakmai karrierem szempontjából) és az értékelést (pl. a hallgatói megítélésem jobb legyen). A *szakmai tanulással kapcsolatos tapasztalatokat* 14 állításból álló, ötfokú Likert-skálás zárt kérdéssel vizsgáltam (a tételek az 5. táblázatban találhatóak), ami a szakmai fejlődés fő tevékenységeire épít (l. a szakirodalmi részben), és már használtuk a finn és a magyar oktatók körében végzett kutatás során (Kálmán et al, 2019). A zárt kérdéseken a leíró statisztikai eljárásokon túl feltáró faktorelemzéseket végeztem, amelyek alapján a tanítási megközelítések, a saját szakmai tanulás elképzeléseinek és tapasztalatainak típusait azonosítottam a hazai mintán. A faktoranalízis alapján kialakított skálák mentén a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti különbségek elemzését végeztem el. A kialakított skálák esetében a Kolmogorov–Smirnov-próba (a z-értékek 2,15–6,10 közöttiek) szignifikáns ($p < 0,001$) volt, ezért a Kruskal–Wallis próbát használtam.

Az oktatók 2017–2018-as tanév végén töltötték ki az online kérdőívet, melyet a hivatalos, egyetemi honlapokon található e-mail-címükön keresztül kaptak meg. Összesen

1744-en válaszoltak, ebből oktatói státuszban 1505-en dolgoztak. A mintaválasztás intézményi karok szintjén véletlenszerű volt, az oktatói minta országos szinten főbb földrajzi területenként (Kelet-, Közép- és Nyugat-Magyarország), fenntartó és képzési terület szerint reprezentatív. A képzési területek szerinti reprezentatív mintát a karok fő profilja szerint terveztük meg. Az egyes karokon belül a minél nagyobb kitöltési arányra törekedtünk, így végül az egyes képzési területeken oktatók körülbelül 10%-a került a mintába. Három olyan terület volt, amelyik felülreprezentált: a társadalom-, a természet- és a bölcsészettudomány. Ezeknél a területeknél véletlenszerűen csökkentettük a részmintát a reprezentativitás megtartása érdekében (1. táblázat), figyelve arra, hogy a közép-magyarországi állami fenntartású intézmények se kerüljenek túlsúlyba. A művészet- és a művészet-közvetítési képzési területeket az alacsony elemszám miatt összevontuk. Összesen tehát 1128 oktató anonim adatait elemeztük.

1. táblázat. Az oktatói minta képzési területek szerinti megoszlása

Képzési terület	Csak egy képzési területen	Több képzési területen	N	Az országos populáció 10%-a
Agrár	49	34	83	78
Államtudomány	7	21	28	34
Bölcsészettudomány	137	86	223	182
Gazdaságtudomány	82	60	142	166
Hittudomány	11	14	25	22
Informatika	52	60	112	74
Jog	40	28	68	40
Műszaki	117	83	200	174
Művészet és művészet-közvetítési	17	16	33	52
Orvos- és egészségügytudomány	176	35	211	244
Pedagógusképzés	34	85	119	122
Sporttudomány	17	23	40	22
Társadalomtudomány	17	81	98	66
Természettudomány	62	64	126	102

A képzési területek (1. táblázat) elemzéséhez a következő három csoportot használtam mind a 14 területen: (1) akik csak az adott képzési területen tanítanak (2) akik az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak, (3) akik nem tanítanak az adott képzési területen. Számos korábbi kutatás használta Biglan (1973) és Becher (1994) tipológiáját a kemény-puha, tiszta-alkalmazott tudományterületek csoportosítására, ugyanakkor a mai képzési területeket nézve több esetben nehéz elvégezni a besorolást, a területek egyre interdiszciplinárisabbá válnak, és a tipológiát is egyre több kritika éri (Trowler, 2014). Ezért a statisztikai elemzésekben az eredeti képzési területeket alkalmaztam, de az adatok értelmezésekor utalok ezekre az ismert tipológiákra is.

Az oktatói mintát a tanítási tapasztalatok mentén négy kategóriába soroltam: (1) 9 év vagy ennél kevesebb (n=226) (2) 10–19 év közötti (n=365) (3) 20–29 év közötti (n=255), (4) 30 vagy ennél többévi tanítási tapasztalattal (n=281) rendelkezők. Az első kategória először két további kategóriára bomlott, a szakirodalom alapján is kezdő tanárnak minősülő 3 vagy ennél kevesebb ideje tanítókra, valamint a 4–9 éves tanítási tapasztalattal rendelkezőkre, de az első kategória csekély elemszáma miatt inkább az összevonás mellett döntöttem.

Eredmények

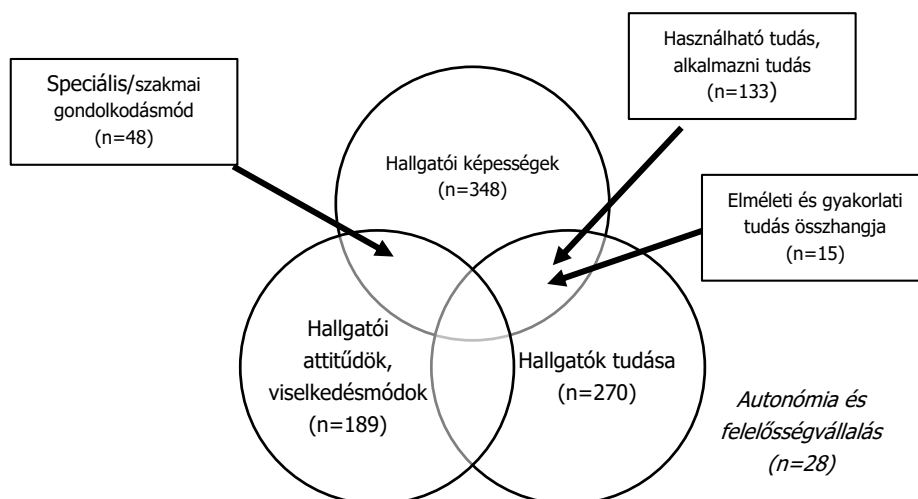
Az oktatók elképzelései a tanításról

Az oktatók tanításról alkotott elképzeléseit egyrészt az oktatói küldetés nyílt kérdésnek kódolására, másrészt a tanulási megközelítéseket feltáró zárt kérdésre alapoztam.

