

Tanulmányok

*Fókusz*

**Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához**

*Rapos Nóra és Halász Gábor*

**A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében**

*Vámos Ágnes, Kálmán Orsolya, Bajzáth Angéla, Rónay Zoltán és Rapos Nóra*

**A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások**

*Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin*

**A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők**

*Lénárd Sándor, Kovács Ivett, Tóth-Pjeczka Kata és Urbán Krisztián*

**A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén**

*Kopp Erika*

**Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései**

*Czető Krisztina*

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

**MAXQDA a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében**

*Sántha Kálmán*

Szerzőink

Authors

**2020 1.**

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes

Főszerkesztő: Baska Gabriella

A Fókusz rovat vendégszerkesztője: Rapos Nóra

Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina

Endrődy Orsolya

Kolosai Nedda

Kraiciné Szokoly Mária

Seresné Busi Etelka

Tókos Katalin

Szemle: Péntes Dávid

Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina

Szente Dorina

Asszisztensek: Mísey Helga

Szabó Lilla

Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)

Golnhofer Erzsébet (ELTE)

Kéri Katalin (PTE)

Kopp Erika (ELTE)

Mátrai Zsuzsa (NymE)

Pusztai Gabriella (DE)

Rónay Zoltán (ELTE)

Sántha Kálmán (KJE)

Szabolcs Éva (ELTE)

Szivák Judit (ELTE)

Tóth Péter (ÓE)

Tészabó Júlia (ELTE)

Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához	5
<i>Halász Gábor és Rapos Nóra</i>	
A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében	7
<i>Vámos Ágnes, Kálmán Orsolya, Bajzáth Angéla, Rónay Zoltán és Rapos Nóra</i>	
A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások	28
<i>Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin</i>	
A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők	46
<i>Lénárd Sándor, Kovács Ivett, Tóth-Pjeczka Kata és Urbán Krisztián</i>	
A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén	62
<i>Kopp Erika</i>	
Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései	83
<i>Czető Krisztina</i>	
<i>Szemle</i>	98
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	98
MAXQDA a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében	99
<i>Sántha Kálmán</i>	
Szerzőink	103
Authors	106

*Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása*

# Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához

*Halász Gábor és Rapos Nóra*

Az alább bemutatásra kerülő öt tanulmány *A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén,*<sup>1</sup> röviden *MoTeL (Models of Teacher Learning)* című projekt első hazai írásos bemutatkozása, amelyben a kutatás első évében végzett elméleti alapo-  
zó tanulmányait fogtuk össze.

A négyéves kutatás átfogó célja a pedagógus munka eredményességét meghatározó összefüggések feltárása, különös tekintettel a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerét alkotó tényezőkre. Azt kívánjuk feltárni, hogy milyen létező modelljei vannak a folyamatos szakmai fejlődésnek és tanulásnak, és ezek hogyan hatnak a pedagógus munka eredményességére. Ezen belül közvetlen cél a pedagógusok felkészülését, szakmai fejlődését és tanulását befolyásoló rendszerszintű, szervezeti és egyéni tényezők jellemzőinek, kapcsolatrendszerének és hatásának elméleti feltárása. A vizsgálat fókuszában álló kérdések:

- 1) Hogyan értelmezhető a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás eredményessége, s ennek milyen egyéni-, szervezeti- és rendszerszintű aspektusai különíthetők el?
- 2) Mely egyéni-, szervezeti- és rendszerszintű tényezők segítik elő, illetve gátolják a pedagógus folyamatos szakmai fejlődését és tanulását?
- 3) Milyen szerepet játszanak és hogyan kapcsolódnak össze a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésében és tanulásában a formális, non-formális és informális tanulás elemei (kognitív és affektív szinten egyaránt)?

A pályázat első évének kiemelt szakmai feladata volt a kutatási koncepciót megalapozó komplex és dinamikus elméleti keretrendszer megalapozása, kialakítása. Ennek keretében egy szisztematikus alapokon nyugvó irodalomgyűjtés során hét releváns adatbázisra építve,<sup>2</sup> a Prisma checklist, 2009 alapján rögzített szűrések eredménye nyomán közel 300 tanulmány került elemzésre.

Ennek eredményeit bocsátjuk a Neveléstudomány folyóirat Fókusz rovatában szakmai vitára. 1) A professziókutatás főbb vizsgálati területeit, megközelítéseit, tipizálási lehetőségeit más (nem pedagógus) szakmákban (jogi, orvosi, oktatói) (*Vámos Ágnes, Kálmán Orsolya, Banai Angéla, Rónay Zoltán és Rapos Nóra: A különböző ágazatokra jellemző professionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében*). 2) Sor került a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás nemzetközi és hazai szakirodalmának összegzésére három, a pályázat felépítésével és a tervezett kutatással azonos szinten (egyéni, szervezeti és rendszerszintű megközelítés).<sup>3</sup> Ennek a szisztematikus feldolgozásnak az eredményeként három elemző munka



1. Az 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában megvalósuló program.
2. Felhasznált adatbázisok: Google Scholar EBSCO, Web of Science, Unesco, PROQUEST, MATARKA OPKM. Kereső kifejezések és kapcsolatok: "professional development" OR "learning" OR "education" AND "review" OR synthesis" OR "report".
3. A szakirodalom feltárását a MATARKA, OSZK, PROQUEST Scholar, EBSCO, Web of Science, Pedocs, Unesco adatbázisokban végeztük magyar, angol és német nyelven, 2000-től. A feltárt dokumentumok folyóirat cikkek, könyvek és pályázati anyagok voltak. A keresés eredménye alapján, a kizárási szempontok érvényesítése és a duplumok szűrése után maradt több mint 300 dokumentumot az absztraktok alapján kódoltuk, majd az elméleti és empirikus munkákat külön-külön csoportokban feldolgoztuk.

született, amelyek az egyes szintekhez kötöten mutatják be a folyamatos szakmai fejlődés elméleti modelljeit és kutatási eredményeit (*Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin: A pedagógus folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások; Lénárd Sándor, Kovács Ivett, Tóth-Pjeczka Kata és Urbán Krisztián: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők; Kopp Erika: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén*). 3) Mivel témánk megértése szempontjából lényegi kérdés a pedagógusok szakmai tanulásának és az eredményességnek a kapcsolata, külön elemeztük a téma nemzetközi irodalmát (*Czető Krisztina: Eredményesség és szakmai fejlődés: A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései*).<sup>4</sup>

4. Jelen tanulmányok az eredeti, a kutatás háttéranyagául szolgáló elemzéseknek csak a főbb megállapításait összegzik, az azok mögött húzódó hosszabb elemzések a háttér tanulmányokban olvashatók a projekt honlapján (<https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel>), ahol a kutatással kapcsolatos híreket és eredményeket is megjelenítjük.

# A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében

Vámos Ágnes, \* Kálmán Orsolya, \*\* Bajzáth Angéla, \*\*\*  
Rónay Zoltán \*\*\*\* és Rapos Nóra \*\*\*\*\*

A tanulmány bemutatja néhány professzió kialakulásának és változásának megközelítéseit, tipizálási lehetőségeit a vonatkozó főbb és releváns szakirodalmak alapján, inputot adva a közoktatásban dolgozó pedagógusok komplexen értelmezett folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálatához. Vizsgált professzióknak egyrészt a tradicionális, archetipikus professziókat, mint a jogi és orvosi professziót választottuk, valamint egy új szakmához köthető, a pedagógus-szakmához közeli, a felsőoktatásban dolgozó oktatókét. Célunk az volt, hogy ezek változás-történetének tanulságai, megközelítései segítsenek a pedagógus szakma aktuális helyzetének, állapotának megértésében és dinamikus értelmezett fejlesztésében. A tanulmányban leírtuk az alapfogalmak különböző jellemzők mentén lehetséges meghatározásait, kitértünk a hivatások/szakmák típusaira, a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás értelmezéseire, azonosságokra és különbségekre, valamint a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás modelljeire és a modellképzés szempontjaira különböző (egyéni, szervezeti és rendszer) megközelítésekben. Az elemzés végén kérdéseket és dilemmákat fogalmaztunk meg, valamint ajánlásokat, javaslatokat tettünk a pedagógus FSZF jelenlegi modelljének fejlesztése, alakítása céljából az egyén, a szervezet és a rendszer szintjén értelmezett holisztikus alapállás mentén.<sup>1</sup>

**Kulcsszavak:** professzió, professzionalizáció, szemi-professzió, de- és reprofesszionalizáció, tudás

## Bevezetés

Az oktatási rendszerek fejlesztésének alapfeltételeként tartják számon a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését és tanulását (FSZF), melynek modelljei az egyéni, a szervezeti és a rendszerszintű elemek kölcsönösségét hangsúlyozzák (Hargreaves et al., 2010; Sachs, 2015; Meijs et al., 2016; Kelchtermans, 2017). Az Eurydice 2013-ban készített összefoglalója (Key Data... Eurydice, 2013) alapján megállapítható, hogy az FSZF szerepe jelentősen növekszik a rendszerszabályozás, képzésfejlesztés és a szervezeti elvárások szintjén egyaránt.

## A tudás természete

A tudás nem állandó és statikus, hanem térben és időben változó, s változik aszerint is, hogy milyen megközelítésből vizsgáljuk. Révai és Guerriero (2017) modellje a pedagógusok szakmai tudásának dinamizmusát három alapvető dimenzióhoz köti: (a) a strukturális, amely kapcsolódik a tudás kodifikálásához, és ahhoz, hogy az imp-

\* Egyetemi tanár, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [vamos.agnes@ppk.elte.hu](mailto:vamos.agnes@ppk.elte.hu)

\*\* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [kalman.orsolya@ppk.elte.hu](mailto:kalman.orsolya@ppk.elte.hu)

\*\*\* Egyetemi adjunktus, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, e-mail: [bajzath.angela@tok.elte.hu](mailto:bajzath.angela@tok.elte.hu)

\*\*\*\* Egyetemi docens, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [ronay.zoltan@ppk.elte.hu](mailto:ronay.zoltan@ppk.elte.hu)

\*\*\*\*\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [rapos.nora@ppk.elte.hu](mailto:rapos.nora@ppk.elte.hu)

1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmányhoz felhasznált szerzői kéziratok listáját a Szakirodalom-jegyzékben jelöltük.

licit és explicit tudás közt milyen kapcsolatok jönnek létre, amit nem dichotómiában, hanem egyfajta kontinuumként érdemes értelmezni; (b) a funkcionális, amely leírja, hogy a tudás hogyan válhat gyakorlattá (knowledge-to-action), mi jellemzi ezt a folyamatot, és hogyan kapcsolódik össze a három alapvető tevékenység: a tudásteremtés, a tudás használata és a tudás megosztása és (c) a szociális, amely a különböző stakeholderek és a szociális környezet elemei közti egymásra hatással foglalkozik. Révai szerint a tanárok tudása azért is dinamikus, mert az oktatói munkán és szakmai fejlődésen keresztül formálódik. A tudás működési szintjeit és ezeknek dinamikáját lásd a mellékletben az 1. táblázatban (Révai, 2017, p. 5.).

A professzionalizációról való gondolkodást élénkítette a kilencvenes évek elején elkezdődött újfajta gondolkodás a tudományos kutatás és gyakorlat közötti kapcsolatokról. A tudományos kutatást a kíváncsiság és az akadémiai közösségek érdekei vezérelték tudományágak szerinti tagozódásban. A gyakorlat jellemzője a kliensi szükséglet, a problémafókusz, a heterogenitás, a transzdiszciplinaritás, a befektetői szemlélet és a megbízhatóság iránti igény. A tudást szocio-materiális perspektívába ágyazták, s a tanulást nem egyszerűen az inkompetenciától a kompetenciáig terjedő mozgásként értelmezték, hanem ún. expanzív tanulásként (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010 – idézi Révai, 2017, pp. 14–19.; Carmen, 2014).

### *A professzió értelmezése*

A professzió általános, tág és szűk értelemben egy tanulással megszerzett szaktudással végzett, társadalmi szükségletet kielégítő tevékenység (például orvos, jogász). A *professzió* fogalma alatt általában a másoktól elkülönülő, önálló elmélettel és gyakorlattal, sajátos tudásokkal bíró szakterületet értenek, szakmát, foglalkozást, a közjó érdekében végzett, társadalmi funkcióval bíró tevékenységet. *Professzionalizáció* alatt pedig azt, ahogy ez az egyes értelmezések szerint végbemegy. Ez utóbbit az angol szakirodalom használta először a társadalmi elitképző folyamat leírására. A *professzionális* kifejezés egy adott tevékenység esetén a szakmai színvonalat jelzi, indirekten egy professzióhoz tartozást (Weinberger 2011; Németh, 2009, p. 39.; Carr, 2014). Ez utóbbi tág értelmezés szerint bármilyen szakmát lehet professzionális módon művelni. A *szakértő*, a *szaktudás* (expert, expertise) kifejezés pedig e fogalmakat a tudástársadalom, a technológiai fejlődés termékének véli. A tanulási folyamat és annak terméke, a tudás az, ami a *szakmát* művelő esetében a szakembert/szakértőt és a laikust elválasztja.<sup>2</sup>

A professzió szűk értelemben egy magas társadalmi rangban elismert értelmiségi szakma, nehezen megszerzhető szakértelem intézményesült formája (G. Havril, 2009; Nagy 2009). Amikor a professziót hivatásként említik, akkor abban az elkötelezett identitást is hangsúlyozzák; ebben az értelemben a hivatás több, mint egy foglalkozás. A hivatás: az egyén identitása. Hivatásbelinek lenni azt jelenti, hogy az ember magára vállal, és élethosszigan fenntart egy mások jóllétére irányuló elkötelezettséget (Derosa et al., 1996).

A tudás irányából értelmezve a különbséget, a foglalkozáshoz kapcsolódó kompetenciáknál kritikaként szokták megfogalmazni, hogy túl statikus, elaprózódott, előíró, nehezen tesz különbséget kritikus és marginálisabb kompetenciák között. A szakmai kompetenciák kevésbé részletesek, a gyakorlathoz szükséges lényegi kompetenciákra fókuszálnak, amelyek szélesebb körben alkalmazhatók, nem egy-egy specializált munkakörhöz kötődnek; s olyan általános elemekre is figyelnek, mint például az etikusság, az önmenedzsment, s különösen a szakmai fejlődés képessége. A szakmai fejlődésre való képesség miatt a foglalkozásokhoz kötődő kompetenci-

2. Vita tárgyát képezi, hogy a *foglalkozás*, a *munka* (job) fogalmak hogyan értelmezhetők, mivel nem feltétlenül esnek egybe a klasszikus professzió értelmezéssel, főleg, ha tudás igen, de különleges szaktudás nem áll mögöttük. Carr (2014, p. 7.) a dilemma érzékeltetésére felhozta, hogy futballozhat rosszul egy profi játékos, és nyújthat különleges teljesítményt egy amatőr. Ugyancsak Carr sznobizmusnak tartja a foglalkozás, a szakma és a professzió éles elkülönítését, mely utóbbit alapvetően a „fehérgallérosok” felől érkező szemléletnek tulajdonítja.



akkal összehasonlítva kevésbé lényeges a kompetenciák küszöb szintje, inkább a kompetenciák széles skálája kerül előtérbe. Tehát nem annyira az áll a középpontban, hogy az egyén aktuálisan mennyire kompetens a munkavégzésben, hanem hogy a jövőben is az lesz-e, képes-e szakmailag fejlődni. A foglalkozásokhoz kötődő értelmezések inkább a szerepteljesítményekhez kötődnek, míg a szakmai értelmezések egyfajta értékorientációt, elköteleződést testesítenek meg. Lester (2014) elemzéséből az is kiderül, hogy a mai kor szakmái nem kapcsolódnak már tisztán az egyik vagy a másik típushoz; a sajátos, kevert mintázatot leginkább a felkészülés, a működési környezet és az elvárások összjátéka alakítja.

### *A professzionalizáció dinamikája*

A professzionalizáció folyamatosan, napjainkban is zajlik; egyes szakmák elérkezettnek látják az időt arra, hogy meghatározzák saját magukat, és elhelyezkedjenek a társadalom, a gazdaság világában, mint például a turizmus (Formádi, 2009) vagy az újságírás (Waisbord, 2013), mások gyengülnek, átalakulnak, új megoldásokkal próbálkoznak a professzió kapcsán a zártság és nyitottság, az egyéni felelősség és együttműködés terén, ilyen például a pedagógus, a pedagógiai asszisztens, a különböző szakterületeken dolgozók szakmai munkaközössége, a gyógypedagógus és a szociális munkás együttműködése.

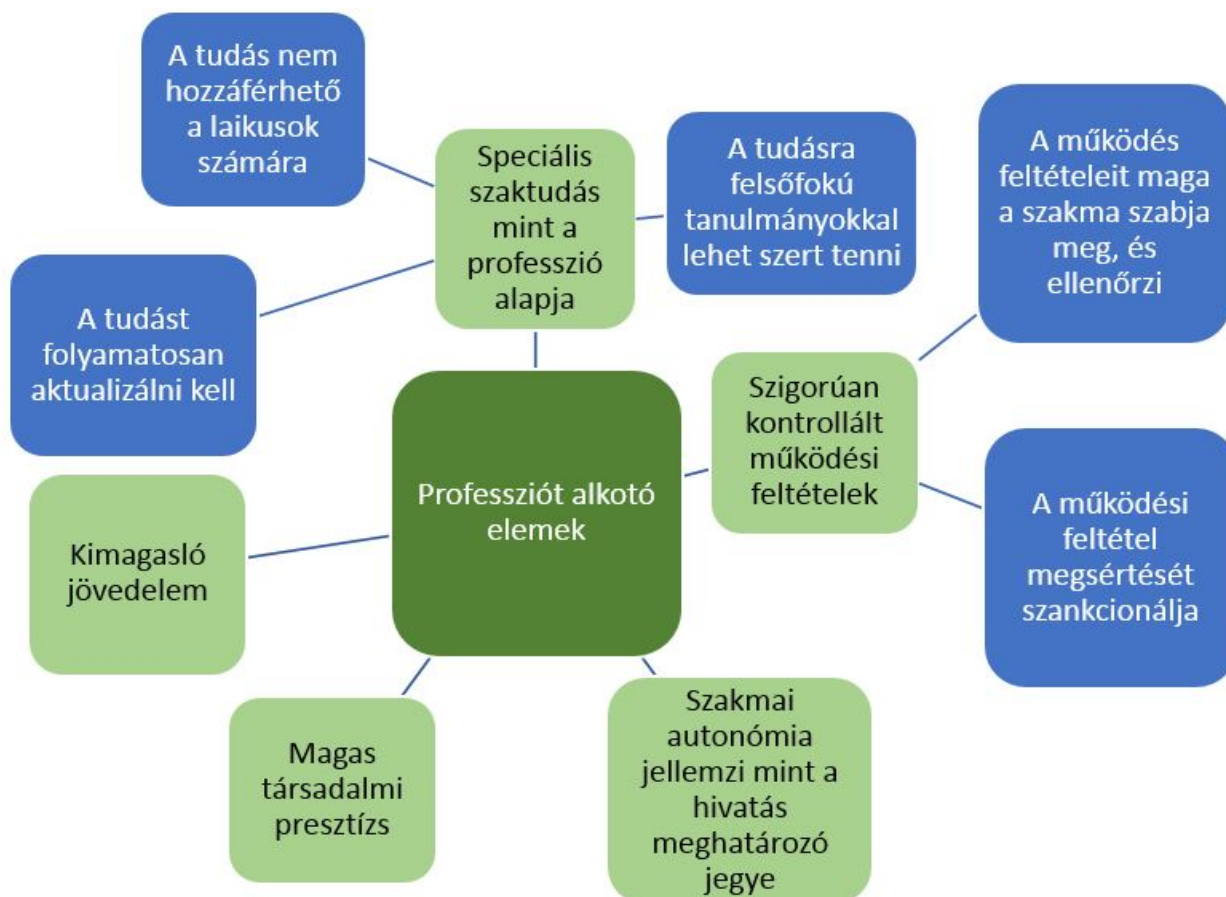
Más szerzők, a hivatások archetípusai és azok kialakulása felől közelítettek. Waisbord (2013) szerint pl. a jogász, az orvos, a nővér, a tanár, a mérnök professziót mint archetípust általánosságban jellemzik (a) az elméleti tudáson alapuló képességek; (b) a képzettség és az iskolázottság formális elismerése; (c) a tagok kompetenciájának vizsgálata és fejlesztése; (d) a professzióhoz tartozók szakmai szervezetekbe tömörülése; (e) a szakmai viselkedéskódok, etika betartása és (f) az önzetlen, szolgálat jellegű munkálkodás. Egyes szakirodalmak a szakmai kritériumokat rendszerezték egymáshoz és a társadalmi funkcióhoz való viszonyuk szerint és egyetértést találtak abban, hogy a professzió feltétele, hogy képviselőik speciális tudást alkalmaznak sajátos problémák megoldására, képzésben vesznek részt, melynek végén a szakmacsoportba való formális belépés megtörténik, s van etikai vagy legalábbis viselkedési kódex és sajátos nyelvezet (Kleisz, 2002, 2008; Saks, 2003; Kultgen, 1988 – idézi Formádi, 2009, 2011; Carr, 2014).

A professzió/professzionalizáció folyamatának kutatásakor a hatvanas években Etzioni (1969) a „*semi-profession*” kategóriáját alkotta meg, olyan átmenti állapotot azonosítva, amelyben megkezdődött ugyan egy csoport professzionalizációja, de az még nem teljesedett be. Etzioni mindezt öt jellemzővel írta le: (a) öt évnél rövidebb szakmai képzés; (b) a specializált tudás és készségtár megismertetése és alkalmazása hangsúlyosabb, mint a megalapozása; (c) a szakmai autonómia gyengébb szintű, mint a teljes értékű professzió esetében; (d) a szakma társadalmi elismerése alacsony és (e) nincs egységes erkölcsi kódex. Formádi (2009, p. 78.) szerint a professzióvá válás alapvető jegye, hogy a szakmai csoportot formálisan egyenjogú szakemberek alkotják, és a szakmai teljesítmény a nyilvánosság előtt zajlik. A formálisan egyenrangú szakemberek közössége leginkább az angolszász kulturális hagyományokra támaszkodó működést jellemzi, míg Magyarországon a poroszos hierarchiába rendezett, abba merevedett működés a jellemző. Carr (2014) az Etzioni által szemi-professziónak minősített pedagógus, nővér, szociális munkás szakmát ún. *korlátozott professzióként* (restricted) határozta meg, szemben a *kiterjesztett* (extended) professziókkal, melyek gyakorlóival szembeni kritériumok a következők: (a) elkötelezett a vitára, (b) vizsgálattal, kutatással kíséri a szakmai elvek és folyamat fejlesztését, (c) szakmai konferenciákra, szemináriumokra jár és részt vesz a fiatal kollégák oktatásában, (d) vállalja egyéni felelősségét és (e) kezdeményező a szakmai dilemmák megoldásában.

A fejlődési modellek (attribútum modell vagy dinamikus fejlődés-modell) azokat a folyamatokat mutatják, amelyekben az egyes professziótípusok állapota leírható, például egy *de-professzionalizációs* folyamat meg-

gyengült professziókat jelöl, amelyek egyrészt próbálják saját tradicionális tudástartalmaikat és működési határait megőrizni, másrészt alkalmazkodni az új viszonyokhoz. Ez a saját professzionalizáció újraértelmezésével, új ténnyeréssel történhet, módzatainak sokféleségére és különböző szintjeinek és szereplőinek kapcsolatára tekintettel. Ezzel új építkezés születhet, ami a tradicionális szakmák szempontjából *re-professzionalizációt*, a szakmai keretek elmozdulását jelenti, és a specializált szaktudás helyett a szaktudástól független általános készségeket hangsúlyozza (Evetts, 1999, 2003, 2005, 2006; Saks, 2003; Czako & Gósi, 2008 – idézi Formádi 2009).

Elsősorban a brit szakirodalomban találhatók (főként az egészségügyet és a szociális ellátást érintően) az *inter-professionális* tevékenységre és képzésre vonatkozó tanulmányok, amelyek a különböző szakmák képviselői között a közös kommunikáció és cselekvés során meglévő tudásukat elegyítik egy közösen meghatározott cél elérése érdekében. Ehhez hasonló a *praxisközösség/csoportpraxis* működtetése, amelyben le kell mondani bizonyos szakmai kompetenciákról, és el kell ismerni más szakmák értékeit és teljesítményét. A professzionális tevékenység egyik meghatározó eleme az is, hogy a szakember képes legyen bizonytalan helyzeteket is autonóm módon kezelni, hiszen folyamatosan találkozik ismeretlen, szokatlan helyzetekkel. Ilyenkor gyorsan kell mérlegelnie, és döntést hozni a probléma kezelésére. Az autonómia és a döntésre való képesség (*diszkrecionalitás*) a professzionális tevékenység alapjának tekinthető (Schön, 1987; Hargreaves & Fullan, 2012). A professzionizmus reflektív praxismodelljében a tapasztalati tanulás és a kompetencia holisztikus megközelítése ölt formát: (a) az egyén reflektál a tapasztalataira így „a cselekvés új elméleteit” alkotja meg; (b) ezeket az új elméleteket kipróbálja a gyakorlatban; (c) majd ismét visszatér a reflexió ciklusába (Schön 1983; Budai, 2007, p. 102.; Billett et al., 2014). A professziót meghatározó elemeket az 1. ábrán mutatjuk:



1. ábra. A professziót meghatározó elemek (Kapocsi, 2004 nyomán)

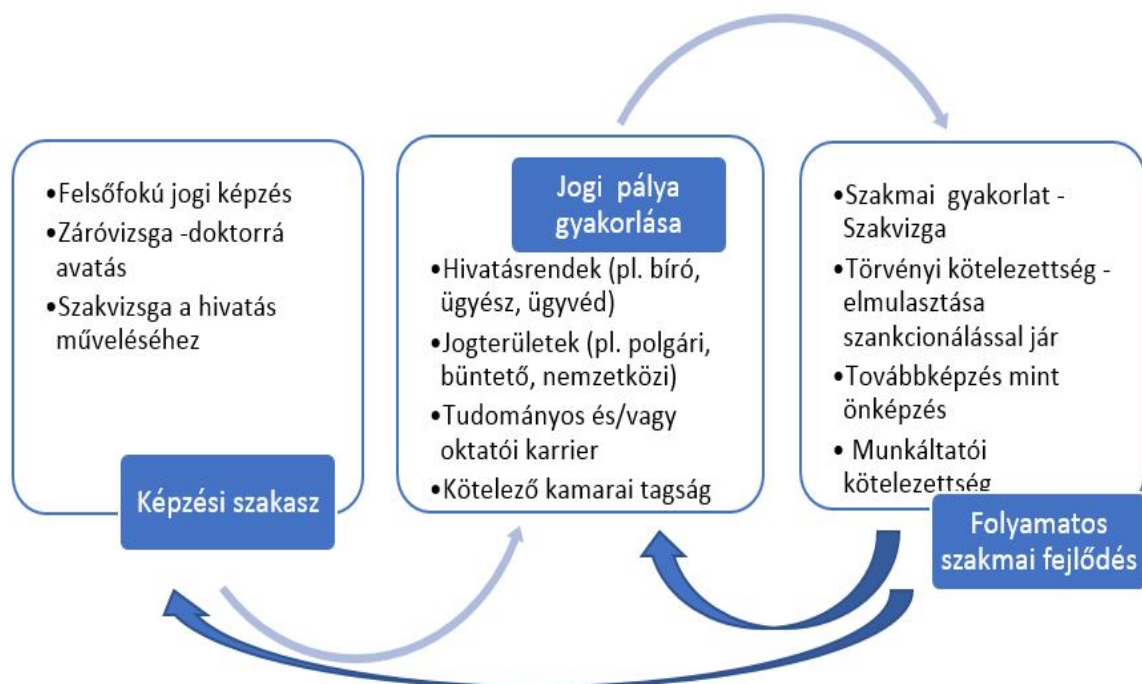
### *A szakmai (professzió)-diskurzus kritikája*

A szakmai (professzió)-diskurzust bírálták, amikor a professziókat nem feltétlenül és kizárólag a közjó érvényesítése érdekében végzett altruista tevékenységgel jellemezte. Bizonyos szakmai csoportok megerősödése az erőforrások monopolizálásával járt, kontrollálhatták a piacot, dominálták a klienseket (Towle et al., 2010) és uralhatták meghatározó pozíciókat, szakmapolitikai döntéseket. Valamint az állami jóléti kiadások csökkentése a társadalmi elit alkupozícióit gyengítette. A restriktió az állami intézmények formális privatizációját hozta (például magánintézmények és ellátás az egészségügyben), új fenntartók bevonását (például az egyházakét a közoktatásban), a korábban központosított intézményekben működő szakértők magánszektorbeli, piaci körülmények közötti munkavállalását (például az ügyvédek munkaközösségekre kényszerítésének megszüntetésével dinamikusan megnőtt az ügyvédek száma).

A 21. században az állam, mely minden korban dominálni akar, sokszor és sok helyen nem eléggé rugalmas, a szakértők, kliensek befolyása növekszik; a szakértő és a kliens mint két szereplő között felértékelődik a szakmai szervezetek szerepe, és az általuk is támogatott kutatásoké. A szakmai szervezetek feladata a speciális szaktudás meghatározása, amelyben a képzés szintjén az állam is érdekelt. A mellékletben csatolt 2. táblázat összegzi a professzió és a professzionalizáció értelmezési szempontjait.

### Folyamatos szakmai fejlődés és tanulás az egyes szakmákban

A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás az archetipikus szakmákban a képzési és továbbképzési rendszerben zajlik. A jogász hivatás esetében a törvény jellemzően a tanulási kötelezettséget és annak elmulasztását, illetve a kötelezettség teljesítése feltételeinek biztosításáért (képzésszervezés), illetve ellenőrzéséért felelős személyt, testületet határozza meg. A jogszabályok nem csupán előírják az FSZF-t, de annak elmulasztása esetén a szolgálati fokozatokban való feljebb lépés kizárásával vagy – ügyvédek, közjegyzők esetében – a hivatás gyakorlása jogának elvesztésével (ügyvédi, közjegyzői kamarából való kizárás) szankcionálják ezt a kötelezettségsejtést. A továbbképzés mint önképzés a fentiek alapján azonban magának a hivatásrend gyakorlójának a felelőssége és kötelezettsége. A jogász hivatás esetében tehát az önképzés nem csupán jól felfogott egyéni érdek, hanem a szakmai fejlődés (igényesség) magától értetődő velejárója, és törvényi kötelezettség is (Visenyi, 2018).



2. ábra. A jogász hivatás műveléséhez szükséges adminisztratív, valamint képzési és továbbképzési jellemzők

Az orvosi szakmában a képzés és továbbképzés rendszere épült ki. Törvényi kötelezettség az adott idő alatt elvégzendő továbbképzés és a gyakorlat folyamatos művelése. A tudás karbantartását és megújítását az orvosi szakterületen specializált intézmények (például Magyar Hematológiai Társaság, Magyar Sebész Társaság), civil szervezetek (például Óbudai Orvosi Klub), s legtöbbször nemzetközi együttműködéssel kidolgozott guideline-ok biztosítják. A kórházak, a szakrendelők, a privatizált házi- és fogorvosi rendelők esetében az FSZF a belső egyéni motivációk, az ambíciók, az élethelyzetek és a területi különbségek, valamint az előbbieken említett kötelező továbbképzések viszonylatában értelmezhető.



3. ábra. Az orvosi hivatás műveléséhez szükséges adminisztratív, valamint képzési és továbbképzési jellemzők

### A folyamatos szakmai fejlődés egy új szakmában

A folyamatos szakmai fejlődés a *felsőoktatási oktatói szakmában* nem a képzéssel indul, mint a tradicionális szakmák esetében, mivel kifejezetten a felsőoktatásban végzett oktatói feladatokra felsőoktatási képzést Magyarországon nem találtunk.<sup>3</sup> A felsőoktatásban oktatói tevékenységet végzők esetében nincs kötelező szakmai gyakorlat és szakvizsga. A felsőoktatási intézménytől függ, hogy szervez-e a kezdő oktatóknak mentorált tanulást. Mivel a kezdő szakasz jellemzően munkába és szervezetbe ágyazottan elvárt, ezért e hivatások gyakorlásának sajátosságából adódóan az egyéni és a szociális-szituatív gyakorlat közötti határ elmosódik, ezek jelentős mértékben átfedésben állnak. A felsőoktatásban folyó tanulás-tanítás kapcsán az utóbbi évtizedekben újfajta külső és belső elvárások erősödnek meg, melyek következményekkel jártak az oktatók szakmai fejlődésére, mindezt egyes szerzők a társadalmi, szervezeti és hallgatói elvárásokhoz kötik (Brancato, 2003; Kálmán, 2019).

Az oktatók szakmai fejlődését támogató formák négyfélék a felsőoktatásban: (a) az oktatási tevékenység támogatása elkülönül az egyetemi munka más részeitől (vö. Boud & Brew, 2013); (b) általában bevezető programokat ajánlanak fel, tesznek kötelezővé az oktatók számára – különösen a kezdő oktatók esetében; (c) külön képzést szerveznek az oktatóknak; (d) a felsőoktatásban az oktatásfejlesztés inkább a szervezet elvárásait szolgálja, nem pedig a tanuló oktatók igényeit. Főként a mindennapi intézményi, oktatásfejlesztési gyakorlat során érzékelt problémákra reagálva felerősödtek azok a megközelítések, amelyek a szakmai fejlődés, tanulás tágabb értelmezéséhez vezettek, s egyfelől felértékeltek a személyre szabottságot, másfelől a szakmai tanuló közösségeket/gyakorlatközösségeket és magát a gyakorlatot. Az egyik irányzat Thomas és munkatársainak (2016) „teutópia”-i (you-topian) megközelítése, mely az intézményi policykkal, elvárásokkal szemben az egyes oktatók,

3. Az ELTE Neveléstudományi doktori iskolája szervezett szabadon választható felsőoktatás-pedagógiai kurzust az egyetem jogi karán.

oktatóközösségek igényeiből indul ki, és ezt fejleszti az intézményi policy szintjére. A másik irányzat Boud és Brew-féle (2013) „gyakorlati fordulat”, melyben az egyes oktatók, képzések jellemzőit nem elkülönülten értelmezik, hanem összefüggéseiben, helyhez kötöten és az adott gyakorlatba ágyazva a szereplők elgondolásait és tevékenységeit, a résztvevőket és a kontextust, így a tanulás is mediált, viszonylagos. Ennek alapján az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához a következő fő alapelveket ajánlják a szerzők (Boud & Brew, 2013): (a) a gyakorlat fejlesztése álljon középpontban, ne az egyéni szint, és ne az elkülönült tanulás; (b) a tanulást elősegítő munkafolyamatoknak az erősítése történjen, amikor is a mindennapi akadémiai munka részévé válik a gyakorlat folyamatos javítása; (c) a folyamatos gyakorlatba ágyazottsággal minden tevékenységnek magán kell viselnie a térbeli, időbeli, személyes, szociális és szakmai (pl. szak- és tudományterületi) kontextus jellemzőit, mert az ettől független oktatói szakmai fejlődés nem válik eredményessé.

### *A szakmai fejlődés támogatásának típusai, modelljei*

Wei és munkatársai (2009) a tanulási formák szerinti következő tipológiát dolgozták ki: (a) a szakmai fejlődés formális tevékenységei; (b) a bevezető időszak (induction) támogatása; (c) a munkába ágyazott szakmai fejlődést szolgáló tevékenységek. Ez utóbbit a jogász és orvosi hivatásra, valamint a felsőoktatásban dolgozó oktatókra értelmezve: (a) a formális képzés formális lezárása; (b) szigorú, számonkérésre épülő rendszer a szakvizsgáig mint a bevezető szakasz támogatása – mely Magyarországon nincs vagy talán a doktori végzettség és/vagy a habilitáció lehet a megfelelője; (c) a jogászoknál egy a hivatásrend körében (az egyéni autonómia jegyében vagy a szolgálatot vezető személy általi utasításban) szabályozott továbbképzési kötelezettség (ez a munkába ágyazott szakmai fejlődést szolgáló tevékenység), (c1) az orvosoknál ötévenkénti pontszerzési kötelezettség a működési engedély megtartása érdekében (a szakvizsgával szerzett specializáció és az általános, ún. szinten tartó programokkal szabályozott), (c2) a felsőoktatásban dolgozó oktatóknál a folyamatosan megújuló oktatási feladatokhoz, projektekhez, fejlesztésekhez kötődő tanulás, amihez általában nem járul szigorú elvárásrendszer, de ami előléptetések esetén előnyt jelent (Irvine, 2001).

A szakmai fejlődés támogatásának pozicionálását a felsőoktatási intézményben Amundsen és Wilson (2012) a következő három aspektus mentén egy-egy kontinuumon értelmezi: (a) centralizálttól a decentralizált tevékenységekig az intézményi elhelyezkedés szerint; (b) a tartalomra fókuszálótól a folyamatos szakmai fejlődést hangsúlyozóig az intellektuális elhelyezkedés szerint; (c) a tanítás egyéni gyakorlatától a szociális-szituatív gyakorlatig a kontextualizáltság mentén. Ezt alapul véve a jogász és az orvos folyamatos szakmai fejlődésének sajátossága, hogy (a) a továbbképzés annak teljesítéséhez kötődően szankcionált; azaz a részvételt és nem (minden esetben) a számonkérést értékeli erős centralizáltság mentén; (b) a gyakori jogszabályi változás, illetve az új tudományos eredmények miatt az egyén és a szervezete az önfejlesztésben/önképzésben érdekelt, amit a hivatás természetes velejárójaként értelmez.

### *A professziók a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás tükrében*

A professziók FSZF értelmezésében három forrásnak van meghatározó szerepe. Egyrészt a képzésnek, abban az értelemben, hogy mennyire hangsúlyozza, és hogyan értelmezi az FSZF-elvárást, milyenné alakítja az ehhez kapcsolódó attitűdöket, mennyire teszi a professzió gyakorlásához kötődő identitás részévé, és alakítja ki az ebbe az irányba mutató egyéni motivációt. Másrészt ugyanezeknek szervezeti szinten értelmezett befolyása, harmadrészt az állami elvárásrendszer, amely hol előírásokkal, hol támogatásokkal és/vagy szankciókkal fenyegetve hozza létre a professzió társadalmi feladatellátását szolgáló kereteket. Úgy találtuk, hogy a klasszikus professziók esetében a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás jellemzően elfogadott, szükségessége megér-

tett, aminek magja a szakmai identitás, az elkötelezettség a közös érdekében végzett munka iránt – s melynek a tanulás elválaszthatatlan része. Az oktatói professzió esetében a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás jellemzően a szakterülethez és nem annak tanításához kötődik. A professziók és az FSZF értelmezésében az állami szerepelvárás korlátjának az anyagi és adminisztratív támogatásoknak a hiánya, de legalábbis gyengesége mondható; ez utóbbi esetben ezek pótlása annak a szervezetnek lehet a vállalása, amely az egyént alkalmazza – ha van ilyen.

