

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása¹

Rapos Nóra,^{*} Tókos Katalin,^{**} Nagy Krisztina,^{***} Eszes Fruzsina^{****} és Horváth László^{*****}

DOI: 10.21549/NTNY.36.2022.1.1

Tanulmányunkban elsődleges célunk volt a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának tanulásméleti nézőpontú értelmezése, s az ebből a perspektívából építkező hazai kutatások összegzése. A szakmai fejlődést és tanulást az egyén és a környezete dinamikus kapcsolataként értelmező megközelítésből kiindulva mutatjuk be azt a formális tanuláson túlmutató tevékenységlistát/tevékenységstruktúrát, amely alkalmas az eddig kevésbé feltárt informális tanulási folyamatok megértésére. A hazai reprezentatív mintán végzett kutatásunk alapján bemutatjuk továbbá ezen tevékenységek faktorstruktúrájának összefüggéseit a pedagógusok életkorával és azzal, hogy az életpálya mely szakaszában tartanak, továbbá végzettségükkel, munkakörükkel és szakmai közösségi kapcsolataikkal.

Kulcsszavak: pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása, informális tanulási tevékenységek, munkavégzés közben történő tanulás, MoTeL-kutatás

Bevezetés

A folyamatos szakmai fejlődés olyan fogalommá vált, mely minden szakma kapcsán alapvetés, s a pedagógusokkal szemben is komolyan megfogalmazott elvárás. A témával foglalkozó szakirodalomnak mára több vonulata is azonosítható, amiben kitapintható az a nézőpontváltás, amely a pedagógusok szakmai fejlődését leíró, látószólag változatlan fogalmat átalakítja, s így megértéséhez szükségszerűen új kutatási irányokat kapcsol. Az ezredfordulón a tanári szakmával szemben megfogalmazott társadalmi elvárások (például Recent Education Policy, 2003; The Quality of Teacher, 2006; Darling-Hammond & Richardson, 2009) újra és újra aláhúzták a tanári tudás szerepét és annak az állandó kihívások mentén történő fejlődésének kényszerét. Ez az értelmezés ugyan kiemelte a pedagógusok szakmai fejlődését, de azt erősen a társadalmi elszámoltathatóság, sztenderdizálás makroszintű megközelítéséhez (OECD, 2008; Hanushek, 2009; Kraft, 2018 lásd ezzel ellentétben Fullan, 2011) és a tanulói eredményesség növeléséhez kötötte (Evetts, 2008; Creemers et al., 2010; Reynolds, 2011; Kraft et al., 2020). Ahogy Hodkinson és Hodkinson (2005) fogalmaz, a rövid távú előnyök és a tanárokon kívüli prioritások megszerzése került fókuszba. Miközben e célok és folyamatok relevanciája és szükségessége meg-

1. A kutatás keretében a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással megvalósuló OTKA K_18 pályázati program (128738 – „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezeti és az egyén szintjén”), keretében készített adatbázis elemzésére kerül sor.

* Habil. egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, rapos.nora@ppk.elte.hu

** Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, katalin.tokos@ppk.elte.hu

*** Az ELTE Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoportjának tagja, nagy.krisztina@ppk.elte.hu

**** Doktori hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, eszes.fruzsina@ppk.elte.hu

*****Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, horvath.laszlo@ppk.elte.hu

kérdőjelezhetetlen, egyre erősebb hiányként mutatkozott a pedagógusok tanulóként, személyes szereplőként történő értelmezése a saját szakmai fejlődésében. Ezt a megközelítést erősítették egyrészt azok a kutatások, amelyek a szakmai fejlődést a tanulás, a tanári tanulás világához kötötték (például Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Kwakman, 2003; Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Evans, 2014), másrészt azok, amelyek a tanári tanulást egyre nagyobb hangsúllyal a munkahelyen zajló informális tanuláshoz, szituatív tanuláshoz kapcsolták (Kyndt et al., 2014; De Vries, 2015). Ez utóbbi irány az, amit ebben a cikkben részletesebben kívánunk bemutatni.

Tanulmányunkban, úgy ahogy a MoTeL-kutatásban² is, a *szakmai fejlődés és tanulás* mint ernyőfogalom használatával az alábbi módon értelmezzük a szakmai fejlődés és a tanulás dinamikusan összekapcsolódó rendszerét: *A szakmai fejlődés és tanulás fogalma alatt olyan egyéni szintű változás-folyamatot értünk, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, okai szerteágazóak, egyéni és társas (vö. társas és hálózati tanulás) helyzetekben (tanulási tevékenységekben), gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe (vö. formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben vett szakmai feladatvégzéshez (vö. személyes identitás hatása a szakmai identitásra) kötődő tevékenységekben való részvételre, eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő* (Rapos et al., 2020).

Tanulmányunk célja, hogy rámutassunk, hogy a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének a tanulás kontextusában történő értelmezése olyan új nézőpontba helyezi e fogalom és a hozzá kapcsolódó gyakorlat megértését, amely segíthet abban, hogy (1) a pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének vizsgálatát kiterjeszszük a formális tanulás és a korábbi kutatásokban rendszeresen vizsgált kis számú informális tanulási tevékenység mellett a pedagógustanulás „szürke zónáira” is, (2) továbbá, hogy a tanulási tevékenységeket, tevékenységrendszereket az egyéni-személyes jellemzőkkel együtt megragadva profilokat hozunk létre, (3) valamint, hogy új fejlesztési és támogatási koncepciókat fogalmazzunk meg társadalmi, intézményi és egyéni szinten egyaránt. Ennek érdekében a hazai tanárok reprezentatív mintáján mutatjuk be a tanárok formális és informális tanulásának rendszerét.

A pedagógus szakmai fejlődés és tanulás értelmezésének tanuláseméleti vonatkozásai

A folyamatos szakmai fejlődés tanulásfókuszú megközelítése, a pedagógus mint (felnőtt) tanuló *tanulásának komplex folyamata*, megértése – amely történeti-kulturális kontextusba ágyazva munkahelyi és munkahelyen kívüli, társas, szervezeti körülmények között, formális, nemformális és informális tevékenységeket egyaránt magában foglalva és a folyamatos változás állapotát fenntartva zajlik – ráirányítja a figyelmet arra, hogy a szakmai fejlődés nem lineáris folyamat; a fenti tényezők egymással kölcsönhatásban történő értelmezését, egyedi mintázatokban megjelenő, dinamikus rendszerét csak azok a tanuláseméletek képesek megmagyarázni, melyek a tanulás komplexitásából, multidimenzionális jellegéből fakadóan ezt a több szempontú megközelítést érvényesítik.

A MoTeL-kutatásban a pedagógusok tanulásáról és szakmai fejlődéséről való gondolkodásunkat alapvetően meghatározták a közismert *konstruktivista-szociokonstruktivista*, valamint a *tanulás munkahelyi-szervezeti aspek-*

2. Kutatásunk a MoTeL kutatás része, melynek koncepciójáról és eredményeiről a <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel> linken tájékozódhat. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

tusát, *szituatív jellegét* hangsúlyozó tanuláselméleti modellek, melyek szerint (1) a saját tudásukat aktívan, (2) szociális interakciókban konstruáló felnőttek (munkahelyi) tanulásában³ kiemelt szerepet játszanak (3) azok a tanulási szituációk, amelyek a mindennapi munkavégzésbe ágyazódnak (Lave & Wenger, 1991), valamint az a gyakorlatban, illetve a gyakorlatból megszerzett (és az elmélettel így összekapcsolt) *tudás, amely a mindennapi munkavégzésből ered*. Továbbá (4) azok a modellek, amelyek számolnak a tanulóhoz fűződő affektív, motivációs elemek és ezek szakmai tanúlással való összefüggéseinek szerepével, illetve a *tanulás identitásváltozáshoz kötődő értelmezéseivel* (például Kelchtermans, 2003; Beijaard et al., 2004; Eraut, 2004; Geijssels, 2005).

Folyamatos szakmai fejlődésük és tanulásuk során a tanárok aktívan, önkéntesen, formális és informális módokon, a munkahelyen és azon kívül is különböző tevékenységekben vesznek részt, tanulnak. Az így szerzett tapasztalat nem vezet mindig tudatos szakmai tanulóhoz, a kognitív pszichológia és a szakmai fejlődés perspektívájából vizsgálva azonban meghatározó a pedagógusok tanulásának szituatív jellege, és az, hogy *a tanulás tevékenységekben való részvétel által valósul meg*, azok indítják el (Day & Quing, 2007). A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának kapcsolatát értelmező megközelítésekben megerősödő irányként jelenik meg tehát: (1) Egyrészt a *munkahelyi környezetbe ágyazott, nagymértékben informális, nem mindig tudatosan tervezett tanulási folyamatnak, a szituatív tanulásnak* a megértése; valamint annak hangsúlyozása, hogy ez *tanulási tevékenységekben való részvétel által történik* (például Kwakman, 2003). (2) Másrészt, hogy a tanulásfókuszú megközelítés az *identitásváltozáshoz* is köti a folyamatos szakmai fejlődést, elismerve ugyan a szakmai tanulási helyzetek, tanulási szituációk, események jelentőségét, de azokat belehelyezve az életpálya egészébe, kiemelve a szakmai fejlődés egyedi mintázatokkal jellemezhető, a személy egyéni nézőpontján is átszűrte, dinamikus jellegét, hangsúlyozva, hogy bármilyen tanulás, változás csak tőle indulhat, szakmai fejlődésének ő maga a motorja (vö. Garner & Kaplan, 2018). Mindezek okán tanulmányunkban ezt a két fókuszterületet emeljük ki.

A pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának szituatív jellege, tevékenységekbe, tevékenységrendszerekbe ágyazottsága

A munkahelyi tanulás kutatásának kiindulópontja tehát a tanulás szituatív elmélete. A tevékenység, gyakorlás, részvétel közben megvalósuló tanulás hangsúlyozása a *szituatív tanuláselmélet* erőteljes *szociokulturális és cselekvéseméleti meghatározottságát* mutatja.⁴ A *szituatív tanuláselmélet* szerint – mely a tevékenykedés közben létrejövő, eltérő tanulási kontextusokban megvalósuló tanulás folyamatát és az így létrejött tudás természetét magyarázza – a tanulóhoz nem feltétlenül szükségesek a formális keretek, hisz az mindig megtörténik, ha egy helyzetben, csoportban részt vesz valaki. Az egyén, a társas és a kulturális környezet egy egészet alkotnak, egyik sem létezhet a másik kettő nélkül. A szituatív tanulás szakmai fejlődésre való alkalmazása a szakma szempontjából kiemelt helyzeteknek a gyakorlatban való megértését, a szakmai közösség szociálisan struktúrált tevékenységeibe való bekapcsolódást, bevonódást jelenti (Bordás, 2017). A pedagógusoknak személyes életük és szakmai gyakorlatuk fontos átalakulásai során is állandóan olyan új tevékenységi formákat kell megtanulniuk, amelyek korábban még nem léteztek. Ezeket az egyén akkor tanulja meg, amikor létrejönnek. Ezek a tevékenységek ráadásul nem egyszeri eseményként, hanem egymással kölcsönhatásban, interakciókban, tanu-

3. A konstruktivista tanuláselméletek a tanulóra aktív szereplőként tekintenek, saját tudásának konstruálójára, megalkotójára (lásd például Rapos & Kopp, 2016). E tanulási folyamatban az egyénben zajló kognitív folyamatok a szociokonstruktivizmus (Vigotszkij, 2000) elméletében kiegészültek a szociális dimenzióval, így felértékelődött a közösségben, például munkahelyi gyakorlatközösségekben végzett tanulási tevékenység (Lave, 1997).

4. Az elmélet kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak az összehasonlító kultúráközi kutatások, annak (újra)-felfedezése és hangsúlyossá válása, hogy tudásunk, tanulásunk nemcsak helyzet-, de kultúrafüggő is (Colé 2005).

lási szekvenciákban jelennek meg (például Meirink, 2007), továbbá a tanuló szubjektumok cselekvéseit rendszerbe foglalva, *tevékenységrendszerként* nyernek igazán jelentést (Engeström, 1987).

A MoTel-kutatásban a személyt/egyént is rendszerként értelmezzük, azaz a pedagógusra, mint komplex, személyes „rendszerre” tekintünk, akinek szakmai tanulása személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes – kognitív, affektív és motivációs – tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Továbbá hangsúlyozzuk, hogy ez csakis a másokkal való tanulás kontextusában értelmezhető, nyerhet jelentést. A tevékenységek rendszerként való értelmezése azért is lehet releváns tanulmányunkban, mert lehetővé teszi annak megértését, hogy a tevékenységrendszerek egyes elemei hogy lépnek kölcsönhatásba egymással a kontextuális tényezők eredményeképpen, hogyan szerveződnek rendszerré, s ez miként hoz létre új tudást. Az Engeström és munkatársai (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2013) nevéhez fűződő tevékenységrendszer-elmélet,⁵ mely összekapcsolódik az expanzív⁶ tanulással is, s a kölcsönhatásban lévő rendszerek hálózatának megértéséhez nyújt fogódzót, olyan értelmezési kerettel szolgál, amelynek használata lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógusok tanulását és szakmai fejlődését a humánökológiai modellek logikája szerint makro-, mezo- és mikroszinten, illetve ezek kölcsönhatásában egyaránt elemezhesük, vizsgálhassuk (lásd Engeström, 1987, 1999; Rapos et al., 2020, vö. továbbá Scardamalia, 1993; Nonaka & Takeuchi, 1995).

