

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLETI DOKTORI PROGRAM

BÚS ENIKŐ

**TANÁRJELÖLTEK SZAKMAI ÉNKÉPÉNEK FEJLESZTÉSE AKTÍV
TANULÁSRA ÉPÜLŐ KURZUSON KERESZTÜL**

PhD értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. Korom Erzsébet
egyetemi docens



Szeged, 2018

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA

Az utóbbi évtizedekben az emberiség felismerte az oktatás mindenre kiterjedő jelentőségét, és hogy egy nemzet oktatásának minősége egyet jelent az ország gazdasági fejlettségével. Az oktatás minőségét két dolog befolyásolja: a ráfordított GDP és az oktatásban dolgozó humán erőforrás, vagyis a pedagógusok minősége (pl. *Sági*, 2012). A TALIS felmérések bemutatkozó szövege alapján a tanítás és a tanárok a kulcs a jól teljesítő diákok eléréséhez. Azonban az utóbbi években egy újabb probléma, a tanárhiány ütötte fel a fejét a világ minden táján. A negatív önszelekció a szakma minden pontján jelen van, a képzésre való jelentkezéstől egészen az aktív pedagóguspálya elhagyásáig. Ennek okai a tanárjelöltek karriermotivációjában keresendő, mely egy olyan többletanyagú rendszer, melynek bizonyos elemeire – így például a pedagógusok fizetésére vagy társadalmi megbecsültségére – kutatóként nem lehetünk közvetlen hatással, míg másokon – például a tanárjelöltek szakmai énképén – a tanárképzésen keresztül változtathatunk.

A dolgozatban bemutatom azokat a problémákat, melyek a tanárhiányhoz vezetnek, valamint a nemzetközi szakirodalom alapján megoldási lehetőségeket is prezentálok. Ilyen lehetőség a kutatásalapú tanárképzés implementálása, valamint az aktív tanulási formák, azon belül is a problémaalapú tanulás beépítése a képzés mindennapjaiba. Kutatóként feladatomban érzem a magyar tanárképzésre jelentkező fiatalok karriermotivációjának feltárását, és az eredmények közzétételét további felhasználásra. Oktatóként pedig a feltárt eredmények hasznosítását, egy problémaalapú tanulást alkalmazó fejlesztő kurzus megvalósítását tűztem ki célul, amely hozzájárul a tanárképzésben résztvevők kutatómódszertani ismereteinek, didaktikai repertoárjának és szakmai énképének növeléséhez. A szakmai énkép növelésével várhatóan nő a tanárjelöltek karriermotivációja, és csökkenni fog a tanárképzést félbehagyók létszáma.

A KUTATÁSI TÉMA ELŐZMÉNYEI

Közel két évtizede már, hogy a tanulást a gazdasági fejlődés alapjának deklarálta az Európai Unió (pl. *Lundwall*, 2000; *Olliver*, 1999; *White Paper*, 1995; *Cochinaux* és *de Woot*, 1995). A tanuló társadalom fő jellemzője a saját tanulási folyamatáért felelősséget vállaló egyén, melynek elősegítésében a pedagógusok és a tanárképzés kulcsszerepet játszik. A pedagógusok munkája ebben a környezetben fontosabb, mint valaha; a pedagógiai munkának a tanulás minőségi fejlődését, a különféle tanulók egyenlő tanulási lehetőségeit és a társadalmi kirekesztés leküzdését kell szolgálnia (*Niemi*, 2012). A pedagógusoktól elvárt, megújult szakmai kompetenciák részeként az élethosszig tartó tanulás értelmében a tanárok képesek szisztematikusan reflektálni saját munkájukra, lefolytatni egy osztálytermi kutatást, a kapott eredményeket beépíteni a saját tanítási gyakorlatukba, értékelni a saját tanítási stratégiáik hatékonyságát és eszerint módosítani azokon, valamint azonosítani saját fejlődési szükségleteiket (*European Commission*, 2011; *Niemi*, 2012).

Mindezek értelmében indultak el több országban is a kutatásalapú szakmai oktatáskultúra kialakítására irányuló törekvések és kutatások (Csapó, 2015; Niemi és Jakkusihvonen, 2006; 2011). Ezek egy része – így a finn tanárképzés is – a pedagógiai kutatásmódszertani ismeretek átadására helyezi a hangsúlyt. Vezető elvük szerint a kutatás autentikus élménye elősegíti az elméleti és a gyakorlati ismeretek közötti kapcsolatok megértését (Bús, 2015a; Niemi és Nevgi, 2014), ezáltal jövőbeli munkájuk során könnyebben felismerik és kezelik a szembekerülő problémákat is (Niemi, 2013). A tanárjelöltek aktívan vesznek részt a kutatásmódszertani kurzusok teendőiben, a szakirodalom fellelésétől egészen egy önálló kutatás lebonyolításáig, ezáltal sajátítva el a kutatói attitűdöt (Niemi, 2011).