Az FSZF értelmezésében a professzió műveléséhez szükséges *tudástest gondozásában* a klasszikus professziók esetében az elmélet és a gyakorlat viszonylag kiegyensúlyozott kapcsolatát láttuk. A teoretikus tudás karbantartásának elvárásában az egyén belső szükséglete erősségének és a külső ösztönzőknek van szerepe: ez utóbbi esetében a gyakorlat művelésére való felkészülés hangsúlyos a képzésben és szakvizsgához kötődően. Az orvosi hivatáshoz szükséges folyamatos szakmai fejlődésnek és tanulásnak része a gyakorlatban folyó munka tanulásként való elismerése. Az oktatói szakmában a gyakorlathoz tartozó tudások mellett a pedagógiai elméleti tudások szofisztikált kimunkálása szükséges (Dent, Harden & Hunt, 2017). A vizsgált szakmák professzióértelmezése és kapcsolódása az FSZF-fel közös vonásokat és különbségeket is mutat. (Lásd a mellékletben a 3. táblázatot.)

## *Összegzés: Az FSZF modelljei és az egyes modellképzési szempontok*

Tanulmányunkban bemutattuk, milyen FSZF modelleket azonosítottunk, illetve melyek voltak az egyes modellek képzési szempontjai: (a) a szakmai fejlődés vonatkoztatási kerete (egyéni, szervezeti, szakmai közösségi, rendszerszintű); (b) szerep és feladat; (c) cél; (d) hatás; (e) időtartam; (f) finanszírozás; (g) szankciók. A vizsgált professziók esetében a rendszerkörnyezet által szabályozott és szankcionált keretek alapvetően az egyéni FSZF-t ösztönzik, ezért a hatás is tipikusan az egyén környezetében érezhető. Az egyén döntéseit befolyásolja, hogy az orvosi és jogász pályán a szakmai elkötelezettség, identitás erős motivációt jelent a tanulásra. A szakmai közösségek, az intézmény, ahol az egyén dolgozik ritkán látható a szakirodalomban, mivel kevés olyan kutatás van, amely erre fókuszálna. Ahol ilyen találtunk, ott a szakmai fejlődés európai uniós vagy más finanszírozású projektek keretében vagy államilag támogatott reformokhoz kötötten folyik. A munkahelyi gyakorlat beemelésére a „továbbképzésbeli elszámolásnál” az orvosi szakmán belül van mód, a többi hivatás ezt nem építette be a rendszerébe, ezért ez a szint más szakmáknál „láthatatlan”. Magyarországon a szakmai közösségek az intézményen belüli fejlesztésben, innovációban kapnak szerepet, viszont – sok esetben – ezek hatása nem hosszú távú, ha a motiváció és a cél az anyagi támogatáshoz való hozzájutás és nem a szakmai probléma megoldása. A külső szakmai szervezetek által ösztönzött továbbképzésekért sokszor fizetni kell; állami támogatás hiányában ennek költségei az egyént vagy néha – ha átvállalja – a szervezetet terhelik.

## *Kérdések, dilemmák*

A tanulmányban feldolgozott professziók és elméleti megközelítések mentén kérdéseket fogalmaztunk meg, és dilemmákat azonosítottunk. Célunk ezzel a közoktatásban dolgozó *pedagógusok* folyamatos szakmai fejlődését és tanulását segítő szakmai viták inspirálása, és a további lépések keresése.

1. Milyen kockázattal jár, ha a folyamatos szakmai fejlődést és tanulást a pedagógus szakmában a jelenlegi állapotában, szabályozottságában változatlanul hagyjuk?
2. Lehetséges-e rendszerszintű, intézményi és egyéni FSZF fejlesztést inspirálni érdemleges anyagi és szervezeti támogatás, a szereplők autonómiájának erősítése nélkül?

3. Lehetséges-e egyszerre és egységesen/együttesen befolyást gyakorolni az egyéni, szervezeti és rendszerszintű szakmai fejlődésre, ösztönözni azt, megőrizni az innovációk eredményeit, és tartóssá tenni a hatásukat, vagy ezekre a külön stratégiák a hatékonyabbak?
4. Milyen kockázattal jár a pedagógus folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rövid- (2-3 éves), és minéllyen a hosszútávú (több éves) korrekciója/fejlesztése, különös tekintettel a jelenlegi köznevelési rendszer állapotára, az elmúlt időszakban bekövetkezett jogszabályi változásokra és kliensi bizalmatlanságra?
5. Az állami irányítás, szabályozás és ellenőrzés, valamint támogatás fokozása járul hozzá nagyobb hatékonysággal a pedagógus professzióban a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás hatékonyságához vagy a szakmai szervezetek és intézmények (például a felsőoktatás) közreműködéséhez?
6. A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás akkor hatékonyabb-e, ha az egyén (a pedagógus) vonatkozásában elsősorban a munkáltató számonkérésével, ellenőrzésével és adott esetben szankcióval megerősített jogszabályi elváráson (kötelezettségen) vagy ha inkább az egyén belső indíttatásán és a közösség szakmai és morális elvárásain és támogatásán alapul?
7. Kinek a feladata megítélni, hogy az egyén vagy a szervezet professzionálisan működik-e?

### *Ajánlások, javaslatok a pedagógus FSZF modelljének fejlesztésére*

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása modelljének fejlesztése érdekében ajánlásokat, javaslatokat is kidolgoztunk. Holisztikus megközelítésében – a teljesség igénye nélkül – ajánlást teszünk a vizsgált professziók változástörténete és a mellékletben csatolt modell-elemeik alapján.

Egyéni szintre megfogalmazott javaslatok

1. Ajánlott a pedagógus FSZF-ben az egyéni tanulási utak állami vagy fenntartói szerepvállalással való fokozottabb támogatása a formális és nem formális tanulásban egyaránt, valamint a professzió tanulmányának értelmezésébe a gyakorlati tapasztalatokkal szerezhető tudás beemelése és elismerése az autonómia megerősítése érdekében.
2. Ajánlott a pedagógus hivatással szembeni etikai elvárások reflektív újragondolása és széleskörű konszenzuson alapuló kialakítása a társadalomban, a szakma és a kliensek között zajló dinamikus változásokra tekintettel a folyamatos szakmai fejlődést és tanulást, a közjó szolgálatát, az etikát és a jogtudatosságot is tekintve.

Intézményi szintre megfogalmazott javaslatok

1. Ajánlott a hálózat-tudatos működés elősegítése.
2. Ajánlott a praxisközösség/csoportpraxis jogi alapjának megerősítése, és ahol ez szükséges, erősítése, a tanuló szervezetként való működés ösztönzése és támogatása.

Rendszerszintre megfogalmazott javaslatok

1. Ajánlott a pedagógus életpályamodellel kutatáson alapuló fejlesztése/korrekciója az FSZF rugalmasabb működése érdekében; az életpálya-fokok és az előmeneteli rendszer szakmaiságtól és nem életkortól függő rendszerének átgondolása.
2. Ajánlott a 7 éves továbbképzési kötelezettség 5 évre csökkentése, a rugalmas pontszerzési rendszer bevezetése.
3. Ajánlott a munkahelyi tanulás különböző formáinak elismerése, erre a pedagógus megtanítása; a támogatások és szankciók megvitatása a szakmai szervezetek bevonásával.



4. Ajánlott a pedagógiai professzió alapellátási minimumának meghatározása, beleértve az FSZF helyét és szerepét; a támogatások és szankciók egyensúlyára törekvés érdekében.
5. Ajánlott a jog- és egészségtudatosság mintájára a pedagógiai tudatossággal való foglalkozás a kliensi bizalom megőrzése és/vagy visszaszerzése, megteremtése érdekében.
6. Ajánlott a pedagógusképzésben az FSZF jelentőségének emelése.

Ajánlások a kutatások, kutatók számára

1. *Fenomenológiai és hermeneutikai megközelítés:* Az elmélet és a gyakorlat egymásra hatásának vizsgálata; a Grounded Theory stratégia alkalmazási lehetőségeinek mérlegelése
2. *Tanulásméleti megközelítések:* A különböző tanulásméletekből (például experimental learning, situated learning) kiindulva javasolt megvizsgálni a gyakorlat helyét és szerepét a tanulásban, a gyakorlatközösségek működésében. Minden vizsgált professzió FSZF-ében a szakma tanulásakor a gyakorlatból és a gyakorlattal történő tanulás látszik meghatározónak, ebbe az irányba javasolt további kritikai mélyítés a pedagógus professzió esetében.
3. *A munkahelyi tanulás:* Indokolt a munkahelyi tanulás fázisainak és tereinek további vizsgálata a formális, nem formális és informális tanulás alakulásának és az autonómiára és tudásmegosztásra gyakorolt hatásának feltárására, mélyítésére a képzés alatti tanulástól a kezdő és gyakorlott tanár tanulásáig, valamint a tudás és támogatás visszaosztásáig. E fázisok jellemzése differenciálja a szakmai identitás alakulását.

## Melléklet

	A funkciók dinamikája	A struktúrák dinamikája	A tudás felhasználásának dinamikája
Szintek	Mi történik a tudással?	Milyen a tudás különböző típusainak a kölcsönhatása?	Hogyan függ össze a tudás dinamikája a tudás felhasználásával?
Egyéni szint Fókuszban a pedagógus mint egyéni szereplő	A tudás termékeinek és gyakorlatának közvetítése Pl. pedagógus kutatói/kutatási gyakorlata növeli az ezzel kapcsolatos elkötelezettséget	A tudásstruktúrák dinamikája a tanárképzésben és a tanári gyakorlatban Pl. a procedurális és a deklaratív tudás egymásra hatása/összjátéka	A tudás-produktum és -használat közötti kölcsönhatás: az új tudás alkalmazása a gyakorlatban, gyakorlaton alapuló tudás létrehozatala
Szociális/Szervezeti Fókuszban a tanárok/aktörök csoportjai, szervezetei, hálózatai	A tudáskonstruálás, -terjedés és közvetítés dinamikája	A tudásstruktúrák dinamikája: az explicit és tacit tudás kölcsönhatása Egyéni és szervezeti tudásmenedzsment	Rendszer-elvárások és támogatások
Szocio-materiális (társas-materiális) Fókuszban az emberi szereplők és a materiális elemek rendszerei	A tudás létrehozása, tudásközösségek összessége. A szereplők és a materiális elemek (tárgyak, eszközök stb.) egymásra hatása.	Az innováció mint az ismeretek forrása a tudásközösségekben	
Komplexitás	Egyéni (emberi) szereplők, szakmai közösségek (social groups) és a materiális világ elemei mint rendszer. A tudásdinamika mint ezeknek az elemeknek különböző szinteken értelmezett komplex interakciója.		

1. táblázat. A tudás dinamikája (Révai, 2017 nyomán)

Értelmezés	Kulcsszavak	Képviselek	Megjegyzés
Professzió-történet	Archetípusok A professzió fogalom alakulása és ennek kritikája Multi-skilllek	Waisbord, 2013; Németh, 2009.	A professzió szűk és tág értelmezésében különbség van
Professzió-változás	Attributum-modellek Dinamikus fejlődés modell De-professzionalizáció és abból tovább lépés	Kultgen, 1988; Kleisz, 2002; Formádi, 2009, 2011; Saks, 2003; Evetts 1999, 2003, 2005, 2006; Weinberger, 2011; Carr, 2014	
A professzió típusai	Szemi-professzió Korlátozott professzió Kiterjesztett professzió Érett professzió	Etzioni, 1969; Hume, 1986; Formádi, 2009; Havril, 2009; Nagy, 2009; Carr, 2014.	A kritérium meghatározása viszonyítási alap kérdései
Professzió és társadalmi működés	Kultúrkörönként eltér Társadalmi működés-elméletek szerinti eltérés	Németh, 2009;	A magyar történet a német modellt követte
A szakmai szerepértelmezésre ható főbb tényezők	Rang, társadalmi befolyás Szakmai erodáció Állami, szakmai szervezeti, egyéni szerepvállalás Piac, szakértők-laikusok, szolgáltatók-kliensek	Armstrong 1995; Waisbord, 2013; Formádi, 2009; 2011; Németh, 2009;	Posztmodern hatás
A klasszikus professzióértelmezés	Tudományos megalapozottság és ennek gondozása Hiteles formális kvalifikáció Szakmai szervezetekbe tömörülés Motiváció a szakmai kompetenciák karbantartására és fejlesztése Etikai, erkölcsi, viselkedési kódex Közös szakmai nyelvezet A közjó szolgálata Szakmai és egyéni autonómia, döntésképesség		

2. táblázat. A professzió- és professzionalizáció értelmezések szempontjai

Közös vonások	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a professzióhoz tartozás formális megerősítése, a tagok jogainak és kötelezettségeinek közös megfogalmazása és elfogadása;</li> <li>• a képzés és a továbbképzés garantálása, ezeknek szabályozása, tervezése, ellenőrzése és értékelése;</li> <li>• a tudományosan megalapozott speciális szakmai tudás és szaknyelv gondozása, a tagok általi birtoklása, valamint ezek gyakorlatban való alkalmazása a közjó érdekében</li> </ul>
Különbségek	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a professziótörténet, a tradicionális (archetipikus) és nem tradicionális szakmák kialakulásához és gyakorlásához kötődő társadalmi, gazdasági elvárások és hatások, valamint az ezeket meghatározó keretek megjelenésének időbelisége és szerepéhez való viszony;</li> <li>• a szakmai szervezetek és az állami feladatok megosztása és az ezekhez tartozó elvárások;</li> <li>• az egyén és a különböző szintű professzióközösségek identitás- és szerepértelmezése és önmeghatározása;</li> <li>• a tudományos és szakmai közösségek és közélet működtetése, a professzió belső differenciáltságának és egységének kontrollálása, kezelése;</li> <li>• a modernitással járó társadalmi feszültségek észlelése, hatásainak kezelése</li> </ul>

3. táblázat. A vizsgált szakmák közös vonásai és különbségei

SZEMPONT	Jellemző	Hivatkozás (szakirodalom, jogszabály)	Pedagógusi professzió	Oktatói professzió	Orvosi professzió	Jogász professzió
Vonatkoztatási keret	Egyéni	Taylor & Rege Colet, 2010 Továbbképzési kötelezettség: A pedagógus- továbbképzésről, a pedagógus- szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet	Autonóm tanulás, továbbképzésbe jelentkezés (szakmai szervezet, felsőoktatás), szakirodalom-olvasás, konferencia-részvétel, kutatás, publikálás			
	Szakmai közösségek	Bound & Brew 2013;	Munkaközösségek körében, országos projektek, innovációk keretében	Egy-egy karhoz, szakhoz, intézményhez, diszciplínához kötött.	Szakterület-spezializált	Hivatásrend keretében
	Szervezet	Vámos & Lénárd, 2012	Belső, tantestületi programok	Belső továbbképzések Szakfejlesztéshez kötött Munkába ágyazott tanulás	Nem ismert	A szolgálatot vezető személy általi utasítással
	Rendszer-környezet	A továbbképzésről szóló 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet	Hét évente előírt; életpályamoddellel támogatott	Egyes országokban (pl. Ausztrália, Anglia) vannak nemzeti szintű oktatói sztenderdek	A működési engedély kiadásának feltétele a szakmai gyakorlatra épült szakvizsga.	A hivatásrend körében szabályozott továbbképzési kötelezettség. Teljesítéséhez kötődik szankció
Szerep és feladat	Oktatói szerep és feladat	Révai & Gueirriero 2017 Taylor & Rege Colet, 2010 Boud & Brew, 2013. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi	Jellemzően egyéni FSZF	A szerepek komplexitása nőtt: oktatói, kutatói, adminisztratív, szakfelelősi	Vámos & Lukács továbbképzés (TÁMOP) Orvosi Kar által kezdeményezett továbbképzés a felső-	ELTE AJK továbbképzés a kar által kezdeményezve

	CXC. törvény, Kálmán, 2019			oktatás- pedagógia tárgykörben	
Életpálya szakaszokhoz kötött	Stes & Van Petegem, 2011 Bound & Brew 2013 Életpályamodell: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról	Pályakezdő gyakornok mentorálással. Életpályamodell szerint	Tudományos (PhD, DSc) és szakmai előmeneteli egyetemeken szerint különbözhet. (adjunktusi, docensi egyetemi tanár besorolás)	Működési engedélyhez kötött elvárások. Felsőoktatási karrier esetén helyi előmeneteli rendszer szerint.	A bírói hivatásnál (fogalmazó, bírósági titkár, határozott időre, majd határozatlan időre kinevezett bíró); egyéb karrierutak, mint járásbíró, törvényszéki bíró, kúria-bíró. Működési engedélyhez kötött elvárások
Diszciplínához kötődő	Boud & Brew 2013	Egyéni továbbképzések adott szakon. Szintemelő képzések	Szintemelő képzések, pl. PhD	Szakterületi újdonságok tanulása	
<b>Szinterei</b>					
Intézményen belül	Tynjala, 2008 Bound & Brew 2013 A jogászoknál lásd már fent hivatkozott jogszabályokat	Jellemzően intézményen kívül, felsőoktatás és állami intézmények által meghirdetett	Jellemzően intézményen belül	Jellemzően intézményen kívül, felsőoktatás és állami intézmények által meghirdetett	A hivatásrendhez kapcsolódóan a belső szabályozás alapozza meg a kvázi intézményen belüli tanulást (amennyiben az intézmény alatt a hivatásrendet értjük)
Intézményen kívül	Cox & McDonald, 2017 Vámos & Lénárd, 2012	Jellemzően akkreditált továbbképzések	Nem találtuk ennek jelenlétét	Újabb szakorvosi vizsga letétele pl. egyetemhez kötötte.	Egyéni meggyőződés alapján megvalósított önképzés, amely lehet csupán a jogszabályok, ítélkezési

						gyakorlat követése vagy tanfolyami, egyéb felsőoktatási képzésen való részvétellel (pl. újabb szakjogász vizsga letétele egyetemhez kötötten).
Cél	Az elméleti és gyakorlati hiányosságok pótlása	Bound & Brew 2013 James et al., 2015 idézi Thomas et al., 2016	Egyéni érdek és a professzióban elvárt követelmények karbantartása, fenntartása Új szakképesítés megszerzésének igénye			Egyéni érdek és a professzióban elvárt követelmények karbantartása, fenntartása Új szakképesítés megszerzésének igénye
	Rejtett és kodifikált tudás közös értelmezése	Tynjala, 2008 Révai & Guerriero, 2017	Nincs róla tudásunk	Szaktudás megszerzése	Ún. szinten tartó továbbképzés;	
	A gyakorlat/paraxis jobb művelése		Egyéni felelősség, elvárás és szankcionálás	Egyéni felelősség	Egyéni felelősség, elkötelezettség; elvárás és szankcionálás	Egyéni felelősség, elkötelezettség; elvárás és szankcionálás
Hatás	Hosszútávú	Postareff et al., 2008 Stes & Van Petegem, 2011	Intézményhez, szakmai közösséghez kötött (pl. akciókutatás)	Belső szakmai közösséghez kötött	Multi skillek tanulása Reanimáció tanulása	A tudás, a kompetenciák, az ítélkezési gyakorlat a mindennapi tevékenység ellátásába beépül.
	Rövidtávú		Tanítási módszerek tanulása		A legújabb eljárások ismerete a gyorsan változó szakmai	A gyorsan változó jogszabályi környezet miatt

						környezetben.
Időtartam	Hosszú időtartamú	Postareff et al., 2008	Életpályamoddell szerint	Szakmai gyakorlatközösségek		Különösen az életpálya első szakaszaiban: szakvizsga megszerzése előtt.
	Rövid időtartamú		Különböző akkreditált továbbképzések	A munkáltató által inspirált továbbképzések.	Nincs ilyenről tudásunk	Rövid időtartamú
Anyagi feltételek			A továbbképzés finanszírozása a munkáltató által vagy egyénileg.	Anyagi feltételek: intézményi támogatás, pályázati keretek		Átvállalhatja a munkáltató. Vagy ingyenes akkreditált továbbképzések.
Szankció továbbképzés elmulasztásakor		326/2013. Korm. rendelet	A munkaviszony megszűnése. Csökkentett munkaidő pl. nyugdíj előtt állónak.	Nincs ilyenről tudásunk, inkább a kiemelkedő oktatói teljesítmény, eredmények díjazása jellemző		Orvosoknál működési engedély megvonása Ügyvédek-nél tevékenység folytatásának kizárása, Szolgálati típusú jogviszonyokban előmeneteli akadály

4. táblázat. Az FSZF modellek modellképző szempontjai az egyes szektorok szerint



## Irodalom

1. Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654312438409> (2019. 04. 06.)
2. Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Eds.) (2014). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer.
3. Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771> (2019. 04. 05.)
4. Brancato, V. C. (2003). Professional Development in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59–66. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/ace.100> (2019. 04. 06.)
5. Budai, I. (2007). Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II. *Esély*, 18(1), 84–104.
6. Carr, D. K. (2014). Professionalism, Profession and Professional Conduct: Towards a Basic Logical and Ethical Geography. In: Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Eds.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. (pp. 5–27.) Dordrecht: Springer.
7. Cox, M. D. & McDonald, J.M. (2017). Faculty learning community and community of practice dreamers, schemers and seamers. In: McDonald, J. & Carter-Steel, a. (eds.) *Communities of Practices – Facilitating Social Learning in Higher Education* (pp. 47–72). New York: Springer
8. Dent, J., Harden, R. M. & Hunt, D. (2017). *A practical guide for medical teachers*. Amsterdam: Elsevier Health Sciences.
9. Derosa, G. P., Hill, C. & Carolina, N. (1996). Professionalism – Where Are All the Heroes? *The Journal of Bone and Joint Surgery*. 1295–1299.
10. Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
11. Evetts, J. (1999) Professionalisation and professionalism: Issues for interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 13, 119–128.
12. Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005> (2019. 06. 05.)
13. Evetts, J. (2005). *The management of professionalism: a contemporary paradox*. London: King's College
14. Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 54(4), 515–531. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0011392106065083> (2019. 06. 05.)
15. Formádi, K. (2009). *A professzionalizáció új irányai a turizmus szektorban, PhD értekezés tézise*. Budapest: Corvinus Egyetem.
16. Formádi, K. (2011). Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 20(3), 291–303.
17. G. Havril, Á. (2009). *A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban*. PhD értekezés, Pannon Egyetem. Veszprém. Nyelvtudományi Doktori Iskola.
18. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*. New York: Springer.
19. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York and London: Teachers College Press; Toronto: Ontario Principal's Council.
20. Irvine, D. (2001). Doctors in the UK: their new professionalism and its regulatory framework. *The Lancet*. 358(1), 1807–1810.

21. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97.
22. Kapocsi E. (2004). *Orvosi hivatás és hivatásetika a XX-XXI. Században*. Phd értekezés. Semmelweis Egyetem.
23. Kleisz, T. (2002). A professziódiskurzus, *Tudásmenedzsment*, 3(2), 28–51.
24. Kleisz, T. (2008). A professziók előtti kihívások, *Munkaügyi Szemle*, 52(4), 51–60.
25. Kultgen, J. (1988): *Ethics and Professions*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
26. Lester, S. (2014). Professional versus occupational models of work competence. *Research in Post-Compulsory Education*, (19)3, 276–286.
27. Nagy, K. (2009). Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 20(2), 85–105.
28. Németh, A. (2009). A magyar középiskolai tanár-képzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3(1), 279–290.
29. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
30. Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession, In *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 37–72. OECD Publishing, Paris.
31. Révai, N. (2017). Teachers' knowledge dynamics and innovation in education – Part I. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 6(1), 7–25. DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.1.
32. Saks, M. (2003) The Legal and Scientific Evaluation of Forensic Science (esocielly Fingerörint Expert estimony), *Seton Hall Law Review*, 33, 1166–1187.
33. Schön, D. (1983). *The reflektív praktitioner, How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
34. Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). Instructional development for early career academics: An overview of impact. *Educational research*, 53(4), 459–474.
35. Taylor K. L., & Rege Colet N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 139–167). Sterling, VA: Stylus.
36. Tynjala, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
37. Thomas, L. K., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A. (2016). *A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce*. LK Thomas, K Harden-Thew, J Delahunty, BA Dean. 6, 2016.
38. Towle, A., Bainbridge, L., Godolphin, W., Katz, A., Kline, C., Lown B., Madularu, I., Solomon, P. & Thistlethwaite, J. (2010). Active patient involvement in the education of health professionals. *Medical education*, 44(1), 64–74.
39. Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012). *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: a BaBe-projekt (2006–2011)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
40. Visenyei, V. (2018). A jogászképzés és a jogászi professziók Magyarországon. *Comparative Law Working Papers*, 2(1), 1–5.
41. Waisbord, S. (2013). Democracy, journalism, and Latin American populism. *Journalism*, 14(4), 504–521. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1464884912464178> (2019. 03. 07.)
42. Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
43. Weinberger, D. (2011) *Too Big to Know*. New York: Basic Books.

## *Lessons drawn from the process of professionalisation of certain professions for teachers' continuous professional development and training*

---

This study presents the approaches of the formation and change of the profession, the possible ways of typology according to the main relevant literature in order to give input to the research on the model of professional development of the teachers working in public education. We chose to examine the traditional, archetypal professions, like legal and medical professions, and the new profession close to teaching profession: the tutors working in higher education. Through the edification of the change story our aim was to understand the current situation of the teaching profession and the dynamic approach of development. In our study we described the possible determinations in the dimensions of the different attributes of the basic terms and we touched on the different types of professions, the interpretations of the continuous professional development (CPD) and learning, the identities and the differences. We also encountered the models CPD and learning and the aspects of the model creation in different (individual, organisational and system) approaches. At the end of the analysis we raised questions and dilemmas and also formed suggestions to develop and transform the current CPD model based on a holistic stance of individual, organisational and system level approach.

**Keywords:** profession, professionalisation, semi-profession, deprofessionalisation, reprofessionalisation, knowledge

# A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások

Rapos Nóra,<sup>\*</sup> Bükki Eszter,<sup>\*\*</sup> Gazdag Emma,<sup>\*\*\*</sup>  
Nagy Krisztina<sup>\*\*\*\*</sup> és Tókos Katalin<sup>\*\*\*\*\*</sup>

A tanár (pedagógus)<sup>1</sup> folyamatos szakmai fejlődése olyan fogalom, amelynek tartalmát többféle diskurzus alakítja, így értelmezése a mai napig vitatott (Guskey, 1991; Kelchtermans, 2004; Fraser et al., 2007; Evans, 2014; Kennedy, 2016). Guskey megfogalmazása szerint a probléma gyökere abban rejlik, hogy milyen nézőpontból tekintünk a folyamatos szakmai fejlődésre (FSZF), „makroszintű aggódmaknak, vagy mikroszintű valóságnak” látjuk-e (McLaughlin, 1990, idézi Guskey, 1991). A tanulmány célja, hogy képet adjon a pedagógusok szakmai fejlődésének fogalmi változásáról az elmúlt két évtizedben. Ennek érdekében összegezzük a folyamatos szakmai fejlődés értelmezési különbözőségeit, rámutatunk arra, hogy ez a fogalmi változás hogyan vezetett el a szakmai fejlődés (PD) szakmai fejlődésként és tanulásként történő értelmezéshez (PDL), s ez milyen új kutatási irányokat jelölt ki a nemzetközi térben a téma kutatásában.<sup>2</sup>

**Kulcsszavak:** pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása, szakmai identitás, tanuláseméleti modellek, eredményesség

## Szakmapolitika és kutatás diskurzusa

A szakmai fejlődés fogalma egyszerre része a szakmapolitikai és a tudományos diskurzusoknak, s e nézőpontok különbözősége fel-felerősít eltérő értelmezési kereteket. A két diskurzus ebben az esetben nem szétválasztható, és a kutatói érdeklődést is befolyásolta (vö. például Guskey (1991) kérdésfeltevése a tanári gyakorlat megváltozásának folyamatáról). Ugyanakkor ez a sokféle értelmezési keret a fogalomhasználat diverzitásához is vezetett.

Az FSZF szakmapolitikai, döntően rendszerszintű értelmezései hangsúlyosan emelik ki az oktatásban és az azt körülvevő társadalomban, a fiatalok igényeiben bekövetkezett változások szerepét, s azokat *az új funkciókat, amelyeket az iskolától, a pedagógustól elvárnak* (Recent Education Policy; 2003; The Quality of Teacher,

\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [rapos.nora@ppk.elte.hu](mailto:rapos.nora@ppk.elte.hu)

\*\* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: [bukki.eszter@ppk.elte.hu](mailto:bukki.eszter@ppk.elte.hu)

\*\*\* Doktorjelölt, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: [emmagazdag@gmail.com](mailto:emmagazdag@gmail.com)

\*\*\*\* Doktorjelölt, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: [nagy.krisztina@ppk.elte.hu](mailto:nagy.krisztina@ppk.elte.hu)

\*\*\*\*\* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [tokos.katalin@ppk.elte.hu](mailto:tokos.katalin@ppk.elte.hu)

1. Az angol nyelvű szakirodalom a 'teacher professional development' és 'teacher learning' kifejezéseket használja, melyekben a 'teacher' kifejezés – a magyar 'tanár' kifejezéssel ellentétben – minden (iskolai rendszerű) oktatásban dolgozó pedagógusra utal. A magyar nyelvben létezik ugyan egy általános gyűjtőfogalom e szakmák összességének jelölésére (pedagógus), a tanulmány további részében mégis felváltva, egyenértékűként használjuk a 'pedagógus szakmai fejlődés' (tanulás) és a 'tanári szakmai fejlődés' (tanulás) kifejezéseket.
2. A tanulmány az azonos témájú kutatási anyag rövidített változata. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

2006; Darling-Hammond & Richardson, 2009). Hangsúlyozzák továbbá azokat a kutatásokat, amelyek hitelesen bizonyították, hogy a tanári munka „minősége” jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét (Cohran – Smith, 2001; Hattie, 2003; McKenzie 2005; Barber & Mourshed, 2007; Musset, 2010; Cole, 2012; Mockler, 2013; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015; Makovec, 2018), s ezért ebben a diskurzusban a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének kérdése alapvetően összekapcsolódott az eredményesség, szűkebben a tanulói eredményesség értelmezésével. Ebben a megközelítésben a pedagógus a rendszer oldaláról megfogalmazott célok megvalósításáért felelős, de abban személyes sajátosságaival nem megjelenő szereplőként írható le, a szakmapolitikai diskurzusban a tanár (E/3) kívülről értékelhető, vizsgálható fejlődéséről (vö. szakmai fejlesztéséről) beszélnek. Ehhez a diskurzushoz kapcsolódnak azok a megközelítések, amelyek a szakmai feladatokból és az elvárható szakmai tudásból (Mockler, 2013) levezethető fogalomhasználatot erősítik. Ezek erősen kapcsolódnak a rendszer oldaláról megfogalmazott sztenderdizálásra és elszámoltathatóságra törekvő paradigmához (accountability). Jól látható továbbá a kapcsolata a pedagógus professzió értelmezésével foglalkozó elméletekkel, amelyek bár eltérő irányokat jelölnek ki, alapvetően azonos célt tűznek maguk elé (Sachs, 2006): a szakma státuszának emelését, valamint a tanulók teljesítményét hatékonyabban támogatni tudó pedagógusok „felmutatását” (Evetts, 2008).

Látható, hogy a továbbképzéstől, a formális képzésekhez kötött szakmai fejlesztés értelmezéstől a személyes tanuláshoz a szakmai fejlődés értelmezése komoly változáson ment keresztül. Mára a formális képzésektől eltávolodva, de a tanulói eredményesség és a szakmai fejlődés dimenzióját továbbra is összekapcsolva értelmezik azt, hiszen az oktatási rendszer alapvető funkciója a diákok eredményes tanulásának támogatása. A változás abban áll, hogy egyrészt bővül a tanulói eredményesség kezdetben tesztekhez és kognitív területekhez kötött értelmezése. Másrészt a szakmai fejlődés és az eredményesség kutatásában hangsúlyossá a pedagógus tanuláshoz kapcsolódó kontextusba ágyazott, személyes dimenziói válnak (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Thurlings et al., 2017). Jelen értelmezésben ezért úgy tekintünk a pedagógusra, mint komplex, személyes „rendszerre”, akinek szakmai tanulása a személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. A fogalom körül zajló mai diskurzus két megerősödő, majd egyes modellekben összekapcsolódó jellemzője tehát a személyesség és a tanulás. Ebben az értelemben a tanári viselkedést kognitív, affektív és motivációs tényezők befolyásolják, melyek ráadásul szociális kontextusba ágyazottak, ezért ez a tanulás multidimenzionális. E nézőpont alapján minden valódi tanulási tevékenység kizárólag a személytől indulhat, így a személyes fejlődés és tanulás kontextusa egyre erősebben hívja elő a szakmai identitást mint értelmezési keretet (Swennen et al., 2010).

## *A tanári szakmai fejlesztés/fejlődés<sup>3</sup> (SZF) és a tanári tanulás értelmezése elméleti modellekben*

### *A tanári szakmai fejlődés és tanulás mint változás modelljei*

Az alábbiakban a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének kutatására jelentős hatást gyakorló néhány elméleti (bár többségében empirikus kutatások eredményein alapuló) modell tanulságait, a szakmai fejlődés (SZF) és tanári tanulás fogalmak bennük megjelenő értelmezéseit összegezzük.<sup>4</sup> Az elemzés Boylan és munkatársai

3. Az angol „professional development” terminus érthető és magyarra fordítható fejlesztésként és fejlődésként is, és gyakran ugyanazon modellben mindkét értelemben alkalmazott. E szemantikai kétértelműség nem könnyíti meg az elméleti fogalmak tisztázását, ezért egyes kutatók (pl. Clarke & Hollingsworth, 2002) modelljük kulcsfogalmaként inkább a „growth” vagy a „learning” fogalmakat alkalmazzák.

4. A modellek részletes elemzését lásd Rapos et al. (2019).

(2018) tanulmányában vizsgált öt modellre – Guskey (2002), Desimone (2009), Clarke és Hollingsworth (2002), Evans (2014), valamint Opfer és Pedder (2011) – épül. E többé-kevésbé eltérő céllal és háttérrel született modellekben a *tanári szakmai fejlődése és tanulása konceptualizálásának közös, illetve kisebb-nagyobb mértékben eltérően értelmezett alapelemeit* a következőkben látjuk:

- 1) *tanulási folyamat*: az SZF tanulási folyamat, amely nem szűkíthető előírt vagy szándékolt tevékenységekben való részvételre, hanem bármilyen kontextusban előfordulhat, gyakran véletlenül és észrevétlenül történik; ugyanakkor a „*tanulás*” fogalom *többféle/többszintű értelmezése*, jelentése különböztethető meg:
  - a) a formális-informális kontinuum valamely pontján elhelyezkedő *tanulási tevékenység*, amely „elindítja” a változást;
  - b) a *tanári változás folyamata*, amely pillanatnyi vagy tartós változáshoz vezethet a különféle tanári ‘kimenetekben’ (gyakorlat, tudás, attitűd stb. változása, lásd lent), és ennek köszönhetően feltehetően a tanulói tanulási kimenetekben is;
  - c) a tartós és multidimenzionális tanári változás, amely azonosítható a *szakmai fejlődéssel*.

A vizsgált modellek fókuszában (Opfer & Pedder kivételével) a tanulásfogalom mint a tanári változás pillanatnyi, valamint tartós és multidimenzionális folyamata szerinti értelmezése áll, vagyis hogy, milyen területeken és milyen feltételek között megy végbe az egyéni tanári változás egy (bármilyen, szándékos és tervezett vagy szándékolatlan és tervezetlen tanulási tevékenységből származó) stimulus hatására. Opfer és Pedder modelljének egyik alkotórésze ugyanakkor a tanulási tevékenység formális és informális rendszere;

- 2) *konstruktivista, kontextusba ágyazott, szituatív*: e tanulás egyszerre egyéni konstrukció, de ugyanakkor iskolai (és rendszer) kontextusba ágyazott tanulás is, ahol az iskolai kontextus jelentős és többféle módon képes támogatni vagy korlátozni a tanulási folyamatot minden lépésében;
- 3) *multidimenziós*: e tanulásnak *különböző tanári és tanulói kimenetei* lehetségesek, a *tanári viselkedés tartós változásához* pedig a többi tanári kimenetnek (változásterületnek/dimenzióknak) is változnia kell; bár a végső cél feltehetően a tanár számára is a tanulói tanulás javulása, de az SZF értelmezhető attól függetlenül is, illetve olyan *eredményesség-értelmezés* alapján, amely teljes mértékben a tanári egyéni értékrendszerhez és nézetekhez, attitűdökhöz kötött: az SZF egyik kimenete/eredménye, de ugyanakkor valójában a *tartós tanári változás előfeltétele* Guskeynél (2002) „a tanár által értékesnek tekintett” tanulói kimenetek változásának megtapasztalása, Evansnál (2014) az újnak a „cselekvés jobb módjaként” való felismerése; vagy Clarke és Hollingsworth (2002) modelljében a tanulói és egyéb „szembetűnő kimenetekre” való reflexió;
- 4) *komplex*: a tanulás során a változásterületek alakulása komplex kölcsönhatásokban megy végbe, melyek értelmezése a modellekben eltérő:
  - a) a változásterületek egymással rekurzív (Clarke & Hollingsworth) vagy nem rekurzív (Guskey, Desimone) kölcsönhatásban állnak, vagy a tanári tanulás egymásba ágyazott, egymástól kölcsönösen függő, továbbá folyamatosan tanuló alrendszereket tartalmazó komplex rendszerként működik, amelyben az egyéni szintű változásrendszer más, szintén „tanuló” alrendszerekbe ágyazott, és azokkal rekurzív kölcsönhatásban áll (Opfer & Pedder);
  - b) sokféle változás-szekvencia lehetséges a változás-területek között, de a tartós változás ciklikus és többszörös változásutakat feltételez (Clarke & Hollingsworth, Evans, Opfer & Pedder);
- 5) *idioszinkretikus és személyes*:
  - a) a gyakorlat változásán túl a további tanári „változásterületek” alakulásának és így a tartós tanulásnak előfeltétele a tanár által értékesnek tartott, a *saját tanítás eredményességének* megítélésére szolgáló tanulói és egyéb kimenetek pozitív változása (Guskey, Evans, Clarke & Hollingsworth, lásd fent) – ezen

értékesnek tekintett kimenetek azonban egyénekenként különböznek, a tanár *személyes értékrendszerétől függően*, ezért az SZF *tanárközpontú támogatása* szükséges;

- b) *egyénekenként (és helyzeteként) különböző változásszekvenciák és fejlődési hálózatok*, valamint feltehetően különböző útvonal-preferenciák lehetőségei (Clarke & Hollingsworth);
- c) a tanulás természete a kontextus, a személy és egyéb tényezők egyediségén alapul, a rendszer elemei közötti kapcsolatok léptéke és intenzitása változó, azok különböző kombinációkban léphetnek fel a helyzettől függően, gyakran reciprok hatásban állnak, és mindig egymásba ágyazottak, így a tanulás komplex, sokféle változót és interakciót foglal magába, aminek kimenete előrejelezhetetlen, ugyanakkor jelentős mértékben mintázatokba rendeződik – *ugyanazon tanulási kimenethez sokféle, a tanuló egyén és a kontextus sajátosságai által meghatározott oksági út vezet* (Opfer & Pedder).

