

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

**Bükki Eszter**

**Az iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai  
fejlődése és tanulása és az ezt befolyásoló egyéni és  
szervezeti tényezők vizsgálata**

**DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2022.115**

**TÉZISFÜZET**

**Témavezető: Dr. Fehérvári Anikó, PhD**



**Budapest**

**2022**

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
OKTATÁS, TANULÁS, EGYENLŐTLENSÉGEK  
PROGRAM**

**Doktori Iskola vezetője:** Prof. Dr. Zsolnai Anikó, DSc

**Programvezető:** Dr. Szivák Judit, PhD

**Bírálóbizottság**

**Elnök:** Dr. Szivák Judit, PhD

**Belső bíráló:** Dr. Kálmán Orsolya, PhD

**Külső bíráló:** Dr. Tóth Péter, PhD

**Titkár:** Dr. Garai Imre, PhD

**További tagok:**

Prof. Dr. Falus Iván, DSc

Dr. Lénárd Sándor, PhD

Dr. Vincze Bea, PhD

# Tartalomjegyzék

<b>1. Problémafelvetés .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Elméleti háttér .....</b>	<b>2</b>
2.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás .....	2
2.1.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás fogalma .....	2
2.1.2. A tanári szakmai fejlődés és tanulás folyamata és előfeltételei.....	3
2.2. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása.....	4
2.2.1. Munkakörök, képesítési előírások és képzési rendszerek.....	4
2.2.2. Duális identitás és duális professzionalizmus .....	5
2.2.3. A szakképző intézmény mint tanulási környezet sajátosságai.....	6
2.2.4. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása.....	6
<b>3. Az empirikus kutatás módszertana .....</b>	<b>7</b>
3.1. Kutatási kérdések, hipotézisek és vizsgálati módszerek, eszközök.....	7
3.2. Adatfelvételek és minták .....	10
<b>4. A kutatás eredményei .....</b>	<b>11</b>
4.1. Szakmai életút, képzettség és pályamotiváció .....	11
4.2. Szakmai tanulási gyakorlat és nézetek.....	14
4.3. Egyéni motivációs jellemzők és identitás-nézetek .....	16
4.4. Szervezeti feltételek .....	19
<b>5. Összegzés és ajánlások.....</b>	<b>22</b>
<b>Irodalomjegyzék.....</b>	<b>24</b>
<b>A szerző témában megjelent publikációi .....</b>	<b>29</b>

# **1. Problémafelvetés**

A tanulói teljesítményt az oktatáspolitikai által is befolyásolható, iskolán belüli tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg, ami alapvetően függ attól, hogy kikből lesznek pedagógusok, milyen képzést kapnak és hogyan fejlődnek szakmailag a pályára lépés után (Barber & Mourshed, 2007, Scheerens, 2010, Sági, 2011, Chetty et al., 2014). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséről és tanulásáról a téma fontosságát tükröző gazdag szakirodalommal rendelkezünk, a pedagógusok egy speciális csoportjáról, a szakképzésben oktatókról és szakmai fejlődésükről azonban viszonylag kevés a tudásunk, nemzetközi (Orr, 2019, Broad, 2019) és hazai téren egyaránt. E doktori kutatás a magyarországi iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődési és tanulási (SZFT) tevékenységeinek és nézeteinek feltárását, valamint az ezeket befolyásoló, a szakképzés sajátos kontextusában jelentkező egyéni és szervezeti tényezők azonosítását tűzte ki célul.

## **2. Elméleti háttér**

### **2.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás**

#### **2.1.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás fogalma**

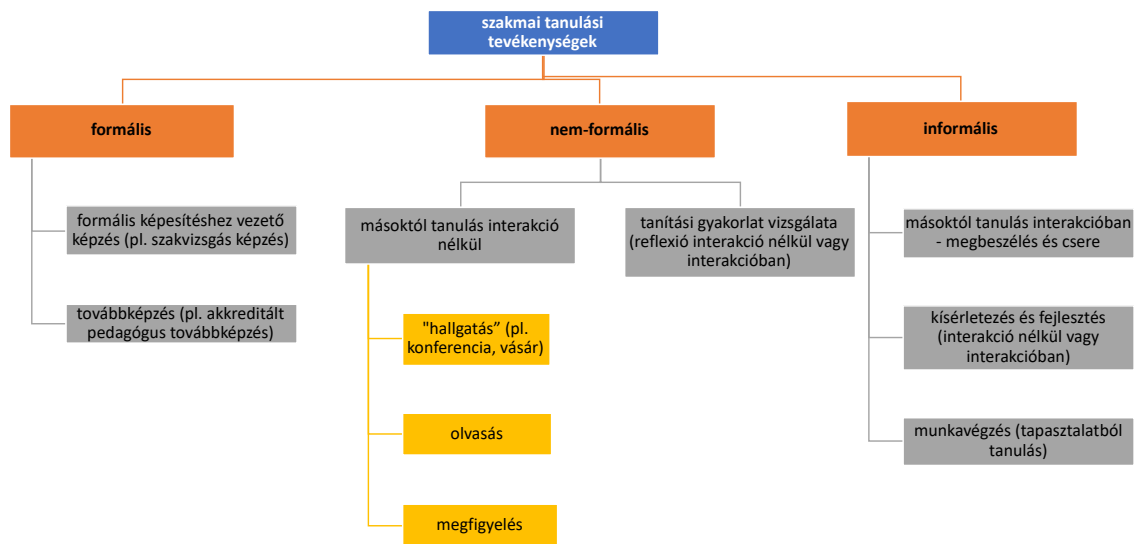
A kutatásban a szakképzésben oktatók szakmai fejlődését és tanulását mint munkahelyi tanulást vizsgáltam. A tanulást az ún. gyakorlatközösségekben, azaz a közös cél vagy érdeklődés alapján létrejött közösségekben való társas részvétel folyamataként és identitás-fejlődésként is értelmező szituatív tanuláselméletre (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998) építve, de Billett (2002) szintetizáló értelmezését követve e tanulás részének tekintetem formától függetlenül minden olyan tevékenység végzését, mely a munkához kapcsolódik és potenciálisan kognitív és/vagy viselkedésbeli változáshoz vezet. A tanulás három alapvető módját különböztettem meg Tynjälä (2008) nyomán: (1) a nem tervezett és gyakran nem is tudatosuló, főként implicit vagy tacit tudáshoz véletlen és informális tanulást, mely a munkavégzés „mellékterméke”; (2) a munkavégzéshez kapcsolódó szándékolt, de nem formális tanulást (pl. olvasás, mentorálás); és (3) a szervezett képzési és tanulási tevékenységekben végbemenő és explicit tudás és készségek elsajátítását célzó formális munkahelyi és munkahelyen kívüli tanulást. Elsősorban a tanulási tevékenységekben való részvételt vizsgáltam, ami a szakmai

fejlődés egy szükségképpen korlátozott értelmezését jelenti, hiszen egy potenciálisan tanuláshoz vezető tevékenység végzése önmagában még nem utal annak eredményére (Kwakman, 2003, Rapos et al., 2020). A kutatásban azonban vizsgáltam az egyes tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatására vonatkozó nézeteket is, az egyéni szakmai fejlődés-értelmezések és motivációk, valamint a szervezeti és rendszerszintű ösztönzők, támogatás és akadályok feltárásával pedig igyekeztem egy gazdagabb, az egyéni identitást és ágenciát és a kontextuális beágyazottságot is bemutató képet adni a szakképzésben oktatók szakmai fejlődéséről és tanulásáról.

### 2.1.2. A tanári szakmai fejlődés és tanulás folyamata és előfeltételei

A tanárok munkahelyi, elsősorban informális tanulását vizsgáló kutatások (Kwakman, 2003, Hoekstra et al., 2007, 2009a, 2009b, Meirink et al., 2007, 2009a, 2009b, Kyndt et al., 2016) a tanulási tevékenységek sokféle tipológiáit kínálják. Az áttekintett szakirodalom szintetizálása alapján az 1. ábrán látható szakmai tanulási tevékenység-típusokat határoztam meg, a szándékolttság és tervezettség/strukturáltság (a formális-informális kontinuumon való elhelyezkedés) a tanulás folyamatában jelen lévő tudásfajta (explicit-implicit/tacit) és az egyéni-társas dimenziók figyelembevételével.

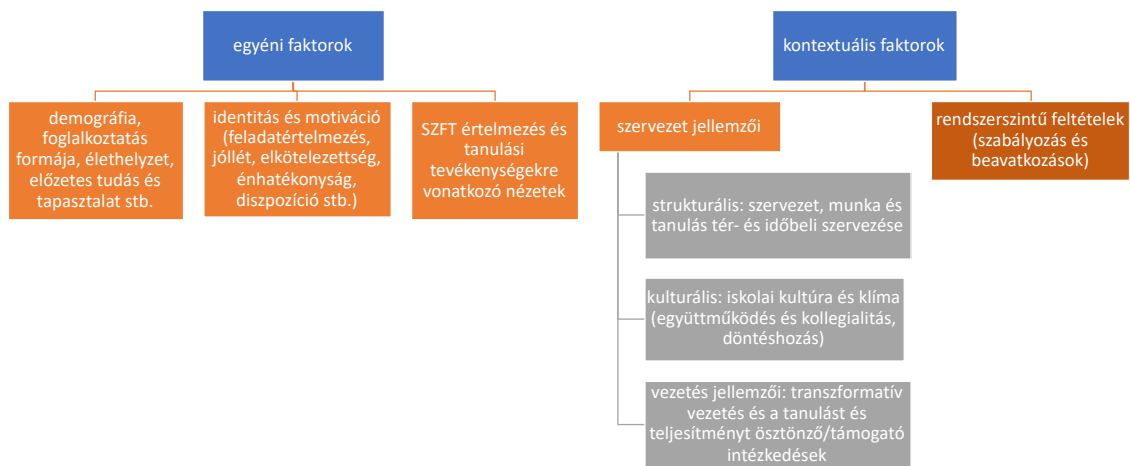
1. ábra: A szakmai tanulási tevékenységek formai kategóriái



A szituatív tanuláselmélet szerint a tanulás mindig egy adott kulturális és társadalmi kontextusba ágyazott. A munkahelyi tanulást egyszerre határozza meg az, hogy a szervezet milyen mértékben teremt lehetőséget a tanulásra és az, hogy az egyén milyen mértékben használja ki e lehetőségeket (Billett, 2001). Előbbit a munkahely kulturális

normái, társas gyakorlatai és struktúrái által alkotott „munkahelyi kurrikulum” és az annak hatását mediáló munkahelyi politika, utóbbi az egyén által vallott értékek, nézetek és szocio-kulturális háttér befolyásolják. Fuller és Unwin (2004) elméleti keretrendszerében a munkahelyek az expanzív és restriktív tanulási környezet végpontokkal meghatározott kontinuum egy pontján helyezhetők el, a tanulás közvetlen támogatása, illetve annak alapján, hogy mennyire teszik lehetővé a szervezeten belüli és azon kívüli gyakorlatközösségekben való részvételt, a horizontális együttműködéseket és a „határátlépéseket”. Számos egyéni és kontextuális hatótényező és ezek sokféle kategorizálása jelenik meg mind általában a munkahelyi tanulás (Tynjälä, 2013), mind a tanári tanulás vizsgálataiban (Kwakman, 2003, Kyndt et al., 2016, Opfer et al., 2010, 2011, Louws et al., 2017). A motiváció egy tágabb (kutatásonként eltérően értelmezett) identitás-fogalom része a tanári szakmai fejlődést a tanári életút egészében vizsgáló és azt identitás-fejlődésként (is) értelmező kvalitatív kutatásokban (Hodkinson & Hodkinson, 2005, Kelchtermans, 1993, Korthagen, 2004, 2017, Day & Gru, 2007). Az áttekintett szakirodalom szintetizálása alapján a 2. ábrán látható egyéni és szervezeti hatótényező-kategóriákat határoztam meg.

