

Nagy Mária:

Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás

Az Equal „Második Esély” projekt során nemzetközi együttműködésben a holland és olasz partnerekkel megvalósított „Gold” (Lehetőségek biztosítása, a hátrányok csökkentése) elnevezésű nemzetközi program keretében összehasonlító vizsgálatot folytattunk. A vizsgálat azon a közös érdeklődésen alapult, amely mindhárom nemzeti program közös és központi eleme volt: a hátrányos helyzetű, tanulásban alulmotivált, 15–19 éves fiatalok iskolai kudarcának csökkentését, munkaerő-piaci integrációjuk elősegítését célzó megoldások keresése. (A GOLD-projektről lásd: www.equal-gold.eu.) Mindhárom programban jelentős figyelem irányult arra a kérdésre, hogy milyen pedagógusi kompetenciák szükségesek ezeknek a tanulóknak a nevelésében, iskolai integrációjuk segítésében. Különös jelentősége volt ennek a kérdésnek a magyar programban, ahol az egyik partnerintézményben – az Eszterházy Károly Főiskolán – külön alprojekt működött azzal a céllal, hogy továbbképzési programot dolgozzon ki azon iskolákban tanító tanárok (nevezetesen szakiskolák 9-10. osztályaiban tanítók) számára, akik koncentráltan találkoznak a célpopulációval.

Mindhárom ország szakmai közvéleményében és tanárképzéssel kapcsolatos politikájában jelen van ez a kérdés. Amikor a vizsgálatot megterveztük, mindhárom team számára rendelkezésre álltak nemzeti listák, amelyek a korszerű tanári ismereteket, készségeket és jártasságokat írták körül.¹ Első lépésben ezeket a listákat gyűjtöttük össze. Már ebben a fázisban is sok hasonlóságot és különbséget állapíthattunk meg. Míg a listákban természetesen sok hasonlóságot, azonos elemet fedeztünk fel, addig jelentős eltérés volt abban a tekintetben, hogy melyik országban milyen dokumentumokat lehetett figyelembe venni. Magyarországon ekkorra már miniszteri rendelet született, amely a megújuló tanárképzés számára előírta a képzés végére kialakítandó kompetenciák listáját. Hollandiában szakmai szervezetek foglalkoztak a kérdéssel, amelyek honlapján elérhető szakmai anyagok – de a GOLD programban érintett iskola saját szakmai anyagai – is orientálhatták a lista összeállítóját. Olaszországban többféle szemlélet ütközik, többféle kompetencialista körül folynak szakmai viták. A nemzeti listákat a három team elektronikus formában ismertette meg egymással.

¹ A holland team vezetője Martijn Jonkers, az olaszé pedig Giulio Genti volt. Munkájukat, csakúgy, mint a magyar közreműködőket – elsősorban a kompetencialisták véleményezésében közreműködő és a kérdőíveket kitöltő tanárok segítségét – ezúton is köszönöm.

A GOLD magyarországi találkozásán, 2007. március 27-én Egerben került sor a kutatás végleges stratégiájának kialakítására. A három team megállapodott azokban a főbb kompetencterületekben, amelyeket a „közös” listának tartalmaznia kell, és abban is, hogy ez a közös lista igyekszik azokra a kompetenciákra fókuszálni, amelyek speciálisan a projekt által érintett tanulókat tanító tanárok számára szükségesnek gondolunk. Ennek a közös listának a végső változatát is elektronikus úton alakítottuk ki. A 39 itemből álló lista alapjául szolgált egy olyan kérdőívnek, amelyet mindhárom országban lekérdeztünk a résztvevő iskolák tanárai körében. A kérdőív részben azt tudakolta a tanároktól, hogy mennyire tartják fontosnak a megnevezett kompetenciákat az olyan iskolákban, ahol a saját iskolájukhoz hasonló háttérű tanulókkal dolgoznak, részben pedig azt, hogy saját maguk mennyire rendelkeznek ilyen kompetenciákkal. Mindkét kérdésben egy négyfokozatú skálán kellett választásukat megjelölni. A kérdőívek lekérdezése 2007. október-novemberben zajlott le a három országban. Magyarországon három iskolából 63 fő töltötte ki a kérdőívet (közülük tizenöt vett részt az Equal-programban), Olaszországban 28, Hollandiában pedig 17 tanár. Az adatok rögzítése helyben történt, az elemzés pedig Magyarországon készült el. Az alábbiakban a fontosabb eredmények összefoglalására kerül sor.