A tanítással kapcsolatos elképzelések az oktatói küldetések alapján

Az oktatói küldetésekre adott szabadon megfogalmazott válaszokban jelentősek voltak a tanulási eredményeken alapuló és tanulásközpontú megközelítésre épülő elképzelések, azaz, hogy miben akarják fejleszteni hallgatóikat, milyen tanulási eredmények elérésére vállalkoznak. A nyitott kérdésekre az oktatók 64,5%-a válaszolt (n=728) valamilyen tanulási eredmény komponenssel, ami azt jelenti, hogy az oktatók nagy arányban gondolkodnak oktatói küldetésük kapcsán a hallgatói tanulási eredményekben. A tanulási eredmények komponensei közül a legerősebb a képességek komponense, utána a tudás, majd az attitűd (1. ábra, 2. táblázat).

Kiemelendő (1. ábra) a képességek és a tudás metszéspontjában lévő terület, ami leginkább a használható tudással vagy az alkalmazni képes tudással fémjelezhető. A magas elemszám azt is mutatja, hogy a tudás- és képességfejlesztés harmóniájának megteremtése fontos az oktatóknak. A képességek és attitűdök metszetében is megjelent egy jól azonosítható terület, amit leginkább az adott szakmai gondolkodásmóddal lehet jelölni. Gyakran együtt is használták az oktatók, hogy például a mérnöki, pedagógusi gondolkodás- és szemléletmód kialakítása. Az oktatói válaszokból az is kiderül, hogy míg a tudás és képességek, valamint a képességek és attitűdök között léteznek közös, átmeneti területek, addig a tudás és attitűdök kapcsán nem találtunk ilyet. Összességében a tanulási eredmények komponensei közül az autonómia és felelősségvállalás fejlesztése az, ami a legkevésbé kerül előtérbe az oktatók szabadon megfogalmazott elképzeléseiben (2. táblázat).



1. ábra

Az oktatói küldetésekben lényegesnek tartott fejlesztendő tanulási eredmény komponensek

2. táblázat. A tanulási eredmények komponenseinek aránya az összes válaszban (n=728)

Tanulási eredmények komponensei	Összes említés (%)	A komponens általános szintű említése (%)	A komponens specializált, konkrét elemének említése (%)
Tudás	270 (37,1)	115 (15,8)	161 (22,1)
Képességek	348 (47,8)	23 (3,2)	329 (45,2)
Attitűdök	189 (26,0)	48 (6,6)	149 (20,5)
Autonómia és felelősségvállalás	28 (3,8)	–	–

Megjegyzés: Az egyes kategóriák között vannak átfedések. Az autonómia és felelősségvállalás esetében nem volt értelmezhető az általános és konkrét szintű említés.

A tanulási eredmények egyes komponenseinek általános és speciális (konkrétan meghatározott) típusai (2. táblázat) alapján az oktatók a tudás komponens kapcsán viszonylag nagy arányban általános szinten gondolkodnak, általában tartják fontosnak a (szakmai) ismeretek, tudás megszerzését. A képességek és az attitűdök esetében a helyzet éppen fordított, itt nagyon is meghatározónak tartják, hogy konkretizálják, milyen képességeket és attitűdöket szeretnének fejleszteni, ezért ez utóbbiakat tekintjük át részletesebben.

Az oktatók a képességek kapcsán 11 fejlesztendő területet említettek, melyek közül a leggyakoribbak kognitív jellegűek. Nagymértékben vezet a kritikai gondolkodás fejlesztés-

tése (n=195), amiben az önállóság, reflektivitás, logikus érvelés is helyet kap, és ami egyúttal kapcsolódhat is a felsőoktatás hagyományos értelmiségi, gondolkodó embereket nevelő eszményéhez is. Az oktatók körében fontos kognitív képesség továbbá a megértés, a lényeglátás (n=90) és a problémamegoldó képesség elősegítése (n=30). Megjelennek nem kognitív képességek is, de ritkán: a kommunikációs (n=19) és együttműködési képesség (n=9), a kreativitás (n=17), továbbá olyan képességek, amelyek a tanuláshoz, kutatáshoz (n=8), az információgyűjtéshez (n=10) és a rendszerzéséhez (n=17) szükségesek.

Az attitűdök és magatartásmódok erősítésénél lehetett érzékelni, hogy az oktatói válaszok igen sokfélék, összesen 19-féle kategóriát állítottunk fel. Ezek közül az oktatók a következőket tartották a fontosabbnak: a kérdező, problémaérzékeny, nyitott szemléletet (n=38), a szakmai elköteleződést, lelkesedést (n=26), a pozitív, érdeklődő attitűd kialakítását a tanulás, tudás iránt (n=18), az alapvető pozitív értékrend, viselkedésmód elsajátítását (n=18), az igényes hozzáállás kialakítását (n=15), az érzelmi odafordulást, empátikus, toleráns viselkedést (n=11), valamint az etikus, tisztességes magatartás, hozzáállás (n=10) elősegítését.

Tanítási megközelítésmódok

A faktoranalízis során négy tanítási megközelítés alakult ki: (1) munkaerőpiaci igényekre is figyelő, sokféle tevékenységre épülő gyakorlatorientált, (2) a hallgatók előzetes tudására, interakciójára, reflexiójára épülő, (3) a kritikai gondolkodás, az elmélet és gyakorlat összekapcsolására épülő és (4) az információk minőségi közvetítésére és értékelésére épülő információ- és értékelésközpontú (3. táblázat).

A faktoranalízis (3. táblázat) során négy, értékeléssel kapcsolatos állítást kellett kivenünk, mivel azok két faktoron ültek és/vagy alacsony faktorsúllyal és kommunalitással rendelkeztek. A faktorstruktúra így az eredeti állítások 40,32%-át magyarázza, és elfogadhatóak a Cronbach- α értékek, kivéve az alacsonyabb negyedik faktort, aminek oka az is lehet, hogy ez általános elfogadottságnak örvend az oktatók körében.