A tanulás jól ismert elméletei leginkább olyan folyamatokra összpontosítanak, amelyek során egy alany (egy egyén vagy újabban esetleg egy szervezet) bizonyos azonosítható ismereteket vagy képességeket sajátít el oly módon, hogy ennek megfelelő, viszonylag tartós változás figyelhető meg az alany viselkedésében. Magától értetődő előfeltétel itt, hogy az elsajátítandó tudás vagy képesség maga is stabil és észszerűen jól meghatározott, és a kompetens „tanár”, tudja, hogy mit kell megtanulni. A probléma azonban az, hogy a munkaszervezetekben zajló tanulás legérdekesebb formái közül sok nem felel meg ennek az előfeltevésnek. Az emberek és a szervezetek ugyanis gyakorta olyasmit tanulnak, ami nem stabil, még csak nem is meghatározott vagy előre megértett (Yang & Zheng, 2021). Az engeströmi elmélet értelmében a *tanulási tevékenység tárgya/célja* is ilyen „szürke zónában” (Engeström & Sannino, 2013) elhelyezkedő *mozgó cél*, nem redukálható tudatos rövid távú célokra, hiszen olyasmire irányul, ami nem stabil, nem meghatározott. Ha ezeket a folyamatokat meg akarjuk érteni, úgy tűnik, a már említett jól ismert tanuláselméletek keveset tudnak nyújtani. A *tevékenységeket* ugyanakkor nem könnyű *elemzési egységként* kezelni, mivel ezek közvetlenül nem feltétlenül láthatóak, sokszor maguk a résztvevők sincsenek tudatában, ezeket az elemzőnek kell belelátania azokba a helyzetekbe, melyekben az egyének (vagy szervezetek) együtt tevékenykednek. A tevékenységekben/tevékenységrendszerekben való gondolkodás azonban inspiráló abból a szempontból, hogy segít meglátni azokat a folyamatokat is, ahol az ezeket létrehozó szereplők nem feltétlenül vannak tudatában annak, hogy cselekvésük nyomán tanulás történik, új tudás keletkezik (Fazekas et al., 2021). A pedagógusok munkahelyi, informális tanulásával foglalkozó szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy ugyan a szakmai fejlődés és tanulás tanulási tevékenységekben realizálódik, ezek

5. A hazánkban elsősorban Engeström nevével összekapcsolódott és a neveléstudomány körében elterjedt cselekvés-elmélet ('activity(system)-theory' lásd Engeström, 1987) nem azonos az elsősorban Max Weber által kidolgozott és a szociológiában, valamint társtudományokban alapvető jelentőségűnek tekintett (társadalmi) cselekvés-elmélettel (lásd például Szakadát, 2008). (A fogalmi egyezést itt azonban csak jelezzük, a tanulmány terjedelmi korlátai miatt azonban részletesen nem fejtjük ki.) Ugyancsak fogalmi problémát jelent, hogy az Engeström által használt 'activity-theory' kifejezésnek a hazai neveléstudományban több fordítása is ismert. Engeström és Sannino 2013-ban magyarul megjelent tanulmányában a tevékenység-elmélet, Lakatosné Török Erika (2010) az aktivitás-elmélet, Fazekas (2018) a cselekvés(rendszer)-elmélet kifejezést használja. E tanulmányban következetesen tevékenységrendszer-elméletként hivatkozunk az 'activity-theory'-ra, mert a kutatás – így saját kutatásunk – során vizsgálható alapegységének a tevékenységrendszert, a tanuló szubjektumok cselekvéseit rendszerbe foglaló egészet tekintjük. (A cselekvés és a tevékenység elkülönítésének problematikájáról lásd: Engeström & Sannino, 2013.)
6. Nem rutinkörnyezetben, hanem, szokatlan, változó, innovatív környezetben történő, sajátos tanulási folyamat, amelyben a tanulók valami olyat tanulnak, ami még nincs meg nekik. Más szóval a tanulók megkonstruálnak egy új célt és fogalmat a közös tevékenységükhöz, és megvalósítják ezt a valóságban. (Engeström & Sannino, 2013).

fogalmilag összefüggenek, de a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel nem szinonimája a tanulásnak, ami ebből a részvételből ered (Kwakman, 2003).

A *tanárok mint saját motivációval és érdeklődéssel rendelkező személyeknek a tételezése, a tanári munka érzelmi aspektusainak, a tanulási motivációnak és a szakmai tanulóval kapcsolatos összefüggéseknek a megértése* (Bray & Clark-Bates, 2003) szükségképpen kerül a szakmai fejlődéssel és tanulóval kapcsolatos pedagóguskutatások középpontjába. S ez az irány egyben azoknak az FSZF-modelleknek a kritikájaként is erősödik meg (például Boylan et al., 2018), mely elemzések azt hangsúlyozzák, hogy ezek a modellek és a hozzájuk kapcsolódó kutatások kevésbé reflektálnak arra, hogy a szakmai fejlődés és tanulás valójában nem lineárisan leírható változási folyamat, hanem egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében, a szakmai identitás fogalmi keretében⁷ is értelmezendő, nyílt végű rendszert jelent (Rapos et al., 2020). Az ezen a téren rendelkezésre álló kis számú kutatás eredményei azt is mutatják, hogy az *egyéni tényezők (nézetek, énhatékonyság, motiváció, elégedettség stb.)* viszonylag nagy hatással vannak a szakmai fejlődésre, tanulásra. Ezekből a kutatásokból kitűnik, hogy az iskolai szervezeti, munkahelyi környezet dimenzióinak a szakmai tanulásra gyakorolt hatását is nagyon erőteljesen a személyes tényezők közvetítik, mediálják (Smylie, Lazarus, & Brownlee-Conyers, 1995; Kwakman, 2003). Ennek az értelmezési iránynak elfogadásával kiemelt *célunk a MoTel-kutatásban, hogy a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás konceptualizálásában ezt a szempontot is megerősítsük, s a hazai pedagógustársadalom kapcsán ilyen egyedi mintázatokat, pedagógus szakmai fejlődési-tanulási profilokat tudjunk leírni.*

A pedagógusok munkahelyi informális és önszabályozott tanulására vonatkozó kutatások kapcsolata

Mivel a *tanulmányunk a fókuszált célja* a teljes MoTel-kutatáson belül, hogy a hazai pedagógusok *formális és informális tanulási tevékenység-rendszerét felrajzolja*, s ezzel a további kutatások előkészítését is megalapozza, ezért itt elsősorban azoknak a kutatásoknak a bemutatására koncentrálnunk, amelyek a tanári tanulást egyre nagyobb hangsúllyal a *munkahelyen zajló, informális tanulóhoz, szituatív tanulóhoz* kapcsolják (Kyndt et al., 2014; De Vries, 2015). A formális tanulósról sokat tudunk, az informális tanulósról jóval kevesebbet. A munkahelyi környezetbe ágyazott tanulás *kutatásán* belül is *több irány* rajzolódik ki, azonban ezeknek a kutatásoknak közös kiindulópontja annak megértése, hogy munkájuk részeként, informálisan hogyan tanulnak a pedagógusok. (1) Az egyik csoportba azok a kutatások sorolhatók, melyek az egyéni és a különböző szintű szervezeti tanulás, jellemzően kvalitatív vizsgálatait foglalják magukban (például gyakorlatközösségek és tanuló szervezetek kutatása – Lave & Wenger, 1991; Stoll et al., 2006); (2) a másik csoportba a tanári munkahelyi tanulás informális tanulási tevékenységeinek típusait feltáró, az egyéni és szervezeti szintű összefüggéseket vizsgáló kvantitatív módszereket is alkalmazó kutatások sorolhatók (Kwakman, 2003; Hoekstra et al., 2009; Opfer et al., 2011; Thoonen et al., 2011; Kyndt et al., 2016). Ez utóbbiakat mutatjuk be részletesebben.

Míg a pedagógusok formális tanulósa viszonylag jól ismert és leírt jelenség, a nemformális tanulás megismerése és kutatása már nagyobb nehézségekbe ütközik, hisz gyakran nem a pedagógusképzés intézményeiben és intézményesült formái között, hanem saját szervezetükben, intézményükben történik. Ennél is problematiku-

7. A szakmai fejlődésben a tanár személyét és identitását középpontba helyező megközelítések a tanári szakmai cselekvés, a tanítás természetének értelmezéséből és e cselekvés kogníción túli forrásainak hangsúlyozásából indulnak ki. Amellett érvelnek, hogy a tanári cselekvés lényegi eleme a tanár személye, mert a tanítás mindig személyes kapcsolatot feltételez tanár és tanuló között, továbbá e cselekvés állandó, az adott pedagógiai helyzetre vonatkozó ítéletalkotást kíván meg, melyet a tanár személyes normái határoznak meg (Kelchtermans, 2009), illetve, mert e cselekvés nem mindig tudatos és racionális, a kognitív dimenzió mellett motivációs és affektív tényezők és a kompetenciákon túli mélyebb „személyiségretek” is irányítják (Korthagen, 2017).

sabb viszont az *informális tanulás megismerése*, mivel gyakran rejtetten, szinte „láthatatlanul” zajlik, ami megnehezíti feltárását és validálását egyaránt. Ez a fajta rejtettség az egyik oka annak is, hogy gyakran a tanulási folyamat szabályozottsága is esetleges. A munkavégzés közben történő tanulás, ami távolabb esik a képzések előre megtervezett formalitásától, mégis felveti annak kérdését, hogy az egyén miképp tudja a saját tanulását szabályozni. A saját tanulás magas szintű önszabályozása azonban még a tanításuk önszabályozásában kiváló tanárokat sem mindig jellemzi (Randi, 2004; Van Eekelen et al., 2005; Peeters et al., 2013).

A szakmai fejlődés perspektívája viszont kiemeli, hogy a tanárok kulcsfontosságú szereplők saját tanulási folyamataik irányításában és megszervezésében, míg a kognitív pszichológiai perspektíva inkább a „fejlesztők” szerepére helyezi a hangsúlyt (Kwakman, 2003). Az önszabályozott tanulásnak feltétele, hogy a tanulást végző személyeknek képesnek kell lenniük saját tanulásuk megszervezésére és nyomon követésére, érzelmeik, motívációjuk szabályozására és saját tanulásuk, tanulási eredményeik értékelésére (lásd például Molnár, 2013). A munkavégzés közben történő tanulás kategorizálási szempontjai közt is tetten érhető ez a szempont. Eraut (2004) például két dimenzió mentén osztályozza a munkavégzés közben történő tanulás különböző formáit: (1) a formalitás vagy tudatosság mértéke, (2) a tanulás fókusza mennyire irányul a múltra, a jelenre vagy a jövőre/ azaz a múltbeli események spontán felidézésétől a jövőbeni cselekvés tudatos tervezéséig terjednek azok a helyzetek, amelyek szakmai tanúlással járnak együtt. E tanulási formák a legkülönbözőbb helyzetekben jelenhetnek meg, mint amilyen egy-egy problémahelyzet értelmezése, az ilyenkor szükséges döntések meghozatala, ezek nyomán a konkrét cselekvések megvalósítása és a mindezeket kísérő metakognitív tevékenységek. Ezek mindegyikéhez kapcsolódhatnak implicit vagy reflexszerű, gyors intuitív és tudatosan megfontolt cselekvések vagy reakciók. Így például a tudatosság különböző fokain valósulhat meg a problémahelyzetek értelmezése, a döntések, sőt maga a cselekvés is. A mindezeket kísérő metakognitív folyamatok megmaradhatnak a szituációhoz kötődő egyszerű tudatosság szintjén, de átléphetnek arra a szintre is, amikor már rövid, reaktív reflexiók is megjelennek, és eljuthatnak addig, amikor az egyének már tudatos önértékelési elemeket is tartalmazó reflexiót folytatnak (idézi Halász, 2011).

Az informális munkahelyi tanulás tehát tudatosságának mértéke (a véletlentől a tervezettség különböző fokáig) szerint, továbbá időben, minősége és reflektáltsága tekintetében nagyon különböző lehet, hisz a tanulásra hatással vannak a múltbeli és jelenlegi cselekvések, csakúgy, mint a jövőbeli elvárások (Stéber & Kereszty, 2015). Bár az FSZF-modellek is kiemelik, hogy a gyakorló pedagógusok szakmai fejlődésének, tanulásának legfőbb terepe a *mindennapi iskolai gyakorlat*, mindebből nem következik szükségszerűen az, hogy az ebből származó kihívásokat a pedagógusok tanulási tevékenység kiindulópontjaként, stimulusaként fogják fel. Ha azonban felismerik, tudatosítják a tanulási szituációt, számos esetben professzionális felnőtt tanulókként töreksznek az önszabályozás magas szintjének elérésére. Kyndt (2014) kutatása alapján például tanulásuk érdekében nagyszámú, különböző tevékenységet és eszközt vesznek igénybe, sokan csatlakoznak saját munkahelyükön vagy azon kívül működő gyakorlatközösségekhez, tanulásuk eredményeit igyekeznek gyakorlatukba/osztálytermi munkájukba beépíteni, hogy az reflektálttá váljon. Továbbá fejlesztik azon képességeiket, melyek segítenek tanulni a tanításból (például segítséget kérnek mentoroktól, keresik a visszajelzések lehetőségeit, az új szakirodalmat stb.) (Butler, 2003; Butler et al., 2004; Randi, 2004). Így következtetésként elmondható, hogy minél tudatosabb a tanulás tervezése, annál koherensebb egységet alkot, és annál valószínűbb, hogy a pedagógus tanulója önszabályozóvá válik.