Milyen fontos?

Az 1. táblázat azt foglalja össze, hogy a három országban milyen sorrendek alakultak ki az egyes tanári kompetenciák fontosságának megítélése szempontjából. A sorrendek az átlagos pontszámok alapján jöttek létre. A belső minták elemzésére csak a magyar adatokat illetően van lehetőség, egyrészt a nagyobb elemszám okán, másrészt pedig azért, mert itt a tanárok néhány háttéradatára is rákérdeztünk. Ez az elemzés ugyan nem tárgya a nemzetközi összehasonlításnak, ám néhány olyan tanulsággal szolgálhat, amelyeket a tanulmány végén mutatunk be.

1. táblázat

Az egyes tanári kompetenciák megítélése fontosságuk szerint (átlagpontszámok), a magyar fontossági sorrend szerint rendezve

A tanár képes...	Magyar	Holland	Olasz
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	3,71	3,72	3,85
a diákok motiválására	3,70	3,72	3,79
lelkesedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	3,65	3,39	3,58
szaktárgyát uralni és megtanítani	3,62	3,28	3,67

A tanár képes...	Magyar	Holland	Olasz
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	3,53	3,11	3,79
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	3,52	3,33	3,63
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	3,48	3,67	3,33
szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani	3,48	3,33	3,45
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	3,48	3,39	3,12
a keresztntanervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	3,46	3,11	3,33
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	3,46	3,22	3,7
örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	3,46	3,06	3,61
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani)	3,39	3,56	3,58
világos, rendezett, feladatcentrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	3,39	3,56	3,21
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	3,35	3,39	3,15
arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	3,35	3,50	3,58
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	3,35	3,39	3,39
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	3,34	3,22	3,67
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	3,33	3,06	3,03
arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit	3,33	3,11	3,39
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	3,32	3,11	3,63
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni	3,31	3,00	3,42
saját tudatosságát fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szereprutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	3,29	3,24	3,52
hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni	3,29	3,17	3,63

A tanár képes...	Magyar	Holland	Olasz
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	3,29	3,39	3,61
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	3,25	3,39	3,33
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	3,21	3,22	3,09
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	3,21	3,22	3,06
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben	3,21	3,00	3,27
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	3,16	3,11	3,18
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni	3,16	3,33	3,15
saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	3,16	2,89	3,06
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	3,13	3,39	3,09
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	3,11	2,94	3,48
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsen a szakmai gyakorlathoz általában és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljék iskolájának és szaktárgyának fejlesztésére, saját szakmai fejlődésének irányítására	3,06	3,35	3,3
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva	3,05	3,00	2,64
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse és saját szakterületén alkalmazza	3,02	3,12	3,36
különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában és azon kívül is	2,89	3,06	3,03
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	2,78	2,88	3,00

A sorrendek néhány meglepően szoros egyezést mutatnak, és természetesen sokféle eltérésre is rávilágítanak a három ország tanárainak szakmai nézeteit illetően. Mindhárom listát egyértelműen két állítás vezeti. A holland, az olasz és a magyar tanárok is annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusokban, hogy képeseknek kellene

lenniük „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Második legfontosabb helyre került az a szaktárgyhoz és didaktikai tudáshoz kötődő kompetencia, hogy képesek legyenek „a diákok motiválására”. Meglehetősen szoros az egyetértés néhány, a lista végére szoruló kompetencia megítélésében is: mindhárman a legkevésbé fontos kompetenciák között említették azokat a szervezési készséget, hogy a tanár képes „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra” vagy „különbéféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában és azon kívül is”. De hasonlóképpen csekély fontosságot tulajdonítanak annak az elvárásnak, hogy a tanár képes „saját szakmai fejlődésének irányítására az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével”. Mint ahogy azt a másokkal való együttműködést feltételező kompetenciának is egyformán csekély jelentőséget tulajdonítanak, hogy a tanár képes „ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva”. S ha nem is ilyen egyértelműen a rangsor legvégére, de igencsak a vége felé (a 39 közül a 26-32. hely valamelyikére) sorolták azt az elvárást, hogy a tanár képes „az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására”.

