

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén

*Kopp Erika**

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

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

Bevezetés

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

A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszerszintjének kontextusa

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

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

1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tanári professzió, tanárok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése

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

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

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

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

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

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



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

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

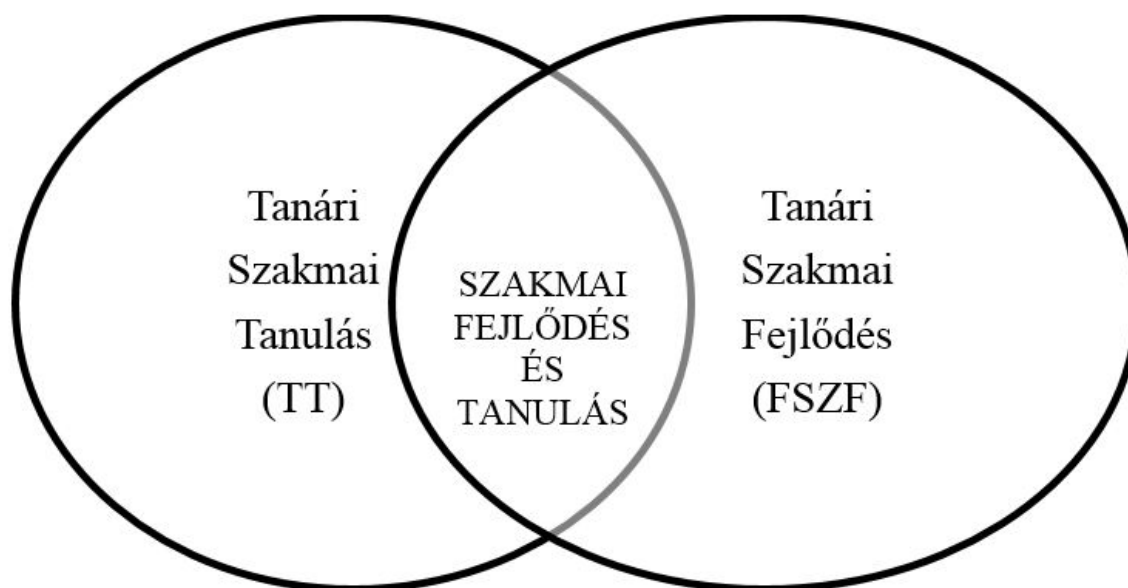
(2) A tanárok szakmai fejlődésének és tanulásának fogalma önmagában is számos markáns változáson ment keresztül az utóbbi évtizedekben. E változás fontos eleme a tanári tréning (Teacher Training) fogalmának háttérbe szorulása és a tanárképzés (Teacher Education) fogalmának megjelenése, melynek részeként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

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

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

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

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



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

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

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

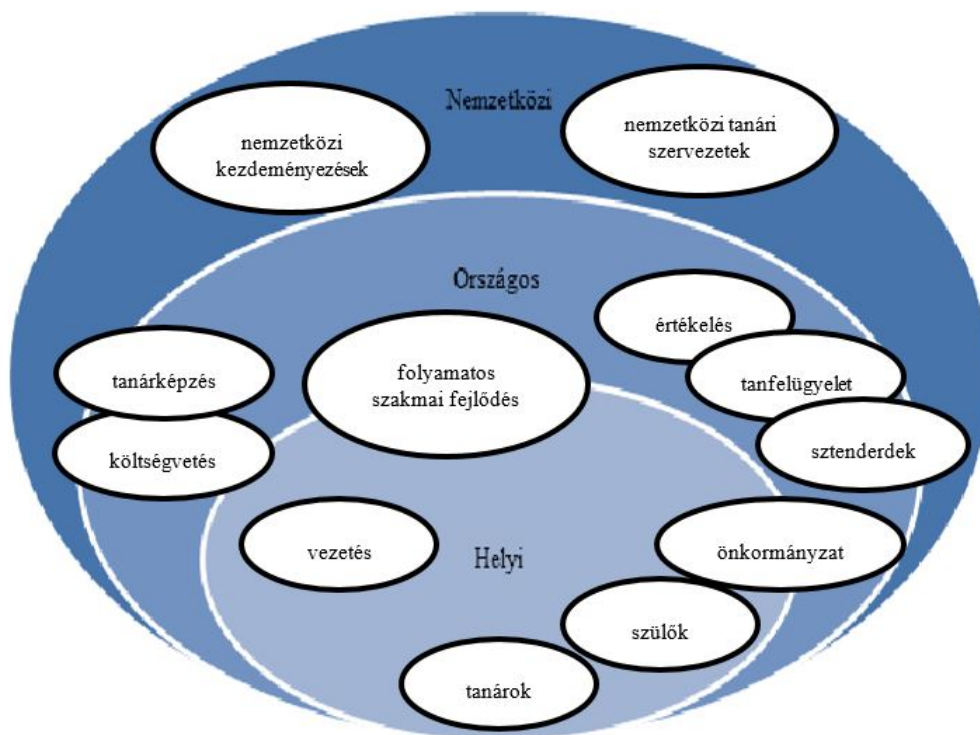
Folyamatos szakmai fejlődés és tanulás a tanárpolitikai irányelvekben