A pedagógusok munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységei

A szakirodalomban a tanári munkavégzésbe ágyazott tevékenységek kategorizálása során a fent jelzett formalitás vagy tudatosság mértéke mellett a tanulás résztvevői (egyéni-társas) és a tudás keletkezési forrása (explicit-implicit) szerinti megkülönböztetést érvényesítik a szerzők. Kyndt (2016) szisztematikus áttekintése, a fenti szempontok mentén, a *tanári munkavégzésbe ágyazott tanulási tevékenységeket kategorizálta*, és a következő tevékenység típusokat különítette el: (1) interakció és megbeszélés másokkal: kollaboráció és megosztás, (2) másoktól tanulás interakció nélkül, (3) tanórán kívüli tevékenységek, (4) gyakorlat és tesztelés (munkavégzés általi tanulás, kísérletezés), (5) információs források konzultációja, (6) reflexiós tevékenység, (7) nehézségekkel találkozás. Kiemelendő azonban, hogy ezeknek a tevékenységeknek a gyakorlatban történő tényleges megjelenése kevésbé hangsúlyos, valójában ezeket az informális tevékenységeket a pedagógusok sok esetben nem tartják tanulási tevékenységeknek (Lénárd et al., 2021), továbbá néhány tanulmány (például Van Eekelen et al., 2006; Meirink et al., 2007) hangsúlyozza, hogy ezek ritkán fordulnak elő egymagukban.

Kwakman kutatása (2003) *a szakmai tanulási tevékenységeknek* három olyan típusát tárta fel, amelyek jelentősen eltérnek a szakmai tanulási tevékenységek elméleti kategorizálásától. Ennek az ellentmondásnak a lehetséges magyarázata a szerző szerint, hogy a tanárok a tanári szakmához tartozó feladatokkal kapcsolatos szakmai tanulási tevékenységeket érzékelnek. Bár vannak olyan szakmai tanulási tevékenységek, amelyek nem illelnek bele ezekbe az empirikus kategóriákba, az a gondolat, hogy a különböző szakmai tanulási tevékenységek különböző feladatokba ágyazódnak, amelynek észlelése a tanároktól függ, megerősíti a szituatív megismerés fogalmát. Kwakman vizsgálatai (2003) empirikus bizonyítékkal szolgálnak számos olyan tényezőre is, amely a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel előrejelzője lehet. Például rámutatott arra, hogy a *személyes tényezők* jelentősebbek a *szakmai tanulási tevékenységek előrejelzésében*, mint a feladat- és munkakörnyezeti tényezők. A kutatás jelentős diszkrpanciákat tárt fel az elméleti kategorizálás és a gyakorlat között: először is abban, hogy a tanárok milyen mértékben vesznek részt a szakmai tanulási tevékenységekben. Az elmélet hangsúlyozza a professzionális tanulási tevékenységek széles skálájának fontosságát a tanárok szakmai fejlődésének elősegítése érdekében. Ez a kutatás azonban rámutat arra, hogy a tanárok bizonyos tevékenységekben való részvételének gyakorisága a valóságban igencsak alacsony. A gyakorlatban a tevékenységek köre korlátozottabb, bizonyos reflexiós és együttműködésen alapuló szakmai tanulási tevékenységek nem túl gyakoriak a valós iskolai szervezetekben. A szerző azt emelte ki, hogy a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel legnagyobb mértékben a tanárok személyes jellemzőitől függött, a feladat és a munkahelyi környezet faktórainak hatása inkább csak a személyes jellemzők által mediált.

A nézetek és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok tanulásában

A személyes jellemzők közül a tanári nézeteket, meggyőződéseket azért is tekinthetjük kiemelt jelentőségűeknek, mert egyes szerzők szerint a legjobb indikátorát adják az egyén élete során hozott döntéseinek is (például Pajares, 1992) vagy annak, hogy mit és hogyan fog tanítani, milyen döntéseket hoz a mindennapi pedagógiai gyakorlata során (Beijaard et al., 2004). Több kutatás tárt fel kapcsolatot a *nézetek* és a hatékony tanulás-tanítás között (lásd például Boulton-Lewis et al., 2001), de kevés empirikus kutatás igazolja a tanárok tanulása, *FSZF-ben való részvétele és saját tanulási nézetei közötti kapcsolatot* (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006; Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011). Vries és munkatársai (2013) ezt az összefüggést vizsgálva három nézet-profil azonosítottak: tanulóorientált, tartalom-/tantárgyorientált és kombinált. Bár a tanulóorientált és a tantárgyorientált nézetek a valóságban ellentmondásosnak tűnhetnek, vagy ugyanannak a skálának a két végpontjaként

értelmezhetők (Becker & Riel, 2000), számos tanulmány bizonyítja, hogy a tanárok mindkét nézetből birtokolhatnak jellemzőket és ezek a skálák függetlenek egymástól (Tondeur et al., 2008; OECD, 2009). Vries és munkatársai (2013) ezért a két nézet-orientációt úgy tekintik, mint a pedagógusok tanításról és tanulásról alkotott meggyőződésének két dimenzióját.

A tanárok *énhatékonyság-érzésének* hatását vizsgáló kutatások megerősítik, hogy a tanárok *énhatékonyság-érzése* is összefügg szakmai tanulásukkal és a tanulók eredményességének fokozásával (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). Geijsel (2009) a *tanárok személyes jellemzői, az iskolai szervezeti feltételek* (tanári együttműködés és részvételi döntéshozatal) és a *vezetési gyakorlat* relatív jelentőségét vizsgálta a tanárok szakmai tanulásával összefüggésben *szakmai tanulási tevékenységekben*: naprakész új ismeretek és információk gyűjtése, kísérletezés, reflektív gyakorlat és innováció. Az eredmények azt mutatták, hogy a személyes tényezők (*a tanárok énhatékonyság-érzése* és az iskolai célok személyre szabása) erős hatással voltak a tanárok szakmai tanulási tevékenységekben való részvételére. Átlagosan a saját képességeikben erősebb hittel rendelkező tanárok inkább/nagyobb valószínűséggel vettek részt szakmai tanulási tevékenységekben. Bandurához (1993) hasonlóan azt tapasztalták, hogy a tanár énhatékonysága az egyetlen változó a modellben, amely közvetlenül kapcsolódik mindhárom szakmai tanulási tevékenységhez. A tanárok tanulásával foglalkozó kutatások azonban a fenti tényezőket többé-kevésbé *a szakmai fejlődés járulékos, kiegészítő elemeiként vizsgálták* (Garner & Kaplan, 2018), *a szakmai identitás töredezett kutatási témái* közt érhetők tetten leginkább. A *identitás* fókusz azonban e széttartó, olykor egymástól függetlenül megjelenő elemeket együtt, integratív keretben tudja értelmezni.

A *nemzetközi irodalmat összegző fejezet végén* elmondható, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének tanulásfókuszú értelmezésében és kutatásában meghatározó elméleti alapot jelentenek a munkahelyi tanulás, szituatív tanulás elméletei, melyek hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése a mindennapi iskolai gyakorlatuk, az azzal összefüggő tanulási szituációk, formális, nem formális és informális tanulási tevékenységeken keresztül vizsgálható leginkább, melyek ráadásul a kontextuális elemek eredményeképpen különböző tevékenységrendszerként nyernek jelentést. De látható egy másik irány is, ami a szakmai fejlődés kiterjesztett értelmezéseként, azt az egész életpályán belül értelmezve, az *identitás* változásához köti az SZFT értelmezését, kiemelve benne az affektív-motivációs tényezők szerepét, s annak dinamikusan változó jellegét hangsúlyozza. A kutatások jelentős irányát jelentik éppen ezért a munkahelyi tanulás tevékenységeinek, a formális mellett a nem formális és informális tanulási tevékenységeknek a vizsgálata, s mindezek egyéni, szervezeti szintű összefüggéseinek vizsgálata. Melyek egyrészt rámutatnak arra, hogy a pedagógusok tevékenységeinek köre a valóságban jóval korlátozottabb, jóval kevesebb arányban jelennek meg például valódi együttműködésen alapuló tevékenységek a gyakorlatban, s maguk a pedagógusok sem értelmezik sok esetben tanulásként az informális tanulási tevékenységeket. Másrészt megerősítik azt, hogy az SZFT-ben, a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel előrejelzésében a személyes jellemzők szerepének befolyása meghatározó jelentőséggel bír.

A pedagógusok tanulásának hazai kutatási kontextusa

Az alábbiakban a tanárok szakmai fejlődéséhez és tanulásához kapcsolódó hazai pedagógusvizsgálatok főbb kutatási irányait összegezzük és elemezzük a fent bemutatott tanuláselméleti fókuszról, hogy kijelöljük a MoTeL vizsgálat helyét és szerepét a tanárok informális tanulásának vizsgálatai között. A 2000-es években végzett empirikus kutatások mentén értelmeztük, hogy hogyan gondolkodik a hazai pedagóguskutatás a tanuló pedagógusról, a szakmai fejlődésről. Ezt egészítettük ki néhány esetben a téma szempontjából fontos didaktikai szemléletű elméleti tanulmánnyal.

A MoTeL FSZFT koncepciójában a pedagógusok személyes tanulásának perspektíváját kontextusba ágyazottan értelmezzük (Rapos, et al., 2020), így a hazai vizsgálatok elemzésében is fontos a humánökológiai megközelítés (makro-, mezo-, mikro-, azaz egyéni szint), ugyanakkor részletesen csak azokat a vizsgálatokat bontjuk ki, amelyek (1) a pedagógusok személyes tanulásának, (2) a tanuló pedagógusok jellemzőinek megismerésére törekedtek, illetve a pedagógusok tanulását közvetlenül meghatározó környezet és annak hatásrendszerének feltárására vállalkoztak.

A hazai pedagógusvizsgálatok igen tág spektrumúak, s ebben a pedagógusok szakmai fejlődésének értelmezése és vizsgálata markánsan jelenik meg. A szakmai fejlődést és tanulást (is) vizsgáló írások jelentős része *rendszerszintű nézőpontból közelít, a tanárrá válás meghatározó állomásaihoz kapcsolódik*, azon belül az egyes életpályaszakaszokhoz kötődik (Sági, 2015, Kállai et al., 2016, Szivák & Pesti, 2020). A leginkább vizsgált terület a pályakezdés (Chrappán, 2010; Sági & Szemerszki, 2016; Zubora & Holik, 2017). Számos elemzés ad képet a formális képzésekről (Pusztai & Czeglédi, 2015; Kállai & Szemerszki, 2016; Kovács, 2021); így a tanárképzésről (Pesti et al., 2017; Nagy et al., 2018), a továbbképzés rendszerének és tartalmának pedagógusi megítéléséről (Sági, 2015; Sió & Junger, 2015; Szemerszki, 2015), illetve a szakmai fejlődést támogató szervezett mentorálás szerepéről (Sallai, 2015; Nagy, 2020). Ez a perspektíva fontos adatokkal szolgálhat azoknak a makroszintű elemzéseknek, amelyek a szakmapolitika oldaláról az oktatás minőségellenőrzéséhez és biztosításához kapcsolódva a képzésfejlesztés, továbbképzés és az eredményesség összefüggésében kívánják azonosítani a szakmai fejlődés rendszerszinten értelmezhető folyamatait és szabályozási környezetét (Szivák et al., 2019). Mivel ezek a felülről irányított, rendszerszinten szabályozott tanulási keretek a tanulás és a tanuló fogalmát főként a formális, nagyobb volumenben tervezhető és szervezhető tanulási folyamatokhoz kapcsolva értelmezik, a pedagógusok személyes tanulási igényei és az egyéni tanulási utak kevésbé, vagy más témákhoz kapcsolódva kapnak figyelmet. A továbbképzések rendszerének pedagógusi véleményezése kapcsán Liskó (2004) felveti, hogy a rendszerszintű és/vagy szervezeti célok gyakran nem találkoznak az egyén tanulási céljaival. Ezt erősíti Szemerszki (2015) megállapítása is, miszerint az oktatásirányítás által generált, pályázatokból megvalósuló, minél szélesebb pedagóguskört elérni vágyó formális továbbképzések nem képesek reagálni az egyes pedagógusok mindennapi gyakorlatból kiinduló problémaalapú szakmai szükségleteire. Ugyanakkor a tanári pályát támogató bevezető szakasz, melynek rendszerszinten szabályozott eleme a mentorálás, eltérve a fentiek-től, sajátos teret ad a szervezeti és egyéni-személyes, formális és informális tanulási folyamatok feltárásának (Stéger, 2010; Nagy, 2020).

