

Kálmán Orsolya: Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják

Problémafelvetés

A hazai felsőoktatási gyakorlatban az oktatók tanítási tevékenységéhez még elsősorban mennyiségi szempontok kötődnek – például, hogy az oktatónak mennyi az óraszám, de már látszódik, hogy a hallgatók megnyerése és megtartása, a képzések eredményességének növelése érdekében erősödnek a tanítás minőségi szempontjai is. A tanítás minőségének, az oktatás eredményességének kérdései a felsőoktatásban összekapcsolódnak a tanuló- vagy tanulósközpontú megközelítéssel (Vö: *Hénard – Rosevaere*, 2012), ami bár gyakran megjelenik kitűzött célként – olykor sajnos szlogenként –, nem vált általánosan elfogadott, közösen és elmélyülten értelmezett gyakorlattá. Jelen kutatás ezért ahhoz kíván hozzájárulni, hogy jobban értsük, hogyan gondolkodnak a felsőoktatásban dolgozó oktatók a minőségi tanítás elemeiről és ezzel kapcsolatos felkészültségükről. A tanulmányban ehhez az oktatói kompetenciák értelmezésére és értékelésére fogunk építeni, ami a pedagógusok tanítása és szakmai tanulása kapcsán már régebbi irány (*Falus*, 2006), de a felsőoktatásban ennél kevésbé erős, a hazai felsőoktatásban pedig szinte ismeretlen.

A tanítás fejlesztése szempontjából kulcstényezőnek tartjuk az oktatókat, és azt, hogy ők hogyan gondolkodnak a tanításról, szakmai felkészültségükről és saját tanulásukról, hiszen ennek ismerete elengedhetetlen a felsőoktatási fejlesztések, innovációk eredményessé válásához. Az oktatók szakmai felkészültségéről, oktatói kompetenciáiról eddig még nem született átfogó kutatás a hazai kontextusban, pedig a minőségi tanítás, a tanítás fejlesztésének, az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának értelmezéséhez elengedhetetlen, hogy a diskurzus megalapozott kutatási eredményekre építsen. A hazai oktatók körében végzett kérdőíves kutatás¹ tehát az oktatók kompetenciáiról alkotott elképzeléseit tárja fel, és azt is vizsgálja, hogy a felsőoktatás differenciált oktatói közössége képzési területenként és tanítási tapasztalatok fényében mennyiben tér el egymástól gondolkodásában.²

Az oktatók elképzelései az oktatási kompetenciáik fontosságáról és észlelt eredményességéről

E kutatás a hazai oktatók elképzeléseire fókuszál, és épít a hazai pedagógusok, pedagógusjelöltek nézetkutatásainak hagyományaira is (*Falus*, 2007; *Kálmán*, 2013). Az oktatói felkészültségről alkotott személyes, érzelmektől sem mentes, tudatos vagy nem tudatos, igaznak vélt vélekedések, azaz a nézetek olyan „szűrőként” szolgálnak, amelyeken keresztül látjuk a felsőoktatásban való tanítás lehetőségeit, és ami irányítja azt is, hogy hogyan viselkedünk, hogyan tevékenykedünk a tanítás során (Vö: *Borg*, 2001; *Falus*, 2006; *Kálmán*, 2009). Az oktatói kompetenciákról alkotott elképzelések feltárása az oktatói nézetek vizsgálatának csak egy szeletét jelenti: tartalmilag a tanítás, tanulás további területeit jelen tanulmány nem érinti, illetve a nézetek nem tudatos, érzelmileg telített, mélyebb rétegeit sem tudjuk bevonni a kérdőíves kutatásba. Ugyanakkor az oktatók kompetenciákkal kapcsolatos vélekedése fontos kiindulópontja lehet az oktatói szerep professzionalizálásáról és az oktatók szakmai fejlődéséről, tanulásáról szóló diskurzusoknak; az észlelt oktatói kompetenciák pedig

¹ A kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

²² Az oktatói kompetenciákról alkotott elképzelések nem függetlenek az oktatók tanításról és saját tanulásukról alkotott elképzeléseitől, melyeket egy másik tanulmányban elemeztem (ld. Kálmán Orsolya: A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és saját szakmai tanulásukról).

egyfajta előrejelzői lehetnek az oktatási tevékenység eredményességének is, mivel a kompetenciaérzés meghatározó a tevékenység eredményessége szempontjából (Bandura, 1993; Koltói, 2017).

Az alábbiakban tehát az oktatói kompetenciák olyan értelmezési keretét igyekszünk kialakítani, amely épít a tanuló- és tanulásközpontú megközelítések kutatási eredményeire, valamint a hazai kontextus sajátosságaira is. A *tanuló- és tanulásközpontú megközelítés* sokféle értelmezése, iránya kapcsán ebben a tanulmányban a következő szempontokat vettük figyelembe: a hallgatók aktív, konstruktív, értelmező tanulási folyamatát középpontba állító tanítás, ami a tanulástámogatást minden hallgatóra kiterjeszti és kimozdul a csak kurzus szintű támogatásból (Vö: Rapos és mtsai, 2011, Kálmán, 2013b, Prosser és mtsai, 1994; Kember – Kwan, 2000). A tanulás- és tanulóközpontú megközelítés összhangban áll a tanulási eredmények alapú tanítással is abban az értelemben, hogy a tanuló- és tanulásközpontú megközelítések mindig a hallgatók fejlődésére, elérendő tanulási eredményeire fókuszálnak – még ha azok esetleg nem is mindig expliciten megfogalmazottak. Továbbá a tanuló- és tanulásközpontú szemlélet a tanulási eredmények alapú tanításban erős konstruktív összehangolást is támogatja, lévén a tanulási folyamat támogatása egyúttal a tervezés, tanulási-tanítási tevékenységé és értékelés összehangolását is jelenti (Biggs – Tang, 2003; Lukács – Derényi, 2017). Végül a tanulásközpontú megközelítések a tanulás folyamatát és annak támogatását kiterjesztik a tanárok, közösségek tanulására is. Tehát a tanulásközpontú megközelítések eredményeire és a hazai kontextus sajátosságaira építő kompetenciakeret adja majd az alapját az oktatói vélekedések feltárásának, azaz annak, hogy az oktatók mennyire látják fontosnak az adott kompetenciákat és mennyire gondolják eredményesnek magukat az adott kompetenciaterületen.

Az oktatói kompetenciák

Az oktatói kompetenciák a tanári felkészültségnek azt a rétegét ragadják meg, amely közvetlenül hat a pedagógiai tevékenységekre, ami képessé teszi az oktatókat az oktatási tevékenység teljesítésére (Korthagen, 2004). Olyan, a szakmai kontextusban alkalmazható komplex, pszichikus sajátosságként értelmezzük, ami az ismeretek, képességek, attitűdök komponenseit egyaránt tartalmazza (Falus, 2006; Daniels, 2016). Az oktatói kompetenciák meghatározásában két fő folyamat játszik lényegi szerepet: egyrészt az oktatói szerepek, feladatok, tevékenységek összegyűjtése, elemzése, hiszen ezek alapján lehet azonosítani azokat a pszichikus feltételeket, amelyek szükségesek a feladatok, tevékenységek elvégzéséhez; másrészt a kompetencialisták, -hálók rendszeres újraértelmezése, egyeztetése, mivel a kompetenciák az adott intézményi kontextusok mentén, az érintettek eredményes tanításról alkotott értelmezései szerint és az idő múlásával is folyamatosan változhatnak (Falus, 2006; Lukács – Derényi, 2017).

Az oktatói kompetenciák azonosítása nem egyszerű, problémamentes feladat, ugyanakkor explicité tételük a felsőoktatás számára és az oktatóknak maguknak is sokkal differenciáltabb képet adhat az oktatói tevékenységekről, annak minőségi szempontjairól, mint mondjuk a hazai gyakorlatban jellemző, az oktatási tevékenységet a megtartott órák számához kötő gyakorlat (pl.: Harden – Crosby, 2000). Legfőbb előnyként értelmezhető, hogy az oktatói kompetenciák azonosításában fő szerepet játszanak az eredményes tanítással kapcsolatos kutatási eredmények. A tanítás minőségét a hallgatói tanulás eredményességéhez kötik, s így a kompetencialeírások erősen tanulásközpontú megközelítésűek. További pozitívum, hogy mivel a kompetenciák jól megragadhatóak, leírhatóak, az oktatók szakmai fejlődésének tervezéséhez, a felsőoktatás fejlesztési céljaihoz is megbízható alapként szolgálhatnak, ezáltal pedig az oktatói professzionalizálódáshoz is hozzájárulhatnak. Mindezekon túl a kompetenciák olyan értékelhető elemek is, amelyek az oktatói felkészültség szintjéről (erre hozzák léte a kompetenciaszinteket, sztenderdeket, minimumkövetelményeket) is visszajelzést tudnak nyújtani (Vö: Falus, 2006). Másfelől érdemes megemlíteni az oktatói kompetenciák azonosításának problémáit is. Mivel elsősorban külső elvárásokként fogalmazódnak meg, tehát nem maguk az oktatók alakítják ki a kompetencialistákat, ezért tapasztalható, hogy az oktatók számára idegenek maradnak az elvárások, gyakran nem jól értik, vagy akár egyfajta oktatói ellenállás is kialakulhat a megfogalmazott elvárás-rendszerrel szemben (ld. Evans, 2008). További

problémává válhat a felsőoktatásban, hogy az oktatói kompetencialisták túl sok elemet ölelnek fel, túl általánosak, előíróak, nem validáltak, kevésbé teszik lehetővé az eltérő profilokat, személyes fejlődési utakat (Chalmers és mtsai, 2014; Tiegelaar és mtsai, 2004). Az egyéni oktatói kompetenciák hangsúlyozása, a mindenki számára közös és általános kompetenciaelvárások nehezíthetik azt is, hogy a szakmai kompetenciák tárháza az oktatói közösségek gyakorlatában, a képzési programok szintjén realizálódjon, azon belül megtartva a sokszínűséget (Barnacle – Dall’Alba, 2011).