Érdekesek azok a rangsorbeli hasonlóságok is, amelyek országpáronként mutathatóak ki. Ezek alapján az olasz és a magyar tanárok nézetei között mutatkozik a legtöbb hasonlóság, a holland ellenében. Az olasz és magyar tanárok a hollandoknál jóval fontosabbnak ítélik meg olyan tanári képességek meglétét, mint például azt, hogy a tanár képes „biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni”, vagy hogy képes „szaktárgyát uralni és megtanítani” vagy éppen „örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt”. Ellenben mindkét országban – a holland tanárokkal ellentétben – jóval kevésbé fontosnak találják azt, hogy a tanár képes legyen „pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni”. Kisebb jelentőséget tulajdonítanak annak is, hogy képes legyen „a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására”, „arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék” vagy éppen „megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni”. Úgy tűnik, a magyar és olasz tanárok a hagyományosabb, az interperszonális és didaktikai képességeknek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, és a holland tanároknál kevésbé vallják olyan új kompetenciák szükségességét, amelyek a másokkal való együttműködésre, a nem iskolai tudás elfogadására vagy éppen a saját reflektivitásuk erősítésére vonatkoznak.

Néhány területen kimutathatók a magyar és holland vélekedések közti hasonlóságok (szemben az olasz tanárokéval). Így például a magyar és holland tanárok is erősebben hisznek olasz társaiknál abban, hogy a tanárnak képesnek kell lennie „az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére” vagy éppen „naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben”. Ugyanakkor olasz társaiknál kevésbé tartják azt fontosnak, hogy a tanár legyen képes „a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére” vagy „hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni”. A holland és az olasz tanárok között (a magyarokkal szemben) három területen mutathatók ki hasonlóságok: fontosabbnak tartják, hogy a tanár képes legyen „hozzájárulni az iskola jó hangulatához”, és arra, „hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse, és saját szakterületén alkalmazza”. Kevésbé fontos viszont számukra, mint a magyar tanárok számára, hogy képes legyen „a keresztintantéri kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére”.

Ezekben a vélekedésbeli hasonlóságokban és különbségekben feltehetőleg a három ország tanárképzési gyakorlatának, a tanárokkal kapcsolatos oktatáspolitikai elvárásoknak is jelentős szerepük van.

Mennyire vagyok kompetens?

A 2. táblázat foglalja össze azokat a pontszámokat, amelyeket a megkérdezett tanárok arra a kérdésre adtak, hogy mennyire érzik saját magukat kompetensnek a különböző területeken. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy ezek a pontszámok alacsonyabbak, mint azt a fontossági sorrendnél láttuk, azaz a tanárok általában alacsonyabbra értékelik saját kompetenciáikat, mint amennyire fontosnak látják azokat általában a tanári munkában. A magyar átlagpontszámok átlaga 0,13 eltérést mutat, a hollandoké 0,17-et. Különösen nagy – 0,79 – az eltérés az olasz pontszámok között.

2. táblázat

Az egyes tanári kompetenciák megítélése aszerint, hogy a megkérdezett mennyire képes a megvalósítására (átlagpontszámok), a magyar képességi sorrend szerint rendezve

Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
szaktárgyamat uralni és megtanítani	3,43	3,24	3,21
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	3,40	3,53	3,15

Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	3,39	3,18	3,33
örömet találni a feladatomban és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	3,39	3,05	3,27
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	3,39	3,00	3,09
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	3,38	3,05	3,24
lelkesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	3,35	3,28	3,42
arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam vagy megfigyeljem a tanulóimat	3,35	2,94	3,30
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	3,34	3,12	3,24
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben	3,34	3,00	3,03
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	3,30	3,17	3,12
saját szakmai fejlődésem irányítására az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	3,26	3,00	2,82
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	3,25	3,28	2,97
világos, rendezett, feladatcentrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	3,25	3,22	2,97
pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni	3,23	3,22	2,85
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	3,23	3,33	3,30
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	3,22	3,11	3,09
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	3,20	3,22	2,73
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem és saját szakterületemen alkalmazzam	3,20	2,89	2,82
a keresztntantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	3,16	3,00	2,70
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	3,16	3,06	3,12
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	3,16	3,06	3,03
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	3,15	2,78	2,70

Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	3,15	3,00	2,82
a diákok motiválására	3,11	3,28	3,06
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni	3,11	3,39	3,06
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	3,08	3,11	2,64
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	3,08	2,89	2,85
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	3,06	2,94	3,00
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	3,06	3,17	3,18
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	3,06	2,94	2,82
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani)	3,05	2,61	3,00
különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában és azon kívül is	3,03	3,06	2,52
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, saját szakmai fejlődésem irányítására	3,03	2,83	3,15
saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szereprutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	2,98	3,22	2,91
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva	2,98	2,89	2,58
hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni	2,95	3,00	2,97
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkámban alkalmazni	2,92	2,94	2,64
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	2,82	3,11	2,70

Ha olyan erős egyezést a lista élén nem tapasztaltunk is, mint a fontossági sorrend esetében, elmondható, hogy mindhárom ország tanárai az első tíz hely valamelyikén helyezték el

magukat két szaktárgyi-didaktikai kompetenciát tekintve: mindnyájan erősen képesek „szaktárgyukat uralni és megtanítani” és „lelkesedni saját tantárgyuk és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt”. Az elsőt tekintve a magyaroknál ez a listavezető kompetencia, de a hollandoknál és az olaszoknál is előkelő (7., illetve 8.) helyezést ért el, míg a második esetben az olaszoknál ez a listavezető, de a hollandok is a 4-6., a magyarok pedig a 7-8. helyen értékelik ezt a képességüket. Mindhárom ország tanárai inkább erősnek érzik magukat (rangsorban az első 10-20. hely valamelyikén helyezték el) két interperszonális kompetenciát illetően: „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”, és „meleg szívvel fordulni a diákokhoz”. Abban is hasonlítanak, hogy három kompetenciát tekintve viszont a rangsor végén helyezték el magukat. Nem igazán érzik magukat kompetensnek „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra”, nem jeleskednek abban sem, hogy képesek lennének „megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájukban alkalmaznák”, de abban sem, hogy „ismernék és alkalmaznák az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldenék iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepüket minimalizálva”.

A páros hasonlóságokat tekintve megint csak az olasz és a magyar tanárok között találunk több hasonlóságot. A hollandoknál mindkét csoport inkább érzi magát képesnek „arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit”, hogy „megteremtse a nyitott kommunikációt, a kooperációt és a kölcsönös bizalom légkörét”, hogy „örömet találjon feladatában, és elkötelezettséget érezzen a szervezet és a szakma iránt”, valamint hogy „hozzájáruljon az iskola jó hangulatához”. Ugyanakkor a holland tanároknál sokkal kevésbé képesek „különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában és azon kívül is”, valamint arra, hogy „kapcsolatot teremtsenek a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonják őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges”. Úgy tűnik, a magyar és az olasz tanárok inkább az iskola belső világa és feladatai iránt nyitottak, míg a hollandok erősebbnek érzik magukat a külső kapcsolatok ápolásában.

Az olasz és a holland tanárok viszont a magyaroknál sokkal határozottabban úgy látják, hogy képesek „a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére”, valamint „arra, hogy biztosítsák, hogy a munka a kollégákkal együttműködve az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék”. De abban is jobbnak érzik magukat,

hogy képesek „szakmai tapasztalataik és a tanult elméletek alapján korrigálni munkájukat és ezzel saját szakmai fejlődésüket irányítani”.

A magyarok és a hollandok – az olaszoknál inkább – képesnek érzik magukat „a keresztantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére”, ugyanakkor kevésbé képesek „biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni”. Abban is lemaradnak olasz kollégáikhoz képest, hogy náluk kevésbé képesek „arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsenek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljanak iskolájuk és szaktárgyuk fejlesztésére és saját szakmai fejlődésük irányítására”.

