

# 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 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 egyénenként különböznek, a tanár *személyes értékrendszerétől függően*, ezért az SZF *tanárközpontú támogatása* szükséges;

- b) *egyéneként (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, éhhatékonyágát 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 használatosak (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 törekszenek, 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 kurrikulum 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 tanulócsoportok, 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 tanulásá 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 mindezen 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 rendszerse-

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 folyamathoz 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