Az oktatói kompetenciák lehetséges keretrendszerei

Az oktatói kompetenciák és sztenderdek keretrendszerének meghatározására számos kísérlet született, ezek kialakítása történhet országos szintű követelményként, kötődhetnek egyes felsőoktatási intézményekhez, intézményi prioritásokhoz, sőt vonatkozhatnak egyes szak-, tudományterületek oktatói kompetenciáira is – jellemzően a pedagógusképzőkre és az orvosi képzés oktatóira (pl. Melief és mtsai, 2012-13). A kilencvenes évektől fogva több országban – például Ausztráliában, az Egyesült Királyságban, Kanadában, az Amerikai Egyesült Államokban, Hollandiában – jelentek meg az oktatói kompetenciák meghatározására tett kezdeményezések, aminek kidolgozásában elsősorban szakmai szervezetek és a felsőoktatási intézmények vettek részt, az oktatói közösségek inkább véleményezőként, a kipróbálás aktív résztvevőiként jelentek meg (Chalmers és mtsai, 2014; Ödalen és mtsai, 2019). Mivel a hazai kontextusban az oktatói kompetenciákról eddig még nem indult el szakmai vita – ez alól az egyedüli kivétel a pedagógusképzők kompetenciáinak kidolgozására vonatkozó kezdeményezés (Falus, 2015) – az oktatói kompetenciák értelmezéséhez már kialakított rendszerekből fogunk kiindulni (Vö: Falus, 2006), elsősorban Ausztrália és az Egyesült Királyság gyakorlatából. Majd ezeket a keretrendszereket alakítjuk át, egészítjük ki, vonjuk össze és szedjük szét elemeire a hazai felsőoktatási tevékenységek, tapasztalatok figyelembe vételével. Az alábbiakban a lehetséges kompetenciaterületek értelmezésének, kialakításának módját mutatjuk be.

A keretrendszerek tartalmukban Tiegelaar és mtsai elemzése szerint (2004) a következő főbb területekre fókuszálnak: 1) a tervezés, tanítás, tanulás támogatása és értékelés területeire 2) a tudomány-, szakterület tanítására 3) szervezési és együttműködési kompetenciákra, 4) tudományos vagy a szélesebb oktatói szerephez kötődő kompetenciákra. Általában ez utóbbi kategóriába tartozik a folyamatos szakmai fejlődés, a reflektálás, a felsőoktatás értékei melletti elköteleződés. Kiindulópontként használtuk ezt a csoportosítást, amit az oktatói értékelések révén is megerősítettek, de figyelembe vettük, hogy az egyes kontextusokban a fő területek hangsúlyai eltérőek lehetnek, valamint, ahogyan azt Tiegelaar és kollégái (2004) vizsgálatában kimutatták az oktatók a szervezési kompetenciaterületet (pl. oktatásszervezési feladatok, időmenedzsment) nem tartják igazán fontosnak a felsőoktatásban, ezért ezt el is hagytuk.

Mindezeket figyelembe véve fő alapelvünk volt, hogy minél konkrétabb, részletesebb, tevékenységekhez kötődő kategóriákat használjunk, valamint hogy az angolszász területeken már széles körben értett és használt, tanulásközpontú pedagógiai alapfogalmakat (pl. tanulási környezet, tanulási tevékenység) közérthetőbb terminusokkal helyettesítsük (ld. 1. számú táblázat). A kialakított rendszer főbb elemei a következőképpen alakultak: a tervezés, tanulástámogatás és értékelés fő területeit külön tartottuk, ahogyan a két példaként használt keretrendszerre is jellemző, hiszen ezek a tanítás alaptevékenységei. Bár az angolszász keretrendszerekben a tudomány-, szakterület tanítása az előbbi három kompetenciaterületbe beleértődik, főként amiatt, hogy a hazai kontextusban kevésbé elterjedt a tanulásközpontú megközelítés, ráadásul a jó oktatók ismerve esetében egy 2014-es kutatásban ez a terület az elsők közt és külön szerepel (Soreco Research, 2014 idézi Berács és mtsai, 2015), ezért szükségesnek tartottuk külön elemként beépíteni a rendszerbe. A nemzetközi példákban a tanulási tevékenységek tervezése magába öleli a kurzusok és a képzések szintjén történő tervező munkát is, s bár fontosnak tartjuk a két szint szerves összekapcsolását, a hazai kontextusban kettéválasztottuk a kompetenciaterületet a jobban érthetőség kedvéért. A hatékony tanulási

környezet, tanulástámogatás és tanácsadás kompetenciaterületét összesen négy területre bontottuk. A részletezés kapcsán az általános elveinken túl fontos volt, hogy a tanulásközpontú megközelítés is érvényesüljön, a kurzusokon túli lehetséges tanulástámogatás is hangsúlyossá váljon, valamint a jól értelmezhető új feladatok, felsőoktatási kihívások is megjelenjenek (pl. a belépő hallgatók támogatása). A keretrendszerekben *Tiegelhaarék* (2004) utolsó két csoportjának kompetenciaterületei mutatják a legnagyobb variabilitást, azaz az együttműködési és a tudományos és tágabb oktatási szerephez kötődő kompetenciaterületek. Itt alapvetően inkább az ausztrál, részletesebb keretrendszert használtuk kiindulópontként, hangsúlyoztuk az oktatói együttműködést, valamint az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködést is, ami részben a kutatás, szakmai tevékenységek és tanítás integrálásához is kapcsolódik. A szakmai fejlődés alaptevékenységéhez kötődően összevontuk a gyakorlat értékelésének és vizsgálatának, kutatásának (scholarship of teaching) területét, mivel az utóbbi gyakorlata kevésbé ismert hazánkban. Valamint külön kiemeltünk egy, az innovációhoz kötődő kompetenciaterületet, az új oktatási módszerek kipróbálását. Összességében így az 5-7 elemes szakmai sztenderdek helyett egy 13 területre kiterjedő kompetencialistát alkottunk. Ez a lista vállaltan nem ugyanolyan részletezettséggel vont be egyes kompetenciaterületeket: az újabb felsőoktatási feladatokhoz kötődő elemek részletesebben jelennek meg. A cél ugyanakkor itt nem egy keretrendszer kialakítása volt, hanem az oktatói értelmezések, preferenciák, értékelések minél pontosabb feltárása.

1. táblázat: Az oktatók szakmai kompetenciái Ausztráliában (*Chalmers és mtsai, 2014*) és az Egyesült Királyságban (*UKPSF, 2011*), valamint az oktatói kompetenciák lehetséges hazai területei

| Ausztrál Egyetemi Oktatás Kritériumainak és Sztenderdjeinek keretrendszere (AUTCAS) | Az Egyesült Királyság Szakmai Sztenderdjeinek keretrendszere (UKPSF) | A hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók lehetséges kompetenciaterületei |
|---|---|--|
| A tanulási tevékenységek fejlesztése, tervezése | Tanulási tevékenységek és/vagy képzések tervezése | Kurzusok tervezése, fejlesztése Képzések fejlesztése, monitorozása |
| Tanítás, a hallgatók tanulásának támogatása | Tanítás és/vagy tanulástámogatás | A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása |
| Értékelés és a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzés adása | Értékelés és visszajelzés adása a hallgatóknak | A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzések nyújtása |
| --- | --- | A tudomány- és szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása |
| Hatékony tanulási környezetek fejlesztése, tanulók támogatása és tanácsadás | Hatékony tanulási környezetek, tanulástámogatás és tanácsadás fejlesztése | Online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása Tehetség gondozás |
| A tudományos megközelítés, kutatás és szakmai tevékenység integrálása a tanítással és a hallgatók tanulásának támogatásával | Folyamatos szakmai fejlődés a szakterületen és pedagógiájában, integrálva a kutatást, az oktatásra vonatkozó tudományosságot és a szakmai tevékenység értékelését | A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése |
| A gyakorlat értékelése és a folyamatos szakmai fejlődés | | Kollégákkal való együttműködés az oktatás során Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Szakmai és személyes hatékonyság | | Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem...) |
|----------------------------------|--|---|

A képzési területek jellemzői és a tanítási tapasztalatok szerepe

Az oktatói kompetenciák keretrendszerei a felsőoktatás egészére vonatkoznak, egy olyan kompetenciarendszert törekszenek leírni, ami a kutatásokon alapulva megbízhatóan írja le az eredményes tanításhoz szükséges oktatói kompetencia-feltételeket függetlenül attól, hogy az oktatók milyen képzési területen tanítanak, kezdő vagy éppen tapasztalt oktatók. Ahogy ezt már fentebb írtuk, a kritikák egy része is ahhoz kapcsolódik, hogy a kompetencialeírások túl általánosak annak érdekében, hogy a különböző tudomány- és szakterület tanítási sajátosságaira is érvényesek legyenek. Ugyanakkor az oktatók szakmai fejlődésének leírásához, elősegítéséhez és támogatásához a kompetenciarendszerek alapján létrehoznak sztenderdeket (pl. *UKPSF*, 2011; *Thomas és mtsai*, 2016), hogy ezzel segítsék a kezdő oktatók, illetve a kiváló oktatók számára is a kihívást jelentő fejlődési célok kitűzését és bizonyítását. A hazai felsőoktatásban nincsenek ilyen kiépített keretrendszerek, ezért is válhat fontossá az oktatók elképzeléseinek differenciált feltérképezése.