Érdekes megfigyelni, hogy ahol nagy eltérés mutatkozik a három nemzet tanárainak önértékelésében, mindenütt a hollandok érzik magukat leginkább kompetensnek. Igen erősnek érzik magukat például abban, hogy képesek „vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni” (második legerősebb képességük; az olaszoknál ez a rangsor 16-17. helyén, a magyaroknál pedig a 25-26. helyen szerepel). A hollandok képesek „a diákok motiválására”, valamint „a fejlődési és viselkedési problémák felismerésére” (mindkettő a kompetencia-rangsor 4-6. helyén szerepel). Az előbbi az olaszoknál a középmezőnyben, a magyaroknál pedig annál is hátrébb szerepel, az utóbbi képesség tekintetében pedig éppen fordított a helyzet. Még három olyan kompetenciát találunk, amelyekben a hollandok viszonylag erősnek érzik magukat (a rangsor 8-11. helyén szerepelnek). Mind az olasz, mind a magyar tanároknál inkább képesek „saját tudatosságukat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák”. Olasz és magyar kollégáiknál inkább képesek „megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között”, valamint arra is, hogy „pedagógiai munkájukat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezzék, tapasztalataikat reflektív módon elemezzék és értékeljék”.

A képességek és a fontosság eltérései

Mint korábban említettük, a különböző tanári kompetenciák fontosságának, illetve a saját maguk kompetenciáinak megítélésében jelentős eltérések mutatkoznak mindhárom ország tanárainál. A 3. táblázat az egyes országokon belül mutatja az eltérések sorrendjét a magyar különbségek nagyságrendje szerint rendezve. Eszerint elől szerepelnek azok a képességek,

amelyek területén a magyar tanárok saját magukat jobbnak érzik a kompetenciának tulajdonított jelentőséghez, fontossághoz képest, míg a rangsor végén azok a kompetenciák szerepelnek, ahol a legnagyobb elmaradást érzik a saját gyakorlatukban. Valószínűleg nem tévedünk sokat, ha azt feltételezzük, hogy éppen itt kell a tanár-továbbképzéseket tervező intézményeknek keresniük azokat a kompetenciákat, amelyeknek fejlesztését a tanulói célcsoportot tanító tanárok a leginkább igénylik. Még egy fontos tanulság mutatkozik a táblázatokban: a kompetenciák többségét illetően a tanárok „mínuszban” vannak, azaz a készségek fontosságához képest a saját gyakorlatukban elmaradást éreznek. Különösen igaz ez az olasz tanárokról, akik csupán két olyan kompetenciát jelöltek meg a 39-ből, ahol nem érznek elmaradást.

3. táblázat

A kompetenciák fontossága, illetve annak birtoklása közti eltérések sorrendje a magyar tanárok véleményében mutatkozó eltérések sorrendjében rendezve

A tanár képes... – Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	0,28	0,06	-0,18
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	0,18	-0,22	0,03
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse és saját szakterületén alkalmazza	0,18	-0,23	-0,54
különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában és azon kívül is	0,14	0,00	-0,51
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben	0,13	0,00	-0,24
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni	0,10	-0,17	-0,24
saját szakmai fejlődésének irányítására az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	0,10	0,11	-0,24
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	0,09	-0,34	-0,37
arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit	0,02	-0,17	-0,09
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	-0,01	-0,27	-0,15
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	-0,03	0,11	0,09
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsen a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljon iskolája és szaktárgyának fejlesztésére, saját szakmai fejlődésének irányítására	-0,03	-0,52	-0,15
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	-0,05	0,23	-0,30

A tanár képes... – Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	-0,07	-0,04	-0,37
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva	-0,07	-0,11	-0,06
örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	-0,07	-0,01	-0,34
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	-0,08	-0,22	-0,33
szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani	-0,08	0,20	-0,3
arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	-0,12	-0,17	-0,28
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	-0,14	0,00	-0,94
világos, rendezett, feladatcentrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	-0,14	-0,34	-0,24
szaktárgyát uralni és megtanítani	-0,19	-0,04	-0,46
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	-0,19	-0,33	-0,21
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	-0,20	-0,61	-0,45
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni	-0,20	0,39	-0,36
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani)	-0,24	-0,45	-0,58
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	-0,24	0,00	-0,99
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni	-0,24	-0,39	-0,51
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	-0,27	-0,05	-0,66
lelkessedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	-0,30	-0,11	-0,52
a keresztntantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	-0,30	-0,11	-0,63
saját tudatosságát fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	-0,31	-0,02	-0,61
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	-0,32	-0,61	-0,30
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	-0,33	-0,39	-0,20
hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni	-0,34	0,22	-0,66