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

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

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

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

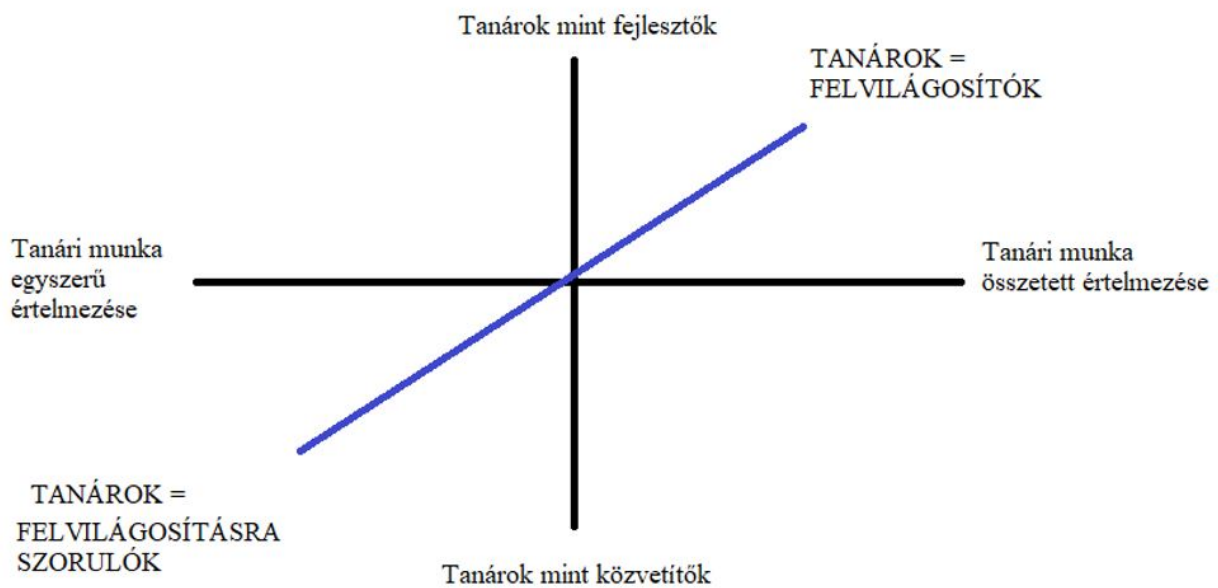


3. ábra: A tanárpolitikát meghatározó tényezők (Guerriero, 2017. p. 26.)

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

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

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



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

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

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

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

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

2. táblázat: Tanárpolitika fő területei oktatáspolitikai dokumentumokban

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

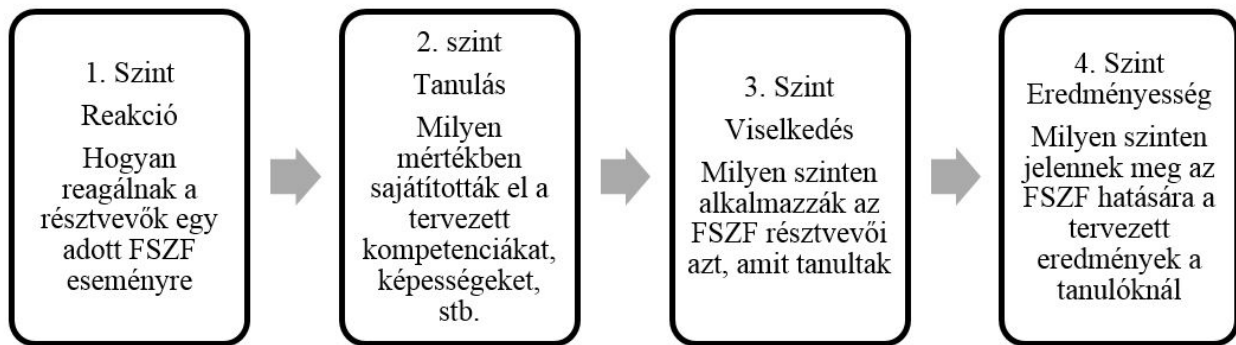
A szakmai fejlődés és tanulás eredményességének kérdései és vizsgálata