A tanítással kapcsolatos nézetek és megközelítések esetében a nemzetközi kutatások elméleti alapon (ld. *Shulman*, 2005) és empirikus vizsgálatokban (pl. *Lueddeke*, 2003; *Lindblom-Ylänne és mtsai*, 2006; *Stes – Van Petegem*, 2014; *Kálmán és mtsai*, 2019) is találtak különbségeket. Az empirikus vizsgálatok szerint a puha tudományok oktatói körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a kemény tudományok képviselőinél. Továbbá az is látszik, hogy nagyobbak a különbségek a puha és kemény tudományterületek közt, mint az alap- és alkalmazott tudományterületek közt (Vö: *Lindblom-Ylänne és mtsai*, 2006). A 2014-ben hazai oktatók körében végzett oktatással kapcsolatos vizsgálat is feltárt tudományterületi különbségeket, például az új tanulásszervezési megoldásokat, módszereket inkább a művészeti területen oktatók tartják fontosabbnak, míg a hittudományi, műszaki, illetve természettudományos területen dolgozók kevésbé (*Soreco Research*, 2014 idézi *Berács és mtsai*, 2015). Bár ezek a vizsgálatok a tanítási megközelítések, tevékenységek kapcsán tártak fel különbségeket, feltételezhető, hogy azok az új felsőoktatási feladatok, amelyek inkább a tanulásközpontú megközelítésekhez kapcsolódnak (pl. a képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának, szocializációjának támogatása, mentorálás) szintén mutatnak majd képzési területenként eltéréseket.

Az egyes kompetenciaterületeken történő fejlődés alapvetően összhangban áll a szakmai fejlődéssel kapcsolatos elképzelésekkel. Az oktatói kompetenciák fejlődése ráadásul a felsőoktatásban a tanítási tapasztalatokkal párhuzamosan növekedhet, mivel a pedagógiai képzettség nem feltétele az oktatói státusznak. Ugyanakkor a szakmai fejlődés és tanulás kapcsán egyre erősödnek a személyre szabott tanulási utak támogatásának, valamint az egyéni motívumok és a kontextuális faktorok együttes rendszerszintű értelmezésének hangsúlyozása (*Thomas és mtsai*, 2016; *Rapos*, 2016), amelyek differenciáltabbá teszik az oktatói kompetenciák változásáról alkotott képet. Az empirikus kutatások – egyelőre még főként a közoktatás (*Richter és mtsai*, 2011; *de Vries és mtsai*, 2014, *Rapos*, 2016), de részben a felsőoktatás területén is (*Ferman*, 2001, *Kálmán*, 2016, 2019, *Kálmán és mtsai*, 2019) – azt mutatják, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallók nyitottabbak a szakmai fejlődésre (*de Vries és mtsai*, 2013), és hogy a karrier során változnak a szakmai fejlődés és tanulás módja és intenzitása (*Kálmán*, 2016; *Kálmán és mtsai*, 2019; *Rapos*, 2016; *Richter és mtsai*, 2011). A felsőoktatásban a kezdő oktatók inkább az informális, kollegiális tudásmegosztás útjait választották, míg a tapasztaltabbak nyitottabbak voltak a kísérletezésre (*Ferman*, 2001, *Kálmán*, 2019, *Kálmán és mtsai*, 2019). A pedagógiai kompetenciáikat általánosságban kevésbé jónak ítéelő oktatók egy hazai vizsgálatban inkább a csoportos mentorálásra, informális beszélgetésekre voltak nyitottak, míg a pedagógiai kompetenciáikat inkább jónak ítéelő azok, akik szívesen olvasnak pedagógiai szakirodalmat, járnak konferenciákra. Az eredmények alapján az látszódt, hogy azok az oktatók,

akik kevésbé jónak érzélik kompetenciáikat inkább az informális utakra nyitottabbak (Kálmán, 2016). Összességében tehát még nincs elég információnk arról, hogy az oktatói kompetenciák fontosságának és eredményességének észlelése és a szakmai fejlődés és tanulás útjai hogyan kapcsolódnak össze, de az látszik, hogy az észlelt kompetenciák lényegesek lehetnek a szakmai fejlődés útjainak tervezésében, valamint hogy mind az észlelt kompetenciák, mind a szakmai fejlődés és tanulás útjai differenciáltan alakulnak az oktatói karrier során. Jelen kutatás ezért az oktatói kompetenciák és a tanítási tapasztalatok összefüggését is részletesebben vizsgálja.

Kutatási kérdések

A hazai felsőoktatás oktatóinak körében végzett feltáró jellegű kutatás hosszú távú célja, hogy a felsőoktatásban is megerősödő oktatásfejlesztés, az oktatók szakmai fejlődésének megalapozott tervezéséhez hozzájáruljon. Ebben a tanulmányban ezért az oktatói kompetenciákról alkotott oktatói vélekedések feltárása áll a középpontban. A szakirodalmi elemzésekre, az elemzett oktatói keretrendszerekre építve a következő kutatási kérdésekre keressük a válaszokat:

1. Az oktatók hogyan értelmezik kompetenciáikat, azaz milyen oktatói kompetenciákat tartanak fontosnak és mennyire érzik eredményesnek magukat e kompetenciaterületeken?
2. Az oktatói elképzelésekben azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok szerint?

A kutatás módszere és mintája

A hazai oktatók körében végzett reprezentatív kutatás egy online kérdőíves vizsgálatra épül annak érdekében, hogy a hazai oktatók értelmezéseit minél átfogóbban tudja feltárni, mivel a korábbi vizsgálatok inkább egy-egy intézményhez, oktatói csoporthoz kötődtek (pl. Kovács és Kereszty, 2016; Kálmán, 2016). A kérdőív a következő fő területekre tért ki: a tanításra, az oktatói kompetenciákra, a saját szakmai fejlődésre és tanulásra, valamint az ehhez szükséges támogatás sajátosságaira, valamint az oktatói háttéradatakra. Mindezekből jelen tanulmányban az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos elképzeléseket mutatjuk be. Az oktatói kompetenciák feltárása a korábban bemutatott keretrendszerek elemzése alapján a hazai kontextusra adaptált rendszer mentén történt, feldolgozásához leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam. A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti különbségek elemzésénél az oktatói kompetenciák esetében a Kolmogorov-Smirnov próba szignifikáns volt, ezért a Kruskal-Wallis próbát használtam.

Az online kérdőívet a 2018 májusában és júliusában töltötték ki az oktatók. Az 1744 kitöltőből oktatói státuszban 1505-en dolgoztak. Ebből az adattisztítás és a reprezentativitás biztosítása után végül 1128 oktató eredményeit sikerült feldolgozni. Az oktatói minta országos szinten régió (Kelet-Magyarország, Közép-Magyarország és Nyugat-Magyarország), fenntartó és képzési terület szerint reprezentatív. A képzési területek szerinti reprezentatív mintát a karok fő profilja szerint terveztük meg. Az egyes képzési területeken az oktatók kb. 10 %-a került be a mintába. A társadalom-, természet- és bölcsészettudományi terület felülreprezentált volt a mintában, ezért véletlenszerűen csökkentettük a részmintákat a reprezentativitás megtartása érdekében (ld. 2. számú táblázat), figyelve arra, hogy a Közép-Magyarországi állami fenntartású intézmények se kerüljenek túlsúlyba. A művészet- és művészet-közvetítési képzési területet az alacsony elemszám miatt összevontuk.

2. táblázat: Az oktatói minta képzési területek szerinti megoszlása (N=1128)

| 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 |
| Bölcészettudomány | 137 | 86 | 223 | 182 |
| Gazdaságtudomány | 82 | 60 | 142 | 166 |
| Hittudomány | 11 | 14 | 25 | 22 |
| Informatika | 52 | 60 | 112 | 74 |
| Jogi | 40 | 28 | 68 | 40 |
| Műszaki | 117 | 83 | 200 | 174 |
| Művészet és művészet-közvetítési | 17 | 16 | 33 | 52 |
| Orvos- és egészségtudomány | 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 elemzéséhez a következő alcsoportokat alakítottam ki: 1) azok az oktatók, akik csak az adott képzési területen tanítanak 2) azok az oktatók, akik az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak és végül 3) akik nem tanítanak az adott képzési területen. A nemzetközi kutatások (Biglan, 1973; Becher, 1994) gyakran a kemény-puha, tiszta-alkalmazott tudományterületek csoportjait használják a különbségek vizsgálatához. Viszont a tudományterületek és képzések átalakulása, interdiszciplináris jellege, szakmai orientációja mind hozzájárulnak e kategóriák nehezebb használatához (Vö: Trowler, 2014), ezért a statisztikai elemzésekben az eredeti képzési területeket tartottuk meg annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk a hazai felsőoktatásról, bár az adatok értelmezésében felhasználjuk a fentebbi tipológiákat is.