A tanár képes... – Képes vagyok...	Magyar	Holland	Olasz
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	-0,39	-0,11	-0,39
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	-0,47	-0,17	-0,79
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	-0,49	-0,61	-0,76
a diákok motiválására	-0,59	-0,44	-0,73

A listákat abból a szempontból vetettük össze, hogy az utolsó harmadban felsorolt kompetenciák területén (tehát ahol a saját gyakorlatukban a legnagyobb hiányosságokat érzékelik a tanárok) milyen hasonlóságok mutathatók ki a három nemzet tanárai között. A 13-13-13 érintett kompetencia között nagyon jelentős átfedés van. A magyar tanároknál például egyetlen olyat sem találunk, ami ne lenne megtalálható a másik két nemzeti lista érintett tételei között. Az olasz listában csak egyetlen olyan kompetenciát találtunk, amit sem a magyarok, sem a hollandok nem minősítettek hasonlóan („megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között”). A holland listában találtuk a legtöbb „egyedi” tételt: hat olyan kompetenciát is ebbe az utolsó harmadba soroltak, amelyet a másik két nemzeti lista vége nem tartalmaz. Egyedül ők érzik úgy, hogy a feladat fontosságához képest a legkevésbé képesek „a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására”²; „a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére”; „hozzájárulni az iskola jó hangulatához”; „világos, rendezett, feladatcentrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani”; „arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsenek a szakmai gyakorlathoz általában és konkrétan a saját munkájukhoz, és ezzel képessé váljanak iskolájuk és szaktárgyuk fejlesztésére, saját szakmai fejlődésük irányítására”; „megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat”.

Ezt az utolsó harmadot tekintve is megállapíthatjuk, hogy a legtöbb hasonlóság a magyar és az olasz tanárok szakmára és saját képességeikre vonatkozó nézetei között vannak. A 13 érintett kompetenciából 10 közös szerepel a magyar és az olasz listán.

Három olyan kompetenciát találtunk, amelyek mindhárom nemzet tanárainál gondot jelentenek: egyikben sem érzik magukat megfelelően képesnek „a diákok motiválására”; arra, hogy „megteremtsék az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”, valamint hogy

² Ez valószínűleg azzal is összefüggésben van, hogy olasz és magyar társaiknál *fontosabbnak* tartják ezt a kompetenciát.

„megismerjék a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazzák”.

A magyar adatok elemzésének néhány tanulsága

Mint korábban említettük, a magyar minta viszonylagos nagysága, illetve a tanároktól felvett háttér adatok lehetővé teszik, hogy a tanárok belső megosztottságáról is némi képet nyerjünk. Ez az elemzés lehetővé teszi, hogy néhány olyan hipotézist is megfogalmazzunk, amelyek tesztelését nagyobb, a tanárság vagy éppen a szakmai iskolákban tanító tanárok reprezentatív mintáján később elvégezhetjük.

A kompetenciák fontosságának megítélésében a legtöbb különbséget azon változó mentén találtuk, hogy a megkérdezettek részt vettek-e az Equal-projektben, vagy sem.³ A 4. táblázat foglalja össze azokat a kérdéseket, amelyekben ez a megosztottság statisztikailag szignifikánsnak mutatkozott.

4. táblázat

Egyes tanári kompetenciák megítélése aszerint, hogy részt vett-e a megkérdezett az Equal-projektben (átlagpontszámok)

Kompetencia (A tanár képes...)	Részt vett	Nem vett részt	Teljes minta
meleg szívvel fordulni a diákokhoz (p>,003)	3,73	3,19	3,32
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére (p>,023)	3,64	3,23	3,33
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni (p>,004)	3,87	3,41	3,52
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között (p>,006)	3,71	3,24	3,35
a diákok motiválására (p>,037)	3,93	3,62	3,69
arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit (p>,014)	3,67	3,23	3,34
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra (p>,023)	3,13	2,66	2,77
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására (p>,046)	3,47	3,06	3,16
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére (p>,037)	3,73	3,40	3,48

³ A három magyar iskolában, amelyek a programban részt vettek, a projekt csak egy kisebb vagy nagyobb szeletét jelentette a munkának, így a programba a tanári karból mindenütt csak néhányan kapcsolódtak be.

