elte | ppk
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Intézet

Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal
AZ INNOVÁCIÓ LENDÜLETE
AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT

Módszertani trendek a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének kutatásában

Összefoglaló

Szerzők: Ei Phyu Chaw, Myo Sandar, Aye Aye Myint Lay, Ei Phyoe Maung, Moses Njenga, Szabó Lilla

Jelen összefoglaló célja a MoTeL c. OTKA kutatás[1] új adatfelvételeinek előkészítése, a kutatási keret megalapozása, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése (a továbbiakban: FSZF) vizsgálatának nemzetközi szakirodalomban jellemző módszertani trendjeinek összegzésével. 112 empirikus tanulmány bevonásával tártuk fel, hogy a nemzetközi kutatások miként definiálják és mérik az FSZF-et, továbbá, hogy az FSZF vizsgálatát milyen kutatási kérdések irányítják, az adatgyűjtés és az adatelemzés jellemzően milyen módszerekkel történik, és a kutatások milyen főbb megállapításokra jutottak.

Az elemzésbe bevont külföldi kutatásokban az FSZF értelmezése nem egységes. Egyes kutatások az FSZF dinamikus jellegét hangsúlyozzák, és megállapítják, hogy a pedagógusok tanulása csak a kulturális, szociális és környezeti tényezők figyelembevételével értelmezhető (például Opfer, Pedder és Lavicza, 2011a; 2011b), melyek segíthetik, de gátolhatják is a fejlődést (például Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees és Mujtaba, 2006). Más kutatások azt emelik ki, hogy az FSZF aktív folyamat, mely során változás történik mind a pedagógusok tudásában és

