



elte | ppk

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Intézet



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ INNOVÁCIÓ LENDÜLETE

AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek
vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén
MoTeL (Models of Teacher Learning) kutatás
K_18 128738



Záróbeszámoló
2024.05.30.

TARTALOMJEGYZÉK

1 A kutatás célja	1
2 A kutatás folyamata és eredményei	2
2.1 A kutatás tevékenységei	2
2.2 A kutatás eredményei	5
2.2.1 Elméleti modellek	5
2.2.2 Kutatási módszerek eszközök és adatbázisok	6
2.2.3 Az adatelemzés eredményei	7
2.2.4 Tudásmenedzsment	10
3 Technikai beszámoló	11
3.1 Projektmenedzsment	11
3.2 Eltérések a tervezett munkatervtől	11
4 Hivatkozások	12
5 Melléklet	15

1 A KUTATÁS CÉLJA

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésével és tanulásával (FSZFT) foglalkozó szakirodalom az oktatási rendszerek fenntartható fejlesztésének alapfeltételének tartja a pedagógusok szakmai fejlődését (Hargreaves et al., 2010), amelynek modelljei az egyéni, a szervezeti és a rendszerszintű elemek kölcsönösségét hangsúlyozzák (Kelchtermans, 2017; Meijs et al., 2016; Sachs, 2015). Ennek ellenére kevés vizsgálat tudja megragadni az FSZFT valódi összetettségét. A posztmodern tudományok térhódítása ellenére a társadalomtudományok, így a tanuláskutatás is küzd azzal a kihívással, hogy miképp tudja a komplex jelenség megértését mind koncepcionálisan, mind kutatómódszertanilag is érvényesen vizsgálni, hogy láthatóvá tegye a komplexitásuk középpontjában levő redukálhatatlanságot (Montuori, 2017, Pichler, 2023).

Ezért a MoTeL kutatás célja a gyakorló tanárok és tanárszakos hallgatók szakmai fejlődésének és tanulásnak rendszeralkotó tényezőinek feltárása, valamint a tanulás belső dinamizmusának megértése. Valamint cél a szakmai fejlődés és tanulás komplex, dinamikus rendszerként értelmezésére alapuló kutatási rendszer kidolgozása. Meglátásunk szerint ez a megközelítés új lendületet ad a pedagógusok tanulásának megértésében és támogatásában.

2 A KUTATÁS FOLYAMATA ÉS EREDMÉNYEI

2.1 A KUTATÁS TEVÉKENYSÉGEI

Az első év kiemelt szakmai feladata a kutatási koncepciót megalapozó elméleti keretrendszer kialakítása volt. Ennek érdekében elemeztük 1) a professziókutatás főbb vizsgálati területeit, megközelítéseit, tipizálási lehetőségeit más (nem pedagógus) szakmákban (jogi, orvosi, oktatói) (Vámos, et al., 2020). 2) Szisztematikus irodalomelemzést végeztünk a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás magyar, angol és német nyelvű szakirodalmáról, 2000-2019 közt. Ebből három elemző munka született, amelyek a mikro, mezo-, makroszintekhez kötötten mutatják be a folyamatos szakmai fejlődés elméleti modelljeit és kutatási eredményeit (Rapos, et al., 2020; Lénárd et al., 2020; Kopp, 2020). Mivel témánk megértése szempontjából lényegi kérdés volt a pedagógusok szakmai tanulásának és az eredményességnek a kapcsolata, külön elemeztük a téma nemzetközi irodalmát (Czető, 2020). 3) A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás hazai rendszerkörnyezetének elemzése során célunk volt feltárni, hogy a hazai szabályozó dokumentumokban a pedagógusok szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatban milyen célok, elvárások fogalmazódnak meg, milyen támogatóeszközök segítik azok elérését, valamint milyen ellenőrző funkciók működnek ezekhez kapcsolódóan. A vizsgált dokumentumok azonosításakor a szabályozási környezet egészének áttekintésére törekedtünk, így sor került: a köznevelési stratégiák, a kapcsolódó jogszabályok, a tanári képzési és kimeneti követelmények, a tanfelügyeleti és önértékelési kézikönyvek, valamint a pedagógus életpálya minősítési útmutatóinak elemzésére (Szivák, et al., 2019). 4) A meglevő hazai és nemzetközi adatbázisok elemzése során a korábbi hazai kutatások és adminisztratív adatbázisok (FIR, KIR), kutatási adatbázisok (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet iskolavezetői adatfelvételei, Oktatási Hivatal pedagógus adatfelvételei, INNOVA adatbázisok, TALIS) másodelemzésére is sor került. Mivel az új adatfelvételek három célcsoportot (pedagógusok, iskolavezetők,

pedagógushallgatók) és három szintet (rendszer, szervezeti és egyéni) céloztak meg, ezért a másodelemzés fókuszában áttekintettük, hogy az említett kutatásokban hogyan jelentek meg FSZFT különféle formái, milyen szinten folytak ezek a vizsgálatok, illetve mérték-e az eredményességet (iskolai, tanulói, tanári) és ezt milyen megközelítés, meghatározás alapján tették (Fazekas & Horváth, 2019).