3. táblázat. A tanítási megközelítés típusai

Kijelentések	Gyakorlatorientált (n=5) Cronbach- $\alpha=0,74$	Előzetes tudásra építő, interaktív (n=4) Cronbach- $\alpha=0,70$	A kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló (n=2) Cronbach- $\alpha=0,61$	Információ- és értékelésközpontú (n=3) Cronbach- $\alpha=0,50$
1. Olyan feladatokat adok, amelyek igénylik a hallgatók közti együttműködést.	0,411			
2. A kurzus elvégzéséhez különböző utakat, módszereket igyekszem felajánlani.	0,452			
3. A kurzus kialakítása és megvalósítása során figyelembe veszem a munkaerőpiaci elvárásokat.	0,599			

3. táblázat folytatása

<i>Kijelentések</i>	<i>Gyakorlat-orientált (n=5) Cronbach-α=0,74</i>	<i>Előzetes tudásra építő, interaktív (n=4) Cronbach-α=0,70</i>	<i>A kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló (n=2) Cronbach-α=0,61</i>	<i>Információ- és értékelés-központú (n=3) Cronbach-α=0,50</i>
4. A kurzus tartalmát a hallgatók tanulási tevékenységei, gyakorlati feladatai mentén építem fel.	0,825			
5. Olyan sokféle tanítási módszert használok, amilyen sokféléét csak lehet.	0,507			
6. Fontosnak tartom, hogy megismerjem a hallgatók előzetes tudását a tanított témák kapcsán.		0,645		
7. A hallgatók előzetes tudására építve igyekszem személyre szabni a kurzus tartalmát.		0,849		
8. Törekszem megbeszéléseket kezdeményezni a hallgatókkal a tanult témákról.		0,428		
9. A kurzus feladatai közt szerepel, hogy a hallgatók reflektáljanak a saját tanulásukra és képességeik fejlődésére.		0,321		
10. Az általam kiadott feladatokban a hallgatóknak szükséges az elméletet és gyakorlatot összekapcsolni.			0,575	
11. Olyan feladatokat próbálok adni a hallgatóknak, amelyek hozzájárulnak a kritikai gondolkodásuk fejlődéséhez.			0,745	
12. Törekszem sok adatot, tényt bemutatni az órákon, hogy a hallgatók tudják, mit kell megtanulniuk.				0,466
13. A tanítás során figyelek arra, hogy lényegi és megbízható információkat mutassak be a hallgatóknak.				0,435
14. Az értékelés során fontos szempont, hogy a hallgatók mennyire sajátították el a kijelölt tananyagot.				0,612
<i>Az oktatói megközelítés átlaga és szórása</i>	3,23 (0,81)	3,67 (0,78)	4,21 (0,75)	4,30 (0,57)

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval hat iteráció után, KMO=0,85; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

Az oktatók szakmai fejlődésével, tanulással kapcsolatos elképzelései

Az oktatók szakmai fejlődésének két típusát azonosítottam a faktoranalízis alapján: (1) a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló és (2) az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló tanulási elképzeléseket (4. táblázat).

4. táblázat. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek típusai

<i>Azért fontos a felsőoktatásról, pedagógiáról, oktatásról tanulnom...</i>	<i>A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló (n=9) Cronbach-α=0,90</i>	<i>Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló (n=4) Cronbach-α=080</i>
...hogy jobban értem, hogyan tanulnak a hallgatók.	0,411	
...mert érdekel.	0,624	
...mert az oktatás során folyamatosan új kihívásokkal, feladatokkal szembesülök.	0,793	
...hogy azokat a hallgatókat is eredményesebben tudjam tanítani, akiknek nagyobb oktatói támogatásra van szüksége.	0,758	
...hogy a hallgatókat eredményesebben tudjam felkészíteni a zh-kra, vizsgákra.	0,502	
...hogy a hallgatók szakmai, kritikai gondolkodásmódját jobban tudjam fejleszteni.	0,749	
...hogy a hallgatókat eredményesen tudjam felkészíteni a munka világára.	0,706	
...hogy új módszereket tudjak használni.	0,691	
...mert a szak/képzés oktatását fejleszteni szükséges.	0,664	
...hogy oktatóként magabiztosabb legyek.		0,877
...hogy hatékonyabban tudjak kommunikálni a hallgatókkal.		0,597
...mert előnyt jelent a felsőoktatási karrierem számára.		0,655
...hogy a hallgatói megítésem jobb legyen.		0,638

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval három iteráció után, KMO=0,92; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

A két faktor (4. táblázat) az eredeti állítások 50,5%-át magyarázza, a kialakított skálák megbízhatósága jó. Az első típus középpontjában a hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése áll, és az, hogy a tanítás során szükséges a folyamatos megújulás. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló elképzelés lényege az, hogy az oktató szerepében magabiztosnak érezze magát, pozitív hallgatói visszajelzéseket kapjon, számítson az oktatói előmenetelében a tanulás, valamint a hallgatókkal való kommunikációt is segítse. Jól látszik, hogy a tanulástámogatás érdekében történő szakmai fejlődés kapcsolódik össze az intrinzik motívumokkal (pl. érdekel), míg az oktatói szerep megerősítésére fókuszáló inkább az extrinzik motívumokkal (pl. előnyös a felsőoktatási karrierem szempontjából, jobb hallgatói megítéléssel jár). Bár a motívumok ilyen együttjárása a korábbi pedagógusvizsgálatokban is megjelent (de Vries et al., 2014), a mélyebb értelmezéséhez további vizsgálatokra van szükség. Az eredmények alapján az oktatók szakmai fejlődésük és tanulásuk értelmét leginkább a hallgatók tanulástámogatásának erősítéséhez kötik (M=3,76, SD=0,88), s csak kisebb mértékben lényeges az, hogy az oktatói szerepükben megerősödjenek, elismerésben részesüljenek (M=3,06, SD=1,00).

Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának formái

Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulási tevékenységeinek állításait szintén faktoranalízis segítségével tipizáltam. Négy faktort találtam (5. táblázat): amikor az oktatók a tanulásukat (1) képzés és olvasás révén, (2) a kollégákkal együtt, (3) vizsgálatok által, valamint (4) amikor reflexió segítségével végzik.

5. táblázat. A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeinek típusai

<i>Kijelentések</i>	<i>Tanulás képzés és olvasás révén (n=4) Cronbach-α=0,82</i>	<i>Tanulás kollégákkal (n=3) Cronbach-α=0,79</i>	<i>Tanulás vizsgálatok által (n=2) Cronbach-α=0,61</i>	<i>Tanulás reflexió segítségével (n=2) Cronbach-α=0,64</i>
1. Felsőoktatásról, pedagógiáról szóló szakirodalmat olvasok.	0,831			
2. Egyénileg veszek részt szervezett pedagógiai (tovább)képzésen.	0,805			
3. Kollégákkal együtt pedagógiai (tovább)képzésen veszek részt.	0,605			
4. Konferencián, műhelyen veszek részt, hogy új felsőoktatási gyakorlatokat ismerjek meg.	0,646			
5. A tanítás során felmerülő problémákat megbeszélem a kollégákkal.		0,799		
6. Új tanítási ötleteimet megosztom a kollégáimmal.		0,703		
7. A kollégákkal közösen tervezzünk, fejlesztünk kurzust, feladatokat, módszereket.		0,748		
8. A tanítás során felmerülő problémák kapcsán vizsgálatot végzek.			0,722	
9. A képzéssel, a hallgatók eredményességével kapcsolatos vizsgálatot végzünk a kollégáimmal.			0,912	
10. Órák után átgondolom, mi sikerült és mi nem a tanítás során.				0,725
11. A hallgatók visszajelzéseit elemzem a tanításom fejlesztése érdekében.				0,610
<i>A szakmai fejlődés és tanulás típusainak átlaga és szórása</i>	2,27 (1,06)	3,38 (1,00)	2,48 (1,12)	4,18 (0,83)