2. ábra: A szakmai fejlődés és tanulás előfeltételei



## 2.2. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása

### 2.2.1. Munkakörök, képesítési előírások és képzési rendszerek

A szakképzésben oktatók a szakképzési rendszerek és programok jelentős eltéréseinek köszönhetően egy rendkívül heterogén csoportot alkotnak. Az iskolai környezetben oktatók körében (rendszerrel függően) három profil különböztethető meg: a közismereti

tárgyakat, a szakmai elméleti tárgyakat, és a szakmai gyakorlati tárgyakat oktatók (Cedefop, 2016). Míg az előző kettőtől általában elvárt a tanári képesítés és/vagy a felsőfokú végzettség, a szakmai gyakorlat oktatóitól csak alacsonyabb szintű szakképesítést és szakmaterületi munkatapasztalatot kívánnak meg (Grollmann, 2008, Misra, 2011, Cedefop, 2016). A szakmai tárgyakat oktatók jellemzően több-kevesebb szakmaterületi munka után lépnek az oktatói pályára (Orr, 2019), részben a korábbi szakma „taszító” és az oktatói munka „vonzó” hatásai miatt (Berger & D’Ascoli, 2012), bár összességében legjellemzőbb a „lehetőség megragadása” (Harris et al., 2005). A szakképzésben oktatók folyamatos szakmai fejlődése sok országban szakpolitikai prioritás, az elvárások, a szabályozás és az ösztönzés és támogatás formái azonban jelentősen különböznek (Cedefop, 2016).

### **2.2.2. Duális identitás és duális professzionalizmus**

Az oktatott szakmából érkező oktatók jellemzően megőrzik és értéknek tekintik eredeti szakmai identitásukat, mivel az biztosítja számukra az oktatói munkához és a tanulók szakmai normákba és gyakorlatokba történő szocializálásához szükséges szakértelmet és hitelességet (Robson, 1998), és ez meghatározza szakmai fejlődés-értelmezésüket és gyakorlatukat is (Orr, 2019). A korábbi munkatapasztalat a szakmák felgyorsult technológiai és egyéb változásai miatt azonban önmagában nem elég, egyes kutatások szerint a szakmaterületi naprakészséget és a szakképzés pedagógiai gyakorlatának megfelelő színvonalát is csak a szakképzés és az eredeti szakma gyakorlatközösségei közötti folyamatos határátlépések garantálhatják (Broad, 2019, Andersson & Köpsén, 2015, 2019). A szakmai oktatók feladata ugyanis az oktatott szakmában történő munkavégzés során alkalmazott és elsősorban termelő funkciót ellátó, rendkívül komplex, tacit, szituatív és állandóan változó szakmai tudás közvetítése és re-kontextualizálása (Moodie & Wheelahan, 2012) a tanítási folyamat számára. Az oktatói pályára lépés után, a formális pedagógiai képzés által erősítve formálódik a szakmai oktatók pedagógus identitása, és a szakképzés sokféle és változó célja és kontextusa, valamint a tanulói populációk növekvő diverzitása felértékeli a pedagógiai szakértelmet és módszertani kompetenciákat (Kirpal, 2011, Wheelahan & Moodie, 2011, Sappa et al., 2019). A gyakorlatban azonban gyakran nem sikerül a duális identitás fenntartása és a kétirányú (szakmaterületi – tanári) szakmai fejlődési elvárás közötti egyensúly megteremtése. Az adott ország szakpolitikai intézkedéseitől és a helyi, szervezeti feltételektől is függően, hol a szakmaterületi tanulás kerül előtérbe a pedagógiai-

módszertani rovására az oktatók motivációban és gyakorlatában (Robson, 1998, Broad, 2016, Schmidt, 2019, Tyler & Dymock, 2019), hol „feladják a küzdelmet” a magukra hagyott oktatók a szakmaterületi-technológiai változások követéséért, idő és erőforrások hiánya miatt (Fejes & Köpsén, 2014).

### **2.2.3. A szakképző intézmény mint tanulási környezet sajátosságai**

A szakképző intézmények szakképzési rendszertől és szakpolitikától függően gyakran az oktatók szakmaterületi (ausztrál) vagy pedagógiai-módszertani (angol, svéd) fejlődését priorizálják és támogatják. A feltárt szakirodalomban kevés kutatás foglalkozott a szakképző intézmény mint tanulási környezet sajátosságainak vizsgálatával. E többnyire az angolszász posztsekunder szakképzés kontextusában folytatott vizsgálatok elsősorban a szervezeti kultúra fragmentáltságát hangsúlyozták, melyet az iskola formális szerkezete és az oktatói munka jellege és szervezési módja, illetve a szakképzési tantervek erősítenek (Gleeson & Mardle, 1980, Robson, 1998, Broad, 2016, Llyod & Payne, 2012). Hoekstra és munkatársai kanadai kutatásai szerint ez utóbbiak folyamatos felülvizsgálatának és a munkaerőpiaci igényekkel való egyeztetésének kényszere miatt a szakképzésben nagyobb szükség van az oktatói együttműködésre. Az intézményi szervezet és a munkaszervezés módja sajátos lehetőségeket és akadályokat támaszt az oktatók tanulásában (pl. kötelező tanulói visszajelzés-kérés a minőségbiztosítás részeként, munka-rotáció, tanulói munkahelyi gyakorlat koordinálása), az intézeti kultúra egyes elemei, az együttműködés sajátos módjai és a szakmai fejlődésről alkotott nézetek pedig az eredeti szakma értékeihez, elveihez és logikájához köthetők (Hoekstra & Crocker, 2015, Hoekstra & Newton, 2017, Hoekstra & Pederson, 2018). A szakmai fejlődés és tanulás legjelentősebb akadálya Broad (2015) kutatásában a szakmai együttműködési lehetőségek hiánya volt, részben a munkaterhelés és időhiány, részben strukturális jellemzők (pl. azonos közismereti tárgyat oktatók alacsony száma) miatt.

### **2.2.4. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása**

Azt, hogy a szakmai oktatók mennyire látják fontosnak a szakmaterületi tanulási tevékenységek végzését, Andersson et al. (2018) vizsgálata szerint elsősorban az egyéni diszpozíciók (érdeklődés és igény) határozzák meg, az intézményi ösztönzők (támogatás és munkaszervezés) sokkal kisebb hatást gyakoroltak. E tevékenységek közül leggyakoribb az olvasás és az üzemlátogatás (Broad, 2015, 2016, 2019, Andersson & Köpsén, 2018), de sok országban jellemző az oktatók szakmában való rendszeres vagy



alkalmi munkavégzés is, bár az önmagában még nem feltétlen elég (Smith et al., 2009, Wheelahan & Moodie, 2011, Tyler & Dymock, 2019). Erre adnak lehetőséget továbbá a gyártó cégek iskolában (a tanulók számára) vagy azon kívül szervezett előadásai, rövid képzései, a szakmai vásárok és kiállítások, a tanulók tanulmányi versenyei, a szakmaterületi egyesületekben való részvétel, a rövid munkahelyi tapasztalatszerzést célzó programok és egyes országokban a tanulók gyakorlati képzőhelyeivel való együttműködés is, valamint az oktatói tudásmegosztás (Toze & Tierney, 2010, Broad, 2016, Lloyd & Payne, 2012, Smith & Rahimi, 2011, Gåfvels, 2020). Andersson és Köpsén (2018) kutatásában a szakma és a tanítás gyakorlatközösségei közötti határátlépések gyakoriságát a szakmaterületi és a tanítási tapasztalat hossza magyarázta, e tevékenységek értékének megítélését azonban csak utóbbi befolyásolta, a hosszabb ideje tanítók kisebbnek látták azt, ami az eredeti szakmaterületi identitás fenntartásának nehézségeire utal.

Egyes országokban a szakmai (nem pedagógus) egyesületek pedagógiai kurzusokat és együttműködési lehetőségeket is biztosítanak (Broad, 2016, Gåfvels, 2020), a pedagógiai-módszertani fejlődést azonban – az általános képzésben dolgozó pedagógusokhoz hasonlóan – elsősorban a formális képzések, a nem-formális „önképzési” lehetőségek (olvasás, konferenciák) és az iskolán belüli együttműködések, valamint a reflexió és visszajelzések által történő tanulás biztosítják (Faraday et al., 2011, Hoekstra & Cocker, 2015). A szakmai oktatók sok országban hiányolják a szakképzés-specifikus tartalmakat a formális képzésekből (Broad, 2016, Tyler & Dymock, 2019, Gåfvels, 2020). Hoekstra et al. (2015, 2018) kutatása szerint a kanadai szakképzésben oktatók informális munkahelyi tanulása csak részben volt önvezérelt és tevékenység-orientált reflexió jellemezte.