A tanítási tapasztalatok esetében négy kategóriába rendeztük az adatokat: 1) a 9 évnél kevesebb (n=226) 2) a 10-19 év közti (n=365) 3) a 20-29 év közti (n=255), valamint 4) a több mint 30 év tanítási tapasztalattal (n=281) rendelkező oktatókra. A 9 évnél kevesebb ideje tanítók kategóriája először két kategóriaként jelent meg, mivel a kezdő oktatói időszakot általában az első 3-5 évre vonatkoztatjuk. Ugyanakkor ebbe a kategóriába csak az oktatók kis száma tartozott, ezért döntöttünk az összevonás mellett.

Eredmények

Az eredményeket a kutatási kérdések mentén mutatjuk be. Először az oktatók vélekedését az oktatói kompetenciák fontosságáról és arról, hogy mennyire érzik eredményesnek magukat ezeken a területeken, valamint azt, hogy e kettő hogyan kapcsolódik össze az elképzeléseikben. Majd az észlelt kompetenciák esetében – mivel ez nagyobb eltéréseket mutatott, és a hosszú távú fejlesztési célok szempontjából is különösen meghatározó – összegezzük a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerint megmutatkozó különbségeket.

Az oktatói kompetenciák fontossága és az észlelt kompetenciák

Az oktatók a 13 kompetenciaterület közül 8 esetben a 10-es skálán 8-nál magasabbra értékelték a kompetenciák fontosságát, ami magas szintű elfogadottságot jelent (ld. 3. számú táblázat). Azt lehet mondani, hogy a tervezés, tanulás-szervezés, értékelés folyamatait és az új szakmai tartalmak tanítását kiemelten lényegesnek tartják. A szakmai fejlődéshez kötődő kompetenciaterületek ezzel szemben már vegyes képet mutatnak; a tanulási környezetek és a hallgatói csoportok támogatásához kötődőek pedig inkább a kevésbé lényeges területek közé tartoznak.

Ha részleteiben nézzük, akkor az oktatók a legfontosabb kompetenciaterületnek a tehetséges hallgatók tanulásának segítségét tartják, ami fontosságát tekintve teljesen elszakad a többi hallgatói

csoport (pl. újonnan érkezők) speciális támogatásától. Ezt követik azok a kompetenciák, amelyek elsősorban a szakmai tartalmak tanításához, értékeléséhez, tervezéséhez kötődnek, azaz a szakterület új elemeinek tanítása; a hallgatók tanulásának, eredményességének értékelése; valamint a kurzustervezés. Ezek a kompetenciaterületek tehát elsősorban nem a tanulásközpontú pedagógiák megvalósításához szükségesek, főként, ha azt is számításba vesszük, hogy a korábbi kutatások szerint (Soreco Research, 2014 idézi Berács és mtsai, 2015; Vámos, 2011) az értékelés területén nem jellemző az új tanulásközpontú, tanulási eredményekhez kötődő megoldások keresése. Ugyanakkor a legfontosabbak közt szerepel a hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása is, ami a tanulásközpontú irányú elfogadottságának növekedését is jelzi.

A szakmai fejlődéshez és tanuláshoz kötődő kompetenciaterületek közül a kollégákkal való együttműködés és a saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése az, ami kiemelten lényeges az oktatók számára. Ezzel összevetve viszont az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés vagy az új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása kevésbé fontos szempont. Mindez a szakmai fejlődés és tanulás területén azt mutatja, hogy inkább a saját egyéni tanítási gyakorlatra figyelnek, és hogy a szélesebb körű együttműködésre, tudásmegosztásra kevésbé nyitottak.

A legkevésbé lényeges területek azok, amik a tanulási környezetekhez, hallgatói csoportok támogatásához kötődnek. Ez alól csak a tehetséges hallgatók segítése kivétel. A hazai oktatók ezek közül is legkevésbé az online tanulási környezetek tervezését, valamint az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítségét tartják fontos területnek. Ezek azok a területek egyébként, amelyek leginkább újfajta feladatokat jelentenek a felsőoktatás számára.

Összevetve az oktatói kompetenciák megítélt fontosságát és észlelt eredményességét azt találtuk, hogy az oktatók éppen azokon a területeken érzik magukat a legkevésbé kompetensnek, amely területeket egyébként nem is tartanak annyira fontosnak. Az online tanulási környezetek fejlesztése, a képzésbe újonnan érkező hallgatók szocializációjának támogatása, az új oktatási módszerek kipróbálása és az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés bár mind fontosságban, mind az észlelt eredményesség szempontjából sereghajtó, ezeknél a válaszoknál a legnagyobb szórás. Mindez azt is jelenti, hogy az oktatók éppen ezekről a területekről gondolkodnak igen különbözően, mondhatni szélsőségesen.

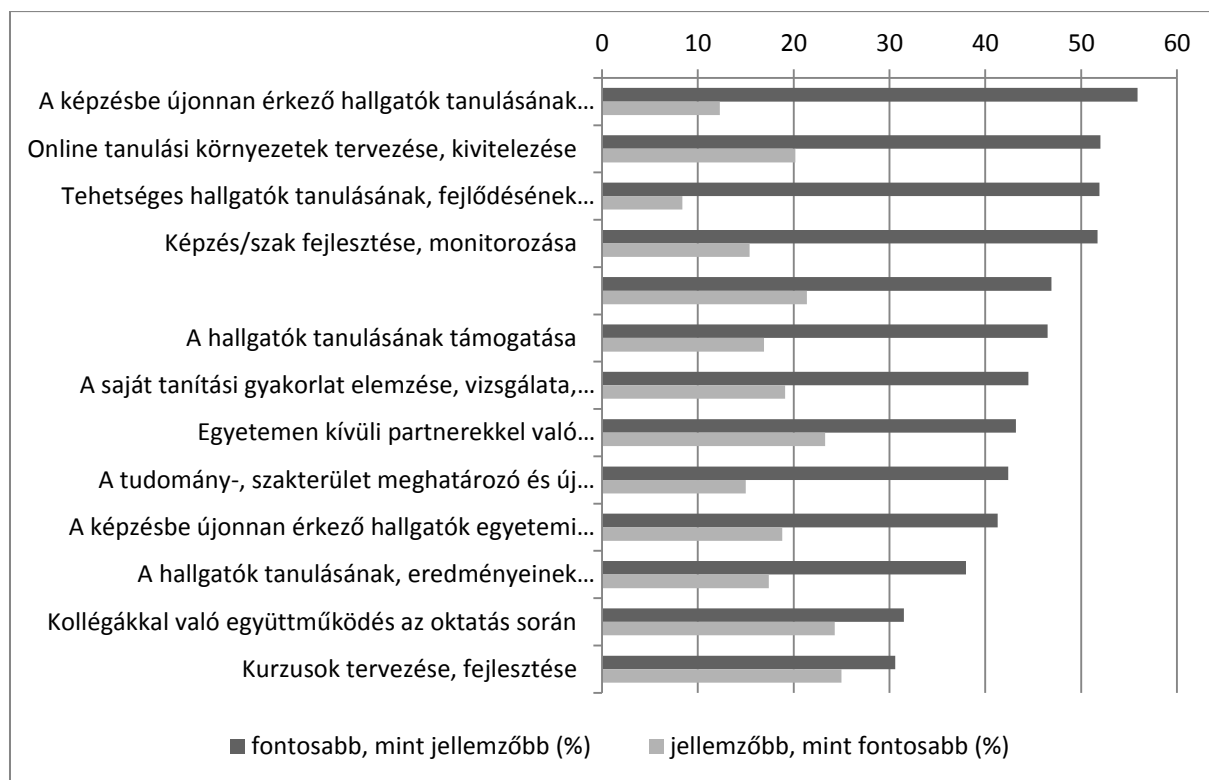
A fontosabbnak ítélt kompetenciaterületek esetében viszont ez a megfeleltetés már nem ilyen egyértelmű. Legeredményesebbnek a szakterületük újdonságainak tanításában, a kurzusok tervezésében, fejlesztésében és a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelésében tartják magukat. A tehetséggondozásban és a hallgatók tanulásának facilitálásában az előbbieknél és a fontossághoz viszonyítva is kevésbé érzik magukat kompetensnek. Bár a hallgatói támogatás kompetenciái alá csoportosítottuk a tehetséges tanulók segítségét, a képzésbe újonnan érkezők tanulásának és szocializációjának támogatását is, jól látszik, hogy a felsőoktatás oktatói ezek közül messze a tehetséggondozást tartják a leglényegesebbnek, s magukat is eredményesebbnek e területen. Összességében tehát a sokféle hallgatói csoport támogatása nem egységesen lényeges az oktatók számára, és nem is egyformán eredményesnek érzik magukat, azaz a tanulástámogatáshoz általában kapcsolódó elképzelés, hogy az minden hallgató támogatásához kötődik – ilyen formában nem jelenik meg a felsőoktatásban.