A szakmai fejlődés vizsgálatainak másik iránya a *tanuló pedagógus közvetlen környezetét, tanulását és ezek mezoszintű kölcsönhatásait* vizsgálja. Vámos Ágnes és munkatársai (2016) Hargreavesre (2012) építve úgy látják, hogy a „pedagógusok tudása, azaz az emberi (humán) tőke mellé az emberek közötti kapcsolatok, egy csoport vagy közösség közös tudása mint társas, szociális tőke szükséges.” (Vámos et al., 2016, p. 7). A szervezethez, tanulócsoporthoz kapcsolódó vizsgálatok természetükből fakadóan közelebb lépnek a munkahelyi, szituatív tanuláshoz, például a szervezeti klíma (Kopp, 2016), a vezetői támogatás, a tanuló szakmai közösségek (Horváth et al., 2015), vagy más szereplők tanulást támogató szerepének értelmezése mentén (Lénárd, 2016; Rapos, 2016; Baráth et al., 2019), de emellett nézőpontjuk gyakran a kívülről hozott tudás szervezetbe integrálására, beépítésére irányul. A szervezeti tanulásra, a tanulóközösségek működésére irányuló vizsgálatok a pedagógusok munkahelyi tanulását sok esetben szervezeti szintű, gyakran bottom-up innovációs folyamatok elemzésébe ágyazzák összekapcsolva a munkahelyen történő nem formális tanulás és az innováció jelenségvilágát. Így azt láthatjuk, hogy az informális tanulás egyfajta újításként értelmeződik a hazai kutatásokban (Kálmán, 2016; Horváth, 2017; Fazekas et al., 2018, 2021; Vámos et al., 2018, Fazekas & Horváth, 2019). Bár

az Innova kutatásban⁸ érzékenyen emelik ki, hogy ezek a szervezeten belüli innovációk, és tanulási folyamatok egyediségük, illetve néhol reflektálatlanságuk okán nem eléggé dokumentáltak,⁹ fontos tanulsága e kutatási ágnak általában, hogy „a vizsgált pedagógusok nézeteiben alig érzékelhető a szakmaitőke-elméletnek az a jellemzője, hogy a köznevelés eredményessége nem csupán az egyes pedagógusok kompetenciáinak fejlettségén és fejlesztésén múlik, hanem azon is, ahogy saját erőforrásaikat hasznosítják az iskolában, és gyarapodnak másoké által” (Vámos et al., 2016, p. 192). Alátámasztják ezt a kvantitatív, reprezentatív vizsgálatok is, miszerint a tanulóközösségekre jellemző tanulási formák a nemzetközi átlagtól elmaradnak Magyarországon (Sági, 2015; Szemerszki, 2015), s a pedagógusok szakmai támogatás iránti igénye alacsony (Sági, 2015). A kollegialitás tehát látható a pedagógusok tanulásában, de a tanulóközösségek, szakmai hálózatok szintjén nem jellemző (Fehérvári, 2016). Ugyanakkor a szervezet szerepére mutat rá az a másodelemzés, ahol újítások keletkezésének (így a tanulás informális formáinak) és terjedésének fontos forrása más kollégák, intézmények inspiráló gyakorlata, a különböző szakmai hálózatokban való részvétel, illetve a konkrét munkahelyi/szakmai probléma megoldásának igénye a hazai iskolákban (Fazekas & Horváth, 2019).

A *pedagógus személyes tanulásának*, a pedagógusnak mint tanulónak az értelmezésére törekvő vizsgálatok sajátossága, hogy e kérdéskör egyes elemeire fókuszálnak, így sporadikusak. Főbb kutatási eredmények olyan szakmai kérdésekkel összefüggésben jelennek meg, mint (1) a *pályaválasztás motivációi*, (2) a *tanulás motívumai, folyamata, a tudástartalom és az eredményesség*, (3) a *szervezeti szocializáció és a tanulás, a szakmai jövőkép, vagy a pedagógusszakma professzionalizálódása*.

Általánosságban megállapítható, hogy az egyéni szintű tanulás témái erősen kapcsolódnak a *nézetkutatásokhoz*¹⁰ (Golnhofer & Nahalka, 2001; Köcséné, 2004; Dudás, 2007). Korthagen és a MoTeL koncepcióját elfogadva a szakmai tanulás a szakmai identitásformálódás folyamatához kapcsolódik, ezért nézeteink meghatározóak a tanulási folyamatban, egyfajta értékelő rendszerként működnek (Falus, 2006, 2007). Mivel az FSZF fogalma összekapcsolódott a tanulók eredményességével, s maguk a tanárok is gyakran ezzel kapcsolják össze saját munkájuk megítélését, az értékelés kiemelt téma. Az értékelési folyamatok nagy része az iskolai eredményesség mérésével kapcsolatos, amelyekkel kapcsolatban Nahalka és Sipos (2016) három meghatározó nézetet azonosított. Az első szerint az egyes pedagógusok tanulási folyamatokkal összefüggő eredményessége tekintetében a külső, elsősorban a tanulók szociális helyzetéből fakadó tényezők meghatározóak, így a pedagógus kiszolgáltatott. A másik nézet központi gondolata a jó eredmény elérése, amihez egy helyre kell gyűjteni a jól felkészült pedagógusokat és tanulókat, vagyis alapvetően a szelekciós folyamatot írja le, amelyben azonban a tanulás, a pedagógus tanulás, „jó tudása” elvárásá válik. Végül a harmadik megközelítés a „tanulóközösségekben kialakuló pedagógiai kultúrát állítja középpontba [...] elismeri, hogy a pedagógusminőség fontos, de azt az innovációs, tanulási és tudásmegosztási folyamatokban fejleszhetőnek gondolja.” (Nahalka & Sipos, 2016, p. 52). Ugyanebben a kutatásban azonban a szervezeti tanúláshoz kötődően, szűkebben a szocializáció kapcsán a szervezeten belüli tudásmegosztást hátráltató tényezőket azonosított Kopp (2016), ami azt vetíti előre, hogy a szervezeti kultúra a formális kollegialitás irányába mozdul el.

A hazai pedagógusok *pályaválasztási motivációjának* sajátossága, hogy motívumai között meghatározóak az önkiteljesedéshez, az örömforráshoz, valamint a családdal való összeegyeztethetőséghez kapcsolódó érvek, s a

8. Innova kutatás honlapja: <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/innova-kutatas.t.6078?m=2637>

9. Az egyéni szintű tanulási folyamatok egyik sajátos vizsgálati formáját is bevezeti az Innova kutatás, melyben a subject-object megközelítést alkalmazva, lehetővé teszi az innováció általános értelmezése mellett az egyedi innovációs események megértését.

10. Itt a szerteágazó kutatási anyagból csak azokra az eredményekre fókuszálunk, amelyek közvetlen kapcsolatba hozhatók a pedagógus tanulásával.

nemzetközi átlag felett hangsúlyozzák a szakértelem és a gyermek jövőjének alakításában játszott szerepet, továbbá kiemelik a karrier intrinzik értékét is (Paksi et al., 2015). Mindezek a felelősségvállalás mellett a személyes, egyéni tényezők szerepét hangsúlyozzák a pályaválasztásban, s ezt erősítik a hallgatói vizsgálatok is (Kállai & Szemerszki, 2016). A tanulás *okaihoz* olyan kulcsszavak tartoznak, mint a személyes felelősségvállalás (Paksi et al., 2015; Rapos 2016; Vámos, 2016), a probléma – hiba a saját munkában (Vámos, 2016) és a hiány – pótlás – korszerűsítés a személyes szakértelemben (Rapos, 2016; Vámos, 2016). Az okokhoz legközelebb mégis a tanulási tartalomhoz kapcsolt igényeken keresztül jutunk, melyek fókuszában jól érzékelhetően a „hiány – pótlás” áll – elsősorban az idegennyelvtudás, az IKT és a szakmódszertani tudás bővítése mellett a speciális nevelési igényű tanulók támogatásra való igény tekintetében (Szemerszki, 2015). Ezen túl a pedagógusok kifejezetten igénylik, hogy olyan dolgokat tanuljanak, amelyek közvetlenül támogatják a pedagógiai gyakorlatot, gyakorlatukban azonnal felhasználható tudáshoz, módszerekhez juttatják őket (Kotschy, 2007; Nagy, 2013; Pusztai et al., 2015; Zagyváné, 2017).

A *tanulás folyamatát* vizsgáló kutatások egyrészt kitérnek a tanulásként értelmezhető tevékenységekre, melyek a formális és nemformális tanulás elemeit is tartalmazzák ugyan, mégis kevésbé tudnak a munkahelyi tanulás informális világához közel lépni. A TALIS (2018) és a hazai szinte egyetlen reprezentatív mintájú kutatás (Sági, 2015) egyöntetűen kiemeli a szakirodalom-feldolgozást mint leggyakoribb tevékenységet, melyben a tanároknak majdnem 90 százaléka vett részt, valamint szintén gyakori a továbbképzéseken való személyes részvétel és a hivatalos iskolai eljárások keretében végzett óralátogatás, önértékelés. Ugyanakkor Ságiék hangsúlyozzák, hogy a „tanulóközösségekre jellemző tevékenységi formák nemcsak a nemzetközi átlagtól maradnak el Magyarországon, de a korábbi kedvező irányú hazai tendenciák is visszaszorulni látszanak.” (Sági, 2015, p. 22). Más kutatások kiemelik még a reflektív tevékenységek szerepét, melyek erősen kapcsolódnak a portfólió személyes teréhez, meg is maradva ebben a zárt térben (Szivák & Verderber, 2016). Mivel e vizsgálatok mind egy nagyobb pedagóguskutatás részei voltak, azokban nem nyílt mód a pedagógusok tanulási tevékenységeinek szisztematikus és tanuláseméleti alapon nyugvó elemzésére. Másrészt a tanulás folyamatát vizsgáló kutatások láthatóvá teszik a szereplőket, s az általuk nyújtott támogatás formáit, ezek a következők: „tudást hozó”, „gyakorlati tudást megosztó”, „elvárást megfogalmazó”, „forrást biztosító”. Ezek közül a gyakorlati tudást megosztó az egyetlen, amely a pedagógust partneri, aktív helyzetbe emeli (Rapos, 2016). A tanulási folyamat egy sajátos aspektusának megismerésére adott alkalmat a mesterpedagógus pályázatok elemzése, aminek során azoknak a fejlődési terveknek a kutatására került sor, amelyekben a mester- és kutatópedagógus-aspiránsok – pályázatuk kötelező elemeként – saját szakmai fejlődésükkel kapcsolatos terveiket fogalmazták meg (Rapos, 2020). A szakmai megvalósítás terveiben már megjelennek a tudásmegosztó tevékenységek különböző szintjei (externalizáció, kombináció, szocializáció) is (vö. Nonaka & Takeuchi, 1995), igaz az intézményi határok átlépése nem jellemző (Szivák & Pesti, 2020b). A továbbképzések makroszinten szabályozott rendszere összekapcsolódik a személyes tanulóval az életpálya és a minősítési rendszer kapcsán is, ez utóbbit a pedagógusok többsége egyfajta szakmai ellenőrzésként definiálja (Kállai et al., 2016), így negatív érzelmeket kapcsolnak hozzá.

A *szakmai tudás* vizsgálatának egyik eleme a felkészültség általában személyes megítélésen alapuló elemzése, vagyis hogy a szakmai elvárások tekintetében (KKK és életpálya-modell kompetenciái, vö. makroszintű vizsgálatok) mennyire érzik magukat felkészültnek a megkérdezettek. Visszatérő eredmény, hogy a tanárok igen magasra értékelik szakmai tudásukat (Sági, 2015; Balázs & Vadász, 2019), ahogy a TALIS vizsgálat is rámutat „a magyar tanárok a 10 vizsgált terület közül 9 esetben szignifikánsan nagyobb arányban mondták magukat jól vagy nagyon jól felkészültnek, mint az OECD-országokban átlagosan” (Balázs & Vadász, 2019, p. 16).

Összességében úgy látjuk, hogy a hazai pedagógusok tanulásával közvetlenül foglalkozó kutatások száma csekély, azok is csak néhány esetben nagymintás, reprezentatív vizsgálatok, s ezek közül még kevesebb van, amely a szakmai fejlődés és tanulás vizsgálatában a tanulás tanulástudományi megközelítéseire szisztematikusan építene. A tanuló pedagógus, valamint a pedagógusok személyes, egyéni tanulásáról való gondolkodás többnyire közvetett módon jelenik meg bennük, az informális tanulás rendszerszerű értelmezése pedig mind- eddig nem kapott helyet a kutatásokban.

Módszertan és adatfelvétel

Az adatfelvételre 2020. október és 2021. február között került sor, a magyar köznevelésben tanító pedagógusok országos reprezentatív mintáján. A mintavételi egységet a KIR-STAT 2019-es októberi adatszolgáltatásában szereplő (általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai) feladatellátási helyek (FEH) adták. Rétegzett mintavételre került sor régió és feladattípus szerint, fenntartói és méretkategóriára vonatkozó adatok alapján igazítva a reprezentativitás érdekében. A mintavételi keretbe csak olyan FEH-ek kerültek be, ahol feladatonként a tanulólétszám meghaladja a 10 főt, a pedagóguslétszám képzési szintenként eléri az 5 főt, illetve ha oktatnak gyógypedagógiai tanterv szerint, akkor az nem terjed ki a teljes tanulói létszámra. Ezen szempontok alapján összesen 4645 FEH került be a mintavételi keretbe. Az adatfelvételt a SORECO Research Kft. valósította meg, saját szerverére felprogramozott online kérdőív segítségével.

A mérőeszköz bemutatása

A kérdőív főbb szerkezeti elemei: (1) alapadatok/személyes jellemzők (nem, születési év, végzettségek, munkakör, egyéb feladatok, besorolás stb.); (2) szakmai fejlődés és tanulás: tanulási formák (formális, nem-formális, informális, digitális eszközhasználat, tanulási helyzetek jellemzői stb.); (3) nézetek, attitűdök; (4) szerepértelmezés; (5) pályamotiváció, énhatékonyság; (6) szervezeti kérdések (7) tanulási helyzetre ('object perspective') vonatkozó kérdések.