A második év kiemelt szakmai feladata az első munkaszakasz folyamán meghatározott elméleti keretrendszerre épülő kutatási keretrendszer kialakítása, az empirikus adatfelvételek tervezése, a változórendszer kidolgozása és a kvantitatív adatfelvétel volt, ez utóbbit végül a harmadik évben valósítottunk meg¹. A MoTeL vizsgálaton belül pedagógus- és hallgatói adatfelvételre is sor került, mindkét esetben kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt (1. sz. táblázat).

¹ A pályázathoz beadott munkatervben az iskolai, valamint a képzésben résztvevők kérdőíves adatfelvételeit a II. év 2. félévére terveztük. A COVID-19 járvány okozta helyzet és az egyetemi (kari összevont) közbeszerzési eljárás elhúzódása miatt az előbbi a III. év első félévében tudtuk megvalósítani, de a Gyorsjelentés az eredetileg tervezett határidőre (III. 2. félév) elkészült. A hallgatói felmérést 2021. októberétől valósítottuk meg, mivel kutatói döntés alapján azt a nagymintás pedagógusfelmérés tapasztalataira építettük.

1. táblázat: A MoTeL-kutatási design-ja

<i>Kutatási egység</i>	<i>Kvantitatív adatfelvételek</i>			<i>Kvalitatív adatfelvétel</i>	
	Pedagógusfelmérés: Országos reprezentatív kérdőíves vizsgálat	Pedagógusfelmérés: Szakértői mintavétel alapján történő kérdőíves vizsgálat	Hallgatói felmérés: Országos kérdőíves vizsgálat	Pedagógusfelmérés: Esettanulmányok	Hallgatói felmérés: Egyéni és fókuszcsoportos interjúk
<i>Ideje</i>	2020. október 12. – 2021. február 8.	2020. október 12.-2021. február 28.	2022. április 6.-május 15.	2021. február-június	2022. május-2023 március
<i>Mintavételi egység</i>	köznevelési intézmények általános iskolai, gimnáziumi, technikumi és szakképző iskolai feladatellátási helyei (FEH)	köznevelési intézmények általános iskolai, gimnáziumi, technikumi és szakképző iskolai feladatellátási helyei (FEH)	pedagógusképző intézmények	köznevelési intézmények általános iskolai, gimnáziumi, technikumi és szakképző iskolai feladatellátási helyei (FEH)	pedagógusképző intézmények
<i>Mintavételi eljárás</i>	régió és iskolatípus szerint rétegzett FEH-ek fenntartói és méretkategóriái szerint igazított	szakértői („tanulás-intenzív” intézmények)	hozzáférési alapú	hozzáférési mintavétel (szakértői minta alapján)	hozzáférési alapú
<i>Mintanagyság</i>	5063 pedagógus (656 FEH) (FEH-enként legalább 20% vagy 5 fő)	220 pedagógus (20 FEH) (14 FEH-ben legalább 20%-os vagy 5 fő)	315 tanárszakos hallgató (15 intézményből, közismereti szakok)	6 intézmény	20 tanárszakos hallgató
<i>Adatgyűjtési eljárás</i>	önkitöltős elektronikus kérdőív			interjúk, dokumentum-elemzés és megfigyelés protokoll alapján	egyéni és fókuszcsoportos interjúk

A pedagógusokra irányuló vizsgálatnak három eleme volt: országos reprezentatív kérdőíves vizsgálat, szakértői mintavétel alapján történő kérdőíves vizsgálat és iskolai esettanulmányok. A pályán levő pedagógusok kvantitatív adatfelvétele során a magyarországi köznevelési intézményekből kialakított reprezentatív (N=5063), valamint szakértői mintán (N=220) valósult meg az adatfelvétel pedagógusokkal és intézményvezetőkkel. A kérdőíves adatfelvételhez kapcsolódott 6, szakértői mintavétellel kiválasztott intézményi szintű esettanulmány.

A hallgató vizsgálat a negyedik évben zajlott. A pedagógusra, s a pedagógushallgatóra is, mint komplex, személyes „rendszerre” tekintettünk, akinek szakmai tanulása a személyes szinten is rendszerszerű, s az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Mindezekért a képzésre nem külön szakaszként és elkülönülő egységként tekintettünk, hanem dinamikus, előzményekkel is bíró, sokféle utat feltételező rendszerként értelmeztük azt. Ezért szükségessé vált a képzéshez kötődő mezoszintű tanulási tér modelljének megalkotása (Rapos et al., 2022). A hallgatói kvantitatív vizsgálati online, önkitöltős formában valósult meg 2022 áprilisa és 2022 májusa között, melyet a tanárképző intézményeken keresztül, valamint közösségi médiában hallgatói csoportok célzott megkeresésével juttattunk el a célcsoport részére. A populáció osztatlan közismereti tanári szakon, nappali és levelező munkarendben tanuló hallgatókból állt (N=620, tisztított adatbázisban N=315). A kérdőív a pedagóguskérdőív alapján, de a képzési folyamat specialitásaira alakítva készült. A tervezett 6-10 fókuszcsoportos interjú helyett 20 egyéni, hallgató interjú készült, az adatfelvételekhez részletes protokollt készítettünk. Az elemzéséhez grounded theoryt használtunk.