3. táblázat: Az oktatói kompetenciák fontossága és észlelt eredményessége egy 1-10 terjedő skálán (N=960)

| | Fontosság | | Észlelt eredményesség | |
|---|-----------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| | Rangsor | Átlag és szórás | Rangsor | Átlag és szórás |
| Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése | 1. | 9,13 (1,25) | 5. | 8,20 (1,86) |

| | | | | |
|---|-----|-------------|-----|-------------|
| A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása | 2. | 8,99 (1,33) | 1. | 8,51 (1,56) |
| A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása | 3. | 8,82 (1,47) | 3. | 8,39 (1,71) |
| Kurzusok tervezése, fejlesztése | 4. | 8,66 (1,62) | 2. | 8,49 (1,87) |
| A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása | 5. | 8,50 (1,64) | 6. | 7,84 (1,94) |
| Kollégákkal való együttműködés az oktatás során | 6. | 8,41 (1,85) | 4. | 8,28 (1,99) |
| A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése | 7. | 8,27 (1,97) | 7. | 7,69 (2,20) |
| Képzés/szak fejlesztése, monitorozása | 8. | 8,16 (2,11) | 8. | 7,00 (2,70) |
| A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése | 9. | 7,95 (2,00) | 10. | 6,84 (2,45) |
| Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében | 10. | 7,58 (2,26) | 9. | 6,87 (2,80) |
| Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem...) | 11. | 7,17 (2,44) | 11. | 6,53 (2,79) |
| A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása | 12. | 6,37 (2,59) | 12. | 5,64 (2,78) |
| Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése | 13. | 6,10 (2,66) | 13. | 5,27 (2,87) |

Érdeemes összevetni azt is, hogy az oktatók vélekedésében milyen módon kapcsolódik össze az adott kompetenciák fontossága és saját eredményességük megítélése, hiszen amennyiben az oktató fontosabbnak tart egy adott kompetenciaterületet, mint amennyire magára nézve jellemzőnek, az ösztönzően hathat a szakmai fejlődésére és tanulására. Mindehhez három oktatói csoportot alakítottunk ki: (1) akik fontosabbnak tartják, mint amennyire eredményesnek érzik az adott kompetenciaterületet, (2) akik eredményesebbnek látják magukat, mint amennyire fontosnak érzik a kompetenciaterületet és végül (3) akik ugyanúgy ítélik meg az adott kompetencia fontosságát és eredményességét. Az alábbi ábrán (ld. 1. számú ábra) csak az első két csoport eredményeit mutatjuk meg.



1. ábra: Az oktatói kompetenciaterületek fontosságának és eredményességének megítélése (N=960)

Az oktatók nagyobb része fontosabbnak, mint amennyire magára nézve jellemzőnek látja a kompetenciákat, ami ugyan nem meglepő, de az oktatók szakmai fejlődése szempontjából lényeges kiindulópont lehet. Az oktatók több mint 50%-a érezte úgy, hogy ahhoz képest, mennyire lényeges az újonnan érkező hallgatók tanulásának támogatása; az online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése; a tehetséggondozás vagy a képzés fejlesztése, annyira nem észlelik erősnek kompetenciáikat ezeken a területeken. A négy elemből három erőteljesen a felsőoktatás új feladataihoz tartozik: felértékelődött az új hallgatók támogatásának szükségességessége, csakúgy, mint az online tanulás tervezése és a szakok professzionális gondozása. A tehetséggondozás ezzel összevetve egy hagyományosabb, de az oktatók számára messze a legfontosabb feladat-, és kompetenciakör. Ráadásul ez az a terület, ahol a legkisebb azon oktatói csoport aránya, aki jobbnak érzékeli a kompetenciáját, mint amennyire jellemzőnek.

A kurzusok tervezése, fejlesztése és a kollégákkal való együttműködés területei azok, amelyek a legkevésbé nyitottak a változtatásokra. Ezeknél a területeknél gondolja a legkevésbé oktató, hogy fontosabbak lennének, mint amennyire jellemző rájuk. Ráadásul ezeknél a kompetenciáknál az oktatók kb. 25%-a érzi úgy, hogy eredményesebb az adott területen, mint amennyire fontosnak tartja azt. Ezekon kívül az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés; valamint az új oktatási módszerek kipróbálásának, megosztásának területeinél látjuk még, hogy közel az oktatók egynegyede hisz abban, hogy kevésbé fontosak e területek, mint amennyire jellemző rájuk. Pedig ezek a kompetenciaterületek jelentős szerepet játszhatnak a felsőoktatás képzési, tantervi fejlesztéseiben, valamint az oktatói szakmai fejlődés és tanulás eredményes módjainak megvalósításában (ld. együttműködésre épülő tanulás, fejlesztésbe, innovációba ágyazott tanulás).

Az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége a különböző képzési területeken

Az egyes kompetenciaterületek eredményességének észlelése eltérő mértékben különbözik a képzési területek szerint. Az észlelt kompetenciák a következő három esetben függnek legkevésbé a képzési területektől: a tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása; a kurzusok tervezése, fejlesztése; valamint a kollégákkal való együttműködés kapcsán. A fentebbi kompetenciák mindegyike az első négy legeredményesebbnek észlelt kompetencia körébe tartozik. Képzési területenként a legjelentősebb különbségek pedig a következőkben találhatóak: a hallgatók tanulástámogatásában, az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítségével, az online tanulási környezetek tervezésében, kivitelezésében, valamint az új módszerek kipróbálásában, megosztásában, melyek mindegyike kötődik a tanulásközpontú megközelítés új feladataihoz. Az alábbiakban a képzési területi sajátosságokra legszenzitívebb kompetenciaterületeket részleteiben is elemezzük (ld. 4. számú táblázat).

Az észlelt oktatói kompetenciák képzésterületenkénti összehasonlításának leglényegesebb eredménye, hogy többnyire akkor érzékelik az oktatók jobbnak a kompetenciáikat, ha nemcsak egy adott képzési területen tanítanak, hanem több szak-, illetve tudományterületen is. Ez alól tipikus kivétel a pedagógusképzés és a sporttudomány, ahol a csak az adott szakterületen tanítók észlelt kompetenciájának értéke magasabb, mint amikor mellette más képzési területen is tanítanak. Ezt viszont lehet magyarázni a képzési területek közvetlen pedagógiai kapcsolataival is. A hittudomány területén előforduló hasonló mintázat értelmezése kapcsán ugyanakkor ez nem mondható el, a kapott eredményeket viszont a nagyon kis elemszám miatt óvatosan kell kezelnünk.

4. táblázat: A több képzési terület mentén eltérően észlelt oktatói kompetenciák átlagai, szórásai és különbségük.

| Észlelt kompetencia-terület (M, SD) | Képzési terület | Csak az adott képzési területen oktat (M, SD) | Az adott képzési terület mellett máshol is oktat (M, SD) | Nem oktat az adott képzési területen (M, SD) | Kruskal-Wallis próba |
|--|------------------------|--|---|---|-----------------------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------|
| A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása (M=7,84; SD=1,94) | Agrár | 7,03 (2,21) | 7,89 (1,81) | 7,87 (1,93) | H(2)=6,48** |
| | Bölcseészet | 8,12 (1,77) | 8,39 (1,27) | 7,73 (2,02) | H(2)=8,13** |
| | Műszaki | 7,29 (2,05) | 7,47 (2,01) | 7,94 (1,91) | H(2)=12,23* |
| | Pedagógusképzés | 8,40 (1,30) | 8,26 (1,91) | 7,78 (1,96) | H(2)=7,35** |
| | Sport | 9,46 (1,13) | 8,83 (1,30) | 7,79 (1,95) | H(2)=19,93* |
| | Természet | 7,32 (1,90) | 7,33 (2,24) | 7,92 (1,91) | H(2)=11,36* |
| A képzésbe újonnan érkező egyetemi hallgatók szocializációjának segítése (M=5,64; SD=2,78) | Bölcseészet | 6,12 (2,80) | 6,76 (2,24) | 5,43 (2,79) | H(2)=21,19* |
| | Orvos- és egészségt. | 4,74 (2,83) | 6,38 (2,75) | 5,76 (2,74) | H(2)=17,88* |
| | Pedagógusképzés | 6,90 (2,54) | 6,75 (2,51) | 5,49 (2,78) | H(2)=21,51* |
| | Sport | 7,62 (1,76) | 7,70 (2,10) | 5,56 (2,78) | H(2)=20,23* |
| | Társadalom | 5,88 (2,32) | 6,77 (2,46) | 5,53 (2,79) | H(2)=14,29* |
| | Természet | 4,56 (2,49) | 4,89 (2,95) | 5,77 (2,76) | H(2)=16,27* |
| Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése (M=5,27; SD=2,87) | Gazdaság | 6,23 (2,64) | 6,96 (2,51) | 5,09 (2,87) | H(2)=28,61* |
| | Hittud. | 3,00 (2,53) | 3,00 (2,83) | 5,31 (2,86) | H(2)=11,42* |
| | Informatika | 5,55 (3,25) | 6,71 (3,12) | 5,17 (2,82) | H(2)=14,51* |
| | Műszaki | 5,11 (2,97) | 6,74 (2,62) | 5,15 (2,85) | H(2)=20,43* |
| | Művészeti, - közvetítési | 2,50 (2,51) | 5,71 (3,12) | 5,28 (2,86) | H(2)=7,78** |
| | Orvos- és egészségt. | 4,72 (2,91) | 5,03 (2,42) | 5,37 (2,88) | H(2)=6,51** |
| Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása (M=6,53; SD=2,79) | Hittud. | 5,50 (3,08) | 4,25 (2,73) | 6,56 (2,78) | H(2)=8,10** |
| | Informatika | 5,50 (2,86) | 7,06 (2,94) | 6,54 (2,77) | H(2)=7,87** |
| | Művészeti, - közvetítési | 7,00 (2,98) | 8,21 (2,52) | 6,50 (2,79) | H(2)=7,21** |
| | Pedagógusképzés | 7,93 (1,89) | 7,48 (2,64) | 6,39 (2,80) | H(2)=20,96* |
| | Természet | 5,58 (2,77) | 6,17 (2,58) | 6,62 (2,79) | H(2)=10,48* |