[1] A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

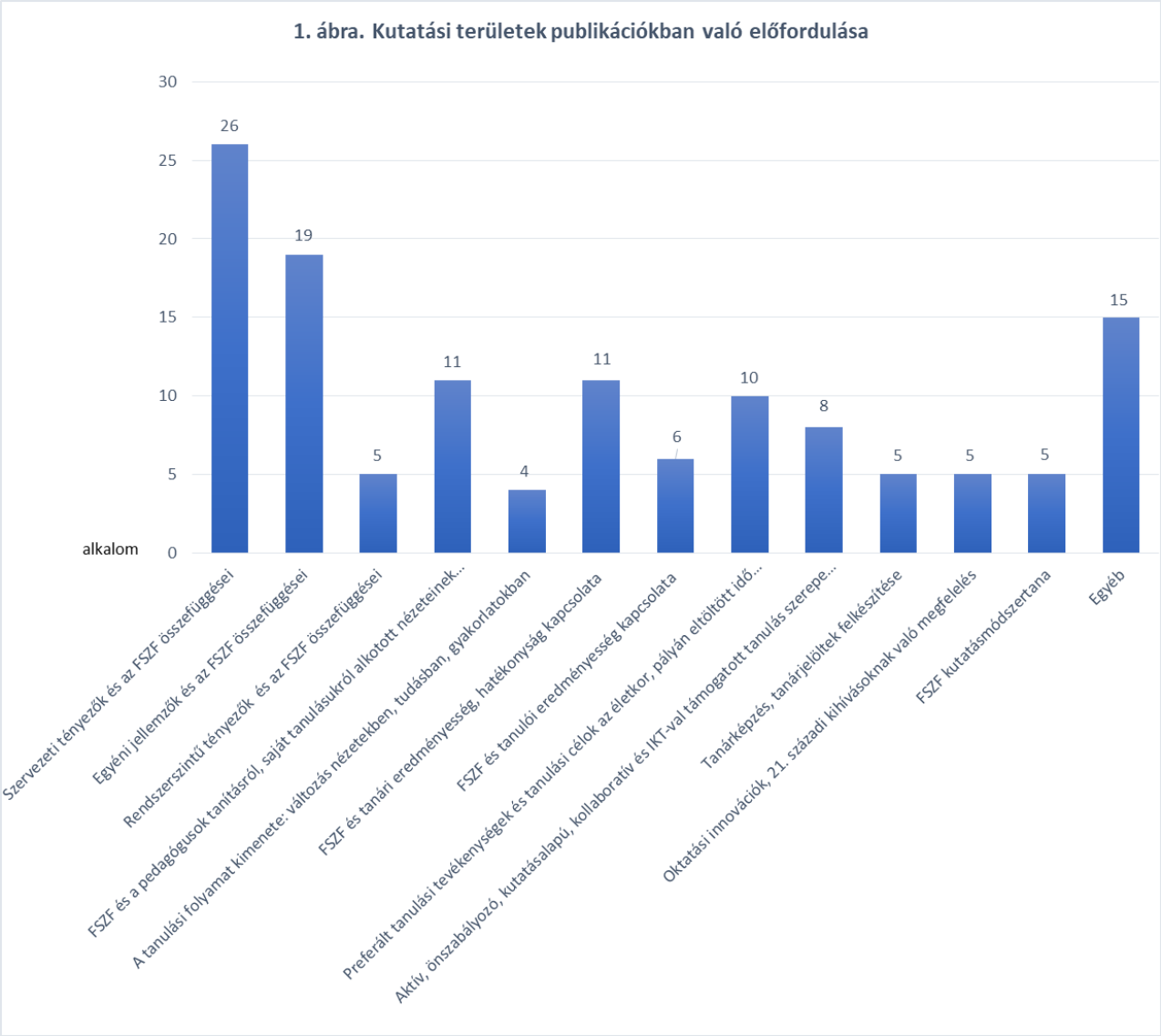
nézeteiben (kogníció), mind tanítási gyakorlatukban (viselkedés) (például Meirink, 2007; Meirink, Meijer, Verloop és Bergen, 2009; Bakkenes, Vermunt és Wubbels, 2010). Bár külső értékelő számára ez a változás nem feltétlenül mutatkozik meg teljesítménybeli fejlődésben, a pedagógiai nézetek és attitűdök formálódása a teljesítményre is hatást gyakorol (Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard és Imants, 2009). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése magában foglalja a formális és informális tanulási tevékenységeket (például Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke és Baumert, 2011; Evers, Van der Heijden és Kreijns, 2016), elsősorban iskolai, osztálytermi környezetbe ágyazottan történik (például Kwakman, 2003; Louws, van Veen, Meirink és van Driel, 2017), és fontos eleme a kollaboratív tanulás (például Harms, Meyers és Schmitz, 2010; Vanassche és Kelchtermans, 2016).

Bár a különböző kutatások más-más elméleti keretre támaszkodnak az FSZF meghatározásában, a feltáró elemzésünkbe bevont kutatások közül több kiemelt két elméletet. Az egyik gyakran hivatkozott elmélet Desimone (2009, idézi például: Barrera-Pedemonte, 2016; Fischer, Fishman, Dede, Eisenkraft, Frumin, Foster, Lawrenz, Levy és McCoy, 2018) fejlesztés-elmélete (*theory of improvement*) és a hatékony FSZF-jellemzőkről alkotott elmélete (*characteristics of effective professional development*), a másik pedig Huberman (1989, idézi: Richter és mtsai, 2011; 1993, idézi Louws és mtsai, 2017) pedagóguskarrier-modellje (*teacher career cycle model*).