A Covid járvány okán kapott hosszabbítás szakmai feladata a MoTeL országos nagymintás pedagógus és a hallgatói adatbázisokra, valamint az iskolai esettanulmányokra építő tematikus elemzések készítése mellett az eredmények tudományos konferenciákon való disszeminációja volt. A kutatás 2. évében készített iskolai esettanulmányok alapján három transzverzális témát (eredményesség, vezetés, COVID-19 világjárvány hatása) vizsgáló tanulmányt készítettünk, melyeket egy elektronikus tanulmánykötetben adtunk ki az Akadémiai Kiadó MERSZ platformján (Rapos - Lénárd, szerk, 2024).

2.2 A KUTATÁS EREDMÉNYEI

2.2.1 Elméleti modellek

A szakmai fejlődés fogalma többféle diskurzus része, s e nézőpontok különbözősége a fogalomhasználat diverzitásához is vezetett. Ezért a MoTeL kutatás során szisztematikus irodalomelemzés segítségével meghatároztuk azt a fogalmi keretet, amely a pedagógusok tanulást a szakmai identitásváltozás részeként, komplex, dinamikus rendszerként értelmezi. A MoTeL kutatásban ezért 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 szakmai feladatvégzéshez (vö: személyes identitás hatása a szakmai identitásra) kötődő tevékenységekben való részvételre. Eredménye tartós és multidimenziós változás, egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő (vö. Rapos et al., 2020.). Mindezek alapján a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás

eredménye, eredményessége sem köthető csupán a tanulói eredményességhez, még akkor sem, ha ennek jelentősége mindvégig megmarad. Egyrészt, mert a FSZT fenti összetett fogalmi rendszere alapján maga az eredményesség is társadalmi és/vagy egyéni értékek, értékválasztások által meghatározott, nem értéksemleges, így nem köthető csak a tanulási eredmények tesztekhez kötött méréséhez (Campbell et al., 2004; Creemers et al., 2013). Másrészt a pedagógus személyes jellemzői komplex, személyes „rendszerként” értelmezendők, akinek szakmai tanulása a személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg (Clarke és Hollingsworth, 2002; Evans, 2014). Harmadrészt a tanulás szituativitása, folyamat jellege mind az eltérő, s egyedi mintázatok tanulásban játszott szerepét erősíti, rámutatva ezzel arra, hogy azok nem önmagukban eredményesek vagy sem, csak a tanulási folyamatban értelmezhető sikerük. Negyedrészt a tanulás eredménye a fenti megközelítésben csak az explicit tudásra fókuszál, nem értelmezi sem a személyes tacit tudást, sem a tanulás affektív vonatkozásait, sem az egyén szintjén és az őt körülvevő kontextus (esetleg szervezet szintjén) kölcsönhatásának eredményeként létrejövő új egyéni és szervezeti tudást. Ezért a MoTeL kutatásban úgy értelmezzük, hogy a FSZFT-nek van a pedagógus saját tanulásához kapcsolódó személyes eredménye is, ami nem feltétlenül a tanulói eredményességben mutatható ki (Evans, 2014; Rapos et al., 2020).

A hallgatói vizsgálatban e fenti fogalomértelmezés alapján (tanulási folyamat, szituatív, a formális kereteken túlnyúló) szükségessé vált a személyes tanulást meghatározó komplex tanulási környezet meghatározása. A hallgatói tanulás mezoszintű terét leíró modellünkben, (Rapos et al, 2022) tanulási környezeten azt a formális kereteken túlmutató, a személyes jelentéseken keresztül is megismerendő közeget értjük, amelyben az egyes tanárszakos hallgatók tanulása, szakmai identitásának alakulása közvetve vagy közvetlenül zajlik. Értjük ez alatt a képzési program teljességének tanulási tapasztalatait, de kifejezi a képzésen túlról érkező személyes tanulási tapasztalatoknak a szakmai tanulás folyamatába történő integrálását is. A formális képzés és más tanulási tapasztalatok közötti kapcsolatot a képzési programban megfogalmazott szakmai tanulási célok, azok egyéni értelmezése és a támogatás különböző módjai teremthetik meg még akkor is, ha azok a tanulási folyamatok nem kerülnek az explicit tartományba. A kutatás egészét meghatározó rendszerelméleti, humánökológiai megközelítés alapján a képzés és az azt alapozó képzési program – ahogy egy munkahelyi szervezet – sem tekinthető külső, statikus kontextuális tényezőnek, hanem a környezet aktív, szerves és dinamikus része, maga is változik azáltal, amit a hallgatók magukkal „hoznak” a tanulásukba (Terenzini & Reason, 2005). Mindezek alapján a hallgatók mint a program szereplői nem elszenvetői a képzési program megvalósulásából fakadó történéseknek, hanem részesei annak, így percepcióik meghatározzák saját tanulásukat és a képzés formálódását is (vö. fent: nem külső, dinamikus rendszer).