### **3. Az empirikus kutatás módszertana**

#### **3.1. Kutatási kérdések, hipotézisek, vizsgálati módszerek és eszközök**

A magyarországi iskolai rendszerű, a tanulók 14 éves korában kezdődő szakképzés képzési szinttől függően több-kevesebb, de számottevő részében közismereti oktatás folyik és ennek megfelelően az oktatók jelentős hányada közismereti tanár. A hazai oktatók profil szerinti heterogenitása jogszabályokban meghatározott munkakörökhöz

(közismereti, szakmai elméleti tárgyak és szakmai gyakorlat tanítása) és azok eltérő képesítési előírásaihoz köthető. A doktori kutatás a szakképzésben oktatók egészére vonatkozóan vizsgálta a szakmai fejlődést és tanulást, egyik fókuszába ezért az eltérő oktatói profilok vizsgálata került. Egyrészt annak feltárása, hogy milyen különbség van ezek SZFT gyakorlatában és nézeteiben, másrészt, hogy az eltérő oktatói profilok jelenléte a szakképző intézményekben milyen hatással van az iskolai szervezet mint munkahelyi tanulási környezet jellemzőire. Az 1. táblázat összefoglalóan mutatja a kutatási kérdéseket és hipotéziseket.

*1. táblázat: Kutatási kérdések és hipotézisek*

Kutatási kérdés	Hipotézis
K1. Mi jellemzi a szakképzésben oktatók szakmai életútját, képzettségét és pályamotivációit, és ezek milyen eltéréseket mutatnak oktatói profil szerint?	H1. A különböző képesítési előírások által meghatározott oktatói profilok szakmai életút, képzettség és pályamotiváció tekintetében is jól körül- és elhatárolható csoportokat képeznek.
K2. Mi jellemzi a szakképzésben oktatók szakmai tanulási gyakorlatát és a tanulási tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatásáról alkotott nézeteit, és ezek milyen eltéréseket mutatnak oktatói profil, illetve demográfiai háttérjellemezők (nem, tanítási tapasztalat) szerint?	H2.1. Oktatói profil szerint eltérő az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézetei. H2.2. Nem és tanítási tapasztalat szerint eltérő az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézetei. H2.3. A korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés szerint eltérő a szakmai oktatók szakmai tanulási gyakorlata és nézetei.
K3. Milyen egyéni motivációs jellemzőkhöz és identitás-nézetekhez köthetők az oktatói profilok szakmai tanulási gyakorlatának és nézeteinek eltérései?	H3.1. Oktatói profil szerint eltérők az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei. H3.2. A korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés szerint eltérők az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei. H3.3. Az oktatói profilok szakmai fejlődési igényeinek és identitás-nézeteinek különbségei magyarázzák az oktatói profilok szakmai tanulási gyakorlatának eltéréseit.
K4. Milyen szervezeti tényezők ösztönzik, támogatják vagy akadályozzák a szakképzésben oktatók szakmai fejlődését és tanulását?	H4.1. A képzési program szintje szerint eltérő az oktatók képzettsége. H4.2. Az iskola képzéstípusa szerint eltérők az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei. H4.3. Az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerint eltérő az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatásáról alkotott nézetei. H4.4. Az iskola képzésprofilja szerint eltérően ítélik meg az oktatók az iskolai kultúrát, tantestületi légkört és iskola vezetést. H4.5. Az oktatói profil, a korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés, az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerint eltérően ítélik meg az oktatók a szakmai tanulás és az oktatói együttműködés akadályait.

Az empirikus kutatás kevert stratégiát alkalmazott, a kvantitatív és kvalitatív módszertan kombinálására, egy hozzáférés alapon kiválasztott szakképzési centrumban (SZC) folytatott kérdőíves felmérésre és interjú vizsgálatra épült. A két adatfelvétel a párhuzamos vagy konvergáló elrendezést követte (Creswell & Clark, 2018). A módszertani (módszerek közötti) trianguláció mellett alkalmaztam az elméleti és az adat triangulációt is (Sántha, 2017).

A kérdőíves felmérést a 2018/19. tanév végén végeztem egy SZC összes tagintézményében oktatók körében, önkitöltős, online elérhető Qualtrics lekérdező szoftver alkalmazásával. A kérdőív öt nagyobb kérdésblokkra tagolódott: demográfia és egyéb halapadatok; szakmai fejlődés és tanulás; szervezeti jellemzők; identitás; pályamotiváció és szakmai életpálya. A kérdések összeállításában korábbi nemzetközi és hazai kutatásokban használt mérőeszközöket adaptáltam (TALIS 2018 tanári kérdőív, OECD, 2018; a 2013-2014-es országos pedagógus-vizsgálat kérdőíve, Sági, 2015a; valamint a tanári informális tanulás kvantitatív vizsgálataiban alkalmazott mérőeszközök, Geijsel et al., 2009, Opfer et al., 2011a). Az elemzésben a következő statisztikai módszereket használtam, IBM SPSS 28.0 szoftver alkalmazásával: leíró statisztikák; kompozit változók (SZT mutatók) létrehozása; főkomponenselemzés (szervezeti független változók); kereszttábla-elemzés (Khi négyzet próba), valamint a hatásméret (Cramer's V) számítása; csoportok átlagainak összehasonlítása egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) és az eltérő csoportátlag azonosítása post-hoc tesztekkel, valamint a csoportkülönbségek hatásméretének ( $\eta^2$ ) számítása; korrelációelemzés (Spearman).

A kvalitatív adatfelvétel során 40-70 perces félig strukturált interjúkat készítettem a centrum vezetőjével, majd két tagintézmény vezetőivel és oktatóival. Az oktatói interjúk előtt vagy után az interjúalanyok egy-egy tanóráját is meglátogattam azért, hogy jobban megismerhessem az oktatói profilok munkájának kontextusát, fizikai környezetét és módszertani gyakorlatát. Egy-egy munkaközösségi értekezleten is részt vettem, valamint áttekintettem az iskolák téma szempontjából releváns dokumentumait, de ezeket és a megfigyelések jegyzeteit külön nem elemeztem, csak az interjúk tematikus elemzésének értelmezéséhez használtam fel. Az interjúkban a felmérésben is vizsgált témák mellett rákérdeztem a folyamatos szakmai fejlődés értelmezésére, az oktatói profilok munkájában látott különbségekre, az oktatói együttműködések jellegére, valamint a szervezeti (iskolai és centrumszintű) támogatás és ösztönzés formáira és értékelésére. A

vezetői interjúkban a szervezeti jellemzők és a vezetői támogatás koncepciójának és eszközeinek feltárására fókuszáltam. Az interjúk szövegeit többkörös eljárással, elsősorban deduktív módon kódoltam (Creswell, 2013) az atlas.ti szoftver alkalmazásával. Az azonosított fő és altémák szerint hasonlóságokat és eltéréseket kerestem a kutatási kérdéseknek megfelelő két fő perspektíva – oktatói profil és iskola – szerint, az állandó összehasonlító elemzés módszeréhez hasonlóan (Glaser and Strauss 1967).

## 3.2. Adatfelvételek és minták

### *Kvantitatív vizsgálat*

Az online kérdőívet 394 oktató töltötte ki, a tisztított adatbázis 303 oktató válaszait tartalmazza. A válaszadási arány az SZC összes oktatója tekintetében 46,4%-os, a fő munkaviszonyban alkalmazottak körében 54,2%-os volt. A minta fő jellemzőit az elemzésben vizsgált háttérváltozók szerint, az elérhető populációra (a vizsgált SZC-re) vonatkozó és az országos adatokkal együtt, a 2. táblázat összegzi.

2. táblázat: A kvantitatív minta általános jellemzői

		<b>minta (N=303)</b>	<b>populáció (N=653)</b>	<b>országos adatok (N=30,922)</b>
<b>Oktatói profil</b>	közismereti tanár	165 (54,5%)	50,5%	65%
	szakmai tanár	88 (29%)	20,4%	35%
	szakoktató	50 (16,5%)	29,1%	
<b>Nem</b>	férfi	102 (33,7%)	39,2%	39,2%
	nő	201 (66,3%)	60,8%	60,8%
<b>Tanítási tapasztalat (év) (N=293)</b>	0-3	32 (10,6%)		
	4-15	119 (40,6%)		
	16-30	104 (35,5%)	-	-
	31+	38 (13,0%)		
<b>Szakkmacsoport/ ágazat</b>	Leggyakoribb: faipar, egyéb szolgáltatások, építészet, művészet és sport - összesen		55%	-
	építészet, művészet és sport - összesen	64,4%		
<b>„képzésprofil”</b>	tiszta	107 (35,3%)	35,7%	-
	nem tiszta	196 (64,7%)	64,6%	
<b>Képzési program</b>	technikum (EKKR 4 és 5)	198 (65,3%)	61,2%	69,6%
	szakképző iskola (EKKR 4)	62 (20,5%)	22,1%	24,2%
	Szakiskola (EKKR 3 vagy 4)	43 (14,2%)	16,7%	6,2%
<b>„képzéstípus”</b>	technikum	133 (43,9%)	38,3%	-
	vegyes	170 (56,9%)	61,7%	

*N.B. A populációra (vizsgált szakképzési centrumra) vonatkozó és az országos adatok forrásai: KIR-STAT, Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019, illetve az oktatói profil szerinti megoszlásra vonatkozóan Bükki et al. (2015).*

### *Kvalitatív vizsgálat*

A kvalitatív adatfelvételt a vizsgált szakképzési centrum két iskolájában 2019 novemberében végeztem, egy-egy hét terepmunka során. Az iskolákat a centrum

vezetésével egyeztetve választottam ki a képzési programszintet, méretet és eredményességet tekintve átlagosnak tekinthető tagintézmények közül. Az egyik iskola (ISK1) művészeti és könnyűipari területen több szakmában, valamint ezektől a területektől független két további szakmában is kínált képzést, a másik (ISK2) tiszta profilúként csak egy szakmacsoport két rokon szakmájában. Mindkét iskolában az iskolaigazgatóval, valamint minden oktatói profilból 3-3 oktatóval készítettem interjút, akiknek kiválasztásában az igazgató segített. A mintavételi eljárás a maximum variancia elvét (Creswell, 2013) követte, amennyiben az oktatók képzéstípus, munkakör és tanulási tevékenység intenzitása tekintetében a lehető leginkább különböztek mindhárom profilban. A két iskola és az interjúalanyok fő jellemzőit összegzi a 3. táblázat.