A modellek elemzése tehát megerősíti a szakmai fejlődés *tanuláshoz*, valamint *személyhez* kötött, idioszinkretikus értelmezését. A továbbiakban arra törekszünk, hogy bemutassuk e két értelmezési keret belső szerkezetét a kutatási eredmények alapján.

### *Személyes tényezők*

A tanár személyére, a tanári szakmai tanulás személyességére összpontosító megközelítés azzal is együtt jár, hogy kulcsfontosságú szerepet tulajdonítanak azoknak az egyéni, belső (kognitív, motivációs és affektív) tényezőknek, melyek meghatározóak abban, hogy egy pedagógus mit és hogyan fog tanítani, milyen döntéseket hoz tanítása során, hogyan értékeli képességeit, éhhatékonyt az egyes feladatok elvégzéséhez kötődően (Beijaard et al, 2004; Timperley, 2008), mindezt milyen érzelmek kísérik (Kelchtermans, 2005; Schutz et al., 2007; Southerland, Sowell & Enderle, 2011;), továbbá, hogy hogyan keresi és találja meg a szakmai fejlődés lehetőségeit (Hammerness et al., 2005). A tanárok tanulásával foglalkozó kutatások azonban ezeket a tényezőket többé-kevésbé a szakmai fejlődés kiegészítő jellemzőiként vizsgálták (Garner & Kaplan, 2018), és így a szakmai identitás töredezett kutatási témái közt érhető tetten leginkább. Ezért a továbbiakban először a szakmai fejlődés és a szakmai identitás fogalom kapcsolatát mutatjuk be mint a személyesség és tanulás összekapcsolásának egy lehetséges értelmezési keretét. Majd a szakmai identitás elemeiként is értelmezhető dimenziók (ezeket személyes tényezőknek nevezzük) és a szakmai fejlődés és tanulás kapcsolatát elemezzük.

Boylan és munkatársai (2018) kritikai elemzésükben úgy látják, hogy az előző alfejezetben elemzett, a téma kutatására jelentős hatást gyakorló SZF-modellek többsége az egyéni pszichológiai területet állítja a fókuszba, és ezért nem képesek megfelelő módon megjeleníteni a tanulás társas és szituatív természetét. Talán legfontosabb kritikájuk azonban az, hogy e *modellek egyike sem képes a szakmai tanulást a tanári szakmai életpálya egészében értelmezni*, illetve hiányzik belőlük a tanári fejlődés tágabb értelmezése, melyben az identitás fogalma játszik központi szerepet. Bár az a meglátás, miszerint a tanári nézetek és attitűdök potenciálisan meghatározzák a tanár tanulásának eredményét, elismeri a tanár történeti beágyazottságát, e modellek inkább a szakmai tanulás diszkrét epizódjaira fókuszálnak, és nem próbálnak számot adni a hosszabb távú szakmai tanulásról/fejlődésről. *A személyes terület konceptualizálásából hiányzik az identitás, ami a szakmai fejlődés tágabb értelmezéseinek központi fogalma*, és ami a figyelmet a másféle típusú szakmai kísérletezéseken keresztül megvalósuló szakmai tanulásra irányítja.

Az identitás fogalma megjelenik Korthagen (2004, 2017) hagyomány-modelljében is, mely a tanári változás különböző „rétegeit” jeleníti meg, rávilágítva arra, hogy a jellemzően a szakpolitika fókuszában álló, a tanárképzés/fejlesztés alapjául szolgáló tanári kompetencia-listák nem elégségesek „a jó tanár” meghatározásához és a tanári szakmai fejlődés és tanulás értelmezéséhez. Korthagen és munkatársai (2013, idézi Korthagen, 2017)

szerint az „eredményes tanár” az, akiben összhangban állnak e – külső környezettől a tanári legbelső lényegi tulajdonságokig terjedő – különböző szintek/rétegek, és e koherencia alapján képes igazán hatni környezetére. A tanári szakmai tanulás ebben a megközelítésben jelentős részben nem tudatos, továbbá multidimenziós jellegű és a hagyma-modell több rétegét is érintő folyamat, mivel a tanári viselkedés forrása nem csupán a tudatos és racionális kogníció, az affektív és a motivációs dimenziók is jelentősen befolyásolják azt, mely három dimenzió egyúttal a szociális kontextus által is meghatározott. A szakmai tanulás Korthagen szerint az elmélet, a gyakorlat és a személyiség közötti kapcsolatok létesítését jelenti, amit elsősorban a mély és jelentés-orientált, támogatott *lényegi reflexió (core reflection)* segíthet, ami figyelembe veszi a hagyma-modell belső rétegeit és az affektív és motivációs dimenziókat is.

Egy sajátos identitás-fogalom, a *szakmai önmegértés* jelenti Kelchtermans (1993, 2005, 2009) narratív-biográfiai megközelítésen nyugvó empirikus kutatások alapján kidolgozott elméletének egyik kulcsfogalmát is, melynek öt komponense az önkép, az önbecsülés, a pályamotiváció, a feladat-percepció és a prospektív dimenzió. A tanár tanításra vonatkozó tudása és a nézetek személyes rendszere (*szubjektív oktatásemélet*) együtt alkotja azt a tanári *személyes értelmező keretrendszert*, melynek kialakulása és folyamatos fejlődése állandó *szakmai tanulás (fejlődés)* eredménye: a tanár és a munkája kontextusát alkotó társas, kulturális és strukturális munkafeltételek közötti reflektív és értelmező interakciókból jön létre, és mentális folyamatok, reprezentációk halmazát jelenti, amin (mint egy lencsén) keresztül értelmezi a tanár a munkáját és ami alapján cselekszik.

Mint Korthagen (2004, 2017) és Kelchtermans (1993, 2005, 2009) modellje is mutatja, *a szakmai fejlődésben a tanár személyét és identitását középpontba helyező megközelítések* a tanítás természetének értelmezéséből és kogníción túli forrásainak hangsúlyozásából indulnak ki. Amellett érvelnek, hogy a tanári munka lényegi eleme a tanár személye (Biesta, 2007; Kelchtermans, 2009.), illetve megerősítik, hogy e cselekvés nem mindig tudatos és racionális, a kognitív dimenzió mellett motivációs és affektív tényezők, valamint a kompetenciákon túli mélyebb „személyiség-rétegek” is irányítják (Korthagen, 2017). *A szakmai fejlődést általános értelemben így a szakmai identitás fejlődéseként is lehet értelmezni* (pl. Kelchtermans, 1993; Swennen et al., 2010.): ebben a megközelítésben a szakmai fejlődés, tanulás (Kelchtermans & Hamilton, 2004; Kelchtermans, 2005), a ’valakivé válás’ folyamata, annak megértése, hogy a tanulás másokkal összefüggésben hogyan formál, milyen hatással van ránk (Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai fejlődés és tanulás nem csupán a készségek formálása és információk összegyűjtése, hanem egy bizonyos személyiség kialakulási folyamata (Wenger, 1998, Timotsuk & Ugaste, 2010), azaz az identitás „tanulása” (Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai identitás ebben a megközelítésben tehát egyfajta *önmegértést* jelent, ami a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos *reflexiója* során alakul.

Maga *a szakmai identitás fogalma* a szakirodalomban azonban nem egyértelműen meghatározott, túlságosan tágan értelmezett (Beijaard et al., 2004). A közelmúltbeli integrációs törekvések ellenére (Schutz et al., 2007; Cross és Hong, 2009, idézi Garner & Kaplan, 2018) a kutatók egyre inkább sürgetőnek gondolják a szakmai identitás formális fogalmi modelljeinek szintetizálását, nemcsak az elméletépítés számára, de a szakmai fejlődési programok tervezése során is, amelyek képesek lehetnek *együtt kezelni a szakmai tanulást és az identitásfejlődést* (Garner & Kaplan, 2018).



## A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás értelmezését támogató tanuláselméleti kérdések

### Az informális munkahelyi tanulás – a tanulás szituatív jellege

A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás során a tanárok aktívan/passzívan, önkéntesen/kötelezettségből, formális és informális módokon, munkahelyen és azon kívül is különböző tevékenységekben vesznek részt, tanulnak, ezek célja és iránya is többféle lehet (Day, 1999; Eraut, 1994; Feiman-Nemser, 2001; Knight, 2002, idézi De Vries et al., 2013). A tanárok ugyan nem feltétlenül tanulnak a tapasztalatokból (Day & Gu, 2007), de a kognitív pszichológia és a szakmai fejlődés perspektívájából vizsgálva is meghatározó a *pedagógusok tanulásának szituatív jellege*, és az, hogy *a tanulás tevékenységekben való részvétel által valósul meg* (Kwakman, 2003; idézi Bordás, 2016), a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel azonban nem szinonimája a tanulásnak (Kwakman, 2003).

A formális tanulás mellett egyre nagyobb teret nyernek a *nem formalizált tanulási módok* is, ezek megkülönböztetése, elhatárolása azonban nem minden esetben könnyű feladat. Kyndt és mtsai (2014) definíciója szerint az informális tanulás fogalom legfőbb jellemzői (1) a *tervezés és szervezés alacsony szintje*; (2) a *tanulási lehetőségek kevésbé korlátozott mivolta (tanulási környezet)*; (3) a *tanulás a mindennapi munkához kapcsolódó tevékenységekben való részvételből ered, amelyben a tanulás nem az elsődleges cél*, ahol a tanulás mégis autonóm (egyéni, vagy kollektív tudásalkotás), mely *gyakran spontán módon és öntudatlanul történik*. Ezért az informális tanulás a tanuló szemszögéből véletlenszerű, tanulási eredménye kiszámíthatatlan (Kyndt et al., 2014, pp. 2393–2394), hisz a pedagógusi munka „forró helyzetek” kontextusában zajlik (Eraut, 2004), ahol a pedagóguson kívüli tényezők (körülmények, személyek stb.) „folyamatosan változtatják a szituációkat, mindig új, eddig ismeretlen kombinációját hozva létre a valóságelemeknek. Ezekben a kontextusokban a pedagógus szituatív tanulás nagymértékben függ attól, hogy rutinként vagy speciális helyzetként értékeli-e egy adott szituációt, és milyen szintű reflexió, majd pedig cselekvés követi azt. Ez a folyamat határozza meg azt, hogy implicit (tudatosulás nélküli, szándékolatlan, reflexszerű), reaktív (a szituációra való válaszadásban megvalósuló, intuitív), vagy deliberatív (célorientált, tudatos időráfordítást és gondolkodást, esetleg megbeszélést igénylő, elemző) kognitív módról, illetve tanulási formáról van-e szó” (Eraut, 2004 nyomán Bordás, 2016, p. 4.). Kwakman kutatása (2003) is arra mutatott rá, hogy a tanárok *tanulását legjobban konkrét feladataikkal és napi tevékenységeikkel összefüggésben lehet* vizsgálni (interakció, sorrend, az előzmények közötti feszültségek), továbbá, hogy *a személyes tényezők jelentősebbek a szakmai tanulási tevékenységek előrejelzésében*, mint a feladat- és munkakörnyezeti tényezők. Ez megerősíti, hogy a tanulást nem csak a szűk értelemben vett tanári feladathelyzetekben kell vizsgálni, s nem pusztán a szakmai tanulási tevékenységekbe való bekapcsolódás mértékeként.

### Az önszabályozás<sup>5</sup>

Minden tudatos emberi aktivitás, így a tudatos tanulás is, önszabályozással valósul meg implicit, explicit és önértelmező szinten (Nagy, 2000, idézi Molnár, 2002a). A szakmai fejlődés perspektívájából a tanárok kulcsfon-

5. „Az önszabályozás fogalma az utóbbi két évtizedben megjelenő és a neveléstudományi kutatások egyik legfontosabb tárgyát képező önszabályozott tanulás kapcsán került a pedagógiai köztudatba.” (Molnár, 2009. p. 343) Az angol *self-regulated* kifejezés a hazai neveléstudományi szaknyelvben ‘önszabályozott’ és ‘önszabályozó’ tanulás alakban egyaránt elterjedt, ezek az alakok szinonimákként használhatók (lásd például Molnár Éva tanulmányunkban is hivatkozott munkáit a 2000-es évek elejéről, vö. Dávid et al., 2016). Mindazonáltal Molnár (2009) nyomán jelen tanulmányunkban az ‘önszabályozott tanulás’, ‘önszabályozó tanuló’ és a ‘tanulás önszabályozása’ terminusokat alkalmazzuk.

tosságú szereplők saját tanulási folyamataik irányításában és megszervezésében, míg a kognitív pszichológiai perspektíva inkább a „fejlesztők” szerepére fekteti a hangsúlyt (Kwakman, 2003). Az önszabályozott tanulás feltétele, hogy a tanulást végző személyeknek képesnek kell lenniük saját tanulásuk megszervezésére és nyomon követésére, érzelmeik, motivációjuk szabályozására, és saját tanulásuk, tanulási eredményeik értékelésére (lásd pl. Boekaerts et al., 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Peeters és mtsai (2013) a közelmúltban végzett szisztematikus irodalmi feldolgozásuk eredményeképpen azt a következtetést vonták le, hogy fontos különbséget tenni az „önszabályozott tanítás” (self-regulation of teaching) és a „tanítás tanulásának önszabályozása” (self-regulation of learning from teaching) között (Peeters idézi: Butler, 2003; Delfino et al., 2010; Kramarski & Michalsky, 2009; Kramarski & Revach, 2009; Randi et al., 2011; Randi, 2004; Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005). Randi (2004) ezen túlmenően megkülönböztette a munkaorientált és a tanulóorientált akaratstratégiákat, mert bár *a tanárok nem mindig önszabályozzák tanulásukat, gyakran önszabályozzák tanításukat* (Van Eekelen et al., 2005). E megkülönböztetéstől eltekintve az önszabályozott tanárokat olyan proaktív ágensekként írják le, akik kezdeményeznek, meggyőződéseiknek megfelelő tanítási gyakorlatokat építenek ki, és proaktív módon irányítják a tanulási környezet elemeit. Az önszabályozott tanárok olyan döntéshozók, akik szándékosan, előzetes megfontolások alapján reflektálnak döntéseikre, ezért az önvizsgálat és az önértékelés kritikus tényezők, melyek a tanárokat a tanítással és tanúllással kapcsolatos ismereteik módosítására, esetleges felülvizsgálatára, kiegészítésére sarkallhatják (Butler, 2003; Butler et al., 2004). A pedagógusok tanulása tehát nem szükségszerűen önszabályozott tanulás, de az is megállapítható, hogy amikor a pedagógusok felismerik a tanulási szituációt, számos esetben professzionális felnőtt tanulóként töreksenek az önszabályozás magas szintjének elérésére: tanulásuk érdekében nagyszámú, különböző tevékenységet és eszközt vesznek igénybe (Kyndt, 2014). A pedagógusok szakmai tanulásában (különös tekintettel informális munkahelyi tanulásukra) *kiemelt szerepet játszik a saját tanulás önszabályozásának minél magasabb szintű elsajátítása és alkalmazása*, ami azonban még a tanításuk önszabályozásában kiváló tanárokat sem mindig jellemzi (Randi, 2004; Van Eekelen et al., 2005; Peeters et al., 2013), továbbá minél tudatosabb a tanulás tervezése a pedagóguspályán, annál koherensebb egységet alkot, és annál valószínűbb, hogy a pedagógus tanulása önszabályozottá válik.

### *Tudás értelmezés – tanulási eredmény értelmezés*<sup>6</sup>

A pedagógiai szakmai tudás témájára kiemelt figyelem irányult az utóbbi évtizedekben, mert az elszámoltathatóság okán a szakmai fejlődés és tanulás eredményének értelmezése fontos területté vált. A pedagógusok tudásának szakmai fejlődéshez kötött *megközelítései erősen kapcsolódnak a professzionalizálódás és az elszámoltathatóság* (elvárt tudás tartalma) *rendszerintű kérdéseihöz*, hisz maga a szakmai fejlődés értelmezése is erősen beágyazott e kontextusba. Miközben nyilvánvaló célja e keretrendszereknek a pedagógiai szakmai tudás „növelése”, kiszakítják a tanulást és annak eredményét a személyes kontextusból. Kevésbé engedik olyan alapvető, a szakmai fejlődés és tanulás nézőpontjából lényeges kérdések tisztázását, mint például, hogy a tartalmi elemek milyen kapcsolatban és távolságban vannak a pedagógus által észlelt és fontosnak vélt tanári szerepektől, feladatoktól, személyes motívumoktól, vagyis érvényesek és hitelesek-e az egyén számára. A kritikai megközelítések hangsúlyozzák, hogy *ha a szakmai tudás tartalmi leírása csak az elvárások szintjén kerül megfogalmazásra, a pedagógus nézőpontjából az ellenőrző funkcióban jelenik meg, nem lesz látható számára a saját tanulásának helye, szerepe, s ez a szakmai fejlődés gátjává is válhat* (Ingvarson, 2003; Ingvarson, 2007; Darling-Hammond, et al.,

6. A fejezet Rapos Nóra: A tanári szakmai professzió – egyéni szint című kéziratának felhasználásával készült.

2012). Mindezek hatására nemzetközi téren egyre erősebb a törekvés arra, hogy a keretrendszerekben, szten-derdekben, mérési folyamatokban megerősítsék a szakmai tudás tartalmi összetettségét, a közvetlen munkate-vékenységbe ágyazott tanulás támogatását, a szakmai közösségben az egyéni tanulás szerepét és tudatossá- gát, s olyan dinamikus értékelési rendszerek működtetésre törekveszenek, amelyek elismerik az egyéni tanulási utak és eredmények létét is. Mindez felerősíti az egyéni felelősségvállalás és a pedagógusok tudatosan terve- zett és folytatott tanulási tevékenységének szerepét (Guerriero & Deligiannidi, 2017). Ez *olyan tudást feltételez, amelyben a tudáselemek nem elszigeteltek, hanem kombinációkban és kölcsönhatások gazdag rendszereként funkci- onálnak*. Így az újabb megközelítésekben nem elsősorban a tudáselemek (például adat és információ) a lénye- ges összetevői a tudásnak, hanem – egy bizonyos szint felett – ezek szervezettségének módja és minősége (Révai & Guerriero, 2017, pp. 6–7).

„Bár a tanárkutatások már a nyolcvanas években ráirányították a figyelmet a szakmai tudás sokféleségére (Schon, 1983 idézi Falus 2006; Shulman, 1987) a szakmai fejlődésben és annak támogatásában később vált meghatározóvá ez a gondolat” (Rapos, 2016, p. 123.). Komoly változást a témában *a tudás szerkezetének, terje- désének új dimenziók mentén történő értelmezései* hoztak: egyéni és kollektív tudás, tacit és explicit tudás (Polá- nyi, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995), deklaratív és procedurális tudás (Lundvall & Johnson, 1994; Sallis & Jo- nes, 2012) és azoknak a tanári mesterségre történő értelmezése. A tanári tudás tartalmára irányuló új társadal- mi és szakmai elvárások (Recent Education Policy; 2003; The Quality of Teacher, 2006) felerősítették a tartalomhoz és annak belső struktúrájához kapcsolódó szakmai kutatásokat is. Shulman (1987) gondolatmene- tét követve az elmúlt években számos kutatás igazolta a szaktárgyi tudás szerepét, valamint azt, hogy annak a szaktárgypedagógiai tudással (pedagógiai tartalmi tudás) együtt van pozitív hatása a tanulók tanulástámogatá- sára. Fernandez (2014) rámutat arra, hogy Shulman óta sokféle modellkísélet létezik a szakmai tudás tartalmi elemeinek meghatározására és strukturálására. A tanuláshoz és a tudáshoz kötődő személyes szempontok és a kontextus szerepének komplex megközelítésére az ún. konszenzusos modell kínál választ. A modell öt területet definiál a szakmai tudás alapjaként (*teacher professional knowledge bases*) (1) az értékelési tudást (*assessment knowledge*), (2) a pedagógiai tudást (*pedagogical knowledge*), (3) a tartalmi tudást (*content knowledge*), (4) a tanu- lókról való tudást (*knowledge of student*) és (5) a kurikulum tudást (*curricular knowledge*). A modellben megkü- lönböztetésre kerül a témaspecifikus szakmai tudás és a személyes, idioszinkretikus szakmai tudás, amelyek a gyakorlatba ágyazottan alakulnak, valamint befolyásolják magát a gyakorlati tevékenységet. E modell a szemé- lyes tudáselemmel és a gyakorlat-elmélet kölcsönös hatásrendszerének leírásával megerősíti a tanulás konst- ruktív és szituatív jellegét, valamint a tanulásban az egyéni tanulási utak jelentőségét.

Bár a tudás szerkezeti modelljei (Fernandez, 2014) minden esetben hangsúlyozzák a pedagógia tudás létét, kevés ismeretünk van annak belső tartalmáról, szerepéről. Az OECD napjainkban is zajló ITEL (Innovative Tea- ching for Effective Learning) kutatása is jól példázza azt *az igényt, amely az általános pedagógiai tudás megértése felé irányul* (Guerriero, 2017; Sonmark et al., 2017).<sup>7</sup> A pedagógiai tudás hangsúlyának erősödése nem csupán az átalakuló tanári szerepeket indukáló társadalmi elvárásokban keresendő (például: heterogén, multikulturális tanulócsoporthoz, inklúzió, multikulturalizmus stb.), hanem abban a folyamatban is, ahogy az oktatás/tanítás ér- telmezésben a tanulás és annak támogatása megerősödik. Ez utóbbinak eredménye az is, hogy pedagógiai tu- dáson az OECD témával foglalkozó kiadványai a tanítás és a tanulás ismeretét értik (Guerriero, 2017; Sonmark et al., 2017).

7. Bár a kutatást több bíráló is érte a tanításra szűkített tanári szerepértelmezés, valamint a normatív módon definiált pedagógi- ai tudásértelmezése miatt, emblematikus a tekintetben, hogy *a kodifikált pedagógiai tudást a tanári tudás kiemelt fontosságú elemévé teszi* azzal, hogy a mindennapi döntéshelyzetek meghatározó elemének tekinti azt.

### *A tanulás életpályához kötődő értelmezése*

A kutatók szerint a pedagógusok szakmai fejlődésében és tanulásában speciális szerepet játszik a munkatapasztalat, a tanári munkában töltött évek száma. Az 1970-es évektől kezdve a kutatók figyelme a szakmai fejlődés dinamikussága és folytonossága felé fordult (Fessler, 1992), és kezdetét vette a szakmai fejlődés szakaszainak feltárása és összehasonlítása. Az első kutatások (McDonald & Elias, 1983) hipotézise szerint minden pedagógus ugyanazokat a szakaszokat járja be (Sorensen et al., 2014), melyek megismerése, problémáik feltárása segítheti a pedagógusokat nehézségeik leküzdésében és a pályán maradásban, továbbá rámutattak arra, hogy a pedagógusok pályájának vizsgálatakor magát a tanárt és a környezete kombinációját kell vizsgálni (Venman, 1984; Sikes, 1985; Fessler & Christiansen, 1992; Huberman & Grounauer, 1993; Day et al., 2009). Huberman (1990), valamint Day és munkatársai (2006) nagymintás kutatásainak terméke a szakirodalomban általánosan elfogadott öt pályaszakaszt bemutató karrier-ciklus modell. E kutatások azt bizonyítják, hogy a pedagógusok karrierútján szakaszok különíthetők el, melyek általánosságban jól reprezentálják az egyes pályaszakaszok jellemzőit, speciális problémáit és az ezzel kapcsolatos tanulási, támogatási szükségleteket, melyeket befolyásol az, ahogyan a pedagógusok pályájuk egyes szakaszaiban – korábbi munkatapasztalataik hatása alatt – munkájuk során a mindennapi valóságot, a pedagógiai szituációkat érzékelik és értékelik, s ez ismét befolyásolja tapasztalatszerzésüket.

Ma mégis úgy véljük, hogy a pedagógusok tanulásában, így informális munkahelyi tanulásukban jelentős különbségek mutatkoznak az egyes pályaszakaszokban mind a tanulás tartalma, mind módja, mind az igényelt támogatás tekintetében. *A komplex, dinamikus és flexibilis modellek a tanulás számos személyes, szervezeti és rendszer szintű elemének/jellemzőjének hatásával számolnak e folyamatban, csakúgy, mint olyan személyes/magánéleti hatásokkal* (vö. szakmai tanulás és identitás kapcsolata), melyekre válaszul a pedagógusok beléphetnek karrierjük különböző szakaszaiba, de nem feltétlenül mindegyikbe (Fessler & Christensen, 1992), továbbá az egyes szakaszok hatással lehetnek a következők alakulására, ám ezeken belül lényeges változások is bekövetkezhetnek (Day et al., 2006).

Ma már számos kutató nem szakaszokban gondolkodik, hanem azt állítja, hogy a szakmai fejlődés és tanulás szélesebb értelemben egy személy folyamatos fejlődését jelenti szakmai szerepében (Glatthorn, 1995; Cochran-Smith & Lytle, 2001). Huberman nagymintás kutatása alapján azonban úgy látta, hogy a pedagógusok szakmai fejlődési és tanulási útja kevésbé tervezhető, továbbá nem folytonos, hanem szakaszos (Huberman, 1993, p. 195.) A pedagógusok tanulását leíró más komplex modellek is rámutatnak arra, hogy e tanulásra támogató (pozitív iskolai környezet, iskolakultúra, kollegialitás, kollaboratív, gyakorlatközösségek – Day, 2006; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Kyndt et al., 2016; Rapos, 2016), és gátló erők hatnak. A szakirodalom kiemeli továbbá az autonómia és felelősségvállalás (Kálmán, 2011; Rapos, 2016), az ágencia (Beijaard et al., 2004) és a reziliencia szerepének fontosságát.

A pedagógusok pályaszakaszokhoz kötött tanulás megtermékenyítőleg hat a támogatás és az elvárásrendszer differenciált formáinak kialakítására, ilyen értelemben van szakmapolitikai jelentősége, mert a tanulás egyedi mintázatainak feltárása arra utal, hogy a szakaszolás is olyan rendszerelem, amely elfedheti a szakmai tanulás egyedi, dinamikusan rajzolódó mintázatait, ezen túl pedig felhívja a figyelmet arra, hogy *a szakmai tanulás és fejlődés nem lineáris, egyenes vonalú változás* (vö. életpályamodell), hanem dinamikus, sokféle utat feltételező rendszer.

## A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás fogalma

Szisztematikus irodalmi elemzésünk rámutatott azokra a fogalmi változásokra, amelyek alapján a továbbiakban a szakmai fejlődés és tanulás kifejezést ajánljuk a hazai tudományos szaknyelv számára. Mindezek alapján a továbbiakban a *pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása fogalma* alatt olyan egyéni szintű változás-folyamatot értünk, amely

1. *személyes* (a szociodemográfiai jellemzőkön túl a szakmai identitás/önmeghatározás és gyakorlati tudás elemeit, a tanári cselekvést meghatározó kognitív, affektív és motivációs dimenziókat is magába foglaló, egyéni értékrendszerhez kapcsolódó) és *kontextuális* (szervezeti- és rendszerszintű; a feladat- és a munka jellemzőitől is meghatározott, szituatív) *tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre* (azaz, az egyéni szintű változásrendszer, más szervezeti és rendszerszintű változásrendszerekbe ágyazott, ahol a rendszeralkotó elemek és a rendszerek egymással is állandó kölcsönhatásban és ezért változásban vannak) (*létrejöttét meghatározó előfeltételek*),
2. *okai szerteágazók* (belső, vagy külső motívumok, a változás szükségességének tanár általi felismerése, a tanár tanításra vonatkozó személyes eredményesség-kritériumai alapján) (*okai*);
3. *egyéni és társas* (vö. társas és hálózati tanulás) *helyzetekben* (*tanulási tevékenységekben*), *gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe* (vö. formális, informális, non-formális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben szakmai feladatvégzéshez (vö. személyes identitás hatása a szakmai identításra) kötődő tevékenységekben való részvételre (*tanulási tevékenységek formái*);
4. *eredménye tartós és multidimenziós változás* (a tanári viselkedésbeli/gyakorlati tevékenységben történő változáson túl kognitív, affektív és motivációs változást is eredményezhet) (*eredménye*),
5. *egyedi mintázatokkal jellemezhető* (azaz, különböző változás-utak lehetségesek, ugyanazon tanulási kimenethez különböző utak vezethetnek, illetve ugyanazon tanulási tevékenység-jellemzők az egyéni jellemzők és a kontextus szerint különbözőképpen hatnak, más kimenethez vezetnek) (*egyedi mintázatai*);
6. *a tanári életpálya egészében értelmezendő* (*tanári életpálya általi meghatározottság*).

Úgy véljük a fenti fogalom alapján a szakmai fejlődés és tanulás fogalmába ágyazott eredményesség értelmezése is kiszélesedik, bővül. A továbbiakban a fenti fogalomértelmezésben használt jellemzőkhöz kapcsolódóan mutatjuk be az eredményesség kérdésében felmerülő új nézőpontokat, kérdéseket.

1. A szakmai fejlődés és tanulás *komplexitásából* eredően az eredményesség fogalma társadalmi és/vagy egyéni értékek, értékválasztások által meghatározott. A tanulók iskolai eredményességének a pedagógusok munkájának és tudásának minőségével való összekapcsolása mögött olyan egyéni értékek, mint a munkaerőpiaci hasznosság, az egyéni tudás megbecsülése stb., s olyan társadalmi értékek, mint az esélyegyenlőség, a méltányosság egyaránt meghúzódnak. A szakmapolitikai diskurzusban pedig mindezeket túl olyan értékek erősödtek meg, mint a szabályozottság és az elszámoltathatóság. Látnunk kell tehát, hogy az *eredményesség fogalma nem értéksemleges, társadalmi és egyéni szintű értékválasztást is jelent, viszonyfogalom*.
2. A *személyesség és az egyedi mintázatok* hangsúlyos megjelenése a szakmai fejlődés és tanulás értelmezésében egyrészt olyan szerteágazó belső rendszer leírásához vezetett – akár az identitás fogalomhoz kötve, akár annak egyes elemeit vizsgálva –, amely szerint a pedagógus személyes jellemzői komplex, személyes „rendszerként” értelmezendők, akinek szakmai tanulása a személyes szinten is rendszersze-

rűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Másrészt a tanulási folyamat saját értékrendszerhez, motivációs okokhoz kötése is meghatározó (például: a változás előfeltétele a gyakorlat-változás/„tesztelés” eredményének megtapasztalása a tanár számára fontos tanulói kimenetekben, Guskey, 2002). Ez a tanár által, saját értékrendszeréhez kötötten interpretált kimeneteket jelenti, bármit, amit a tanár saját tanításának eredményességének megítélésére használ. Clarke és Hollingsworth (2002), valamint Evans (2014) szerint a mikroszintű szakmai fejlődés kulcskomponense annak egyéni szintű felismerése, hogy van jobb útja a „dolgok csinálásának”. Ez felerősíti az eredményesség azon megközelítését, hogy *a szakmai fejlődésnek és tanulásnak van a pedagógus saját tanulásához kapcsolódó személyes eredménye*, ami nem feltétlenül a tanulói eredményességben mutatható ki (Evans, 2014).

3. A szakmai fejlődés és tanulás *kontextualitása, szituativitása* az adaptivitás kérdésével függ össze, vagyis egy tanulási folyamat, vagy eredmény nem ítéhető meg önmagában, *annak eredményessége minden esetben kontextus, tanulási helyzet függő.*
4. A szakmai fejlődés és tanulás *folyamat* jellegéből következik, hogy a tanulásnak történetisége van, *eredménye így nem ítéhető meg csupán az egyes szituációkhoz, epizódokhoz kötve, csak a tanulási folyamatra ágyazva, az előző fejlődési állomáshoz kötve.* Ugyanakkor az így kirajzolódó fejlődési szakaszok a tanulás személyes jellege okán nem egységesíthető életpálya szakaszok, hanem *egyéni fejlődési utak, egyedi eredmény mintázatok.*
5. Elfogadva, hogy a szakmai fejlődés és tanulás a *nem formális és informális tanulási folyamatokban* is megvalósulhat, érvényes az a következmény is, hogy a *tanulás eredménye nem minden esetben explicit* a személy számára sem, *tacit tudás marad*, ami az eredményesség vizsgálatának szempontjából felerősíti a narratív megközelítéseket, megfigyeléseket.
6. *Az egyéni és társas tanulási helyzetekben* történő szakmai fejlődés és tanulási megközelítés az *eredményességi mutatók egyéni és szervezeti szintű változóinak értelmezését és kapcsolatuk feltárását várja el.*
7. Abban az esetben, ha a szakmai fejlődést és tanulást *tartós változásként* azonosítjuk, ezzel kizárva az egyszeri próbálkozások körét, *az eredményesség vizsgálatában az időbeli tényező felerősödik*, hisz ez mind a változás, mind a tartósság megítélésében lényegi szerepet játszik.
8. A tanulási eredmények *multidimenzionális* jellegéből következően az eredményesség a kognitív, affektív, motivációs és viselkedésbeli tényezőkben is értelmezendő.

Mindezekből következően a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának eredménye 1) a *pedagógus tudásában*, vagyis ismereteiben, képességeiben és attitűdjeiben is megragadandó. Valamint lényegesnek tartjuk emellett 2) a pedagógus *viselkedésben, vagyis gyakorlatában* történő változás rétegeinek értelmezését is. Úgy véljük, hogy ez utóbbi elem az, amely *megteremti a lehetőségét annak, hogy a szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értelmezése új, komplexebb módon kapcsolódhasson a diákok tanulásához.* Abban az esetben ugyanis, ha a pedagógus gyakorlatának és annak változásának értelmezését összekapcsoljuk az optimális tanulási környezet diákok tanulását támogató értelmezésével (OECD, 2013; Tókos, 2018), lehetőséget teremtünk a szakmai fejlődés és tanulás eredményességének diákok tanulásához kötött értelmezésére úgy, hogy azt közben a pedagógusok tanulásának értelmezéséhez használt tanuláselméleti paradigmákhoz is kötjük (szociokonstruktivizmus, szituativitás, önreflektivitás).

## Összegzés

---

Tanulmányunk célja a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változásának bemutatása volt. Rámutatunk, hogy a változás fókuszában a szakmai fejlődés *tanulásként* történő értelmezése áll, s így a tanulás okán elismerik a szándékos- és nem szándékos, az önvezérelt, nem formális tanulási formák, a mindennapi iskolai gyakorlatból való tanulás jelentőségét, amiből azonban nem következik szükségszerűen az, hogy az ebből származó kihívásokat a pedagógusok tanulási tevékenység kiindulópontjaként, stimulusaként fogják fel. Rámutatunk a szakmai tudás értelmezésének szerkezeti és tartalmi bővülésére, hangsúlyozva azt is, hogy a szakmai fejlődés és tanulás megértésében nem csak a tanulás eredményének, ilyen értelemben a szakmai tudásnak, hanem az ahhoz vezető folyamat megértésének is lényegi szerepe van. Mindezek mellett az új fogalmi értelmezés másik jelentősége, hogy érdemben elemzi a *személyes identitástényezők* szerepét. Mindezek eredményeként a hazai fogalomhasználat számára a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása szóhasználatot javasoljuk. Továbbá kiemelt jelentőségűnek látjuk a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás, valamint az eredményesség/tanulói eredményesség közti mechanikus kapcsolat árnyaltabb, a pedagógus saját tanulási eredményeire is érzékeny megközelítését.

## Irodalom

1. Association for Teacher Education in Europe (2006). *The Quality of Teacher: Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality* (Policy paper). ATEE
2. Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London, United Kingdom: McKinsey.
3. Beijgaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001> (2019. 07. 05.)
4. Biesta, G. (2007). Why “What works” Won’t Work: Evidence-based Practice and the Demoratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241> (2019. 09. 19.)
5. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
6. Bordás, A. (2016). A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*, 24(4), 211–239. Retrieved from [https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/143/pdf\\_123](https://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/143/pdf_123) (2019. 04. 02.)
7. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789> (2019. 10. 13.)
8. Butler, D. L. (2003). Structuring Instruction to Promote Self-Regulated Learning by Adolescents and Adults With Learning Disabilities. *Exceptionality*, 11(1), 39–60. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101_4) (2019. 14. 11.)
9. Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and Self-Regulation in Teachers’ Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435–455.
10. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537> (2019. 07. 21.)
11. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45–58). New York, NY: Teachers College Press.
12. Cole, P. (2012). *Linking effective professional learning with effective teaching practice*. Melbourne, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
13. Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 2, 46–53.
14. Darling-Hammond, L., Cook, C., Jaquith, A., & Hamilton, M. (2012). *Creating a comprehensive system evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
15. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London, UK: Falmer Press.
16. Day, C., & Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
17. Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03054980701450746> (2019. 04. 05.)
18. Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final report for the VITAE Project*, (Report No. 743). Retrieved from the Department for Education and Skills website: Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf> (2019. 11. 02.)



19. Day, C., Sachs, J., Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (2009). *Teachers' career trajectories and work lives*. London, UK: Springer.
20. De Vries, S., Grift, W., & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/09578231311304715> (2019. 03. 16.)
21. Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140> (2019. 10. 26.)
22. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, UK: Falmer Press.
23. Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247–273. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245> (2019. 06. 17.)
24. Evetts, J. (2008). Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories, and methodologies. *European Societies*, 10(4), 525–544.
25. Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20–38.
26. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083> (2019. 03. 22.)
27. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
28. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013–1055.
29. Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (pck): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60.
30. Fessler, R. (1992). The teacher career cycle. In R. Fessler & J. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 21–44). Boston, MA: Allyn & Bacon.
31. Fessler, R., & Christensen, J. (1992). Teacher development as a career-long process. In R. Fessler & J. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 1–20). Boston, MA: Allyn & Bacon.
32. Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153–169.
33. Garner, J. K., & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25, 7–33.
34. Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
35. Glatthorn, A. (1995). Teachers development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 41–58). London, UK: Pergamon Press.
36. Guerriero, S., & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge based. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 19–33). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-ne> (2019. 03. 11.)
37. Guskey, T. R. (1991). Enhancing the effectiveness of professional development programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(3), 239–247.
38. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512> (2019. 06. 24.)
39. Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358–389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

40. Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/) (2019. 06. 18.)
41. Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American educational research journal*, 27(2), 363–391.
42. Huberman, A. M., & Grounauer, M. M. (1993). *The Lives of Teachers*. Columbia University: Teachers College Press.
43. Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2003). A review of standards of practice for beginning teachers. *Australian Council for Educational Research. ACER Policy Briefs* 4, 1–19. Retrieved from [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=teaching\\_standards](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=teaching_standards) (2019. 10. 14.)
44. Ingvarson, L., & Rowe, K. (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Council for Educational Research. ACER Policy Briefs* 52, 5–35. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/learning\\_processes/8](http://research.acer.edu.au/learning_processes/8) (2019. 04. 11.)
45. Kálmán, O. (2011). A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek – nemzetközi áttekintés* (pp. 163–181). Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Retrieved from [http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari\\_palyalkalmassag\\_kompetenciak\\_sztenderdek.pdf](http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf) (2019. 09. 08.)
46. Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G) (2019. 04. 19.)
47. Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Berkshire: Open University Press.
48. Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785–810). Dordrecht: Springer.
49. Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009> (2019. 08. 06.)
50. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13540600902875332> (2019. 15. 22.)
51. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200277> (2019. 03. 15.)
52. Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945–980.
53. Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002> (2019. 07. 28.)
54. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> (2019. 03. 28.)
55. Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149–170. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4) (2019. 05. 16.)

56. Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct056> (2019. 11. 02.)
57. Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. Retrieved from <http://rer.sagepub.com/content/early/2016/01/29/0034654315627864.abstract> (2019. 09. 14.)
58. Lundvall, B. Å., & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of industry studies*, 1(2), 23–42.
59. Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education / IJCRSEE*, 6(2), 33–45. Retrieved from <http://doi.org/10.5937/IJCRSEE1802033M> (2019. 06. 03.)
60. McDonald, F. J., & Elias, P. (1983). *The transition into teaching: The problems of beginning teachers and programs to solve them (Summary report)*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
61. Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 35–47. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8> (2019. 10. 26.)
62. Molnár É. (2002a). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63–79.
63. Molnár É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 343–364.
64. Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47hen> (2019. 07. 09.)
65. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
66. OECD (2003). *Recent Education Policy Developments in OECD Countries, Education Policy Analysis*. Párizs: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/educationpolicyanalysis-2003edition.htm> (2019. 09. 18.)
67. OECD (2013). *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*, Párizs: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en> (2019. 06. 15.)
68. Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
69. Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2013). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970.
70. Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.452–503). San Diego: Academic Press.
71. Polányi, M. (1994). *Személyes tudás, I–II*. Budapest: Atlantisz.
72. Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825–1853.
73. Randi, J., Corno, L., & Johnson, E. (2011). Transitioning from college classroom to teaching career: Self-regulation in prospective teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 89–98.
74. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
75. Révai, N., & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Educational Research and Innovation* (pp.171-194). Párizs: OECD Publishing.

76. Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
77. Sallis, E., & Jones, G. (2012). *Knowledge management in education*. Routledge. Retrieved from [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page111](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page111) (2019. 07. 11.)
78. Schutz, P.A., Pekrun, R., & Phye, G. (2007). *Emotion in Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X> (2019. 11. 19.)
79. Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
80. Sikes P. J. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 27-60). Lewes: Falmer.
81. Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T., (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study. *OECD Education Working Papers*, No. 159. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en> (2019. 04. 01.)
82. Sorensen, T. J., Lambert, M. D., & McKim, A. J. (2014). Examining Oregon agriculture teachers' professional development needs by career phase. *Journal of Agricultural Education*, 55(5), 140-154. Retrieved from <https://doi.org/10.5032/jae.2014.05140> (2019. 04. 15.)
83. Southerland, Sh. A., Sowell, S., & Enderle, P. (2011). Science Teachers' Pedagogical Discontentment: Its Sources and Potential for Change. *Journal of Science Teacher Education*, 22(5), 437-457.
84. Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional development in education*, 36(1-2), 131-148.
85. Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
86. Thurlings, M., & den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational review*, 69(5), 554-576.
87. Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
88. Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. *Educational Practices*, 18, 2-31. Retrieved from [http://edu.aru.ac.th/childeddu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices\\_18.pdf](http://edu.aru.ac.th/childeddu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices_18.pdf) (2019. 04. 05.)
89. Tókos, K. (2018). Szempontok a tanulási környezet fogalom értelmezésének kimunkálásához. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” c. pályázat. Kézirat.
90. Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-472.
91. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-478. retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170301> (2019. 03. 12.)
92. Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
93. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-42). San Diego: Academic Press.

## *Changes in the concept of teacher continuous professional development and learning*

---

Teacher continuous professional development is a concept whose content is being shaped by multiple discourses and its meaning is thus still debated (Guskey, 1991; Kelchtermans, 2004; Fraser et al., 2007; Evans, 2014; Kennedy, 2016). As Guskey puts it, the root of the problem lies in the fact that continuous professional development (CPD) can be considered from different perspectives, it can be seen as either ‘macro-level concerns’ or ‘micro-level realities’ (Guskey, 1991). The present study aims to provide an overview of the conceptual change of teacher professional development in the past two decades. To achieve this objective, we summarize the different conceptualisations of continuous professional development, pointing out how this conceptual change has led to understanding professional development (PD) as professional development and learning (PDL) and which new directions of research it has identified in the international study of this subject.

**Keywords:** teacher professional development and learning, professional identity, models of learning theory, effectiveness

# A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők

Lénárd Sándor,\* Kovács Ivett,\*\* Tóth-Pjeczka Kata\*\*\* és Urbán Krisztián\*\*\*\*

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése (FSZF), mint az oktatási rendszer minőségfejlesztésének egyik központi komponense egyéni, szervezeti és rendszerszinten értelmezhető tényezők komplex együttállásából kibontakozó jelenség. E tanulmány a *Models of Teacher Learning* című kutatás részeként az FSZF szervezeti szintjére vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalmi vizsgálatok összefoglalója. A szakirodalom áttekintését végző munkánk nyomán feltárulnak azok a modellek, összefüggések, tényezők, amelyek az iskolát mint szervezetet, s a benne működő szervezeti folyamatokat a tanárok szakmai fejlődésének és tanulásának személyes szintjére közvetlen vagy közvetett hatást gyakorló kontextusként jelenítik meg. A legfrissebb oktatáskutatásokban előtérbe került a tanárok horizontális, együttműködő tanulása, az informális tanulás, a munkahelyi tanulás, a mentorálás, az önmegújító iskola fogalma és a tanulószervezet koncepciója is. Bemutatjuk a szervezeti kultúra, az iskolai klíma jelentőségét, FSZF-formáló hatásrendszerét, valamint láthatóvá tesszük, hogyan emelkedik ki a szervezetet alakító strukturális és belső, kulturális tényezők sorából a vezetés. Számba vesszük azokat a feltételeket is, amelyek mellett a vezető kulcsszerepet tud betölteni a tanárok szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásában.<sup>1</sup>

**Kulcsszavak:** pedagógusok szakmai fejlődésének modellje, informális tanulás, munkahelyi tanulás, együttműködő tanulás, tanulószervezet, vezető

## Bevezetés

A tanulmány célja, hogy a pedagógusok, tanárok tanulásának (TT) és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának szervezeti szinten megragadható tényezőit tekintse át nemzetközi szakirodalom alapján. A tanulmány felépítése:

1. Az iskola mint szervezet: értelmezések, dilemmák, kételyek
2. A pedagógusok szakmai fejlődésének modellje a szervezet fókuszában
3. A vezetői szerep dilemmája a pedagógusok szakmai fejlődése terén (értékelő/támogató)

A kontextus, amely hatással van a szervezeti szinten zajló tanári tanulásra, maga az iskola. A szervezetszociológiai alapvetés szerint minden egyes szervezetnek, így minden egyes iskolának is sajátos kultúrája, légköre van. Egymással ellentmondásban álló neveléstudományi megközelítések olvashatóak a koncepciókat illetően. Egyrészt jelen van az iskolai kultúra és klíma fogalmait felcserélni engedő értelmezés. Másrészt azon kutatók tábora növekszik, akik szerint a szervezeti kultúra és légkör egymással szoros kapcsolatban álló, de egymást nem teljesen fedő fogalmak. A két fogalom értelmezésében distinkcióra törekvők között is kétféle állás-

\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: lenard.sandor@ppk.elte.hu

\*\* Doktorjelölt, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: kovacs.ivett@ppk.elte.hu

\*\*\* Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, toth-pjeczka.katalin@ppk.elte.hu

\*\*\*\* Doktorjelölt, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, urban0214@gmail.com

1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

foglalással találkozhatunk. Az iskolai eredményességgel foglalkozó kutatások egyik oldalán az észlelés és a feltételezés dualizmusára épülő érvelésből kiindulva az iskolai kultúra fogalmát tekintik megragadhatónak, s az iskolai klímát tágabbnak (Van Houtte, 2005). Eszerint a megközelítés szerint a külső környezet kihívásaira és a belső integráció problémáira minden szervezet kialakít egy csak rá jellemző viselkedést. Ez olyan magatartások, normák, értékek és hiedelmek rendszere, amely a múltban eredményesnek bizonyult, segítségével a szervezet sikeresen oldotta meg az előtte tornyosuló problémákat, ezért megtartják, megőrzik és a jövőbeli cselekvések egyik fontos vezérlőeszközének tekintik (Schein, 1985; Bakacsi, 2010). A másik oldalon, a frissebb és bővebb meta-analitikus elemzésekre építő érvrendszer szerint az iskolai kultúra a tágabb, általánosabb jelenség, amely nehezebben megragadható (Schoen & Teddlie, 2008; Széll, 2018). Ez utóbbi irányzat értelmezésének megfelelő definíció szerint az iskola szervezeti klímája nem más, mint a szervezeti környezet olyan tartós és összetett jellemzője, amely sajátos arculatot, belső hangulatot ad, vizsgálata így a szervezeti környezet komplex fogalmára épül (Kozma, 1985).

Az iskolai légkör olyan komponensekkel dolgozik, mint:

- a) a professzionális orientáció: tevékenységek és attitűdök, amelyek a professzionalizmus fokát határozzák meg,
- b) a szervezeti struktúra,
- c) a vezetési stílus: a kommunikáció és a folyamatok, amelyek az iskola működését jellemzik,
- d) a tanulási környezet minősége: azoknak a tevékenységeknek az intellektuális értéke, amelyekben a tanulók jellemzően részt vesznek,
- e) a tanulókörzpontú szemlélet: a diákok eredményességét támogató közösségi programok és erőfeszítések.

### *Az iskola mint szervezet: értelmezések, dilemmák, kételyek*

Komoly nehézségekbe ütközhet az a kutató, aki a neveléstudományi szakirodalmak áttekintése során szeretné igazolni, hogy az iskola nem tekinthető tényleges szervezetnek. A szakterület egyik leginkább elfogadott, számtalan modell és kutatás elméleti alapvetéseként használt, szakpolitikák sorának középpontjában álló, lényegében paradigmatisz állítást kellene ugyanis cáfolnia, egyúttal pedig az aktuális kutatási trendekkel homlokegyenest szembe mennie (Skalde & Pont, 2013). Ezt az erőteljesen megkérdőjelezhető – egyébként tisztán hipotetikus – célt azért is tűnik problémásnak elérni, mert bármely, napjainkban széleskörűen elfogadott szervezet-definíciót alkalmazná a kutató, végeredményben azzal szembesülne, hogy az iskolát joggal tekintjük szervezetnek. A szervezet-kutatások (tudományterületől függetlenül) három elvárás mentén azonosítják a szervezetet:

- a) egyének egy csoportjának strukturált, feladatkörök- és belső viszonyrendszert kijelölő együttműködése;
- b) közös, világosan megfogalmazott célok;
- c) a környezettel való dinamikus kölcsönhatás (Clegg et al., 2013).

Feltételezhető, hogy (egyéb okok mellett) az iskola szervezatként való értelmezésének itt is látható teljes egyértelműsége is hozzájárult, hogy az elmúlt évtizedekben az iskolai kutatások egyre inkább a szervezeti szint irányába mozdultak el (Watkins & Cervero, 2000; Thompson, Warren & Carter, 2004; Walstrohm-Louis, 2008). Ennek az értelmezésnek a megszilárdulását bizonyítja az a zavarba ejtő „túlkínálat” is, mely az iskolai szervezetet leírni próbáló elméleti modellek csoportját jellemzi.

További dilemmák jelentkezhetnek azonban, amennyiben megpróbáljuk definiálni az iskolát mint szervezetet. Magától értetődő lehetne, hogy az iskolai szervezet lényegében nem más, mint az adott intézményi keret, melyben az iskola megvalósítja a kijelölt feladatait. Ugyanakkor az is világosan látszik, hogy funkcionális szempontból az iskola működése során kisebb egységekre tagolódik, strukturálódik (Adey, 2006; Voogt, 2015). A két fogalom (szervezet – intézmény) megnyugtató szétválasztásához érdemes valamely szervezettelméleti megközelítést segítségül hívni. Jelen írásban a számos tudományterület (pl.: politikatudomány, közgazdaságtan, szociológia) által széleskörűen alkalmazott neo-institucionalista megközelítést alkalmazzuk (Biggart, 2015), ugyanis elemei hatékonyan segíthetnek megragadni az ideáltipikus szervezet és intézmény közötti különbségeket. Az elmélet szerint egy szervezet legitimitását nem elsősorban a jogi-formális struktúrák adják, hanem a tagok által érzékelt jelentősége, s amennyiben ezt képesek a szervezeten kívülre is kommunikálni, úgy tágabb környezetük is legitimnek tekinti a csoportot, ezáltal hatalommal is felruházza őket. A neo-institucionalista megközelítés a struktúrák helyett az egyének szerepét hangsúlyozza. A kialakított szerkezetet nem elsősorban funkcionális szempontból vizsgálja, hanem a tagokon keresztül, akiket saját érdekekkel, értékekkel és célokkal rendelkező egyéneknek tekint, a működő szervezetet pedig az ő történeti-hatalmi pozíciójuk dinamikus változásának eredményeként értelmezi (Meyer & Rowan, 2006).

A fenti két jellemzőt tekintve világossá válhat az is, hogy az iskolai szervezet nem feltétlenül azonos az iskolai intézménnyel. Bár elsőre ez megnyugtatónak tűnhet, valójában jóval több kérdést vet fel, mint amennyit megválaszol. Kérdéses, hogy egy adott társadalom mennyire tekinti az iskolát (vagy akár magát a teljes oktatási rendszert) legitimnek, ezáltal valóban felruházza-e tényleges döntési hatalommal, ahogyan legalább ennyire kétséges, hogy az oktatási rendszer az iskolát valóban az egyének közös működéséből létrejövő szervezetként, vagy elsősorban jogi-adminisztratív egységként kezeli. A kétségek mellett azonban ez a megközelítés arra is rámutathat, hogy a szervezeti kutatásoknak nem feltétlenül egy teljes intézményt kellene vizsgálniuk, hiszen léteznek olyan csoportok, melyek az intézmény keretein belül, de önálló, az intézmény által legitimnek tekintett, ráadásul az egyének sokkal aktívabb közreműködésével kialakuló szervezetként funkcionálnak.

Amennyiben tehát elfogadjuk, hogy az iskola értelmezhető szervezetként, úgy joggal várhatjuk el, hogy találni fogunk egy szervezeti struktúrát, ezáltal pedig egymástól világosan, akár funkcionálisan is elváló csoportokat, alegységeket. Számos kutatás foglalkozott már mind a formális (például munkaközösségek), mind az akár informális (például szakmai tanulóközösségek) alegységek vizsgálatával, ugyanis feltételezték, hogy a pedagógusokra gyakorolt hatásuk, s ezáltal szakmai jelentőségük az iskolai szervezet hatásán is túlmutathat (Vescio, Ross & Adams, 2008; Lomos, Hofman & Bosker, 2014; Vangrieken, 2017). Az alegységek pontos szerepe még mindig tisztázatlan, különösképpen mivel képesek akár „elszakadni” az iskola szervezeti kereteitől az eredeti intézményekhez kevésbé kötődő szakmai hálózatok kialakításával. A klasszikus szervezet-értelmezés elvárásait figyelembe véve ezek a csoportok csak korlátozottan tekinthetők szervezeteknek, ugyanis működésük kevésbé formalizált, belső viszonyrendszerük nem feltétlenül strukturált. A fentebb hivatkozott neo-institucionalista értelmezés szerint azonban ezek a csoportok a tényleges szervezeti működés attribútumaival akár a teljes iskolai intézménynél is meggyőzőbb mértékben rendelkezhetnek. A jelen kutatás fókuszát adó tanári szakmai tanulás szempontjából ezek az alegységek egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a szakirodalomban (Voogt, 2015; Dogan, Pringle & Mesa, 2016), így amennyiben a pedagógusok tanulásának szervezeti tényezőit vizsgáljuk, az iskolához kötődő alcsoportok hatását is fel kell tárni.

Felmerül ugyanakkor, hogy mivel a nem iskolai szintű szervezeteket eltérő elméleti megközelítést használva definiáljuk, így vizsgálatukhoz is eltérő megközelítésekre, módszerekre van szükség. Szükségszerűvé válik ezáltal a szakmai közösségek pontos definiálása, ami a neveléstudományban eltérő hangsúlyokkal valósul meg (Lo-

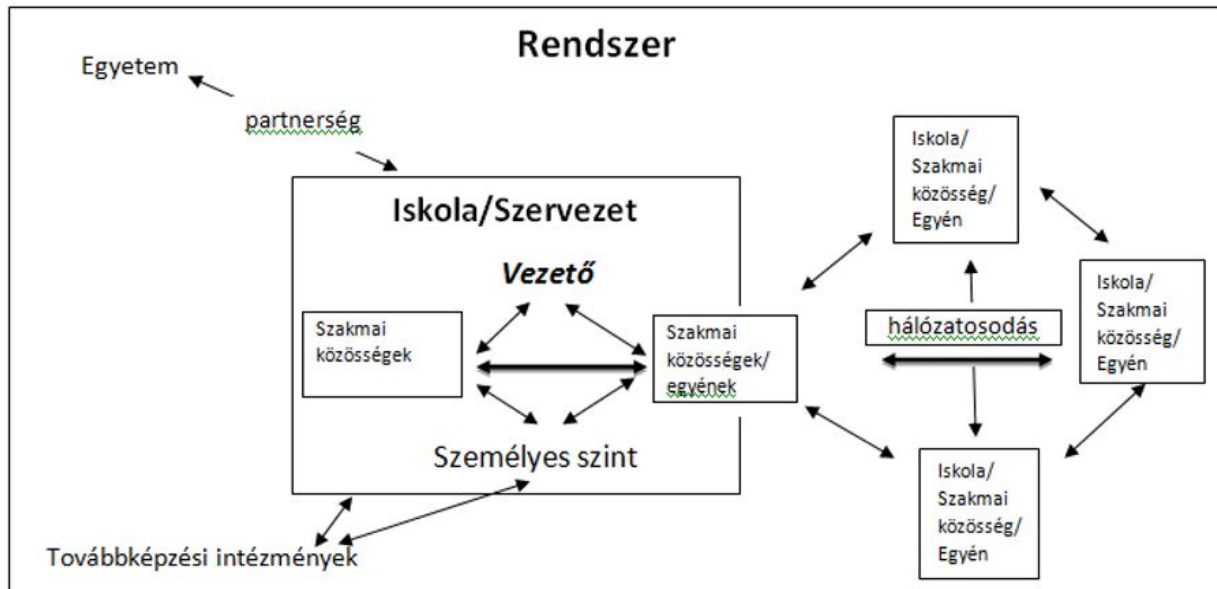


mos et al., 2011; Opfer & Pedder, 2014), így általánosan elfogadott meghatározás nem létezik. A különböző kutatások saját vizsgálati céljaikhoz illeszkedő definíciót alkalmaznak (European Commission, 2016), ugyanakkor látható, hogy a szakirodalomban elsősorban a szervezatközpontú megközelítés dominál. Ezekben az esetekben viszont, ahogy ez egy, a témában készült átfogó elemzésből kiderül, a szerzők a hagyományos, struktúrát és formalizáltságot, esetleg a funkcionális jellemzőket fókuszba állító szervezetelméleti értelmezéseket alkalmazzák (Blitz & Schulman, 2016). Fentebb láthattuk, hogy mivel ezek a szakmai közösségek teljesen más értelmezések mentén tekinthetők szervezetnek, meghatározásuk sem történhet a hagyományos szervezetelméleti keretrendszerek alapján. Így pedig feltételezhetjük, hogy legfontosabb jellemzőik az egyének magasabb fokú bevonódása, a struktúra csökkenő jelentősége, illetve környezetük (az iskola, az oktatási rendszer) általi elfogadottságuk mértéke, cselekvőképességük szintje.

A pedagógusok szakmai tanulásának különböző tényezőit feldolgozhatatlan mennyiségű olyan elméleti munka és empirikus kutatás vizsgálta, melyek a szakmai tanulás szervezeti tényezőire fókuszáltak (Ellström, 2001; Guskey, 2002; Adey, 2006; Dogan et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2017), s ugyan eltérő elméleti megközelítéseket használva, de kimutatták a szervezet hatását. (Tették mindezt sokszor úgy, hogy nem mutatták be, mi alapján tekintenek bizonyos csoportokat szervezetnek.) Egy, a területen szintén jelentős, kutatási irányzat azonban egyre inkább a szakmai tanulás személyes, affektív, egyénhez kötődő tényezőit hangsúlyozza (Keltchermans, 2009; Korthagen, 2017). Joggal tűnhet úgy, hogy a két tendencia egymással ellentétes, hiszen amennyiben elfogadjuk a tanulás személyes dimenziójának domináns szerepét, úgy szükségszerűen leértékeljük a szervezeti tényezőket, sőt, azok esetlegesen az egyéni törekvések gátjaként is megjelenhetnek (Mayer & Lloyd, 2011). A látszólagos ellentmondás áthidalására több kísérlet született már, melyek közül az egyik meghatározó törekvés az egyéni- és a szervezeti tanulás közötti összefüggésrendszeren keresztül való egymáshoz közelítés (Hargreaves & Fullan, 2012). Általánosnak tekinthető egy, a fentebb már tárgyalt értelmezés, amelyben a tanulás szervezeti tényezőinek feltárása a (nem feltétlenül az iskolához kötődő) horizontális- vagy éppen hálózatos tanulásra fókuszálva történik (Vesico et al., 2008; O'Brien & Jones, 2014; Voogt, 2015; Vankriegen, 2017). Ezekben az esetekben azonban a tanulás értelmezése (akár a tevékenységek, akár az eredményesség vonatkozásában) alapvetően az egyéni, személyes szinthez kötődik, így sokszor csak látszólagos a szervezeti kontextus megjelenése.

### *A pedagógusok szakmai fejlődésének modellje a szervezet fókuszában*

A szakirodalomban számos megközelítés, modell olvasható, amely valamilyen szegmens mentén értelmezi a szervezetet, a szervezeten belüli tanulást, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását. A következőkben bemutatásra kerülő modell ezeknek a modelleknek a szintetizálását célozza, miközben a tanári szakmai tanulás dimenzióinak szervezeti nézőpontú összefoglalására törekszik Engeström (2001) harmadik generációs aktivitásmodelljének nyomán értelmezve a szervezetben végbemenő folyamatokat (1. ábra). A modell egyes elemei részletesebb kifejtésre kerülnek, melyben kitérünk az egyes alkotóelemek interakcióinak és sajátosságainak jelentőségére.



1. ábra: A tanárok szakmai fejlődését befolyásoló tényezők az iskola mint szervezet nézőpontjából

Az ábra keretét, értelmezési tartományát a *rendszerszint* jelenti, melynek sajátosságai szükségszerűen befolyásolják, sőt sok esetben meghatározzák a tanárok szakmai fejlődését, értve ezalatt például a rendszer által biztosított források meglétét és elosztását, a minősítési és előmeneteli rendszer elemeit és vízióját, a törvényi szabályozást, a formális képzési lehetőségeket és támogatásokat stb.

Az ábra fókuszában az *iskola* áll, melynek *szervezeti kultúrája* egyaránt támogathatja vagy gátolhatja a szakmai fejlődést, függetlenül attól, hogy integráló, fragmentáló vagy differenciáló szemlélettel közelítünk-e a kultúra felé (Martin, 2002), illetve függetlenül attól is, hogy a szervezetet az iskolával vagy a benne működő kisebb közösségekkel azonosítjuk-e. Az iskola mint szervezet értelmezésében meghatározó szerepet játszik a *vezetés*, a vezetési stílus, a vezetői stratégiák, illetve ezzel összefüggésben a tanárértékelés, és a tanári munkára való visszacsatolás szerepe, melyet a vezetés mellett rendszerszintű hatások is befolyásolnak. Az iskola mindennapi gyakorlata és a megújulásra való igénye és képessége, vagyis az *önmegújító iskola* és a *tanulószervezet* jelensége szintén megkerülhetetlen fogalmak a szakmai tanulás kontextusának kérdéskörében. Az iskolában dolgozó pedagógusok formális vagy informális *közösségekbe* tömörülése nem csupán az iskolán belül, de az iskolán kívül is (iskolák közötti hálózatosság, szakmai közösségek vagy egyéb szakmai kapcsolatok keretei között) a szakmai fejlődés fontos színterei lehetnek. Érdemes ezen a ponton külön kiemelni az egyetem és az iskola partnerségének jelentőségét, melynek minősége és jellege a fenntarthatóság szempontjából meghatározó lehet (Voogt, Laferriere, Breuleux, Itow, Hickey & McKenney, 2015).

A pedagógusok egyéni sajátosságai alkotják a *személyes szintet*, melyek nem csupán a szervezeti kultúrát és a szervezet fejlődését formálják, hanem a szakmai fejlődést is alapjaiban határozzák meg, ide értendő például a pedagógusok szerepidentitása, diszpozíciója, szakmai életútja, én-hatékonyasága és az érzelmi elemek is.

Ez a modell összhangot mutat Bell és Gilbert (1996) szakmai tanulás elméletével, akik a személyes, a társas vagy társadalmi és a szakmai tényezők együttes érvényesülését emelik ki. Bell és Gilbert értelmezésében a társas, társadalmi vagy szociális tényezők az elszigetelődés problematikusságának felismeréséből indulnak ki, és a kollaboratív munkamódszerek előnyeinek felfedezésén keresztül vezetnek el az együttműködés önálló kezdé-

ményezéséhez. A szervezeti tanulás nem csupán az egyének tanulásának összessége. A tudás megosztásával felgyorsítható az egyének tanulási folyamata, és ha ez együtt jár a vezetés megosztásával, a szervezet gyorsabban tud reagálni a környezeti változásokra (Marsick & Watkins, 1996). Engeström (2001) harmadik generációs aktivitásemélet-modellje a tanárok szakmai fejlődésének tekintetében számos hangsúlyos pontot jelöl ki. A szubjektum és az objektum viszonyát egyaránt formálják a szabályok, a közösség és a munkamegosztás is, a közvetítő eszközhöz hasonlóan, vagyis a szakmai tanulás vizsgálatakor számba kell venni a rendszer által meghatározott szabályok mellett a szervezet szabályait, kultúráját, az egyéneket magukba foglaló különböző közösségek jellemzőit, valamint a közöttük megvalósuló munkamegosztást.

### *A szubjektum, vagyis a tanárok tanulásának személyes jellege*

A tanárok tanulását multi-dimenziós jellegű, kognitív, affektív és motivációs tényezők befolyásolják, illetve erőteljesen függ a kontextustól is. Ez azt is jelenti, hogy minden valódi tanulási tevékenység kizárólag a személytől indulhat ki, ezért szükséges, hogy a kutatások nagyobb figyelmet szenteljenek a tanárok viselkedését meghatározó mélyebb pszichikai rétegeknek, ugyanis ezek a tanulás tényleges motorjai (Korthagen, 2017). Ezért is lehet hatékonyabb a 'tanár-központú' megközelítés, ahol a szakmai fejlődést elősegítő vezetés a tanárokat egyénként tekint és nem homogén csoportokként, hiszen az iskolában is különbözően reagálhatnak a tanárok hasonló helyzetekre, feladatokra, problémákra (Evans, 2014), mivel az egyének diszpozíciója alapvető jelentőségű szakmai fejlődésük szempontjából (Hodkinson & Hodkinson, 2005).

### *A szervezet szabályai és a szervezeti kultúra*

Fuller és Unwin modellje (2003, 2004) a munkahelyi tanulás és a szervezeti fejlődés megvalósulásának szempontjából meghatározó jelentőségű szervezeti környezetet az expanzív és a restriktív jellemzők között felrajzolt kontinuumon helyezi el. Az expanzív szervezeti környezet elősegíti a szervezeti tanulást, ezzel szemben a restriktív nem támogatja annak megvalósulását. Az expanzív jellemzők közé tartozik például a csapatmunka értékékként való megjelenése, a széles körű tudásmegosztás és az innováció fontossága, míg restriktív jellemző például a szerepek merev felosztása, a korlátozott kommunikáció, illetve a munkahelyi tanulás és az előmeneteli lehetőségek víziójának hiánya (Fuller & Unwin, 2004).

### *A közösség mint a tanulás kontextusa, facilitátora, eszköze és eredménye*

A tanári tanulásnak az iskola a legfontosabb színtere, ahol a mindennapi élethez kötötten zajlik a tanulás, így lehetőség nyílik a tanulás gyakorlatba ágyazására. A valós kontextusban valósulhat meg a tanítási gyakorlathoz, annak tanulókra tett hatásáról és a tanári munka egyéb kérdéseiről történő szisztematikus vizsgálódás. Ez végbemehet például kollaboratív, munkába ágyazott szakmai tanulási tevékenységek, az iskolai kultúra elemzése, mások gyakorlatának megfigyelése, tantermi esettanulmányok készítése, tanulói adatok elemzése, tanulócsoporthoz, fejlesztési folyamatokban való részvétel során (Caena, 2011). A kontextusnak meghatározó szerepe lehet abban, hogy milyen mértékű és minőségű szakmai fejlődés valósulhat meg az intézményben: a tanulást támogató szervezeti kultúra alapvető szerepet játszik ebben (Goe, Bell & Little, 2008; Qiu, 2018; Paniague & Sánchez-Martí, 2018). Ideális esetben a szervezeti kultúra és légkör támogatja a kipróbálást és a kockázatvállalást (Fraser, Kennedy, Reid & MacKinney, 2007). Az empirikus kutatások azonban arra a tényre is rávilágítanak, hogy az egyének szakmai fejlődése mindig egyedi jelenség, és az általánosítás téves következtetésekhez vezethet, hiszen, ami az egyik kontextusban elősegíti egy tanár tanulását, az nem feltétlenül működik minden okta-

tási intézményben minden pedagógus esetében (Hodkinson, 2005). A legújabb kutatások a tanulószervezetet az egyéni, a közösségi és a szervezeti fejlődés ideális formájaként azonosítják. A tanulószervezetben való részvétel értelmezhető a komplex szakmai fejlődés egy elemeként, de szerepelhet a szakmai fejlődés folyamatában az egyetlen módszerként is. A tanulószervezet nem kizárólag magát a szakmai fejlődést támogatja, hanem elmozdulást is előidéz a tanulásról való gondolkodásban, aminek következtében a pedagógusok a gyakorlatukat is megváltoztató szakmódszertani fejlődést tudnak felmutatni. Ennek oka, hogy a tanulószervezeti lét egyszerre képes gazdagítani a pedagógusok személyes tudását és munkahelyi elégedettségüket az affektív tényezők befolyásolásával (Dogan et al, 2016). A tanulószervezetek kialakításakor és működtetésekor a kritika a túlzott kontroll és az ideológiai meghatározottság veszélyeire hívja fel a figyelmet (Coopey, 1995; Easterby-Smith, 1997; Armstrong, 2000; Driver, 2002).

A szervezeten belül jellemzően kisebb munkaközösségekben, gyakorlatközösségekben, szakmai együttműködésekben valósul meg közös gondolkodás és munkavégzés. A működő tanári közösségek számos jellemzőjük alapján csoportosíthatók (például tantárgyspecifikum, méret vagy egyéb elemek). Legfontosabb aspektusait felölelő kategorizálásukat jelenti a top-down és a bottom-up kezdeményezések kontinuumán való elhelyezésük:

- a) A formális közösségek (formal teacher communities): top-down kezdeményezésű csoportok. Ezek a szakpolitika vagy a vezető által indítványozottak és többnyire külső résztvevővel dolgoznak, akinek a tudásátadás a feladata. Jellemzően az adott konkrét tanulási cél elérésével meg is szűnik a működés, nincs motiváció a működésre, csak rövidtávú hatékonyságot mutatnak.
- b) Előre meghatározott terv szerint működő, tagság-fókuszú közösségek (member-oriented TCs with preset agenda). Az intézményvezető, a tanárok vagy a kutatásvezető kezdeményezi a létrejöttüket. A formális típushoz hasonlóan a cél elérésével megszüntetik működésüket, bár eredetileg a hosszabb távú működés érdekében alakultak.
- c) Formatív, bottom-up kezdeményezésű csoportok: nincs előre kitűzött céljuk és menetrendjük, ezeket a munka során közösen határozzák meg. Mindig önkéntes alapon szerveződnek (Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017).

### *A munkamegosztás jellege és sajátosságai a szervezetben*

A szakmai együttműködés szerepet játszhat a tanárok gondolkodásának támogatásában (Harris, 2002; Tse, 2007), és segíthet a tanároknak célirányosabb tudásbázis kialakításában (Erickson et al., 2005), értékes lehet a tanítási gyakorlat változásainak támogatásában is, mert ösztönzi a szakmai kommunikációt és a tanárok közötti tudásmegosztást (Garet, Porter, Desimone & Birman, 2001). Az együttműködést ugyanakkor nem lehet ráerőltetni senkire, ha kényszerített (*contrived collegiality*), az lehetetlenné teszi a valódi együttműködést (Hargreaves, 1994). Az empirikus kutatásokban megjelennek az együttműködés negatív hozadécai is: a tanárok egy része negatívan éli meg a csoportos munkát, mert versengést szül a tanárok között, jelentős autonómia-vesztést eredményez, valamint beszámolnak személyes konfliktusok megjelenéséről is (Johnson, 2003).

A szakmai tanulás abban az esetben a leghatékonyabb, ha az egyén munkatevékenységébe ágyazódik, azaz releváns és autentikus. Releváns abban az értelemben, hogy a mindennapi tevékenységre épülve felelősségi körökhöz kapcsolódik, és autentikus, ha az iskolai mindennapokba, és olyan tevékenységek köré épül, mint például a coaching, a mentorálás vagy a tanulócsoporthoz létrehozása (Hunzicker, 2011, Evans, 2014, Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). A tanári tanulást és szakmai fejlődést elemző újabb kutatások eredményei alapján a tanuláshoz a tanár munkavégzésének mindennapi kontextusában kell megvalósulnia beágyazódva a

mindennapi gyakorlatba. Ellström (2001) a *sikeres munkahelyi tanulást* támogató és gátló tényezők öt kategóriáját azonosította:

- a) a feladatban rejlő tanulási potenciál;
- b) a visszacsatolás, az értékelés és a reflexió lehetősége;
- c) a munkafolyamatok formalizáltsága;
- d) az alkalmazottak szerepe a problémák megoldásában és a munkafolyamatok fejlesztésében;
- e) a tanulás forrásai.

### *Informális munkahelyi tanulási lehetőségek*

A szakmai fejlődés természetesen nem korlátozódik csupán szervezett lehetőségekre, mint például továbbképző kurzusok vagy formális mentorálás – bármilyen kontextusban végbemehet, és így gyakran esetlegesen, véletlenül történik. Az egyes mikro-tanulások újabb mikro-tanuláshoz vezetnek, és a multidimenzionális szakmai fejlődés „egységei”, vagyis a mikro-szintű fejlődés epizódjai többnyire egyfajta láncreakció folytán valósulnak meg, ahol az egyik dimenzió elvezet a következőhöz, ami megint egy következőhöz visz, és ez további láncreakciókat indíthat be (Evans, 2014). Kyndt és munkatársai (2016) az informális, tanári munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységek főbb típusait a következőképpen kategorizálják:

- a) interakció és megbeszélés másokkal: kollaboráció (pl. megbeszélés, együttes munka, találkozók, mentorálás) és megosztás (információt, anyagokat és gyakorlatokat);
- b) másoktól tanulás interakció nélkül (pl. megfigyelés, ötletek szerzése, visszajelzés);
- c) tanórán kívüli tevékenységek (bizottságok, feladatkörök, iskolán kívüli, nem kifejezetten tanári tanulás támogatására létrehozott hálózatok);
- d) reflexió a tevékenység során, illetve tevékenységről (a gyakorlat és a szakma elemzéséhez vagy gondolkodáshoz kötődő mentális tevékenységek) (Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016).

Kwakman (2003) kutatásában a lehetséges informális tanulási helyzetekben való részvételt befolyásoló három tényező egyikeként jelenik meg a munkakörülmények dimenziója a feladatfaktorok és személyiségi faktorok mellett (2. ábra).



2. ábra: Az informális tanulási helyzetekben való részvételt befolyásoló tényezők (Kwakman, 2003, p. 158. nyomán)

Empirikus kutatások arra a megállapításra jutottak, hogy bár az együttműködés fontos tanulási forrás, a tanárok fontosnak tartják az önállóságukat (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt, 2015). Kwakman (2003) csoportosításában az elsősorban szándékolt és tervezett informális tanulási helyzetek három egyéni típusba sorolhatók (ezek az olvasás, a kipróbálás a kísérletezés, illetve a reflexió), és mindössze a negyedik kategóriában (kollaboráció) jelenik meg a szakmai közösség. Ezzel szemben a reaktív tanulási tevékenységekben nagyobb hangsúlyt kap a környezet szerepe, vagyis megnő a támogató iskolai kultúra jelentősége (Hoekstra, 2007).

### *A vezetői szerep dilemmája a pedagógusok szakmai fejlődése terén (értékelő/támogató)*

Mind a vezetőknek, mind a szervezeti tagoknak vannak implicit feltevései arról, hogy mi a vezetés, illetve mi a vezető feladata. Ezért, ha meg akarjuk érteni a vezetőket, meg kell tudnunk, hogy mit gondolnak magáról a vezetés koncepciójáról és a körülményekről, amelyek között vezetők lettek, és hasonlóan meg kell ismerni a követők implicit feltevéseit arról, hogy mi a vezető szerepe és az adott körülmények között kit tekintenek vezetőnek. Eredményes vezetésről akkor lehet szó, ha ezek találkoznak.

- Az eredményesség és az átalakító vezetés összefüggéseit vizsgáló kutatások pozitív összefüggéseket tártak fel a tanárokat felelősséggel felruházó vezetői törekvések, az innovatív tantestületi klíma kiala-

kulása és a tanári én-hatékonyság érzés megerősödése között (Sagnak et al., 2015). Ugyanakkor bizonyos esetekben a szervezeti tagok elköteleződésében döntőek lehetnek a vezetőhöz kötődő érzelmek és azok korlátai, azaz a vezető távozása vagy nem kedvelése esetén az innováció akadályai maguk a szervezet tagjai lehetnek (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

- b) Alapvető dilemmát jelent a tanári hatékonyság értékelése és a pozitív kollegiális viszony fenntartása között feszülő ellentét. A minősítési/előmeneteli rendszernek biztosítania kellene a tanárok számára a pozitív visszajelzést munkájukról, de ezt a tanárok nem tekintik másnak, mint a karrier hivatalos lépéscsőfokának (Middlewood & Cardno, 2001).
- c) A tanárértékelés lehetne hajtóereje az iskolafejlesztésnek, ez az irodalmakban ritkán jelenik meg. Az iskolavezetésre bízott tanárértékelés a vártnál problematikusabbnak bizonyult a feladat összetettsége folytán: feszültséget okozhat a tantestületen belül, a vezetőségnek pedig nincs ideje osztálytermi megfigyelésre (az amerikai igazgatók idejük 3%-át fordítják tanárértékelésre) (Hallinger, Heck & Murphy, 2014).