2.2.2 Kutatási módszerek eszközök és adatbázisok

A MoTeL-kutatás Creswell és Clark (2011) pragmatizmusra épülő paradigmája alapján kevert kutatási stratégiára épült, Convergent Parallel Mixed-Methods Design jellemzi. A kutatási design ilyen kialakítását a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának elméleti megfontolásai (humánökológiai megközelítés, a FSZFT komplex rendszerként történő értelmezése, a szervezet fogalmának értelmezése, tanuláselméleti álláspont), valamint a módszertani trianguláció biztosítása is indokolta. A kutatás fontos eredményei közé tartozik a két (pedagógusok, tanárszakos hallgatók) kérdőív megalkotása. A kérdőív, melyet az esettanulmányokban részt vevő iskolák vezetői és

pedagógusai is kitöltöttek, hét változócsoporthot tartalmazott: 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.) (OECD, 2018; de Vries et al., 2013); 3) nézetek, attitűdök (de Vries et al. (2013); Becker és Riel (2000); 4) szerepértelmezés; 5) pályamotiváció, énhatékonyság (Geijsel et al., 2009; OECD, 2018); 6) szervezeti kérdések, melyből öt csak az intézményvezetői/helyettesi almintában szerepelt, két kérdésre az összes pedagógus válaszolt (Marsick & Watkins, 2003); 7) konkrét tanulási helyzetre ('object perspective') vonatkozó kérdések, amelyekből egy nyitott, a többi zárt kérdés (de Vries et al., 2013; Menrik et al., 2007). A fejlesztett eszköz lehetővé tette a komplex megértésen túl az informális tanulási tevékenységek azonosítását. Valamint 7. kérdésblokk objektum-alapú megközelítésének segítségével feltárára kerülhettek a konkrét, mindennapi pedagógiai, munkahelyi kontextusban releváns jellemzők is, lehetőség nyílt a tanulási szekvenciák sajátos mintázatainak megismerésére (Meirink et al., 2007). A szakmai tanulás ilyen konkrét egyedi szituációira, a tanári tevékenységekre fókuszáló elemzései teremthetik meg a lehetőséget arra is, hogy a szakmai fejlődés és tanulás eredményességének értelmezése is új, komplexebb módon kapcsolódhasson a diákok tanulásának eredményességéhez.

Az esettanulmányok fókuszában a tanulást meghatározó kontextuális, szervezeti tényezők, kiemelten a szakmai közösségek vizsgálata és a tanulást támogató szerepük feltárása állt. E vizsgálati folyamathoz kidolgozásra került protokoll tartalmazza a fenti célok feltárására alkalmas vizsgálati folyamat és eszközrendszer teljességét. Kutatásunk korlátja, de egyben kényszer szülte erője is, hogy a koronavírus járvány miatt a protokoll online megvalósításra alkalmas változata és az online esettanulmány készítésének tapasztalatai összegzésre került.

A MoTeL kutatás értékes eredményét jelenti a MoTeL adatbázis, amely sokkal több elemzési lehetőséget tartalmaz, mint amit a projekt időtartama alatt ki tudtunk használni. Fontos kiemelni, hogy az adatbázist – a szükséges biztonsági lépések után – megosztottuk és megosztjuk érdeklődő kutatókkal. Megtörtént a MoTeL pedagógus adatbázis összekapcsolása a statisztikai és adminisztratív adatbázisokkal (KSH, KIR-STAT és OKM), ami tovább bővíti az elemzés lehetőségeit.

2.2.3 Az adatelemzés eredményei

Az öt év során 20 különböző konferencián foglaltuk össze a kutatás eredményeit és 15 hazai és két angol nyelvű tanulmányt, valamint egy magyar nyelvű elektronikus tanulmánykötet publikáltunk, továbbá egy magyar és két angol nyelvű cikk áll jelenleg bírálat alatt, a megjelent cikkek elérhetőségeit és az előadások diáit a kutatás honlapján is közzétettük. A vállalt feladatok teljesítéséről az összefoglaló táblázat nyújt áttekintést: <https://docs.google.com/document/d/1omcAHnVEfpFsWyKFYMKc6X0fanYsk-25Sj3oCegkOX8/edit> A tartalmi eredményekből itt ezért csak rövid áttekintést adunk.