A holland és a finn felsőoktatás az induktív tanítási-tanulási módszerek beépítését is szorgalmazza a kutatásmódszertani ismeretek mellett (Maurer és Neuhold, 2012). Ezek olyan módszerek, melyek a hagyományos oktatástól eltérően a tananyag megismerése során fordított logikát alkalmazva, tudományos problémák használatával juttatják el a tanulókat a tanulási célhoz (Bús, 2013a). Az egyes induktív módszerek természetükből fakadóan eltérő tudományterületeken alkalmazhatóak, így például a kutatásalapú tanulást a természettudományok, míg a problémaalapú tanulást javarészt a humán és társadalomtudományok – mint a tanárképzés – adaptálják. A problémaalapú tanulás során a valós életből vett, autentikus probléma indítja el a tanulási folyamatot (Boud és Feletti, 1991; Hung, Jonassen és Liu, 2008), célja pedig az elsajátított tananyag mély megértése, az ismeretek későbbi előhívásának és alkalmazásának megerősítése (Albanese és Mitchell, 1993). Az induktív módszerek elemeit csak alacsony mértékben alkalmazzák a jelenlegi magyar közoktatási gyakorlatban (Bús, 2015b), ezért érdemes azt már a tanárképzés során megismertetni a pedagógusjelöltekkel, kiváltképp mivel az a kutatásmódszertani ismeretekkel ötvözve bizonyíthatóan növeli a tanárjelöltek szakmai énképét (Niemi és Nevgi, 2014).

Azonban a képzésbe beépített módszerek önmagukban nem elegendők a fiatalok képzésben és pályán tartásához, ezért a nemzetközi vizsgálatok a tanárjelöltek karriermotivációjának feltérképezése irányába fordultak. Az egyetemre belépő fiatalok eltérő tulajdonságokkal, így eltérő elsajátítási és karriermotivációval kezdik el a képzést. Az eltérő motivációs mintázatok ismeretének birtokában a tanárképző intézetek képesek lesznek oly módon alakítani a képzést, hogy az a lehető legnagyobb mértékben fenntartsa a tanárjelöltek motivációját, ezáltal csökkentve a tanulmányok megszakításának és a pályaelhagyásnak a mértékét (Duque, Duque és Suriñach, 2013; Infante és Marin, 2008; Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein és Baumer, 2012). A dolgozatban bemutatott karriermotivációs szakirodalomból tudjuk, hogy a tanárjelölteket pályaválasztásukban befolyásoló tényezők igen szerteágazóak, és a tanárképzés legtöbbjüket nem tudja közvetlenül formálni, azonban az önészlelést, vagyis a szakmai énképet a tanári szakmai kompetenciák fejlesztésén keresztül – például módszertani repertoár bővítésével – igen (Niemi és Nevgi, 2014).

Ugyancsak hasznos információval számolhat a képzőhelyek számára a tanárjelöltek elsajátítási motivációjáról és halogatási szokásairól kapott információ. Az elsajátítási motiváció

az a pszichológiai erő, amely ösztönzi az egyéneket, hogy megpróbálkozzanak a kihívást jelentő feladatok megoldásával, valamint kitartsanak a feladat megoldása során (*Morgan, Harmon, és Maslin-Cole, 1990; Józsa, 2002; 2007*). A felnőttkori elsajátítási motiváció és az elsajátítás-orientált tanulási stratégiák az oktatási és foglalkoztatási teljesítménnyel hozhatóak kapcsolatba (*Burlison, Murphy és Dwyer, 2009; Spence és Helmreich, 1983*). Ennek ellenpólusa az akadémiái halogatás (prokrasztináció), amely a tanulmányok félbeszakításának egyik oka. A halogatás az a magatartás, melynek során az egyén elhalasztja egy feladat megkezdését vagy befejezését, vagy addig halogatja a teljes feladatot, mígnem az idő szorítása már kellemetlenné válik (*Lay, 1986*). A felsőoktatásbeli halogatás egy bizonyos feladat minőségromlásához, vagy pedig a feladat kivitelezésének teljes kudarcához (*Muramatsu, Kunimune és Niimura, 2011*), esetenként iskolaelhagyáshoz vezethet.