### *A vezető kulcsszereplő a pedagógusok szakmai tanulásában*

Ha a vezető beépíti a tanárok egyéni sajátosságait a szervezet fejlődést szolgáló tevékenységébe, az nyitottá és elkötelezetté teszi a tanárokat a szakmai tanulási tevékenységek irányába, mert érzékelik, megerősítve látják (egyéni) értéküket a szervezetben, és ezáltal növekszik szakmai önbecsülésük is.

- a) Az egyéni sajátosságokra épülő tanulási helyzeteknek köszönhetően, a tanárok jobban megértik, miként kapcsolódik az adott tanulás korábbi tapasztalataikhoz, valamint saját szakmai tanulási céljaikhoz.
- b) Amikor a vezető támogatja, hogy a tanárok saját tanulási tevékenységüket tervezzék, megmozgatja az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás iránti belső szükségleteiket.
- c) Ezt erősítik meg azok a kutatások, melyek az egyéni sajátosságok figyelembevételének hiányakor csökkenő tanulási elköteleződésről és motivációról számolnak be (Ryan & Deci, 2000).

A vezető a tanárok szakmai tanulását elősegítő környezetet biztosít mind strukturálisan (például idő), mind a szervezeti kultúra alakításán keresztül (tanulás mint érték, valamint biztonságot, támogató légkört teremt a kísérletezésre és elmélyíti a szakmai diskurzust).

- a) A vezető részéről biztosított bizalom és tisztelet erősíti a tanulási hajlandóságot. A vezetővel való bizalomra épülő kapcsolat biztonságérzetet ad, ami az új szakmai tanulási folyamattal járó rizikó vállalását valószínűsíti. Megfordítva: a bizalomhiány valószínűsíti a passzív, óvatos, kockázatkerülő, újdonságok iránt zárt magatartást.
- b) A szakmai fejlődést érintő döntések megosztása, a tanárok bevonása a döntéshozásnak ebbe a folyamatába növeli a tanárok közötti bizalmat és a diákok tanulásáért való közös felelősségvállalást.
- c) A szakmai tanulás nyílt elismerése, méltatása növeli a tanárok sikerélményét, önbecsülését, ösztönzőleg hat jövőbeni tanulásukra.
- d) A vezető formális szerepe optimális a szakmai tanulási helyzetek, tevékenységek menedzselésére, összehangolására.
- e) A vezető kifejezi a szakmai fejlődés iránti elkötelezettségét, maga is aktívan részt vesz a tanulási tevékenységekben, bizonyítékot ad az eredményességre.
  - o A vezető elkötelezettségének nyílt kifejezése biztosítékul szolgál a tanároknak tanulásuk támogatására. Ez egyben megerősíti a tanárok bizalmát abban, hogy a tanulási folyamat hasznos

és szakmai fejlődést hozó lesz számukra. Ez a bizalom pedig a tanulási motivációt erősíti (Siel-ler, 2011).

## Összegzés

---

Továbbra is feltételezzük, hogy nem az a kérdés, van-e összefüggés a szervezet, a vezetés és a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanuláshoz eredményessége között, hanem az, hogyan ragadható meg ez az összefüggés. Számos olyan, természetében integratív, komprehenzív és többszintű iskolai eredményességet leíró modell azonosítható (Creemers & Kyriakides, 2008; Scheerens, 2013), amely komplex módon, az eredményességet befolyásoló faktorokat és azok kapcsolódási rendszerét tárja fel. A szervezet, a vezetés és a többszintű eredményességi modellek összekapcsolása jelentheti a vezetésről való gondolkodás fejlődésének következő állomását. A szervezet hatását feltáró vizsgálatok valószínűsíthetően akkor szolgálhatnak előrevívő kutatási eredményekkel, ha az indirekt hatásmodellek kapcsolódásait tárják fel, longitudinális, a kvantitatív és kvalitatív stratégiákat ötvöző modellel dolgoznak. Az egyéni attitűdök, nézetek és az egyén által vallott értékek a személyiségben is gyökereznek (Fiske, Cuddy & Glick, 2007), melyek hatással vannak az események percepciójára, értelmezésére és a viselkedésre. A személyiségből fakadó percepciók sajátosságok, a professzióhoz kapcsolódó nézetek a tevékenység és a vezető által követett stílus mély gyökerei. A szervezet kultúrájából és klímájából ki-fejlődő tanári együttműködő tanulás jelenléte vagy hiánya a szervezet vezetője által döntően befolyásolt jelen-ség. A pedagógusok szakmai fejlődésére és tanulására jelentős hatást gyakorol a szervezet, amely a strukturális és kulturális tényezőkön keresztül támogató vagy akadályozó szerepet játszik a személyes szinten megvalósuló tanulási folyamatokra.



## Irodalom

---

1. Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers of thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 49–56.
2. Armstrong, H. (2000). The learning organization: Changed means to an unchanged end. *Organization*, 7(2) 355–361.
3. Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest: Aula Kiadó.
4. Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. Bristol: Falmer Press, Taylor and Francis.
5. Biggart, N.W. (2015). *Is the New Institutionalism a Theory?* DOI: 10.13140/RG.2.1.2470.6008. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/283317760\\_Is\\_the\\_New\\_Institutionalism\\_a\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/283317760_Is_the_New_Institutionalism_a_Theory) (2019. 05. 08.)
6. Blitz, C. L. & Schulman, R. (2016). *Measurement Instruments for Assessing the Performance of Professional Learning Communities. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568594.pdf> (2019. 07. 14.)
7. Caena, F. (2011). *Literaturereview Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission. Retrieved from [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf) (2019. 05. 03.)
8. Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.) (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*, Abingdon; New York, NY.: Routledge.
9. Coopey, J. (1995). The learning organization: Power, politics and ideology. *Management Learning*, 26(2) 193–214.
10. Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2) 183–205.
11. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. Retrieved from [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf) (2019. 04. 01.)
12. Dogan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, 42(4) 569–588
13. Driver, M. (2002). The Learning Organization: Foucauldian Gloom or Utopian Sunshine? *Human Relations*, 55(1) 33–53.
14. Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9) 1085–1114.
15. Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4) 421–435.
16. Engeström, Y. (2001). Expansive Learning atWork: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1) 133–156.
17. Erickson, Y. Young, J. R., Bullough Jr., R. V., Draper, R. J., Smith, L. K. & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169–188.
18. European Commission (2016). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations: Guiding Principles for policy development in school education*. Retrieved from [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf) (2019. 05. 26.)

19. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2) 179–198.
20. Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C. & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 77–83.
21. Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2) 153–169.
22. Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation, *Journal of Education and Work*, 16(4) 407–426.
23. Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments: integrating organizational and personal development, In: Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Ed.). *Workplace learning in context*. (pp. 126–144) London: Routledge.
24. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4) 915–945.
25. Goe, L., Bell, C., Little, O., Van der Ploeg, A., Holcombe, A., Springer, M. & Tocci, C. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness. A Research Synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
26. Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151–161.
27. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change, Teachers and Teaching: theory and practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381–391.
28. Hallinger, P. Heck, R. H. & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28.
29. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
30. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151–182.
31. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
32. Harris, A. (2002). Teacher Leadership and School Improvement. The Changing Context of Leadership: research, theory and practice. In: Harris, A. Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. (Eds.): *Effective Leadership for School Improvement*. (pp. 114-139) London: Routledge.
33. Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning, *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
34. House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321–339.
35. Hoekstra, A. (2007). Experienced teachers' informal learning in the workplace. Dissertation. IVLOS, Universiteit Utrecht. Retrieved from <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/26775> (2019. 09. 20.)
36. Hunzicker, J.L., (2010). Characteristics of effective professional development: a checklist. Bradley University. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED510366> (2019. 04. 05.)
37. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. Retrieved from [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf) (2019. 04. 05.)
38. Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 931–945.

39. Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and Leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780.
40. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
41. Kools, M. & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> (2019. 08. 23.)
42. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
43. Kozma, T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
44. Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In: Scheerens (Ed): *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer
45. Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
46. Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
47. Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (1996). *International Handbook of Leadership and Education Administration*. London: Kluwer Academic Publishers.
48. Leithwood, K., Seashore, K., Anderson L. S. & Wahlstrom K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York, NY.: The Wallace Foundation.
49. Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467> (2019. 03. 17.)
50. Martin, J. (2002). Organizational Culture: Mapping the Terrain. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 4(2), 217–221.
51. Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Aurora, CO: ASCD and McREL.
52. Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1996). Adult Educators and the Challenge of the Learning Organization. *Adult Learning*, 7(4) 18–20.
53. Mayer, D. & Lloyd, M. (2011). *Professional Learning: An introduction to the research literature*. Australian Melbourne: Institute for Teaching and School Leadership.
54. Meyer, H. D. & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*. Albany New York: State University of New York Press
55. Middlewood, D. & Cardno, C. (Eds.) (2001). *Managing teacher appraisal and performance*. London: Routledge.
56. O'Brien, J., & Jones, K. (2014). Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? Changing terminology, policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 683–687.
57. Opfer, V. D. & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.
58. Qiu, H. (2018). Research on the Burnout of High School Teachers Based on Teacher Professional Development. *Open Journal of Social Sciences*, 6(12), 219–229.
59. Paniagua, A. & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD Education Working Papers 190, OECD Publishing.
60. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.

61. Robinson V. M. J., Lloyd C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
62. Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B., & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of theme diating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 149–162.
63. Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, (24) 1. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691100>
64. Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
65. Schoen, L. T. & Teddie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Improvement*, 19, 129–153.
66. Sieller J. L. (2011). *Teachers' Professional Learning: Role of the Building Leader*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/311541790> (2019. 10. 23.)
67. Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Meridionale.
68. Skalde, A. & Pont, B. (2013). *A literature review on the implementation of school improvement programmes: Common success factors and the role of context*. Retrieved from [https://oecdinfo.oecd.org/info.aspx?app=OLIScoteEN&Ref=EDU/EDPC/RD\(2013\)5](https://oecdinfo.oecd.org/info.aspx?app=OLIScoteEN&Ref=EDU/EDPC/RD(2013)5) (2019. 03. 10.)
69. Thompson, G., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's Not My Fault: Predicting High School Teachers Who Blame Parents and Students for Students' Low Achievement. *The High School Journal*, 87(3), 5–14.
70. Tse, H. (2007). Professional Development through Transformation: Linking Two Assessment Models of Teachers' Reflective Thinking and Practice. In: Townsend, T. & Bates, R. (Eds.) *Handbook of Teacher Education*. Springer (pp. 495–506.)
71. Van Houtte, M. (2005). A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
72. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
73. Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
74. Voogt, J., Laferriere, T., Breuleux, A., Itow, R.C., Hickey, D.T. & McKenney, S. (2015). *Collaborative design as a form of professional development*. Poster session presented at AERA Annual Meeting 2015, Chicago, United States.
75. Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
76. Watkins, K. & Cervero, R. (2000). Organizations as contexts for learning: a case study in certified public accountancy. *Journal of Workplace Learning*, 12. 187–194.

## *The organizational aspects of teachers' continuous professional development*

---

Teachers' continuous professional development and learning, interpreted as a phenomenon derived from the complex unity of different elements on the level of the individual, organization and system, is considered a central component in the development of educational systems. This paper, as part of the 'Models of Teacher Learning' research project, summarizes the results of Hungarian and international literature focusing on the organizational aspect of CPD. As a result of the thorough literature review, this paper manages to present those models, connections and factors, originating from the school, that represent the organizational context of teachers' professional development and learning and bear an either direct or indirect impact on it. In recent studies, the concepts of horizontal learning, informal learning, workplace learning, mentoring, self-renewing schools and learning organizations have all been receiving increased attention. The paper also draws focus on the importance and of organizational culture and climate, including their possible effects of CPD, while concentrating also on the distinctive role of school leadership.

**Keywords:** model of teachers' professional development, informal learning, workplace learning, collaborative learning, learning organization, leadership

# A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén

*Kopp Erika\**

*A tanulmány célja, hogy a pedagógusok, tanárok tanulásának és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének rendszerszintű tényezőire vonatkozó fő elméleti kereteket, modelleket összegezze, illetve a rendszerszintre irányuló vizsgálatok és fejlesztések fő irányait áttekintse, módszere a szakirodalmi másodelemzés segítségével. Az áttekintés struktúrája a következő: először összefoglaljuk a szakmai fejlődés rendszerszintjét meghatározó kontextuális tényezőket, majd értelmezzük a szakmai fejlődés és tanulás fogalmát, e fogalmak alakulásának rendszerszintű tényezőit. Ezután áttekintjük azokat az oktatáspolitikai trendeket, melyek a rendszerszintű fejlesztések irányelveinek változásai-ban kimutathatók, majd áttérünk a folyamatos szakmai fejlődés eredményességének rendszerszintű kérdéseinek vizsgálatára. Végül összefoglaljuk azokat az általános sajátosságokat, amelyek egy oktatási rendszer szintjén befolyásolhatják a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését.<sup>1</sup>*

**Kulcsszavak:** oktatási rendszer, pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, pedagógusok tanulása

## *Bevezetés*

A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerszintje az oktatáspolitikai és a neveléstudomány metszéspontjában értelmezhető (Ozga, 2011). Jelen tanulmány a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerszintjét szakirodalmak másodelemzésével tekinti át, egyrészt kutatások és elméleti munkák, másrészt oktatáspolitikai dokumentumok megállapításait összegezve. A tanulmányban az elemzett szakirodalmak alapján mutatjuk be az oktatáspolitikai szintjén a pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozóan megjelenő fő témákat és a megközelítéseket alakító tényezőket, kitérünk az eredményesség-diskurzus dominanciájára, összegezzük a komplex tanárpolitikára vonatkozó elképzelések megállapításait, a komplex rendszerszintű vizsgálatok eredményeit. A neveléstudományi diskurzus kapcsán összegezzük az oktatáspolitikai törekvéseknek a pedagógus szakmaiság fogalmára tett hatását.

## *A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerszintjének kontextusa*

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséről és tanulásáról való gondolkodás jelenleg a globális neveléstudományi és oktatáspolitikai diskurzus egyik meghatározó eleme. A globális problémafelvetések e területen is alapvetően befolyásolják a nemzeti oktatási rendszerek működését, a következő fő tényezőkön keresztül (Venger, Novelli, & Altinyelken, 2012): a globális gazdasági versenyben az oktatásügy maga is e verseny tényezőjévé, szereplőjévé vált, például a nemzetközi mérések megjelenésével. Ezen belül a pedagógus szakmai fejlődése mint a tanulói eredményesség, a munkaerő-piaci beválás egyik meghatározó háttértényezőjeként értelmeződik. E folyamatban a nemzetek feletti szereplők és szervezetek (pl. Világbank, UNESCO, OECD) szerepe felértékelődik, e nem kormányzati szervezetek a nemzeti szintű döntéshozatal alapvetően befolyásoló tényezővé

\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: kopp.erika@ppk.elte.hu

1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

válnak. A globalizáció befolyásolja a nemzeti szintű keretek kialakítását is, befolyással van az oktatási rendszer, és ezáltal az folyamatos szakmai fejlődés szabályozására is.

A kontextus sajátos elemét jelenti kutatásunk szempontjából az Európai Unió (Grek et al., 2009; Ozga, 2011), hiszen a globalizációs törekvések jelentős része a nemzeti oktatáspolitikai szintjén az európai törekvések, fejlesztési célok mentén értelmeződik. E területen ma arról beszélhetünk, hogy mind a vizsgálatok, mind a fejlesztési politika területén létrejött egy európai oktatási tér, melynek meghatározó témája a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése.

A globalizáció nemzeti iskolarendszerekre tett hatásával párhuzamosan azonban a lokális elemek jelentősége is felértékelődik. Mint erre számos szerző felhívja a figyelmet (Tatto, 2006; Anderson-Levitt & Levinson, 2011) az azonos megközelítések, a célok szintjén azonosítható egyezések mögött a gyakorlat szintjén hatalmas eltérések mutatkoznak. A közös fogalmaknak az oktatáspolitikai, az iskolák, az egyes tanárok szintjén megjelenő gyakorlati adaptációjában már érvényesül a nemzeti oktatási tradíciók hatása, és ugyanabból a pedagógiai célból – például a pedagógusok tanulásának ösztönzéséből mint célból – egészen más gyakorlat következik az egyes országokban.

Anderson-Levitt (2003) kutatásában meghatározza azokat a – sok esetben egymásnak ellentmondó – globális elemeket, melyeket az oktatási reformtörekvések világszerte azonos módon tartalmaznak:

Decentralizáció: Szolgáltatásoké (pl. iskolaválasztás) Tartalmaké (pl. helyi tanterv)	↔	Centralizáció: Minőség-ellenőrzés Mérés, tesztelés
Tanári autonómia: Professzionizáció	↔	Tanári munka kontrollálása: Részletes tanterv Kompetenciák Ajánlott tankönyvek
Tanulásközpontú oktatás: Iskolai demokrácia Aktív tanulás Tanulói sajátosságok, érdeklődés stb.	↔	Tartalomközpontú oktatás: Kompetenciák meghatározása Sztenderdek

1. táblázat: A globális oktatáspolitikai reformtörekvések fő fókuszai (Anderson-Levitt, 2003 alapján)

A neveléstudományi és oktatáspolitikai diskurzus szintjén a pedagógusok szakmai fejlődésére és tanulására vonatkozó témákban is megjelennek ezek az alapvetően ellentétes célok. Mint a következőkben látni fogjuk, az oktatási rendszerek szintjén a pedagógusok szakmai fejlődése vonatkozásában is törekvés mutatható ki az ellentétek közötti egyensúly kialakítására, és az egyes rendszerek, illetve a rendszer egyes elemei eltérő irányba mozdulhatnak el, például a tanári autonómia és a kontroll, vagy a központosítás és a decentralizáció tengelye mentén.

Az egyes témákon belüli hangsúlyokat az utóbbi évtizedekben jelentősen befolyásolta az, hogy a globális neveléstudományi és oktatáspolitikai diskurzuson belül felerősödött a közgazdaságtani megközelítések jelentősége (Gitlin & Smyth, 1988; Tenorth, 2014). Ennek következtében dominánssá vált az a megközelítés, amely az oktatási rendszerek eredményességét a gazdasági növekedés szempontjából értelmezi; az iskolai eredményesség egyik meghatározó háttértényezőjeként a pedagógusok minőségét jelöli meg (Creemers & Kyriakides, 2012; Halász, 2013; Antoniou, Kyriakides, & Creemers, 2015), elfogadva azt, hogy „az oktatási rendszer színvonalja olyan, amilyen a rendszerben dolgozó tanárok minősége” (Barber & Mourshed, 2007, p. 16.) A pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából ennek legjelentősebb konzekvenciája az, hogy értelmezése, a minőség

kritériumairól gondolkodás, eredményességének vizsgálata és a tervezett beavatkozások szemlélete az utóbbi évtizedekben e szemlélet mentén fejlődött (Tatto, 2006).

Az oktatás rendszerszintjén azonosítható jelenségek, folyamatok értelmezésében – akár a kutatásokat, akár az oktatáspolitikai döntéseket vizsgáljuk – egyre erősödik a komplexitás-elméleti megközelítés jelentősége (Burns & Köstler, 2016). A komplexitás-elmélet a rendszereket mint sokszereplős, sok elemből álló képződményeket vizsgálja, amelyekben az elemek és a szereplők egymással többszintű kölcsönhatásban állnak, ezek a kapcsolódások azokban a külső megfigyelő számára jelentős részben rejtett módon érvényesülnek, láthatatlannak maradnak, kapcsolataik sok esetben nem lineáris, ok-okozati elven szerveződnek (Mason, 2008). Ez a folyamat a pedagógus szakmai fejlődése és tanulása területén a kutatások szemléletét is jelentősen befolyásolja (például Caena & European Union, 2011; Opfer & Pedder, 2011): megjelennek már olyan kutatások, melyek a pedagóguspálya egyes elemeire vonatkozó intézkedések hatását a teljes társadalmi rendszer szintjén próbálják vizsgálni (ezekről bővebben a vizsgálatra vonatkozó részben beszélünk) (Kraft, Brunner, Dougherty, & Schwegman, 2018). Másrészt megjelenik az oktatáspolitikai háttér tanulmányok, ajánlások szemléletében is (például Caena, 2011; OECD, 2016; Darling-Hammond, 2017): például a pedagógus életpálya-megközelítés dominanciájában, illetve az egységes szemléletű tanárpolitikában mint elvárásban (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff, & Aitken, 2014).

Nemcsak a törekvések, hanem a problémák szintjén is megjelennek globális elemek: a tanárhiány, a tanárok mint foglalkozási csoport elöregedése, a tanári pályaelhagyás és a toborzás nehézségei (Caena, 2011; European Commission, 2015) már globális, szinte minden nemzeti oktatási rendszert érintő problémává váltak. E folyamat a szakmai fejlődés szempontjából számos következménnyel bír: például új, a hagyományos képzési rendszeren kívüli, eltérő tanulási utakon lehet belépni a pályára (például tanári végzettség nélkül), mely új szakmai fejlődési szükségleteket generál; a szakmai karrier lehetősége mint toborzási elem jelentősége felértékelődik. E komplex rendszerszintű problémák megjelenése jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a megoldások keresésében, az oktatáspolitikai döntésekben is felerősödik a komplex megközelítések jelentősége.

## *Tanári professzió, tanárok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése*

Az alcímben jelölt két fogalom – a tanulás és a folyamatos szakmai fejlődés – az oktatási rendszer szintjén történő értelmezésének a pedagógusok szempontjából kiemelt jelentősége van: a teljes rendszer szintjén megjelenő támogatás és szabályozás alapvetően meghatározza az ide sorolható tevékenységek kereteit, ezáltal markánsan befolyásolja a konkrét szervezeti és egyéni tevékenységeket is. A támogatás és a szabályozás kereteinek kialakításában viszont nagy szerepet kap az, ahogyan az érintettek és a döntéshozók a kapcsolódó fogalmakról gondolkodnak. Mint arra Eraut (1994) felhívja a figyelmet, azok a struktúrák, melyek a folyamatos szakmai fejlődés területén megjelennek, egyúttal képet adnak a mögöttük rejlő motivációkról és a szakmaiságról alkotott képről.

(1) Amennyiben szakmai fejlődésről beszélünk, érdemes tehát először azt megvizsgálnunk, mit is értünk szakma alatt. A pedagógus professzionalizáció, a pedagógus foglalkozás, szakma értelmezése az utóbbi években a kutatások fókuszába került: a szociológia, a történettudomány és a neveléstudomány határterületein mozgó vizsgálatok támogatják a szakmaiság, és ehhez kapcsolódóan a szakmai fejlődés értelmezését (Heargraves 2000; Németh 2009; Guerriero, 2017). E vizsgálatok abból a premisszából indulnak ki, hogy a tanárság mint hivatás értelmezése alapvetően meghatározza a pedagógusok státuszát az adott társadalomban, ebből következően döntően befolyásolja a pedagógusok szakmai fejlődésére, értékelésére, tudására és tanulására vonatkozó elképzeléseket is.



A szakmaiság értelmezésében a kutatások elkülönítik a professziót és a szemi-professziót (Németh, 2007, 2009). Professziónak azokat a szabad foglalkozásokat tekintik (például orvos, ügyvéd), melyek rendelkeznek saját tudásbázissal, melyet a felsőoktatásban sajátítanak el, valamint az adott szakma képviselői autonóm döntésekre kapnak a végzettség birtokában felhatalmazást. Fontos itt hangsúlyoznunk, hogy a pedagógus professzió értelmezésében a közép-európai és angolszász modellek lényeges eltéréseket mutatnak: míg az angolszász modellekben erősebb az alulról, autonóm módon szerveződő és szabályozódó szakmaiság szerepe, a kontinentális (és ezen belül a közép- és kelet-európai) modellekben lényegesen erősebb a felülről, az állam oldaláról szabályozott, „állami hivatalnok”- jellegű szerepértelmezés (Németh, 2007, 2009).

A pedagógus szakmát a vizsgálatok többsége ma a szemi-professzió kategóriájába sorolja, a következő sajátosságok miatt (Guerrero, 2017): (1) A tanításnak nincs közös, konszenzuson alapuló tudásbázisa, gyakorlata és készség készlete, amely a szakmai gyakorlat és a döntéshozatal alapját képezhetné. Ez annak a következménye, hogy a tanítás nem validált elveken és elméleteken alapul. Munkája során kevés tanár épít a tudományos ismeretekre, és nem járul hozzá azok validálásához gyakorlatának elemzésével (Howsam et al., 1985). (2) Az előzőekből következően nincsenek konszenzuson alapuló teljesítmény-előírások a tanárok értékeléséhez. A szakmába belépés során a bemeneti elvárás általában alacsony, mert él a hit, hogy a tudás a tanárképzők által a tanárképzés során továbbítható. (3) Mivel a professziók esetén a tapasztalatok révén szerzett tudás fontos, de nem elegendő a szakmai igények kielégítésére, a szakma végzőjének szisztematikus ismeretekre kell támaszkodnia, ezért a gyakorlati fókusz dominanciája hozzájárul a pedagógusszakma szemi-professzió jellegéhez. (4) A döntéshozatal a professziók fontos jellemzője, mivel olyan gyakorlatokra van szükség, amelyek nem rutin-szerűek. Ez a pedagógusszakma meghatározó sajátossága lehetne, azonban – mint arra a továbbiakban részletesen is kitérünk – az autonóm döntések lehetősége a pedagógusszakma esetében erősen korlátozott, ami a szemi-professziós jelleg erősödéséhez hozzájárul.

A tanári szakma jellemzőiből tehát a professzióvá váláshoz hiányzik: (1) a szakma-specifikus, rendszerezett és tudományos tudás, amely a szakmai tevékenység alapját jelenti; (2) hosszú távú felsőoktatási képzés, indukció és folyamatos szakmai fejlődés, valamint (3) autonómia, döntéshozatali lehetőség a szakmai döntésekben, a gyakorlat alakításában és a szakma irányításával kapcsolatban egyaránt.

Guerrero, (2017) a tanári professzió jelenlegi státuszát meghatározó tényezőket a következő ábrában összegzi:



1. ábra: A tanári professzió helyzetét meghatározó tényezők (Guerriero, 2017. p. 26.)

Mint az 1. ábra mutatja, a pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása, illetve ennek számos kapcsolódása – például a pedagógusok értékelése, minősítése, a döntési jogkörök – a pedagógusszakma státuszának és értelmezésének összetevőit jelentik, tehát egyrészt értelmezik a pedagógus hivatás fogalmát, másrészt maguk is konstruálják a hivatásról alkotott képet. Maga a szakmai fejlődés és tanulás tehát éppen a professzióvá válás egyik meghatározó eszköze lehet, a professzió-jelleget erősítheti, például az autonómia vagy az önálló szakmai tudásbázis elismerése által, vagy – ezek hiányában – maga is a tanári szakma professzióként történő elismerésének gyengülését eredményezheti.

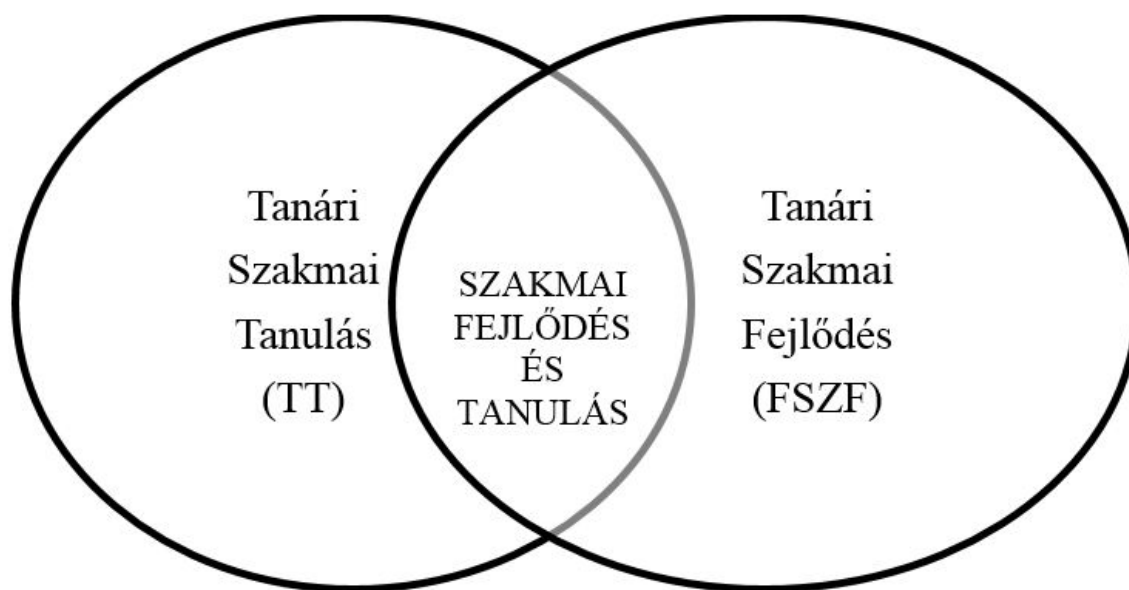
(2) A tanárok szakmai fejlődésének és tanulásának fogalma önmagában is számos markáns változáson ment keresztül az utóbbi évtizedekben. E változás fontos eleme a tanári tréning (Teacher Training) fogalmának háttérbe szorulása és a tanárképzés (Teacher Education) fogalmának megjelenése, melynek részeként értelmeződik a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás is. E változás a tanári pálya egészében gondolkodó szemléletet követ, a tanárok folyamatos szakmai fejlődését és tanulását a teljes életpálya egy szakaszaként, a pedagógusképzést követő szakaszaként értelmezi, implicit módon az egyes fázisok egymásra épülését és összhangját megjelenítve.

Az FSZF tradicionális értelmezésében a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, tanulása és a továbbképzés azonos fogalomként, felcserélhető módon jelenik meg (Craft, 1996). Ez a szemlélet a pedagógusok szakmai tudásában azonosítható hiányok pótlására, a pedagógus passzív, befogadó, fejlesztésre szoruló tanulói értelmezésére épült.

(3) Mára a szakmai fejlődés és tanulás fogalma ennél lényegesen összetettebbé vált: céljai a szakmai autonómia növelésétől a pedagógusok értékelésén át a rendszerbe történő beillesztésig széles palettán mozognak, a formális-nonformális, szervezethez kapcsolódó-egyéni tanulási tevékenységek széles spektruma kapcsolható hozzá. Itt két tudásterület jelentős hatásáról beszélhetünk (Swennen & van der Klink, 2009). Egyrészt a felnőttkori tanulásra vonatkozó elméletekéről, melyek a felnőttkori tanulás aktív, kontextusba ágyazott, társas és ön-szabályozott jellegét igazolták (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Illeris, 2009; Atwal, 2013). Másrészt a szervezetelmélet, változásmenedzsment és tudásmenedzsment domináns elméleteinek hatásáról, melyek a szervezetekben (esetünkben oktatási intézményekben) végbemenő fejlődés-fejlesztés támogatásában a közös tudás és szervezeti szintű (például tanuló szervezet, szakmai tanulóközösségek), valamint szervezetek közötti (például hálózati tanulás) tanulási folyamatok jelentőségét hangsúlyozzák (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014; Antinluoma, Ilomaki, Lahti-Nuuttila, & Toom, 2018).

(4) Mint látható, maga a „szakmai fejlődés” fogalom használata is számos értelmezésre ad lehetőséget, ez bővül folyamatosan egy új fogalom, a „tanárok tanulása” előtérbe kerülésével. Az értelmezések esetében a választóvonalat mindig az jelenti, hogy a formális és informális tanulást, illetve a szakmai tevékenység során történő tanulást is beemelik-e a szakmai fejlődés értelmezésébe (Day, 1999; Knapp 2003; Doecke, Parr & North, 2008), vagy pedig az utóbbi csoportba sorolható tevékenységeket „tanulásként” értelmezik. Néhány megközelítés a szakmai fejlődést ellentétbe állítja a tanári tanulással, szakmai fejlődés alatt azokat a tanulási folyamatokat érti (ellentétben a tanári tanulással), amelyekben a pedagógusok passzív befogadók, és amelyekben a tanárok szakmai munkájuktól, gyakorlatuktól idegen formális képzésekben vesznek részt (például Little, 1993, 1999; McLaughlin, 1994). Kennedy (2014) ír arról is, hogy habár a nemzetközi diskurzusban még mindig a szakmai fejlődés kifejezés dominál, már több helyen is elmozdulás történt a tanárok szakmai tanulása (teacher professional learning), vagy a karrieren át tartó szakmai tanulás (career-long professional learning) kifejezések felé.

Egy lehetséges, kevésbé ellentétpárba állítást, inkább együttműködést hangsúlyozó értelmezést jelent Fullan és Hargraves (2016) megközelítése. Az általuk kidolgozott elméleti modellben a folyamatos szakmai fejlődés alatt a pedagógusok szervezeti szinten történő tanulását értik, a szakmai tanulás alatt pedig az egyénre fókuszáló tanulást, valami az egyén számára új dolog tanulását, kevésbé formalizált környezetben (például szakirodalom olvasása, munkacsoport-szintű elemzés, tervezés, fejlesztés, értékelés). Az utóbbi fogalmat összekapcsolják a tanulók tanulásával: egyrészt a tanulók tanulásához hasonlóan értelmeződik (például tanulási eredménye van), másrészt szorosan kötődik témáit tekintve a tanulók tanulási eredményeihez, ennek tág értelmezése (például a tanulói jól-lét, szociális tanulási eredmények, emocionális tanulás eredményei) befolyásolják a tanári tanulás eredményességéről való gondolkodást is. Ennek kapcsán egy új fogalom, a „szakmai fejlődés és tanulás” használatát javasolják:



2. ábra: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása kapcsolatának modellje (Fullan & Hargreaves, 2016)

Ebben a két megközelítés egymásra épülését és az „együttműködő professzionalizmus” alapelveinek jelentőségét hangsúlyozzák, valamint a szakmai fejlődés lehetséges megoldásait a szakmai fejlődés és a tanári tanulás két tengelye mentén helyezik el.

A szakmai fejlődés és tanulás tehát mára komplex, összetett fogalommá vált. A fogalomhasználat nemcsak a szakmai fejlődés egy adott oktatási rendszerben kialakított struktúráit, támogatási formáit, értékelését stb. befolyásolja, hanem egyúttal leképezi azt is, ahogyan a tanári munkáról, annak összetettségéről, komplexitásáról, lehetséges karrierútjairól vélekedik egy adott társadalom.

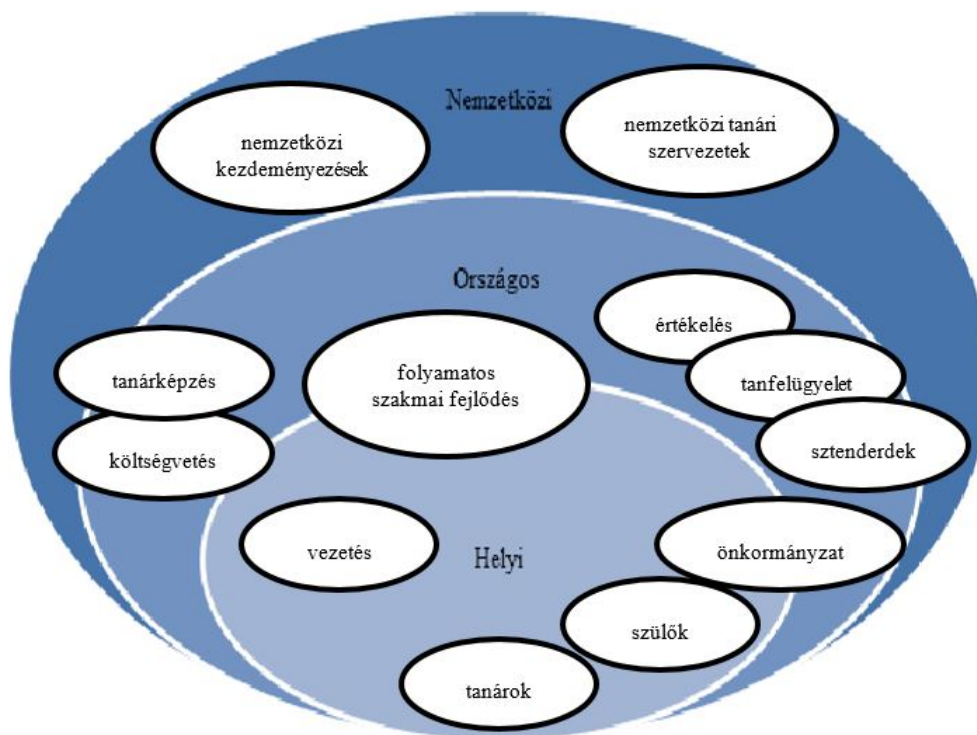
### *Folyamatos szakmai fejlődés és tanulás a tanárpolitikai irányelvekben*

A tanári szakmai fejlődés és tanulás formáiról a rendszer szintjén a következő irányokból közelítünk: egyrészt összegezzük azokat a kutatásokat, melyek a rendszer szintjén megjelenő hatásokat, ezen belül is a nemzeti szintű oktatáspolitikákat formáló hatásokat vizsgálják. Ezt követően a tanárpolitikára vonatkozó irányelveket mutatjuk be, mivel maga a szakmai fejlődés is a tanárpolitika részeként értelmeződik, illetve kitérünk azokra a modellekre, melyek mentén értelmezhetőek a gyakorlatban létrejött megoldások.

Az oktatáspolitikai törekvések irányelvek formájában képezik le a neveléstudomány aktuális kérdéseit a gyakorlati intézkedések számára (Ozga 2011). E folyamat azonban számos elemében ellentmondásokat hordoz: Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm és Simola (2011) számos területen mutatott ki ellentmondásokat a neveléstudományi kutatások és az oktatáspolitikai törekvések között: például a folyamatos szakmai fejlődés területén az autonómiát támogató eszközök preferenciája, mely általában a neveléstudományi gondolkodásban megjelenik, számos esetben kevésbé tudja befolyásolni az oktatáspolitikai döntéshozatal szintjét. Másrészt maga a döntéshozatal szintje is befolyásolja, milyen mértékben valósulnak meg, hogyan formálódnak közös, például európai szintű törekvések. Noha közös európai oktatáspolitikai cél a tudásalapú társadalom kiépítése, a legversenyképesebb tudásalapú közösséggé válás, amelynek egyik áttételes eszköze éppen a szakmai fejlődés és ta-

nulás támogatása a rendszer szintjén, a célok megvalósítását szolgáló oktatásügyi intézkedések azonban (szabályozás és támogatás rendszere) a tagállami autonóm döntések körébe tartoznak, ezért azok a lokális dimenziók, melyeknek jelentőségét fentebb már részletesen tárgyaltuk, jelentős mértékben befolyásolják a konkrét gyakorlatot.