A MoTeL-vizsgálat célja volt, hogy megerősítse a kontextusba ágyazott, de egyben személyes, egyedi vagy egyes csoportokra jellemző sajátosságok értelmezését a pedagógusok tanulásának s különösen annak eredményességének megítélésében. Ezt a tisztánlátást több akadály is nehezítette. Egyrészt a szakmai fejlődés és tanulás szűk, gyakran csak a makroszintű szempontokra reagáló értelmezése s az erre épülő kutatások túlsúlya. Másrészt számtalan módszertani nehézség, ami nehezíti a tanulás komplex, rendszerbe ágyazott értelmezését, különösen a munkahelyen végzett informális tanulás

feltárását. Mindezek miatt kiemelt szerepűnek láttuk a munkahelyi tanulás megértésében és támogatásában az informális tanulási tevékenységeknek, s azok mintázatainak leírását és belső struktúrájának megértését, profilba rendezését (Rapos et al., 2022; Lénárd et al., 2022). 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.

Személyes szint

Kutatásunk eredményei rámutatnak, hogy az eddig használt értelmezések (életkor, nem, végzettség, stb) csupán 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 eredményei segíthetnek annak elfogadásában is, hogy minden tanulási tevékenységnek helye van (egyéni tanulás, együttműködő tanulás, stb) 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, fontos makro- és mezoszinten elemzendő kérdésnek látjuk, hogy a hazai pedagógusok tanulása alapvetően egyéni, inkább passzív tevékenységekben megfogható, kevésbé alkotó jellegű (Rapos, et al., 2022).

Emellett a konkrét tanulási helyzetekre fókuszáló kutatási eredmények az FSZFT motívumainak és tevékenységeinek rendszerszerűségét igazolták, a tevékenységfaktorok és a motivációs tényezők kapcsolatának vizsgálata pedig rámutatott a FSZFT dinamikusságára, komplexitására (Rapos et al., megjelenés alatt). A tanulási motívumok két dimenzió mentén rendezhető négy faktort tártuk fel, ami empirikus adatokkal erősítette meg a tanárok motivációja és a tanulási tevékenységeik közti összefüggést. Megállapításunk egybecseng az öndeterminációs elméletek differenciált motiváció értelmezésével abban a tekintetben, hogy az extrinzik és intrinzik motiváció egyénből kiinduló kombinációit erősíti (Ryan & Deci, 2009, Roth, 2014). A logisztikus regressziószámítás során kapott eredményeink kimutatták, hogy a mindennapi gyakorlatból fakadó, az önelemzés vagy felelősségvállalás miatt bekövetkező motívumok növelik leginkább az esélyét a tanulási tevékenységeknek. Mind a tanulási motívumok, mind a tanulási tevékenységek és azok kapcsolatának ilyen összetettsége arra mutat, hogy a pedagógusok tanulása nem tekinthető egységes, formális és uniformizált keretek közt elég hatékonynak, mert nem teremtenek lehetőséget a személyes kihívások megválaszolására.

Eredményeink megerősítik, hogy a tanulás érték (nem csupán tevékenység vagy formális kötelezettség) mind az egyén, mind a közösségek számára, s ezzel együtt a tágabb társadalmi közösségnek is érdeke, hogy a pedagógus ezt értéknek lássa, hisz az egyéni eredményesség megélése (saját tanulási eredmény) az egyik eszköze a pályánmaradásnak. Az esettanulmányok és az azokból készült másodelemzések is feltárták, hogy a tanulás sokféle úton történhet, sokféle eredménye lehet, nem uniformizálható. Az erőltetett, kívülről irányított és egységes célok elérését kívánó szakmai

tanulás eredménye lehet egy jó mesterember, de nem születik alkotó, autonóm, problémamegoldó szakértő (Sachs, 2015).

Mezőszint

Vizsgálatunkban rá tudtunk mutatni, tényekkel igazoltuk a szakmai közösségek tanulásban játszott pozitív erejét. Ezek a szervezeten belül elhelyezkedő vagy épp azon átnyúló közösségek nem csupán értéknek tekintik az együttműködést, hanem kihasználják a szociális térben történő tanulás lehetőségeit:

„A szakmai tanulás formáit, a fejlesztésbe és terjesztésbe bevont aktorok (vezetők, szakmai csapatok, diákok, külső partnerek) összetételét jelentősen befolyásolják az intézmények hagyományai, szervezeti kultúrája,... megszokott működési rutinjai. Az intézményi eltérések leginkább a reakcióképesség intenzitása, a szabályozottság és a rugalmasság egyensúlyára való törekvés, a mentális jóllét fontossága és a közösség védőhálóként való értelmezése kapcsán azonosíthatók. Mindezek dinamikus kölcsönhatása biztosíthatja a fenntartható és reziliens szervezeti működést és a tanulást támogató környezetet. (Kopp et al., 2024, 79)

„Az iskolák világában a reziliens működéshez szükséges fő tényezőnek, a szervezeti tanuláshoz szükséges elemnek a kollaboratív szakmaiság jellemzői azonosíthatók.” (Kopp et al., 2024, 80)