Elemzésünk alapján a pedagógusok tanulását, folyamatos szakmai fejlődését célzó kutatási kérdések többségében a következő területek vizsgálatára vonatkoznak:

- szervezeti tényezők (például munkahelyi légkör és kultúra, vezetési stílus, tantestületen belüli, pedagógusok közötti együttműködés gyakorlatai) és az FSZF összefüggései (például Opfer és mtsai, 2011a; Thoonen, Sleegers, Oort és Peetsma, 2012; Evers és mtsai, 2016) (26 publikáció);
- személyiségbeli jellemzők (például munka iránti motiváció, önszabályozás, énhatékonyság, egyéb affektív tényezők) és az FSZF összefüggései (például Kwakman, 2003; Geijsel, Sleegers, Stoel és Krüger, 2009; Thoonen és mtsai, 2012) (19 publikáció);
- az FSZF és a tanulói eredményesség, valamint a tanári hatékonyság kapcsolata (például Boyle, Lamprianou és Boyle, 2005; Opfer és Pedder, 2011; Peppers, 2015) (17 publikáció);
- az FSZF és a pedagógusok tanításról, saját tanulásukról alkotott nézeteinek összefüggései (például de Vries, van de Grift és Jansen, 2013; Louws és mtsai, 2017) (11 publikáció);
- preferált tanulási tevékenységek az életkor, pályán eltöltött idő függvényében (például Richter és mtsai, 2011; Postholm és Wæge, 2016) (7 publikáció).

A kutatási területek szerinti megoszlást az 1. ábra szemlélteti.



A vizsgálatokba bevont személyek legnagyobb arányban gyakorló pedagógusok, körükben is felülreprezentáltak a középiskolai tanárok. Kisebb arányban megjelennek az intézményvezetők, pedagógusképzésben oktatók, általános és középiskolai tanulók, valamint az óvodapedagógusok, pedagógusképzésben résztvevők és egyéb oktatási szakemberek. Bizonyos, jellemzően a TALIS-vizsgálathoz kapcsolódó kutatások nagy, több tízezer fős mintával dolgoztak (például Opfer, 2016; Barrera-Pedemonte, 2016), azonban az elemzésünkbe bevont tanulmányok többsége legfeljebb 200 fő körében készített vizsgálatról számol be. A mintavétel során gyakran alkalmazott eljárás a többlépcsős, rétegzett mintavétel – mely esetekben az intézmények kiválasztása véletlen mintavétellel történik, és az ott dolgozó pedagógusok akaratuk szerint részt vesznek vagy sem a vizsgálatban – és a nem-véletlen, kényelmi mintavétel.

Az elemzésbe bevont publikációk közül 46 kvalitatív, 42 kvantitatív, 24 pedig kevert metodológiájú kutatásról számol be, több esettanulmány is készült. A leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz a kérdőív és a félig strukturált interjú (egyéni és fókuszcsoportos egyaránt), valamint

számos kutatásban végeztek osztálytermi megfigyeléseket és dokumentumelemzést (digitális log-bejegyzések, reflektív napló, iskolai működési dokumentumok).

A publikációk többsége (52) Európában zajlott kutatást mutat be, melyek közül 3 vizsgálatot folytattak Közép-Kelet Európában (Magyarország, Szlovákia, Szlovénia). 16 publikáció készült USA-ban, 18 pedig Ázsia, Afrika és Ausztrália területén zajlott kutatások alapján. 7 tanulmány nemzetközi, több ország bevonásával készült vizsgálatról számol be.

Az elemzésbe bevont kutatások az 1. táblázatban szemléltetett változók mentén vizsgálták a pedagógusok FSZF-et:

1. táblázat. Változók a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének vizsgálatában

RENDSZERS ZINTŰ JELLEMZŐK			Oktatáspolitikai feltételek Oktatásfinanszírozás, helyi gazdálkodás, hatékonysági problémák Munkaerő-utánpótlás
SZERVEZETI JELLEMZŐK			Vezetési stílus Tananyag-, tanulásszervezési gyakorlat Mérés-értékelési gyakorlat Felzárkóztatás, tehetséggondozás formái, eszközei Tantestület összetétele, tanári munkaerő-gazdálkodás Munkahelyi klíma Támogatás kollégáktól, szakembertől/ Kollaboráció Döntéshozatal Működési szabályok, feltételrendszer Tanulást támogató szervezeti jellemzők és gyakorlatok
EGYÉNI SZINTŰ JELLEMZŐK	Pedagógus	Személyiség	Munka iránti motiváció Énhatékonyság Önszabályozás Pedagógiai szakmai tudás Metakognitív stratégiák Demográfiai jellemzők Egyéni karrier-görbe Tanuló- illetve téma-/ tantárgy-orientáció