Magát a szakmai fejlődés rendszer szintjének szabályozását és támogatását is meghatározó tanárpolitikai törekvéseket számos tényező befolyásolja, mint ezt a következő, 3. ábra összegzi:

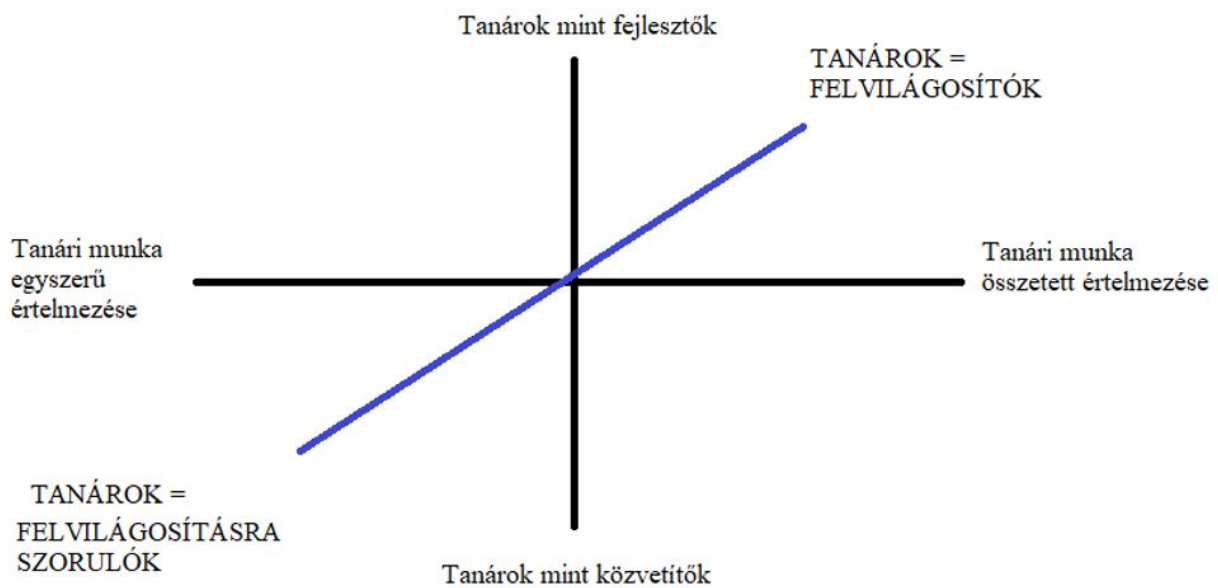


3. ábra: A tanárpolitikát meghatározó tényezők (Guerriero, 2017. p. 26.)

Ennek a komplex rendszernek egy eleme a szakmai fejlődés, mely részben saját, önálló belső törvényszerűségek, szabályok alapján alakul, másrészt a rendszer többi eleme is hat fejlődésére.

A komplex hatásrendszer meghatározó elemét jelentik a szakmai fejlődés és tanulás szempontjából az európai oktatáspolitikai törekvések, mivel ezek szükségszerűen tematizálják a nemzeti szintű fejlesztéseket. Ezen belül meghatározó egyes fejlesztő csoportok, kutatócsoportok befolyása, akik éppen a vizsgálati és mérési fókuszok kijelölésével szemléletükben befolyásolják az adatgyűjtést és ezáltal a rendelkezésre álló adatokat is, ezáltal, a kapott eredményeken keresztül, befolyást gyakorolnak az Európai Unió fejlesztési céljaira és akcióira is. A vizsgálatok és a rájuk alapozott döntések háttérében álló szakmai-tudományos hálózatok feltárását célozza Normand (2010) több vizsgálata. Ezekben kimutatja, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére irányuló kutatások közül meghatározóak a Sheerens által vezetett TALIS vizsgálatok, de e kutatások szemléletét – a munkacsoportok együttműködésén keresztül – befolyásolják az iskolafejlesztés és a szakmai fejlődés összekapcsolására irányuló kutatások és fejlesztések (Caena, 2011; Hallinger & Heck, 2011; Hallinger, Heck, & Murphy, 2014). E kutatói közösségek által végzett vizsgálatok összekapcsolják a pedagógusok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését az iskolafejlesztésekkel, azok keretében értelmezik azt.

A pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozó elképzelésekre jelentős befolyással bír az a folyamat, amelyben a tanárkép nemzetközi szinten tematizálódik, ebben kutatások kimutatták a nemzetközi szervezetek (például OECD, UNESCO) meghatározó szerepét. E szervezetek a nemzetközi mérések témáinak meghatározásával, a mért változók és a kapott eredmények alapján megfogalmazott következtetések eszközével szükségszerűen befolyásolják a tanári professzióról alkotott képet. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ez a folyamat nem egyirányú: az e területeket vizsgáló kutatások rámutatnak arra (Ozga, 2011; Prøitz, 2015), hogy az egyes nemzetek feletti törekvések hogyan hatnak a nemzeti oktatáspolitikák szintjén: recepció, átalakítás vagy átvétel jelenik meg nemzeti szinten, illetve hol történik visszahatás a nemzetek feletti szintre. Normand és munkatársai (2019) a nemzetközi vizsgálatokban és fejlesztési törekvésekben megjelenő tanárképet az OECD és az Európai Bizottság dokumentumainak elemzése alapján a következő fogalmak mentén tematizálják:



4. ábra: A nemzetközi dokumentumokban megjelenő tanár-felfogás térképe (Normand, Liu, Carvalho, Oliveira, & Levasseur, 2019. p. 25.)

Mint az ábra mutatja, lényegében a „tanári munka mint autonóm és összetett tevékenység” értelmezés megjelenése szempontjából különíthetők el az egyes megközelítések. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a kutatási beszámolóknak (például TALIS) vagy az oktatáspolitikai háttér tanulmányokban megjelenő tanárkép esetében nem egyirányú hatásról van szó, melynek során a dokumentumokban közvetített tanárképet a helyi szint szükségszerűen átveszi. Mint a szerzők fogalmazzák, itt egy nyelvi változásról, „soft infusion”-ról van szó, mely nemcsak leír és előír bizonyos folyamatokat, hanem éppen a nyelv eszközével létrehozza, alkotja és támogatja ezeket.

A következőkben négy, tanárpolitikára vonatkozó dokumentum (Wordbank, 2013; UNESCO, 2015; Darling-Hammond, 2017; European Commission & Directorate-General for Education, 2018) fő területeit mutatjuk be, részletesen kitérve a szakmai fejlődésre vonatkozó ajánlásokban megjelenő változás trendjére. E dokumentumok a neveléstudományi kutatások, elméletek és az oktatáspolitikai döntések összekapcsolását szolgálják, jól követhető bennük a tanárkép és ezen keresztül a szakmai fejlődés értelmezésének változása,

átértelmezése. Az egyes dokumentumok a tanárpolitikára vonatkozóan a következő területeket határozzák meg:

SABER (Wordbank, 2013)	UNESCO Teacher Policy Guide, 2015	Darling-Hammond és mtsai, 2017	European Comission, 2018
A tanári pályára lépés és a tanárként foglalkoztatás követelményei; Kezdeti tanárképzés; Munkaerő-felvétel és foglalkoztatás; Tanárok munkaterhelése és autonómiája; Szakmai fejlődés; Kompenzáció (fizetés és nem fizetett juttatások); Nyugdíj szabályok és előnyök; A tanítás minőségének ellenőrzése és értékelése; Tanári érdekképviselő; Iskolavezetés.	Tanári felvétel és pályán tartás; Tanárképzés (kezdeti és CPD); Foglalkoztatás; Karrierstruktúra / út; Tanári foglalkoztatás és munkakörülmények; A tanárok díjazása; Tanári sztenderdek; A tanárok elszámoltathatósága; Iskolavezetés.	Toborzás Tanárok felkészítése; Bevezető szakasz és mentorálás; Szakmai fejlődés és tanulás; Visszajelzés a tanárok munkájáról, tanárok értékelése; Karrier, vezetés.	Toborzás és foglalkoztatás; Pedagógusképzés és folyamatos szakmai fejlődés; Az iskolák tanulószervezetté alakulása és a hálózati tanulás támogatása; Tanárok értékelése és egyéb humán erőforrás menedzsment eszközök; Munkakörülmények; Tanári presztízs.

2. táblázat: Tanárpolitika fő területei oktatáspolitikai dokumentumokban

A dokumentumok vizsgálata alapján a szakmai fejlődés koncepciójára vonatkozóan a következő jellemzők mutathatók ki: (1) mind a négy dokumentum a komplex tanárpolitika részeként értelmezi a szakmai fejlődést, felhívva a figyelmet arra, hogy szükség van a szabályozás és támogatás egységes szemlélet és alapelvek mentén történő értelmezésére. (2) A szakmai fejlődés értelmezésében az újabb dokumentumokban erősödik a tanári tanulás jellegű értelmezés szerepe, a nonformális, szervezeti szintű, pedagógusok együttműködésére, szervezeten belüli vagy hálózatokon keresztül történő tanulási folyamatok szerepének hangsúlyozása. (3) Az újabb dokumentumok a szakmai fejlődés és a tanári autonómia összekapcsolódására hívják fel a figyelmet. Itt elmozdulás történik az újabb dokumentumokban a sztenderdekre, elvárásokra, követelményekre fókuszáló szemlélettől a tanári autonómia erősítését célzó szemlélet felé.

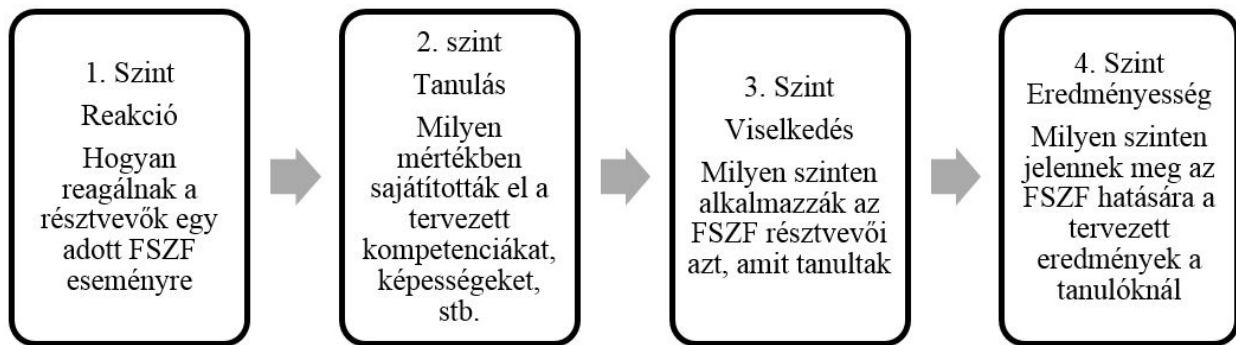
## *A szakmai fejlődés és tanulás eredményességének kérdései és vizsgálata*

A szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értékeléséhez számos irányból közelíthetünk, attól függően, hogy hogyan értelmezzük a szakmai fejlődés fogalmát, és maguk a megközelítések tükrözik azt, ahogyan a szerzők a tanárok tanulásáról és a tanári munkáról gondolkodnak. Itt is megfigyelhető, hogy az egyes megoldások, elméleti modellek egyre komplexebben gondolkodnak e területekről. Ebben a részben először azokat a modelleket, kutatásokat tekintjük át, melyek a szakmai tanulást és fejlődést támogató folyamatok, ezen belül főként a fejlesztési folyamatok során zajló, a pedagógusok tanulására is irányuló tevékenységek eredményességére irányulnak. Ezt követően az iskolai eredményesség és a szakmai fejlődés értékelésének összekapcsolására irányuló vizsgálatok eredményeit összegezzük, végül kitérünk a szakmai fejlődés pedagógusok értékelésében betöltött szerepének lehetséges rendszerszintű megoldásaira.

### A szakmai fejlődés mint tanulási folyamat értékelésének modelljei

A szakmai fejlődési és tanulási folyamatok értékelése komplexitásának illusztrálására a Hanover Research háttér tanulmánya (Hanover Research, 2014) alapján összegezzük a szakmai tanulás és fejlődés három lehetséges értékelési modelljét, illetve összegezzük a kutatásban a szakmai fejlődés értékelésére vonatkozóan megfogalmazott következtetéseket, javaslatokat is.

Az első értékelési modell Kilpatrick (2000) négyfázisú modellje:



5. ábra: Kilpatrick szakmai fejlődés értékelési modellje (Hanover Research, 2014. p. 6.)

Mint látható, ez a modell alapvetően a képzési jellegű szakmai fejlődési alkalmak eredményességének vizsgálatát célozza, azt feltételezve, hogy valamiféle direkt kapcsolat azonosítható a szakmai fejlődés és a pedagógus tanítása és a tanulók eredményessége között, ez alapján mérhető a szakmai fejlődés eredményessége.

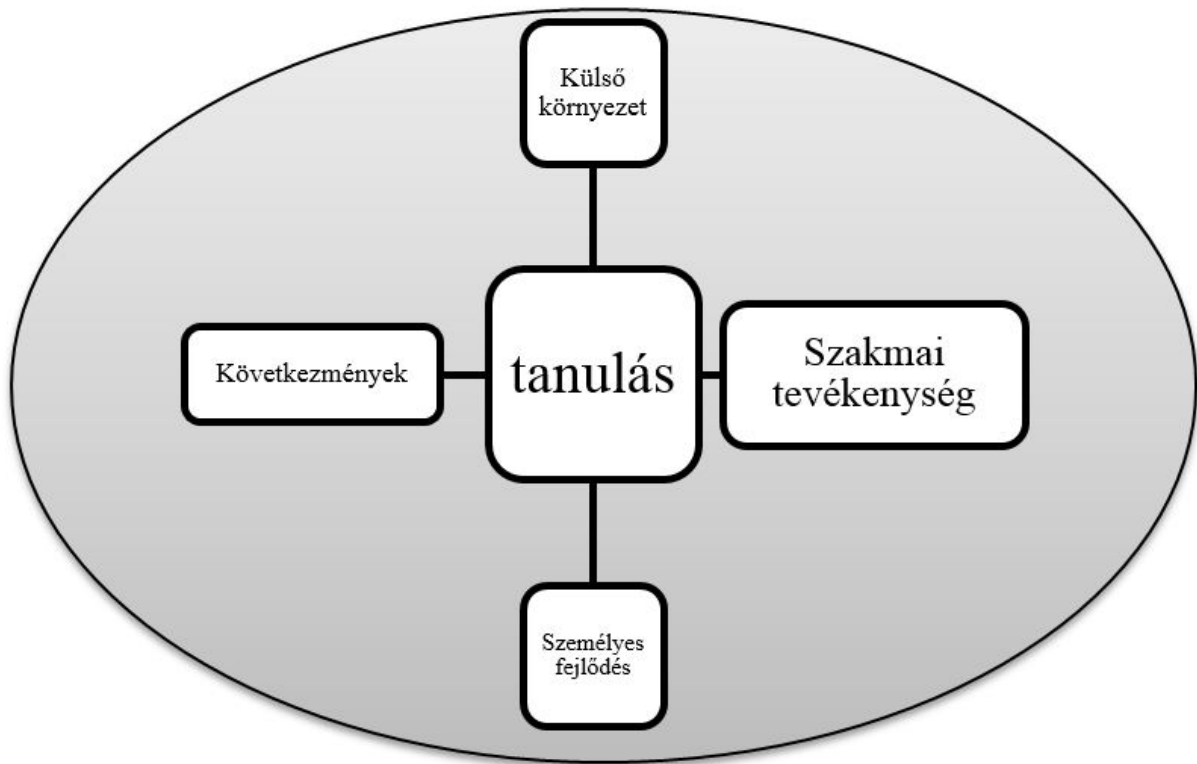
A következő modell a Guskey (2002) által kidolgozott értékelési modell, mely továbbfejleszti az előző modellt, figyelembe véve azt, hogy a szervezeti környezet gátló vagy támogató hatása alapvetően meghatározza az adott tanulási folyamat eredményességét. Ezért az előző folyamatot kiegészíti a szervezeti szint alakulásával és támogatásával, mint az eredményességet alapvetően befolyásoló tényezővel:



6. ábra: Guskey értékelési modellje (Guskey, 2000. p. 31.)

A harmadik modell (Clarke & Hollingsworth, 2002) túllép az előző kettő lineáris tanulási folyamatot feltételező megközelítésén, a tanulási folyamathoz az értékelés szempontjából négy lehetséges terület (domain) felől közelítve, azt feltételezve, hogy magát a tanulást bármelyik területről érkező hatás elindíthatja:





7. ábra: Clarke-Hollingsworth értékelési modellje (Hanover Research 2014. p. 8.)

Ez a modell az egyes elemek értékelésére vonatkozóan nem tartalmaz javaslatot, azonban rámutat arra, hogy mivel maga a folyamat nem lineáris, ezért az értékelési elemek sem támaszkodhatnak egyszerű ok-okozati összefüggések vizsgálatára.

A három modell a szakmai tanulás és fejlődés értékelésére vonatkozóan a következő elemeket tartalmazza:

	Guskey (2002)	Kilpatrick (2000)	Clarke & Hollingsworth (2002)
Pedagógusok visszajelzései	Pedagógusok reakciói	Reakciók	-
Pedagógusok tanulása	Pedagógusok tanulása	Tanulás	Külső és személyes Tényezők
Szervezeti kontextus	Szervezeti támogatás és változás	-	Változó környezet
Tanultak alkalmazása a munka során	Tanárok által alkalmazott tudás és képességek	Viselkedés	Gyakorlat
Tanulók tanulási eredményei	Tanulók tanulási eredményei	Eredmények	Következmények

3. táblázat A szakmai fejlődés értékelése modelljeinek összehasonlítása (Hannover Research 2014, p. 11.)

A fentiek alapján a szerzők e területeken javasolják az adatgyűjtést. Felhívják a figyelmet arra, hogy a szakmai fejlődés eredményességének vizsgálatához komplex, kvalitatív és kvantitatív adatokra egyaránt támaszkodó vizsgálatokra van szükség. Ehhez számos olyan, szakmai fejlődést is tartalmazó fejlesztési projekt értékelési keretrendszerét mutatják be, melyek hasonló területeken folytatnak vizsgálatokat fejlesztési folyamatok során megvalósuló szakmai tanulás hatásainak mérésére.

Caena (2011) a pedagógus szakmai fejlődés értékelését és vizsgálatát áttekintő tanulmányában szintén hangsúlyozza a szakmai fejlődés eredményessége komplex értékelésének szükségességét, valamint azt, hogy a programok hatását egységes fogalmi keretrendszerben szükséges értékelni. Ennek a keretrendszernek ki kell térnie a tanári gyakorlatra, tanulói tanulásra és tanári énhatékonyságra, figyelembe kell vennie az adott program strukturális jellemzőit (óraszám, időtartam, kollektív részvétel), a program által nyújtott tanulási lehetőségeket (tartalmi fókusz, aktív tanulás, utólagos támogatás, tanulói tanulás közös vizsgálata, visszajelzés). Ingvarson és munkatársai (2005) kutatásai alapján a szakmai fejlődés programok esetében a pedagógusok tanulásában kimutatható eredményességet éppen ez utóbbi, az aktív tanulás befolyásolja.

A megvalósult programok eredményességének vizsgálata alapján kijelenthető (Caena, 2011), hogy a szakmai tanulást és fejlesztést támogató programok akkor hatásosak, ha (1) a tartalomra fókuszálnak; (2) aktív tanulást tesznek lehetővé; (3) koherensek; (4) hosszabb időszakon keresztül zajló, összefüggő tanulási folyamatot tartalmaznak; és (5) kollektíven vesznek részt benne az iskola pedagógusai. A folyamat sikerességét befolyásolják a következő, programokon kívüli tényezők: (1) tanulói jellemzők; (2) egyéni tanári jellemzők; (3) osztály, helyi szakmai közösség, iskola, tankerület kontextuális faktora; (4) szakpolitikai feltételek.

A szerző ennek kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy az együttműködésen alapuló szakmai fejlődés és tanulás lassú és nehéz folyamat, ami konfliktusokkal és félreértésekkel terhelt. A sikeres tanári együttműködésen alapuló programok vizsgálatai azt igazolták, hogy a következő kontextuális feltételek járulnak hozzá a sikerhez: (1) kisebb iskolaméret és közös idő a tervezésre; (2) a pedagógus feladatainak kisebb komplexitása; (3) a tanárok bevonása a döntéshozatalba; (4) támogató vezetés; (5) a szervezeten belüli bizalom és tisztelet, amely biz-

tos szakmai tudásra épül; (6) azonos elvárásrendszer a fejleszteni kívánt gyakorlat leírására, megvitatására és javítására; (7) kockázatvállalást és innovációt támogató klíma.

### *Az iskolai eredményesség és a szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értékelése*

Az iskolai eredményesség kutatása és a pedagógusok szakmai fejlődése összekapcsolására számos kutatás irányul (Caena & European Union, 2011; Caena et al., 2013; Hallinger, Heck, & Murphy, 2014). E területen az egyik fő fókusz a hatékony iskolafejlesztési stratégiák vizsgálata, melyben a makroszintű politikák és mikroszintű viselkedés közötti kapcsolatot kísérik meg feltárni, azt vizsgálva, hogy a szakpolitika megvalósítása – azaz az iskolafejlesztési programok – eredményességéhez hogyan járul hozzá a pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása, és ez miként mutatkozik meg a tanulói eredményességben. E vizsgálatok távlati célja az önmegújuló iskola ideáltípusának kidolgozása. A vizsgálatok e területen arra a feltételezésre épülnek, hogy a rendszerszintű fejlesztések sikerességének feltételei a következők: (1) helyi kontextusra érzékeny reformok; (2) szisztematikus, előkészített és több éven át tartó folyamatok; (3) fókuszban az iskolai belső feltételek; (4) az oktatási célok összekötése az adott iskola missziójával (nem csak teszteredmények vizsgálata); (5) az eredményesség vizsgálatában többszintű perspektíva; (6) top-down és bottom-up integrált implementációs stratégiák követése; (7) intézményesítési folyamatok támogatása.

Az iskolai eredményesség-kutatások és a pedagógusok szakmai tanulása és fejlődése összekapcsolásának lehetőségeit vizsgálta Hallinger kutatócsoportja (2014). Metaanalízisükben három kutatási terület irodalmának eredményességgel kapcsolatos megállapításait vetik össze: (1) kvantitatív kutatások a tanári eredményességről (a hozzáadott értéket vizsgáló tanulmányokat válogatva); (2) az új generációs tanárértékelési modellek empirikus vizsgálata; (3) az iskolai szervezetre és az iskolai fejlesztésre irányuló kutatások eredményei. Vizsgálatuk eredményei a következőkben foglalhatók össze: (1) Bár kijelenthető, hogy a tanárok mérhető hatással vannak a diákok tanulására, nem tartoznak érte olyan teljes felelősséggel, ami lehetővé tenné a hozzáadott érték alapján meghozott munkáltatói döntéseket. A tanulói eredményességet számos, tanári munkán kívüli tényező befolyásolja, például az iskolai szervezet, a kollégák munkája, a tanulók korábbi tanulási tapasztalatai és eredményei vagy a diákok nonrandom elosztása. (2) Számos torzító tényező befolyásolja a tanulói eredményességre épülő tanárértékelés eredményét, például évenként nagyon eltérő lehet az eredménye, a diákok eredményeinek használata felveti az átláthatóság és a fair értékelés kérdéseit, és tantárgyanként eltérő lehet a használhatósága. (3) Bár a tanárértékelés lehetne hajtóereje az iskolafejlesztésnek, kevés a témára fókuszáló kutatást sikerült azonosítaniuk. A vizsgált kutatásokból kiderült, hogy az iskolavezetésre bízott tanárértékelés a feladat összetettsége folytán a vártnál problematikusabbnak bizonyult, például feszültséget okozhat a tanár és az iskolavezetés között, vagy a vezetőségnek nincs ideje osztálytermi megfigyelésre. Ebben a formában valószínűtlen, hogy pozitív hatással lehet a tanulók teljesítményére és az általában véve az iskolafejlesztésre.

### *A pedagógusok értékelése és a szakmai fejlődés, tanulás*

A pedagógus szakmai fejlődése és tanulása eredményességének kérdései tehát szorosan összekapcsolódnak a pedagógusok minőségének kérdéseivel. E területen belül mára legnagyobb súlyúvá a pedagógusok minősítésére – értékelésére vonatkozó rendszerszintű elemek váltak. Ennek oka az értékelés jelentősége a rendszerszintű folyamatokban, mivel maga az értékelés befolyásolja, átértelmezi a pedagógus szakmaiságról alkotott nézeteket, a pedagógusok szaktudásáról alkotott fogalmakat (Cummings, 2003; Tatto, 2006; Evans 2008; Vedung 2010; Terhart, 2011) azáltal, hogy az értékelési eljárásokon és az értékelés kritériumain keresztül visszahat az

iskolákról és a pedagógusokról alkotott képre és ezáltal az intézmények és a pedagógusok konkrét tevékenységére is.

A tanárok értékelése az oktatási rendszer szintjein eltérő célokat szolgál: a rendszer szintjén az átláthatóságot és az elszámoltathatóságot, valamint a rendszer egészének fejlesztését, az egyes intézmények szintjén a helyi célokhoz igazodó fejlesztést, míg az egyes pedagógus szintjén a tanulást és a felelősség erősítését szolgálhatja (Middlewood & Cardno, 2001, p. 6.; Hallinger et al., 2014;). Bár a célok különbözőek, számos szerző hívja fel a figyelmet arra, hogy az egyes szintek céljainak, szemléletének összehangolása a sikeres értékelési rendszerek működtetésének alapja (Darling-Hammond, 2007; Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel, & Rothstein, 2012; Hallinger et al., 2014). Maga az adott értékelési rendszer céljai és az alkalmazott folyamatok alapján egy spektrumon helyezhető el, melynek egyik végpontján a folyamatos szakmai fejlődés támogatása, másik végpontján pedig az elszámoltathatóság áll (Middlewood & Cardno, 2001; Darling-Hammond 2013).

A pedagógusok értékelésében a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás eltérő szinteken és szemlélettel jelenhet meg (Berg 2014): (1) a pedagógusok fejlesztő értékelésének egyik eredménye lehet a folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozó javaslat (Santiago & Benavides, 2009). (2) A minősítő értékelés során a minősítés eredményének következménye például továbbképzéseken történő kötelező részvétel. (3) Az értékelés egyik szempontja, az értékelési keretrendszer egyik eleme lehet a folyamatos szakmai fejlődésben történő részvétel, (4) illetve lehet a teljes értékelési rendszer célja, erre jó példa a koreai „Teacher Appraisal for Professional Development”, mely információkat, véleményeket gyűjt az érintettektől (tanulóktól, szülőktől, kollégáktól) az adott tanárról annak érdekében, hogy ezek elemzése alapján világosan kijelölje a szakmai fejlődés irányát.

### *A szakmai fejlődés és tanulás formáinak értelmezése*

A pedagógus szakmai fejlődés rendszerszintjének gyakorlata számos eltérő keret és modell mentén értelmezhető (Clarke 2002; Kennedy 2005; Kennedy 2014), ezek a modellek eltérő szakmai fejlődés-felfogást jelenítenek meg. Az értelmezési keretek közül az egyik legnagyobb hatású Kennedy (2005, 2014) a skót oktatási rendszerben megjelenő rendszerszintű szakmai fejlődési megoldások elemzéséhez kialakított kerete, ez máig az egyik legtöbbet idézett európai értelmezési keret. A modellek a következő kérdések mentén alakultak ki: (1) Hogyan alakulnak a hatalmi viszonyok az adott modellben? Ki kontrollálja a pedagógusok fejlődésének folyamatát és a tartalmat? (2) Milyen mértékben támogatja az adott modell a pedagógusok szakmai autonómiáját? (3) Milyen mértékben támogatja az adott modell az intézményi szintű autonómiát?

A fentebbi szempontok alapján vizsgált FSZF gyakorlatok alapján kialakult modellek a következők:

Az FSZF modelljei	A modell célja
Képzési modell	
Kvalifikáló-jutalmazó modell	
Hiány modell	Tudásátadás
Lépcsőzetes tudásmegosztó modell	
Sztenderd-alapú modell	
Coach/Mentor modell	Átvezetés, támogatás
Gyakorlatközösség modell	
Akciókutatás modell	Átalakulás támogatása
Transzformatív modell	

4. táblázat: A szakmai fejlődés gyakorlatának modelljei (Kennedy, 2005, p. 248.)

Az egyes modellek mindegyike beazonosítható a magyar oktatási rendszerben is: például a képzési, kvalifikáló, valamilyen tudáshiány pótlását célzó modellek egyértelműen megjelennek a formális FSZF palettáján, alapvetően a továbbképzések jelentős része e modellek alapján szerveződik. A modellekben megvalósuló szakmai fejlődési lehetőségek vizsgálatához Kennedy a következő kérdéseket javasolja: (1) Milyen típusú tudás megszerzését támogatja az adott szakmai fejlődési modell (például deklaratív vagy procedurális)? (2) Egyéni vagy csoportos fejlődésre fókuszál? (3) Milyen mértékben kap szerepet az adott szakmai fejlődési modellben az elszámoltathatóság, a pedagógusok munkájának külső értékelése, minősítése? (4) Milyen lehetőséget biztosít az adott modell a szakmai autonómiára? Milyen lehetősége van a pedagógusnak az adott modellben önálló döntéseket hozni? (5) Mi az adott modell alapvető célja: egy meghatározott elmélet, tudás, megoldás átadása vagy a pedagógus saját gyakorlata átalakításának támogatása?

Kennedy felhívja a figyelmet arra is, hogy egy adott szakmai fejlődési modell a kívánt (vagy épp nem kívánt) céloktól függően átívelhet e három kategórián. Például a mentorálás mint FSZF modell tekinthető az autonómiát, kreativitást, függetlenséget támogató megoldásnak, ugyanakkor a szakmai szocializáció eszközeként a status quo-ba való "beletörődésre", ennek elfogadására/elfogadtatására is használható (Kennedy, 2014). A szakmai fejlődési modellek vizsgálatakor felmerül a tanári autonómia kérdése is: Kennedy (2014) szerint ennek transzformatív hatása (azaz a gyakorlatban bekövetkező pozitív változás) csak akkor jelenik meg, ha az autonómia átalakul ágenciává, tehát a tanárok döntési szabadsága mellett a döntésre való képesség és a döntés lehetősége is megeremődik. Emellett felhívja a figyelmet arra is, hogy a szakmai fejlődés rendszerének fejlesztésekor ajánlott a 'mi működik' politikai megközelítés helyett a tanárok tanulásának támogatását előtérbe helyező oktatáspolitikai szemlélet támogatása, hiszen nem elég a jól teljesítő országok azonosítása, és az ezekben jól működő megoldások lemásolása anélkül, hogy először megértenénk mi a mi saját 'problémánk', illetve, hogy egyes megoldások miért válhatnak be.

## A szakmai fejlődés rendszerszintű gyakorlata

A fentiekben áttekintettük, milyen formákról, modellekről beszélhetünk egyáltalán a rendszer szintjén, hogyan formálódik a szakmai fejlődés és tanulás. A következőkben röviden összegezzük, mi az, amit a folyamatos szak-

mai fejlődés rendszerszintű megvalósulásának jelenlegi helyzetéről, struktúráiról tudunk, ehhez a TALIS 2018-as vizsgálata eredményeiből válogattunk (OECD, 2019), mivel a magyar eredményekről összefoglaló magyar nyelven még nem áll rendelkezésre. Maga a kutatási beszámoló a szakmai fejlődés fogalmát a következőképpen használja: „a szakmai fejlődés azokat a tevékenységeket foglalja magába, melyek a tanárok (vagy vezetők) egyéni tudásának, szakértelmének, képességeinek és egyéb tulajdonságainak fejlesztésére irányulnak.” (2019, p. 154.) A kutatás tehát főként a továbbképzés-jellegű tanulási tevékenységekre fókuszál, magukat a vizsgált tevékenységeket komplexen elemzi: egyrészt számos összetett szakmai fejlődési tevékenységet vizsgál, másrészt a megvalósult tevékenységek belső sajátosságait, minőségét is elemzi, erre a továbbiakban még kitérünk.

Az eredmények a szakmai fejlődés és tanulás jelentőségének általános növekedését mutatják: a válaszolók több mint 90%-a vett részt a kutatást megelőző évben valamilyen szakmai fejlődési tevékenységben. Ehhez jelentős mértékben hozzájárul az, hogy számos országban a szakmai fejlődési tevékenységben történő részvétel a foglalkoztatás vagy a szakmai előrelépés feltételévé vált, ezekben az esetekben tehát formálisan összekapcsolódik a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás a pedagógusok értékelésével. Maguk a tevékenységek, melyeket a vizsgálat mint szakmai fejlődési tevékenységet felsorol, a következők:

- a) kurzus/szeminárium;
- b) online kurzus/szeminárium;
- c) konferencia-részvétel, ahol tanárok vagy kutatók tartanak bemutatót kutatásukról vagy oktatási kérdésekről;
- d) formális végzettséget adó program;
- e) hospitálás más oktatási intézményekben;
- f) hospitálás, megfigyelési célból végzett látogatás üzleti vagy non-profit, civil szervezeteknél;
- g) részvétel osztálytermi megfigyelésben vagy coachingban iskolai munka részeként;
- h) részvétel szakmai hálózat munkájában;
- i) szakirodalom olvasása.

Az eredmények azt mutatják, hogy a hagyományos, az iskolán kívüli, egyéni részvételre épülő szakmai fejlődési tevékenységek meghatározó szerepet töltenek be a szakmai fejlődési tevékenységek palettáján. Ez annak ellenére így van, hogy – mint arra az előző fejezetben kitértünk – kutatások igazolják az iskolai tevékenységekhez kapcsolódó, fejlesztési folyamatokba ágyazott, csoportos tanulási tevékenységek nagyobb hatékonyságát. Az inkább képzés-jellegű tevékenységek közül azonban a végzettséget adó képzési programokban történő részvétel általában csökkenést mutat. A jellegzetes tevékenységek a pályán eltöltött idő függvényében változnak: a kezdő tanárok esetében a tanórai megfigyelésben vagy coachingban történő részvétel lényegesen nagyobb arányban jelenik meg, tehát e tevékenységek szerepe az indukciós periódusban jelentősebb.

A szakmai fejlődés minőségi mutatóinak elemzésében azokat a fejlődési tevékenységeket vizsgálták, melyek a válaszolók szerint nagy hatással voltak tanári munkájukra. Az eredményes formális szakmai fejlődési tevékenységeket meghatározó sajátosságok közül – melynek kategóriái lényegében leképezik a szakirodalomban már az előző részben ismertetett kritériumokat – legnagyobb jelentőséggel a válaszolók szerint a képzések, továbbképzések tartalma, ezen belül pedig az előzetes tudáshoz kapcsolódás jelentkezik. Ezen belül a választások közül kiemelkedik a képzés és a saját tanítás tartalmának összekapcsolódása. A képzés eredményességet meghatározó tényezők másik jelentős csoportja a tevékenységközpontúsághoz kapcsolódik, ezen belül kiemelkedik a gyakorlatba ágyazottság, a tanultak gyakorlati kipróbálásának lehetősége, illetve a csoportos tanulási lehetőségek szerepe a pedagógusok eredményes tanulásában.

A vizsgálat adatokat gyűjtött a pedagógusok tanulási szükségleteiről is: itt az összegzett eredmények azt mutatják, hogy a sajátos igényű tanulók oktatása máig fontos tanulási tartalom marad, annak ellenére, hogy sokan részt is vettek ilyen témájú tanulási tevékenységben. Nemzetközi szinten jelentős szükséglet azonosítható még az IKT tanórai alkalmazására és a multikulturális és többnyelvű környezetben történő oktatásra mint tanulási tartalomra.

## Összegzés

---

A tanulmányban megkíséreltük összefoglalni a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának rendszer-szintjének kontextusát, értelmeztük a szakmai fejlődés fogalmát, valamint a szakmai fejlődést a tanárpolitika és az értékelés vonatkozásában tekintettük át. Ismertettük a szakmai fejlődés modelljeit, valamint a jelenlegi gyakorlatára vonatkozó nemzetközi eredményeket.

Az áttekintés bemutatta, hogy a szakmai fejlődés a pedagógus professzióról alkotott kép keretében formálódik, illetve a szakmai fejlődés domináns értelmezése maga is konstruálja az adott társadalom tanárképét. A tanárok szakmai fejlődése rendszerszintű tényezőinek alakulásában meghatározó szerepet játszanak a területen mutatkozó globális oktatáspolitikai trendek, melyek közül kitértünk a komplex, a tanárpolitika teljes rendszerében történő értelmezés, szabályozás és támogatás igényére, arra az értelmezési keretre, mely a tanárok munkáját az autonómia és a szakértelem tengelye mentén helyezi el; valamint a fogalom értelmezésében végbement változás trendjeire. A szakmai fejlődés értékelését három nézőpont mentén mutattuk be: a tanárok tanulási folyamata eredményességének értékelése; a szakmai fejlődés eredményessége mint a tanulók eredményességében végbement változás; valamint a pedagógusok értékelésében a szakmai fejlődés lehetséges megjelenései szempontjából. Végül a megvalósult szakmai fejlődési folyamatok értelmezését támogató modellt mutattunk be, valamint összegeztük a szakmai fejlődés értelmezését befolyásoló legjelentősebb nemzetközi vizsgálat általános eredményeit.

## Irodalom

---

1. Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? In *Local meanings, global schooling* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
2. Anderson-Levitt, K. M., & Levinson, B. (2011). World anthropologies of education. *A Companion to the Anthropology of Education*, 11–24. Retrieved from <http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/KathrynAndersonLevitt/Documents/WorldAnthropologiesofEducationfinal7-10%20clean.pdf> (2019. 04. 07.)
3. Antinluoma, M. T., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*. Retrieved from <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76> (2019. 11. 03.)
4. Antoniou, P., Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2015). The Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Rationale and main characteristics. *Teacher Development*, 19(4), 535–552. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1079550> (2019. 05. 02.)
5. Atwal, K. (2013). Theories of workplace learning in relation to teacher professional learning in UK primary schools. *Research in Teacher Education*, 3(2), 22–27. Retrieved from <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/18424822.pdf> (2019. 06. 19.)
6. Tracey, B., & Florian, K. (Eds.) (2016). *Educational Research and Innovation Governing Education in a Complex World*. OECD Publishing.
7. Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2020, 2–20. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf> (2019. 03. 12.)
8. Creemers, B. P. M., & Kyriakidēs, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
9. Darling-Hammond, L. (2007). Recognizing and enhancing teacher effectiveness: A policy Maker's guide. *Strengthening teacher quality in high-need schools—policy and practice*, 1. Retrieved from <http://research.policyarchive.org/96324.pdf#page=7> (2019. 10. 21.)
10. Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ... & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
11. Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
12. European Commission (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies* (Text completed in June 2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. European Commission (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support ; Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
14. Gitlin, A., & Smyth, J. (1988). 'Dominant' View of Teacher Evaluation and Appraisal: An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 14(3), 237–257. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0260747880140304> (2019. 05. 23.)
15. Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en> (2019. 11. 20.)
16. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/135406002100000512> (2019. 11. 20.)
17. Halász, G. (2013). Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány: Oktatás - Kutatás - Innováció*, 1(1), 64–90.



17. Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322> (2019. 05. 06.)
18. Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5> (2019. 09. 17.)
19. Hanover Research (2014). Professional Development Program Evaluation Frameworks and Tools. Retrieved from <https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2018/10/Professional-Development-Program-Evaluation-Frameworks-and-Tools-Arlington-Public-Schools.pdf> (2019. 07. 11.)
20. Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257–281. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243453.2014.885452> (2019. 04. 02.)
21. Illeris, K. (2009). Contemporary theories of learning: Learning theorists – in their own words. Retrieved from <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=425525> (2019. 03. 14.)
22. Mason, M. (Ed.) (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. Chichester, West Sussex, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
23. Németh, A. (2007). A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 5(1–2), 5–26.
24. Németh, A. (2009). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. Században. *Educatio*, 18(3), 279–290.
25. Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A., & Levasseur, L. (Eds.) (2019). *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives* (1st edition 2019). Singapore: Springer Singapore.
26. Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A., & Levasseur, L. (Eds.) (2019). *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives* (1st edition 2019). Singapore: Springer Singapore.
27. OECD (2016). *High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013*. Retrieved from [https://www.oecd-ilibrary.org/education/high-quality-teacher-professional-development-and-classroom-teaching-practices\\_5jlpszw26rvd-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/high-quality-teacher-professional-development-and-classroom-teaching-practices_5jlpszw26rvd-en) (2019. 06. 17.)
28. OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (2019. 04. 05.)
29. Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654311413609> (2019. 06. 02.)
30. Ozga, J. (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe* (1. kiad.). Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203830741> (2019. 04. 04.)
31. Prøitz, T. S. (2015). Uploading, downloading and uploading again – concepts for policy integration in education research. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (1), 70–80. Retrieved from <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27015> (2019. 05. 13.)
32. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8> (2019. 11. 12.)
33. Swennen, A., & van der Klink, M. (Eds.) (2009). *Becoming a Teacher Educator*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2> (2019. 11. 21.)
34. Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45(4–5), 231–241. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.003> (2019. 06. 21.)

35. Tenorth, H.-E. (2014). Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(3), 5–21.
36. UNESCO (2015). *Teacher Policy Development Guide*. Paris.
37. Venger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (Eds.) (2012). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. New York: Continuum.
38. Wordbank (2013). What matters most for Teacher Policies? A Framework Paper (Sz. 4). Retrieved from [http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/TCH/Framework\\_SABER-Teachers.pdf](http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf) (2019. 05. 12.)

### *Teachers' continuous professional development and learning at the level of the education system*

---

This study is one of the background studies that aims to provide a theoretical basis for research within the framework of the "Continuing Professional Development of Teachers at the Public Education System, Organization and Individual Level" (MoTeL) project. The aim of the study is to summarize the main theoretical frameworks and models for continuous professional development of teachers and to outline the main directions of research and development at the education system level. The study is based on a secondary analysis of literature. The review is structured as follows: first it summarizes the environmental factors that influence the concept of professional development at the system level and then interprets the concepts of professional development and learning. It then looks at how teacher policy documents address issues of teacher professional development. It then moves on to the links between teacher professional development and assessment. Finally, it summarizes the general characteristics that may influence the continuous professional development of teachers at the level of the education system.

**Keywords:** education system, teachers' continuous professional development, teachers' learning

# Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései

Czető Krisztina\*

A tanári munka minőségének szerepe a tanulók tanulásában, előrehaladásuk támogatásában, valamint az iskolához fűződő attitűdjeik alakításában vitathatatlan, azonban a tanári minőség (minőségi tanítás) mint fogalom konceptualizálása, és az annak mérését lehetővé tevő megalapozott módszertani megközelítések még nem teljesen feltárt területek az eredményességkutatásokban (Ingwarson & Rowe, 2008; Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017). A folyamatos szakmai fejlődés támogatása ugyanakkor stratégiai szempontból is meghatározó szerepű a tanári munka fejlesztésében. A szakmai tanulást és fejlődést támogató tanulási helyzetek sajátosságait, azok eredményességének értelmezését jelentősen befolyásolja, ahogyan a tanári minőségről (a minőségi tanításról) gondolkodunk. Jelen tanulmány célja, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez és tanulóshoz kapcsolódóan értelmezze és elemezze a tanári minőség koncepciójának elméleti és kutatás alapú modelljeit, azonosítsa az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek optimális jellemzőit, valamint azokat tényezőket, melyek befolyásolják az eredményes szakmai fejlődést/tanulást.<sup>1</sup>

**Kulcsszavak:** eredményesség, tanári minőség, szakmai fejlődés, elméleti kutatás

## Bevezetés

A minőségi tanítás, a tanári kompetenciák fejlettsége döntő jelentőségű a tanulók eredményes tanulásának támogatásában, s a tanári munka minőségének javítása egyben az oktatási rendszerek fejlesztésének is az egyik alapkövévé válik (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007; Hattie, 2012; Borg 2018). A folyamatos szakmai fejlődés támogatása stratégiai szempontból is meghatározó szerepű a tanári munka fejlesztésében (Borg, 2018). A szakmai fejlődés (*professional development* (PD)) felöleli mindazokat a tanulási helyzeteket, tevékenységeket, folyamatokat, melyek a tanárok szakmai tudását, készségeit és attitűdjeit fejlesztik, formálják, ezáltal pedig hozzájárulnak a tanulók tanulásának elősegítéséhez, a tanulási eredmények javításához is (Craft, 2000; Guskey, 2000, 2002; Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). A fejlődés támogatásában az egyik legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy a szakmai fejlődést elősegíteni kívánó tanulási helyzetek a gyakorlatban a legtöbb esetben izoláltak, a tantervi sajátosságokat figyelmen kívül hagyó törekvések, melyek az esetek nagy részében nem találkoznak a tanárok valós igényeivel és szükségleteivel (Creemers et al., 2013).

A szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek sajátosságait, azok eredményességének értelmezését jelentősen alakítja az is, ahogyan a tanári minőségről (a minőségi tanításról) gondolkodunk. Mindezekhez szorosan kapcsolódva, jelen tanulmány célja, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez kapcsolódóan értelmezze és áttekintse az eredményesség fogalmát, értelmezze és elemezze a tanári minőség koncepciójának el-

\* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: czeto.krisztina@ppk.elte.hu

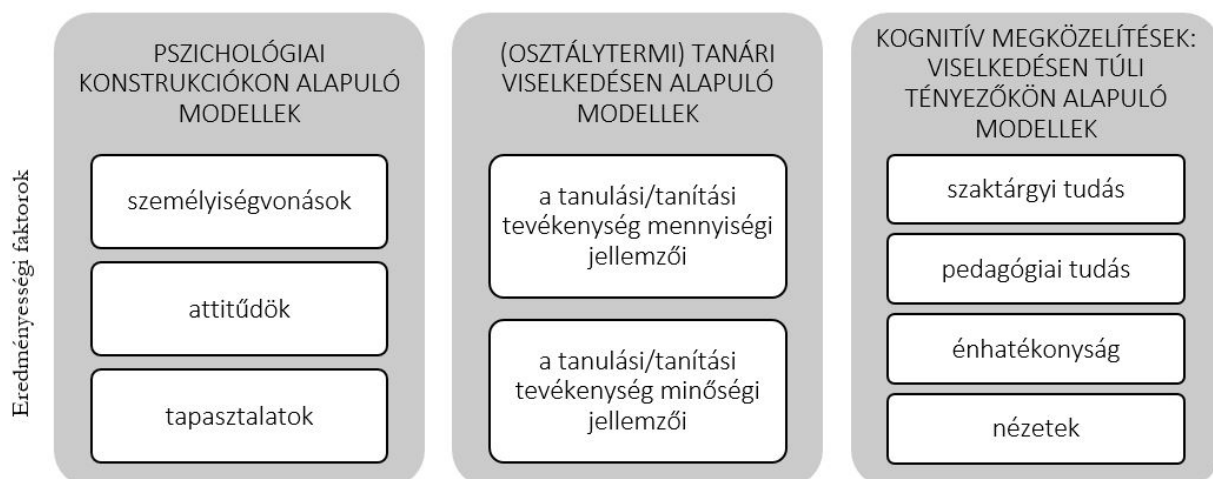
1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

méleti és kutatás alapú modelljeit, azonosítsa az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek optimális jellemzőit, valamint áttekintse azokat tényezőket, melyek befolyásolják az eredményes szakmai fejlődést/tanulást.

## *A tanári eredményesség értelmezési lehetőségei és kutatási modelljei*

A tanári munka minőségének szerepe a tanulók tanulásában, előrehaladásuk támogatásában, valamint az iskolához fűződő attitűdjeik alakításában vitathatatlan, azonban a tanári minőség (minőségi tanítás) *mint fogalom* konceptualizálása, és az annak mérését lehetővé tevő megalapozott módszertani megközelítések még nem teljesen feltárt területek az eredményesség kutatásokban (Ingvarson & Rowe, 2008; Kuijpers et al., 2010; Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017). Ez a koncepcionális hiány különösen jól tükröződik például a tanári munka minőségét az ökonometriai modellek szempontjai felől közelítő kutatásokban, melyek a minőséget leginkább a tanárok képzettségével, (tovább)képzési tapasztalataival és a tanulók tanulási eredményeivel kapcsolják össze, döntően pedig a hozzáférhető, többségében aggregált adatok feldolgozására épülnek. Ezek az értelmezések ugyanakkor gyakran figyelmen kívül hagyják a *mit?* (milyen tudással kell rendelkeznie egy tanárnak) és a *mire képes?* (milyen pedagógiai készségeket kell birtokolnia) szempontjait a tanári munka minőségének megértésében (Ingvarson & Rowe, 2008).

A tanári eredményességre fókuszáló kutatásokat – Goe et al. (2008) szerint – az olykor nagyobb figyelmet kapó mérési innovációk helyett, az eredményességre vonatkozó szakmai konszenzusnak kellene irányítania. Sok esetben, ahogyan arra Goe és munkatársai (2008) is rávilágítanak, valójában egy-egy mérőeszközhöz kapcsolódó újítás az, ami meghatározza, hogyan definiáljuk az eredményességet, azonban ennek valójában fordítva kellene történnie. Először meg kell határozni az eredményesség kritériumait, majd annak mérhetőségét feltárni (Goe et al., 2008). Az eredményesség koncepcionális kialakulatlansága mellett, annak megragadhatóságában további nehézséget jelent az is, hogy az osztálytermi szintű folyamatok hatásai a tanulók tanulására jelentősebbek az iskolai szintű hatásoknál. Tehát, bár a szervezeti sajátosságok azok, melyek a minőségi tanítás feltételeit megteremtik, a közvetlen közvetítő hatást a tanár-diák interakciók jelentik majd (vö. Creemers et al., 2013).



1. ábra: A tanári eredményesség kutatásának modelljei (Campbell et al., 2004 és Creemers et al., 2013 szakaszolása alapján)

A tanári eredményesség területén végzett korai kutatások olyan modellek megalkotásához vezettek, melyek a tanárok pszichológiai jellemzői és az eredményesség közötti összefüggéseket vizsgálták. A pszichológiai konstrukciókon alapuló modellek legfőbb célja az volt, hogy a tanári munka eredményességét olyan pszichológiai jellemzők mentén ragadják meg mint a tanári szerephez szükségesnek vélt személyiségvonások, a pályához kapcsolódó attitűdök, az évek során megszerzett tapasztalatok, illetve az elért teljesítmények. A bizonyos személyiségvonások meglétét pszichológiai tesztekkel mérni kívánó kutatások azonban nem tudtak közvetlen összefüggéseket feltárni a személyiségvonások és a tanulói teljesítmények között (vö. Campbell et al., 2004). Mégsem állíthatjuk – ahogyan arra Campbell és munkatársai (2004) is utalnak – hogy ezek a vizsgálatok (bizonyos keretek között) ne lettek volna gyümölcsözőek. Ezek a megközelítések kétségtelenül azonosítottak olyan személyiségvonásokat, illetve személyiségen belüli tényezőket, melyek eredményesebbé tehetik a tanári munkát (például az érzelmi stabilitás, a problémamegoldás bizonyos módjai), és megrajzoltak alapvető összefüggéseket az osztálytermi klíma, a tanári személyiség és a tanulói teljesítmények között, azonban az egyes vonásokhoz közvetlenül kapcsolható összefüggések már nem váltak igazolhatóvá (Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013). Ebben a modellben a személyiségjellemzők mellett, a tanári attitűdök kiragadása sem volt célravezető, hiszen hasonlóan nehézséget jelentett azok eredményességre gyakorolt hatását megragadni. Egyrészt, a tanári attitűdök nem feltétlenül jelzik előre az osztálytermi viselkedést (vö. Walberg, 1986); másrészt, a tanári attitűdök és a magatartás összefüggései még nem kellő részletességgel feltárt területeknek bizonyultak. Ugyancsak nehezen megragadható a tapasztalat és az eredményesség kapcsolatának kutatása (vö. Kyriakides et al., 2002), és a vonatkozó vizsgálatok ebben az esetben sem voltak sikeresek a közvetlen összefüggések megvilágításában.

A korai eredményesség kutatások bizonytalan és megkérdőjelezhető eredményei a tanári tevékenység közvetlenül megfigyelhető elemeire irányították a figyelmet. Campbell et al. (2004) és Creemers et al. (2013) szakaszolásában az eredményesség kutatások következő állomását az (osztálytermi) tanári viselkedésre és folyamatokra építő modellek megszületése jelentette. Ezek a kutatások a direkt módon megfigyelhető tanári eljárásokra, magatartásra, tanítási stratégiákra és az osztálytermi légkör sajátosságaira koncentráló megközelítések voltak (Evertson, Anderson, Anderson & Brophy, 1980; Muijs & Reynolds, 2001). Creemers et al. (2014) ezt 'folyamat-eredmény' paradigmának is nevezi. Kutatásmódszertani szempontból ezek a vizsgálatok megfigyeléseken alapuló, leíró-feltáró, később korrelációs kutatások voltak, és döntően a tanulók úgymond előtte-utána eredményeire összpontosítottak, azaz egy-egy pedagógiai eljárás eredményességét a beavatkozások előtti és utáni eredmények összehasonlításával vizsgálták. A kutatások jelentős eredményeinek tekinthetjük, hogy valóban feltártak olyan tanári eljárásokat, melyek kedvezően hatottak a tanulók tanulására. Creemers et al. (2014) ezeket két nagyobb elágazás köré rendezik: az egyik dimenziót a tanulási/tanítási tevékenység mennyiségére, a másik aspektust a tanítási óra minőségére vonatkozó eredmények jelentették.

Az akadémiai tevékenység mennyiségét illetően, ezek a kutatások (Muijs & Reynolds, 2001) feltárták, hogy az eredményes tanárok hatékony tanulási környezetet alakítanak ki, mely:

- a) a lehető legnagyobb mértékű tanulói bevonódást (elköteleződést) igényli és teszi lehetővé;
- b) a tanulók az osztálytermi idő legnagyobb részét folyamatos tanári támogatással és szupervízióval megvalósuló tanulással töltik;
- c) a tanári kommunikáció döntően a tanulás tárgyára vonatkozik, és csak kisebb mértékben szervezési-adminisztrációs tartalmú.

A tanítási óra minőségére vonatkozóan az eredményes tanárokat:

- a) jól strukturált, világos magyarázatok jellemzik;

- b) kommunikációjuk a tanulók megértési szintjének megfelelő;
- c) az elsajátítandó tananyagot redundancia nélkül, az összefüggések megvilágításával képesek közvetíteni, és
- d) kérdéseikkel törekednek a tanulók aktív bevonására is.

A feltett kérdések kognitív szintjét illetően az eredmények már nem voltak egyértelműek, azonban a kérdések szintjének váltogatása, a gondolkodásra hagyott megfelelő idő már mutatott összefüggést az eredményességgel, csakúgy mint a kisebb tanulócsoportokban zajló csoport- vagy rétegmunka és a folyamatos visszajelzés is.

A tanári viselkedést vizsgáló kutatások kétségtelenül leírtak olyan tanítási stratégiákat, melyek elősegítették a tanulók tanulásának eredményességét, azonban az összefüggésekre, az esetleg inkonzekvens viselkedések felismerésére már nem feltétlenül voltak alkalmazhatók. A paradigma kritikusai a kvantitatív módszertan egyoldalúságát rótták fel; illetve további, módszertani kritikaként fogalmazták meg, hogy ezek a kutatások sok esetben a tanári viselkedés gyakoriságára koncentráltak, figyelmen kívül hagyva az adott szituációban jelen lévő aktorok szerepét, és ezáltal elhanyagolva azoknak a mélyebb struktúráknak a jelentőségét, mint a tanári attitűdök vagy nézetek (Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013).

Ezek a kritikai hangok hívták életre az osztálytermen túli viselkedésre fókuszáló modelleket. A *kognitív megközelítések*, melyek már nem a közvetlenül megfigyelhető viselkedésre, hanem a nehezebben hozzáférhető (például a gondolkodási- és döntési folyamatok, a tanári tudás eltérő jellemzői) jellemzőkre építettek (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

Az egyik ilyen közvetlen megfigyeléssel nem hozzáférhető tényező volt a szaktárgyi tudás. A vonatkozó kutatások (vö. Campbell et al., 2004 és Creemers et al., 2013) eredményei alapján a szaktárgyi tudás eredményességre gyakorolt közvetlen hatása nehezen kimutatható, a kapcsolódó kutatások nem jeleztek, vagy csekély összefüggést jeleztek vele (vö. Darling-Hammond, 2000). Természetesen, ez nem azt jelenti, hogy a minőségi tanítás során nincs jelentősége a magas szintű szaktárgyi tudásnak. Creemers et al. (2013) szerint ezt úgy érdemes értelmeznünk, hogy a megfelelő szaktárgyi tudás a minimálisan elégséges feltétele a minőségi tanításnak, azonban önmagában nem vezet eredményességhez. Hasonló a helyzet a pedagógiai tudás és az eredményesség kapcsolatával is, nehezen igazolható összefüggés a tanári pedagógiai tudás és a tanulók eredményessége között. Ennek hátterében az állhat, hogy a pedagógiai tudás és a minőségi tanítás között indirekt kapcsolat van: az egyén birtokában lehet magas szintű pedagógiai tudásnak, ugyanakkor nem biztos, hogy azt képes alkalmazni (vagy éppen alkalmazza is) gyakorlatában (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

A tanári eredményesség kutatásában egyre nagyobb szerepet kapó további kognitív konstrukciók a tanári nézetek és az énhatékonyság elemei. A nézetek dinamikusan változó, alakuló mentális struktúrák (vö. Campbell et al., 2004), melyek kapcsolata az osztálytermi gyakorlattal kétoldalú (kölcsonös): az egyén nézetei befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot, ugyanakkor a gyakorlat során szerzett tapasztalatok is képesek a nézetek formálására. Mindemellett a tanári nézetek tanulók tanulására gyakorolt hatásának értelmezése megosztó, nehezen mérhető (Creemers, 2008). Ennek hátterében vélhetően (az eredményességhez hasonlóan) a nézetek értelmezésének koncepcionális megalapozottságának hiánya, illetve a nem megfelelő mérőeszközök állnak (Creemers et al., 2013). A nézetek és a tanulók tanulásának eredményes támogatása között indirekt kapcsolat állhat fenn, és a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából különösen fontos lehet, hogy a minőségi tanítás támogatása kedvezően hat a tanári nézetekre és azok alakulására is.

A nézetek mellett Creemers et al. (2013) szerint a tanári énhatékonyság kutatása kapott kiemelt figyelmet az elmúlt 15 évben. A tanári énhatékonyság – Bandura (1997) modelljén alapulva – az egyén meggyőződése

arról, hogy képes az eredményes tanítási és tanulási környezet kialakítására és fenntartására. Soodak és Podell (1996) kutatásukban a tanári énhatékonyság három dimenzióját tárták fel. Egyrészt, a *személyes dimenzió* ('*personal efficacy*') az egyén szubjektív meggyőződéseit ölelte fel arra vonatkozóan, hogy az egyén képes bizonyos tevékenységek elvégzésére. Ilyen lehet az egyén saját kompetenciáiba vetett hite, hogy a tanulók tanulását eredményesen tudja támogatni. Másrészt, a *kimenet dimenzió* ('*outcome efficacy*') azokat a nézeteket fogta át, melyek a tanári tevékenység és a tanulási eredmények feltételezett összefüggéseire vonatkoznak. Ide sorolható például az egyén meggyőződése arról, hogy a tanulók eredményessége az ő pedagógiai gyakorlatának tulajdonítható. Végezetül, a harmadik dimenzió Soodak és Podell (1996) vizsgálatában a *tanítási hatékonyság* ('*teaching efficacy*') elnevezést kapta, és azokat a tanári meggyőződéseket ölelte fel, melyek a külső faktorok tanításra gyakorolt hatására vonatkoznak. Creemers et al. (2013) szerint az énhatékonyság a viselkedés egyik legmegbízhatóbb előrejelzője lehet, ám az eredményesség és az énhatékonyság összefüggései nem teljesen egyértelműek. Míg a magas tanári énhatékonyság a tanulók felé is magas elvárásokat eredményez, addig az alacsony énhatékonyság kedvezőtlenül hat a tanulókkal szembeni elvárásokra és ezzel együtt a tanulói motivációra is. Ugyanakkor, azt már Bandura (1997) kutatásai is megerősítették, hogy tekintettel arra, hogy az énhatékonyság az egyén szubjektív meggyőződése, valójában az egyén tevékenysége eredményes lehet akkor is, ha énhatékonyság érzése alacsonyabb (Bandura, 1997).

### *A tanári eredményesség modellek kritikái*

Creemers et al. (2013) és Campbell et al. (2004) a tanári eredményesség-kutatások szakaszolása kapcsán részletesen feltárták az egyes kutatási modellek kritikáit is, melyek az alábbiak szerint összegezhetők:

1. A tanári eredményesség leszűkített értelmezése.
2. A tanári eredményesség elválasztása a folyamatos szakmai fejlődéstől és tanulástól.
3. Az iskolai szintű tényezők kizárása az értelmezésekből.
4. A tanári eredményesség koncepcionális általánosítása.

### **A tanári eredményesség leszűkített értelmezése**

A tanári eredményességet vizsgáló kutatásokban az eredményesség konceptualizálása, illetve annak operacionálizálása a vizsgálatok során meglehetősen leszűkített. Ezzel arra utalnak – ahogyan az egyes kutatási szakaszok modelljei alapján is látható volt – hogy az eredményesség kutatások leginkább olyan változók azonosítására törekedtek, melyek a tanulói eredményekhez kapcsolódnak. Ezáltal azonban az eredményesség értelmezése valójában csak a tanulók által elért eredmények értelmezéseire korlátozódik. Az eredményesség értelmezését további keretek közé szorította az is, hogy ezek az eredmények sok esetben bizonyos (kiemelt) területeken elért (például matematika, szövegértés) eredményekre vonatkoztak, illetve döntően csak a standardizált tesztekre épültek (vö. Campbell et al., 2004 és Creemers et al., 2013).

A 21. században azonban az iskola környezete megváltozik, ami azt is jelenti, hogy a tanári szerepek és felelősségi körök is átalakulnak, tágulnak. A tanári szerep napjainkban túlmutat az osztályteremben elért (és számszerűsíthető) eredményeken, az iskolák szerepe és felelőssége a társadalomban megnő, és az iskolák értékformáló, értékteremtő szerepe is megerősödik. A tanári szerep bővülésével a tanárok egyúttal tantervfejlesztőkké, kutatókká, vezetőkké és facilitátorokká is válnak saját szakmai közösségükben, éppen ezért az eredményesség kiterjesztett értelmezésére van szükség. Egy olyan értelmezésre, mely képes az előzőekben vázolt szerepeket is felölelni, több dimenzió mentén értelmezni a tanári eredményességet. Ezen összetettséget megragadására kü-

lönböző eredményességi megközelítésekkel találkozhatunk, melyek az alábbiak (Cheng & Tsui, 1999; Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013):

- a) az erőforrások felhasználásának/elosztásának modellje;
- b) az elégedettségi modellek;
- c) az elszámoltathatósági modellek;
- d) a problémamentes modellek;
- e) a folyamatos szakmai tanulás eredményességi modellje.

Az erőforrások felhasználásának/elosztásának modellje a bemenet és kimenet összefüggéseit kívánta feltárni. A modell abból a felvetésből indult ki, hogy a tanári munka egyik sajátossága, hogy meghatározott időkeretben, meghatározott célokat, limitált erőforrások felhasználásával kell elérni. Ezért a támogatás és az erőforrások biztosítása döntő jelentőségű a munka eredményessége szempontjából; ugyanakkor, mivel a támogatás és a felhasználható erőforrások rendszerint korlátozottak, az eredményesség megítélésének alapja az erőforrások maximális kihasználása lesz. Az erőforrások felhasználását alapul vevő modellek egyik legfőbb kritikája az, hogy az empirikus eredmények nem mutattak szoros összefüggést az iskolai befektetés mértéke és a tanulási eredmények várható javulása között. A gazdasági szemléletű megközelítés nehezen alkalmazható az iskolai kontextusokban, mert a befektetés és a várható eredmények közötti kapcsolat komplex, nem lineárisan feltárható (Cheng & Tsui, 1999; Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013).

Az eredményesség modellek egy másik elágazását az úgynevezett *elégedettségi modellek* alkották. Ennek alapja, hogy a tanári eredményesség megítélése a kliensek elégedettségén alapul. Az értelmezést, illetve az eredményesség megítélését ebben az esetben azonban az nehezíti, hogy mely kliensek, mely igényeit fontos figyelembe venni az értékelés során (Cheng & Tsui, 1999).

Az eredményesség értelmezésének egy további nézőpontját az *elszámoltathatósági modellek* képviselik. A munkavállalók (jelen esetben a tanárok) elszámoltathatóságán alapuló modell célja, hogy betekintést adjon, követhetővé és átláthatóvá tegye az iskolai folyamatokat, majd ez alapján alakítsa ki az elszámoltatásra vonatkozó elvárásrendszert (Cheng & Tsui, 1999; Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013). Az elszámoltathatósági modellek jelentősége, hogy valóban elősegíthetik a pedagógia munka nyomon követését, azt is látnunk kell azonban, hogy egy ilyen eredményességi modell alkalmazása esetén az elvárásoknak a lehető legnagyobb szakmai konszenzuson kell alapulniuk, és kiemelt jelentőségűvé válik annak kommunikálása az iskola különböző partnerei felé, hogy mi történik az iskola falain belül (Creemers et al., 2013).

Az eredményességet egy másik aspektusból megközelítő modellek a *problémamentes modellek*. Ebből a nézőpontból az eredményesség a problémák hiánya, azaz a tanári munka akkor eredményes, ha egy-egy adott probléma nem jelenik meg a mindennapi gyakorlat során (Cheng & Tsui, 1999).

Végezetül a *folyamatos szakmai tanulás eredményességi modellje* (vö. Fullan & Hargreaves, 1992) a tanári munka eredményességét a változásokhoz való alkalmazkodási képességben méri. Eszerint az iskolákat egy állandóan változó környezet veszi körül. Az eredményes tanárok képesek alkalmazkodni ezekhez a változásokhoz, megbirkóznak a különböző kihívásokkal és elkötelezettek a folyamatos önfejlesztés iránt is. A változás képessége különösen fontos lehet az élethosszig tartó tanulás szempontjából, valamint érték a posztmodern/kéző modern kontextusban is. Nehézeget jelenthez azonban, hogy ez a szemlélet valamelyest azt is magában hordozza, hogy minden változás pozitív és elengedhetetlen, ami nehezítheti az esetlegesen szükséges szakmai ellenállást (Creemers et al., 2013).

Ingwarson és Rowe (2008) az eredményességet eltérő nézőpontokból közelítő modellek kapcsán a tanári munka minőségének megítélésében különbséget tesznek a *valami megtanításra került* és a *hogyan tanították*



között. Megközelítésükben ez jól kifejezi a minőség két eltérő felfogását: míg az egyik a különböző (standardizált) teszteken nyújtott tanulói teljesítmények mérésén alapul, addig a másik a megteremtett tanulási helyzetek minőségének feltárására helyezi a hangsúlyt. Ehhez szorosan kapcsolódva, a tanári eredményesség megítélésének, és a definíciót kizárólag a tanulói eredményekre szűkítő megközelítések nehézségeit Goe et al. (2008) az alábbiakban látja:

- a) A tanárok nem kizárólagosan felelősek a tanulók tanulásáért (azok a standardizált tesztek, amelyek a tanári eredményességet a tanulók eredményességére szűkítik, leértékelik és keresztülnéznek olyan tényezők szerepén mint az iskolai közösség, az iskolavezetés, illetve az iskolai klíma és kultúra hatásai).
- b) Továbbá, a tanulás több mint a teljesítményben megmutatkozó célok elérése.

### **A tanári eredményesség elválasztása a folyamatos szakmai fejlődéstől**

Campbell et al. (2004) összegzése jól rávilágít a tanári eredményességre fókuszáló kutatások egy további nehézségére: nevezetesen arra, hogy bár az előzőekben vázolt kutatási modellek, részletesen foglalkoztak azzal, hogy mi jellemezheti az eredményes tanárokat, a fejlődés szempontjai már nem jelennek meg ezekben a megközelítésekben. Mindezek alapján az „eredménytelen” vagy „eredményes” tanár kritériumai viszonylag egyértelműen leírhatók, azonban az, hogy milyen fejlődési/fejlesztési út vezethet végig a kettő között, már kevésbé feltárt terület.

### **Az iskolai szintű tényezők kizárása az értelmezésekből**

A tanári eredményességet vizsgáló kutatások – Campbell et al. (2004) szerint – leginkább az osztálytermi szintű folyamatokra fókuszáltak, és figyelmen kívül hagyták az iskolai (szervezeti környezet) és a tantermi gyakorlatok egymásra hatásának szempontjait, a kettő közötti (egymást formáló) interakciókat.

### **A tanári eredményesség koncepcionális általánosítása**

Campbell et al. (2004) szerint a tanári eredményesség koncepciójának kialakítását többnyire az „egy méret” szemlélet jellemezte. Azaz, hogy a tanári eredményességet megragadó koncepciók úgy vélték, az eredményes tanár valamennyi tanulóval, valamennyi iskolában, valamennyi szervezetben eredményes. Ez könnyen megtehető az 'eredményes-eredménytelen' dichotómiát, ami azonban elhalványíthatja a tanárok erősségeinek és fejlesztendő készségeinek megértését, gátja lehet a formatív értékelési gyakorlatoknak. Goe et al. (2008) szerint a tanárok értékelése három, összekapcsolódó szempont felől közelíthető meg, melyek a *bemenet*, a *folyamat* és az *eredmény*. A *bemenet* (input) ebben az értelmezésben leginkább a tanárhoz kapcsolódó intraperszonális és tudásbeli tényezők: percepciók, nézetek, illetve az adott szakma gyakorlásához kapcsolódó tudás. Ezt a *tanári minőségnek* is nevezhetjük. A *folyamat* az osztálytermi interakciókra vonatkozik, illetve azokra a szakmai tevékenységekre, melyeket a tanár az iskolán belül folytat. Az *eredmény* (output) tényező a tanulók eredményeire, attitűdjeire és iskolai jól-létére utal elsősorban. Ez leginkább a *tanári eredményességként* írható le.

Goe et al. (2008) szerint az eredményes tanárok jellemzői:

1. Magas elvárásokat fogalmazznak meg minden diákkal szemben, és támogatják őket a tanulásban.
2. Hozzájárulnak egy pozitív akadémiai és attitűdbeli viszonyulás kialakításához úgymint rendszeres jelenlét, éhhatékony érzése, kooperáció.
3. Változatos eszközöket és erőforrásokat használnak a tanulási lehetőségek megteremtéséhez.
4. Olyan iskolákat alakítanak ki, melyekben a sokszínűség és a felelősségvállalás érték.
5. Együttműködnek az iskola valamennyi szereplőjével és partnerével (Goe et al., 2008).

## Az eredményes szakmai tanulás és fejlődés megközelítései

### *Az eredményes szakmai fejlődést biztosító tanulási helyzetek jellemzői*

Az előzőekben bemutatott tanári eredményesség-kutatások modelljei a szakmai fejlődés és tanulás koncepciójára és eredményességének értelmezésére is hatással lesznek. Egyrészt – a tanári tudás komplexitásából és összetettségéből fakadóan – a tanári munka eredményességének megítélése azt is alakítja majd, hogy a szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek a tanári tudás mely területére fókuszálnak, illetve ezzel szoros kölcsönhatásban a tanári tevékenység mely területeinek jelentőségét hangsúlyozzák majd.

A korábbiakban láthattuk, hogy a szakmai fejlődés – tág értelemben – azoknak a tanulási helyzeteknek, folyamatoknak és tevékenységeknek az összessége, melyek célja a tanárok szakmai kompetenciáinak (tudásának, készségeinek és attitűdjeinek) fejlesztése, mely által támogathatják a tanulók tanulásának eredményességét is (vö. Guskey, 2002). Az eredményes szakmai fejlődés pedig egy olyan strukturált szakmai tanulási folyamat, mely változást eredményez a tanári tudás és az osztálytermi gyakorlatok terén, ezáltal pedig elősegítheti a tanulók tanulási eredményességének fejlesztését is (Guskey, 2002; Darling-Hammond et al., 2017). A szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értelmezésében megfigyelhető egyfajta elmozdulás annak megértése felé, hogy melyek azok a tanulási helyzetek (például tanulási élmények/tapasztalatok), melyek hatékonyan képesek alakítani a tanárok tudását és osztálytermi gyakorlatát is (vö. Darling-Hammond et al., 2017).

A hatékony szakmai fejlődést és tanulást biztosító tanulási helyzetek legfontosabb jellemzőit Darling-Hammond (2018) az alábbiak mentén összegzi:

1. *Tartalomközpontúság:* az eredményes fejlődést biztosító tanulási helyzetek (melyek a tanulók tanulási eredményeire is hatással lehetnek) azokat a tartalmakat helyezik a középpontba, amelyeket a tanárok is tanítanak. További fontos, a tanulás eredményességét meghatározó szempont, hogy ez a diszciplína-specifikus tartalom abba az adott tanulási helyzetbe ágyazva jelenik meg, melyben a tanulók tanulása is zajlik, ez lehetővé teszi a tartalom, a kontextus és az adott csoport sajátosságainak komplex értelmezését.
2. *Aktív tanulási helyzetek kialakítása:* az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek figyelembe veszik a felnőttkori tanulás sajátosságait, és a tanulási helyzetekben tudatosan építenek arra, hogy mit és hogyan tanulnak meg a tanárok. Minden esetben szem előtt tartja tehát, hogy a felnőttek előzetes tudással és tapasztalatokkal lépnek be a tanulási helyzetekbe, és ezekre fontos új erőforrássokként tekinteni a tanulás során. Fontos továbbá, hogy a résztvevők maguk választhassák meg saját tanulási lehetőségeiket (az érdeklődés és az osztálytermi igények alapján). A reflexió és a kutatás (vizsgálódás, felfedezés) a tanulás és a fejlődés fontos eleme: a tanulási helyzeteknek tehát a jelentésteremtés lehetőségét is magukban kell rejteniük azáltal, hogy lehetőséget adnak a modellezésre, a kipróbálásra és a reflexióra. Ezek a helyzetek segítik a tevékenység átalakítását, ezáltal nem csak az új technikák lerakódását eredményezik a régi eljárásokra.
3. *Támogatja az együttműködést:* a tanulás/fejlődés nem elszigetelt kontextusokban történik, hanem a munkahelyi környezetbe ágyazva.
4. *Külső támogatást* is biztosít a résztvevők számára (például coaching, külső szakértő).
5. A résztvevőknek folyamatosan lehetőséget ad a *viSSZAJELZÉSEKRE* és a reflexióra.
6. *Hosszútávú:* nem egy-egy kiragadott alkalomra korlátozódik.

Hasonlóan Darling-Hammond (2017) a szakmai fejlődés és tanulás eredményességét meghatározó szempontjaihoz, Mayer & Llyod (2011) is kiemelik a mindennapi gyakorlathoz kapcsolt, támogatott, az adott szerve-

zeti kontextusba ágyazott tanulási helyzetek jelentőségét. Értelmezésükben az eredményes szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek alapjai a következők (Mayer & Lloyd, 2011):

- a) Az eredményes fejlődést támogató tanulási helyzetek a tanulók tanulására fókuszálnak (*mit tanulnak?*), és arra, hogy milyen nehézségek merülhetnek fel a tanulók tanulásában. Ez támogatja a tanítási stratégiák és gyakorlat elemzését és fejlesztését is.
- b) A tanulók jelenlegi és elérni kívánt (standard) eredményeinek elemzésén, összehasonlításán alapulnak.
- c) Építenek a tanárok bevonására, a tanulás és a fejlődés iskola-központú és a mindennapi tanítási gyakorlathoz kapcsolódik.
- d) A kollaboratív problémamegoldás köré épül. Folyamatos, követett, és támogatja a jövőbeni tanulást, erőforrásokat és új perspektívákat is biztosít.
- e) Lehetőséget ad a gyakorlat mögött meghúzódó elmélet elsajátítására, és elegendő időt biztosít a tanulás lehetőségére és az idő hatékony kihasználására.
- f) Támogatja a szakértők közötti interakciókat, a partnerségek kialakítását a tanárok és az iskolák között.
- g) A tágabb környezeti feltételekkel, az aktuális szakmapolitikai törekvésekkel is konzisztens tartalmakra épít.
- h) Szisztematikus stratégiai tervezés előzi meg egyéni, szervezeti és rendszer szinten is.
- i) Explicit módon kapcsolódik a tanárok gyakorlatához.
- j) Sokszínű, az egyéni és a csoportbeli igényekhez is igazodik.

### *Az eredményes szakmai fejlődés és tanulás értékelési modellje*

A szakmai fejlődés és eredményesség kapcsolatának pontos feltárását Guskey (2000) szerint többek között valójában az nehezíti, hogy az eredményes szakmai fejlődés kritériumai még nem kidolgozottak. Kutatásában a szakmai fejlődés eredményességének értékelését négy dimenzió köré építi, melyek a következők:

1. A résztvevők visszajelzései a tanulási helyzetben átélt tapasztalatokra vonatkozóan.
2. A résztvevők tanulási eredményei: azoknak a készségeknek, tudáselemeknek a felmérése, melyek fejlődését, elsajátítását a tanulási helyzetek segítették.
3. A megszerzett tudáselemek gyakorlati alkalmazásának követése: annak feltárása, hogy az elsajátított tudás gyakorlatban történő alkalmazása megvalósul-e.
4. Annak követése, vajon az elsajátított tudáselemek (a pedagógusok tudásában, attitűdjeiben és gyakorlatában bekövetkező változások) hogyan befolyásolták a tanulók tanulását, annak eredményességét.