„Azokban a szervezetekben, ahol a tagok többsége önálló problémamegoldó képességgel és az ehhez szükséges kompetenciákkal, autonómiával rendelkezik, ott a középvezetők szerepe felértékelődik a közös célok lebontásában, megértésében és magvalósításában.” (Czető et al., 2024., 133)

„Az iskolák, intézmények szoros együttműködése, hálózatosodása jótékony hatású a pedagógusok tanulására, mivel lehetővé teszi számukra a gyakorlataik megosztását, egyben lehetőséget kapnak a kölcsönös egymástól tanulásra. A digitalizáció ebben kiaknázatlan lehetőségeket rejt, amennyiben annak eszközként való használatában azok a funkciók erősödnek fel, melyek valóban formálják, alakítják a tanulás és szakmai fejlődés folyamatát.” (Czető et al., 2024., 134)

„A tanulási mintázatok eredőjét akár az intézmény külső partneri hálózatának megerősítése, a külső szakértői tudás bevonása, akár a diákok partneri bevonására épülő együttműködés, akár a szakmai autonómiára épülő, az alulról jövő kezdeményezéseket ösztönző innováció jelentette, mindegyikben közös elem, hogy a változási folyamatot a rutinszerű működésből való kilépés generálta, s mindez az eredményes tanulás változatos útjait hozta létre.” (Tókos & Eszes, 2024, 58).

Vizsgálatunkban külön foglalkoztunk a vezetők és a középvezetők tanulástámogató szerepével.

A szervezeti tanulás vezetői támogatása tekintetében a középvezetők és a munkatársak megítélése jelentősen eltért az igazgatókétól. A középvezetők válaszai hasonlítottak a vezetői felelősséggel nem rendelkező tanárokéra, ami azt jelzi, hogy elsősorban tanárként, pedagógiai felelősséggel rendelkező emberként, és inkább a tanári kar részeként, mint vezetőként tekintettek magukra. Vezetői szerepük elsősorban nem formális kereteken, hanem tárgyi tudásukon és szakértelmükön alapult (pl. tantárgycsoport-vezetőként). Mivel a középvezetők gyakran csak adminisztratív feladatokat vesznek át az igazgatóktól, ez gyakran szerepkonfliktushoz vezet, és megnehezíti a kollégák mentorálásában betöltött szerepük hitelességének és hatékonyságának értékelését. (Héreginé et al., 2024)

Az egyetlen dimenzió, amelyben az igazgatók alacsonyabb pontszámot értek el, mint a személyzet és a középvezetők, a "beágyazott rendszerek" voltak. Marsick és Watkins (2003) szerint ez a dimenzió olyan szervezeti folyamatok és munkaköri jellemzők fejlesztését jelenti, amelyek lehetővé teszik a szervezet számára a mindennapi gyakorlatból származó tudás azonosítását, tárolását és megosztását. Itt azonosítható a középvezetők lehetséges hatása, ami kiemeli potenciális szerepüket mind a formális, mind az informális tanulási lehetőségek megteremtésében a bizalomépítés, az interperszonális együttműködés és a szakmai tanulási közösségek támogatása révén (Héreginé et al., 2024).

Nemcsak a vezetői pozíció befolyásolja a szervezeti tanulás megítélését a tantestületen belül, hanem az iskola típusa és mérete is. Ennek eredményeként a kis általános iskolák középvezetőinek más működésmódot kell preferálni, mint a nagy szakiskolák középvezetőinek (Héreginé et al., 2024).

„A tanárok szervezeten belüli tanulását hatékonyan elősegíti, ha a vezetéstől személyes támogatást, felhatalmazást kapnak (empowerment) céljaik, érdekeik elérése érdekében. Fontos, hogy érezzék, van „hangjuk” a szervezeten belül, legyenek felelős döntési helyzetek elé állítva, mert mindezeknek önerősítő hatásuk van, az önálló gondolkodás, a kreatív megoldások keresése irányába tereli a munkatársakat.” (Czető et al., 2024., 134)

Fontos felkészíteni a vezetőket arra is, hogy az informális tanulási helyzeteket is tanulásként értelmezzék, a szervezeten belül saját példákon keresztül is ezt képviseljék, tegyenek tudatos lépéseket arra, hogy minél több alkalom nyíljon ezekre, és e tanulási utak becsatornázásra kerüljenek. (Czető et al., 2024., 134)

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 (foglalhatók jogi szabályozásba), illetve támogathatók az előbbiek szerint.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének perspektívái rendszerszinten legalább három tényező koherens, egymást támogató jelenlétét igénylik: (1) világosan megfogalmazott koncepciózus célok, elvárások (tanulási eredmények), (2) az elvárások megvalósítását segítő támogató folyamatok és (3) az eredmények visszacsatolását biztosító ellenőrzési-értékelési rendszer. (Szivák, et al., 2019)