KUTATÁSUNK CÉLKITŰZÉSEI

Az értekezésben bemutatott kutatások egyik célja a magyar tanárjelöltek karriermotivációjának felmérése, a karriermotiváció képzés hatására történő változásainak vizsgálata, valamint a tanárjelöltek elsajátítási motivációjának és halogatási szokásainak vizsgálata. A magyar tanárjelöltek karriermotivációs struktúrájának, elsajátítási motivációjának és halogatási tulajdonságainak ismeretében kutatásom második célja az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók önbecsülésének, szakmai énképének növelése egy egyénileg fejlesztett, problémaalapú tanulásra épülő, kutatásalapú tanári pályára felkészítő kurzuson keresztül. A fejlesztő kurzus létrehozásakor a nemzetközi szakirodalomból megismert jó gyakorlatokat ötvöztük, így a tanítási gyakorlatot, az aktív tanulás elemeit és a pedagógiai kutatómódszertani ismeretek átadását.

A dolgozatban bemutatott kurzust öt oktató vezette összesen hét csoportban, melyből két csoportban kísérleti jelleggel összekapcsoltuk a kutatásalapú tanári gyakorlatot a problémaalapú tanulással. A kurzus első felében előírt elméleti témákat két csoportban a maastrichti Hét Lépcső módszerét alkalmazva tudományos problémaként prezentáltuk (*Maurer és Neuhold, 2012*), így a tanárjelöltek gyakorlat közben ismerhették meg ezt az induktív tanulási formát. Látva az aktív tanulás finn tanárjelöltek szakmai énképére gyakorolt pozitív hatását (*Niemi és Nevgi, 2014*), hasonló eredményeket vártunk e két csoport tagjaitól is. Mindemellett mivel Dewey és követői úgy vélik, e módszer transzferálhatóvá válik megannyi szituációra (*Giles és Eyler, 1994*), a módszer transzferálhatóságát is vizsgálni kívánjuk a jelöltek saját tanítási epizódjaiban.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

Vizsgálataink mintái

Vizsgálatainkat elsőéves és felsőbbéves magyar tanárjelöltek körében végeztük. Az elsőéves tanárjelöltek karriermotivációjának és elsajátítási motivációjának vizsgálatára 2016 szeptemberében került sor, amikor másodízben mérték fel a Szegedi Tudományegyetemen a felsőoktatásba újonnan belépő, frissen érettségizett, és felsőfokú tanulmányokra felvételt nyert hallgatók képességeit több területen is (Molnár és Csapó, 2017; Kinyó, 2017; Korom, 2017; Bús, 2017). Összesen 454 olyan tanárjelölt volt, aki mindkét terület kérdőívét hiánytalanul kitöltötte.

A felsőbbéves tanárjelöltek karriermotivációjának és halogatósi szokásainak vizsgálata 2015 májusában történt, amikor két magyar egyetem ($N_e = 98$; 59%) és két magyar főiskola ($N_f = 68$; 41%) felsőbbéves tanárjelöltjeit vontuk be a vizsgálatba. Az intézményeket a tanárképzésükben résztvevők létszáma alapján választottuk ki, így a két-két legnagyobb magyar intézmény hallgatói vehettek részt az önkéntes felmérésben. A kitöltés önkéntes jellegéből adódóan a mintavétel véletlenszerű.

A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása című kötelező szemináriumot a 2016/2017-es tanévben 5 oktató oktatta összesen 7 csoportban ($N=137$), melyből két csoport problémaalapú tanulást alkalmazott ($N_{pbl}=42$). A hallgatókat központilag osztották be az egyes oktatókhoz, és semmilyen információt nem kaptak azzal kapcsolatban, hogy a két csoportban kísérleti jelleggel problémaalapú oktatás fog zajlani. Ezáltal lehetővé vált az előteszt nélküli statikus csoportok összehasonlítása (Kontra, 2011). A problémaalapon tanuló csoportok valamennyi résztvevője (összesen kilenc 4 fős és két 3 fős tanulócsoport), és az általános csoportok 28 résztvevője (összesen hét 4 fős tanulócsoport) egyezett bele, hogy második tanítási epizódjaik videófelveételes rögzítésre, majd elemzésre kerüljenek.

Eszközök

A tanárjelöltek karriermotivációjának vizsgálatához egy nemzetközi mintán is bevált mérőeszköz magyarra fordított változatát alkalmaztuk (Factors Influencing Teaching Choice – röviden FIT-Choice – Kérdőív, Watt és Richardson, 2007). A mérőeszköz 56 iteme 9 faktorba (és azt tovább bontva 18 alszálába) rendeződve méri a válaszadók motivációját és szakmáról alkotott megítélését, így a tanárjelöltek önértékelését, belső karrierértékét, a tanári pálya tartalékkarrierként való megítélését, a pálya személyes és társadalmi hasznosságáról alkotott vélekedéseket, a jelöltre gyakorolt szocializációs hatások mértékét, a tanári hivatásról vélt munkaigényt, a munka megtérülését és a pályaválasztással kapcsolatban érzett elégedettséget.