3. táblázat: A kvalitatív vizsgálatban részt vett iskolák és oktatók általános jellemzői

	ISK1	ISK2
<b>iskolák</b>		
<b>képzéstípus</b>	technikum szakképző iskola felnőttoktatás (szakmai) érettségire felkészítő 2 éves képzés	technikum szakképző iskola felnőttoktatás (szakmai) érettségire felkészítő 2 éves képzés
<b>oktatók és tanulók létszáma (2019/2020)</b>	oktatók: 75 (62 főállású) tanulók: 703 (226 felnőttoktatásban) képzéstípusként: technikum: 530 (102) szakképző iskola: 173 (114)	oktatók: 47 (47 főállású) tanulók: 443 (188 felnőttoktatásban) képzéstípusként: technikum: 99 (0) szakképző iskola: 344 (188)
<b>interjúalanyok</b>		
<b>oktatói profil</b>	3 közismereti tanár 4 szakmai tanár* 2 gyakorlati oktató	3 közismereti tanár 3 szakmai tanár 3 gyakorlati oktató**
<b>munkakör/egyéb iskolai feladat</b>	1 intézményvezető 1 gyakorlati oktatásvezető 3 munkaközösségvezető 6 osztályfőnök	1 intézményvezető 1 intézményvezető-helyettes 1 gyakorlati oktatásvezető 2 munkaközösségvezető 5 osztályfőnök
<b>nem</b>	10 nő 0 férfi	3 nő 7 férfi
<b>tanítási tapasztalat (év)</b>	4-39 (M=22)	6-36 (M=17)

\* egyikük nappali képzésben csak szakmai gyakorlatot tanít \*\* egyikük szakmai elméletet is tanít

## 4. A kutatás eredményei

### 4.1. Szakmai életút, képzettség és pályamotiváció

Az első kutatási kérdés az oktatók múltbeli szakmai fejlődésére és tanulására vonatkozott és a kapcsolódó hipotézis (H1) azt feltételezte, hogy az eltérő képesítési előírások által meghatározott oktatói profilok szakmai életút, képzettség és

pályamotiváció tekintetében is jól körül- és elhatárolható csoportokat képeznek. A kérdőíves felmérés eredményei megerősítették ezt, a vizsgált változók tekintetében talált eltérések többsége statisztikailag szignifikáns és közepes-nagy hatásméretű volt.

A közismereti tanárok jellemzően (76,1%) eredetileg is a tanári pályát választották, a hazai általános iskolai tanárokhoz hasonló arányban (78,9%, Balázs & Vadász, 2019). A szakmai tanárok kétharmada, a gyakorlati oktatók négyötöde azonban a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan (Fejes és Köpsén, 2014, Orr, 2019) második karrierként lépett az oktatói pályára. A szakmai oktatók túlnyomó része (85%, a szakmai tanárok 81,7% és a gyakorlati oktatók 91,9%-a) korábban dolgozott, több mint egyharmaduk pedig jelenleg is dolgozik az oktatott szakmában. Utóbbi elsősorban a gyakorlati oktatókra volt jellemző, minden másodikra, míg a szakmai tanárok közül csak minden negyedikre.

A közismereti tanárok eredeti végzettsége is jellemzően (71,5%) pedagógus volt. A szakmai tanárok kevesebb, mint egyötöde szerzett először szakmai tanári, illetve közel ugyanilyen arányban közismereti pedagógus képesítést, legtöbbjük (36,4%) eredeti végzettsége szakmai (nem pedagógus) felsőfokú volt. A gyakorlati oktatók jellemzően technikus (40%) vagy szakmunkás (16%) képesítést szereztek először, és csak minden ötödik (20%) szakoktatói végzettséget. Bár a gyakorlati oktatók esetén ez nem előírás, szinte az összes felmérésben részt vett oktatónak (97%) felsőfokú volt a legmagasabb iskolai végzettsége, de míg a közismereti tanárok 88,6%-a szerzett egyetemi/mester szintű diplomát, a szakmai tanárok, illetve a gyakorlati oktatók esetében ez az arány csupán 62,5%, illetve 22% volt. Hatból egy szakmai oktató nem rendelkezett pedagógiai képesítéssel, a jogszabályok szerint számukra ez nem minden esetben kötelező. Míg a közismereti tanárok túlnyomó többsége (91,9%) rendelkezett a „munkakörének leginkább megfelelő” pedagógus képesítéssel, a szakmai tanárként dolgozó oktatók kevesebb, mint kétharmadának (60,2%) volt szakmai tanári végzettsége, és a gyakorlati oktatók háromnegyedének (76%) volt szakoktatói képesítése. Összességében a szakmai oktatók 47,8%-a rendelkezett mesterszintű, 45,7%-a alapszintű felsőfokú és csak 6,5%-a ennél alacsonyabb végzettséggel, továbbá 82,6% szerzett pedagógiai végzettséget, ami az elérhető nemzetközi (OECD, 2021) és korábbi hazai adatoknál (Sági, 2015b) kedvezőbb képet mutat.

A képzettségek elemzése azt mutatta, és ezt az interjúk is megerősítették, hogy a szakképzésben dolgozó közismereti tanárok viszonylag gyakori karrierútját jelenti az általános iskolai tanári munka után a középfokú szakképzésben történő elhelyezkedés,

amihez aztán jellemzően megszerzik a középiskolai tanári képesítést is. A szakmai tanárok jellemzően több-kevesebb szakmaterületi munka után szakmai (nem-pedagógus) felsőfokú végzettséggel kezdenek tanítani, és csak az oktatói pályára lépés után, általában pár év elteltével szerzik meg a szakmai tanári képesítést (ha egyáltalán). A szakmai tanárrá válás alternatív útjait jelenti a szakoktatóból vagy közismereti tanárból szakmai tanárrá válás, a szakmai tanári képesítéssel rendelkezők körülbelül negyede rendelkezik szakoktatói (18,3%) képesítéssel és 17% eredetileg közismereti pedagógus végzettséget szerzett.

A felmérésben részt vett oktatók pályamotivációiban összességében az intrinzik, munkával kapcsolatos, ezen belül a pálya társadalmi hasznosságához kapcsolódó motívumok domináltak, ami összhangban áll a teljes hazai pedagóguspopulációra mért kutatási eredményekkel (Paksi et al., 2015, Balázs & Vadász, 2019). Az oktatói profilok abban különböztek, hogy a szakmai oktatók számára kisebb szerepet játszott a fiatalokkal való munka szeretete, a karrier intrinzik értékénél némileg fontosabb volt a megbízható jövedelem, és kevésbé volt jellemző a pedagóguspálya mint családi hagyomány ösztönzése. Az eredmények megerősítik azokat a nemzetközi kutatási eredményeket, miszerint a szakmai oktatók pályamotivációiban „taszító” és „vonzó” faktorok játszanak szerepet, de végső soron egy „lehetőség megragadása” miatt váltanak karriert (Orr, 2019). Az interjúkban megkérdezett tizenöt oktatóból/vezetőből hatot hívták az oktatói pályára, gyakran az az iskola, ahol korábban tanultak.

A felmérésben részt vett oktatók összességében elégedettek voltak a pedagóguspályával és jelenlegi munkakörnyezetükkel is, a fizetés, a munkafeltételek, és a pálya társadalmi megbecsültsége kivételével, melyek esetén a nemzetközi átlagértéknél (OECD, 2020) is jóval alacsonyabb volt az elégedettség. A szakmai oktatók a közismereti tanárokhoz képest inkább fontolgatták a pályaelhagyást, ugyanakkor, a TALIS 2018 eredményekhez hasonlóan (OECD, 2021), a pedagógus hivatás társadalmi megbecsülését valamivel nagyobbak látták, különösen a gyakorlati oktatók (33,4% egyetértett azzal, hogy a társadalom értékeli e hivatást). Ez arra utalhat, hogy az oktatói pályára lépést a korábban gyakran szakmunkásként vagy technikusként dolgozó oktatók társadalmi presztízs-emelkedésként élik meg, ami egyúttal fontos pályamotivációt is jelenthet számukra, hasonlóan ahhoz, amit Orr (2012) tapasztalt Angliában.

## 4.2. Szakmai tanulási gyakorlat és hatás-nézetek

A **második kutatási kérdés** az oktatók jelenlegi szakmai tanulási gyakorlatának feltárását célozta a szakmai tanulási (SZT) tevékenységekben való részvétel, valamint az iskolai bevezető szakmai támogatás (indukció) és a különböző személyektől kapott visszajelzések elérhetősége alapján, továbbá az oktatók arra vonatkozó nézeteit is vizsgálta, hogy milyen mértékben segítik e tevékenységek szakmai fejlődésüket. A kapcsolódó hipotézisek azt feltételezték, hogy a tanulási gyakorlat és nézetek különböznek oktatói profil, nem, tanítási tapasztalat, valamint a szakmai oktatók korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzése szerint, a felmérés eredményei azonban csak az előbbit támasztották alá jelentősebb mértékben (az eltérések statisztikailag szignifikánsak és közepes hatásméretűek voltak).

Az oktatói profilok SZT gyakorlatának és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézeteinek eltérései **(H2.1)** alapvetően a tárgyi irányultsággal függtek össze: a közismereti tanárok inkább pedagógiai, a szakmai oktatók inkább szaktárgyi (szakmaterületi) irányultságú tevékenységekben vettek részt, és többnyire ezek hatását is látták nagyobbak. Legnagyobb különbség a pedagógus és a szakmai továbbképzések, illetve a szakmai/szaktudományos vásárok látogatása tekintetében volt. A szakmai oktatók jóval nagyobbak látták a szaktárgyi olvasás hatását, de a szakmai tanárok kevésbé értékelték a reflexiót és az óralátogatást, míg a továbbképzések hatását a gyakorlati oktatók értékelték legnagyobbak. Vezetői és szülői visszajelzést lényegesen több közismereti tanár kapott, mint szakmai oktató, akik ezek hatását kisebbnek is értékelték. A tanulási gyakorlat összefüggéseit a háttérváltozókkal a tanulás intenzitását, tárgyi irányultságát és formáját mutató kompozit változók alapján vizsgáltam. A tanulás intenzitásában nem volt különbség az oktatói profilok között, de szignifikánsan és jelentősen eltért tanulásuk tárgyi irányultsága, és a szakmai tanárok kisebb aktivitást mutattak a reflexió és hivatásbeli együttműködés-típusú tanulás terén. Nem és tanítási tapasztalat szerint **(H2.2)** csak néhány, kis hatásméretű eltérést mutatott az SZT gyakorlat és a hatás-nézetek. Andersson és munkatársai (2018, Andersson & Köpsén, 2018) svéd vizsgálatában a női szakmai oktatók nagyobb arányban vettek részt formális képzésben és olvastak szakirodalmat, mint a férfiak, a doktori felmérésben ez csak a pedagógiai irodalom olvasására volt igaz. A szakmai oktatók tanulási gyakorlata csak annyi összefüggést mutatott a korábbi vagy jelenlegi szakmaterületi munkavégzéssel **(H2.3)**, hogy szakmai tanulásukban is inkább a szakmára fókuszáltak azok, akik a tanítás mellett



dolgoztak az oktatott szakmában is, de ez nem befolyásolta a tanulási tevékenységek hatásának megítélését. Anderssonék említett vizsgálatának eredményével ellentétben, a korábbi munkatapasztalat hossza (és megléte) egyáltalán nem mutatott összefüggést sem a tanulási gyakorlattal, sem a hatás-nézetekkel.