A szabályozási dokumentumok elemzése alapján összességében megállapítottuk, hogy a hazai rendszerkörnyezet fenti három pillére nem azonos mértékben azonosítható a pedagógusok szakmai fejlődéséhez kötődően. Bár meghatározható olyan stratégiai dokumentum, amely megalapozott és korszerű koncepció mentén kijelöli a fejlődési beavatkozások pillérjeit (Noir, Noir+), a célok, elvárások meghatározása mögött nincs olyan szakmapolitikai modell, amely következetesen megjelenne a szabályozás különböző szintjein és világos iránytűként szolgálna a rendszer különböző szintjein lévő cselekvések és szereplők számára. (Szivák et al., 2019)

A támogatás folyamatai és operatív elemei hangsúlytalanok és kidolgozatlanok az ellenőrzés minden szinten aprólékosan szabályozott rendszeréhez képest (tanfelügyelet, önértékelés, minősítés) (Szivák et al., 2019).

2.2.4 Tudásmenedzsment

A fent bemutatott publikációs tevékenységen túl, a projekt ideje alatt szakmai közösséget szerveztünk, amely számára a MoTeL műhelyek biztosítottak keretet. A projekt első évében hat, majd az utolsó másfél évben további kilenc műhelyt szerveztünk. A MoTeL műhely szakmai közösségéhez a projekt kutatóin kívül számos kutató, hallgató, doktorandusz tartozott, valamint sikerült megszólítani a szakpolitika képviselőit is. A kutatás eredményének tartjuk, hogy az ELTE PPK képzéseiben 14 különböző tantárgy emelte témájául a kutatásunkat, s négy MA-s szakdolgozat és öt doktori értekezés készült az adatbázisainkra épülve.

A kutatás során létrehozott szakmai anyagokat továbbra is a kutatás belső honlapján osztjuk meg és tároljuk (<https://sites.google.com/view/motelprojekt>). A szakmai munkát kiegészíti a kutatás webes felületének folyamatos fejlesztése (<https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel>), ahol a kutatással kapcsolatos híreket és eredményeket jelenítjük meg. E kétnyelvű (magyar-angol) honlapon az Eredmények menüpont alatt publikáltuk a megjelent folyóiratcikkek elérhetőségét, valamint a MoTeL műhely és konferenciaelőadásokat. E dokumentumokat a projekt levelezőlistáján kívül az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar és a Neveléstudományi Intézet hírlevelében, honlapján és közösségi felületein is terjesztettük.

3 TECHNIKAI BESZÁMOLÓ

3.1 PROJEKTMENEDZSMENT

A kutatás kezdetén kialakított szakmai vezetés a projekt ideje alatt változatlanul működött. A kutatás irányító csoportjában Dr. Halász Gábor témavezetőn kívül három szenior - a pályázatban pillérvezetőként jelölt - kutató vett részt, akik rendszeresen (havonta-kéthavonta) online megbeszéléseken követik nyomon a kutatás megvalósítását. A projekt operatív irányítását Dr. Rapos Nóra végezte Bükki Eszter kutatási asszisztens közreműködésével.

3.2 ELTÉRÉSEK A TERVEZETT MUNKATERVTŐL

Ahogy ezt a korábbi éves jelentéseinkben jeleztük több ponton eltértünk az eredeti munkatervünktől.

Az eltérések egyik oka a kutatásban résztvevő kollégák köre volt. A projekt során - a részjelentésekben pontosan bejelntett és leírt módon - további ELTE-s kollégákkal és hazai és külföldi doktori hallgatókkal bővült a kutatói team. Ez döntően annak köszönhető, hogy a projektbe önkéntes, díjazás nélkül dolgozó, a kutatás témája iránt elkötelezett és ez iránt érdeklődő kollégákat és hallgatókat sikerült bevonnunk. Az ő munkájukat e beszámolóban is szeretnénk külön megköszönni.

Az eltérések másik oka a határidők kényszerű módosításához kötődik. Az iskolai esettanulmányokat, valamint a képzésben résztvevők kérdőíves adatfelvételeit a II. év 2. félévére terveztük. A COVID-19, valamint az egyetemi közbeszerzési eljárás elhúzódása miatt a pedagógus adatfelvételeket a III. év első félévében tudtuk elkezdni, a hallgatói felmérést IV. év 2. félében

valósítottuk meg, mivel kutatói döntés alapján azt a nagymintás pedagógusfelmérés tapasztalataira építettük.

A projekt zárásának időpontjában egy hazai és két nemzetközi publikáció (Q1-Q2) van megjelentés előtti, vagy bírálati szakaszban.