Ebben az írásunkban kiemelt kérdés a tanulási tevékenységek vizsgálata, mely kérdés itemeinek megfogalmazásánál fő szempont volt a gazdagabban, tágabban megfogalmazott tanulási tevékenységek feltárása. A kérdés (29. kérdés) alapja a de Vries féle, informális tevékenységeket is tartalmazó állítássor volt, de végül e kérdéseket kiegészítettük az informális tanulás hazai gyakorlatát jobban leíró elemekkel, s felhasználtuk egy korábbi hazai országos pedagóguskutatás (Sági et al., 2015) kérdőívének vonatkozó kérdéseit is. Ez a 23 ítemes változat 3 formális tanulásra vonatkozó állítást tartalmazott. Ebben a tekintetben a kialakult tevékenységlista a hazai vizsgálatok között egyedi.

Kutatási kérdések, hipotézisek

Vizsgálatunk fontos céljai közé tartozott, hogy a pedagógusok tanulásának és szakmai fejlődésének vizsgálatát kiterjesszük az informális tanulási tevékenységekre, illetve hogy a tanulási tevékenységeket rendszerbe foglalva mutassuk be azok kapcsolatát. Vagyis azt, hogy milyen szerepet játszanak és hogyan kapcsolódnak össze a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében és tanulásában a formális, a nonformális és az informális tanulás elemei. Célkitűzéseinknek megfelelően az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

Milyen tanulási tevékenységmintázatok jellemzik a hazai pedagógusokat saját megítélésük szerint?

Hogyan függ ez össze 1) a pályán töltött idővel, 2) az iskolai végzettséggel, 3) a munkakörrel és 4) a szakmai szervezetekben való tevékenységekkel?

*Minta*¹¹

A kérdőívet több mint 8500 pedagógus kezdte el és közel 6000 pedagógus töltötte ki a teljes kérdéssort.¹² Az adattisztítás során törlésre kerültek azok a válaszok, amelyeknek kitöltöttsége nem érte el a kérdőív legalább 50%-át, így összesen 5831 érvényes kérdőív (azaz kitöltő) maradt. Ha csak azokat a FEH-eket vesszük figyelembe, ahonnan legalább 5 érvényesen kitöltött kérdőív került ki, akkor a végleges minta 5063 főből áll, akik 656 FEH-et képviselnek. Az adatelemzéshez peremsúlyozást használtunk, ami iskolatípus, regionalitás, iskolatípus-fenntartótípus valamint iskolatípus-méretkategória szerint súlyozza a mintát.

A válaszadók 21,3%-a férfi (N=1053), 78,7%-a nő (N=3899), illetve 111 fő nem jelölt választ. Munkakör szerint a minta nagy részét általános iskolai tanárok (N=1542, 30,6%) és tanítók (N=1375, 27,3%) alkotják. Gimnáziumi tanárok 17,4%-ban (N=877), szakképzésben dolgozó közismereti tanárok 10,2%-ban (N=512), szakmai tanárok vagy szakoktatók, gyakorlati oktatók 9,8%-ban (N=492), gyógypedagógusok 1,4%-ban (N=68), fejlesztőpedagógusok pedig 0,8%-ban (N=39) szerepelnek a mintánkban. Egyéb kategóriába sorolta magát 129 fő (2,6%) és 29 fő nem válaszolt erre a kérdésre.

A kitöltők besorolását tekintve gyakornok 141 fő (2,8%), pedagógus I. 1940 fő (38,6%), pedagógus II. 2040 fő (40,6%), mesterpedagógus 589 fő (11,7%), illetve kutatópedagógus 11 fő (0,2%) található a mintában. A kitöltők közül 303-an (6%) jelezték, hogy nem vonatkozik rájuk az életpálya-modell. A kitöltők végzettségük alapján főiskolai vagy BA végzettségű tanítók (1667 fő, 33,2%), főiskolai vagy BA végzettségű általános iskolai tanárok (1583 fő, 31,5%), illetve egyetemi vagy MA végzettségű középiskolai tanárok (1363 fő, 27,1%). Továbbá 178 fő (3,5%) főiskolai vagy BA végzettségű szakoktató, 99 fő (2%) főiskolai vagy BA végzettségű óvodapedagógus, illetve 55 fő (1,1%) főiskolai vagy BA végzettségű gyógypedagógus. Összesen 74 fő (1,5%) jelezte, hogy nincs pedagógiai végzettsége.¹³

Eredmények

Az eredmények bemutatása során a kutatási kérdésekben fókuszált négy terület – pályán töltött idő/életpálya-szakasz, iskolai végzettség, munkakör, a szakmai szervezetekben való tevékenységek – alapján rendezve mutatjuk be a főbb összefüggéseket. Mivel a tevékenységstruktúrák elemzése kapcsán a formális tanulási tevékenységek nem képeztek faktort, így azokat a fő elemzéstől elkülönítve röviden tárgyaljuk.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának dimenziói

A szakmai fejlődést és tanulást vizsgálatunkban tehát tevékenységekben ragadtuk meg. A tanulási tevékenységeket¹⁴ felsoroló kérdésben az állítások a feldolgozott szakirodalmi háttér alapján azokat a lehetséges, tágran értelmezett formális, nemformális és informális tevékenységformákat jelölik, amelyek keretében a pedagógusok tanulása körülírható. Az állításokat a kitöltők 5-fokozatú Likert-skálán értékelhették (1 – soha nem végzett ilyen tevékenységet; 5 – nagyon gyakran). Annak érdekében, hogy jobban megértsük, hogyan strukturálódik a

11. A minta bemutatása során a kutatás honlapján publikált gyorsjelentésre támaszkodunk (ELTE PPK, 2021).

12. A legnagyobb lemorzsolódás a kérdőív első és második oldala között volt tapasztalható (közel 1400 fő).

13. A minta további háttértényezők mentén történő bemutatása (például tanítás mellett végzett egyéb feladatok, nyelvvizsga, szakmai közösségben való tagság és aktivitás, nem pedagógusi munkavégzés) a gyorsjelentésben elérhető (ELTE PPK, 2021).

14. A kérdőív 28. kérdésében (a teljes kérdőív elérhető a gyorsjelentés mellékleteként – (ELTE PPK, 2021) a kitöltők arra a kérdésre válaszoltak, hogy milyen gyakran végeztek bizonyos tevékenységeket a 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend előtt.

pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének tevékenységrendszere, adatredukciós módszert alkalmaztunk. A Bartlett-teszt ($\chi^2(153)=26432,475$; $p < 0,001$) és a Kaiser–Mayer–Olkin-mutató (0,907) alapján adataink alkalmasak a feltáró faktoranalízis lefuttatására. Maximum likelihood módszer segítségével, a sajátérték > 1 szabályt alkalmazva, a 0,3-nál kisebb töltésű tételek kiszűrésével 5 faktort nyertünk ki a 23 tételből, amelyet Pro-max-forgatás után értelmeztünk. Az 5 faktor a teljes változóstruktúra 47,93%-át magyarázza, az illeszkedés jó-ságmutatója is elfogadható ($\chi^2(73)=792,037$; $p < 0,001$). Az 5 faktor elnevezését, tartalmát, megbízhatósági mutatóját és alapstatisztikáit az 1. táblázat mutatja. A faktorokhoz tartozó tételeket egyszerű átlagszámítással összegeztük és a továbbiak mentén ezek alapján mutatjuk be az eredményeket a könnyebb értelmezhetőség kedvéért.

Faktor	Elemsszám, átlag (szórás)	A faktor leírására szolgáló tételek
Megosztás interakcióban ($\alpha=0,779$)	N=4955; 3,50 (0,87)	A kollégáimmal megosztottam a tanulásom során szerzett tapasztalatokat, megismert új tanítási ötleteket. Óralátogatáson vettem részt, hogy kollégáimtól (iskolán belül vagy kívül) tanuljak. Használtam a kollégák tanítási anyagait a saját óráimon. Szakmai kérdéseimet megbeszéltem másokkal azért, hogy tanuljak tőlük.
Egyéni reflexió ($\alpha=0,759$)	N=4964; 3,61 (0,77)	A tanítás során tapasztalt problémákat alaposan elemeztem, mielőtt megoldást választottam. Az óráim után átgondoltam azokat, reflektáltam rájuk. Amikor probléma vagy kérdés merült fel tanítási gyakorlatomban, a lehetséges okokra és megoldásokra vonatkozóan vizsgálatot végeztem. Tanulóimtól visszajelzést kértem az óráimra vonatkozóan, amit felhasználtam a tanórák tervezésekor.
Tanulás másoktól interakció nélkül ($\alpha=0,758$)	N=4967; 3,85 (0,83)	A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam. A szaktárgyammal szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam. Oktatásról szóló híreket (például reformok, jó gyakorlatok) olvastam újságban, tv-ben, interneten stb.
Tanulás, kísérletezés alkotás útján ($\alpha=0,724$)	N=4958; 2,73 (0,97)	Új tanítási módszerek adaptálásával vagy kialakításával kísérleteztem. Tanterv-, tananyag- vagy tankönyvfejlesztési tevékenységet végeztem, amit mások is hasznosíthatnak. Tantárgyközi vagy évfolyamközi projektmunkát szerveztem. Szakmai konferenciákon, kiállításokon, találkozókön vettem részt.
Szakmai támogatás bevonása ($\alpha=0,642$)	N=4955; 1,97 (0,89)	Személyes mentorálást kaptam a tantermi munkámhoz. Saját kérésemre kollégáim részt vettek az órámon és visszajelzést adtak. Egyes órákat egy kollégával előre megtervezetten közösen tartottam meg (társtanítottunk).

1. táblázat: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését és tanulását leíró faktorok bemutatása. Megjegyzés: A kérdőívben az alábbi kérdésre válaszoltak a résztvevők: "29. A koronavírus okozta járványhelyzetet, 2020 márciusát megelőző három évben milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket? Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán soha végzett ilyen tevékenységet, az 5-ös pedig, hogy nagyon gyakran!"

A faktorok megnevezésekor törekedtünk arra, hogy a megnevezésekben az oda tartozó itemek közös tevékenység tartalmát és az aktivitás mértékét is megragadjuk, valamint arra, hogy ahol abból közvetlenül nem volt kiolvasható, kifejezzük a tevékenység végzésének társas jellegét. A modellstruktúrát leginkább erősítő elem a *tanulás másoktól interakció nélkül* faktor, mely olyan állításokat tartalmaz, melyek szerint a tanulás olvasás útján, passzívan történik. Szintén az egyedül végzett tevékenységeket erősíti a második leggyakoribb kategória, az *egyéni reflexió*. Az aktívabb tanulási formák közül az együttműködésben megvalósuló, tudásmegosztásra épülő *megosztás interakcióban* a legmeghatározóbb faktorképző elem. Kevésbé gyakoriak azok a tanulási tevékenységek, amelyek kísérletezésre, alkotásra épülnek (*tanulás kísérletezés, alkotás útján*). Legkevésbé gyakoriak pedig azok, amelyeknek keretében a pedagógusok valamilyen szakmai támogatást (*támogatás bevonása*) vonnak be (például mentorálás, társtanítás).

A faktorstruktúra kialakítása során szisztematikusan kiestek azok az állítások, amelyek a formális tanulási tevékenységeket írják le. Ez nem azt jelenti, hogy ezek ne lennének jellemzők a magyar pedagógusokra, hanem csupán a fenti faktorstruktúrához nem kapcsolhatóak szervesen. Éppen ezért önálló, összevont változóként hoztuk létre a formális tanulásban való részvétel gyakoriságát, melynek részletesebb elemzésre külön alfejezetben térünk ki.

A folyamatos szakmai fejlődés dimenziói különböző háttértényezők függvényében

Életpálya: az életkor és a pályán eltöltött idő szerepe a pedagógusok tanulásában

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggések mutathatók ki a pedagógusok tanulási tevékenységei és életkora, továbbá aközött, hogy hány évet töltöttek el a pályán. A legidősebb kitéltők 1950-ben, a legfiatalabbak 2000-ben születtek, az átlag: 1971,51, a medián: 1971, a szórás: 9,32. Ez azt jelenti, hogy 72-22 éves pedagógusok egyaránt megjelentek a válaszadók között, akiknek tanulási igényei, tapasztalatai, tevékenységei sok tekintetben eltérőek lehetnek. A kutatás eredményei szerint kimutatható ugyan összefüggés az életkor és a tanulási tevékenységek egyes faktora között, ám ez a *megosztás interakcióban*, *tanulás kísérletezés útján* és az *egyéni reflexió* esetében nem volt szignifikáns, a *tanulás másoktól interakció nélkül* ($r = -0,089$) és a *támogatás bevonása* ($r = 0,166$) esetében igen, de gyenge korrelációval.