Az interjúk vizsgálat szerint a külföldi szakmai oktatók szakmaterületi tanulására jellemző tevékenységek nagyrésze megjelenik a hazai szakmai oktatók tanulásában is, elérhetőségük azonban erősen függ a szakmától, a gyártó cégek aktivitásától és az iskolavezetés szerepvállalásától. Az oktatók, ahol ezt megtehetik, szakmaterületi naprakészségüket elsősorban szakmaterületi munkavégzéssel tartják fenn, erre azonban jobbára csak a vállalkozásban végezhető (nem üzemi), jól fizető/keresett szakmákban van lehetőség. A többiek elsősorban olvasás, internetes források, közösségi média és kollégákkal való beszélgetések útján igyekeznek frissen tartani szakmaterületi ismereteiket vagy felkészülni egy új tantárgy/tananyag tanítására. Az inkább nem-formális jellegű tanulásra lehetőséget nyújtó szakmai továbbképzések, amikor a szakmai oktatók rövidebb-hosszabb időt egy gyártó cégnél, részben valódi munkavégzéssel tölthettek el, az adatfelvétel idején nem voltak elérhetők e szakmákban. Egyes iskolákban, jellemzően az iskola vagy a szakképzési centrum kezdeményezésére, a gyártó cégek, technológia-gazdák szerveznek előadásokat, workshopokat a tanulók számára, mely az oktatók számára is nyújt tanulási lehetőséget. Az angol és svéd oktatókkal szemben (Broad, 2015, 2016, Gåfvels, 2020, Toze & Tierney, 2010), legalábbis a vizsgált szakmákban, a szakmai egyesületek nem játszanak meghatározó szerepet a hazai oktatók szakmai fejlődésében, nem is nagyon léteznek ilyenek. Itthon az sem jellemző, hogy a tanulók munkahelyi gyakorlata érdemlegesen hozzájárulna ehhez (Andersson & Köpsén, 2018), a gyakorlóléhelyekkel ugyanis jellemzően csak a gyakorlati oktatásvezető tartja a kapcsolatot, de az ő feladata is inkább adminisztratív jellegű és nem a gyakorlat szakmai koordinálása vagy egyeztetése a munkahelyi oktatóval. A tanulók brókeri szerepe, a munkahelyi tapasztalataikból való oktatói tanulás sem jelent meg az interjúkban.

A közismereti és a szakmai oktatók pedagógiai-módszertani tanulásában ugyanazok a tevékenységek vannak jelen. A formális pedagógiai képzettség nélkül tanítani kezdő szakmai oktatók módszertani fejlődésében a saját tanulói tapasztalataik, korábbi mestereik példája mellett a mentori támogatás és a kollégák óráinak látogatása, valamint a tanulói visszajelzésekre és reflexióra építő tapasztalati tanulás játssza a legfontosabb szerepet az első években, a kanadai, angol vagy svéd szakmai oktatókhoz hasonlóan

(Robson, 1998, Hoekstra & Newton, 2017, Tyler & Dymock, 2019, Andersson & Köpsén, 2019). A közismereti és a szakmai oktatók egyaránt módszertani fejlődésükre legnagyobb hatásúnak a kollégák óráinak látogatását látták, erre az iskolavezetés ösztönzi is az iskolába érkező új oktatókat. Az óralátogatást a későbbiekben is fontosnak tartanák, de a leterheltség és az idő-egyeztetés problémái miatt erre viszonylag kevés alkalmuk van. A vezetői óralátogatás inkább csak az új kollégákat, vagy a problémás oktatókat vagy osztályokat érinti. A szakmai oktatók felsőfokú pedagógiai képzése pozitívan hat az oktatói módszertanra és magabiztosságra (Andersen et al., 2016, Smith, 2019), és fontos szerepet játszik identitásfejlődésükben is (Fejes & Köpsén, 2014), az interjúkban azonban a legtöbben inkább negatívan értékelték szakmai tanárképzésüket, a módszertani fejlesztést érezték elégtelennek. Pedagógiai-módszertani továbbképzéseken a szakmai oktatók csak kisebb része vett részt, bár a tantestületi képzések mindhárom oktatói csoportban az első vagy második leggyakoribb tanulási tevékenység voltak. Az interjúkban azonban oktatók profiltól függetlenül úgy látták, hogy e képzések többsége nem sok hatással van tanítási gyakorlatuk változására, egyrészt, mert a (kreditszerzési kötelezettség vagy centrumszintű szervezés miatt) kötelező vagy jobb híján elvégzett képzések tartalma sokszor nem felel meg egyéni igényeiknek, másrészt, mert azok gyakran nem megfelelő minőségűek. Olyan kritika is megfogalmazódott, hogy az általános módszertani képzések kevésbé adekvátak a szakmai oktatásban, ami a szakma-specifikus szakképzési pedagógia hiányára utalhat, az ausztrál és angol kontextushoz hasonlóan (Moodie & Wheelahan, 2012, Broad, 2015). Az iskolán belüli oktatói együttműködések mindhárom oktatói profil tanulásában fontos szerepet játszanak, de a nemzetközi adatokhoz hasonlóan (OECD, 2020) jóval gyakoribbak a csere és kooperáció típusú együttműködések, melyeknek az oktatók nagyobb hatást is tulajdonítanak, mint a mélyebb szintű hivatásbeli együttműködési tevékenységeknek (Bükki & Fehérvári, 2021). Kevesek számára elérhető, de nagyon hasznosnak értékelt tanulási tevékenység a szakmai tanulmányi versenyeken való részvétel, valamint az érettségi vagy szakmai vizsgaelnöki feladatok végzése, melyek iskolán kívüli, horizontális tapasztalatcserére és tudásátadásra is lehetőséget adnak.

### **4.3. Egyéni motivációs jellemzők és identitás-nézetek**

A **harmadik kutatási kérdés** az egyéni motivációs jellemzőket és identitás-nézeteket és ezek szakmai tanulással való összefüggéseit igyekezett feltárni. A kapcsolódó hipotézisek

szerint a szakmai fejlődési igények és identitás-nézetek különböznek oktatói profil, illetve aszerint, hogy a szakmai oktatók korábban dolgoztak-e vagy jelenleg dolgoznak-e a szakmában, és e különbségek magyarázhatják a tanulási gyakorlat eltéréseit. A felmérés eredményei csak részben támasztották alá e feltételezéseket és a szignifikáns eltérések és korrelációk kis hatásméretűek voltak. A szakmai tanárok nagyobb fejlődési igényt jeleztek a szaktárgyi kompetenciák tekintetében, mint a közismereti tanárok, akik inkább a tanár-szülő együttműködés terén érezték a fejlődés szükségét, mely kompetenciaterületet nagyobb mértékben is tartották szükségesnek oktatói munkájukban. A szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest kisebbnek látták a szakmódszertani, a tanulói értékeléshez, személyiségfejlesztéshez vagy az önreflexióhoz kapcsolódó kompetenciák szükségességét. A gyakorlati oktatók jelezték a legnagyobb fejlődési igényt a folyamatos szakmai önreflexió és a követelménystandardok terén, de kevésbé látták fontosnak az IKT készségeket. Az oktatói célok tekintetében csak a tehetséggondozásban volt eltérés, ezt a szakmai, különösen a gyakorlati oktatók inkább tekintették nagyon fontos célnak **(H3.1)**. A szakmai fejlődési igényeket egyáltalán nem befolyásolta a korábbi és a jelenlegi szakmaterületi munkavégzés, az identitás-nézetekben pedig csak néhány kis hatásméretű eltérés volt (azok, akik korábban dolgoztak a szakmában, fontosabb célnak tekintették a tanulók gyakorlólhelyi helytállását, sikeres továbbtanulását és a tehetséggondozást, és nagyobb mértékben tartották szükségesnek a követelménystandardok/tanterv kompetenciaterületet), az identitás-típusa (pedagógus, szakember vagy duális) egyikkel sem mutatott összefüggést **(H3.2)**. Az oktatói profilok SZT gyakorlata a tárgyi irányultságban és a reflexió és hivatásbeli együttműködés-típusú tanulásban tért el, az oktatói profil szerint eltérő szakmai fejlődési igények és identitás-nézetek közül ezekkel néhány korrelált szignifikánsan, gyengén **(H3.3)**.

Az interjúk azt mutatták, hogy a hazai szakmai oktatók, az angol és ausztrál oktatókhoz hasonlóan (Robson, 1998, Broad, 2016, 2019, Tyler & Dymock, 2019), a magas színvonalú szakmai oktatói munkához elengedhetetlennek tartják a szakmai, technológiai változások folyamatos nyomon követését, és jelentős értéknek és előnynek tekintik a szakmai munkatapasztalatot, illetve a tanítás melletti szakmaterületi munkavégzést. Ez szükséges ugyanis szerintük ahhoz, hogy „hitelesek” legyenek tanulóik szemében, magabiztosságot az oktatóknak és élvezetesebbé teszi az órákat, így növeli a tanulói motivációt. A szakmai oktatók sokféle szakmai tárgyat taníthatnak, és a szakképzésben szinte folyamatosak a szerkezeti és tantervi reformok, így az oktató számára vagy a

képzésben új tantárgyak tanítása és a hiányzó vagy korszerűtlen tankönyvek is kikényszerítik a szakmaterületi kompetenciák folyamatos „frissítését”, valamint gyakran egyfajta innovációs, tananyag- és taneszközfejlesztő tevékenységet is, bár e fejlődési és fejlesztési „kényszer” szakmánként eltérő lehet.

A szakmaterületi fejlődés elsődlegesként jelent meg a szakmai oktatók folyamatos szakmai fejlődés-értelmezésében, bár többen hangsúlyozták a szakmai fejlődés kettőséget, a módszertani-pedagógiai fejlődés fontosságát is. Ez a felmérésben a szakmai oktatók többségére jellemzőnek talált duális identitást tükrözheti vissza, de az identitás típusa nem mutatott összefüggést a szakmai tanulás mutatóival, és az interjúkban a magukat egyszerre pedagógusnak és az oktatót szakma szakemberének tekintő szakmai oktatók nem feltétlen tartották a pedagógiai-módszertani tudást és tanulást a szakmaterületivel egyenrangúan fontosnak. Volt olyan, angol és ausztrál kutatásokban is megjelenő (Robson, 1998, Tyler & Dymock, 2019, Smith, 2019) nézet is, miszerint egy jó szakember képes „átadni” a szakmai tudást és kompetenciákat pedagógiai szakértelem nélkül is. A szakmai oktatók többsége azonban a szakmaterületi naprakészséget leszámítva nem látott különbséget az egyes oktatói profilok munkájához szükséges oktatói kompetenciákban és, ha nem is az szakmai fejlődés első meghatározásában, de a módszertani-pedagógiai tudást és fejlődést is fontosnak mondták.