Az elsajátítási motiváció méréséhez a Felnőtt Elsajátítási Motiváció Dimenzióinak Kérdőívének magyarra fordított változatát alkalmaztuk (Dimensions of Adult Mastery

Motivation Questionnaire, DAMMQ; *Doherty-Bigara és Gilmore, 2015*), amely öt faktorban, tartalomtól függetlenül vizsgálja az elsajátítási motivációt. A kérdőív 24 iteme a tanárjelöltek feladat melletti kitartását, a kihívások előnyben részesítését, a feladatmegoldással kapcsolatban érzett örömet, a feladatban történő elmélyülés fokát és a jelöltek önhatékonyságát méri önbevalláson keresztül. A tanárjelöltek halogatási szokásait egy korábban már validált és magyarra fordított mérőeszközzel, az Általános Halogatási Skála diákoknak szánt, extrém halogatást mérő, 20 itemes változatával vizsgáltam (General Procrastination Scale (GPS), Student Version; *Lay, 1986*; magyar változat: *Takács, 2010*).

A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása című kötelező kurzuson a tanítási epizódokról készült videófelvételek elemzéshez *Brown (1968)* tanári gyakorlatot megfigyelő, magyarra fordított mérőeszközét használtam (Teacher Practices Observation Record, TPOR; magyar változat: *Falus, 2004*). A TPOR olyan szisztematikus megfigyelő mérőeszköz, amely a pedagógus tanítási gyakorlatait vizsgálja: felméri, hogy a megfigyelt pedagógusok osztálytermi viselkedése milyen mértékben egyezik a Dewey által támogatott oktatási gyakorlattal, az experimentalizmussal. A mérőeszköz egy közös elméleti keret alapján hét nagyobb faktor mentén teszi lehetővé a megfigyelt pedagógusok összehasonlíthatóságát: a szituáció természete; a probléma természete; elvek kialakítása; a tényanyag; értékelés; differenciálás, valamint motiválás és ellenőrzés.

Eljárások

A kérdőíves vizsgálataink során a tanárjelöltek minden esetben online töltötték ki a kérdőíveket, melyek tételeire Likert-skálán kellett választ adniuk. A kitöltés minden vizsgálat esetében önkéntes és névtelen volt, azonban rendelkezünk bizonyos háttér adatokkal is, például nem, életkor, a felsőoktatási intézmény típusa, a hallgató szakpárja, stb. Míg az elsőéves hallgatók felmérésekor kötött idő (60 perc) állt a kitöltők rendelkezésére, addig a felsőbbévesek esetében nem volt ilyen megszorítás.

A kötelező kurzus elején minden hallgató kitöltött egy, a pedagógiai kutatómódszertannal kapcsolatos diagnosztikus tesztet, a kurzus során pedig egyéni reflektív munkanaplót vezettek, melynek részét képezik a megfigyelési jegyzőkönyvek és az óratervek is. A kurzus végén a második tanítási epizódokról videófelvétel készült (melyeket *Brown (1968)* tanári gyakorlatot megfigyelő mérőeszköze alapján elemeztem), valamint a hallgatók egy két részből álló elégedettségi kérdőívet is kitöltöttek. Az ily módon rendelkezésre álló különböző típusú (kvalitatív és kvantitatív) adatokból módszerek közötti párhuzamos trianguláció segítségével következtetni tudunk a kurzus hatékonyságára, valamint lehetővé válik a hatékonyság horizontális megerősítése. A módszerek párhuzamosítása során olyan adatelemzési eljárásokat választottam, melyek képesek a függő és független változók közötti oksági folyamatok azonosítására (*Sántha, 2015*), ezért a jelen elemzésnek nem képezi részét sem a kurzus eleji diagnosztikus teszt (tartalmilag nem magyarázza az oksági rendszert), sem pedig a reflektív munkanaplók (nem áll rendelkezésre minden hallgató reflektív munkanaplója).