Kilenc tanári kompetenciának tulajdonítottak szignifikánsan nagyobb jelentőséget azok a tanárok, akik részt vettek a projektben. Mindezt akár a projekt pozitív hatásaként is elkönnyvelhetnénk. Fontosabb tanulság azonban, hogy ugyanakkor a birtokolt kompetenciák tekintetében a két tanárcsoport között egyetlen területen sem mutatkozott szignifikáns különbség. Valószínű, hogy ha szemléletváltást eredményezett is a projekt (bár lehet, hogy csak bizonyos kompetenciaelvárások tudatosabb észleléséről van szó a projekt résztvevői esetében), ez önmagában még nem eredményezi a képesség kialakulását. Hiába hallottak a projekt résztvevői többet olyan kompetenciák jelentőségéről, mint például az önálló tanulás képességének fejlesztése vagy a diákok irányítása és támogatása közti egyensúly megtalálása, hiába láttak is esetleg ezekre a kompetenciákra jól működő példákat a nemzetközi tapasztalatszerzés során, magának a képességnek a kialakulása valószínűleg hosszabb folyamat, és megfelelő gyakorlati feltételek is kellene hozzájuk.

A férfiak és a nők között négy kompetencia fontosságának megítélésében mutatkozott szignifikáns különbség (lásd az 5. táblázatot). Ugyanez a különbség a gyakorlatban csak az egyik kompetencia esetében igazolódott be (lásd a 6. táblázatot).

5. táblázat

Egyes tanári kompetenciák fontosságának megítélése nemek szerint (átlagpontszámok)

Kompetencia (A tanár képes...)	Férfi	Nő	Teljes minta
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni ($p>,033$)	3,35	3,65	3,53
lelkedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt ($p>,012$)	3,43	3,81	3,67
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére ($p>,018$)	3,29	3,62	3,49
megteremteni a nyitott kommunikációt, a kooperációt és a kölcsönös bizalmat légkörét ($p>,030$)	3,29	3,59	3,48

6. táblázat

Egyes tanári kompetenciák birtoklásának megítélése nemek szerint (átlagpontszámok)

Kompetencia (Képes vagyok...)	Férfi	Nő	Teljes minta
lelkedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt ($p>,002$)	3,04	3,57	3,36

Még egy változó mentén találtunk érdekes különbségeket a tanárok különböző csoportjai között mind a különböző kompetenciák fontossága, mind azok birtoklása terén. Megtudakoltuk ugyanis azt is a tanároktól, hogy milyen programban tanítanak nagyobb óraszámban az iskolájukban. Eszerint négy csoportot találtunk: akik inkább szakiskolai, akik inkább szakközépiskolai programban tanítanak, azok, akiknél ez nem eldönthető, és azok,

akik nem tanári munkakörben dolgoznak (szociálpedagógus, gyógypedagógus stb.). A köztük mutatkozó különbségeket látjuk a 7. és a 8. táblázatban.

7. táblázat

Egyes tanári kompetenciák fontosságának megítélése aszerint, hogy milyen programban tanít a tanár (átlagpontoszámok)

Kompetencia (A tanár képes...)	Szakiskolai	Szakközépiskolai	Nem eldönthető	Egyéb	Teljes minta
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére (p>,008)	3,23	3,10	3,86	3,80	3,33
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására (p>,048)	3,18	2,70	3,57	3,40	3,16
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben (p>,023)	3,20	2,80	3,71	3,40	3,21
szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani (p>,031)	3,35	3,60	4,00	3,40	3,47

8. táblázat

Egyes tanári kompetenciák birtoklásának megítélése aszerint, hogy milyen programban tanít a tanár (átlagpontoszámok)

Kompetencia (Képes vagyok...)	Szakiskolai	Szakközépiskolai	Nem eldönthető	Egyéb	Teljes minta
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére (p>,010)	2,93	3,20	3,71	3,20	3,08
saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szereprutinjait tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák (p>,012)	2,93	2,70	3,57	3,20	2,98
szaktárgyamat uralni és megtanítani (p>,026)	3,39	3,20	4,00	3,20	3,42
a kerettantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére (p>,003)	3,13	2,90	3,86	3,00	3,16