		Tanulás	Egyéni tanulási gyakorlatok Tanulási tevékenységek és kimenetek Az FSZF tervezése, implementálása, értékelése Legutóbbi tanulási tevékenységek és tapasztalatok Formális és nem formális tanulás Múltbeli, jelenkori és jövőbeli tanulási tervek Autonómia és felelősség a tanulásban Tanulás, fejlődés iránti elkötelezettség
		Munkavégzés	Munkahelyi nyomás Érzelmi igények Változatosság/ Tanításon kívüli feladatok Tanítási gyakorlat (különös tekintettel az aktív tanulásra és a kutatásalapú tanulásra) Problémás helyzetek kezelése
		Nézetek	Tanítás, tanulás általánosságban Tanulási tevékenységek Tanulást támogató szervezeti jellemzők és gyakorlatok Hatékonyság, eredményesség Aktív tanulás
	Tanuló	Személyiség	Magatartás Motiváció Önbecsülés
		Tanulás	Iskolával és tanulással kapcsolatos percepciók Eredményesség (teszteredmények, osztályzatok)

A kvantitatív vizsgálatok kérdőíveken felvett adatait a kutatók leíró és egyéb statisztikai eljárásokkal dolgozták fel, úgy, mint összefüggés-vizsgálatok (például Chi-négyzet próba, Pearson-korreláció, ANOVA stb.), regresszióelemzés, faktorelemzés, klaszterelemzés, útelemzés. Az interjúk segítségével nyert adatokat a listázást és kódolást követően összevetették a szakirodalmi előzményekkel, és reflektíven elemezték azokat. Az osztálytermi megfigyelések, digitális log-bejegyzések, reflektív naplók és intézményi működési dokumentumok elemzése a korábbi elméleti és empirikus munkákra reflektáló szempontok alapján, előre meghatározott lépésekben történt.

A feltáró elemzésbe vont kutatások eredményei közül a formális és az informális tanulás feltételeire, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését segítő illetve gátló tényezőkre vonatkozó főbb megállapításokat kívánjuk összegezni. Számos kutatás igazolja, hogy a pedagógusok munkahelyi tanulási hajlandóságát és elkötelezettségét befolyásolják saját szakmai

felkészültségükkel és énhatékonyságukkal kapcsolatos nézeteik, teljesítményükkel való elégedettségük (Geijsel és mtsai, 2009; Opfer, 2016) (*egyéni szint*), a munkahelyi klíma, a kollégák és felettes által nyújtott támogatás (Evers és mtsai, 2016), valamint a vezető által képviselt vezetési stílus (Geijsel és mtsai, 2009) (*szervezeti szint*). Bakkenes és mtsai (2010) eredményei szerint szervezett tanulási környezetben (reciprok peer-coaching, kollaboratív projektmunka) hatékonyabb a munkahelyi tanulás, mint informális keretek között. Az FSZF iránti elkötelezettséget befolyásolja továbbá az iskola gazdasági, kulturális és társadalmi tőkéje (Boylan, Adams, Coldwell, Willis és Demack, 2018). A *rendszerszintű* tényezőket tekintve, az elszámoltathatóság, a performativitás és a felelősség áthelyeződése a központi szervekről az iskolákra, hálózatokra is hatást gyakorol a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére (Boylan és mtsai, 2018). Hodkinson és Hodkinson (2005) mindhárom szinten vizsgálódva megállapította, hogy a pedagógusok tanulását, annak hatékonyságát leginkább a tanulás iránti beállítottságuk, korábbi tapasztalataik, az iskolára, és főleg az adott tantestületre jellemző kultúra, valamint a nemzeti oktatási szakpolitikai és szabályozási keretek, beavatkozások befolyásolják.