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval öt iteráció után, KMO=0,80; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

Az eredeti állítások közül a faktorelemzés (5. táblázat) során először kivettem az *Új módszereket, gyakorlatokat próbálok ki, találok ki* állítást, mert több, mint egy skálaegyiséggel volt nagyobb az átlaga, mint a faktor többi állításának, a második legalacsonyabb

kommunalitással rendelkezett (0,37), és a faktorsúlya is viszonylag alacsony volt (0,41). Ezt követően még ki kellett emelni *A kollégáktól visszajelzést kérek az órámról, tanításonról kijelentést*, mert ez a faktoranalízis során hol a második, hol a harmadik faktoron jelent meg, s szintén alacsony faktorsúllyal rendelkezett (0,4). Végül kivettem *Az internetes portálokat, blogokat olvasok a tanítás során* állítást is, mert kommunalitása szintén alacsony maradt (0,3 alatti). A faktorstruktúra így az eredeti állítások 57,23%-át magyarázta, a skálák megbízhatósága megfelelő.

Az eredmények alapján az oktatók körében a legnépszerűbb szakmai fejlődési, tanulási tevékenység reflexió segítségével történik, majd a kollégákkal együttműködve tudásmegosztás vagy fejlesztés révén. A vizsgálatok használata, valamint a képzések és olvasás révén történő tanulás viszont kevésbé jellemző. Összességében inkább az informális saját gyakorlathoz, illetve a kollégákkal való együttműködéshez kötődő tanulási tevékenységek jellemzőek az oktatókra.

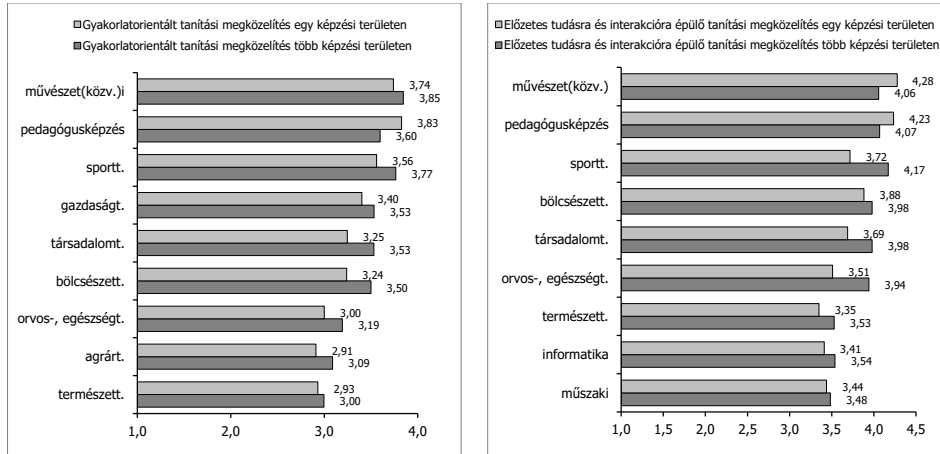
A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerepe

Az oktatók tanításról és saját szakmai fejlődéséről alkotott elképzelései, illetve a saját szakmai fejlődésük, tanulási tevékenységük kapcsán is megvizsgáltam, hogy ezek az elemek mennyiben változnak a képzési területek szerint, valamint a tanítási tapasztalatok fényében.

Tanítási megközelítések

Az egyes tanítási megközelítések típusai közül az információ- és értékelésközpontú megközelítés változik a legkevésbé, a gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakciókra épülő a leginkább a képzési területek szerint (2. ábra). A Kruskal–Wallis-próba alapján az információ- és értékelésközpontú megközelítés egyedül a társadalomtudományi képzésben mutatott eltérést, ahol kevésbé volt jellemző az oktatókra, mint a nem társadalomtudományi területen tanítóokra ($H(2)=6,63$, $p<0,05$). A gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakcióra épülő megközelítés is a 14 képzési terület közül kilenc esetben mutatott jelentős különbségeket.

A 2. ábra alapján mindkét tanulásközpontú tanítási megközelítés kevésbé jellemző a természettudományi (GyM: $H(2)=16,74$, $p<0,01$; EM: $H(2)=15,93$, $p<0,01$), az agrár (GyM: $H(2)=9,85$, $p<0,01$), a műszaki (EM: $H(2)=16,07$, $p<0,01$), az informatikai (GyM: $H(2)=6,79$, $p<0,05$), az orvos-, egészségtudományi terület képviselőire (GyM: $H(2)=11,70$, $p<0,01$; EM: $H(2)=11,67$, $p<0,01$), azaz a kemény tudományterületek oktatóira, szemben az ilyen területeken nem tanítókkal. Továbbá e két tanulásközpontú megközelítés azon oktatók körében jellemzőbb, akik több mint egy képzési területen tanítanak. Ez alól csak a pedagógusképzés (GyM: $H(2)=36,68$, $p<0,01$; EM: $H(2)=43,86$, $p<0,01$) és az előzetes tudásra és interakciókra épülő megközelítés esetében a művészeti, művészetközvetítési terület oktatói (EM: $H(2)=9,82$, $p<0,01$) képeznek kivételt, akikre egyébként is a legjellemzőbbek ezek a megközelítések. A csak pedagógusképzés területén dolgozók esetében érthető az összefüggés, hiszen a tanítás tartalma és megközelítése között éppen e képzési terület esetében nagyfokú összhang áll fenn.