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A karriermotiváció vizsgálata elsőéves tanárjelöltek körében

Az elsőéves, egyetemre éppen csak belépő magyar tanárjelöltek karriermotivációjának vizsgálata során azt tapasztaltam, hogy a tanárképzésre jelentkező és felvételt nyert hallgatókat leginkább a tanári hivatás társadalmi hasznossága motiválja választásukban, vagyis a következő generáció jövőjének formálása, alakítása. A választásuk során az önmagukról alkotott kép, vagyis hogy mennyire tartják magukat képesnek arra, hogy jó tanárrá váljanak, a második helyen áll, míg a tanári hivatás iránti érdeklődés a harmadik helyen. A szociális hatások, vagyis az előzetes tanulási, tanítási tapasztalatok és a család, barátok véleménye a rangsor negyedik helyén áll. A magyar tanárjelölteket befolyásoló főbb karriermotivációs tényezők így megegyeznek a nemzetközi kutatások során feltárt tényezőkkel.

Az összes kérdőív-tétel bevonásával végzett faktoranalízis egy új, összevont változót képzett, amely magában foglalja az önészlelés, a belső karrierérték, a társadalmi hasznosság értéke és a pályával való elégedettség faktorokat. Az új látens változóval – pedagógus személyiség néven – parciális regresszióanalízist végeztem, melynek eredménye szerint ez a változó hat a többi faktorra, nem pedig fordítva.

A látens változón végzett klaszteranalízis 5 csoportba sorolta a tanárjelölteket, így azonosítani tudtam, hogy kik azok, akik leginkább motiváció-növelésre szorulnak a képzés során, és kik azok, akik csak egy-egy területen igényelnek támogatást. Az eredmények szerint az 1-es részmintába tartozó hallgatók a leginkább veszélyeztetettek a pályaelhagyást illetően: esetükben a belső motiváció növelése mellett a tanári pálya hasznosságának fontosságát, és a képzettség megszerzésével járó egyéb, oktatási területen megvalósítható karrierlehetőségeket is hangsúlyozni kell. A három közbülső mintánál a belső motiváció növelésére már kisebb mértékben van igény, azonban a pálya jelentőségét, hasznosságát, transzferálhatóságát szintúgy ki kell emelni, ezért a tanárképzés során érdemes e két területre is kitérni.

A karriermotiváció és az elsajátítási motiváció kapcsolata

Vizsgálatom célja volt felmérni, hogy az egyetemre frissen belépő elsőéves tanárjelöltek elsajátítási motivációja kapcsán felfedezhető-e szignifikáns különbség a hallgatók között, van-e szignifikáns összefüggés vagy magyarázó erő az elsajátítási motiváció és a karriermotiváció valamint alfaktoraik között, és hogy a karriermotivációs klaszterek között tapasztalható-e szignifikáns eltérés. A vizsgálathoz a DAMMQ kérdőív felnőtt változatát használtam, majd az eredményeket összevettem a FIT Choice kérdőív eredményeivel.

A vizsgálatba bevont elsőéves tanárjelöltek elsajátítási motivációjában szignifikáns eltérést tapasztaltam, mely két nagyobb részmintára bontja a hallgatókat. A karriermotiváció vizsgálata során létrehozott öt klaszterből alacsony elsajátítási motivációjúnak mondhatjuk az 1-3. klaszterbe tartozó, alacsonyabb karriermotivációval is rendelkező tanárjelölteket, míg

magas elsajátítási motivációval rendelkeznek a 4. és az 5. klaszterbe tartozó hallgatók; ezért a tanárképzés során többszörösen is érdemes kiemelt figyelmet fordítani az 1-3. részmintába tartozó tanárjelöltekre a lemorzsolódás mértéknek csökkentése érdekében.

Az eredmények szerint az egyén saját képességeibe vetett hite befolyásolja a hallgató szakmai énképet, és a szakma biztonságáról, transzferálhatóságáról alkotott vélekedést is. Azok a hallgatók, akik bíznak önmögük képességeikben inkább vélik azt, hogy rendelkeznek egy jó tanár tulajdonságaival, mint azok, akik bizonytalanok. A magas elsajátítási motivációjú tanárjelöltek esetében a feladatok megoldásakor érzett örömet a tanári pálya társadalmi hasznossága és a pedagóguspálya által igényelt magas szintű szaktudás magyarázza. Ezek a tanárjelöltek szívesen oldanak meg egy kihívást jelentő feladatot, mert úgy érzik, az társadalmilag hasznos, ráadásul olyan speciális szaktudást igényel, melyet csak a képzés nyújthat nekik.