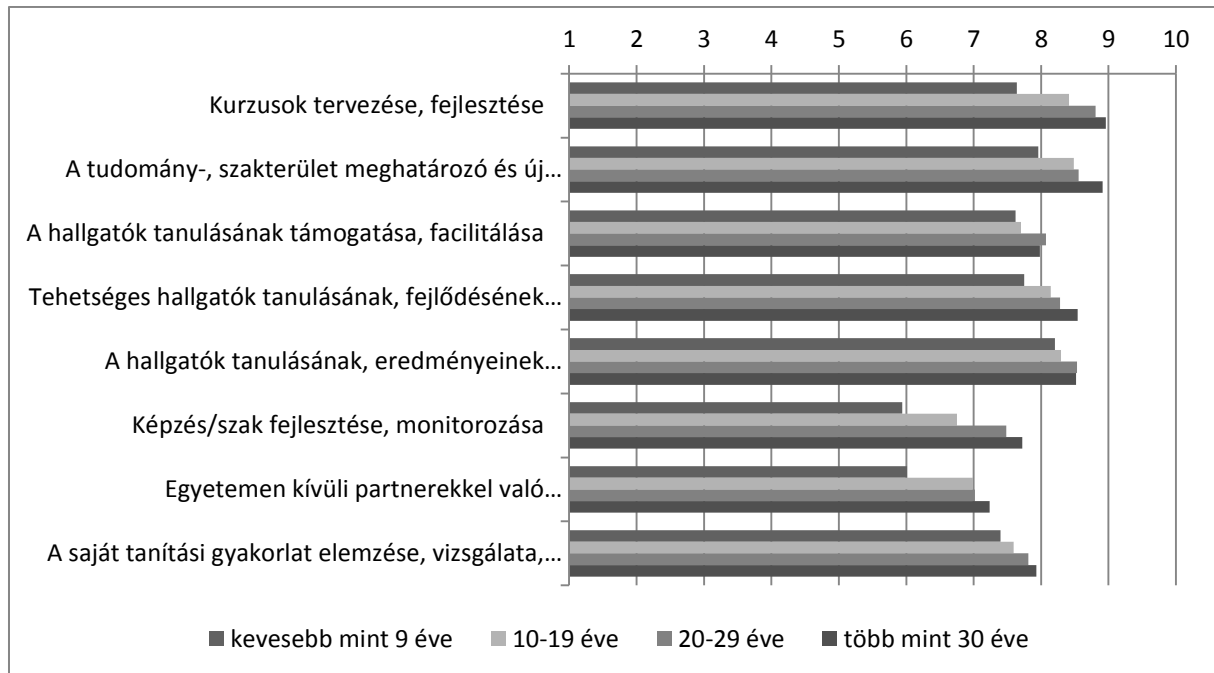
Megjegyzések: A használt skála 1-10-ig terjedt. A táblázatban az átlagokat és zárójelben a szórást tüntetjük fel, félkövérrel szedve pedig a legmagasabb átlagot emeljük ki. A szignifikancia szint esetében * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ jelöléseket használjuk. (N=960)

A *hallgatók tanulásának támogatása* kompetencia kevésbé jellemző a kemény tudományok képviselőire, mint például az agrár-, műszaki és természettudomány oktatóira, viszont a bölcseészet, pedagógusképzési és sporttudományi területen erősebb összevetve azokkal, akik ilyen területen nem tanítanak. A szintén tanulásközpontúsághoz kötődő kompetenciaterület, az *újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése* kapcsán pedig azt látjuk, hogy a több képzési területen való tanítás különösen pozitívan befolyásolja az észlelt kompetenciát. Az orvos- és egészségtudomány, valamint a társadalomtudomány oktatói körében is akkor észlelik legpozitívabbnak a kompetenciáikat, ha az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak. A kemény tudományok képviselői itt is alacsonyabbra értékelik a kompetenciáikat, akár a hallgatók tanulástámogatása kapcsán: a csak orvos- és egészségtudomány területén oktatókra, valamint a természettudományi képzésben tanítóokra is ez a kompetencia kevésbé jellemző.

Az *online tanulási környezetek tervezése* különösen erős a gazdasági, informatikai, műszaki területen oktatók körében, főként, ha még más képzési területeken is tanítanak. Ezzel szemben az orvos- és egészségtudományi, valamint a hittudományi terület oktatói ezt a kompetenciaterületet alacsonyabb szintűnek észlelik. Azaz ezen a kompetenciaterületen a kemény- és puhatudományok közti tipikus különbségek nem észlelhetők, a kemény tudományterületek képviselői jobbnak és kevésbé jónak is észlelik a kompetenciáikat. Az *új módszerek kipróbálását, megosztását* is eltérően észlelik az egyes képzési területek oktatói: a pedagógusképzés, a művészeti- és művészetközvetítési képzési terület, valamint az informatika mellett mást is tanító oktatók eredményesebbnek tartják magukat. Míg a hittudomány és a természettudomány képviselői kevésbé jónak észlelik ezt a kompetenciaterületüket.

Az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége a tanítási tapasztalatok fényében

Lényeges összefüggés, hogy éppen azok a kompetenciaterületek, ahol a képzési területek szerint nagyobb különbségek vannak az oktatók közt, azok nem szenzitívek a tanítási tapasztalat növekedésére – ami különösen meghatározó, hiszen ezek a területek kifejezetten a felsőoktatás újfajta feladataihoz kapcsolódnak (ld. 4. számú táblázat). Ez alól a hallgatók tanulásának támogatása kivétel, ahol a képzési terület mellett számít a tanítási tapasztalat is. A 13 kompetenciaterület közül 8 változik a tanítási tapasztalat növekedésével (ld. 2. számú ábra).



2.ábra: Az oktatók azon észlelt kompetenciaterületei, amelyek a tanítási tapasztalattal szignifikánsan változnak (N=960)

Szignifikáns különbségeket tehát egyfelől a hallgatók tanulástámogatása terén találtunk ($H(3)=12,50$ $p<0,01$), bár itt nem beszélhetünk ugrásszerű, nagy mértékű változásokról. Másfelől a legtöbb különbséget a hagyományosan is lényeges felsőoktatási tevékenységekben tapasztaltunk, azaz a tudományterületek új elemeinek tanítása ($H(3)=58,43$ $p<0,01$), a kurzusok tervezése ($H(3)=87,90$ $p<0,01$), a tehetséggondozás ($H(3)=29,38$ $p<0,01$), a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése ($H(3)=11,19$ $p<0,05$) terén. A legjelentősebb változások a kezdő/első oktatói időszak (1-9 év tanítási tapasztalat) után következnek be, de alapvető tendencia, hogy a tanítási tapasztalattal a kompetenciaérzet fokozatosan nő. Ez alól csak a hallgatók tanulásának támogatása kompetenciaterület kivétel, ahol a 20-29 éve tanítók érzik magukat a legkompetensebbeknek, és ebben az esetben az ugrásszerű kompetencianövekedés is inkább a második, nem pedig a kezdő időszak után jelenik meg. További kivétel az értékelés kompetenciaterülete, aminek megítélése 20 év után már nem változik jelentősen. Az oktatói kompetenciák harmadik csoportja, ahol jelentős különbségeket találtunk, olyan tevékenységekhez kapcsolódik, amelyek részben már szervezeti, tanszéki szintű feladatként jelennek meg. Jellemző lehet, hogy az oktatók ezekbe a feladatokba aktívan, irányító szerepben csak a pályájuk későbbi szakaszában vonódnak be: ilyen például a képzésfejlesztés ($H(3)=62,70$ $p<0,01$) és az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés ($H(3)=25,64$ $p<0,01$). Jól látszik az is, hogy ezeknél a kompetenciaterületeknél már nem csak az első 10 év után van egy ugrásszerű változás, hanem a képzésfejlesztésben 20 év után, a külső partnerekkel való együttműködésben pedig 30 év után. A szakmai fejlődéshez kötődő kompetenciaterületek közül pedig a saját tanítási gyakorlat elemzése, értékelése az, ami a tanítási tapasztalatokkal kisebb mértékben, de fokozatosan nő ($H(3)=16,24$ $p<0,01$).