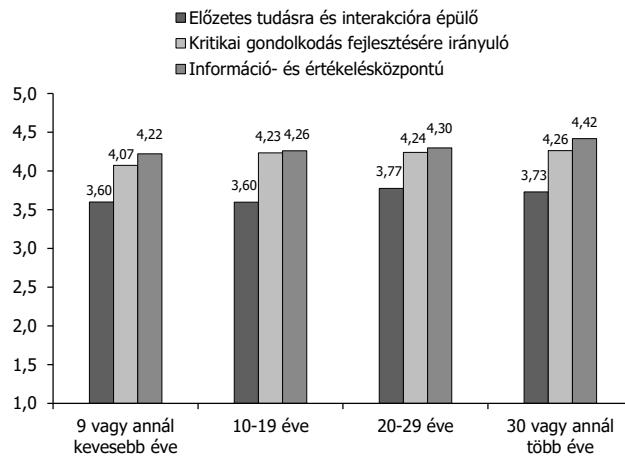


2. ábra

A gyakorlatorientált (GyM), valamint az előzetes tudásra és interakcióra épülő (EM) tanítási megközelítések átlagai képzési területenként

Megjegyzés: azok az eredmények szerepelnek az ábrán, amelyeknél a Kruskal–Wallis-próba alapján szignifikáns különbség az oktatók következő három csoportja közt: azon oktatók, (1) akik csak az adott képzési területen, (2) az adott képzési területtel együtt más területen is tanítanak vagy (3) nem tanítanak

Amíg a képzési területek szerint jelentős különbségek voltak a tanulásközpontú megközelítésekben, a tanítási tapasztalatok esetében a gyakorlatorientált megközelítésben nincsenek szignifikáns különbségek. A másik három megközelítés esetében voltak szignifikáns különbségek, de nem egyenletes ütemű növekedésről van szó (3. ábra).



3. ábra

A tanítási tapasztalat mentén változó tanulási megközelítések (1–5 fokú skála)

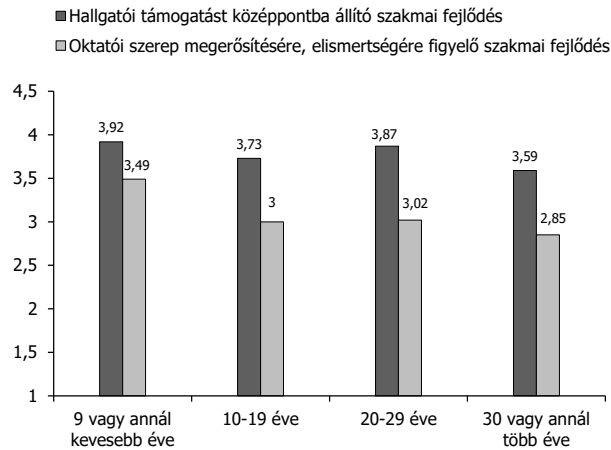
A Kruskal–Wallis-próba alapján (3. ábra) a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló megközelítés az, ami az első 10 év után megerősödik, utána viszont már alig növekszik ($H(3)=8,39$, $p<0,05$), az előzetes tudásra és interakcióra épülő leginkább 20 év tanítás után erősödik meg ($H(3)=8,98$, $p<0,05$). S bár az információ- és értékelésközpontú megközelítés növekszik a legegyszerűsebben ($H(3)=20,01$, $p<0,01$), itt fontos, hogy a több mint 30 év tapasztalattal rendelkezőknél emelkedik meg valamennyivel jobban ez a megközelítés.

Szakmai fejlődéssel, tanulással kapcsolatos nézetek

A szakmai fejlődés, tanulás elképzelése a 14 képzési terület közül kilenc esetben nem mutat különbségeket, tehát kevésbé függ az oktatók szakmai fejlődéssel kapcsolatos elképzelése attól, hogy milyen területen tanítanak. Viszont ahol azonosítható képzési területenként eltérés, ott jellemzően a különbségek három típusba sorolhatóak: (1) mindkét oktatói tanulással kapcsolatos nézetrendszer fontosabb, (2) mindkét oktatói tanulással kapcsolatos nézetrendszer kevésbé fontos az adott oktatók körében és (3) csak az egyik nézet típus válik fontossá. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek (1) erősebbek a gazdaságtudomány, a pedagógusképzés és a sporttudomány oktatói körében. A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet a gazdaságtudomány ($H(2)=7,54$, $p<0,05$) és a sporttudomány ($H(2)=13,86$, $p<0,01$) oktatói körében is akkor a legmagasabb, ha a saját képzési területen túl máshol is tanítanak, a pedagógusképzők ($H(2)=16,56$, $p<0,01$) esetében ez kevésbé releváns. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére vonatkozó elképzelések a pedagógusképzés ($H(2)=7,89$, $p<0,05$) és a sporttudomány ($H(2)=14,56$, $p<0,01$) oktatóinál akkor a legfontosabb, ha saját képzési területükön kívül máshol is tanítanak, míg a gazdaságtudomány oktatóinál ($H(2)=7,40$, $p<0,05$) akkor, ha csak a saját területükön oktatnak. Mindkét szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézettel szemben (2) a természettudomány oktatói a legelutasítóbbak a többi oktatóhoz képest: a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet akkor a legkevésbé fontos, ha a természettudomány mellett még mást is tanítanak ($H(2)=22,17$, $p<0,01$), az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló pedig – akár csak természettudományt, akár mást is tanítanak – alacsony marad ($H(2)=11,75$, $p<0,01$). Az orvos- és egészségtudományi terület oktatói azok (3), akiknél csak az oktatói szerep megerősítésére vonatkozó elképzelések erősebbek ($H(2)=6,80$, $p<0,05$), ezen belül leginkább a több területen tanítókra jellemző ez.

Bár a képzési területek mentén kevés különbséget találtunk a szakmai fejlődés nézetében, a tanítási tapasztalat mennyisége szignifikáns különbségeket mutat a hallgatói támogatást ($H(3)=6,80$, $p<0,05$), valamint az oktatói szerep megerősítését, elismertségét középpontba állító ($H(3)=6,80$, $p<0,05$) szakmai fejlődésnél is (4. ábra).

A szakmai fejlődés mindkét típusával leginkább a legkevesebb tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók tudnak azonosulni (4. ábra). Az oktatói szerep megerősítésére, elismertségére figyelő szakmai tanulás elképzelése alapvetően folyamatosan csökken a tanítási tapasztalatokkal. Ugyanakkor a hallgatók tanulásának támogatását középpontba állító elképzelés újból megerősödik a 20–29 éves tanítási tapasztalattal rendelkezők körében, ami azt mutatja, hogy a tapasztalt oktatóknak is van egy szélesebb köre, akik nyitottá válnak a hallgatók tanulásának támogatása érdekében történő szakmai megújulásra.



4. ábra

Az oktatók szakmai tanulással kapcsolatos elképzeléseit mutató két skála értékeinek változása az oktatók tanítási tapasztalatai mentén

A szakmai fejlődés, tanulás formái

A szakmai fejlődés négy jellegzetes típusa közül a kollégákkal való tanulásban a képzési területek szerint nincs különbség, ám a másik három jellegzetes szakmai fejlődési módban igen. Leginkább az olvasás és képzés általi tanulásban különböznek az egyes képzési területek oktatói: a sporttudományi ($H(2)=19,68$, $p<0,01$), a pedagógusképzési ($H(2)=56,38$, $p<0,01$), társadalomtudományi ($H(2)=15,81$, $p<0,01$), a gazdaságtudományi ($H(2)=12,99$, $p<0,01$) bölcsészettudomány ($H(2)=14,96$, $p<0,01$) oktatókra jellemzőbb, hogy olvasnak a tanításról, pedagógiai jellegű képzésekre, konferenciákra, műhelyekre járnak. A természettudományi terület ($H(2)=12,81$, $p<0,01$) oktatóira ez a tanulási mód nem jellemző, különösen pedig akkor, ha csak természettudományi területen tanítanak ($M=1,92$, $SD=0,87$).