A pályán eltöltött idő és a tanulási tevékenységmintázatok között az előzőekhez hasonlóan minimális összefüggést találtunk, azaz tanulási tevékenységeket leíró változókkal a pályán eltöltött idő csak elhanyagolható mértékben korrelál. Ha azonban a tevékenységmintázatokot az – életkortól és a pályán eltöltött időtől nem független – életpálya-modell állomásaival vetjük össze (2. táblázat), azt láthatjuk, hogy a mesterpedagógusok és a kutatópedagógusok több tevékenység típusban (*megosztás interakcióban*, *tanulás kísérletezés útján*, *egyéni reflexió*) gyakrabban vesznek részt a többi pedagógusnál. Kutatásunk szerint míg a legtöbb tanulási tevékenység típus az idő múlásával, illetve az életpályán való előrehaladás során mind nagyobb szerepet játszik a pedagógusok tanulásában, illetve az egyre idősebb pedagógusgenerációk tanulásában egyre fontosabb szerepet kap (például az interakcióban történő megosztásra épülő tanulás szerepe csak a pedagógus II. fokozattól válik jellemzőbbé), a támogatás bevonása a pedagóguspálya kezdő szakaszában jellemzőbb. Ez összefügg a gyakornokok, pályakezdők mentori támogatásával, hisz éppen az ő esetükben a leggyakoribb a tanulás e típusa, amit a pályakezdés jogi szabályozása indokol is. Ez rámutat, a támogatás (a mentorok és a mesterpedagógusok) szerepére és fontosságára, hisz ezt a beépített rendszeremet valóban tanulásként azonosították a gyakornokok, azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulás e típusa a gyakornokok esetében nem önkéntes választás, döntés kérdése. További vizsgálatok mutathatnák meg, hogy ez a fajta tanulás beépül-e a pedagógusok tanulási mintázataiba, pályájuk későbbi szakaszaiban is élnek-e majd vele, vagy kifejezetten a pályakezdés szakaszának jellemző tanulási formája marad. Az elemzés továbbá nagyban segítheti az eddig spekulatív-elméleti úton meghatározott élet-

pálya indikátorrendszerének árnyalhatóságát, valamint a tanulási eredmények képzéshatáron történő meghatározását is.

Tanulási tevékenységtípusok	GYAKORNOK				PEDAGÓGUS I.			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik- e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik- e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	135	3,50	3,50	Nem (p=0,952)	1862	3,38	3,58	Igen (p<0,001; g=0,232)
Egyéni reflexió	137	3,59	3,62	Igen (p=0,005; g=0,039)	1868	3,77	3,65	Igen (p<0,001; g=0,144)
Tanulás másoktól interakció nélkül	137	3,59	3,85	Igen (p=0,005; g=0,320)	1868	3,77	3,89	Igen (p<0,001; g=0,155)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	135	2,38	2,74	Igen (p<0,001; g=0,373)	1863	2,57	2,83	Igen (p<0,001; g=0,273)
Szakmai támogatás bevonása	135	2,60	1,95	Igen (p<0,001; g=0,742)	1862	2,00	1,95	Igen (p=0,016; g=0,059)
Tanulási tevékenységtípusok	PEDAGÓGUS II.				MESTERPEDAGÓGUS			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	2014	3,57	3,46	Igen (p<0,001; g=0,124)	608	3,83	3,45	Igen (p<0,001; g=0,442)
Egyéni reflexió	2015	3,88	3,60	Nem (p=0,051)	612	4,06	3,59	Igen (p<0,001; g=0,617)
Tanulás másoktól interakció nélkül	2015	3,88	3,82	Nem (p=0,051)	612	4,06	3,81	Igen (p<0,001; g=0,299)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	2014	2,74	2,73	Nem (p=0,485)	610	3,26	2,66	Igen (p<0,001; g=0,632)
Szakmai támogatás bevonása	2012	1,93	1,99	Igen (p=0,002; g=0,064)	611	1,93	1,97	Nem (p=0,226)
Tanulási tevékenységtípusok	KUTATÓPEDAGÓGUS				NEM VONATKOZIK AZ ÉLETPÁLYA MODELL			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	14	3,90	3,50	Nem (p=0,080)	284	3,14	3,52	Igen (p<0,001; g=0,448)
Egyéni reflexió	14	3,83	3,61	Nem (p=0,925)	284	3,81	3,63	Nem (p=0,446)
Tanulás másoktól interakció nélkül	14	3,83	3,85	Nem (p=0,925)	284	3,81	3,85	Nem (p=0,446)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	14	3,90	2,73	Igen (p=0,001; g=1,219)	284	2,72	2,73	Nem (p=0,845)
Szakmai támogatás bevonása	14	1,94	1,97	Nem (p=0,915)	284	1,77	1,98	Igen (p<0,001; g=0,239)

2. táblázat: Az életpálya egyes szakaszaiban lévő pedagógusok összehasonlítása a minta többi tagjával a tanulási tevékenységtípusok gyakorisága mentén.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy nem az életkor és a pályán eltöltött idő határozza meg a pedagógusok tanulását. Az viszont lehetséges, hogy a tanulás és az életpálya két legfelső fokozatába való eljutás, illetve a megszerzett tapasztalatok kölcsönösen hatással lehetnek egymásra.

Munkakör

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok különböző csoportjaira – a csoportok számát és számarányát (lásd fentebb) – saját bevallásuk szerint mennyire jellemző az egyes tanulási tevékenységtípusok választása, alkalmazása. Eredményeink szerint a hazai pedagógusok tanulásban legaktívabb csoportjai a gyógypedagógusok, a fejlesztőpedagógusok és a tanítók. Ez a megállapítás a *tanulás kísérletezés útján* kivételével minden tevékenységtípusra igaz. Ez utóbbiban viszont a többi tevékenységtípusban jóval kevésbé aktív szakmai tanárok, szakoktatók, gyakorlati oktatók és gimnáziumi közismereti tanárok vettek részt leginkább. Azt, hogy tanítók szakmai tanulási hajlandósága nagyobb, az általános iskola felső tagozatán, illetve gimnáziumban tanító kollégáikénál, számos kutatás igazolta (lásd például TALIS, 2008, Pusztai, 2015), és a fentiek alapján jelen kutatás is megerősíti.

A legkülönülőbb csoportot a tanítók alkotják, ők minden tevékenységtípus mentén szignifikánsan különböznek az összes többi kitöltőtől. A legnagyobb különbség pedig a gyógypedagógusok esetében a *támogatás bevonása* dimenzióban érzékelhető. Ezt a tevékenységtípust a gyógypedagógusok minden más csoportnál gyakrabban veszik igénybe – feltételezhetően a gyógypedagógusi szakma sajátos jellemzői miatt. Az általános iskolai tanárok „simulnak bele” leginkább a teljes minta átlagába, hiszen a *támogatás bevonása* tevékenységtípust kivéve, egyik dimenzióban sem különböznek szignifikáns mértékben a többi kitöltőtől. A *támogatás bevonása* esetén is szinte elhanyagolható a tényleges különbség az alacsony hatásméret mutató alapján. A leíró adatokat és az összehasonlítások eredményét a 3. táblázat mutatja.

Tanulási tevékenységtípusok	TANÍTÓ				ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁR			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	1354	3,70	3,44	Igen (p<0,001; g=0,309)	1550	3,51	3,51	Nem (p=0,973)
Egyéni reflexió	1356	3,70	3,59	Igen (p<0,001; g=0,147)	1550	3,59	3,63	Nem (p=0,082)
Tanulás másoktól interakció nélkül	1356	3,90	3,82	Igen (p=0,001; g=0,102)	1552	3,83	3,84	Nem (p=0,593)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	1354	2,62	2,79	Igen (p<0,001; g=0,171)	1551	2,71	2,76	Nem (p=0,113)
Szakmai támogatás bevonása	1352	2,11	1,92	Igen (p<0,001; g=0,209)	1550	1,93	1,99	Igen (p=0,014; g=0,075)
Tanulási tevékenységtípusok	GIMNÁZIUMI TANÁR				SZAKKÉPZŐ TANÁR (KÖZISMERETI)			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	960	3,46	3,52	Nem (p=0,050)	503	3,27	3,53	Igen (p<0,001; g=0,303)
Egyéni reflexió	964	3,62	3,61	Nem (p=0,798)	505	3,53	3,62	Igen (p=0,010; g=0,120)
Tanulás másoktól interakció nélkül	964	3,81	3,85	Nem (p=0,209)	505	3,75	3,85	Igen (p=0,009; g=0,050)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	962	2,92	2,70	Igen (p<0,001; g=0,225)	503	2,70	2,75	Nem (p=0,286)
Szakmai támogatás bevonása	962	1,90	1,99	Igen (p=0,003; g=0,107)	503	1,79	1,99	Igen (p<0,001; g=0,224)
Tanulási tevékenységtípusok	SZAKMAI TANÁR				GYÓGYPEDAGÓGUS			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	960	4,79	3,52	Igen (p<0,001; g=0,212)	91	3,80	3,50	Igen (p<0,001; g=0,350)
Egyéni reflexió	964	4,79	3,62	Nem (p=0,129)	91	3,78	3,61	Igen (p=0,039; g=0,219)
Tanulás másoktól interakció nélkül	964	4,79	3,84	Nem (p=0,806)	91	4,02	3,84	Igen (p=0,034; g=0,224)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	962	4,79	2,72	Igen (p<0,001; g=0,274)	91	2,91	2,74	Nem (p=0,087)
Szakmai támogatás bevonása	962	4,79	1,97	Nem (p=0,096)	91	2,42	1,96	Igen (p<0,001; g=0,518)
Tanulási tevékenységtípusok	FEJLESZTŐPEDAGÓGUS				EGYÉB			
	N	M	M _{mindenki}	Különbözik	N	M	M _{mindenki}	Különbözik

	más		-e mindenki mástól?		más		-e mindenki mástól?	
Megosztás interakcióban	38	3,55	3,51	Nem ($p=0,750$)	140	3,16	3,52	Igen ($p<0,001$; $g=0,412$)
Egyéni reflexió	38	3,78	3,61	Nem ($p=0,185$)	142	3,41	3,62	Igen ($p=0,002$; $g=0,270$)
Tanulás másoktól interakció nélkül	38	4,14	3,84	Igen ($p=0,025$; $g=0,364$)	143	3,71	3,84	Nem ($p=0,061$)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	38	2,77	2,74	Nem ($p=0,850$)	141	2,29	2,75	Igen ($p<0,001$; $g=0,486$)
Szakmai támogatás bevonása	38	2,07	1,97	Nem ($p=0,481$)	141	1,80	1,98	Igen ($p=0,022$; $g=0,195$)

3. táblázat: Az egyes munkakörökben dolgozó pedagógusok összehasonlítása a minta többi tagjával a tanulási tevékenység típusok gyakorisága mentén.

Az előbbieken túl megvizsgáltuk azt is, hogy az intézményben betöltött szerepük, munkakörük szerint milyen tanulási mintázatok jellemzőek a pedagógusokra. E vizsgálatban a következő munkaköröket különböztettük meg: intézményvezető, helyettes, munkaközösség-vezető, munkacsoport-/bizottság vezető, osztályfőnök, tanulócsoporthoz vezető, egyéb munkakörben dolgozókat és azokat, akik nem dolgoznak egyéb munkakörben. Az elemzések eredményei szerint az így elkülönített csoportok mindegyikében *megosztás interakcióban*, az *egyéni reflexió* és a *tanulás másoktól interakció nélkül* tevékenységterületekbe sorolt tevékenységek voltak a leggyakoribbak. Ezekről gyakoriságban messze elmaradt a *tanulás kísérletezés útján* és a *támogatás bevonása*. A csoportok összehasonlítása arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkacsoport-/bizottság vezetők mutatják minden tevékenység típusban a legnagyobb aktivitást. Őket az intézményvezetők, majd az intézményvezető-helyettesek és a munkaközösség-vezetők követik. Esetükben, különösen az intézményvezetőkében azonban kivételként jelentkezik a *támogatás bevonása* tevékenységterület – amelyben jóval alacsonyabb arányban vesznek részt. Az intézményekben vezető beosztásban dolgozó pedagógusok tehát csak nagyon ritkán részesülnek szakmai támogatásban tanulásuk során. Ezzel éppen ellentétesen viszont, akik nem dolgoznak egyéb munkakörben (alapvetően pályakezdők), a többiekénél lényegesen gyakrabban élnek ezzel.

A kutatás során az egyéb munkakörben dolgozó pedagógusok csoportjait külön is megvizsgáltuk. Ide tartoztak a pedagógusok szakmai tanulását támogató mentorok, a tanulók támogatását végző mentorok, a belső intézményi értékelés készítésével foglalkozó, a szakértői vagy szaktanácsadói, az érettségi/szakmai vizsgaelnöki és az egyéb feladatokat ellátó kollégák. Köztük minden területen szignifikánsan eltérőnek csak a mentoroké (mind a tanárjelöltek, gyakornokok, mind a tanulók mentorálását végzőké) bizonyult, viszont meg kell jegyezni, hogy két tevékenységterületen (*tanulás másoktól interakció nélkül* és *tanulás kísérletezés útján*) a szakértők és a szaktanácsadók minden más csoportnál aktívabbak.

Összefoglalólag tehát azt mondhatjuk, hogy a tanulásban azok mutatkoznak a legtevékenyebbeknek, akik munkájuk során kilépnek az intézményi keretek közül, továbbá azok, akik az intézmények vezetésében és a mentorálási feladatokban valamilyen szinten részt vesznek.