Az eredmények értékelése

Mivel a felsőoktatásban is egyre nagyobb figyelmet kap a tanítás minősége, fejlesztése, előtérbe kerül az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása. Ehhez pedig lényeges kiindulópont lehet, hogy az oktatók hogyan értelmezik az oktatási kompetenciákat, milyen területeken látják eredményesnek, kevésbé eredményesnek magukat. E kutatás éppen ennek feltárása vállalkozott a hazai felsőoktatási kontextusban.

A kompetenciák értelmezésében nagy jelentősége van a tanulásközpontú megközelítés megjelenésének, erősödésének, hiszen ez növelheti a hallgatók tanulási eredményességét, a tanítás minőségét a felsőoktatásban. A tanulásközpontú megközelítés jelenti a tanulástámogatásra, a minden hallgatói csoport bevonására, a komplex tanulási környezetekre, a tanulási eredmények alapúságra figyelést, csakúgy, mint az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának felértékelődését. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a tanulásközpontú megközelítés bizonyos elemei fontossá válnak az oktatói gondolkodásban: egyes területeken erősebben, mint a tanulástámogatás vagy a szakmai fejlődés és tanulás kapcsán, más területeken viszont kevésbé, mint a minden hallgatói csoport támogatása vagy a tanulási környezetek fejlesztése.

A legfontosabb oktatói kompetenciák közt szerepel a kurzustervezéssel, hallgatói értékeléssel az új tartalmak tanításával és a tanulástámogatással kapcsolatos területek, amelyek a tervezés, tanulás-szervezés, értékelés alaptevékenységeinek hármását mutatják. Ezek közül az alapfeladatok közül ugyanakkor csak a *hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása* kötődik egyértelműen a tanulásközpontú megközelítéshez, viszont ez a terület bekerül a legfontosabb kompetenciaterületek közé. Tovább árnyalja a képet, hogy *a kurzusok tervezése, fejlesztése és a hallgatók tanulásának, eredményének értékelése* esetében is az oktatók kifejezetten elégedettek a kompetenciáikkal. Az oktatók ráadásul a *kurzusok tervezése, fejlesztése* kapcsán érzik legtöbbször, hogy ebben eredményesebbek, mint amennyire fontosnak tartják, és itt van a legkevesebb olyan oktató is, aki fontosabbnak tartja ezt a kompetenciaterületet, mint amennyire jellemzőnek magára nézve. Mindez azt jelenti, hogy a tervezés és értékelés területén nagyfokú az oktatói elégedettség, nem látszik, hogy a szakmai fejlődés szempontjából prioritásként gondolnának ezekre a területekre. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy ezeken a területeken nem erősödött meg a tanulásközpontú és a tanulási eredmények alapú megközelítés, ami egybehangzik a korábbi hazai kutatási eredményekkel (ld. *Soreco Research*, 2014 idézi *Berács és mtsai*, 2015; *Vámos*, 2011).

A tanulásközpontú megközelítés azon elemei, amelyek a minden hallgatói csoport támogatásához és a tanulási környezetek fejlesztéséhez kötődnek kevésbé erősek az oktatók kompetenciákról való gondolkodásában. Meglepő eredmény, hogy az oktatók a *tehetséges hallgatók segítségét* minden egyéb oktatási tevékenységnél és kompetenciánál fontosabbnak értékelik, ezáltal messze elszakad fontossága a *képzésbe újonnan érkező hallgatói csoportok* támogatásától, amelyek inkább a kevésbé fontos és az oktatókra kevésbé jellemző kompetenciák körébe tartoznak. A tehetséges hallgatók segítségének ilyen mértékű fontossága és elszakadása a többi hallgatói csoport támogatásától pedig éppen szembe megy a minden hallgató támogatására kiterjedő tanulásközpontú megközelítéssel. Ugyanakkor az újonnan érkező hallgatók tanulásának támogatása és a tehetséges hallgatók segítése esetében az oktatók kb. 50% érzékeli fontosnak, de magára nézve kevésbé jellemzőnek az adott kompetenciaterületet, ami lényeges ösztönzője lehet az e területeken elinduló szakmai fejlődésnek: akár a tehetséggondozás tömegoktatásbeli gyakorlatának újragondolásáról van szó, akár új feladatok megerősödéséről. Az *online tanulási környezetek tervezése* ugyan a sereghajtó a kompetenciák fontossági sorrendjében, de az oktatók kb. fele ebben az esetben is fontosabbnak értékeli a kompetenciát, mint amennyire magára jellemzőnek, ami egyfajta kiindulópontja lehet a változásoknak. Összességében az oktatói vélekedések alapján e területnél merül fel leginkább annak kérdése, hogy bár a technológiai változások új kihívásokat és feladatokat hoznak a felsőoktatás számára, ez mennyiben jelenti az oktatói kompetenciák bővülésének szükségességét.

A szakmai fejlődéshez és tanuláshoz tartozó kompetenciaterületeket nem egységesen ítélik meg az oktatók. Alapvetően a *kollégákkal való együttműködést* és a *saját tanítási gyakorlat elemzését, vizsgálatát* fontosnak tartják, s különösen a kollégákkal való együttműködés terén a kompetenciákat igen jónak is látják. Ugyanakkor az oktatás fejlesztése és a szakmai fejlődés szempontjából is jelentős *új oktatási módszerek kipróbálását, megosztását* vagy *az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködést* se különösen fontosnak, se különösen jellemzőnek nem tartják magukra nézve. Pedig a korábbi vizsgálatok alapján úgy tűnt, hogy a módszertani megújulásra, új tanulószervezési megoldásokra elég nyitottak az oktatók (Soreco Research, 2014 idézi Berács és mtsai, 2015; Vámos, 2011). E terület kevésbé pozitív megítélése meglepő, és sajnos összefügghet azzal is, hogy az érthetőség miatt, példaként megadott projekt és tükrözött osztályterem, azt hívta elő az oktatókban, hogy itt nagyobb léptékű módszertani újításokról van szó. A kollegiális együttműködés kompetenciájának ilyen mértékű pozitív értékelése pedig veszélyt is rejthet magában, hiszen az együttműködés különböző szintjei más mértékben erősíthetik a tanulásközpontú megközelítést (pl. Little, 1990; Doppenberg, 2012), a korábbi eredmények pedig éppen azt mutatják, hogy a tanuló szakmai közösségekként megjelenő együttműködés ritka (Tókos – Kovács, 2015).

Összességében tehát az oktatói kompetenciák közül a „hagyományosabb” alapfeladatok a fontosabbak, és ebben érzik az oktatók magukat eredményesebbnek is; az olyan új feladatok, mint az újonnan érkező hallgatók támogatása, képzésfejlesztés, online tanulási környezetek stb. esetében viszont kevésbé fontosnak és magukat kevésbé eredményesnek ítélik. Ugyanakkor egyfajta ösztönző lehet a változásokra, hogy ezeken a területeken általában az oktatók kb. fele fontosabbnak, mint amennyire eredményesnek érzi magát.

Az oktatói kompetenciák differenciált képének felrajzolásához, és az erre építhető lehetséges beavatkozási pontok azonosításához, a második kutatási kérdésre válaszolva megvizsgáltuk, hogy a képzési területek és a tanítási tapasztalatok hogyan alakítják az oktatói vélekedéseket. Az eredmények alapján a legfőbb megállapításaink a következők: (1) az egyes kompetenciaterületek észlelt eredményessége vagy inkább a képzési területek, vagy inkább a tanítási tapasztalatok fényében változik, (2) a tanulásközpontú megközelítés megjelenéséhez kötődő kompetenciák inkább a képzési területek mentén változnak; míg a hagyományosabb, nem feltétlenül a tanulásközpontú megközelítést erősítő kompetenciaterületek a tanítási tapasztalatok mentén, végül (3) egyedül a hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása kompetencia az, ami szenzitív a képzési területek és a tanítási tapasztalatok változására is.

A képzési területek tehát leginkább a tanulásközpontú megközelítést erősítő kompetenciák kapcsán válnak fontossá. A hallgatók tanulástámogatása, az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése esetében visszaköszönnek a nemzetközi kutatások eredményei (Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne és mtsai, 2006; Stes – Van Petegem, 2014; Kálmán és mtsai, 2019): e kompetenciaterületek esetében is a puha tudományok oktatói (pl. bölcsészet, pedagógusképzés) eredményesebbnek észlelik magukat a kemény tudományok képviselőinél (pl. természettudományi, agrár). Ugyanakkor az online tanulási környezetek tervezésében, valamint az új módszerek kipróbálásában, megosztásában már differenciáltabb a kép. A műszaki és informatikai képzés oktatói is eredményesnek érzik magukat csakúgy, mint a puha tudományok képviselői – különösen pedig akkor, ha nem csak egy képzési területen dolgoznak. Az eredmények megerősítik a képzési területek eltérő oktatási sajátosságait, a tipológiák ma már túlzóan leegyszerűsítő voltát. Összességében pedig kiemelendő a több képzési területen való tanítás pozitív hatása a kompetenciák eredményességének érzékelésére, még a kemény tudományok esetében is. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a természettudományi terület oktatói azok, akik leginkább és legkonzekvensebben kevésbé jónak érzik ezeket a kompetenciákat.