Jelen összefoglalóban a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése vizsgálatának módszertani trendjeit mutattuk be. A kutatások többségében az FSZF és a pedagógusok személyiségbeli jellemzői, pedagógiai nézeteik, valamint az intézményes tényezők kapcsolatának vizsgálatát tűzik ki célul, de a tanulói eredményességgel, valamint a tanári hatékonysággal kapcsolatos összefüggésekre is fókuszálnak. A feltáró elemzésbe vont vizsgálatok többségét általános- és középiskolában dolgozó pedagógusok körében végezték, a leggyakrabban alkalmazott módszer a kérdőíves felmérés, a félig strukturált interjú és a dokumentumelemzés. A pedagógusok által írt digitális log-bejegyzések Meirink és mtsai (2009) szerint differenciáltabb értelmezést tesznek lehetővé, a tanulási folyamat mélyebb megismerését eredményezhetik. Leíró statisztikai eljárások, összefüggés-vizsgálatok, faktor- és klaszteranalízis segítségével elemezték a kvantitatív adatokat, míg a kvalitatív adatok elemzése, értelmezése az adott kvalitatív módszernek megfelelően történt.

Irodalom

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001

Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013 (No. 141)*. Paris. 2019.04.29-ei megtekintés. https://www.oecd-

ilibrary.org/education/high-quality-teacher-professional-development-and-classroom-teaching-practices_5jlpszw26rvd-en

Boylan, M., Adams, G., Coldwell, M., Willis, B., & Demack, S. (2018). Theorising variation in engagement in professional and curriculum development: performativity, capital, systems and purpose. *Review of Education*, 6(3), 360–407. https://doi.org/10.1002/rev3.3140

Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27, DOI: 10.1080/09243450500114819

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Dfes Research report RR743*. 2019.04.29-ei megtekintés. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323025838/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.pdf

De Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006

Evers, A. T., Van der Heijden, B. I. J. M., & Kreijns, K. (2016). Organisational and Task Factors Influencing Teachers' Professional Development at Work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36–55. DOI: 10.1108/03090591111095727

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011

Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. https://doi.org/10.1086/593940

Harms, A., Meyers, S., & Schmitz, M. (2010). *An analysis of teacher induction policies*. Thesis. 1-164. 2019.04.29-ei megtekintés. https://search.proquest.com/docview/822456951?accountid=15870

Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131. https://doi.org/10.1080/02671520500077921

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298. https://doi.org/10.1108/13665620910954193

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4

Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770-788. https://doi.org/(...)9415257.2016.1251486

Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Thesis. 2019.04.29-ei megtekintés.
https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12435/Thesis.pdf?sequence=1

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224. https://doi.org/10.1080/02619760802624096

Opfer, D. (2016). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013 | READ online(OECD Education Working Papers No. 138)*. 2019.04.29-ei megtekintés. https://read.oecd-ilibrary.org/education/conditions-and-practices-associated-with-teacher-professional-development-and-its-impact-on-instruction-in-talis-2013_5jlss4r0lrg5-en#page1

Opfer, V. D. & Pedder, D. J. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3–24.
https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131

Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Zs. (2011a). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. Teaching and Teacher Education, 27(2), 443–453. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.09.014

Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Zs. (2011b). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change, *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214. https://doi.org/10.1080/09243453.2011.572078

Peppers, G. J. (2015). Teachers' perceptions and implementation of professional learning communities in a large suburban high school. *National Teacher Education Journal*, 8(1), 25–32.

Postholm, M. B., & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24–38. http://doi.org/10.1080/00131881.2015.1117350

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(1), 116–126.
https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460.
https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867

Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). Facilitating self-study of teacher education practices: toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42(1), 100–122. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986813