Legmagasabb iskolai végzettség

Harmadik szempontként a tanulási tevékenységek mintázatait a különböző pedagógiai végzettségek tükrében vizsgáltuk. Adatbázisunkban az iskolai végzettség szintje alapján a kitöltők négy kategóriába rendeződtek: (1) az alapképzést záró BA fokozattal, (2) az egyetemi (MA) végzettséggel és (3) a doktori fokozattal (PhD) rendelkező pedagógusok mellett (4) a pedagógiai végzettség nélkül foglalkoztatottak alkották a négy csoportot.¹⁵

A leíró adatok alapján az alapképzést végzettek folyamatos szakmai fejlődését és tanulását leginkább a szakmai támogatás bevonása iránti igény és az interakciók mentén történő tudás- és tapasztalatmegosztás jellemzi, tevékenységeikben ritkábban jelenik meg a kísérletezés és az alkotás útján történő tanulás. Ezzel szemben az egyetemi végzettséggel rendelkező pedagógusok ugyanezekben a tevékenységekben éppen ellentétes irányú eltérést mutatnak, vagyis miközben gyakorlatuk során szignifikánsan kevesebbszer vonnak be szakmai támogatást, kevésbé építenek az interakciókban megvalósuló tudásmegosztásra, a tanulási folyamataikra sokkal inkább jellemző a kísérletezés és az alkotás.

Az adatokból az is egyértelműen kiolvasható, hogy a doktori fokozattal rendelkező pedagógusok a szakmai támogatás bevonása kivételével mindegyik tanulási tevékenységet gyakrabban végzik, különösen igaz ez azokra a tanulási tevékenységekre, amelyek kísérletezésre, alkotásra épülnek, itt szignifikáns eltérés mutatkozik a többi kitöltő válaszához képest. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a doktori fokozattal rendelkező pedagógusok tanulási tevékenységei mögött kimutatható egyfajta innovációs attitűd. A kitöltők azon csoportja, akik nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel, szinte minden faktor vonatkozásában szignifikánsan különböznek a másik három csoporttól oly módon, hogy a támogatás bevonása kivételével minden tevékenységtípus esetén kisebb gyakoriságról számoltak be. (A leíró adatokat és az összehasonlítás eredményeit a 4. táblázat mutatja.)

15. Az adatok értelmezéséhez fontos kiemelni, hogy a válaszadók között a BA fokozattal rendelkezők a minta 46,67%-át, az egyetemi végzettséggel rendelkezők annak 48,03%-át fedik le, a doktori fokozattal rendelkezők a kitöltők 1%-át, a pedagógiai végzettség nélkül foglalkoztatottak a minta 1,6%-át teszik ki.

Tanulási tevékenységtípusok	FŐISKOLAI/BA VÉGZETTSÉG				EGYETEMI/MA VÉGZETTSÉG			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	2358	3,57	3,44	Igen (p<0,001; g=0,146)	2425	3,45	3,55	Igen (p<0,001; g=0,122)
Egyéni reflexió	2362	3,62	3,61	Nem (p=0,389)	2431	3,61	3,62	Nem (p=0,882)
Tanulás másoktól interakció nélkül	2363	3,85	3,84	Nem (p=0,710)	2432	3,86	3,83	Nem (p=0,354)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	2359	2,60	2,86	Igen (p<0,001; g=0,267)	2427	2,86	2,62	Igen (p<0,001; g=0,250)
Szakmai támogatás bevonása	2356	2,01	1,93	Igen (p=0,003; g=0,086)	2427	1,93	2,01	Igen (p=0,002; g=0,089)
Tanulási tevékenységtípusok	DOKTORI FOKOZAT				NINCS PEDAGÓGIAI VÉGZETTSÉG			
	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?	N	M	M _{mindenki más}	Különbözik -e mindenki mástól?
Megosztás interakcióban	52	3,71	3,50	Nem (p=0,073)	80	3,04	3,51	Igen (p<0,001; g=0,544)
Egyéni reflexió	52	3,81	3,61	Nem (p=0,067)	80	3,25	3,62	Igen (p<0,001; g=0,489)
Tanulás másoktól interakció nélkül	52	3,89	3,84	Nem (p=0,704)	80	3,34	3,85	Igen (p<0,001; g=0,619)
Tanulás kísérletezés, alkotás útján	52	3,65	2,72	Igen (p<0,001; g=0,960)	80	2,37	2,74	Igen (p=0,001; g=0,379)
Szakmai támogatás bevonása	52	1,95	1,97	Nem (p=0,866)	80	2,03	1,97	Nem (p=0,540)

4. táblázat: A különböző végzettséggel rendelkező pedagógusok összehasonlítása a tanulási tevékenységtípusok gyakorisága mentén.

Összességében megállapítható, hogy az iskolai végzettség meghatározó a tanulási tevékenységek típusaira nézve.

Tagság szakmai közösségekben

A tanulási tevékenységek fent elemzett összefüggésein túl a tanulás informális útjainak értelmezése miatt fontosnak tartottuk, hogy rávilágítsunk a pedagógusok tanulásának külső tényezők által meghatározott lehetőségeire. A neoinstitutionalista szervezeteleméleti megközelítés és a hálózati tanulás is indokolja, hogy mélyebben értelmezzük az együttműködésen alapuló és a szervezeti keretektől kilépő kontextuális tereket. Ezért a kérdőívben zárt kérdés formájában feltettük azt a kérdést, hogy a kitöltő tagja-e bármilyen (offline vagy online) pedagógus szakmai közösségnek, csoportnak, hálózatnak. Elemzésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy ez a tagság mely tanulási tevékenységek megjelenését erősíti. A tanulási tevékenységmintázatok minden esetben szignifikáns mértékben jellemzőbbek voltak azoknál a kitöltőknél, akik részt vesznek valamilyen szakmai közösségben, egyedül a támogatás bevonásának dimenziójában nem volt szignifikáns a független mintás t-próba

eredménye ($t(4900)=1,750$; $p=0,080$). A legerősebb különbség a *tanulás kísérletezés, alkotás útján* dimenzióban látható (Hedges-g hatásméret: 0,571). Ez a hatás azért is lényeges, mert az alkotó jellegű tevékenységek szerepe jóval kisebb a hazai pedagógusok között, mint más tanulási tevékenységek.

A szakmai közösségek tanulási tevékenységekre gyakorolt hatása formális és informális tagság szerint is szétvált. Azok a pedagógusok, akik valamilyen formális közösség tagjai átlagosan gyakoribb tanulási tevékenység-mintázatokról számoltak be, mint azok, akik informális közösségek tagjai. Ez az összefüggés azonban csak a másoktól való interakció nélküli tanulás ($t(3058)=2,896$; $p=0,004$; $g=0,790$) és a kísérletezésből való tanulás ($t(688,152)=7,472$; $p<0,001$; $g=0,950$) dimenzióiban volt szignifikáns.

Összességében kijelenthető, hogy a szakmai közösséghez tartozás pozitívan befolyásolja a tanulási tevékenységek gyakoriságát.

A formális tanulás dimenziója

A formális tanulást leíró tételek nem kerültek be a tanulási tevékenységmintázatok leíró faktorstruktúrába. A három változó által leírt skála megbízhatósági mutatóján is látszik, hogy elmarad a nemformális és az informális tanulási lehetőségeket leíró skálák értékeitől, így kevésbé megbízható erős konstruktumot kaptunk (5. táblázat). Az elemzéseinket elsősorban a non-formális és informális tanulást leíró változók (a tételek egyszerű összehasonlása átlagszámítással) mentén mutattuk be részletesebben, de a tanulmány végén megemlítjük a formális tanulási tevékenységekben (szintén egyszerű összehasonlással) mutatkozó alapvető különbségeket is.

Tételek	Átlag	Szórás
Képesítést adó formális felsőoktatási képzés óráit látogattam. (N=4924)	2,04	1,48
Az iskolán kívül szervezett szakmai képzéseken vettem részt (pl. tanfolyamok, tréningek). (N=4943)	3,46	1,23
Az iskolánkban szervezett képzéseken vettem részt. (N=4858)	3,46	1,09
Összevont változó (formális tanulás): $\alpha=0,513$	2,99	0,93

5. táblázat: A formális tanulást leíró összevont változó és az azt alkotó tételek alapstatisztikái. Megjegyzés: A kérdőívben az alábbi kérdésre válaszoltak a résztvevők: "29. A koronavírus okozta járványhelyzetet, 2020 márciusát megelőző három évben milyen gyakran végezte az alábbi tevékenységeket? Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán soha végzett ilyen tevékenységet, az 5-ös pedig, hogy nagyon gyakran!"

Mégis fontosnak tartottuk, hogy ettől függetlenül a faktorstruktúráról elkülönülve létrehozott, formális tanulást leíró kompozit mutatót is megvizsgáljuk a korábbiakban elemzett kategóriák mentén, hiszen a hazai kutatások nagyobb része a formális tanulási tevékenységekhez kötődik. (A formális tanulásra vonatkozó eredményeket a 6. táblázat foglalja össze.) Az életpálya szakasz alapján megállapíthatjuk, hogy az egyszempontos varianciaanalízis eredményei szignifikáns különbséget mutatnak ($F(5)=21337$; $p<0,001$; $n_2=0,021$). A leggyakrabban a mesterpedagógusok vesznek részt formális tanulási tevékenységekben, míg legalacsonyabb gyakorisággal a kutatópedagógusok. A munkakör tekintetében is megfigyelhetők statisztikailag szignifikáns különbségek ($F(7)=5572$; $p<0,001$; $n_2=0,008$). Itt elsősorban a fejlesztő pedagógusokra jellemző, hogy gyakran részt vesznek formális tanulási tevékenységekben, míg a legkevésbé azokra, akik egyéb munkakörben dolgoznak. Az iskolai végzettség tekintetében is szignifikánsnak bizonyultak a csoportok közötti különbségek ($F(3)=6226$; $p<0,001$; $n_2=0,004$). Itt azt tapasztaltuk, hogy a főiskolai/BA, az egyetemi/MA és a PhD végzett-

séggel rendelkező kitöltőkre nagyjából hasonló gyakorisággal jellemző a formális tanulásban való részvétel (3 körüli átlag), míg azokra, akik nem rendelkeznek semmilyen pedagógiai végzettséggel, szignifikáns mértékben alacsonyabb gyakoriság jellemző.

Szempont	Statisztikai vizsgálat eredménye	Legmagasabb átlag	Legalacsonyabb átlag
Életpálya	F(5)=21337; p<0,001; n ₂ =0,021	mesterpedagógus (3,26)	kutatópedagógus (2,49)
Munkakör	F(7)=5572; p<0,001; n ₂ =0,008	fejlesztőpedagógus (3,26)	egyéb (2,75)
Legmagasabb iskolai végzettség	F(3)=6226; p<0,001; n ₂ =0,004	bármely pedagógiai végzettség kb. hasonló mértékben (~3,00)	nincs pedagógiai végzettsége (2,55)
Tagság szakmai közösségekben	t(4914)=8686; p<0,001; g=0,923	igen (3,08)	nem (2,84)
Szakmai közösség jellege	t(3060)=1894; p=0,058	formális (3,14)	informális (3,06)

6. táblázat: A formális tanulás gyakoriságában megmutatkozó különbségek az egyes vizsgálati szempontok mentén.

Végül a szakmai közösségekben való tagságot vizsgáltuk meg. Azok a pedagógusok, akik részei valamilyen szakmai közösségnek, nagyobb gyakorisággal vesznek részt a formális tanulási lehetőségekben (t(4914)=8686; p<0,001; g=0,923). A szakmai közösség jellegében azonban nem tapasztaltunk statisztikailag szignifikáns különbséget (t(3060)=1894; p=0,058), nagyjából hasonló gyakoriság jellemző azokra, akik formális közösségekben vesznek részt, és azokra, akik valamilyen informális közösség tagjai.

Diszkusszió

A MoTeL-vizsgálat célja, hogy megerősítse a kontextusba ágyazott, de egyben személyes, egyedi vagy egyes csoportokra jellemző sajátosságok értelmezését a pedagógusok tanulásának s különösen annak eredményességének megítélésében.¹⁶ Ennek útja, hogy világos képet kell kapni a pedagógusok tanuláselméleti értelmezésre épülő szakmai tanulásáról, annak összetettségéről. Ezt a tisztánlátást több akadály is nehezíti. Egyrészt a szakmai fejlődés szűk, gyakran csak a makroszintű szempontokra reagáló értelmezése s az erre épülő kutatások túlsúlya. Másrészt számtalan módszertani nehézséggel kell számolni, ami valóban nehezíti a munkahelyen végzett informális tanulás feltárását. Például a kérdőíves vizsgálatunkkal párhuzamosan végzett iskolai esettanulmányok is arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusok maguk sem értelmeznek egyes tevékenységeket, különösen az informális tanulási tevékenységeket tanulásnak.