A vizsgálatok révén történő szakmai fejlődés, úgy tűnik, inkább a kemény tudományterületek képviselői számára lényegesebb, míg a reflexió segítségével történő tanulás inkább a puha tudományok oktatóinak. A vizsgálat általi szakmai tanulás jellemzőbb a műszaki ($H(2)=10,39$, $p<0,01$) terület oktatóira, s kevésbé igaz a bölcsészettudományi terület tanáira ($H(2)=14,23$, $p<0,01$), mint a nem bölcsészeti oktatókra. A reflexió általi tanulás inkább a bölcsészettudományi területen ($H(2)=7,97$, $p<0,05$) népszerűbb. Külön csoportot képeznek a gazdaságtudományi terület oktatói, rájuk a vizsgálatok révén ($H(2)=7,31$, $p<0,05$) és a reflexió segítségével történő ($H(2)=6,41$, $p<0,05$) tanulás is jellemzőbb. Ez az egyedüli képzési terület, ahol az oktatókra mindhárom szakmai tanulási forma jellemzőbb, azaz leginkább a gazdaságtudományi terület képviselői azok, akik sokféle szakmai tanulási tevékenységre nyitottak. Amíg a szakmai fejlődés különböző tevékenységei a képzési területek szerint mutatnak sajátos preferenciákat, addig az eltérő tanítási tapasztalatok mentén nincs szignifikáns különbség a tanulás formájában.

Az eredmények értelmezése

A kutatásban azt vizsgáltam, hogy az oktatók egyrészt hogyan gondolkodnak a tanításról, másrészt a saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról. Az eredmények azt mutatják, hogy amíg a tanítási megközelítés esetében a hazai oktatókra a tanításközpontú, azaz információ- és értékelésközpontú megközelítés jellemző, addig a szakmai fejlődésükről, tanulásukról alkotott elképzeléseknél ennél jóval erősebb a hallgatók tanulástámogatására fókuszáló irány. E képet árnyalja, hogy az oktatói küldetésben megfogalmazott tanítási elképzelésekben a hallgatók képességfejlesztése domináns, ami a tanulásközpontú elképzelések iránti nyitottságot jelenti. Tehát úgy tűnik, hogy az oktatók nagyobb mértékben értenek egyet a tanulásközpontú, a hallgatói tanulási eredményeket előtérbe állító oktatóssal, mint ahogyan azt a tanítás során megvalósíthatónak látják. Ugyanakkor a képességfejlesztés dominanciáját és a tudás komponens mellett a tanulási eredmények további elemeinek megerősödését óvatosan kell kezelni, mert a nyitott kérdésre az oktatóknak alig több mint 60%-a válaszolt. A tanításról és a szakmai fejlődésről alkotott elképzelések ellentmondásait tovább árnyalja, hogy a szakmai fejlődésről alkotott elképzelések típusai bizonyos képzési területek oktatóinál egyaránt erősebbek, ami azt mutathatja, hogy a szakmai fejlődésnél fontosabb az általános nyitottság, mint az, hogy kifejezetten a hallgatók tanulástámogatására, esetleg magára az oktatói szerep megerősödésére, elismertségére vonatkozik.

Az oktatók *tanításról alkotott elképzeléseinek* eredményeit értelmezve, a tanulásközpontú megközelítések árnyalásának szükségessége megerősödött, hiszen három jellegzetes típus jelent meg: a gyakorlatorientált, az előzetes tudásra és interakcióra, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszáló. Korábbi vizsgálatunkban (Kálmán et al., 2019) a gyakorlatorientált és a gondolkodás fejlesztésére irányuló tanítást azonosítottuk, ami közül az utóbbi jelen kutatásban két részre bomlott. A gyakorlatorientált tanítási megközelítésben a gyakorlati tevékenységek szervezése mellett a módszertani sokszínűség és a munka világának elvárásai is döntőek, ugyanakkor ez a megközelítés a legkevésbé jellemző a hazai oktatókra. Az előzetes tudásra és interakcióra épülő megközelítés elszakadt a gondolkodás fejlesztését középpontba állítótól, és részben hasonlít a korábbi fenomenografikus vizsgálatokban (Prosser & Trigwell, 1994) feltárt hallgató-oktató interakcióra fókuszáló megközelítésre, ugyanakkor éppen a hallgatók előzetes tudásának fontossága, ami a tanulásközpontú nézetekhez köti. Ezzel szemben a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszáló megközelítés kiüresedik, kevésbé látszódnak a megközelítés stratégiai elemei. Viszont mindez összhangban áll az oktatói küldetésekben megfogalmazott képességfejlesztés, s azon belül kifejezetten a kritikai gondolkodás fejlesztésének fontosságával; ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a kritikai gondolkodás fejlesztése a szándékok szintjén elfogadott, a tanítási stratégiák szintjén kevésbé kidolgozott. A tanítási megközelítések esetében igyekeztem érvényesíteni a konstruktív összehangolás elvét (vö. Biggs & Tang, 2003), az eredmények pedig azt mutatják, hogy amíg az információközpontú megközelítéshez tud kapcsolódni értékelési stratégia, addig a tanulásközpontú megközelítések esetében ez hiányzik. Mindez a tanulásközpontú megközelítések megerősödését nehezítheti, akár akadályozhatja is a felsőoktatásban. Az eredmény összhangban áll a korábbi

hazai vizsgálatokkal, amelyek azt mutatják, hogy a felsőoktatásban az oktatók értékelési gyakorlata nehezen változik (Soreco Research, 2014 as cited in Berács, Derényi, Kovács, Polónyi, & Temesi, 2015; Vámos, 2011).