A szakmai fejlődés eredményességének követésének nehézsége tükröződik Guskey (1997) szerint abban is, hogy a vonatkozó kutatások a programok hatékonyságát egy átfogó, megragadható tényező mentén szerették volna igazolni, azonban az egyes programok, továbbképzések, fejlesztések valójában egy adott kontextusba ágyazottak, melynek sikerét több dimenzió is meghatározza.

Később Guskey (2002) Kirkpatrick (1959) üzleti modelljét alapul véve a szakmai fejlődés értékelésének öt szintjét különítette el:

1. A résztvevők reakciói.
2. A résztvevők tanulásának.
3. Szervezeti támogatás és változás.
4. A megszerzett tudás és készségek felhasználása a résztvevők által.
5. A tanulók tanulási eredményei.

A szakmai fejlődés/tanulás eredményességének mérésére Merchie et al. (2016) Guskey (1997) és Desimone (2009) megközelítéseit alapul véve egy komplex modellt dolgoztak ki. A szakmai fejlődés/tanulás eredményességét meghatározó tényezőket két kategóriába rendezték, melyek értelmezésükben a szakmai fejlődést támogató programok értékelésének (és eredményességének) alapjai (lásd 2. ábra). Ez a két kategória az ún. központi sajátosságok (*tartalmi sajátosságok*), illetve a strukturális jellemzők dimenziói.

Modelljükben a tartalmi jellemzők közé az alábbi elemeket sorolták (ezzel együtt az eredményesség kritériumait is kialakítva):

- a) tartalmi fókusz: az elsődleges hangsúlyt a tanulók tanulására helyezve;
- b) pedagógia tudás: kiemelt cél a tudás és készségek fejlesztésének támogatása;
- c) koherencia és tényekre alapozottság: az eredményes szakmai tanulási helyzetek összhangban állnak a tanárok szükségleteivel (célok, szakmapolitikai elvárások), illetve a kurrens elméleti és empirikus kutatások eredményeire épülnek;
- d) személyesség: azok a szakmai tanulási helyzetek a legoptimálisabbak, melyeket a tanárok „magukénak érezhetnek” (mind a tartalom, mind a tanulási folyamat tekintetében).

A strukturális sajátosságokhoz pedig a következő elemek tartoztak:

- a) időtartam: azok a programok eredményesek, melyek intenzívek és hosszútávúak (az a legjobb, ha utánkövetési szakaszt is tartalmaznak);
- b) kollektív és kollaboratív: a résztvevőknek lehetőségük van együttműködésre, egymás tevékenységének követésére;
- c) kapcsolódik a tanárok mindennapi munkájához (az adott iskolához/szervezethez);
- d) aktív tanulási helyzetekre épül: lehetőséget kínál a folyamatos kipróbálásra, reflexióra, a résztvevőknek szerepe van a tanulási helyzetek és a tudás alakításában;
- e) megfelelően képzett képző vezetésével valósul meg.

A szakmai fejlődést / tanulást támogató beavatkozás jellemző	Tanári minőség dimenziók	Tanári tevékenység	A tanulók eredményei
<p><b>Központi sajátosságok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– tartalmi fókusz</li> <li>– pedagógiai tudás</li> <li>– koherencia és tényekre alapozottság</li> <li>– személyesség</li> </ul> <p><b>Strukturális sajátosságok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– időtartam</li> <li>– kollektív és kollaboratív bevonódás</li> <li>– iskolához kapcsolódás</li> <li>– aktív tanulás</li> </ul> <p><b>Képző</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– képzettség, minőség</li> </ul>	<p>↔ <b>Kognitív célok (tudás):</b> ↔</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pedagógiai tudás</li> <li>– terület specifikus tudás</li> </ul> <p><b>Készségek</b></p> <p><b>Affektív célok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nézetek a tanulásról és a tanításról</li> <li>– az egyén nézetei önmagáról</li> </ul>	<p><b>Tanítási stratégiák és módszerek</b></p> <p><b>Interakciók:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– T-D</li> <li>– D-D</li> <li>– T-T</li> </ul>	<p>Tantárgyi területekhez kapcsolódó eredmények</p> <p>Általános eredmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– szocio-emocionális tényezők</li> <li>– önszabályozó tanulás</li> </ul>
<p><b>Kontextusbeli sajátosságok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– makro-társadalmi tényezők: policy (szakmapolitika), tanterv</li> <li>– mikro tényezők: adminisztráció, szervezeti sajátosságok, iskolavezetés, támogatás, iskolai autonómia, szakmai közösségek</li> </ul>		<p><b>Személyes jellemzők:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nem</li> <li>– kor</li> <li>– képzettség</li> </ul> <p><b>Tanulók jellemzői:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– egyéni sajátosságok</li> </ul>	

1. táblázat: A szakmai fejlődési/tanulási helyzetek eredményességét monitorozó értékelési keretrendszer (Merchie et al., 2016, p. 10. alapján)

Az eredményes szakmai fejlődést elősegítő tanulási helyzetek sajátosságai mellett számos olyan tényező van, ami gátolhatja a tanárok tanulását. A gátló tényezők között Darling-Hammond (2017) az alábbiakat említi mint a szakmai fejlődést a leginkább akadályozó tényezőket:

- Forráshiány.
- A közös vízió hiánya arról, milyen a minőségi tanítás.
- Időhiány egy új tanítási gyakorlat megtervezésére, kipróbálására és implementálására.
- Ellentmondás a tanulási eredményeket és az elvárt követelményeket illetően (elsajátítandó tananyag vs. haladási idő).
- Tudáshiány: a megfelelően megalapozott szakmai tudás hiánya valamennyi szereplő részéről.

## Összegzés

---

Az előzőekben a tanári eredményességet vizsgáló kutatások fejlődését megalapozó elméleti modellek sajátosságait tártuk fel. A kutatások a tanári minőség, a minőségi tanítás koncepcióját a tanári tevékenység eltérő elemeinek megragadásával kívánták feltárni. A pszichológiai konstrukciókon alapuló modellek a személyiségvonások, attitűdök és a gyakorlat során formálódó tapasztalatok szerepét hangsúlyozták mint a minőségi tanítás alapköveit, az ezeken alapuló empirikus eredmények azonban nehezen tudták megragadni az eredményesség és a különböző pszichológiai konstruktumok kapcsolatát. Az eredményesség kutatások fejlődésének következő szakaszát azok a vizsgálatok jelentették, melyek a tanári tevékenység magatartási elemeinek megfigyelésére és leírására fókuszáltak. Az osztálytermi viselkedés mennyiségi és minőségi jellemzőit feltáró kutatások, bár ráirányították a figyelmet olyan pedagógiai eljárásokra, tanítási stratégiákra, melyek segíthetik a tanulók tanulásának támogatását, kevésbé voltak alkalmazhatók a tanári tevékenység és tudás komplexitásának megragadására. Ez a közvetlenül nem megfigyelhető kognitív struktúrák felé terelte az eredményesség kutatásokat, és a tanári nézetek és énhatékonyság szempontjai is megjelentek az empirikus vizsgálatokban. A tanári eredményességi modellek jelentősége abban áll, hogy az, ahogy a tanári minőségről, a minőségi tanításról gondolkodunk befolyásolja a szakmai fejlődést biztosító tanulási helyzetek sajátosságait is. Mind a szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek kialakítását, mind a szakmai fejlődés támogatását nehezítheti az eredményesség koncepcionális kidolgozatlansága, az eredményesség leszűkített értelmezése. Az eredményes szakmai fejlődésről való gondolkodásban ugyanakkor megfigyelhető egyfajta elmozdulás az eredményesség értelmezésében, és egyre nagyobb szerepet kap annak feltárása, hogy melyek azok a tanulási helyzetek, melyek képesek a tanárok szakmai tanulását biztosítani. Az eredményes szakmai fejlődést támogató tanulási helyzetek legfontosabb sajátosságai, hogy azok nem ragadhatók ki az adott szakmai közösség mindennapi életéből, valós igényeken és problémákon alapulnak, hosszútávúak és lehetőséget adnak a tanárok aktív tanulására külső szakértő támogatásával.

## Irodalom

1. Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal*, 49(2), 195–216. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0033688218784371> (2019. 03. 14.)
2. Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. Routledge Falmer: Taylor & Francis Group.
3. Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92(3), 141–150.
4. Collie, R. & Shapka, J., Perry, N. & Martin, A. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Retrieved from 10.1177/0734282915587990 (2019. 05. 19.)
5. Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools* (Educational Management).
6. Creemers, B. P. M. (2008). The AERA handbooks of research on teaching: Implications for educational effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 473–477.
7. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London/New York: Taylor & Francis.
8. Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013): *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Netherlands: Springer.
9. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> (2019. 04. 02.)
10. Darling-Hammond, L. (2014): *Next Generation Assessment – Moving Beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning*. Jossey-Bass.
11. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*.
12. Evertson, C. M., Anderson, C., Anderson, L., & Brophy, J. (1980). Relationships between classroom behaviour and student outcomes in junior high math and English classes. *American Educational Research Journal*, 17, 43–60.
13. Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
14. Goe, L., Bell, C., Little, O., Van der Ploeg, A., Holcombe, A., Springer, M., Tocci, C. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Retrieved from [www.tqsource.org](http://www.tqsource.org) (2019. 08. 12.)
15. Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007> (2019. 05. 12.)
16. Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
17. Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*. 8. 381–391. Retrieved from 10.1080/135406002100000512 (2019. 05. 23.)
18. Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955> (2019. 04. 12.)
19. Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5–35. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/000494410805200102> (2019. 06. 21.)
20. King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099> (2019. 05. 23.)

21. Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687–1694. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021> (2019. 04. 22.)
22. Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291–325.
23. Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467> (2019. 06. 08.)
24. Mayer, D., & Lloyd, M. (2011). *Professional Learning: An introduction to the research literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne. Prepared in Partnership with Deakin University and the Queensland University of Technology. ISBN, 970–978. Retrieved from [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/aitsl-research/insights/re00009\\_professional\\_learning\\_an\\_introduction\\_to\\_the\\_research\\_literature\\_mayer\\_-amp-\\_lloyd\\_oct\\_2011.pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/aitsl-research/insights/re00009_professional_learning_an_introduction_to_the_research_literature_mayer_-amp-_lloyd_oct_2011.pdf) (2019. 05. 12.)
25. Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003
26. Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework, *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003
27. Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
28. Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. & Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate, *Effective Education*, 3:2, 109–127, DOI: 10.1080/19415532.2011.686168
29. Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401–411.
30. Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 214–229). New York: Macmillan.
31. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED498548> (2019. 06. 11.)



## *Efficiency and professional development: theoretical models of quality teaching and the characteristics of effective professional learning*

---

Teaching quality has a remarkable impact on students' learning outcomes, on their progress and on their attitudes towards school and learning, however the conceptualization of teachers' quality and the measurement of teacher effectiveness are less revealed areas of effectiveness research (Ingwarson & Rowe, 2008; Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017). Supporting continuous professional development – as a strategy – plays a crucial role in the development of teachers' teaching practices (Borg, 2018). The characteristics of effective professional learning is strongly influenced by the interpretation of the construct of quality teaching. Present study aims to reveal the theoretical models of quality teaching based on the development of teacher effectiveness research, and highlights the characteristics of effective professional learning.

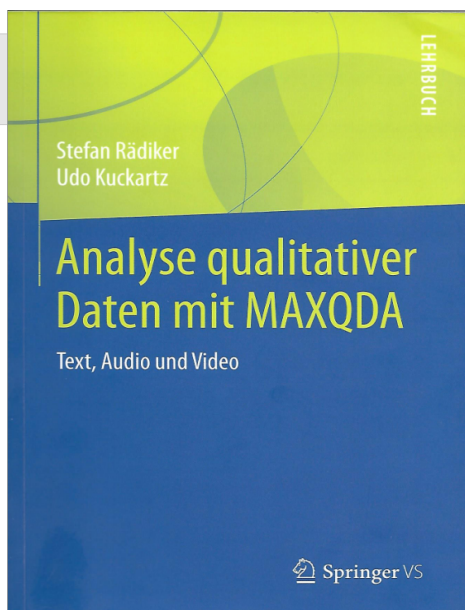
**Keywords:** effectiveness, teacher quality, professional development, theoretical research

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

# MAXQDA a multikódolt kvalitatív adatok elemzésében

Sántha Kálmán\*



Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2018): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA – Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

2019-ben a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés egyik legismertebb szoftvere, a Maxqda, létrehozásának 30. évfordulóját ünnepelte.<sup>1</sup> Udo Kuckartz közreműködésével 1989-ben jelent meg a MAX, a szoftver első verziója, amely a szöveges adatok kvalitatív feldolgozását segítette. A jeles évforduló alkalmából Stefan Rädiker és Udo Kuckartz olyan összetett kötetet jelentkeztek, amely a Maxqda legújabb verziójának funkcióit ismerteti, komplex környezetbe helyezi a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés Maxqda-ra vonatkozó teoretikus és gyakorlati elemeit.

A szoftverek feltűnésével párhuzamosan megjelent a számítógéppel támogatott adatelemzés (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS) fogalma is (Fielding & Lee, 1991). A

fogalom nem problémamentes, hiszen a multikódolt adatok (szöveg, kép, hang, video) elemzésére, illetve a statisztikai vizsgálatokra különféle szoftverek használhatók. A különbség ezek között, hogy például a statisztikai programok a szövegadatok esetében nem a mélyanalízis eszközei, hanem az adatok strukturálására és rendezésére szolgálnak, míg a kvalitatív adatelemzésre konstruált szoftverek egyik erőssége a szövegadatok feldolgozása és elemzése (Kelle, 2007). Kelle kijelentését napjainkra a Maxqda már meghaladja, hiszen a szoftver komplex környezetet kínál a kevert módszertan számára is, Kuckartz és Rädiker kiemelt hangsúlyt fektet e témakör feldolgozására.

Annak függvényében, hogy milyen szoftvercsomagot használunk, mi a cél és milyen az adatfeldolgozási mechanizmus, a szoftverek és a kvalitatív kutatómódszertan kapcsolata többféle perspektívából vizsgálható. A Nigel Fielding és Raymond Lee által használt számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés mellett ma már ismertek a kvalitatív interjúadatok számítógépes feldolgozása (Computer Assisted Analysis of Qualitative Interview Data – CAAQID), vagy az interjúadatok számítógéppel segített kvalitatív elemzése (Computer Aided Qualitative Analysis of Interview Data – CAQAID) fogalmak is (Fielding & Lee, 1991). A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés elterjedésének következményeként felmerült a szoftverek és a kvalitatív adatelemzés kapcsolatára utaló egzakt terminológia megalkotásának igénye. Ezt hangsúlyozza Friese (2016) is, amikor különbséget tesz a kvalitatív adatelemző szoftverek (QDAS – Qualitative Data Analysis Software) és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis) között. Előbbi talán könnyebben megjegyezhető, de félreértéseket generálhat. Úgy tűnhet már a névből, mintha a szoftver végezné az elemzést a kutató helyett és nem pedig eszköz lenne az elemzéshez. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során a kutató központi szerepet játszik, hiszen ő az, aki megtervezi, kézben-

\* Egyetemi docens, Kodolányi János Egyetem, Jól-léti Társadalom Intézet, Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék, e-mail: skalman@kodolanyi.hu

1. A recenziót az EFOP –3.6.1.–16–2016–00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

tartja az elemzés folyamatát, kiadja a program számára a megfelelő utasításokat, majd elemzi. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés és a kutató kapcsolatára vonatkozó aktuális nézeteket kitűnően összegzi Jackson, Paulus és Woolf (2018) tanulmánya, amelyben a szerzők arra a kérdésre keresik a választ, hogy miért létezhet viszonylag sok megalapozatlan kritika a számítógéppel támogatott adatelemzéssel kapcsolatban (lásd például a távolságtartás vagy a dekontextualizáció problémáját).

A Maxqda a nemzetközi kvalitatív és kevert módszertani vizsgálatok szerves részét képezi, az utóbbi években megjelent a hazai neveléstudományi vizsgálatokban is. A szoftver teoretikus és gyakorlati elemeinek tárgyalásával az évente Berlinben megrendezésre kerülő „MQIC – Maxqda International Conference” konferencia foglalkozik, ahol workshopok mellett poszterek jelenítik meg a legújabb eredményeket. Emellett a maxqda.com honlapon a szoftverrel kapcsolatos szakirodalmakból is válogathat az érdeklődő olvasó. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül néhány példa illusztrálja a Maxqda különböző vizsgálatokban való felhasználhatóságát.

Stefer és Rädiker (2008) pedagógia szakos hallgatók nézeteit tárta fel egy kutatás-módszertani kurzussal kapcsolatban. Céljuk többek között a Maxqda kevert paradigma szerinti használhatóságának vizsgálata volt. Nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó online kérdőívet töltettek ki, a nyílt kérdésekre adott válaszok terjedelme közel 80 oldal volt. A vizsgálatban esetorientált és változóorientált elemzést alkalmaztak, így lehetőség nyílt az adatok ismertetőjegyeinek feltárására és a nyílt kérdések tartalmi struktúráinak elemzésére is. Unger (2012) iskolák weboldalait vizsgálta dokumentumelemzéssel, valamint interjúkat készített az iskolavezetőkkel. Az interjúk átírására és elemzésére kitűnően használható a Maxqda, a szerző a weboldalakat pdf-formátumba mentette, majd a Maxqda segítségével feldolgozta. Gassmann és Arnold (2012) félig strukturált interjúkat használt tanárjelöltek tanórai tervezéssel kapcsolatos szubjektív tapasztalatainak vizsgálatára, valamint elemezték az írásbeli óraterveket is. Az interjúk átírása az f4 szoftverrel, míg az óratervek elemzése az SPSS szoftverrel történt, majd a változókat a Maxqda-ba transzformálták. A kutatás módszertani tanulságaként a különböző szoftverek ugyanazon projektben betöltött szerepe emelhető ki.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel, a Maxqda teoretikus és gyakorlati elemeinek leírásával kapcsolatban már rendelkezünk hazai szakirodalommal (Sántha, 2013, 2015), továbbá a Maxqda jelen van a hazai neveléstudományi doktori képzésben is (Sántha, 2017).

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben a Maxqda az Atlas.ti és az NVivo mellett egyike a nagy „mainstream-hármasnak”. Stefan Rädiker és Udo Kuckartz kötete 20 fejezetben foglalja össze mindazt, amit a Maxqda-ról jelenleg tudni lehet. A kötet a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel és a Maxqda-val ismerkedni kívánó kezdő és haladó kutatók számára egyaránt rendkívül informatív. Az egyes fejezetek akár külön-külön is feldolgozhatók, ez az út a haladók számára járható. A lineáris haladás a történetiség-től, a kezdeti lépésektől a legbonyolultabb elemekig (pl. kevert módszertan, hálózatépítés) vezeti az olvasót, részletes információval szolgál a kvalitatív kutatómódszertan aktuális trendjeiről is. Mindezt a nemzetközi szakirodalom alaposan prezentáló bibliográfia is segíti. A kötet a Springer kiadó közreműködésével esztétikusan kivitelezett, a színes ábrák és táblázatok nagymértékben megkönnyítik a példák követhetőségét, segítik a megértést, hiszen a kvalitatív módszertanban a színek használata többek között a kódok és a hálózatépítés során áttekinthetővé teszi az adatfeldolgozás és -értelmezés folyamatát.

A kötet a szövegszintű és a hálózati szintű adatfeldolgozás számára egyaránt segítséget nyújt. A szövegszint a dokumentumokkal való munkát jelenti (szövegek, fotók, hangfelvételek, videók elemzése), magában foglalja többek között a kódolást, a memóriát. A fogalmi szint a modellépítésre, hálózatkonstruálásra összpontosít, lehetővé teszi a főbb tartalmi csomópontok (pl. kódok) vizuális összekapcsolását. A szintek elsősorban a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés esetén válnak kézzelfoghatóvá, a hagyományos, manuális elemzés

során kevésbé figyelünk rájuk, hiszen ekkor a technikai megvalósításhoz nem szükséges a szoftverfunkciók ismerete. A szintek nem ellentétei egymásnak, biztosított közöttük az átjárás lehetősége: például, ha a modellépítés során új felismeréseink támadnak, dönthetünk az újabb adatgyűjtés mellett, vagy visszatérhetünk a szövegszinthez és további fogalmakat kódolhatunk, vagy újrakódolhatunk.

Más logikai megközelítés alapján a kötet 20 fejezete három nagyobb tartalmi egységre bontható, ezt vallják maguk a szerzők is. Az első 10 fejezet bevezetésként szolgál a Maxqda alapfunkcióiba úgy, hogy közben az alapvető kvalitatív kutatásmódszertani lépéseket is megtanulhatja az olvasó. A kvalitatív módszertannal és a szoftverrel éppen ismerkedők számára ajánlott a linearitás elvét követni és az elejéről a 10. fejezetig folyamatosan olvasni a könyvet. A kvalitatív adatok részletes tárgyalása, a kvalitatív módszer és a Maxqda kapcsolatának elemzése, a különféle adattípusok és a szoftver közötti relációk kiépítése megfelelő bázist jelent bármilyen kvalitatív elemzés számára. A szoftver felületének megismerésén, a Maxqda-projektek létrehozásán, a dokumentumok importálásán át vezet az út a kódolásig. A kódolás a kvalitatív elemzés kulcsmomentuma. A kezdő kvalitatív kutató hajlamos azt hinni, hogy az elemzés csupán az adatok kódolását jelenti, mindez függetleníthető az alkalmazott szoftvertől. Ez meglehetősen leegyszerűsített felfogás, hiszen a folyamat lényegesen több ettől: az írás, a reflektálás és ennek köszönhetően az újraírás, majd az újabb átolvasás függvényében az újra-reflektálás és -írás mind az elemzés szerves részét képezik (Friese, 2016). A tudatos felhasználó tudja, hogy a szoftver nem alakítja ki és nem prezentálja magától az elemzés kategóriáit, nem interpretálja a kutató nélkül az adatokat, viszont nagymértékben segíti az értelmezést. A könyv lépésről lépésre ismerteti a szövegek, pdf-dokumentumok, képek, audio- és videoadatok kódolását, a kategóriarendszer kreálását, majd példákon keresztül illusztrálja a kódolt szegmensekkel való munkát és a memók írását. A MAXQDA alkalmas a Grounded Theory szerinti kódolási mechanizmusok kivitelezésére is.

A kötet második része már lehetővé teszi azt, hogy akár a lineáris feldolgozást mellőzve, az érdeklődésünknek vagy a kutatási kérdésnek megfelelően olvassuk és dolgozzuk fel a 11.-től egészen a 16.-ig a fejezeteket. Ez a rész többek között a változók definiálását, a kvantifikálást, a különféle csoportok, esetek összehasonlítását, a bibliográfiai adatokkal való munkát, a fókuszcsoportos interjúk elemzési mechanizmusait, az online kérdőívek adatainak feldolgozását segíti. Az esetek és csoportok állandó összehasonlítása a kvalitatív módszertanban jelentős szerepet tölt be (lásd a Grounded Theory esetén az állandó összehasonlítás módszerét). A Maxqda képes az ilyen jellegű elemzések kivitelezését kvalitatív és kvantitatív módon is segíteni. A kvalitatív összehasonlítás esetek vagy csoportok egy vagy több kategóriájának, kódolt szegmensének összehasonlításával működhet (pl. mit állítanak a pályakezdő és a több éve pályán lévő pedagógusok a kollegiális reflexióról?) és a kódolt eredeti szövegekkel, vagy a szoftver Summary Grid funkciójával előállított összefoglalókkal valósul meg. Kvantitatív összehasonlításnál a kódolt szegmensek számának összehasonlítása történik (pl. milyen gyakran beszélnek a pályakezdő és a több éve pályán lévő pedagógusok a kollegiális reflexióról?). A kötetben kiemelt figyelem illeti a kevert módszertan Maxqda segítségével való használatát is. Ezzel a fejlesztéssel a szoftver óriási lépést tett a kvantitatív elemzések felé is, jelentősen növelve a statisztikai tárházát.

A kötet utolsó négy fejezetét képező harmadik tartalmi csomópont lineárisan vagy akár érdeklődés, kutatási probléma szerint is feldolgozható. Ebben a részben a vizualizáció, a MAXMaps segítségével történő hálózatépítés, elméletgenerálás vizualizációja, a kutatócsoportban való munka és a kódolás megbízhatóságának meghatározása (interkódolás) áll, végül pedig az archiválási lehetőség zárja a kötetet.

Az utóbbi években a számítógép szerepe a nem numerikus adatok osztályozásánál és feldolgozásánál jelentősen felértékelődött, ezért a kötet tartalma a hazai neveléstudományi kutatók számára is iránymutató lehet. A 317 oldalas könyv mindazoknak ajánlható, akik kezdő vagy haladó szinten érdeklődnek a számítógéppel támo-

gatott kvalitatív adatelemzés iránt, hozzá kívánnak járulni az empirikus neveléstudományi kutatómunka fejlődéséhez, valamint a kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan szisztematizálásához.

## Irodalom

---

1. Fielding, N. & Lee, R. (1991). *Using computers in qualitative research*. London: Sage.
2. Friese, S. (2016). Grounded Theory computergestützt und umgesetzt mit ATLAS.ti. In Equit, C. & Hohage, C. (ed.), *Handbuch Grounded Theory - Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. (pp. 483-507). Weinheim: Beltz Juventa.
3. Gassmann, C. & Arnold, K. H. (2012). *Umsetzung eines „Mixed Methods Designs“: Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung: eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie*. 14. Tagung zur Computergestützten Analyse Qualitativer Daten, 2012. 03. 07–10. Marburg. Retrieved from [www.caqd.de/component/content/article/125-archiv](http://www.caqd.de/component/content/article/125-archiv) (2013.03.13.).
4. Jackson, K., Paulus, T., & Woolf, N. H. (2018). The Walking Dead Genealogy: Unsubstantiated Criticism of Qualitative Data Analysis Software (QDAS) and the Failure to Put Them to Rest. *The Qualitative Report*, 23 (13), 74-91.
5. Kelle, U. (2007). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (ed.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (pp. 485-502). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
6. Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
7. Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
8. Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
9. Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2, 159–173.
10. Stefer, C. & Rädiker, S. (2008). *E-Valuation: Die Online-Erhebung qualitativer und quantitativer Daten und deren Auswertung*. In Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (Hrsg.) (2008). *CAQD 2008: 10. MAXQDA-Anwendertagung zur Computerunterstützte Analyse Qualitativer Daten; Tagungsband mit erweiterten Abstracts der Tagungsvorträge*. (pp. 83-94). Marburg: Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Empirische Pädagogik. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7799>. (2020.01.30).
11. Unger, C. (2012). *Die qualitative analyse von Websites*. 14. Tagung zur Computergestützten Analyse Qualitativer Daten, 2012.03.07.-10. Marburg. Retrieved from [www.caqd.de/component/content/article/125-archiv](http://www.caqd.de/component/content/article/125-archiv) (2013.03.13.).

## Szerzőink

- Bajzáth Angéla* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, felsőoktatás-kutató, kutatási témái az egyetemi vezetés és menedzsment; oktatási innováció; tanulás a felsőoktatásban és a hatékony interkulturális oktatás. Jelenleg az I.ECEC – (Intercultural Early Childhood Education and Care Curriculum Design for Professionals) projekt szakmai vezetőjeként a Firenzei Egyetemmel közös interkulturális képzések kurrikulumban kidolgozásával foglalkozik legintenzívebben.
- Bükki Eszter* negyedéves (végzős) hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, kutatási területe a szakképző iskolákban dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, tanulása. Másfél évtizede dolgozik a szakképzés és felnőtt tanulás témakörét érintő nemzetközi oktatáskutatási projekteken. A Cedefop (Európai Szakképzés-fejlesztési Központ) ReferNet nevű programjának keretében számos, a hazai szakképzés és felnőttképzés rendszerét és szakpolitikáját tárgyaló éves országjelentés, szakpolitikai jelentés és rövidebb tanulmány, cikk írója vagy társszerzője volt. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetben folyó MoTeL kutatás asszisztense.
- Czető Krisztina* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozik egyetemi adjunktusként. Kutatási és tudományos érdeklődési területe az iskolához kapcsolódó tanulói nézetek, az iskolai attitűd, az iskolához való viszony vizsgálata, illetve a 21. századi gyermekkor konstrukciók, a gyermekkor-tanulmányok.
- Gazdag Emma* az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléseméleti Programjának abszolvált PhD hallgatója. Kutatási területe a gyakorló pedagógusok kutatás által történő folyamatos szakmai fejlődésének vizsgálata, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.
- Kálmán Orsolya* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, a Felsőoktatás- és Innovációkutatás Csoport tagja. 2004-től oktat a tanárképzésben, a pedagógia szakon és továbbképzéseken. 2009-ben szerzett doktori fokozatot a Hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása című disszertációjával. Kutatóként a tanulás, tanulástámogatás, a felsőoktatás-pedagógia és a folyamatos szakmai fejlődés témáival foglalkozik. 2019-től a Neveléstudományi Intézetben belül működő Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központ vezetője.
- Kopp Erika* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének habilitált docense. Fő kutatási területe a tanárképzés és az iskolafejlesztés, e területeken fejlesztéseket is végez. A MoTeL kutatásban senior kutatóként vesz részt, a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának nemzetközi trendjeit vizsgálja.
- Kovács Ivett* az ELTE Bölcsészettudományi Karán végzett magyar szakot és műfordítás programot, valamint az angolszász rendszerben szerzett óvodapedagógusi oklevelet. Jelenleg a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje Tanítás-tanulás programon. Dolgozott többek között műfordítóként, magyar mint idegen nyelv tanárként, óvodapedagógusként, valamint szakmai koordinátorként a kora gyermekkor nevelés területén. Kutatási témái közé tartozik az interkulturális és kétnyelvű óvodai nevelés, az interkulturális pedagógusközösségek működése, valamint az iskolai, óvodai szervezeti kultúra.

- Lénárd Sándor* egyetemi docens az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, elsősorban pedagógia szakos, tanárszakos és doktori hallgatókat, valamint leendő vezetőket oktat. Kutatási témái közé tartozik az a pedagógiai innovációk, az adaptív nevelés, a tanulást támogató értékelés, a szervezet kutatás és az intézményvezetés gyakorlati kérdései.
- Nagy Krisztina* magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Szakdolgozati témái a pedagógus továbbképzéshez kapcsolódtak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.
- Rapos Nóra* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének habilitált docense, a tanárképzés intézeti felelőse. 1997 óta oktat a tanárképzésben és a pedagógia szakon. Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatás vezetője. Egyetemi munkáján kívül továbbképzéseket, tréningeket tart tanárképzés, adaptív iskola, fejlesztő értékelés témákban. Több hazai és nemzetközi kutatás tagja. A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke. Kutatási területei: tanárok folyamatos fejlődése és tanulása, tanárképzés, tanulást támogató értékelés, adaptív iskola
- Rónay Zoltán* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense, az Oktatás-Jog-Pedagógia Kutatócsoport alapító vezetője, a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport és a Felsőoktatás Pedagógiai Módszertani Központ tagja. Érdeklődési területe a felsőoktatási és köznevelési jog és jogtörténet; az oktatásra vonatkozó munkajogi, közigazgatási, polgári eljárásjogi szabályok, felelősségi viszonyok a felsőoktatásban. Meghatározó kutatási és oktatási területként van jelen munkásságában a jog és jogtudatosság oktatása a pedagógusképzésben. Ezen belül kiemelten foglalkozik a tanulói jogismeret fejlesztésének támogatásával a tanárképzésen belül, valamint ebben az emberi méltóság tiszteletének szerepével.
- Sántha Kálmán* egyetemi docens, Kodolányi János Egyetem, Jól-léti Társadalom Intézet, Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék. Kutatási területe a kvalitatív kutatómódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, abdukció a kvalitatív kutatásban és a pedagógusok tevékenységének, nézeteinek, reflektív gondolkodásának vizsgálata.
- Tókos Katalin* az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézet adjunktusa, a Pedagógusok, Pedagógus Szakmai közösségek és Pedagógusképzés Kutatócsoport tagja. 2010-től oktat a tanárképzésben, a Pedagógia Ba és Neveléstudományi Ma szakokon, elsősorban az iskola belső világával, tanulással, tanulástámogatással, tanulási környezetekkel kapcsolatos kurzusokat. Doktori fokozatát 2009-ben szerezte az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában Serdülők identitásának kutatása témában. Fő kutatási, érdeklődési területei: pedagógusok szakmai identitása, pedagógusképzés, narrativitás a pedagógiában és tanulási környezetek.
- Tóth-Pjeczka Katalin* doktori hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. A tanári együttműködés, a tanárok együttműködő tanulása, horizontális tanulásra épülő szakmai fejlődése és a kollaboratív tanulás, mint a tudásépítés hatékony útja áll érdeklődése és kutatásai középpontjában.
- Urbán Krisztián* az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Érdeklődési fókusza a tanárok szakmai tanulása, tudásértelmezése- és alkotása, illetve reflek-



tív gondolkodása, valamint ezek szervezeti tényezőinek az értelmezése, vizsgálata. Doktori kutatása is a fentebbi témák összefüggéseit vizsgálja.

*Vámos Ágnes*

egyetemi tanár, DSc, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézet Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoport tagja, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás, Tanítás, Esélyegyenlőtlenség Doktori Programjának vezetője. Az elmúlt időszakban számos magyarországi és nemzetközi kutatás témavezetője, résztvevője a tanulás és tanítás elmélete és gyakorlata és a különböző tanulói szereplők, képzési alrendszerek sajátosságai témakörben. A kutatási módszerek és paradigmák terén legjelentősebb eredményei a metafora pedagógiai felhasználása terén születtek.

## Authors

*Angéla BAJZÁTH*

ELTE Faculty of Primary and Preschool Education. Her research fields are the university leadership and management, learning in higher education and Intercultural Education. As the scientific leader of the I.ECEC – (Intercultural Early Childhood Education and Care Curriculum for Professionals) she focuses on developing a curriculum for intercultural training with the University of Florence.

*Eszter BÜKKI*

studies in her final year at the Doctoral School of Educational Science of ELTE University Budapest, her research area focusing on the continuous professional development and learning of teachers and trainers working in VET schools. She has worked in international educational research projects in the field of VET and adult training for one and a half decade, in particular, working for Cedefop's (European Centre for the Development of Vocational Training) ReferNet programme, writing or co-authoring numerous country, thematic and policy reports about the Hungarian VET and adult training systems and policies. She currently works as a research assistant of the MoTeL project at ELTE PPK Institute of Education.

*Krisztina CZETŐ*

is an assistant professor at the Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. Her research interest covers school attitude research, childhood studies and the interpretations and constructions of childhoods in the 21<sup>st</sup> century and their relevance for schooling.

*Emma GAZDAG*

is a PhD student at the Department of Educational Theory at the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University in Budapest. Her research focuses on teachers as researchers, especially reflective thinking and video stimulated recall.

*Orsolya KÁLMÁN*

is an assistant professor at the Institute of Educational Sciences at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group of Higher Education and Innovation. She has been involved in teacher training, pedagogy BA and MA and in-service training since 2004. In 2009 she wrote her PhD with the title Students' Learning Characteristics and Changes in Learning. Her research interests are learning, facilitating learning, higher education pedagogy and teachers' professional development. From 2019 she has been leading the Teaching and Learning in Higher Education Unit at the Institute of Education.

*Erika KOPP*

is an associate professor with habilitation at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. Her main research and development fields include teacher education programme design and complex development of schools. She is a senior researcher in MoTeL project, examining international trends in the professional development and learning of teachers.

*Ivett KOVÁCS*

graduated from ELTE with a degree in Hungarian Literature and Grammars and Literary Translation. She is a PhD candidate at ELTE, Doctoral School of Education. She had been working as a literary translator, Hungarian as a foreign language teacher, kindergarten teacher and educational coordinator in early years education. Her research interests include intercultural and bilingual early years

education, intercultural teacher communities and organizational culture of educational institutions.

*Sándor LÉNÁRD*

is an associate professor at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology (Institute of Education) As a university teacher, he works in teacher education, educational science programmes and school leadership trainings. His research interest covers educational innovations, adaptive pedagogy, formative assessment and organizational and leadership research.

*Krisztina NAGY*

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she acquired qualification as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. Her dissertation topic was in-service teacher training. Currently she is a fellow PhD student of the Doctoral School of Educational Sciences at ELTE. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall.

*Nóra RAPOS*

is an associate professor with habilitation at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. She has been teaching in teacher education and programme of pedagogy since 1997. She is the leader of research on development of adaptive-inclusive school concept. Beside her university job, she leads in-service trainings on adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment topics. She participated in several national and international research projects. She is the chair of the Teacher Training Committee of the Hungarian Rectors' Conference. Her research fields are: teachers' continuous development, adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment.

*Zoltán RÓNAY*

is an associate professor in Eötvös Lorand University Faculty of Education and Psychology Institute of Education. He is the Founder Head of the Research Group for Education-Law-Pedagogy, a member of the Research Group for Higher Education and Innovation, and the Teaching and Learning in Higher Education Unit. His research field includes the following: law and history of the law of education, labor law, administrative law, and civil process law, and responsibility in higher education. Another substantial area of his research the topic "teaching law as well as knowledge and opinion about the law in teacher's training. Within this theme, he researches the development of legal knowledge of students and the role of respect for human dignity.

*Kálmán SÁNTHA*

associate professor, Kodolányi János University, Institute for Social Well-being. His research area is qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and analysis of teacher's activities, beliefs and reflective thinking.

*Katalin TÓKOS*

is an assistant professor at the Institute of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group of Teacher and Teacher Education. She has been involved in teacher training, Pedagogy Ba and Ma since 2010, in topics related to the inner world of schools, learning, learning support and learning environments. She received her PhD in 2009 from the ELTE Doctoral School of Education related to the topic of Adolescent Identity. Her current research interests include: professional identity of teachers, teacher training, narrativity in pedagogy and learning environments.

*Katalin TÓTH-PJECZKA*

is a doctoral student at the Doctoral School of Education of ELTE University. Her research interests cover teacher professional collaboration, collaborative learn-

ing, professional development based on horizontal learning as effective ways of knowledge building.

*Krisztián URBÁN*

is a doctoral student at the Doctoral School of Education, at ELTE's Faculty of Education and Psychology. His main interests are teachers' professional learning, their knowledge interpretation and creation and their reflective thinking, including the organizational factors of these. His doctoral research also focuses on the aforementioned areas.

*Ágnes VAMOS*

Doctor of the Hungarian Academy of Sciences (DSc), professor at the Faculty of Education and Psychology of Eötvös Loránd University in Budapest. She is member of the Research Group "School Organization, Teacher Education and Professional Learning" (STeP.RG), and head of the Doctoral Program "Learning and Teaching". She has lead and has been actively involved in several Hungarian and international research projects, focusing on the theory and practice of teaching and learning, learners' roles and training structures. In the field of research methodology and paradigms, her main area of expertise includes the use of metaphors in pedagogy and educational research.