Úgy tűnik, azok a tanárok, akiknek a munkája dominánsan nem köthető sem a szakiskolai, sem a szakközépiskolai diákcsoportokhoz (és tudjuk, ez általában véve két meglehetősen különböző tanulói réteget jelent), kicsit másként gondolkoznak arról, hogy milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a tanárnak, és kicsit jobbak is bizonyos

kompetenciaterületeken, mint társaik. Különösen ez utóbbi területre érdemes felfigyelnünk: úgy tűnik, bizonyos tanulócsoporthoz „szakosodott” társaiknál magabiztosabban nyilatkoznak szaktárgyi tudásukról, reflektív képességeikről, arról, hogy képesek a tanulók kereszttantervi kompetenciáinak fejlesztésére és a tanulóközösségekben rejlő nevelőerő jobb kihasználására. Ha ez így van, a tanárok nagyobb, reprezentatív mintáján is igaznak bizonyul ez a különbség, akkor újabb érveket nyerhetünk a komprehenzív iskolarendszer eredményesebb működése mellett.

Összegzés

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanári kompetenciákkal kapcsolatos tanári vélekedések kutatása biztató eredményekkel kecsegtet. A kérdőíves attitűdvizsgálatok korlátozottsága és mintáink megbízhatatlansága ellenére a vizsgálat számos olyan eredményhez vezetett, amelyek további kutatásra ösztönözhet. Úgy tűnik, hogy a kompetencialistákkal kapcsolatos tanári vélekedések alkalmas eszközök szakmai nézetrendszerek, illetve a tanárok saját szakmai tudásukkal kapcsolatos véleményének feltárására. A tanárok szakmai gondolkodásának nemzetközi összehasonlításában is használhatónak tűnik ez a módszer. A három ország vizsgált tanárainak válaszai alapján megfogalmazható az a hipotézis, hogy az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább az *Eric Hoyle* klasszikus megfogalmazása szerinti, „korlátozott tanári szerepfelfogásnak” felel meg (az osztálytermi munkára fókuszál), míg a holland tanárokhoz az iskola külső kapcsolatrendszere, feladatai iránt is nyitott „kiterjesztett szerepfelfogás” áll közelebb. Adataink szerint jelentős különbség van a tanárok megítélésében annak alapján, hogy mennyire fontosnak látják az egyes kompetenciákat a tanárok számára általában, és hogy mennyire biztosak azok gyakorlásában, azaz mennyire érzik saját magukat felkészültnek a feladataikra. A legtöbb esetben „deficitről” számolnak be. Különösen szembetűnő ez az olasz tanárok esetében. A kétféle lista (hogy mennyire fontos egy-egy kompetencia a tanárok számára általában, illetve, hogy milyen mértékben rendelkezik a megkérdezett az adott kompetenciával) sorrendi különbségei kirajzolják azoknak a készségeknek a körét is, ahol a tanárok a leginkább segítséget igényelnének a képzéstől, illetve a továbbképzéstől. A vizsgált tanárok körében (tehát azoknál, akik a leghátrányosabb helyzetű, alulmotivált és többnyire alulteljesítő fiatalok tanítását végzik) három olyan kompetenciát is találtunk, amely a nemzeti sajátosságoktól függetlenül mindhárom országban ebbe a körbe tartozik. Vagyis mindhárom ország tanárai igényelnének segítséget abban, hogy hogyan válhatnának felkészültebbé a diákok motiválására, a velük való munkában az együttműködés és a kölcsönös bizalom megteremtésére, a szülők világának és a diákok kulturális hátterének megismerésére, illetve ezeknek az ismereteknek a felhasználására a saját munkájukban. A

magyar adatok részletesebb elemzése arra is figyelmeztet, hogy új tanári kompetenciák kialakításában az adott készségek fontosságának felismerése csak az első lépést jelentheti, azok kialakításához, begyakorlásához valószínűleg a szakmai kultúrát befolyásoló egyéb tényezőknek (például a munkavégzés feltételeinek) is változniuk kell.