Mindezek miatt kiemelt szerepűnek látjuk a munkahelyi tanulás megértésében és támogatásában az *informális tanulási tevékenységeknek, s azok mintázatainak leírását és belső struktúrájának megértését*, profilba rendezését. Vizsgálatunk a pedagógusok tanulásának hazai vizsgálatai között első abban a tekintetben, hogy a reprezentatív minta segítségével nem csak valós képet tud adni a pedagógusok tanulásának önbevalláson alapuló mintázatairól, de rávilágít arra is, hogy mennyivel árnyaltabban kell azt értelmezni. Kutatásunk eredményei rá-

16. A most közölt eredmények, még csak elsődleges eredményeket közölnek néhány általános érvényű háttérváltozó kapcsán, a továbbiakban erre alapozva tudjuk bemutatni, hogy mindez hogyan kapcsolódik a munkavégzés jellegéhez, ezen belül például a munkahelyi jellemzőkhöz vagy az innovációs aktivitáshoz.

mutatnak, hogy az eddig használt értelmezések, például életkor, nem elsődleges mutatói annak, hogy miképp tanul a tanár, mert a tanulási tevékenységekben való részvétel kapcsán különböző *egyéni tanulási utak azonosítása lehetséges*, s mindez megerősíti a *specifikus, személyre szabott támogatási lehetőségek kidolgozásának szükségességét*. Kutatásunk segíthet annak elfogadásában is, hogy minden tanulási tevékenységnek helye van (egyéni – együttműködő tanulás) a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás komplex rendszerében, a *cél annak megértése, hogy az adott tanulási aktus hol/hogyan járul hozzá az egyes pedagógus/-csoport és a szervezet, a rendszer fejlődéséhez*, s hogyan kapcsolódnak ezek össze rendszerré, ezzel utat törve a tanulás folyamatként és nem tanulási egységenként történő vizsgálatainak. Elfogadva az egyéni tanulási tevékenységek egyenrangúságát, mégis fontos makro- és mezoszinten elemzendő kérdésnek látjuk, hogy a *hazai pedagógusok tanulása alapvetően egyéni, inkább passzív tevékenységekben megfogható, kevésbé alkotó jellegű*. Mivel több hazai kutatás kiemelte a tanárok szakmai elkötelezettségét a pályaválasztás és a pályán maradás terén, felmerül a kérdés, hogy miképpen lehetne hatékonyabban támogatni a szakmai innováció és a szervezeti együttműködés szempontjából is előremutató tanulási tevékenységeket. Ebben az iskolán túlmutató szakmai közösségek szerepét meghatározónak láttuk vizsgálatunkban.

Mind a tanuláselmélet, mind a szervezeti tanulás szakirodalmából egyértelműen tudjuk, hogy a pedagógusok tanulásának elsődleges színtere a közvetlen szervezet, így a szituatív tanulási helyzetek megismerése és támogatása legjobban a tanárok konkrét feladat- és munkahelyi *informális tevékenységeivel* összefüggésben válik lehetővé, a pedagógusok tanulásának megértése mégis a formális tanulás irányába lép inkább hazánkban. Vizsgálatunkban rá tudtunk mutatni arra, hogy ez a világ milyen *gazdag, mennyire sokszínű képet mutat*, de további elemzések tárgya kell legyen, hogy miképp lehet támogatni, hogy a tanárok valóban kihasználják a környezetükben rendelkezésre álló tanulási lehetőségeket.

Kutatásunk a makroszintű folyamatok alakítását is támogathatja, hisz láthatóvá teszi, hogy a formális tanulási tevékenységek mellett milyen nemformális és informális tanulási formák különíthetők és ismerhetők el (fogalhatók jogi szabályozásba), illetve támogathatók az előbbieik szerint.

Irodalom

1. Balázs, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
2. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
3. Baráth, T., Horváth, L., Nóbik, A., & Verderber, É. (2019). Educational leadership in Hungary. *Leadership in Education: Initiatives and trends in selected European countries*, (pp. 113–134).
4. Becker, H. J., & Riel, M. M. (2000). Teacher professional engagement and constructivist compatible computer use. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449785.pdf>
5. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research in teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
6. Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. DOI: 10.1787/9789264086487-6-en
7. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
8. Bordás, A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése - Narratívák a rendszeren belülről*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.
9. Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35–51. DOI: 10.1016/s0959-4752(00)00014-1
10. Chrappán Magdolna (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Chrappán, M. et al. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf
11. Clarke, B. & Bates, N. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development. *Professional Educator*, 26(1), 13–22.
12. Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
13. Cole, M. (2005). *Kulturális pszichológia*. Gondolat Kiadó.
14. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis. http://rufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research__quantitative_methodology_series_.pdf
15. Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
16. Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–121). Gondolat Kiadó.
17. Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
18. DeVries, S., Grift, W., & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 10.1108/09578231311304715 https://www.researchgate.net/publication/263157876_Teachers%27_beliefs_and_continuing_professional_development

19. ELTE PPK (2021). *MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás országos felmérés. Gyorsjelentés*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentés_20210628.pdf (2022. 02. 16.)
20. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. [http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Learning by-Expanding.pdf](http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Learning%20by%20Expanding.pdf)
21. Engeström, Y & Sannino, A. (2013). Tanulmány az expanzív tanulásról. alapelvek, eredmények és jövőbeli kihívások. In Vámos, Á. & Vass, V. (Eds.) (2013). *Új megközelítések a tanulásról és a tanításról*. Szöveggyűjtemény (pp. 9–61). Eötvös Kiadó.
22. Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247–273.
<http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>.
23. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
24. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
25. Falus, I. (Ed.) (2007). *A pedagógussá válás folyamata*. Gondolat Kiadó.
26. Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2018). Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio*, 27(2), 247–264.
27. Fazekas Á. (2018). *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. Kézirat. ELTE PPK.
28. Fazekas, Á., & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 46–76.
29. Fazekas, Á., Halász, G., Horváth, L., Pálvölgyi, L., Balázs, É., & Antoni-Alt, P. (2021). *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. Kézirat.
https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3762/Innova_z%C3%A1r%C3%B3_tanulm%C3%A1ny-2021.02.22_%28final%29.pdf
30. Fazekas, Á., Halász, G., Horváth, L., Pálvölgyi, L., Balázs, É., & Antoni-Alt, P. (2021). *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. <https://docplayer.hu/202536312-Innovacio-az-oktatasban-az-innova-kutatasi-projekt-zaro-tanulmánya.html>
31. Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 17–36). ELTE Eötvös Kiadó.
32. Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Centre for Strategic Education.
33. Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*.
<https://www.researchgate.net/publication/328125295>
34. Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
35. Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
36. Goddard, R., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.
37. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
38. Halász, G. (2018). Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1, 18–41. DOI: 10.21549/NTNY.21.2018.1.2
39. Hanushek, E. (2009). Teacher Deselection. In Goldhaber, D. & Hannaway, J. (Eds.), *Creating a New Teaching Profession* (pp. 165–180). Urban Institute Press.

40. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
41. Hodkinson, H. & Hodkinson, Ph. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
42. Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teacher and Teacher Education*, 25, 663–673.
43. Horváth, L., Kovács, A., Simon, T., & Zentai, A. (2015). *Módszertani útmutató a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoporthok létrehozásának és működtetésének támogatására*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani-utmutato-web.pdf> (2022. 02.16.)
44. Horváth, L., Simon, T., & Kovács, A. (2016). Development and Embedding of the Horizontal Learning System into the Hungarian Institutional System of Pedagogical Services. In Livingstone, K. (Ed.), *Teacher Education Through Partnerships and Collaborative Learning Communities* (ATEE Annual Conference) (pp. 205–216). https://www.researchgate.net/publication/281242193_Development_and_embedding_of_the_Horizontal_Learning_System_into_the_Hungarian_Institutional_System_of_Pedagogical_Services (2022. 02. 16.)
45. Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszerében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4, 44–66. DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.3
46. Kállai, G. & Szemerszki, M. (2016). Pedagógushallgatók. In Fehérvári, A. (Ed.), *Merre tart a pedagógusszakma?* (pp. 9–52). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
47. Kálmán, O. (2016). Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 143–165). ELTE Eötvös Kiadó.
48. Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.
49. Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelméletek és kapcsolatok a szervezeti szocializációval. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 57–78). ELTE Eötvös Kiadó.
50. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
51. Kotschy, B. (2007). A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata*, (pp. 156–176). Gondolat.
52. Kovács, E. (2021). Tanárszakos hallgatók jellemzői. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 63–67). Center for Higher Education.
53. Köcséné Szabó, I. (2004). A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2, 45–54.
54. Kraft, M. A. (2018). Federal efforts to improve teacher quality. In Hess R. & McShane, M. (Eds.), *Bush-Obama School Reform: Lessons Learned* (pp. 69–84). Harvard Education Press.
55. Kraft, M. A., Brunner, E. J., Dougherty, S. M., & Schwegman, D. J. (2020). Teacher Accountability Reforms and the Supply and Quality of New Teachers. *Journal of Public Economics*, 188, 104212. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_et_al_2019_teacher_accountability.pdf
56. Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
57. Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct056>
58. Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In David Kirshner, James Anthony Whitson (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17–37). Lawrence Erlbaum Associates.

59. Lénárd, S., Urbán, K., Tóth-Pjezcka, K., Kovács, I. J. & Horváth, L. (2021). A hazai pedagógusok tanulásának szervezeti támogatottsága. In Molnár, Gy. Tóth, E. (Ed.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira – Absztraktkötet* (p. 389). XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged.
60. Liskó, I. (2004). A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 3, 391–405.
61. Meijs, C., Prinsen, F., de Laat, M. (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them?, *Educational International*, 53(2), 85–102. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1211333>
62. Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164.
63. Nagy, K. (2013). *A hospitálás helye, szerepe a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. (Szakdolgozat – BME, Iskolai Mentor Szakirányú Továbbképzési Szak).
64. Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. Doktori disszertáció. Kézirat. https://ppk.elte.hu/dstore/document/562/nagy_krisztina_disszertacio.pdf (2022. 02. 16.)
65. Nagy, K., Rapos, N. & Pesti, Cs., (2018). Van-e közös vízió?: Magyarországi osztatlan tanárképzési programok összehasonlító vizsgálata. In Kerülő, J. & Jenei T. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2017 – „Pedagógusképzés és az inklúzió”* (pp. 86–98). Kreatív Help BT.
66. Nahalka, I. & Sipos, J. (2016). Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 37–56). ELTE Eötvös Kiadó.
67. Nonaka, I., o Nonaka, I., Ikujiro, N., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation* (Vol. 105). OUP USA.
68. OECD TALIS (2008). Hermann, Z., Imre, A., Kádárné F. J., Nagy, M., Sági, M., & Varga, J. (2009). *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. OFI.
69. OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264050259-en>.
70. OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
71. OECD (2020). "Technical notes on sampling procedures, response rates and adjudication for TALIS 2018", in *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/baecd55-en>.
72. Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2011a). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
73. Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, 307–332.
74. Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
75. Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2013). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970.
76. Pesti, C., Rapos, N., Nagy, K., & Bohán, M. (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes–development experiences in Hungary. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 58–76. doi: 10.15388/ActPaed.2017.38.10791.
77. Pusztai, G., Morvai, L., Ceglédi, T., Márkus, E., Szabó, B., Nagy, Z., Sebestyén, K., Barnucz, N., & Labancz, I. (2015). *Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET) – Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata*. CHERD Műhelytanulmányok III.

78. Puszta, G & Czeglédi, T. (2015). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Könyvkiadó Personal Problems Solution Új Mandátum Könyvkiadó.
79. Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825–1853.
80. Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 79–102). ELTE Eötvös Kiadó.
81. Rapos, N. & Kopp, E. (2016). Szükséges/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása? *Pedagógusképzés*, 1–4, 49–59.
82. Rapos, N. (2020). A mesterpedagógusok tervezett szakmai fejlődése. In Szivák, J. & Pesti, Cs. (Eds.), *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében* (pp. 45–70). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
83. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 28–45.
84. Sachs, J (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teacher and Teaching*, 22(4), 413–425.
85. Sági, M. (2015). Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. In Sági, M. (Ed.) *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 10–33). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
86. Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 1, 83–97.
87. Sági, M. (2015b). Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 10–33). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15683/>
88. Sági, M. & Szemerszki, M. (2016). A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In Fehérvári, A. (Ed.), *Merre tart a pedagógusszakma?* (pp. 53–93). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
89. Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. *Encyclopedia of Education*. (2ndEd) (pp: 1370–1373). Macmillan Reference.
90. Sió, L. & Junger, E. (2015). Összefoglaló a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszer fejlesztéséhez kapcsolódó kérdőíves kutatás eredményeiről. In Sió, L. & Bogdány, Z. (Eds.), *Továbbképzés, tanulás, szakmai fejlődés* (pp. 77–106). Oktató Hivatal.
91. Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92–113). Teachers College Press.
92. Stéber, A. & Kereszty, O. (2015). Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10, 46–61.
93. Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8(1), 37–56. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.04> (2022. 02. 16.)
94. 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. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
95. Szemerszki, M. (2015). A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In Sági, M. (Ed.), *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa* (pp. 34–56). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
96. Szivák, J. & Verderber, É. (2016). A Pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 103–121). ELTE Eötvös Kiadó.
97. Szivák, J. & Pesti, Cs. (Eds.) (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.

98. Szivák, J. & Pesti, Cs. (2020b): A mesterpedagógusok tervezett tudásmegosztó tevékenységei. In Szivák, J. & Pesti, Cs. (Eds.), *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében* (pp. 119–146). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
99. Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., Geijsel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
100. Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553. DOI: 10.1016/j.chb.2008.02.020
101. de Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, 78–89.
102. Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–472.
103. Zagyváné Szűcs, I. (2017). Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért, *Pedagógusképzés*, 16(44), 73–87.

The complexity of teachers' continuous professional development and learning

Our study aims to interpret teachers' professional development and learning from a learning theory perspective and summarize the Hungarian research that has been conducted from this approach. Based on an interpretation of the professional development and learning as a dynamic relationship between the individuals and their environment, we present a list of activities beyond formal learning that can be used to understand informal learning processes, which have been less explored so far. We also reveal the correlations between the factor structure of these activities and teachers' qualifications, job description, career classification and professional community relations along with our national research on a representative sample.

Keywords: teachers' professional development and learning, informal learning activities, learning while working, MoTeL research