Az oktatók *szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos nézetei* két típusba rendeződtek: a hallgatói tanulástámogatásra, valamint az oktatói szerep megerősödésére, elismertségére irányuló elképzelésekbe. A korábbi kutatásokban (Åkerlind, 2003, 2011; Trautwein, 2018) e két elképzelés közötti átmenetként megjelenik egy további, amely kifejezetten a tanítási stratégiák, módszerek gazdagodására fókuszál. Kutatásunkban viszont az új módszerek tanulása a hallgatói tanulástámogatás nézetébe illeszkedett. Az oktatók szakmai fejlődés értelmezésében lényeges, hogy az oktatói szerep megerősödése kapcsolódott össze az előnyös karrierlehetőségekkel, míg a hallgatói tanulástámogatásra fókuszáló elképzelés belső érdeklődésből fakad. A szakmai fejlődés nézeteinek feltárására újonnan kialakított skálák jól értelmezhetőnek és megbízhatónak bizonyultak.

Az oktatók *szakmai fejlődésére és tanulására* a reflektálás és a kollégákkal való közös tanulás formája jellemző. Ezzel szemben a vizsgálatokhoz vagy a képzésekhez, olvasáshoz kötődő tanulási tevékenységek inkább nem jellemzőek. Összességében tehát úgy tűnik, hogy az oktatói tapasztalatokban az informális tanulási utak – akár egyéni, akár közösségi szinten – erősebbek. A pedagógiai irodalmak olvasása – bár a tevékenység jellege szerint informális – valószínűleg a pedagógiai tudástartalom miatt erősen kapcsolódik a formális képzéseken való tanuláshoz (vö. de Vries et al., 2014).

Az utolsó kutatási kérdésünk *az oktatói elképzelések és tapasztalatok képzési területek és tanítási tapasztalatok szerinti differenciálódásának* feltárására vonatkozott. Eredményeink alapján az oktatói elképzelések és tapasztalatok különböző mértékben szentitívek a képzési területekre és a tanítási tapasztalatokra. A tanulásközpontú megközelítések és a szakmai tanulás tevékenységei elsősorban a képzési területek mentén különböznek, míg a szakmai fejlődés, tanulás nézetei főként a tanítási tapasztalat fényében. Az, hogy a szakmai tanulás tevékenységei nem változnak a tanítási tapasztalatokkal, nem erősíti meg a korábbi kutatási eredményeket (Ferman, 2002; Knight et al., 2006) a hazai felsőoktatásban.

A leginkább tanulásközpontú megközelítések, azaz a gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakcióra épülő megközelítés változik leginkább képzési területenként és kevésbé a tanítási tapasztalat fényében. E tanulásközpontú megközelítések inkább a puha tudományok képviselőire jellemzőek (főként a művészeti, művészet-közvetítési; pedagógusképzési és sporttudományi oktatókra), és a puha tudományok oktatói esetében erősödik, ha több képzési területen is tanítanak. A tanítási tapasztalat a gyakorlatorientált megközelítést egyáltalán nem befolyásolja, az előzetes tudásra és interakcióra épülő megközelítésnél pedig leginkább 20 év tanítás után erősödik meg. Mindez felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulásközpontú megközelítések használatának támogatásakor a kezdők mellett legalább olyan lényeges a tapasztalt oktatók bevonása.

A hallgatók tanulástámogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete az eredmények alapján általában lényeges az oktatók számára, és ezt a képzési területek sem befolyásolják igazán, ami optimizmusra ad okot. Ez alól kivétel a természettudományi terület, ahol a legkevésbé elfogadóak a szakmai fejlődés nézeteivel. S bár az a hazai közvélekedés viszszafelel az eredményeinkben, hogy az oktatók a kezdő időszakban a legnyitottabbak a

szakmai fejlődésre, eredményeink arra is rámutatnak, hogy 20 év tanítási tapasztalat után újból megerősödnek ezek a nézetek, amit az oktatói támogatások kialakításakor szükséges figyelembe venni. A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit egyáltalán nem befolyásolják a tanítási tapasztalatok, valószínűleg ebben az esetben a külső intézményi faktorok, lehetőségek meghatározóbbak. Ugyanakkor fontos tudatosítani a képzési területek eltérő nyitottságát az egyes szakmai tanulási tevékenységekre. Míg a képzések és olvasás általi, valamint a reflexió segítségével történő tanulás inkább a puha tudományok képviselőire jellemző, addig a vizsgálatok általi tanulás a kemény tudományterületeken tanító oktatók számára fontosabb, mint az ilyen területeken nem tanítóknak.

A kutatási eredmények számos megfontolandó szempontot vetnek fel a hazai felsőoktatásban erősödő, az oktatók szakmai fejlődését segítő kezdeményezések számára. Ezek közül a legfontosabbak: (1) a hallgatói tanulástámogatásra fókuszáló szakmai fejlődés elképzelése a hazai oktatók széles körében elfogadott, képzési területektől kevésbé befolyásolt, ami jó kiindulópontot nyújthat az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához. (2) A képzési területek és a tanítási tapasztalatok számítanak a szakmai fejlődés támogatásánál, ugyanakkor az összefüggéseket nem szabad leegyszerűsíteni. Összességében egy-egy képzési terület sajátossága lényegesebb, mint a kemény és puha tudományterületi sajátosságok. Így derül ki, hogy alapvetően a természettudományi oktatók maradnak konzekvensen kevésbé elfogadókká a tanulásközpontú irányokra; de például a műszaki terület oktatóira jellemzőbb a vizsgálatok általi szakmai tanulás. A gazdaságtudomány egy igen változó és nyitott képzési terület, képviselőire mindenféle szakmai tanulási tevékenység jellemzőbb, mint a nem gazdasági területen tanítókra. (3) A tanítási megközelítések támogatása kapcsán érdemes kiaknázni a több képzési területen szerzett tapasztalatokat, mert azok a tanulásközpontú irány iránti nyitottságot erősebbé teszik. (4) A szakmai fejlődés támogatásakor – a kezdő oktatók mellett – a több mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkezőket is érdemes megcélozni.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375–390. doi: [10.1080/0307507032000122242](https://doi.org/10.1080/0307507032000122242)
- Åkerlind, G. S. (2011). Separating the 'teaching' from the 'academic': possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183–195. doi: [10.1080/13562517.2010.507310](https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507310)
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. doi: [10.3102/0034654312438409](https://doi.org/10.3102/0034654312438409)
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151–161. doi: [10.1080/03075079412331382007](https://doi.org/10.1080/03075079412331382007)