A hagyományosabb oktatói kompetenciaterületeken számít jobban a tanítási évek száma (pl. a kurzusok tervezése; a tudomány-, szakterület új eredményeinek tanítása; a tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése). Jellemzően az első kezdeti időszak (9 év alatti tanítási

tapasztalat) után látható egy ugrásszerű növekedés, bár több terület esetében ez az emelkedés inkább 20 év után következik be (pl. a hallgatók tanulásának támogatás; a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése; képzésfejlesztés). Mindez jelezheti azt is, hogy ezeken a területeken működik a szakmai szocializáció, a gyakorlatközösségekben való informális tanulás, ami különösen az első időszakban jelentős hatású. Ugyanakkor bizonyos kompetenciaterületek – többek közt az inkább vezetői feladatokhoz is köthető képzésfejlesztés, egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés – fejlődése későbbi időszakokban is meghatározó lehet.

A tanulásközpontú megközelítés szempontjából kiemelten érdemes foglalkozni a hallgatók tanulásának támogatása kompetenciaterülettel, ami inkább a puha, mint a kemény tudományterületek oktatói körében erősebb. A tanítási tapasztalatok mentén pedig nem a szokásos, kezdeti időszak utáni kompetenciaérzet növekedését mutatják, hanem 20 év tanítási tapasztalat után találtunk egy ugrásszerű növekedést. Mindez azt jelenti, hogy az oktatók szakmai fejlődése és tanulása során a tanulásközpontú megközelítés a kemény tudományterületek oktatói esetében lassabban mehet végbe. A szakmai fejlődés támogatásának, a beavatkozásoknak pedig nem csak a kezdő időszakban lehet jelentősége, hiszen e kompetenciaterület eredményességének érzékelése kifejezetten a pálya későbbi időszakában erősödik fel, ráadásul számos, a tanulásközpontú megközelítéshez szorosan kapcsolódó kompetenciaterület alakulása szempontjából nem is játszik szerepet a tanítási tapasztalat.

Végül a kutatás korlátai közt számba kell venni, hogy az eredmények egy önkitöltős kérdőíves adatfelvételtől származnak, s hogy annak ellenére, hogy az oktatói kompetenciákat igyekeztünk a hazai kontextusra adaptálni, bizonyos területek értelmezése így is problémát jelenthetett az oktatók számára. Bár így a kompetenciák megfogalmazása részben idegenül hathatott, olykor nehezebben értelmezhető lehetett, a kompetenciaterületek előzetes kialakítását továbbra is hasznosnak tartjuk, mert így az oktatók a kompetenciaterületek szélesebb köréről tudtak véleményt formálni. Éppen ezért a további kutatásokban érdemes majd egy-egy kompetenciaterületet mélyebb értelmezésére vállalkozni (pl. a hallgatók tanulásának támogatása vagy a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése).

A kutatás gyakorlati implikációi

A kutatásban fejlesztett oktatói kompetenciaterületek bár nem törekednek egy teljes és koherens keretrendszer megteremtésére, az eredmények alapján úgy tűnik, jól tudták megragadni a hazai felsőoktatás tipikus tevékenységeire épülő kompetenciaterületeket. Így azt gondoljuk, hogy használható e lista az oktatók önreflexiójának, szakmai tanulásuk megtervezésének támogatásához. Ugyanakkor a kompetenciák leírásában érdemes a tervezés és értékelés területének további részletezése annak érdekében, hogy a tanulásközpontú megközelítés sajátosságai, illetve hiányai egyértelműen látszódnak.

A kutatás eredményei továbbá felhívják a figyelmet az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásakor fellépő nehézségekre, kiaknázható lehetőségekre. Ilyen kiaknázható lehetőségként a következőket látjuk az eredményeink alapján: (1) az oktatók a hallgatók tanulásának támogatását, facilitálását a legfontosabb kompetenciaterületek közt tartják számon, tehát az ezen a területen való fejlődés érdekében nyitottak lehetnek a tanulásra. (2) A tanulásközpontú megközelítés szempontjából igen releváns kompetenciáikat jobbnak értékelik azok az oktatók, akik több képzési területen is tanítanak, tehát ennek tudatosítása, kiaknázása, elősegítése előnyös lehet a szakmai fejlődés és tanulás támogatása során. Az eredményeink továbbá azt mutatják, hogy (3) a tanulásközpontú megközelítés erősödését hozó kompetenciaterületek fejlődése nem szenzitív a tanítási tapasztalatokra, ráadásul a többi kompetenciaterületen is az eredményesség növekedésének érzése nemcsak a kezdeti időszakban, hanem később is ugrásszerű változásokat mutat. Mindez pedig óvatosságra int annak kapcsán, hogy a felsőoktatásban a szakmai fejlődés és tanulás támogatásának

elsődleges célcsoportjai a kezdő oktatók legyenek; és inkább az oktatói karrier hosszabb időszakára fókuszált támogatás mellett teszi le a voksot. Végül az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása során problémát jelenthet a „túlzó elégedettség” is. Úgy tűnik, hogy az oktatók bizonyos kompetenciaterületekkel igencsak elégedettek, sőt talán még kritikusak is, hiszen kevésbé tartják fontosnak, mint amennyire jellemzi őket. Ezek közé tartozik elsősorban a kurzusok tervezése, fejlesztése; a kollégákkal való együttműködés az oktatásban; valamint a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése. E területek támogatása önmagától nem fog vonzóvá válni az oktatók számára, így különös figyelmet kell fordítani e kompetenciaterületek komplexitásának tudatosítására.

Bibliográfia

- Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2): 117-148
- Barnacle, R. – Dall’Alba, G. (2011): Research degrees as professional education? *Studies in Higher Education*. 36 (4): 459–470.
- Becher, T. (1994): The significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2): 151-161.
- Berács József – Derényi András – Kovács Gergely – Polónyi István – Temesi József (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. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034701>
- Borg, M. (2001): Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55 (2): 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Chalmers, D. – Cummings, R. – Elliott, S. – Stoney, S. – Tucker, B. – Wicking, R. – de St Jorre, T. (2014). *Australian University Teaching Criteria and Standards Project, Final Report 2014*. Sydney: Office for Learning and Teaching. URL: <http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/11/Draft-SP12-2335-Project-Final-Report-21-July-2014.pdf>
- Daniels, J.(2016): Professional learning in higher education: making good practice relevant, *International Journal for Academic Development*, 1-12. doi: 10.1080/1360144X.2016.1261352
- 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
- Doppenberg, J.J. – den Brok, P.J. – Bakx A.W.E.A. (2012): Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, (28): 899-910.
- Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies* 56 (1): 20-38.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus Iván (szerk. 2007): *A tanárrá válás folyamata*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus Iván (szerk. 2015): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger: Líceum 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
- Harden, R. M. – Crosby, J. (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher, *Medical Teacher*, (22): 4, 334-347.
- Hénard, F. – D. Roseveare (2012): *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD IMHE, Paris. URL: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Kálmán Orsolya (2013a): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.). Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére. Líceum Kiadó, Eger. 81-104.
- Kálmán Orsolya (2013b): Tanulástámogatás a felsőoktatásban, *Felsőoktatási Műhely*, 7 (2): 15-22.
- Kálmán Orsolya (2016): Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 46-58.
- Kálmán Orsolya (2018): Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan, 218-236.
- Kálmán, O. – Tynjälä, P. – Skaniakos, T. (2019): Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures, *Teaching in Higher Education*, doi: 10.1080/13562517.2019.1586667
- Kember, D. – Kwan, K. (2000): Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28 (5): 469-490. doi: 10.1023/A:1026569608656
- Koltói Lilla (2017): Tanítójelöltek kompetenciaézésének tanulmányi és társas meghatározói, *Pedagógusképzés*, 33-55.
- 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.
- 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.
- Little, J. W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91 (4): 509-536.
- 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
- Lukács István – Derényi András (szerk. 2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*, Budapest: Oktatási Hivatal.
- Melief, K. – van Rijswijk, M. – Tigchelaar, A. (2012-2013): A holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek 2012. évi átdolgozott változatáról. *Pedagógusképzés*, összevont szám, 149-182.
- Ödalen, J. - Brommesson, G. – Erlingsson, G. – Schaffer, J. K. – Fogelgren, M. (2019): Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities, *Higher Education Research & Development*, 38 (2): 339-353. doi: 10.1080/07294360.2018.1512955
- 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.
- Rapos Nóra (2016). A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 79-102.
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepcionális kerete*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- 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.
- Shulman, L. S. (2005): Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134 (3): 52-59.
- 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.
- Thomas, L. – Harden-Thew, K. – Delahunty, J. – Dean, B. A. (2016): A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(4). <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss4/5>

- Tigelaar, D. E. H. – Dolmans, D. H. J. M. – Wolfhagen, I. H. A. P. – van der Vleuten, C. P. M. (2004): The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, *Higher Education* 48: 253–268.
- Tókos Katalin – Kovács Zsuzsa (2015): Szervezeti együttműködés a tanulási eredmények alkalmazása során a hazai felsőoktatási intézményekben. In: Vámos Ágnes – Kopp Erika (szerk.): *A tanulás támogatásának új megőzelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás.* Budapest: Oktatási Hivatal, 137-180.
- Trowler, P. (2014): Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory, *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25 (3):17-26.
- UKPSF/The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (2011). Higher Education Academy. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf
- Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatásban 2.*, Bologna Füzetek 6. Budapest: Tempus Közalapítvány.