Az oktatók a három oktatói profil munkájában a különbséget elsősorban a gyakorlat és elmélet tanítása között érzékelték. Szerintük a gyakorlati képzés sajátos oktatásszervezése és fizikai környezete képes leginkább biztosítani a tanulói motivációt és ez adja a legtöbb sikerélményt tanulóknak és oktatóknak egyaránt. A tanulók motivációja különösen alacsony a közismereti órákon, főként a szakmunkásképzésben, ahol a közismeretnek nincs kimeneti mérése és a tanulók nem terveznek felsőfokú továbbtanulást. A tanulók alacsony készség szintje és motivációja, a közismereti oktatás tisztázatlan szerepével együtt ahhoz vezethet, hogy egyes közismereti tanárok csökkentik az elvárásokat tanulóik, és egyúttal saját maguk irányában is, erre egy korábbi hazai kutatás is utal (Makó et al., 2016). Bár a kérdőíves felmérés nem mutatott eltérést az oktatói profilok pályaelégedettségében, a sikerélmények tartós elmaradása a kiegészítő és a pályamotiváció, elkötelezettség radikális csökkenésének veszélyével jár, ami a szakmai fejlődési motivációra és gyakorlatra is hatással van. E folyamat azonban természetesen nem szükségszerű és fontos szerepet játszhat benne a szervezeti feltételek és vezetői gyakorlatok is.

Az interjúk alapján az oktatók feladatértelmezése (Kelchtermans, 1993) oktatói profilokon belül is eltért a különböző szakmákban, képzési programtípusban és szervezeti kontextusokban, ami végső soron a tanulói motiváció különbségeihez volt köthető. Az egyik vizsgált iskolában, a kedvezőtlenebb munkaerőpiaci helyzetű szakmát tanító oktatók többnyire a tanulók motiválását és a szakma megszerettetését említették elsődleges céljukként, míg a másikban a keresett és jól fizető szakmát oktatók elsősorban a sikeres vizsgát, a jó szakemberek képzését és a színvonal fenntartását. Bár a szakma megszerettetése is utalhat erre, utóbbi hangsúlyozásában erőteljesebben jelent meg a korábbi kutatásokban a „szakma jövőjéért való felelősségvállalásként” azonosított narratíva (Robson et al., 2004). Részben talán ezek az eltérő identitás-nézetek is magyarázhatják azt, hogy az előző iskolában oktatók nyitottabbnak tűntek a pedagógiai képzések és módszertani innovációk iránt, és több ilyen jellegű tanulási tevékenységet is folytattak, míg a másik iskolában több szakmai oktató a szakmaterületi fejlődésre fókuszált.

#### **4.4. Szervezeti feltételek**

A **negyedik kutatási kérdés** a szakképzésben oktatók szakmai fejlődését és tanulását befolyásoló szervezeti feltételek vizsgálatára irányult. A kapcsolódó hipotézisek szerint az iskola két szakképzés-specifikus strukturális jellemzője, a képzési program szintje és a képzési profil tisztasága hatással van az oktatói szakmai fejlődésre és tanulásra, és a tanulás akadályai és az oktatói együttműködés akadályai különböznek oktatói profil és a szakmai oktatók korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzése szerint is. A felmérés eredményei jelentősebb mértékben csak azt támasztották alá, hogy az oktatók képzettsége eltérő a képzési program szintje szerint (**H4.1**), ami a technikai programok magasabb presztízsére és a szakképzésben oktatók ezzel összefüggő szelekciójára utal. Az iskola képzéstípusa szerint csak kismértékben tértek el az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei (**H4.2**), és az oktatók SZT gyakorlata és nézetei is csak néhány, kis hatásméretű eltérést mutattak az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerint (**H4.3**). Utóbbi egyáltalán nem befolyásolta az iskolai kultúra, a tantestületi légkör és az iskolavezetés oktatói megítélését (**H4.4**). A szakmai tanulás akadályainak értékelése csak az oktatói profil, az együttműködés akadályaié pedig csak az iskola képzésprofilja szerint különbözött, de az eltérések itt is kis hatásméretűek voltak (**H4.5**).

Bár a statisztikai elemzés a képzési szint és képzési profil csak kis hatását mutatta, az interjúk jelentősebb befolyásra utaltak, a vezetői irányítástól is függően (lásd szakmunkásképzésben jellemző alacsony tanulói motiváció és a közismeret tisztázatlan szerepének hatása a közismereti tanárok pályaelégedettségére és motivációjára, vegyes képzési profil hatása a szervezeti kultúrára, amikor egy-egy szakma gyakorlatközössége vagy szubkultúrája válik dominánssá). Az oktatók jellemzői más iskolai strukturális feltételeket is meghatároznak, így az adott szakma munkaerőpiaci helyzete befolyásolja az oktatói humán erőforrás elérhetőségét, a tanulói létszámot és motivációt is, az oktatók szakmaterületi munkavégzésének lehetőségét és a tanulók képzésében és az oktatók szakmai fejlődésében részt vállalni hajlandó cégek elérhetőségét. Az oktatók szakmai tanulásának komoly akadálya a leterheltség és időhiány, amit a szakképzésben súlyosbít a jelentős oktatóhiány és a délután és hétvégén szervezett felnőttoktatás/képzés. Az iskola fizikai, térbeli adottságai, a gyakran külön telephelyen elhelyezkedő műhelyek, a közösségi terek, a tanárik beosztása és elhelyezkedése jelentősen korlátozhatja a közismeret és szakma vagy elmélet és gyakorlat oktatóinak informális és formális együttműködéseit. A szakképzés sajátosságát jelenti a gyakorlati oktatás mint a hagyományos tanári munkától bizonyos mértékig eltérő munkaszervezési mód, amely – amellet, hogy ideális esetben az azonnali tanulói visszajelzéseket és oktatói reflexiót megkönnyítő oktatásszervezési mód is – különösen kedvező körülményeket biztosít az oktatók informális együttműködéséhez és ezen keresztül szakmai fejlődéséhez. Fontos szakképzés-specifikus szervezeti strukturális feltétel lehet az iskolai termelőműhely is, ha az oktatói szakmaterületi fejlődést is segítő valódi munkavégzésre is lehetőséget ad.

A kulturális feltételek tekintetében az interjúk azt mutatták, hogy a szűkebb gyakorlatközösségek egy iskolán belül is jelentősen eltérő tanulási környezetet kínáltak, ami egybecseng Hodkinson és Hodkinson (2005) eredményével. Az egyik iskolában a domináns szakma egy munkaközösséget alkotó gyakorlati oktatói szoros, összetartó és együttműködő közösséget alkottak pozitív kollegiális kapcsolatokkal és inspiratív légkörrel. A gyakorlati képzés munkaszervezési sajátosságai által biztosított kedvező feltételek mellett ebben fontos szerepet játszottak a „húzóerőt” jelentő inspiráló informális vezetők és az oktatók azonosulása a képzés színvonalának fenntartását, a jó szakemberek képzését célul kitűző iskolai vízióval, és e közösséget és tagjait jelentősen erősítette a kollektív tanári hatékonyság (Goddard et al., 2000). Ezzel szemben a közismereti tanárok közössége e nagyobb részben szakmunkásképzést folytató iskolában

kevésbé szoros közösségnek tűnt, aminek egyik (strukturális) oka lehet az azonos tantárgyat tanítók viszonylag alacsony száma, egy másik a körükben gyakoribb alacsony pályamotiváció, kiégés. A doktori kutatás eredményei nem utaltak arra, hogy az eredeti szakmára jellemző aktivitás-rendszer, a munkával kapcsolatos kulturális, illetve szocio-kulturálisan kialakult tanulási gyakorlatok befolyásolnák a szervezeti kultúrát, mint Hoekstra és munkatársai kanadai kutatásaiban (Hoekstra & Cocker, 2015, Hoekstra & Pederson, 2019). Az interjúk szerint a szakképző intézményekben kevés a határátlépési lehetőség a közismereti tanárok és a szakmai oktatók gyakorlatközösségei között. Minimális volt a szakmai (pedagógiai) együttműködés közöttük mindkét vizsgált iskolában, és az informális találkozások esélyét is korlátozta a fizikai elkülönülés, de esetenként a nyitottság hiánya is. A vizsgált iskolák a formális képzésben való részvétel támogatásán túl nem ösztönözték vagy támogatták kifejezetten az oktatók szervezeten kívüli határátlépéseit, mely az expanzív munkahelyi tanulási környezetek egyik jellemzője (Fuller & Unwin, 2004), és amelyre például a szakmaterületi munkavégzés, a gyakorlóléhelyekkel való együttműködés, a vizsgálónői munka vagy a tanulói tanulmányi versenyek adhatnak lehetőséget.

A két vizsgált iskolában a vezetők elsősorban a formális képzések támogatását tekintették feladatuknak erőforrások (helyettesítés, anyagiak) biztosításával, valamint az óralátogatásokat. Az egyik iskolában látszódott ezen túl határozottabb vezetői vízió, mely a szakmai oktatók szakmaterületi fejlődésének támogatására fókuszált. A vezetőség itt aktív szerepet is vállalt a szakmatematikus napok, workshopok megszervezésével, a szakmai oktatók pedagógiai horizontális tanulását is támogatta egy szakmai versenyhez kapcsolódóan már második alkalommal megrendezett országos konferencia. A szakmai fejlődés személyre szabott vezetői támogatását nem említették az interjúkban, és a transzformatív vezetés (Leithwood & Jantzi, 1990) harmadik dimenziójának tekintett szellemi ösztönzés is legfeljebb a gyakorlatközösségek szintjén jelent meg („húzóemberek”), tervezett tudásmenedzsmentre pedig csak centrumszinten volt példa (centrumszintű munkaközösségek, módszertani újításhoz kapcsolódó online ötletbank és óralátogatások). A vizsgált centrum példája azt mutatta, hogy a szakképzés e sajátos, mezo-szinten jelentős autonómiával és eszközökkel bíró szervezeti rendszere potenciálisan jelentős mértékben képes lehet a szakképző intézmény mint tanulási környezet expanzív jellegét bővíteni.