- Berács J., Derényi, A., Kováts, G., Polónyi, I., & Temesi, J. (2015). *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203. doi: [10.1037/h0034701](https://doi.org/10.1037/h0034701)
- Caena, F. (2011). *Professional development of teachers. Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programs. *Journal of Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91. doi: [10.1016/j.stueduc.2015.02.002](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002)
- Cordingley, P. (2015). Why is evidence about teachers' professional learning and continuing professional development observed more in the breach than reality? Why has it not stuck? In C. McLaughlin, P. Cordingley, R. McLellan, & V. Baumfield (Eds.), *Making difference* (pp. 53–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 338–357. doi: [10.1080/13540602.2013.848521](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521)
- Derényi, A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In G. Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017* (pp. 130–146). Budapest: Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *International Journal for Academic Development*, 7(2), 146–158. doi: [10.1080/1360144032000071305](https://doi.org/10.1080/1360144032000071305)
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris: OECD IMHE. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., & Luzeckyj, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education. Final Report*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Kálmán, O. (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása* [Doctoral dissertation]. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kálmán, O. (2013). A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In B. Kotschy (Ed.), *Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére* (pp. 81–104). Eger: Linceum Kiadó.
- Kálmán, O. (2018). Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In A. Fehérvári (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 218–236). Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módja. *Neveléstudomány*, 1, 74–97. doi: [10.21549/ntny.25.2019.1.6](https://doi.org/10.21549/ntny.25.2019.1.6)
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 595–614. doi: [10.1080/13562517.2019.1586667](https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667)
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. doi: [10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., & K. Kwan. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490. doi: [10.1023/A:1026569608656](https://doi.org/10.1023/A:1026569608656)
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339. doi: [10.1080/03075070600680786](https://doi.org/10.1080/03075070600680786)

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. doi: [10.1016/j.tate.2003.10.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002)
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. doi: [10.1080/03075070600680539](https://doi.org/10.1080/03075070600680539)
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228. doi: [10.1080/0307507032000058082](https://doi.org/10.1080/0307507032000058082)
- Postareff, L., Katajavouri, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49–61. doi: [10.1080/03075070701794809](https://doi.org/10.1080/03075070701794809)
- Prosser, M., Martin, E., & Trigwell, K. (2007). Academics' experiences of teaching and of their subject matter understanding. In N. Entwistle & P. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching* (pp. 49–59). BJE Monograph Series II. 4.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28, 37–48. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070309299>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. doi: [10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In Á. Vámos (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepcionális kerete*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and Developing as a University Teacher: Narratives of Early Career Academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330–341. doi: [10.2304/eej.2013.12.3.330](https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.330)
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116–126. doi: [10.1016/j.tate.2010.07.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008)
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325. doi: [10.1023/a:1004130031247](https://doi.org/10.1023/a:1004130031247)
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101. doi: [10.1016/j.stueduc.2015.03.008](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008)
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. doi: [10.1162/0011526054622015](https://doi.org/10.1162/0011526054622015)
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644–658. doi: [10.1080/03075079.2012.729032](https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729032)
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approaches. *Higher Education*, 60(2), 187–204. doi: [10.1007/s10734-009-9294-x](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x)
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. doi: [10.1080/13562517.2018.1449739](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739)
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284. doi: [10.1080/03075079612331381211](https://doi.org/10.1080/03075079612331381211)
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–425. doi: [10.1007/s10648-004-0007-9](https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9)

Kálmán Orsolya

- Trigwell, K., & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 141–154. doi: [10.1007/s10734-013-9701](https://doi.org/10.1007/s10734-013-9701)
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349–360. doi: [10.1080/07294360500284730](https://doi.org/10.1080/07294360500284730)
- Trowler, P. (2014). Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17–26.
- Tynjälä, P., Kálmán, O., & Skaniakos, T. (n.d.). University teachers' teaching approaches, professional development, and perception of teaching cultures: A comparative study of Finland and Hungary [Manuscript].
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321–347. [10.1007/s10984-018-9257-1](https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1)
- Vámos, Á. (2011). *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatásban 2*. Bologna Füzetek 6. Budapest: Tempus Közalapítvány.

ABSTRACT

UNIVERSITY TEACHERS: THEIR BELIEFS ABOUT TEACHING AS WELL AS ABOUT THEIR OWN PROFESSIONAL LEARNING

Orsolya Kálmán

In recent years, more attention has been paid to quality teaching in higher education in Hungary, however, university teachers' beliefs about teaching and learning are still unexplored. When new ways of teaching are introduced, university teachers' beliefs on teaching and their professional learning are found to be essential since without taking those into consideration, new student-centered approaches to teaching cannot become reality or gain strength. This study aims to explore university teachers' beliefs to depict their experience about their professional learning as well as to compare academics' beliefs and experiences from different fields and with different length of teaching practice. 1128 Hungarian university teachers participated in the online questionnaire-based study, which is a representative sample by study areas, providers and regions in Hungary. In the questionnaire, both open-ended questions and closed Likert-type items were developed based on theoretical models and previous inventories. The data was then analyzed by exploratory factor analyses. Results show that university teachers find students' skill development to be the most important in their teaching mission, but when it comes to teaching approaches, they prefer the knowledge- and assessment-focused approaches and to a lesser extent the practice-focused as well as the interaction-focused ones. The findings also highlight that the alignment of teaching and assessment is only realized in the knowledge- and assessment-focused approaches, but not in the student-centered ones. While academics are still less open to student-centered teaching approaches, they believe more in the concept of professional learning in order to enhance students' development than in learning for appreciation or for strengthening the teacher role. In the professional learning of university teachers, four types of activities were identified, of which the most typical were reflection and learning together with colleagues. Professional learning via pedagogical trainings and reading as well as via conducting research were the least relevant ones for university teachers. All in all, the student-centered teaching approaches and the professional learning activities of university teachers differed more in terms of study areas,

A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról

while academics' beliefs about professional learning varied more by teaching experience. Academics teaching in soft disciplines as well as those who teach in more than one study fields use student-centered teaching approaches more frequently. Moreover, academics from various study fields differ in their professional learning activities. Teachers from soft disciplines find professional learning via pedagogical trainings and reading as well as professional learning by reflecting more relevant, while academics from hard disciplines appreciated professional learning by doing research to a greater extent. By contrast, beliefs about professional learning depends more on teaching experience. Novice university teachers are the most open to both types of professional learning beliefs. However, it has also been identified that university teachers with more than 20 years of teaching experience find professional learning for enhancing students' development almost as important as novices. To conclude, our scales of teaching approaches, beliefs of professional learning and professional learning activities were reliable and applicable to the Hungarian context. Furthermore, the tools developed can be effectively used to understand and diagnose the state of quality teaching in higher education. Our results also highlight those intervention points where supporting professional learning of academics can be effective (e.g. not only supporting the professional learning of novices but also that of more experienced teachers with more than 20 years of teaching experience). Furthermore, based on our results, preferable ways of professional learning for university teachers from different study areas can be identified and promoted.

Magyar Pedagógia, 119(3). 173–197. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.3.173

Levelezési cím / Address for correspondence: Kálmán Orsolya, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.