Minél kevésbé érzi magát egy hallgató tanári pályára valónak, annál jobban örül, ha sikerül megoldania egy kihívást jelentő feladatot, viszont minél inkább csak tartalék karrierként tekint a tanári pályára, annál kevésbé jellemző az öröme. Utóbbiak feltehetően felesleges erőfeszítésnek vélhetik a kihívást jelentő feladat megoldását. Akik külső motiváció hatására, azaz rokoni, baráti tanács hatására választották a tanárképzést, szintúgy kevésbé örülnek egy nehéz feladat helyes megoldásakor, hiszen nem belső motiváció vezette őket a megoldás során. Így habár egyik kérdőívnek sem kimondott célja, hogy a felvételi eljárás során szűrje a hallgatókat, mégis hasznos pluszinformációt nyújthat a felvételiztető tanárképző intézetek számára.

Felsőbbéves tanárjelöltek karriermotivációja

A felsőbbéves tanárjelöltek karriermotivációját vizsgálva azt tapasztaltam, hogy a motiváló hatású faktorok sorrendje enyhén átrendeződik a képzés hatására: előtérbe kerül a választott hivatás belső értéke, vagyis a hallgatókat egyre jobban érdekli a tanítás, míg a tanári hivatás társadalmi hasznosságának értéke kicsivel hátrébb kerül. A felsőbb évfolyamok átlagai között nem tapasztaltam szignifikáns eltérést, vagyis a képzésben eltöltött idő hatására nem történik szignifikáns motivációemelkedés vagy -csökkenés. A felsőbbévesek esetén az egyes karriermotivációs faktorok között az idő előrehaladtával egyre gyengülő korrelációkat fedeztem fel, és a modell megmagyarázott varianciája is csökkent, vagyis érezhető az új változó – a képzés – hatása.

A tanárjelöltek karriermotivációjának és halogatási szokásainak kapcsolata

A felmérés célja az volt, hogy megvizsgáljam, a magyar tanárjelöltek körében milyen háttértényezők befolyásolhatják a halogatást, és hogy a halogatás jelenléte összefüggésben áll-e a tanári pályáról, mint karrierről alkotott nézetekkel? A legfontosabb kérdés a halogatás és a szakmai énkép kapcsolatát vizsgálta volt, ugyanis ez olyan motivációs faktor, melyre a

tanárképzés közvetlen hatással lehet, azonban az eredmények nem igazoltak fennálló kapcsolatot.

A vizsgált minta 15,5%-a mondható extrém módon halogató típusnak. Az eredményekből az látszik, hogy a halogatóval összefüggő magatartási formák már kialakulnak, mire a hallgatók elkezdik felsőfokú tanulmányaikat; azok a felsősokú képzés alatt már nem mutatnak lényegi változást. Az államilag támogatott helyeken tanuló jelöltek hajlamosabbak halogató tanulmányi tennivalóikat, míg a költségtérítéses hallgatókra az anyagi nyomás hatására kevésbé jellemző a halogató; ugyanakkor a plusz anyagi juttatások (ösztöndíj, szülői támogatás) nem bírnak befolyásoló erővel. A teljes minta 15,98%-a csak azért jár tanárképzésre, mert nem jutott be az általa első vagy második helyen megjelölt szakra; ők a tanári pályát visszaesésként élik meg.

A magyar mintára nézve nem bizonyult igaznak a nemzetközi szakirodalomban feltárt jellemző, vagyis hogy az alacsonyabb önértékelésű diákok többször halogatóknak. A felmérésben alkalmazott, tanári pályaválasztást befolyásoló faktorokat vizsgáló kérdőív eredményei alapján a kilenc befolyásoló faktorból mindössze egy, a tanári munka megtérülése (szociális státusza és fizetése) mutat összefüggést a halogatóval, erre azonban nem tudunk a tanárképzésen keresztül hatni.

A fejlesztő kurzus videófelvevételeinek és kurzusértékelő lapjainak értékelése

A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása című kurzus során készült videófelvevételeket egy előre megadott szempontsor, a TPOR (Brown, 1968) segítségével elemeztem, majd számszerűsítettem. A számszerű eredményeken végzett statisztikai elemzések azt mutatják, hogy a problémaalapon tanuló csoportok esetében valóban nagyobb arányban jelentek meg a pedagógiai experimentalizmusra jellemző elemek. A két minta összpontszámai között szignifikáns eltérést tapasztaltam, vagyis a problémaalapú tanterv szerint tanuló tanárjelöltek valóban több experimentalista elemet használtak tanításaik során, mint az általános tantervű társaik. Ezzel egyik feltételezésem beigazolódtott: a problémaalapú tanulás gyakorlat közben történő megismerése hatással van a tanárjelöltek saját tanítási gyakorlataira is.