## 5. Összegzés és ajánlások

E doktori kutatás egyik fókuszában a hazai szakképzésben jelen levő három oktatói profil, a közismereti tanárok, szakmai tanárok és gyakorlati oktatók szakmai fejlődésében és tanulásában jelentkező eltérések vizsgálata állt. Ez arra a feltevésre épült, hogy a hasonló szakmai életút, előképzettség és munka-körülmények miatt az egyes profilhoz tartozó oktatók oly mértékben különböznek a más profilú oktatóktól, hogy az egyrészt eltérő identitás-nézetekhez, másrészt eltérő légkörű és kultúrájú gyakorlatközösségekhez is vezethet. A kutatás megerősítette az oktatói profilok szakmai fejlődésének és tanulásának és nézeteinek néhány jellegzetes eltérését, de azt is megmutatta, hogy a kontextuális feltételektől függően ezek azonos profilon belül is jelentős mértékben különbözhetnek egymástól. Az alábbiakban a kutatás eredményei alapján néhány fő gondolatot és rövid ajánlásokat fogalmazok meg a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának jobb, eredményesebb támogatása érdekében, az adatfelvétel óta a szakképzésben bekövetkezett rendszerszintű változásokat is figyelembe véve.

A kutatás szerint a szakmai oktatók jellemzően itthon is duális identitásúként határozzák meg magukat, bár szakmai tanulásukban gyakran vagy a szakmaterület vagy a pedagógia kerül inkább előtérbe. A szakmaterületi naprakészség fenntartását nagyon fontosnak tartják, de a szakmaterületi munkavégzés lehetősége szakmától is függően korlátozott. A szakmában nem dolgozó oktatók számára nincs túl sok alkalom a szakma gyakorlatközösségeivel való kapcsolattartásra, ők elsősorban olvasással, közösségi média használatával, illetve kollégákkal való beszélgetések útján igyekeznek frissen tartani szakmaterületi kompetenciáikat. Ezért példamutató a vizsgált centrum és egyik iskola vezetésének proaktív szerepvállalása a gyártócégekkel való kapcsolatépítésben és az iskolán belüli és kívüli tanulási lehetőségek szervezésében, bár ennek előfeltétele, hogy legyenek erre nyitott cégek. A gyakorlati oktatóhelyekkel való szorosabb, szakmai kapcsolatépítés szintén alapvetően a gyakorlóléhelyek nyitottságától, illetve a szakképzés rendszerszintű szabályozásától függ, de érdemes lenne ezt valamilyen módon erősíteni és kihasználni a benne rejlő kölcsönös tanulási potenciált, amire talán több lehetőséget biztosít az új szakképzési rendszerben ösztönzött projektoktatás.

Az interjúk szerint nagy igény lenne az oktatók részéről az azonos/rokon szakmát oktatók számára szervezett konferenciákra, találkozási alkalmakra, melyeket különösen alkalmas lehet a tanulói tanulmányi versenyekhez kötni, amire az egyik vizsgált iskola mutatott példát. A szervezés azonban mindenképp jelentős többletfeladatot jelent és ezért országos



támogatást igényelne, esetleg egy pályázati lehetőség bevezetésével. Érdeemes lenne az azonos szakmacsoportban képzést folytató iskolák tudásmegosztást ösztönző hálózatainak létrehozását is támogatni, egy interjúban megkérdezett szakmai vizsgálónökként dolgozó oktató példája is mutatta, milyen ereje és hatása lehet annak, ha az iskolák megismerhetik egymás munkáját. Szintén példaértékű gyakorlat e centrumban a szintén horizontális tanulást támogató iskolaközi munkacsoportok szervezése, a centrumszintű fejlesztések implementációját segítő korszerű eszközök (tantestületi képzés, mentori rendszer, tudásmegosztás) alkalmazása mellett.

A doktori kutatás eredményei szerint főként külső ösztönzők magyarázhatják azt, hogy a leggyakoribb tanulási tevékenység mindhárom oktatói profilban a pedagógus és tantestületi képzéseken való részvétel volt, de az oktatók szerint ezek többnyire kevés hatást gyakorolnak szakmai fejlődésükre, mert nem egyéni igényeikhez igazodnak és gyakran nem megfelelő minőségűek, illetve nem adnak a gyakorlatban is hasznosítható tudást. Az egyéni igények bizonyos fokú alárendelése a magasabb szinten, szervezetfejlesztés érdekében megfogalmazott céloknak elkerülhetetlen, de az oktatói kritikák arra is utalnak, hogy a képzések minőségellenőrzése mellett kulcsfontosságú és erősítendő a kommunikáció és a centrumon belüli szakmai egyeztetési mechanizmusok, annak érdekében, hogy az oktatók is magukénak érezzék e fejlesztési célokat, és a folyamatos korrekció érdekében visszajelzést is tudjanak adni a megvalósításról.

A felmérés és az interjúk egyaránt azt mutatták, hogy a pedagógiai kompetenciák és a pedagógiai-módszertani fejlődés jelentősége nem volt egyértelmű minden szakmai oktató számára, ezért fontos lenne e kérdésekről is a közös gondolkodás és reflektálás valamilyen formában. Az interjú vizsgálat arra utalt, hogy a vezetők és a kollégák nézetei jelentős hatást gyakorolhatnak arra, hogy milyen mértékben kerül előtérbe a duális identitás egyik vagy másik oldala és lesz domináns a szakmaterületi vagy a pedagógiai fejlődés az oktatók tanulásában.

Az iskolavezetés abban is fontos szerepet játszhat, hogy ösztönözheti a közismereti és szakmai oktatók pedagógiai együttműködéseit, amire szintén jó lehetőséget kínál a projektoktatás, valamint ügyel arra, hogy a közismeret oktatása és a közismereti tanárok munkája elismert és megbecsült legyen a szervezetben. Ez jelentősen növelheti e tanárok pályaelégedettségét és ezáltal tanulási motivációikat, bár önmagában nem oldja meg a közismeret szakképzésben való oktatásának rendszerszintű problémáit.

A kutatás szerint a szakmai tanulás legnagyobb akadálya a magas óraszámok és az oktatóhiány okozta leterheltség és időhiány. E problémán a centrum vagy az iskolavezetés önmagában természetesen nem tud változtatni, de fontos szerepük lehet az iskolán belüli oktatói együttműködések ösztönzésében és támogatásában. Egyrészt, a strukturális feltételek alakításával (például közös idő és tér biztosításával az informális találkozások és formális együttműködések számára), másrészt a szakmai együttműködések (pl. tanórakutatás, akciókutatás, elemzések) ösztönzésével és elismerésével. Az új szakképzési rendszer által bevezetett intézkedések több és jobb lehetőséget adhatnak erre, egyrészt, mert csökkent az oktatók továbbképzési kötelezettsége, másrészt, mert a támogatás fontos formája lehet az, ha a nem-formális és informális, együttműködésen alapuló tevékenységeket teljes értékű szakmai tanulási tevékenységként ismeri el a vezető az új oktatói értékelési rendszerben bevezetett teljesítményértékelés során. Ez egyes esetekben a vezetői nézetek változását is igényli, az oktatói szakmai fejlődés és tanulás mibenlétére és eredményességére vonatkozó tudásuk bővítését. Végül, az oktatók szakmai fejlődését nagymértékben támogathatná a személyes fejlődési tervek készítése és azok rendszeres nyomon követése, melyre szintén kedvező lehetőséget biztosít az új értékelési és minőségbiztosítási rendszerek bevezetése a szakképzésben.

## Irodalomjegyzék

- Andersen, O. D., Gottlieb, S., & Kruse, K. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: Mapping their professional development in the EU - Denmark*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/ReferNet\\_DK\\_TT.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/ReferNet_DK_TT.pdf)
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6–7), 537–51. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Andersson, P., Hellgren, M. & Köpsén, S. (2018). Factors Influencing the Value of CPD Activities Among VET Teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 140–64. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.4>
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2018). Maintaining Competence in the Initial Occupation: Activities among Vocational Teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–44. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9192-9>
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>
- Balázs, I., Vadász, Cs. (2019). *Talis 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. ISBN 9788436959123
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007): *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Chicago. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50(4), 457–483. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin. ISBN 9781865083643
- Broad, J. H. (2015). So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with continued professional development for teachers in the further education and training sector. *London Review of Education*, 13(1), 16–30. <https://doi.org/10.18546/LRE.13.1.03>
- Broad, J. H. (2016). Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(2), 143–60. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2015.1128962>
- Broad, J. H. (2019). Pedagogical Issues in Vocational Teachers' Learning: The Importance of Teacher Development. In: MacGrath, S., Mulder, M., Papier, J., Stuart, R. *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer, Cham. 1769–86. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_40)
- Caena, F. (2013). *Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems*. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2 - 6 June 2013.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *The American Economic Review* 104(9), 2633-2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Cedefop. (2016). *Briefing note - Professional development for VET teachers and trainers*. 2-3. ISSN 1831-2411 [http://www.cedefop.europa.eu/files/9112\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_en.pdf)
- Creswell, J., Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications. ISBN 9781483344379.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches*. SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9531-3
- Czakó, Á., Györi, Á., Schmidt, L., & ifj. Boros, I. (2017). A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. *Szocio.hu* 2017/2. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2017.2.1>
- 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), 423–43. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Faraday, S., Overton, C., & Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational education*. London: LSN. ISBN 978-1-84572-656-0
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development. In Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (eds). *Workplace Learning in Context*, London: Routledge. ISBN 9780415316316. 126-144.
- Gåfväls C. (2020). VET teachers' learning in feminised vocations- a comparative study of Swedish floristry and hairdressing teachers. *International Journal of Training Research*, 18(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747789>
- Gamble, J. (2013). *Why improved formal teaching and learning are important in technical and vocational education and training (TVET)*. Unesco. 204–38. ISBN 9789295071575.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal* 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Gleeson, D. & Mardle, G. (1980) *Further Education or Training? A Case Study in the Theory and Practice of Day Release Education*. London: Routledge & Kegan Paul. ISBN 0710004478
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.535>
- Harris, R., Simons, M., & Clayton, B. (2005). *Shifting mindsets: The changing work roles of vocational education and training practitioners*. Adelaide, Australia: NCVER. ISBN 1 920896 14 7
- Hodkinson, H.; & Hodkinson, Ph. (2005). *Improving schoolteachers' workplace learning*. Research Papers in Education 20/(2), 109-131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 189–206. <https://doi.org/10.1080/13540600601152546>
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009a). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663–673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Hoekstra, A., & Crocker, J. R. (2015b). ePortfolios: Enhancing Professional Learning of Vocational Educators. *Vocations and Learning*, 8(3), 353–372. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9133-4>
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009b). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276–298. <https://doi.org/10.1108/13665620910954193>
- Hoekstra, A., Kuntz, J., Newton, P. (2018). Professional learning of instructors in vocational and professional education. *Professional Development in Education*, 44(2), 237–53. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1280523>
- Hoekstra, A., Kuntz, J., Chaudoir, S., Chahal, M., & Newton, P. (2015a). *Vocational Educators' Professional Learning Activities and Workplace Affordances*. Paper presented to the network on Vocational Education and Training (VETNET) ECER Conference, Budapest, 2015
- Hoekstra, A., & Newton, P. (2017). Departmental leadership for learning in vocational and professional education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(12).
- Hoekstra, A., & Newton, P. (2016). Leading Teaching Excellence in Vocational and Professional Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Washington DC, 2016. <https://www.researchgate.net/publication/299503511>
- Hoekstra, A., & Pederson, K. S. (2018). Workplace Conditions affecting Instructor Professional Learning in Vocational and Professional Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York City, 2018 p. 1–5. <https://www.researchgate.net/profile/Annemarieke-Hoekstra>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9(5/6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 86. No. 4. 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kwakman, K. (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)

