

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.¹

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 mértékű 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 paradigmatisztikus 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 (tudományterülettől 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 különbözőségeket. 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.

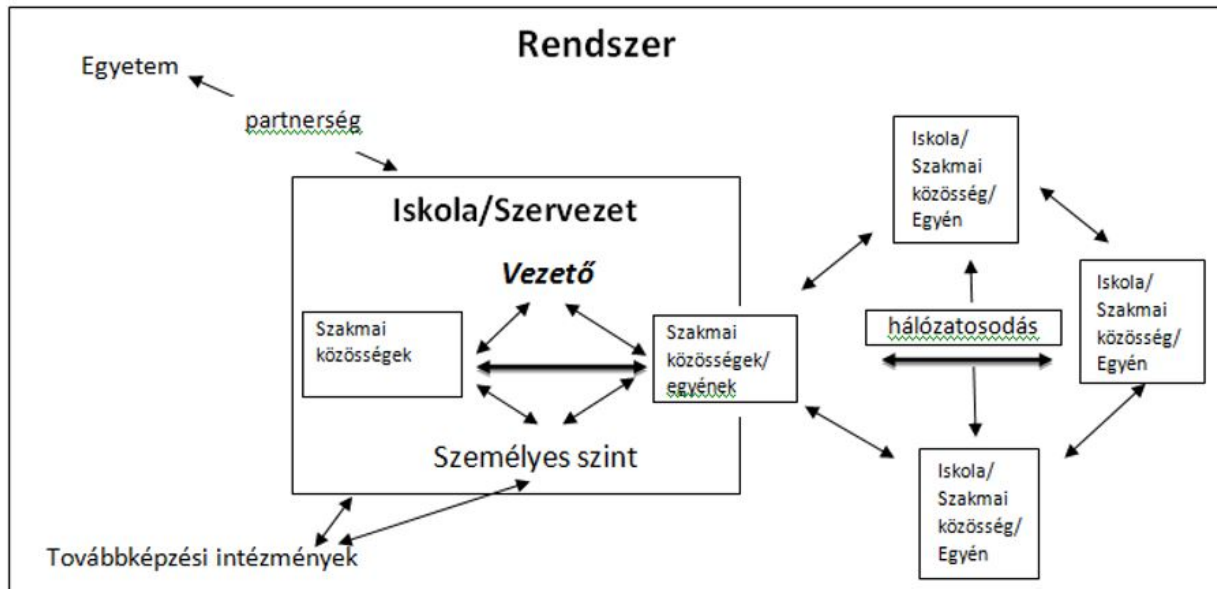
Felmerül ugyanakkor, hogy mivel a nem iskolai szintű szervezeteket eltérő elméleti megközelítést használva definiáljuk, így vizsgálatukhoz is eltérő megközelítésekre, módszerekre van szükség. Szükségszerűvé válik ezáltal a szakmai közösségek pontos definiálása, ami a neveléstudományban eltérő hangsúlyokkal 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 egyénekként 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 értékként 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 aspektusaitak felölölő 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 körhöz 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 tanulásnak 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.

- a) 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 tanulásnak 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 (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 (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 (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 (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. (Eds.). *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., Hyster, 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 (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 the mediating 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