Rapos, N., Tókos K., Eszes, F., Nagy K. & Czirfusz D.: The system of student teachers' learning activities in the Models of Teacher Learning (MoTeL) research project - bírálat alatt, Journal of Teacher Education for Sustainability

Rapos, N., Tókos K., Eszes, F., Nagy K. & Czirfusz D.: Complex understanding of teachers' learning in specific, concrete learning situations - new methodological options - bírálat alatt, Professional Development in Education

Tókos Katalin (2024): Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotrénings lehetőségei a tanárképzésben. Pedagógusképzés. (1) - megjelenés alatt

Az eltérések harmadik oka tartalmi. A tervezett 6-10 hallgatói fókuszcsoport helyett 20 egyéni interjút készítettünk. Az egyéni interjút az eredeti pályázati vállalás nem tartalmazta. Ugyanakkor a pedagógusok vizsgálata kapcsán, ahol az object és subject megközelítés egyaránt a kérdőíves felmérés része volt, szükségesnek látszott a tanulási élmény feltárása kvalitatív megközelítéssel, melyben a személyes élmény felidézésének adekvát módszere az egyszemélyes interjúhelyzet. Így tehát az egyéni tanulási élmények feltárása egyéni interjúk formájában történt a hallgatói vizsgálatban.

A kutatás záródátuma 2024.04.30-ra módosult.

4 HIVATKOZÁSOK

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>

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model. Routledge Falmer: Taylor & Francis Group.

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>

Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013): Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching. Netherlands: Springer.

Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Mixed methods research*. SAGE Publications.

Czető, K. (2020). Eredményesség és szakmai fejlődés: A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány | Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 83-97.

Czető Krisztina - Lénárd Sándor - Tóth-Pjeczka Katalin (2023): *A vezetés szerepe a tanuló szakmai közösségek működésében, a pedagógusok tanulásának támogatásában*. In: Rapos, N. & Lénárd, S. (szerk, 2024): *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben. Iskolai esettanulmányok másodelemzése*. Akadémiai kiadó.

<https://mersz.hu/rapos-lenard-pedagogusok-tanulasanak-utjai-szakmai-kozossegekben/> DOI: 10.1556/9789636640071

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.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20–38.

Fazekas, Á., & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(3-4), 46-76.

Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.

Héreginé Nagy, M., Lénárd, S., Horváth, L., & Rapos, N. (2024). The organisational context of middle management role behaviour in Hungarian schools. *School Leadership & Management*, 1-24.

Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.

Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány | Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 62-82.

Kopp, E., Kálmán, O. & Antoni-Alt, P.: (2023). Reziliencia - tanulás? Avagy a COVID-19 világjárvány hatása a pedagógusok, folyamatos szakmai fejlődésére és tanulására. In: Rapos, N. & Lénárd, S. (szerk, 2024): *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben. Iskolai esettanulmányok másodelemzése*. Akadémiai kiadó.

<https://mersz.hu/rapos-lenard-pedagogusok-tanulasanak-utjai-szakmai-kozossegekben/> DOI: 10.1556/9789636640071

Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 46–61.

Lénárd, S., Szivák, J., Tóth-Pjeczka, K., Urbán, K., & Horváth, L. (2022). Tanulószervezeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 37–52.

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>

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.

Montuori, A. (2017). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *The Aesthetic Turn in Management*, 56(200302), 453–473.
<https://doi.org/10.4324/9781351147965-22>

OECD/Eurostat (2018), Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation (4th ed.). The measurement of scientific, technological and innovation activities. OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg.

Pilcher, E. (2023). “Moving in more closely”: Using Q methodology to explore preservice teacher identity formation as a complex dynamic system. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100265.

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.

Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F., & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 7–36.

Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F., & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 53–81.

Rapos, N. & Lénárd, S. (szerk, 2024): *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben. Iskolai esettanulmányok másodelemzése*. Akadémiai kiadó.
<https://mersz.hu/rapos-lenard-pedagogusok-tanulasanak-utjai-szakmai-kozossegekben/> DOI: 10.1556/9789636640071

Sachs, J (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teacher and Teaching*, 22(4), 413–425.

Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J., & Fazekas, Á. (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *Educatio*, 28(4), 829-837.

Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005). *Parsing the First Year of College: A Conceptual Framework for Studying College Impacts*. Center for the Study of Higher Education, Penn State.
<http://www.ed.psu.edu/educ/parsing-project/.pdf%20documents/ASHE05ptt.pdf>

Tókos Katalin - Eszes Fruzsina: A szakmai fejlődés és tanulás eredménye/eredményessége és az ahhoz vezető tanulási utak kapcsolata. In: Rapos, N. & Lénárd, S. (szerk, 2024): *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben. Iskolai esettanulmányok másodelemzése*. Akadémiai kiadó.
<https://mersz.hu/rapos-lenard-pedagogusok-tanulasanak-utjai-szakmai-kozossegekben/> DOI: 10.1556/9789636640071

Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z., & Rapos, N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 7-27.

5 MELLÉKLET

A MoTeL kutatás egyes feladataihoz kapcsolódóan készített publikációk, konferenciaelőadások és egyéb disszeminációs tevékenységek összefoglaló táblázata a kutatás honlapján [itt elérhető](#).