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249–280. <https://doi.org/10.1080/0924345900010402>
- Lloyd, C., & Payne, J. (2012). Delivering better forms of work organization: Comparing vocational teachers in England, Wales and Norway. *Economic and Industrial Democracy*, 33(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0143831X11402101>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2018). Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns. *Teachers and Teaching*, 24(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1383237>
- Makó, Á., Hajdú, M., & Tóth, I. J. (2016). *Szakiskolák, oktatás, szegénység - Egy interjú kutatás eredményei*. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2016/3. [http://gvi.hu/files/researches/477/szakiskola\\_interjuk\\_2015\\_elemzes\\_160811.pdf](http://gvi.hu/files/researches/477/szakiskola_interjuk_2015_elemzes_160811.pdf)
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009a). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/02619760802624096>
- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N., & Bergen, T. (2009b). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13(2), 145–164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>
- Moodie, G., & Wheelahan, L. (2012). Integration and fragmentation of post compulsory teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 317–31. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2012.691535>
- OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Teacher Questionnaire*. <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research* 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opfer, V. D., Pedder, D., & Lavicza, Zs. (2011). The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A National Study of Teachers in England. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>
- Orr, K. (2019). VET Teachers and Trainers. In: Guile, D., Unwin, L. *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. ISBN 9781119098591. 329–348.
- Orr, K. (2012). The end of “strategic compliance”? The impact of performativity on teachers in the English further education sector. In B. Jeffrey, & G. Troman (Eds.), *Performativity and education: Ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*. Stroud: E&E Publishing. ISBN 9780956900715. 199–216.
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 1, 63–82. ISSN 1216-3384.
- Robson, J. (1998). A profession in crisis: status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 585–607. <https://doi.org/10.1080/13636829800200067>

- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discouse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work* 17/(2), 183-195. <https://doi.org/10.1080/13639080410001677392>
- Sági, M. (2011). A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükröben. Sági, M. (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-682-683-3
- Sági, M. (2015a). Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. In Sági, M. (szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest. 10-33. ISBN 978-963-682-878-3
- Sági, M. (2015b). Szakképzésben dolgozó pedagógusok változó környezetben. *Szakképzési Szemle* 31/1. 17-35.
- Sántha, K. (2017). A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány*, 48/12, 33-40. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.12.04>
- Sappa, V., Boldrini, E., & Barabasch, A. (2019). Teachers' Resilience in Vocational Education and Training (VET). In: MacGrath, S., Mulder, M., Papier, J., Suart, R. *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer, Cham. 1667-1684. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_40)
- Scheerens, J., European Commission, Organisation for Economic Co-operation and Development (Paris, F., & Directorate-General for Education and Culture. (2010). *TALIS Teachers' professional development Europe in international comparison; an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey*. Luxembourg: Office for Official Publ. of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/63494>
- Schmidt, T. (2019). Industry currency and vocational teachers in Australia: what is the impact of contemporary policy and practice on their professional development? *Research in Post-Compulsory Education*, 24(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1584431>
- Smith, E. (2019). The Importance of VET Teacher Professionalism: An Australian Case Study. In: MacGrath, S., Mulder, M., Papier, J., Suart, R. *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer, Cham. 1627–48. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_40)
- Smith, E., Brennan Kemmis, R., Grace, L., & Payne, W. (2009), *The New Deal: Workforce Development for Service Industries VET Practitioners*. Service Skills Australia, Sydney. <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30029753/grace-thenewdeal-2009.pdf>
- Smith, H., Rahimi, M. A. (2011). *Modeling of vocational excellence: an international perspective*. In: Paper presented at the 14th AVETR annual conference, Melbourne, 28–29 Apr 2011. [https://www.researchgate.net/publication/320072863\\_Modeling\\_of\\_Vocational\\_Excellence\\_An\\_International\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/320072863_Modeling_of_Vocational_Excellence_An_International_Perspective)
- 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>
- Toze, M., & Tierney, S. (2010). Keeping it real: Industry currency of trainers in Queensland. Brisbane: Department of Education and Training. <https://doi.org/10.1080/00043249.2019.1684104>
- Tyler, M., & Dymock, D. (2019). Maintaining industry and pedagogical currency in VET: practitioners' voices. *International Journal of Training Research*, 17(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1602218>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3/ 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*. 6/(1). 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Wheelahán, L., Moodie, G. (2011). *The quality of teaching in VET: final report and recommendations*. <http://www.academia.edu/download/1969871/FinalReport12.pdf>

## A szerző témában megjelent publikációi

### Tanulmányok

- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). Oktatói együttműködés a szakképzésben. Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények 2021/(2). 194-218. ISSN 2786-1856.
- Bükki E., & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00108-6>
- Bükki, E., Győri, J. (2021). *IO1-A3 Final Report. Identifying relevant VET-specific factors. Interview Analysis*. LS4VET project. [https://ls4vet.itstudy.hu/sites/default/files/2021-07/IO1\\_A3\\_LS4VET\\_final\\_report\\_Identifying\\_relevant\\_VET-specific\\_factors\\_09062021.pdf](https://ls4vet.itstudy.hu/sites/default/files/2021-07/IO1_A3_LS4VET_final_report_Identifying_relevant_VET-specific_factors_09062021.pdf)
- Mewald, C., Michaela, T., Sabine, Z., Bükki, E., Győri, J., Calleja, J., ... van der Meer, M. (2021). Lesson Study in Vocational Education and Training. *R&E-SOURCE*, 2021(16), 1–20. <http://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a998>
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 2020/1, 28–45. <http://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Bükki, E. (2019). *Vocational education and training in Europe: Hungary*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Hungary\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Hungary_2018_Cedefop_ReferNet.pdf)
- Bükki E. (2018). Mesterpedagógus szakmai tanárok szakmai életútjai. *Educatio*, 26(2), 299–306. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.1>
- Bükki, E. (2017). A szakképzésben dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése a mesterpedagógus programok tükrében. *EDUCATIO*, 26(2), 299–306. <http://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.12>
- Bükki, E., Domján, K., Kurucz, O., & Mártonfi, Gy. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of VET – mapping their professional development in the EU*. Hungary Cedefop ReferNet thematic perspectives series. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet\\_HU\\_TT.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_HU_TT.pdf)

### Konferenciaelőadások

- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). A szakképzésben oktatók szakmaifejlődésének sajátosságai. Előadás A MoTeL kutatás (Model of teacher learning) eredményei a pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának komplex értelmezése alapján c. szimpózium keretében. In Molnár, Gy., Tóth, E. (eds.) *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága SZTE Neveléstudományi Intézet. 386. ISBN 978-963-306-833-5
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). Tanári együttműködés a szakképzésben. In *Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején: HuCER 2021 Absztraktkötet*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 102. ISBN 978-615-5657-09-2
- Tokos, K., Rapos, N., Fehérvári, A., Bükki, E., Kopp, E., & Lénárd, S. (2021). The Complex Conceptual Framework and New Research Possibilities of Teachers' Professional Development and Learning. In Madalińska-Michalak, J. (ed.) *(Re)imagining & Remaking Teacher Education: 45th ATEE Annual Conference 2020/2021 Conference Brochure*. Warsaw: Association for Teacher Education in Europe (ATEE). 272–274.
- Halász, G., Rapos, N., Fehérvári, A., Szivák, J., Tókos, K., & Bükki, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplex kutatási megközelítése. Előadás a

- Hazai szakmai műhelyek kutatási megközelítései a pedagógusok szakmai fejlődéséről és tanulásáról c. szimpózium keretében. In Engler, Á., Rébay, M., & Tóth, D. A. (eds.) *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Debreceni Egyetem Kopp Mária Inézet. 395. ISBN 978-963-490-258-4
- Bükki, E. (2019). Pedagógus folyamatos szakmai fejlődés a szakképzés sajátos kontextusában. In *I. Szakképzés – Oktatás Ma – Holnap Konferencia. Fejlődés és partnerség*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. 39-40. ISBN 978-963-421-796-1
- Rapos, N., Tókos, K., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. (2019). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása – egyénből személy. Előadás a Pedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának komplex értelmezése és megújuló vizsgálati lehetőségei c. szimpózium keretében. In Varga, A., Andl, H., Molnár-Kovács, Zs. (eds.) *Neveléstudomány – Horizontok és Dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem. 300. ISBN 978-963-429-473-3
- Bükki, E. (2018). Szakmai tanárok karrier-újtjai és folyamatos szakmai fejlődése. In Fehérvári, A. Széll, K., Mísey, H. (eds.) *XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. 408. ISBN 978-963-489-051-5
- Bükki, E. (2018). A szakmai tanárok folyamatos szakmai fejlődése a szakmai életpálya során. In *Oktatás, gazdaság, társadalom: HuCER 2018 Absztraktkötet*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. 39. ISBN 978-615-5657-04-7
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2018). How VET Teachers in Hungarian VET Schools Conceptualise their own Professional Development. In: Mafalda, C. (ed.) *Education and New Developments (END Conference) 2018*. Lisszabon: InScience Press. 34.
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2017). A szakképzésben dolgozó pedagógusok a mesterpedagógus programok tükrében. In Kerülő, J., Jenei, T., & Gyarmati, I. (eds.) *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia Program és Absztrakt Kötet*. MTA Pedagógiai Bizottság Nyíregyházi Egyetem. 364. ISBN 978-963-508-863-8
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2017). A szakképzésben dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése a mesterpedagógus programok tükrében. In *Innováció, kutatás, pedagógusok: HuCER 2017 Absztraktkötet*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. 32. ISBN 978-615-5657-02-3