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

A szakmai fejlődés mint tanulási folyamat értékelésének modelljei

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

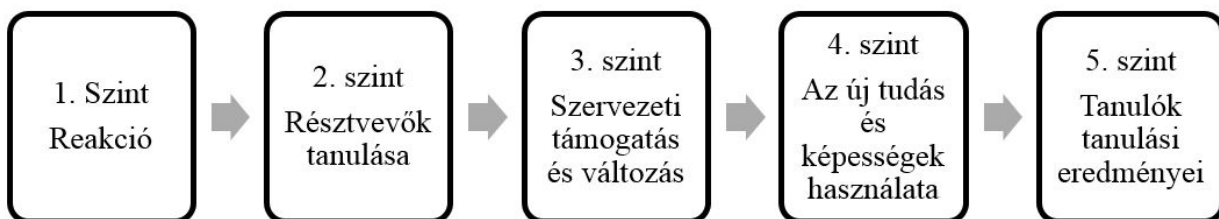
Az első értékelési modell Kilpatrick (2000) négyfázisú modellje:



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

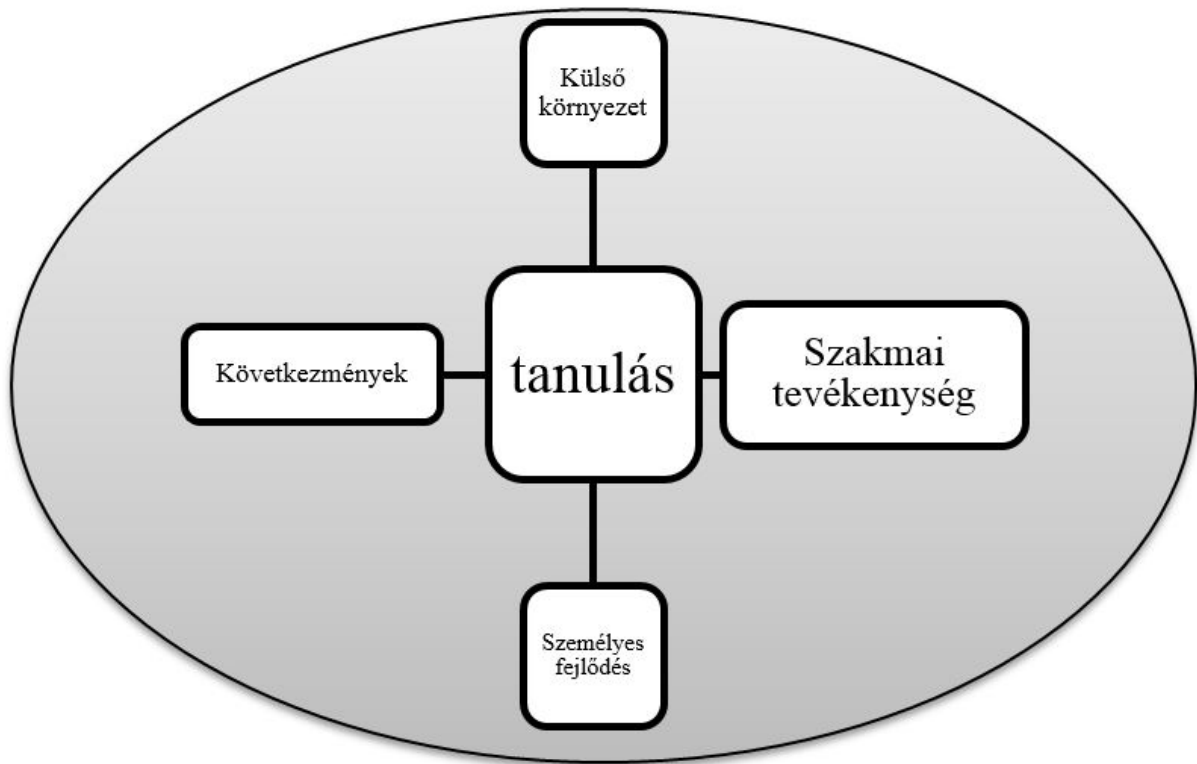
Mint látható, ez a modell alapvetően a képzési jellegű szakmai fejlődési alkalmak eredményességének vizsgálatát célozza, azt feltételezve, hogy valamiféle direkt kapcsolat azonosítható a szakmai fejlődés és a pedagógus tanítása és a tanulók eredményessége között, ez alapján mérhető a szakmai fejlődés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

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az iskolai eredményesség és a szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értékelése

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

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

A pedagógusok értékelése és a szakmai fejlődés, tanulás

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

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

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

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

A szakmai fejlődés és tanulás formáinak értelmezése

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

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

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

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

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

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

A szakmai fejlődés rendszerszintű gyakorlata

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

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

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

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

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

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

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

Összegzés

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

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

Irodalom

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

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

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

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

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

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