A kurzus végén minden hallgató kitöltött egy két részből álló kurzusértékelő lapot, melyen a kurzussal, valamint a kurzus által fejlesztett képességekkel kapcsolatos véleményeik iránt érdeklődtünk. A kurzusértékelő lap első felén található 30 zárt kérdésre adott válaszaikból oktatótársam, Bank (2017) négy nagyobb kategóriát képzett, majd megvizsgáltam, hogy a jelen kutatás két mintája között milyen eltérések tapasztalhatóak e négy faktor esetén. Habár szignifikáns eltérést egyik faktornál sem találtam, az összefüggésvizsgálatok eredményei szerint a problémaalapon tanuló csoport hallgatói esetében a kurzuson elsajátított kutatómódszertani ismeretek kapcsolatban állnak a kritikai gondolkodás fejlődésével. Mindkét minta azonosan vélekedik a tanári pálya komplexitásáról, és mivel ez esetben sincs szignifikáns különbség, azt lehet megállapítani, hogy a véleményük a kurzuson alkalmazott tanítási-tanulási

módszertől független. A problémaalapú csoportok hallgatói szignifikánsan jobbnak ítélték meg a pedagógiai oktatási módszerekkel és a kutatómódszertani ismeretekkel kapcsolatban szerzett tudást, és mivel ugyanaz a tananyag jelent meg az összes csoportban, ezért ezt a hatást is a problémaalapú tanulás használatának lehet betudni, hiszen csak ez különbözött az általános és a problémaalapon tanuló csoportok között.

A kurzusértékelő lap második felén nyílt kérdésekre adhattak szabadon választ a tanárjelöltek. Az így kapott válaszokat tartalomelemzéssel három főbb kategóriába soroltam. Míg a szociális tanulás elemeinek fejlődése, valamint a kutatótanári elemek fejlődése kategóriák esetében nem volt lényegi különbség az általános és a problémaalapú csoportok közötti 100 főre jutó említésszámban, addig a tanári szakmához szükséges módszertani elemek fejlődéséről a problémaalapon tanuló tanárjelöltek jóval többször tettek említést. Szöveges válaszaikat tekintve megállapítható, hogy a tanárjelöltek érdeklődése és szakmai énképe, önbizalma nőtt, vagyis megvalósult a kurzus és a dolgozat célja, a szakmai énkép fejlesztése is.

A TÉZISFÜZETBEN FELHASZNÁLT IRODALOM (SAJÁT PUBLIKÁCIÓK NÉLKÜL)

- Albanese, M. A. és Mitchell, S. (1993): Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, **68**. 52-81.
- Bound, D. és Feletti G. (szerk.) (1991): *The challenge of problem-based learning*. St. Martin's Press, New York.
- Brown, B. B. (1968): *Systematic observations: Relating theory and practice in the classroom*. University of Florida, Gainesville
- Burlison, J.D., Murphy, C.S., és Dwyer, W.O. (2009): Evaluation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for predicting academic performance in college students of varying scholastic aptitude. *College Student Journal*, **43**, 1313–1323.
- Cochinaux, P. és de Woot, P. (1995): *Moving towards a learning society*. A CRE – ERT forum report on European education. Geneve: CRE and Brussels: ERT.
- Csapó Benő (2015): A kutatásalapú tanárképzés. *Iskolakultúra*, 2015/11. 3–26.
- Doherti-Bigara, J. és Gilmore, L. (2015): Development of the Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, **32**. 2. 142–157.
- Duque, L. C., Duque, J. C., és Suri-ach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, **39**(3), 261–284.
- European Commission (2011): *Policy approaches to defining and describing teacher competences*. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'. Report of a peer learning activity in Naas, Ireland, 2-6 October 2011. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Falus Iván (szerk., 2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Hung, W., Jonassen, D. H., és Liu, R. (2004): Problem-based learning. In: Jonassen, D. H. (2004): *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 485-506. 2012. november 29-i megtekintés, http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/Hand%20book%20on%20research%20in%20educational%20communication/ER5849x_C038.fm.pdf
- Giles, D. E. Jr. és Eyler, J. (1994): The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Service Learning, General*. **1**, *1*. sz., 77–85.
- Infante, E., és Marin, M. (2008). Psychosocial profile of unsuccessful university student: Personality and motivational factors revisited. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*, Vol. 56 (pp. 135–149). Hauppauge, NY: NovaScience.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kinyó László (2017): A 2016-os felsőoktatási kompetenciamérés eredményei történelemből egy kutatóegyetem különböző karain. In: D. Molnár Éva és Vigh Tibor (szerk.): *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program és absztraktkötet*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 20. o.
- Kontra József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana. Egyetemi jegyzet*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Korom Erzsébet (2017): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérésének természettudományi eredményei 2016-ban. In: D. Molnár Éva és Vigh Tibor (szerk.): *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program és absztraktkötet*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 20. o.
- Lay, C. H. (1986): At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, **20**, 474–495.
- Lundwall, B. A. (2000): Europe and the learning economy – on the need for reintegrating strategies of firms, social partners and policy makers. *Dept of Business Studies*, Aalborg University.
- Maurer, H. és Neuhold C. (2012): Problems everywhere? Strengths and challenges of a problem-based learning approach in European Studies. Előadás: 2012 APSA Teaching and Learning Conference. Washington, 2012. február 17-19.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2017): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság vizsgálata: elmélet, megvalósítás, főbb eredmények. In: D. Molnár Éva és Vigh Tibor (szerk.): *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program és absztraktkötet*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 20. o.
- Morgan, G.A., Harmon, R.J., és Maslin-Cole, C.A. (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, **1**, 318–339.
- Muramatsu, K., Kunimune, H. and Niimura, M. (2011): An analysis for the causes of the academic procrastination behaviour. [Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems Lecture Notes in Computer Science](#) Volume 6883, 2011, pp 529–538
- Niemi, H. (2012): Educating student teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, **1**. 1. sz. 43–66.
- Niemi, H. (2013): The Finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, **22**. 117–138

- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2006): Research-based teacher education. In: Jakku-sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, Turku. 31–50.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2011): Teacher education in Finland. In: Valenciczuljan, M. és Vogrinc, J. (szerk.): *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. University of Ljubljana és The National School of Leadership in Education, Szlovénia. 33–51.
- Niemi H. és Nevgi A. (2014): Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **43**. 131–142.
- Olliver, P. (szerk., 1999): *Monitoring change in education. Lifelong and continuing education. What is a learning society*. Aldershot: Ashgate, Arena.
- Sági Matild (szerk., 2012): *Erők és eredők. A pedagógusok munkerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Spence, J.T., és Helmreich, R.L. (1983): Achievement-related motives and behaviours. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: Freeman. 10–74.
- Takács Ildikó (2010): *A halogató jellemzői a felsőoktatásban. A halogató magatartás és a személyiség jellemzőinek vizsgálata a felsőoktatásban*. Habilitációs dolgozat. Kézirat. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, **75**. 3. sz. 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. és Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, **28**. 791–805.
- White Paper on education and training (1995). Brussels, Commission of the European Communities.

A DISSZERTÁCIÓHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Bús Enikő (2013a): A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra*, 23. 11. sz. 34-43.
- Bús Enikő (2013b): A probléma-alapú tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. Előadás: XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2013. április 11-13.
- Bús Enikő (2014): Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolás pedagógusok körében. Előadás: XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen, 2014. november 6-8.
- Bús Enikő (2015a): Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25. 11. sz. 17-28.
- Bús Enikő (2015b): Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. Debrecen, MTA Pedagógiai Bizottsága, 59-67.
- Bús Enikő (2015c): Tanárjelöltek tanítással kapcsolatos motivációja és fejlesztésének egy lehetséges eszköze. Előadás: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2015. november 19-21.
- Bús Enikő (2015d): Adat, mérés, fejlesztés – nemzetközi példák az oktatási adatok felhasználására. *Educatio*, 24. 3. sz. 134-136.
- Bús Enikő (2015e): Examination of teaching methods and problem-centered attitude among Hungarian primary and secondary school teachers. Előadás: JURE 2015: Towards a reflective society: Synergies between learning, teaching and research. Limassol, Cyprus, 2015. augusztus 23-34.
- Bús Enikő (2016): A comparison between Finnish and Hungarian quality of teacher education. Előadás: XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2016. április 21-23.
- Bús Enikő (2017a): The connection of career motivation and mastery motivation among students in teacher training. Előadás: JURE 2017: Education in the light of multiple perspectives: towards intertwining personalised and collaborative learning. Tampere, Finnország, 2017. augusztus 27-28. 92.
- Bús Enikő (2017b): Harmadéves tanárjelöltek pedagógiai experimentalizmusának vizsgálata egy probléma-alapú kurzus hatására. Előadás: XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2017. április 6-8.
- Bús Enikő (2017c): Előéves egyetemisták elsajátítási motivációjának vizsgálata. Előadás: XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2017. április 6-8.

- Csapó Benő, Bodorkós László és Bús Enikő (2015): A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In: Horváth H. Attila és Jakab György (szerk.): A tanárképzés jövőjéről. 3. kötet. Budapest, OFI. 29-42.
- Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús E. és Józsa, K. (2017): Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 2. sz. 179-191.